

06

LT

PROFESIJOS MOKYTOJŲ POŽIŪRIS Į SAVO GEBĖJIMUS VERTINTI

Monika Miliušienė, Margarita Teresevičienė

ANOTACIJA

Šiame straipsnyje aptariamas mokymosi pasiekimų vertinimo procesas, daugiausia dėmesio skiriama profesijos mokytojų gebėjimų vertinti nustatymui. Keičiantis vertinimo koncepcijai, t. y. pereinant nuo vien tik žiniomis paremto vertinimo prie mokymosi pasiekimų vertinimo, keičiasi vertinimo eigai keliami reikalavimai ir ypač aktualus tampa profesijos mokytojų gebėjimų vertinti tobulinimas.

PAGRINDINĖS SĄVOKOS:

gebėjimas, mokymosi pasiekimai, kompetencija, vertinimas, įvertinimas, įsivertinimas

ĮVADAS

Vertinimas yra viena iš svarbiausių mokytojo veiklos dalių. Tai – mokymo(si) proceso sudedamoji dalis ir grįžtamojo ryšio pagrindas, lemiantis veiklos tobulėjimą. Vertinimas turi padėti mokiniui, skatinti jį mokytis ir sąmoningai perimti žinias. Jau *Mokymosi visą gyvenimą memorandum* (2001) akcentuojama, jog būtina patobulinti būdus, kuriais suprantamas ir vertinamas mokymasis ir jo rezultatai.

Šiandien vis dar vyrauja tradicinis vertinimo, kaip pažymio parašymo už žinias, supratimas, ir tai stabdo ugdymo turinio ir proceso kaitą. Stokojama plataus, visa apimančio požiūrio į vertinimą, nukreiptą į moksleivių asmenybės galių plėtojimą.

Vertinimo procesui skirta daugybė informacijos užsienio kalbomis, parengta ir lietuviškų mokslinių straipsnių (pvz., *Aukštojo mokslo kokybės žurnale*), dokumentas *Profesinio mokymo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcija ir modelis* (2008), kuriame aptariami ir vertinimo klausimai. Mokymosi pasiekimų vertinimas plačiai nagrinėjamas G. D. Phey (1997) parengtoje knygoje „Handbook of Classroom Assessment. Learning. Adjustment and Achievements“. Įvairių tarptautinių projektų metu bandoma kurti ir plėtoti vertinimo sistemą, leidžiamos tokios mokomosios knygos, kaip *Mokomoji medžiaga vertintojams. Vertintojo standartas* (2006), *Baigiamųjų kvalifikacinių egzaminų užduočių sudarymo metodika* (2006) ir kt. Vis dėlto, nepaisant pakankamai tvirto teorinio mokymosi pasiekimų vertinimo pagrindo, ši problema vis dar menkai ištirta praktiniu aspektu. Taigi neaišku, koks yra pačių profesijos mokytojų požiūris į savo gebėjimus vertinti.

Šio **straipsnio objektas** yra profesijos mokytojų gebėjimai vertinti.

Straipsnio tikslas – atskleisti profesijos mokytojų požiūrį į savo gebėjimus vertinti.

Siekiant tikslo, keliami tokie **uždaviniai**:

1. apibrėžti mokymosi pasiekimais grįsto vertinimo sampratą;
2. apibūdinti profesijos mokytojui reikalingus vertinimo gebėjimus;
3. nustatyti profesijos mokytojų požiūrį į savo gebėjimus vertinti.

Tyrimo metodai

Siekiant nustatyti profesijos mokytojų požiūrį į savo gebėjimus vertinti, buvo naudojami tokie tyrimo metodai:

- mokslinės literatūros ir dokumentų analizė;
- kiekybinio tyrimo metodas – *anketinė apklausa*.

Tyrimo organizavimas ir eiga

Kiekybinio tyrimo metu buvo parengta ir išdalinta 50 anketų, sugrįžo 45 užpildytos anketos. Anketinėje apklausoje dalyvavo profesijos mokytojai iš 10 profesiniu mokymu užsiimančių institucijų: *Marijampolės profesinio rengimo centro, Kauno maisto pramonės mokyklos, Kauno buitinių paslaugų ir verslo mokyklos, Kauno mechanikos mokyklos, Kauno ryšinių mokyklos, Kauno paslaugų verslo darbuotojų profesinio rengimo centro, Kauno miškų ir aplinkos kolegijos, Kauno statybininkų mokyklos, Kauno prekybos ir verslo mokyklos, Druskininkų amatų mokyklos*.

Respondentai buvo atrinkti netikimybinės imties patogumo būdu: pasirinkti tie asmenys, kurie tyrėjui yra lengviausiai pasiekiami. Pasirinktieji asmenys tyrėjui buvo pasiekiami, kadangi tyrėjas yra įsitraukęs į VDU Edukologijos katedros vykdomą Leonardo da Vinči projektą „Developing Teachers' Evaluation and Assessment skills“ (TES) (sutarties nr. 2006-FI-06-B-PP-160703), skirtą profesijos mokytojų vertinimo gebėjimų tobulinimui siekiant vertinimo procesą padaryti kuo teisingesnį, objektyvesnį, atitinkantį šiandieninę vertinimo koncepciją.

Tyrimė iš viso dalyvavo 45 respondentai. Pagal **amžių** išskiriamos 3 jų grupės: 1) 26–35 m., 2) 36–45 m. ir 3) 46–55 m. Didžiausią respondentų dalį (51,11 %) sudarė asmenys, patenkantys į 36–45 metų amžiaus grupę, mažiausiai buvo 26–35 metų atstovų (20,0 %), o 46–55 metų amžiaus grupėje buvo 28,89 % respondentų. Taigi galima teigti, kad dauguma respondentų buvo vidutinio ir vyresnio amžiaus žmonės.

Vyrai sudarė 22 %, moterys – 78 % respondentų, taigi moterys, lyginant su vyrais, sudarė

žymiai didesnę respondentų dalį.

Kadangi profesinėje mokykloje dirbančių mokytojų kvalifikacija gali būti įvairi (profesijos mokytojas, darbo instruktorius, praktikos vadovas ir t. t.), siekiant gauti tikslią informaciją apie respondentus buvo prašoma nurodyti ir savo kvalifikaciją. Gauti tokie duomenys:

- 91,11% respondentų turi profesijos mokytojo kvalifikaciją;
- 2,22 % – praktikos vadovo;
- likusi dalis (6,67 %) pažymėjo „kita“.

Taigi didžiąją respondentų dalį sudaro profesijos mokytojo kvalifikaciją turintys asmenys.

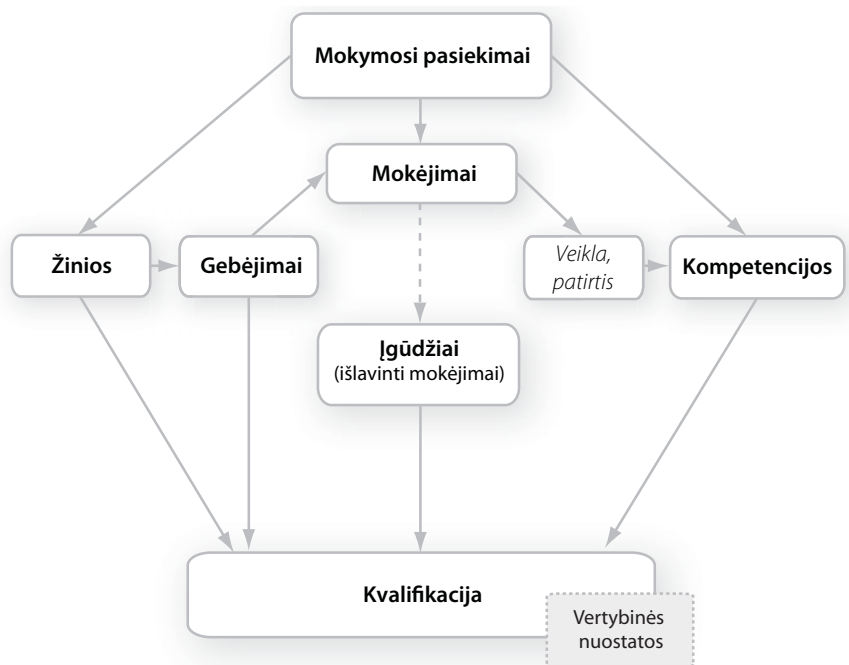
Duomenų analizei naudotas statistinės analizės programa SPSS 13 (Statistical Package for the Social Sciences). Duomenų rezultatams pateikti naudojami grafikai ir diagramos. Duomenų analizės grafikai sukurti McExcel programa.

1. MOKYMO SI PASIEKIM AIS GRĮŠTAS VERTINIMAS

Mokymosi pasiekimų samprata vertinimo procese atsirado visai neseniai. Ilgą laiką buvo įprasta vertinimą laikyti mokinių žinių, žinojimo vertinimu. Tik kintant vertinimo koncepcijai, pasikeitus požiūriui į mokymą, imta kalbėti apie mokymosi pasiekimus ir jų vertinimą. Žodis *mokymasis* parodo, jog vertiname ne mokymą ar išmokimą, bet mokymąsi, o tai yra visiškai skirtingi dalykai, nes *mokymasis* yra daug platesnė sąvoka nei *mokymas*. Vertindami mokymosi pasiekimus, vadovaujames principu: mokytojas ir mokyns moko ir mokosi, bet ne mokytojas moko, o mokiniai yra mokomi.

Žodis *pasiekimai* neretai yra dar keičiamas žodžiu rezultatai. Tai nėra didelis neatitikimas, nes abu žodžiai savo reikšme yra panašūs: *pasiekimas* – tai, ko siekiama, tikslas, o *rezultatas* – tai, kas pasiekta.

Mokymosi pasiekimus R. Laužackas, E. Stasiūnaitienė ir M. Teresevičienė (2005) apibrėžia kaip *tai, ką besimokantysis įgijo, išmoko, išstobulino ir kas tapo jo bendražmogiškųjų ar profesinių charakteristikų išraiška*. Mokymosi pasiekimų analizė leidžia pateikti mokymosi pasiekimų struktūros schemą (žr. 1 pav.).



1 pav. Mokymosi pasiekimų klasifikavimo schema

Žinios yra siejamos su tam tikrais faktais, kurie tiesiog egzistuoja nepriklausomai nuo mūsų. Nors žinių reikšmingumas vis labiau auga, bet skiriasi požiūris į jas. Pavyzdžiui, anksčiau buvo labai svarbu turėti kuo daugiau žinių, o šiandieninėje informacinėje visuomenėje daugiau dėmesio skiriama žinių panaudojimui praktikoje. Taip atsitiko todėl, kad nebeįmanoma išsaugoti žinių: jos sparčiai kinta, o žmogaus atmintis yra ribota. *Gebėjimus*, priešingai nei žinias, paaiškinti yra sudėtingiau. Galima būtų sakyti, kad gebėjimas yra labiau susijęs su veikla. Žinias ir gebėjimą sieja tai, kad mokymosi metu žmogus pirmiausia turi žinoti, kaip atlikti kitėtam tikrą veiksmą, bet daug svarbiau gebėti jį atlikti praktiškai. R. Laužackas (2005) *gebėjimo sąvoką* aiškina plačiau: tai – mokymosi/studijų išlavintas gabumas, tam tikrų intelektualinio ir / ar fizinio pobūdžio veiksmų atlikimas konkrečioje veiklos srityje. Taigi, kaip matome, gebėjimas nėra įgimtas, jį galime vadinti gabumu, išlavintu mokymosi metu. Gebėjimai yra dviejų tipų: *mokėjimai* ir *įgūdžiai*. Mokėjimas – tai gebėjimas remiantis taisyklėmis, instrukcijomis, technologijomis ir kt. atlikti tam tikrus intelektualinio ar fizinio pobūdžio veiksmus esant netipiškoms ir besikeičiančioms aplinkybėms, o įgūdis – tai iki automatizmo išlavintas žmogaus mokėjimas (*Mokomoji medžiaga vertintojams. Vertintojo standartas*, 2006). Įgūdžiui atsirasti yra būtinas mokėjimas, bet mokėjimas nebūtinai išauga į įgūdį – todėl pateiktoje schemoje iš mokėjimo į įgūdį vedanti rodyklė pavaizduota punktyrine linija.

Kalbant apie *kompetenciją*, labiau pabrėžiamas praktinis gebėjimų taikymas, įgyjamas jungiant turimus gebėjimus su patirtimi ir konkrečia veiklos aplinka. Daugelis įvairių kompetencijų sudaro *kvalifikaciją*, kurią asmuo įgyja ugdymo ir ugdymosi metu. Kvalifikacija tuo ir skiriasi nuo kompetencijos, jog ji žymi gebėjimų, reikalingų tam tikrai profesijai, visumą, o kompetencija tėra tik gebėjimas, leidžiantis atlikti konkretų veiksmą. R. Laužackas (2005, p. 38) pateikia tokį apibrėžimą: „kvalifikacija yra žinių, mokėjimų, įgūdžių, vertybinių nuostatų ir patyrimo visuma, kurią įgijęs žmogus gali kokybiškai (kompetentingai) dirbti atitinkamos rūšies ir sudėtingumo darbą“. Remiantis šiuo apibrėžimu, kvalifikacija tarsi apima visus mokymosi pasiekimus. Kvalifikacija rodo visišką žmogaus pasirengimą tam tikrai profesijai, ji patvirtinama įteikiant diplomą (formalusis įvertinimas).

Apibendrinant vertėtų pasakyti, kad mokymosi pasiekimus galima laikyti mokymosi metu įgytomis žiniomis, gebėjimais (mokėjimais ir įgūdžiais), kurie veikiant žmogaus asmeninems nuostatom, patirčiai, vertybinėms orientacijoms išsivysto į tam tikrą kompetenciją, o kompetencijų visuma sudaro kvalifikaciją. *Kvalifikacija, kompetencija* yra bene svarbiausios profesinio rengimo sąvokos. Visas profesinis rengimas (ikiprofesinis ugdymas, pirminis profesinis rengimas, tęstinis profesinis rengimas), vykstantis profesinio rengimo įstaigose, nukreiptas į kvalifikacijų ir kompetencijų įgijimą.

2. PROFESIJOS MOKYTOJŲ GEBĖJIMAI VERTINTI

Vertinant besimokančiųjų mokymosi pasiekimus, didžioji dalis atsakomybės už vertinimo proceso sėkmingumą tenka mokytojui. Tad gebėjimai vertinti – viena iš mokytojo profesinių kompetencijų.

R. Laužackas, E. Danilevičius ir O. Gurskienė (2004) išskiria 5 profesijos pedagogų kompetencijos sritis:

- dalykinė (dalyko turinio) kompetencija;
- didaktinė (mokymo) kompetencija;
- asmenybinė (darbo kompiuteriu, užsienio kalbų mokėjimo ir t. t.) kompetencija;
- tyrimų (gebėjimas nuolatos vertinti ir tobulinti savo veiklą) kompetencija;
- bendradarbiavimo (projektinio darbo, komandinio darbo ir kt.) kompetencija.

Parengtame *Profesijos mokytojo/dėstytojo standarte* (2002) taip pat įvardytos 5 esminės kompetencijų grupės:

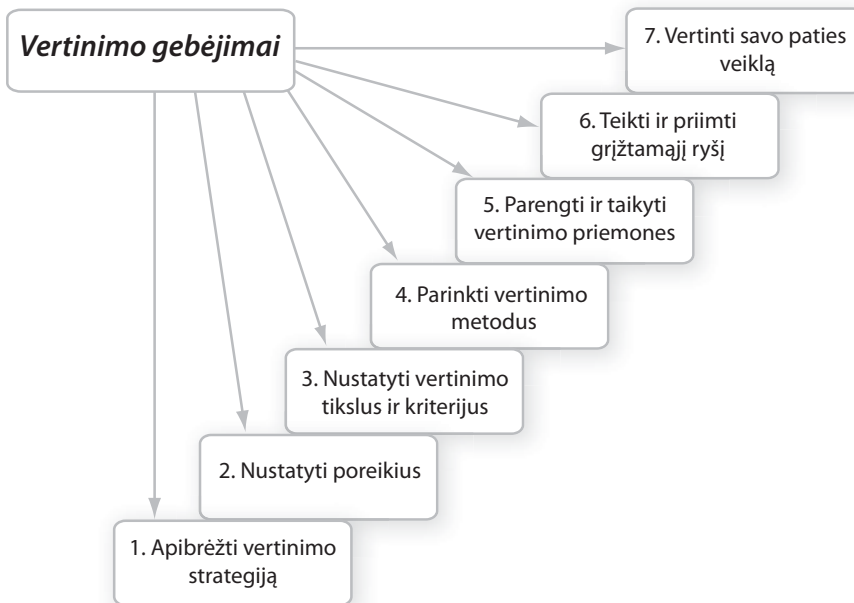
- asmeninio ugdymosi kompetencijos;

- mokymo/studijų modulio turinio planavimo, mokymo/dėstymo ir tobulinimo kompetencijos;
- profesinio rengimo programos projektavimo kompetencijos;
- mokyklos ir švietimo sistemos plėtojimo kompetencijos;
- dalykinio turinio plėtojimo kompetencijos.

Taigi galime pastebėti, kad vertinimo gebėjimai, kaip mokytojo kompetencija, įvardyti ir vienoje, ir kitoje profesijos mokytojo kompetencijų sistemoje. Pirmojoje vertinimo gebėjimai laikomi viena iš tyrimų kompetencijų, o antrojoje – priklauso mokymo/studijų modulio turinio planavimo, mokymo/dėstymo ir tobulinimo kompetencijoms.

Kaip jau buvo minėta, už mokymosi pasiekimų vertinimą atsakomybė tenka mokytojui, taigi labai svarbu, kad mokytojas gebėtų tinkamai *vertinti*, *įvertinti* ir *sudaryti sąlygas įsivertinti*, nes vertinimo proceso pasekmės yra ilgalaikės. Savaiame suprantama, kad vertinimas visada vyko, vyksta ir vyks, tik svarbu, kad mokytojas švietimo reformos kontekste gebėtų rasti ir sukurti tokią vertinimo strategiją, kuri atitiktų šiandienos ugdymo tikslus, turinį, derėtų prie naujo požiūrio į mokymąsi ir tenkintų besimokančiųjų, švietimo politikos formuotojų ir kitų suinteresuotų asmenų poreikius. Vertinimas veikia mokytojo ir mokinių santykius, o šie lemia ne tik mokinių motyvaciją mokytis, bet ir požiūrį į studijuojamą ir į patį mokymąsi.

Kokių vertinimo gebėjimų reikia profesijos mokytojui, parodo schema (žr. 2 pav.).



2 pav. Mokytojų gebėjimų vertinti struktūra

(modifikuota: Lietuvos nuotolinio mokymosi sistemos veiklumo integralus ugdymas, 2005)

Pateiktoje vertinimo gebėjimų sistemoje galime pastebėti, jog vertinimo gebėjimai vaizduojamos laiptų principu. Ši struktūra ne tik atskleidžia, kokių vertinimo gebėjimų privalo turėti mokytojas, bet ir parodo, kaip vyksta vertinimas, iš kokių etapų jis susideda. Taigi pasiekimų vertinimas nuosekliai atliekamas etapais, ir kiekviename iš jų mokytojui keliami skirtingi tikslai. Pavyzdžiui, pirmiausia mokytojas turi gebėti **apibrėžti vertinimo strategiją** keldamas tokius tikslus,

kaip: paaiškinti vertinimo ir įvertinimo sąvokas; paaiškinti vertinimo sistemos dėmenis; pagrįsti vertinimo organizavimui keliamus reikalavimus.

Gebėjimas nustatyti **besimokančiųjų poreikius** padeda mokytojui geriau suvokti besimokančiuosius ir pagal tai planuoti mokymosi, o kartu ir vertinimo procesą. Kai mokytojas yra išsiaiškinęs, ko nori besimokantieji, jis gali pradėti **formuluoti vertinimo tikslus ir kriterijus**, kuriais remdamasis vertins mokymosi pasiekimus. Vertinimo tikslai parodo, kokius mokymosi pasiekimus mokytojas vertins. Taigi šiame etape svarbu apibrėžti vertinimo tikslus, nustatyti mokymosi pasiekimų vertinimo kriterijus, nustatyti besimokančiųjų pasiekimų lygį. Siekiant suaugusiųjų mokymosi kokybės, būtina sutarti dėl vertinimo kriterijų, nes apibrėžti ir aiškūs kriterijai leidžia objektyviai vertinti įvairius asmens mokymosi pasiekimus.

Mokytojas gali žinoti daugybę **vertinimo metodų**, bet gebėjimas tinkamai parinkti vertinimo metodą, atitinkantį vertinimo tikslus, yra įgyjamas daug sunkiau. Metodas turi būti renkamas priklausomai nuo to, ką norima vertinti. Pasirinktasis metodas turi padėti surinkti objektyvią informaciją apie besimokančiųjų mokymosi pasiekimus. Pavyzdžiui, norėdami vertinti mokinio nuostatų raidą, joku būdu nenaudosime testo ir nerašysime pažymių, tačiau testas ir įvertinimas pažymiu puikiai tiks vertinant mokinio andragogikos žinias ir gebėjimus semestro pabaigoje. Kai mokytojas nusprendžia naudoti konkretų metodą, kitas jo žingsnis yra **priemonių tam metodiškai taikyti parengimas**. Priklausomai nuo to, koks metodas pasirinktas, priemonės bus skirtingos. Pavyzdžiui, nusprendęs taikyti testavimo metodą, mokytojas pirmiausia turi pasirengti testą, sudaryti klausimus pagal tam tikrą logiką, nustatyti, kokio pobūdžio bus testas, kokių atsakymų klausimai reikalaus ir t. t. Jei nusprendžiama naudoti mokymosi pasiekimų aplanką, pirmiausia mokytojas turi pateikti išsamų šio metodo aprašą besimokantiems, kurie yra labiausiai atsakingi už šio aplanko turinį. Pasirinkus stebėjimą, pokalbį, reikėtų pasirengti įvairius protokolus ir t. t. Pasirengus būtinas priemonės, metodas yra taikomas.

Nesant **grįžtamojo ryšio**, joks vertinimas nebus efektyvus ir neužtikrins tolimesnės mokymo(si) kokybės. Svarbiausi mokytojo tikslai šiame etape yra teikti grįžtamąjį ryšį apie besimokančiųjų veiklą ir priimti grįžtamąją informaciją. Tinkamai teikti ir priimti grįžtamąjį ryšį nėra lengva, to reikia mokytis ir bandyti tai daryti praktiškai. Turėti šį gebėjimą naudinga ne tik mokytojui, bet ir besimokančiajam.

Refleksija ir veiklos įsivertinimas yra baigiamoji vertinimo gebėjimų sistemos dalis. Reflektuojant, įsivertinant veiklą, daromi nauji sprendimai, susiję su mokymu(si) ir vertinimu. Mokytojas ne tik pats vertina savo veiklą, bet ir siekia įtraukti besimokančiuosius į vertinimo procesą. N. Borusevičienė (2004) teigia, jog mokinius galima įtraukti į vertinimo procesą tokiais būdais:

- a) diskutuojant, kokie įvertinimo metodai yra tinkamiausi ir kaip jie susiję su kurso tikslais;
- b) kartu su mokiniais sudarant klausimus, kurie bus vertinami, ir svarstant sėkmės bei nesėkmės kriterijus;
- c) praktikuojant savarankišką ir draugų įvertinimą;
- d) sudarant mokiniams galimybę atsakingai pasirinkti įvairius įvertinimo metodus.

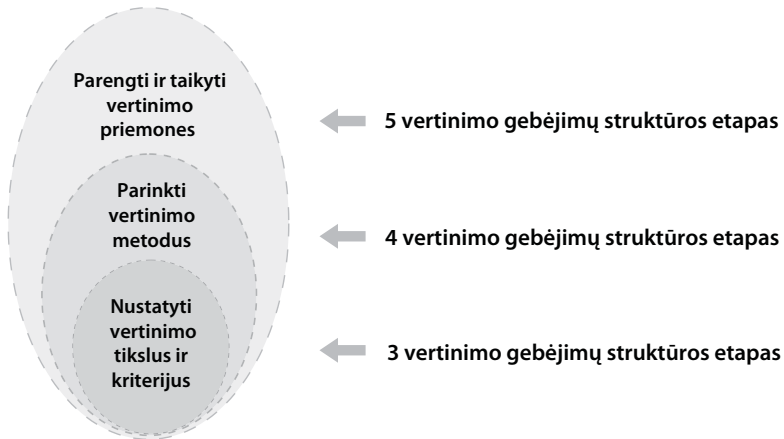
Apibendrintai galima pasakyti, kad mokytojas, siekiantis tinkamai pereiti visus šiuos etapus, privalo turėti **planavimo** įgūdžių. Remiantis R. Miliuviene (2004), vertinimo planavimas akcentuojamas ir *Moksleivių pažangos ir pasiekimų vertinimo koncepcijos* (2002) projekto bei *Bendrojo lavinimo mokyklų vidaus audito metodikos rekomendacijose*.

Remiantis knyga *Mokomoji medžiaga vertintojams. Vertintojo standartas* (2006), skiriamos tokios **vertintojo veiklos sritys**:

- pasirengimas vertinimo procesui;
- vertinimo proceso parengimas;
- vertinimo proceso organizavimas ir vykdymas;
- vertinimo proceso tobulinimas;
- vertintojo profesinė ir asmeninė saviugda.

Pirmoji veiklos sritis, **pasirengimas vertinimo procesui**, reikalauja vertintojo *supratimo* apie konkrečios profesijos kiekybinius ir kokybinius pokyčius, kvalifikacijas, kompetencijas, išsilavinimo lygius, profesinio rengimo standartų ir modulinį programų sudarymą, profesinio mokymo turinio elementus ir kompetencijų vertinimą. Taigi, kaip matome, ši veiklos sritis yra susijusi su profesinio rengimo metodologijos suvokimu.

Antroji veiklos sritis, **vertinimo proceso parengimas**, reikalauja teorinių žinių apie profesinį rengimą siejimo su konkrečiu individualiu atveju. Kad vertintojas parengtų vertinimo procesą, jis turi gebėti *pritaikyti* vertinimo kriterijus, *parinkti* metodus, *parengti* užduotis ir jų atlikimui reikalingas priemones. Galima pastebėti, jog ši veiklos sritis apima trečiąjį, ketvirtąjį ir penktąjį vertinimo gebėjimų sistemos etapus ir jiems būdingus gebėjimus (žr. 3 pav.).



3 pav. Vertinimo proceso parengimas

Trečioji veiklos sritis, **vertinimo proceso organizavimas ir vykdymas**, reikalauja gebėjimo *įvertinti* mokymosi pasiekimus, *patikrinti* mokymosi pasiekimų vertinimo rezultatus ir juos *dokumentuoti* bei *sukurti* vertinamiesiems palankią psichologinę *aplinką užtikrinant* nuolatinį *grįžtamąjį ryšį*.

Ketvirtoji veiklos sritis, **vertinimo proceso tobulinimas**, susijęs su gebėjimu *analizuoti* mokymosi pasiekimų *vertinimo tinkamumą* ir teikti *rekomendacijas* dėl mokymosi pasiekimų vertinimo tobulinimo.

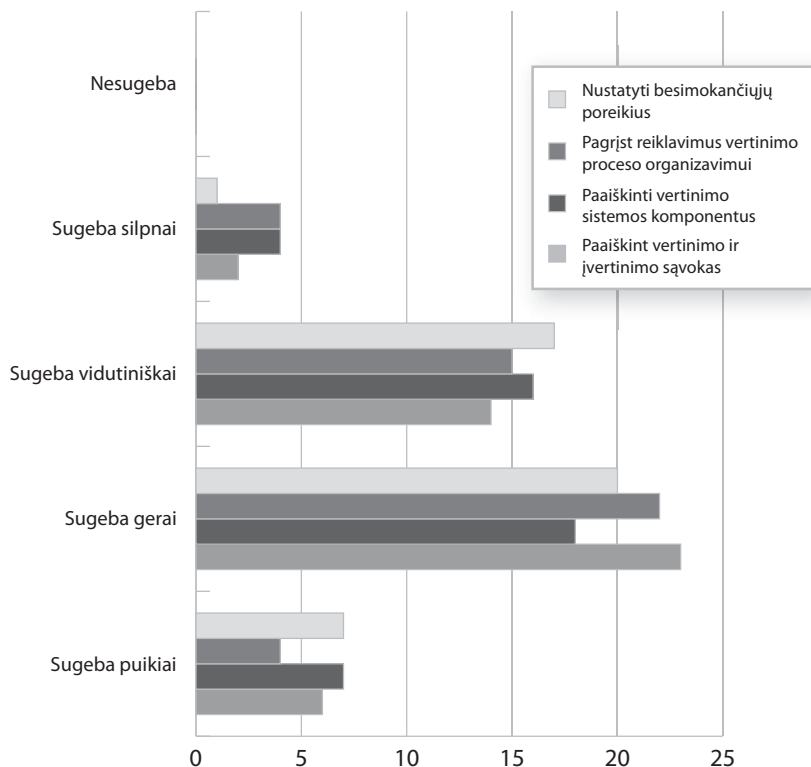
Penktoji, paskutinė, veiklos sritis, **vertintojo profesinė ir asmeninė saviugda**, – tai vertintojo *savianalizės* gebėjimas ir jo *nuolatinis domėjimasis* pokyčiais, vykstančiais mokymosi pasiekimų vertinimo srityje. Tai iš dalies susiję su paskutiniu vertinimo sistemos etapu – refleksija ir veiklos įsivertinimu.

Apibendrinant galima pasakyti, kad siekdamas sėkmingo vertinimo proceso mokytojas turi gebėti nuosekliai planuoti, efektyviai organizuoti, metodiškai vykdyti ir kryptingai tobulinti mokymosi pasiekimų vertinimo procesą.

3. PROFESIJOS MOKYTOJŲ POŽIŪRIO Į SAVO GEBĖJIMUS VERTINTI TYRIMAS _____

Šio tyrimo dėmesio centre buvo mokytojų požiūris į savo gebėjimus vertinti. Remiantis šio tyrimo rezultatais, galima nustatyti, kokių vertinimo gebėjimų profesijos mokytojams trūksta, t. y. kas jiems vertinimo metu sekasi sunkiausiai. Gauti rezultatai galėtų būti taikomi tobulinant mokytojų kvalifikaciją mokymosi pasiekimų vertinimo srityje.

Pirmiausia buvo įsivertinami gebėjimai, reikalingi *vertinimo proceso pasirengimui*. Dažniausiai pasirenkami atsakymai: „sugebu gerai“ ir „sugebu vidutiniškai“. Respondentų manymu, jie sugeba gerai paaiškinti *vertinimo ir įvertinimo sąvokas* (taip teigė didžioji dalis (23 asmenys) respondentų). Nė vienas respondentas nepasirinko atsakymo varianto „nesugebu“. Dauguma (17 asmenų) respondentų mano vidutiniškai sugebantys nustatyti besimokančiųjų poreikius (žr. 4 pav.).

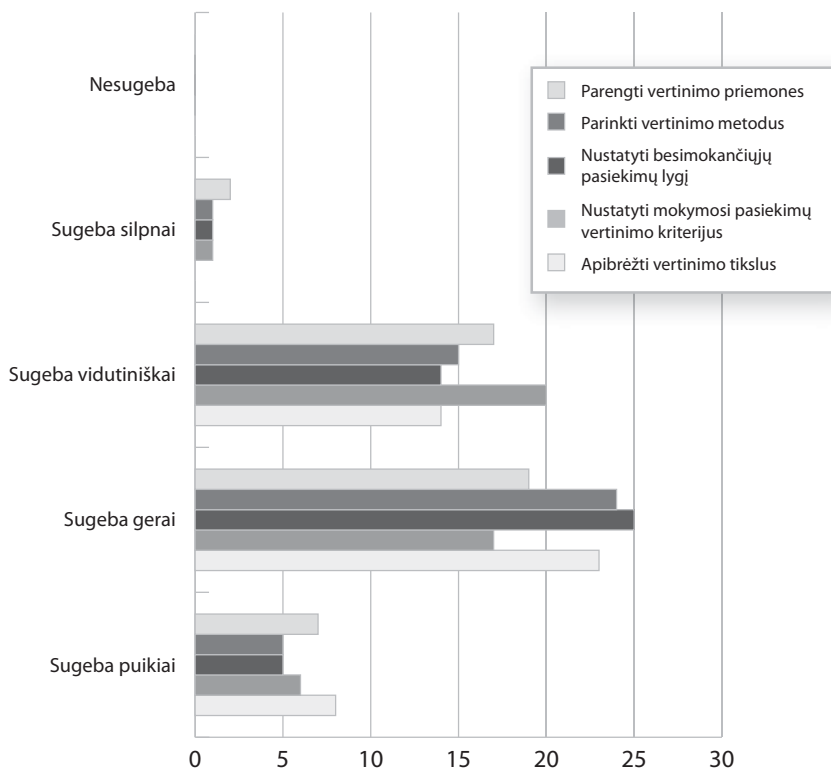


4 pav. Pasirengimas vertinimo procesui

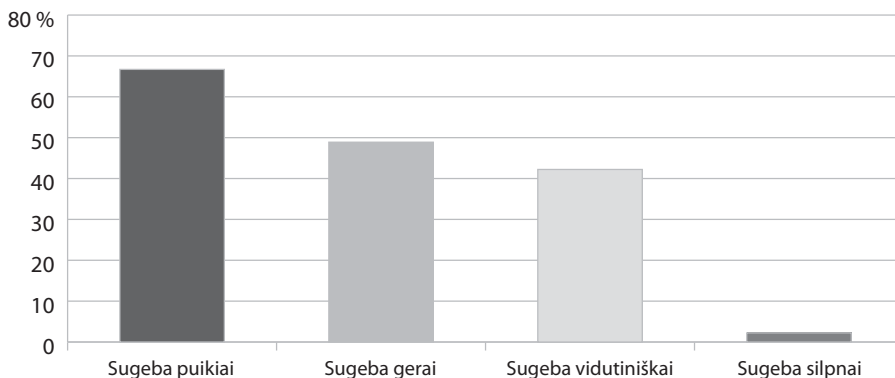
Labai panašiai buvo įvertinti ir gebėjimai, reikalingi *vertinimo proceso parengimui*. Čia taip pat daugiausia atsakymų surinko variantas „sugebu gerai“, antrą vietą užėmė „sugebu vidutiniškai“, o trečioje liko „sugebu puikiai“. Įsivertinami mokymosi pasiekimų vertinimo kriterijų nustatymą, dauguma respondentų (20 asmenų) teigė, kad šią kompetenciją taikyti sugeba vidutiniškai, šiek tiek mažiau (18 asmenų) mano gebantys ją taikyti gerai (žr. 5 pav.). Daugiausia respondentų atsakymu „sugebu silpnai“ pažymėjo kompetenciją parengti vertinimo priemones.

Vienu iš gebėjimų, *reikalingų vertinimo procesui organizuoti ir vykdyti*, yra laikomas vertinimo metodų taikymas. Respondentų gebėjimas taikyti vertinimo metodus pasiskirstė taip: 48,89 % mano, jog tai „sugeba gerai“, 42,22 % teigė, jog „sugeba vidutiniškai“, 6,67 % – „sugeba puikiai“ ir 2,22 % – „sugeba silpnai“ (žr. 6 pav.) Taigi galime daryti prielaidą, kad mokytojai mano gebantys gerai ar bent jau vidutiniškai taikyti vertinimo metodus.

Tyrimo metu buvo siekiama sužinoti, kokius vertinimo metodus mokytojai geba taikyti gerai, o kokius – ne taip gerai. Pasirodė, kad respondantai mano puikiai gebantys taikyti tokius metodus, kaip testą (18 asmenų), vertinimą darbo vietoje (10 asmenų), gerai gebantys taikyti

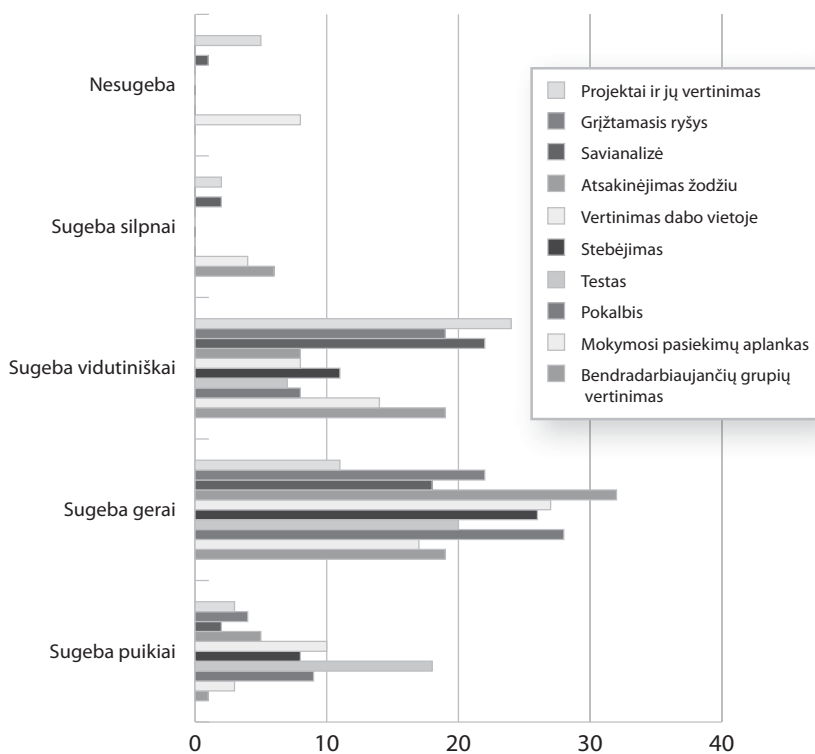


5 pav. Vertinimo proceso parengimas

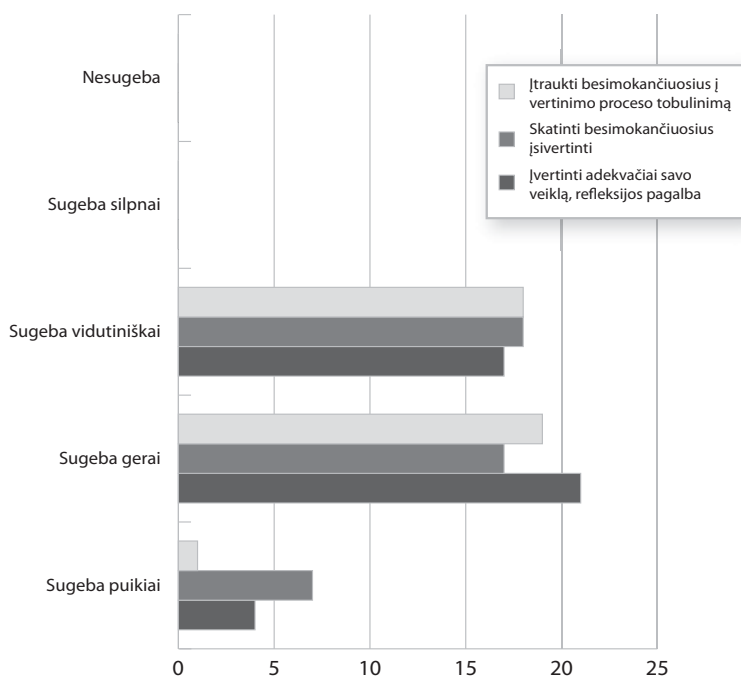


6 pav. Vertinimo metodų taikymas

atsakinėjimą žodžiu (32 asmenys), pokalbį (28 asmenys). Kadangi testas laikomas vienu iš populiariausių metodų, visiškai nestebina tai, kad respondentai mano puikiai gebantys taikyti šį metodą. Vertinimas darbo vietoje turbūt yra ypač glaudžiai susijęs su profesinės mokyklos specifika. Gebėjimas taikyti projektus ir jų vertinimą bei savianalizės metodą yra vidutiniškas; silpnai gebama taikyti bendradarbiaujančių grupių vertinimą (6 asmenys). Respondentams sunkiausia naudoti pasiekimų aplanko metodą (7 asmenys), nors šis metodas šiandien tampa vienu iš populiariausių vertinant besimokančiųjų pasiekimus. Visus šiuos duomenis atspindi 7 paveikslas.



7 pav. Gebėjimai taikyti vertinimo metodus



8 pav. Vertinimo proceso tobulinimas

Paskutinę vertinimo gebėjimų dalį sudaro *gebėjimai, reikalingi vertinimo procesui tobulinti*. Remiantis respondentų atsakymais (žr. 8 pav.), jie mano gebantys gerai arba vidutiniškai tobulinti vertinimo procesą. Kompetencija *adekvačiai įsivertinti veiklą* daugumos respondentų (21 asmens) buvo įvertinta atsakymu „sugebu gerai“, o daugiausia atsakymų (18 asmenų) „sugebu vidutiniškai“ surinko gebėjimas *skatinti besimokančiuosius įsivertinti*.

Apibendrinant gautus rezultatus, galima teigti, jog dauguma respondentų mano, kad jų vertinimo gebėjimai yra geri arba vidutiniški. Tai leidžia daryti prielaidą, kad mokytojai neįaučia vertinimo gebėjimų trūkumo, tačiau nesijaučia ir esantys visiškai kompetentingi vertintojai.

IŠVADOS

1. Mokymosi pasiekimai yra vertinami mokymosi metu ar pabaigoje, taigi jie vertinimui yra ypač svarbūs. Tinkamas mokymosi pasiekimų supratimas leidžia mokytojui geriau atlikti patį vertinimą. Mokymosi pasiekimus galima laikyti mokymosi proceso metu įgytomis žiniomis, gebėjimais (mokėjimais ir įgūdžiais), kurie veikiant žmogaus asmeninems nuostatoms, patirčiai, vertybinėms orientacijoms išsivysto į konkrečią kompetenciją (gebėjimą, pasireiškiantį atliekant veiklą). Įvairių kompetencijų visuma sudaro kvalifikaciją, pripažįstamą atitinkamu diplomu.

2. Išskirti 7 pagrindiniai profesijos mokytojų gebėjimai vertinti: a) apibrėžti vertinimo strategiją, b) nustatyti poreikius, c) nustatyti vertinimo tikslus ir kriterijus, d) parinkti vertinimo metodus, e) parengti ir taikyti vertinimo priemones, f) teikti ir priimti grįžtamąjį ryšį, g) reflektuoti ir vertinti savo veiklą. Šie gebėjimai sudaro vertintojo veiklos pagrindą; juos įgijęs profesijos mokytojas gali tinkamai organizuoti ir atlikti vertinimą bei siekti užsibrėžtų tikslų.

3. Profesijos mokytojai savo gebėjimus vertinti laiko gerais ir vidutiniškais (nors vidutiniški gebėjimai leidžia daryti prielaidą, kad mokytojų kompetentingumas vertinimo srityje dar turi būti tobulinamas). Profesijos mokytojai dažniausiai vidutiniškai geba taikyti projektų ir jų vertinimo bei savianalizės metodus, o bendradarbiaujančių grupių vertinimas buvo pažymėtas kaip silpnas profesijos mokytojų gebėjimas. Be to, dalis profesijos mokytojų teigia, kad sunkiausiai jiems sekasi taikyti mokymosi pasiekimų apilanko metodą.

LITERATŪRA

1. *Baigiamųjų kvalifikacinių egzaminų užduočių sudarymo metodika* (2006). Mokomoji knyga. Kaunas: VDU, Profesinio rengimo studijų centras.
2. Borusevičienė N. (2004). *Mokymo (-si) procesai edukaciniu ir filosofiniu aspektu*. Šiauliai: Lucilijus.
3. Gage N. L., Berliner D. C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma Litera.
4. Laužackas R., Stasiūnaitienė E., Teresevičienė M. (2005). *Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi*. Monografija. Kaunas: VDU.
5. Laužackas R. (2005). *Profesinio rengimo metodologija*. Kaunas: VDU.
6. Laužackas R., Danilevičius E., Gurskienė O. (2004). *Profesinio rengimo reforma Lietuvoje: parametrai ir rezultatai*. Kaunas: VDU.
7. Laužackas R., Pukelis K. (2000). Kvalifikacija ir kompetencija: samprata, santykis bei struktūra profesijos mokytojo veiklos kontekste. *Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos*. Nr. 3, Kaunas: VDU. 10–17.
8. *Lietuvos nuotolinio mokymosi sistemos veiklumo integralus ugdymas* (2005). Besimokančiųjų žinių vertinimo modelis. Projektas. Prieiga internetu: <http://distance.ktu.lt/liedm2.4/files/52558eac71b9470daab0160e4c5ecd84.pdf>. Tikrinta: 2007-12-15.

9. *Mokomoji medžiaga vertintojams. Vertintojo standartas* (2006). Kaunas: VDU, Profesinio rengimo studijų centras.
10. *Mokymosi visą gyvenimą memorandumas* (2001). Vilnius. LŠMM. Prieiga internetu: http://www.lssa.smm.lt/docs/Memorandumas_2001.doc. Tikrinta: 2009-01-12.
11. Miliuvienė R. (2004). *Moksleivių pasiekimų bendrojo lavinimo mokykloje vertinimo modeliavimas: edukologijos magistro tezių rankraštis*. Kaunas: VDU.
12. Phe G. D. (1997). *Handbook of Classroom Assessment*. Prieiga internetu: http://books.google.com/books?hl=lt&lr=&id=YpdXeQpT0toC&oi=fnd&pg=PA20&dq=%22Phe%22+%22Handbook+of+Classroom+Assessment:+Learning,+Achievement,+...%22&ots=lhe5Z5UA3r&sig=EP1Kj6XajkWP_8TyHuc1c_QmYXY#PRA1-PA11,M1. Tikrinta: 2009-01-15.
13. Profesijos mokytojo / dėstytojo profesijos standartas (2002). *Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos*. Kaunas: VDU. 104–110.
14. *Profesinio mokymo kokybės terminų užtikrinimo žodynas* (2008). Profesinio mokymo metodikos centras. Prieiga internetu: http://www.vdu.lt/skc/downloads/kokybes_uztikrinimo_terminu_zodynas.pdf. Tikrinta: 2009-01-15.
15. *Profesinio mokymo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcija ir modelis* (2008). Profesinio mokymo metodikos centras. Prieiga internetu: <http://projektai.pmmc.lt/index.php?id=1868>. Tikrinta: 2009-01-15.
16. Vaitkevičiūtė V. (2001). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Žodynas.

KEY WORDS:

assessment, evaluation, self-assessment, learning achievements, competence, skills

JTEIKTA 2009 m. sausio mėn.

Prof. habil. dr. **Margarita TERESEVIČIENĖ**

Vytauto Didžiojo universitetas
Socialinių mokslų fakultetas
Edukologijos katedros vedėja
Mokslinių interesų sritys: didaktika,
aktyvaus mokymo(si) metodai, mokymosi
visą gyvenimą tyrimai, neformaliojo ir
savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimas
ir pripažinimas.

Vytauto Didžiojo universitetas
K. Donelaičio g. 52-304
LT-44244 Kaunas, Lietuva
m.tereseviciene@smf.vdu.lt

Monika MILIUŠIENĖ

Vytauto Didžiojo universitetas
Socialinių mokslų fakultetas
Edukologijos katedros projektų vadybininkė,
Edukologijos katedros doktorantė
Mokslinių interesų sritys: karjeros
projektavimas, profesijos mokytojų
kvalifikacijos tobulinimas, socialinė
sanglauda.

Vytauto Didžiojo Universitetas
K. Donelaičio g. 52-303
LT-44244 Kaunas, Lietuva
m.miliusiene@smf.vdu.lt

06

EN

VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS' ATTITUDE TOWARDS DEVELOPMENT OF ASSESSMENT SKILLS

Margarita Teresevičienė, Monika Miliušienė

ABSTRACT

This article discusses learning achievement assessment process, focusing on identification of VET teacher assessment skills. Together with the changes in the conception of assessment, i.e. transferring from knowledge based assessment to learning achievement assessment, requirements for assessment procedure also change; therefore, the development of VET teacher assessment skills acquires particular relevance.

KEYWORDS:

ability, learning achievements, competence, assessment, evaluation, self-assessment

INTRODUCTION

Assessment is one of the most important functions of teacher's activity. It is a constituent of a teaching/learning process and the basis of feedback that determines the development of activity. Assessment should help a learner, enhance his/her learning and consciously intercept knowledge. The idea about the necessity to improve ways that learning and its results are understood and assessed was already stressed in *A Memorandum on Lifelong Learning* (2001).

Today a traditional understanding of assessment still dominates when the mark is written for knowledge, and this hinders the development of education curriculum and process. There is lack of a broad and all embracing approach to assessment, directed to the development of learner personality powers.

The process of assessment has received a lot of attention, a great number of articles have been written in foreign languages and in Lithuanian (for instance, in the journal *The Quality of Higher Education*), the document *Concept and Model of Vocational Education and Training Quality Assurance System* (2008), which also discusses assessment issues. Learning achievement assessment is broadly investigated by G. D. Phye (1997) and presented in his book "Handbook of Classroom Assessment. Learning. Adjustment and Achievements". During various international projects the system of assessment has been designed and developed, such teaching aids as *Handbook for Assessors. Assessor Standard* (2006), *Methodology of Final Qualification Examination Task Design* (2006) and etc. have been published. Notwithstanding a sufficiently grounded theoretical learning achievement assessment basis, this problem is still insufficiently researched with regard to its practical application. Vocational teacher's attitude to their ability to assess is still not clear.

The object of this article is VET teacher assessment skills.

The aim of the article is to reveal VET teacher approach to their ability to assess.

The following **objectives** were raised to achieve the aim:

1. to reveal the importance of learning achievements in the assessment process;
2. to characterize teachers' assessment skills;
3. to identify VET teacher's attitude to assessment skills they possess.

Research methods

Aiming at identifying VET teacher's attitude to their assessment skills, the following research methods were used:

- scientific literature and document analysis;
- quantitative research method – a *questionnaire survey*.

Research organisation and process

Performing a quantitative research, 50 questionnaires were administered with the return of 45. VET teachers from 10 institutions that provide vocational training participated in the survey: *Marijampolė Vocational Training Centre, Kaunas Food Industry School, Kaunas Vocational School of Household Services and Business, Kaunas Mechanics School, Kaunas Vocational School of Communication Service, Kaunas Vocational Training Centre for Service Business Specialists, Kaunas College of Forestry and Environmental Engineering, Kaunas School of Builders, Kaunas Trade and Business School, Druskininkai Trade School*.

The respondents were selected by non-random convenience sampling: the research participants were the people who were easiest to reach for a researcher. The chosen persons were accessible for researcher as the researcher is involved in Leonardo da Vinci project „Developing Teachers' Evaluation and Assessment skills“ (TES) (Contract No. 2006-FI-06-B-PP-160703), carried out by the Department of Education Science at VMU; the project aims at the development of VET teacher's assessment skills, seeking to make the process of assessment more equitable, objective and adequate to contemporary assessment conception.

45 respondents participated in the research. 3 groups of respondents can be discerned

according to **age**: 1) 26–35, 2) 36–45 and 3) 46–55 years of age. The largest part of the respondents (51.11%) consisted of people of 36–45 years of age, the smallest group consisted of representatives of 26–35 years of age (20.0 %), whereas 46–55 age group embraced 28.89% of the respondents. Thus it is possible to state that the majority of the respondents were middle-aged or senior people.

According to gender, male respondents comprised 22%, whereas female – 78% of the respondents; thus women comprised a considerably larger part of the respondents than men.

As qualification of teachers working in a vocational education and training school can be diverse (profession teacher, work instructor, practice adviser, and etc.), in order to obtain exact information, the respondents were asked to indicate their qualification. The following research data were obtained:

- 91.11% of the respondents have VET teacher qualification;
- 2.22 % hold a qualification of practice advisor;
- the rest did not identify themselves by marking ‘other’ (6.67 %).

Thus, the largest part of the respondents consists of teachers who hold VET teacher qualification.

Statistical analysis programme SPSS 13 (Statistical Package for the Social Sciences) was used for the analysis of statistical data. Graphs and diagrams created by McExcel were presented for data analysis.

1. LEARNING ACHIEVEMENT-BASED ASSESSMENT

The concept of learning achievements has appeared in the process of assessment comparatively recently. For a long time the purpose of assessment had been to assess learner knowledge and knowing. Under the impact of the changing concept of learning and teaching, such issues as learning achievements and their assessment emerged. The term *learning* indicates that assessment should focus on assessing learning, not teaching or memorising; these are absolutely different issues as *learning* is a much broader concept than *teaching*. While assessing learning achievements, we were guided by the following principle: teacher and learner teach and learn, it is not mean that the teacher teaches and the learners are taught.

The term *achievement* is often used instead of the work outcomes. The discrepancy is not big as both the words are similar in meaning: *achievement* is what is pursued, a purpose, whereas an *outcome* is what has been achieved.

Learning achievements are defined by R. Laužackas, E. Stasiūnaitienė and M. Teresevičienė (2005) as *what the learner has acquired, learnt, developed and what has become an expression of his/her common human or professional characteristics*. Analysis of learning achievements allows presenting the following scheme of learning achievement structure (see Fig. 1).

Knowledge is related to certain facts, which exist independently of us. Though significance of knowledge is increasing, but approach to knowledge differs. For instance, earlier it was important to have as much knowledge as possible, whereas in the contemporary information society more attention is devoted to the use of knowledge in practice. This is because it is no longer possible to maintain knowledge: it changes rapidly, human memory is limited. *Abilities*, contrary to knowledge, are more difficult to explain. It is possible to state that ability is more related to activity. Knowledge and ability are related as while learning a person has, first, to know how to perform a certain action, but it is more important to be able to perform it practically. R. Laužackas (2005) explains the concept of *ability* in broader terms: it is a faculty trained by learning/studies, performance of certain actions of intellectual and/or physical nature in a concrete activity area. Thus, as we see, ability is not inborn; it can be related to the aptitude developed during learning. Abilities are of two kinds; knowing how and skills. Knowing-how is an ability to perform certain actions of intellectual or physical nature on the basis of rules, instructions,

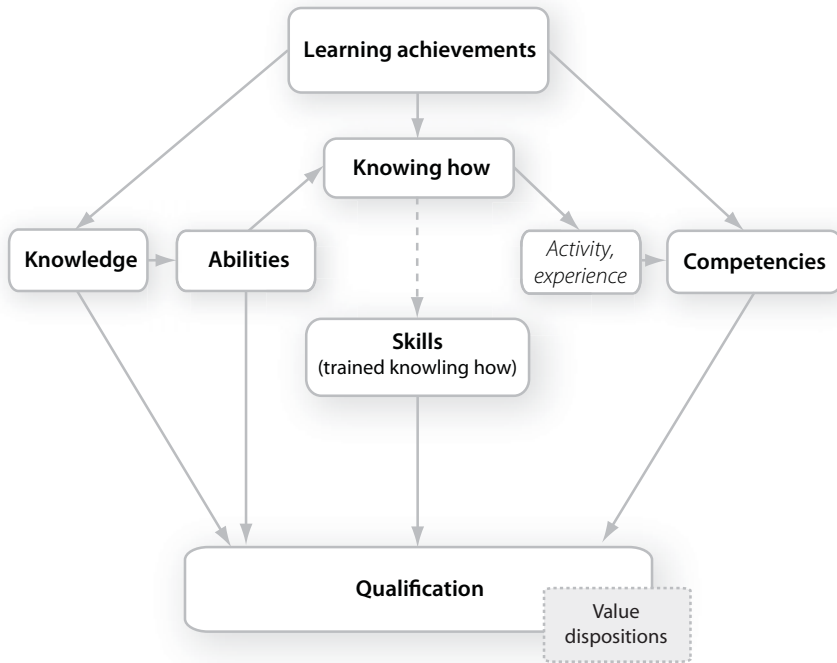


Fig.1. Learning achievement classification scheme

technologies and etc., under untypical and changing circumstances, whereas a skill is an ability trained to automaticity (*Handbook for assessors. Assessor Standard, 2006*). For a skill to appear it is necessary to know how to perform a certain action, whereas knowing-how not necessarily develops into a skill – therefore, the line that shows direction from knowing-how to a skill is a dotted line in the scheme, presented above.

With regard to *competence*, practical application of abilities is more emphasised, acquired by joining the abilities with experience and concrete activity setting. A number of various competencies make up a *qualification*, which is acquired during education and self-education. Qualification differs from competence that denotes the entirety of abilities, necessary for a certain profession, whereas competence is only an ability to perform a concrete action. R. Laužackas (2005: 38) presents the following definition: “qualification is the entirety of knowledge, knowing how, skills, value dispositions and experience, having acquired a qualification a person is able to perform work of a certain kind and difficulty in a qualitative (competent) way”. On the basis of this definition, qualification as if includes all learning achievements. Qualification indicates person’s total preparation for a certain profession; it is confirmed by awarding a diploma (formal evaluation).

Summarising it is necessary to state that learning achievements can be considered to consist of knowledge, abilities (knowing-how and skills), acquired during learning which develop into a certain competence under the impact of person’s personal dispositions, experience, value orientations, whereas the totality of competencies comprise a qualification. *Qualification* and *competence* are obviously the most important concepts in vocational training and education. The whole vocational education and training (pre-vocational education, initial vocational training, and continuous vocational education) that is performed in vocational training institutions is directed to acquisition of qualifications and competencies.

2. VET TEACHERS' ASSESSMENT SKILLS

Assessing learner learning achievements, the great part of responsibility for the success of assessment process is placed upon the teacher. Ability to assess is one of teacher's professional competencies.

R. Laužackas, E. Danilevičius and O. Gurskienė (2004) discern 5 VET teacher competence areas:

- subject (subject content) competence;
- didactical (teaching) competence;
- personality (work with computer, knowing a foreign language, etc.) competence;
- research (ability to constantly assess and improve one's activity) competence;
- cooperation (project work, team work and etc.) competence.

The prepared *VET Teacher Standard* (2002) enumerates 5 essential groups of competencies:

- personal education competencies;
- teaching / study module content planning, teaching and development competencies;
- vocational training programme design competencies;
- school and system of education development competencies;
- subject content development competencies.

Thus it is possible to note that assessment skills as teacher competence are named in both the systems of teacher competencies. In the first, assessment abilities are considered to be one of research competencies, whereas in the other – they belong to teaching/study module content planning, teaching and development competencies.

As it has been mentioned, the burden of responsibility for learning achievement assessment falls on the teacher, therefore, it is very important for the teacher to be able to properly *assess, evaluate and create conditions for self-assessment*, as consequences of the assessment process are long-term. It is obvious that assessment has always proceeded, proceeds and will proceed, therefore it is essential that against the background of educational reform, the teacher were able to find and create such a strategy of assessment that would meet the goals of today's education and demands of educational policy makers and other stakeholders. Assessment has impact upon teacher and learner relations, whereas these determine not only learner motivation to learn, but also their attitude to the study subject and learning itself.

Assessment skills that are necessary for VET teacher are indicated in Figure 2.

The presented structure of assessment skills shows that assessment skills are presented in the stairs principle. This structure not only reveals what assessment skills are necessary for a teacher to have, but also shows how the assessment proceeds and what stages it consists of. Thus, achievement assessment is performed consequently in stages and in each stage different aims are set for teachers. For instance, first, the teacher has to be able to **define an assessment strategy** setting aims such as to explain the concepts of assessment and evaluation; to explain the components of assessment system; to provide the background to the requirements set for assessment organisation.

Ability to identify **learner needs** helps the teacher to better perceive learners and plan the process of learning, including assessment, against this background. Having clarified learners' intentions, the teacher can start **formulating assessment goals and criteria** which learner assessment will be based on. Assessment goals indicate what learning achievements will be assessed. Thus, in this process definition of assessment goals is of utmost importance, as well as identification of learning achievement assessment criteria and identification of learner achievement level. In pursuit of adult learning quality it is important to agree with regard to assessment criteria, as defined and clear criteria allow assessing various people's learning achievements objectively.

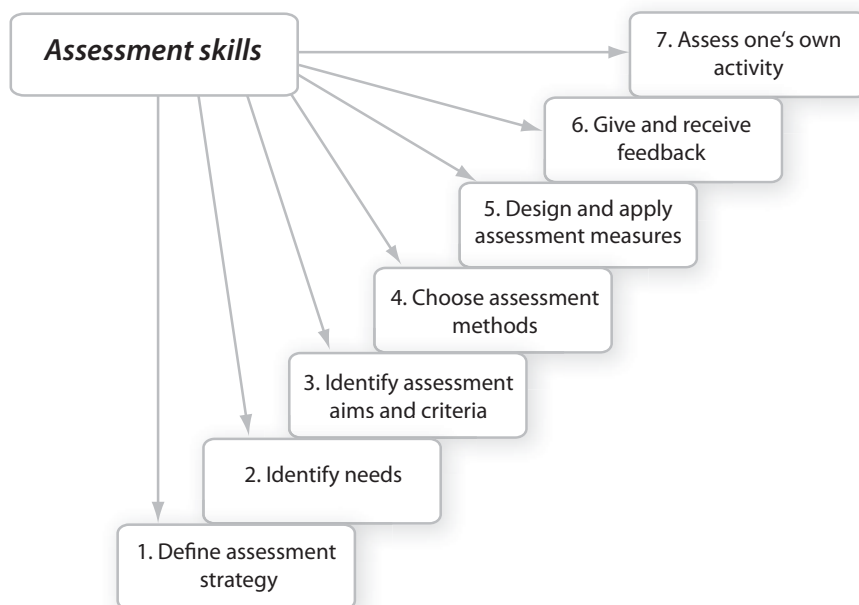


Fig. 2. Structure of teacher ability to assess

(modified from *Lietuvos nuotolinio mokymosi sistemos veiklumo integralus ugdymas*, 2005)

Teacher can know a number of **assessment methods**, but ability to properly choose one that is suitable for assessment purposes is not so easy to acquire. The method should be chosen taking into account what is intended to be assessed. The chosen method has to help gather objective information about learner learning achievements. For instance, if we wish to assess the development of learner dispositions, by no means will we write a test and marks for the test results; however, test and evaluation by mark will be excellent if we assess knowledge and abilities in andragogy at the end of the semester. After the teacher decides on the choice of a concrete method, the next step is **preparation of measures to apply this method**. Measures will differ, depending on the choice of a method. For instance, having decided to apply a testing method, the teacher will start from designing a test, creating questions according to certain logic, making decision as to the type of test, what responses the test questions will require, and etc. If the teacher decides to use a learning achievement portfolio, first the teacher has to present a comprehensive description of this method to the learners, as it is the learners who are most responsible for the content of portfolio. If the method of observation is chosen, first of all, various observation checklists or minutes are prepared, and etc. Having prepared the means, it is possible to apply the method.

No assessment will be efficient and will guarantee further learning quality without **feedback**. The most important teacher aims at this stage are to provide feedback about learner activity and receive feedback information. It is not easy to give or receive feedback properly; it is necessary to learn how to do it and try to do it in practice. It is a useful skill, therefore, both teachers and learners should learn how to give and receive feedback. **Reflection and self-assessment of activity** is the final part of assessment skill system. While reflecting and evaluating activity, new decisions are made pertaining to learning assessment. Teacher not only assesses his/her activity, but attempts to involve learners to the process of assessment. N. Borusevičienė (2004) asserts that it is possible to involve learners into assessment process using the following methods:

- a) discussing what methods are most suitable and how they pertain to course aims;
- b) designing questions that will be presented in assessment together with learners and discussing criteria of success and failure;
- c) practising independent or peer evaluation;
- d) providing opportunities for learners to choose various evaluation methods.

Summarising it is possible to state that a teacher who intends to pass through all these stages successfully must have **planning** skills. According to R. Miliuviene (2004), planning of assessment is emphasised in the project of *Conception of learner advancement and achievement assessment* (2002) and recommendations of *General education internal audit methodology*.

According to the *Handbook for Assessors. Assessor Standard* (2006), the following **assessor activity areas are discerned**:

- preparation for assessment process;
- designing of assessment process;
- organisation and realisation of assessment process;
- improvement of assessment process;
- professional and personal self-education of assessor.

The first activity area, **preparation for assessment process**, requires *understanding* on the part of the assessor the quantitative and qualitative changes in a concrete profession, qualifications, competencies, educational levels, designing of vocational training standards and module programmes, vocational training content elements and assessment of competencies. Thus, it is evident that this activity area is related to perception of vocational training methodology.

The second activity area, **designing of assessment process**, requires theoretical knowledge about relating vocational training with a concrete individual case. In order for an assessor to prepare an assessment process, s/he should be able to *apply* assessment criteria, *choose* methods, *design* tasks and measures necessary to perform them. It is possible to notice that this activity area includes stages three, four and five of assessment ability structure and abilities peculiar to them (see Fig. 3).

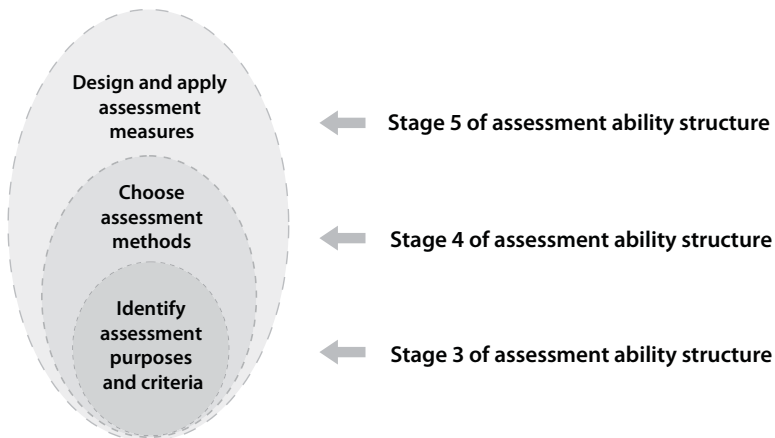


Fig. 3. Preparation for assessment process

The third activity area, **organisation and realisation of assessment process**, requires to have ability to *evaluate* learning achievements, *test* learning achievement assessment results and *document* them and *create psychological environment* favourable for the candidates *ensuring* continuous *feedback*.

The fourth activity area, **improvement of assessment process**, is related to ability to *analyse the suitability of assessment* of learning achievements and provide *recommendations* with regard to learning achievement assessment development.

The fifth, the last, activity area, **professional and personal self-education of assessor**, – is assessor’s *self-assessment* ability and his/her constant *interest in changes*, occurring in learning achievement assessment area. This is in part related to the last stage of assessment system – reflection and activity assessment.

Summarising it is possible to conclude that aiming at successful assessment process a teacher should be able to plan the process of learning achievement assessment consistently, organize effectively, perform methodologically and develop purposefully.

3. VET TEACHERS’ ATTITUDE TO ABILITIES TO ASSESS RESEARCH

The focus of this research was teacher’s attitude to the assessment skills they possess. On the basis of the research findings it is possible to identify the assessment skills that VET teachers lack, i.e. what was most difficult for them during the assessment process. The obtained results could be applied for improvement of teacher qualification in learning achievement assessment area.

First, the respondents had to self-evaluate their abilities necessary for the *preparation for assessment process*. The most frequent answers were: “Good” and “Average”. According to the respondents, they are able to explain the concepts of *assessment* and *evaluation* well (23 respondents); no one admitted being unable to prepare for the assessment process. The majority (17 respondents) of the respondents consider their competence in identifying learner needs to be average (see Fig. 4).

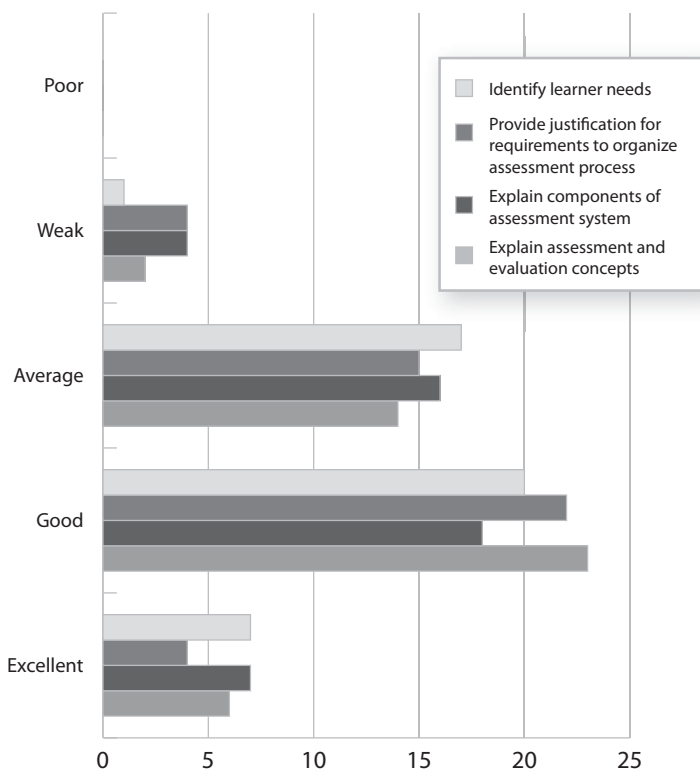


Fig. 4. Preparation for assessment process

Skills necessary to *prepare an assessment process* were self-evaluated in a similar manner. Most of the respondents admitted having “good” and “average” competence to prepare an assessment process, the variant “excellent” was in the third place. Evaluating the ability to identify learning achievement assessment criteria, the majority of the respondents (20 people) considered their ability to apply this competence to be average, a slightly lower number of the respondents (18 people) thought they were able to apply it well (see Fig. 5). In sum, most of the respondents have weak competence in designing means of assessment.

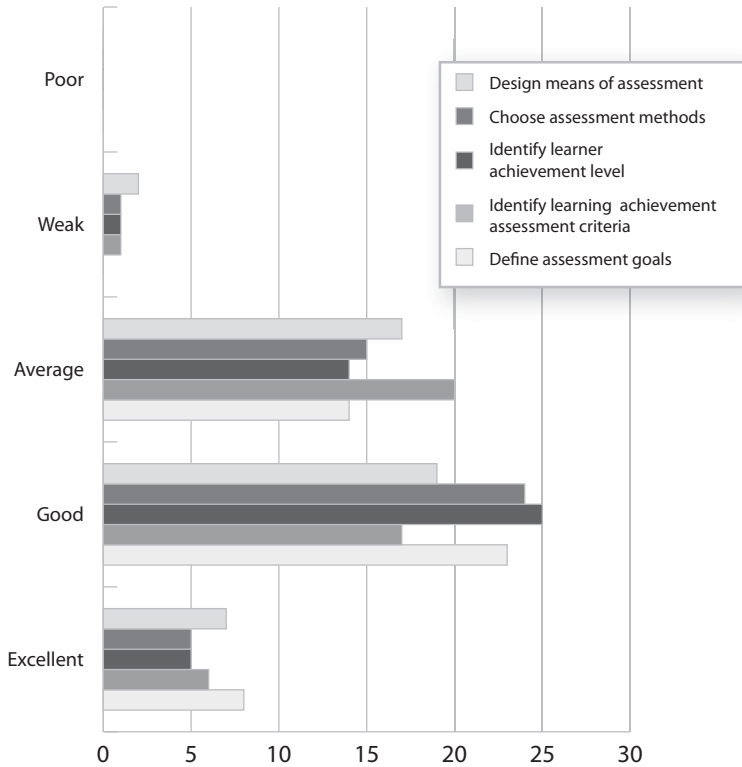


Fig. 5. Designing of assessment process

Application of assessment methods is considered to be one of the abilities *necessary to organise and execute the process of assessment*. Respondents' ability to apply assessment methods was distributed as follows: 48.89% think they are able to do it well (have good skills), 42.22% stated they have “average skills”, 6.67% – have “excellent skills” and 2.22% – have “weak skills” (see Fig. 6). Thus it is possible to assume that teachers are of the opinion they are able to apply assessment methods well or at least on the average.

The research aimed at disclosing the methods of assessment that teachers were able to apply well and not so well. It appeared that the respondents consider their skills in applying such methods as testing (18 respondents) and assessment at the work place (10 respondents) to be excellent, whereas answering orally (32 respondents) and participating in an interview (28 respondents) were assessment as good skills. As a test is considered to be one of the most popular methods, it is not surprising that the respondents assess their skills to apply this method as excellent. Assessment at the work place must be closely related to the specificity of vocational school.

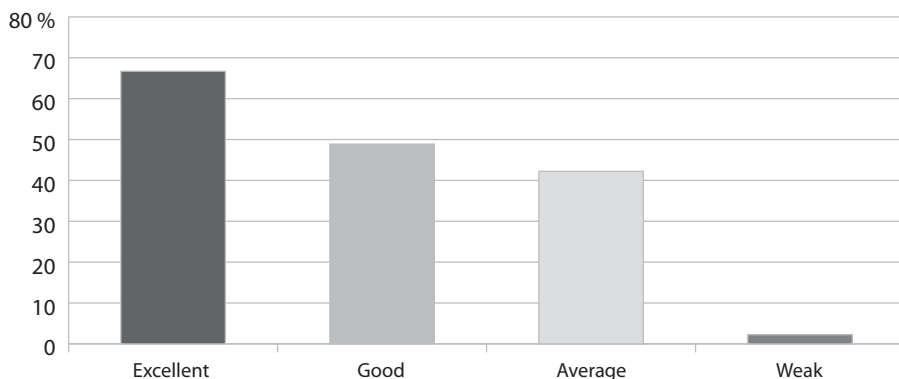


Fig. 6. Application of assessment methods

Ability to apply a project method and its assessment and self-assessment method is average; the respondents self-evaluated themselves as weak in applying assessment of cooperative groups (6 respondents). Respondents find it most difficult to use an achievement portfolio method (7 respondents), though this method is becoming one of the most popular methods in assessing learner achievements today. All this data is illustrated in Fig. 7.

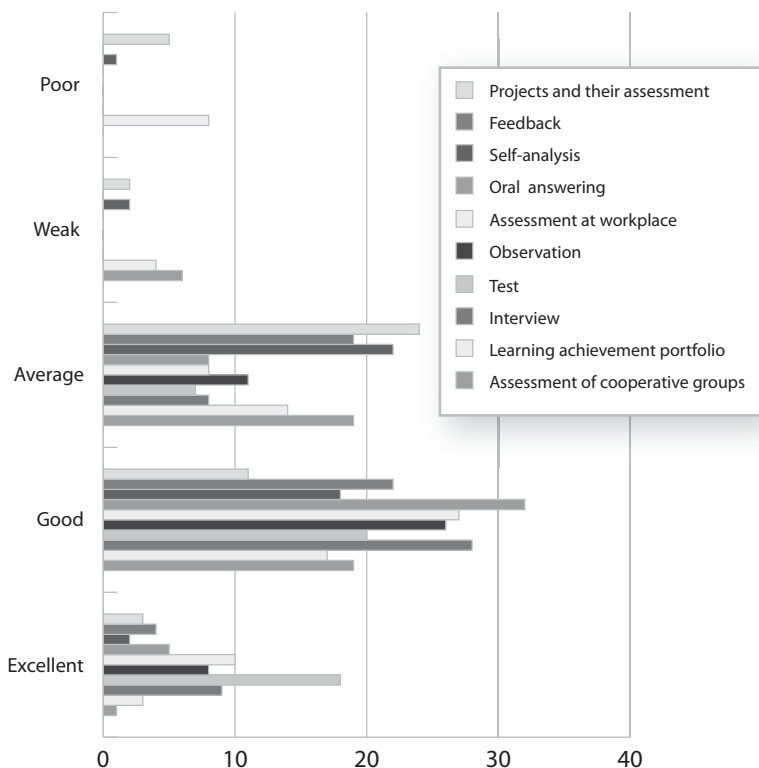


Fig. 7. Skill to apply assessment methods

The last part of assessment skills consists of *skills necessary to improve the process of assessment*. On the basis of the answers of the respondents (see Fig. 8), they admit having good or average competence to improve the process of assessment. Skill *to self-evaluate activity adequately* was evaluated by the majority of the respondents (21 people) as "good", whereas the highest number of "average" skills was attributed to the skill *to enhance learner self-assessment* (18 respondents).

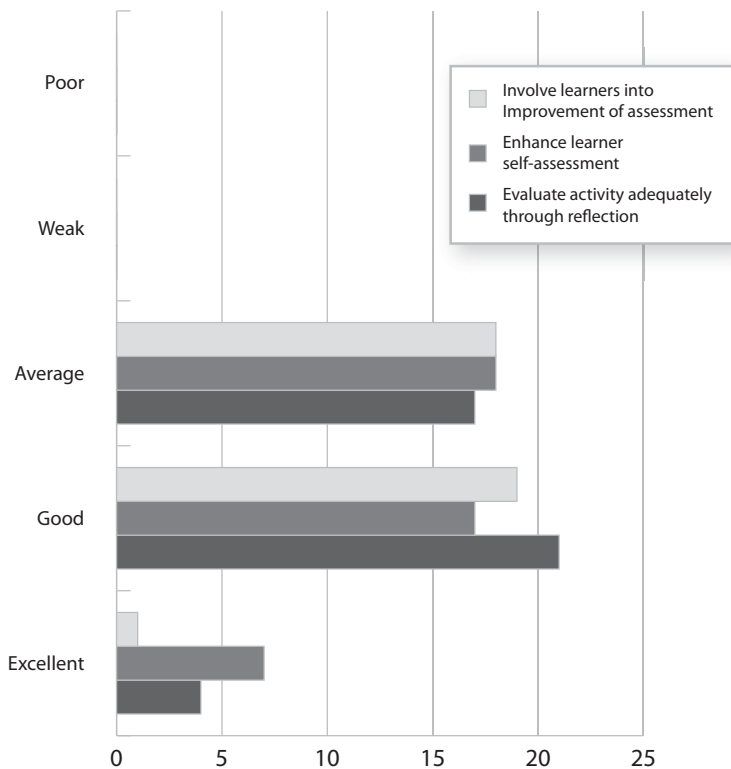


Fig. 8. Improvement of assessment process

Summarising the obtained research findings it is possible to state that the majority of the respondents consider having good or average assessment skills. This allows assuming that teachers do not feel having lack of assessment skills and consider themselves to be totally competent assessors.

CONCLUSIONS

1. Learning achievements are assessed during learning or at the end of learning; therefore they are important for assessment. Proper understanding of learning achievements allows the teacher to perform the process of assessment better. Learning achievements can be considered to consist of knowledge acquired during the process of learning, abilities (know-how and skills), which develop into a concrete competence (ability that manifests itself while performing an activity) under the impact of individual's personal dispositions, experience, value orientations. The entirety of various competencies comprises a qualification, which is recognised by awarding a diploma.

2. 7 main VET teachers' assessment skills can be discerned: a) to define an assessment strategy, b) to identify needs, c) to identify assessment goals and criteria, d) to choose assessment methods, e) to prepare and apply means of assessment, f) to give and receive feedback, g) to reflect and assess one's activity. These abilities create the basis of assessor activity; having acquired these abilities a VET teacher can organise and perform assessment properly and pursue the set goals.

3. VET teachers consider having good and average assessment skills (though recognition that assessment skills are only average presupposes the need to develop teacher's competence in assessment area). Most VET teachers are able to apply a project method and its assessment and self-assessment method on the average, whereas assessment of cooperative groups is marked as a weak VET teachers' skill. Besides, a number of VET teachers admit facing most difficulties in applying learning achievement assessment portfolio.

REFERENCES

1. *Baigiamųjų kvalifikacinių egzaminų užduočių sudarymo metodika* (2006). Mokomoji knyga. Kaunas: VDU, Profesinio rengimo studijų centras.
2. Borusevičienė N. (2004). *Mokymo (-si) procesai edukaciniu ir filosofiniu aspektu*. Šiauliai: Lucilijus.
3. Gage N. L., Berliner D. C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma Litera.
4. Laužackas R., Stasiūnaitienė E., Teresevičienė M. (2005). *Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi*. Monografija. Kaunas: VDU.
5. Laužackas R. (2005). *Profesinio rengimo metodologija*. Kaunas: VDU.
6. Laužackas R., Danilevičius E., Gurskienė O. (2004). *Profesinio rengimo reforma Lietuvoje: parametrai ir rezultatai*. Kaunas: VDU.
7. Laužackas R., Pukelis K. (2000). Kvalifikacija ir kompetencija: samprata, santykis bei struktūra profesijos mokytojo veiklos kontekste. *Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos*. Nr. 3, Kaunas: VDU. 10–17.
8. *Lietuvos nuotolinio mokymosi sistemos veiklumo integralus ugdymas* (2005). Besimokančiųjų žinių vertinimo modelis. Projektas. Prieiga internetu: <http://distance.ktu.lt/liedm2.4/files/52558eac71b9470daab0160e4c5ecd84.pdf>. Tikrinta: 2007-12-15.
9. *Mokomoji medžiaga vertintojams. Vertintojo standartas* (2006). Kaunas: VDU, Profesinio rengimo studijų centras.
10. *Mokymosi visų gyvenimų memorandumas* (2001). Vilnius. LŠMM. Prieiga internetu: http://www.lssa.smm.lt/docs/Memorandumas_2001.doc. Tikrinta: 2009-01-12.
11. Miliuvienė R. (2004). *Moksleivių pasiekimų bendrojo lavinimo mokykloje vertinimo modeliavimas: edukologijos magistro tezių rankraštis*. Kaunas: VDU.
12. Phe G. D. (1997). *Handbook of Classroom Assessment*. Prieiga internetu: http://books.google.com/books?hl=lt&lr=&id=YpdXeQpT0toC&oi=fnd&pg=PA20&dq=%22Phe%22+%22Handbook+of+Classroom+Assessment:+Learning,+Achievement,+...%22+&ots=lhe5Z5UA3r&sig=EP1Kj6XajkWP_8TyHuc1c_QmYXY#PRA1-PA11,M1. Tikrinta: 2009-01-15.
13. Profesijos mokytojo / dėstytojo profesijos standartas (2002). *Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos*. Kaunas: VDU. 104–110.
14. *Profesinio mokymo kokybės terminų užtikrinimo žodynas* (2008). Profesinio mokymo metodikos centras. Prieiga internetu: http://www.vdu.lt/skc/downloads/kokybes_uztikrinimo_terminu_zodynas.pdf. Tikrinta: 2009-01-15.
15. *Profesinio mokymo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcija ir modelis* (2008). Profesinio

mokymo metodikos centras. Prieiga internetu: <http://projektai.pmmc.lt/index.php?id=1868>.
Tikrinta: 2009-01-15.

16. Vaitkevičiūtė V. (2001). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Žodynas.

PAGRINDINĖS SAŲOKOS:

gebėjimas, mokymosi pasiekimai, kompetencija, vertinimas, įvertinimas, įsivertinimas

DELIVERED 2009 January

Margarita TERESEVIČIENĖ, Prof. dr. habil.

Vytautas Magnus University
Faculty of Social Sciences
Head of Department of Education
Areas of scientific interests: didactics,
active learning methods, research
into lifelong learning, assessment and
recognition of non-formal and informal
learning achievements.

Vytautas Magnus University
K. Donelaičio str. 52-304
LT-44244 Kaunas, Lithuania
m.tereseviciene@smf.vdu.lt

Monika MILIUŠIENĖ

Vytautas Magnus University
Faculty of Social Sciences
Project manager in Department of Educa-
tion Science, doctoral student in Depart-
ment of Education Science
Areas of scientific interests: career design,
VET teacher qualification development,
social cohesion.

Vytautas Magnus University
K. Donelaičio str. 52-303
LT-44244 Kaunas, Lithuania
m.miliusiene@smf.vdu.lt