

STUDIJŲ REZULTATŲ VERTINIMO REGLAMENTAVIMAS LIETUVOS AUKŠTOSIOSE MOKYKLOSE

Liudmila Rupšienė, Inga Bartusevičienė

Klaipėdos universitetas

Įvadas

Lietuvoje studijų rezultatų vertinimo reglamentavimą aukštosiose mokyklose inspiruoja Švietimo ir mokslo ministerija ir Studijų kokybės vertinimo centras. Šių institucijų parengtuose dokumentuose (pvz., Nuosekliųjų studijų programų nuostatai, 2000; Studijų programų savianalizės suvestinė, 2008; Kolegijos veiklos savianalizės suvestinės metodinės rekomendacijos, 2008; Rekomendacijos studijų rezultatų vertinimui tobulinti, 2009) nurodoma, kad studijų rezultatų vertinimas aukštosiose mokyklose turi būti nuolatinis, objektyvus, patikimas, pagrįstas, aiškus, naudingas, nešališkas. Be to, tiesiogiai ir netiesiogiai nurodoma, kad aukštosiose mokyklose turi būti reglamentuojama studijų rezultatų vertinimo sistema, siūloma taikyti kaupiamojo ir kolegialaus vertinimo principus.

Tačiau iki šiol nebuvo tiriamas studijų rezultatų vertinimo reglamentavimas aukštosiose mokyklose, kuris aktualizavosi 2008 metais, kai buvo pakoreguotas LR Aukštojo mokslo įstatymas (2000), ir jame gerai besimokantiems studentams buvo garantuotas nemokamas išsilavinimas. Tuomet ypač išryškėjo poreikis griežčiau reglamentuoti studijų rezultatų vertinimo sistemą, kad ji būtų patikima studentų pasiekimų matavimo priemonė ir labiau atlieptų studentų, darbdavių ir visos visuomenės poreikius.

Kita vertus, toks tyrimas aktualus ir todėl, kad aukštųjų mokyklų dėstytojai vis tik neretai sulaukia studentų kritikos ir administracijos nepasitenkinimo (Laužackas, Teresevičienė, 2003) dėl netinkamo tradicinio ir nedemokratiško studijų rezultatų vertinimo (Black ir William, 1998; Kraujutaitytė, 2002). Žinant, kad šalies mastu studijas aukštosiose mokyklose reglamentuojančiuose dokumentuose orientuojama į patikimą ir moderniomis teorijomis grįstą studijų rezultatų vertinimą, reikia aiškumo, kodėl praktikoje studijų rezultatų vertinimas yra problemiškas. Akivaizdu, kad konkretūs dėstytojų veiksmai, vertinant studijų rezultatų pasiekimą, priklauso nuo to, ko iš dėstytojų reikalaujama tose aukštosiose mokyklose, kuriose jie dirba. Taigi, studijų rezultatų vertinimo reglamentavimo tyrimas gali padėti suprasti ir tobulinti studijų rezultatų vertinimo praktiką aukštosiose mokyklose.

Žvelgiant teoriniu požiūriu, kyla klausimas, kokie studijų rezultatų vertinimo teoriniai aspektai išryškėjo pastaruoju metu ir kaip studijų rezultatų vertinimo reglamentavimas Lietuvos aukštosiose mokyklose aiškinamas šių teorinių aspektų kontekste.

Atsižvelgiant į minėtos problemos aktualumą, moksliniam tyrimui pasirinktas objektas – studijų rezultatų vertinimas.

Tyrimo problema. Tyrimu siekiama atsakyti į probleminius klausimus: Kaip Lietuvos aukštosiose mokyklose reglamentuojamas studijų rezultatų vertinimas? Kaip šis reglamentavimas atitinka vertinimo teorijos plėtojimo tendencijas?

Tyrimo tikslas. Išanalizuoti faktus apie studijų rezultatų vertinimo reglamentavimą Lietuvos aukštosiose mokyklose ir dalykiškai apibūdinti juos vertinimo teorijos plėtojimo kontekste.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė, dokumentų kontentinė analizė.

Studijų rezultatų vertinimo teoriniai aspektai

Apibrėžiant studijų rezultatus, galima vadovautis S. Adam (2000, cit. Bulajeva, 2007, p. 53) mokymosi rezultatų definicija: „Mokymosi rezultatai (angl. *learning outcomes*; *outcome* – baigtis, pasekmė, rezultatas) – tai vienu arba keliais teiginiais nusakomas turinys, ką sėkmingai studijuojantis studentas žinos, supras, gebės pademonstruoti mokymosi procesui ar tam tikram mokymosi etapui pasibaigus. Mokymosi rezultatai – tai specifiniai, matuojami studentų pasiekimai, <...> tai studento, pabaigusio tam tikrą mokymosi etapą, įgyjamų kompetencijų apibūdinimas“. Šis apibrėžimas gali būti taikytinas ir studijų rezultatų sampratos išgryninimui, nes studijos ir yra mokymasis aukštojoje mokykloje pagal tam tikrą studijų programą (LR aukštojo mokslo įstatymas, 2000, 2 str. 22 p.). MPPVS (2004) teigiama, kad vertinimas yra nuolatinis informacijos apie mokinio / studento mokymosi pažangą ir pasiekimus kaupimo, interpretavimo ir apibendrinimo procesas.

Studijų rezultatų vertinimo samprata įmanoma išigilinus į svarbų teorinį aspektą, dėl kurio reikia padaryti diskursą į mokymo(si) paradigmų kaitą. Mokslinėje literatūroje (Barr, Tagg, 1995) konstatuojama, kad aukštojo mokslo sistemoje šiuo metu vyksta paradigmų kaita: nuo tradicinės mokymo (angl.

instructional paradigm) prie naujosios – mokymosi (angl. *learning paradigm*). XX amžiuje mokymasis buvo grįstas bihevioristų tradicijomis, kurios pirmenybę teikė specifinių, pavienių įgūdžių ir faktų išmokimui. Biheviorizmo teorijoje (Pressley ir McCormick, 1995) laikomasi nuostatos, kad žinias galima suskaidyti į mažas porcijas, kurias reikia įsisavinti mokymosi metu. Mokymas ir mokymasis glaudžiai susieti – ką dėstytojai išdėsto (aukštojoje mokykloje – paskaituose), tą besimokantieji turi išmokti. Išmokimas vertinamas testais, kurie turi būti validūs ir patikimi. Bihevioristinis stimulo-reakcijos požiūris numato tiesioginę priklausomybę tarp įeigos dėstyto pavidalu ir išeigos, kuri nustatoma testais. Testuose numatomas tik vienas teisingas atsakymas – būtent tas, kurį dėstytojas pateikė dėstyto metu. Biheviorizmo teoretikas B. Skinner (1953) perspėja, kad, taikant šią teoriją, sumažinamos studentų individualios pastangos, per didelis vaidmuo tenka apibendrinimams, kuriais siekiama teikti informaciją švietimo sistemai ir visuomenei apie studijų rezultatus. Šis požiūris labiau fokusuojasi į išmokimo rezultatą, o ne į mokymosi procesą, labiau į grupę, negu į individualų studentą, daugiau į kontrolės mechanizmus, negu į mokymosi motyvavimą (Eggen, 2004).

Konstruktivizmo teorijos pakeitė požiūrį į mokymąsi. Konstruktivizmas remiasi prielaida, jog žmogus, sąveikaudamas su aplinka, savo ankstesnės patirties pagrindu, kuria individualų žinojimą (Lefrancois, 1997; Balevičienė, Jucevičienė, Stanikūnienė, 2003). Konstruktivistinėje teorijoje mokymasis suprantamas kaip konstruktyvus, kaupiamasis (angl. *cumulative*), savireguliuojantis, į tikslą orientuotas, situatyvus, bendradarbiaujantis, individualiai skirtingas procesas (De Corte, 1996). Besimokantysis tokioje mokymosi paradigmoje suvokiamas kaip aktyvus mokymosi proceso partneris, atrenkantis, suvokiantis, interpretuojantis naują informaciją ir ją integruojantis į jau esančią žinių sistemą bei tokiu būdu formuojantis patirtį (Ausubel, Nova ir Hanesian, 1968; Dochy, Segers, Buehl, 1999).

Keičiantis mokymo / mokymosi paradigmoms aukštajame moksle, keičiasi ir studijų rezultatų vertinimas. Tradicinis vertinimas atlieka labiau patikrinimo vaidmenį, juo iš esmės siekiama nustatyti, kiek, kaip studentų išmokimas atitinka dėstytojo išdėstytą medžiagą. Buvo stengiamasi kurti tokią vertinimo sistemą, kuri būtų kuo objektyvesnė, tokios vertinimo sistemos pamatu tapo testai (Earl, 2003). Vertinimas tapo apibendrinamuoju, jis gerai tarnavo pačių besimokančiųjų, jų tėvų, mokytojų informavimui, mokymo įstaigų palyginimui, jų efektyvumo vertinimui, besimokančiųjų grupavimui ir atrankai.

Naujojoje mokymosi paradigmoje vertinimas, mokymasis ir mokymas vis labiau integruojasi

(Dochy ir McDowell, 1997; Sambell, McDowell ir Brown, 1997), vertinimu siekiama pagerinti mokymosi aplinką ir užtikrinti studentų išmokimą (Barr, Tagg, 1995). Vertinant nepakanka dalyko studijų pabaigoje konstatuoti, kiek gerai studentas įsiminė tam tikrus faktus (kaip tai yra tradicinėje mokymo paradigmoje). Mokymosi ir vertinimo procesai vyksta kartu, todėl mokymąsi vertinti reikia studijų pradžioje, eigoje ir pabaigoje. Taigi, naujojoje mokymosi paradigmoje vertinimas yra labiau formuojamasis negu apibendrinamasis (nors neatsisakoma apibendrinamojo vertinimo).

Kadangi naujajai mokymosi paradigmai būdingas formuojamasis vertinimas, reikia įsigilinti į tokio vertinimo specifiką. Formuojamojo vertinimo terminą pirmasis paminėjo M. Scriven (1967), siedamas jį su mokymo(si) tobulinimu. Taikant formuojamąjį vertinimą, visa studijų medžiaga suskirstoma į mažas dalis, už kurių įsisavinimą nesudėtinga atsiskaityti palyginus su galutiniu apibendrinamuoju vertinimu (Bloom, Madaus, Hastings, 1981). Anot P. Black, D. William (1998), vertinimas tampa formuojamuoju, kai jame dalyvauja dėstytojas kartu su studentu, įsivertinančiu savo studijų rezultatus, kai studentas gauna iš dėstytojo grįžtamąjį ryšį, kuris padeda tobulinti mokymą ir mokymąsi. Kaip paaiškėjo iš teorinės analizės, yra keli formuojamojo vertinimo elementai: *įsivertinimas*, *vertinimo periodiškumas*, *grįžtamasis ryšys*.

Įsivertinimas (angl. *reflection*) formuojamame vertinime apibrėžiamas (Boud, 1997) kaip besimokančiųjų įsitraukimas į jų mokymosi darbų atlikimo standartų ir / ar vertinimo kriterijų nustatymą bei į sprendimų apie tų standartų pasiekimo lygį priėmimą. Įsivertinimas sėkmingas tada, kai besimokantieji žino / suvokia mokymosi tikslą ir turi įsivertinimo įgūdžių. Nuolat įsivertindamas studentas priima atsakomybę už studijų rezultatų pasiekimą ir taip tampa aktyvus studijų proceso dalyvis (Dochy, 2005; Biggs, Tang, 2007). Įsivertinimo įgūdžių svarba padidėja mokymosi visą gyvenimą kontekste, nes tokie įgūdžiai padeda studentui ne tik stebėti savo mokymosi procesą, bet ir nukreipti jį teisinga linkme ne tik studijuojant aukštojoje mokykloje, bet ir tolimesniame gyvenime.

Kitas formuojamojo vertinimo elementas – *vertinimo periodiškumas* (kuris įvairiuose šaltiniuose gana nevienodai įvardijamas: sistemingumas, reguliarumas, nuolatinis procesas). Daugelyje tyrimų (A Nation at Risk, 1983; Involvement in Learning, 1984; Integrity in the Curriculum, 1985; Time for results, 1986; An American Imperative, 1993; Barr ir Tagg, 1995; Rupšienė, Bartusevičienė, 2008) įrodoma, kad periodinis vertinimas padeda pasiekti geresnių studijų rezultatų. Vertinimo periodiškumas pa-

lengvina studento mokymąsi, kadangi dėl periodiškai tarpinių užduočių atlikimo vertinimo kurso pabaigoje reikia aprėpti mažiau medžiagos, išvengiama didelės įtampos, viena nesėkmė nelemia bendro pažangumo (Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007). Ir priešingai, periodinio vertinimo atsisakymas neigiamai paveikia studijų rezultatus (pvz., Forbes ir Spence, 1991). Tačiau, kad periodinis vertinimas būtų efektyvus, jis privalo turėti įtakos apibendrinamajam, t. y. jis turi būti užskaitomas rašant galutinį pažymį (Race, 1999).

Trečiasis formuojamojo vertinimo elementas – *grįžtamasis ryšys*. J. Biggs, C. Tang (2007), E. Anthony (1967, cit. Bloom, Madaus, Hastings, 1981), tyrimai įrodė, kad periodinis vertinimas yra efektyvesnis, kai jis yra lydimas grįžtamojo ryšio. Tačiau svarbu tai, kokį grįžtamąjį ryšį ir kada studentai gauna. Studentams reikia savalaikio, pozityvaus ir konstruktyvaus grįžtamojo ryšio. Jeigu studentas negauna grįžtamojo ryšio pakankamai greitai, jis studijuoja kitą turinio dalį, o per vėlavai gauti komentarai tampa nebeaktualūs; netobulas komentaras iš kolegų studentų pateiktas laiku gali būti vertingesnis, negu tobulas dėstytojo komentaras, pavėlavęs keturiomis savaitėmis (Gibbs, Simpson, 2004).

Ne visada grįžtamasis ryšys turi būti palaikomas pažymiais / raidėmis. Besimokantiems reikia žodinės informacijos apie mokymosi pasiekimus, reikia konstruktyviaus patarimo, kaip reikėtų toliau mokytis. Tačiau siūloma rašyti ne tik pažymius už tarpinius atsiskaitymus, bet ir galutinį įvertinimą, atsižvelgus į tarpinių atsiskaitymų vertinimus. Grįžtamasis ryšys turi padėti studentui suvokti savo mokymosi pasiekimus ir nukreipti jo pastangas tobulėjimo link (Black, William, 1998). J. Biggs, C. Tang (2007) supratimu, formuojamojo grįžtamojo ryšio jėga glūdi ta, kad į klaidų nustatymą čia žvelgiama kaip jų taisymo pagrindą; tam, kad klaidos būtų ištaisytos, pirmiausia jas reikia išaiškinti.

Gilinantįs į studijų rezultatų vertinimo teorinius aspektus, būtina panagrinėti dar vieną svarbų aspektą – *įvertinimą*. Įvertinimas apima sprendimo dėl studijų tikslų pasiekimo priėmimą (Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007; Bulajeva, 2007) ir, kita vertus, – patį rezultatą (Laužackas, Stasiūnaitė, Teresevičienė, 2005). Įvertinimas, kaip galutinis rezultatas, gali būti fiksuojamas įvairiais būdais – pažymiu, kvalifikacijos pripažinimu, išduodant sertifikatą ar diplomą.

Egzistuoja nuomonė (Becker, Andrews, 2004), kad aukštosios mokyklos negali tiksliai įvertinti studentų studijų rezultatų – jų įgytų žinių, gebėjimų ir nuostatų. Tačiau mokymosi paradigmos teoretikai (pvz., Barr, Tagg, 1995) teigia, kad įmanomas prasmingas įvertinimas, jeigu jis atliekamas kiek kitaip, negu tai buvo tradicinėje mokymo paradigmoje. Mo-

kymosi paradigmoje įvertinimas transformuojasi nuo vieno pažymio prie apibūdinimo, t. y. nuo kiekybinio prie atvaizduojamojo (Birenbaum, 1996).

Pažymių rašymo neatsisakoma, tačiau jam keliama ypatingi reikalavimai. Pažymiai turi būti rašomi taip, kad skatintų studentų mokymąsi (Barr ir Tagg, 1995) ir atspindėtų visų dalyko studijų programoje numatytų tikslų pasiekimą. Be to, dėstytojas turi įvertinti kiekvieno tikslo pasiekimo svarbą ir tuomet suteikti atitinkamą svorį šio tikslo rezultatui. Tai rodo, kad tarpiniams pažymiams turi būti suteikiami svoriai, atitinkantys dalyko studijų tikslų pasiekimo svarbą (Gronlund ir Linn, 1990).

Nėra prieštaravimų tiek tradicinėje, tiek ir mokymosi paradigmoje dėl to, kas turi būti vertinama. Vertinama pažymiu turi būti tai, ką galima tiesiogiai stebėti ir objektyviai įvertinti pagal aiškius kriterijus. Tuo tarpu kognityvinių, emocinių, motyvacinių elementų išmokimą įvertinti tiesiogiai, objektyviai, pagal aiškius kriterijus neįmanoma (Guerin ir Maier, 1983). Tai galima padaryti tik netiesiogiai, be to, dar ir skirtingai interpretuojant. Vadinasi vertinti to netikslinga. Todėl įprasta vertinti žinias ir gebėjimus.

Keičiantis paradigms, kinta ir vertinimo metodai. Tradicinėje mokymo paradigmoje pagrindiniu vertinimo metodu laikytas testas, kuris atitiko esminius paradigminius principus ir ištikimai tarnavo jos tikslams. Tačiau keičiantis paradigms, kinta ir požiūris į testus. Testų neatsisakoma, jie laikomi tinkamais apibendrinamajam vertinimui. Tačiau atkreipiamas dėmesys į vertinimo testais trūkumus. Pagrindinis iš jų – vertinamos tik žinios ir supratimas. Dėl pastarojo ir kitų testo trūkumų ir dėl formuojamojo vertinimo kitokios paskirties naujojoje mokymosi paradigmoje vertinimui naudojami net tik testai. Kaip pažymi F. Dochy (2005), vertinimui tinka įvairūs nestandartizuoti metodai, kurie leidžia studentui pritaikyti ir parodyti įvairias įgytas žinias ir gebėjimus, pvz., grupinio darbo, problemų sprendimo, komunikavimo, informacinių technologijų valdymo (Murphy, 2006), gebėjimo išklausti, diplomatiškumo, laiko valdymo (Boud, Falchikov, 2007) ir kt. Autoriai (pvz., Boud, Falchikov, 2007) siūlo naudoti kuo daugiau užduočių, susijusių su realaus gyvenimo iššūkiais: imitavimo (angl. *simulations*), atvejų studijų, interviu, stebėjimo, žurnalų ir dienoraščių vedimo, pristatymų žodžiu, portfolio (= *portfelio, aplankalo, segtuvo*), tekstų analizės. Tinkamų vertinimo metodų, kurie ne tik skatintų studentų mokymąsi, bet ir leistų jiems pritaikyti ir pademonstruoti įgytus gebėjimus, parinkimas priklauso ir nuo dėstytojo meistriskumo (Murphy, 2006), ir nuo kitų sąlygų: studentų grupės dydžio, studijų dalyko, vertinimo tikslų (Bulajeva, 2007).

Kurie studijų rezultatų vertinimo metodai ir kuriomis sąlygomis efektyviai tarnauja mokymosi

paradigmos tikslams, kol kas nepakankamai ištirta. Aiškiai nustatyta tik tai, kad, netinkamai taikant studijų rezultatų vertinimo metodus, studentai įgyja paviršutinį požiūrį į mokymąsi, taiko paviršinio mokymosi strategijas (Ramsden, 1981, Biggs, 1987; Trigwell ir Prosser, 1991; Scouller ir Prosser, 1994; Marton ir Saljo, 1997; Scouller, 1998), kurie savo ruožtu traktuotini kaip nepageidaujami studijų rezultatai.

Tyrimo metodai

Empiriniam tyrimui pasirinkta dokumentų analizės strategija: iš Lietuvos aukštųjų mokyklų buvo surinkti vidaus viešieji dokumentai, kuriuose reglamentuojamas studijų rezultatų vertinimas (nepriklausomai nuo dokumentų pavadinimo, statuso, paskelbimo laiko, viešumo laipsnio, kt.). Tyrimo generalinę aibę sudaro visų Lietuvoje veikiančių aukštųjų mokyklų dokumentai, reglamentuojantys studentų pasiekimų vertinimą. 2007 metais, kai buvo pradėti rinkti dokumentai, Lietuvoje veikė 50 aukštųjų mokyklų, iš jų 31 valstybinė (penkios akademijos, dešimt universitetų ir šešiolika kolegijų) ir devyniolika – nevalstybinių (septynios universitetinės ir dvylika neuniversitetinių) (AIKOS). Renkant dokumentus naudotasi interneto svetainių medžiaga, kreiptasi į aukštųjų mokyklų atstovus raštu ir žodžiu (skambinant ir asmeniškai bendraujant su atsakingais darbuotojais).

Galiausiai buvo surinkti trisdešimt devynių 2007–2008 m. m. Lietuvoje veikiančių aukštųjų mokyklų studijų rezultatų vertinimą reglamentuojantys dokumentai: 17 aukštųjų universitetinių mokyklų (iš jų 13 valstybinių) ir 22 aukštųjų neuniversitetinių (iš jų 14 valstybinių). Toliau straipsnyje, pristatant tyrimo rezultatus, duomenys pateikiami tik apie šias 39 aukštąsias mokyklas. Beveik visi dokumentai pateikti lietuvių kalba, išskyrus dvi aukštąsias mokyklas: vienos iš jų dokumentai parengti anglų kalba, kitos – rusų. Deja, iš 11 aukštojo mokslo įstaigų, kurių dalis yra specializuotos aukštosios mokyklos, kita dalis – privačios aukštosios mokyklos, dokumentų apie studijų rezultatų vertinimą gauti nepavyko (etikos sumetimais išsaugomas aukštųjų mokyklų anonimiškumas). Lietuvos statistikos departamento duomenimis, 2007–2008 mokslo metais Lietuvos aukštosiose mokyklose studijavo apie 205 tūkstančiai (204767) studentų (Lietuvos statistikos departamentas, 2008). Vienuolikoje aukštųjų mokyklų, kurių dokumentų nepavyko gauti, 2007–2008 mokslo metais studijavo apie 12 tūkstančių studentų, o tai sudaro mažiau nei 6% nuo bendro Lietuvos studentų skaičiaus. Taigi, tyrimu buvo apimta 78% visų Lietuvos aukštųjų mokyklų, kuriose mokosi 94% visų šalies studentų.

Analizuojami tokie aukštųjų mokyklų dokumentai: *Studijų nuostatai* (35,8% tyrimu apimtų aukštųjų mokyklų), *Studijų reglamentas* (28%), *Studijų tvarka* (8%), *Studijų reguliamas* (5%), *Akademinis reguliamas* (2,5%), *Studijų knyga* (2,5%), *Akademinė politika ir procedūros* (angl. *Academic policies and procedures*) (2,5%), *Bakalaurų rengimo nuostatai* (rus. *Положение о подготовке бакалавров*) (2,5%), *Atsiskaitymo tvarka ir vertinimas* (2,5%), *Keturmatė studentų pasiekimų vertinimo sistema* (2,5%), *Studijų rezultatų vertinimo taisyklės* (2,5%), *Laikinasis statutai* (5%).

Duomenų analizei pasirinktas dokumentų kontentinės analizės metodas, kuris, anot M. Denscombe (2003), gali būti vartojamas bet kurių dokumentų analizei. Vadovaujantis konventinės analizės technologija, šiame tyrime, analizuojant dokumentus, iš pradžių buvo atrinktos dokumentų teksto dalys, susijusios su studijų rezultatų vertinimu. Po to šios teksto dalys pagal prasmę buvo suskirstytos į kategorijas: 1) vertinimo objekto sąvokos įvardijimas, 2) pasirinktos sąvokos vartojimo nuoseklumas, 3) studijų rezultatų turinio samprata, 4) vertinimo periodiškumo reglamentavimas, 5) galutinis įvertinimas, 6) tarpinių atsiskaitymų skaičius, 7) studentų įsivertinimo reglamentavimas, 8) grįžtamojo ryšio reglamentavimas, 9) studentų atsiskaitymų formos. Po to tyrimui atrinkti teksto vienetai buvo koduojami pagal minėtas kategorijas. Užkoduoti duomenys buvo lyginami, nustatomi jų panašumai, skirtumai, tarpusavio ryšiai, buvo skaičiuojami pasikartojančių reiškinių dažnumai, aprašomi rezultatai ir daromos išvados.

Tyrimo rezultatai

Aukštųjų mokyklų vertinimą reglamentuojančiuose dokumentuose vertinimo objektas įvardinamas gana įvairiai: *studijų rezultatai, *žinios, *žinios ir gebėjimai, *žinios, mokėjimai ir įgūdžiai, *akademinė pažanga, *studentų pasiekimai, *išmokimo rezultatai, *tikslų pasiekimas. Taigi, kaip matyti, vienos aukštosios mokyklos nedetalizuoja studijų rezultatų sampratos ir savo dokumentuose vartoja pačią bendriausią sąvoką vertinimo objektui nusakyti, t. y. *studijų rezultatai* (arba išmokimo rezultatai). Kitos aukštosios mokyklos detalizuoja studijų rezultatų sampratą ir vertinimo objektui nusakyti vartoja *žinių* ir *gebėjimų* (arba jas sudarančių mokėjimų bei įgūdžių) sąvokas, kurios kartu su nuostatomis ir sudaro studijų rezultatų turinį. Trečioji aukštųjų mokyklų dalis į studijų rezultatus žvelgia ir jų pasiekimų aspektu ir todėl savo dokumentuose vartoja sąvokas: *studentų* (akademiniai) *pasiekimai*, *akademinė pažanga*, *tikslų pasiekimas*. Kadangi studijų tikslai

ir yra numatomi studijų rezultatai, tai studijų tikslų pasiekimas šiame straipsnyje gali būti interpretuojamas kaip studijų rezultatų pasiekimas.

Analizuojant sąvokų vartojimo nuoseklumo požiūriu, galima konstatuoti, kad tik mažuma (15%) aukštųjų mokyklų vertinimo objektui nusakyti yra pasirinkusios vieną sąvoką ir ją nuosekliai vartoja visuose studijų rezultatų vertinimą reglamentuojančiuose dokumentuose: dvi aukštosios mokyklos nuosekliai visuose savo dokumentuose vartoja sąvoką „studijų rezultatai“, dvi – „studentų žinios“, viena – žinios, mokėjimai ir įgūdžiai, viena – „akademine pažanga“.

Beveik pusėje atvejų (43%) aukštosios mokyklos dokumento skyriaus pavadinime vartoja apibendrinančią sąvoką „studijų rezultatai“ (15 atvejų), „studentų pasiekimai“ (vienas atvejis) arba „išmokimo rezultatai“ (vienas atvejis), o pačiame skyriuje nuosekliai vartoja kurią nors vieną iš kitų sąvokų. Pvz., septynios aukštosios mokyklos savo dokumentų skyrius pavadino „studijų rezultatai“, o paskui skyriaus turinyje vartoja sąvoką „dalyko tikslų pasiekimo lygis“. Keturios aukštosios mokyklos savo dokumentuose studijų rezultatus detalizuoja kaip žinias, dvi – kaip žinias ir gebėjimus, dvi – kaip žinias ir įgūdžius, viena – kaip studentų žinias, gebėjimus ir įgūdžius. Viena aukštoji mokykla nuosekliai sinonimiškai vartoja studijų rezultatų / studentų pasiekimų sąvokas. Ir viena aukštoji mokykla išmokimo rezultatus nuosekliai traktuoja tik kaip studentų žinias.

Taigi, dauguma aukštųjų mokyklų dokumentų, reglamentuojančių studijų rezultatų vertinimą, pasižymi nuosekliu vertinimo objektui nusakyti pasirinktų sąvokų vartojimu. Kitais atvejais (43%) vertinimo objektui nusakyti pasirinktos sąvokos vartojamos nenuosekliai. Pvz., vienoje dokumento vietoje tame pačiame kontekste rašoma, kad vertinamos studentų žinios, kitoje – žinios ir gebėjimai, trečioje – žinios ir įgūdžiai.

Analizuojant sąvokų vartojimą kitu aspektu, t. y. studijų rezultatų sampratos požiūriu, galima konstatuoti, kad aukštosios mokyklos nevienodai traktuoja studijų rezultatų sampratą. Vienoms aukštosios mokykloms studijų rezultatai yra tik žinios, kitoms – žinios ir mokėjimai, trečioms – žinios, mokėjimai ir įgūdžiai. Likusius atvejus sunku interpretuoti, kadangi, rašant apie studijų rezultatus, vienose vietose vartojama sąvoka „žinios“, kitose tame pačiame kontekste – „žinios ir gebėjimai“ ir t. t. Tokia studijų rezultatų sampratų įvairovė atspindi mokslinėje literatūroje esančią įvairovę ir gali būti traktuojama kaip mokymo(si) paradigmos kaitos pavidalas. Kadangi paradigmos kaita laikoma savotiška mokslo revoliucija, tai akivaizdu, kad, keičiantis paradigms, vienu metu egzistuoja senosios ir nau-

josios paradigmos elementai. Todėl natūralu, kad studijų rezultatų vertinimą reglamentuojančiuose dokumentuose vartojamos abi paradigmos būdingi elementai. Studijų rezultatų, kaip žinių samprata, būdinga tradicinei mokymo paradigmai, o platesnė samprata (kaip žinių, gebėjimų ir nuostatų) – naujai mokymosi paradigmai.

Visuose analizuojamuose dokumentuose reglamentuojama, kad studijų rezultatai, pasibaigus dalyko studijoms, turi būti įvertinami pažymiu. Dauguma aukštųjų mokyklų (87%) laikosi nuostatos, kad šis galutinis pažymys būtų rašomas ne už kurį vieną studento atsiskaitymą (pvz., atsakinėjimą egzamino metu), bet būtų kaupiamas per visą semestrą. Taigi, tose aukštosiose mokyklose reglamentuojamas *kaupiamasis* vertinimas. Kitais atvejais dokumentuose kaupiamasis vertinimas nenumatytas. Akivaizdu, kad dauguma Lietuvos aukštųjų mokyklų yra atsakiusios tradicinei mokymo paradigmai būdingo požiūrio į apibendrinamąjį vertinimą kaip į vienintelį. Apibendrinamasis vertinimas išlieka kaip vertinimo būdas, tačiau šalia kito – kaupiamąjo vertinimo.

60% aukštųjų mokyklų dokumentuose paaiškinta kaupiamąjo vertinimo esmė: semestro eigoje, pvz., po išeitos kurso dalies ar temų ciklo, yra organizuojami *tarpiniai atsiskaitymai (vertinimai)*, už kuriuos rašomi *tarpiniai pažymiai*. Suskaičiavus pažymius už tarpinius atsiskaitymus pagal jiems suteiktus svertinius koeficientus ir *galutinį atsiskaitymą*, egzamino arba diferencijuotos įskaitos metu rašomas galutinis pažymys. Taigi, galutinio atsiskaitymo (egzamino arba diferencijuotos įskaitos) pažymys sudaro tik dalį *integuoto, suminio* arba *galutinio* pažymio, o jo svoris galutiniame pažymyje dažniausiai nurodomas procentais arba koeficientais. Galutinio atsiskaitymo (egzamino, diferencijuotos įskaitos) pažymio svoris galutiniame pažymyje svyruoja nuo 30% iki 90%. Nemaža dalis aukštųjų mokyklų (28%) nurodo formules, pagal kurias dėstytojai turi apskaičiuoti galutinį pažymį.

Minėti faktai traktuotini kaip periodinio vertinimo reglamentavimas aukštosiose mokyklose. Tačiau atkreiptinas dėmesys į tai, kad galutinis atsiskaitymas dar pernelyg sureikšminamas (ypač kai jo svoris siekia 60–90%). Tokiomis sąlygomis studentų mokymosi krūvis pasiskirsto netolygiai: išlieka didelis studentų mokymosi apkrovimas sesijos metu ir nepagrįstai sumažinamas apkrovimas per semestrą.

Dauguma tyrimu apimtų aukštųjų mokyklų nereglamentuoja tarpinių atsiskaitymų skaičiaus. Minimalus tarpinių atsiskaitymų skaičius yra nurodomas tik 18% aukštųjų mokyklų dokumentuose: per semestrą turi būti organizuojama ne mažiau dviejų tarpinių atsiskaitymų (4 atvejais); ne mažiau trijų

(1 atvejis); ne mažiau vieno atsiskaitymo už vieną kreditą per semestrą (1 atvejis); jei dalyko apimtis iki 20 kontaktinių valandų, tarpinis atsiskaitymas vykdomas 1 kartą, nuo 20 iki 40 valandų – 2 kartus, 40 valandų ir daugiau – 3 kartus per semestrą (1 atvejis). Taigi, vertinimo periodiškumą nusako tik nedidelė dalis aukštųjų mokyklų. Akivaizdu, kad Lietuvos aukštosiose mokyklose dėstytojai gali taikyti tik vieną tarpinį atsiskaitymą. Suprantama, kad net ir vienas studentų atsiskaitymas, kuris turi įtakos galutiniam įvertinimui, yra reikšmingas ir jau kiek tolygiau paskirsto studentų krūvį. Tačiau jo nepakanka, kad būtų užtikrintas naujajai mokymosi paradigmai būdingas periodinio vertinimo principas.

Analizuojant duomenis grįžtamojo ryšio ir studentų įsivertinimo reglamentavimo požiūriu, buvo nustatyta, kad grįžtamąjį ryšį reglamentuoja 13% aukštųjų mokyklų. Trys aukštosios mokyklos nurodo, kad einamosios kontrolės metu „reguliariai vykdomas grįžtamasis ryšys“, kuris studentui padeda „nustatyti mokymo(si) medžiagos suvokimą ir jo praktinio pritaikymo galimybes“. Šiose aukštosiose mokyklose pažymima, kad grįžtamasis ryšys gali būti atliekamas ne tik dėstytojų, bet ir bendramokslinių („studentų tarpusavio vertinimas“, „kolegų darbų recenzavimas“). Dvi aukštosios mokyklos reglamentuoja grįžtamąjį ryšį ne kaip būtinybę, o kaip galimybę: „studentas turi teisę susipažinti su savo žinių ir gebėjimų vertinimo pastabomis“, o dėstytojas „turi informuoti besidominančius studentus apie pagrindinius jų darbo trūkumus ir klaidas“. Studentų įsivertinimas kaip formuojamojo vertinimo komponentas neminimas nė viename analizuojamame dokumente. Šie faktai leidžia teigti, kad grįžtamasis ryšys ir studentų įsivertinimas, kaip formuojamojo vertinimo elementai, dar nesulaukė tinkamo dėmesio Lietuvos aukštosiose mokyklose.

Analizuojant dokumentus studentų atsiskaitymo formų aspektu, nustatyta, kad 38,5% atvejų tokie atsiskaitymai neaptariami. Dažniausiai (61,5%) reglamentuojama, kad tarpinių atsiskaitymų metu gali būti atliekami ir įvertinami įvairūs studentų darbai: uždaras / atviras testas, kontrolinis darbas, kolokviumas, namų darbas, grupinis namų darbas, kitos namų užduotys, literatūros šaltinių nagrinėjimas, referatas, rašto darbas, kursinis darbas, kursinis projektas, projektas, kompleksinis projektas, individuali apklausa, individualus kūrybinis darbas, individualus tiriamasis darbas, diskusija, pranešimas, prezentacija, studentų tarpusavio vertinimas, kolegų darbų recenzavimas, praktikos ataskaita, stažuotės ataskaita, laboratorinis darbas, uždavinių sprendimas, ligos istorija. Ši studijų rezultatų vertinimo formų ir metodų įvairovė liudija tai, kad tradicineis mokymo paradigmai būdingas testas užleidžia vietą nestandartiniais naujiems vertinimo metodams ir naujoms formoms.

Išvados

1. Lietuvos aukštosios mokyklose studijų rezultatų vertinimas yra reglamentuojamas gana įvairiai ir studijų rezultatų sampratos požiūriu, ir studijų rezultatų formuojamojo vertinimo bei jo esminių elementų taikymo aspektais.
2. Kai kuriose aukštosiose mokyklose studijų rezultatais laikomos tik žinios, kitose – žinios ir gebėjimai / mokėjimai / įgūdžiai. Pastebima nemažai nenuoseklumo, vartojant studijų rezultatų turinį apibūdinančias sąvokas. Tik dalis aukštųjų mokyklų studijų rezultatų vertinimui skirtuose dokumentuose įtvirtina formuojamojo vertinimo esmines idėjas: tarpinius atsiskaitymus, jų skaičių ir formą. Itin mažai skiriama dėmesio tokiems formuojamojo vertinimo elementams, kaip grįžtamasis ryšys ir studentų įsivertinimas.
3. Reglamentavimas atspindi mokymo / mokymosi paradigmų kaitą: vienu metu lygiagrečiai įtvirtinamos abiejų paradigmų esminės idėjos. Formuojamo vertinimo idėjų įtvirtinimas liudija tai, kad tradicinė mokymo paradigma su jai būdingais vertinimo atributais palaipsniui užleidžia vietą naujajai mokymosi paradigmai.

Literatūra

1. Association of American Colleges, 1985, *Integrity in the Curriculum: A report to the academic community*. Washington, DC: Association of American Colleges.
2. *Atvira informavimo konsultavimo orientavimo sistema* (AIKOS). Prieiga internete: <<http://www.aikos.smm.lt/aikos/index.htm>>. [Žiūrėta 2007-06-14].
3. Ausubel D., Novak J., Hanesian H., 1968, *Educational psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
4. Balevičienė S., Jucevičienė P., Stanikūnienė B., 2003, *Šiuolaikinio mokymosi metodai: koncepcijų žemėlapis ir „VEE“ diagrama*. Kaunas: Žinių visuomenės institutas.
5. Barr R. B., Tagg J., 1995, *From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education*. Prieiga internete: <<http://critical.tamucc.edu/~blalock/readings/tch2learn.htm#chart>>. [Žiūrėta 2006-02-16].
6. Becker W. E., Andrews M. L., 2004, *The scholarship of teaching and learning in higher education. Contributions of research universities*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University press.
7. Biggs J., 1987, *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
8. Biggs J. B., Tang C., 2007, *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: Mcgraw Hill, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
9. Birenbaum M., 1996, *Assessment 2000: Toward a pluralistic approach to assessment*. In M. Birenbaum

- & F. J. R. C. Dochy (Eds.) *Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge*. Boston, MA: Kluwer. P. 3–29.
10. Black P., Wiliam D., 1998, Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*. No. 5 (1). P. 7–74.
 11. Bloom B. S., Madaus G. F., Hastings J. T., 1981, *Evaluation to Improve Learning*. USA: McGraw-Hill.
 12. Boud D., 1997, *The move to self-assessment: liberation or a new mechanism for oppression?* Sydney: University of technology. Prieiga internete: <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002954.htm>>. [Žiūrėta 2006-02-28].
 13. Boud D., Falchikov N., 2007, Developing assessment for informing judgement. In Boud D., Falchikov N. (Eds.). *Rethinking Assessment in Higher Education*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
 14. Bulajeva T., 2007, *Žinių ir kompetencijų vertinimas: kaip sukurti studentų pasiekimų vertinimo metodiką*. Vilnius: UAB „Petro ofsetas“.
 15. De Corte E., 1996, Active learning within powerful learning environment. *Impuls*. No. 26 (4). P. 145–156.
 16. Dochy F., Segers M., Buehl M., 1999, The relation between assessment practices and outcomes of studies: the case of research on prior knowledge. *Review of educational research*. No. 69 (2). P. 147–188.
 17. Dochy F., 2005, “*Learning lasting for life*” and “*Assessment*”: *How far did we progress?* Presidential address, EARLI 2005 at the 20th anniversary of the European Association for Research on Learning and Instruction, Nicosia, Cyprus. Prieiga internete: <www.earli.org/resources/Presidential%20Address%20EARLI2005.pdf>. [Žiūrėta 2006-06-05].
 18. Dochy F., Mc Dowell L., 1997, Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*. No. 23 (4). P. 279–298.
 19. Earl L. M., 2003, *Assessment as Learning: Using Classroom assessment to maximize Student Learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press Inc. A Sage Publication Company.
 20. Eggen A. B., 2004, *Alfa and Imega in Student Assessment. Exploring Identities of Secondary School Science Teachers*. Oslo: Faculty of Education. University of Oslo.
 21. Forbes D., Spence J., 1991, An experiment in assessment for a large class. In R. Smith (Eds.) *Innovations in Engineering Education*. London: Ellis Horwood.
 22. Gedvilienė G., Zuzevičiūtė V., 2007, *Edukologija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
 23. Gibbs G., Simpson C., 2004, *Conditions under which assessment supports students’ learning*. Learning and teaching in higher education, issue 1, 2004-05. Prieiga internete: <<http://www.open.ac.uk/science/fdtl/documents/Gibbs%20and%20Simpson%20publ%20article.pdf>>. [Žiūrėta 2006-06-05].
 24. Gronlund N. E., Linn R. L., 1990, *Measurement and evaluation in teaching*. (6th ed.). New York: Macmillan.
 25. Guerin G. R., Maier A. S., 1983, *Informal assessment in education*. Palo Alto, CA: Mayfield.
 26. Kolegijos veiklos savianalizės suvestinės metodinės rekomendacijos., 2008, Vilnius: Studijų kokybės vertinimo centras. Prieiga internete: <<http://www.skvc.lt/content.asp?id=22&h=metodin%EBs+rekomendacijos>>. [Žiūrėta 2008-11-05].
 27. Kraujutaitytė L., 2002, *Aukštojo mokslo demokratiškumo pagrindai*. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto Leidybos centras.
 28. Laužackas R., Stasiūnaitė E., Teresevičienė M., 2005, *Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi*. Kaunas: VDU leidykla.
 29. Laužackas R., Teresevičienė M., 2003, Studijų rezultatai ir jų vertinimo kaita. *Akademinė edukologija*. VĮ Mokslo tyros institutas.
 30. Lefrancois G., 1997, *Psychology for Teaching*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
 31. *Lietuvos Respublikos aukštojo mokslo įstatymas*, 2000, *Valstybės žinios* Nr. 27-715. Vilnius: Valstybės įmonė Seimo leidykla.
 32. Lietuvos statistikos departamentas prie Lietuvos Respublikos Vyriausybės, 2008, Prieiga internete: <<http://www.stat.gov.lt/lt/>>. [Žiūrėta 2008-05-05].
 33. Marton F., Säljö R., 1997, Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*, (second edition, pp. 39–59). Edinburgh: Scottish Academic Press.
 34. Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata (MPPVS), 2004, Petvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004 m. Vasario 25 d. Įsakymu nr. ISAK-256. Prieiga internete: <<http://www.pedagogika.lt/samprata.pdf>>. [Žiūrėta 2008-05-05].
 35. Murphy R., 2006, Evaluating new priorities for assessment in higher education. In Bryan C., Clegg K. (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
 36. National Commission on Excellence in Education., 1983, *A Nation at Risk*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
 37. National Governors’ Association., 1986, Time for results: The governors’ report on education. Washington, DC: National Governors’ Association.
 38. Nuosekliųjų studijų programų nuostatai., 2000, Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerija. Prieiga internete: <http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.show_doc_l?p_id=111930>. [Žiūrėta 2008-11-05].
 39. Pressley M., Mc Cormick C., 1995, *Advanced Educational Psychology for Educators, Researchers, and Policymakers*. New York: Harper Collins College Publishers.
 40. Race P., 1999, Why assess inovatively. In Brown, S., Glasner, A. (Eds.) (1999). *Assessment Matters in Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
 41. Ramsden P., 1981, *A study of the relationship between student learning and its academic context* [Unpublished Ph.D. thesis]. University of Lancaster.
 42. Rekomendacijos studijų rezultatų vertinimui tobulinti. (2009). Vilnius: Švietimo ir mokslo ministeri-

- ja. Prieiga internete: <www.smm.lt/msr/docs/Rekomend_09_02_09.doc>. [Žiūrėta 2009-02-20].
43. Rupšienė L., Bartusevičienė I., 2008, Periodic diagnostic of students' academic achievements as a factor influencing study effectiveness. *Tiltai*. Nr. 2 (43). P. 27–44.
 44. Sambell L., McDowell L., Brown S., 1997, "But is it fair?": An exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation*. No. 23 (4). P. 349–371.
 45. Scriven M., 1967, The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally. P. 39–83.
 46. Scouller K., 1998, The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*. No. 35. P. 453–472.
 47. Scouller K., Prosser M., 1994, Students' experiences in studying for multiple choice question examinations. *Studies in Higher Education*. No. 19. P. 267–279.
 48. Skinner B., 1953, *Science and Human Behavior*. New York: The Free Press.
 49. *Studijų programų savianalizės suvestinė*, 2008. Vilnius: Studijų kokybės vertinimo centras. Prieiga internete: <http://www.skvc.lt/old/wwwskvc/metodika03.htm>. [Žiūrėta 2008-11-05].
 50. Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education, 1984, *Involvement in Learning*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
 51. Trigwell K., & Prosser M., 1991, Relating approaches to study and the quality of learning outcomes at the course level. *British Journal of Educational Psychology*. No. 61. P. 265–275.
 52. Wingspread Group on Higher Education, 1993, *An American Imperative: Higher expectations for higher education*. Racine, WI: Johnson Foundation.

her education. Racine, WI: Johnson Foundation.

REGULATION OF ASSESSMENT OF LEARNING OUTCOMES IN LITHUANIAN HIGHER SCHOOLS

Liudmila Rupšienė, Inga Bartusevičienė

Summary

The European Higher Education policy pays a lot of attention to the problem of assessment of learning outcomes. The assessment process has to be regulated by higher education institutions, because it greatly affects the quality of education. Lithuanian authorities (Ministry of Education and Science, Centre for Quality Assessment in Higher Education) had prepared documents prescribing Lithuanian higher schools for regulating assessment of learning outcomes. The relevance of this problem became stronger with the correction of the Law on Higher Education in August 2008, stating that the state provides financing for the students depending on their achievements.

The paper presents results of the investigation into regulation of assessment of learning outcomes in Lithuanian higher schools as a factor influencing understanding and improvement of assessment practice in higher education institutions in the context of assessment theory development. The main questions under investigation were: How is assessment of learning outcomes regulated in Lithuanian higher schools? Does this regulation correspond to the development of assessment theory? The documents regulating assessment of learning outcomes of 78 percent of all Lithuanian higher schools were analysed. The investigation was performed using content analysis method. A great variety in the area of assessment of learning outcomes among the higher schools was revealed. This variety testifies the shift in educational paradigms: some higher schools started to use the principles of new learning paradigm; however other higher schools are following the essential ideas of the traditional teaching paradigm.

Keywords: formative assessment, feedback, reflection, regulation of assessment of learning outcomes.

STUDIJŲ REZULTATŲ VERTINIMO REGLAMENTAVIMAS LIETUVOS AUKŠTOSIOSE MOKYKLOSE

Liudmila Rupšienė, Inga Bartusevičienė

Santrauka

Europos aukštojo mokslo politikoje daug dėmesio skiriama studijų rezultatų vertinimo problemai. Vertinimo procesas turi būti reglamentuojamas aukštojo mokslo įstaigų, nes jis stipriai veikia švietimo kokybę. Lietuvos institucijos (Švietimo ir mokslo ministerija, Studijų kokybės vertinimo centras) yra parengusios dokumentus, kuriuose Lietuvos aukštosios mokykloms nurodyta reglamentuoti studijų rezultatų vertinimą. Ši problema tapo dar aktualesnė 2008 m. rugpjūtį po Aukštojo mokslo įstatymo pakeitimo, kuriame nurodoma, kad valstybė finansuoja studentus priklausomai nuo jų rezultatų.

Šiame straipsnyje pristatomi studijų rezultatų vertinimo reglamentavimo Lietuvos aukštosiose mokyklose tyrimo rezultatai. Tyrime ieškota atsakymų į šiuos pagrindinius klausimus: Kaip studijų rezultatų vertinimas yra reglamentuojamas Lietuvos aukštosiose mokyklose? Ar šis reglamentavimas atitinka vertinimo teorijos plėtojimąsi? Analizuoti dokumentai, reglamentuojantys studijų rezultatų vertinimą 78% visų Lietuvos aukštųjų mokyklų. Tyrimas atliktas turinio analizės metodu. Atskleista didelė studijų rezultatų vertinimo aukštosiose mokyklose įvairovė, kuri liudija mokymo(si) paradigmos kaitą: kai kurios aukštosios mokyklos pradėjo taikyti naujos mokymosi paradigmos principus, tačiau kitos aukštosios mokyklos vadovaujasi tradicinės mokymo paradigmos idėjomis.

Prasminiai žodžiai: formuojamasis vertinimas, grįžtamasis ryšys, refleksija, studijų rezultatų vertinimo reglamentavimas.

Įteikta 2009-03-02