

VYTAUTO DIDŽIOJO
UNIVERSITETAS
MCMXXII

Metodologinis vadovas Nr. 1

STUDIJŲ REZULTATŲ IR STUDIJAVIMO PASIEKIMŲ ĮVERTINIMO KONCEPCIJOS INTEGRAVIMO Į STUDIJŲ PROCESĄ METODOLOGINIAI PAGRINDAI

Parengė:

Kęstutis Pukelis, Izabela Savickienė, Nora Pileičikienė, Laima Sajienė, Vidmantas Tūtlys, Birutė Obelenienė, Eugenijus Danilevičius, Jūratė Imbrasaitė, Jolanta Lėgaudaitė, Liuda Šinkariova

Parengta Europos Sąjungos ir Lietuvos Respublikos lėšomis įgyvendinant projektą „Pirmosios studijų pakopos ir vientisųjų studijų programų atnaujinimas Vytauto Didžiojo universitete remiantis vieningos Europos aukštojo mokslo erdvės principais“ VP1-2.2-ŠMM-07-K-01-084

Vytauto Didžiojo universitetas
Kaunas, 2010

TURINYS

PRATARMĖ	3
1. STUDIJŲ REZULTATŲ SAMPRATA, SANDARA IR PASKIRTIS	5
1.1. Studijų rezultatų samprata.....	5
1.2. Studijų rezultatų sandara.....	9
1.2.1. Kompetentingumas kaip apibendrinantis studijų rezultatas	17
1.3. Studijų rezultatų paskirtis	25
1.3.1. Kvalifikacijų sąrangos lygmuo ir studijų pakopa.....	29
1.3.2. ECTS kreditai: samprata, sandara ir paskirtis	35
1.4. Studijų rezultatų kritika	38
2. STUDIJŲ REZULTATŲ FORMULAVIMO MODULINĖJE STUDIJŲ PROGRAMOJE PAGRINDIMAS	41
2.1. Modulinės studijų programos samprata ir studijų rezultatų tipai.....	41
2.2. Studijų rezultatų formulavimo pagal Bloom'o taksonomiją principai.....	46
3. STUDIJAVIMO PASIEKIMŲ ĮVERTINIMO PAGRINDIMAS	52
3.1. Įvertinimo samprata, principai, formos ir modeliai	52
3.2. Studijavimo pasiekimų įvertinimo samprata, principai ir ypatybės.....	57
3.3. Studijavimo pasiekimų įvertinimo etapai ir kriterijai	61
LITERATŪRA	66

PRATARMĖ

Studijų rezultatų integravimas į studijų procesą – nepaprastai sudėtingas procesas, reikalaujantis visos akademinės bendruomenės – dėstytojų, studentų, administracijos ir kitų socialinių dalininkų įsitraukimo. Neatskiriama bet kokių inovatyvių pokyčių sudėtinė dalis – mokymasis. Visų pirma pačių dėstytojų mokymasis, jų profesinis tobulėjimas. Ne veltui sakoma, kad nesimokantis dėstytojas – „miręs dėstytojas“. Mokymasis visada susijęs su sąmonės (visų pirma žinių) kaita. Aukštosios mokyklos dėstytojo veikla yra nepaprastai sudėtinga. Reta kuri profesija apima tris aukščiausio lygmens kvalifikacijas: konkrečios specialybės (edukologijos, fizikos, istorijos, psichologijos ir pan.), mokslininko (tyrėjo) ir didakto (mokytojo). Lietuvoje, deja, tradiciškai taip jau susiklostė, kad mokslininko (tyrėjo) ir konkrečios specialybės kvalifikacijas dėstytojais turi. Deja, retas kuris dėstytojas Lietuvoje turi ir didakto (pedagogo ar andragogo) kvalifikaciją. Tai palikta pačių dėstytojų, aukštųjų mokyklų nuožiūrai. Tuo tarpu dėstytojas apima pačią didžiausią dėstytojo veiklos dalį. Šio leidinio paskirtis – padėti dėstytojams profesiskai tobulėti jų didaktinės veiklos srityje, pristatant naujausius Bolonijos proceso ir vieningos Europos aukštojo mokslo erdvės kūrimo principus, kuriais remiantis turi būti atnaujinamos studijų programos. Studijų rezultatų integravimas į studijų procesą yra viena pagrindinių sąlygų efektyviam šių principų veikimui.

Studijų rezultatų įdiegimas į studijų procesą – nepaprastai daug pastangų reikalaujantis procesas, susijęs su papildomu žmonių, finansinių ir laiko išteklių panaudojimu. Tačiau įdiegus studijų rezultatus į studijų procesą laimima nepaprastai daug – studijos iš esmės yra perorientuojamos nuo indėlio (input) į išėigos (output) filosofiją, kai ašimi, apie kurią sukasi visas studijų procesas tampa studentas, o ne dėstytojas. Kita vertus, vienas svarbiausių studijų rezultatų bruožų – *pamatuojamumas* – studijų procesą daro skaidresniu, geriau suprantamą visiems švietimo paslaugų vartotojams: studentams, jų tėvams, darbdaviams ir plačiajai visuomenei.

Studijų rezultatų įdiegimas į studijų procesą atveria ir kitas galimybes, visų pirma sudaro prielaidas palyginti suteikiamas kvalifikacijas skirtingose studijų institucijose tiek šalyje, tiek užsienyje ir spręsti apie jų pripažinimą. Studijų rezultatai yra esminis kreditų sistemos elementas, nes kreditų kaupimas ir perkėlimas yra neatskiriama susijęs su studijų rezultatų idiegimu į studijų procesą: tik studentui pasiekus nustatytus programos studijų rezultatus yra suteikiamas kreditas ar kreditai.

Studijų rezultatų įdiegimas į studijų procesą sudaro galimybes universitetams ir kitoms aukštojo mokslo institucijoms įsijungti į tarptautinį bendradarbiavimą, užskaityti studentų dalinių studijų metu kitose aukštojo mokslo institucijose įgytus studijavimo pasiekimus ir tokiu būdu skatinti studentų

mobilitumą įvairiais lygmenimis. Studijų rezultatai yra esminė efektyvios studijų kokybės užtikrinimo sistemos, tiek vidinės, tiek išorinės, funkcionavimo prielaida. Ne veltui studijų rezultatams suteiktas Bolonijos proceso kodo vardas.

Studijų rezultatai kaip esminė aukštojo mokslo kategorija seniai ir plačiai vartojama tokiose ekonomiškai labiausiai išsivysčiusiose šalyse kaip Jungtinės Amerikos Valstijos, Jungtinė Karalystė, Australija, Airija, Škotija, Naujoji Zelandija ir t.t. Europos parlamentas, apibendrinęs šių šalių gerą patirtį 2008 metais patvirtino Europos kvalifikacijų sąrangą, grindžiamą studijų rezultatais. Pastaruoju metu, atsižvelgdamos į Europos kvalifikacijų sąrangą visos Europos Sąjungos šalys patvirtino (patobulino) arba rengia savo nacionalines kvalifikacijų sąrangas. Lietuvos nacionalinė kvalifikacijų sąrangą patvirtinta 2010 m. gegužės mėn.

Tačiau nacionalinės kvalifikacijų sąrangos patvirtinimas yra tik pirmas žingsnis diegiant studijų rezultatus į studijų procesą. Labai svarbu aukštosioms mokykloms, remiantis tiek nacionaline, tiek Europos Sąjungos kvalifikacijų sąrangomis, parengti visų studijų kryptių bakalauro ir magistro kvalifikacinių laipsnių aprašus, kurių pagrindu būtų galima parengti kokybiškas tas studijų pakopas atitinkančias studijų programas.

Šiame leidinyje pateikiami studijų rezultatų ir studijavimo pasiekimų vertinimo koncepcijos integravimo į studijų programą metodologiniai principai. Leidinį sudaro trys dalys. Pirmoje dalyje pristatoma studijų rezultatų samprata, aptariama jų sandara ir paskirtis. Antroje dalyje pateikiami studijų rezultatų formulavimo modulinėje studijų programoje pagrindai, trečioje – studijavimo pasiekimų įvertinimo metodologiniai pagrindai. Viliamės, kad šiame leidinyje pateikiamos studijų rezultatus ir jų panaudojimą studijų procese apibūdinančios fundamentalios žinios padės geriau suprasti praktines studijų rezultatų taikymo galimybes studijų procese, tiek rengiant ir realizuojant studijų programas, tiek ir gerinant studijų programų kokybę.

Kęstutis Pukelis ir Izabela Savickienė

1. STUDIJŲ REZULTATŲ SAMPRATA, SANDARA IR PASKIRTIS

1.1. Studijų rezultatų samprata

U. Bartosch (2008) studijų rezultatus pavadino „Bolonijos kodu“ (p. 18, 19), „atrakinančiu“ duris į visą Bolonijos proceso esmės supratimą. Studijų rezultatų prilyginimas „Bolonijos kodo“ metaforai atskleidžia studijų rezultatų svarbos reikšmę, kuriant vientisą Europos aukštojo mokslo erdvę.

Šiuo metu pasaulyje nėra vieningos nuomonės dėl studijų rezultatų¹ (angl. *learning outcomes*) sąvokos apibrėžimo, tačiau nėra didelių nesutarimų dėl studijų rezultatų sampratos. Europoje, Australijoje, Naujojoje Zelandijoje, Šiaurės Amerikoje ir Pietų Afrikoje studijų rezultatai apibrėžiami su neesminiais skirtumais. Dauguma tyrėjų (Adam, 2004; 2007; Gosling, Moon, 2001; Moon, 2002; Kennedy, 2007; *The Shift to Learning Outcomes*, 2008 ir kiti) sutaria, kad studijų rezultatas yra „teiginys, nusakantis ką studentas turi žinoti, suprasti arba atlikti studijų proceso pabaigoje“ (*Regulatory Arrangements for Qualifications and Credit Framework in England, Wales and Northern Ireland, November 2008*, p. 40; *The Shift to Learning Outcomes*, 2008, p. 15) arba „teiginiai, kurie detalizuoja, ką studentas žinos arba bus pajėgus padaryti baigęs studijas. Rezultatai dažniausiai yra formuluojami kaip žinios, mokėjimai ir požiūriai“ (*American Association of Law Libraries: http://www.aallnet.org*, cituota iš Adams, 2007, p. 5). Kai kurie studijų rezultatai formuluojami siejant juos su kompetencijomis – reikalavimais mokėjimams: „Studijų rezultatas yra teiginys, nurodantis, kokias kompetencijas studentas turėtų įvaldyti studijų procese“ (*Transnational European Evaluation Project – TEEP*, cituota iš Adams, 2007, p. 5). Europos kvalifikacijų sąraangoje studijų rezultatai (angl. *learning outcomes*) apibrėžiami kaip „teiginiai, kurie nurodo, ką studentas žino, supranta ir yra pajėgus padaryti pasibaigus mokymosi arba studijavimo procesui ir yra apibrėžiami žiniomis, mokėjimais ir kompetentingumu“ (*European Qualification Framework*, 2008, p. 11).

Svarbus studijų rezultatų bruožas yra jų *pamatuojamumas*. Studijų rezultatų pamatuojamumą atskleidžia studentų studijavimo pasiekimų vertinimo kriterijai ir priemonės. Jei studijų rezultatų

¹ *Institucijose, kuriose studijuojama, sąvoka „learning outcomes“ turėtų būti verčiama kaip „studijų rezultatai“, o kuriose mokomasi, – kaip „mokymosi rezultatai“. Studijavimas yra specifinis mokymasis, kai mokomasi per tyrimus, t.y. naujos žinios įgyjamos ne tik ir ne tiek perimant jas iš kitų šaltinių, kiek jas „pasigaminant“ pačiam studijuojančiajam atliekant įvairaus pobūdžio ir gylio tyrimus. Tyrimai (mokslas) yra pagrindinis žinių gavimo būdas.*

negalima pamatuoti, jų negalima vadinti studijų rezultatais, tikslingiau būtų vadinti juos studijų tikslais. *ECTS User's Guide* (2009) studijų rezultatus supranta „kaip visaapimančias studijavimo pasekmes“ (p. 17).

Semantiškai „*learning outcomes*“ į lietuvių kalbą verčiami kaip „mokymosi“ (ten kur dominuoja mokymosi veikla – bendrojo ugdymo, profesinio mokymo ir pan. įstaigose) arba „studijų“ rezultatai, ten kur dominuoja studijavimo (kolegijos, akademijos, universitetai ir pan.) veikla.

Daugiausia diskusijų verčiant „*learning outcomes*“ terminą į lietuvių kalbą sukėlė žodis „*outcome*“, nors tam ir nebuvo jokio mokslinio pagrindo. Dauguma anglų-lietuvių kalbų žodynų „*outcome*“ verčia kaip „rezultatas, pasekmė, išdava“. Oxfordo žodyne „*outcome*“ taip pat aiškinamas kaip rezultatas². Tad Lietuvoje „*learning outcome*“ buvo verčiamas kaip „studijų rezultatas“ jau nuo 2004 m. (Pukelis, 2004; Pukelis, Pileičikienė, 2005). „Studijų rezultatų“ kaip „*learning outcomes*“ termino atitikmuo naudojamas ir LR Mokslo ir studijų įstatyme (2009), įvairiuose LR švietimo ir mokslo ministro įsakymuose, Studijų kokybės vertinimo centro (SKVC) dokumentuose bei metodikose³, edukologijos žodynuose (Laužackas, 2005; Pukelis ir kt., 2006 bei pan.). Išimtis – neseniai (2009 m. pabaigoje ir 2010 m. pradžioje) pasirodę SKVC metodiniai nurodymai, skirti ketinamų vykdyti ir vykdomų studijų programų aprašų rengimui⁴. Juose „*learning outcomes*“ jau verčiami dvejopai: kada kalbama apie studijų programos rezultatus – vartojamas „studijų siekinių“ terminas, o kai kalbama apie studijų dalyko rezultatus – „studijų rezultatai“. Kodėl ta pati sąvoka „*learning outcomes*“ vienur verčiama kaip „studijų siekiniai“, o kitur – kaip „studijų rezultatai“, nepaaiškinama. Moksliniu požiūriu tai visiškai nesusipratimas. Nesusipratimas ir praktiniu požiūriu, nes nebeaišku, pavyzdžiui, kaip versti į anglų kalbą „studijų siekiniai“? Dabartiniame lietuvių kalbos žodyne (DLKŽ, vyr. redaktorius St. Keinys) „siekinys“ nurodomas kaip „tikslas“ sinonimas. Tikslas į anglų kalbą gali būti verčiamas trimis reikšmėmis: „*aim*“, „*objective*“ ir „*supine*“. „*Outcome*“ reikšmė čia neteikiama. Tačiau anglosaksiškose ir kitose šalyse „*learning aim*“ (ir t.t.) suprantami kaip „studijų tikslai“, bet jokių būdu ne „studijų rezultatai“. Tuo tarpu skirtumas tarp „studijų tikslų“ (angl. „*learning*

² *Outcome – the result or effect of an action or event (Oxford Advanced Learners Dictionary, 2005, p. 1075).*

³ Pavyzdžiui, LR švietimo ir mokslo ministro įsakymai „Dėl laipsnį suteikiančių pirmosios pakopos ir vientisųjų studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašo patvirtinimo“, 2010 m. balandžio mėn. 9 d., Nr. V-501; „Magistrantūros studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašas“, 2010 m. birželio mėn. 3 d., Nr. V-826; „Dėl studijų programų išorinio vertinimo ir akreditavimo tvarkos aprašo patvirtinimo“, 2009 m. liepos mėn. 24 d. Nr. JSK-1652, Vilnius ir kt.

⁴ SKVC direktoriaus įsakymai: „Dėl vykdomų studijų programų vertinimo eigos aprašo ir metodinių nurodymų patvirtinimo“, 2009 m. spalio 30 d., Nr. 1-94, Vilnius; „Dėl ketinamų vykdyti studijų programų aprašo rengimo ir jo atitikties Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro patvirtintiems bendriesiems reikalavimams studijų programoms nustatymo metodinių nurodymų patvirtinimo“, 2010 m. kovo mėn. 3 d., Nr. 1-01-18, Vilnius, taip prie jų pridėjami sąvokų paaiškinimai savianalizės rengėjams (čia dar naudojamas terminas „numatomi studijų rezultatai“, nurodant, kad tai yra ir „studijų siekiniai“) bei angliškų studijų programų vertinimo sričių ir po-sričių atitikmenys (čia jau naudojami „studijų siekiniai“, verčiant juos kaip „*learning outcomes*“) ir angliški terminų atitikmenys, kur taip pat „*learning outcomes*“ vertimas pristatomas kaip „studijų siekiniai“.

aim“) ir „studijų rezultatų“ (angl. „*learning outcomes*“) yra principinis: „visa kas aukščiau buvo išdėstyta rodo, kad mes galime aiškiai atskirti *tikslus* (angl. „*aim*“) ir *uždavinius* (angl. „*objectives*“), kurie aprašo ką sistema, mokykla ar dėstytojas *viliasi* pasiekti nuo *studijų rezultatų*, kurie nurodo, ką studentas privalo *žinoti, suprasti ir padaryti*“ (*The Shift to Learning Outcomes*, 2008, p. 21).

Aukščiau minėtame DLKŽ „rezultatas“ aprašomas kaip: 1. Kas pasidaro nuo kokio veiksmo, veiksnio, priežasties, padariny; 2. Kokio veikimo konkretus rodiklis, pasekmė. Antroji rezultato aiškinimo prasmė (konkretus *rodiklis*) ypač svarbi, nes studijų programos, studijų dalyko, o taip kvalifikacijų sąrangos lygmenų ar aukštojo mokslo pakopų studijų rezultatai kaip tik ir *rodo*, kokia turi būti studentų studijavimo pasekmė arba rezultatas. Vadinasi, ne tik kalbiniu, bet ir prasminiu (semantiniu⁵) požiūriu „*learning outcome*“ vertimas kaip „studijų siekiniai“ yra nepateisinamas. Toks veikimo taisyklės nustatančios įstaigos mokslo pasiekimų ignoravimas įvedė didelę painiavą kokybės užtikrinimo kultūroje, nes sukėlė susikalbėjimo problemas tiek tarp nacionalinių, tiek tarp tarptautinių ekspertų.

„*Learning outcomes*“ vertimas kaip „studijų siekiniai“ neišlaiko ir elementariai aukštajame moksle susiklosčiusios logikos, kurią galime pavaizduoti tokiais klausimais: 1. Kvalifikacija suteikiama studentui už jo siekimus ar *pasiekimus*? Akivaizdu, kad už *pasiekimus*, o ne už siekimus. 2. Kvalifikacija suteikiama už *bet koki* studento pasiekimą (pavyzdžiui, už žemesnį, nei minimalus reikalavimas), ar tik už *tam tikrus konkrečius* pasiekimus, kurie yra aukštesni, nei minimalūs reikalavimai? Akivaizdu, kad tik už tam tikrus *konkrečius* pasiekimus, kurie yra aukštesni, nei minimalūs reikalavimai. 3. Kaip galėtų būti pavadintas tas *konkretus* pasiekimas, už kurį suteikiama kvalifikacija? Ar ne *rezultatas*, kuris kažką *rodo*? *Rodo*, kad studentas pasiekė minimalius tai programai (kuri atitinka tam tikrą studijų pakopą) rezultatus, kurie leidžia jam suteikti atitinkamą kvalifikaciją. Todėl „studijų rezultatų“ terminas pilnai atitinka „*learning outcomes*“ prasmę tiek semantiniu, tiek kalbiniu požiūriu. Vadinasi, tik „studijų rezultatų“ terminas moksliniu ir praktiniu požiūriu pilnai atitinka „*learning outcomes*“ vertimą. Kitų šalių mokslininkai terminą „*learning outcomes*“ į savo kalbas taip pat daugumoje atvejų verčia pasiremdami „rezultatų“ atitikmeniu reiškmei „*outcome*“. Taip, pavyzdžiui, Vokietijos mokslininkai, vieni iš Bolonijos proceso mokslinių architektų⁶ „*learning outcomes*“ taip pat išvertė, remdamiesi žodžiu „rezultatai“ (vok. „*Lernergebnisse*“).

⁵ *Semantika – semiotikos dalis, tirianti ženklų santykį su objektais, kuriuos jie žymi. Verčiant terminus iš vienos kalbos bei kultūros į kitą kalbą ir kultūrą būtina laikytis semantikos reikalavimų, t.y. kad ženklas (terminas) žymėtų tą patį turinį (objektą). „Studijų siekinių“ atveju šis semantinis reikalavimas (principas) yra pažeidžiamas, nes „tikslų“ ženklui priskiriamas „rezultato“ (pasekmės) turinys (objektas), o tai nei moksliniu, nei praktiniu požiūriu nepateisinama (tai būtų tas pat, kaip automagistralei darant posūkį į dešinę pastatyti kelio ženklą, rodantį posūkį į kairę).*

⁶ Gehmlich V., Mitchell T. N. and Steimann M. (2008). *Lernergebnisse (Learning outcomes) in der Praxis – Ein Leitfadens*.

Termine „studijų rezultatai“ svarbus ir žodis „studijų“, kuris nurodo, kokių studijų yra rezultatas. Terminas „studijų rezultatas“ pirmasis žodis „studijų“ rodo, kad tai yra atitinkamos studijų pakopos (bakalauro, magistrantūros), studijų krypties (edukologijos, psichologijos ir t.t.), studijų programos (švietimo kokybės vadybos, karjeros projektavimo ir t.t.), studijų dalyko, pirmo ar antro kurso, šešto ar aštunto (ir t.t.) studijų semestro rezultatai. Kitaip tariant, studijų rezultatai yra objektyvūs darbo rinkos ir visuomenės reikalavimai tam tikro lygio specialisto kvalifikacijai įgyti. Šie studijų rezultatai yra tam tikra prasme *siekiniai* studentams, t.y. tik pasiekus studijavimo išdavoje nustatytus studijų rezultatus jiems bus suteikta atitinkama kvalifikacija. Paprastai studijų rezultatai yra formuluojami nacionalinėse kvalifikacijų sąrangose⁷ (jei šalis tokią turi), profesijų standartuose ar reglamentuose, studijų kryptių aprašuose ir panašiuose dokumentuose. Jei tokių dokumentų nėra parengtų ir patvirtintų, tuomet studijų rezultatai nustatomi socialinių dalininkų (angl. *stakeholders*) sutarimu.

Šalia studijų rezultatų termino ne mažiau svarbūs studijų kokybės užtikrinimui yra ir tokie terminai kaip „studijavimo pasiekimai“ (angl. *learning achievements*) ir „studijavimo rezultatai“ (angl. *learning grades/marks*). Studijavimas, kaip minėjome, tai mokymasis tiriant, kai naujos žinios atrandamos tyrimų išdavoje. Todėl studijavimas yra pagrindinė studento veikla. Mokymasis per tyrimus yra esminis požymis, kuris aukštąją mokyklą išskiria iš kitų mokyklų tarpo. Studijavimo pasiekimai – tai, ką studentas *subjektyviai* išmoko pasibaigus studijų procesui. Studijavimo rezultatai – kiek studentas išmoko lyginant su reikalavimais, kuriuos nustato studijų rezultatai. Vadinasi, studijavimo pasiekimai objektyviai yra abstraktūs (konkretūs jie tik subjektyviai studentui) – tai, ką studentas išmoko studijų metu, bet tai kol kas nėra objektyviai pripažinta, nes jie dar nebūna įvertinti. Objektyvius studijavimo pasiekimų pripažinimas įvyksta tada, kai studento studijavimo pasiekimai yra įvertinami palyginant juos su studijų programoje (ar studijų dalyke) nustatytais studijų rezultatais. Tuo tikslu studento studijavimo pasiekimai yra vertinami remiantis nustatytais pasiekimų vertinimo kriterijais ir tam skirtomis vertinimo priemonėmis. Vadinasi, dar labai svarbus studijų kokybės užtikrinimui yra toks terminas kaip „studento pasiekimų vertinimo kriterijai“ („assessment criteria of learning achievements“). Studijų pasiekimų vertinimo kriterijai nustatomi remiantis studijų rezultatais, nes jų paskirtis – įvertinti, kiek subjektyvūs studento studijavimo pasiekimai atitinka studijų programos ar studijų dalyko rezultatus. Studentų pasiekimų vertinimo kriterijai turi būti iš anksto žinomi dėstytojui, studentams ir studijų dalyko ar programos išoriniams kokybės vertintojams. Jei subjektyvūs

⁷ 2010 m. gegužės 4 d. Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimu buvo patvirtinti Lietuvos kvalifikacijų sandaros aprašai, kurie apima visas Lietuvoje teikiamas kvalifikacijas. Tačiau moksliniu požiūriu šių aprašų suderinamumas su Europos kvalifikacijų sąranga (meta-sąranga), o tuo pačiu ir su kitų šalių nacionalinėmis kvalifikacijų (kai kuriose šalyse jau ir kreditų) sąrangomis tebėra problemiškas ir turi būti ženkliai tobulinamas.

studento studijavimo pasiekimai tenkina minimalius studijų rezultatų reikalavimus – studentui rašomas teigiamas studijavimo rezultatas (pagal nustatytą įverčių skalę). Jei jie netenkina minimalių studijų rezultatų reikalavimų, studentui tenka vienokiu ar kitokiu būdu tęsti savo studijas tol, kol jo studijavimo pasiekimai tenkins nustatytus studijų rezultatais minimalius reikalavimus kvalifikacijai (ar kreditams⁸) suteikti.

1.2. Studijų rezultatų sandara

Studijų rezultatų *sandara* atsispindi įvairių šalių nacionaliniuose, o taip pat ir tarptautiniuose, dokumentuose. Tarptautiniu lygiu studijų rezultatų sandaras atspindi tokie dokumentai kaip Europos kvalifikacijų sąranga (2008), Dublino aprašai (2004), „Tuning“ projekto (2006) rezultatai ir pan. Europos kvalifikacijų sąrangoje kvalifikacijų lygmenys yra aprašomi trijų tipų studijų rezultatais: žiniomis (angl. *knowledge*), mokėjimais (angl. *skills*) ir kompetentingumu (angl. *competence*). Žinios ir mokėjimai turi užtikrinti tam tikrą kompetentingumo (atsakomybės ir savarankiškumo) lygį. Tokia studijų rezultatų sandara leidžia pertvarkyti studijų proceso organizavimą taip, kad būtų pereita nuo įėjigos (angl. *input*) logika grindžiamų studijų (kai studijų proceso centre randasi dėstytojas ir jo formuluojami tikslai) prie išėjigos (angl. *output*) studijų logikos (kai studijų proceso centre yra studentas ir jo studijavimo pasiekimai). Pats sudėtingiausias studijų rezultatų tipas yra kompetentingumas, kurį daugelis tyrėjų tiek apibrėžia, tiek supranta ir verčia į kitas kalbas labai prieštaringai. Todėl kompetentingumo sąvokai paskirsime atskirą skyrelį.

Europos kvalifikacijų sąranga (toliau – EKS, angl. EQF), kurią 2008 m. spalio mėn. patvirtino Europos Parlamentas, skirta, viena vertus, mokymosi visą gyvenimą koncepcijai įgyvendinti, kita vertus, yra svarbi Bolonijos proceso (1999) ir Lisabonos strategijos (2000) jungiamoji grandis, plėtojant žinių ekonomiką ir siekiant paversti Europą konkurencingiausia ekonomika pasaulyje.

Europos kvalifikacijų sąrangos pagrindinė „ląstelė“ yra *studijų rezultatai*. Jie sudaro prielaidas atskirų šalių nacionalines kvalifikacijų sąrangas sujungti į bendrą sistemą, jas geriau suprasti ir palyginti, todėl dažnai EKS dar vadinama „meta-sąranga“. EKS turi du pagrindinius tikslus: sudaryti sąlygas didinti piliečių socialinį mobilumą ir skatinti mokymąsi visą gyvenimą. EKS sudaro aštuoni lygiai. Jie apima visas kvalifikacijas – nuo žemiausios (1-as lygis) iki aukščiausios (8-as lygis). Kaip priemonė mokymuisi visą gyvenimą skatinti EKS apima visuose švietimo sistemos sektoriuose

⁸ Kvalifikacijos ir kredito sampratas aptarsime vėliau, analizuodami studijų rezultatų sandarą.

(bendrojo ugdymo, profesinio mokymo ir akademinio išsimokslinimo) teikiamas kvalifikacijas, sujungdama Europos aukštojo mokslo ir profesinio rengimo sistemas į vientisą sistemą.

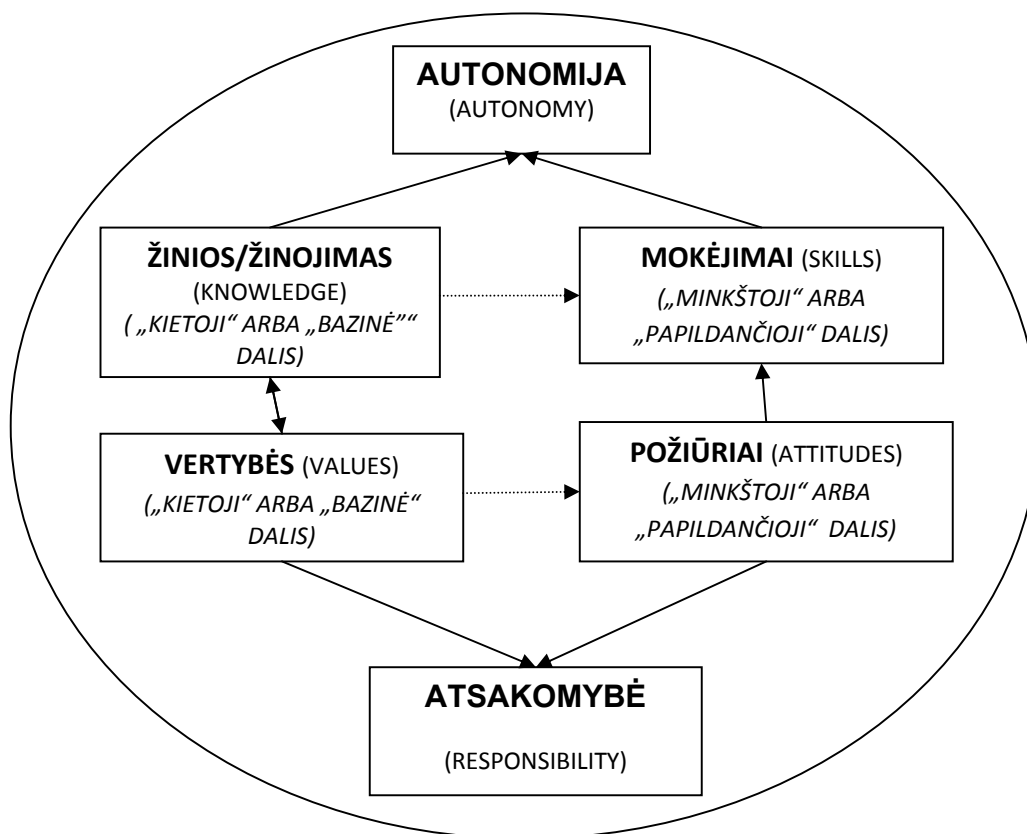
Visi aštuoni lygiai yra apibrėžti mokymosi arba studijų (priklauso nuo švietimo sektoriaus pobūdžio) rezultatais, kurie leidžia lyginti ir plėtoti atskirų šalių ar institucijų nusistatytas kvalifikacijų sąrangas. Europos kvalifikacijų sąrangos kontekste studijų rezultatai suprantami kaip „teiginiai, ką besimokantysis žino, supranta ir geba atlikti studijų proceso pabaigoje“ (EQF, 2008, p. 11). Vadinasi, EKS, kaip ir kitose sistemose, į pirmą vietą iškeliami studijų rezultatai (padariniai, pasekmės – *outputs*), bet ne įeigos (angl. *inputs*). Studijų rezultatai EKS yra suskirstyti į tris pagrindinius tipus: žinias, mokėjimus ir kompetentingumą (1 lentelė).

1 lentelė. Europos kvalifikacijų sąrangos fragmento pavyzdys (EQF, 2008, p. 12, 13)

Lygmuo	Studijų rezultatų tipai		
	Žinios	Mokėjimai	Kompetentingumas
7 lygmuo	<p>Labai specializuotos žinios, kai kurios iš jų naujausios darbo arba studijų srityje, kaip pagrindas originaliai mąstyti ir/arba tyrimams atlikti.</p> <p>Kritiškas kurios nors srities žinių problemiško supratimas ir jų susiejimas su skirtingomis sritimis.</p>	<p>Specializuoti problemų sprendimų mokėjimai, būtini tyrimuose ir/arba inovacijose, kuriant naujas žinias ir procedūras bei integruojant skirtingų sričių žinias.</p>	<p>Valdyti ir pertvarkyti darbo arba studijų aplinkas, kurios yra sudėtingos, nenuspėjamos ir reikalauja naujų strateginių išvalgų.</p> <p>Prisiimti atsakomybę už indėlį į profesines žinias ir praktiką ir (arba) kritiškai vertinant strateginę komandų veiklą.</p>
6 lygmuo	<p>Pažangios darbo arba studijų srities žinios, paremtos kritišku teorijų ir principų supratimu.</p>	<p>Pažangūs mokėjimai, rodantys meistriškumą ir inovatyvumą, būtiną sudėtingoms ir nenuspėjamoms problemoms spręsti specializuotoje darbo ar studijų srityje.</p>	<p>Valdyti sudėtingas technines arba profesines veiklas ar projektus, prisiimant atsakomybę už sprendimų priėmimą nenuspėjamose darbo arba studijų aplinkose.</p> <p>Prisiimti atsakomybę už atskirų asmenų arba grupių profesinį tobulėjimą.</p>

Kompetentingumas nusako konkretaus kvalifikacijos sąrangos lygmens veiklos *autonomiškumo* ir *atsakingumo* laipsnį, nes „reiškia patikrintą gebėjimą naudotis žiniomis, mokėjimais ir asmeniniais, socialiniais ir/arba metodiniais gebėjimais darbo arba studijų aplinkose bei profesinio arba asmeninio tobulėjimo srityje“. Europos kvalifikacijų sąranroje kompetentingumas apibrėžiamas atsakomybės ir savarankiškumo sąvokomis (EQF, 2008, p. 11). Vadinasi, kvalifikacijos apima platų studijų rezultatų spektrą, įskaitant teorines žinias, praktinius ir techninius mokėjimus bei socialinį kompetentingumą, kur gebėjimas dirbti drauge su kitais yra nepaprastai svarbus. Skirtingus kvalifikacijų lygmenis apibrėžia skirtingi kompetentingumo lygiai, besireiškiantys skirtingais savarankiškumo ir atsakomybės lygiais. Kuo aukštesnis studijų programos studijų rezultatų sudėtingumo lygis, tuo aukštesniam kvalifikacijų sąrangos lygiui priskiriama programa ir tuo aukštesnio lygio kvalifikacija bus suteikta asmeniui, baigusiam konkrečią studijų programą. Akivaizdu, jog kuo aukštesnė žinių ir mokėjimų kokybė, tuo aukštesnis asmens veikimo *autonomijos* ir *savarankiškumo* laipsnis profesinės veiklos srityje. Taigi, žinių ir mokėjimų kokybė lemia asmens profesinio veikimo *autonomiją* (*savarankiškumą*). Europos kvalifikacijų sąranroje, apibrėžiant kvalifikacijos lygmenį, atskirai neišskiriamos vertybės ir požiūriai kaip studijų rezultatų tipai. Pastarieji lyg paliekami „už kadro“, jų veikimą atskleidžiant per kompetentingumo, kaip studijų rezultato tipo, *atsakomybės* dimensiją. Akivaizdu, jog kuo aukštesnė asmens vertybių ir požiūrių kokybė, tuo aukštesnis bus jo profesinio veikimo atsakingumo laipsnis. Vadinasi, studijų rezultatų kokybė per žinias, mokėjimus, vertybes ir požiūrius apsprendžia suteikiamos kvalifikacijos lygmenį (1 pav.).

Akivaizdu, kad skirtingų asmenų žinių, mokėjimų, vertybių ir požiūrių kokybė yra skirtinga, ir ją iš esmės lemia turimas asmens kvalifikacijos lygmuo bei patirtis (patikrinti gebėjimai) konkrečioje profesinės veiklos srityje. Didesnė asmens patirtis profesinės veiklos srityje teikia daugiau galimybių patikrinti savo gebėjimus *nenuspėjamoje* darbo situacijose, todėl kompetentingumas ir patirtis koreliuoja bei laiduoja aukštesnį asmens, veikiančio konkrečioje darbo rinkos srityje, autonomijos ir atsakomybės lygį. Europos kvalifikacijų sąranga yra suderinta su Europos aukštojo mokslo kvalifikacijų sąranga (EAMKS arba Dublino aprašais): penkto lygmens studijų rezultatai atitinka trumpąją bakalauro studijų pakopą (angl. *short cycle*), šešto lygmens – bakalauro, septinto – magistro ir aštunto – daktaro kvalifikacijos pakopą.



1 pav. Supaprastinta gebėjimo, kompetencijos, mokymosi/studijų rezultato, kvalifikacijos ir kompetentingumo struktūra (iš Pukelis, 2009, p. 26)

Dublino aprašus galima traktuoti kaip bendriausius studijų pakopų aukštajame moksle aprašų standartus. Pagrindinis Bolonijos proceso tikslas – sukurti vieningą Europos aukštojo mokslo erdvę. Vienas iš svarbiausių uždavinių šiam tikslui pasiekti – bendros Europai aukštojo mokslo teikiamų kvalifikacijų sistemos, kurią sudaro trys aukštojo mokslo pakopos: bakalauro (kuri dar skirstoma į trumpąją ir ilgąją pakopas), magistro ir daktaro, pagrindimas. Kuriant tokią aukštojo mokslo kvalifikacijų sistemą labai svarbu apibrėžti studijų rezultatus, kurie, viena vertus, identifikuotų kiekvienoje pakopoje suteikiamą kvalifikacinį laipsnį, antra vertus, leistų aiškiai atskirti skirtingose studijų pakopose teikiamus kvalifikacinius laipsnius.

Bendros kokybės iniciatyvos tinklo (angl. *Joint Quality Initiative – JQI*) grupė pagrindė kiekvienos studijų pakopos pabaigoje suteikiamų kvalifikacinių laipsnių studijų rezultatus, kurie dar yra žinomi Dublino aprašų pavadinimu. Rengiant Dublino aprašus buvo naudotasi įvairiose šalyse (daugiausia Airijoje, Australijoje, Danijoje, Jungtinėje Karalystėje – Anglijoje, Šiaurės Airijoje ir Velse, Škotijoje, Naujoje Zelandijoje) sukauptą patirtimi šioje srityje.

Dublino aprašų rengimo pagrindas – Berlyno komunikatas (2003), kuriuo Bolonijos proceso šalys-narės skatinamos parengti palyginamas ir konkurencingas aukštojo mokslo teikiamų kvalifikacijų sąrangas, kurios siektų „apibrėžti kvalifikacijas tokiais parametrais kaip studijų apimtis, pakopa, studijų rezultatai, kompetentingumas ir profilis⁹“ (p. 4). Komunikate akcentuojama, kad suteikiami laipsniai turi „skirtis apibrėžtais studijų rezultatais. Pirma ir antra studijų pakopa turi pasižymėti skirtingomis orientacijomis ir įvairiais profiliais, kad galėtų patenkinti individualių, akademinų ir darbo rinkos poreikių įvairovę“ (ten pat, p. 4). Vadinasi, dėl skirtingų studijų rezultatų galima skirti trijų lygių studijų pakopų aprašus – bakalauro, magistro ir daktaro.

Dublino aprašai išskiria 5 pagrindines kompetentingumo¹⁰ sritis, kurios bendros visoms studijų pakopoms (pirmajai, antrajai ir trečiajai): a) žinių ir supratimo; b) žinių ir supratimo taikymo; c) sprendimų priėmimo; d) bendravimo ir e) studijavimo arba mokėjimų mokytis (angl. *learning skills*).

Pavyzdžiui, žinių ir supratimo taikymo (b) srityje kiekvienos studijų pakopos pabaigoje studentai turi gebėti:

– po pirmosios (bakalauro) studijų pakopos – „sugalvoti ir pagrįsti argumentus“ (*Shared Dublin descriptors...*, 2004, p.4);

– po antrosios (magistro) studijų pakopos – „spręsti problemas naujoje ar nežinomoje aplinkoje platesniame (ar tarpkryptiniame) kontekste“ (*Shared Dublin descriptors...*, 2004, p.4);

– po trečiosios (daktaro) studijų pakopos – „suprasti, suprojektuoti, įgyvendinti ir pritaikyti mokslo integralumo pagrindus“ (*Shared Dublin descriptors...*, 2004, p. 4).

Panašiai atskiriami studijų rezultatai kiekvienai studijų pakopai žinių ir supratimo, sprendimų priėmimo, bendravimo ir studijavimo arba mokėjimo mokytis srityse.

Jeigu Dublino aprašai nustatė bendriausius reikalavimus bakalauro, magistro ir daktaro studijų pakopų aprašams, tai „**Tuning**“ projekte (2006) buvo siekiama bendriausius Dublino aprašų reikalavimus pritaikyti aprašant konkrečius reikalavimus atskiroms studijų pakopoms pagal *studijų sritis* ir *studijų kryptis*.

„Tuning“ projekte buvo pagrįsta metodologija, kuri sudarė prielaidas suprasti ir palyginti skirtingų universitetų studijų struktūras ir turinius (angl. *curriculum*). Buvo išskirtos penkios pagrindinės sritys (Gonzalez, Wagenaar, 2008), kuriose atskirų studijų kryptių atstovai inicijavo diskusijas: 1) „bendrieji kompetentingumai arba perkeliemieji mokėjimai (angl. *generic competences or transferable skills*); 2) krypties specialieji kompetentingumai (angl. *subject-specific competences*);

⁹ Profiliu suprantamas programos aprašymas pagal jos pagrindinius bruožus ir specialiuosius studijų rezultatus. Paprastai tikslinga programos profilį nustatyti pasikonsultavus su socialiniais dalininkais (*ECTS User's Guide, 2009, p. 17*).

¹⁰ „Kompetentingumą“ JQI grupė apibrėžė kaip reikalavimą (studijų rezultatą), leidžiantį atitinkamai laipsniuoti studentų pasiekimus (žinojimą, supratimą ir mokėjimus), t. y. kaip tam tikrą žinojimo, supratimo ir mokėjimų standartą (reikalavimą).

3) ECTS, kaip kreditų kaupimo sistemos vaidmuo; 4) požiūris į studijavimą, dėstymą ir vertinimą (angl. *approach to learning, teaching and assessment*); 5) kokybės plėtotės vaidmuo studijų procese (angl. *the role of quality enhancement ...*), akcentuojant kokybės plėtotės sistemas, pagrįstas vidinėmis kokybės užtikrinimo sistemomis“ (p. 13).

Drauge dirbdami visose penkiose srityse universitetai gali suderinti tarpusavio studijų turinius, nepraradami savo autonomijos ir savitumų. *Studijų krypties aprašų* atžvilgiu svarbiausios yra trys pirmosios sritys: bendrieji ir krypties specialieji kompetentingumai bei ECTS, nes visa „Tuning“ projekto metodologija grindžiama šių kompetentingumų, kaip studijų krypties aprašų rodiklių, išskyrimu bei studijų rezultatų, grindžiamų įgyjamais kompetentingumais, susiejimu su kreditais.

Vykdamas „Tuning“ projektą parengti studijų krypties aprašai parodė, kaip gali būti rengiamos ir vertinamos studijų programos. Tam, kad studijų krypties aprašai būtų kuo naudingesni rengiant studijų programas, buvo išskirti pagrindiniai programų rengimo žingsniai, pavyzdžiui:

- programos atitiktis pagrindinėms sąlygoms: ar programa atliepia socialinius arba vietinius/nacionalinius/europinius poreikius?
- ar tie poreikiai identifikuoti konsultuojantis su socialiniais dalininkais: darbdaviais, atskirų sričių ekspertais ir profesinėmis asociacijomis?
- ar programa įdomi akademinio požiūriu?
- ar suformuluoti bendri kontroliniai parametrai (angl. *reference points*), t.y. programos studijų rezultatai?
- ar programa viduje ir iš išorės pakankamai aprūpinama reikiama išteklių?
- ar ji priskirta tinkamai studijų pakopai?
- ar programos tikslai ir studijų rezultatai grindžiami atitinkamomis žiniomis, supratimu, mokėjimais ir gebėjimais, bendraisiais bei krypties specialiaisiais kompetentingumais ir pan.?

Svarbus „Tuning“ projekto laimėjimas yra tai, kad studentų numatomus pasiekimus grindžiant studijų rezultatais, ECTS kreditai tapo realūs, atspindintys iš tikrųjų reikalingą studento darbo, kurio reikia norimiems studijų rezultatams pasiekti, apimtį valandomis, kitaip tariant, kreditai buvo susieti su studijų rezultatais arba studijų rezultatai pagrindė reikalavimus, kuriuos studentas turi įvykdyti, kad jam būtų suteiktas kreditas arba kreditai. Vadinasi, *kreditas* yra *studijų rezultatu* (kokybinė kredito išraiška arba dalis, kuri priklauso nuo studijų rezultato sudėtingumo ir todėl galima kalbėti jau apie kreditų lygmenį ir jų sąrangą) ir jiems pasiekti skiriamas *studentų darbo laiko* (kiekybinė kredito išraiška arba dalis) visuma kaip sistema.

„Tuning“ projektas išskyrė bendruosius ir krypties specialiuosius kompetentingumus. Ypač akcentuojama bendrųjų (perkeliamųjų) kompetentingumų reikšmė. Jie skirstomos į tris tipus:

- *instrumentiniai kompetentingumai*, kurie apima pažintinius, metodologinius, technologinius ir kalbos mokėjimus (analizės ir sintezės mokėjimai, IKT, užsienio kalbos mokėjimas ir t. t.);
- *tarpsmeniniai kompetentingumai*, kurie apima individualius mokėjimus, tokius kaip socialiniai mokėjimai (socialinė sąveika ir bendradarbiavimas: kritiškumas, komandinis darbas, etiniai įsipareigojimai ir t. t.);
- *sisteminiai kompetentingumai*: gebėjimai ir mokėjimai, apimantys sistemų visumą (supratimo, jautrumo ir žinių derinį; anksčiau įgytus instrumentinius ir tarpasmeninius mokėjimus, tokias kaip žinių taikymas, tyrimo mokėjimai, lyderystė, iniciatyvumas, verslumas ir t. t.).

„Tuning“ projekte išskirti du studijų programų profiliai: akademinis ir profesinis. Akademinis studijų programų profilis susijęs daugiau su akademinės bendruomenės poreikių tenkinimu nacionaliniu ir tarptautiniu mastu, o profesinio profilio studijų programos daugiau orientuotos į darbo rinkos poreikius. Šiuo požiūriu „Tuning“ projektas kompetentingumus pasirinko kaip lyginimo priemonę nustatyti, ką tą patį kvalifikacinį laipsnį turintys skirtingi absolventai moka atlikti, nes kompetentingumai atlieka bendrą atskaitos taškų funkciją suteikiant (pripažįstant) kvalifikacijas.

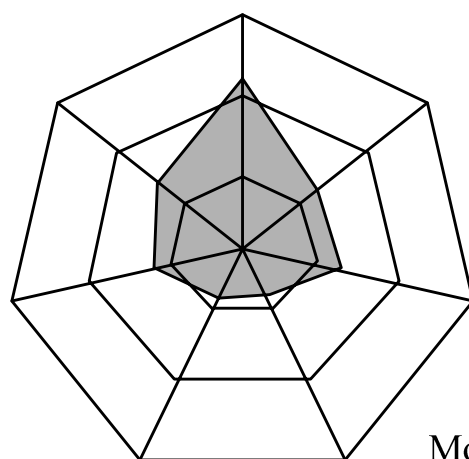
Įdomi *Delfto ir Eindhoveno technologijos universitetų bei Tventės universiteto pagrįsti kriterijai bakalauro ir magistrantūros studijų turiniui apibrėžti*. Šių universitetų patirtis naudinga, pritaikant Dublino aprašus universitetų reikmėms. Šiuose universitetuose atlikti tyrimai koncentravosi į akademinio išsimokslinimo sampratą. Buvo išskirtos septynios absolvento akademinį kompetentingumą nusakančios sritys (dimensijos) – absolventas laikytinas akademinio požiūriu kompetentingu (Meljers, van Overveld ir Perrenet, 2005), jei jis yra kompetentingas: 1) vienoje ar daugiau negu vienoje mokslo kryptyje; 2) atlikti tyrimus; 3) projektuoti ir modeliuoti naujas vertes pagal nus(is)tatytus reikalavimus; 4) moksliniu požiūriu, kurį atspindi sistemingas teorijų naudojimas, kritiškumas; 5) valdyti esminius intelektinius įgūdžius; 6) bendradarbiauti ir bendrauti; 7) įvertinti esamą socialinį kontekstą (p. 4).

Kompetentingumas čia suprantamas kaip „žinių, mokėjimų ir požiūrių visuma“ (Meljers, van Overveld ir Perrenet, 2005, p. 6). Bakalauro kompetentingumo pakopą labiau atskleidžia turimos *žinios ir mokėjimai*, kai tuo tarpu magistro kompetentingumą labiau akcentuoja *požiūrio* dimensija. Požiūrio dimensija magistrantūros studijose akcentuojama todėl, kad magistrui ne tik svarbu žinoti ir mokėti turimas žinias taikyti, bet ir sugebėti atskirti, *kokiose* situacijose, *kokios* žinios ir mokėjimai *kaip* turi būti taikomi (Meljers, van Overveld ir Perrenet, 2005, p. 6).

A.W.M. Meljers, C.W.A.M. van Overveld ir J.C. Perrenet (2005) atkreipia dėmesį, kad, apibūdinant akademinį kompetentingumą, mažai dėmesio skiriama jo priskyrimui tam tikrai studijų pakopai. Paprastai jis priskiriamas pagal santykį mažiau ar daugiau kompetentingas. Akademinio kompetentingumo priskyrimas vienai ar kitai studijų pakopai paprastai siejamas su *studijų rezultatų* sudėtingumu. Universiteto absolventas gali mąstyti, veikti, tirti ir projektuoti, protauti ir reflektuoti ar pan. tam tikrame akademinio sudėtingumo lygmenyje. Šį absolvento mąstymo ir veikimo sudėtingumą nusako keturi pagrindiniai kompetentingumo kriterijai: *analizė, sintezė, abstrahavimas ir konkretizavimas*. Būtent atsižvelgiant į juos ir siūloma akademinį kompetentingumą priskirti vienai ar kitai studijų pakopai.

Išvardytos akademinį kompetentingumą apibrėžiančios dimensijos ir jas nusakantys kriterijai – kokiam lygmenyje kiekvienoje dimensijoje absolventas *analizuoja, sintezuoja, abstrahuoja ir konkretizuoja* – gali padėti aprašyti pagrindinius universitetinių studijų turinio tikslus, nustatyti, kokias studijų pakopas priskirti jam suteiktą kvalifikacinį laipsnį. Kita vertus, akademinį kompetentingumą nusakančios dimensijos ir kriterijai gali būti naudojami priimant konceptualius sprendimus, kaip rengti, aprašyti, analizuoti ir įvertinti studijų programą.

Akademinį kompetentingumą nusakančios dimensijos ir kriterijai gali būti naudojami akademiniam studijų programos profiliui nustatyti (2 pav.). Universitetinių studijų programose jos nėra vienodai svarbios. Pavyzdžiui, technologinio pobūdžio studijų programose projektavimo ir modeliavimo akademinio kompetentingumo dimensija vaidina žymiai svarbesnį vaidmenį nei socialinių mokslų programose. Vadinasi, skirtingos programos gali akcentuoti skirtingą akademinio kompetentingumo dimensijų skaičių ir jas nusakančius kriterijus studijų programoje. Pavyzdžiui, studijų trukmė, kurią konkreči programa numato vienai ar kitai akademinio kompetentingumo dimensijai plėtoti, gali skirtis. Įvertinus atskirų programų skiriamą kreditų skaičių tam tikroms akademinio kompetentingumo dimensijoms plėtoti, galima nustatyti konkrečios studijų programos akademinį profilį.



2 pav. Studijų programos akademinio profilio pavyzdys (pagal Meljers, van Overveld ir Perrenet, 2005, p. 8)

Apibūtinimas
(ECTS)

1.2.1. Kompetentingumas kaip apibendrinantis studijų rezultatas Pagrindiniai intelektiniai gebėjimai

Kompetentingumo (angl. *competence*) kaip studijų rezultatų sąvoka mokslinėje literatūroje yra labai įvairiai ir prieštaringai apibrėžiama bei aiškinama. Tai susiję visų pirma su tuo, kad mokslinėje literatūroje sutinkamos dvi labai panašios, tačiau savo prasme labai įvairiai apibrėžiamos ir aiškinamos *kompetentingumo* (angl. *competence*) ir *kompetencijos* (angl. *competency*) sąvokos (Adam, 2004; Boam ir Sparrow, 1992; Brockmann, Clarke, 2009; Brown, 1993; Chambers, 1994; *ECTS Users' Guide*, 2009; EQF, 2008; Hartel, Foegeding, 2004; Kennedy 2007; Mulder, Gulikers, Biemans, Wesselink, 2009; Neary, 2002; Oliver ir kt., 2008; van der Klink, Boon, 2002; Winterton, De Maeder, Dast, ir Stringfellow, 2005 bei kiti).

F. Delamare-Le Deist ir J. Winterton (2005) situaciją, susijusią su bandymais apibrėžti *kompetentingumo* (angl. *competence*) sąvoką apibūdina kaip tokią „prieštarinę ir diskutuotiną, jog neįmanoma nustatyti, kokiai teorijai ją priskirti, ir pateikti apibrėžimą, galintį apimti visus šios sąvokos vartojimo atvejus“ (p. 29). S. Adam (2004) teigia, kad kai kas *kompetentingumo* (angl. *competence*) sąvoką supranta labai siaurai ir tapatina ją su mokėjimais, įgytais profesinio rengimo procese. Europos kvalifikacijų sąrangoje (EQF, 2008, p.11) *kompetentingumo* (angl. *competence*) sąvoka iš esmės traktuojama kaip gebėjimas perkelti žinias į praktiką. M. Brockmann, L. Clarke (2009) skiria integralia

kompetentingumo (angl. *competence*) sąvoką, kuri jų teigimu susideda iš žinių, mokėjimų ir kompetencijos (angl. *competency*), kuri atspindi asmens veikimo savarankiškumą ir atsakomybę.

J. Burgoyne (1988) skiria sąvokas „būti kompetentingam“ (angl. *being competent*), kas reikštų sugebėjimą darbą atlikti gerai, patikimai, kompetentingai, nuo „turėti kompetencijų“ (angl. *having competencies*), kas reikštų, kad asmuo turi būtinus atributus, kad galėtų darbą atlikti kompetentingai. Tačiau atributų turėjimas dar nereiškia, kad darbas bus atliktas gerai, nes jį gali tekti atlikti neįprastame kontekste, pavyzdžiui, trūkstant informacijos ar laiko arba esant kitokiai įtampai. Vadinasi, sekant J. Burgoyne (1988), asmens kompetentingumas (angl. *competence*) būtų tarsi gebėjimas panaudoti (specifiškai integruojant, sujungiant) turimas kompetencijas (angl. *competencies*) taip, kad darbas būtų atliktas (arba problema būtų išspręsta) kompetentingai.

C. Woodruffe (1991), panašiai kaip ir J. Burgoyne (1988), irgi skiria *kompetentingumo* (angl. *competence*) ir *kompetencijos* (angl. *competency*) sąvokas. *Kompetentingumo* (angl. *competence*) sąvoka apibrėžiama kaip turimo atlikti darbo aspektai, o *kompetencijos* (angl. *competencies*) prilyginamos asmens elgsenai, kuri sudaro prielaidas kompetentingai (angl. *competent*) atlikti darbą (angl. *performance*). Kitaip tariant, asmens *kompetencijos* (angl. *competencies*) yra būtina, bet nepakankama sąlyga *kompetentingai* (angl. *competent*) atlikti darbą. C. Woodruffe (1991) rašo: „Kompetencijos (angl. *competencies*) skiriasi nuo darbo aspektų. Kompetencijos yra tai, ką asmuo „atsineša“ į darbą... Kompetencijos yra elgsenos dimensijos, susietos su geresniu, kokybiškesniu darbo atlikimu. Kompetencijos yra elgsenos būdas, dėl ko kai kurie žmonės darbą atlieka geriau negu kiti“ (cituota iš Kennedy, Hyland, Ryan, 2009, p. 11).

M. Mulder (2007) taip pat skiria *kompetentingumo* (angl. *competence*) ir *kompetencijos* (angl. *competency*) sąvokas. Jis rašo: „kompetencija (angl. *competency*) yra kompetentingumo (angl. *competence*) dalis. Taigi aš išvelgiu sąsają tarp kompetentingumo (angl. *competence*) ir kompetencijos (angl. *competency*) kaip tarp visumos ir dalies“ (p. 11). Vadovaudamasis šia M. Mulder (2007) išsakyta nuostata, R. G. Sultana (2009, p. 19) daro išvadą, kad „tai apsaugo nuo galimybės supainioti įeigos kompetencijas (angl. *input competencies* – labiau atomistinė koncepcija, žyminti specifinius mokėjimus) su išeigos kompetentingumais (angl. *output competences* – labiau integruotos koncepcijos, akcentuojančios atlikimą)“.

Anksčiau už R. G. Sultana (2009) panašiai savo darbuose *kompetentingumo* (angl. *competence*) ir *kompetencijos* (angl. *competency*) sampratas traktavo C. Woodruffe (1991) bei W. Tate (1995), perspėdami nepainioti įeigos kompetencijų (angl. *input competencies*) su išeigos kompetentingumais (angl. *output competences*). Dalis autorių (Brown 1993, 1994; McBeath 1990) kompetentingumo (angl.

competence) ir kompetencijos (angl. *competency*) sąvokas traktuoja kaip sinonimus. C. Adelman (2009) taip pat nemato jokio esminio skirtumo tarp *kompetentingumo* (angl. *competence*) ir *kompetencijos* (angl. *competency*) sąvokų, išskyrus kalbinį skirtumą vartojant šias sąvokas skirtingose šalyse: JK ir JAV (p. 5).

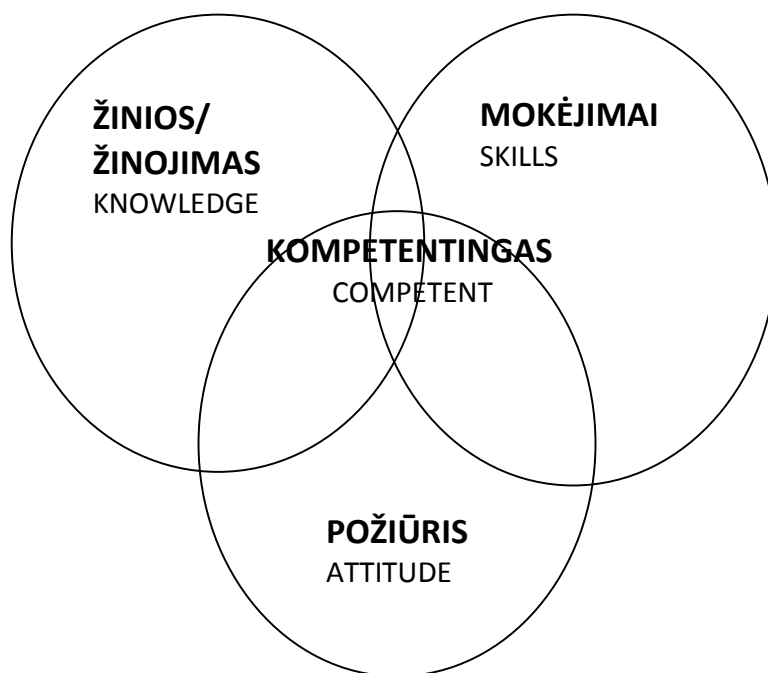
Matome, kad daugelis tyrinėtojų aštriai diskutuoja dėl *kompetentingumo* (angl. *competence*) ir *kompetencijos* (angl. *competency*) sąvokų sampratų. Vis dėlto pastaruoju metu ryškėja tam tikras bendras sutarimas, kad asmuo, kuris turi būtinų žinių, mokėjimų ir požiūrių (tam tikra prasme *input competencies*), gali būti traktuojamas kaip kompetentingas (angl. *competent*) kokioje nors profesinėje veikloje. Kita vertus, M. Van der Klink ir J. Boon (2002) *kompetentingumą* (angl. *competence*) apibrėžia kaip „miglotą sąvoką“ (angl. *fuzzy concept*), tačiau vis dėlto ją pripažįsta kaip naudingą, nes ji, pasak jų, sujungia švietimo sistemą su darbo rinkos reikalavimais. Vadinasi, remiantis išdėstytais šių sąvokų apibrėžimais, aukštojo mokslo sistema, atsižvelgdama į darbo rinkos poreikius tam tikriems *kompetentingumams* (angl. *output competences*), turėtų studijų programose ugdyti nustatytas *kompetencijas* (angl. *input competencies*) atitinkančius mokėjimus, kurie sudarytų prielaidas kompetentingai atlikti profesinės veiklos užduotis savo darbo vietoje. Vėliau M. Van der Klink ir J. Boon (2003) konstatavo, kad ne tik skirtingi autoriai skirtingai interpretuoja *kompetentingumo* sąvoką, bet ir skirtingose šalyse ji apibrėžiama skirtingai. Pavyzdžiui, Jungtinėje Karalystėje *kompetentingumo* sąvoka labiau siejama su darbo atlikimo (angl. *output competences*) standartais (angl. *performance standards*), o JAV sąvoka *competency* daugiau siejama su mokėjimais, žiniomis ir asmens charakteristikomis, t. y. asmens bruožais, motyvais ir savivoka (angl. *input competencies*), kurie turi įtakos užduoties atlikimo meistriškumui.

F. Delamare-Le Deist ir J. Winterton (2005), atsižvelgdami į nacionalinį kontekstą, bando klasifikuoti *kompetentingumo* (angl. *competence*) sąvokas, išskirdami bihevioristinį (JAV), funkcionalistinį (JK) ir holistinį (Prancūzija, Vokietija, tam tikra dalimi ir Austrija) požiūrį į kompetentingumo (angl. *competence*) sampratą. Jie atskleidžia, kad a) per tam tikrą laiką šie skirtingi požiūriai nuolat konvergavo ir b) siūlo pagrįsti holistinę kompetentingumo (angl. *competence*) sampratą, kuri išryškėjo per pastaruosius metus. Jie taip pat pažymi, kad kiekvienas požiūris į *kompetentingumo* (angl. *competence*) sampratą turi savo stiprybių: „Tradicinis amerikietiškas požiūris rodo asmens individualių charakteristikų bei elgsenos kompetencijų, kaip priemonių geriau atlikti darbą, svarbą. JK požiūris atspindi profesiskai apibrėžtų standartų funkcionalaus kompetentingumo vertę ir jų pritaikomumą darbo vietai. Prancūzijos ir Vokietijos požiūris plačiau atskleidžia kompetentingumo (angl. *competence*) sąvokos analitinį ir daugiadimensį potencialą“ (p. 40).

Kalbant apie *kompetentingumo* sąvokos sandarą galima pastebėti, kad, anot R. G. Sultana (2009), anglų kalboje sąvoka *competence* siejama su žinių, mokėjimų ar gebėjimų sampratomis“ (p. 20). Taip pat diskutuojama, kiek *kompetentingumo* sąvoka padeda suprasti sąryšį tarp tvirtinančių (teigiančių) žinių (angl. *knowing that*), praktinių (naudojamų) žinių (angl. *knowing how*) bei procedūrinių žinių (angl. *knowing how to be*) ir kiek tai sumenkina, viena vertus, žinių ir supratimo kaip tokių vaidmenį, atskiriant teorines žinias nuo praktinių žinių, o, kita vertus, asmenybės įtaką darbo atlikimui.

Europos Komisija (2005), apibrėždama *kompetentingumo* sąvokos sandarą, pažymi, kad *kompetentingumo* sąvoka apima: 1) *kognityvinę* kompetentingumo sampratą, grindžiamą naudojamomis teorijomis ir koncepcijomis, taip pat „nebylias“ (tylias, numanomas) žinias, įgytas patirtimi; 2) *funkcinę* kompetentingumo sampratą (mokėjimus arba *know-how*), t. y. tokius veiksmus, kuriuos asmuo privalo atlikti, kai jis veikia darbo, mokymosi ar socialinėje aplinkoje; 3) *asmeninę* kompetentingumo sampratą, grindžiamą žinojimu, kaip elgtis specifinėse situacijose; 4) *etinę* kompetentingumo sampratą, grindžiamą tam tikromis asmeninėmis ir profesinėmis vertybėmis“ (cituota iš Sultana, 2009, p. 21).

D. Kennedy, A. Hyland ir N. Ryan (2009), remdamiesi Airijos nacionaline kvalifikacijų sąranga, skiria keturias *kompetentingumo* sandarą sudarančias sritis: a) *kontekstą* arba gebėjimą efektyviai veikti sudėtingose, nevisiškai apibrėžtose ir nenusėjamose situacijose; b) *vaidmenį* arba gebėjimą veikti grupėje, kas reikalauja tam tikrų gebėjimų taikyti socialinius įgūdžius bei keliamų užduočių supratimo; tai susiję su lyderystės, iniciatyvumo ir savarankiškumo derinimu; c) *mokymasis mokytis* arba gebėjimas suprasti ir pripažinti savo turimų žinių, įgūdžių ir kompetentingumo ribotumus bei planuoti juos pašalinti ir pašalinti toliau mokantis; mokymosi mokytis gebėjimas susijęs su gebėjimu stebėti, dalyvauti naujose patirtyse ir iš tų patirčių išskirti prasmingus dalykus; d) *įžvalga* arba gebėjimas apmąstant patirtį suprasti vis sudėtingesnius reiškinius; įžvalgos sritis apima kito tipo žinių, mokėjimų ir kompetentingumų integravimą su besimokančiojo požiūriais, motyvais, vertybėmis, įsitikinimais, pažinimo stiliumi bei asmenybės savybėmis.



3 pav. **Kompetentingumo samprata: kompetentingas asmuo yra tas, kuris turi būtinas žinias (žinojimą), mokėjimus ir požiūrius (pagal Kennedy, Hyland, Ryan, 2009, p. 11)**

Kompetentingumo sąvokos sampratos ir sandara leidžia padaryti tam tikras išvadas apie šios „miglotos sąvokos“ paskirtį. Ji aiškiausiai atsiskleidžia per competence sąvokos apibrėžimą Europos kvalifikacijų sąrangos dokumente (EQF, 2008). Pakartosime jį dar kartą: competence reiškia patikrintą gebėjimą naudotis žiniomis, įgūdžiais ir asmeniniais, socialiniais ir/arba metodiniais gebėjimais darbo arba studijų aplinkoje bei siekiant profesinio arba asmeninio tobulėjimo. Europos kvalifikacijų sąranroje, competence apibrėžiamas atsakomybės ir savarankiškumo sąvokomis“ (p. 11).

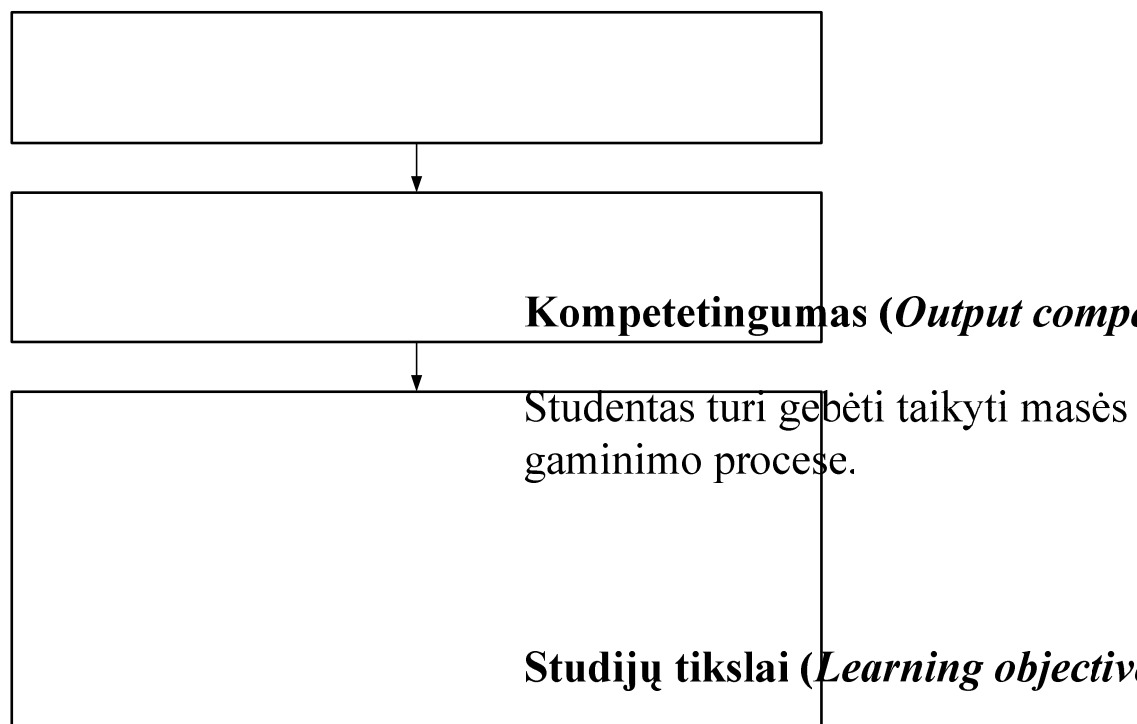
Matome, kad *competence* sąvoka gali būti suprantama dvejopai: viena vertus, ji traktuojama kaip kompetencijos (angl. *input competencies*), t. y. kaip patikrinti gebėjimai, kuriuos būtina įgyti studijų metu, – tai įvairaus pobūdžio žinios, įgūdžiai, vertybės ir požiūriai. Tokių kompetencijų turėjimas yra būtina sąlyga kompetentingai (angl. *output competences*) atlikti tam tikrą darbą. Vadinasi, galėtume teigti, kad viena *competence* sąvokos dalis (žinios, įgūdžiai, vertybės, požiūriai) nusako, kokius kompetencijomis apibrėžtus gebėjimus besimokantysis turi išsiugdyti studijų procese, kad galėtų kompetentingai atlikti darbą. M. van der Klink, J. Boon, and K. Schlusmans (2007) tai ir

akcentuoja: „kompetencijos apima mažų mažiausiai žinias, įgūdžius ir požiūrius, ir akivaizdu, kad jų visuma kiekvienoje kompetencijoje gali kisti“ (p. 72). Šią nuomonę palaiko ir F. Rauner (2007), F. Suleman, J.-J. Paul (2007) bei daugelis kitų tyrėjų. Paminėtame kontekste kompetencijos gali ir turi būti suprantamos kaip tam tikri reikalavimai gebėjimams, kurių reikia įgyti studijų metu. Vadinasi, kompetencijos galėtų būti suprantamos kaip reikalavimai gebėjimams, „pakeltiems“ iki profesijos standartų lygmens, pavyzdžiui, kaip tai yra suprantama ir „Tuning“ projekte: „kompetencijos yra dinamiškas žinių, supratimo, įgūdžių, gebėjimų ir požiūrių derinys. Savo ruožtu jos skirstomos į specialiąsias ir bendrąsias. Kompetencijų (iš tikrųjų gebėjimų pagal nustatytas kompetencijas – *aut. pastaba*) ugdymas yra studijų proceso ir studijų programos tikslas. ... studijų rezultatai rodo kompetencijų lygį, kurį pasiekia besimokantysis“ (*ECTS User's Guide*, 2009, p. 15).

Kita vertus, kompetentingumas nusako konkretaus kvalifikacijos sąrangos lygmens veiklos *autonomiškumo* ir *atsakingumo* laipsnį arba *output competences*, t. y. reikalavimą, kokių sudėtingumo ir kokybės lygmeniu turi būti atliktas darbas. Europos kvalifikacijų sąrangoje *competence* būtent ir yra traktuojama kaip „gebėjimas pritaikyti žinias praktikoje“ (*ECTS User's Guide*, 2009, p. 14).

Akivaizdu, kad, viena vertus, gebėjimai, kuriuos studentas turi išsiugdyti studijų procese, turi atitikti nustatytas kompetencijas, o kita vertus, – keliamus reikalavimus kokybiškai (kompetentingai) atlikti tam tikro sudėtingumo darbą. Būtent antroji *competence* sąvokos apibrėžties dalis – autonomiškumo ir savarankiškumo laipsnis atskleidžia, ką turės gebėti atlikti tam tikros studijų programos absolventas, pasinaudodamas studijų metu įgytais gebėjimais.

Trečioji *competence* sąvokos paskirtis ta, kad studijų krypties aprašai ir pagal juos parengtos programos turi suderinti *input competencies* su *output competences*. Tai jau vidinis reikalavimas studijų krypties aprašams ir jų rengėjams, kylantis iš pirmųjų dviejų sąvokos *competence* paskirčių. Maža to, *input competencies* ir *output competences* tarpusavyje turi derėti ne tik studijų krypties aprašų viduje, bet ir išoriškai, viena vertus – su nacionalinės kvalifikacijų sąrangos lygmenų aprašuose nustatytais *input competencies* ir *output competences* sritimis, kita vertus – su studijų programose nustatytais *input competencies* ir *output competencies* sritimis.



4 pav. Sąryšis tarp kompetetingumo, studijų tikslų ir studijų rezultatų maisto pramonės srityje (pagal Hartel ir Foegeding, 2004)

Vadinasi, būtinos trys pagrindinės prielaidos studijų krypties aprašams parengti: pirma, turi egzistuoti nacionalinės kvalifikacijų sąrangos; antra, aukštosios mokyklos ir jų akademinis personalas turi būti pajėgus aprašyti savo studijų programas remdamiesi studijų rezultatais; trečia, turi būti socialiniai dalininkai, pajėgūs dalyvauti rengiant studijų krypties aprašus. Studijų rezultatai (*Learning outcomes*) turi atitikti darbo rinkos poreikiams. 4 pav. pavaizduota *output competences* srities susiejimo su studijų rezultatais schema (pagal Hartley ir Foegeding, 2004).

Iš pateikto kompetetingumo, studijų tikslų ir studijų rezultatų sąryšio pavyzdžio matome, kad studijų rezultatai detalizuoja, ko tikimasi iš studento žinių, įgūdžių ir veiklos, kad būtų galima teigti, jog vykdant studijų programą išugdyti gebėjimai atitinka nustatytas kompetencijas ir absolventai bus pajėgūs kompetentingai atlikti darbą nustatytoje kvalifikacijos (savarankiškumo ir atsakomybės) lygmenyje.

Lietuvoje dėl neteisingo sąvokų „competence“ ir „competency“ vertimo (dėl tiesioginio vieno iš „competence“ arba „competency“ reikšmių vertimo) įsivyravo „kompetencijos“ sąvoka, kuri iš esmės pradėta vartoti net vietoje „kvalifikacijos“ sampratos (pavyzdžiui, „profesinė kompetencija“, „neturinti kompetencijos“; „reikia tobulinti/ugdyti kompetenciją“ ir t.t.). Kadangi kompetetingumo sąvoka anglų kalboje vartota ir daugiskaitoje („competences“ arba „competencies“), tad automatiškai pradėta vartoti

ir daugiskaitinė šios sąvokos reikšmė – „kompetencijos“. Moksliniu (sisteminiu) požiūriu toks jos vartojimas gali būti toleruotinas, jei „kompetencijos“ (angl. *competencies*) suprantamos kaip sudėtinės (būtinės, bet nepakankamos) kompetentingumo (angl. *competence*) dalys (Mulder, 2007). Kadangi Lietuvoje jau įsivyravo daugiskaitinė kompetencijų (angl. *competencies*) sąvokų vartojimo praktika (pažintinės, bendrosios ir funkcinės kompetencijos), tai tikslinga, negriaunant nusistovėjusios sistemos, jas traktuoti kaip kompetentingumo (angl. *competence*) dalis ir būtinas (bet nepakankamas) jo sąlygas. Vienaskaitinis „kompetencijos“ (angl. *competency*) sąvokos vartojimas iš esmės neteisingas, išskyrus tuos atvejus, kai kalbame apie kažkokią tai sudėtinę kompetentingumo dalies prielaidą (pavyzdžiui, planavimo kompetencija kaip būtina kompetentingo planavimo sąlyga arba prielaida). Vadinasi, galime kalbėti apie „profesinio kompetentingumo“ reiškinių, kurio pagrindu suteikiama (pripažįstama) „profesinė kvalifikacija“. Taigi, *kompetentingumas* yra vienas iš *studijų rezultatų tipų*, tačiau pats svarbiausias, nes jo (pademonstruoto kompetentingumo) pagrindu *suteikiama (pripažįstama) kvalifikacija*. Visi kiti *studijų rezultatų* tipai (žinios, žinojimas, supratimas, mokėjimai, vertybės, nuostatos, požiūriai ir t.t.) yra *kompetentingumo* prielaidos, būtinos sąlygos kompetentingai atlikti veiklą, t.y. *sudėtinės* kompetentingumo dalys. *Kompetentingumas* kaip *studijų rezultato tipas* yra mokėjimas tinkamai integruoti visus kitus studijų rezultatų tipus (pagal situaciją) į vientisą profesijos tikslais reglamentuotą *veiksmą* ar *veiklą*. Kompetentingumas yra realus asmens mokėjimas atlikti profesinę veiklą ar jos dalį, kurio pagrindu suteikiama profesinė kvalifikacija (išduodamas dokumentas). Dokumentas (profesinė kvalifikacija) tiek atitinka realybę, kiek asmens reali veikla (kompetentingumas) pateisina tai, kas surašyta profesinės kvalifikacijos apraše.

Kompetencija yra sudėtinė kvalifikacijos dalis, vadinasi, taip pat dokumentas. Jei asmuo moka kompetentingai atlikti tam tikrą dalį profesinės veiklos, jam gali būti suteikiama atitinkama kompetencija (išduodamas pažymėjimas), liudijanti, kad tokią tai profesinės veiklos dalį jis/ji geba atlikti kompetentingai. Kompetencija (angl. *competency*) yra *reikalavimas* būtinam tai profesijai *mokėjimui* (gali būti pažintinis, bendrasis, funkcinis), aprašytam kvalifikacijos apraše. *Mokėjimas* (angl. *skill*) yra *artikuluotas reikalavimas gebėjimui, išsiugdytas pagal tam tikrą moksliskai pagrįstą teoriją arba apibendrintą praktinę patirtį studijavimo arba savaiminiu mokymosi būdu*. Gebėjimas (angl. *ability*) savo ruožtu yra socializacijos eigoje išsiugdytas gabumas, kuris gali atitikti arba ne reikalavimus, keliamus mokėjimui.

Kompetentingumas (angl. *competence*) tiek tarptautiniuose (Europos kvalifikacijų sąranga, Dublino aprašai, „Tuning“ projektas ir kt.), tiek nacionaliniuose dokumentuose (įvairių šalių nacionalinėse kvalifikacijų sąrangose) yra svarbiausias studijų rezultatas šalia žinių (žinojimo),

supratimo, mokėjimų, įgūdžių, vertybių ir požiūrių, nes jis atspindi pastarųjų panaudojimo efektyvumą profesinių problemų sprendimo metu. Kompetentingumas iš esmės apima viską: žinias, žinojimą, supratimą, mokėjimus, įgūdžius, vertybes ir vertybines nuostatas, požiūrius ir t.t. Tačiau ne tiek jų „turėjimo“ prasme, kiek mokėjimo šiuos visus kompetentingumo elementus kūrybiškai taikyti tiek standartinėse, tiek nestandartinės (nenuspėjamos) situacijose. Europos kvalifikacijų sąranga (2008) kompetentingumą (angl. *competence*) apibrėžia kaip „patikrintą gebėjimą naudotis žiniomis, mokėjimais ir asmeniniais, socialiniais ir/arba metodiniais gebėjimais darbo arba studijų aplinkoje bei siekiant profesinio arba asmeninio tobulėjimo. Europos kvalifikacijų sąranroje kompetentingumas apibrėžiamas atsakomybės ir savarankiškumo sąvokomis“ (p. 11).

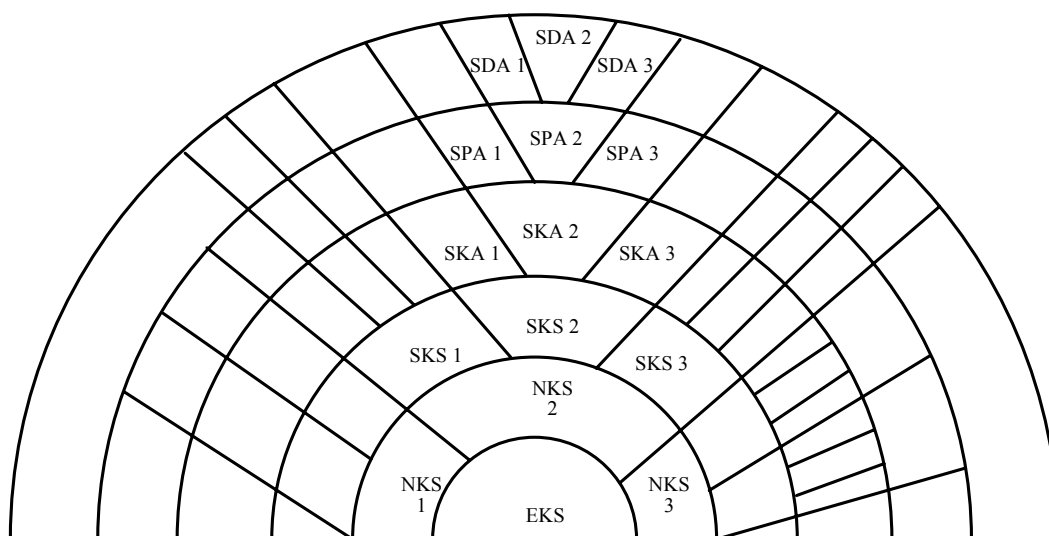
1.3. Studijų rezultatų paskirtis

S. Adam (2007) skiria tris atskirus studijų rezultatų panaudojimo lygius (p. 3). Pirmas lygis yra institucinis. Studijų rezultatai čia panaudojami studijų turiniui projektuoti ir pasiekimų vertinimo kriterijams nustatyti, vertinimo metodams parinkti ir vertinimo priemonėms parengti. Tai pats svarbiausias studijų rezultatų panaudojimo lygis, nes šiuo lygiu vyksta tiesioginės studijos, o jų išdavoje suteikiama kvalifikacija. Studijų rezultatai vaidina svarbų vaidmenį ir ugdant vidinę institucijos kokybės kultūrą bei kuriant ir įgyvendinant kokybės užtikrinimo sistemą.

Antrame, nacionaliniame lygyje, studijų rezultatai panaudojami nacionalinėms kvalifikacijų sistemoms aprašyti. Jie grindžiami kvalifikacijų (angl. *qualification descriptors*), studijų pakopų ar studijų krypties aprašais. Visi aprašai formuluojami studijų rezultatų, kurie parodo, kokį studijų ar kvalifikacijos lygį pasiekė studentas, forma.

Trečias lygmuo yra tarptautinis. Jame, panaudojant studijų rezultatus, užtikrinamas studijų skaidrumas ir palyginamumas, sudaromos prielaidos palyginti ir pripažinti įvairiose šalyse suteikiamas kvalifikacijas. Tarptautiniame lygmenyje studijų rezultatų apibrėžimas yra ne toks griežtas ir tikslus kaip nacionaliniame lygmenyje. Pavyzdžiui, Dublino aprašai yra labai bendri ir platūs, nes jie skirti studijų pakopoms (bakaluro, magistro ir daktaro) apibrėžti ir atskirti vienai nuo kitos aiškiai nustatytais reikalavimais studentų pasiekimams. Tokio pobūdžio tarptautinės dimensijos Dublino aprašai sudaro sąlygas detaliau pagrįsti nacionalinių studijų pakopų aprašus. Taigi studijų rezultatus panaudojant tarptautiniame lygmenyje, gerėja vykdomų studijų ir suteikiamų kvalifikacijų skaidrumas, palyginimas ir pripažinimas skirtingose šalyse.

Apibendrinamas S. Adam (2007) atskleidžia visą galimą studijų rezultatų panaudojimo spektrą: studijų turiniui projektuoti dalyko ir programos lygmenyje, vertinimo kriterijams nustatyti, vertinimo metodams ir priemonėms pagrįsti, parinkti ir parengti, vidinei kokybės užtikrinimo sistemai plėtoti, aukštojoje mokykloje suteikiamoms kvalifikacijoms aprašyti, taip pat studijų krypties aprašams rengti (p. 10–11). Labiau apibendrinti studijų rezultatai gali būti panaudoti nacionalinių kvalifikacijų lygmenų, studijų pakopų, studijų krypties aprašų bei kitiems studijas reglamentuojantiems dokumentams (studijų programoms, studijų dalykams ar moduliams) rengti, tarptautiniams (EQF) kvalifikacijų lygmenims apibrėžti (5 pav.).



5 pav. Studijų rezultatų panaudojimas studijas reglamentuojančių dokumentų rengimui (EKS – Europos kvalifikacijų sąranga; NKS – nacionalinė kvalifikacijų sąranga; SKS – sektorinė kvalifikacijų sąranga; SKA – studijų krypties aprašai; SPA – studijų programų aprašai; SDA – studijų dalykų/modulių aprašai)

Studijų rezultatai gali skatinti siekti skirtingo lygio standartų. Jungtinės Karalystės kokybės užtikrinimo agentūra aiškiai skiria tai, ką studentas „turi pademonstruoti, kad jam būtų suteikta kvalifikacija“, nuo to, ką ji apibrėžia kaip „platesnius gebėjimus, kuriuos tipinis studentas gali išsiugdyti“ (QAA, Framework, 2008, p. 14). Taigi studijų rezultatai gali nustatyti „slenkstinius“ (minimalius), „tipinius“ ir „išskirtinius“ akademinį reikalavimų standartus arba gali orientuoti siekti profesinės kvalifikacijos.

Studijų rezultatų sandara, turinys, veiksmingumas, gerinant aukštojo mokslo kokybę, glaudžiai susijęs su kitais aukštajam mokslui svarbiais dokumentais, tokiais kaip nacionalinė kvalifikacijų sąranga, sektorinė arba dalinė (Partial; Young, 2005) kvalifikacijų sąranga, iš vienos pusės, ir studijų

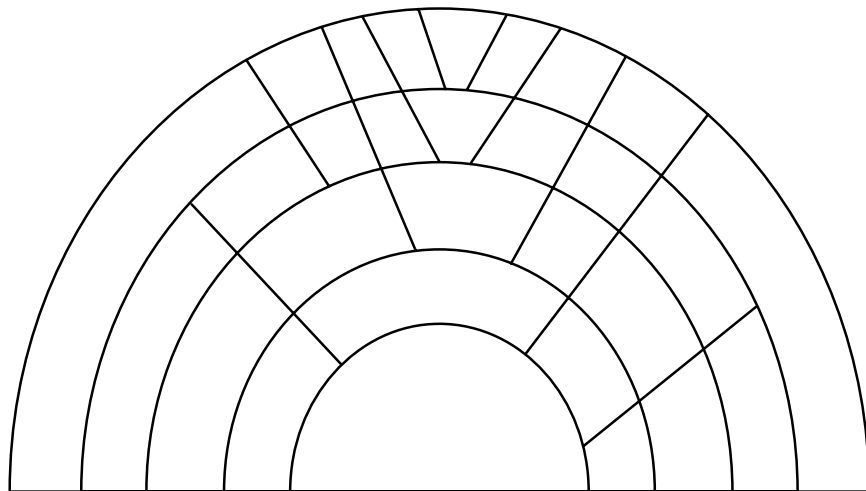
programų bei studijų dalykų aprašai, iš kitos (5 pav.). Daugelis ekonomiškai išsivysčiusių šalių, tokių kaip Airija, Australija, Danija, JK (Anglija, Šiaurės Airija, Velsas, Škotija), Naujoji Zelandija, Olandija, Prancūzija, Švedija, Vokietija ir kt. turi studijų rezultatais pagrįstas nacionalines kvalifikacijų sąrangas.

Studijų rezultatais aprašyti studijų krypties aprašai yra pagrindinis dokumentas, kuriuo remiantis rengiamos, vykdomos ir akredituojamos studijų programos. Kita vertus, patys studijų krypties aprašai rengiami ir vertinami, remiantis sektorinėmis kvalifikacijų sąrangomis, o šios – nacionaline kvalifikacijų sąranga. Plėtojant bendrą Europos aukštojo mokslo erdvę svarbu, kad nacionalinės kvalifikacijų sąrangos būtų suderintos su Europos kvalifikacijų sąranga (EOF, 2008), turint omeny, kad ji yra suderinta su Europos aukštojo mokslo erdvės kvalifikacijų sąranga (*Framework of Qualifications for the European Higher Education Area – QFEHEA*, toliau vadinama – Dublino aprašai).

Atskirais atvejais studijų krypties aprašai gali būti rengiami tiesiogiai remiantis nacionaline kvalifikacijų sąranga (arba EQF ar QFEHEA), jei sektorinės kvalifikacijų sąrangos dar nėra parengtos arba manoma, kad jas rengti netikslinga. Tačiau studijų krypties aprašus vargu ar galima parengti be nacionalinės kvalifikacijų sąrangos. Kita vertus, nacionalinė aukštojo mokslo kvalifikacijų sąranga gali būti parengta ir tik tada, jei studijų turinys ir pačios studijos aukštosiose mokyklose grindžiamos *studijų rezultatais*. Studijų rezultatai atsiskleidžia visose studijų pakopose ir studijas reglamentuojančiuose dokumentuose (5 pav. – Europos, nacionalinės ir sektorinės kvalifikacijų sąrangos lygmenyse, studijų pakopų, studijų krypties aprašuose, studijų programų ir studijų dalykų aprašuose), todėl jie turi labai didelę reikšmę didinant suteikiamų kvalifikacijų skaidrumą, galimybę jas palyginti ir pripažinti skirtingose šalyse ar atskirose aukštosios mokyklose.

Studijų programos rengiamos remiantis studijų krypties aprašais. Šie pirmiausia turi derėti su konkrečiu nacionalinės kvalifikacijų sąrangos lygmeniu, suderintu su aukštojo mokslo kvalifikacijų sąrangos pakopa (6 pav.), kai pagal studijų rezultatus apibrėžiami bendrieji reikalavimai vienai ar kitai aukštojo mokslo teikiamai kvalifikacijai (profesijos bakalauro, bakalauro, magistro ar daktaro).

Studijų krypties aprašai yra labai svarbus išorinis šaltinis, kuriuo remiasi aukštosios mokyklos, rengdamos naujas arba tobulindamos jau esamas tam tikros studijų krypties programas. Šiuo atveju studijų krypties aprašai teikia pagrindines nuorodas, kaip formuoti naujos arba tobulinti jau vykdomos programos studijų rezultatus bei kitus studijų programos parametrus. Studijų krypties aprašų sąsaja su studijų rezultatais padeda aukštajai mokyklai kuriant ir įgyvendinant (įvertinant, kaip programos studijų rezultatai atitinka krypties, pavyzdžiui, antropologijos, standartų reikalavimus) vidinę kokybės užtikrinimo sistemą.



6 pav. Studijų rezultatų panaudojimas aukštojo mokslo kvalifikacijų sąraangoje

(AMKS – aukštojo mokslo kvalifikacijų sąranga; NKS – nacionalinė kvalifikacijų sąranga; PB – profesijos bakalauro kvalifikacijos pakopa; B – bakalauro kvalifikacijos pakopa; M – magistro kvalifikacijos pakopa; D – daktaro kvalifikacijos pakopa; SKA – studijų krypties aprašas; SPA – studijų programos aprašas; SDA – studijų dalyko/modulio aprašas)

Studijų rezultatais aprašyti studijas reglamentuojantieji dokumentai skatina aukštąsias mokyklas priimti atsakomybę už nusistatytus teikiamo išsimokslinimo standartus ir kokybę, taip pat gali būti panaudoti išoriniam programų kokybės vertinimui, nes „...turi dvejopą paskirtį: pirma, jie leidžia atskirus studentų pasiekimus palyginti su specialiaisiais studijų rezultatais; antra, jie pateikia struktūrą, kurios pagrindu gali būti įvertinta visa programa“ (Sociology, 2007, p. 5). Kartu M. Laugharne (2002), pažymi, kad studijų krypties aprašai „labiau skirti kaip paakinimas savikritiškai reflektuoti, neapibrėžtiems kriterijams nustatyti“ (p. 136).

Studijų rezultatais aprašytos studijų programos yra svarbios ir socialiniams dalininkams, ypač būsimiesiems studentams ir darbdaviams, norintiems gauti daugiau informacijos apie kvalifikacinio laipsnio gavėjo įgyjamą žinias ir supratimą, specialiuosius ir bendruosius konkrečios studijų krypties arba profesijos mokėjimus.

Studijų krypties aprašo struktūrą, kuriuo remiantis rengiamos toje kryptyje vykdomos studijų programos, iš esmės sudaro trys pagrindinės dalys: 1) profesinių žinių ir supratimo lūkesčiai; 2) krypties (specialybės) ir bendrųjų įgūdžių lūkesčiai; 3) reikalavimų standartai (McGhee, 2004, p. 19).

Studijų turinio atžvilgiu studijų krypties aprašai plačiame ir abstrakčiame kontekste apibrėžia tam tikrus lūkesčius siekiant krypties žinių, kurias turi įgyti į akademinį laipsnį pretenduojantis absolventas. Įgyjamų mokėjimų atžvilgiu studijų krypties aprašai apibrėžia tam tikrus lūkesčius

siekiant pažintinių, specialiųjų ir bendrųjų (perkeliamųjų) mokėjimų, kuriuos absolventas turi įgyti kiekvienos profesijos srityje. Standartų atžvilgiu studijų krypties aprašai išreiškia tam tikrus „slenkstinius“ arba „tipinius“ numatomų studentų pasiekimų lūkesčius. „Slenkstiniai“ reikalavimai apibrėžia minimalius reikalavimus, kuriuos būtina tenkinti, kad būtų suteiktas atitinkamas kvalifikacinis laipsnis ar sertifikatas.

Studijų krypties aprašai paprastai yra rengiami glaudžiai bendradarbiaujant aukštosios mokyklos ir profesinių asociacijų atstovams. Studijų krypties aprašams rengti dažniausiai suburiama studijų krypties bendruomenei atstovaujanti specialistų grupė. Parengtas studijų krypties aprašo projektas aptariamas platesnėje akademinės bendruomenės bei socialinių dalininkų grupėje. Studijų krypties aprašo apimtis paprastai būna nuo 16 iki 20 puslapių. Studijų krypties apraše taip pat nurodoma, kokį akademinės kvalifikacijos lygį jis atitinka kitų šalių (ar šalies) nacionalinėje (šiuo metu jau galima nuoroda ir į Europos kvalifikacijų sąrangos lygį) kvalifikacijų sąranroje.

Mokslinės literatūros šaltinių analizė parodė, kad, studijų krypties aprašai, kaip ir kiti dokumentai (EKS, AMKS, NKS, SPA ir SDA), apibūdinami keturiais konceptualiais parametrais: studijų rezultatais, studijų pakopa, kompetentingumu¹¹ ir studentų darbo apimtimi (Adelman, 2009, p. 25). Studijų krypties aprašai per jų studijų pakopą, struktūrą ir turinį nusakančius studijų rezultatus, kompetentingumo lygmenį ir studijų trukmę, išreikštą kreditais, detalizuoja ir konkretizuoja reikalavimus studijų programoms, kurias sėkmingai baigusiems suteikiama profesijos bakalauro, bakalauro, magistro ar daktaro studijų pakopą atitinkanti kvalifikacija. Vadinasi, *studijų pakopa, studijų rezultatai, „kompetentingumas“ ir studijų trukmė, išreikšta kreditais*, yra pagrindiniai studijų krypties aprašus apibūdinantys parametrai. Juo labiau, kad pastaruoju metu vis dažniau kalbama ne apie kvalifikacijų sąrangas, bet apie kvalifikacijų ir kreditų sąrangas (English QCF – *English Qualification and Credit Framework*; Brockman, Clarke, 2009, p. 789).

1.3.1. Kvalifikacijų sąrangos lygmuo ir studijų pakopa

Studijų pakopa iš esmės yra siejama su nacionalinės (ar sektorinės) kvalifikacijų sąrangos lygmeniu. *Nacionalinė kvalifikacijų sąranga* – tai priemonė, skirta šalies kvalifikacijoms klasifikuoti

¹¹ C. Adelman (2009) „kompetentingumo“ sąvoką rašo kabutėse dėl to, kad mokslinėje literatūroje iki šiol yra labai plačiai ir prieštaringai diskutuojama tiek dėl jos apibrėžties, tiek dėl vertimo į kitas kalbas. Šiame leidinyje, kiek įmanoma, atsižvelgiant į kontekstą „competence“ sąvoka (daugiskaita – „competences“) bus verčiama kaip kompetentingumas arba kompetentingumai (angl. output competences), o sąvoka „competency“ (daugiskaita – „competencies“) – kaip kompetencija arba kompetencijos (angl. input competencies).

pagal atitinkamą kriterijų sistemą į tam tikrus lygmenis pagal mokymosi ar studijavimo laiką, siekiant integruoti ir koordinuoti kvalifikacijų posistemes ir gerinti kvalifikacijų skaidrumą, prieinamumą, mobilumą ir kokybę darbo rinkos ir visuomenės poreikių paradigmoje. Nacionalinę kvalifikacijų sąrangą reikia skirti nuo nacionalinės kvalifikacijų sistemos. *Nacionalinė kvalifikacijų sistema* – tai šalies darbo rinkos ir jos narių poreikius tenkinančių kvalifikacijų struktūra, grindžiama kvalifikacijų sąranga ir kuriama bei palaikoma kvalifikacijų projektavimo, kvalifikacijų vertinimo ir pripažinimo, taip pat kvalifikacijų sistemos valdymo ir kokybės užtikrinimo procesais bei priemonėmis.

Vadinasi, studijų krypties *pakopa* rodo suteikiamų kvalifikacijų tarpusavio skirtumus. Dublino aprašuose skiriamos trys studijų pakopos (angl. *cycle*), kurios tapatinamos su teikiamais bakalauro (dar skiriama „trumpoji pakopa“ – angl. *short cycle*), magistro ar daktaro kvalifikaciniais laipsniais. Jungtinės Karalystės kokybės užtikrinimo agentūros (QAA) kvalifikacijų sistemoje studijų pakopa koreliuoja su suteikiama kvalifikacija, todėl „kvalifikacijų aprašai siejami su studijų programų baigimu kaip kvalifikacijos suteikimo prielaida“ (Moon, 2002, p. 23). Vadinasi, kvalifikacijų požiūriu *pakopa* siejama su įgyjama kvalifikacija ar kvalifikaciniu laipsniu (profesijos bakalauro, bakalauro, magistro, daktaro ir pan.). Tačiau galimi atvejai (SEEC – *Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer*), kai studijų pakopa prilyginama studijų metams, t. y. kursui, kuriame studijuoja studentas: pirmas kursas – pirmi metai, atitinkamai pirma pakopa; antras kursas – antri metai, antra pakopa ir t. t. Nepaisant tokių studijų pakopos traktuočių skirtumų, studijų pakopa, J. Moon (2002) nuomone, turi bendrą supratimo vardiklį ir gali būti apibrėžiama kaip „studento darbo sudėtingumo požymis (indikacija), kuriuo remiantis pripažįstama, kad studentas įvykdė studijų kredito reikalavimus“ (p. 23). Anot D. Gosling ir J. Moon (2001), „studijų pakopa yra santykinio reikalavimo studijų sudėtingumui, gilumui ir studento studijavimo savarankiškumui rodiklis“ (p. 32). Eksterio universitetas (2009) studijų pakopą apibrėžia kaip „santykinio reikalavimo studijų sudėtingumui ir gilumui rodiklį, susietą su modulių, studijų metais arba kvalifikacija“ (p. 1). Vadinasi, studijų pakopa suprantama kaip studento darbo (studijavimo) apimtis, kuri gali būti tam tikru būdu išmatuojama arba „sutraukta“ į studijų pakopą ir atkoduojama per studijų pakopos (angl. *cycle descriptors*) aprašą. Studijų pakopos visose sistemose paprastai yra numeruojamos paeiliui didėjančia tvarka: 1, 2, 3 pakopos Dublino aprašuose, 1, 2, 3, 4, 5 pakopos – JK, t. y. Anglijos, Šiaurės Airijos ir Velso kvalifikacijų ir kreditų sąrangoje, 5, 6, 7 ir 8 pakopos - Europos kvalifikacijų sąrangoje ir pan. Savo ruožtu studijų pakopų aprašai (angl. *cycle descriptors*), kaip jau minėjome, yra būtina prielaida rengti studijų krypties aprašus. Kita vertus, studijų pakopų aprašai turi derėti su nacionalinės kvalifikacijų sąrangos lygmenų aprašais (angl. *level descriptors*), jei kalbama apie visą gyvenimą trunkantį mokymąsi. Vadinasi, studijų pakopų

aprašų pobūdį lemia nacionalinės kvalifikacijų sąrangos lygmenų aprašai ir akivaizdu, kad studijų pakopų aprašai turi būti rengiami remiantis nacionalinės kvalifikacijų sąrangos lygmenų aprašais. Kyla klausimas: kaip ir kokiais parametrais yra aprašomi kvalifikacijų sąrangos lygmenys? Kas yra kvalifikacijų sąrangos lygmuo? Bolonijos darbo grupės ataskaitoje (*Working Group Report, 2005*) lygmuo yra apibrėžiamas kaip „keletas nuoseklių žingsnių... išreikštų visuma panašaus pobūdžio rezultatų, pagal kuriuos gali būti lyginamos tipinės kvalifikacijos“ (p. 30).

Kuriant tiek Europos kvalifikacijų sąrangą (EQF, 2008), tiek Europos aukštojo mokslo erdvės kvalifikacijų sąrangą (Dublino aprašai), iš esmės buvo remtasi jau veikiančių ir praktikoje patikrintų nacionalinių kvalifikacijų sąrangų patirtimi. Pavyzdžiui, J. Murray (2006) pabrėžia, kad pagrindinis parametras, apibrėžiantis nacionalinės kvalifikacijų sąrangos lygmenis ir atskiriantis juos vieną nuo kito yra „studijų rezultatai, kurie naudojami apibrėžiant plačiausias studijavimo ribas, pagal kurias yra lyginamos atskiros kvalifikacijos arba giminingų kvalifikacijų grupės“ (p. 7).

Kvalifikacijų sąrangos lygmenų aprašai konstruojami pirmiausia apibrėžiant studijų rezultatų teiginius. Airijos kvalifikacijų įstatymas, priimtas 1999, nurodė, kad kvalifikacijos turi būti teikiamos, remiantis „žinių, mokėjimų ir kompetentingumo standartais“ (I dalis, 2 paragrafas). Airijos Nacionalinė kvalifikacijų tarnyba, savo ruožtu, nusprendė, kad kvalifikacijų sąrangos lygmenims išskirti turėtų būti naudojami trijų tipų studijų rezultatai: a) žinios, b) gebėjimai bei mokėjimai ir c) kompetentingumas. Toliau šie trijų tipų studijų rezultatai bendromis pastangomis su socialiniais dalininkais buvo išplėtoti į aštuonis potipius, ir pagal tai buvo pagrįsti ir išskirti visi 10 Airijos kvalifikacijų sąrangos lygmenų, kurie nustatomi pagal:

1. *žinių dimensija*, kurios pagrindiniai požymiai yra: a) *platumas*, t. y. kiek plačios yra studijuojančiojo žinios, ir b) *pobūdis, rūšis*, t. y. kokio pobūdžio arba kokybės žiniomis studijuojantysis disponuoja;

2. *gebėjimų dimensija*, kurios pagrindiniai požymiai yra: a) žinojimo, kaip padaryti, ir mokėjimų *diapazono platumas*, t. y. kokio platumo yra studijuojančiojo demonstruojami fiziniai, intelektiniai, socialiniai ir kiti mokėjimai, ir b) žinojimo, kaip padaryti, ir mokėjimų *atrakumas*, t. y. kiek sudėtingos yra problemos, kurias studijuojantysis gali išspręsti, pasiremdamas įgytais mokėjimais, ir kaip jis jas išsprendžia;

3. *kompetentingumo dimensija*, kurios pagrindiniai požymiai yra: a) *kontekstas*, t. y. kokiame kontekste studijuojantysis geba pritaikyti savo žinias ir mokėjimus; b) *vaidmuo*, t. y. kiek atsakomybės gali prisiimti studijuojantysis asmeniškai arba grupėje, pritaikydamas savo žinias ir mokėjimus; c) *mokėjimas/mokymasis mokytis*, t. y. kokių mastu studijuojantysis gali identifikuoti savo mokymosi

trūkumus ir kokių priemonių imtis jiems pašalinti; d) *įžvalga, įžvalgumas*, t. y. kiek giliai ir plačiai studijuojantysis integravo intelektualinius, emocinius, fizinius ir dorinius požiūrius į savo asmenybės „Aš“ (tapatumą) bei sąveikavimą (bendravimą) su kitais“ (Murray, 2006, p. 8, 9).

Airijos nacionalinės kvalifikacijų sąrangos architektūrą sudaro trys pagrindiniai elementai: lygmenys, kvalifikacijų tipas ir kvalifikacijų pavadinimas (vardas). Kiekvienas lygmuo apibrėžiamas tam tikra visuma studijų rezultatų, kuriuos studijuojantysis turi pasiekti, jei nori, kad jam būtų suteikta atitinkamo lygmens kvalifikacija. Studijų rezultatų visuma kiekviename lygmenyje aprašoma visais aštuoniais studijų rezultatų potipiais ir pateikiama lentelės pavidalu kaip to lygmens rodikliai (plačiau žr. *Policies and Criteria for the Establishment of the National Framework of Qualifications and Determinations for the Outline National Framework of Qualifications*). Vadinasi, studijų pakopos aprašai turėtų atspindėti kvalifikacijų sąrangos lygmenį, taip pat nurodyti kvalifikacijos tipą bei pavadinimą (vardą): pavyzdžiui, Airijoje magistro laipsnis yra devinto lygmens kvalifikacijos tipas, o sociologijos magistras yra šio kvalifikacijos tipo pavadinimas (vardas). Skaičius devyni nurodo Airijos nacionalinės kvalifikacijų sąrangos lygmenį, magistras – tipą, o sociologija – kvalifikacijos pavadinimą.

D. Gosling ir J. Moon (2001) studijų pakopos aprašus apibūdina kaip „numatomų studijų charakteristikas ir kontekstą kiekvienoje pakopoje apibūdinančius giminingus teiginius“, kuriais remiantis gali būti lyginami studijų rezultatai ir vertinimo kriterijai, parengiami atitinkamo lygmens studijų moduliai ir suteikiami juos atitinkantys kreditai“ (p. 33). J. Moon (2002) studijų pakopų aprašus apibūdina kaip tai, ką „studijuojantysis turėtų pasiekti studijavimo studijų pakopos pabaigoje“ (p. 16). Studijų pakopos yra hierarchinės stadijos, atspindinčios didėjančius studijavimo reikalavimus studijuojančiajam. Studijų pakopų aprašai gali būti pateikiami įvairia struktūra, forma ir net stiliumi, nes juose gali būti akcentuojami skirtingi tikslai. Nepaisant to, dauguma studijų pakopų aprašų pasižymi tais pačiais parametrais, nusakančiais:

- žinių ir supratimo sudėtingumą;
- reikalavimų pažintiniams mokėjimams, tokiems kaip analizė, sintezė ir pan. lygį;
- kitus mokėjimus, kurie įvardijami kaip bendrieji (angl. *generic*), raktiniai (angl. *key*), esminiai (angl. *core*), pagrindiniai (angl. *underpinning*), perkeliemieji (angl. *transferable*) ir pan.;
- kai kuriuos praktinius mokėjimus (pavyzdžiui, tokius kaip darbo kompiuteriu mokėjimai).

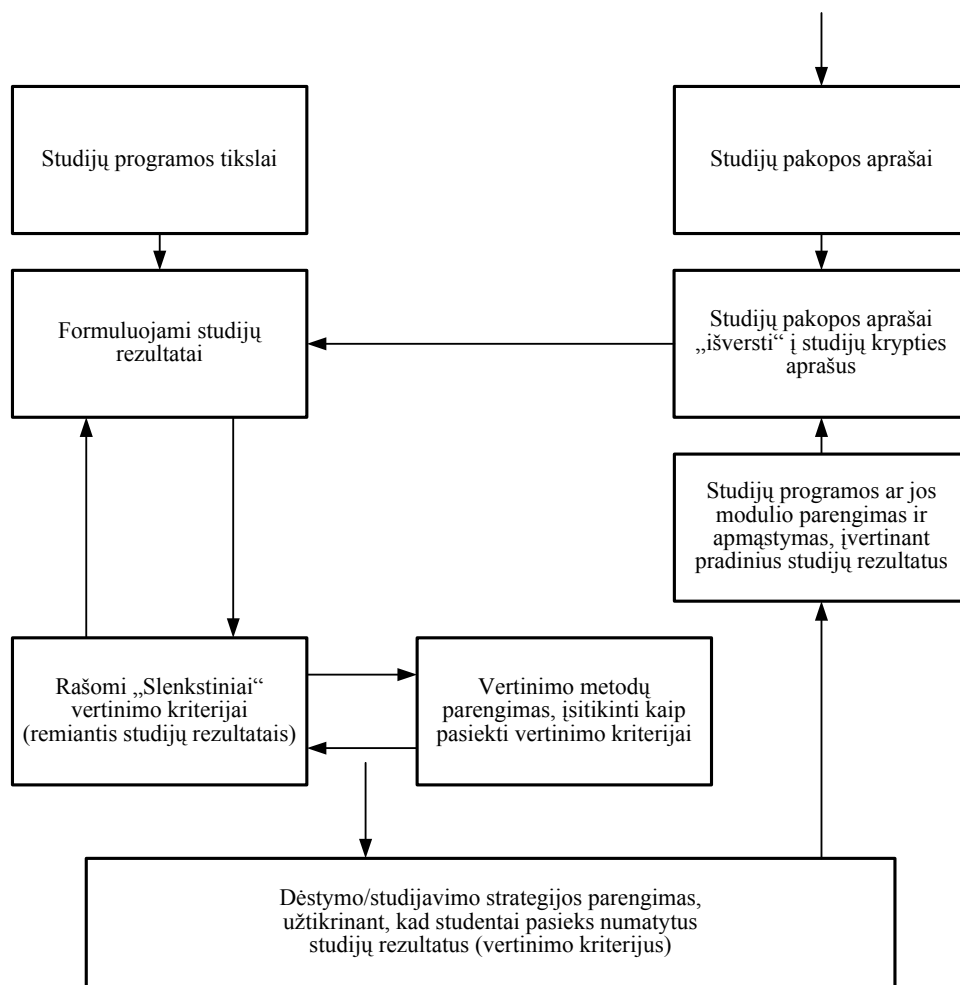
Pastaruoju metu dauguma studijų pakopų aprašų dar papildomi atsakomybės ir savarankiškumo (autonomijos) dimensijomis, kurios nusako iš studento reikalaujamą atsakomybės ir savarankiškumo

lygi studijų procese. Todėl studijų pakopų aprašų sandara papildoma tokiais studento elgsenos parametrais kaip:

- numatomas studento atsakomybės lygmuo;
- studento savarankiškumo arba autonomijos lygmuo;
- būtinas vadovavimo studentui lygmuo (Moon, 2002, p. 24, 25).

Studijų pakopų aprašų veiksmingumas ir pagrįstumas labai priklauso nuo studijų rezultatų, pasiekimų vertinimo kriterijų ir kitų studijų turinio parametrų (7 pav.), kurie susieja šiuos aprašus su studijų programomis ir jų moduliais „slenkstiniu“ arba „tipiniu“ lygmeniu. Svarbus studijų pakopų aprašų ypatumas – jų „tiesumas“ (angl. *bluntness*). Šis ypatumas reiškia, kad studijų pakopų aprašą nusakantys studijų rezultatai ir vertinimo kriterijai turi atspindėti tą pačią pakopą ir studijų kreditais išreikštą studijų apimtį, kuri būtina nustatytiems studijų rezultatams pasiekti. Studijų pakopų aprašai yra pagrindinis dokumentas, kuriuo remiantis rengiami studijų krypties aprašai, „sudedant“ į juos konkrečią studijų kryptį atitinkančius specifinius ir bendruosius studijų rezultatus bei jų pasiekimą įrodančius vertinimo kriterijus.

Studijų pakopų aprašai tampa lengviau suprantami ir panaudojami praktiniams studijų programų rengimo, vykdymo ir įvertinimo tikslams, jeigu jie susiejami su konkrečia studijų kryptimi, t. y. studijų krypties aprašais.



7 pav. Esminė studijų programos ar jos modulio rengimo schema, sudaryta remiantis studijų pakopos aprašu (pagal Moon, 2002, p. 20)

Svarbi studijų pakopų aprašų dalis yra studijavimo *standartai*, pagal kuriuos studijų pakopų aprašai iš esmės ir yra priskiriami vienam ar kitam lygmeniui (profesijos bakalauro, bakalauro, magistro ar daktaro). Standartai gali būti grindžiami įvairių *lygių* studijų rezultatais: pavyzdžiui, ką pasieks *geriausias* studentas (aukščiausias lygmuo), ką pasieks *tipiškas* studentas (lūkesčių lygmuo) arba ką studentas privalo *minimaliai pasiekti* (slenksčio lygmuo), kad jam būtų suteikta atitinkamo lygmens kvalifikacija (diplomas ar pažymėjimas).

Specifinis studijų pakopų aprašų bruožas, kaip minėjome, yra tas, kad jie grindžiami studijavimo (studento darbo) apimties kategorija. Tai labai svarbus aukštojo mokslo kaitos momentas, nes jis remiasi ne *išteklių* (angl. *input*) arba dėstymo kategorija, bet *produkcijos* (angl. *output*) arba

studijavimo kategorija, t. y. ką studentas išmoksta studijuodamas konkrečioje studijų pakopoje. Studijų pakopų aprašų įvedimas aukštajame moksle reiškia, kad numatoma studento patirtis nėra patikimas standartų nustatymo matas. Kur kas pagrįstesnis ir patikimesnis matas yra studento studijavimo pasiekimų atitiktis studijų rezultatams. Studijų pakopų aprašai, grindžiami studijų rezultatais, aukštąjį mokslą daro skaidresnį, aiškesnį ir suprantamesnį įvairioms socialinių dalininkų grupėms. Kita vertus, toks skaidrumas ir aiškumas sudaro sąlygas diskutuoti, kritikuoti, nesutikti, keisti ir tobulinti studijų pakopų aprašus ir jų studijų rezultatus. Vadinasi, studijų pakopų aprašai turi būti traktuojami ne kaip reikalavimai, kurių privalu griežtai laikytis, bet daugiau kaip kontroliniai parametrai (angl. *reference points*), kuriais remiantis plėtojamos studijų programos ir moduliai.

Studijų pakopų aprašymas žinių, supratimo, mokėjimų ir kompetentingumo tipų studijų rezultatais sudaro prielaidas lyginti įvairių šalių aukštojo mokslo sistemų studijų pakopas bei tų šalių aukštosiose mokyklose teikiamus kvalifikacinius laipsnius. Nepaisant tokių lyginimo galimybių, studijų pakopų aprašų palyginimas yra sudėtingas procesas, nes būtina įvertinti studijų rezultatus, kurie detalizuoja studijų pakopų aprašus: kiek jie dera tarpusavyje, ar pakopos apibrėžiamos tų pačių dimensijų rodikliais, ar skirtingose pakopose naudojami vienodi ar skirtingi rodikliai ir t. t. Visų šių grėsmių iš esmės išvengta rengiant Europos kvalifikacijų sąrangą, kurios lygmenys, skirti aukštajam mokslui, iš esmės buvo pagrįsti *Dublino aprašuose* pagrįstomis studijų pakopomis.

1.3.2. ECTS kreditai: samprata, sandara ir paskirtis

Kreditas – pripažinimas, kad studentas pasiekė studijų vieneto (dalyko, modulio ir pan.) nustatytus studijų rezultatus (Regulatory arrangements..., 2008, p. 39). Kredito struktūrą sudaro studijų rezultatai ir studento darbo apimtis (trukmė), reikalinga nustatytiems studijų rezultatams pasiekti. Studijų rezultatai yra kredito kokybinę pusę nusakantis parametras (todėl išskiriami kreditų lygiai – „credit levels“ ir kreditų tipai – „credit types“): kuo aukštesnė studijų pakopa, tuo studijų rezultatai sudėtingesni. Tačiau tai nereiškia, kad aukštesnės pakopos studijų rezultatams pasiekti reikia vis daugiau laiko. Studijų rezultatų pasiekimo trukmė (studento darbo apimtis) priklauso ir nuo studentų mokslumo (gabumų ir mokėjimų visumos). Studento darbo apimtis yra kredito kiekybinę pusę nusakantis parametras.

Europos kreditų perkėlimo ir kaupimo sistema (toliau – ECTS) yra glaudžiai susijusi su studijų rezultatais, todėl visą studijų sistemą perorientuoja į studentą bei sudaro prielaidas kaupiti ir perkelti kreditus. ECTS sistema gali būti taikoma visų lygių (bakaluro, magistro, daktaro) ir tipų (nuolatinių ar iššestinių) studijų programoms, visoms mokymosi formoms (formalaus, neformalaus ir savaiminio).

Prie kreditų *kaupimo* sistemos Europoje buvo pereita 2004 metais (*ECTS User's Guide*, 2005), kai kreditų suteikimas buvo griežtai susietas su studijų rezultatais ir kompetentingumo lygiais (kreditų *perkėlimo* sistema Europoje buvo pradėta naudoti 1988 m.). ECTS kreditas apibrėžia būtiną studento darbo apimtį studijų programos ar studijų dalyko studijų rezultatams pasiekti. R. Wagenaar (2006) kreditą apibrėžia kaip „kiekybinę studijų apimtį išraišką, grindžiamą studijų rezultatų pasiekimu ir išreikštą įgyjamu studento kompetentingumu, susietu su darbo apimtį matavimu laiko vienetais“ (p. 5). Todėl studijų trukmė yra būtinas bet kurios studijų programos, studijų pakopos, studijų krypties aprašo, studijų programos ar kito studijas reglamentuojančio dokumento atributas.

Šiuo metu pasiektas susitarimas, kad vieni akademiniai studijų metai apima 60 ECTS kreditų (nuo 1500 iki 1800 studento darbo valandų). Toks ECTS kreditų skaičius akademiniai metų trukmei nustatyti buvo pasirinktas todėl, kad jis lengvai dalijamas iš 2, 3, 4, 5 ir 6 ir leidžia kreditus tolygiai paskirstyti metuose, semestre, taip pat juos išdalyti dalimis į keturis, penkis ar net šešis blokus. Paprastai nuolatinių (dieninių) studijų studentas turėtų studijuoti nuo 38 iki 42 savaitė per metus. Tuomet vienas ECTS kreditas sudarytų nuo 25 iki 28 studento darbo valandų (Wagenaar, 2006). Paprastai sutariama, kad nuolatinių studijų studento darbo krūvis per savaitę turėtų sudaryti 40 valandų. „Tuning“ projekto patirtis parodė, kad 38 savaitė akademiniai metų trukmė galėtų būti traktuojama kaip bendras vardiklis daugumai šalių, tačiau galima ir kita akademiniai metų trukmė (pavyzdžiui, JK akademiniai metai trunka 34 savaites). Nustatyta, kad maksimali akademiniai metų trukmė neturėtų viršyti 75 ECTS kreditų.

ECTS kreditais remiamasi ir formuluojant nacionalinių kvalifikacijų sąrangų lygmenis, nes „kai kurios kvalifikacijų sąrangos taip pat yra ir kreditų sąrangos ta prasme, kad jos nurodo, kiek kreditų reikia surinkti, kad būtų suteikta kurio nors tipo kvalifikacija (pavyzdžiui, magistro). Tokios kreditų sąrangos nustato kreditų skaičių, kuris turi būti suteiktas, pasiekus nustatytus studijų rezultatus“ (*ECTS User's Guide*, 2009, p. 21).

ECTS kreditais remiamasi ir sprendžiant tokius aktualius aukštojo mokslo klausimus kaip vidinių kokybės užtikrinimo sistemų diegimas, studentų mobilumo tarp skirtingų Europos ir pasaulio valstybių plėtotė ir kt. Vadinasi, studijų krypties aprašuose, kurie iš esmės skirti studijų programoms rengti, įgyvendinti ir vertinti, svarbu nurodyti intervalą kreditų, kuriuos studentui būtina surinkti, kad jam būtų suteikta atitinkama kvalifikacija. Vadinasi, ECTS kreditai yra svarbus ir būtinas studijų krypties, studijų programos ar studijų dalyko aprašo parametras.

Kreditai apibrėžiami atsižvelgiant į tą kvalifikacijos lygį, kuriam jie yra priskiriami. Atitinkamam kvalifikacijos lygiui kreditai priskiriami pagal studijų programos ar elemento studijų

rezultatus. Tik tam tikro lygmens kreditai gali būti kaupiami kvalifikacijai įgyti arba pripažinti. Kreditų priskyrimas studijų elementams grindžiamas būtinu tipinio studijų programos studento darbo krūviu (apimtimi) numatytiems studijų rezultatams pasiekti. Kita vertus, aukštoji mokykla ar dėstytojai gali apsispręsti iš pat pradžių standartizuoti studijų elementų apimtį (pavyzdžiui, visiems skirti po 5 ECTS kreditus arba taikyti ir daugiklius, t. y. studijų elementai gali būti 10 ar 15 kreditų apimties) ir nustatyti iš anksto, kokiam studijų elementui ir kiek bus skiriama kreditų. Tokiais atvejais šie studijų elementai vadinami „moduliais“. Tačiau reikalingas kreditų skaičius visada yra nustatomas remiantis studijų rezultatais. Vadinasi, labai svarbu taip formuluoti studijų rezultatus, kad būtų galima pamatuoti jų pasiekimą. Kita vertus, labai svarbu nustatyti teisingus studijų rezultatų pasiekimo vertinimo kriterijus, metodus ir priemones, kurie leistų įsitikinti, kad studentas įgijo reikiamų žinių, mokėjimų, supratimo (kompetencijų – angl. *input competencies*) bei pasiekė reikiamą kompetentingumo lygį (angl. *output competence*).

Kreditai gali būti kaupiami ir perkeliami. Jei studentas pasiekė numatytus studijų rezultatus skirtinguose studijavimo kontekstuose, kreditai už tuos studijų rezultatus jam priskiriami tuo atveju, jei studijų rezultatai buvo sėkmingai įvertinti ar kitaip kaip nors pripažinti. Kreditus galima perkelti iš vienos studijų programos į kitą, galima juos kaupti iš skirtingų studijavimo kontekstų kvalifikacijai suteikti, jei tą patvirtina kvalifikaciją teikiančios institucijos.

Studijos, grindžiamos kreditų sistema, turi daug pranašumų: leidžia palyginti studijų programas ir jų konkurencingumą, studijų programos tampa skaidresnės, didina galimų studijų trajektorijų įvairovę ir lankstumą, geriau suderina studijų programų apimtį su studentų darbo krūviu, gerina studijų programų kokybę, dalinių studijų pripažinimą kitose aukštesiose mokyklose, sudaro geresnes sąlygas mokymuisi visą gyvenimą skatinti, palengvina įvairių mokymosi formų (neformalaus, savaiminio, nuotolinio, formalus, profesinio mokymo ir t. t.) pripažinimą, atveria platesniam ratui žmonių galimybę siekti aukštojo mokslo.

Kreditų sistema, pagrįsta kontaktinėmis valandomis, kokia naudojama JAV, ne tokia lanksti, nes nėra grindžiama studento darbo krūvio skaičiavimais. Kontaktinėmis valandomis grindžiama kreditų sistema, kaip parodė naudojančių tokią sistemą šalių (Vokietijos, Italijos ir kt.) patirtis, be galo ilgina programas arba studentai perkraunami papildomomis užduotimis, didėja jų nubyrejimas.

ECTS kreditų sistema padeda geriau suprasti skirtumą tarp studijų rezultatų ir kompetencijų (angl. *input competencies*). Kreditai suteikiami studentui tik tuo atveju, jeigu jis pasiekė numatytus studijų rezultatus. ECTS kreditų sistemoje skirtumas tarp studijų rezultatų ir kompetencijų pasireiškia pastangomis atskirti skirtingus studentų ir dėstytojų vaidmenis. Studijų rezultatus paprastai formuluoja

dėstytojai, pasitelkdami studentų atstovus bei kitus vidinius ir išorinius socialinius dalininkus. Kompetencijos savo ruožtu „yra tai, ką įgyja studentas studijuodamas“ (Wagenaar, 2006, p. 11).

Svarbu suvokti, kad studijų kreditai yra *kiekybinis* studijų *matas* – nurodo *tipinio programos studento* studijų apimtį, trukmę (valandomis, savaitėmis, mėnesiais, metais arba kreditais), o studijų rezultatai – *kokybinis* studijų *matas*, nes atskleidžia studijų turinį bei jų sudėtingumą ir priskyrimą vienam arba kitam kvalifikaciniam lygiui.

1.4. Studijų rezultatų kritika

Kita vertus, nemaža tyrėjų (Avis, 2000; Barnett, 2000; Jackson, 2000; James, 2004, 2005; Hussey, Smith, 2002, 2003, 2008 bei kiti) aštriai diskutuoja ir įvairiais požiūriais kritikuoja studijų rezultatų taikymą aukštajame moksle. Pavyzdžiui, T. Hussey ir P. Smith (2008) tyrė, ar tikslinga studijų rezultatus panaudoti atskiro studijų komponento (seminarų, paskaitų, laboratorinių darbų ir pan.), modulio (studijų dalyko) ir studijų programos lygmenyse. Pristatydami savo tyrimų rezultatus, jie diskutuoja su S. Adams (2007) nurodytais galimo studijų rezultatų pritaikymo atvejais ir teigia, kad studijų rezultatai geriausiai tinka naudoti atskiriems studijų elementams arba iš dalies atskiro modulio ar studijų dalyko rezultatams apibrėžti, jei jie yra taikomi lanksčiai. Tačiau jie vis tiek negali būti tiksliai suformuluoti ar panaudoti atlikimo kokybei vertinti, nes šiuose lygmenyse jų sąryšis su vertinimu yra sudėtingas, o studijų rezultatų taikymas studijų programų lygmenyje yra nesusipratimas, nes jie dėl savo abstraktumo iš esmės perima studijų tikslų funkcijas.

Studijų rezultatai atskirų studijų elementų lygmenyje, anot T. Hussey ir P. Smith (2008), yra „per daug smulkūs arba riboti savo apimtimi: sąvoka gali pareikalauti daugkartinio taikymo, o mokėjimas – ilgo praktikavimo, kad būtų galima teigti, jog studentas šį mokėjimą įgijo“ (p. 110). Kitaip tariant, studijų rezultatai atskirame studijų elemento lygmenyje gali būti prielaida ką nors vertinti ateityje, tačiau nepakankami, kad būtų galima juos vertinti po kiekvieno atskiro studijų elemento. Autoriai atskleidžia ir kitas problemas, atsirandančias atskirame studijų elemento lygmenyje. Jie vartoja „išskylančių“ (angl. *emergent*) studijų rezultatų sąvoką. T. Hussey ir P. Smith (2008) teigia, kad studijų procesas yra subtilus ir jo metu negalima akiai siekti vien tik iš anksto nustatytų studijų rezultatų: „prastas tas dėstytojas, kuris eina į paskaitą ar seminarą iš anksto apsisprendęs pasiekti programoje nustatytą studijų rezultatų kiekį, kad ir kas seminaro ar paskaitos metu būtų įvykdyta“ (p. 110). Jie cituoja I. McAlpine ir jo kolegas (1999), kurie vartoja „tolerancijos koridoriaus“ (angl. *corridor of*

tolerance) sąvoką, kuri yra labai svarbi „siekiant naujų ar kitokių studijų rezultatų arba tam, kad būtų galima palaikyti susidomėjimą auditorijoje, paskatinti studentus ugdyti pasitikėjimo savimi jausmą ar leisti pasijusti esant svarbia studijų proceso dalimi ir pan.“ (p. 110).

Studijų rezultatus taikyti modulio ar studijų dalyko lygmenyje galima ir pageidautina, nes čia juos galima daugiau ar mažiau susieti su vertinimo procedūromis. Vis dėlto šie studijų rezultatai yra ne tokie tikslūs kaip „studijų dalyko turinio sąrašo anotacija. Bandymai juos paversti tiksliais teiginiais tam, kad neišmanantys studijų dalyko turinio vertintojai galėtų jį vertinti ar audituoti, yra kvaili ir bergždi“ (ten pat, p. 114). Kalbėdami apie studijų rezultatų taikymą studijų programos, kuri įgalina suteikti tam tikrą kvalifikaciją, lygmenyje, jie prieina prie išvados, kad „tai yra netinkama priemonė“ (ten pat, p. 114). Jų nuomone, kuo „studijų rezultatai yra labiau nutolę nuo studentų ir dėstytojų sąveikos auditorijoje, tuo jie tampa labiau apibendrinti, nutolę ir nereikšmingi“ (ten pat, p. 114).

D. James (2005), pažymėdamas teigiamas studijų rezultatų panaudojimo studijų procese galimybes, kritikuoja jų taikymą kontrolės tikslams, nes „jie tampa tušti, nenaudingi, o blogiausiu atveju – net kenksmingi“ (p. 89). Toliau D. James (2005) skiria tokius pagrindinius studijų rezultatų kritikos aspektus: „1) Studijų rezultatų aiškumas, išsamumas ir objektyvumas yra netikras, apgaulingas; 2) visiems akademiniams dalykams jie gali suteikti nepagrįsto homogeniškumo, o juk kiekvienam jų būdingi skirtingi idėjų lygiai, jie grindžiami skirtingomis koncepcijomis apie tai, kokių įgūdžių reikia kiekviename lygmenyje; 3) jie gali (ir iš esmės tai daro) apriboti studijavimo platumą ir gilumą, kreipdami studentus siekti tik minimalaus lygio arba ignoruodami svarbius „išskylančius“, mažiau nuspėjamus, studijų rezultatus“ (p. 89).

Kritika, reiškiamą įvairių tyrėjų studijų rezultatų atžvilgiu, gali būti grupuojama dviem aspektais: a) *konceptualiu* (filosofiniu) ir b) *praktiniu* (techniniu). Konceptualiu aspektu studijų rezultatai kritikuojami dėl to, kad jie, būdami apibrėžti ir konkretūs, iškreipia akademinių studijų prigimtį, artindami jas prie profesinių mokyklų, nes per daug akcentuoja mokėjimų ugdymą, neskatina, pavyzdžiui, studentų kūrybiškumo ir t. t. Ši kritika daugelio autorių yra gana sėkmingai atremiama, išskiriant įvairių tipų studijų rezultatus, kurie panaudojami norimiems pasiekti studijų tikslams. T. McMahon ir H. Thakore (2006) skiria keturių tipų galimus studijų rezultatus: „1) tikslūs konteksto atžvilgiu ir palyginti neginčytini mokėjimai ar žinios; 2) savo prigimtimi negalintys būti tiksliai suformuluoti (dažnai dėl to, kad yra susiję su dinamiškomis, o ne statiškomis situacijomis); 3) savo esme diskutuoti; 4) netikslūs arba ginčytini studijų rezultatai“ (p. 13).

Praktinė (techninė) studijų rezultatų kritika susijusi su jų formulavimo sudėtingumu ir sunkumais, susijusiais su jų įdiegimu į studijų procesą. Pavyzdžiui, vien tik vienos aukštosios

mokyklos studijų turinio pertvarkymas, remiantis studijų rezultatų filosofija, yra nepaprastai sudėtingas procesas intelektinių ir laiko išteklių atžvilgiu. Tai automatiškai kelia dalies dėstytojų nepasitenkinimą ir t. t. Patys studijų rezultatai gali būti suformuluoti per daug apibendrinta arba per daug apibrėžta forma, kas arba mažina jų panaudojimo galimybes, arba neigiamai atsiliepia studentų kūrybiškumo ugdymui. Be to, tam, kad būtų galima juos suformuluoti aukštojoje mokykloje, turi būti parengti kvalifikacijų ar studijų krypties aprašai (arba kito pobūdžio dokumentai) ir pan. Į praktinio (techninio) pobūdžio kritiką atsakoma nurodant, kad pagrįstas studijų rezultatų naudojimas sudaro prielaidas gerinti studijų kokybę ir visi dėl to atsirandantys nepatogumai nėra pakankama priežastis jų atsisakyti.

2. STUDIJŲ REZULTATŲ FORMULAVIMO MODULINĖJE STUDIJŲ PROGRAMOJE PAGRINDIMAS

2.1. Modulinės studijų programos samprata ir studijų rezultatų tipai

Studijų rezultatai – studijų programų rengimo ir atnaujinimo pagrindas. Jie sudaro galimybes įgyvendinti modulinės studijų programas, kurių sėkmingam realizavimui būtina vadovautis aiškia tokių studijų programų samprata ir studijų rezultatų formulavimo principais.

Šaltiniuose pateikiamos skirtingos modulio sampratos ir įvardijami įvairūs modulį apibūdinantys požymiai. M. Pilz (2002) išsamiai išanalizavo modulio apibūdinimus ir teigia, kad aptiko apie 50 skirtingų sąvokos apibrėžimų publikacijose vokiečių ir anglų kalbomis. Jis susistemino šiuos apibrėžimus ir išskyrė dažniausiai pasikartojusius požymius, kurie atskleidė modulio esmę. M. Pilz (2002) pateikiami apibūdinimai daugiau tinka profesinio rengimo sektoriuje, o žemiau pristatoma autorių versija, adaptuota aukštojo mokslo sektoriui:

1. Modulis turi aiškią struktūrą su tikslia pradžia ir pabaiga, kurią įrėmina studijų rezultatai ir studijavimo turinys. Galima nustatyti laiką, per kurį reikia baigti modulį, bet nėra būtina jį apibrėžti. Tokia struktūra suteikia lankstumo studijuojančiajam renkantis įvairius modulius ir laiką, per kurį siekiama baigti juos – galima daryti pertraukas tarp modulių ir visus programos modulius baigti per studijuojančiajam patogų laikotarpį.

2. Kai kuriose studijų programose (vadinamose „radikaliomis“ arba griežtai modulinėmis) modulis apskritai nėra ribojamas išitraukimu į jį ir trukme. Kiekvienam studijuojančiajam leidžiama pradėti studijų modulį tada, kada jam patogiau ir nėra reglamentuojama, kad būtina turėti tam tikrų žinių arba mokėjimų, įgytų kituose tos pačios studijų programos moduliuose: moduliai yra savarankiški studijų vienetai, tiesiogiai nepriklausomi vienas nuo kito.

3. Moduliai sustiprina studijų standartizavimą per aiškiai apibrėžtus studijų rezultatus ir studijavimo pasiekimų įvertinimo kriterijus ir metodus.

4. Modulis – į rezultatus orientuotos studijų sistemos dalis. Modulinėje studijų programoje studijavimo pasiekimai įvertinami remiantis apibrėžtais kriterijais, kurie formuluojami pagal studijų rezultatus. Svarbiausia – kas pasiekta ir mažiau svarbu, kaip tai pasiekta. Tai reiškia, kad neteikiama ypatingo dėmesio tam, ar formaliau, ar neformaliau, o gal savaiminiu būdu buvo įgyti mokėjimai ir nėra labai reikšminga, kokiais studijavimo metodais jie įgyti.

5. Kiekvieno modulio baigimas yra sertifikuojamas, t. y. tam tikru dokumentu patvirtinama, kad modulis yra baigtas ir dokumente pateikiamas pasiekimų įvertinimas. Tai moduliui suteikia atskiro savarankiško vieneto studijų programoje statusą.

Modulinių studijų programų kūrimą Europos aukštojo mokslo erdvėje paskatino Bolonijos procesas. Tokios studijų programos sudaromos remiantis studijų rezultatų koncepcija ir Europos kreditų perkėlimo ir kaupimo sistema (angl. trumpinys – ECTS). Studijų programas sudaro sudėtinės dalys – studijų moduliai, kurie pagrindžiami studijų rezultatais, o jų pasiekimui skiriamas tam tikras studentų darbo laikas, išreikštas studijų kreditais.

ECTS naudotojo vadove (*ECTS Users' Guide*, 2009) modulis apibūdinamas kaip studijų sistemos vienetas, kurioje kiekvienas toks vienetas turi vienodą kreditų skaičių arba to skaičiaus kartotinį. Panašiai modulis apibrėžiamas LR švietimo ir mokslo ministro 2010 balandžio 9 d. įsakymu Nr. V-501 patvirtintame *Laipsnį suteikiančių pirmosios pakopos ir vientisųjų studijų programų bendrųjų reikalavimų apraše*: tai – „iš kelių turinio požiūriu susijusių dalykų sudaryta studijų programos dalis, turinti apibrėžtą tikslą ir orientuota į tam tikrus studento gebėjimus“ (aprašo 2 punktas).

ECTS naudotojo vadove (*ECTS Users' Guide*, 2009) patariama studijų moduliams suteikti 5, 10 arba 15 kreditų vertes, priklausomai nuo studentų darbo krūvio. Šia rekomendacija vadovaujamosi daugelyje Europos šalių, ir jų universitetai renkasi 5 kaip mažiausią kreditų skaičių vienam moduliui. Pavyzdžiui, University College Cork (Airija) vienam moduliui suteikiama 5, 10, 15 arba 20 kreditų vertė (Kennedy, 2010). Kitoje Airijos aukštojoje mokykloje – Trinity College Dublin – studijos skirstomos į modulius, susidedančius iš 5 arba 10 kreditų (*TCD Geology Undergraduate Course Handbook 2009-2010*). Lietuvoje pasirinkta šiek tiek kitokia modulio vertė kreditais ir Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas 2010 m. liepos 15 d. Nr. V-1190 „Dėl laipsnį suteikiančių pirmosios pakopos ir vientisųjų studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašo patvirtinimo“ pakeitimo reglamentuoja, kad mažiausia galima modulio apimtis – 10 kreditų. Priklausomai nuo apimties, studijų moduliai gali būti teikiami per kelis semestrus.

Modulinių studijų programų įgyvendinimas turi daug privalumų (Kennedy, 2010):

- Suteikia studijų programai daugiau aiškumo.
- Suteikia studijų programai lankstumo, sudarant galimybes integruoti studijų modulius iš kitų studijų kryptių.
- Pagerina neformalaus ir savaiminio mokymosi būdu įgytų mokėjimų užskaitymą ir tokiu būdu padidina studijų prieinamumą darbo patirties turintiems asmenims.

- Padeda aiškiau susieti studijų kreditus ir studentų darbo krūvį.
- Padeda pagrįsti studentų darbo krūvio paskirstymą.
- Suteikia daugiau aiškumo studijavimo pasiekimų įvertinimui.
- Sudaro geresnes sąlygas studentų mobilumui šalyje ir už jos ribų.
- Palengvina studentų ir absolventų įsidarbinimą kitose šalyse.

Modulinės studijų programos vadinamos į studijavimą arba studijuojančius orientuotomis, o tradicinės, pagrįstos dalykiniu principu – daugiau į dėstyimą arba dėstytojus orientuotomis. Tačiau šis požymis nėra vienintelis, kuriuo skiriasi modulinės ir tradicinės studijų programos. Ž. Navikienė (2010), remdamasi įvairiais autoriais, pateikė dalykinio ir modulinio mokymo(si) panašumus ir skirtumus, kuriais remiantis šio metodologinio vadovo autoriai parengė tradicinių ir modulinį studijų programų sugretinimą (1 lentelė). Jis išryškina tradicinių ir modulinį studijų programų skirtumus pagal šiuos požymius: studijų programos poreikį, studijavimo tikslus, studijų dalyvių vaidmenis, patirtinio mokymosi įtaką, studijavimo procesą, turinį, vietą, laiką, tempą, kontrolę ir pasiekimų įvertinimą.

2 lentelė. Tradicinių ir modulinį studijų programų sugretinimas (adaptuota pagal Navikienę, 2010)

Tradicinė studijų programa	Studijų programos požymiai	Modulinė studijų programa
Nulemtas pasiūlos	Studijų programos poreikis	Nulemtas paklausos
Įgyti formalų išsilavinimą	Studijavimo tikslai	Racionalūs ir praktiški, orientuoti į mokėjimų įgijimą
Studentai – pasyvesni, dėstytojai – aktyvesni	Studijų dalyvių vaidmenys	Studentai – aktyvesni, dėstytojai perduoda iniciatyvą studentams
Nesvarbi, nes patirtinio mokymosi pasiekimai formaliai nepripažįstami	Patirtinio mokymosi įtaka	Svarbi, nes patirtinio mokymosi pasiekimai gali būti formaliai pripažinti
Nuoseklus linijinis	Studijavimo procesas	Įvairus – nuoseklus, nenuoseklus, pertraukiamas
Parengtas pagal temas, pagrįstas	Studijavimo	Parengtas ir susistemintas pagal studijų

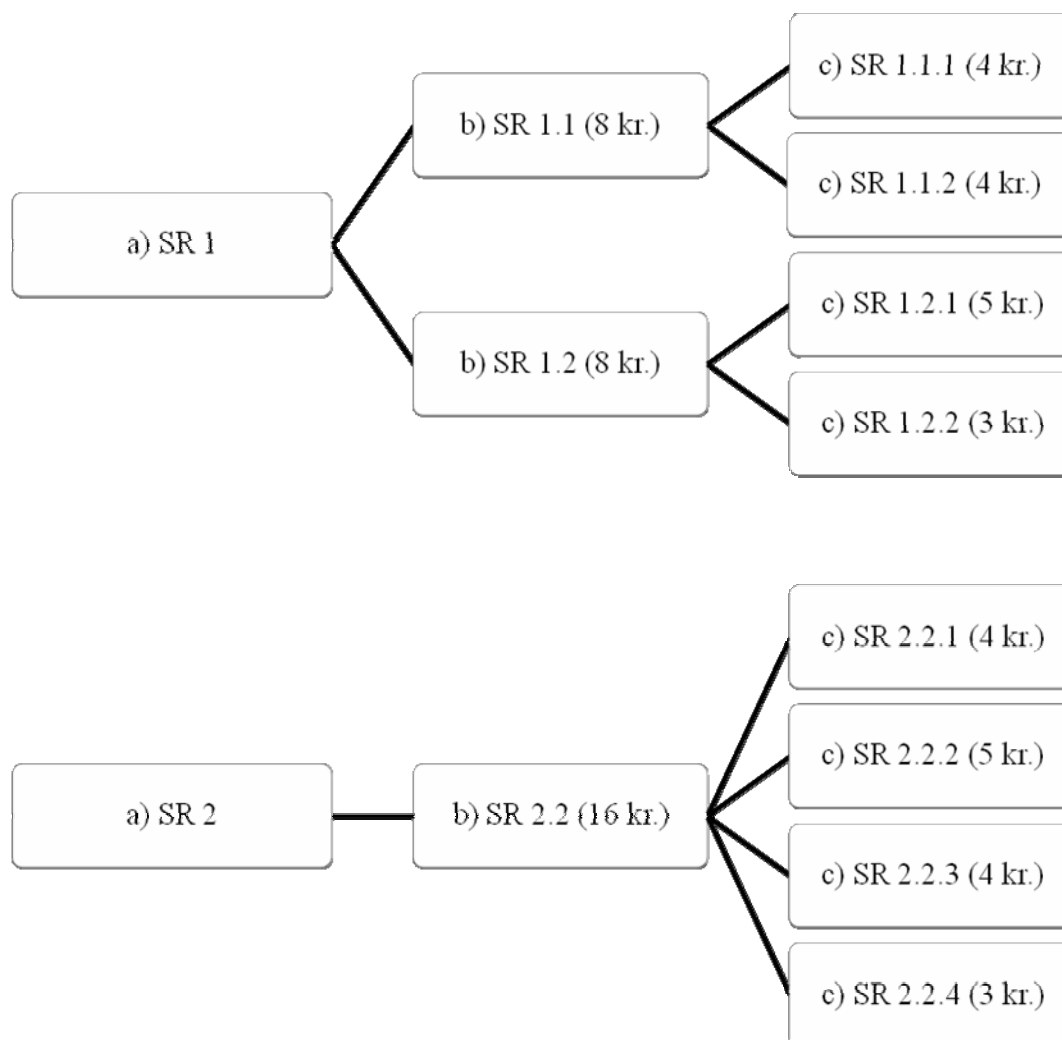
Tradicinė studijų programa	Studijų programos požymiai	Modulinė studijų programa
dalykais	turinys	rezultatus
Aiškiai nustatyta, studijuojama vienoje vietoje kartu su grupe	Studijavimo vieta	Neapibrėžta, gali būti individuali, nepriklausomai nuo grupės
Griežtai nustatytas ir per jį būtina baigti studijas	Studijavimo laikas	Laikas, per kurį baigiamos studijos, nėra ribojamas
Priklausantis nuo grupės, ribojamas vietos ir laiko	Studijavimo tempas	Individualus, be grupės, vietos ar laiko suvaržymo
Vykdoma dėstytojo, jis atsakingas už studentų kontroliavimą	Studijavimo kontrolė	Atsakomybė perduodama studentui, vyksta studento savikontrolė
Apibendrinamasis – tarpinis atsiskaitymas ir egzaminas	Pasiekimų įvertinimas	Formuojamasis derinamas su apibendrinamuoju, teikiamas reguliarius grįžtamasis ryšys

Aukščiau pateikti modulinės studijų programos požymiai būdingi grynoms modulinėms studijų programoms, kurias nėra paprasta įgyvendinti studijavimo vietos ir tempo atžvilgiu masiniu tampančiame aukštajame moksle. Dėl masiškumo veiksnio studento nepriklausomumas nuo grupės gali būti ribotas, tačiau plečiant studijų įvairovę (pavyzdžiui, įgyvendinant nuotolineles studijas) galima išvengti studijavimo vietos arba tempo suvaržymo.

Apibendrintai modulinę studijų programą galima apibrėžti kaip studijų rezultatais pagrįstą studijų sistemos vienetų visumą, kai kiekvienas toks vienetas turi vienodą kreditų skaičių arba to skaičiaus kartotinį. Šie vienetai – studijų moduliai – yra sudaryti iš kelių turinio požiūriu susijusių studijų dalykų. Studijų modulio apimtis, remiantis Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymu 2010 m. liepos 15 d. Nr. V-1190 „Dėl laipsnį suteikiančių pirmosios pakopos ir vientisųjų studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašo patvirtinimo“ pakeitimo – mažiausiai 10 kreditų, o kitos galimos modulių apimtys – dešimties kartotiniai – 20, 30 ir pan.

Modulinėje studijų programoje formuluojami trijų tipų studijų rezultatai: a) studijų programos, b) modulio ir c) dalyko lygmens studijų rezultatai. Pirmieji yra didžiausios apimties turinio ir laiko požiūriu, o dalyko studijų rezultatai – mažiausios apimties. Studijų modulio lygmens studijų rezultatai

arba prilygsta studijų programos studijų rezultatams savo apimtimi, arba yra mažesni už juos, priklausomai nuo studijų modulio kreditų skaičiaus (8 pav.).



8 pav. **Studijų rezultatų tipai modulinėje studijų programoje**

Aukščiau pateiktas paveikslas iliustruoja studijų rezultatų modulinėje studijų programoje įvairovę, o skirtingus lygmenis atitinkančius studijų rezultatus žymi raidės a), b) ir c). Pavaizduoti modulio lygmens (b) studijų rezultatai žymi skirtingos apimties studijų modulius. Pirmas studijų programos studijų rezultatas SR1 skirstomas į du mažesnius modulio lygmens rezultatus SR 1.1 ir SR 1.2, kurie galėtų būti po 8 kreditus, o antras studijų programos studijų rezultatas SR2 prilygsta modulio lygmens studijų rezultatui SR2.2, kuris gali būti 16 kreditų apimties.

2.2. Studijų rezultatų formulavimo pagal Bloom'o taksonomiją principai

Modulinėje studijų programoje studijų rezultatai lemia studijavimo pasiekimų įvertinimo kriterijus, studijų turinį, formas ir metodus, studijų aplinką, reikalavimus dėstytojams ir pan. Studijų rezultatų formulavimas yra sudėtingas uždavinys studijų programų kūrėjams ir įgyvendintojams, nes galima naudoti įvairias rezultatų klasifikacijas pagal skirtingas taksonomijas. Dažniausiai naudojamos yra trys – Bloom, SOLO ir Naujoji – taksonomijos.

B. Bloom (1956) su bendraautoriais pagrindė ugdymo tikslų taksonomiją išskirdami kognityvinę, emocinę ir psichomotorinę mokymosi sritis. B. Bloom daugiausia prisidėjo prie pirmosios srities išplėtojimo, o kitas detaliau aprašė jo pasekėjai. Kognityvinė sritis vadinama pažinimo ir žinių, emocinė – vertybių ir požiūrių, psichomotorinė – mokėjimų. Kiekviena sritis skaidoma į hierarchinius lygmenis pagal sudėtingumą, kurie detaliau aptariami žemiau.

SOLO taksonomiją pagrindė J. Biggs ir K. Collis (1982), pristatę matuojamų studijų rezultatų struktūrą (angl. *structure of observed learning outcomes*), kuri apibrėžia penkis studento supratimo lygmenis. Ši taksonomija panaši į Bloom taksonomijos kognityvinę sritį, o kitos dvi sritys neatspindėtos joje. SOLO taksonomijoje apibūdinama, kaip mokymosi išdavoje keičiasi studento pasiekimai nuo žemiausio iki aukščiausio lygmens, kai pirmieji trys lygmenys apima paviršinį, o aukščiausieji du – giluminį mokymąsi:

1. Ikistruktūrinis (angl. *pre-structural*) lygmuo žymi, kad studentas netinkamai atliko užduotį, neatsakė į temą, jis apskritai nesuprato klausimo esmės ir jo atsakymai demonstruoja, kad studijų rezultatai nepasiekti.

2. Vienstruktūrinis (angl. *uni-structural*) lygmuo reiškia, kad studentas įsigilino tik į vieną tam tikrą aspektą, faktą arba idėją, bet jis neaprupia daugiau susijusių klausimų. Tai rodo žemą jo pasiekimų lygį.

3. Daugiastruktūrinis (angl. *multi-structural*) lygmuo žymi, kad studentas susitelkia ties keliais aspektais, faktais arba idėjomis, bet kiekvieną jų naudoja atskirai arba keliais skirtingais būdais ir neintegruoja jų tarpusavyje.

4. Sąryšinis (angl. *relational*) lygmuo atskleidžia, kad studentas geba susieti mažiausiai du atskirus informacijos aspektus arba idėjas ir sujungti jas į visumą. Šis lygmuo žymi tinkamą tam tikros temos supratimą.

5. Išplėstos abstrakcijos (angl. *extended abstract*) lygmuo reikalauja neapsiriboti turima informacija arba idėjomis ir apima didesnę iššūkį – pasitelkti sąryšiniame lygmenyje sujungtas idėjas naujų sprendimų suradimui, idėjų pritaikymui naujoje temoje ir pan.

Naująją taksonomiją sudarė R. J. Marzano (2001) knygoje „Projektuojant naująją ugdymo tikslų taksonomiją“ (angl. *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*). Autorius neskirstė taksonomijos sudėtinių dalių hierarchine tvarka pagal sudėtingumą, tačiau jis rėmėsi trimis psichinės veiklos sistemomis: ego, metakognityvine ir kognityvine. Papildomai įvardijama ketvirtoji sudedamoji taksonomijos dalis – žinios, suskirstytos į tris kategorijas: informaciją, psichinius ir fizinius procesus. Nors ši taksonomija vadinama naująja, ji daugeliu aspektų pakartoja Bloom taksonomiją, bet pasižymi komplikuoju pagrindu, kuris nėra parankus studijų rezultatų formulavimui.

Bloom taksonomija yra nuosekliausia, išsamiausia ir laiko patikrinta, todėl ją rekomenduojama taikyti visapusiškų studijų rezultatų formulavimui atsižvelgiant į tris mokymosi sritis – kognityvinę, psichomotorinę ir emocinę.

Kognityvinė sritis apima mokymosi lygmenis šia hierarchija:

1. Žinojimas – gebėjimas atgaminti ir išiminti faktus, nebūtinai juos suprantant.
2. Supratimas – gebėjimas suprasti ir interpretuoti informaciją.
3. Pritaikymas – gebėjimas panaudoti išmoktą medžiagą naujose situacijose, pavyzdžiui, idėjas ir sąvokas panaudoti darbe sprendžiant problemas.
4. Analizė – gebėjimas padalinti informaciją į sudėtines dalis, pavyzdžiui, ieškoti tarpusavio sąveikos ir idėjų (organizacinės struktūros supratimas).
5. Sintezė – gebėjimas dalis sujungti kartu į visumą.
6. Įvertinimas – gebėjimas įvertinti medžiagos vertingumą duotam tikslui.

Emocinė sritis apima požiūrių ir vertybių plėtojimą penkiais lygmenimis, pradedant žemiausiu, kai asmuo demonstruoja susidomėjimą ir baigiant aukščiausiu, kai asmuo perima vertybes ir požiūrius. Lygmenų apibūdinimai pateikiami žemiau (iš Savickienė, 2010 pagal Krathwohl et al., 1964; Kennedy, Hyland, Ryan, 2006 ir kitus autorius):

1. Priėmimas ir domėjimasis. Žemiausias arba paprasčiausias emocinės srities lygmuo. Priėmimas ir domėjimasis siejamas su studento noru domėtis tam tikru reiškiniu arba tuo, kas vyksta aplink. Asmuo sąmoningai priima informaciją, noriai ir atidžiai klausosi. Neabejingas aplinkai – į ją sutelkia dėmesį, paskirstydamas jį pagal gaunamos informacijos svarbumą sau.

2. Reagavimas. Jis žymi didesnę studento aktyvumą. Asmuo ne tik domisi aplinka, bet ir noriai dalyvauja veikloje, imasi iniciatyvos, jį džiugina galimybė būti aktyviam. Studentas sąmoningai reaguoja į tai, kas vyksta aplink, atitinkamu būdu išreiškdamas savo susidomėjimą.

3. Vertės priskyrimas. Vertė priskiriama reiškiniui, daiktui, veiklai ir pan. Studentas yra ne tik aktyvus dalyvis – jis pripažįsta propaguojamas vertybes ir tam, kame jis dalyvauja, jis suteikia reikšmę ir svarbą. Šiame lygmenyje asmens požiūriai keičiasi: vertybė ne tik pripažįstama, bet ir įsipareigojama jos laikytis, o elgesys aiškiai rodo, kad vertybė studentui priimtina.

4. Sisteminimas. Šis lygmuo žymi vertybių sistemos sukūrimą. Studentas tam tikra tvarka surikiuoja vertybes, susieja ir suderina jas tarpusavyje, suteikdamas prioritetus, kurie padeda jam išspręsti vidinius vertybinius konfliktus. Asmuo skirtingas vertybes palygina, nustato ryšius tarp jų, apibendrina ir sujungia į visumą. Naujos arba naujai išryškėjusios vertybės sugretinamos su ankstesnėmis, joms suteikiamas atitinkamas prioritetas studento vertybių sistemoje.

5. Vertybių perėmimas. Aukščiausias ir sudėtingiausias emocinės srities lygmuo. Jį pasiekusio asmens elgesys priklauso nuo sukurtos vertybių sistemos, vertybės asmenį tarsi kontroliuoja. Kai elgesys nuosekliai ir ilgą laiką sąlygojamas tų pačių vertybių, susiformuoja atitinkamomis ypatybėmis grindžiama pasaulėžiūra, tam tikras mokymo ir mokymosi/dėstymo ir studijavimo būdas. Studento elgesys tampa numanomas, būdingas ir pastovus panašiose situacijose.

Psichomotorinė sritis “buvo ir yra menkiau išvystyta ugdymo srityje nei kognityvinė ar emocinė. Psichomotorinė sritis paprastai pasireiškia tokiose srityse kaip laboratorinių mokslų dalykai, sveikatos srities mokslai, dailė, muzika, inžinerija, drama ir fizinis lavinimas” (Kennedy, Hyland, Ryan, 2006, p. 15). Anot E. Simpson (1972), šią sritį sudaro septyni lygmenys:

1. Suvokimas – gebėjimas panaudoti pastebimus ženklus, užuominas kaip nuorodas fizinei veiklai.

2. Nusiteikimas (mąstysena) – pasirengimas imtis tam tikrų veiksmų.

3. Valdoma reakcija – bandymais-klydimais pagrįsta veikla, įgyjant fizinį mokėjimą.

4. Atlikimo technika– tarpinė stadija įgyjant fizinį mokėjimą.

5. Sudėtinga atvira reakcija – fiziniai veiksmai, atliekami pasitelkiant sudėtingus judesio modelius.

6. Adaptavimas – šiame lygmenyje mokėjimai gerai išstbulinti ir asmuo gali pasirinkti – modifikuoti judesius ir išspręsti problemines situacijas ar prisitaikyti prie specifinių reikalavimų.

7. Sukūrimas – mokėjimai taip gerai išlavinti, kad specialioms situacijoms spręsti pasitelkiamas kūrybiškumas.

Bloom taksonomiją sudarančios sritys, suteikiančios pagrindą studijų rezultatų apibrėžimui, pateiktos 9 pav.

6. Įvertinimas 5. Sintezė 4. Analizė 3. Pritaikymas 2. Supratimas 1. Žinios	5. Vertybių perėmimas 4. Sisteminiimas 3. Vertės priskyrimas 2. Reagavimas 1. Priėmimas	7. Sukūrimas 6. Adaptavimas 5. Sudėtinga atvira reakcija 4. Atlikimo technika 3. Valdoma reakcija 2. Nusiteikimas (mąstysena) 1. Suvokimas
Kognityvinė sritis (Bloom <i>et al</i> 1956)	Emocinė sritis (Krathwohl <i>et al.</i> , 1964)	Psichomotorinė sritis (Simpson, 1972)

9 pav. Kognityvinė, emocinė ir psichomotorinė Bloom taksonomijos sritys

Studijų rezultatai formuluojami gebėjimus apibūdinančiais veiksmažodžiais, kurie priskiriami vienai iš aukščiau minėtų mokymosi sričių. Kognityvinės srities studijų rezultatus galima apibūdinti šiais veiksmažodžiais:

- Žinojimą – apibrėžti, išvardinti, cituoti, skaičiuoti, pakartoti, pasakoti ir pan.
- Supratimą – paaiškinti, klasifikuoti, aprašyti, atpažinti, suskaičiuoti, apžvelgti ir pan.
- Pritaikymą – taikyti, priderinti, pakeisti, demonstruoti, rasti, sukonstruoti ir pan.
- Analizę – išanalizuoti, palyginti, išskirti, sugrupuoti, susieti, įrodyti, kritikuoti ir pan.
- Sintezę – surinkti, planuoti, formuluoti, apibendrinti, integruoti, pasiūlyti ir pan.
- Įvertinimą – nustatyti vertę, argumentuoti, pateikti priežastis, pasiūlyti ir pan.

Emocinės srities studijų rezultatus galima formuluoti remiantis šiais veiksmažodžiais:

- Priėmimą ir domėjimąsi – domėtis, išklaudyti, klausti, kreipti dėmesį, pastebėti ir pan.
- Reagavimą – atlikti, atsakyti, bendradarbiauti, dalyvauti, diskutuoti ir pan.
- Vertės priskyrimą – būti lojaliam, inicijuoti, įsipareigoti, išreikšti nuostatą, ir pan.
- Sisteminiimą – atrasti pusiausvyrą, suderinti, sugrupuoti, suklasifikuoti, susieti ir pan.
- Vertybių perėmimą – duoti pavyzdį, ginti, paveikti, pakeisti, palaikyti, paremti ir pan.

Psichomotorinę sritį apibūdinantys veiksmažodžiai paprastai nesiejami su konkrečiu lygmeniu tol, kol neapibrėžiamas kontekstas, kuriame siekiama studijų rezultatų. Apibendrintai galima įvardinti šiuos veiksmažodžius, pagal kuriuos patartina formuluoti studijų rezultatus psichomotorinėje srityje:

surinkti, sutaisyti, demonstruoti, sumaišyti, įrašyti, škicuoti, pamatuoti, išmontuoti, išreikšti judesiu ir pan.

Veiksmažodis, kuris nusako, ką studijuojantysis turi gebėti atlikti baigęs studijas ar jų dalį, yra vienas iš trijų studijų rezultato komponentų. J. Moon (2004) įvardija dar du tinkamai suformuluotų studijų rezultatų komponentus: 1) žodis (arba žodžiai), kurie nurodo, kaip arba su kuo turi būti atliekamas veiksmas; 2) žodis (arba žodžiai), kurie atspindi veiksmo pobūdį ir įrodo, kad suformuluoti reikalavimai pasiekti. Pastarasis komponentas glaudžiausiai siejasi su studijavimo pasiekimų įvertinimu.

Studijų rezultatą apibūdinantis veiksmažodis turi atitikti kognityvinę, emocinę arba psichomotorinę Bloomo taksonomijos sritį. Viena studijų rezultatą turėtų apibrėžti vienas veiksmažodis, nes tokiu atveju formuluotė tampa aiškesnė, išvengiama dviprasmiškų ir sudėtingų apibrėžčių. *Studijų rezultato išreikštumas vienu veiksmažodžiu* gali būti pavadintas principu, kuriuo remiantis reikėtų formuluoti studijų rezultatus. Šis ir kiti žemiau pateikti principai kildinami iš reikalavimų studijų rezultatams, kuriuos apibendrina I. Savickienė (2010), susisteminsi šaltinius apie studijų rezultatus.

Studijų rezultato nukreiptumas į studijuojantįjį. Studijų rezultatu reikia nusakyti, ką studijuojantysis turi gebėti baigęs savo studijas, o ne tai, kaip dėstytojas turi dirbti studijų metu. Dėmesio centre – studentas, todėl studijų rezultatais pagrįstos studijų programos dar vadinamos orientuotomis į studijuojantįjį. Pavyzdžiui, inicijuoti diskusijas gali ir studentas, ir dėstytojas, tačiau formuluojant studijų rezultatą reikia nurodyti, kokias diskusijas turi gebėti inicijuoti studentas.

Studijų rezultato atitikimas paskirčiai. Studijų rezultatas programos lygmenyje turi atitikti pačios studijų programos paskirtį, kuri apibūdinama atsižvelgiant į studijų pakopą (pirmosios-trečiosios pakopos arba vientisosios studijos), sritį (technologijos, socialinių arba kitų mokslų), kryptį (edukologijos, psichologijos arba kt.), aukštosios mokyklos misiją, tikslus ir kitus veiksnius. Studijų rezultatas modulio lygmenyje turi atitikti studijų rezultatą arba rezultatus programos lygmenyje.

Studijų rezultatų tarpusavio dermė. Studijų rezultatai turi papildyti vienas kitą ir tarpusavyje nesidubliuoti. Jų turinys turi pilnai atskleisti studijų modulio ir programos esmę, bet negali sutapti; tai reiškia, kad temos negali pasikartoti viename ir kitame studijų rezultate. Tai ypatingai svarbu, kai formuluojami tos pačios Bloomo taksonomijos srities studijų rezultatai. Pavyzdžiui, jei didžioji dalis studijų rezultatų priklauso kognityvinei sričiai, svarbu, kad kiekvieno jų turinys būtų skirtingas.

Studijų rezultato susietumas su jo pasiekimo įvertinimu. Studijų rezultato formuluotė turi sudaryti pagrindą studijuojančiųjų pasiekimams įvertinti – pasiekimų įvertinimo kriterijams ir

metodams nustatyti. Jei studijų rezultatas suformuluotas remiantis aukščiau minėtais trimis komponentais (Moon, 2004), toks studijų rezultatas tampa aiškiais gairėmis studijavimo pasiekimų įvertinimui (pasiekimų įvertinimas plačiau aptariamas trečiame skyriuje).

Studijų programų rengėjams tenka ne tik pagrįstai suformuluoti studijų rezultatus, bet ir nuspręsti dėl jų skaičiaus. Jei nustatoma per daug studijų rezultatų, sudėtinga suvaldyti studijavimo pasiekimų įvertinimą (Moon, 2004; Kennedy, Hyland, Ryan, 2006). Paprastai formuluojami ne daugiau kaip aštuoni modulio lygmens studijų rezultatai.

3. STUDIJAVIMO PASIEKIMŲ ĮVERTINIMO PAGRINDIMAS

3.1. Įvertinimo samprata, principai, formos ir modeliai

Suformulavus studijų rezultatus, studijų programų rengime ir atnaujinime aktualiausias tampa studijavimo pasiekimų įvertinimas. Keliami klausimai: kaip sužinoti, ar studentai pasiekė nustatytus studijų rezultatus? Kaip įvertinti jų pasiekimų mastą? Atsakymus į šiuos klausimus padeda rasti įvertinimo samprata, principai, formos ir modeliai, kuriais remiantis atskleidžiamos studijavimo pasiekimų įvertinimo ypatybės, etapai ir kriterijų formulavimo gairės.

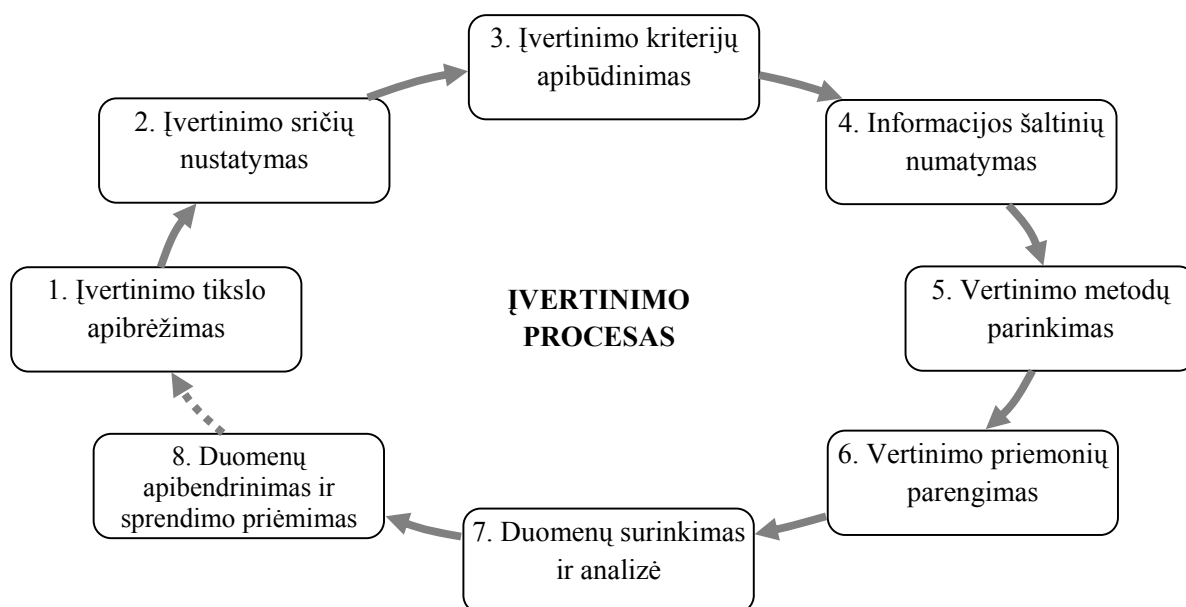
Vertinimas (angl. *assessment*) siejamas su informacijos rinkimu, analize ir sisteminimu tam, kad būtų galima priimti sprendimą (Gray, 1989; Gage, Berliner, 1994; Arends, 1998; Laužackas, Teresevičienė, 2003; *Profesinio mokymo kokybės užtikrinimo terminų žodynas*, 2007). Įvertinimo terminas (angl. *evaluation*) nusako patį sprendimo priėmimą, vertės priskyrimą, kai nusprendžiama, kad kažkas yra gera/bloga arba teisinga/neteisinga. Įvertinimu apibūdinamas objekto gerumas, tobulumas ir/arba jo trūkumai, silpnybės¹².

Įvertinimo procesą, kurio pagrindas – vertinimas, galima suskirstyti į detalesnius arba stambesnius etapus. Pilnai atskleidžiant įvertinimo procesą, tikslinga įvardyti šiuos etapus: įvertinimo tikslo apibrėžimas, įvertinimo sričių nustatymas, kriterijų apibūdinimas, informacijos šaltinių numatymas, vertinimo metodų parinkimas, vertinimo priemonių parengimas, duomenų surinkimas ir analizė, duomenų apibendrinimas ir sprendimo priėmimas (10 pav.). Tai – ciklinis procesas, kuris kartojamas pasibaigus visiems etapams ir jis atskleidžia įvertinimo **sampratos** esmę.

Įvertinimo *naudingumas, įgyvendinamumas, deramumas ir tikslumas* gali būti pavadinti bendraisiais įvertinimo **principais**, kuriuos pagrindė Jungtinis švietimo įvertinimo komitetas (angl. *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, <http://www.jcsee.org>). Įvertinimas *naudingas* tuomet, kai gautais rezultatais pasinaudoja tam tikros asmenų grupės. Prieš atliekant įvertinimą yra identifikuojamos rezultatais suinteresuotos grupės, įvardijami joms rūpimi klausimai, surenkama dominanti informacija, nustatyti faktai pateikiami suprantamai ir jie pasiekia tas suinteresuotas grupes. *Įgyvendinamumo* principas reiškia, kad įvertinimas atliekamas atsižvelgiant į realią situaciją, pasitelkiant apdairumą, diplomatiškumą ir racionaliai naudojant išteklius. Įvertinimas būna *deramas*, jei jis atliekamas teisėtai, laikantis etikos normų ir žmonių teisių, atsižvelgiant į

¹² Kai kurie anglakalbiai autoriai vartoja vertinimo (angl. *assessment*) sąvoką tiek vertinimo, tiek įvertinimo apibūdinimui, tačiau šio kūrinio autoriai remiasi skirtingomis vertinimo ir įvertinimo apibrėžtimis, ir kitus autorius cituoja pagal prasnę: jei cituojamame šaltinyje kalbama apie „assessment“, bet turinys atskleidžia, kad tai iš tiesų yra įvertinimas, šiame kūrinyje vartojama įvertinimo, o ne vertinimo sąvoka.

susijusių asmenų interesus. *Tiksliai* įvertinimui būdingas tikslų ir procedūrų laikymasis, naudojimas tinkamais informacijos šaltiniais, patikimos informacijos rinkimas, teisingų ir nešališkų išvadų formulavimas.



10 pav. Įvertinimo proceso etapai (adaptuota pagal Savickienę, 2005)

Įvertinimo **formas** galima suskirstyti į keletą grupių pagal objektą, įvertinimą atliekančius asmenis, paskirtį, pobūdį ir pagrindimą (Savickienė, 2005).

Pagal objektą dažniausiai įvardijamas institucinis, studijų programos, studijų dalyko, studijavimo pasiekimų ir tematinis įvertinimas. Pirmojo įvertinimo tipo metu nustatoma visų universitete vykdomų veiklų kokybė. Studijų programų įvertinimo metu gali būti tiriamas studijų programos poreikis, suformuluotų studijų rezultatų pagrįstumas, programos turinys, studijų metodai ir pan. Įvertinant studijų dalykus aiškinamasi, ar kokybiškai parengti ir įgyvendinami konkretūs studijų dalykų rezultatai ir kiek jie siejasi su studijų programų rezultatais. Didelis dėmesys skiriamas dėstyto kokybės įvertinimui. Studijavimo pasiekimų įvertinime pagal nustatytus kriterijus studijų rezultatų pagrindu aiškinamasi, ar ir kiek pasiekti studijų rezultatai. Tematinio įvertinimo metu nustatoma kokios nors konkrečios veiklos, vykdomos universitete, kokybė. Gali būti tiriamas studentų konsultavimas, informacinių-komunikacinių technologijų panaudojimas studijose, tarptautinė veikla ir pan.

Pagal įvertinimą atliekančius asmenis įvardijamas vidinis ir išorinis įvertinimas. Vidinį įvertinimą atlieka aukštosios mokyklos bendruomenė, priimdama sprendimą apie konkretaus vertinamo

objekto kokybę. Išorinį įvertinimą atlieka tam tikros srities nepriklausomi ekspertai. Jie analizuoja universiteto dokumentus ir bendruomenės atlikto savęs vertinimo rezultatus, stebi vykdomą veiklą, diskutuoja su universiteto atstovais, sprendžia apie kokybės lygį ir pataria, kaip ją būtų galima pagerinti.

Pagal paskirtį ir priklausomai nuo to, kaip naudojamosi vertinimo metu surinkta informacija, skiriamas formuojamasis ir apibendrinamasis įvertinimas. Pirmasis taikomas planuojant tam tikrą veiklą arba atliekamas veiklos eigoje, siekiant gauti grįžtamąjį ryšį apie ją ir sužinoti, ką reikia patobulinti. Pavyzdžiui, jei vertinamos studijų programos, metodai arba priemonės siekiant jas pagerinti, tuomet vertinimas yra formuojamasis. Apibendrinamasis vertinimas atliekamas pasibaigus kokiam nors veiklai, pasiekus rezultatus, kai aiškinamasi, ar jie tokie, kokių tikėtasi. Jei semestro pabaigoje nustatoma, ar ir kaip pasiekti studijų rezultatai, toks įvertinimas yra apibendrinamasis. Apibendrinamuoju įvertinimu pasinaudojama nusprendžiant, ar studentai gali toliau tęsti studijas, ar skirti jiems stipendijas ir pan.

Pagal pobūdį įvardijamas formalus ir neformalus įvertinimas. Formalaus įvertinimo metu gaunama informacija fiksuojama, duomenys užrašomi, o sprendimas dažniausiai priimamas pagal suformuluotus kriterijus. Neformalaus įvertinimo metu visa tai nevyksta, gaunama informacija neužrašoma, remiamasi subjektyviais kriterijais, susidarant nuomonę apie tam tikrą objektą. Formaliu įvertinimu dažnai siekiama oficialių tikslų, atliekant jį reikia daugiau išvalgumo, negu vykdant neformalų, o gauti rezultatai naudojami svarbių sprendimų priėmimui. Toks įvertinimas vyksta periodiškai ir sistemingai, o neformalus – be nustatyto plano.

Pagal pagrindimą galima įvardyti kriterijais pagrįstą ir interpretacinį įvertinimą. Kriterijais pagrįstas įvertinimas atliekamas remiantis iš anksto apibūdintais kriterijais, pagal kuriuos sprendžiama apie objekto silpnybes ir stiprybes. Toks įvertinimas suteikia palyginamumo galimybę. Interpretacinis įvertinimas nėra pagrįstas išankstiniais kriterijais, jo metu tyrėjai interpretuoja „reiškinius tomis prasmėmis, kurias jiems suteikia tiriami žmonės“ (Kardelis, 2002, p. 271). Pirmojo tipo įvertinimas atliekamas naudojant kiekybinio ir kokybinio tyrimo metodus, o interpretacinis įvertinimas pagrįstas tik kokybinio tyrimo metodais. Jei taikytume interviu metodą, pirmuoju atveju jis būtų struktūruotas, valdomas atsižvelgiant į parengtą kriterijų sąrašą, kad išaiškėtų vertinamojo požiūris į įvertinimu siekiamus atsakyti klausimus. Antruoju atveju interviu būtų nestruktūruotas, galintis pakrypti bet kuria linkme, priklausomai nuo to, kas svarbu vertinamiesiems, kokia jų patirtis tam tikroje situacijoje. Kriterijais pagrįsto įvertinimo rezultatai pagrindžiami skaitine išraiška, analizuojami vidurkiai, koreliacijos, reikšmių pasiskirstymai ir panašiai, o respondentų atsakymai iliustruojami grafikais.

Interpretacinio įvertinimo rezultatai išreiškiami žodiniais apibūdinimais, iliustruojant juos užfiksuotais epizodais, respondentų pasakojimais ar citatomis.

Pagrįstas įvertinimas turi remtis aukščiau aptartomis formomis ir tam tikru įvertinimo **modeliu** arba jų kombinacijomis. Įvertinimo modelių oficialiu pradininku švietimo sistemoje vadinamas R. Tyleris, kuris 1930 m. pasiūlė, kad mokymo/studijų programos galima įvertinti remiantis jų tikslais: reikia nustatyti, ar įgyvendinti jos tikslai, ir tokiu būdu nuspręsti apie programos gerumą. Iki tol švietime nebuvo sisteminio požiūrio į įvertinimą, nors jo apraiškos pastebėtos 19 amžiuje: 1840 m. Howe ir Mannas pasiūlė standartizuotą testavimą; 1887 – 1898 m. Rice sukūrė lyginamosios analizės instrumentus, skirtus studentų pasiekimų nustatymui; o 1905 m. Šiaurės Centrinė mokyklų ir kolegijų asociacija pradėjo vidurinių mokyklų akreditaciją, pagrįstą rezultatų matavimu.

Įvairūs autoriai įvardija skirtingus įvertinimo modelius, tačiau optimalių modelių klasifikavimą pateikia J. Hughes (<http://www.evaluate-europe.net/eval3/Modelsandtheories/index.html>) ir pristato ne per daug detalų, bet išsamų modelių suskirstymą į 6 grupes: modeliai orientuoti į *tikslus, sprendimų priėmimą (valdymą), vartotoją, profesionalumą, dalyvius ir mokymąsi*.

Į tikslus orientuotas įvertinimas (angl. *objectives orientated*) pagrįstas tuo, kad programos, projekto, institucijos arba kito vertinamo objekto tikslai yra įvertinimo pagrindas ir aiškinamasi, ar jie pasiekti. Aukščiau paminėtas R. Tylerio modelis yra žymiausias į tikslus orientuoto modelio pavyzdys, kurį vėliau išplėtojo R. L. Hammondas. R. Tylerio modeliui būdingi šie įvertinimo etapai: tikslų įvardijimas; jų klasifikavimas į tipus; tikslų detalus apibūdinimas elgesio pavyzdžiais; situacijų, kuriose studentai galėtų pademonstruoti tokį elgesį, įvardijimas; metodų, skirtų informacijos apie tam tikrą elgesį gavimui, parinkimas ir išbandymas; tinkamesnių metodų parinkimas, remiantis bandymo rezultatais; vertinimo rezultatų interpretavimo ir panaudojimo priemonių parinkimas. R. Tylerio pagrįstas įvertinimo modelis turėjo didelę įtaką Bloomo taksonomijos sukūrimui. Įsigilinus į šio modelio esmę, pastebima, kad jame tikslų pasiekimas atskleidžiamas per pasiektus rezultatus, todėl šiuo modeliu tikslinga vadovautis atliekant rezultatų pasiekimų įvertinimą ir šį modelį būtų galima vadinti į rezultatus orientuotu (angl. *outcome orientated*).

Į sprendimų priėmimą (valdymą) orientuotas įvertinimas (angl. *decision making – management - orientated*) atliekamas tam, kad palengvintų sprendimų priėmimą. Remiantis šiuo požiūriu teigiama, kad siekiant priimti racionalius sprendimus, prieš tai būtina atlikti įvertinimą ir pasinaudoti jo rezultatais. Svarbu iš anksto nustatyti, kas ir kaip naudosis įvertinimo rezultatais, ir kokių sprendimų priėmimui jie pasitarnaus. Žinomiausias į valdymą orientuoto įvertinimo pavyzdys – Stufflebeamo CIPP modelis. CIPP yra keturių vertinimo tipų trumpinys: C reiškia kontekstą (angl. *context*), I –

indėlius – (angl. *input*), P – procesą (angl. *process*) ir produktus (angl. *product*). CIPP modelį galima pritaikyti ne tik į sprendimų priėmimą orientuotame įvertinime, bet ir kituose įvertinimo modeliuose, kuriuose svarbu atsižvelgti į kontekstą, indėlius, procesą ir produktus.

Į vartotoją orientuotas įvertinimas (angl. *consumer orientated*) akcentuoja galutinį bet kokios paslaugos arba produkto vartotoją ir jo poreikius. Dėl šio prioriteto toks vertinimas dar vadinamas poreikiais pagrįstu įvertinimu. Jis dažnai yra kriterinis, pagrįstas palyginamumo principu ir populiarus tarp institucijų, kurios stebi, kaip tam tikros organizacijos laikosi standartų. Įvertinimo metu analizuojama tai, kas yra pasiekta ir aiškinamasi, kaip atsižvelgiama į vartotojų poreikius. Šį modelį paprastai rekomenduojama taikyti kartu su kitais įvertinimo modeliais, kad jis taptų daugiau struktūruotas.

Į profesionalumą orientuotą įvertinimą (angl. *expertise orientated*) atlieka profesionalūs asmenys (įvertinimo ekspertai), kurie pateikia išvadas remdamiesi kritine analize ir subjektyviais sprendimais. Tai – seniausias įvertinimo modelis ir vis dar populiarus, neskaitant jo trūkumų. Profesionalų įvertinimas gali būti formalus arba neformalus, vidinis arba išorinis, pagrįstas vieno asmens arba kolektyviniais sprendimais. Pastarasis atvejis yra dažniau taikomas, nes grupės asmenų priimta išvada sumažina šališkumą, kuris labiau atsispindėtų vieno asmens nuomonėje. Tokio vertinimo sėkmė labiausiai priklauso nuo jį atliekančių asmenų patirties ir sugebėjimų, mažiau – nuo taikomų metodų.

Į mokymąsi orientuotas įvertinimas (angl. *learning orientated*) remiasi gana nauju požiūriu į įvertinimą, kuris pradeda plisti socialinės pakraipos, įskaitant švietimo, organizacijose. Jis grindžiamas principu, kad įvertinimo paskirtis – palengvinti bendruomeninį arba organizacinį mokymąsi. Į mokymąsi orientuotam įvertinimui priskiriami įvairūs modeliai, pagrįsti skirtingomis mokymosi teorijomis ir strategijomis, apimant korekcinį, elgsenos, pažintinį ir socialinį mokymąsi. Šių modelių šalininkai teigia, kad įvertinimo procesas ir rezultatai įtakoja mokymuisi skiriamas pastangas ir žinių konstravimą. Į mokymąsi orientuotas įvertinimas nėra skirtas didelės apimties tyrimams, o įvertinimo rezultatai labai priklauso nuo sąveikos tarp vertintojo ir vertinamojo. Svarbu, ar vertintojas gerai supranta vertinamųjų mokymosi poreikius.

Į dalyvius orientuotas įvertinimas (angl. *participant orientated*) visiškai skiriasi nuo kitų modelių, nes projekto/programos dalyviai arba organizacijos nariai dalyvauja visuose įvertinimo proceso etapuose. Svarbu, kad įvairūs asmenys atstovautų savo grupės interesus. Jei reikia įvertinti tam tikrą projektą, pagal kurį vyko atitinkami mokymai, tai įvertinimo dalyviai galėtų būti projekto personalas, jo valdymo grupė, lankiusieji mokymų užsiėmimus, projektą finansavusios organizacijos

atstovai ir kiti asmenys, o įvertinimą turėtų koordinuoti labai patyręs asmuo. Į dalyvius orientuotas įvertinimas paprastai neatliekamas pagal iš anksto parengtą planą. Planai sudarinėjami ir keičiami įvertinimo metu, priklausomai nuo eigos. Informacija renkama naudojant įvairius metodus ir svarbiausia – remiantis skirtingais šaltiniais. Įvertinimą koordinuojančio asmens vaidmuo – padėti išryškinti skirtingus žmonių supratimus ir vertybes, bet neakcentuoti vieno požiūrio. Tai gana brangus ir sunkiai valdomas įvertinimo procesas.

3.2. Studijavimo pasiekimų įvertinimo samprata, principai ir ypatybės

Studijavimo pasiekimų įvertinimo pagrindimas pirmiausia remiasi trijų dedamųjų – studijavimo, pasiekimų ir įvertinimo – atskiru apibūdinimu ir po to jų sujungimu į vieną visumą. Įvertinimo samprata detaliai aptarta aukščiau, o žemiau pateikiamos studijavimo ir pasiekimų apibrėžtys.

Studijavimas apibūdinamas kaip „mokymasis grindžiamas tyrimais ir jų pagrindu gautų žinių panaudojimu savo pažinimui plėtoti. Studijavimas yra siauresnė, bet sudėtingesnė veikla negu mokymasis. Tai pagrindinis ypatumas, skiriantis studijavimą (universitete) nuo mokymosi (mokykloje). Studijavimo tikslas – plėtoti asmens gebėjimus tyrimų pagrindu gauti žinias“ (Pukelis, 2009, p. 3). Studijavimo pasiekimai – „subjektyvios, jokių įverčių neformalizuotos besimokančiojo žinios, įgūdžiai¹³, vertybės ir požiūriai prieš vertinimo procedūros taikymą“ (ten pat, p. 2). Po įvertinimo procedūros, kai besimokančiojo žinios, mokėjimai, vertybės ir požiūriai formalizuojami atitinkamu įverčiu, jie tampa *studijavimo* rezultatais. Vadinas, *studijų rezultatų* nevertėtų painioti su *studijavimo rezultatais*, o pastarųjų – su *studijavimo pasiekimais*.

Remiantis studijavimo pasiekimų ir įvertinimo samprata, galima teigti, kad studijavimo pasiekimų įvertinimas yra informacijos apie asmens žinias, mokėjimus, vertybes ir požiūrius rinkimas, (grindžiamas pasiekimų vertinimo kriterijais, nustatytais studijų rezultatų pagrindu), analizė ir sisteminimas bei šios informacijos pagrindu sprendimo apie studento pasiekimų atitikimą nustatytiems studijų rezultatams, priėmimas. Studijavimo pasiekimų įvertinimas pasižymi tam tikromis ypatybėmis, kurias galima kildinti iš bendrų įvertinimo principų, formų ir modelių.

Studijavimo pasiekimų įvertinimui būdingi bendri įvertinimo principai – naudingumas, įgyvendinamumas, deramumas ir tikslumas, bet šie principai pasireiškia specifiškai, pritaikius juos

¹³ Paskutinių tyrimų duomenimis (Pukelis, 2010) anglišką terminą „skills“ pagrįsčiau yra versti kaip „mokėjimas“.

pasiekimų nustatymui (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, <http://www.jcsee.org>).

Naudingumo principas apibūdina šias studijavimo pasiekimų įvertinimo ypatybes:

- *Dėmesys į konstruktyvumą*. Studijavimo pasiekimų įvertinimo metu pateikiamas grįžtamasis ryšys turi būti prasmingas studentams.
- *Orientacija į vartotoją*. Įvertinimas turi atliepti studento studijavimo poreikius.
- *Informacijos pobūdis*. Surinkta informacija turi būti aiškiai studentams pateikta grįžtamojo ryšio metu, kad studentams būtų atsakyti visi su įvertinimu susiję klausimai.
- *Įvertintojo kompetentingumas*. Dėstytojai ir visi kiti, kurie įvertina studentus, privalo turėti reikiamus mokėjimus, kad tinkamai atliktų įvertinimą.
- *Įverčių pagrįstumas*. Studijavimo pasiekimams suteikti įverčiai turi būti aiškiai pagrįsti studijų rezultatų pasiekimo lygiu, kad nekiltų abejonių, ar įvertinimo rezultatai yra pakankamai argumentuoti.
- *Grįžtamojo ryšio veiksmingumas*. Studentams pateikiamas grįžtamasis ryšys turi būti aiškus, savalaikis, tikslus ir tiesiogiai susijęs su pasiekimais.
- *Veiksmų testinumas*. Studijavimo pasiekimų įvertinimas turi apimti rekomendacijas studentams, kurios atskleistų kryptį, kuria studentai turi tobulėti.

Studijavimo pasiekimų *įgyvendinamumo* principas atskleidžia šias įvertinimo ypatybes:

- *Praktinis pobūdis*. Įvertinimo procedūros ir kriterijai turi būti pritaikomi ir netrikdantys dėstymo ir studijavimo proceso.
- *Interesų atspindėjimas*. Studijavimo pasiekimų įvertinimas domina ne tik studentus, bet ir jų tėvus arba kitus studijų kokybę suinteresuotus asmenis, todėl jiems rūpimus klausimus taip pat reikia apimti įvertinimo metu.
- *Paramos teikimas*. Studijavimo pasiekimų įvertinimui reikia numatyti tinkamas laiko apimtis ir skirti reikalingus išteklius jo planavimui, įgyvendinimui ir testinumo procedūroms.

Deramumo principas apibūdina šias studijavimo pasiekimų įvertinimo ypatybes:

- *Tinkami veiksmai ir procedūros*. Būtina aprašyti studijavimo pasiekimų įvertinimo veiksmus ir procedūras bei jas nuosekliai įgyvendinti.
- *Įvertinimo informacijos prieinamumas*. Skirtingo pobūdžio informacija apie pasiekimus turi būti prieinama studentams ir kitiems socialiniams dalininkams bei visuomenei, užtikrinant informacijos konfidencialumą ir privatumą.

- *Deramas elgesys su studentais.* Įvertinimo metu su studentais reikia elgtis pagarbiai, nepažeidžiant jų orumo ir sudarant galimybes tobulėti.

- *Atitikimas studentų teisėms.* Studijavimo pasiekimų įvertinimas turi atitikti veikiančius įstatymus ir žmonių teisių principus, kad nebūtų pažeistos studentų teisės.

- *Harmoningas įvertinimas.* Studijavimo pasiekimų įvertinimas turi suteikti informaciją, atskleidžiančią ir pasiekimų stiprybes, ir silpnybes, nesusitelkiant tik ties vien teigiamybėmis arba neigiamybėmis.

Tikslumas studijavimo pasiekimų įvertinime nurodo šias įvertinimo ypatybes:

- *Įrodymų pagrįstumas.* Studijavimo pasiekimų įvertinimas turi būti suplanuotas ir atliktas taip, kad įrodymai, atskleidžiantys pasiekimus, būtų pagrįsti nustatytais studijų rezultatais ir nekeltų klaidingo supratimo.

- *Keliamų reikalavimų aiškumas.* Pasiekimų įvertinimas turi būti atliekamas pagal aiškiai suformuluotus reikalavimus – studijų rezultatus.

- *Situacijos išskirtinumas.* Kiekvieno studento pasiekimų įvertinimas apima atskiros situacijos arba atvejo analizę, todėl atskiro studento atvejis yra šiek tiek kitoks nei kitų studentų ir galima išskirtinumą reikia turėti mintyje atliekant įvertinimą.

- *Procedūrų dokumentavimas.* Studijavimo pasiekimų įvertinimo procedūros turi būti dokumentuotos, kad jomis būtų galima bet kada pasiremti ir jas pristatyti besidomintiems įvertinimu.

- *Informacijos patikimumas.* Vertinimo metu turi būti surinkta tokia informacija, kuri užtikrintų argumentuotus sprendimus ir juos pateisintų.

- *Nešališkumas.* Studijavimo pasiekimų įvertinimas turi būti netendencingas, o priimtos išvados pagrįstos sąžiningumu ir objektyvumu.

- *Sisteminė informacijos priežiūra.* Surinkta, apdorota ir įvertinime pateikiama informacija turi būti sistemingai peržiūrima ir analizuojama, o randamos klaidos ištaisomos.

- *Teisingos išvados.* Įvertinime gautos išvados turi būti taip pagrįstos, kad studentai, jų tėvai ir kiti socialiniai dalininkai pasitikėtų atliktu įvertinimu.

- *Periodiškas metaįvertinimas.* Studentų pasiekimų įvertinimas turi būti periodiškai peržiūrimas pagal suformuluotus kriterijus, kad būtų išvengta klaidų ir vis gerinama įvertinimo kokybė.

Analizuojant studijavimo pasiekimų įvertinimo ypatybes, kylančias iš įvertinimo formų įvairovės, studijavimo pasiekimų įvertinimą galima apibūdinti kaip vidinį, formuojamąjį ir apibendrinamąjį, formalų ir neformalų bei kriterijais pagrįstą įvertinimą.

Studijavimo pasiekimų įvertinimas turi vidinio įvertinimo formą, nes jį didžiaja dalimi atlieka dėstytojai ir kartais – studentai, kai kolegiškai vertina savo bendramokslių pasiekimus. Kai įvertinime dalyvauja išoriniai socialiniai dalininkai (pavyzdžiui, per magistrinių darbų gynimus), jie tuo metu tampa universiteto bendruomenės nariais, todėl jų įvertinimas taip pat priskiriamas vidiniam įvertinimui.

Studijavimo pasiekimų įvertinimui turėtų būti būdingos formuojamojo ir apibendrinamojo įvertinimo formų ypatybės. Formuojamasis įvertinimas dar vadinamas įvertinimu dėl studijavimo (angl. *for learning*), kadangi suteikia grįžtamąjį ryšį, kuris skirtas koreguoti studijavimo pasiekimus ir yra orientuotas į studentų tobulėjimą (Kennedy, 2010). Toks įvertinimas atliekamas nuo studijavimo pradžios ir vykdomas nuolatos. „Naudingiausias formuojamasis įvertinimas esti tada, kai daugiausia dėmesio sutelkiama į sėkmę lemiančias sąlygas. Tuomet keliami čia pateikti klausimai: kokios yra būtinos sėkmės sąlygos? Ar tokių sąlygų pasiekta? Ar jos galėtų būti patobulintos? Dažnai formuojamasis įvertinimas yra pasikartojantis procesas, kuris iki programos ar veiklos pabaigos atliekamas daugelį kartų“ (Guskey, 2004, p. 71). Apibendrinamasis įvertinimas vadinamas studijavimo įvertinimu (angl. *of learning*), kadangi jo paskirtis – padaryti išvadą apie bendrą pasiektą rezultatą, kai baigiama studijuoti tam tikros apimties turinį (pavyzdžiui, baigus studijų dalyką arba jo dalį, modulį arba studijų programą). Skirtumą tarp formuojamojo ir apibendrinamojo įvertinimo taikliai apibūdina R. Stake (2004): „kol virėjas ragauja sriubą – tai formuojamasis įvertinimas, o kai sriubos paragauja svečiai – tai jau apibendrinamasis“ (p. 17).

Formuojamojo ir apibendrinamojo įvertinimo derinį D. Kennedy (2010) vadina tęstiniu (angl. *continuous*) įvertinimu. Tokiam įvertinimui gali būti priskirta universitetuose vykdoma kaupiamoji balo sistema pasiekimų įvertinime. Pagal šią sistemą tarpiniai įvertinimai yra daugiau formuojamojo pobūdžio, o egzamino įvertinimas – apibendrinamojo.

Studijavimo pasiekimų įvertinimas yra formalus tada, kai dėstytojas raštiškai fiksuoja, kas yra pasiekta ir suteikia įvertį, kuris registruojamas dokumentuose. Neformalus įvertinimas vyksta formuojamojo įvertinimo metu, kai dėstytojas pateikia savo nuomonę apie studijavimo pasiekimus ir suteikia jiems vertę pažymio išraiška tik tam, kad studentams būtų aiškiau, kokį lygį jie pasiekė, bet nefiksuoja įvertinimo jokiuose dokumentuose. Neformalus vertinimas yra daugiau paplitęs negu įvertinimas, nes diskutuojant su studentais apie jų pasiekimus, atskleidžiamos išryškėjusios stiprybės ir silpnybės, bet jos nebūtinai apibendrinamos pažymiu. Neformalų vertinimą atlieka ne tik dėstytojai, bet ir studentai, pateikdami savo nuomonę apie savo ir bendramokslių pasiekimus.

Studijavimo pasiekimų įvertinimas turi būti pagrįstas kriterijais. E. Jensen (1999) teigia, kad pirminis įvertinimo kriterijų sąrašas tikriausiai bus nepakankamai tobulas, bet pakoreguotas jis gali tapti puikiu įvertinimo pagrindu. Rengiant tokį sąrašą, susiduriama su dilema: kokio išsamumo jis turėtų būti? Viena vertus – pakankamai išsamus, kad būtų galima išanalizuoti svarbiausius objekto požymius; iš kitos pusės – ne per daug detalus, neorientuotas į didžiulį informacijos kiekį. Kitu atveju informacijos nebūtų galima suvaldyti ir gauti duomenys taptų bereikšmiai. Tai reiškia, kad įvertinimo kriterijų skaičius turėtų būti ribotas, bet išsamiai atskleidžiantis studijavimo pasiekimus. Apie įvertinimo kriterijus detaliau kalbama šios dalies trečiame poskyryje.

3.3. Studijavimo pasiekimų įvertinimo etapai ir kriterijai

Studijavimo pasiekimų įvertinimas grindžiamas į rezultatus orientuoto įvertinimo modeliu. Įvertinimo pagrindas – studijų rezultatai ir pagal juos suformuluoti kriterijai, o įvertinimo metu nustatoma, ar ir kiek pasiekti apibrėžti studijų rezultatai. Remiantis šio modelio samprata ir pirmame skyriuje aptartais įvertinimo proceso etapais, galima įvardyti studijavimo pasiekimų įvertinimo etapus. Jie skiriasi nuo bendrų įvertinimo etapų jų skaičiumi, nes įvertinant pasiekimus atsisakoma dviejų žingsnių – įvertinimo sričių nustatymo ir informacijos šaltinių numatymo. Įvertinimo sričių nustatymas sujungiamas su pirmuoju etapu – įvertinimo tikslo apibrėžimu. Informacijos šaltinių numatymas nereikalingas kaip atskiras etapas, nes šiuo atveju studijuojantieji yra vienintelis informacijos šaltinis ir jie jau iš anksto yra identifikuoti, o pavyzdžiui, studijų programos įvertinime šaltinių gali būti daugiau (studentai, dėstytojai, administracija, dokumentai ir pan.) ir tuo atveju juos reikia atskirai nustatyti. Studijavimo pasiekimų įvertinimas taip pat skiriasi turiniu nuo kitų įvertinimų. Atsižvelgiant į tai, siūlomi šie studijavimo pasiekimų įvertinimo etapai (11 pav.):

1. Įvertinimo tikslo apibrėžimas. Pasiekimų įvertinimo tikslas – nustatyti, ar pasiekti tam tikri studijų rezultatai. Apibrėžiant tikslą detalizuojama, kokių konkrečių studijų rezultatų pasiekimas bus įvertintas. Studijų rezultatų įvardijimas pasiekimų įvertinime prilygsta įvertinimo sričių nustatymui.

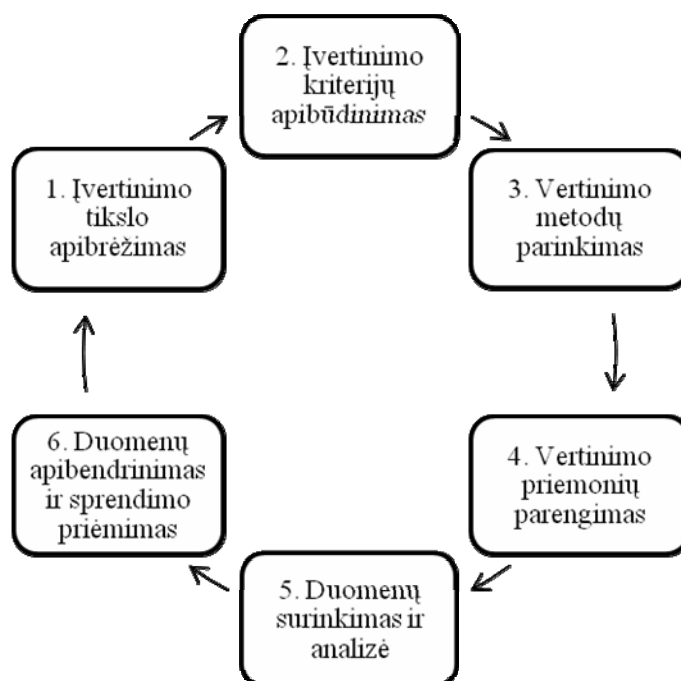
2. Įvertinimo kriterijų apibūdinimas. Jie kildinami iš suformuluotų studijų rezultatų ir universitete reikėtų vadovautis vienodu sprendimu, nutariant, kokie kriterijai apibūdinami – slenkstiniai, įverčio ar dar kitokie.

3. Vertinimo metodų parinkimas. Nustatoma, kokiais vertinimo metodais galima surinkti išsamią informaciją apie studijavimo pasiekimų atitikimą studijų rezultatams – testavimu, esė, pokalbiu, praktiniu darbu arba kitais metodais.

4. Vertinimo priemonių parengimas. Priemonės tiesiogiai siejasi su parinktais vertinimo metodais. Testavimui parengiami testai, esė rašymui sudaromos temos, pokalbiui suformuluojami klausimai, praktiniam darbui paruošiamos užduotys.

5. Duomenų surinkimas ir analizė. Duomenys renkami naudojant parengtas vertinimo priemones. Kai kuriais atvejais iš pradžių surenkami duomenys ir paskui vykdoma jų analizė (pavyzdžiui, naudojant testą arba esė). Kitais atvejais duomenų surinkimas ir analizė vyksta lygiagrečiai, pavyzdžiui, pokalbio metu.

6. Duomenų apibendrinimas ir sprendimo priėmimas. Šiame etape padaroma išvada, kaip pagal įvertinimo kriterijus studijavimo pasiekimai atitinka suformuluotus studijų rezultatus. Lietuvos aukštosiose mokyklose studijavimo pasiekimams įvertinti naudojama dešimties balų įverčių skalė.



11 pav. Studijavimo pasiekimų įvertinimo etapai

Matome (11 pav.), kad pasibaigus visiems studijavimo pasiekimų įvertinimo etapams, įvertinimo procesas gali būti kartojamas ir jis įgyja ciklinio proceso pobūdį. Formuojamojo įvertinimo metu tas pats studentas įvertinamas bent keletą kartų viename studijų dalyke, o studijų dalyko atžvilgiu įvertinimas kartojamas kas semestrą arba rečiau, priklausomai nuo jo teikimo periodiškumo.

Studijavimo pasiekimų įvertinimo kriterijų apibūdinimas – vienas svarbiausių etapų, lemiantis įvertinimo pagrįstumą. Kriterijai formuluojami remiantis studijų rezultatais, kurie yra gairės,

nurodančios, kas turi būti pasiekta. Kriterijai – požymiai, pagal kuriuos kas nors vertinama, nustatoma, klasifikuojama. Studijavimo pasiekimų įvertinimo kriterijus galima apibūdinti kaip požymius, pagal kuriuos priimamas sprendimas apie studijavimo metu įgytas asmens žinias, mokėjimus, vertybes ir požiūrius bei jų atitikimą nustatytiems studijų rezultatams.

Studijavimo pasiekimų įvertinimo kriterijai yra įvairių tipų. J. Moon (2004) įvardija tris tipus: slenkstinius (angl. *threshold*), įverčio (angl. *grade*) ir likusius (angl. *the rest*):

- Slenkstiniai įvertinimo kriterijai apima požymius, kurie būdingi pasiekimams, kad studijuojantieji baigtų studijų dalyką arba modulį ir gautų teigiamą įvertinimą. Lietuvoje dešimties balų įvertinimo sistemoje tai būtų požymiai, kurie apibūdintų, ką turi gebėti asmuo, kad gautų 5 balų įvertinimą. Tokiu atveju slenkstinius kriterijus galima sutapatinti su minimaliais kriterijais, kurie nurodo žemiausiam pasiekimų lygiui būtinas žinias, mokėjimus, vertybes ir požiūrius.

- Įverčio kriterijai apima požymius, kurie būdingi konkrečios pakopos pasiekimams, susiejant skirtingus požymius su tam tikra įvertinimų hierarchija. Šiuo atveju formuluojami atskiri įvertinimo kriterijai, apibūdinantys pasiekimus, už kuriuos suteikiami skirtingi įverčiai nuo 1 iki 10 balų.

- Likusiems įvertinimo kriterijams J. Moon (2004) priskiria visus kitus kriterijus, kurie yra daugiau apibendrinto pobūdžio, nepakankamai aiškūs ir tiesiogiai nesiejami su studijų rezultatais. Tokie kriterijai yra netinkamas pagrindas priimti sprendimus apie studijuojančiųjų pasiekimus. Šie kriterijai nėra verti didesnio dėmesio, todėl žemiau, remiantis minėta autore, išsamiau aptariami slenkstiniai ir įverčio kriterijai.

Įverčio kriterijai yra detalesni negu slenkstiniai, nes pastarieji apima tik peržengtą ribą apibūdinančius požymius, o įverčio kriterijai apima ne tik slenkstinės ribos peržengimą demonstruojančius požymius, bet ir tokius, kurie nusako, kas būdinga skirtingiems įverčiams aukščiau arba žemiau apibrėžtos ribos. Pateikiamas pavyzdys iš chemijos pagrindų studijų modulio:

- Studijų rezultatas – gebėti parengti glaustą, aišką ir tvarkingą laboratorinės užduoties atlikimo ataskaitą ir pateikti ją pagal nurodytą formą.

- Slenkstiniai įvertinimo kriterijai:

- ataskaita yra glausta;
- ataskaita parašyta taip aiškiai, kad ją remiantis būtų galima atlikti apibūdintus veiksmus;
- ataskaita pakankamai gerai atitinka nurodytą formą.

- Įverčio kriterijai keturių balų sistemoje nuo D (žemiausio įverčio) iki A (aukščiausio įverčio):

- įvertis D (neišlaikyta) – ataskaita parengta netinkama forma, nepakankamai glausta, aiški arba tvarkinga;
- įvertis C (išlaikyta) – ataskaita parengta tinkama forma, pakankamai glausta, aiški ir tvarkinga;
- įvertis B - ataskaita parengta tinkama forma, tekstas glaustai parašytas, tvarkingas ir labai aiškus;
- įvertis A – ataskaita parengta tinkama forma, glaustai ir tvarkingai parašyta, tekstas pasižymi ypatingu aiškumu ir demonstruoja asmens išskirtinį išprusimą.

Pateiktas pavyzdys atskleidžia, kad įverčio kriterijai yra detalesni ir jie aiškiau negu slenkstiniai turėtų studijuojančiajam nurodyti įvertinimo pagrindą. Tokie išsamūs kriterijai turėtų būti naudingesni ir dėstytojams, kai jie sprendžia, kokią įvertinimą skirti studijuojančiajam. Kita vertus, kyla klausimas, ar įverčio kriterijai nesuteikia daugiau biurokratijos įvertinime ir neapsunkina įvertinimo per daug detaliais reikalavimais. Šie klausimai turėtų būti aptarti kiekviename universitete atskirai ir bendruomenė turėtų pasirinkti jai tinkamą ir vienodą pasiekimų įvertinimo kriterijų tipą.

J. Moon (2004) siūlo, kaip reikėtų tinkamai formuluoti studijavimo pasiekimų įvertinimo kriterijus. Remiantis šia autore, galima pristatyti pagrindinius kriterijų nustatymo principus:

- Kriterijus išreikšti teiginiais, nurodančiais atlikto darbo kokybę. Tokie teiginiai gali apimti tai, kuo turi pasižymėti atliktas darbas (pavyzdžiui, tikslios gramatikos vartojimu) arba įvardyti tai, ko neturi būti atliktame darbe (pavyzdžiui, rašybos klaidų nebuvimas); jie taip pat turi atskleisti, koku būdu turi būti kažkas atlikta (pavyzdžiui, ataskaita turi atitikti pateiktą formą). Šie teiginiai pateikiami ne tariamąją nuosaka, skirtingai negu studijų rezultatai. Pastarieji atskleidžia, ką studijuojantieji *privalo mokėti*, o kriterijai nusako, ką studentai *turi mokėti*, kad įvykdytų studijų rezultatuose suformuluotus reikalavimus ir besimokančiajam būtų suteikti atitinkami kreditai ar kvalifikacija.

- Formuluoti kriterijus pagal pasirinkto kriterijų tipo ypatybes. Pasirinktas pasiekimų kriterijų tipas apsprendžia, kaip reikėtų tinkamai suformuluoti kriterijus, nes jie turi pasižymėti požymiais, būdingais tam tikram tipui – slenkstiniais arba įverčio kriterijams. Slenkstiniai kriterijai apima požymius, kurie nusako pasiekimus, kai peržengiama nustatyta riba. Įverčio kriterijai apima ne tik reikalavimus slenkstinei ribai, bet ir skirtingų lygmenų pasiekimams aukščiau tos ribos.

- Pasiekimų vertinimo kriterijus suderinti su studijų rezultatais. Jei pastarieji bus pagrįstai suformuluoti ir apims visus tris jiems būtinus komponentus (paminėtus aukščiau), kriterijų formulavimas taps paprastesniu uždaviniu negu tuo atveju, jei studijų rezultatai būtų suformuluoti neteisingai. Tačiau bet kuriuo atveju kriterijai turi būti formuluojami remiantis studijų rezultatais: jie

turi apimti tą pačią Bloomo taksonomijos sritį ir lygį bei studijavimo turinį, kuris nurodytas studijų rezultate.

Studijavimo pasiekimų įvertinimo kriterijai taip pat turi derėti su vertinimo metodais. Pavyzdžiui, kai įvertinimo kriterijai apima kūrybiškumo nustatymą, tai kūrybinis mąstymas turi būti patikrintas atitinkamais vertinimo metodais – tyrimo projektu, atvejo analize ir pan. Jei dėstytojas pasitelks testavimą, tai tokia teste turėtų būti užduočių kūrybiškumo raiškai atskleisti ir įvertinti. Kiekvienoje situacijoje būtina apsvarstyti vertinimo metodų įvairovę ir parinkti tinkamiausią. Šalia įvardytų metodų patartina prisiminti ir kitus: žodinius pristatymus, imitacines situacijas, klinikinės praktikos aprašymus, debatus, interviu, pasiekimų aplankus ir pan.

Pasiekimų vertinimo metodų parinkimą pagrinde lemia studijų rezultato teiginyje suformuluotas veiksmožodis (Kennedy, 2010). Pavyzdžiui, kai studijų rezultatas kelia reikalavimą pademonstruoti gerus žodinio pristatymo mokėjimus, veiksmožodis *demonstruoti* nurodo, kad tinkamiausias vertinimo metodas – žodinis pristatymas. Priklausomai nuo parinktų metodų, parengiamos atitinkamos vertinimo priemonės. Jas rengiant vadovaujamosi šiais pagrindiniais principais: priemonės dermė su vertinimo metodu, priemonės turinio pagrindimas studijų rezultato turiniu ir priemonės parengimas pagal konkrečiai priemonei keliamus reikalavimus (pavyzdžiui, pagal testo rengimo reikalavimus).

Pasiekimų įvertinimo kriterijai savo ruožtu turi derėti su dėstyto ir studijavimo metodais. Pavyzdžiui, kai dėstytojas tik skaito paskaitas ir pateikia daugybę faktinės informacijos, bet nepasitelkia kitų metodų, įvertinimo kriterijai (kylantys iš studijų rezultatų) turi būti skirti žinojimo, supratimo arba pritaikymo gebėjimų patikrinimui. Tokiu atveju kriterijai negali apimti aukštesnių kognityvinės mokymosi srities lygmenų.

Studijavimo pasiekimų įvertinimo kriterijų dermė su kitais studijavimo elementais (studijų rezultatais, studijavimo ir vertinimo metodais) reiškia, kad kriterijai yra pagrįsti, jais galima atlikti prasmingą ir naudingą įvertinimą, t. y. nustatyti tokius pasiekimus, kurie turėjo ir galėjo būti pasiekti pagal programoje numatytus studijų rezultatus.

LITERATŪRA

1. Adelman C. (2009). *The Bologna Process for U.S. Eyes: Re-learning Higher Education in the Age of Convergence*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.
2. Adam S. (2007). An Introduction to Learning Outcomes: a Consideration of the Nature, Function and Position of Learning Outcomes in the Creation of the European Higher Education Area // *Introducing Bologna Objectives and Tools*, B 2.3-1, p. 1–24.
3. Adam S. (2004): *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels*. Report on United Kingdom, Bologna Seminar, July 2004, Herriot-Watt University.
4. Alstete J. W. (1995). *Benchmarking in Higher Education: Adapting Best Practices to Improve Quality*. Higher Education Report No. 5 (Washington, DC, ASHE-ERIC).
5. Arends R. I. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai, 520 p.
6. Avis J. (2000). Policing the Subject: Learning Outcomes, managerialism and research in PCET // *British Journal of Educational Studies*, Vol. 48 (1), p. 38–57.
7. Barnett R. (2000). Supercomplexity and the Curriculum // *Studies in Higher Education*, Vol. 25 (3), p. 255–265.
8. Bartosch U. (2008). “Bringing Transparency to the Faculties?: the Qualifications Frameworks in Action.” in HRK (German Rectors Conference) *Educating for a Global World: Reforming German Universities Toward the European Higher Education Area*. Bonn, DE, p. 18–19.
9. Berlin Communiqué (2003). Internetinis adresas: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF
10. Bloom B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. *Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc., 207 p.
11. Biggs J. B., Collis K. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO taxonomy*. New York, Academic Press, 245 p.
12. Birkett W. P. (1993). *Competency based standards for Professional Accountants in Australia and New Zealand* (Sydney, Australan Society of Certified Practicing Accountants, the Institute of Chartered Accountants in Australia and the New Zealand Society of Accountants).
13. Boam, R. and Sparrow, P. (Eds.) (1992): *Designing and achieving competency*, London: McGraw-Hill.
14. Bowerman M., Francis G. A. J., Ball A. & Fry J. (2002). The Evolution of Benchmarking in UK Local Authorities // *Benchmarking: An International Journal*, 9, p. 429–449.
15. Brockmann M., Clarke L. (2009). Competence and Competency in the EQF and in European VET Systems // *Journal of European Industrial Training*, Vol. 33, No. 8/9, p. 787–799.
16. Brown R.B. (1993). Meta-competence: a Recipe for Reframing the Competence Debate, in *Personnel Review*, vol. 22(6), pp. 25-36.
17. Brown R. B. (1994). Reframing the Competency Debate: Management Knowledge and Meta-competence in Graduate Education, in *Management Learning*, 25 (2), pp. 289-299.
18. Burgoyne J. (1988). *Competency Based Approaches to Management Development*. Lancaster: Centre of the study of Management Learning.
19. Camp R. C. (1995). *Business Process Benchmarking: Finding and Implementing Best Practice*. Milwaukee, Wisconsin: ASQC Quality Press .
20. Chambers, D. W. (1994). Competencies: a new view of becoming a dentist // *JDent Edacation* (58), p. 342–345.

21. CIPFA (1996). *Benchmarking to Improve Performance*. London: Chartered Institute of Public Finance and Accountancy.
22. Cox A., Thompson I. (1998). On the Appropriateness of Benchmarking // *Journal of general Management*, 23, p. 1–20.
23. Danish Qualification Framework. Internetinis adresas: <http://www.vtu.dk/fsk/div/bologna/DanishQFReport.pdf>.
24. Delamare-Le Deist F., Winterton J. (2005). What is Competence? // *Human Resource Development International*, Routledge, Vol. 8, No. 1, p. 27–46.
25. ECTS Users' Guide (2009). Internetinis adresas: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf. Puslapis aplankytas 2010 liepos 12 d.
26. Elnathan D., Lin T. W. & Young S. M. (1996). Benchmarking and management accounting: a Framework for Research // *Journal of management Accounting Research*, 8, p. 37–54.
27. European Qualification Framework, 2008.
28. For the Qualifications (Education and Training) Act 1999. Internetinis adresas: <http://www.oireachtas.ie/documents/bills28/acts/1999/a2699.pdf>
29. Fry J., Sangster A., Francis G. A. J. (2000). *Best Practice Benchmarking in Accounting Education: An International Comparison*. London: Open University.
30. Gage N. L., Berliner D. C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma Litera, 624 p.
31. Gonzalez J., Wagenaar R. (2008). *Universities' Contribution to the Bologna Process*. 2nd edition. Publicaciones de la Universidad de Deusto, 160 p.
32. Gosling D. & Moon J. (2001). *How to Use Learning Outcomes and Assessment Criteria*, SEEC, London, University of East London.
33. Gray P. J. (1989). Achieving Assessment Goals Using Evaluation Techniques // *New Directions for Higher Education*, No. 67. San Francisco: Jossey-Bass, p. 43–50.
34. Guskey T. R. (2004). *Profesinio tobulinimosi vertinimas*. Vilnius: Garnelis, 304 p.
35. Hartel, R. W. and Foegeding E. A. (2004). Learning: Objectives, Competencies, or Outcomes // *Journal of Food Science Education*, (3), p. 69–70.
36. Holloway J., Francis G. (2002). Implications of Subject Benchmarking in United Kingdom Higher education: the case of business and management // *The Quality in Higher Education*, Vol. 8, No. 3, p. 239–253.
37. Holloway J. A., Hinton C. M., Francis G. A. J. ir Mayle D. (1999). *Identifying Best Practice in Benchmarking*. London: Chartered Institute of Management Accountants.
38. Holloway J., Francis G. A. J. & Hinton C. M. (1999). A Vehicle for Change? A Case Study of Performance Improvement in the „New“ Public Sector // *International Journal of Public Sector management*, 12, p. 351–365.
39. Hughes J. *Models and theories of evaluation*. Internetinis adresas: <http://www.evaluate-europe.net/eval3/Modelsandtheories/index.html>. Puslapis aplankytas 2010 liepos 14 d.
40. Hussey T. & Smith P. (2002). The Trouble with Learning Outcomes // *Active Learning in Higher education*, Vol. 3 (3), p. 220–233.
41. Hussey T. & Smith P. (2003). The Uses of Learning Outcomes // *Teaching in Higher education*, Vol. 8 (3), p. 357–368.
42. Hussey T. and Smith P. (2008). Learning Outcomes: a Conceptual Analysis // *Teaching in Higher Education*, Vol. 13, No. 1, February 2008, p. 107–115.
43. Irish National Framework of Qualifications. Internetinis adresas: <http://www.nqai.ie>

44. Jackson N., Lund H. (Eds.) (2000). *Benchmarking for Higher Education*. Buckingham, SRHE and Open University Press.
45. Jackson N. (2000). Programme Specification and its Role in Promoting an Outcomes Model of Learning // *Active Learning in Higher Education*, Vol. 1 (2), p. 132–151.
46. James D. (EdS.) (2004). *Research in Practice: Experiences, Insight and Interventions from the Project Transforming Learning Cultures in Further Education*. London: Learning and Skills Research Centre.
47. James D. (2005). Importance and Impotence? Learning, Outcomes and Research in Further Education // *The Curriculum Journal*, Vol. 16, No. 1 March 2005, p. 83–96.
48. Jensen E. (1999). *Tobulas Mokymas*. Vilnius: Ab Ovo, 294 p.
49. Johnson R., Walsh A. (2000). *Credit Practice: A Comparative approach 1994–1999*. SEEC, London.
50. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Internetinis adresas: <http://www.jcsee.org>. Puslapis aplankytas 2010 liepos 14 d.
51. Kardelis K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex, 398 p.
52. Kennedy, D. (2007): *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide*. Cork: Quality Promotion Unit, University College Cork. Internetinis adresas: <http://www.nairtl.ie/>
53. Kenedy D., Hyland A., Ryan N. (2009). Learning Outcomes and Competences // *Introducing Bologna Objectives and Tools*, B 2.3 -3, p. 1–18.
54. Kennedy D., Hyland Á, Ryan N. (2006). *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*. Internetinis adresas: <http://www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf> Puslapis aplankytas 2010 liepos 13 d.
55. Kennedy D. (2010). What is best practice regarding ECTS credits, Modularisation and Learning Outcomes in our University? // *Preparing for the Bologna Process and the European Higher Education Area at Vytautas Magnus University*. Seminaro, vykusio 2010 m. birželio 22 – 23 d., medžiaga.
56. Krathwohl D. R., Bloom B. S., Masia B. B. (1964). Taxonomy of educational objectives // *Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay Co, 196 p.
57. Laugharne M. (2002). Benchmarking Academic Standards // *Quality Assurance in Education*, 3 (3), p. 134–138.
58. Laužackas R. (2005). *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: VDU, p. 28.
59. Laužackas R., Teresevičienė M. (2003). Studijų rezultatai ir jų vertinimo kaita // *Lietuvos mokslas. Akademinė edukologija*. Vilnius: Mokslotyros institutes.
60. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas 2010 m. liepos 15 d. Nr. V-1190 *Dėl laipsnį suteikiančių pirmosios pakopos ir vientisųjų studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašo patvirtinimo pakeitimo*.
61. Lock A., Berry T., Easterby-Smith M. (1998). Judging Teaching Quality: the Assessment of Teaching Quality in UK Business and Management Schools // *Management Learning*, 29, p. 485–499.
62. Marzano R. J. (2001). *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks: Corwin Press, 163 p.
63. McAlpine I., Weston C., Beauchamp C., Wiseman J. And Beauchamp J. (1999). Building a Metacognitive Model of Reflection // *Higher Education*, Vol. 37, p. 105–131.
64. McBeath G. (1990). *Practical management Development: Strategies for Management resourcing and development in the 1990s*. Oxford: Blackwell.

65. McGhee P. (2004). *The Academic Quality Handbook: Enhancing Higher Education in Universities and Further Education Colleges*. London and New York: Routledge Falmer, Taylor and Francis Group.
66. McMahon T., Tahore H. (2006). Achieving Constructive Allignment: Putting Outcomes First // *The Quality of Higher Education*, No. 3, 2006. Kaunas: VMU, p. 10-19.
67. Meljers A. W. M, van Overveld C. W. A. M., Perrenet J. C. (2005). *Criteria for Academic Bachelor's and Master's Curricula*. TUDelft, TU/e, University of Twente, 22 p.
68. Moon J. (2002). *The Module & Programme Development handbook*. London: Kogan Page Limited, 198 p.
69. Moon J. (2004). Linking levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria. Internetinis adresas: http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040701-02Linking_Levels_plus_ass_crit-Moon.pdf. Puslapis aplankytas 2010 liepos 12 d.
70. Mulder M. (2007). Competence – the Essence and Use of the Concept in ICVT // *European Journal of Vocational training*, 40(1), Cedefop, p. 5–21.
71. Mulder M., Gulikers J., Biemans H., Wesselink R. (2009). The new competence concept in higher education: error or enrichment? // *Journal of European Industrial Training*, Vol. 33, No.8/9, p. 755–770.
72. Murray J. (2006). The Framework for Qualifications of the Higher Education Area: Challenges and Opportunities // *Introducing Bologna Objectives and Tools*.
73. Navikienė Ž. (2010). Modulinio mokymo modeliavimas profesinio mokymo sistemoje. Daktaro disertacija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
74. Neary, M. (2002): *Curriculum studies in post-compulsory and adult education*. Cheltenham: Nelson Thornes.
75. Oliver et al. (2008): Curriculum structure: principles and strategy // *European Journal of Dental Education*, (12), p. 74–84.
76. Oxford, *Advanced Learner's Dictionary*, 2005.
77. PA Consulting Group (2000). *Better Accountability for Higher Education: Summary of a Review for the HEFCE*, London, HEFCE.
78. Pilz M. (2002). Modularisation in the Scottish education system: a view from the Outside // *Scottish Educational Review*. Internetinis adresas: <http://www.scotedreview.org.uk/pdf/156.pdf>. Puslapis aplankytas 2010 liepos 12 d.
79. Policies and Criteria for the Establishment of the National Framework of Qualifications and Determinations for the Outline National Framework of Qualifications. Internetinis adresas: <http://www.nfq.ie/nfq/en/Publications/>
80. *Profesinio mokymo kokybės užtikrinimo terminų žodynas* (2007). Vilnius: Profesinio mokymo metodikos centras, 32 p.
81. Pukelis K. (2004). Expanding TTnet to the New Member States: TTnet in Lithuania, Malta and Slovakia – Experiences and Contribution to the EU Policy for VET Teachers and Trainers // *CEDEFOP TTnet Annual Conference "The Contribution of the TTnet to the EU Policy on VET teachers and Trainers"*, Thessaloniki, Greece, 2004 December 9-10.
82. Pukelis K. (2009). Ability, Competency, Learning/Study Outcome, Qualification and Competence: Theoretical Dimension // *The Quality of Higher Education*, No. 6. Kaunas: VMU, p. 12–35.
83. Pukelis K. (2009). Gebėjimas, kompetencija, mokymosi/studijų rezultatas, kvalifikacija ir kompetentingumas: teorinė dimensija // *Aukštojo mokslo kokybė*, Nr. 6. Kaunas: VDU, p. 12–35.

84. Pukelis K., Pileičikienė N. (2005). Studijų kokybė: studijų rezultatų paradigma // *Aukštojo mokslo kokybė*, Nr. 2. Kaunas: VDU, p. 96–108.
85. Pukelis K. (2010). Kvalifikacijų sąranga: tarp kompetencijos ir kompetentingumo // *Sistemoteorinės profesinio rengimo kaitos dimensijos*. Tarptautinė mokslinė konferencija, 2010 m. gegužės 28 d., Kaunas, VDU.
86. Pukelis ir kt. (2006). *Profesinio mokymo kokybės užtikrinimo terminų žodynas*. Vilnius: Profesinio mokymo ir metodikos centras, LR švietimo ir mokslo ministerija.
87. Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) (2000). Handbook for Academic Review (QAA, Cloucester).
88. QAA (2008). The Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland. The Quality Assurance Agency for Higher Education, UK.
89. QAA (2008). Academic Infrastructure. Internetinis adresas: <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>
90. Quality Assurance Agency Framework for Higher Education Qualifications. Internetinis adresas: <http://www.qaa.ac.uk/crntwork/nqf/nqf.htm>
91. Rauner F. (2007). Practical knowledge and occupational competence // *European Journal of Vocational Training*, Vol. 40, 2007/1, p. 52–66.
92. Regulatory Arrangements for Qualifications and Credit Framework in England. Wales and Northern Ireland, November (2008). Qualifications and Curriculum Authority, UK.
93. Savickienė I. (2005). Universitetinių studijų kokybės vertinimo sistemos projektavimas. Daktaro disertacija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, p. 156.
94. Savickienė I. (2010). Studijų rezultatų samprata pagal Bloomo taksonomijos emocinę sritį // *Aukštojo mokslo kokybė*, Nr. 7. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, p. 37–59.
95. Schermutski M. and Peters-Burns A. (2004). Empfehlungen zur Anwendung des ECTS-System als Transfer- und Akkumulierungssystem im Rahmen der Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse an der FH Aachen. Aachen, DE, Fachhochschule Aachen.
96. Scottish Credit and Qualifications Framework. Internetinis adresas: http://www.enic-naric.net/documents/QF-Scotland_en.pdf
97. Shared „Dublin“ Descriptors for the Bachelor’s, Master’s and Doctoral awards (2004) // Draft 1.31 working document on JQI meeting in Dublin on 18/10/2004. Internetinis adresas: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf
98. Shofield A. (Ed.) (1998). *Benchmarking in Higher Education: An International Review*. London: CHEMS, and Paris: UNESCO.
99. Simpson E. (1972). The classification of educational objectives in the psychomotor domain // *The psychomotor domain*, Vol. 3. Washington, DC: Gryphon House.
100. Sociology (2007). Internetinis adresas: <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/honours/Sociology07.pdf>
101. Stake R. E. (2004). *Standards-Based & Responsive Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 329 p.
102. Suleman F., Paul J.-J. (2007). The production and destruction of individual competence: the role of vocational experience // *European Journal of Vocational Training*, Vol. 40, 2007/1, p. 103–122.
103. Sultana R. G. (2009). Competence and Competence Framework in Career Guidance: Complex and Contested Concepts // *International Journal for Education and Vocational Guidance*, Vol. 9, p. 15–30.

104. Tate W. (1995). *Developing Managerial Competence: A Critical Guide to Methods and Materials*. London: Gower.
105. TCD Geology Undergraduate Course Handbook 2009-2010. Internetinis adresas: <http://www.tcd.ie/Geology/assets/pdf/geologyhandbookjan0910.pdf>. Puslapis aplankytas 2010 liepos 12 d.
106. Trosa S. & Williams S. (1996). *Benchmarking in Public Sector Performance Management // Performance Measurement in Government Occasional Papers, No. 9*. Brussels: OECD.
107. The Bologna Process (1999). Internetinis adresas: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00_Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF. Puslapis aplankytas 2008 m. vasario 10 d.
108. The European Qualification Framework for Lifelong Learning (EQF). (2008). European Commission, Education and Culture, Luxembourg.
109. The Lisbon Strategy (2000). Internetinis adresas: http://www.eu2008.fr/webdav/site/PFUE/shared/import/1205_Strategie_Lisbonne/The_Lisbon_Strategy_EN.pdf
110. The Shift to Learning Outcomes: Conceptual, Political and Practical Developments in Europe (2008). CEDEFOP, Luxembourg, 47 p.
111. Towards Shared Descriptors for Bachelors and Masters. Internetinis adresas: http://www.aic.lv/rec/Eng/new_d_en/bologna/descr.html
112. University of Exeter (2009). *TQA Manual, Learning and Teaching Definitions*. Internetinis adresas: <http://www.ex.ac.uk/admin/academic/tls/tqa/modapp1.htm>
113. Using Learning Outcomes (2004). Internetinis adresas: http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040620LEARNING_OUTCOMES-Adams.pdf
114. Van der Klink M. and Boon J. (2002): Competencies: The triumph of a fuzzy concept // *International Journal Human Resources Development and Management*(2), p. 125–137.
115. Van der Klink M., Boon J., Schlusmans K. (2007). Competences and Vocational Higher Education: Now and in Future // *European Journal of Vocational Training*, 2007/1, Vol. 40, p.67–82.
116. Wagenaar R. (2006). An Introduction to the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). In *EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work*. Berlin: European University Association. Internetinis adresas: <http://www.eua.be/publications/bolognahandbook/>
117. Woodruffe C. (1991). Competent by any other name // *Personnel Management*, September, p. 30–31.
118. Working Group Report (2005). Internetinis adresas: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00_Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf
119. Wolf A. (1989). Can competence and knowledge mix. In J. W. Burke (Ed.). *Competency-based Education and Training*. Lewes: Falmer Press.
120. Young M. (2005). *National Qualifications Frameworks: Their Feasibility for Effective Implementation in Developing Countries*. Geneva: International Labour Office. Internetinis adresas: <http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/download/wp22young.pdf>