

Studijų programų kokybės vertinimo koncepcija ir ją veikiančys veiksniai

Gintautė Žibėnienė

Socialinių mokslų (edukologijos) daktarė
Vilniaus kolegija
Jasinskio g. 15, LT-01111 Vilnius
El. paštas: zibeniene@gmail.com

Straipsnyje pagrindžiamas studijų kokybės vertinimo poreikis, taip pat išskiriami ir pagrindžiami studijų programų kokybės vertinimo koncepciją veikiančys veiksniai. Tai būtų: studijų programos rengimo ir / ar vertinimo modelis; studijų turinio (curriculum) teorija; nacionalinė politika; filosofinis aspektas. Straipsnyje pabrėžiama, kad studijų programų kokybės vertinimas yra nuolatinis procesas, sudėtingas tyrimas. Reziumuojama, kad studijų programos modelio pasirinkimas – tolesnė mokslinė diskusija. Teigiama, kad humanistinės idėjos skverbiasi į ugdymo turinį ir atitinkamai – į studijų kokybės vertinimo politiką.

Pagrindiniai žodžiai: studijų programa, kokybė, vertinimas.

Įvadas

Rinkos ekonomikos ir informacinės visuomenės poreikiai, binarinė aukštojo mokslo sistema, aukštojo mokslo tapsmas masiniu, gana sparčiai augantis studijų kokybės vertinimo poreikis ir populiarumas skatina pokyčius Europos ir Lietuvos švietimo sistemose. Mokymosi visą gyvenimą idėjų kontekste ryškus nuolatinis studijų kokybės siekinys. Lietuvos švietimo sistemos integruojantis į pasaulinę švietimo erdvę, vienas iš prioritetinių uždavinių yra studijų kokybės vertinimo tobulinimas bei studijų kokybės užtikrinimas, kurių viena reikšmingų sudedamųjų dalių – *studijų programų vertinimas*¹. Stu-

dijų programų kokybės vertinimas atliekamas daugelyje šalių, ypač Europos Sąjungoje. Vis dėlto skiriasi požiūris į vertinimą: vienur dar neišskios ar nenurodomos teorinės nuostatos, ar priešingai – pastebima jų įvairovė (priklauso nuo studijų programos lygmens, tipo, vertinimą organizuojančios įstaigos).

Kokybė yra esminė švietimo vertybė, tačiau nuolat kintanti, o padarins – kintantis studijų programos kokybės vertinimas. C. Spiel (2002) pažymi, kad studijų programų kokybės vertinimo kaitą lemia besikeičiančios studijų programų vertinimo strategijos. Kitų autorių nuomone, studijų kokybės sampratą ir su tuo susijusį studijų programų vertinimą veikia filosofinė kryptis (pvz., humanizmas, biheviorizmas)² ar aplinkos kitimas, nes studijos, kaip pažymi R. Vasiliauskas

¹ Sutartinių požymių visuma, rodanti, kaip, kokiu būdu yra tenkinami ugdytinių, darbdavių ir visuomenės poreikiai, regioniniai ir europiniai tikslai, nacionaliniuose dokumentuose nustatyti reikalavimai, atsižvelgiant į kintančias inovacijas, technologijas, ypatingą dėmesį skiriant ko-
biškam asmens išsilavinimui.

² EFA Global monitoring Report (2005) // http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf.

(2005), niekada nėra izoliuotos nuo išorės veiksnių. Atlikta literatūros, dokumentų analizė leidžia išskirti keletą studijų programos vertinimo koncepcijų. G. Žibėnienė (2005) manytų, kad vertinimo koncepciją veikiančių komponentų gausa paaiškina priežastis, kodėl keletą metų vis išskyla vicnodais principais ir kriterijais grįsto studijų programų vertinimo tobulinimo problema.

Tyrimo tikslas – pagrįsti studijų programų kokybės vertinimo poreikį ir išskirti pagrindinius studijų programų kokybės vertinimo koncepciją veikiančius veiksnius. Tyrimo objektas – studijų programų kokybės vertinimas. Taikyti tyrimo metodai – mokslinės literatūros, dokumentų, interneto puslapių analizė. *Tyrimo problema* – nuolat tobulinamas studijų kokybės vertinimo procesas, skirtinga, kintanti studijų programos kokybės vertinimo koncepcija ir šios kaitos priežastys. Nagrinėjamos problemos mokslinę svarbą atskleidžia tai, kad, remiantis vertinimo koncepciją veikiančiais veiksniais, yra atskleidžiamas paties studijų kokybės vertinimo nuolatinio tobulinimo poreikis.

Temos naujumas – studijų programos kokybės vertinimą analizavo M. C. Alkin, J. D. McNeil (2002), J. Losak, C. Spiel (2002) ir kiti. Taip pat analizuotas vertinimo proceso organizavimas bei vertinimo metodų ir procedūrų parinkimas, vertinimo objektyvumas ir validumo užtikrinimas, vertinimo mokslinis pagrindimas (Neil, Spiel, 2000). Kiti tyrimai išryškina atitinkamose šalyse taikomus vertinimo požymius (Campbell, Rozsnyai, 2002; Pukelis, Savickienė, 2003), kuriuos, anot C. Spiel (2002), lemia vis dar nenusistovėjęs ir besikeičiančios studijų programos vertinimo strategijos. Tai pagrindžiama tuo, jog „naujų pedagoginių idėjų taikymui priešinamasi intensyviau negu daugelio kitų sričių idėjoms“ (Bitinas, 2000, p. 56–57).

Studijų programų rengimo ir kokybės vertinimo problemos užsienyje nagrinėjamos gana seniai. Lietuvoje šie tyrimai mažiau išplėtoti. Iki šiol analizuota gana epizodiškai, atskirus kriterijus lyginant su universitetinėmis studijomis (E. Stumbrys) arba tirta atskirais elementais (pvz., pedagoginio personalo, kuriam nėra keliami būtinybė turėti mokslinį laipsnį, problemą nagrinėjo E. K. Zavadskas). Studijų programų kokybės sampratos ir vertinimo problemas (universitetiniu lygmeniu), susijusias su studijų programų raida ir plėtote, tyrė A. Čizas, R. Tidikis, S. Vengris. Neuniversitetinių studijų programų rengimo, vertinimo ir vykdymo problema tiria G. Žibėnienė, neuniversitetinių ir universitetinių „verslo studijų sanglauda, kompetencijos plėtojimo lygi“ – D. Lepaitė, komandinio darbo kompetencijų didaktinę diagnostiką ir plėtojamą rengiant slaugytojus – V. Žydzūnaitė, socialinių pedagogų neuniversitetinio rengimo tendencijas ir jų įvertinimą Lietuvoje – R. Čiapukas, studijų kolegijoje kokybės užtikrinimo teorinius ir praktinius aspektus tyrė M. Misiūnas, I. Savickienė. Tačiau iki šiol nėra aptikta duomenų apie studijų programų kokybės vertinimo priklausomybę nuo vertinimo koncepcijos ir ją veikiančių pagrindinius veiksnius.

1. Studijų programų kokybės vertinimo poreikis

Teorinė literatūros analizė rodo, kad poreikis vertinti atsirado XVII amžiuje (Rossi ir kt., 2003), nors sutariama, kad tikrasis domėjimasis studijų kokybe prasidėjo tik nuo XX amžiaus, tobulėjant vertinimo metodams, vykstant ideologiniams politiniams ir demografiniams pokyčiams. Pokyčiai vadybos srityje, atsiradusios ir

atsirandančios kokybės vadybos sistemos, šian dieną neišvengiama visuotinės kokybės vadybos koncepcija dar labiau skatina vertinimo būtinybę. Šį procesą lemia ir siekimas įgyvendinti bendrus Europos šalių švietimo principus, Lietuvoje realizuojant Bolonijos deklaraciją (Bologna declaration, 1999), kuriai oficialiai pritarė jau 45 Europos valstybės, Berlyno komunikatą (Berlin Communique, 2003), siekiant iki 2005 m. įtraukti į nacionalines sistemas programinį ir institucinį vertinimą, skatinti vidinį vertinimą, plėtoti akreditavimą ir palyginamumą, Kopenhagos deklaraciją (Copenhagen Declaration, 2002), gilintis į keitimąsi profesinio rengimo kokybės vertinimo metodais, kriterijais ir principais; Bergeno komunikatą (Bergen communique, 2005) užtikrinant studijų kokybės vertinimo sistemingumą. Šį procesą, realizuojamą nacionalinėmis švietimo reformomis, taip pat lemia informacinės visuomenės bei aukštojo mokslo tapimo masiniu fenomenai. Studijų programų kokybės vertinimo temos aktualios tiek Lietuvoje, tiek užsienyje. Daugelyje šalių atliekamas studijų kokybės, studijų programų kokybės vertinimas. Tačiau tobulas vertinimo proceso įgyvendinimas reikalauja mokslinių diskusijų.

Mokslinėje literatūroje nurodomas poreikis vertinti studijų programų kokybę. Remiantis C. Spiel (2002), studijų programos vertinimas atsirado dėl poreikio įrodyti ir pagrįsti programos vertingumą, veiksmingumą ir rezultatyvumą bei studijų tikslų tikslingumą, aiškumą ir pasiekiamumą ar empiriškai įrodyti programos tobulinimo būtinumą. Išlikusį programų tobulinimo ir vertinimo poreikį pagrindžia M. Bamberger (2000), D. Royse, B. A. Thyer (1996), taip pat studijų turinio (*curriculum*) teorijos tyrinėtojai (Kerr, Laužackas, Pukelis, Sajienė ir kt.). Studijų programų kokybę, nagrinėjama

kaip sutartinių požymių visuma, rodanti, kaip yra tenkinami nacionaliniuose dokumentuose nustatyti reikalavimai, regioniniai, nacionaliniai ir europiniai tikslai, ugdytinių, darbdavių ir visuomenės poreikiai, atsižvelgiant į kintančias inovacijas, technologijas, ypatingą dėmesį skiriant būsimojo specialisto rengimui. D. Royse, B. A. Thyer (1996) nuomone, studijų programos vertinimo poreikis aktualus dėl noro sužinoti, ar klientams (besimokantiejiems) yra padėta, ar jie patenkinti, kuo studijų programa savita, ar ji verta investicijų į ją, ar inovacijos, patobulinimai geresni negu buvę, kaip sėkmingai programa yra patobulinta, ar studijų procese dalyvaujantis personalas efektyviai išnaudoja laiką. ENQA. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (2005) akcentuojamas vertinimo poreikis ir periodiško įvertinimo būtinybė.

2. Studijų programų vertinimo koncepcija

Studijų programų kokybės vertinimas atliekamas daugelyje šalių, ypač Europos Sąjungoje. Vis dėlto skiriasi požiūris į vertinimą: vienur dar neaiškios ar nenurodomos teorinės nuostatos, ar priešingai – pastebima jų įvairovė (priklauso nuo studijų programos lygmens, tipo, vertinimą organizuojančios įstaigos). Pavyzdžiui, JAV ir kai kuriose Europos šalyse daug dėmesio skiriama išsiaiškinimui, ar tikslinga pradėti įgyvendinti naują studijų programą, koks programos santykis su jau vykdomomis, ar studijų turinys atitinka nustatytus standartus, taip pat norima įsitikinti, ar yra galimybių rasti naujai specializacijai (Royse, Thyer, 1996). JAV dažnai akcentuojamas numatomas studijų programos efektyvumo įvertinimas apskaičiuojant reikalingą indėlį ir įvertinant at-

cities perspektyvas, galimą pelną. Lietuvoje tai nedaroma ar esama tik užuomazgų. O kai kurių šalių praktikoje studijų programos efektyvumas akreditacijos metu yra svarbus vertinimo kriterijus. Kitose šalyse (Austrijoje, Vokietijoje, Suomijoje) pažymima, kad labai svarbu įvertinti galimybių praktiniams įgūdžiams plėtoti sudarymą, atsižvelgiant į tai, kad teorinis mokymas pigesnis už praktinį mokymą. V. Davis ir kt. pabrėžia profesinių kompetencijų ir pagrindinių įgūdžių įvertinimo svarbą vertinant programą (1995).

Analizuojant literatūra atskleista, kad studijų programų kokybės vertinimo teoriniai aspektai turi panašumų, skirtumai išryškėja analizuojant pagal požiūrį į vertinimą. Kai kuriose šalyse vertinimą organizuojančių įstaigų taikomas vertinimas orientuotas į aiškius kriterijus ir rodiklius, silpnųjų ir stiprybių diagnozavimą, įrodymų sprendimui paiešką, o kitur pastebimas didesnis pasitikėjimas mokykla, akcentuojamas vertintojas kaip patarėjas. C. Alkin, J. D. McNeil (2000) taip pat aptinka įvairovę studijų programų vertinimo srityje ir vertinimą klasifikuoja į: 1) orientuotą į rezultatus; 2) mokslinį, tiriamąjį ir kiekybinę analizę; 3) natūralistinį; 4) paremtą ekspertize; 5) orientuotą į procesą; 6) paremtą socialiniu teisingumu; 7) formuojantį sprendimą; 8) orientuotą į vartotoją; 9) orientuotus į bendradarbiavimą³ (pasiektą visų pritarimu, šviečiamąjį ir kt.). JAV ir Jungtinės Karalystės vertinimą organizuojančiose įstaigose taip pat galima aptikti nuorodą, jog yra taikomi į bendradarbiavimą orientuoti vertinimai, taip pat pasižymintys įvairove (psichologinis, problemų sprendimo). Analizuojant vertinimą organizuo-

jančių ir vykdančių organizacijų dokumentus atskleista, jog ekspertams savianalizės ataskaitos vaidmuo skirtingas: vienur priemonė įvertinti pagal nustatytus kriterijus, o kitur – priemonė aiškesnei situacijai atskleisti ir pateikti bendrai su rengėjais surastas, aptartas rekomendacijas. Tai sudaro pagrindą dviem svarbiausioms vertinimo kryptims: 1) formuojamajai – kai vertintojų rekomendacijos kaip kvalifikuota parama yra naudojamos siekiant patobulinti studijų turinį; 2) apibendrinamajai – vertinimo išvados pateikimas, silpnųjų įvardijimas, sprendimo paskelbimas (Rossi, Lipsey, Freeman, 2003; Spiel, 2002; McLaughlin, Phillips, 1991). Atlikta literatūros, dokumentų analizė leidžia išskirti keletą studijų programos vertinimo koncepcijų⁴. Apibendrinant šiuolaikines vertinimo koncepcijas, jų skirtumą aiškėja, jog viena orientuota į iš anksto aprobuotus, aiškius studijų programų kokybės kriterijus ir būklės nustatymą, o kita – į savianalizės vaidmens didinimą, pasitikėjimo aukštąja mokykla skatinimą.

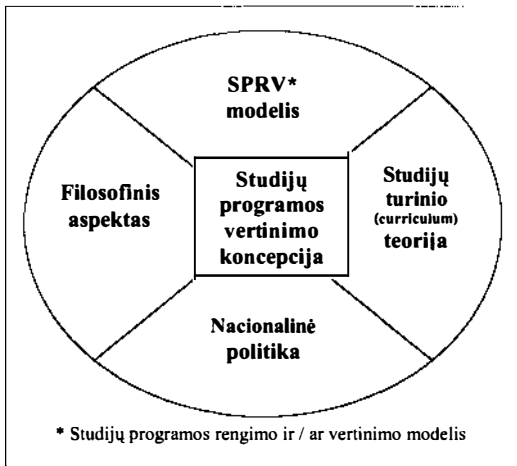
Atlikus teorinį literatūros ir įvairių dokumentų tyrimą galima teigti, kad studijų programų vertinimo koncepciją veikia ugdymo filosofinis aspektas, studijų programos rengimo bei vertinimo modeliai, studijų turinio (*curriculum*) teorija, nacionalinė politika (žr. 1 pav.).

Vertinimo koncepciją veikiančių komponentų gausa paaiškina priežastis, kodėl keletą metų vis iškyla studijų programų kokybės vertinimo tobulinimo problema.

Filosofinis aspektas. Pedagogų yra pripažįstama ugdymo tikslų, priemonių ir būdų sąsaja su ugdymo filosofija. Filosofinė kryptis veikia studijų turinį: *idealizmas* – pasaulinės kultūros didžiosios idėjos pagrindas, dalykinis akcentas;

³ Šios vertinimo krypties pradininkais laikomi Partlett and Hamilton, Cousins and Earl, Fetterman et al., Carr ir Kemmis.

⁴ Požiūris į vertinimo procesą, jo projektavimą ir realizavimą.



1 pav. Studijų programų vertinimo koncepciją veikiantys pagrindiniai veiksniai

realizmas – dalykinis akcentas bei humanitariniai ir gamtos mokslai; *neotomizmas* – be dalykinio turinio, humanitarinių ir gamtos mokslų, akcentuojamas religinis švietimas; *materializmas* – dalykinis turinys, apimantis gamtos mokslų, humanitarinius ir meno bei praktinės veiklos dalykus (Bitinas, 1996). Minėtos kryptys labiau atstovauja klasikinei ugdymo paradigmai⁵. Kaip nurodo B. Bitinas, „permanentinio lavinimosi visuomenei vis mažiau aktualus akademinis ugdymo turinys, vis svarbesnis bendrasis ir specialiosios praktinės krypties poreikius tenkinantis švietimas ir lavinimas“ (Bitinas, 2000, p. 49). Ši pastaba rodo specialistų rengimo paradigmos, orientuotos į dalyką, virsmą paradigma, orientuota į kompetencijas ir studijų tikslus. Įsigalinčios laisvojo ugdymo paradigmos populiarumą atskleidžia filosofinis pagrindimas. *Pragmatizmas* – studijų turinys, orientuotas į problemų sprendimą ir ugdytinių poreikių tenkinimą; *progresyvizmas* – orientuotas į iniciatyvumą, kūry-

⁵ Įvairiausias prigimties tikrovės aiškinimas apibūdinant ryškiausius revoliucijos laikotarpio mokslininkus bei naujus žinių gavimo metodus.

bingumo skatinimą, grindžiamas protinio, socialinio, darbinio, estetinio ir fizinio ugdymo vienvone; *egzistencializmas* – orientuotas į laisvai pasirenkamas vertybes išsąmoninto pasirinkimo pagrindu siekiant ugdytinius rengti gyvenimui ir padėti patirti džiaugsmą ir skausmą, propaguojamas pedagogo ir besimokančiojo patirties susiliejimas; *humanizmas* – būdinga integruotas studijų turinys, savarankiškumą skatinantys studijų metodai, atviras studijų procesas, atvira mokykla (Bitinas, 1996; 2000). Humanistinės idėjos aiškiausiai pagrindžia visų studijų proceso dalyvių teisę vertinti ir tobulinti studijų turinį bei procesą. Galima teigti, kad humanizmas paskatino ilgą laiką gyvavusios į dalykinį mokymą orientuoto studijų turinio paradigmos kaitą. Humanizmo idėjos veikia studijų kokybės vertinimą (vis daugiau šalių atsiskaido autoritarizmu, inspektūra grįsto studijų proceso vertinimo).

Kitų autorių, pavyzdžiui, N. Saugėnienės (2003), nurodomos programų metodologijos (technologinė, akademinė, socialinio rekonstrukcionizmo, humanistinė) ar programų sudarymo tipai (linijinis, koncentrinis, integruotas bei kompleksinis) taip pat priklauso nuo filosofinio aspekto. C. Marsh, G. Willis (1995) sugrupuoti studijų turinio sudarymo tipai (pagal dalykus, besimokančiojo patirtį ir veiklą, integruotą studijų turinį ir jo komponentų koreliaciją, bendrąsias sritis) taip pat remiasi ugdymo filosofija.

Studijų turinio (curriculum) samprata. Dėl sąvokos *curriculum* turinio atitikmens Lietuvos mokslininkai dar iki šiol neturi vienodos nuomonės. Vieni mano, kad šį terminą reikėtų keisti „ugdymo turiniu“, kiti – „mokymo /studijų turiniu“. Šį klausimą tyrusių R. Laužacko (1999, 2000, 2005), K. Pukelio (1999), K. Pukelio, L. Sajienės (2000) nuomone, lietuviškoje moks-

lų terminijoje „curriculum“ neturi tiesioginio ir visiško atitikmens. R. Vasiliauskas (2005) pažymi, kad XX amžiaus šeštajame dešimtmetyje sąvoka *curriculum* į Vokietiją atėjo iš JAV kartu su J. Dewey idėja, jog pedagogikos pertvarkymas grindžiamas besimokančiojo individualumo ir patirties reikšmės akcentavimu. Autorius nurodo, kad dabar kitų šalių literatūroje „*curriculum*“ vartojamas keliomis reikšmėmis: 1) *curriculum* – turinys, o ugdymas traktuojamas kaip turinio perdavimas; 2) *curriculum* – procesas (ugdymas laikomas vystymusi) ir 3) *curriculum* – rezultatas, kai ugdymui priskiriama instrumento reikšmė“ (Vasiliauskas, 2005, p. 48). Gana skirtinga ir įvairiapusė *curriculum* samprata užsienio literatūroje: mokymosi planas, kursai, studijų tikslai, turinys, metodai, medžiaga ir priemonės, studijų organizavimo ir kontrolės sistema, nepertraukiamas ir tolygiai kintantis procesas nuo studijų pradžios (Holmes, McLean, 1988; Kerr, 1967; Pukelis, 1999; Saugėnienė, 2003)⁶. Šios sąvokos turinys turi daug galimų reikšmių: rašytinis, nuoseklus planas, pagal kurį besimokantieji yra mokomi (ASCD, 2002); bet kuris numatytas ir nenumatytas mokymasis formaliojoje institucijoje; visi studijų aspektai, apimantys metodus bei išteklius, iš anksto numatyta, siauros apimties mokomoji veikla; ugdymo turinys; dalyko programa (Profesinio mokymo reformos programos koordinavimo centras, 1998); mokomieji dalykai, sudarantys studijų kursą mokymo institucijoje (The New Oxford Dictionary of English, 1998); visas studijų kursas, galiojantis specialiai besimokančiųjų grupei; vienas konkretus mokymo institucijos kursas (European Training Foundation, 1997); apima labai įvairialypį, dau-

giasluoksnių ir daugiaetapių reiškinį – visą programą ir jos realizavimo procesą (Saugėnienė, 2003). Remiantis R. W. Tyler (1949), R. Laužacku (1999, 2000, 2005) *curriculum* – tai ciklinis procesas, orientuotas į tikslus ir nuolatinį tobulinimą; mokymo / studijų turinys, susietas mokymo proceso parametrais, kai kiekvienas elementas orientuotas į tikslą.

Literatūroje anglų kalba sąvoka *curriculum* vartojama labai dažnai, tačiau bandymai rasti atitikmenį konkrečios šalies kalboje dažniausiai baigiasi nesėkme (Laužackas, 2000). R. Laužacko nuomone, ši sąvoka reikšminga dėl skatinimo papildyti ir sumoderninti vyravusį perdėm didaktinį požiūrį į mokymo / studijų procesą. Lietuvoje šios sąvokos kilmę ir turinį daugiausia tyrinėjusio R. Laužacko (2005a; 2005b) tyrimai rodo, jog vis dėlto sąvoka *curriculum* neturi tiesioginio ir visiško atitikmens, dažnai ji į nacionalines kalbas neverčiama. Mokslininkas siūlo vadinti mokymo / studijų turiniu (*curriculum*) – tai reiškia studijų tikslų, turinio, organizavimo, metodų, mokymo priemonių ir vertinimo tarpusavio priklausomybę, sąveiką nuolatinio atnaujinimo kontekste. R. Laužackas aiškina ir konstruktyviąją prasmę – tai mokymo / studijų programa, kurioje detalčiai apibūdinami tikslai ir pateikiami didaktinių mokymo parametrų aprašymai. Lietuvos mokslininkų darbų teorinė analizė skatina pritarti R. Laužackui (2005) ir vadinti mokymo / studijų turiniu (*curriculum*)⁷, o nemažėjantis įvairių šalių mokslininkų dėmesys sąvokai *curriculum* ir pastangos adaptuoti šį terminą bei R. W. Tyler (1949) idėjų įtaka studijų programos rengimo ir / ar vertinimo modeliams sudarytų prielaidas vadinti mokymo / studijų turinio (*curriculum*) teorija. Taip

⁶ C. Marsh, G. Willis (1995) fiksuoja net apie 120 apibrėžimų. Rulc (1973), cituojamas N. Saugėnienės, nurodo 119 šio termino apibrėžimų.

⁷ Dėl pasirinkto objekto toliau tekste numatoma vadinti studijų turiniu (*curriculum*).

pat pažymėtina, kad ši teorija užsienio šalyse intensyviai plėtojama, tuo domimasi Lietuvoje (Laužackas, 2000; Pukelis, 1999), pastebima įtaka kitiems tyrėjams.

Studijų turinio (*curriculum*) tyrinėtojas Lietuvoje R. Laužackas (2000) akcentuoja patį studijų turinio nepertraukiamo atnaujinimo procesą, pabrėždamas vyksmą ratu, „kuriame logiškas šio nesibaigiančio proceso išėities taškas yra veiklos sistemos reikalaujamų kvalifikacijų tyrimas, o pabaigos taškas – mokymo turinio įvertinimas ir įdiegimas“ (2000, 24–25). Tokiu atveju sudaromos prielaidos žvelgti į studijų turinį (*curriculum*) „kaip į nuolat kintančią ir atsinaujinančią sistemą“ (Laužackas, 2005, 29). Studijų turinio (*curriculum*) kintamumą taip pat nurodo J. F. Kerr⁸ (1967), teigdamas, kad studijų turinio (*curriculum*) komponentai tarpusavyje glaudžiai susiję, priklauso vienas nuo kito, o jungiamasis elementas – nuolat peržiūrėti, įvertinami ir atnaujinami tikslai. R. W. Tyler nuomone, „bet kuris studijų programos vertinimo procesas, net planavimas turėtų prasidėti studijų tikslų vertinimu“ (1949, p. 110). Atsižvelgiant į studijų programos rengimo nuostatas ir studijų turinio projektavimą, mokymo ir neuniversitetinių studijų programų rengimo teorinis pagrindimas Lietuvoje yra susijęs su studijų turinio (*curriculum*) teorija (kiek mažiau su universitetinėmis studijų programomis). Remiantis ja visi šie *curriculum* komponentai tarpusavyje glaudžiai susiję, priklauso vienas nuo kito, o jungiamasis elementas – tikslai. Pasak R. Laužacko (2000), ypatinga reikšmė skiriama tikslams (jų nuolatiniam atsinaujinimui ir vertinimui), o tikslų kaita sukelia visų elementų pokyčius. Kintan-

tys darbo rinkos reikalavimai, reikalavimai specialistui skatina koreguoti numatomus rezultatus, atnaujinti tikslus, vadinasi, nuolat peržiūrėti, tobulinti studijų turinį, taigi reikėtų atlikti ir sistemingą vertinimą. Nuolatinis studijų turinio atnaujinimas turi ne vien teigiamą reikšmę⁹. Aukštajai mokyklai ir programų rengėjams suteikta iniciatyva gali lemti skirtingą specialistų rengimo turinį arba skirtingą požiūrį. Šie *curriculum* teorijos aspektai glaudžiai siejasi su nuolatinio, sistemingu įvairių studijų kokybės komponentų vertinimo poreikiu ir strategija, atspindinčia europiniuose dokumentuose. Panaši nuostata deklaruojama N. Markee (1997), nes, jo nuomone, studijų turinio (*curriculum*) vystymą, atnaujinimą veikia įvertinimas, nuolatinė priežiūra, pedagogų kvalifikacija. Lietuvoje sistemingas studijų programų atnaujinimas, išorinis vertinimas sąlygoja nuolatinį studijų kokybės vidinį (savianalizę) vertinimą ir studijų kokybės užtikrinimo sistemų poreikį, taip pat yra priklausomas nuo nacionalinės, tarptautinės studijų kokybės politikos, studijų turinio (*curriculum*) teorijos, informacinės visuomenės, aukštojo mokslo tapimo masiniu.

Studijų turinio (*curriculum*) teorija svarbi Lietuvai, nes specialistų rengimas yra orientuotas į asmenų, gebančių dirbti kintančioje aplinkoje, rengimą, ruošimą konkrečiai praktinei veiklai. Kintanti aplinka skatina atnaujinti studijų programų turinį, vadinasi, sudaro prielaidas jo tobulinimo procesui vykti nuolat atsinaujinančiu ratu, sudarant sąlygas inovatyvumui.

Remiantis literatūra, tarptautine studijų kokybės vertinimo ir užtikrinimo politika bei teorine studijų turinio (*curriculum*) analize ryš-

⁸ Paprasčiausias „curriculum“ modelis apima tarpusavyje susijusius ir nuolat atnaujinamus elementus: tikslus, *curriculum* įvertinimą, mokymo patirtį, žinias (Kerr, 1967).

⁹ R. Laužackas (2005) taip pat sutinka, kad studijų turinio kaita negali būti prasminga kiekvieną kartą naujai neįvertinus to, ko siekiama.

kėja esminis principas – nuolatinis studijų programos turinio atnaujinimas skatina vertinimą (įvairiais etapais), kurio atskaitos taškas – studijų programos rengimo vertinimas. Studijų turinio (*curriculum*) teorija daro įtaką studijų programų kūrimui ir vertinimui, taip pat veikia studijų programų rengimo ir vertinimo modelių formavimąsi.

Studijų programų rengimo ir vertinimo modeliai. Teoriniai studijų programos rengimo modeliai tiesiogiai ar kombinuotu būdu veikia studijų programos sudarymą ir vertinimą. Literatūroje išskirti tokie pagrindiniai studijų programos rengimo bei vertinimo modeliai, kuriuos galima sugrupuoti į: rengimo ir vertinimo (R. W. Tylerio, R. Laužacko, E. W. Eisnerio); studijų programos rengimo¹⁰ (D. Kolbo, P. Olivos, M. Skilbecko, D. F. Walkerio), vertinimo (R. L. Hammondo, H. M. Levino, N. S. Metfesselio ir W. B. Michaelio, D. Royse ir B. A. Thye-rio, M. Scriveno, D. L. Stufflebeam, D. L. Kirkpatricko). Pažymėtinas jų turinio pastovumas, tačiau matyti paskirties (rengimui, vertinimui) kaita. Šis grupavimas tik sąlyginis dėl neišvengiamo rengimo ir vertinimo sąryšio, taip pat dėl vidinio bei išorinio vertinimo koreliacijos.

- R. W. Tyler (1949) vertinimo ir rengimo modelis, anot J. I. Goodlad (2001), pakeitė visą studijų programų rengimo ir vertinimo koncepciją, atskleidė, jog yra svarbu studijų turinio ir proceso bei dalyvių visuma. Kitaip tariant, pakėlė studijų programos rengimą ir vertinimą į aukštesnį lygmenį. Be to, kaip pažymi T. R. Guskey (2004), jo pagrindu buvo formuojama daugelis tolesnių programos rengimo ir vertinimo modelių. R. W. Tylerio modelis remiasi ciklišku, o studijų progra-

ma rengiama planuojant pagal tikslus. Rengiant studijų programas pagal šį modelį yra svarbu nustatyti programos tikslus ir uždavinius, juos suklasifikuoti, įvertinti situacijas, demonstruojančias tikslų įgyvendinimą, remtis įrodymais ir vertinamą veiklą atspindinčiais duomenimis, gautus rezultatus palyginti su tikslais (Melton, 1982). R. W. Tyler (1949) pažymi, jog studijų turinio kokybė ir tobulinimas neatsiejamas nuo vertinimo. Išplėtotą studijų turinio (*curriculum*) teoriją, kuria grindžiamas studijų programos kūrimas, realizavimas ir vertinimas, sudaro kokybiškumo prielaidas. M. W. McLaughlin, D. C. Phillips (1991) nuomone, R. W. Tylerio idėjos paveikė studijų kokybės vertinimo raidą ir nepraranda aktualumo iki šiol. Išskiriami šeši programos kokybės nustatymo tikslai: 1) tikrinti esamą situaciją; 2) surasti geresnes galimybes, išmetant tai, kas buvo palyginti neefektyvu; 3) dalyvauti tobulinant programą; 4) identifikuoti skirtingus poveikius studentams ir kitiems klientams ar suinteresuotiems asmenims; 5) palyginti išlaidas, panaudotus išteklius ir pasiektus rezultatus; 6) patikrinti dabartinių tikslų, principų atitiktį su pradiniais.

- R. Laužacko (2000) sukurtas modelis ypač svarbus, nes sudarė sąlygas principiniam tobulėjimui reformuojamoje Lietuvos profesinio rengimo sistemoje ir tapo švietimo strategų pripažįstama profesinio rengimo metodologija. Šiame modelyje sąveikauja teoriniai studijų turinio (*curriculum*) aspektai (pastebima R. W. Tylerio įtaka), profesinio rengimo politika ir praktika. Galima manyti, jog tai sudarė prielaidas Lietuvos profesinio rengimo sistemą kilstelėti į aukštesnį lygmenį ir pasiekti pažangą. Ypatinga reikšmė skiriama studijų tikslams, jų nuolatiniams atsinaujini-

¹⁰ R. Laužackas įvardija mokymo turinio tobulinimo modeliu (2000).

mui ir vertinimui. Tikslų kaita sukelia visų elementų pakyčius. Kintantys darbo rinkos reikalavimai, reikalavimai specialistui skatina koreguoti numatomus rezultatus, atnaujinti tikslus, vadinas, nuolat peržiūrėti, tobulinti studijų procesą (Laužackas, 1999, 2000, 2005). *E. W. Eisnerio modelis* (Eisner, 1999) – pabrėžiama studijų tikslų reikšmė, nuolatinis planavimo procesas ir būtinas nuolatinis vertinimas: studijų tikslų ir prioritetų, programos ir jos realizavimo ypatumų, studijų galimybių tipų ir organizavimo, studijų turinio organizavimo. *E. W. Eisner* (1999) pabrėžia nuolatinį atliktų veiklų, pasiekimų vertinimą studijų turinio ir socialiniame kontekste. Ypač akcentuojama grįžtamojo ryšio svarba bei įvertinimo procedūrų analizė (Eisner, 1999; Marsh, Willis, 1995; Saugėnienė, 2003). *R. D. Herschbach* (1999) nuomone, *E. W. Eisnerio modelis* svarbus dėl to, kad susieja akademinį racionalumą, intelektualumą, technologinius, socialinius ir asmeninius aspektus. Tai sudaro prielaidas manyti, kad vertinimas, anot *E. W. Eisnerio*, grindžiamas stebėseną ir priklauso nuo visos studijų kokybės užtikrinimo sistemos.

- *D. Kolbo* modelyje pabrėžiamas besimokančiojo tapsmas savarankišku, įgyvendinama mokymosi per patirtį idėja. Rekomenduojama, kad programa būtų tokia, jog studijas būtų galima projektuoti iš keturių etapų: 1) konkreti patirtis; 2) stebėjimas ir apmąstymas; 3) abstraktus suvokimas (plėtojama „teorija“, kuri paaiškina, kodėl taip nutiko ir kaip tai yra susiję su kita panašia patirtimi); 4) aktyvus eksperimentavimas, kai išbandome savo teoriją praktiniame kontekste (Laužackas, 1999). *P. Olivos* studijų turinio kūrimo modelyje nurodoma cikliško būtinumą. Pradžią – tikslų formulavimas remiantis porei-

kių nustatymu, filosofinėmis nuostatomis, tolesnė seka: uždavinių formulavimas, studijų turinio organizavimas, tikslų ir uždavinių nustatymas, dėstymo strategijos parinkimas, įvertinimo rinkimas, dėstymo strategijos įgyvendinimas, galutinis įvertinimo parinkimas, studijų turinio įgyvendinimas (Saugėnienė, 2003). *M. Skilbecko* (Skilbeck, 2003) modelio taikymo elementai gana paplitę rengiant darbo rinkos mokymo ar kvalifikacijos tobulinimo programas dėl nuostatos, kad tikslai turi išplaukti iš konkrečios situacijos analizės (Laužackas, 1999). Pažymėtina, jog tikslai turi būti aiškiai išmatuojami ir numatytas veiklos rezultatas. *M. Skilbeck* pabrėžia tikslų įgyvendinimo matavimo svarbą ir kompetencijų suderinamumą su naujausiomis technologijomis (Skilbeck, 2003). *C. Kirkman* (2000) akcentuoja taikant *M. Skilbecko* modelį pasiektą efektyvumą. *D. F. Walkerio modelio* esmė ta, kad kiekvienas studijų turinys kuriamas iš dalies atsakius senosios praktikos ir ieškant naujų idėjų. Įgyvendinimas grindžiamas trimis lygmenimis: 1) pradžia „platforma“, planuojama koncepcija, teorija, tikslai, lūkesčiai, procedūros; 2) svarstymų procesas (angl. *process deliberation*), faktų analizė, alternatyvų ir galimų variantų generavimas, alternatyvų pagrįstumas, alternatyvų įvertinimas (kaina ir pagrįstumas), atranka; 3) pabaiga–konstravimas (angl. *end-design*), – tai idėjų realizavimas (Laužackas, 2000; Marsh, Willis, 1995, Saugėnienė, 2003).

- *R. L. Hammondo modelyje* akcentuojamas programos turinys, programos efektyvumas ir reikalingumas, asmenų, vykdančių programą, kompetentingumas, programos tikslai ir įgyjami įgūdžiai (Guskey, 2004). *H. M. Levino modelis* išsiskyrė tuo, kad 1975 m. jo autorius pirmą kartą paminėjo, jog studijų

programa turi būti vertinama pirmiausia atsižvelgiant į sąnaudas, ekonominį naudingumą, o 1983 m. šią idėją monografijoje išplėtojo iki nuoseklaus ekonominio naudingumo matavimo tyrimo, plačios analizės. Įvertinant tai, M. W. McLaughlin, D. C. Phillips (1991) nuomone, H. M. Levino idėjas galima traktuoti kaip atskirą vertinimo modelį. Pagrindiniai *N. S. Metfesselio ir W. B. Michaelio modelio* principai šie: į vertinimo procesą įtraukti aukštosios mokyklos bendruomenę, numatyti tikslus ir specifinius uždavinius ir juos prireikus suskaidyti, pagrįsti vertinimo būdą, nuolat ir sistemingai stebėti, analizuoti gautus duomenis ir rezultatus. Vertinimas pagal *D. Royse ir B. A. Thyerio modelį* (Royse, Thyer, 1996) nuo kitų modelių skiriasi šiais aspektais: programos reikmė, klientų poreikiai, ekonomiškumas ir efektyvumas. Taip pat ypač akcentuojama nuolatinė įvertinimo stebėseną ir dermė su studijų kokybės užtikrinimo sistema. *M. Scriveno modelis* (Scriven, 1997) – tai atsietas nuo tikslo vertinimo modelis, kai analizuojami gautieji programos rezultatai, atsisiejus nuo tų, kurių tikėtasi. Vertina bet kuris bendruomenės narys. M. W. McLaughlin, D. C. Phillips (1991) nuomone, būtent M. Scriveno modelis davė pradžią dviem vertinimo kryptims: formuojamajai (angl. *formative*) ir apibendrinamajai (angl. *summative*). *D. L. Stufflebeamo modelio* (Stufflebeam, 2002) pagrindą sudaro keturių rūšių vertinamoji informacija: konteksto, įnašo, proceso, produkto vertinimas. Kaip nurodo T. R. Guskey (2004), tai nutolęs nuo T. R. Tylerio modelis, nes jo vertinimo pagrindas yra ne tikslai ir pati programa, o sprendimo priėmimo procesas. *D. L. Kirkpatricko modelis* (Kirkpatrick, 1959) grįstas keturių lygmenų vertinimu: 1) reakcijos, 2) išmokimo, 3) elgesio, 4) rezultatų.

Nacionalinė politika. Nacionalinė švietimo politika – dinamiškiausias vertinimo strategijos formavimo veiksnys dėl tiesioginio asmenų įsikišimo. Nacionalinė politika turi subjektyvumo požymių, nes jos formavimą veikia švietime vyraujančios ugdymo paradigmos, nacionalinis mokslinis indėlis, pedagogikos teorijos ir autoritetai. Kita vertus, nacionalinė politika daro poveikį visai švietimo sistemai, turi įtakos pedagogikos, filosofijos ir kitiems mokslams, vadinasi, gali koreguoti studijų kokybės vertinimą.

Išvados

Tyrimas pagrindė nuolatinio studijų programų kokybės vertinimo poreikį, sąlygotą aukštojo mokslo masiškėjimo, rinkos ekonomikos, nacionalinės ir tarptautinės švietimo politikos. Atskleista studijų programų vertinimo koncepciją veikiančių pagrindinių veiksnių (filosofinis aspektas, studijų programos modelis, studijų turinio (*curriculum*) teorija, nacionalinė politika) gausa paaiškina priežastis, kodėl vis aktuali studijų programų vertinimo tobulinimo problema bei paaiškina paties vertinimo kintamumą.

Studijų programų kokybės vertinimas – nuolatinis procesas, sudėtingas tyrimas. Teorinėmis nuostatomis, ypač studijų programos vertinimo modeliu pagrįstas studijų programų kokybės vertinimo projektavimas padėtų įgyvendinti šį tyrimą. Studijų programos vertinimo modelio ar kelių sintezės pasirinkimas yra tolesnė mokslinė diskusija. Lietuvoje profesiniam mokymui, neuniversitetinėms studijoms (atsižvelgiant į paplitusį mokymo / studijų programos rengimo modelį) vertinimo modeliai, orientuoti į tikslus, galima manyti, būtų vieni iš tinkamiausių (pvz., R. Laužacko, R. W. Tylerio, E. W. Eisnerio). Darbo rinkos mokymo programose, kai besimokantiejiems svarbu įgyti konkrečių įgūdžių, ak-

tualu būtų taikyti D. Kolbo modelį dėl pabrėžiamo mokymosi per patirtį ar M. Skilbecko dėl akcentuojamo įgytų kompetencijų vertinimo ir jų suderinamumo su naujausiomis technologijomis. Dėl rinkos ekonomikos poveikio švietimo sistemai aktualu apsvarstyti galimybes taikyti studijų programos vertinimo modelius (ar jų elementus), orientuotus į studijų proceso ekonominį naudingumą, efektyvumą (pvz., L. Hammondo, H. M. Levino, D. Royse ir B. A. Thycerio). O studijų kokybės vertinimo europinės politikos tendencijos siejasi su N. S. Metfesselio ir W. B. Michaelio modelio vienu iš pagrindinių

principų – į vertinimo procesą įtraukti aukštosios mokyklos bendruomenę bei M. Scriveno idėja, kad vertinimo procese gali ir turi dalyvauti visi bendruomenės nariai.

Inspekcijos idėjų transformavimasis į liberalesnes studijų kokybės vertinimo sistemoje sutampa su pokyčiais daugelio šalių švietimo sistemose, kai buvo pereinama nuo klasikinio, orientuoto į žinias ir apibendrintą patirtį mokymo prie mokymo, orientuoto į besimokančiojo asmenybę. Galima teigti, kad humanistinės idėjos skverbiasi į ugdymo turinį ir atitinkamai – į studijų kokybės vertinimo politiką.

LITERATŪRA

- Alkin M. C., McNeil J. D. Curriculum Evaluation. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. 2000 [žiūrėta 2003 11] // prenumeruojama duomenų bazė ProQuest. Prieiga per internetą: <<http://search.epnet.com/custlogin.asp?custid=s4864746...>>.
- Association for Supervision and Curriculum Developments (ASCD). A Guide of Educational Terms. 2002 [žiūrėta 2003 11]. Prieiga per internetą: <<http://www.ascd.org/cms/index.cfm?TheViewID=1217>>.
- Bamberger M. The evaluation of international development programs: a view from the front // The American Journal of evaluation. 2000, vol. 21, Issue 1, Winter, p. 95–102.
- Bitinas B. Ugdymo filosofija. Vilnius: Enciklopedija, 2000. 247 p.
- Bitinas B. Ugdymo filosofijos pagrindai. Vilnius: VPU leidykla, 1996. 157 p.
- Campbell C., Rozsnyai Ch. Quality assurance and the development of Course Programmes. Papers on Higher Education. Bucharest: 2002. 223 p.
- Davis V. et al. Assessment issues in further education. Vol. 24, no 10. Bristol: Coombe Lodge, 1995. 956 p.
- Eisner E. W. The Uses and Limits of Performance Assessment, 1999 [žiūrėta 2004 10]. Prieiga per internetą: <<http://www.pdkintl.org/kappan/keis9905.htm>>.
- ENQA. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2005. [žiūrėta 2005 02]. Prieiga per internetą: <<http://www.enqa.net/files/BergenReport210205.pdf>>.
- European Training Foundation. Glossary of Labour Market Terms and Standard and Curriculum Development Terms. Torino: author, 1997 [žiūrėta 2003 06]. Prieiga per internetą: <www.hrm.strath.ac.uk/teaching/classes/41255/Glossary.pdf>.
- Goodlad J. I. Curriculum as a Field of Educational study. Curriculum Evaluation // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences // prenumeruojama duomenų bazė ProQuest, 2001 [žiūrėta 2003 12]. Prieiga per internetą: <<http://web17.epnet.com/resultlist>>.
- Guskey T. R. Profesinio tobulinimosi vertinimas. Vilnius: Garnelis, 2004. 289 p.
- Hersbach R. D. Technology and Efficiency: Competencies as Content // Journal of Technology Education. 1999, Spring, vol. 3, No 2, p. 15–25.
- Holmes B., McLean M. The curriculum a comparative perspective. London: Unwing Hyman, 1988.
- Kerr J. F. (Ed.). Changing the curriculum. London: University of London press LTD, 1967. 109 p.
- Kirkpatrick D. L. Workplace education effectiveness. 1959 [žiūrėta 2004 11]. Prieiga per internetą: <<http://scorecardforskills.com/indexkirk-4-lcvcls.html>>.
- Laužackas R. Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas. Kaunas: VDU 1-kla, 2005. 64 p.
- Laužackas R. Mokymo turinio projektavimas. Kaunas: VDU leidykla, 2000. 143 p. UDK 31 018.

- Laužackas R. Sistemeteorinės profesinio rengimo kaitos dimensijos. Kaunas: VDU I-kla, 1999. 194 p.
- Markee N. *Managing Curricular Innovation*. Cambridge: University Press, 1997. 226 p.
- Marsh C., Willis G. *Curriculum Alternative Approaches, Ongoing Issues*. USA: Prentice-Hall, 1995. 377 p.
- McLaughlin M. W., Phillips D. C. *Evaluation and education: at quarter century*. Illinois: The University of Chicago Press, 1991. 296 p.
- Melton R. F. *Instructional Models for Course Design&development*. USA, New Jersey: Educational Technology Publications Englewood Cliffs, 1982. 183 p.
- The New Oxford Dictionary of English. J. Pearsall (Red.). Oxford: Clarendon Press, 1998. 2152 p.
- Profesinio mokymo reformos programos koordinavimo centras. Profesinio rengimo terminų aiškinamasis anglų-lietuvių kalbų žodynėlis praktikams. Vilnius: Spauda, 1998. 112. p.
- Pukelis K. „Curriculum“ sampratos adaptavimasis lietuviškoje pedagoginėje kultūroje: problemos ir siūlymai // Socialinės kaitos procesai ir profesinio rengimo vyksmas. 2 knyga. Kaunas: VDU leidykla, 1999. P. 82–89.
- Pukelis K., Sajienė L. Curriculum sampratos problema Lietuvos pedagoginės kultūros kontekste // Pedagogika. 2000, t. 40, p. 14–26.
- Pukelis K., Savickienė I. Studijų kokybės vertinimo sistemų lyginamoji analizė: pasaulinė patirtis. Studijų kokybės užtikrinimo sistemos modeliavimas pasaulinės patirties kontekste: konferencijos pranešimų medžiaga. Kaunas: VDU leidykla, 2003. P. 15–27.
- Rossi P. H., Lipsey M. W., Freeman H. E. *Evaluation*. (7th ed.). Thousand Oaks–London–New Delhi: SAGE Publications, 2003. 470 p.
- Royse D., Bruce A. Thyer. *Program evaluation*. Chicago: Nelson-Hall Publishers, 1996. P. 322.
- Saugėnienė N. Ugdymo programų planavimas ir realizavimas. Kaunas: Technologija, 2003. 50 p.
- Scriven M. *Empowerment evaluation examined / / Evaluation Practice*. JAI Press Inc, 1997, vol. 18, no 2, p. 165–175.
- Skilbeck M. Towards an integrated system of tertiary Education. A discussion paper. 2003 [žiūrėta 2004 01]. Prieiga per internetą: <http://66.249.93.104/search?q=cache:ueNv7iy6TFIJ:www.dit.ie/DIT/about/strategic/Skilbeckdiscussionpaper_march_2003.pdf+Skilbeck+model&hl=lt>.
- Spiel C. Program Evaluation // *The International Encyclopedia of the Social&Behavioral Sciences*. 2002 [žiūrėta 2003 11]. Prenumeruojama duomenų bazė *ProQuest*. Prieiga per internetą: <http://web17.epnet.com/citation.asp?tb=1&_ug=sid+48C11>.
- Stufflebeam D. L. A tool for applying the Fifth Installment of the CIPP Model to assess long-term enterprises. 2002 [žiūrėta 2004 11]. Prieiga per internetą: <<http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/cip-pchecklist.htm>>.
- Tyler R. W. *Basic principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press, 1949, 128 p.
- Vasiliauskas R. *Vertybių pedagogika*. Vilnius: VPU leidykla, 2005.
- Žibcienė G. Theoretical and empirical substantiation of the assessment of non-university study programmes quality. Vilnius, 2005. 32 p.

THE CONCEPTION OF THE STUDY PROGRAMME QUALITY ASSESSMENT AND ITS MAIN FACTORS

Gintautė Žibėnienė

Summary

In the introduction of this article the problem of the research is stated and the relevance of the research to the research object, goals, main objectives, main theoretical ideas, the scientific distinction and practical value of the work are disclosed. The ontogenesis of the assessment of the quality of study is introduced.

In most countries the quality assessment of studies is practiced. In the last decade the interest was

actively and globally taken in the development of quality standards of higher education and the systems of study quality assessment. However, a consummate implementation of the study quality assessment process is a matter of academic discussion. As Lithuanian education system is becoming an integral part of the European framework of education one of the main objectives is assuring the quality of education and the most important component of which is

the assessment of study programmes. Assessment of study programmes are the whole of concerted features that demonstrates how the needs of students, employers and the society are fulfilled and by what means regional, national and European objectives are fulfilled and the requirements established in legal national documents are met having in mind innovations and technologies and a focus on the quality of education of a person. But quality assessment process is changing and we always would like to find the best type of assessment. We don't know why the quality assessment of study programme is changing?

The abundance of components that interact with the concept of assessment can be employed to explain the reason why each year the issue of assessment of study programmes based on unique principles and the sole criteria remains the central axis in the context of its improvement. It is possible to argue that the concept of assessment of the study programmes is influenced by the philosophical aspects of education, by the models of preparation and assessment of the study programmes, by curriculum theory, by national policy. The models of preparation and assessment of the study programmes are important element. There are a lot of models of preparation and assessment of the study programmes and author deliver the opinion. The author class in the groups: models of preparation and assessment of the study programmes (R. W. Tyler, R. Laužacko, E. W. Eisner); the models of preparation of the study programmes (D. Kolb, P. Oliv, M. Skilbeck, D. F. Walker), the

models of assessment of the study programmes (R. L. Hammond, H. M. Levin, N. S. Metfessel ir W. B. Michael, D. Royse ir B. A. Thyer, M. Scriven, D. L. Stufflebeam, D. L. Kirkpatrick). The author assume that the models of assessment of the study programmes (R. Laužacko, R. W. Tyler, E. W. Eisner) are actual in non-university and vocational training sectors. The models of the study programmes (D. Kolb, M. Skilbecko) are topical in labour market sector, because there are very important to evaluate the competencies.

The conception of the study programme assessment is accentuated as the bridge of study programmes components which determines the coherence of these components.

The quality assurance is long-life and important process, with periodical internal quality assessment and external quality assessment. The study programme assessment is very important part in this process.

Countries have various experiences in study programme quality assessment area. Analyze the experience we can look different quality assessments points, criteria's and indicators. What are reasons of that differences and why? In article are declare, that the conception of the study programme quality assessment are swaying of four main components: study programme model; curriculym theory; national politic; philosophical aspect. All four factors do big influence on criteria's of programme quality assessment.

Įteikta: 2005 12 07

Priimta: 2005 12 30