

FORMĀLĀ VĒRTĒŠANA AUGSTSKOLĀ: PIEREDZES ANALĪZE

Formative assessment in higher education: analysis of the experience

Anžela Jurāne-Brēmane
Vidzemes Augstskola
Latvijas Universitāte

Abstract. Currently the learning is in the center of the education therefore the methods and techniques that promote learning become topical, inter alia higher education. Formative assessment is a significant part of the study process as a factor for promotion of the learning. The article analyzes the experience of formative assessment at the study course aimed at the development of writing competence and ensuring appropriate skills development.

Keywords: *formative assessment, assessment for learning, feedback, peer-to-peer assessment, creative writing*

Ievads *Introduction*

Laikā, kad izglītības atslēgvārds ir “mācīšanās”, aktualizējas nepieciešamība visā izglītības procesā pielietot tādas metodes, kas veicina mācīšanos. Formatīvā vērtēšana ir viena no tām, jo ietver visas darbības, ko pedagogs un skolēni (un studenti) vērtējot veic, lai iegūtu informāciju, kas sniedz atgriezenisko saiti, kuru izmanto mācīšanas un mācīšanās uzlabošanai (Clark, 2011).

Vārdu “formēt” parasti saprotam kā kaut ko veidot, attīstīt, līdz ar to formatīvā vērtēšana būtu uztverama kā veidojošā, attīstošā vērtēšana. Formatīvā vērtēšana nebūt nav jauns jēdziens, tai veltītas plašas literatūras studijas un pētījumu projekti, tomēr augstākajā izglītībā Latvijā tai jāvelta vairāk uzmanības, par to liecina autores desmit gadu pieredze augstākajā izglītībā. Pētījumu iniciēja autores pieredze, kopā ar Vidzemes Augstskolas docētāju Lieni Ločmeli veidojot un realizējot studiju kursu, kas paredzēts studentu radošās rakstības prasmju veicināšanai.

Pētījuma mērķis - analizēt formatīvās vērtēšanas ietekmi studiju rezultātu sasniegšanā Vidzemes Augstskolas studiju kursā Radošā rakstība.

Pētījuma metodes - kā teorētiskā bāze tika atlasītas un analizētas atbilstošas aktuālās publikācijas, savukārt empīriski bāzi veido studiju kursa laikā uzkrātā materiāla analīze (studentu refleksijas, studiju kursa izvērtējuma anketu apkopojums), kā arī divu interviju pārskats, iekļaujot publikācijas autores praksē novēroto.

Formatīvās vērtēšanas misija ***Formative assessment mission***

Formatīvā vērtēšanas jēdziens parasti tiek skatīts vērtēšanas kontekstā, dažkārt pretstatot to summatīvajai vērtēšanai, bet ir arī pietiekami daudz pētījumu, kur tas tiek aplūkots atsevišķi kādas mācību metodes, studiju jomas, studiju programmas vai kādā citā aspektā.

D.R.Sadlers norāda, ka formatīvā vērtēšana ir saistīta ar to, kā spriedumus par studentu atbilžu kvalitāti izmantot, lai veidotu un uzlabotu studentu kompetenci ar izmēģinājuma- kļūdu mācīšanās (Sadler, 1989). Lai uzlabotu savu sniegumu, studentiem jāzina, kā virzās viņu mācīšanās. To var uzskatīt par pamatargumentu formatīvās vērtēšanas piekritēju pētījumos (Black et al., 2003; Sadler, 1989; Attard et al, 2011).

J.V.Šute un J. B.Bekers (Shute & Becker, 2010) ir salīdzinājuši summatīvo un formatīvo vērtēšanu, uzsverot, ka student-centerētie novērtēšanas modeļi balstās galvenokārt uz formatīvo vērtēšanu, kas zināma arī kā vērtēšana, lai mācītos (*assessment for learning*). Autori atzīmē, ka formatīvā vērtēšana var būt ļoti noderīga, vadot mācību procesu un atbalstot individuālo mācīšanos, bet neder vispārēju lēmumu pieņemšanai. Tiek uzsvērts, ka formatīvajā vērtēšanā izmanto mācību aktivitāšu rezultātus, lai pielāgotu mācību procesu un lai savlaicīgi veicinātu mācīšanos.

Būtiskākās formatīvās vērtēšanas īpašības ir uzskaitītas A.Attarda pētījumā (Attard et al., 2011), norādot uz nepieciešamību nodrošināt atgriezenisko saiti ar studentiem par viņu mācīšanos, tādējādi studentu mācīšanās pieredzi veidojot autentiskāku un sniedzot fokusu studentiem, izceļot to mācīšanās nepilnības un jomas, kuras viņi var attīstīt. Autori norāda, ka formatīvā vērtēšana var izpausties vairākās vērtēšanas formās, ieskaitot dienasgrāmatas, žurnālus un reģistrus, *portfolio*, vienaudžu vai pašnovērtējumu, mācīšanās līgumu un sarunu novērtējumu, projektu, grupu darbu, profilējot un identificējot personīgās prasmes un kompetences.

Pētījumā par efektīvu vērtēšanu augstākajā izglītībā (Bloxham & Boyd, 2007) norādīts, ka formatīvā vērtēšana kursa laikā ir vērtīga studentiem, lai pārraudzītu to progresu un diagnosticētu problēmas, bet tai var būt ievērojami lielāka nozīme, ja to izmanto arī docētājs, lai gūtu informāciju par mācīšanu. Ir svarīgi mainīt mācīšanas plānus, reaģējot uz informāciju par studentu mācīšanos. Šī informācija var nākt no daudziem un dažādiem avotiem: studentu uzdoti jautājumi, vingrinājumi nodarbībās, tiešsaistes testi, aptaujas un formāli uzdevumi kursa vidū. kā uzsver autori, jo vairāk informācijas jums būs par jūsu studentu progresu, jo lielāka iespēja jums ir, lai varētu palīdzēt viņiem. Vērtēšanā, lai mācītos, vērtējumam pārsvarā ir veidojošs un diagnostikas uzdevums - iespēja studentiem spriest, kāds ir viņu sniegums attiecībā pret kursa prasībām.

Kā norāda pētniece I.Tiļļa, tad gan vispārējā, gan augstākajā, gan arī

tālākizglītībā īpaša uzmanība jāpievērš kritiskās domāšanas spēju pilnveidei. Ja kritiskā spriestspēja pamatojas saprātīgā argumentācijā, tad tā ir demokrātiskas izglītības neatņemama sastāvdaļa. Tās uzdevums ir izpētīt un ieteikt iespējas pārmaiņām mācību un studiju procesā (Tiļļa, 2006).

Kā var redzēt no iepriekšējo autoru darbiem, formatīvā vērtēšana ir cieši saistīta ar atgriezeniskās saites sniegšanu. Pārdomājot formatīvo vērtēšanu augstākajā izglītībā un aprakstot tās teorētisko modeli, D.J.Nikols un D.Makfarlāns - Diks (Nicol & Macfarlane-Dick, 2004) definē labas atgriezeniskās saites prakses septiņus principus:

1. Veicina pašnovērtējuma (refleksijas) attīstību mācoties.
2. Rosina pedagogu un vienaudžu dialogu ap mācīšanos.
3. Palīdz noskaidrot, kas ir labs sniegums (mērķi, kritēriji, sagaidāmie standarti).
4. Sniedz iespēju novērst plaisu starp pašreizējo un vēlamu sniegumu.
5. Nodrošina augstas kvalitātes informāciju studentiem par viņu mācīšanos.
6. Rosina pozitīvas motivācijas pārlicību un pašcieņu.
7. Sniedz informāciju pedagogiem, kas var palīdzēt veidot mācīšanu.

Būtībā šie principi sniedz pilnvērtīgu formatīvās vērtēšanas raksturojumu.

Saistībā ar Boloņas procesu Eiropas vienotas augstākās izglītības telpas izveidē Spānijā tika veikts pētījums, aptverot 10 Spānijas universitātes. Autori (López-Pastor et al., 2011) pētīja formatīvās vērtēšanas procesu divos aspektos: studentu akadēmiskais sniegums un darba slodze, ko formatīvā vērtēšana prasa gan no docētājiem, gan studentiem. Tiek atzīts, ka studnetu akadēmiskais sniegums ir uzlabojies. Par darba slodzi - studentiem tas tomēr ir vairāk priekšstatu līmenī, ka formatīvā vērtēšana prasa vairāk darba, jo katrs ECTS paredz 10-15 stundas studenta patstāvīgā darba, ko studenti ne vienmēr apzinās, tāpēc ir būtiski šo aspektu skaidrot gan uzsākot studijas, gan arī katra studiju kursa sākumā. Savukārt docētājam tas patiešām prasa vairāk darba, īpaši strādājot ar lielām studentu grupām, līdz ar to docētājam svarīgi apzināties vērtēšanas metožu piemērotību katrai studentu grupai.

Par docētāja atbildību mācību metožu izvēlē raksta arī I.Tiļļa - docētāju uzdevums mūsdienā būtu piedāvāt studentiem interesantas mācīšanās iespējas, sava veida transformatīvo mācīšanās vidi, kur, no vienas puses, katram cilvēkam būtu iespējams atrast sev interesējošo mācību saturu un sev piemērotu mācīšanās veidu, un, no otras puses, - mainīties spējīgu mācīšanās vidi, kurā mācīšanās procesa dalībnieki aktīvi darbojas, analizējot, pētīt, uzlabojot savu mācīšanos, līdz ar to pilnīgojot savu kompetenci (Tiļļa, 2006). Tas sasauca ar iepriekš literatūrā raksturoto formatīvo vērtēšanu.

Lielbritānijas zinātnieki J.Laihts, M.Ašgars un A.Aslets-Bentlijs, pētīt formatīvās vērtēšanas konceptu un tās praksi augstākajā izglītībā (Laight, Asghar & Aslett-Bentley, 2010) sniedz zināmu ieskatu par vispārējām atziņām (kas minētas arī šajā rakstā), secinot, ka saruna par formatīvo vērtēšanu ir

saistāma ar studiju kursa kulturālo kontekstu un kopienas praksi. Kad pētījuma dalībnieki intervijās raksturoja formatīvo vērtēšanu, tad tā bija saistīta ar īslaicīgumu un izturēšanos, kas rada pozitivitātes un progresa sajūtu, turpretim summatīvās darbības radīja drīzāk negatīvu viedokli. Autori norāda, ka vienaudžu atgriezeniskās saites lietošana nostiprina priekšstatu par kopienas praksi, kurā vara ir sadalīta, kurā docētājs nav vienīgais noteicošais. Tomēr vjadzīgs laiks, lai šādu kopienas praksi ieviestu.

Vienaudžu vērtēšana akcentēta arī pētījumā par reflektīvo tehnoloģijās balstīto formatīvo vērtēšanu (Olofsson, Lindberg & Hauge, 2011), kurā autori secina, ka vienaudžu vērtēšana paaugstina mācīšanos kā daļa no formatīvās vērtēšanas.

Īsumā mēģinot formulēt formatīvās vērtēšanas misiju, varētu uzsvērt tās galvenos aspektus: atgriezeniskā saite, vienaudžu vērtēšana, kā arī mācīšanās un mācīšanas procesa uzlabošana.

Studiju kursa konteksts *Context of the study course*

Studiju kurs Radošā rakstība iekļauts profesionālajās bakalaura studiju programmās *Komunikācija un sabiedriskās attiecības* un *Mediju studijas un žurnālistika* kā obligātais kurss divu kredītpunktu apjomā. Studiju kursa mērķis ir attīstīt rakstības kompetenci ārpus akadēmiskajai un tehniskajai rakstīšanai nepieciešamajām prasmēm. Kā studijās sasniedzamie rezultāti tika definētas šādas kompetences: spēja kritiski izvērtēt savu rakstības stilu un identificēt stratēģijas tā turpmākai pilnveidei kursa norises laikā un pēc kursa beigām; spēja veidot korektu un abpusēji vērtīgu diskusiju par kolēģu radītiem tekstiem; spēja apzināties auditorijas, konteksta un autora pozīcijas nozīmi. Autore uzsver, ka kursa mērķis ir nevis radošums pats par sevi, bet tieši rakstības prasmi pilnveide ārpus akadēmiskās un tehniskās rakstīšanas.

Studiju kursā klātienēs nodarbībās lekcijas to klasiskajā izpartnē aizstāj semināri un praktiskie darbi, bet patstāvīgās studijas ietver tekstu izveide un analīze.

Studiju kursa noslēgumā netiek aprēķināts vērtējums 10 ballu skalā, bet gan vērtējums kā ieskaitīts / neieskaitīts, arī par studiju kursa laikā rakstītajiem darbiem netiek likts vērtējums ballēs. Kredītpunktus studenti saņem, ja ir izpildītas studiju kursa prasības, kas paredz mājas darbus, kolēģu mājas darbu komentēšanu, līdzdalību studiju kursa klātienēs aktivitātēs, noslēguma darbu.

Studiju kursā tiek realizēta trīspusēja vērtēšana - docētājs, kolēģi un pašnovērtēšana, ko veic kā pašrefleksiju studiju kursa vidū un noslēgumā. (Lai arī literatūras pārskata daļā angļu valodas termins “peer-to-peer assessment” tika tulkots kā vienaudžu vērtējums, šajā nodaļā tiek lietots jēdziens “kolēģu vērtējums”, jo tas tiek ietverts jau studiju kursa aprakstā no tā izveides brīža). Docētājas ar individuālu atsaukumi - formatīvi vērtēja pirmo tekstu un

noslēguma darbu, savukārt katru studenta mājas darbu vērtēja kāds cits students. Pirmo no studentu komentāriem vērtēja arī docētāji. Komentāriem ir izstrādātas vadlīnijas ar noteiktu kritēriju uzskaitījumu, lai tie tiktu veidoti strukturēti un kalpotu kā formatīvais vērtējums. Divās klātienēs nodarbībās studenti tiek aicināti savus mājas darbus lasīt auditorijā, uzreiz pēc tam saņemot komentārus gan no kursa biedriem, gan docētājam. Seminārnodarbībās par praktiskiem darbiem - vingrinājumiem, kas bija gan individuāli darbi ar tekstu, gan arī grupu darbi, vērtējumu izsaka docētāji, kursabiedri, gan arī pašiem studentiem ir jāizvērtē veiktā atbilstība noteiktiem kritērijiem.

Pētījuma rezultāti *The study results*

Pētījumā tiek analizēti materiāli, kas saistīti ar studiju kursa Radošā rakstība norisi 2012./2013. akadēmiskā gada pavasara semestrī.

Pirmajā klātienēs nodarbībā studentiem tika lūgts īsi formulēt, ko viņi sagaida no šī kursa, lai izprastu studentu motivāciju līdzdarboties rakstības prasmju pilnveidē. Studentu formulējumi pamatā atbilst tam, kas noteikts studiju kursa aprakstā, kaut arī detalizēti ar to studenti tika iepazīstināti tikai pēc šīs refleksijas: *“Neakadēmisku literatūru un neakadēmiskus uzdevumus”*; *“Vērtēt objektīvi citu radošos darbus”*; *“Plašu un individuālizētu atgriezenisko saiti”*; *“Kā jāraksta, lai piesaistītu auditoriju”*; *“Nevis teorētisku apskatu, bet praktisku darbu ar savu valodu”*/

Protams, bija atrodamas arī diezgan pretrunīgas vēlmes: *“Precīzi nodefīnētas lietas”*, turpretī cits: *“Brīvību rakstībā, brīvas domas, fantāzijas, emocijas; mani neliks rāmjos kā vidusskolā.”*

Ceturtajā klātienēs nodarbībā (kopumā tādas bija septiņas) studenti veltīja 30 minūtes, lai reflektētu grupās - kā noris studiju kurss, kas ir vislabāk izdevies, kas sagādājis grūtības, kādā veidā katrs pats sev un kursa docētāji varētu palīdzēt. Pirmās 10 minūtes studenti reflektēja individuāli, tad secināto apsprieda nelielās grupās un apkopoja biežāk formulēto un to, kas varbūt bija savdabīgs, pēc tam prezentējot to pārējām grupām. Vairāki atzinumi ļauj secināt, ka studiju kursa laikā norit rakstīšanas prasmju pilnveide, ir rasti ieguvumi: *“Klājas labi, jo aktīvi līdzdarbojamies, tāpēc varam pamanīt progresu kursa ietvaros”*; *“Katram ir savs rakstīšanas stils, un, lasot citu darbus (citu stilus), mēs ietekmējam savu stilu”*; *“Sapratām, ka dažiem vieglāk ir komentēt, dažam – veidot savu tekstu”*; *“Spējam uz savu ideju paraudzīties no vairākiem skatu punktiem, to rediģējot”*; *“Apzināts, ka pastāv savs stils, kā arī ka var interesanti uzrakstīt par šķietami garlaicīgām lietām”*; *“Komentējot viens otra darbu, atklājām jaunas detaļas”*.

Atbildēs par atgriezenisko saiti no docētājiem un kolēģiem iezīmējās arī neapmierinātība par kursā praktizēto vērtēšanu, ko raksta autore saista ar nepietiekamo izpratni un nepieciešamo papildu skaidrošanu studiju kursa

sākumā un pat tā norises gaitā: *“Vairāk gaidām atgriezenisko saiti no docētājiem, jo kursa biedri nav autoritātes”*; *“Vajadzētu individuālāku atgriezenisko saiti, ko pasniedzējs domā tieši par „manu” darbu”*.

Daži studenti norāda uz grūtībām izaust sevi radoši, varbūt pat bailēm no kolēģu vērtējuma: *“Grūtības rakstīt par personīgām tēmām, kad ikviens to var lasīt un rediģēt”*; *“Apziņa, ka nevar izpaust sevi, jo tas tiks skrupulozi rediģēts”*.

Turpmāk plānots vairāk skaidrot kolēģu vērtējuma nepieciešamību un tā līdzvērtību docētāju vērtējumam, jo īpaši tāpēc, ka netiek vērtēts radošums desmit ballu skalā, bet gan izvērtēta teksta atbilstība noteiktiem kritērijiem.

Studiju kursa noslēgumā - pēdējā klātienē nodarbībā studenti veica 60 minūšu ilgu pašrefleksiju, kurā rakstveidā izvērtēja kursa laikā notikušo, savu līdzdalību, savu prasmju attīstību un pilnveidi. Tika formulēti astoņi punkti, kas katrs ietvēra vairākus uzvedinošos jautājumus, lai palīdzētu studentiem reflektēt par studiju kursa laikā gūto rakstīšanas pieredzi. Tā kā refleksija pamatā vērsta savu prasmju attīstības izvērtēšanai, bet šī pētījuma mērķis ir formatīvā vērtēšana, tad tālāk tiks skatīti tikai atzinumi, kas saistīti ar vērtēšanas procesu studiju kursā (gan no docētāju, gan kolēģu puses, gan arī par pašnovērtējumu).

Analizējot saņemtās atbildes, var secināt, ka studenti ir apzinājušies savas vājās un stiprās puses rakstīšanā: *“Vislabāk padevās komentāru rakstīšana, jo man patīk izteikt savu viedokli un ar to palīdzēt citam. Tas arī sniedz gandarījumu”*; *“No komentāriem saprotu, ka manas stiprās puses ir radīt lasītājam ainu par to, par ko rakstu”*. Studenti atzinuši, ka komentēt kolēģu darbus ir lietderīgi, tomēr ne vienmēr viegli, kā arī dažkārt ir netīkami saņemt šos vērtējumus: *“Komentāru saņemšana, manuprāt, bija ārkārtīgi veiksmīgs pienesums, jo bija iespēja saprast, kā citi uztvēruši rakstīto – reizēm rakstot gribas patikt pavisam citu domu, nekā lasītājs uztvers”*; *“Man reizēm grūti nācās rakstīt komentārus, jo šķiet, ka jāmēģina aptvert pēc iespējas vairāk, vai arī kādreiz komentējamā darbs nav bijis pietiekami saistošs, lai būtu interese to komentēt”*; *“Tā ir tāda kā sava darba testēšana, vai patiešām ir izdevies radīt vēlamu noskaņu un efektu uz savu lasītāju”*; *“Vislielāko prieku sagādāja komentāru saņemšana no kolēģiem. Ne tikai „oficiālais” komentārs, bet arī neformālais, starpbrīdī (... Visgrūtāk bija komentēt. Bieži nācās pamatīgi spiest ārā kaut ko no sevis, lai būtu ko teikt par kolēģa rakstu. Grūti teikt, kāpēc)”*; *“Man visgrūtāk bija komentēt cita cilvēka darbu, jo man nepatīk novērtēt domas, izdarīt secinājumus par cita cilvēka paveikto, it sevišķi tad, ja ja zinu, ka pati nemāku rakstīt radoši, tad kur nu vēl vērtēt citu viedokli, pārdomas, emocijas”*.

Katra studiju kursa noslēgumā studenti veic studiju kursa novērtēšanu. Šī pētījuma ietvaros uzmanība pievērsta tikai tiem secinājumiem, kas saistīti ar formatīvo vērtēšanu. Tā kā kursa novērtējuma anketās vērtēšana netiek atsevišķi nodalīta, tad tikai daži studenti tai pievērsušies. Pie studiju kursa stiprajām pusēm saistībā ar vērtēšanu tika uzsvērti docētāju pozitīvā attieksme: *“Viņas bija atvērtas ikvienam rakstības stilam un to pieņēma. Labi prata norādīt uz*

mūsu trūkumiem un stiprajām pusēm". Savukārt pie vāmajām pusēm daži studenti norāda: *"..neizdevās saņemt pasniedzēju komentārus par visiem veiktajiem darbiem"*. Par pieradumu visu skatīt caur summatīvu atzīmju prizmu liecina šis viedoklis: *"Netika vērtēts. Nebija motivācijas kaut ko darīt"*. Kā vājā puse norādīta arī vērtēšana no docētāju puses: *"Vēlētos spēcīgāku atgriezenisko saiti."* Tika saņemts arī šāds ierosinājums: *"..šo kursu pataisīt mazliet nopietnāku un pamatīgāk vērtēt un kritizēt"*.

Vidzemes Augstskolas docētāja ar vairāk kā desmit gadu pedagoģisko pieredzi piedalījās studiju kursā kā klausītāja, līdz ar to bija iespējams izvērtēt formatīvās vērtēšanas realizāciju un pienesumu studiju rezultātu sasniegšanā. Docētāja norādīja, ka formatīvā vērtēšana tika veikta, tā bijusi laba prakse, tomēr sākotnēji tika solīts vairāk atgriezeniskās saites no docētāju puses: *"Lai arī pamaz, tomēr katrā ziņā vērtīgi."* Intervijā atzinīgi novērtēta labi organizētā kolēģu vērtēšana: *"..vērtīgi ir skatīties uz kolēģa darbu un to argumentēti vērtēt"*. Tomēr kritērijus vajadzētu vēl vairāk skaidrot, īpaši kontekstā ar katra uzdevuma nosacījumiem. Par pašnovērtējumu studiju kursa laikā docētāja atzina, kas tas bijis lietderīgs, jo *"jau sākot rakstīšanu, ir jāpārdomā par savām spējām, jāsaprot, ko nepieciešams uzlabot, pilnveidot"*.

Intervijā ar studiju kursa autori un docētāju tika akcentēts, ka kurss 2013.gada pavasarī noritēja pirmo reizi, līdz ar to noteikti ir identificējamas lietas, kas jāuzlabo. Intervijā iezīmējās atzinums, ka sākotnēji bija plānots sniegt atgriezenisko saiti no docētāju puses vairāk nekā tas tika realizēts, bet kursa norises laikā, apzinoties veicamā darba apjomu, tika vairāk akcentēta kolēģu vērtēšana.

Par studentu refleksijās pausto negatīvo attieksmi pret kolēģu komentāriem docētājas viedoklis bija, ka to varbūt var saistīt ar dažu studentu zemo pašvērtējumu - *"ja citi nav spējīgi novērtēt manu darbu, tad es arī neesmu spējīgs vērtēt citu darbus"*. Docētāja norādīja uz nepieciešamību vēl vairāk skaidrot vērtēšanas specifiku studiju kursā, jo studentiem nav pietiekamas pieredzes. Docētāja pieļāva, ka viņi pieraduši pie kontroles veida vērtēšanas.

Apkopojot pētījumā iegūto informāciju un saistot to ar iepriekš nosauktajiem formatīvās vērtēšanas aspektiem, ir pamats apgalvot, ka studenti apzinās atgriezeniskās saites nepieciešamību, jo sniedz iespēju novērst plaisu starp pašreizējo un vēlamo sniegumu, veicina pašnovērtējuma attīstību, rosina pozitīvas motivācijas pārlicību un pašcieņu, kā arī sniedz informāciju pedagogiem, kas var palīdzēt uzlabot mācīšanu, atbilstoši labas atgriezeniskās saites principiem (Nicol & Macfarlane-Dick, 2004). Studiju kursa laikā praktizēto kolēģu vērtēšanu, kas literatūrā atzīmēta kā nepieciešama, lai nodrošinātu mācīšanās procesa veicināšanu (Olofsson, Lindberg & Hauge, 2011), studenti pieņēma, tomēr viņi tai ir jāgatavo, lai tas kļūtu par ierastu praksi, kas sasauca ar J.Laighta pētījumā norādīto. Uz mācīšanās un mācīšanas procesa uzlabošanas iespējām, izmantojot formatīvo vērtēšanu, norāda gan studenti, gan docētāji, kas atbilstformatīvās vērtēšanas pētījumos atklātajam

(Black et al., 2003; Sadler, 1989; Attard et al., 2011).

Secinājumi **Conclusions**

Izvērtējot pētījuma rezultātus, var secināt, ka studiju kursa mērķis tika sasniegts un sagaidāmos studiju rezultātos ietvertās prasmes tika attīstītas. Nozīmīgu ieguldījumu prasmju pilnveidē deva formatīvās vērtēšanas paņēmieniun izvēle: kolēģu vērtējums, pašnovērtējums pēc vingrinājumiem klātienēs nodarbībās un refleksiiju veidā, kā arī atgriezeniskā saite no docētājiem.

Formatīvās vērtēšanasrealizācijai nepieciešama lielāka darba slodze - vairāk laika un darba ieguldījuma gan no studentu, gan jo īpaši no docētāju puses. Kā risinājums - vairāk pielietot kolēģu vērtēšanu, jo augstākajā izglītībā studenti ir pieteikami zinoši un spējīgi adekvāti izvērtēt kolēģu darbus, tikai tam nepieciešama atbilstoša skaidrošana un sagatavošana.

Formatīvās vērtēšanas laikā saņemot atgriezenisko saiti no studentiem par studiju procesu, tiek pilnveidota studiju kursa norise, pārplānojot procesa norisi un precizējot dažu uzdevumu aspektus.

Summary

At the time when the keyword of education is "learning" there is a necessity for the whole process of education to use methods that promotes learning. Formative assessment is one of those as it includes all the activities which the teacher and students use in assessing, to get the information that provides feedback for use in the improvement of learning and teaching (Clark, 2011).

Formative assessment is not a new concept, there is vast literature and research projects devoted to it, however, the Latvian higher education field should pay more attention to this, as is indicated by the author's ten years of experience in higher education. The study was initiated by the author's experience while working together with the lecturer Liene Ločmele (Vidzeme University of Applied Science) on developing and implementing the study course designed to help with the improvement of students' creative writing skills.

Purpose of the study – to analyze the formative assessment impact on the study outcomes achievement.

Research methods - as a theoretical basis current publications were selected and analyzed while the empirical basis consists of course material accumulated during the study course and the analysis of it (student reflections, course evaluation questionnaire compilation), as well as reviews of two interviews, including the observations made in practice from the author of publication.

Evaluating the results of the study lead to the conclusion that the course objective was met and that the expected skills were developed. Significant contribution to the improvement of skills was given by the formative assessment techniques choice: peer assessment, self-assessment exercises after the face to face activities, and in the form of reflections, as well as feedback from lecturers.

Formative assessment requires a greater workload - more time and labor contributions from both students and lecturers, especially for the latter. As a solution - more use of peer assessment since students in higher education are sufficient to skilled enough to be able to adequately assess the work of their colleagues, only an adequate explanation and preparation

are needed.

In the formative assessment process, receiving feedback from students about the study process is being used to improve the course procedure, re-programming process and clarifying certain aspects of the tasks.

Literatūra References

1. Attard, A., Iorio, E.D., Geven, K., Santa, R. (2011). *Student-Centred Learning: toolkit for students, staff, and higher education institutions*. Brussels: The European Students' Union.
2. Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., William, D. (2003). *Assessment for Learning- putting it into practice*. Maidenhead, U.K.: Open university Press.
3. Bloxham, S., Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education*. Maidenhead, U.K.: Open University Press.
4. Clark, I. (2011). The Development of 'Project 1': Formative Assessment Strategies in UK Schools. *Current Issues in Education*, 13(3),1-34. Retrieved from <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/382/102>
5. Laight, J., Asghar, M., Aslett-Bentley, A. (2010). Investigating Conceptions and Practice of Formative Assessment in Higher Education. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, Volume 1, Issue 3, September 2010, 192-199.
6. López-Pastor, V.M., Pintor, P., Muros, B., Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA) *Journal of Further and Higher Education* 37:2, 2013, 163-180.
7. Nicol, D. J., Macfarlane-Dick, D. (2004). Rethinking formative assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. *Higher Education Academy*. Retrieved from <http://www.enhancementthemes.ac.uk/uploads/documents/NicolMacfarlane-Dickpaper-revised.pdf>
8. Olofsson, A. D., Lindberg, J. O., Hauge, T. E. (2011). Blogs and the design of reflective peer-to-peer technology-enhanced learning and formative assessment. *Campus - Wide Information Systems*, 28:3, 183-194.
9. Sadler, D. R. (1987). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
10. Shute, J.V., Becker, J.B. (2010). Assessment for the 21st Century. *Innovative Assessment for the 21st Century. Supporting Educational Needs*. Ed. Valerie J. Shute and Betsy Jane Becker. London: Springer. 1-11.
11. Tiļļa, I. (2006). Skolēnu, skolotāju, studentu un docētāju sociālkultūras kompetences pilnveide. Raksts krājumā Maslo, I. *No zināšanām uz kompetentu darbību* (pp.65-71) Rīga:Latvijas Universitāte.

Anžela Jurāne-Brēmane

Vidzemes Augstskola
Latvijas Universitāte
E-pasts: anzelajb@gmail.com
Tāl.: +371 26668060