

Соња КИТАНОВСКА-КИМОВСКА

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје

ВАЛИДНОСТА НА САМООЦЕНУВАЊЕТО И ОЦЕНУВАЊЕТО КОЛЕГА КАКО ДЕЛ ОД ФОРМАЛНИОТ ПРОЦЕС НА ОЦЕНУВАЊЕ ВО НАСТАВАТА ПО ПРЕВЕДУВАЊЕ

Апстракт: Во науката за високото образование како и во науката за наставата по преведување познати се придобивките за студентите во процесот на учење од користењето методи како самооценување (СО) и оценување колега (ОК). Меѓутоа, науката не посветила многу внимание на можноста да се користат овие методи во формалниот процес на оценување. Во овој труд се насочуваме токму на тоа прашање. Користејќи експериментален метод, ја испитуваме валидноста на самооценувањето и оценувањето колега како методи на оценување во однос на оценувањето од страна на наставник. Освен тоа, со анкета го испитуваме мислењето на студентите во однос на искуството од процесот и можните придобивки од него. Резултатите покажуваат дека самооценувањето и оценувањето колега не се валиден метод на оценување. Студентите сметаат дека овие методи се мошне корисни како педагошка алатка за потребите на учењето, но не веруваат дека тие би биле корисни во формалниот процес на оценување.

Клучни зборови: самооценување, оценување колега, настава по преведување

1. Вовед

Самооценувањето (СО) и оценувањето колега (ОК) се предмет на научен интерес долго време и сознанијата покажуваат дека тие носат огромни придобивки во процесот на учење. Кирни и др. (Keagney et al. 2015:2–3) ги сумираат придобивките: СО води до подобрување на квалитетот на учењето, автономност во учењето, поголема вклученост во наставата, мотивација, свесност кај студентите за нивните слаби и силни страни, подобрување на капацитетите за самосвест и следење на сопственото учење, како и до стимул за доживотно учење; додека ОК води до поголемо чувство на одговорност, отчетност и мотивација и подобро разбирање на содржината, стандардите и постигнувањата на студентите.

Со оглед на ваквиот потенцијал на СО и ОК, истражувачите, главно, се насочиле кон примената на СО и ОК за формативни цели. Истото се однесува и на истражувањата за користењето СО и ОК во наставата за преведувачи и толкувачи (Lee 2005, 2011, Fowler 2007, Pinazo 2008, Robinson, B. et al. 2006, Ibrahim-González & Noordin 2012). Всушност, има многу малку истражувања (на пр. Orpen 1982, Cowan 1988, Boud 1989, Jordan 1999, Kearney et al. 2015) за СО и ОК за сумативни цели општо и посебно во наставата по преведување и толкување (на пр. Lee 2011). Меѓутоа, според Бод (Boud 1990), ако процесот на оценување нема сумативна природа, студентите нема да се вклучат до ист степен до којшто инаку би се вклучиле. Врз основа на сопственото искуство, би се согласиле со оваа констатација.

Во овој труд се прави споредба меѓу самооценувањето, оценувањето колега и оценувањето од наставник (ОН), од една страна, и, од друга страна, се испитуваат ставовите на студентите во однос на придобивките од овие алтернативни методи на оценување и прашањето дали тие треба да се вклучат во формалниот процес на оценување. Испитаниците се студенти на Катедрата за преведување и толкување при Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје. Прво, се дава краток преглед на придобивките од вклучувањето на СО и ОК во формалниот процес на оценување на студентите, како и на истражувањата на СО и ОК за сумативни цели. Потоа, се дава опис на методологијата и наодите на студијата. На крај, следуваат дискусија и заклучоци.

2. Самооценување и оценување колега за сумативни цели

Кога станува збор за СО и ОК за сумативни цели, општото мислење е дека тие не се ниту потребни ниту изводливи. Меѓутоа, Бод (Boud 1989: 21–22) дава три причини зошто самооценувањето треба да се вклучи во формалниот процес на оценување при формирањето на завршната оценка. Веруваме дека тие подеднакво важат и за оценувањето колега. Прво, со прифаќањето на континуираното оценување во високото образование, студентите очекуваат дека што и да направат, тоа треба да им носи поени за завршната оценка и доколку тоа не е така, не се мотивирани да вложат сериозен напор. Второ, со вклучувањето на студентите преку самооценување, тие добиваат практика во толкувањето на честопати произволните барања од други лица и им се дава можност да се самооценуваат со делумни познавања за критериумите што ги користат другите лица и дури и со критериуми што не можат да ги прифатат. Трето, со вклучувањето на студентите во формалниот процес на оценување, наставниците штедат време кое можат

да го искористат на други активности наместо на оценување на испити каде што обично студентите не добиваат повратен одговор ниту, пак, тоа води до некакво учење. Ова е посебно важно за наставници кои работат со големи групи студенти, како што е случајот кај нас.

Со оглед на тоа дека оценувачите се склони кон субјективни процени, некои автори (van der Vleuten et al. 2000 во Falchikov 2005: 76) препорачуваат да се вклучат повеќе оценувачи за да се сведе субјективноста на минимум. Во совршено сценарио, би се вклучиле повеќе наставници или комбинација од наставници и професионалци во областа. Но, за жал, универзитетите, а ова е посебно случај во нашата земја, располагаат со ограничени ресурси и ангажирањето дополнителен персонал или ангажирањето на постојниот персонал за дополнителни задачи е далеку од возможно. Со оглед на ваквите околности, СО и ОК може да го донесат потребниот баланс и да им го олеснат на наставниците товарот од објективноста во формалното оценување.

Од друга страна, според Мажин и Хелмор (Magin & Helmore 2001: 288) наставниците не можат да ги убедат студентите во придобивките на ОК (и ние би додале, на СО) за учењето освен ако не покажат доверба дека студентите се способни да даваат оценки коишто ќе влезат во завршната оценка.

Меѓутоа, прашањето што се наметнува е: дали СО и ОК се воопшто изводлива опција за сумативно оценување? Најчестиот интуитивен одговор е одречен од очигледни причини: студентите немаат ниту доволно познавања ниту доволно искуство за да можат да носат валидни оценки за сопствената работа. И, навистина, има студии што го потврдуваат ваквото мислење. Нилсон (Nilson 2003: 34) ги споменува Орсмонд и др. (Orsmond et al. 1996) и Понд и др. (Pond et al. 1995) како студии кои докажале дека повеќето студенти оценуваат полабаво отколку наставникот 80 проценти од времето.

Но, некои истражувања покажале дека ваквото мислење не е точно. Стефани (Stefani 1992: 151), во своето истражување за СО, ОК и ОН кај студентите во прва година на додипломски студии на вежбите по биохемија, открива дека 76% од оцените од СО и 80,7% од оцените од ОК се разликуваат за +/- 10% од оцената на наставникот, што е силен аргумент за вклучување на студентите (дури и оние кои немаат претходни познавања и искуство во оценување) во процесот на подготовка и спроведување методи на оценување. Берџи (Bergee 1993 во Falchikov 2005) и Мекалпин (MacAlpine 1999 во Falchikov 2005) откриваат дека има голема и статистички значајна корелација меѓу ОК и ОН. Најновата студија на Кирни и др. (Kearney et al. (2015), исто така, покажува дека студентите можат да се самооценуваат и меѓусебно да се оценуваат релативно точно. Во наставата по преведување и

толкување, најдовме само еден труд што го истражува ова прашање. Имено, Ли (Lee 2011) прави споредба меѓу СО и ОН кај студенти по толкување и открива дека оцените меѓу студентите и наставникот се слични по бројка, но различни по содржина.

3. Цели на истражувањето

Со оглед на ваквите контрадикторни резултати од различните студии, Фалчиков (Falchikov 2005) се залага за понатамошни истражувања на СО и ОК во различни контексти и дисциплини. Ова истражување има токму таква цел: да придонесе во дискусијата на тој начин што ќе ја истражи валидноста на СО и ОК во наставата по преведување. Освен тоа, истражувањето опфаќа и дополнителна компонента: перцепцијата на студентите за СО и ОК како дел од процесот на оценување. Главното прашање на трудот е: Дали може самооценувањето и оценувањето колега да се користат сумативно во наставата по преведување? Поконкретни прашања се: (1) Дали постои корелација меѓу оцените од студентите, колегите и наставникот кога како задача се јавува преведувањето? (2) Дали СО и ОК зависат од способноста на студентите и студиската година? (3) Што мислат студентите за процесот на самооценување и оценување колега? (4) Кој е ставот на студентите за идејата СО и ОК да се користат сумативно во наставата по преведување?

4. Методологија

Според Гилен и др. (Gielen et al. 2011) квалитетот на оценувањето колега треба да се евалуира наспроти целите на оценувањето бидејќи постојат различни критериуми за квалитет за секоја цел. Кога целта на оценувањето колега е тоа да служи како алатка за оценување, критериумот за квалитет може да се формулира на ниво на оцена (оцената и коментарите од колегата) и на ниво на перцепција на оценувањето од страна на сите засегнати страни (Gielen et al. 2011: 723). На ниво на оцена, важни прашања се валидноста и доверливоста на оцените, а концептите за квалитет се согласување, точност, сличност, доследност, додека репер за споредба е оценувањето од наставник, самооценувањето, оценувањето од други колеги или други епизоди на оценување. На ниво на перцепции, важни прашања се прифаќањето и довербата на засегнатите страни. Така, ако оценувањето колега даде резултат со ниско ниво на согласност, сличност или доследност во споредба со самооценувањето, оценувањето од наставник, од други

колеги или од други епизоди на оценување, или ако засегнатите страни (студентите, наставниците, надворешни лица) го сметаат за неточно и недоверливо, тоа не може да ја исполни целта да служи како алатка за оценување (Gielen et al. 2011:724). Веруваме дека овие критериуми може да се применат и за самооценувањето.

Оттука, целта на овој труд е да се испита дали СО и ОК ги задоволуваат концептите за квалитет валидност, и прифаќање и доверба при што како репер ќе се земе оценувањето од наставник (ОН) и ќе се испитаат ставовите на студентите во врска со користењето методи како што се СО и ОК. За таа цел направивме две мали истражувања: експеримент и анкета.

4.1 Експеримент

Целта на експериментот беше да се испита валидноста на СО и ОК во однос на ОН и тој се состоеше од задача по преведување за којашто оценка дадоа наставникот и студентите сами за себе и за свој колега. Во експериментот учествуваа вкупно 71 студент од Катедрата за преведување и толкување при Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје, кои беа поделени во две групи според студиската година, и тоа: 43 во трета година и 28 во четврта година. Студентите имаа задача да преведат текст од околу 240 збора од англиски на македонски јазик. Потоа, ги добија критериумите според коишто требаше да го оценат преводот. Критериумите беа во писмена форма, а студентите имаа време да ги прочитаат, да ги разгледаат и да размислат за нив. Потоа следуваše дискусија за критериумите и за тоа како да се применат. Методот на оценување беше заснован на анализа на грешки при што оценувачот требаше да донесе две одлуки: да го утврди типот грешка и да одлучи за сериозноста на грешката (голема или мала грешка). На скалата за оценување беше наведено колку поени треба да се одземат за секој тип грешка. Студентите имаа време да ги прочитаат и анализираат критериумите и да поставуваат прашања. Потоа, требаше да го оценат преводот на некој свој колега и да го пресметаат вкупниот број одземени поени, па да го оценат својот превод и да го пресметаат вкупниот број одземени поени. На крај, наставникот ги оцени сите преводи на сите студенти и го пресмета вкупниот број одземени поени за секој студент. Врз основа на поените од наставникот се добија конечните оценки и тие се користеа како репер за претворање на поените на студентите во оценки. Се изврши и статистичка обработка на податоците во програмата за статистичка анализа СПСС (анг. „SPSS“) за трите оценки за секој студент. Се очекуваше анализата да покаже дали има некаков однос или разлика меѓу самооценувањето, оценувањето колега и оценувањето од наставник како и дали СО и ОК зависат од способностите и студиската година на студентите.

4.2 Анкета

За да ги истражиме перцепциите на студентите од процесот на СО и ОК, изготвивме прашалник којшто го дистрибуиравме веднаш по завршувањето на задачите за оценување. Прашалникот содржеше прашања за користа и тежината на СО и ОК, како и за придобивките во учењето од нивната примена во наставата по преведување. Студентите требаше да дадат оценка на скала од 1 до 5 за секој од овие аспекти. Во прашалникот беа опфатени и отворени прашања за тоа дали СО и ОК треба да се вклучат во наставата и формалното оценување по преведување. Испитаниците имаа можност да остават и дополнителни коментари за вежбата.

5. Резултати

Главната цел на експериментот беше да се определи валидноста на СО и ОК со тоа што ќе се анализира дали оцените од СО, ОК и ОН се споредливи и дали постои некаков однос меѓу нив. Бод и Фалчинов (1989 во Topping 2003: 61) и Стефани (1994) наведуваат дека посposобните студенти се потценуваат, додека послабите студенти се преценуваат. Грифи (Griffiee 1995 во Sluijsmans et al. 1999) заклучува дека нема разлика меѓу оцените од самооценувањето во зависност од студиската година. Ги искористивме податоците што ги собравме за да ги тестираме и овие заклучоци. Експериментот имаше за цел да се добие и појасна слика за тоа како студентите го доживуваат процесот на СО и ОК.

5.1 Експеримент

Споредбата меѓу средните оценки покажува дека постојат големи разлики меѓу оцените на студентите и оцените на наставникот. Табела 1 подолу ги покажува средните оценки и стандардното отстапување за СО, ОК и ОН. Резултатите покажуваат дека средната оценка на студентите (9,48 за СО и 8,24 за ОК) е многу различна од просечната оценка на наставникот (7,34). Анализата во СПСС покажува дека има статистички значајна разлика меѓу СО и ОН ($t=10,764$, $p<0,0001$), и меѓу ОК и ОН ($t=3,692$, $p<0,0001$), соодветно. И разликата меѓу СО и ОК е статистички значајна ($t=5,561$, $p<0,0001$). Ваквиот резултат укажува на тоа дека СО и ОК не се споредливи со ОН, а ОК е повалиден метод на оценување од СО.

Табела 1: Споредба на средните вредности и стандардното отстапување за СО, ОК и ОН

	Број	Средна вредност	Стандардно отстапување
Самооценување	71	9,48	0,69
Оценување колега	71	8,24	1,73
Оценување од наставник	71	7,34	1,59

Податоците дополнително ги анализиравме со Пирсоновиот коефициент на корелација. Статистичката анализа покажува дека нема корелација меѓу СО и ОН ($r= 0,097$, $p<0,421$) и дека има многу мала корелација меѓу ОК и ОН ($r= 0,235$, $p<0,049$). Резултатите покажуваат дека ОК е поблиску до ОН отколку СО.

Анализата на варијанса, исто така, покажува дека оценувањето на студентите е поточно при оценување колега отколку при самооценување (графикон 1 и 2). 11% од студентите се оцениле идентично со наставникот, додека 18% од студентите ги оцениле своите колеги идентично со наставникот. 20% од СО се разликуваат за 1 оцена (+1 или -1) на скала од 5 до 10, додека овој процент е повисок (33%) за ОК.

Графикон 1



Графикон 2



Во табела 2 се дадени оцените од самооценувањето. Како што може да се види, подобрите студенти се многу подобри во самооценувањето од послабите студенти. Кај слабите студенти има огромна разлика меѓу СО и ОН (си дале преодна оцена, во некои случаи дури и многу висока оцена, а оцената што ја добиле од наставникот не е преодна), додека кај јаките студенти има многу мала разлика од ОН (сите оцени се во истата група како и оцената од наставникот.) Податоците покажуваат и дека јаките студенти се потценуваат, додека слабите студенти се преценуваат. Со ова се потврдуваат резултатите на Бод и Фалчиков (1989 во Torring 2003) и на Стефани (1994) и тоа покажува дека СО зависи од способноста на студентите.

Табела 2: ОН наспроти СО: разлики во средните вредности според група

Група (поени од наставник)	Број на студенти во група	СО (средна вредност)	ОН (средна вредност)	Разлика
91–100	5	97,42	97,8	-0,38
81–90	5	85,19	85,6	-0,41
71–80	6	75,92	76,67	-0,75
61–70	8	67,44	65,5	1,94
51–60	10	59	57	2
0–50	37	/	26,59	/

За да се определи дали успехот во СО и ОК зависи од студиската година, го спроведовме тестот МАНОВА. Резултатите покажуваат дека СО не се разликува значително ако како фактор се земе студиската година ($F(1, 69) = 0,31, p < 0,59$) Овој резултат е спротивен на резултатот на Филен (1969

in Falchikov 1986: 147), каде што кај студентите од повисоките години има поголемо согласување меѓу оцените од студентите и наставникот отколку кај студентите од пониските години. Кај ОК имаме граничен случај во однос на статистички значајната разлика во зависност од студиската година ($F(1, 69) = 3,87, p < 0,054$). Сепак, овој резултат е важен бидејќи покажува дека искуството во студиите има влијание врз успехот во оценувањето колега.

5.2 Анкета

Резултатите од прашалникот го покажуваат ставот на студентите за нивното вклучување во СО и ОК и даваат слика за можностите за користење на овие методи во иднина. Табела 3 содржи резиме на перцепциите на студентите во однос на користа и тежината на СО и ОК.

Табела 3: Перцепција на студентите за користа и тежината на СО и ОК

	Самооценување	Оценување колега
Корист	64% од студентите	80% од студентите
Тежина	79% од студентите	57% од студентите

Студентите сметаат дека и СО и ОК се корисни (64% и 80%, соодветно) и тешки (79% and 57%, соодветно). ОК се смета за малку покорисно и полесно отколку СО. 70% од студентите сметаат дека имаат придобивки во учењето од ваквата вежба, а 81% сметаат дека вакви вежби треба да се вклучат на часовите по преведување. Најчестиот коментар беше дека СО и ОК се многу корисни, интересни и треба да се прават почесто. Неколку студенти наведоа дека вежбата им била многу досадна. Општиот впечаток е дека студентите се посебно воодушевени од ОК бидејќи, како што наведоа, им помага да ги согледаат и да станат свесни за различните преводни решенија, но и за сопствените грешки. Ваквите резултати се во согласност со наодите на Фалчиков (1986: 155), Мекдавел (1995: 306) и Де Грез и др. (2012).

Студентите недвосмислено ги нагласија придобивките од СО, и особено од ОК, за потребите на учењето, но не се јасно определени во однос на идејата за примена на СО и ОК во процесот на формирање завршна оцена. 56% од студентите сметаат дека СО и ОК не треба да се користат при формирањето на завршната оцена на студентите. Како главни причини ги наведоа немањето соодветна компетенција и немањето искуство во оценување (иако имаше и такви студенти кои наведоа дека ова може да се реши со обука или почести вежби). Во продолжение следуваат некои од коментарите на студентите:

„Интересен начин објективно да се погледне во процесот на оценување.“

„Вежбата е корисна од аспект на тоа да се види преводот како готов резултат.“

„Вежбата е супер. Преку самооценување и оценување колега може да ги видите сопствените грешки.“

„Вежбата беше корисна, иако е потешко кога треба самиот да се оценуваш. Оценувањето колега е полесно и те тера да мислиш.“

„Вежбата е едно помагало за развивање на критичко мислење.“

„Вежбата беше добра проверка за она што досега го вежбавме, а, исто така, беше и добар начин за да си ги видиме грешките и местата на кои треба да обрнеме повеќе внимание.“

„Мислам дека не сум доволно компетентна за да се оценам себеси и колегите. Сепак, беше добра вежба за да видиме колку е, всушност, тешко да се оцени нечиј превод.“

„Мислам дека ми треба уште време и повеќе пракса за да можам да оценам нечиј превод. Уште потешко ми паѓа задачата да го оценам сопствениот превод.“

„Интересно да се види колку, всушност, различно, а сепак точно можат двајца да преведат. Беше корисна оваа вежба за мене.“

„Вежбата е многу корисна и мислам дека треба да се прави уште порано, барем во 7. семестар, бидејќи ќе ни всади навика да внимаваме на своите грешки, особено грешките во мајчиниот јазик.“

„Мислам дека сè уште не сум способна добро да оценувам. Треба да имаме повеќе вакви вежби.“

„Вежбата е одлична и би сакала повторно да ја работиме бидејќи на некој начин учиме од грешките, но и се запознаваме со различни начини на преведување.“

„Вежбата беше од преголема корист, секој дел поединечно бидејќи го опфаќаше целиот процес на преведување. Посебно ми се допадна делот за самоevaluација бидејќи многу често критикуваме туѓи преводи без при тоа да си ги погледнеме своите.“

6. Дискусија и заклучоци

Оценувањето има различни форми и функции. Во овој труд вниманието го насочивме кон оценувањето превод со сумативна функција. Општата цел беше да се види дали самооценувањето и оценувањето колега може да се користат сумативно во формалниот процес на оценување во наставата по преведување. За таа цел се определивме да испитаме дали СО

и ОК ги задоволуваат критериумите за валидност, и прифаќање и доверба од страна на засегнатите страни, за да може да се користат како алатка за оценување. Одговорите ги баравме преку споредување на оцените од СО и ОК со оцените од ОН и преку анкетирање на студентите за да се видат нивните ставови во однос на клучното прашање на овој труд.

Во поглед на првиот критериум за квалитет, анализата покажа дека самооценувањето и оценувањето колега не се валиден метод на оценување ако како стандард се земе оценувањето од наставник. Ниту оцените од СО, ниту оцените од ОК не може да се споредат со оцените од ОН. Меѓутоа, со нашата анализа се потврдуваат заклучоците на Топинг (2003: 77) дека ОК има подобра корелација со ОН отколку СО и дека СО и ОК не се во добра меѓусебна корелација. Во својата метаанализа, Бод и Фалчиков (Boud and Falchikov 1989) утврдуваат дека постои општа тенденција подобрите студенти да се самопотценуваат, додека послабите студенти да се преценуваат. И нашето истражување го покажа тоа. Анализата, исто така, покажа и дека оцените од слабите студенти повеќе се разликуваат од оцените на наставникот отколку оцените од јаките студенти. Што се однесува до влијанието на студиската година врз резултатите од СО и ОК, не постои значително влијание. Иако експериментот не беше успешен во поглед на производот, тој се покажа успешен во поглед на процесот. Мнозинството испитаници сметаат дека ваквата вежба е важна и дека треба почесто да се практикува на часовите по преведување. Овој резултат е идентичен со резултатот на Ханрахан и Исакс (Hanrahan and Isaacs 2001).

Како што споменавме погоре, некои истражувања дошле до целосно поинакви заклучоци во однос на доверливоста или валидноста на оцените од студентите. Нашите резултати може да се објаснат ако се земат предвид неколку фактори, според Фалчиков (Falchikov 2005) и Топинг (Topping 2003): тоа што студентите не беа вклучени во изработувањето на критериумите за оценување; тоа што студентите немаа претходна обука за оценување (ова им беше првпат да оценуваат преку СО и ОК); природата на производот или резултатот (Фалчиков и Бод 1989 во Топинг 2003: 60 наведуваат дека кај задачите поврзани со професионална практика има пониско ниво на совпаѓање меѓу оцените од СО и ОН отколку кај академските производи, како што се пишувањето и усните презентации, а задачите за преведување недвосмислено се пример за професионална практика); тоа што не беше загарантирана анонимноста при оценувањето колега (Langan et al. 2005); самиот инструмент за оценување (анализа на грешки наместо систем со позитивни поени); природата на дисциплината (при што кај природните науки има повисоко ниво на совпаѓање отколку кај општествените или хуманистичките науки: јасно е дека математичките проблеми каде што има еден единствен одговор или каде што може да се користат прашања

со повеќе одговори претставуваат помал предизвик за оценувачот отколку преводите, коишто бараат посложено и повеќеслојно учење). Доколку се направат измени во експериментот според некои од овие фактори, може да се дојде до поинакви резултати.

Од друга страна, разликите кај студентите не треба да изненадуваат со оглед на фактот дека и оцените на наставниците се разликуваат и меѓу различни наставници и дури меѓу истиот наставник во различно време на оценување (Neuwood 1977 во Boud 1989: 22). Користењето на оцените од наставникот како репер е проблематично само по себе бидејќи валидноста и доверливоста и кај професионалните наставници е честопати ниска (Falchikov & Boud 1989 во Magin & Helmore 2001: 289, Topping 2003: 77), а постојат и докази дека има големи варијации во оценувањето на успехот на студентите од страна на професионалните наставници (Topping 2003: 60). Според Маџин и Хелмор (Magin & Helmore 2001: 289), оваа слабост на сегашната студија може да се поправи со тоа што ќе се вклучат повеќе наставници во процесот на оценување на еден ист превод и на тој начин ќе се обезбедат информации за компаративната доверливост на оцените од наставниците. Потоа, тие информации може да се користат за да се определи дали слабото совпаѓање меѓу оцените од студентите и оцените од наставникот е резултат на недоверливоста на самооценувањето и оценувањето колега, недоверливоста на оценувањето од наставникот или и двете. На ова прашање може да се насочат истражувањата во иднина.

Врз основа на нашите резултати, најочигледниот одговор на нашето главно прашање е дека самооценувањето и оценувањето колега не може да се користат сумативно во формалниот процес на оценување во наставата по преведување. И слабиот квалитет на резултатот и ставовите на студентите водат до таквиот заклучок. Имено, доколку оценувањето од студентите при самооценување и оценување колега не е валидно и доверливо и доколку студентите не го прифаќаат или не веруваат во таквите алтернативни начини на оценување, тогаш СО и ОК не ги задоволуваат критериумите за квалитет за да се користат како алатки за оценување.

Користена литература

- Boud, David. 1989. "The Role of Self-Assessment in Student Grading". *Assessment and Evaluation in Higher Education* 14 (1): 20–30
- Boud, D. 1990. "Assessment and the Promotion of Academic Values". *Studies in Higher Education* 15 (1): 1–13
- Cowan, J. 1988. "Struggling with student self-assessment". In *Developing Student Autonomy in Learning* (2nd edition), Boud, D. (ed.), 192–210. London: Kogan Page

- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. 2012. "How Effective Are Self- and Peer Assessment of Oral Presentation Skills Compared to Teachers' Assessments?" *Active Learning in Higher Education* 13(2): 129–142
- Falchikov, Nancy. 1986. "Product Comparisons and Process Benefits of Collaborative Peer Group and Self Assessments". *Assessment and Evaluation in Higher Education* 11 (2): 146–166
- Falchikov, Nancy. 2005. *Improving Assessment Through Student Involvement: Practical Solutions for Aiding Learning in Higher and Further Education*. London & New York: RoutledgeFalmer
- Fowler, Yvonne. 2007. "Formative assessment. Using peer and self-assessment in interpreter training". In *The Critical Link 4: Professionalisation of Interpreting in the Community*, Cecilia Wadensjö, Birgitta Englund Dimitrova and Anna-Lena Nilsson (eds.), 253–262. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- Gielen, Sarah, Filip Dochy, Patrick Onghena, Katrien Struyven & Stijn Smeets. 2011. "Goals of Peer Assessment and Their Associated Quality Concepts." *Studies in Higher Education* 36 (6): 719–735
- Hanrahan, Stephanie, J. Geoff Isaacs. 2001. "Assessing Self- and Peer-Assessment: The Students' View." *Higher Education Research and Development* 20 (1): 53–70
- Ibrahim-González, Noraini & Noraiha Noordin. 2012. "Learner Autonomy via Self-Assessment in Consecutive Interpreting for Novice Learners in a Non-Interpreting Environment". *Sino-US English Teaching* 9 (4): 1065–1073
- Jordan, S. 1999. "Self-assessment and peer assessment". In *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*, Brown, S. & Glasner, A. (eds.), 172–182. Buckingham & Philadelphia, PA: The Society for Research into Higher Education and Open University Press
- Kearney, Sean, Timothy Perkin and Shannon Kennedy-Clark. 2015. "Using self- and peer-assessments for summative purposes: analysing the relative validity of the AASL (Authentic Assessment for Sustainable Learning) model". *Assessment and Evaluation in Higher Education* 41 (6): 1–14
- Langan, A. Mark, C. Philip Wheeler, Emma M. Shaw, Ben J. Haines, W. Rod Cullen, Jennefer C. Boyle, David Penney, Johan A. Oldekop, Carl Ashcroft, Les Lockey & Richard F. Preziosi. 2005. "Peer Assessment of Oral Presentations: Effects of Student Gender, University Affiliation and Participation in the Development of Assessment Criteria". *Assessment and Evaluation in Higher Education* 30 (1): 21–34
- Lee, Yun-Hyang. 2005. "Self-assessment as an Autonomous Learning Tool in an Interpretation Classroom". *Meta: Translators' Journal* 50 (4) <http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n4/019869ar.pdf> (Visited September 2016)
- Lee, Yun-Hyang. 2011. "Comparing Self-Assessment and Teacher's Assessment in Interpreter Training". *T&I Review* 1: 87–111
- Magin, Douglas & Helmore, Phil. 2001. "Peer and Teacher Assessments of Oral Presentation Skills: How Reliable Are They?" *Studies in Higher Education* 26 (3): 287–298
- McDowell, Liz. 1995. "The Impact of Innovative Assessment on Student Learning". *Innovations in Education & Training International* 32 (4): 302–313

- Nilson, Linda, B. 2003. "Improving Student Peer Feedback". *College Teaching*. 51 (1): 34–38
- Orpen, C. High Educ. 1982. "Student versus Lecturer Assessment of Learning: A Research Note". *Higher Education* 11 (5): 567–572
- Pinazo, Encarnación Postigo. 2008. "Self-Assessment in Teaching Interpreting". *TTR: traduction, terminologie, rédaction* 21 (1): 173–209
- Robinson, Bryan J, Clara I. López Rodríguez & María I. Tercedor Sánchez. 2006. "Self-Assessment in Translator Training". *Perspectives: Studies in Translatology* 14 (2): 115–138
- Sluijsmans, D., F. Dochy and G. Moerkerke. 1999. "Creating a Learning Environment by Using Self-, Peer- and Co-Assessment". *Learning Environments Research* 1: 293–319
- Stefani, Lorraine A J. 1992. "Comparison of Collaborative Self, Peer and Tutor Assessment in a Biochemistry Practical". *Biochemical Education* 20 (3): 148–151
- Stefani, Lorraine A J. 1994. "Peer, Self and Tutor Assessment: Relative Reliabilities". *Studies in Higher Education* 19 (1): 69–75
- Topping, Keith. 2003. "Self and Peer Assessment in School and University: Reliability, Validity and Utility." In *Optimising New Models of Assessment: In Search of Qualities and Standards*, Segers, M. et al. (eds.), 55–87. Kluwer Academic Publishers