

# Навчальний план 9: Оцінювання студентів і клінічна практика

Хоакім Фаяс

2021

## UKROTHER

STUDY PROGRAMME OCCUPATIONAL THERAPY IN UKRAINE



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

P.PORTO

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE SAÚDE





## Дисклеймер

«Підтримка Європейською комісією випуску цієї публікації не означає схвалення змісту, який відображає лише думки авторів, і Комісія не може нести відповідальність за будь-яке використання інформації, що міститься в ній».

Цей курс розроблений в рамках проекту **СВНЕ** Erasmus + «Укроте - розробка освітньої програми з ерготерапії в Україні».

[www.ukrothe.eu](http://www.ukrothe.eu)

Наукова редакторка: Ольга Мангушева (ГО «Українське товариство ерготерапевтів»)



## Пояснення до умовних позначок

|  |                            |
|--|----------------------------|
|  | Питання для роздумів       |
|  | Цілі навчання              |
|  | Додаткова інформація       |
|  | Запам'ятай                 |
|  | Завдання/вправа            |
|  | Презентація (PowerPoint)   |
|  | Розрахунковий лист (Excel) |
|  | Співпраця                  |
|  | НАВЧАЛЬНА ІНСТРУКЦІЯ       |
|  | Оцінка часу                |

|  |                                 |
|--|---------------------------------|
|  | Посилання на електронний ресурс |
|  | Зображення/аудіокліп            |
|  | Приклад                         |
|  | Інструменти/програми            |
|  | Вебсайт                         |
|  | Самоосвіта                      |



## Зміст

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| Дисклеймер.....                                                 | 2  |
| Пояснення до умовних позначок.....                              | 3  |
| Зміст .....                                                     | 4  |
| Вступ .....                                                     | 5  |
| Цілі навчання.....                                              | 6  |
| 3. Процес оцінювання навчання студентів .....                   | 7  |
| 3.1.1. Підсумкове оцінювання.....                               | 9  |
| 3.1.2. Формуюче оцінювання .....                                | 10 |
| 3.2 План оцінювання.....                                        | 11 |
| 3.3. Методика оцінювання студентів .....                        | 14 |
| 3.3.1. Письмові іспити .....                                    | 14 |
| 3.3.2. Оцінка практичних навичок .....                          | 19 |
| 3.3.3. Самооцінка.....                                          | 23 |
| 3.3.4. Взаємне оцінювання .....                                 | 24 |
| 4. Практична освіта (клінічна практика).....                    | 27 |
| 4.1 Принципи клінічної практики:.....                           | 27 |
| 4.2 Керування клінічною практикою .....                         | 28 |
| 4.3 Ролі та відповідальність учасників клінічної практики ..... | 32 |
| 4.3.1. Супервізори клінічної практики .....                     | 32 |
| 4.3.2. Координатор клінічної практики в університеті.....       | 33 |
| 4.3.3. Студенти .....                                           | 34 |
| 4.4 Оцінка досвіду клінічної практики.....                      | 35 |
| 5. Посилання.....                                               | 38 |



## Вступ

У цьому розділі ми розглянемо деякі аспекти, які мають на меті прояснити поняття аналізу та оцінювання у програмі вищої освіти з ерготерапії. Ці концепції включатимуть опис різних методів оцінювання та оцінки.

Ми також присвяtimo розділ про клінічну освіту чи стажування, розглянувши її цілі та оцінку.



## Цілі навчання

1. Зрозуміти процес оцінювання у вищих навчальних закладах.
2. Зрозуміти різні методи аналізу та оцінювання студентів.
3. Розрізняти різні види оцінювання в процесі атестації компетентностей.
4. Зрозуміти клінічну проактику (стажування) для студентів з ерготерапії.



### 3. Процес оцінювання навчання студентів

#### Цілі розділу:

- Розрізняти оцінку та оцінювання.
- Визначити різні методи оцінки та оцінювання.
- Визначити різні типи оцінки.

У кожній програмі вищої освіти мають бути визначені компетентності, які мають продемонструвати всі студенти. У цьому процесі оцінювання викладачі повинні розглянути оцінку процесу навчання, а також проаналізувати, чи досягли студенти цілей навчання.

Оцінювання – це систематичний процес документування та використання емпіричних даних для вимірювання знань, навичок, ставлень та переконань. Здійснюючи оцінювання, викладачі намагаються покращити навчальний шлях студента.

Оцінка відображає рівня володіння матеріалом. Оцінку можна використовувати як остаточний вимір для оцінки якості навчання. Вона орієнтована на результат, у якому головне запитання: «Чого навчилися?»

Оцінка та оцінювання часто використовуються як взаємозамінні терміни. Однак важливо розрізняти обидва поняття, оскільки викладачі, як правило, використовують обидва процеси у своїй практиці. Хоча оцінка передбачає судження і зазвичай перевіряє та оцінює навчання студента, оцінювання має на меті підвищити якість процесу навчання. Наведена нижче таблиця може допомогти зрозуміти відмінності, але також і схожість даних термінів:

| Оцінювання                       | Оцінка                               |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| Тривале у часі                   | Є показником завершення              |
| Покращує якість процесу навчання | Визначає рівень опанування матеріалу |
| Індивідуальне                    | Застосовується разом із стандартами  |
| Не дає «балу/оцінки»             | Дає «бал» або «оцінку»               |
| Надає зворотній зв'язок          | Показує недоліки                     |
| Орієнтована на процес            | Орієнтована на результат             |

Таблиця 1 Відмінності між оцінкою та оцінюванням.

В: <https://www.onlineassessmenttool.com/knowledge-center/assessment-knowledge-center/assessment-vs-evaluation/item10642>



Для цілей цієї програми ми будемо використовувати термін оцінювання, щоб охопити весь процес перевірки навчання студента.

### 3.1 Оцінювання студента

У своєму посібнику для перегляду та оцінювання на основі курсу, Марта Стассен та колеги визначили оцінювання як «систематичний збір та аналіз інформації для покращення навчання студентів». (Stassen et al., 2001, стор. 5) Це визначення охоплює основне завдання оцінювання студентів у процесі викладання та навчання. Оцінювання студентів дає змогу викладачам виміряти ефективність їхнього викладання, пов'язуючи результативність студентів із конкретними цілями навчання. В результаті викладачі можуть робити висновки щодо ефективного вибору стратегій викладання та переглядати неефективні підходи у своїй педагогічній діяльності.

Вимірювання навчання студентів за допомогою оцінювання важливе, оскільки воно забезпечує корисний зворотній зв'язок як для викладачів, так і для студентів про те, наскільки студенти успішно досягають цілей навчання курсу. У своїй книзі *Understanding by Design* Грант Віггінс і Джей МакТіг пропонують структуру для викладання — те, що вони називають «зворотнім дизайном», — яка підкреслює важливу роль оцінювання. Для Віггенса і МакТіга оцінювання дає змогу викладачам визначати показники вимірювання для розуміння студентами цілей навчання курсу та їх володіння ними. Вони стверджують, що оцінювання дає докази, необхідні для документування та підтвердження того, що змістовне навчання відбулося. Оцінювання є настільки важливим у їхній методиці викладання, що їхній підхід «заохочує викладачів і розробників навчальних програм спочатку «думати як оцінювач», перш ніж розробляти конкретні блоки та уроки, і, таким чином, заздалегідь обміркувати, як вони визначать, чи досягли студенти бажаного розуміння.» (Wiggins and McTighe, 2005, стор. 18)



Складіть список деяких навчальних цілей, які ви можете мати для свого курсу, а потім подумайте, як ви оцінюєте, чи досягають студенти цих цілей.

Оцінювання студентів також підтримує критичне рефлексивне навчання. Стівен Брукфілд у книзі «Стати викладачем із критичною рефлексією» стверджує, що критичне обмірковування (рефлексія) свого викладання є важливою частиною розвитку як педагога та покращення досвіду навчання студентів. Критична рефлексія, спрямована на власній підході до викладання має безліч переваг для викладачів, включаючи розробку обґрунтування методів викладання. За словами Брукфілда, «критично рефлексивний викладач має набагато краще положення, щоб повідомити колегам і студентам (а також собі) обґрунтування своєї практики. Вона працює з позиції усвідомленої прихильності».





(Brookfield, 1995, стор. 17). Таким чином, оцінювання студентів не тільки дає змогу викладачам виміряти ефективність власного викладання, але також є корисним для розробки та обґрунтування педагогічних і методичних підходів. Оцінювання нерідко ототожнюють з виставленням оцінок, але це було б помилкою. Оцінювання студентів – це більше, ніж просто виставлення оцінок. Оцінювання пов’язує результативність студентів із конкретними навчальними цілями, щоб надати студентам та викладачам корисну інформацію про процеси навчання та відповідно викладання. З іншого боку, за даними Стассен (Stassen et al., 2001) виставлення оцінки є лише відображення результативності завдання цифрою або літерою, що дає студентам мінімальну інформацію про їхній результат, який лише порівнюється із певними критеріями або результатами їхніх одногрупників: «Оскільки оцінки не дають вам інформацію про успіх студента у досягненні його індивідуальних цілей або результатів навчання, вони дають мало інформації про загальний успіх вашого курсу щодо сприяння студентам у досягненні конкретних і чітких навчальних цілей, які їх цікавлять» (Stassen et al., 2001, с. 6). Оцінки – це лише найширший із показників досягнень або статусу, і, як такі, не надають дуже значущої інформації про те, як студенти засвоюють знання чи навички, як студенти розвиваються та що ще можуть покращити. Інформація, яку викладачі можуть отримати шляхом оцінювання, може бути важливішою та корисною для покращення якості змісту курсу, методів і стратегій навчання та самої програми курсу. На жаль, незважаючи на обмежену інформацію про їхнє навчання, оцінки дають студентам значущі показники їхнього статусу – академічне звання, кредити необхідні для закінчення програми, можливості післядипломної освіти, право на отримання грантів та допомогитощо. Це однозначно може відволікати студентів від основної мети оцінювання: навчання. Справді, зміщення фокусу оцінювання з оцінок на більш значуще розуміння інтелектуального зростання має потенціал заохотити студентів (а також викладачів і установи) займатися головною метою освіти.

Як правило, існують дві форми оцінювання студентів, які найчастіше обговорюються в рамках викладання та навчання.

### **3.1.1. Підсумкове оцінювання**

Підсумкове оцінювання – це те, що проводиться в кінці курсу навчання. Його головна мета — генерувати показник, який «підбиває підсумок» навчання студентів. Підсумкове оцінювання має комплексний характер і в основному стосується результатів навчання. Хоча підсумкове оцінювання часто буває корисним для надання інформації про тенденції досягнень студентів, воно робить це без можливості для студентів обмірковувати та продемонструвати зростання у визначених сферах для покращення та не дає можливості викладачеві змінювати стратегію навчання під час навчання і сам процес навчання (Maki, 2002). Приклади підсумкового оцінювання включають комплексні випускні іспити або



курсів роботи.

### 3.1.2. Формуюче оцінювання

Формуюче оцінювання передбачає оцінювання навчання студентів протягом певного часу. Його основна мета – оцінити рівень досягнень студентів, щоб збільшити ефективність навчання студентів під час навчального процесу. Інтерпретуючи результати роботи студентів через формуюче оцінювання та повідомляючи їх про результати, викладачі допомагають студентам «зрозуміти свої сильні та слабкі сторони та подумати про те, як їм потрібно покращити свої досягнення протягом решти навчання» (Maki, 2002, стор. 11). Пет Хатчінгс називає цю форму оцінювання оцінюванням за межами результатів. Вона стверджує, що «мета оцінювання — обов’язкового чи іншого — це покращення навчання студентів, а покращення вимагає уваги не лише до результатів, а й до того, як результати здобуваються. Оцінювання поза результатами означає більш уважний погляд на процес і умови, які ведуть до навчання, про яке ми піклуємось...» (Хатчінгс, 1992, стор. 6). Формуюче оцінювання включає курсову роботу, у якій студенти отримують зворотний зв’язок, який визначає сильні, слабкі сторони та інші речі, які слід пам’ятати студентам під час майбутніх завдань, – обговорення між викладачами та студентами, а також іспити наприкінці модулів, які дають студентам можливість визначити важливі сфери для необхідного для себе росту і розвитку (Браун і Найт, 1994). Отже, зворотний зв’язок є вирішальним у формуючих підходах до оцінювання.

Важливо визнати, що як підсумкове, так і формуюче оцінювання вказують на мету оцінювання, а не на метод. Різні методи оцінювання можуть бути підсумковими або формуючими за орієнтацією залежно від того, як їх реалізує викладач. Саллі Браун і Пітер Найт у своїй книзі «Оцінювання студентів у вищій освіті» наголошують на необхідності остерігатися змішування цілей оцінювання з його методом. «Часто роблять помилкові припущення, що підсумковим або формуючим є метод, а не мета. Ми вважаємо, що це серйозна помилка, оскільки вона відвертає увагу оцінювача від вирішального питання зворотного зв’язку» (Браун і Найт, 1994, стор. 17). Якщо викладач вважає, що певний метод є формуючим, він або вона може потрапити в пастку використання методу, не витрачаючи потрібний час на перевірку наслідків зворотного зв’язку зі студентами. У таких випадках метод, про який йде мова, ефективно функціонує як форма підсумкового оцінювання, незважаючи на наміри викладача (Браун і Найт, 1994). Дійсно, зворотний зв’язок та обговорення є критичними факторами, які відрізняють формуюче та підсумкове оцінювання.



Оцінка результатів студента в процесі навчання має:

- бути розроблена для вимірювання досягнення запланованих результатів навчання та інших цілей програми.
- відповідати своїй меті, будь то діагностична, формуюча чи підсумкова.
- мати чіткі та визначені критерії оцінювання.
- здійснюватися людьми, які розуміють роль оцінювання в просуванні студентів до досягнення знань і навичок, пов'язаних з їхньою передбачуваною кваліфікацією.
- коли можливо, не покладатися на висновки окремих експертів.

## 3.2 План оцінювання

Програма курсу повинна включати план оцінювання, щоб студенти з самого початку знали, як і коли настануть моменти оцінювання і яким чином буде досягнута їхня остаточна оцінка.

Барбара Уолворд (2010) стверджує, що оцінювання, швидше за все, буде успішним, якщо є чіткий план, незалежно від того, чи оцінюєте ви навчання за курсом або за цілою навчальною програмою (див. також Gelmon, Holland, and Spring, 2018). Без певного визначеного та ретельного плану, оцінювання може стати жертвою незрозумілих цілей, нечітких критеріїв, обмеженого повідомлення про критерії чи зворотного зв'язку, недійсних чи ненадійних оцінок, несправедливості в оцінках студентів або недостатнього чи навіть невимірюваного навчання. У цьому процесі планування є кілька етапів.

- 1) **Визначення навчальних цілей.** План оцінювання зазвичай починається з чітко сформульованого набору навчальних цілей.
- 2) **Визначення методів оцінки.** Коли цілі зрозумілі, викладач повинен вирішити, які докази – завдання – найкраще виявлять, чи досягають студенти цілей. Нижче ми обговоримо декілька поширених методів, але вони не повинні обмежуватися нічим, окрім цілей навчання та контексту навчання. Хорошою практикою є більше ніж одна форма оцінювання в кожному курсі, але кожна з них має чітко стосуватися компетентностей (знань, практичних навичок, ставлення), визначених у програмі курсу.
- 3) **Розробка оцінювання.** Наступним кроком потрібно було б сформулювати чіткі формати, підказки та критерії ефективності, які забезпечать студентам ефективну підготовку та нададуть достовірні та надійні докази щодо свого навчання.
- 4) **Інтеграція оцінювання з іншими елементами курсу.** Після цього можна завершити процес розробки курсу. Як в інтегрований (Fink 2013), так і в моделях «зворотнього дизайну», основні методи оцінювання, після вибору, стають основою для



інших менших завдань з читання та формування навичок, а також для щоденного навчання, такого як лекції, дискусії, практичні заняття та інші заходи, які підготують студентів до найкращих результатів під час оцінювання.

- 5) **Поясніть оцінювання.** Після того, як курс розпочався, можна і необхідно повідомити студентам про те, що і коли відбудеться, всі моменти оцінювання та критерії виконання. Ця комунікація може і повинна відбуватися у кілька способів для забезпечення ясності та підготовки студентів, включаючи огляд завдань у програмі, роздатковий матеріал із підказками та критеріями оцінювання, рубрики з цілями навчання, зразкові завдання (наприклад, документи), спільне обговорення та прийняття рішень щодо підказок чи критеріїв, тощо.
- 6) **Проведіть оцінювання.** Далі викладачі можуть проводити оцінювання у відповідний час, отримуючи докази навчання студентів, наприклад, одержуючи роботи або проводячи тести.
- 7) **Проаналізуйте результати.** Аналіз результатів може виглядати по-різному – від оцінювання есе до комп'ютерного підрахунку тестів – але завжди включає порівняння студентської роботи з критеріями успішності та відповідними науковими дослідженнями з галузі (галузей).
- 8) **Повідомте результати.** Потім викладачі формують висновок із зазначенням сильних сторін та бажаних покращень і повідомляють його студентам разом із оцінками (якщо завдання оцінюється), бажано, протягом короткого часу. На цьому етапі викладач може визначити, чи було оцінювання достовірним та надійним, а якщо ні, то як повідомити про це студентам і справедливо відкоригувати зворотний зв'язок і оцінки. Наприклад, чи були тестові питання заплутаними, що дало неправильні та недостовірні оцінки знань студентів; чи питання були легкими, щоб усі студенти зрозуміли їх правильно; чи були питання надто важкими, так що лише деякі студенти зрозуміли їх правильно; чи момент оцінювання охоплював усі компетентності чи деякі з них були відсутні?
- 9) **Поміркуйте і перевірте.** Після завершення оцінювання викладачі та студенти можуть розробити плани навчання на решту курсу, щоб забезпечити покращення, а завдання можна змінити для майбутніх курсів, якщо це необхідно.



Наприклад, на факультеті наук про здоров'я Політехнічного інституту Порто, у бакалаврській програмі з ерготерапії з метою забезпечення певної координації оцінювання компетентностей, передбачених у кожному навчальному підрозділі, розроблена система розподілу зважування різних оцінок, що використовується протягом усієї програми. Ця система пояснюється в наступній таблиці:

| Домен                | Метод                                | % для звичайних курсів PBL | % для курсів за методологією Проекту | % за підсумковий курс Проекту |
|----------------------|--------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| D1-Знання            | Звіт з клінічного мислення           | 45-75%                     | 0-90%                                | 90%                           |
|                      | Аналітичний нарис                    |                            |                                      |                               |
|                      | Навчальний клінічний випадок         |                            |                                      |                               |
|                      | Портфоліо                            |                            |                                      |                               |
|                      | Усна презентація                     |                            |                                      |                               |
|                      | Письмовий тест                       |                            |                                      |                               |
|                      | Заняттєвий аналіз                    |                            |                                      |                               |
| D2-Практичні навички | Проект                               | 15-45%                     | 0-25%                                | 0%                            |
|                      | Демонстрація навичок                 |                            |                                      |                               |
| D3-Ставлення         | Застосовування протоколів            | 10%                        | 10%                                  | 5%                            |
|                      | Оцінка помічника/ наставника         |                            |                                      |                               |
| D3-Ставлення         | Самооцінка та оцінка інших студентів | Ваговий коефіцієнт         | Ваговий коефіцієнт                   | 5%                            |
|                      |                                      |                            |                                      |                               |

У межах цієї системи викладач дисципліни (навчального курсу) може вибрати метод, який краще відповідатиме меті оцінювання навчальних цілей. Ваговий коефіцієнт щодо самооцінки та оцінки іншими студентами застосовується до всіх компонентів оцінювання, які студент розробив у навчальній групі. Це означає, що остаточна оцінка всіх аспектів оцінювання, проведених студентами в групі, залежить від оцінювання внеску, який кожен студент



зробив для отримання результату, і від того, наскільки кожен студент зробив внесок у своє навчання. Це також передбачає безперервну рефлексію щодо процесу навчання під час навчального курсу, що контролюється як викладачами, так і студентами.

### **3.3. Методика оцінювання студентів**

Оцінювання може суттєво варіюватися від неформальної перевірки розуміння матеріалу, до проведення тестування, написання блогів, есе або практичних демонстрацій, комплексних завдань, таких як письмові чи аудіовізуальні проєкти (Wiggins & McTighe, 2005).

У цьому розділі ми розглянемо деякі поширені методи оцінювання, визначені Брауном і Найтом, які можна застосувати зі студентами. Слід зазначити, що ці методи працюють найкраще, коли цілі навчання чітко визначені, поділені та сформульовані.

#### **3.3.1. Письмові іспити**

Письмові екзамени можуть мати широкий спектр форматів, включаючи короткий список найбільш поширених:

- Формат есе (розгорнутих відповідей)
- Запитання з кількома варіантами відповідей
- Вирішення проблемних ситуацій на основі клінічних випадків
- Завдання на клінічне мислення/клінічні звіти.
- Огляд літератури,
- Завдання, які дозволяють користуватися підручниками, іншими джерелами
- Тести, які можна здати вдома.

##### **3.3.1.1 Есе**

За словами Юана С. Хендерсона, есе дають два важливих внески в навчання та оцінювання: розвиток навичок і розвиток стилю навчання (1980). Американська асоціація коледжів та університетів (AAC&U) також виявила, що завдання з використанням інтенсивного письма — це «висока результативна» практика викладання, яка, ймовірно, допоможе студентам у їх залученні, навчанні та академічних досягненнях (Kuh 2008).

Що варто враховувати при використанні завдань із написанням есе:



1. Есе є поширеною формою письмового завдання і може бути як підсумковою, так і формуючою формою оцінювання залежно від того, як викладач їх використовує.
2. Есе можуть бути різних форм розповіді та довжини, від коротких описових есе до довгих аналітичних чи творчих. Короткі есе часто найкраще підходять для оцінювання розуміння студентами ключових понять і демонстрації дискретних аналітичних або письмових навичок, тоді як довші есе дають змогу оцінити навички вищого порядку та стосуються більш складних навчальних цілей, таких як ретельний аналіз, письмо із використанням синтезу, вирішення проблемних ситуацій або творчі завдання.
3. Загальною проблемою есе є те, що студенти можуть використовувати їх просто для пригадування інформації, а не для аналізу та синтезу інформації для аргументації. Студентам потрібні критерії виконання завдання та підказки, які можуть спонукають їх вийти за межі простого запам'ятовування та розуміння та будуть заохочувати до найвищого рівня навчання за таксономією Блума. Це може відкрити можливість для використання есе-завдань, які виходять за рамки звичайного резюме або описового есе на певну тему, а вимагають, наприклад, рефлексивних розповідних або переконливих есе або більш творчих проєктів.
4. Викладачі зазвичай припускають, що студенти вміють писати есе, і можуть зіткнутися з неприємністю або розчаруванням, коли виявляють, що іноді це не так. З цієї причини для викладачів важливо чітко описати свої очікування та бути готовим допомогти або надати студентам ресурси, які покращать їхні навички письма. Викладачі також можуть заохочувати студентів відвідувати семінари в університетських центрах для письмових робіт (підрозділ, який надає студентам практичну допомогу у написанні письмових робіт через менторство, - прим. редактора).

### **3.3.1.2 Іспити та індивідуальне оцінювання, обмежене в часі**

Іспити традиційно були золотим стандартом оцінювання, особливо у вищій освіті. Багато викладачів віддають їм перевагу, оскільки вони є ефективними, їх можна стандартизувати, їх легко інтегрувати в дисципліни зі стандартами сертифікації, і їх ефективно впроваджувати, оскільки вони дозволяють менш трудомісткий зворотній зв'язок і оцінювання. Вони можуть включати різноманітні форми запитань, бути різної довжини та можуть використовуватися для оцінки різних рівнів навчання студентів. Як і есе, вони можуть бути підсумковою або формуючою формою оцінювання.





Що варто враховувати щодо іспитів:

1. Іспити, як правило, зосереджені на оцінці знань студентів щодо фактів, даних та іншої окремої інформації, важливої для навчального курсу. Хоча вони можуть включати запитання, які вимагають від студентів демонстрації вищого рівня розуміння, вирішення проблем, аналізу, синтезу, критичної оцінки і навіть творчості, такі іспити частовимагають більше часу для підготовки та перевірки.
2. Екзаменаційні запитання можуть бути з варіантами відповідей, правильними/неправильними або іншими форматами дискретних відповідей, або ж вони можуть бути в вигляді есе або розв'язування завдання.
3. Іспити ставлять значні вимоги до фактичних знань студентів і, отже, можуть мати побічний ефект, заохочуючи зубріння та поверхнєве навчання. Крім того, коли іспити пропонуються нечасто, або коли вони мають високі ставки через їх значну вагу в схемах оцінок курсу або в цілях студента, вони можуть супроводжуватися порушенням академічної доброчесності.
4. У процесі розробки іспиту викладачі повинні розглянути наступні питання. Які навчальні цілі має оцінити іспит? Чи були студенти належним чином підготовлені, щоб задовільнити екзаменаційні очікування? Які навички та вміння потрібні студентам, щоб добре скласти іспит? Як цей іспит буде використаний для покращення процесу навчання студентів?

### **3.3.1.3 Клінічні випадки/Клінічне мислення/Клінічні звіти**

Незважаючи на те, що таке завдання представляється у письмовій формі, використання клінічних випадків, аналіз клінічних аргументів або написання студентами клінічних звітів, які підлягають оцінці викладачами, передбачає мобілізацію як знань, так і практичних навичок. Основною метою такого роду завдань є здебільшого процес формування професійного мислення.

Зазвичай такі типи письмового оцінювання потребують певної структури, щоб скеровувати студентів у процесі їх виконання, і їх можна використовувати поступово, щоб вони відповідали знанням і навичкам студента. Крім того, це вид академічної роботи, який вимагає певного часу для розробки і може виконуватися в групах студентів. Рекомендується, щоб розробка такого роду завдань супроводжувалася теоретичними та практичними





заняттями, на яких студенти можуть отримати знання та навички, необхідні для розуміння змісту клінічної ситуації в найбільш широкому та конкретному сенсі, а також сформулювати запитання, які допомагають досягнути мету завдання.

Клінічні випадки або клінічні звіти використовуються для оцінки здібностей студента до більш цілеспрямованого вибору і демонстрації навичок, пов'язаних зі сферою практичної діяльності професії. Їх можна використовувати як в навчальних курсах, так і в клінічній практиці.

Цей тип академічних завдань зазвичай базується на реальних клінічних випадках, які можна представити на відео або в прямому ефірі (якщо це можливо). Якщо випадок представлений у певній формі письмового тексту, він має бути багатим на дані, але без висновків, щоб студент не був упередженим.

Речі, які слід враховувати щодо клінічних випадків/клінічних звітів:

1. Студентам потрібне скерування, яке зазвичай надає викладач навчального курсу.
2. Викладачі повинні знати, який рівень результату необхідний на момент розвитку знань і умінь студента.
3. Студенти повинні мати доступ до відповідних джерел, щоб підтвердити свої міркування.
4. Студентам потрібен час для вивчення літератури та відвідування практичних занять із викладачами-спеціалістами на предмет аналізу, щоб допомогти розвинути навички клінічного мислення. Термін має становити менше ніж тиждень і не більше трьох тижнів.
5. Викладачі повинні враховувати, що клінічний випадок може представляти нетипову ситуацію для практики ерготерапії. У цьому випадку студентам належить пояснити, що не варто робити узагальнень, оскільки кожен випадок є лише окремим випадком, і саме процес формування професійного мислення є метою такого роду завдань.

Зразок таблиці для використання клінічного випадку/розвитку клінічного мислення:

*«На основі представленого випадку заповніть наступну таблицю:»*



|                                                                                                                                                                 |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Позитивні сторони функціонування та основні обмеження в участі                                                                                                  |  |
| Методи та інструменти для комплексного оцінювання                                                                                                               |  |
| Гіпотези, які можуть пояснити основні проблеми                                                                                                                  |  |
| Цілі втручання, зосереджені на участі                                                                                                                           |  |
| Підходи, методи та стратегії втручання, які слід розглянути                                                                                                     |  |
| Приклади стратегій у активності повсякденного життя, бажано інтегровані в рутини; Якщо необхідно, включіть заходи, які будуть розроблені в клінічному контексті |  |
| Інструменти та процеси для моніторингу прогресу та переоцінки                                                                                                   |  |

У цьому прикладі, в процесі навчання можна використати додаткові елементи. Для першого завдання студентам можна запропонувати заповнити лише перші чотири рядки. Під час другого чи третього завдання студенти можуть заповнити всі сім пунктів.

Приклад завдання для написання клінічного звіту:



*«На основі представленого клінічного випадку, розробіть клінічний звіт»:*

Схема звіту:

1. Сучасна інформація про клінічний діагноз
2. Позитивні сторони функціонування
3. Основні обмеження в участі
4. Методи та інструменти, що використовуються при оцінюванні
5. Гіпотези для пояснення основних проблем
6. Цілі втручання (довгострокові та короткострокові)
7. Стратегії та втручання, запропоновані для досягнення цілей
8. Показники досягнення цілей

### **3.3.2. Оцінка практичних навичок**

Оцінювання практичних навичок має на меті оцінити студентів за набором навичок, які вони повинні будуть застосовувати у клінічній практиці або в реальному світі.

У таких дисциплінах, як ерготерапія, студенти, як правило, оцінюються в певному порядку навичок, дотримання правил безпеки під час виконання практичних завдань, навичок спілкування та взаємодії, позиціонування щодо пацієнта, використання відповідних технічних навичок, використання стратегій клінічного мислення, проведення втручань, адаптація до несподіваних ситуацій під час професійної діяльності та легкість, з якою вони керують переходом від однієї діяльності до іншої. У деяких випадках також може враховуватися швидкість або своєчасність виконання роботи.

Ключові моменти, які слід враховувати:

Під час навчального курсу студентам може бути корисно:

- Пов'язувати теоретичні концепції з реальними практичними завданнями
- Визначати необхідні набори навичок або стандартні знання у їх галузі
- Отримати практичний досвід у своїй галузі

Оцінювання практичних навичок також сприяє створенню інклюзивного освітнього середовища. Студентам, які не досягають успіху у виконанні



текстових завдань, а краще вчаться на основі візуальних чи тактильних завдань, практичне оцінювання навичок дає їм можливість бути оціненим у середовищі, в якому вони досягають успіху.

### Оцінювання практичних навичок

Під час оцінювання практичних навичок, пам'ятайте про такі фактори, які можуть вплинути на результативність студентів:

- 1) Навколишнє середовище – мета проводити оцінювання у звичній для студентів обстановці та зі знайомим обладнанням.
- 2) Комунікація – навички, які оцінюються, мають бути чітко викладені у обраній формі (письмово чи усно) і бути послідовними для кожного студента. Це дозволить уникнути певної упередженості під час процесу оцінювання. Також студенти повинні знати, які параметри використовуються для оцінювання.
- 3) Зворотній зв'язок – може бути важко забезпечити послідовний і надійний зворотний зв'язок для оцінювання практичних навичок, оскільки немає матеріального документа для оцінки, а є процес, який відбувається в режимі реального часу. Відеозапис – це стратегія, яка дозволяє викладачам переглянути демонстрацію студентом певних навичок та надати зворотній зв'язок щодо конкретних слабких/сильних сторін. Студентам перегляд відео також буде корисним.



Стаття Times Higher Education про оцінювання практичних навичок пропонує кілька практичних порад від викладачів, які регулярно оцінюють практичні навички.

Оцінювання навичок і практики, Саллі Браун і Рут Пікфорд, Рутледж, 2006 р. є хорошим джерелом ресурсів і основ для оцінки практичних навичок

### 3.3.2.1 Запитання для практичного оцінювання

1. Чому ми оцінюємо?
  - Яка мета даного оцінювання?
  - Щоб дати зворотній зв'язок?
  - Щоб допомогти студентам скорегувати свої практичні навички?
  - Прийняти рішення «здав/не здав»?



- Щоб мотивувати студента чи покращити практичні знання?
- Щоб поставити оцінки чи класифікувати студентів?
- Щоб переконатися, що студент може працювати як ерготерапевт?
- Щоб дати можливість інформованого професійного вибору ?
- Щоб допомогти студентам знати, наскільки вони успішні?
- Щоб допомогти їм зрозуміти, куди їм потрібно направити свою енергію?
- Щоб виправити помилки та змінити неналежну поведінку?
- Щоб переглянути цінності, які впливають на практику?
- Щоб допомогти нам зрозуміти, наскільки ми ефективні у викладанні?

## 2. Що ми оцінюємо?

- Чи зосереджено увагу на продукті, результаті чи процесі, чи використання теорії на практиці?
- Наскільки важливі засоби, за допомогою яких досягається практичний результат?
- Чи є сенс оцінювати незавершену роботу, а також результат?
- Чи є групова або командна робота важливою складовою досягнення?
- Наскільки важливі оригінальність/креативність?
- Наскільки важлива відповідність стандартам?

## 3. Як ми оцінюємо?

- Які методи та підходи ми можемо використовувати?
- Чи варто використовувати презентації, портфоліо, вправи, тематичні дослідження, плакати, виготовлення матеріалів,



написання анотованих бібліографій, опитування, проекти, лабораторні заходи, живу чи імітовану взаємодію з клієнтами/пацієнтами?

- Чи доцільне групове, самостійне оцінювання, оцінювання однокласниками?
- Наскільки корисним буде комп'ютерне оцінювання?
- Чи можливе онлайн-оцінювання?

4. Хто найкраще підходить для проведення оцінювання?

- Викладачі зазвичай виконують завдання, які вимагають оцінювання, але чи є можливості для залучення студентів з інших груп (тобто оцінка між студентами) або з власної групи (тобто оцінювання в межах групи студентів)?
- Наскільки доцільно включити самооцінку?
- На скільки роботодавці, клієнти та менеджери можуть бути залучені, зокрема в оцінювання практичних навичок?

5. Коли має проводитися оцінювання?

- Чи має це бути кінцева точка (коли студент завершує предмет)?
- Чи може воно бути поетапним, з певними інтервалами в процесі навчання?
- Чи мали студенти можливість повторити те саме практичне оцінювання без виставлення оцінок?
- Наскільки важливо відповідати часовим рамкам традиційного навчального року?
- Чи можна організувати прискорений процес у межах програми?
- Наскільки може бути включене оцінювання попереднього навчання?



- Якщо ми хочемо оцінити навички, чи достатньо оцінити їх один раз, чи нам потрібно бути впевненим у тому, що компетентність повторюється (за винятком щасливого одноразового успіху)?

### 3.3.3. Самооцінка

Мета впровадження самооцінювання в курс полягає в тому, щоб дати студентам можливість сформулювати власну думку. Очікується, що під час самооцінювання студенти оцінять як процес, так і продукт свого навчання. Хоча оцінка продукту часто є завданням викладача, впровадження оцінювання студентів у класі спонукає студентів оцінювати свою власну роботу, а також процес, який привів їх до результату. Більше того, самооцінка сприяє розвитку почуття причетності до свого навчання і може призвести до більшого залучення з боку студента. Це дає змогу студентам розвивати навички, які можна передати в інших областях навчання, які передбачають групові проекти та командну роботу, критичне мислення та вирішення проблем, а також роль лідера в процесі викладання та навчання.

Самооцінювання можна використовувати в будь-якій типології курсів, наприклад, практичних або теоретичних курсах або в програмах клінічної практики.

Речі, які слід враховувати при самооцінці:

1. Самооцінювання – це не виставлення собі оцінок. За словами Брауна і Найта, «самооцінювання передбачає використання процесів оцінки, в яких бере участь судження, де самооцінювання — це оцінка власної роботи за набором критеріїв і потенційних результатів, наданих третьою особою, як правило, викладачем.»
2. Студенти можуть спочатку чинити опір спробам залучити їх до процесу оцінювання. Зазвичай це пов'язано з невпевненістю або відсутністю в їх здатності об'єктивно оцінювати власну роботу. Браун і Найт, однак, відзначають, що коли студентів просять оцінити власну роботу, часто результати, визначені студентами, дуже схожі на результати викладачів, особливо якщо критерії та очікування були чітко визначені заздалегідь.
3. Методи самооцінювання дуже різноманітні і можуть бути такими ж еkleктичними, як і методи викладача. Поширені форми самооцінювання включають створення



портфолію, рефлексивних журналів для роздумів, інтерв'ю між викладачем і студентом, щоденники студентів та діалогові журнали та анкети з використанням шкали Лайкерта.

### 3.3.4. Взаємне оцінювання

Взаємне оцінювання— це різновид методики спільного навчання, коли студенти оцінюють роботу своїх однолітків і, у свою чергу, також оцінюють свою роботу. Цей вимір оцінювання значною мірою ґрунтується на теоретичних підходах до активного навчання та андропедагогіки. Подібно до самооцінювання, оцінювання однолітками надає студентам відчуття власності та відповідальності за навчання та зосереджує увагу на процесі навчання, оскільки студенти можуть «ділитися один з одним набутим досвідом» (Brown and Knight, 1994, p. 52). Однак взаємне оцінювання також дає студентам можливість ознайомитися з іншими моделями виконання (наприклад, різні стилі або форми письма), а також можливість викладати, що може сприяти більшій підготовці, рефлексії та метакогнітивній організації.

Речі, які слід враховувати при взаємному оцінюванні:

1. Як і при самооцінюванні, студенти отримують користь від чітких і конкретних цілей і рубрик навчання. Знову ж таки, вони можуть бути визначені викладачем або визначені шляхом спільного діалогу.
2. Також, як і при самооцінюванні, важливо не змішувати виставлення оцінок та оцінювання, оскільки, звичайно, викладачі зберігають повноваження щодо виставлення оцінок.
3. Хоча оцінювання студентів однолітками найчастіше є справедливими та точними, іноді вони можуть бути упередженими. У конкурентних освітніх контекстах, наприклад, коли студенти оцінюються за нормативами («на кривій»), вони можуть бути упередженими або потенційно грати під час оцінювання однолітків, даючи своїм однокурсникам незаслужено низькі оцінки. І навпаки, у більш кооперативних навчальних середовищах або у випадках, коли вони дружать зі своїми однолітками, студенти можуть дати надто сприятливі оцінки. Крім того, інші упередження, пов'язані з ідентичністю (наприклад, раса, стать чи клас) та відмінності особистості, можуть несправедливо формувати оцінювання студентів. Тому для викладачів важливо заохочувати справедливість, встановлювати процеси, засновані на чітких доказах і ідентифікованих критеріях, а також паралельно надавати





оцінювання викладачами та коригувати оцінювання іншими студентами.

4. Студенти можуть не мати достатньо професійного досвіду чи досвіду оцінювання, а отже, можуть висловлювати недоречні судження про роботу своїх однолітків. Тому, щоб уникнути несправедливості, неточності та обмежених коментарів, формуюче оцінювання від інших студентів потрібно доповнювати оцінюванням викладача.

Як самооцінювання, так і оцінювання однолітками повинні мати чіткий і визначений вплив на загальний план оцінювання, а студенти повинні розуміти мету і характер цього впливу. Також важливо враховувати, що самооцінювання та оцінювання однолітками займає багато часу. Отже, якщо студенти не розуміють впливу цих процедур на її/його навчальний розвиток, це може вважатися марною тратою часу. Це означає, що якщо до плану оцінювання буде включено самооцінювання та оцінювання однолітків, то це має бути чітко роз'яснено всім студентам, особливо тим, хто щойно вступив до системи вищої освіти.

## Висновки

Як стверджують Браун і Найт, використання кількох методів оцінювання, включаючи більше одного оцінювача, коли це можливо, підвищує надійність даних оцінки. Це також гарантує, що студенти з різними здібностями та можливостями можуть бути точно оцінені та мають рівні можливості для досягнення успіху. Однак головна проблема для підходів із кількома методами полягає в тому, як зважити бали, отримані за допомогою кількох методів оцінювання. Коли певний метод дає більшу вагу для оцінки, ніж інші, викладачі потенційно можуть неправильно інтерпретувати та неправильно оцінювати навчання студентів. Зрештою, вони попереджають, що, коли кілька методів дають різні дані про одного і того ж студента, викладачі повинні пам'ятати, що ці методи, ймовірно, оцінюють різні форми досягнень (Brown and Knight, 1994).

Це лише деякі з багатьох форм оцінювання, які можна використовувати для покращення навчання студентів. До цього списку форм і методів оцінювання ми можемо додати багато інших, які заохочують студентів створювати що завгодно: від наукових робіт до фільмів, театральних постановок до журналів подорожей, редакційних статей до фото, есе, маніфестів до оповідань. Межі того, що може бути



призначено як форма оцінювання, настільки ж різноманітні, як і предмети та навички, які ми прагнемо розширити у наших студентів.



## 4. Практична освіта (клінічна практика)

Мета клінічної практики полягає в тому, щоб перевести кожне покоління практиків ерготерапії від ролі студента до ролі практикуючого фахівця. Завдяки практичному досвіду майбутні фахівці досягають компетентностей у застосуванні процесу ерготерапії та застосуванні обґрунтованих фактів втручання для задоволення заняттєвих потреб різноманітної групи клієнтів. Клінічна практика може відбуватися в різних практичних умовах, включаючи медичні, освітні та громадські установи. Крім того, клінічна практика дає можливість впровадити послуги ерготерапії в нові й нові практичні середовища.

Кожен досвід клінічної практики повинен забезпечувати різноманітні можливості для навчання, ресурси та оптимальне середовище для навчання. Студенти — це «професіонали в навчанні», які набувають здібностей та професійної поведінки, а також нових знань під час клінічної практики. Очікується, що студенти, супервізори клінічних практик, координатори клінічних практик на місцях, а також професори університетів та координатори клінічних практик в університетах співпрацюватимуть з метою поєднання досвіду практичної роботи з тими знаннями, які студенти опанували в аудиторії. Тому для усіх вищезгаданих осіб важливо мати спільне бачення клінічної практики.

### 4.1 Принципи клінічної практики:

- Спільний досвід навчання серед студентів, клієнтів, супервізорів клінічної практики, координаторів клінічної практики на місцях та в університетських програмах;
- Є взаємовигідною для студентів та супервізорів клінічної практики;
- Пропагує та розвиває поведінку, яка очікується від фахівця регульованої професії у галузі охорони здоров'я;
- Сприймається як невід'ємна частина професійного зростання як для студентів, так і для супервізорів клінічної практики;
- Відбувається в позитивному навчальному середовищі;
- Поєднує різні методи викладання та стилі навчання як студентів, так і супервізорів клінічної практики;



- Розглядає навчальні цілі студентів стосовно їх професійного розвитку в контексті практичного середовища;
- Розвиває міжпрофесійні компетентності;
- Підтримує студентів у звітуванні про своє навчання;
- Дозволяє студентам пов'язати теорію з практикою;
- Дозволяє студентам брати активну роль на робочому місці;
- Сприяє задоволенню як студентів, так і супервізорів клінічної практики щодо досвіду клінічної практики;
- Враховує побажання супервізорів клінічної практики щодо рівня студентів, часу та моделі контролю для досягнення освітніх цілей;
- Відбувається в будь-якому місці, де можна розвивати та інтегрувати ролі та функції ерготерапевта.

## 4.2 Керування клінічною практикою

Кожна програма ерготерапії повинна визначати цілі та завдання навчання для кожної клінічної практики. Цілі можуть залежати від особливостей практичної діяльності ерготерапії в контексті реальних потреб суспільства і можуть змінюватися час від часу. Наприклад, студентам певної програми ерготерапії в певній країні може знадобитися досвід клінічної практики у таких сферах практичної діяльності ерготерапевтів:

1. Ерготерапія для дітей
2. Ерготерапія в реабілітаційних закладах
3. Ерготерапія в службах психічного здоров'я
4. Ерготерапія для людей похилого віку

Іншим прикладом розподілу клінічних практик є:

1. Ерготерапія в сфері фізичного здоров'я
2. Ерготерапія в сфері психічного здоров'я



### 3. Ерготерапія у громаді

Незалежно від розподілу клінічної практики, студенти повинні закінчити навчання з досвідом практичної роботи, що відображає різноманітні сфери практичної діяльності ерготерапевтів та умови практики з особами різного віку (lifespan). Загальну кількість годин, відведених у програмі на клінічну практику, слід розподілити з огляду на специфіку практики ерготерапії в конкретній країні чи регіоні.

У міру того, як студенти проходять клінічну практику, вимоги щодо виконання професійних завдань стають все більш складними.

У деяких країнах практика може мати різні рівні:

Досвід клінічної практики I рівня відбувається одночасно з академічним навчанням і «призначений для збагачення дидактичної навчальної роботи шляхом скерованого спостереження та участі в окремих аспектах процесу ерготерапії» (Американська рада з акредитації освіти з ерготерапії [ACOTE], 2007a, 2007b, 2007c). У цьому випадку зміст навчальної програми повинен корелювати із завданнями клінічної практики і включати конкретні години, присвячені практиці цього рівня.

Досвід клінічної практики II рівня відбувається наприкінці дидактичної фази навчальної програми з ерготерапії і призначений для розвитку компетентних фахівців загальної ерготерапевтичної практики початкового рівня (ACOTE, 2007a, 2007b, 2007c). Завдання клінічної практики II рівня включають глибокий досвід у наданні послуг з ерготерапії клієнтам і зосереджені на застосуванні цілеспрямованої та значущої заняттєвої активності та практики, заснованої на доказах, через контакт із «різноманітними клієнтами протягом усієї тривалості життя та у різних сферах практичної діяльності ерготерапевтів» (ACOTE, 2007a, 2007b, 2007c).

Керування клінічною практикою може включати наступні процедури:

#### 1) Зустріч зі студентами:

- a) Інформаційна зустріч щодо клінічної практики для ознайомлення студента із системою та процесами клінічної практики та для обговорення питань, що стосуються практичної роботи.
- b) Процес відбору та затвердження місця проходження клінічної практики.



- c) Інформація про страхування, витрати (якщо можливо, додаткову стипендію) та питання комунікації під час клінічної практики.
  - d) Інформація про розклад семінарів з координаторами клінічної практики від університету.
  - e) Відвідування – час роботи студентів під час клінічної практики та правила щодо відсутності на практиці (прогулу)
  - f) Правила відкликання студентів
- 2) Зустріч із супервізорами клінічної практики:
- a) Інформація про студентів, які будуть проходити практику.
  - b) Інформація про цілі та завдання навчання для кожної клінічної практики.
  - c) Інформація про план проведення клінічної практики.

#### **4.2.1. Приклад плану на період клінічної практики (8 тижнів)**

Пропонується, щоб кожна клінічна практика була організована за циклами по одному тижню. На початку кожного тижня студент повинен представити клінічному супервізору для попереднього обговорення тижневе планування з цілями, яких необхідно досягти в цьому циклі, і визначити спосіб, в який він має намір це зробити (техніки, процедури тощо). Лише після його затвердження супервізором клінічної практики на щотижневих зборах студент може реалізувати свій план.

1-й тиждень (поступове ознайомлення місцем клінічної практики).

- Ознайомлення студента з правилами і процесами місця проходження клінічної практики.
- Способи збору інформації (клінічні файли, бібліотека тощо).
- Знайомство студента з колективом.
- Спостереження та вивчення студентом клінічних випадків та клієнтів, яких він згодом буде вести.
- Клінічне оцінювання пацієнтів (студент починає процес з оцінювання клінічних випадків).



- Підготовка та обговорення планів і підходів до практичної роботи.
- Поступова передача клінічних випадків (клієнтів/пацієнтів) від супервізора клінічної практики до студента.
- Підготовка журналу звітності.

2-й, 3-й і 4-й тижні

- Виконання плану роботи на тиждень;
- Завершення процесу оцінювання клінічних випадків, переданих студенту;
- Підготовка плану втручання для кожного з оцінюваних клінічних випадків;
- Підготовка і аналіз клінічного випадку одного з пацієнтів, доручених студенту;
- Ведення журналу звітності;
- Проміжне оцінювання студента супервізором клінічної практики на місці практики.

5-й, 6-й і 7-й тижні

- Виконання плану роботи на тиждень;
- Розробка плану втручання, підготовленого та виправленого для кожного випадку;
- Передача клінічного випадку керівнику;
- Ведення журналу звітності.

Останній тиждень

- Підготовка повторного оцінювання одного або кількох пацієнтів;
- Презентація клінічного випадку (викравлення, якщо потребує);
- Презентація журналу звітності;
- Підсумкова оцінка з клінічної практики.

В університеті з координаторами клінічної практики:

- Обговорення та оцінка клінічних випадків;



- Оцінка журналу звітності.

Журнал звітності є важливим інструментом для студента. Це інструмент, де студент реєструє весь свій професійний розвиток. Журнал може містити:

- Записи спостережень за всіма реабілітаційними сесіями, які відвідує студент, включаючи контакти з іншими фахівцями в команді;
- Результати оцінювання клієнтів;
- Плани втручання для кожного клінічного випадку, в якому буде брати участь студент (із призначеним студенту пацієнтом/клієнтом);
- Опис ерготерапевтичних втручань, включаючи цілі для кожної реабілітаційної сесії, використані матеріали та обладнання;
- Записи результатів;
- Записи відвідувань;
- Протоколи інтерв'ю/бесід;
- Матеріали, розроблені студентом і пов'язані з клінічними випадками;
- Контакти
- Важливі посилання, використані під час клінічної практики.

## **4.3 Ролі та відповідальність учасників клінічної практики**

### **4.3.1. Супервізори клінічної практики**

- Ознайомитися з освітньою програмою університету (цілі навчання, освітні інструменти, інструмент оцінювання практики, очікуваний результат студента залежно від рівня навчання) та з процесом супервізії;
- Створити приємне середовище, всебічну орієнтацію щодо місця проведення клінічної практики (включаючи правила, процедури, специфіку закладу, тощо) та виділити студенту робоче місце, якщо це можливо в межах закладу;
- Бути зразком для студентів;





- Запропонувати позитивне та всеохоплююче навчальне середовище, щоб забезпечити розвиток студентів в межах основних компетентностей (ACOTRO, 2003), необхідних для практики ерготерапії;
- Чітко інформувати студентів про те, що від них очікується, належним чином оцінювати обов'язки та очікування та бути доступними для студентів, щоб запропонувати відповідне скерування;
- Надавати регулярні та своєчасні відгуки щодо успішності студентів, включаючи рекомендації для покращення виконання навчальних та робочих завдань;
- Допомогати студентам розвинути гарне розуміння свого «професійного зростання» та інших цілей навчання, надаючи час для керованих роздумів;
- Зустрічатися зі студентами, щоб обговорити та оцінити їхню роботу в середині та наприкінці клінічної практики;
- Спілкуватися з координатором клінічної практики з університету, якщо студент стикається з будь-якими значними викликами чи проблемами;
- Надавати координаторам клінічної практики в університеті та студентам поточну та актуальну інформацію для заповнення та підтримки «Профілю студента на клінічній практиці (FS- PRO)».

#### **4.3.2. Координатор клінічної практики в університеті**

- Допомогати студентам розвинути гарне розуміння власного професійного зростання щодо основних компетентностей, які описані, наприклад, в Профілі практики ерготерапії в Канаді (2007), запропонувавши підготовку до практики (наприклад, орієнтацію та ресурси) та консультації (наприклад, інтеграція теорії з практикою) студентам;
- Забезпечити супервізорів клінічної практики орієнтацією та освітніми ресурсами, пов'язаними з університетськими академічними та практичними навчальними програмами та процесом супервізії;



- Координувати пропозиції та запити щодо призначення студентів на клінічну практику та, коли це можливо, підбирати студентів та заклади клінічної практики відповідно до академічних та практичних профілів та інтересів студентів;
- Переконалися, що студенти мають різнобічний досвід клінічної практики під час навчання і підбирати заклади різноманітного профілю (різні клієнти та умови практичної діяльності);
- Надавати постійну підтримку та вирішення проблем студентам та супервізорам клінічної практики у вирішенні проблем в навчанні студентів;
- Відзначати партнерів клінічної практики, які вкладають час і досвід у супервізію студентів;
- Забезпечити заклади клінічної практики угодою про клінічну практику/стажування, яка може бути короткостроковою або довгостроковою, з описом відповідальності та обов'язків кожної зі сторін;
- Забезпечити студентам належний захист щодо відповідальності та страхування на час клінічної практики;
- Регулярно оцінювати зміст і якість наданої супервізії та давати рекомендації закладам та супервізорам клінічної практики.
- Регулярно оцінювати якість робочого середовища, в якому відбувається клінічна практика, щоб забезпечити доступність відповідних ресурсів і надавати рекомендації для закладів клінічної практики.

#### 4.3.3. Студенти

- Брати відповідальність за свій досвід навчання у партнерстві з клінічними супервізорами, координаторами клінічної практики на місцях, професорами університетів та координаторами клінічної практики в університеті;
- Поставити особисті та професійні цілі перед початком клінічної практики. Створити і записати формальні навчальні цілі власної клінічної практики до початку другого тижня практики. Переглядати та коригувати їх протягом усього часу клінічної практики;
- Готуватися до клінічної практики, читаючи відповідні джерела;



- Постійно дотримуватись Етичного кодексу (професійної асоціації, професійного регулюючого органу, закладу стажування, університетської програми);
- Дотримуватися політики та процедур закладу клінічної практики та університету;
- Розширити розуміння стандартів практики (якщо вони визначені професійним регулюючим органом країни) та пропагувати ролі та функції ерготерапевтів у міжпрофесійному спілкуванні;
- Розвивати розуміння та поважати ролі та функції інших членів команди;
- Дізнатися, як ерготерапевти сприяють роботі реабілітаційної команди;
- Розширити розуміння систем, в яких працюють ерготерапевти;
- Розвивати компетентності щодо застосування процесу ерготерапії;
- Розвивати впевненість і компетентність у практиці ерготерапії;
- Розвивати інтерес до однієї або кількох сфер практичної діяльності ерготерапії для розробки індивідуальних планів навчання та кар'єрного шляху;
- Спілкуватися з координатором клінічної практики університету, якщо вони стикаються з будь-якими проблемами стосовно клінічної практики;
- Надавати супервізору зворотній зв'язок на основі власного досвіду практичного навчання.

## 4.4 Оцінка досвіду клінічної практики

Оцінка навчання студента може охоплювати різні аспекти. Загалом, рекомендується включити:

- 1) Оцінку супервізорів клінічної практики (60-75%).
  - a) Проміжне формуюче оцінювання.
  - b) Фінальне оцінювання (підсумкове).
- 2) Самооцінку студента (5-10%)
- 3) Оцінку університету (15-35%)



Кожен із цих аспектів оцінювання повинен відповідати певному відсотку остаточної оцінки студента за кожен досвід клінічної практики.

У той час як самооцінка студента базується на його/її сприйнятті досвіду навчання, оцінка супервізора та координаторів клінічної практики базується на компетентностях, які студент повинен розвинути під час практичної роботи. Ці компетентності можна згрупувати в наступні сфери:

- 1) Практичні знання - теоретичні знання та технічні навички, а також розуміння ролей, підходів та цінностей професії. Приклад: студент може пояснити, чому він обрав певний теоретичний підхід або практичну модель для використання з конкретним клієнтом. Студент пояснює анатомічні та кінезіологічні механізми та принципи виготовлення ортезу.
- 2) Клінічне мислення - аналітичне та концептуальне мислення, вирішення проблем і правильне судження. Приклад: вміння аналізувати та продумувати те, що студенти роблять. Використання здорового глузду і розсудливості, щоб зробити те, що є найкращим і найбільш доречним у певній ситуації.
- 3) Сприяння терапевтичним змінам клієнта – здатність виконувати усі компоненти процесу ерготерапії за допомогою клієнто-орієнтованого втручання. Приклад: вміти вибирати та використовувати відповідні інструменти оцінювання, планувати та проводити відповідні втручання, визначати, коли втручання має припинитися, та забезпечувати виписку та подальше спостереження.
- 4) Спілкування - відкрите та відповідне письмове, вербальне та невербальне спілкування. Приклад: професійний звіт про клієнта під час зустрічей мультидисциплінарної команди, адвокація в інтересах клієнта.
- 5) Професійна взаємодія – сприяє формуванню довіри та поваги під час співпраці з іншими в рамках етичних та правових стандартів. Приклад: вміння розвивати терапевтичні стосунки з клієнтами, розуміти професійні межі та працювати разом у команді.
- 6) Професійний розвиток – визначає сфери майбутнього зростання за допомогою самостійного навчання. Приклад: бере на себе ініціативу для пошуку досвіду навчання, особливо під час «вільного часу», активний у визначенні сфер власних інтересів.



- 7) Управління виконанням - відповідальний, зі вмінням самоорганізовуватися та розставляти пріоритети. Приклад: студент вміє організувати себе і клієнтів, добре використовує час і правильно розставляє пріоритети роботи. Упорядковує себета матеріали.

Приклад етапів розвитку професійної компетентності студента:

|                                             | Етап 1                                                                                                                                            | Етап 2                                                        | Етап 3                                                |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| <b>Показники студентів</b>                  | Застосування знань                                                                                                                                | Перехідний період – роздуми про виконання професійних завдань | Закріплення – відображення в змінах практичної роботи |
| <b>Стиль супервізора клінічної практики</b> | Безпосереднє навчання / оцінка / зворотний зв'язок                                                                                                | Коучинг                                                       | Консультант / Наставник                               |
| <b>Підрахунок балів</b>                     | Залежить від системи оцінювання кожного університету та має бути узгоджено з цілями навчання, визначеними динамічно для кожної з компетентностей. |                                                               |                                                       |

Практична освіта є невід'ємною частиною навчальних програм з ерготерапії. Завдяки клінічній практиці студенти вчаться застосовувати теоретичні та наукові принципи, засвоєні в навчальних програмах, щоб задовольнити реальні потреби клієнтів у контексті справжнього практичного середовища.

Під час практичної роботи кожен студент розвиває професійні компетентності, щоб визначити потреби клієнта в заняттєвій активності, визначити підтримку або перешкоди, що впливають на здоров'я та участь, і задокументувати надані втручання.

Практична робота також дає студентам можливість розвивати лідерські та управлінські навички в різноманітних практичних умовах.

В результаті, студент формує професійну ідентичність, яка є необхідною для практичного фахівця з ерготерапії.



## 5. Посилання

Ambrose, S.A., Bridges, M.W., DiPietro, M., Lovett, M.C., Norman, M.K., and Mayes, R.E. (2010). *How learning works: seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Angelo, T.A. and Cross, K.P. (1993). *Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.

Angelo, Thomas A., and K. Patricia Cross. *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. 2<sup>nd</sup> edition. San Francisco: Jossey-Bass, 1993. Print.

Bandy, Joe, Mary Price, Patti Clayton, Julia Metzke, Georgia Nigro, Sarah Stanlick, Stephani Ethridge Woodson, Anna Baitel, & Sylvia Gale. [Democratically engaged assessment: Reimagining the purposes and practices of assessment in community engagement](#). Davis, CA: Imagining America, 2018. Web.

Bailey, E. (2010). *Student engagement techniques: a handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bass, Randy and Heidi Elmendorf. 2019. "[Designing for Difficulty: Social Pedagogies as a Framework for Course Design](#)." *Social Pedagogies: Teagle Foundation White Paper*. Georgetown University, 2019. Web.

Bonwell, C. C., and Eison, J. A. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. ASH #ERIC Higher Education Report No. 1, Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.

Blame, C.J. and Biel, R. (2015). *Test-enhanced learning: the potential for testing to promote greater learning in undergraduate science courses*. *CBE Life Sciences Education*, 14, 1-12.

Bianchini, J.D., Brown, A.L., and Cocking, R.R. (Eds.) (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.



Bookfield, Stephen D. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995. Print.

Blown, Sally, and Peter Knight. *Assessing Learning in Higher Education*. 1 edition. London ; Philadelphia: Routledge, 1998. Print.

Cameron, Jeanne et al. "Assessment as Critical Praxis: A Community College Experience." *Teaching Sociology* 30.4 (2002): 414–429. JSTOR. Web.

Cañ, R., Palmer, S., and Hagel, P. (2015). Active learning: the importance of developing a comprehensive measure. *Active Learning in Higher Education* 16, 173-186.

Chickering, A.W. and Gamson, Z.F. (1987). Seven principles of good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin* March 1987, 3-7

Crouch, C.H. and Mazur, E. (2001). Peer instruction: ten years of experience and results. *Am. Journal of Physics* 69, 970-977.

Fagen, A.P., Crouch, C.H., and Mazur, E. (2002). Peer instruction: results from a range of classrooms. *Physics Teacher* 40, 206-209.

Fink, L. Dee. *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. Second Edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2013. Print.

Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafo, N., Joidt, H., and Wendt, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 111, 8410-8415.

Gelmon, Sheila B., Barbara Holland, and Amy Spring. *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*. Second Edition. Stylus, 2018. Print.

Gibbs, Graham and Claire Simpson. "Conditions under which Assessment Supports Student Learning. *Learning and Teaching in Higher Education* 1 (2004): 3-31. Print.



Haak, D.C., HilleRisLambers, J., Pitler, E., and Freeman, S. (2011). Increased structure and active learning reduce the achievement gap in introductory biology. *Science* 332, 1213–1216.

Hake, R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics* 66, 64-74.

Handelsman, J., Miller, S., and Pfund, C. (2007). *Scientific teaching*. New York: W.H. Freeman.

Henderson, Euan S. “The Essay in Continuous Assessment.” *Studies in Higher Education* 5.2 (1980): 197–203. Taylor & Francis+NEJM. Web.

Hyman, R. (1980). *Improving discussion leadership*. New York: Columbia University Teachers College Press.

Kuh, George. *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*, American Association of Colleges & Universities, 2008. Web.

Laws, P., Rosborough P, and Pooley, F. (1999). Women's responses to an activity-based introductory physics program. *American Journal of Physics* 67, S32–S37.

Loianno, M., Clough, C.H., Mazur, E. (2006). Reducing the gender gap in the physics classroom. *American Journal of Physics* 74, 118–122.

Lumpkin, A., Achen, R., and Dodd, R. (2015). Student perceptions of active learning. *College Student Journal* 49, 121-133.

Maki, Peggy L. “Developing an Assessment Plan to Learn about Student Learning.” *The Journal of Academic Librarianship* 28.1 (2002): 8–13. ScienceDirect. Web. *The Journal of Academic Librarianship*. Print.

Novak, J.D. and Canas, A.J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct and use them*. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 2008-01 (retrieved from <http://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps.php>).





Piñce, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education* 93, 223-231.

Rowe, M.B. (1980). Pausing principles and their effects on reasoning in science. In *Teaching the Sciences*, edited by F. B. Brawer. New Directions for Community Colleges No. 31. San Francisco: Jossey-Bass.

Ruhl, K., Hughes, C.A., and Schloss, P.J. (1987). Using the Pause Procedure to enhance lecture recall. *Teacher Education and Special Education* 10, 14-18.

Ruiz-Primo, M.A., Briggs, D., Iverson, H., Talbot, R., Shepa, L.A. (2011). Impact of undergraduate science course innovations on learning. *Science* 331, 1269–1270.

Schneider, M. (2001). Encouragement of women physics majors at Ginnell College: A case study. *Phys. Teach.* 39, 280–282.

Shakey, Stephen, and William S. Johnson. *Assessing Undergraduate Learning in Sociology*. ASA Teaching Resource Center, 1992. Print.

Spingie, L., Stanne, M.E., Donovan, S.S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology. *Rev. Educ. Res.* 69, 21–51.

VA: Assn. for Supervision & Curriculum Development, 2005. Print.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walvoord, Barbara. *Assessment Clear and Simple: A Practical Guide for Institutions, Departments, and General Education*. Second Edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2010. Print.

Weimer, Maryellen. *Learning-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. Second Edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2013. Print.

Wiggins, Grant, and Jay McGhee. *Understanding By Design*. 2nd Expanded edition. Alexandria,

# Syllabus 9: Student's assessment and Internership

Joaquim Faias

2021

## UKROTHE

STUDY PROGRAMME OCCUPATIONAL THERAPY IN UKRAINE



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

P.PORTO

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE SAÚDE





## Disclaimer

“The European Commission support for the production of this publication does not constitute endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.”

This course is developed as part of the CBHE Erasmus+ project “Ukrothe – developing an Occupation Therapy program in Ukraine”.

[www.ukrothe.eu](http://www.ukrothe.eu)

**Icon's legend**

|  |                           |
|--|---------------------------|
|  | Thinking question         |
|  | Learning objectives       |
|  | Additional information    |
|  | Don't forget              |
|  | Assignment /exercise      |
|  | Presentation (PowerPoint) |
|  | Calculation sheet (Excel) |
|  | Collaboration             |
|  | Study instruction         |
|  | Time estimation           |

|  |                                  |
|--|----------------------------------|
|  | Toledo/Digital learning platform |
|  | Image/sound clip                 |
|  | Example                          |
|  | Tools/apps                       |
|  | Website                          |
|  | Self-study                       |
|  | (Self) test                      |



## Table of content

|                                                               |           |
|---------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Disclaimer .....</b>                                       | <b>2</b>  |
| <b>Icon's legend .....</b>                                    | <b>3</b>  |
| <b>Table of content .....</b>                                 | <b>4</b>  |
| <b>1 Introduction.....</b>                                    | <b>5</b>  |
| <b>2 Learning objectives .....</b>                            | <b>6</b>  |
| <b>3 Assessment and Evaluation of students learning .....</b> | <b>7</b>  |
| 3.1 Student's assessment.....                                 | 8         |
| 3.1.1 <i>Summative assessment</i> .....                       | 9         |
| 3.1.2 <i>Formative assessment</i> .....                       | 9         |
| 3.2 Assessment plan.....                                      | 11        |
| 3.3 Methods of student's assessment .....                     | 13        |
| 3.3.1 <i>Written exams</i> .....                              | 14        |
| 3.3.2 <i>Practical skills assessment</i> .....                | 19        |
| 3.3.3 <i>Self assessment</i> .....                            | 22        |
| 3.3.4 <i>Peer Assessment</i> .....                            | 23        |
| <b>4 Fieldwork Education - Internship.....</b>                | <b>26</b> |
| 4.1 Principles of the Fieldwork experience.....               | 26        |
| 4.2 Fieldwork management.....                                 | 27        |
| 4.3 Roles and responsibilities of the fieldwork actors.....   | 31        |
| 4.3.1 <i>Fieldwork educators</i> .....                        | 31        |
| 4.3.2 <i>University clinical education coordinators</i> ..... | 32        |
| 4.3.3 <i>Students</i> .....                                   | 33        |
| 4.4 Evaluation of the fieldwork experience .....              | 34        |
| <b>5 References .....</b>                                     | <b>37</b> |



# **1 Introduction**

In this syllabus, we will go through some aspects that intend to clarify the concepts of assessment and evaluation in a higher education program of Occupational Therapy. These concepts will include a description of different methods of assessment and evaluation.

We will also dedicate a chapter about clinical education, fieldwork or internship, considering its purposes and evaluation.



## **2 Learning objectives**

1. Understand assessment and evaluation in higher education.
2. Understand the different methods of student's assessment and evaluation.
3. Distinguish different types of assessment in the process of competences certification.
4. Understand the clinical internship for Occupational Therapy students.



### 3 Assessment and Evaluation of students learning

#### Objectives of the chapter:

- Differentiate between assessment and evaluation.
- Define the different assessment and evaluation methods.
- Identify the different types of assessment.

In every higher education program, the competences that all students need to develop must be certified. In this certification process, teachers need to consider the assessment of the learning path and also evaluate if the students have reached the learning goals.

Assessment is the systematic process of documenting and using empirical data to measure knowledge, skills, attitudes and beliefs. By taking the assessment, teachers try to improve the student's path towards learning.

Evaluation focuses on grades and might reflect classroom components other than course content and mastery level. An evaluation can be used as a final review to gauge the quality of instruction. It's product oriented. This means that the main question is: "What's been learned?"

Assessment and evaluation are often used in an interchangeable way. However, it's important to distinguish between both concepts as teachers tend to use both process in their practice. While evaluation is judgmental and usually tests and grades the student's learning, assessment intends to increase the quality of the learning path. The following table may help to understand the differences but also the similarities:

| Assessment                | Evaluation                |
|---------------------------|---------------------------|
| Is ongoing                | Provides closure          |
| Improves learning quality | Judges learning level     |
| Individualized            | Applied against standards |
| Ungraded                  | Graded                    |
| Provides feedback         | Shows deficits            |
| Process oriented          | Product oriented          |

**Table 1** Differences between assessment and evaluation. In: <https://www.onlineassessmenttool.com/knowledge-center/assessment-knowledge-center/assessment-vs-evaluation/item10642>

For the purposes of this syllabus, we will use the term of assessment to include all the process of student's learning validation.





### 3.1 Student's assessment

In their handbook for course-based review and assessment, Martha L. A. Stassen et al. define assessment as “the systematic collection and analysis of information to improve student learning.” (Stassen et al., 2001, pg. 5) This definition captures the essential task of student assessment in the teaching and learning process. Student assessment enables instructors to measure the effectiveness of their teaching by linking student performance to specific learning objectives. As a result, teachers can institutionalize effective teaching choices and revise ineffective ones in their pedagogy.

The measurement of student learning through assessment is important because it provides useful feedback to both instructors and students about the extent to which students are successfully meeting course learning objectives. In their book *Understanding by Design*, Grant Wiggins and Jay McTighe offer a framework for classroom instruction—what they call “Backward Design” - that emphasizes the critical role of assessment. For Wiggins and McTighe, assessment enables teachers to determine the metrics of measurement for student understanding of and proficiency in course learning objectives. They argue that assessment provides the evidence needed to document and validate that meaningful learning has occurred in the classroom. Assessment is so vital in their pedagogical design that their approach “encourages teachers and curriculum planners to first ‘think like an assessor’ before designing specific units and lessons, and thus to consider up front how they will determine if students have attained the desired understandings.” (Wiggins and McTighe, 2005, pg. 18)



Make a list of some of the learning objectives you may have for your course and then think how you assess if the students are achieving those goals.

Student assessment also buttresses critical reflective teaching. Stephen Brookfield, in *Becoming a Critically Reflective Teacher*, contends that critical reflection on one's teaching is an essential part of developing as an educator and enhancing the learning experience of students. Critical reflection on one's teaching has a multitude of benefits for teachers, including the development of rationale for teaching practices. According to Brookfield, “A critically reflective teacher is much better placed to communicate to colleagues and students (as well as to herself) the rationale behind her practice. She works from a position of informed commitment.” (Brookfield, 1995, pg. 17) Student assessment, then, not only enables teachers to measure the effectiveness of their teaching but is also useful in developing the rationale for pedagogical choices in the classroom.

It is not uncommon to conflate assessment with grading, but this would be a mistake. Student assessment is more than just grading. Assessment links student performance to specific learning objectives in order to provide useful information to students and teachers about learning and teaching, respectively. Grading, on the other hand, according to Stassen et al. (2001) merely



involves affixing a number or letter to an assignment, giving students only the most minimal indication of their performance relative to a set of criteria or to their peers: “Because grades don’t tell you about student performance on individual (or specific) learning goals or outcomes, they provide little information on the overall success of your course in helping students to attain the specific and distinct learning objectives of interest” (Stassen et al., 2001, p. 6). Grades are only the broadest of indicators of achievement or status, and as such do not provide very meaningful information about students’ learning of knowledge or skills, how they have developed, and what may yet improve. The information teachers can receive with an assessment behind the grades can be the most important and useful to improve the quality of the course content, teaching methods and strategies and the course program itself. Unfortunately, despite the limited information grades provide students about their learning, grades do provide students with significant indicators of their status – their academic rank, their credits towards graduation, their post-graduation opportunities, their eligibility for grants and aid, etc. – which can distract students from the primary goal of assessment: **learning**. Indeed, shifting the focus of assessment away from grades and towards more meaningful understandings of intellectual growth can encourage students (as well as instructors and institutions) to attend to the primary goal of education.

There are generally two forms of student assessment that are most frequently discussed in the scholarship of teaching and learning.

### 3.1.1 Summative assessment

Summative assessment is that is implemented at the end of the course of study. Its primary purpose is to produce a measure that “sums up” student learning. Summative assessment is comprehensive in nature and is fundamentally concerned with learning outcomes. While summative assessment is often useful to provide information about patterns of student achievement, it does so without providing the opportunity for students to reflect on and demonstrate growth in identified areas for improvement and does not allow opportunities for the instructor to modify teaching strategy during the teaching and learning process. (Maki, 2002) Examples of summative assessment include comprehensive final exams or papers.

### 3.1.2 Formative assessment

The formative assessment involves the evaluation of student learning over the course of time. Its fundamental purpose is to estimate students’ level of achievement in order to enhance student learning during the learning process. By interpreting students’ performance through formative assessment and sharing the results with them, instructors help students to “understand



their strengths and weaknesses and to reflect on how they need to improve over the course of their remaining studies.” (Maki, 2002, pg. 11) Pat Hutchings refers to this form of assessment as assessment behind outcomes. She states, “the promise of assessment—mandated or otherwise—is improved student learning, and improvement requires attention not only to results but also to how results occur. Assessment behind outcomes means looking more carefully at the process and conditions that lead to the learning we care about...” (Hutchings, 1992, pg. 6, original emphasis). Formative assessment includes course work—where students receive feedback that identifies strengths, weaknesses, and other things to keep in mind for future assignments—discussions between instructors and students, and end-of-unit examinations that provide an opportunity for students to identify important areas for necessary growth and development for themselves. (Brown and Knight, 1994) So, feedback is crucial in the formative methods of assessment.

It is important to recognize that both summative and formative assessment indicate the purpose of assessment, not the method. Different methods of assessment can either be summative or formative in orientation depending on how the instructor implements them. Sally Brown and Peter Knight in their book, *Assessing Learners in Higher Education*, emphasizes the need for caution against a conflation of the purposes of assessment its method. “Often the mistake is made of assuming that it is the method, which is summative or formative, and not the purpose. This, we suggest, is a serious mistake because it turns the assessor’s attention away from the crucial issue of feedback.” (Brown and Knight, 1994, pg. 17) If an instructor believes that a particular method is formative, he or she may fall into the trap of using the method without taking the requisite time to review the implications of the feedback with students. In such cases, the method in question effectively functions as a form of summative assessment despite the instructor’s intentions. (Brown and Knight, 1994) Indeed, feedback and discussion are the critical factors that distinguishes between formative and summative assessment.

In general, according to [Tuning](#) at Unideusto, the assessment of student’s outcomes in their learning process, should:

- Be designed to measure the achievement of the intended learning outcomes and other programme objectives.
- Be appropriate for their purpose, whether diagnostic, formative or summative.
- Have clear and published criteria for marking.
- Be undertaken by people who understand the role of assessment in the progression of students towards the achievement of the knowledge and skills associated with their intended qualification.
- Where possible, not rely on the judgements of single examiners.



## 3.2 Assessment plan

The course program must include the assessment plan so that students know, from the beginning, how and when the assessment moments will occur and how their final grade is achieved.

Barbara Walvoord (2010) argues that assessment is more likely to be successful if there is a clear plan, whether one is assessing learning in a course or in an entire curriculum (see also Gelmon, Holland, and Spring, 2018). Without some intentional and careful plan, assessment can fall prey to unclear goals, vague criteria, limited communication of criteria or feedback, invalid or unreliable assessments, unfairness in student evaluations, or insufficient or even unmeasured learning. There are several steps in this planning process.

1. **Defining learning goals.** An assessment plan usually begins with a clearly articulated set of learning goals.
2. **Defining assessment methods.** Once goals are clear, an instructor must decide on what evidence – assignment(s) – will best reveal whether students are meeting the goals. We discuss several common methods below, but these need not be limited by anything but the learning goals and the teaching context. It's good practice to have more than just one assessment form in each course but each of these should clearly be addressing the competences (knowledge, practical skills, attitudes) defined in the program of the course.
3. **Developing the assessment.** The next step would be to formulate clear formats, prompts, and performance criteria that ensure students can prepare effectively and provide valid, reliable evidence of their learning.
4. **Integrating assessment with other course elements.** Then the remainder of the course design process can be completed. In both integrated (Fink 2013) and backward course design models (Wiggins & McTighe 2005), the primary assessment methods, once chosen, become the basis for other smaller reading and skill-building assignments as well as daily learning experiences such as lectures, discussions, practical sessions and other activities that will prepare students for their best effort in the assessments.
5. **Communicate about the assessment.** Once the course has begun, it is possible and necessary to communicate what are and when will happen all the assessment moments and its performance criteria to students. This communication may take many and preferably multiple forms to ensure student clarity and preparation, including



- assignment overviews in the syllabus, handouts with prompts and assessment criteria, rubrics with learning goals, model assignments (e.g., papers), in-class discussions, and collaborative decision-making about prompts or criteria, among others.
6. **Administer the assessment.** Teachers then can implement the assessment at the appropriate time, collecting evidence of student learning – e.g., receiving papers or administering tests.
  7. **Analyze the results.** Analysis of the results can take various forms – from reading essays to computer-assisted test scoring – but always involves comparing student work to the performance criteria and the relevant scholarly research from the field(s).
  8. **Communicate the results.** Instructors then compose an assessment complete with areas of strength and improvement and communicate it to students along with grades (if the assignment is graded), hopefully within a reasonable time frame. This also is the time to determine whether the assessment was valid and reliable, and if not, how to communicate this to students and adjust feedback and grades fairly. For instance, were the test or essay questions confusing, yielding invalid and unreliable assessments of student knowledge; were the questions too easy that all students got it right; were the questions too hard that only a few got it right; was the assessment moment addressing all the competences or were some missing?
  9. **Reflect and revise.** Once the assessment is complete, instructors and students can develop learning plans for the remainder of the course to ensure improvements, and the assignment may be changed for future courses, as necessary.



As an example, at the School of Health of the Porto Polytechnic Institute, the undergraduate program of Occupational Therapy, in order to ensure a certain coordination of the assessment of the competences foreseen in each curricular unit, a system of weighting distribution of the different assessment instruments used throughout the study plan was designed. That system is explained in the following table:



| Domain                     | Method                              | % for regular courses PBL | % for courses with Project methodology | % for final Project course |
|----------------------------|-------------------------------------|---------------------------|----------------------------------------|----------------------------|
| D1- Knowledge              | Clinical reasoning report           | 45-75%                    | 0-90%                                  | 90%                        |
|                            | Analytic essay                      |                           |                                        |                            |
|                            | Study case                          |                           |                                        |                            |
|                            | Portfolio                           |                           |                                        |                            |
|                            | Oral presentation                   |                           |                                        |                            |
|                            | Written test                        |                           |                                        |                            |
|                            | Activity analysis                   |                           |                                        |                            |
|                            | Project                             |                           |                                        |                            |
| D2- Practical skills       | Skills demonstration                | 15-45%                    | 0-25%                                  | 0%                         |
|                            | Apply protocols                     |                           |                                        |                            |
| D3- Attitude and how to be | Tutor/mentor assessment             | 10%                       | 10%                                    | 5%                         |
|                            | Self assessment and peer assessment | Weighting factor          | Weighting factor                       | 5%                         |

Within this frame, the course coordinator can choose which method can better suit the purposes for the learning objectives assessment. The weighting factor regarding the self and peer assessment if applied to all the assessment components that the student developed in a tutorial group. This means that the final grade of all the assessment moments done in group by the students is dependent of the students' perceptions of the contribution that each student has given to the output and how much each student has contributed to their learning. This also implies a continuous reflection on the learning process during the course that is monitored both by the professors and students.

### 3.3 Methods of student's assessment

Assessment can vary widely from informal checks on understanding, to quizzes, to blogs, to essays, and to practical demonstrations or elaborate performance tasks such as written or audiovisual projects (Wiggins & McTighe, 2005).

In this section we will go through some common methods of assessment identified by Brown and Knight that can be implemented in the classroom. It should be noted that these methods



work best when learning objectives have been identified, shared, and clearly articulated to students.

### 3.3.1 Written exams

Written examinations can take a wide range of formats, including the following short list of common ones:

- Essays.
- Multiple choice questions.
- Problem solving based on clinical cases
- Clinical reasoning/clinical reports.
- Literature reviews e.g., based on memory or open book or takeaway procedure.

#### 3.3.1.1 Essays

According to Euan S. Henderson, **essays** make two important contributions to learning and assessment: the development of skills and the cultivation of a learning style (1980). The American Association of Colleges & Universities (AAC&U) also has found that intensive writing is a “high impact” teaching practice likely to help students in their engagement, learning, and academic attainment (Kuh 2008).

Things to consider about Essays:

1. Essays are a common form of writing assignment in courses and can be either a summative or formative form of assessment depending on how the instructor utilizes them.
2. Essays encompass a wide array of narrative forms and lengths, from short descriptive essays to long analytical or creative ones. Shorter essays are often best suited to assess student's understanding of threshold concepts and discrete analytical or writing skills, while longer essays afford assessments of higher order concepts and more complex learning goals, such as rigorous analysis, synthetic writing, problem solving, or creative tasks.





3. A common challenge of the essay is that students can use them simply to regurgitate rather than analyze and synthesize information to make arguments. Students need performance criteria and prompts that urge them to go beyond mere memorization and comprehension but encourage the highest levels of learning on [Bloom's Taxonomy](#). This may open the possibility for essay assignments that go beyond the common summary or descriptive essay on a given topic, but demand, for example, reflective narrative or persuasive essays or more creative projects.
4. Teachers commonly assume that students know how to write essays and can encounter disappointment or frustration when they discover that this is sometimes not the case. For this reason, it is important for instructors to make their expectations clear and be prepared to assist or provide students to resources that will enhance their writing skills. Faculty may also encourage students to attend writing workshops at university writing centers.

### 3.3.1.2 Exams and time-constrained, individual assessment

Examinations have traditionally been a gold standard of assessment, particularly in post-secondary education. Many teachers prefer them because they can be highly effective, they can be standardized, they are easily integrated into disciplines with certification standards, and they are efficient to implement since they can allow for less labor-intensive feedback and grading. They can involve multiple forms of questions, be of varying lengths, and can be used to assess multiple levels of student learning. Like essays they can be summative or formative forms of assessment.

Things to consider about Exams:

1. Exams typically focus on the assessment of students' knowledge of facts, data, and other discrete information crucial to a course. While they can involve questioning that demands students to engage in higher order demonstrations of comprehension, problem solving, analysis, synthesis, critique, and even creativity, such exams often require more time to prepare and validate.
2. Exam questions can be multiple choice, true/false, or other discrete answer formats, or they can be essay or problem-solving.



To know more about on how to write good multiple-choice questions, [see this guide](#)





3. Exams can make significant demands on students' factual knowledge and therefore can have the side-effect of encouraging cramming and surface learning. Further, when exams are offered infrequently, or when they have high stakes by virtue of their heavy weighting in course grade schemes or in student goals, they may accompany violations of academic integrity.
4. In the process of designing an exam, instructors should consider the following questions. What are the learning objectives that the exam seeks to evaluate? Have students been adequately prepared to meet exam expectations? What are the skills and abilities that students need to do well on the exam? How will this exam be utilized to enhance the student learning process?

### **3.3.1.3 Study Case/Clinical reasoning/clinical reports**

Although presented in a written form, a study case or a clinical reasoning analysis or a clinical report developed by the students and subject to evaluation by the teachers, implies mobilization of both knowledge and practical skills. The main goal of this kind of assignment is mostly the process of to build professional reasoning.

Usually, these types of written assessment need some form of framework to guide the students in the process and can be gradually introduced so it can meet the student's levels of learning development. Also, is a type of academic work that requires some time to be developed and can be done in groups of students. It's recommended that the development of this kind of assignments is followed by theoretical and practical sessions where students can be in touch with both knowledge and skills necessary to understand the contents of the clinical situation in the most broad and specific sense and also create questions that help to address the goal of the assignment.

Study cases or clinical reports are intended to assess student's abilities to a more focused set of parameters related to the profile of the profession. It can be used both in curricular courses and in clinical fieldwork.

This type of academic work is usually based on real clinical cases that can be presented on video or in live sessions (if possible). If the case is presented in some form of written text, this should be rich in data but without conclusions so that the student is not biased by it.

Things to consider about clinical reasoning/clinical reports:



1. The students need a guide that usually is provided by the teacher of the course.
2. Teachers need to know what is the level of output required at the moment of student's level of learning development.
3. Students need to have access to some relevant references in order to support their reasoning.
4. Students need time to research in the literature and attend practical sessions with specialist teachers on the case subject to analysis to help develop reasoning skills. The time frame shouldn't be less than a week and no more than three weeks.
5. Teachers need to consider that the case may be addressing specific conditions for the occupational therapy practice. In this case, students may need to understand that generalizations cannot happen as each case is a case and it is the process of building professional reasoning that is the goal of this kind of assignment.

Example of a guiding table for a study case/clinical reasoning assignment:

*“Based on the presented case, please fill the following table:”*

|                                                                          |  |
|--------------------------------------------------------------------------|--|
| Positive aspects of functionality and main restrictions in participation |  |
| Methods and tools for a comprehensive assessment                         |  |
| Hypotheses that may explain the main problems                            |  |
| Intervention goals focused on participation                              |  |



|                                                                                                                                                              |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Approaches, techniques and intervention strategies to consider                                                                                               |  |
| Examples of strategies in daily life activities, preferably integrated into routines; If necessary, include activities to be developed in a clinical context |  |
| Tools and processes for monitoring progress and re-evaluation                                                                                                |  |

In this example, the items can be added during the learning process. So, for a first assignment, students can be requested to fill just the first four lines. On a second or third assignment, students can then fill all the seven items.

Example of a clinical report outline for an assignment:

*“Based on the presented case, please develop a clinical report to be included in the case clinical process”:*

Outline for the report:

1. State of the art about presented clinical diagnosis
2. Positive aspects of functionality
3. Main restrictions to participation
4. Methods and tools used in the assessment
5. Hypotheses to explain the main problems
6. Goals of intervention (long term and short term)
7. Strategies and activities proposed to achieve the goals



## 8. Performance metrics

### 3.3.2 Practical skills assessment

Practical / Skills assessment evaluate students on a set of skills they will have to conduct in the field or real-world settings.

In disciplines such as Occupational Therapy, students are typically assessed in a specific order of skills, meeting safety guidelines while carrying out the skills, communication and interaction skills, positioning towards the patient, use of appropriate technical skills, use of strategies, conducting of activities and adaptation to unexpected situations during the activity and the ease in which they manage the transition from skill to skill. In some cases speed or timeliness may also be a consideration.

Key Points to consider:

Students may benefit by:

- Connecting theoretical concepts to real world tasks
- Skill sets that are required or standard bodies of knowledge within their field
- Gain hands on experience within their field

Practical / Skills Evaluations are also beneficial in relation to creating an inclusive classroom. For students who do not excel in text based assignments, but rather are visual or tactile learners, a practical / skills evaluation gives them the opportunity to be assessed in a medium in which they excel.

#### Assessing Practical / Skills Evaluation

When assessing Practical / Skills Evaluation keep in mind these factors that may influence student performance:

- 1) Environment - aim to conduct the evaluation in a familiar environment for the students and with familiar equipment set-up.
- 2) Communication – the skills that are being assessed should be clearly stated in the chosen form (written or verbally) and be consistent for every student. This will avoid some bias during the grading process. Also, the students need to know what parameters are being used for grading.
- 3) Feedback - it can be difficult to provide consistent and reliable feedback for Practical / Skills Evaluation since there is no tangible document to assess, but rather a process that happens in real- time. Videotaping students' performance is a strategy that allows lecturers to review the evaluation and provide feedback on specific weaknesses/strengths. It is also useful for the students to take away.



Times Higher Education article on evaluating Practical Skills offers some practical tips from lecturers who regularly assess practical / skills evaluation.

Assessing Skills and Practice, by Sally Brown and Ruth Pickford, Routledge, 2006 is a good source for resources and frameworks for assessing Practical / Skills Evaluation

### 3.3.2.1 Questions to guide the practical assessment

1. Why are we assessing?
  - What are the purposes for understanding the task on this occasion?
  - To give feedback?
  - To help students to adjust their practice?
  - To make a pass/fail decision?
  - To motivate or reinforce practice?
  - To grade or categorise students?
  - To testify regarding fitness-to-practice?
  - To enable informed option or career choice?
  - To help students know how they are doing?
  - To help them know where they need to direct their energies?
  - To remediate errors and modify inappropriate behaviours?
  - To review under-pinning values?
  - To help us know what impact our teaching is having?



2. What is it we are assessing?

- Is the focus on product, outcome or process, or the use of theory in practice?
- How important is the means by which the practical outcome is achieved?
- Does it make sense to assess work in progress as well as the outcome?
- Is group work or teamwork an important component of the achievement?
- How important is originality/creativity?
- To what extent is conformance with standards important?

3. How are we assessing?

- What methods and approaches can we use?
- Should we be using vivas, presentations, portfolios, in-tray exercises, case-studies, posters, production of artefacts, performances, annotated bibliographies, surveys, projects, laboratory activities, live or simulated interaction with clients/patients?
- Is group, self or peer assessment appropriate?
- How useful would computer-assisted assessment be?
- Is online assessment a possibility?

4. Who is best placed to assess?

- Teachers usually undertake tasks requiring judgement, but are there opportunities for peers from other groups (i.e. inter-peer group assessment) or from within one's own group (i.e. intra-peer group assessment) to be involved?
- To what extent can self-assessment be incorporated?
- Particularly with practical skills, how far can employers, clients and workplace line managers be involved?



- What about audiences at performances or visitors to exhibitions, displays and installations?

#### 5. When should assessment take place?

- Must it be end point (once the student has finished with the subject)?
- Can it be incremental, at intervals through the learning experience?
- Can students have had the chance to repeat at the same practical assessment without penalty?
- To what extent is it important to align with the traditional academic year?
- Is it possible to accommodate accelerated progress through a programme?
- To what extent can accreditation of prior learning be incorporated?
- If we want to assess capability, is it enough to assess it once, or do we need to be reassured that the competence is repeatable (other than just a lucky one-off success)?

### 3.3.3 Self assessment

The goal of implementing self-assessment in a course is to enable students to develop their own judgement. In self-assessment students are expected to assess both process and product of their learning. While the assessment of the product is often the task of the instructor, implementing student assessment in the classroom encourages students to evaluate their own work as well as the process that led them to the outcome. Moreover, self-assessment facilitates a sense of ownership of one's learning and can lead to greater investment by the student. It enables students to develop transferable skills in other areas of learning that involve group projects and teamwork, critical thinking and problem-solving, as well as leadership roles in the teaching and learning process.

Self assessment can be used in any kind of course typology, such as practical or theoretical courses or in fieldwork programs.



### Things to consider in Self-Assessment

1. Self-assessment is not the same as self-grading. According to Brown and Knight, “Self-assessment involves the use of evaluative processes in which judgement is involved, where self-grading is the marking of one’s own work against a set of criteria and potential outcomes provided by a third person, usually the teacher.
2. Students may initially resist attempts to involve them in the assessment process. This is usually due to insecurities or lack of confidence in their ability to objectively evaluate their own work. Brown and Knight note, however, that when students are asked to evaluate their work, frequently student-determined outcomes are very similar to those of instructors, particularly when the criteria and expectations have been made explicit in advance.
3. Methods of self-assessment vary widely and can be as eclectic as the instructor. Common forms of self-assessment include the portfolio, reflection logs, instructor-student interviews, learner diaries and dialog journals and questionnaires using a likert scale.

### 3.3.4 Peer Assessment

Peer assessment is a type of collaborative learning technique where students evaluate the work of their peers and, in return, have their own work evaluated as well. This dimension of assessment is significantly grounded in theoretical approaches to active learning and adult learning. Like self-assessment, peer assessment gives learners ownership of learning and focuses on the process of learning as students can “share with one another the experiences that they have undertaken” (Brown and Knight, 1994, p. 52). However, it also provides students with other models of performance (e.g., different styles or narrative forms of writing), as well as the opportunity to teach, which can enable greater preparation, reflection, and meta-cognitive organization.

### Things to consider about Peer Assessment

1. Like self-assessment, students benefit from clear and specific learning goals and rubrics. Again, these may be instructor-defined or determined through collaborative dialogue.





2. Also, like self-assessment, it is important to not conflate peer assessment and peer grading, since grading authority is retained by the teachers of course.
3. While student peer assessments are most often fair and accurate, they sometimes can be subject to bias. In competitive educational contexts, for example when students are graded normatively (“on a curve”), students can be biased or potentially game their peer assessments, giving their fellow students unmerited low evaluations. Conversely, in more cooperative teaching environments or in cases when they are friends with their peers, students may provide overly favorable evaluations. Also, other biases associated with identity (e.g., race, gender, or class) and personality differences can shape student assessments in unfair ways. Therefore, it is important for instructors to encourage fairness, to establish processes based on clear evidence and identifiable criteria, and to provide instructor assessments as accompaniments or correctives to peer evaluations.
4. Students may not have the disciplinary expertise or assessment experience of the teacher, and therefore can issue unsophisticated judgments of their peers. Therefore, to avoid unfairness, inaccuracy, and limited comments, formative peer assessments may need to be supplemented with instructor feedback.

Both self and peer assessment need to have a clear impact on the overall assessment plan and the students need to understand the why and how of that impact. It's also important to take in consideration that self and peer assessment is time consuming. So, if students don't understand the impact of these procedures on her/his learning development, it might consider it as a waste of time. This means that, if self and peer assessment is to be included in the assessment plan, it must be clearly explained to all the students, specially for those who have just arrived to the higher education system.

## Summary

As Brown and Knight assert, utilizing multiple methods of assessment, including more than one assessor, when possible, improves the reliability of the assessment data. It also ensures that students with diverse aptitudes and abilities can be assessed accurately and have equal opportunities to excel. However, a primary challenge to the multiple methods approaches is how to weigh the scores produced by multiple methods of assessment. When a certain method produce higher range of marks than others, instructors can potentially misinterpret and mis-evaluate student learning. Ultimately, they caution that, when multiple methods produce



different messages about the same student, instructors should be mindful that the methods are likely assessing different forms of achievement (Brown and Knight, 1994).

These are only a few of the many forms of assessment that one might use to evaluate and enhance student learning. To this list of assessment forms and methods we may add many more that encourage students to produce anything from research papers to films, theatrical productions to travel logs, school newspaper editorials to photo essays, manifestos to short stories. The limits of what may be assigned as a form of assessment is as varied as the subjects and skills we seek to empower in our students.



Visit the Vanderbilt's Center for Teaching to learn more about other assessment innovations and subjects: <https://www.onlineassessmenttool.com/knowledge-center/assessment-knowledge-center/item10148>



## 4 Fieldwork Education - Internship

The purpose of fieldwork education is to propel each generation of occupational therapy practitioners from the role of student to that of practitioner. Through the fieldwork experience, future practitioners achieve competence in applying the occupational therapy process and using evidence-based interventions to meet the occupational needs of a diverse client population. Fieldwork assignments may occur in a variety of practice settings, including medical, educational, and community-based programs. Moreover, fieldwork placements also present the opportunity to introduce occupational therapy services to new and emerging practice environments.

Each fieldwork experience should provide learning opportunities, resources and an optimum environment for learning. Students are 'professionals in training' who acquire abilities and professional behaviors as well as new knowledge while engaged in fieldwork education. Students, fieldwork educators, onsite fieldwork coordinators, university professors and university fieldwork coordinators are expected to collaborate in linking fieldwork experiences to what students have learned in class. Therefore, it is important to share a common vision for fieldwork education.

### 4.1 Principles of the Fieldwork experience

- Be a collaborative learning experience among students, clients, fieldwork educators, onsite fieldwork coordinators and university programs;
- Be mutually beneficial to students and fieldwork educators;
- Promote and develop behaviors required of a regulated health professional;
- Be accepted as an essential part of professional growth for both students and fieldwork educators;
- Occur in a positive learning environment;
- Consider the teaching methods and learning styles of both students and fieldwork educators;
- Consider students' learning objectives in relation to their professional development within the context of the fieldwork environment;



- Develop inter-professional (IP) competencies;
- Support students to account for their learning;
- Enable students to link theory with practice;
- Enable students to take an active role within the site;
- Promote satisfaction for both students and fieldwork educators regarding the fieldwork experience;
- Support fieldwork educators preferences for student level, timing and supervision model to facilitate the achievement of the educational goals;
- Occur anywhere the roles and functions of an occupational therapist can be developed and integrated.

## **4.2 Fieldwork management**

Each program of Occupational Therapy should define the goals and learning objectives for each fieldwork. The goals may depend on the characteristics of the occupational therapy practice in the context of actual society needs and may vary from time to time. As an example, students of a particular Occupational Therapy program in a certain country may be required to experience fieldwork in the following areas of practice:

1. Occupational Therapy for children
2. Occupational Therapy in Rehabilitation services
3. Occupational Therapy in Mental health services
4. Occupational Therapy in Elderly services

Another example of distribution of the fieldwork experience is:

1. Occupational Therapy in Physical Health
2. Occupational Therapy in Mental health
3. Occupational Therapy in community services



Regardless the distribution of the fieldwork experience, students are required to graduate with fieldwork experience reflecting exposure to a diversity of areas of practice, and practice settings across the lifespan. The total amount of hours dedicated in the program to fieldwork, should then be distributed considering the reality of practice found in the occupational therapy services in that country or region.

As students proceed through their fieldwork assignments, performance expectations become progressively more challenging.

In some countries, the fieldwork can have different levels:

Level I fieldwork experiences occur concurrently with academic coursework and are “designed to enrich didactic coursework through directed observation and participation in selected aspects of the occupational therapy process” (Accreditation Council for Occupational Therapy Education [ACOTE], 2007a, 2007b, 2007c). In this case, the course content program should include the specific hours dedicated to this level I fieldwork.

Level II fieldwork experiences occur at or near the conclusion of the didactic phase of occupational therapy curricula and are designed to develop competent, entry-level, generalist practitioners (ACOTE, 2007a, 2007b, 2007c). Level II fieldwork assignments feature in-depth experience(s) in delivering occupational therapy services to clients, focusing on the application of purposeful and meaningful occupation and evidence-based practice through exposure to a “variety of clients across the life span and to a variety of settings” (ACOTE, 2007a, 2007b, 2007c).

The management of the fieldwork education may include the following procedures:

- 1) Meeting with the students:
  - a) Fieldwork Information meeting to familiarize the student to the fieldwork system and processes and to discuss issues relevant to fieldwork.
  - b) Selection process and approval.
  - c) Information about insurance policies, expences (scholarship if possible) and communication issues.



- d) Information about schedule of the supervision seminars by the university fieldwork coordinators.
  - e) Attendance – students working hours during fieldwork placement and absence policy
  - f) Student's withdrawal policy
- 2) Meeting with the fieldwork educators:
- a) Information about who are the students that will attend the fieldwork placement.
  - b) Information about the goals and learning objectives for each fieldwork placement.
  - c) Information about the plan for the fieldwork placement.

#### **4.2.1.1 Example of a plan for the fieldwork period (8 weeks)**

It is proposed that each fieldwork education is organized in cycles of one week. For these cycles the student must present, for prior discussion, the weekly planning, with the objectives to be achieved in that cycle, and define the way in which he intends to do it (techniques, procedures, etc.). Only after its approval by the fieldwork educator in the weekly meeting the student must implement his plan.

1st week (progressive introduction to the fieldwork placement).

- Introduction of the student to the procedures of the internship site.
- Ways of gathering information (clinical files, library, etc.).
- Introduction of the student to the team.
- Observation and study by the student of the clinical cases subsequently in his charge.
- Clinical assessment of patients (the student begins the process of assessing clinical cases).
- Preparation and discussion of work plans and programs.
- Progressive transfer of clinical cases from the fieldwork educator to the student.
- Preparation of the Log Book.



#### 2nd, 3rd and 4th weeks

- Implementation of weekly work plans;
- Completion of the process of evaluation of clinical cases attributed to the student;
- Preparation of the intervention plan for each of the clinical cases assessed;
- Preparation of the case study on one of the patients at student's charge;
- Preparation of the fieldwork Log Book;
- Mid-term evaluation on fieldwork site.

#### 5th, 6th and 7th weeks

- Implementation of weekly work plans;
- Development of the intervention plan prepared and corrected for each case;
- Delivery of the case study to the supervisor;
- Preparation of the fieldwork Log Book.

#### Last week

- Preparation of re-assessments on one or more cases in follow-up;
- Delivery of the case study (if it needs corrections);
- Delivery of the Log Book;
- Final assessment at the fieldwork placement.

#### At the University, with the fieldwork coordinators

- Discussion and assessment of the case study;
- Assessment of the log book.

The Log Book is an important tool for the student. It's the tool where the student will register all her/his learning development. The Log Book may include:



- Observations records of all the sessions the student attends, including other professions contacts in the team;
- Assessment records;
- Intervention plans for each of the cases the student will be involved with;
- Interventions sessions, including goals for each session, materials and equipments used;
- Results records;
- Visits records;
- Interviews records;
- Materials developed by the student and related with the case studies;
- Contacts
- Important references used during the fieldwork experience.

## **4.3 Roles and responsibilities of the fieldwork actors**

### **4.3.1 Fieldwork educators**

- Become familiar with the university fieldwork education program (learning objectives, educational tools, fieldwork evaluation tool, expected performance of student depending on placement level) and with the supervision process;
- Offer a welcoming environment, a comprehensive orientation (including site- specific policies) and provide space for student use, as available within the site's resources;
- Act as role models for students;
- Offer a positive and comprehensive learning environment to enable student development within the essential competencies (ACOTRO, 2003) required for occupational therapy practice;
- Clearly inform students of what is expected of them, appropriately grade responsibilities and expectations and be available to students to offer appropriate supervision;





- Offer regular and timely feedback based on student performance, including recommendations for improvement;
- Assist students to develop a good understanding of their “professional growth” and of the remaining learning objectives by allowing and promoting time for guided reflection;
- Meet with students to discuss and evaluate their performance at the mid-term and end of the fieldwork education experience;
- Communicate with the university fieldwork coordinator if the student encounters any significant challenges or concerns;
- Provide to university fieldwork coordinators and students current information to complete and maintain a “Fieldwork Site Profile (FS-PRO)”.

#### **4.3.2 University clinical education coordinators**

- Assist students to develop a good understanding of their professional growth with respect to core competencies as described in the Profile of Occupational Therapy Practice in Canada (2007) by offering fieldwork preparation (e.g. orientation and resources) and debriefing sessions (e.g. integration of theory with practice) to students;
- Provide fieldwork educators with orientation and educational resources related to the university academic and fieldwork education programs and the supervision process;
- Coordinate offers and requests for placements and whenever possible match students and sites according to students’ academic and fieldwork profiles and interests;
- Ensure students make suitable choices with regard to establishing a varied fieldwork education profile (clienteles and fieldwork settings);
- Offer ongoing support and problem solving to students and fieldwork educators in dealing with student learning challenges;
- Recognize fieldwork partners who contribute time and expertise in supervising students;
- Provide sites with a fieldwork agreement, either temporary or long term, describing the liability and responsibilities of each party;



- Ensure students are provided with appropriate liability coverage and work site insurance;
- Regularly assess the content and quality of supervision given and provide recommendations to fieldwork sites and feedback to fieldwork educators.
- Regularly assess the content and quality of the environment in which the placement occurs to ensure appropriate resources are available and provide recommendations to fieldwork sites.

### **4.3.3 Students**

- Take responsibility for their learning experience and the direction of that experience in partnership with fieldwork educators, onsite fieldwork coordinators, university professors and fieldwork coordinators;
- Consider personal and professional goals before the beginning of the fieldwork experience. Create and record formal learning objectives by the beginning of the second week of the placement. Review and adjust them throughout the placement;
- Do preparatory readings before and during the fieldwork experience;
- Uphold the Codes of Ethics at all times (professional association, professional regulatory body, fieldwork site, university program);
- Comply with site and university policies and procedures;
- Increase their understanding of the Standards of Practice (if defined by the country's professional regulatory body) and promote the roles and functions of occupational therapists in an inter-professional manner;
- Increase their understanding of and respect the roles and functions of other team members;
- Learn how occupational therapists contribute to the service delivery team;
- Increase their understanding of the systems in which occupational therapists practice;
- Develop competencies for the application of the occupational therapy process;



- Develop increased confidence and competence in their practice of occupational therapy;
- Develop an interest in one or several areas of occupational therapy to guide them in designing their learning plans and career path;
- Communicate with the university fieldwork coordinator if they encounter any fieldwork challenges or concerns;
- Provide feedback to supervisor based on their fieldwork learning experience.

#### **4.4 Evaluation of the fieldwork experience**

The student's learning evaluation may comprise different moments. In general, it's recommend to include:

- 1) Fieldwork educators' evaluation (60 to 75%).
  - a) Mid-term formative evaluation.
  - b) Final evaluation (summative).
- 2) Student's self-assessment (5 to 10%)
- 3) University evaluation (15 to 35%)

Each of these moments, should have a percentage of the student's final grade for each fieldwork learning experience.

While the student's self-assessment is based on her/his perception of the leaning experience, the fieldwork educator and the fieldwork coordinators evaluation is based on the competences that the student is expected to develop during the fieldwork placement. These competences may be grouped in the following areas:

- 1) Practice knowledge - theoretical and technical knowledge as well as knowledge of roles, parameters and values of the profession. Example: able to provide the evidence or discuss the theory behind why they chose a particular approach or model to use with a particular client. Be able to discuss the anatomy and kinesiology concepts behind making a splint.



- 2) Clinical reasoning - analytical and conceptual thinking, problem-solving and good judgment. Example: able to analyze and think through what they are doing. Use common sense and good judgment in doing what is best and most reasonable given a certain situation.
- 3) Facilitating change in the client - able to carry out all components of the Occupational Therapy process in a client-centered based intervention. Example: able to choose and use appropriate assessment tools, to plan and carry out appropriate interventions, to determine when intervention should cease and provide for discharge and follow-up.
- 4) Communication - open and appropriate written, verbal and non-verbal communication. Example: appropriate charting, reporting in rounds or meetings, speaking assertively for client's interests.
- 5) Professional interactions – fosters trust and respect while working collaboratively with others within ethical and legal standards. Example: be able to develop a therapeutic relationship with clients. To understand professional boundaries and to work collaboratively in team settings.
- 6) Professional development – identifies areas for future growth through self-directed learning. Example: takes initiative to seek out learning experiences, especially during “down time”, proactive in identifying areas of interest.
- 7) Performance management - accountable, responsible, with ability to organize and set priorities. Example: able to schedule self and clients, makes good use of time and prioritizes work appropriately. Organizes self and materials.

Example of Student's stages for professional competency development:

|                                   | Stage 1                                                                                                                                                       | Stage 2                              | Stage 3                                 |
|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------|
| <b>Student performance</b>        | Knowledge<br>Application                                                                                                                                      | Transition –<br>Reflection on action | Consolidation –<br>reflection in Action |
| <b>Educator supervision style</b> | Direct teaching /<br>evaluation /<br>feedback                                                                                                                 | Coaching                             | Consulting /<br>Mentoring               |
| <b>Scoring</b>                    | Depends on the scoring system of each university and should be aligned with the learning objectives defined for each of the competences in a progressive way. |                                      |                                         |



Fieldwork education constitute an integral part of the occupational therapy education curricula. Through fieldwork, students learn to apply theoretical and scientific principles learned from their academic programs to address actual client needs within the context of authentic practice environments.

While on fieldwork, each student develops competency to determine client occupational performance needs to identify supports or barriers affecting health and participation and document interventions provided.

Fieldwork also provides opportunities for the student to develop advocacy, leadership, and managerial skills in a variety of practice settings.

Finally, the student develops a professional identity as an important step to become an occupational therapy practitioner.



## 5 References

Ambrose, S.A., Bridges, M.W., DiPietro, M., Lovett, M.C., Norman, M.K., and Mayer, R.E. (2010). *How learning works: seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Angelo, T.A. and Cross, K.P. (1993). *Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.

Angelo, Thomas A., and K. Patricia Cross. *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. 2<sup>nd</sup> edition. San Francisco: Jossey-Bass, 1993. Print.

Bandy, Joe, Mary Price, Patti Clayton, Julia Metzker, Georgia Nigro, Sarah Stanlick, Stephani Etheridge Woodson, Anna Bartel, & Sylvia Gale. [Democratically engaged assessment: Reimagining the purposes and practices of assessment in community engagement](#). Davis, CA: Imagining America, 2018. Web.

Barkley, E. (2010). *Student engagement techniques: a handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bass, Randy and Heidi Elmendorf. 2019. "[Designing for Difficulty: Social Pedagogies as a Framework for Course Design](#)." Social Pedagogies: Teagle Foundation White Paper. Georgetown University, 2019. Web.

Bonwell, C. C., and Eison, J.A. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. ASH#-ERIC Higher Education Report No. 1, Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.

Brame, C.J. and Biel, R. (2015). Test-enhanced learning: the potential for testing to promote greater learning in undergraduate science courses. *CBE Life Sciences Education*, 14, 1-12.

Bransford, J.D., Brown, A.L., and Cocking, R.R. (Eds.) (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.



Brookfield, Stephen D. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995. Print

Brown, Sally, and Peter Knight. *Assessing Learners in Higher Education*. 1 edition. London ;Philadelphia: Routledge, 1998. Print.

Cameron, Jeanne et al. "Assessment as Critical Praxis: A Community College Experience." *Teaching Sociology* 30.4 (2002): 414–429. JSTOR. Web.

Carr, R., Palmer, S., and Hagel, P. (2015). Active learning: the importance of developing a comprehensive measure. *Active Learning in Higher Education* 16, 173-186.

Chickering, A.W. and Gamson, Z.F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin* March 1987, 3-7

Crouch, C.H. and Mazur, E. (2001). Peer instruction: ten years of experience and results. *Am. Journal of Physics* 69, 970-977.

Fagen, A.P., Crouch, C.H., and Mazur, E. (2002). Peer instruction: results from a range of classrooms. *Physics Teacher* 40, 206-209.

Fink, L. Dee. *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. Second Edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2013. Print.

Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H., and Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 111, 8410-8415.

Gelmon, Sherril B., Barbara Holland, and Amy Spring. *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*. Second Edition. Stylus, 2018. Print.

Gibbs, Graham and Claire Simpson. "Conditions under which Assessment Supports Student Learning. *Learning and Teaching in Higher Education* 1 (2004): 3-31. Print.



- Haak, D.C., HilleRisLambers, J., Pitre, E., and Freeman, S. (2011). Increased structure and active learning reduce the achievement gap in introductory biology. *Science* 332, 1213–1216.
- Hake, R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics* 66, 64-74.
- Handelsman, J., Miller, S., and Pfund, C. (2007). *Scientific teaching*. New York: W.H. Freeman.
- Henderson, Euan S. "The Essay in Continuous Assessment." *Studies in Higher Education* 5.2 (1980): 197–203. *Taylor and Francis+NEJM*. Web.
- Hyman, R.T. (1980). *Improving discussion leadership*. New York: Columbia University Teachers College Press.
- Kuh, George. *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*, American Association of Colleges & Universities, 2008. Web.
- Laws, P., Rosborough P, and Poodry, F. (1999). Women's responses to an activity-based introductory physics program. *American Journal of Physics* 67, S32–S37.
- Lorenzo, M., Crouch, C.H., Mazur, E. (2006). Reducing the gender gap in the physics classroom. *American Journal of Physics* 74, 118–122.
- Lumpkin, A., Achen, R., and Dodd, R. (2015). Student perceptions of active learning. *College Student Journal* 49, 121-133.
- Maki, Peggy L. "Developing an Assessment Plan to Learn about Student Learning." *The Journal of Academic Librarianship* 28.1 (2002): 8–13. *ScienceDirect*. Web. The Journal of Academic Librarianship. Print.
- Novak, J.D. and Canas, A.J. (2008). The theory underlying concept maps and how to construct and use them. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 2008-01 (retrieved from <http://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps>).





Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education* 93, 223-231.

Rowe, M.B. (1980). Pausing principles and their effects on reasoning in science. In *Teaching the Sciences*, edited by F. B. Brawer. New Directions for Community Colleges No. 31. San Francisco: Jossey-Bass.

Ruhl, K., Hughes, C.A., and Schloss, P.J. (1987). Using the Pause Procedure to enhance lecture recall. *Teacher Education and Special Education* 10, 14-18.

Ruiz-Primo, M.A., Briggs, D., Iverson, H., Talbot, R., Shepard, L.A. (2011). Impact of undergraduate science course innovations on learning. *Science* 331, 1269–1270.

Schneider, M. (2001). Encouragement of women physics majors at Grinnell College: A case study. *Phys. Teach.* 39, 280–282.

Sharkey, Stephen, and William S. Johnson. *Assessing Undergraduate Learning in Sociology*. ASA Teaching Resource Center, 1992. Print.

Springer, L., Stanne, M.E., Donovan, S.S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology. *Rev. Educ. Res.* 69, 21–51.

VA: Assn. for Supervision & Curriculum Development, 2005. Print.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walvoord, Barbara. *Assessment Clear and Simple: A Practical Guide for Institutions, Departments, and General Education. Second Edition*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2010. Print.

Weimer, Maryellen. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice. Second Edition*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2013. Print.

Wiggins, Grant, and Jay McTighe. *Understanding By Design*. 2nd Expanded edition. Alexandria,