

## Vērtēšana mācīšanās *veicināšanai* un skolēni ar speciālām izglītības vajadzībām

Šī dokumenta mērķis ir sniegt kopsavilkumu par svarīgākajiem jautājumiem, kuri parādījās Aģentūras projekta „Mācību sasniegumu vērtēšana iekļaujošā mācību vidē” laikā par jēdziena „vērtēšana mācīšanās *veicināšanai*” lietošanu attiecībā uz skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām (SIV).

Svarīgs iekļaujošas vērtēšanas procesa aspekts, kas parādījās projekta ekspertu diskusijās, bija jēdziens „vērtēšana mācīšanās *veicināšanai*”. Atsauces uz šo jēdzienu var atrast lielākajā daļā valstu ziņojumos par nacionālajām vērtēšanas sistēmām ([www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml](http://www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml)). Šajos ziņojumos „vērtēšana mācīšanās *veicināšanai*” tiek atspoguļota kā „kvalitatīvas” vērtēšanas metodes. Šāda veida vērtēšana – saukta arī par „formatīvo” vai „nepārtaukto” vērtēšanu – parasti notiek klasē, un to veic skolotājs un speciālists, kurš strādā kopā ar skolotāju. Tā parasti attiecas uz vērtēšanas metodēm, kuras skolotājiem sniedz informāciju par skolēna mācīšanos un palīdz tiem plānot turpmāko mācību procesu.

Kā galvenais uzdevums Aģentūras projekta otrajai fāzei, tika pieņemts lēmums dziļāk izpētīt jēdzienu „vērtēšana mācīšanās *veicināšanai*” un kā to var izmantot vērtēšanai iekļaujošā vidē. Tika veiktas divas aktivitātes:

- Izskatīta pieejamā literatūra par šo jēdzienu. Tas bija īss angļu valodā pieejamo materiālu apskats (skatiet literatūras sarakstu šī dokumenta beigās);
- Diskusijas ar projekta ekspertiem.

Informācija no sākotnējā pieejamās literatūras apskata tika prezentēta projekta ekspertiem kā stimuls diskusijām, kuru rezultātā ekspertiem lūdza pārdomāt, kādas ir atšķirības starp „vērtēšanu mācīšanās *veicināšanai*” (formatīvā, kārtējā vērtēšana) un „mācīšanās vērtēšanu” (summatīvā vērtēšana), izmantojot nosauktos parametrus:

PARAMETRI	VĒRTĒŠANA MĀCĪŠANĀS VEICINĀŠANAI	MĀCĪŠANĀS VĒRTĒŠANA
Mērķis	Atbalstīt mācīšanos	Atskaitīties (saistīts ar iepriekš noteiktiem standartiem)
Uzdevumi	Sniedz informāciju mācīšanas un mācīšanās procesam, Veicina turpmāko mācīšanos, Galveno uzmanību pievērš mācību procesa uzlabošanai, Attīsta skolēnu prasmi izvērtēt savu mācību darbību	Apkopo informāciju par to, kas ir sasniegts (fiksēts vērtējums ballēs) Salīdzina ar iepriekš izvirzītiem mērķiem Galveno uzmanību pievērš mācību sasniegumiem

PARAMETRI	VĒRTĒŠANA MĀCĪŠANĀS VEICINĀŠANAI	MĀCĪŠANĀS VĒRTĒŠANA
Iesaistītie	Skolotāji, skolēni, vecāki, vienaudži, citi skolas speciālisti	Skolotāji Ārpus skolas speciālisti
Laiks	Nepārtraukti	Iepriekš noteiktā laikā
Veidi	Diskusijas, novērojumi, pašvērtējums, vienaudžu novērtējums, skolotāju apspriedes, komentāri, dialogi, jautājumi, atgriezeniskā saikne, atzīmju nelikšana, darba mapes (portfolio), individuālie izglītības plāni	Kontroldarbi, atkārtošana, labošana, atzīmju likšana, jautājumu uzdošana, novērošana

Pēc Hārlena (Harlen, 2007a)

Par galveno atšķirību starp „vērtēšanu mācīšanās *veicināšana*” un „mācīšanās vērtēšanu” var uzskatīt mērķi, kādam skolotāji un citi speciālisti apkopo mācīšanās procesa pierādījumus.

Lai gan daži izmantotie vērtēšanas veidi var būt vienādi (piem., jautājumu uzdošana) galvenās problēmas, kuras atklājās projekta ekspertu diskusijās, norādīja, ka nepieciešams prātā paturēt to, ka:

- „vērtēšana mācīšanās *veicināšana*” uzlabo mācīšanās procesu, bet „mācīšanās vērtēšana” nodrošina skolu un skolotāju atskaitīšanos par sasniegtajiem mācību rezultātiem;

- „vērtēšana mācīšanās *veicināšana*” pēta mācīšanās iespējas un parāda nākamos soļus, kādi jāspēr, lai sekmētu mācīšanās procesu, kā arī galveno uzmanību pievērš mācīšanās un mācīšanas procesa dinamikai; „mācīšanās vērtēšana” parāda, kas ir jau sasniegts, iegaumēts un iemācīts, kā arī sniedz pārskatāmu ainu par pašreizējo situāciju;

- „vērtēšanā mācīšanās *veicināšana*” iesaistītie spēj sniegt ieskatu skolēna sasniegumu dinamikā un skolas lomu šajā procesā; „Mācīšanās vērtēšanā” iesaistās arī speciālisti, kuri ikdienā nav saistīti ar skolu (piem., inspektori), un viņiem, iespējams, ir jāsniedz atskaite par izglītības iestādi kādā noteiktā laika posmā, bet viņi ne vienmēr pietiekoši detalizēti pārzin skolas vajadzības un tās dzīvi, lai sniegtu ieskatu par skolēnu mācīšanās procesu.

## **Vērtēšana mācīšanās *veicināšanai* un skolēni ar speciālām izglītības vajadzībām?**

Atgriezeniskās saiknes nodrošināšana par skolēnu mācīšanos ir būtiskākais elements iespējamai atšķirībai starp termina „vērtēšana mācīšanās *veicināšana*” lietošanu pedagogu vidū – kā to arī visbiežāk lieto, piemēram, projekta dalībvalstu ziņojumos – un šī termina lietošanu pētnieciskajā kontekstā.

Kopumā „vērtēšana mācīšanās *veicināšana*” attiecas uz pierādījumu apkopošanu par mācīšanos, ko izmanto, lai pielāgotu mācīšanas procesu un plānotu nākamos soļus šajā procesā. Pierādījumi par mācīšanos ir ļoti svarīgi, jo tie parāda, ir vai nav bijušas izmaiņas skolēna mācību sasniegumos un procesā kopumā. Balstoties uz šādiem pierādījumiem, skolotāji var noformulēt mērķus un uzdevumus, kā arī sniegt skolēniem atgriezenisko saikni par mācīšanās procesu (skat.Hattī un Timperlī (Hattie and Timperly), 2007.), skaidri norādot ne tikai to, ko skolēni ir iemācījušies, bet arī sniedzot informāciju par to, kā viņi to ir izdarījuši un kā viņi vislabāk varēs iemācīties nākotnē. Atgriezeniskā saikne, kas tiek nodrošināta „vērtēšanas mācīšanās *veicināšana*” laikā, palīdz skolēniem pārdomāt savas mācīšanās darbības.

Šī projekta ietvaros apskatītajā pētnieciskajā literatūrā „vērtēšanu mācīšanās *veicināšana*” apraksta kā pašrefleksijas izmantošanu vai konkrētāk veidu, kā skolēni pārdomā savu mācību darbību, iesaistoties interaktīvā atgriezeniskā saiknē ar skolotājiem. Šādas atgriezeniskās saiknes izmantošanas galvenais mērķis „vērtēšanā mācīšanās *veicināšana*” ir sekmēt skolēnos izziņas darbību – izpratni ne tikai par to, ko viņi mācās, bet arī par to, kā viņi mācās un kādā veidā vislabāk mācīties.

Šo ideju pārstāv Vērtēšanas reformu grupa (Assessment Reform Group, 2002.), kura „vērtēšanu mācīšanās *veicināšana*” aprakstīja kā:

*... izglītojamiem un skolotājiem izmantojamu pierādījumu meklēšanas un skaidrošanas procesu, lai konstatētu, ko skolēni ir apguvuši, kas viņiem būtu jāapgūst un kā to vislabāk izdarīt.*  
(Vērtēšanas reformu grupa, 2.lp)

„Vērtēšana mācīšanās *veicināšana*” šajā pētnieciskajā kontekstā ietver pašrefleksijas un pašvērtēšanas jautājumus, kuri attīsta skolēna izpratni par to, kā notiek mācīšanās un kā to var uzlabot. Tas ir īpaši svarīgi, jo „vērtēšana mācīšanās *veicināšana*” akcentē vērtēšanu kā izziņas procesu (skat. piemēram izpratni par „vērtēšanu kā mācīšanos” Rietumu un Ziemeļu Kanādas protokolā par sadarbību izglītības jomā (Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education) 2006.). Tomēr šāda izpratne ne vienmēr ir uzmanības centrā, kad jēdzienu „vērtēšana mācīšanās *veicināšana*” lieto vispārīgā nozīmē (kā tas darīts projekta dalībvalstu ziņojumos).

Meijers (2003.) izsaka viedokli, ka *tas, kas der skolēniem ar speciālām vajadzībām, der arī visiem pārējiem skolēniem* un šis princips tika ievērots visā Aģentūras Vērtēšanas projekta laikā. Tomēr, runājot par pētniecības rezultātā iegūto jēdzienu „vērtēšana mācīšanās *veicināšana*”, ir jāatceras, ka pētījumi tika veikti par skolēniem bez speciālajām izglītības vajadzībām. Pētījumos par „vērtēšanu mācīšanās *veicināšana*”, kas tika ietverti literatūras apskatā (Linna u.c. (Lynn and et al.), 1997., Bleks un Viljams (Black and Wiliam), 1998.), jautājumi par „vērtēšanu mācīšanās

*veicināšana*” un skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām ir apskatīti tikai ļoti virspusēji.

Tā rezultātā tika pieņemts lēmums Aģentūras projekta laikā aktīvi izzināt jēdziena „vērtēšana mācīšanās *veicināšana*” saistību ar skolēnu ar speciālām vajadzībām izglītošanu un tā iespējamo iespaidu uz skolotāju, skolu vadītāju, vecāku un pašu skolēnu izmantoto vērtēšanas kārtību. Tāpēc Aģentūras Vērtēšanas projekta diskusijās centrālais jautājums bija: *vai tas, kas der lielākajai daļai skolēnu, der arī skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām?* Diskusijās ar projekta ekspertiem tika pamatīgi pētīts, vai „vērtēšanas mācīšanās *veicināšana*” jēdziens ir pamatots attiecībā uz skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām.

Divas galvenās projekta ekspertu diskusiju jomas bija:

1. Vai „vērtēšana mācīšanās *veicināšana*” nozīmē vienu un to pašu gan skolēniem ar, gan bez speciālām izglītības vajadzībām? Vai tiek izmantoti vienādi principi?
2. Vai ir atšķirības „vērtēšanas mācīšanās *veicināšana*” izmantošanā skolēniem ar un bez speciālām izglītības vajadzībām? Ja ir, tad, kādas atšķirības attiecas uz skolēniem, skolotājiem, skolu vadību un pašu izglītības procesu?

### **„Vērtēšana mācīšanās *veicināšana*” – svarīgs jēdziens**

Galvenais rezultāts, kas radās projekta ekspertu diskusijās, ir vienošanās par to, ka „vērtēšana mācīšanās *veicināšana*” ir *nozīmīga sastāvdaļa veiksmīgā mācīšanas un mācīšanās procesā visiem skolēniem, ieskaitot arī skolēnus ar speciālām izglītības vajadzībām.*

Būtībā svarīgākais jautājums, ko uzdot nav, *vai „vērtēšana mācīšanās *veicināšana*” ir izmantojama skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām mācību procesā, bet gan, kā to izmantot.*

Tomēr eksperti akcentēja vienu iespējamo problemātisko jomu „vērtēšanas mācīšanās *veicināšana*” izmantošanā skolēniem ar vissmagākajiem attīstības traucējumiem. Tas īpaši attiecas uz skolēnu ar dziļiem un vairākiem smagiem mācīšanās traucējumiem iesaistīšanu atgriezeniskās saiknes nodrošināšanā.

Tomēr projekta ekspertu domas par šīm iespējamajām grūtībām var rezumēt šādi:

*... skolēniem ar smagiem attīstības traucējumiem nav nepieciešama atsevišķa vērtēšanas sistēma, ir jāizmanto tikai citas vērtēšanas metodes un paņēmieni.*

## „Vērtēšana mācīšanās veicināšanai” – metodes un paņēmieni

Runājot par „vērtēšanas mācīšanās veicināšana” paņēmieniem, projekta eksperti norāda, ka daudzas „vērtēšanas mācīšanās veicināšana” pieejas (tādas kā individuāla novērošana, darba mapes un dienasgrāmatu veidošana) tiek plaši izmantotas speciālās izglītības vidē jau ilgu laiku.

Attiecībā uz citām iespējamām metodēm un paņēmieniem, ir jāatzīmē fakts, ka „vērtēšanas mācīšanās veicināšana” metodes un paņēmienus var izmantot skolēnu ar speciālām vajadzībām mācību procesā, tās pārveidojot un pielāgojot, lai apmierinātu individuālu skolēnu izglītības vajadzības.

Projekta eksperti uzskata, ka mācību stundu novērošana ir „vērtēšanas mācīšanās veicināšana” informācijas iegūšanas galvenā metode. Šī pieeja tiek uzskatīta kā īpaši atbilstoša skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām, jo tā, iespējams, ir vienīgā izmantojamā metode, lai iegūtu informāciju par skolēniem, kuri izmanto neverbālās komunikācijas formas, mācīšanos.

Tomēr projekta eksperti uzskata, ka speciālistiem ir vairāk jākonsultē skolotāji, lai uzlabotu viņu novērošanas prasmes. Projekta eksperti īpaši uzsvēra, ka ir jāsniedz lielāks atbalsts skolotājiem, lai attīstītu individualizētas skolēnu ar speciālām vajadzībām novērošanas metodes. Daži ieteikumi ietvēra video izmantošanu kā labu līdzekli pierādījumu apkopošanai par skolēnu ar smagiem mācīšanās traucējumiem mācību darbu, nodrošinot skolotājiem vislabāko iespēju pārdomāt vērtēšanu un pārrunāt iegūtos pierādījumus ar kolēģiem.

Jautājumu uzdošana bieži ir vissvarīgākā daļa skolotāja – skolēna savstarpējā saskarsmē, kas notiek „vērtēšanas mācīšanās veicināšanai” atgriezeniskajā saiknē. Projekta eksperti norādīja, ka uzdot jautājumus skolēniem ar speciālām vajadzībām ir iespējams – un nepieciešams – bet jāatceras:

*... ka jautājumiem jāuzdod, lai skolēniem būtu pietiekami ilgs laiks uz tiem atbildēt („gaidīšanas laiks”) un ir jāizmanto dažādi stimuli, kuri papildina jautājumus (piem., vizuālie un verbālie stimuli), kā arī jāļauj atbildēt dažādos veidos (piem., acu kontakts) ...*

Bez tam projekta eksperti norādīja, ka portfolio – ja to papildina arī cita informācija, piemēram, skolēna individuālais izglītības plāns vai speciālistu izstrādātā ārstnieciskā programma – var būt līdzeklis dialoga veidošanai ar citiem speciālistiem un vecākiem.

Projekta eksperti izteica viedokli, ka tās pieejas, kuras veicina pašvērtēšanu un īpaši pašrefleksiju, ir metodes „vērtēšanā mācīšanās veicināšanai”, ja tās ir atbilstoši pārveidotas un pielāgotas, lai atbilstu individuāla skolēna

vajadzībām. Pašvērtēšanas prasmju nostiprināšana tiek uzskatīta par vissvarīgāko mērķi skolēniem ar smagiem mācīšanās traucējumiem, kuriem individuālie mācību mērķi bieži ietver arī autonomijas un pastāvības apgūšanu. Šīs kompetences ir pamatprasmes, kuras veidojas attīstoties pašrefleksijai un izziņas prasmēm (Porters un citi, 2000.).

### **„Vērtēšana mācīšanās veicināšanai” – skolas vadības loma**

Visi projekta eksperti vienojās par skolas vadības nozīmīgo lomu, radot skolotājiem iespēju diskutēt un pārrunāt vērtēšanas jautājumus un ļaujot vecākiem piedalīties viņu bērnu vērtēšanas procesā. Ir nepieciešams:

*... skolas direktoram un vietniekiem pārraudzīt plānošanu un vērtēšanu ..., veidojot plašākas mājas-skolas dienasgrāmatas, iesaistoties vairāk neformālās sarunās, biežāk piezvanot.*

Skolas vadībai ir būtiska nozīme organizatoriskā etosa veidošanā, kura pamatā ir skolēnu līdzdalības atzīšana (Porters, Robertsons un Heihous (Hayhoe), 2000.). Nerespektējot skolēnu vēlmes un vispārējo skolas filozofiju, kura atbalsta skolēnu līdzdalību, „vērtēšana mācīšanās veicināšanai”, iespējams, nemaz neveidosies.

Kopumā, runājot par skolas vadību, projekta eksperti no dažādām Aģentūras dalībvalstīm norādīja, ka tiešām ir nepieciešams, lai skolas vadība nodrošinātu vairāk formāla darba laika izmantoto vērtēšanas metožu analizēšanai, lai skolotāji varētu veiksmīgi iesaistīties „vērtēšanas mācīšanās veicināšanai” procesā kopā ar saviem skolēniem.

### **Secinājumi**

Visi projektā iesaistītie eksperti bija vienprātīgi: „vērtēšanas mācīšanās veicināšanai” jēdziens, kā to šobrīd saprot dalībvalstis un it īpaši tā izpratne projekta diskusijās, arī kā tas ir aprakstīts literatūrā, attiecas uz visiem skolēniem, ieskaitot skolēnus ar speciālām izglītības vajadzībām.

Projekta ekspertu diskusijās iegūto atzinumu var attīstīt tālāk: „vērtēšana mācīšanās veicināšanai” attiecas uz visiem skolēniem un, raugoties no iekļaujošas izglītības perspektīvas, nevajadzētu rasties nepieciešamībai šķirot skolēnus ar vai bez speciālām izglītības vajadzībām, bet gan diferencēt mācību darbu klasē, lai apmierinātu visu skolēnu prasības.

Attīstot tālāk šo apgalvojumu, var izcelt četrus galvenos secinājumus:

1. „Vērtēšanas mācīšanās veicināšanai” vieni un tie paši principi attiecas gan uz skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām, gan uz skolēniem bez tām.

2. Vienīgā atšķirība „vērtēšanā mācīšanās *veicināšana*” starp skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām un bez tām būtībā ir tikai kāda veida paņēmienus un vērtēšanas/ komunikācijas metodes skolotāji izmanto.

3. Vienīgā joma, kas izraisa bažas attiecībā uz „vērtēšanas mācīšanās *veicināšana*” izmantošanu skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām mācību procesā, saistās ar uzskatu, ka „vērtēšana mācīšanās *veicināšana*” ir veids, kā skolēni pārdomā paši savu mācību darbu (piem., savstarpējā saikne starp skolēnu un skolotāju). Skolēniem, kuri izmanto alternatīvas komunikācijas formas, šāds atgriezeniskās saiknes process nedarbojas „tradicionālās” valodas veidā. Šādā gadījumā ir jāizpēta un jāizmanto daudz individualizētāka pieeja, jauni vērtēšanas paņēmieni un daudzveidīgi skolotāja-skolēna saziņas līdzekļi, piemēram, novērošana strukturētās situācijās, kas ļauj skolotājam vērtēt skolēnu simpātijas un antipātijas, kā arī līdzīgas jomas.

4. Daudzas „vērtēšanas mācīšanās *veicināšana*” metodes un paņēmieni ir attīstīti speciālās izglītības vidē un, lai uzlabotu mācību procesu visiem skolēniem, tos var pārnest uz vispārīzglītojošo skolu.

Apkopojot iepriekš teikto, „vērtēšanu mācīšanās *veicināšana*” var un to vajag izmantot attiecībā uz visiem skolēniem, ieskaitot skolēnus ar speciālām izglītības vajadzībām, nodrošinot atbilstošas izmaiņas un pielāgojumus individuāla skolēna līdzdalības *veicināšanai* vērtēšanas procesā.

Ir pilnīgi skaidrs, ka diskusijas par jēdzienu „vērtēšana mācīšanās *veicināšana*”, kas uzsākās Aģentūras Vērtēšanas projekta laikā, ir tikai sākums. Nākotnē ir nepieciešams daudz detalizētāks apskats, kas ietvertu pētījumus un labās prakses piemēru izplatīšanu par „vērtēšanas mācīšanās *veicināšana*” izmantošanu atbilstoši skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām.

Cerams, ka projekta ekspertu pārdomas, kā arī viņu pārliecība par jēdziena lietderību, atbalstot mācību procesā visus skolēnus, nodrošinās informāciju darbam un lēmumu pieņemšanai izglītības politikas veidotājiem un praktiķiem visā Eiropā.

*Pilnu šī dokumenta tekstu – ieskaitot projekta ekspertu citātus par galvenajiem secinājumiem – jūs varat atrast:*

*<http://www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml>*

## Izmantotā literatūra

Assessment Reform Group (1999) *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.

Assessment Reform Group (2002) *Assessment for Learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice*. Nuffield Foundation: Elektroniskā versija pieejama: [http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/4031\\_afl\\_principles.pdf](http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/4031_afl_principles.pdf) (Pēdējo reizi apmeklēta 2008.gada novembrī).

Black, P. and Wiliam, D. (1998) *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment* Phi Delta Kappan, 80, 139-148. Elektroniskā versija pieejama: <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm> (Pēdējo reizi apmeklēta 2008.gada jūlijs).

Black, P. and Wiliam, D. (2002) *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment* London: King's College.

Harlen, W. (2007a) *Assessment of Learning*. London: Sage.

Harlen, W. (2007b) *The Quality of Learning: assessment alternatives for primary education*. (Primary Review Research Survey 3/4). Cambridge: University of Cambridge.

Hattie, J. & Timperly, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, N.1, pp. 81-112.

Lynn, S. F. and et al. (1997) „Effects of task-focused goals on low-achieving students with and without learning disabilities” *American Educational Research Journal*, 34, 513-543.

Meijer, C. J. W. (ed.) (2003) *Inclusive Education and Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Porter, J., Robertson, C. and Hayhoe, H. (eds.) (2000) *Classroom Assessment for Students with Learning Difficulties/Disabilities*. Birmingham: Qualifications & Curriculum Authority.

Wiliam, D. (2007) *Assessment for learning: why, what and how*. London: Institute of Education, University of London.

Wiliam, D. and Leahy, S. (2007) „A theoretical foundation for formative assessment”. In J. McMillan, H. (ed.) *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice* (pp. 29-42). New York: Teachers College Press.

Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education, (ed.) (2006) *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*. Crown Right of the Government of Alberta, British Columbia, Manitoba, Northwest Territories, Nunavut, Saskatchewan, Yukon Territory: Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education.