

Vertinimas dėl ugdymo tobulinimo ir specialiųjų poreikių mokiniai

Šios metodinės medžiagos parengimo tikslas – aptarti esminių Agentūros vykdyto projekto Mokinių specialiųjų poreikių, pasiekimų ir pažangos vertinimas inkluzinėje aplinkoje įžvalgų ir Vertinimo dėl ugdymo tobulinimo sampratos pritaikymo specialiųjų poreikių mokinių ugdymui gerinti būdus.

Svarbiausia šiame projekte dirbusių ekspertų veiklos išdava – sampratos Vertinimas dėl ugdymo tobulinimo parengimas. Šis konceptualus dokumentas minimas daugelyje nacionalinių raportų apie naudojamus vertinimo modelius. Šią medžiagą galima rasti (www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml). Šiuose raportuose Vertinimas dėl ugdymo tobulinimo priskiriamas prie „kokybinių“ vertinimo procedūrų tipo. Šitoks vertinimas taip pat dar vadinamas „formuojamuoju“ arba „einamuoju“ vertinimu ir jį dažniausiai atlieka mokytojas drauge su juo dirbančiais kitais specialistais klasėje. Paprastai tokio vertinimo metu gaunama informacijos apie mokinių mokymosi ypatumus ir ji padeda komandai planuoti tolesnius ugdymo etapus ir kelti uždavinius.

Buvo priimtas sprendimas antrojo minėto Agentūros vykdyto projekto etapo metu išsamiai išnagrinėti šios sampratos taikymo inkluzinėje aplinkoje ypatumus. Šiai užduočiai įvykdyti buvo skirtos dvi veiklos:

- Atlikta literatūros, gvildenančios šią temą, analizė. Buvo remtasi leidinių anglų kalba apžvalga (žr. pateiktą literatūros sąrašą šio dokumento pabaigoje);
- Vyko diskusijos, kuriose dalyvavo visi projekte dirbę įvairių valstybių švietimo ministerijų deleguoti ekspertai.

Atlikus literatūros analizę, pradinė informacija buvo pateikta projekto ekspertams, ir tai tapo jų diskusijų leitmotyvu. Po to ekspertai palygino, kuo skiriasi Vertinimas dėl ugdymo tobulinimo (formuojamasis, einamasis vertinimas) nuo Mokymosi pasiekimų vertinimo (sumuojamasis vertinimas). Ekspertų darbo rezultatas buvo apibendrintas panaudojus atitinkamus palyginimo kriterijus:

KRITERIJAI	VERTINIMAS DĖL UGDYMO TOBULINIMO	MOKYMOSI PASIEKIMŲ VERTINIMAS
Paskirtis	Padėti geriau mokytis, tobulinti ugdymą	Vykdyti apskaitą (procesas susijęs su jau nustatytais standartais)
Tikslai	Suteikti informacijos apie mokymąsi ir mokymą Padėti numatyti sekančius mokymosi etapus Atkreipti dėmesį į galimybes patobulinti ugdymo procesą Mokyti mokinius reflektuoti	Surinkti informaciją apie pasiekimus (įrašus apie pažymius) Palyginti su jau nustatyta pasiekimų „kartele“ Atkreipti dėmesį į mokinių pasiekimus
Veikiantieji asmenys	Mokytojai, mokiniai, tėvai, klasės draugai, kiti mokykloje dirbantys specialistai	Mokytojai Išoriniai vertintojai (praktikai)
Kada	Einamasis (nuolat)	Nustatytu ir sutartu laiku bei dažnumu
Priemonės/metodai	Diskusijos, stebėjimai, savęs vertinimas, draugų vertinimas, mokytojų pasitarimas, pastabos,	Testai, pratimai, skirstymas, vertinimas pažymiais, apklausa, stebėjimas

	dialogas, apklausa, grįžtamasis ryšys, nėra pažymių, portfolio, individualus ugdymo planas	
--	--	--

Pagal Harlen (2007a)

Esminis skirtumas tarp šių dviejų vertinimo būdų tai skirtinga jų metu gautų duomenų paskirtis.

Nors panaudojami kai kurie įrankiai (metodai) gali būti ir tokie patys (pvz. apklausa), projekte dirbę ekspertai ragina nepamiršti, kad:

- Vertinimu *dėl* ugdymo tobulinimo siekiama pagerinti mokymą ir mokymąsi; Mokymosi pasiekimų vertinimas skirtas užtikrinti apskaitą ir atsiskaitymą (mokyklų ir mokytojų).
- Vertinimas *dėl* ugdymo atskleidžia potencialą, kurį reikėtų panaudoti ir numato, ką reikėtų atlikti, kad pagerėtų ugdymo, mokymosi procesas. Jo metu dėmesys sutelkiamas į mokymo ir mokymosi dinamiką); Mokymosi pasiekimų vertinimas atskleidžia kokių rezultatų jau pasiekta, pakartoja, apibendrina ir pateikia esamos būklės nuotrauką.
- Vertinimo *dėl* ugdymo tobulinimo dalyviai geba įžvelgti, kokios pažangos mokiniams jau pasiekė ir kaip mokykla prie to prisidėjo. O mokymosi pasiekimų vertinimo dalyvių tarpe esama profesionalų, kurie šioje mokykloje nedirba (pvz. inspektorai) ir iš jų reikalaujama pateikti ataskaitą apie situaciją ugdymo srityje nustatytu laiku. Tačiau jie dažniausiai nežino šioje mokykloje organizuojamo ugdymo proceso ypatumų, todėl negali pateikti jokių įžvalgų apie mokinių mokymąsi (išskyrus kiekybinius mokinių pasiekimų rezultatus).

Vertinimas *dėl* ugdymo tobulinimo ir specialiųjų poreikių mokiniai?

Nuostata, kad būtina palaikyti grįžtamąjį ryšį su mokiniais ir pateikti jiems informacijos dėl jų mokymosi tobulinimo ir yra tas lemiamas elementas, kuriuo skiriasi Vertinimas *dėl* ugdymo tobulinimo nuo Mokymosi pasiekimų vertinimo. Šį skirtumą ekspertai dažniausiai ir minėdavo nacionaliniuose raportuose, apie tai dažnai kalbama ir mokslo tyrimo darbuose.

Labiausiai Vertinimo *dėl* ugdymo metu stengiamasi gauti duomenų apie mokymosi proceso pritaikymą ir kurie galės padėti planuoti tolesnius ugdymosi etapus. Duomenys apie tai, kaip mokinys mokosi, turi lemiamos reikšmės, nes jie parodo ar buvo (o gal nebuvo) mokinio pažangos poslinkis, ar jo mokymosi procesas tapo veiksmingesnis. Remdamiesi gautais duomenimis mokytojai turi galimybę suformuluoti tikslus/uždavinius ir gali palaikyti su mokiniais grįžtamąjį ryšį, aptarti jų mokymąsi (žr. Hattie ir Timperly, 2007). Mokytojai gali tiksliai pasakyti mokiniui ne tik, ko jis tiksliai išmoko, bet taip pat suteikti informacijos apie tai, kaip jis mokėsi ir kaip galėtų dar veiksmingiau mokytis ateityje. Šis grįžtamasis ryšys ugdo mokinio įgūdžius išmokti kryptingai mąstyti jausti atsakomybę už savo paties mokymąsi.

Mokslinėje literatūroje, kurioje nagrinėjami Vertinimo *dėl* ugdymo ypatumai dažnai minima, kad jo dalis yra savirefleksija, o tiksliau pabrėžiama reikšmė mokinių įsitraukimo į savo ugdymosi proceso apmąstymą, nes susiformuoja abipusė sąveika tarp mokinių ir mokytojų arba nenutrūkstamas „grįžtamojo ryšio ciklas“. Tokiu būdu Vertinimas *dėl* ugdymo skatina mokinių metakognityvinių gebėjimų vystymąsi; mokiniai įsisamonina ne tik ko jie mokosi, bet ir ima suprasti kaip jie tai daro ir kaip jie tai galėtų daryti dar geriau ir veiksmingiau.

Šiuos vertinimo aspektus aiškiai įvardijo Vertinimo reformos grupė (2002), kuri Vertinimą *dėl* ugdymo tobulinimo apibūdino taip:

... tai procesas, kurio metu ieškoma duomenų ir įrodymų, kurie po to aptariami, kad mokytojai ir mokiniai jais galėtų pasinaudoti ir nuspręsti kur mokiniai yra savo ugdymosi procese, kuria kryptimi jie turėtų toliau judėti ir koku geriausiu būdu jie ten turėtų nukakti.

(Vertinimo reformos grupė, p.2)

Mokslinėje literatūroje su vertinimo dėl ugdymo tobulinimo samprata siejami ir autorefleksija bei savęs įsivertinimas ir pabrėžiama, kad tai lavina mokinių supratimą apie patį mokymosi procesą ir padeda suvokti kaip reikėtų jį patobulinti. Mokslininkai pažymi, kad vertinimas dėl ugdymo yra metakognityvinis procesas (žr. Assessment as Learning in Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education, 2006). Į šiuos aspektus ne visuomet kreipiamas dėmesys, kai kalbama apie vertinimo dėl ugdymo tobulinimo sampratą platesne prasme, pavyzdžiui nacionaliniuose raportuose.

Meijer (2003) teigia, kad *tai, kas tinka specialiųjų poreikių mokiniams, taip pat tinka ir visiems mokiniams* ir projekto metu buvo stengiamasi šio teiginio nepamiršti. Tačiau reikia pripažinti, kad kai mokslinėje literatūroje analizuojami tyrimų, susijusių su vertinimo dėl ugdymosi samprata, kalbama apie tyrimus, kuriuose dalyvavo mokiniai, neturintys specialiųjų ugdymosi poreikių. Mokslinėje literatūroje esama tik paviršutiniškų užuominų apie panašius tyrimus, kur būtų minimi specialiųjų poreikių mokiniai (Lynn and et al., 1997; Black and Wiliam, 1998).

Dėl šios priežasties Agentūros vykdyto Vertinimo projekto metu buvo itin daug dėmesio skirta nagrinėti mokslo tyrimų rezultatais pagrįstos Vertinimo dėl ugdymo sampratos pritaikymo specialiųjų poreikių mokinių ugdymui tobulinti. Taip pat buvo nagrinėjami vertinimo aspektai, susiję su mokytojų naudojamais būdais, o taip pat ir galimos šia samprata paremo vertinimo procedūrų diegimo pasekmės mokyklų vadovams, tėvams, o taip ir patiems mokiniams. Ekspertų diskusijų esminiu klausimu buvo šis: *Ar iš tiesų, kas tinka daugumai mokinių, taip pat tinka ir turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių?* Šių diskusijų metu buvo siekta atsakyti iš esmės, ar reikėtų samprata Vertinimas dėl ugdymo tobulinimo vadovautis ir vertinans specialiųjų poreikių mokinius.

Ekspertai ieškojo atsakymų du klausimus:

1. Ar vertinimas dėl ugdymo reiškia tą patį mokiniams, turintiems ir neturintiems specialiųjų ugdymosi poreikių? Ar vadovaujamosi tais pačiais principais?
2. Ar esama kokių nors skirtumų taikant vertinimo dėl ugdymo būdą vertinant turinčius ir neturinčius specialiųjų poreikių mokinius? Jeigu skirtumų esama, tuomet kaip jie pasireiškia proceso dalyvių grupėse (mokinių, mokytojų, mokyklų vadovų) ir pačioje ugdymo praktikoje?

Vertinimas dėl ugdymo tobulinimo – tinkama samprata

Svarbiausias ekspertų darbo rezultatas – išvada, kad *Vertinimas dėl ugdymo tobulinimo yra reikšmingas sėkmingo mokymo ir mokymosi proceso elementas, ir taikytinas visiems mokiniams, neišskiriant ir turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių.*

Iš tiesų, tai kritinis klausimas nėra *ar* ši samprata taikytina specialiųjų poreikių mokiniams, bet *kaip* ją reikėtų taikyti.

Ekspertai pabrėžė, kad būtų sudėtinga įtraukti mokinius, turinčius didelių ir labai specialiųjų poreikių į „grįžtamojo ryšio ciklą“. Sunkumus ekspertai apibūdino taip:

... mokiniams, turintiems labai didelių ugdymosi poreikių, nereikia atskiros vertinimo sistemos, reikia tik kitokių vertinimo metodų/įrankių.

Vertinimas dėl ugdymo tobulinimo – metodai ir įrankiai

Projekto ekspertų nuomone daugelis vertinimo metodų, naudojamų diegiant aptariamą vertinimo sampratą (tokie kaip individualizuotas stebėjimas, portfolio ir dienoraščiai) jau ilgą laiką buvo naudojami specialiojo ugdymo srityje.

Būtina pabrėžti, kad visi kiti vertinimo metodai ir įrankiai gali būti naudojami specialiųjų poreikių mokiniams vertinti tik juos modifikavus ir atitinkamai pritaikius atsižvelgus į individualius mokinio poreikius.

Mokytojo taikomas stebėjimo metodas ekspertų nuomone būtų labai tinkamas įgyti reikiamos informacijos, kuri padėtų pagerinti mokinio ugdymosi procesą. Ir šis metodas ypač taikytinas specialiųjų poreikių mokiniams, o kartais jis būtų vieninteliu informacijos apie mokinių, naudojančių neverbalinę arba alternatyviąją komunikaciją, šaltiniu.

Projekto ekspertai pabrėžė, kad specialistai mokytojus turėtų dažniau konsultuoti ir nukreipti tinkama linkme stebėjimo procesą, mokyti mokytojus geriau įvaldyti stebėjimo metodą. Ekspertų nuomone ypač reikėtų tinkamai nukreipti, individualizuoti stebėjimo metodus, taikomus specialiesiems mokiniams. Siūlyta netgi įrašinėti į vaizdajuostes, teigiant, kad tokiu būdu galima surinkti patikimų duomenų apie labai didelių raidos sutrikimų turinčių mokinių ugdymąsi. Mokytojai žiūrėdami vaizdo įrašus drauge su kolegomis galėtų aptarti stebėjimo rezultatus ir padaryti išvadas kaip reikėtų tobulinti mokinio ugdymąsi.

Apklausa dažnai esti mokytojo ir mokinio tarpusavio sąveikos dalimi, kai susiformuoja „grįžtamojo ryšio ciklas“. Ekspertai teigė, kad galima naudoti šį metodą ir specialiųjų poreikių mokinių vertinime, bet *tik tuo atveju, jeigu:*

... klausimai yra pateikiami tokiu būdu, kad mokiniai turi pakankamai laiko („laukimo laiko“) pagalvoti kaip atsakyti, ir jeigu pasirūpinama priemonėmis, iliustruojančiomis klausimus ir padedančiomis mokiniui rasti atsakymą (pvz. vaizdinė priemonė, o ne žodinis „pagalbinis“ klausimas) ir, be to, yra numatyta, kokiu būdu mokiniui bus atsakoma (pvz. akių kontakto pagalba) ...

Be to, projekto ekspertai teigė, kad portfolio – papildytas kita informacija, pavyzdžiui, IUP ar specialiųjų terapijos programų aprašais – galėtų tapti medžiaga dialogui su kitais specialistais ir mokinio tėvais.

Ekspertai pabrėžė, kad vertinimo būdai, skatinantys savęs įsivertinimą ir ypač autorefleksiją taip pat galėtų tapti įrankiais taikant vertinimo dėl ugdymosi sampratą tuo atveju, jeigu jie būtų adekvačiai pritaikyti atsižvelgiant į kiekvieno mokinio individualius poreikius. Būtinybė lavinti savęs įsivertinimo įgūdžius buvo įvardyta kaip ypač siektinas tikslas ugdant labai didelių specialiųjų poreikių mokinius, tuomet patys iškelę sau individualius tikslus, jie pasijustų savarankiškesni ir mažiau priklausomais nuo aplinkinių. Šios kompetencijos laikomos esminėmis, jas visuomet lydi autorefleksija metakognityvinių gebėjimų lavėjimas (Porter ir kt., 2000).



Vertinimas dėl ugdymo tobulinimo – rekomendacijos mokyklų vadovams

Visi projekto ekspertai vieningai nusprendė, kad būtent nuo mokyklos vadovų priklauso, ar bus sudarytos reikiamos sąlygos mokytojams aptarinėti vertinimo aspektus, o tėvams – dalyvauti jų vaikų vertinimo procese. Reikėtų, kad:

... vadovas ir jo pavaduotojas vykdytų planavimo ir vertinimo stebėseną ... dažniau panagrinėtų dienynų įrašus, neformalių pokalbių apžvalgas.

Mokyklų vadovai vaidina lemiamą vaidmenį kūrime tokios mokyklos etinės kultūros, kai bendruomenės nariai pripažįsta, kad mokinių įsitraukimas į visus joje vykstančius procesus yra esminis ir šito reikia siekti (Porter, Robertson and Hayhoe, 2000). Ten, kur mokinių nuomonė ir poreikiai nėra gerbiami, o mokinių įsitraukimas ir aktyvus dalyvavimas nėra tapęs mokyklos filosofija, vargu, ar bus įmanoma įgyvendinti vertinimą vadovaujantis būtent vertinimo dėl ugdymo tobulinimo samprata.

Be to, sutapo nuomonės ekspertų, įvairių šalių deleguotų dalyvauti šiame Agentūros inicijuotame projekte, kad mokyklų vadovai turėtų skirti mokytojams laiko gerai įsigilinti ir pamąstyti apie tai, kaip jie panaudos vertinimo metu gautus rezultatus, jeigu jie nori sėkmingo ir veiksmingo mokinių įsitraukimo į vertinimo dėl ugdymo tobulinimo procesą.

Išvados

Visi ekspertai vieningai nusprendė, kad: vertinimo dėl ugdymo tobulinimo samprata, kuri dabar jau yra pripažįstama įvairių valstybių specialistų, ir – o tai dar svarbiau šiai diskusijai – taip, kaip samprata apibrėžiama mokslinėje edukologinėje literatūroje, tinka visiems mokiniams, neišskiriant ir turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių.

Ekspertai dar šiek tiek išplėtojo šį teiginį: žvelgiant iš inkluzinio ugdymo plėtros perspektyvos, vertinimas dėl ugdymo turėtų apimti visus mokinius ir mokiniai neturėtų būti skirstomi į mokinius *su* ir *be* specialiųjų ugdymosi poreikių. Šitokį diferencijavimą laikas pakeisti – ugdymo procesą klasėje pritaikyti kiekvieno mokinio poreikiams.

Remiantis šiais ekspertų darbo rezultatais, galėtų būti išskirti keturi esminiai teiginiai:

1. Tie patys vertinimo dėl ugdymo tobulinimo sampratos principai taikytini mokiniams *su* ir *be* specialiųjų ugdymosi poreikių.
2. Vienintelis skirtumas, kad vertindami dėl ugdymo tobulinimo mokinius *su* ir *be* specialiųjų ugdymosi poreikių, mokytojai turėtų vartoti skirtingus vertinimo ir komunikacijos metodus ir įrankius.
3. Vienintelis su šios vertinimo sampratos taikymu vertinant specialiųjų poreikių mokinius susijęs aspektas – tai klausimas dėl šių mokinių įtraukimo į autorefleksiją apie savo pačių mokymąsi (pvz. mokinio ir mokytojo sąveika „grįžtamojo ryšio cikle“). Jeigu mokiniai nevartoja žodinė s kalbos, o bendrauja su aplinkiniais alternatyviosios komunikacijos būdais, ir grįžtamąjį ryšį teks užtikrinti „netradiciniu“ būdu. Prireiks labiau išvystyti ir individualizuoti vertinimo metodus, parengti naujų priemonių ir įrankių, kurie padėtų užtikrinti reikiamą sąveiką tarp mokytojų ir mokinių. Pavyzdžiui, modeliuoti ugdymosi situacijas, kurios leistų mokytojams vertinti, kokia veikla mokiniui patinka ar nepatinka ir tt.
4. Daugybė metodų ir įrankių, reikalingų vertinime dėl ugdymotobulinimo jau buvo parengta ir naudojama specialiojo ugdymo įstaigose. Ši patirtis galėtų būti sėkmingai



„perkelta“ į bendrojo lavinimo mokyklas ir tokiu būdu būtų praturtėtų šių mokyklų metodinė bazė.

Apibendrinant galima teigti, vertinimo *dėl* ugdymo tobulinimo samprata galėtų ir turėtų būti vadovojamasi vykdant visų mokinių vertinimą, neišskiriant ir turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, atlikus tinkamus pakeitimus ir pritaikymus, kurie sudarytų galimybę užtikrinti kad kiekvienas mokinys įsitrauks ir dalyvaus vertinimo procese.

Akivaizdu, kad diskusija apie vertinimo *dėl* ugdymo sampratos diegimo galimybes Agentūros vykdyto projekto metu tapo tik darbo pradžia. Būtina žymiai gilesnė analizė – mokslo tyrimai, o taip pat platesnė gerosios praktikos pavyzdžių, iliustruojančių sėkmingą šios sampratos taikymą, sklaidą, kai einamasis ir formuojamasis vertinimas būtų vykdomas atsižvelgus į mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius. Šie darbai dar laukia.

Tikimasi, kad, projekto ekspertų refleksijos, taip pat šios sampratos, kurią pritaikius galima pagerinti visų mokinių ugdymosi procesą, vertingumo pripažinimas turės įtakos specialistų ir švietimo politikos formuotojų darbei ir sprendimams visoje Europoje.

Visą šio dokumento tekstą – su citatomis iš projekto ekspertų diskusijų – galima rasti: <http://www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml>

Literatūros sąrašas (anglų kalba)

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: Electronic source available online at: http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/4031_afl_principles.pdf (Last accessed November 2008).

Black, P. and Wiliam, D. (1998) *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment* Phi Delta Kappan, 80, 139-148. Available online: <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm> (Last accessed July 2008).

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.

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

William, 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.