

## Inkliuzinio vertinimo diegimas

Agentūros projekto „Mokinių specialiųjų poreikių, pasiekimų ir pažangos vertinimas inkluzinėje aplinkoje“ pirmojo etapo įgyvendinimo pabaigoje surengtos diskusijos metu buvo pristatytos *inkliuzinio vertinimo* samprata, o taip pat rekomendacijos dėl inkluzinio vertinimo plėtros švietimo politikoje ir praktikoje. Projektui antrajame etape buvo iškeltas tikslas – išsamiai išnagrinėti pirmojo etapo metu gautus rezultatus atliekant:

- Mokyklų lygmens vertinimo patirties ir jų sąsajų su regioninėmis ir nacionalinėmis struktūromis bei vykdoma politika analizę;
- Pateikti praktinių pavyzdžių dėl inkluzinio vertinimo diegimo.

Buvo pasirinkta atitinkama metodologija: projekto ekspertai dirbo su komandomis specialistų, nagrinėjusių ir pateikusių penkis atvejų analizės atvejus – tai buvo rajonų ar regionų mokyklos, mokyklų klasteriai, išteklių centrai ir mokyklos, su kuriomis jų veikla buvo glaudžiai susijusi, bet ne pavienių mokyklų komandos. Šios įvairių mokyklų specialistų komandos, nagrinėjusios penkis pasirinktus vertinimo atvejus, buvo suformuotos Austrijoje, Danijoje, Prancūzijoje, Vokietijoje ir Jungtinėje Karalystėje (Anglijoje). Jos sutiko priimti projekto dalyvius vizitų metu, o taip pat tobulinti ir reflektuoti savo vertinimo praktiką intervencijos laikotarpiu vykstant projektui. Tokiu būdu buvo siekiama iš esmės atskleisti mokyklose vykdomą vertinimo praktiką ir išsiaiškinti, kaip ji siejasi su regiono ir nacionaliniu lygmeniu veikiančiomis pagalbos institucijomis ir vykdoma švietimo politika.

*Išsami informacija apie penkių atvejų analizę, projekto veiklas, susijusias su šiuo nagrinėjimu galima rasti projektui skirtoje agentūros tinklapyje svetainėje:*

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

Projekto metu buvo sukaupta nemažai įvairių duomenų ir medžiagos, atspindinčių vertinimo praktiką inkluzinėje aplinkoje. Šioje publikacijoje šie aspektai nebus taip detalai nagrinėjami, kaip tai buvo daroma rengiant kitą projekto metu parengtą metodinę medžiagą. Jos tikslas – apibendrinti projekto įžvalgas ir rezultatus ir įvardyti esmines sąlygas, reikalingas diegti inkluzinio vertinimo politiką ir praktiką bendrojo lavinimo mokyklose.

Rengiant šią publikaciją buvo naudotasi stebėjimų, diskusijų ir refleksijų medžiaga, gauta dirbant su atvejais vizitų metu ir jiems pasibaigus,

siekiant išskirti „meta veiksnius“, lemiamus diegiant vertinimą inkliuzinėje aplinkoje. Tokius veiksnius, kurie pasirodo esą *esminiai visais penkiais atvejais* (bet pasireiškia įvairiais būdais ir skirtingu intensyvumu).

*Priedas prie šios trumpos publikacijos – tai parengta išsami versija, iliustruota politikų, ekspertų ir praktikų pranešimais, kuriuose jie pristato savo vertinimo inkliuzinėje aplinkoje patirtį, bei pateikiamas literatūros minėtu klausimu sąrašas. Ši medžiaga pateikta:*  
<http://www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml>

## **Du vertinimo inkliuzinėje aplinkoje praktikos aspektai**

Vertinimas inkliuzinėje aplinkoje Agentūros projekto metu buvo apibrėžtas kaip *būdas vertinimo įprastoje (bendrojo lavinimo mokykloje), kurioje švietimo politika ir praktika siekiama kiek tik įmanoma tobulinti visų mokinių ugdymąsi*. Vadovaujantis šiuo apibrėžimu ir susijusiomis rekomendacijomis, pateiktomis projekto pirmojo etapo veiklos raporte, tapo įmanoma išskirti eilę būdingų veiksnių, svarbių diegiant inkliuzinį vertinimą praktikoje. Minėtasis apibrėžimas buvo išėities tašku pradėjusiems dirbti su penkiais pasirinktais atvejais. Šie veiksniai išryškėjo mokyklų, dalyvavusių projekte, ugdymosi aplinkoje ir turėjo didelės įtakos mokytojų naudojamai vertinimo praktikai, o taip pat kitų specialistų ir suinteresuotų asmenų atliekamoms vertinimo procedūroms. Tai bendri veiksniai, kurie ne visuomet tiesiogiai susiję su vertinimo procesu, įrankiais, metodais ar būdais, ar netgi pačiu mokymu ar mokymusi.

Jie labiau susiję su ugdymosi aplinka ir tos aplinkos gebėjimu padėti (arba priešingai) mokytojui įvairiais būdais pasinaudoti vertinimu inkliuzinėje aplinkoje. Nors šie veiksniai buvo įvardinti kaip lemiantys vertinimo inkliuzinėje aplinkoje sėkmę, tačiau gali būti teigiama, kad jie lemia apskritai inkliuzijos mokykloje sėkmę. Nes vertinimas – tai tik vienas iš daugelio procesų, kuriuos šie veiksniai įtakoja ir tam tikra linkme nukreipia.

Ugdymosi aplinkos veiksniai, teigiamai įtakoiantys vertinimą inkliuzinėje aplinkoje, gali būti suskirstyti į dvi grupes:

- *Infrastruktūra*: struktūros, institucijos, teisinė bazė ir pagalbos sistema (bazė) vertinimui vykdyti;
- *Bendra vertybių sistema*: požiūriai, nuostatos, profesinės vertybės ir įsitikinimai, kuriais remiasi mokyklos kultūra ir veiklos būdai.

Projekto metu pasisėkė išskirti ir įvardinti pagrindinius infrastruktūros ir bendrų vertybių sistemos bruožus, kurie iš tiesų padeda įgyvendinti

vertinimą inkliuzinėje aplinkoje. Nors šioje publikacijoje jie aptariami atskirai, bet projekto rezultatai rodo, kad jie tampriai susiję tarpusavyje ir vienas kitą įtakoja.

## **Švietimą reglamentuojanti teisinė bazė, skatinanti ugdymo inovacijų diegimą praktikoje**

Penkios atvejų analizės komandos dirbo labai skirtingame vertinimo procedūras reglamentuojančiame teisiniame kontekste. Vienur buvo naudojami nacionaliniai testai, kurių rezultatai būdavo viešai skelbiami, naudojami mokyklų veiklos stebėsenai ir atsiskaitomybei, kitur nebūdavo jokių iš išorės ar aukščiau vertinimo procedūrų, o mokytojas būdavo pagrindinis asmuo, atsakingas už mokinio poreikių, pasiekimų ir pažangos vertinimą ir neprivalėdavo pateikti šių duomenų mokyklos veiklos stebėsenos tikslais.

Tačiau nepaisant skirtumų nacionalinėje ar regionų politikoje, galima buvo išskirti tam tikrus veiksnius, skatinančius inovacijas vertinime, vedančius prie vertinimo inkliuzinėje aplinkoje:

- Suinteresuotųjų dalyvavimas priimant sprendimus vietoje ir galimybė dalyvauti vertinimo procedūrose;
- Lanksti teisinė bazė ir švietimo sistema, skatinančios inovacijas ir pokyčius siekiant tobulinti vertinimą reglamentuojančią teisinę bazę ir vertinimo praktiką;
- Aktyvus švietimo politikų dalyvavimas žmogiškųjų, materialinių ir finansinių išteklių paieškos ir kaupimo procese, siekiant, kad naujovės galėtų būti pradėtos diegti vertinimo srityje.

Be to, buvo akivaizdu, kad švietimo politikos formuotojai palaiko naujovių vertinimo srityje sklaidą, skatina mokytojus kūrybingai dirbti, o mokyklas – diegti naujoves. Pateikiamas konkretus pavyzdys, iliustruojantis kaip inovacijas vertinimo procese diegiantis specialistas yra tiesiogiai susijęs su vertinimą reglamentuojančios teisinės bazės tobulinimu.

## **Tarpdisciplininės pagalbos struktūros**

Mokiniam, tėvam ir mokytojams reikia daug ir įvairios specialistų pagalbos, jei norima, kad ugdymas inkliuzinėje aplinkoje būtų sėkmingas. Todėl reikėtų labiau diegti „tarpdisciplininę“, o ne „multidisciplininę“ specialistų veiklą – pastebėjo projekto ekspertai. Tarpdisciplininio vertinimo metu integruojamos įvairių sričių specialistų žinios ir patirtis ir vertinime vadovaujamosi visuminiu (holistiniu) požiūriu. Tai nėra tapatu multidisciplininiam būdai, kai skirtingų sričių praktikai dirba drauge, bet ne visuomet vadovaudamiesi tomis nuostatomis ir

požiūriu, dėl kurių yra bendrai susitarta. Tarpdisciplininė veikla reiškia, kad bendradarbiaujama ir bendraujama visuose lygmenyse, o visi suinteresuoti asmenys gali dalyvauti vertinimo procese: tai labai priklauso nuo vietos švietimo politikos formuotojų ir aptarta ankstesniame skirsnyje.

Analizuojant penkių atvejų analizės komandų darbą, išryškėjo, kad skirtingi suinteresuoti asmenys, dalyvaujantys vertinimo procese (tėvai, mokytojai, politikos formuotojai) ir tikisi, ir skatina būtent interdisciplininį bendradarbiavimą, kokia bebūtų vertinimo komandos struktūra. Šie veiksniai veikia kaip katalizatoriai, skatinantys interdisciplininį darbo pobūdį:

- Nuostata, kad taip taupomi materialiniai ir žmogiškieji ištekliai;
- Sumažėja vertinime dalyvaujančių specialistų darbo krūvis, o mokinių, tėvų ir mokytojų veikla tampa prasmingesnė;
- Padeda geriau parinkti ir tinkamiau pritaikyti pagalbos mokiniui formas, atsižvelgiant į jo ugdymosi poreikius ir programos reikalavimus.

Interdisciplininis bendradarbiavimas inkluzinio vertinimo procese taip pat, atrodo, verčia peržiūrėti santykio pagalbos specialistų teikiamų paslaugų ir vertinimo specialistų indėlio kontrolės mechanizmą. Į sprendimų priėmimo procedūrą ne tik įtraukiamos mokyklos, mokytojai, tėvai ir mokiniai, veikdami drauge su profesionalais, esančiais už mokyklos ugdymo erdvės ribų. Toks pokytis reikalauja, kad vertinimo profesionalai, iš esmės pakeistų ne tik požiūrį į tai, kaip turi vykti ir vardan ko turi vykti vertinimas, bet ir pačią vertinimo procedūrą.

## **Lyderystė ir vizija**

Lyderystė ir vizija, išryškėjusios kiekvieno atvejo analizės metu, yra svarbios ir infrastruktūros ir bendrų vertybių aspektais.

Teisės aktus, skatinančius inovacijų reglamentavimą ir diegimą, turėtų inicijuoti ir formuluoti individų grupės, turinčios ne tik inkluzinio ugdymo viziją, bet ypač vertinimo inkluzinėje aplinkoje viziją. Tiesiog individų grupė, atsakinga už vertinimo specialistų komandų darbą, dažniausiai yra ta varomoji jėga, stumianti atitolti nuo „multi“ ir priartėti prie „interdisciplininio“ darbo. Šie įtakingi asmenys ne tik inicijuoja pokyčius praktikoje, bet taip pat įtakoja pokyčius vertybių, kuriomis grindžiamos teisinė švietimo bazė ir pagalbos sistema, skalėje.

Agentūros projekto metu buvo akivaizdu, kad mokyklos ar išteklių centro vadovų ar vyresniųjų vadybininkų vaidmuo, įtvirtinant bendrąsias vertybes, reikalingas diegti inkluziją ir inkluzinį vertinimą, yra lemiami.

Kiekvieno atvejo analizė pateikė įrodymų, kad vadovai:

- Turi savo personalią inkluzinio vertinimo viziją, kurią vėliau transformavo į bendruomenės viziją;
- Aktyviai skatino tobulinti mokyklos organizacinę kultūrą taip, kad mokiniai ir tėvai dalyvautų mokyklos gyvenime;
- Arba patys inicijavo pokyčius praktikoje, arba palaikė kitus, inicijuojančius tokius pokyčius;
- Sukūrė struktūras, kurios ne tik teikė pagalbą, bet ir skatino veikti komandose, sprendžiant problemas, dalinantis patirtimi ugdymo srityje;
- Sudarė galimybę mokytojams suteikdami išteklių ir laisvės diegti inovacijas, susijusias su vertinimo proceso naujovėmis ar vertinimo metodų tobulinimu;
- Suteikė galimybių mokytojams tobulinti kvalifikaciją vertinimo srityje, domėtis bendraisiais inkluzinio ugdymo organizavimo klausimais;
- Subūrė bendraminčių bendruomenes, kalbančias „ta pačia kalba“ – ypač vertinimo ir apskritai mokymo ir mokymosi klausimais – mokiniai, mokytojai, mokinių tėvai suprato vertinimo tikslus ir mokėjo panaudoti gautus rezultatus.

Projekto metu išryškėjo, kad būtina „formalizuoti“ neformalų bendravimą ir patirtis bei žinias apie vertinimą, jeigu norima, kad inovacijos ir pokyčiai vertinime būtų aprašyti, jais būtų dalinamasi, apie juos būtų reflektuojama, o po to mokomasi. Šis „neformalios patirties formalizavimas“ yra iš tikrųjų svarbus, jeigu siekiama, kad inovatyvus vertinimas būtų pradėtas diegti tam tikros mokyklos kasdienėje praktikoje, tačiau jis tampa *lemiamu* veiksmu, jei norima, kad profesionalai, dirbantys kitose mokyklose ar ugdymo įstaigose, sužinotų apie šias inovacijas.

Projekto metu išsiskyrė lyderiai, kurie ne tik vertinimo, bet ir kitais savo veiklos aspektais galėtų būti vadinami pokyčių nešėjais. Jie atstovavo ir atspindėjo savo institucijas kaip „besimokančias bendruomenes“, kurių veikloje buvo ryški bendradarbiavimo kultūra planuojant ir priimant sprendimus, o taip pat nuolatinis visų bendruomenės narių profesinės kvalifikacijos tobulinimas.

### **Teigiamas požiūris į įvairovę švietime**

Centre bendros vertybių sistemos, skatinančios mokinių specialiųjų poreikių, pasiekimų ir pažangos vertinimą inkluzinėje aplinkoje, esama požiūrio, kad įvairovė švietime yra naudinga visiems proceso dalyviams, ir būtent tokia nuostata turėtų vadovautis visi socialiniai partneriai. Teigiamas požiūris į mokinių ugdymosi poreikių įvairovę, kaip mokyklos kultūros bruožas, yra veiksnys, lemiantis vertinimo inkluzinėje aplinkoje

diegimo tradiciją. Ši įžvalga atsiskleidė ne tik mokyklų vadovams pristatant savo vizijas ir mokyklų veiklos tobulinimo planus, bet buvo ryški mokytojų ir kitų darbuotojų kasdieniame darbe.

Apibendrinant, galima teigti, kad veiklą, nukreiptą prieš visas atskirties apraiškas ir už mokyklos visiems idėjų sklaidą išreiškia dvi nuostatos:

- Pagrindinis vertinimo tikslas yra padėti mokyti ir mokytis, o ne pagrįsti poreikį mokinį nukreipti į kitą ugdymo įstaigą ar gauti tam tikrų išteklių;
- Mokymasis yra procesas, ne turinys ar dalykas yra esminiai, svarbiausia, kad mokiniai mokytųsi mokytis, o ne tik įgytų tam tikrų dalykų žinių.

Paaiškėjo, kad ugdymo būdai ir metodai, naudojami pritaikant ugdymo procesą specialiųjų poreikių mokinių poreikiams gali padėti skatinti kitų grupių mokinių (pavyzdžiui, mokinių iš skirtingos socialinės aplinkos, etninių grupių) socialinę inkluziją. Galima teigti, kad dėmesys buvo labiau kreipiamas į ugdymą įvairių gebėjimų ir poreikių mokinių – kaip mokyklos visiems kūrimo sąlygą – nei nukreiptas į atskirų specifinių grupių ugdymo organizavimo klausimus.

## **Mokymasis reflektuoti**

Atvejų analizės metu pastebėta, kad visi mokytojai ir pedagoginiai darbuotojai, nors ir skirtingai, praktikavo ugdymo proceso refleksiją – jie naudodavosi kiekviena proga pažvelgti į savo darbą tarsi iš šalies, siekdami geriau suprasti mokymo ir mokymosi procesus, o po to asmeniškai pasimokyti iš to, kas išryškėjo, ką suprato apmąstę. Šis poreikis apmąstyti praktinį ugdymo procesą gali būti pasekmė darbo ugdymo aplinkoje, kai esama daugybės įvairių mokinių gebėjimų ir poreikių, o mokytojai dirba komandoje, kuri nuolat ieško išeičių ir problemų sprendimo būdų. Kaip ten bebūtų, akivaizdu, kad dauguma mokytojų, įsitraukusių į profesinio tobulėjimo procesą, mokymo principų ir vertybių bendrumą laikė esminiais dalykais savo darbe.

Šie įpročiai reflektuoti, apmąstyti savo praktinę veiklą gali būti laikomi viena lemiamų sąlygų, reikiamų inovacijoms diegti. Refleksija ypač būtina, jei reikia ieškoti problemų sprendimo būdų ir padeda diegti įrodymais ir argumentais pagrįstą mokymą. Taip pat tai padeda mokytojams pasijusti stipresniais, nes jie įsitraukia į tikslų ir uždavinių formulavimo procesą ir jų pasiekimo peržiūrą, o tai įprasmina ir pagrindžia jų pačių profesinę veiklą.

Įdomu tai, kad mokytojų refleksija apie jų pačių darbą atspindi vertinimo kaip įrankio, galinčio daugeliu būdų padėti mokiniams sėkmingiau

mokytis. Uždavinių formulavimas ir asmeninė refleksija apie jų įgyvendinimo rezultatus yra esminiai ir padeda tobulinti mokymą, mokymąsi, įprasminti vertinimo procesą. Pastebėta, kad mokytojai, kurie linkę reguliariai apmąstyti savo darbą, yra būtent tie, kurie gali veiksmingai panaudoti vertinimą inkluzinėje aplinkoje.

Mokyklų vadovai ypač pabrėžė „draugų kritikų“ vaidmenį, turėdami omenyje žmones ar organizacijas už mokyklos, ar mokytojų grupes, padėjusias jiems reflektuoti apie savo darbą. Reikėtų pažymėti, kad Agentūros projekto metodologijoje buvo numatyta, kad mokomųjų vizitų metu specialistai, vykstantys dirbti su atvejų analizės komandomis, turėtų elgtis kaip „draugiški kritikai“ atvejų komandos atžvilgiu. Mokyklų vadovai dažnai minėdavo žmones iš šalies, norinčius padėti mokyklos darbuotojams geriau suprasti kai kuriuos savo darbo aspektus, priskirdami šiuos asmenis prie pokyčių ugdyme ir teigiamo požiūrio į inkluziją skatintojų.

### **Baigiamieji komentarai**

Projekto rezultatai patvirtino, kad neįmanoma įvardyti vienintelio, tinkančio kiekvienai mokyklai ar klasei būdo, kuriuo reikėtų diegti mokinių specialiųjų poreikių, pasiekimų ir pažangos vertinimą inkluzinėje aplinkoje. Kiekviena Agentūros projekte dirbusi atvejo analizės komanda atrado skirtingų vertinimo inkluzinėje aplinkoje vykdymo metodų, sutelkdavo dėmesį į skirtingus proceso aspektus, atsižvelgdama į dalykus tuo metu komandos nuomone svarbiausius vertinimo plėtrai. Komandų pasirinkimus įtakojo vietos/regiono švietimo sistemos ypatumai, bet didžiausios įtakos turėjo mokyklos kultūra (arba bendra vertybių sistema) ir švietimo politika (ar infrastruktūra), kurios ir kreipė atvejų komandų veiklą tam tikra kryptimi.

Nepaisant skirtumų visų penkių atvejų analizės komandų veikloje, galima teigti, kad vertinimas inkluzinėje aplinkoje yra procesas, kuriam vykti ir plėtoti reikia švietimo politikos formuotojų ir praktikų kūrybiško ir atviro naujovėms mąstymo bei nestandartinių veiklos formų. Požiūrio ir veiklos transformacijos vaidina esminį vaidmenį vertinimo inkluzinėje aplinkoje plėtojime.

Infrastruktūros ir bendrų vertybių aspektai yra tampriai persipynę tarpusavyje. Infrastruktūra, reikalinga vertinimo procedūroms, paprastai yra sukurta už mokyklos ribų: tai inkluziją ir vertinimą reglamentuojanti teisinė bazė, finansavimo, pagalbos mokyklai modeliai, specialistai dažniausiai visa tai „veikia“ nacionaliniu arba regioniniu lygmeniu, ir mokyklos veikia šią nustatytą ribų ir struktūrų erdvėje.

Nepaisant už mokyklos ribų veikiančios struktūros, būtent mokyklos bendra vertybių sistema didžiaja dalimi ir nulemia, kaipgi ji bus taikoma konkrečios mokyklos praktikoje. Infrastruktūra gali nubrėžti mokyklos veiklos kryptis, bet akivaizdu, kad pačios mokyklos bendroji vertybių sistema didele dalimi ir nulemia, kaip nustatyti reikalavimai bus taikomi praktikoje.

Dar viena atvejų analizės komandų veiklos įžvalga – nors pagalbos vertinimui inkliuzinėje aplinkoje struktūra turi beveik lemiamą reikšmę, mokyklos bendroji vertybių sistema vis dėlto yra tas kritinis veiksnys, nuo kurio priklauso reglamentuotų galimybių realizavimo sėkmė.

Mokyklos bendros vertybių sistemos arba teigiamo požiūrio į vertinimą inkliuzinėje aplinkoje sukūrimas tampa dideliu uždaviniu nūdienos švietimo politikos formuotojams ir praktikams. Tačiau Europoje jau esama pavyzdžių ir gerosios patirties, kurios galima pasisemti. Be to, reikia tikėtis, kad mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo inkliuzinėje aplinkoje ypatumų išskyrimas ir apibūdinimas taip pat papildys diskusijas nuolat tebevykstančias nacionaliniame ir tarptautiniame lygmenyse.