



MOKINIŲ PASIEKIMŲ IR PAŽANGOS VERTINIMO KAITOS TENDENCIJOS IR PROBLEMAS ĮVAIRIAIS LIETUVOS ŠVIETIMO REFORMOS ETAPAIS

Lina Vaškeliienė,
Vilniaus Žemynos pagrindinė mokykla, Lietuva
Antanina Grabauskienė,
Vilniaus pedagoginis universitetas, Lietuva

Anotacija

Štame straipsnyje remiantis švietimo dokumentais, mokslininkų ir mokytojų praktikų straipsniais analizuojamos pradinėjų klasių mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kaitos tendencijos ir problemos, vykstant švietimo reformai. Dokumentų bei straipsnių analizė parodė, kad mokykla išgyvena nuolatinę kaitą. Keičiasi ugdymo tikslai, mokymo ir mokymosi būdai, mokymosi rezultatų vertinimas. Būtinybę nagrinėti klausimus, susijusius su pradinėjų klasių mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimu, skatina tai, kad trūksta vertinimo metodinio patyrimo analizės ir apibendrinimo. Mokslininkai, atlikdami tyrimus, mokytojai, dalindamiesi patirtimi, turėtų daugiau dėmesio skirti vertinimui, keliančiam mokslėivių motyvaciją mokytis, glaudžiam vertinimo kriterijų susiejimui su mokymo ir mokymosi tikslais, aktyvesniam mokinio dalyvavimui savo pasiekimų vertinime ir mokinio įsivertinimui, vertinimo integravimui į visą ugdymo procesą bei įvairių vertinimo būdų ir formų taikymui, vertinimo proceso esmės keitimui, atsižvelgiant į mokyto ir mokymosi poreikius.

Pagrindiniai žodžiai: *pradinis ugdymas, mokinių mokymosi pasiekimai, pažanga, vertinimas, vertinimo kaita.*

Įvadas

Lietuvos švietimo reforma, pradėta 1988 m. dar okupacijos sąlygomis, atšventė savo dvidešimtmetį. Deja, su švietimo reforma susijusių problemų nesumažėjo, nes sparčiai kito ir Lietuvos socialinis bei ekonominis gyvenimas. Viena iš opiausių problemų ir šiandien išlieka mokinių mokymosi pasiekimų vertinimas. Kodėl? Į šį klausimą būtų sunku atsakyti vienareikšmiškai. Mat mokymosi pasiekimų vertinimas – viena svarbiausių mokymo proceso grandžių, kaip atskaitos taškas mokytojui ir mokiniams siekiant mokymosi proceso efektyvumo. Todėl dažniausiai ši problema buvo sprendžiama ne dalykiniam, o bendradidaktiniame kontekste (V. Rajeckas, T. Stulpinas, L. Jovaiša, A. Grabauskienė ir kiti). Remiantis Vakarų Europos (Anglijos, Danijos ir kitų) šalių patirtimi Lietuvoje atsakyta vertinimo balais ir sukurta nauja vertinimo sistema. Bet ar ji pakankamai teoriškai pagrįsta ir metodiškai paruošta? Mūsų tyrimai parodė, kad nei tėvai, nei mokytojai ja nėra visai patenkinti (žiūr. L. Vaškeliienė, magistrinis darbas, tema „Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo pradinėse klasėse kaitos tendencijos“, 2009). Tai ir paskatino patyrinėti, kaip vyko mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kaita, ar pakankamai jai buvo skirta dėmesio Lietuvos mokslininkų darbuose, ar nauji reikalavimai vertinimui pakankamai pagrįsti teoriškai. Stengėmės detaliau išsiaiškinti, kaip atsiskleidžia mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kaita dabartinės Lietuvos švietimo reformos kontekste.

Tyrimo objektas. Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kaita dabartinės Lietuvos švietimo reformos kontekste.

Tyrimo tikslas. Nustatyti vertinimo kaitos tendencijas ir problemas įvairiais Lietuvos švietimo reformos etapais.

Uždaviniai:

1. Išnagrinėti mokinių pasiekimų vertinimo kaitos tendencijas ir problemas atskiruose švietimo reformos etapuose.
2. Ištirti Lietuvos mokslininkų ir praktikų indėlį sprendžiant pradinių klasių mokinių pasiekimų vertinimo problemas siekiant sukurti naują vertinimo sistemą.

Tyrimo metodai

1. Lietuvos švietimo reformos dokumentų analizė.
2. Mokslinės ir metodinės literatūros pasiekimų klausimais analizė.
3. Mokytojų apklausa.

Tyrimo rezultatai

Lietuvos švietimo koncepcijoje 1992 m. buvo numatytos pagrindinės švietimo gairės ir etapai. Švietimo reformos pradžioje iniciatoriai turėjo kilnius tikslus ir gerus ketinimus. Tačiau užsibrėžtiems tikslams pasiekti nepakako tik susipažinti su kitų šalių patirtimi, o reikėjo iš esmės gilintis į atskiras Švietimo reformos problemas (tarp jų ir į mokinių pasiekimų vertinimą) ir ieškoti jų sprendimo specifikos Lietuvoje. Deja, kaip parodė mūsų atlikta mokytojų apklausa, nei mokytojai, nei tėvai esama vertinimo sistema nėra patenkinti. Tik 14% apklaustų mokytojų tenkina dabartinė vertinimo sistema, daugumą mokytojų (63%) tik iš dalies tenkina. Šiandieninė vertinimo sistema nesulaukė pritarimo iš didesnės dalies mokytojų, net 23% mokytojų šiandieninė vertinimo sistema visai netenkina.

Norėdami labiau įsigilinti į priežastis, dėl kurių vertinimo sistema nedavė laukiamų rezultatų, užsibrėžėme panagrinėti, kuriame švietimo reformos etape ši problema užstrigo. Tirdami švietimo reformos etapus rėmėmės V. Būdienės pateikta medžiaga (Būdienė, 2009).

V. Būdienė apibendrindama Lietuvos švietimo reformos problemas išskyrė kelis etapus. Autorės nuomone, pirmasis (1995–1997 metai) Lietuvos švietimo kaitos etapas buvo labiausiai orientuotas į švietimo kokybės gerinimą, ideologizaciją, antrasis (1998–2002) – į tolygesnį ir teisingesnį švietimo paslaugų paskirstymą, trečiasis (2003–2008) susijęs su efektyvesniu švietimo sistemos funkcionavimu, infrastruktūros optimizavimu, ketvirtasis bus susijęs su švietimo marketizacija, standartizacija, socialine diferenciacija, tarptautiškumu. Mokslininkė pabrėžė, kad reikalinga nustatyti periodišką mokinio pažangos patikrinimo sistemą, įvertinančią mokinio kompetenciją (vertybes, gebėjimus, žinias) ir motyvaciją mokytis.

Remdamiesi šita medžiaga mes ir analizavome mokslinę bei metodinę literatūrą, bandydami nustatyti, kuriame iš šitų etapų daugiausia dėmesio skiria mokslininkai, mokytojai praktikai, kaip jie tarpusavyje derina atliktus tyrimus, pastebėjimus.

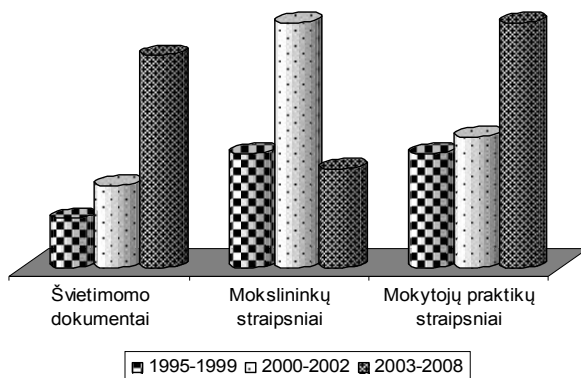
I švietimo reformos etape daugumoje švietimo dokumentų (Švietimo įstatymo projektas, 1990 m; LR Švietimo įstatymas, 1991 m; Lietuvos švietimo koncepcija, 1992 m.) numatomi švietimo sistemos pagrindai, bet dar neužsimenama apie vertinimo kaitą. Akcentuojant vertinimo svarbą ugdymo procese, artėjama prie mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kaitos būtinybės, kalbama, kaip keisti vertinimo sistemą paslankešne. 1994 m. Bendrosiose programose kalbama apie savęs vertinimo įgūdžius, vertinimą, orientuotą į vaiko asmenybę. Siūloma pereiti prie neformalaus vertinimo. Mokslininkai, pritardami Bendrųjų programų nurodymams, didžiausią dėmesį skyrė perėjimui nuo žinių kimšimo prie asmenybės ugdymo. A. Grabauskienė ir A. Šventickas (1995–1996) akcentavo tikrinimo ir vertinimo kartu svarbą, kad tikrinimas ir vertinimas yra mokymo proceso dalis, skatino aktyvumą bei savarankiškumą, kūrybinį vaiko mąstymą, kai svarbu vertinti vaiko įgūdžius, nelyginti vieno su kitu. Mokslininkai vis daugiau



dėmesio skyrė neformaliai vertinimui, pabrėždami mokinių mokymąsi ir jų pasiekimų vertinimą atsižvelgiant į kiekvieno individualią pažangą. Todėl 1994 m. Bendrosiose programose vertinimas nukreiptas į išsilavinimo standartus. Kalbama apie formalus ir neformalus vertinimo tipus, tačiau vieningos mokinių pasiekimų vertinimo sistemos nėra. 1995 metais tiek mokslininkai (A. Grabauskienė, A. Šventickas, P. Gudynas, A. Zabulionis), tiek mokytojai praktikai (A. Sajienė, J. Bikauskienė) labiau pabrėžia neformalų vertinimą, ieško naujos vertinimo sistemos, kuria naujas vertinimo metodikas. Mokytojai praktikai, diskutuodami dėl vertinimo sistemų, metodų, būdų, pritarė neformaliai vertinimui, nors nesistengė iš karto atsisakyti įprasto formalus vertinimo. Buvo pasirinkta vertinimo recenzijomis forma, kuri sukėlė sunkumų, nes norėdamas parašyti tikslų vertinimą, mokytojas buvo priverstas kuriam laikui nutraukti ugdymo procesą: reikėjo suformuluoti problemą, įvertinti padarytą ar nepadarytą pažangą, vengti tuščiažodžiavimo. Tai ne visada buvo informatyvu, tėvai nepakankamai kreipė dėmesio. Mokytojai patys rengė pasiekimų knygeles ir pradėjo jas naudoti mokyklose. Išleidžiami nauji vadovėliai. Pamažu pereinama prie mokinių pažangos vertinimo. Mokslininkams savo straipsniuose išskiriant mokinių aktyvumą bei savarankiškumą, kūrybinį mąstymą, mokytojai praktikai stengiasi vertinimo sistemą orientuoti į vaiko asmenybę, kai į pirmą vietą iškeliamas mokinio pažanga ir pasiekimai.

Apibendrinant išnagrinėtą medžiagą galima teigti, kad pradinių klasių mokinių mokymosi pasiekimų vertinimo kaita buvo įtakota visų pirma naujo požiūrio į mokinį kaip aktyvų mokymo proceso dalyvį. Tai atsispindėjo ir Bendrosiose programose, ir kituose ugdymo procesą reglamentuojančiuose dokumentuose. Išryškėja orientacija į sąmoningą mokinio veiklos ir pasiekimų sąveikos analizę. Deja, neretai tie reglamentai, perkelti iš Vakarų Europos šalių, negalėjo būti vienareikšmiškai taikomi ir tinkami mūsų šalyje. Todėl iškilo nemažai problemų, susijusių su jų realizavimu. Tai ir paskatino antrajame švietimo reformos etape į šią veiklą įsitraukti mokslininkus.

Antrasis dabartinės švietimo reformos etapas išsiskyrė tuo, kad mokinių mokymosi pažangos ir pasiekimų vertinimas buvo itin aktyviai nagrinėjamas mokslininkų. Mūsų nagrinėtos medžiagos pagrindu nustatėme ir apskaičiavome, kuriame etape daugiausia dėmesio buvo skiriama būtent mokinių pasiekimų vertinimo problemoms švietimo dokumentuose, mokslininkų darbuose, mokytojų praktikų straipsniuose (žiūrėti 1 pav.).



1 pav. Švietimo reformos eiga

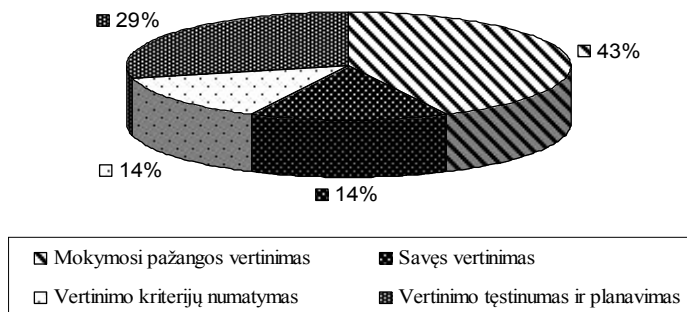
Vakarų Europoje pradinėse klasėse daugelyje šalių, kaip buvo minėta, atsisakyta vertinimo pažymiais. Tų šalių mokslininkai ištyrė ir kartu su praktikais parengė pagrįstą vertinimo sistemą, kuri sėkmingai taikoma. Jei teorinio pagrindimo gal ir pakaktų perkeliant tą sistemą į mūsų šalį, tai vis dėlto specifika turi būti pagrįsta bendru mokslininkų ir praktikų darbu. Tačiau, kaip parodė mūsų tyrimai, ši tema nebuvo iki galo išnagrinėta, mokslininkai (A. Grabauskienė, A. Šventickas, P. Gudynas, A. Zabulionis) jau nuo 1997 metų savo tyrimais patvirtino, kad vertinimas pažymiais neatskleidžia informacijos apie mokinio pasiekimus. Analizuodami įvairius požiūrius į vertinimą, pateikė rekomendacijas, kad ideografinio vertinimo nepakanka. Tačiau kartu atskleidė formuojamojo ir apibendrinamojo vertinimo esmę ir sąveiką. Antrajame dabartinės švietimo reformos etape mokytojai taip pat kūrė neformalaus vertinimo metodikas. Svarbiausios vertinimo kaitos kryptys mokytojų straipsniuose buvo neformalaus vertinimo metodikos kūrimas, pasiekimų knygelių sudarymas, vertinama mokinio pažanga, tėvai informuojami apie mokymosi rezultatus, iškeliami savęs vertinimo svarba, vartojami vertinimo tipai: norminis, ideografinis ir kriterinis, vertinimas lygmenimis: minimalus, pagrindinis, aukštesnysis. Tačiau vertinimo tema nebuvo iki galo išnagrinėta, pateiktos tik bendresnio pobūdžio rekomendacijos, nubrėžiamos vertinimo gairės. Mokslininkai (A. Šventickas A., Gudynas P., Zabulionis A., 1995–1997 metai; Grabauskienė A., Salienė A., Anisimavičiūtė, Martišauskienė D., 2001–2001 metai) savo tyrimų išvadose (žiūr. „Tyto alba“, 1996, 2006; „Pedagogika“, 2008; „Dialogas“, 2001; „Mokykla“, 1995, 1996, 2000) teigė, kad mokytojų pasirengimas dar nepakankamas. Atskleidžiant ideografinio vertinimo aspektus, mokslininkai pateikė konkrečių vertinimo būdų, pabrėžė, kad mokinių pasiekimai turi būti nelyginami tarpusavyje. Mokyklose, vertinant mokinių pasiekimus, pasiteisina neformalus (ideografinis) vertinimas, atsisakoma vertinimo pažymiais. Remiantis švietimo dokumentais bei mokslininkų atliktais tyrimais, mokytojų (1999 m. A. Mickienė, I. Valuntienė) sukuriama neformalaus vertinimo metodika.

II dabartinės švietimo reformos etapo pabaigoje iškeliami pagrindiniai tikslai: rengtis naujam vertinimo modelio diegimui, keisti vertinimo kultūrą mokykloje; mokyti savęs vertinimo; kurti ugdymo įstaigas atitinkančias vertinimo metodikas; diegti tokias vertinimo metodikas, kurios motyvuotų mokinius, skatintų aktyviai mokytis kiekvienoje pamokoje; inicijuoti naujų, efektyvių vertinimo metodų kūrimą ir diegimą mokyklose.

Moksleivių pasiekimų vertinimas III švietimo reformos etape turėjo užtikrinti veiksmingą mokyto ir mokymosi grįžtamąjį ryšį ir tapti integralia ugdymo proceso dalimi. Svarbu buvo surinkti informaciją, kas šiame vertinimo kaitos procese daugiau dėmesio skyrė kokybiškos informacijos rinkimui ir skleidimui, plėtojo vertinimo būdų bei formų sąvokas. Daugiausia vertingos diagnostinės informacijos surinko mokytojai stebėdami moksleivių individualų ir grupinį darbą įvairiose situacijose. Šiame etape buvo išleista daug naujų švietimo dokumentų, tai 2001–2003 m. Moksleivių pažangos ir pasiekimų vertinimas ugdymo procese; 2003 m. Švietimo įstatymas ir Pradinio ugdymo samprata; Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai 2003–2005 m.; Švietimo gairės 2003–2004 m.; 2003–2012 m. Valstybinės švietimo strategijos nuostatos; 2004 m. Mokinio pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata; 2004 m. Vertinimas ugdymo procese; 2005–2007 m. Bendrieji ugdymo planai; 2006–2012 m. Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, įgyvendinimo, vertinimo ir atnaujinimo strategija; 2006 m. LR Švietimo įstatymas; 2007–2008 m. Bendrieji ugdymo planai; Bendrosios programos 2008–2009. Dokumentuose akcentuojamas vertinimas švietimo lygmenimis, kai vertinamos ne tik mokinių žinios, o ir mokinio gebėjimai, kompetencijos, teigiama, kad planuojant ugdymą ir tobulinant ugdymo turinį reikia keisti vertinimo kultūrą mokykloje, diegti tokias vertinimo metodikas, kurios motyvuotų mokinius, skatintų aktyviai mokytis kiekvienoje pamokoje. Inicijuoti naujų, efektyvių vertinimo metodų kūrimą ir diegimą mokyklose, atsižvelgiant į švietimo dokumentus, skatino mokslininkai, nors III švietimo reformos etape jie padirbėjo mažiausiai. Išskyrėme svarbiausius vertinimo akcentus švietimo dokumentuose: vertinimas planuojamas, vertinama pažanga, vertinimas grindžiamas kriterijais, atsižvelgiant į išsilavinimo standartus, savęs įsiver-



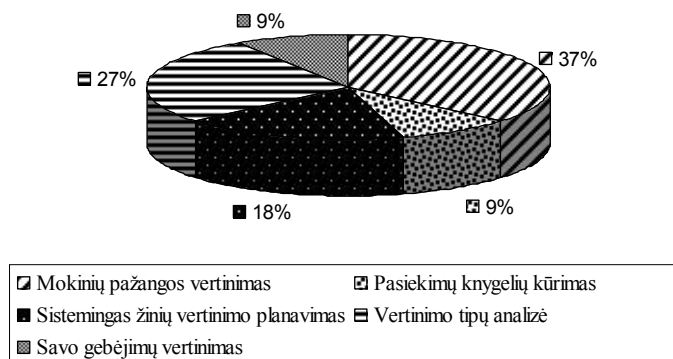
tinimas. Tenka pastebėti (žiūrėti 2 pav.), jog 43% mokslininkų daugiausia dėmesio savo straipsniuose ir atliktuose tyrimuose teikia mokinių mokymosi pažangos ir pasiekimų vertinimui ir 29% teigia, kad pažangos, pasiekimų vertinimas turi būti planuojamas ir besitęsiantis.



2 pav. Mokslininkų akcentuojamos vertinimo kaitos gairės

Tuo tarpu mokytojų straipsniuose, spausdintuose „Žvirblių take“ 1997–2009, yra šiek tiek kitokie akcentai: parengti pasiekimų knygeles, vertinimas grindžiamas individualios pažangos (ideografiniu) principu, išmokyti vaiką vertinti save, pasirinkti vertinimo tipus, vertinimas planuojamas, vykdomas sistemingai, remtis Bendrosiomis programomis (2008 metai).

Mūsų gauti duomenys rodo, kad nepaisant mūsų anksčiau minėtų mokytojų ir tėvų nepasitenkinimo apraiškų (žiūrėti 3 pav.), mokytojų nuostatos apie moksleivių pažangos ir pasiekimų vertinimą yra teigiamos, nes vertinant pasiekimus stiprėja vaiko mokymosi motyvacija, todėl daugiausia dėmesio 37% mokytojų savo darbuose skyrė mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tobulinimui ir 27% mokytojų vertinimo tipų (idiografinio, kriterinio, diagnostinio) taikymui. 18% mokytojų savo straipsniuose daug dėmesio skiria vertinimo planavimui, vertinimo sistemingumui užtikrinti. 9% analizuotų mokytojų straipsnių dėmesį skiria pasiekimų knygelėms, mokymuisi įsivertinti save, kadangi tam daugiau dėmesio skyrė mokslininkai II švietimo reformos etape.



3 pav. Mokytojų akcentuojamos vertinimo kaitos gairės

Apibendrinant šį švietimo reformos etapą, galima teigti, kad mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo problema tapo daugelio pradinėjų klasių mokytojų pedagoginės veiklos dėmesio objektu. Nors siūlomi vis nauji būdai, kaip tobulinti vertinimą, tačiau pasigendama aiškes-

nės vertinimo sistemos ir todėl nuolat mažoma, kuriama, ieškoma veiksmingiausių vaiko pasiekimų ir pažangos vertinimo būdų. Mokytojas, neturėdamas konkrečių metodikų ugdymo rezultatams matuoti, susiduria su įvairaus pobūdžio sunkumais, kai prireikia objektyviai įvertinti mokinio pasiekimus, t. y. pamatuoti jo žinias bei įgūdžius. Pedagogams tenka susikurti savo vertinimo sistemą. Dažnai naudojama vertinimo simbolišiais metodika. Ugdymo procese pasirinkti ir griežtai taikyti kurią nors vieną vertinimo metodiką yra gana sudėtinga. Todėl dažnai naudojamas simbolis, simbolis ir priedašas, aprašas. Vertinant vaiko pažangą pasakoma ir parašoma, ką vaikas išmoko ir ko dar nemoka. 2003 m. išleidžiamas naujas LR Švietimo įstatymas, kur numatoma, kad pasiekimai turi būti lyginami su išsilavinimo standartais. Po šio įstatymo seka Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai (2003–2005 m.), kur nurodoma, kad vertinimas grindžiamas kriterijais, susietais su išsilavinimo standartais. Keičiasi pasiekimų lygmens samprata, fiksuojama pažanga, o mokinių pasiekimai fiksuojami aprašymu. 2003 m. Pradinio ugdymo sampratoje – vertinimas grindžiamas ideografiniu principu, derinamas kriterinis (nepažyminis) ir neformalus vertinimas, vertinamos ne žinios, o moksleivio pasiekimai ir pažanga. Švietimo gairėse (2003–2004 m.) daug dėmesio skiriama išplėtojant savęs įsivertinimą svarbą, pateikiama metodika, kaip pratinti mokinius vertinti savo pasiekimus, toliau pertvarkoma ir tobulinama pasiekimų vertinimo ugdymo procese sistema. Vertinimas tampa vis labiau orientuotas į mokinį. Tiek mokslininkai, tiek mokytojai kuria naujas mokinių pasiekimų vertinimo metodikas. Mokslininkai, atlikdami tyrimus dėl esamos vertinimo sistemos efektyvumo, pabrėžia, kad vertinimas turi būti besitęsiantis ir mokytojo planuojamas. Mokytojai, pritardami tam, stengiasi vertinimą planuoti. Mokyklose taikomas diagnostinis, formuojamasis, apibendrinamasis, kriterinis, norminis vertinimas. Tobulindami mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo metodikas, mokytojai tobulina pasiekimų knygeles, siūlo kurti vertinimo aplankus, siūloma vertinimo simbolišiais metodika. 2006 m. įsigaliojo naujasis LR Švietimo įstatymas, kuriame nurodoma, kad mokymosi pasiekimų vertinimo paskirtis – padėti mokiniui pasitikrinti mokymosi pažangą, nustatyti jo pasiekimus lyginant su valstybiniais išsilavinimo standartais. Atnaujintose Bendrosiose programose ir išsilavinimo standartuose siekta subalansuoti ugdymo turinio apimtį, sumažinti mokinių mokymosi krūvius, programas pritaikyti ugdymo turinio diferencijavimui ir individualizavimui (skirtingiems mokinių poreikiams, gebėjimams, mokymosi stiliams). Bendrųjų ugdymo programų projekte atsiranda nauja skiltis – „Ugdymo proceso gairės“. Gairėse apibrėžiama, ko ir kaip mokiniai turi mokytis. Mokinių mokymosi pasiekimai Bendrosiose programose aprašomi ypač išryškinant mokinių įgyjamų bendrųjų kompetencijų ir esminių dalykinių kompetencijų pagrindus. Ugdymo procese vyrauja mokyti padedantis vertinimas: mokytojas nuolat stebi mokinių mokymąsi ir jiems laiku suteikia konkrečią, individualizuotą grįžtamąją informaciją apie jų pažangą ir pasiekimus, parodo sėkmę ir spragas, padeda siekti daugiau. Remdamasis vertinimo informacija, mokytojas suteikia pagalbą tiems mokiniams, kuriems jos reikia, pritaiko ugdymo turinį turintiems specifinių ugdymo poreikių (gabiesiems, specialiųjų poreikių ir kt.) mokiniams. Mokiniai mokomi vertinti ir įsivertinti, atsižvelgiant į pasiektus rezultatus kelti tolesnio mokymosi tikslus. Naudodamasis vertinimo informacija mokytojas rengia ir koreguoja tolesnio ugdymo planus, aptaria juos su kolegomis, mokinių tėvais (globėjais, rūpintojais). Mokinių pasiekimai yra svarbiausia Bendrųjų programų dalis. Mokinių pasiekimai – žinios ir supratimas, gebėjimai, nuostatos (vertybės, požiūriai, elgesys), kuriuos mokinys turėtų įgyti baigęs atitinkamą mokymosi etapą ar programą. Bendrosios programos padeda numatyti nuoseklų mokinių žinių, gebėjimų, nuostatų augimą einant iš klasės į klasę; nusako, kaip mokinys turėtų parodyti savo žinias ir supratimą, gebėjimus, nuostatas (t. y. kompetenciją); planuojant ugdymą orientuojamasi į mokinio pasiekimus, tačiau kartu numatomos sąlygos kiekvienam siekti kuo aukštesnių asmeninių rezultatų; mokinių pasiekimais remiamasi formuojant mokymosi uždavinius pamokoje, rengiant apibendrinamojo vertinimo užduotis. Kalbant apie vertinimo reikšmę, mokytojui svarbu suprasti, kaip svarbu skatinti, padėti ugdyti norą tobulėti, kaip



suteikti pagalbą vertinant save. Mokinių vertinimo problemų analizei labiau būdingas teorinis lygmuo, o empirinių tyrimų, nagrinėjančių šias problemas, galima aptikti nedaug.

Apibendrinant gautus duomenis galima išvelgti gana logišką ir dėsningą problemų kaitą – nuo vertinimo kaitos būtinumo pagrindimo per kaitos procese iškilusių problemų sprendimo paieškų į problemų priežasčių analizę ir vertinimo tobulinimo paieškas.

Išvados

1. Visuose švietimo reformos etapuose valstybiniuose dokumentuose akcentuojama būtinybė demokratizuoti mokinių pasiekimų vertinimo sistemą, laipsniškai pereinant prie idiografinio vertinimo ir pradinėse klasėse atsisakant vertinimo pažymiais.
2. Atsiliepdami į švietimo reformos reikalavimus mokslininkai mokinių pasiekimų vertinimo teoriniam pagrindimui daugiausia dėmesio skyrė 1998–2004 metais. Tuo metu tai buvo pagrindinė ŠPC, vadovaujamo P. Gudyno, tyrimų problema.
3. Trečiajame etape (2003–2008 metais) vyrauja metodiniai straipsniai, siūlantys įvairiausių vertinimo variantus, pasiekimų knygeles. Tuo tarpu mokslininkų dėmesys vertinimo sistemai mažėja. Remdamiesi tuo darome prielaidą, kad mokslininkų nusišalinimas trečiajame reformos etape buvo mokytojų ir mokinių nepasitenkinimo šiuolaikine vertinimo sistema pagrindinė priežastis.

Literatūra

- Adamonienė P. (1998). Vertinimas pedagoginiame procese. Kn.: *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas*. Vilnius, p. 135–138.
- Andriuškevičienė L., Raudonienė D. (2007). Gerai yra blogai, arba vertinimo labirintuose. *Žvirblių takas*, Nr. 2. Vilnius, p. 37–38.
- Andriuškevičienė L., Stankevičienė L. (2002). Vertinimo sistemos „Mano žingsniai“ modelis. *Žvirblių takas*, Nr.1, p. 10–13.
- Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Prieiga per internetą: www.smm.lt/ugdymas/docs/programos2008.pdf (žiūrėta 2008-12-07).
- Būdienė V. (2009). Švietimo kaita ir krizė. Prieiga per internetą: www.smm.lt/strategija (žiūrėta 2009-05-20).
- Čiužas R., Navickaitė J. (2008). Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis. *Pedagogika*, T. 91, p. 53–59.
- Gailienė I., Kavaliauskaitė L. (2006). Tėvų ir mokytojų nuostatos į pradinių klasių mokinių vertinimą. *Pedagogika*, Nr. 81.
- Grabauskienė A. (1996). Apie mokymo rezultatų tikrinimą ir vertinimą. *Žvirblių takas*, Nr. 6, p. 2–6.
- Grabauskienė A. (2001). Šių dienų pradinukas ir jo ugdymo problemos. *Pedagogika*, Nr. 48, p. 110–113.
- Gudynas P. (2001). Radikalus pokytis, bet ne revoliucija. *Dialogas*, Nr.5, p. 3
- Gudynas P. (1995). Švietimo reforma ir išsilavinimo standartai. *Mokykla*, Nr. 3, p. 31–32.
- Jurkevičius S. (2007). Kodėl švietimo reforma neduoda lauktų rezultatų? *Dialogas*, Nr. 47.
- Ivanauskienė F., Martišauskienė D. (2002). Pradinių klasių mokinių savęs vertinimas mokymosi procese. *Pedagogika*, Nr. 61, p. 98–103.
- Lietuvos respublikos švietimo įstatymas 2003 m. Prieiga per internetą: www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=302313 (žiūrėta 2008-11-21).
- Linkevičienė D. (2005). Vertinimo humanizavimas pradžios mokykloje. *Žvirblių takas*, Nr.3, p. 5–8.
- Marcelionienė E. (1992). Pradžios mokyklos pertvarkos problemos. *Mokykla*, Nr. 1, p. 6–8.
- Mokymasis, mokymasis ir vertinimas (ats. Motiejūnienė) (1993). Bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų pagrindiniai akcentai. Vilnius, p.13.

Motiejūnienė E. Projekto „Vertinimas ugdymo procese“ programa / Švietimo plėtotės centras. Prieiga per internetą: www.pedagogika.lt/puslapis/naujienos/programa.pdf (žiūrėta 2008-11-19).

Motuzas R. (1996). Švietimo reformos lūžis įvyko. *Mokykla*, Nr. 6, p. 3.

Šventickas A. (1996). Mokymosi rezultatų tikrinimas – ypatinga mokinių ir mokytojų sąveikos prielaida. Kn.: *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. III tarptautinės mokslinės konferencijos medžiaga*. Vilnius, p. 45–57.

Vaškeliene L. (2009). *Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo pradinėse klasėse kaitos tendencijos* (magistro darbas). Vilnius: VPU.

Žadeikaitė L. Švietimo strategijos įgyvendinimas. Turinio tobulinimas. 2006. Prieiga per internetą: www.pedagogika.lt/puslapis/Pranešimai/Sem2006-01-25-26zadeikaites.pdf (žiūrėta 2008-05-09).

Summary

TENDENCIES AND PROBLEMS OF THE ALTERNATION OF ASSESSMENT OF PUPILS' ACHIEVEMENTS AND PROGRESS IN DIFFERENT STAGES OF LITHUANIAN EDUCATION REFORM

Lina Vaškeliene

Vilnius Žemyna Basic School, Lithuania



Antanina Grabauskienė

Vilnius Pedagogical University, Lithuania

With reference to educational documents and articles of scholars and teachers-practitioners, this article analyzes the tendencies and problems of the alternation of the assessment of pupils' achievements and progress in primary school in the plane of education reform; the aim is also to reveal the input of Lithuanian scholars and teachers-practitioners on purpose of creating a new system of assessment. The analysis of the stages of education reform demonstrated that all stages emphasize the necessity to democratize pupils' assessment system with a gradual transition towards idiographic assessment and a refusal to assess primary school children with marks. In response to the requirements of the education reform, in 1998–2004 the scholars gave most attention to a theoretical grounding of the assessment of pupils' progress. In the third stage of Lithuanian education reform (2003–2008) methodical articles prevail which offer various versions of assessment, achievement books, whereas the attention of the scholars towards the system of assessment is decreasing. With reference to this, we make an assumption that the removal of scholars in the third stage of the reform was the main reason for teachers and students to be unsatisfied with the modern system of assessment.

Key words: primary education, pupils' learning achievements, progress, assessment, alternation of the assessment.

Received 10 January 2009; accepted 15 August 2009

 Lina Vaškeliene Teacher at Vilnius Žemyna Basic School, Lithuania. E-mail: lina.v99@gmail.com Website: http://www.zemynospagrindine.vilnius.lm.lt/	 Antanina Grabauskienė Assoc. Professor at Vilnius Pedagogical University, Studentų Street 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania E-mail: puk@vpu.lt Website: http://www.vpu.lt
---	---