

**Vilniaus universitetas
Filosofijos fakultetas
Edukologijos katedra**

Nadia Batisienė

Edukologijos studijų programa

Magistro darbas

Vertinimas pradinėse klasėse Vilniaus mieste

Darbo vadovė: Doc. Tatjana Bulajeva

Vilnius 2008

SANTRAUKA

Nadia Batisienė

Vertinimas pradinėse klasėse Vilniaus mieste

Magistro darbas

Nuo švietimo reformos pradžios nuolat kalbama apie mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimą pradinėse klasėse. Vertinimo samprata nagrinėjama raidos, psichologiniu aspektu; rengiami ir tvirtinami nacionalinio lygmens dokumentai, kuriuose apibrėžti moksleivių pasiekimų vertinimo tikslai, uždaviniai, paskirtis, išskirti principai, nuostatos, vertinimo proceso reikalavimai.

Pradinėje ugdymo pakopoje taikomas idiografinis (individualios pažangos) vertinimo principas, derinant formalųjį (kriterinį nepažyminį) ir neformalųjį vertinimą. Pradinių klasių mokytojai, neturėdami konkrečių metodikų ir instrumentų pasiekimams ir pažangai pamatuoti, dažnai susiduria su praktiniais vertinimo proceso organizavimo sunkumais. Siekta išanalizuoti mokslinę problemą: *ar pradinių klasių pedagogai geba naudotis vertinimo sistema pradinėse klasėse; organizuoti vertinimo procesą, įtraukiant mokinius, skatinant juos įsivertinti ir suteikiant pagalbą mokantis.*

Tyrimė remiamasi dviem teorijomis: humanistine asmenybės teorija, kuria remiantis mokiniai ugdomi ir vertinami atsižvelgiant į jų sugebėjimus, lyginant jų pačių ankstesnius pasiekimus su esamais; ir kognityvine mokymosi teorija, kurios atstovai teigia kad mokytojas yra galimybių kūrėjas, leidžiantis vaikams sąveikauti su aplinka, kad jie patys surastų naujus santykių modelius, dėsningumus.

Sukurtas vertinimo pradinėse klasėse raiškos kompetencijų teorinis modelis, kuris padėjo atskleisti pradinių klasių mokytojų vertinimo kompetenciją; ištirti pradinių klasių mokytojų gebėjimą taikyti idiografinį vertinimo principą; ištirti IV klasių mokinių požiūrį į vertinimą.

Patvirtintos iškeltos mokslinio tyrimo hipotezės, kad 1) pradinių klasių pedagogai nesilaiko idiografinio vertinimo principo, fiksuodami mokinių ugdymo(si) rezultatus; 2) IV klasių mergaitės geriau geba įsivertinti savo ugdymo(si) pasiekimus negu IV klasių berniukai.

SUMMARY

Nadia Batisienė

Assessment in primary forms in the town of Vilnius

Master's paper

Since the beginning of education reform there has been many talks about the assessment of students' achievement and progress in primary forms. The conception of assessment is being studied in terms of development and psychology; the documents, which define the goals, tasks and purpose of the assessment of students' achievement and which distinguish principles, provisions and requirements for evaluation process, are prepared and passed on the national level.

In primary education they apply an idiographic (individual progress) principle of assessment, combining formal (criterion unmarked) and informal education. The teachers of primary education, who do not have particular methodology and instruments to ground the achievements and progress, often face practical difficulties of assessment process organization. The aim of the paper is to analyse a scientific problem: *are the teachers of primary education able to use an evaluation system in primary forms, are they able to organize an assessment process while incorporating students and motivating them to evaluate themselves and providing with help in the learning process.*

The paper uses two theories: *the theory of humanistic personality*, on the basis of which students are educated and evaluated according to their abilities, comparing their previous results with the present ones; *cognitive learning theory*, the representatives of which claim that the teacher is the creator of possibilities allowing children to interact with the surrounding in order children themselves could find new models of relationship and consistent pattern.

A theoretical model of expression competencies of assessment in primary education has been created, which helped to reveal the assessment competence of primary teachers, to explore the ability of how primary teachers are able to apply an idiographic assessment principle and to explore the four- form students' attitude towards the assessment.

The raised hypothesis of the scientific paper have been approved : 1) teachers of primary education do not follow an idiographic evaluation principle when fixating students' training results; 2) girls of the IV form are more able to evaluate their results than the boys of the IV form.

TURINYS

IVADAS.....	5
1. Vertinimo ypatumai pradinėje pakopoje.....	9
1.1. Vertinimo sampratos analizė.....	9
1.1.1. Vertinimo sampratos raida.....	9
1.1.2. Vertinimas psichologiniu aspektu.....	13
1.1.3. Vertinimas teisiniu aspektu.....	15
1.2. Vertinimo specifika pradinėse klasėse.....	21
1.2.1. Idiografinio vertinimo principo samprata.....	21
1.2.2. Vertinimas Bendrosiose programose ir išsilavinimo standartuose.....	24
1.2.3. Vertinimo pradinėse klasėse tikslai, uždaviniai, paskirtis.....	27
1.2.4. Vertinimo nuostatos, principai, funkcijos.....	30
1.2.5. Vertinimas pradinėse klasėse – bendradarbiavimo procesas.....	34
1.2.6. Vertinimo metodai pradinėse klasėse.....	37
1.2.7. Vertinimo tipai ir būdai pradinėje ugdymo pakopoje.....	42
2. Vertinimo pradinėse klasėse organizavimo Vilniaus mieste analizė.....	47
2.1. Vertinimo informacijos fiksavimas pasiekimų knygelėse.....	47
2.2. Tyrimo eiga ir tyrimo metodai.....	49
2.3. Mokytojų vertinimo kompetencijos įsivertinimo analizė.....	53
2.3.1. Pradinės vertinimo sąlygos, organizuojant vertinimą pradinėse klasėse.....	53
2.3.2. Mokytojų gebėjimas naudotis idiografiniu vertinimo principu.....	56
2.3.3. Gebėjimas įgyvendinti vertinimą pradinėse klasėse.....	66
2.3.4. Gebėjimai nustatyti vertinimo rezultata, organizuojant vertinimą pradinėse klasėse.....	76
2.4. IV klasių mokinių požiūrio į vertinimą pradinėse klasėse analizė.....	80
2.4.1. Mokinių gebėjimas planuoti ugdymąsi pagal vertinimo rezultatus.....	81
2.4.2. Mokinių gebėjimas įsivertinti.....	82
2.4.3. IV klasių mokinių gebėjimas dalyvuti vertinimo procese.....	83
IŠVADOS.....	86
REKOMENDACIJOS.....	90
LITERATŪRA.....	91
PRIEDAI.....	95
1. priedas: anketos.....	96
2. priedas: vertinimo pradinėse klasėse raiškos kompetencijų teorinis modelis.....	103
3. priedas: lentelės.....	104

IVADAS

Tyrimo aktualumas. Nuo švietimo reformos pradžios svarbiausias dėmesys buvo sutelktas į ugdymo turinio pertvarką, taip pat į naujų ugdymo turinį reglamentuojančių dokumentų rengimą ir diegimą. Moksleivių pažangos ir pasiekimų vertinimas yra sudėtinė pradinio ugdymo dalis. Per visą reformos laikotarpį parengti ir patvirtinti nacionalinio lygmens dokumentai (LR Švietimo Įstatymas Nr. IX-1630, 2003-06-17, LR Švietimo ir mokslo ministro Įsakymas dėl pradinio ugdymo sampratos, Nr. 113, 2003-02-03, Pažyma dėl moksleivių pasiekimų vertinimo pradinėse klasėse Nr. 24-01-06-21, 2003-04-01, Valstybinės švietimo strategijos 2003 – 2012 m. nuostatos, patvirtinta LR Seimo Nr. IX-1700, 2003-07-04, , Bendrosios programos ir Išsilavinimo standartai 2003, Valstybinė moksleivių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata, Nr. ISAK-256, 2004-02-25, Bendrieji ugdymo planai), kuriuose yra apibrėžti moksleivių pasiekimų vertinimo tikslai, uždaviniai, paskirtis, išskirti principai, nuostatos, vertinimo proceso reikalavimai. Šiuo metu yra parengtas Pradinio ugdymo Bendrųjų programų projektas (2007), kuriame pabrėžtas bendrųjų gebėjimų ir kompetencijų ugdymas bei ugdymo proceso individualizavimas pagal vertinimo rezultatus.

Vertinimo sampratą nagrinėję autoriai (Jovaiša 1993, Harlen 1994, Laužackas 1996, Šutinienė 1998, Weeden, Winter, Broadfoot 2002 ir kt.) aiškina, kad vertinimas padeda kaupti, interpretuoti, apibendrinti informaciją apie mokinio pasiekimus ir padarytą pažangą; taip pat vertinimas padeda stebėti mokinio asmenybės augimą. Kapočienė (2002) pastebi, kad vertinimas padeda ne tik kaupti informaciją apie mokinius, bet taip pat mokytojui padeda stebėti ir analizuoti savo paties darbą. Apie vertinimo problemas daug kalba Motiejūnienė (2001). Gudynas (2007) pabrėžia, kad vertinimas padeda individualizuoti ugdymo procesą.

Vertinimą psichologiniu požiūriu tyrinėję autoriai (Rodgers 1969, Maslow 1979, Satir 1988, Zambacevičienė 1994, Bulotaitė 1995, Lepeškieienė 1996, Butkienė, Kepalaitė 1996) ypač pabrėžia adekvatų savęs vertinimą, kuris ugdo pasitikėjimą savimi, padeda plėtoti asmens galias, ugdyti asmenybę.

Pagrindinė vertinimo paskirtis yra pagalba vaikui. Vertinimas turi padėti vaikui augti ir tobulėti bei geriau mokytis. Tam tikslui pasiekti pradinėse klasėse taikomas idiografinis (individualios pažangos) vertinimo principas, kurį nagrinėjo Jonynienė (2002), Bilevičienė, Bikauskienė, Sajienė (2002), derinant formalųjį (kriterinį nepažyminį, naudojantis Bendrosiomis programomis ir Išsilavinimo standartais (2003)) ir neformalųjį vertinimą.

Motiejūnienė (2003) išskyrė Bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų pagrindinius akcentus.

Siekiama, kad vertinimo metodikos būtų grindžiamos mokytojo ir moksleivio, moksleivio ir moksleivio partneryste bei bendradarbiavimu. Apie vertinimo bendradarbiaujant naudingumą kalbėjo autoriai Teresevičienė, Gedvilienė (2000) Bennett, Rolheiser – Bennett, Stevahn (2002), Motiejūniene (2002), Petty (2006), Černiauskienė (2007) Taip organizuotas vertinimas skatina mokinių mokymosi motyvaciją, ugdo nuostatą mokytis visą gyvenimą.

Apie vertinimą pradinėse klasėse kalbama nuolat. 2004 metais buvo patvirtinta Valstybinė moksleivių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata. 2006 metais paruoštos Pradinių klasių mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo rekomendacijos (Pradinio ugdymo programos projekto išbandymas, 2006 06 06). Šiuo klausimu vyksta daug diskusijų, seminarų. Vykdomi projektai (Pradinio ugdymo programos projekto išbandymas, 2006 06 06), atliekami tyrimai (Tarptautiniu ir nacionaliniu mokiniu pasiekimu ir kitų edukologinių tyrimu ataskaitos, 2006), organizuojamos konferencijos (Vertinimas ugdymo procese: ieškojimai, atradimai ir perspektyvos, 2007 03 16). Tačiau vis dar nėra aišku, kaip vertinti pradinių klasių mokinius. Mokyklų vadovai ir pedagogai priversti reglamentavimo spragas užpildyti susitarimais, pedagogine patirtimi, kvalifikacijos tobulinimo kursuose pateiktais siūlymais, kurie yra gana skirtingi. Valstybinės švietimo priežiūros tarnybos duomenimis (2003) kiekvienas pedagogas moksleivių pasiekimus vertina skirtingai.

Matome, kad ugdymo kokybės vertinimo problema pradinėse klasėse yra aktuali. Vertinimas vis dar yra ieškojimų, eksperimentų kelyje ir galutinių sprendimų dėl visų vertinimo procedūrų beveik nėra.

Tyrimo problema. Ar pradinių klasių pedagogai geba naudotis vertinimo sistema pradinėse klasėse; organizuoti vertinimo procesą, įtraukiant mokinius, skatinant juos įsivertinti ir suteikiant pagalbą mokantis.

Tyrimo objektas. Vertinimas pradinėse klasėse Vilniaus miesto mokyklose.

Tyrimo tikslas. Ištirti vertinimą pradinėse klasėse Vilniaus miesto mokyklose.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti vertinimo pradinėse klasėse sampratos raidą teoriniu aspektu.
2. Išanalizuoti vertinimo specifiką pradinėje ugdymo pakopoje teoriniu aspektu, išryškinant idiografinį vertinimo principą.
3. Ištirti pradinių klasių mokytojų vertinimo kompetenciją.

4. Ištirti pradinų klasių mokytojų gebėjimą taikyti idiografinį vertinimo principą.
5. Ištirti IV klasių mokinių požiūrį į vertinimą.

Tyrimo hipotezės:

1. Pradinų klasių pedagogai nesilaiko idiografinio vertinimo principo, fiksuodami mokinių ugdymo(si) rezultatus.
2. Gebėjimas įsivertinti savo ugdymo(si) pasiekimus priklauso nuo mokinių lyties.

Tyrimo metodologija.

- Humanistinė asmenybės teorija, kurios atstovai (Maslow, Rodgers ir kt.) teigia, jog negalimas bet koks individų lyginimas vienu su kitais. Remiantis šia teorija mokiniai ugdomi ir vertinami atsižvelgiant į jų sugebėjimus, lyginant jų pačių ankstesnius pasiekimus su esamais. Tai sudaro galimybę sėkmingai ugdyti visus skirtingų sugebėjimų mokinius.
- Kognityvinė mokymosi teorija. Jos atstovai (Piaget ir kt.) teigia, kad mokytojas yra galimybių kūrėjas, leidžiantis vaikams sąveikauti su aplinka, kad jie patys surastų naujus santykių modelius, dėsningumus.

Tiriamieji : 302 Vilniaus mokyklų IV klasių mokiniai; 85 Vilniaus mokyklų I - IV klasių mokytojai.

Tyrimo metodai: Mokslinės literatūros analizė; vertinimą pradinėse klasėse reglamentuojančių dokumentų analizė; anketinės apklausos metodas; tyrimo duomenų matematinė statistinė analizė atlikta kompiuterine programa SPSS 16.00 (Statistical Package for the social Sciences for Windows).

Tyrimo eiga.

- Pirmajame etape buvo išstudijuota teorinė literatūra, nagrinėjanti vertinimą istoriniu, psichologiniu, teisiniu aspektais.
- Antrajame etape buvo nagrinėjama vertinimo pradinėse klasėse specifika bei sukurtas mokslinis vertinimo pradinėse klasėse raiškos kompetencijų teorinis modelis.
- Empirinio tyrimo etape buvo atlikta I – IV klasių mokytojų bei IV klasių mokinių anketinė apklausa, siekiant iširti pradinų klasių mokytojų gebėjimą naudotis vertinimo sistema pradinėse klasėse; IV klasių mokinių gebėjimą dalyvauti

vertinimo procese bei įsivertinti; pradinių klasių mokinių tėvų požiūrį į šiuolaikinę vertinimo sistemą.

Darbo mokslinis naujumas.

1. Suformuluota vertinimo samprata, išskiriant idiografinį vertinimo principą bei psichologinį vaiko asmenybės brendimą.
2. Sukurtas vertinimo pradinėse klasėse raiškos kompetencijų teorinis modelis.
3. Įrodyta, kad pradinių klasių pedagogai negeba naudotis idiografiniu vertinimo principu.

Darbo teorinis reikšmingumas.

Sukurtas vertinimo pradinėse klasėse raiškos kompetencijų teorinis modelis.

Darbo praktinis reikšmingumas.

1. Sukurtas vertinimo pradinėse klasėse raiškos kompetencijų teorinis modelis, kuriuo gali naudotis pradinių klasių mokytojai.
2. Švietimo įstaigų, kuriose vykdoma pradinio ugdymo programa, vadovai, pedagogai; švietimo įstaigų, kuriose ruošiami pradinio ugdymo specialistai, atstovai; švietimo politikos kūrėjai gali pasinaudoti atlikto tyrimo duomenimis, siekdami tobulinti savo organizacijų veiklą.
3. Parengtos rekomendacijos švietimo politikos kūrėjams, švietimo atstovams bei pradinių mokyklų vadovams ir pedagogams.

Darbo struktūra: darbo turinį sudaro du pagrindiniai skyriai, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas ir priedai. Pirmame skyriuje „Vertinimo ypatumai pradinėje pakopoje“ analizuojama vertinimo pradinėse klasėse sampratos raida teoriniu, psichologiniu, teisiniu aspektu, nagrinėjama vertinimo specifika pradinėje ugdymo pakopoje, išryškinant idiografinį vertinimo principą, sukuriamas vertinimo pradinėse klasėse raiškos kompetencijų teorinis modelis, kuriuo remiantis vėliau buvo sudaromos anketos. Antroje dalyje „Vertinimo pradinėse klasėse organizavimo Vilniaus mieste analizė“ išdėstoma tyrimo eiga ir tyrimo metodai; analizuojami anketų duomenys.

1. VERTINIMO YPATUMAI PRADINĖJE PAKOPOJE

1.1. Vertinimo sampratos analizė

1.1.1. Vertinimo sampratos raida

Tradiciniu požiūriu sąvoka „vertinimas“ akcentuoja rezultatų, poelgių ar savybių palyginimą su tam tikrais etalonais arba standartais. Nuo 1925 m. iki 1993 m. Lietuvoje buvo naudojama penkių balų vertinimo sistema. Aukščiausias įvertinimas buvo 5, žemiausias – 1. Nuo 1993 m. buvo pereita prie 10 balų vertinimo sistemos (Gumuliauskienė, 1998). Pažymiais buvo vertinamos dalykų žinios, elgesys, o kai kada ir pastangos. „Pažymys – tai vaikų žinių vertinimas, lyginant jas su klasės žinių vidurkiu, bet ne su asmeninėmis vaiko pastangomis ir pažanga.“ (Bendrosios programos, 1994, p. 54) Mokiniam teikiami bendri reikalavimai, ir pagal tuos reikalavimus iš vieno norima gauti tiek, kiek ir iš kito. Mokykla išivaizdavo vidutinių gabumų mokinio tipą, abstrakčią asmenybę, kurios iš tikrųjų nėra. Realūs mokiniai ir jų ypatybės prie tos iliuzinės normos buvo tempiami: gabesni prilaikomi, silpnesni pavejami.

Mokymosi rezultatų vertinimas pažymiu daugiausiai kritikuojamas dėl dviejų priežasčių: *vertinimo objektyvumo stokos* ir *dėl neigiamo psichologinio poveikio vaiko asmenybei*. Objektyviai įvertinti žinias pažymiu labai sunku. Pažymys neparodo, už ką jis yra gautas. Vertinimas pažymiu tiesiogiai siejasi su mokinių nerimu, pasiekimų motyvacija, savęs vertinimu. Dėl to atsiranda mokyklinis nuovargis, nepasitenkinimas mokykla, baimė ir nepasitikėjimas savimi. Ypač pradinėje pakopoje šios vertinimo sistemos taikymas sukėlė daug sunkumų ir prieštaravimų pedagoginiu požiūriu. Butleris pastebi, kad pažymiai smukdo mokymąsi, lygina mokinius vienus su kitais, o ne akcentuoja tobulėjimą. Silpniau besimokantys moksleiviai praranda norą mokytis. Gerai besimokantys pradeda pasitikėti savimi ir praranda motyvaciją stengtis. Autorius pastebėjo, kad mokinys pamato už darbą rašomą pažymį ir visai nekreipia dėmesio į komentarą, kaip galima būtų padaryti geriau (Butleris, 1988).

Po Lietuvos nepriklausomybės atkūrimo vertinimui keliama vis daugiau reikalavimų. Buvo pradėtos kalbos, kad vertinimas pažymiais neatspindi realių pradinėjų klasių moksleivių rezultatų bei daro didelę žalą mokinio asmenybės formavimuisi. Siekiama, kad būtų vertinamos ne tik moksleivio žinios ir supratimas, bet ir jo įgūdžiai, gebėjimai, nuostatos. Taip

pat vertinama moksleivio daroma pažanga ir pastangos. Kreipiama dėmesio į mokinio asmenybės pažinimą. Pradinėse klasėse atsisakyta vertinimo pažymiais ir pereita prie idiografinio (individualios pažangos) ugdymo(si) pažangos bei pasiekimų vertinimo principo, derinant formalųjį (kriterinį nepažyminį) ir neformalųjį vertinimą. Mokytojo darbas - objektyviai įvertinti kiekvieno mokinio rezultatus, atsižvelgiant į vaiko padarytą asmeninę pažangą bei valstybės reglamentuotus bendruosius išsilavinimo standartus. Tačiau nėra konkrečių nurodymų, kaip turi būti organizuojamas vertinimas. Pradinio ugdymo pedagogas turi pats ieškoti kuo įvairesnių rezultatų vertinimo būdų ir formų.

Vertinimo žodynyje (2002) pateikti tokie *vertinimo, įvertinimo ir įsivertinimo* apibrėžimai:

Vertinimas – tai procesas, kurio metu nuolat kaupiama, interpretuojama ir apibendrinama informacija apie moksleivio mokymosi pasiekimus ir padarytą pažangą.

Įvertinimas – tai vertinimo proceso konkretus sprendimas, rezultatas apie mokinio pasiekimus ir padarytą pažangą.

Įsivertinimas – mokinio sprendimai apie savo paties daromą pažangą bei pasiekimus, remiantis savianalize, savistaba, dabartinių pasiekimų lyginimu su ankstesniaisiais. Įsivertinimas padeda numatyti tolesnes mokymosi tikslų bei jų siekimo strategijas.

Enciklopediniame edukologijos terminų žodyne *vertinimo* sąvokos apibrėžimas apibūdintas kaip „*konkretus ir vienareikšmis pedagogų ar moksleivių veiklos ir elgesio kokybės laipsnio nustatymas pagal ugdymo tikslus, uždavinius, mokymosi ir darbo normas*“ (Jovaiša, 2007, p. 326).

Jovaiša nurodo, kad išmūs pedagogai kėlė vertinimo reikšmę asmenybės vystymuisi. Jie reikalavo, kad „*vertinimas būtų grindžiamas ilgalaikiu vaiko stebėjimu, visapusišku jo pažinimu, teisingumu, geranoriškumu, kad vertinimas padėtų vaikui suvokti savo mintis ir jausmus, savo laimėjimus*“ (Jovaiša, 1993, p.257). Autorius teigia, kad teisingas vertinimas padeda augti ir tobulėti mokinio asmenybei.

Vertinimas, ypač pradiname ugdyme, yra svarbus ir gali turėti daug reikšmių, priklausomai nuo tikslų ir kontekstų. Harlen nurodo, kad išsamus vertinimo apibrėžimas įtraukia informacijos kaupimo, interpretavimo, įrašymo ir informacijos panaudojimo galimybes planuojant ugdymo procesą (Harlen, 1994).

Vertinimo apibrėžimas gali būti suskirstytas į kelias svarbias dalis (Berwick, 1994):

- Vertinimas, padedantis diagnozuoti stipriąsias ir silpnąsias puses, ką ateities veiksmai galėtų pagerinti.
- Vertinimas skatinant, motyvuojant moksleivius ir tobulinant ateities darbą.
- Vertinimas, aprūpinantis grįžtamąjį ryšį (moksleiviams, tėvams, kitiems mokytojams).

Nagrinėjant šį Berwick'o pateiktą apibrėžimą, galima pastebėti, kad vertinimas atitinka žemiau pateiktą vertinimo kaitos proceso schemą:



1 schema. Vertinimo kaitos proceso schema (modifikuota Fullan, pg. Želvys, 1999, p. 67)

Pirmiausiai vertinimas turi padėti nustatyti esamą situaciją (ką mokiniai moka, ką žino, kokios jų vertybės, mokymosi motyvacija ir pan.). Toliau mokiniai nuolat vertinami pamokų metu, naudojant įvairius vertinimo metodus ir formas. Informacija kaupiama, apdorojama. Jau pradinėje pakopoje vertinimas turi skatinti mokinių savianalizę. Galiausiai vertinimas turi teikti objektyvią informaciją aplinkiniams apie mokinio daromą ugdymo(si) pažangą. Gauta informacija turėtų padėti planuoti ir organizuoti ugdymo procesą taip, kad pagerintų esamus rezultatus. Svarbiausia vertinimo paskirtis pradinėse klasėse – pagalba vaikui.

Anot Šventicko „*vertinimas – tai santykis tarp to, ką mokinys žino, ir to, ką jis turėtų žinoti ir mokėti vertinimo momentu*“ (Šventickas, 1995, p. 34). Kitaip tariant, vertinimas turi atspirties tašką, kriterijų, kurį pateikia Bendrojo išsilavinimo standartai. Vertinimas atskleidžia, ko mokinys yra pasiekęs, ko jam dar stinga, padeda geriau suvokti savo klaidas, geriau dirbti.

Laužacko nuomone „*vertinimas – nuolatinis kaupimas tam tikros informacijos*“ (Laužackas, 1996, p. 55) apie pradinių klasių mokinių ugdymą(si). Autorius išskiria ir vertinimo tikslą kaip ugdymo „*tikslų, turinio, mokymo metodų ir kitų su jais susijusių ugdymo proceso parametrų tobulinimą*“ (ten pat). Reiškia, vertinimas padeda ne tik pastebėti mokinio daromą ugdymosi pažangą, bet ir suteikia galimybę mokytojui įsivertinti ir tobulintis (keisti ugdymo tikslus, mokymo metodus, ieškoti naujų mokymo bei vertinimo formų, būdų).

Vertinimas ugdymo procese gali būti apibūdinamas kaip žinių, mokėjimų ir įgūdžių nustatymas, atsižvelgiant į atitinkamas ugdymo programas. Vertinimas padeda nustatyti

mokinių asmenybės raidos lygį (Rajeckas, 1998). Autorius, pateikdamas vertinimo apibrėžimą, labiau orientuojasi į rezultatą. Tačiau vertinimo sistema, ypač pradinėje pakopoje, turi būti kuo paslankesnė ir įvairesnė, turi skatinti mokinių norą mokytis ir tobulėti, padėti formuoti asmenybei. Vertinimas turi ugdyti teigiamą mokinių požiūrį į mokymąsi, formuoti vertybių sistemą.

Šutinienė vertinimą apibūdina kaip procesą, kuris „*vyksta mokantis, kai mokytojas atskleidžia mokinių laimėjimus ir trūkumus, kai skatina juos geriau mokytis*“ (Šutinienė, 1998, p.70). Galima manyti, kad sėkmingas vertinimas įmanomas esant partneriškiems santykiams tarp mokytojo ir mokinių. Mokytojas vertinimo procese atlieka ypač svarbų vaidmenį, nes jis stebi, vertina ir daro išvadas apie mokinių ugdymo(si) rezultatus.

Gumuliauskienė, kalbėdama apie vertinimą, ypač pradinėje pakopoje, teigia, kad jis padeda rinkti informaciją, ją interpretuoti, apibendrinti. Vertinimas, anot jos, turi padėti mokiniui ir mokytojui priimti tam tikrus sprendimus. Autorė taip pat nurodo, kad vertinant svarbu aiškiai suvokti vertinimo objektyvumo ir subjektyvumo ribas (Gumuliauskienė, 1998). Vertinimo subjektyvumas atsiranda dėl vieningų, standartizuotų vertinimo kriterijų nebūvimo, bendravimo su vaiku patirtimi. Įtakos turi ir bendras klasės lygis, vertintojo kvalifikacija, asmenybė, jo nuotaika, simpatijos ir kt. Dažnai pradinėse klasėse vertinami aktyvumas, pastangos, patrauklumas, elgesys ir kt. Būtina mokėti atskirti mokymosi rezultatų vertinimą nuo pačios asmenybės vertinimo.

Weeden, Winter, Broadfoot kalbėdami apie vertinimą teigia, kad tai yra „*natūralus instrumentas*“ (Weeden, Winter, Broadfoot, 2002, p. 20), kuris turi būti nuolat tobulinamas, apmąstomas ir tik tada gali padėti objektyviai nustatyti atskiro pradinį klasių mokinio pasiekimus ir padarytą pažangą.

Kalbėdama apie vertinimą pradinėse klasėse Jonynienė teigia, kad tai procesas, kurio metu nuolat renkama ir panaudojama informacija, nustatant mokinių daromą pažangą ir koreguojant bei tobulinant darbo būdus, metodiką ugdymo(si) pažangai pasiekti (Jonynienė, 2002). Taigi, vertinimas – tai ne tik informacija apie mokinio pasiekimus. Vertinimas padeda mokytojui analizuoti bei koreguoti savo darbą, kad mokinių rezultatai būtų geresni, o pats ugdymo procesas jiems teiktų džiaugsmą ir pasitikėjimą savo jėgomis.

Kapočienė, susipažinusi ir analizavusi Anglijos mokyklų veiklą nurodo, kad pradinio ugdymo moksleivių pasiekimų vertinimo apibrėžimas toje valstybėje atskleidžiamas kaip „*nenutrūkstamas integralus ir planuojamas procesas, skirtas moksleivių individualiai pažangai*

pamatuoti, skatinti savianalizę ir tobulėjimą“ (Kapočienė, 2002, p. 6). Galima pastebėti, kad šioje sąvokoje išskirta savianalizė, t.y., savęs vertinimas, kuris skatina moksleivius siekti geresnių rezultatų. Šiuo atveju sprendžia ne tik mokytojas apie mokinį, bet ir mokinys pats apie save. Petty kalbėdamas apie šiuolaikinį mokymą, taip pat pabrėžia mokinių **savęs vertinimo** svarbą (Petty, 2006, p. 557).

Gudynas pabrėžia, kad tinkamai organizuotas vertinimas padeda individualizuoti ugdymą (Gudynas, 2007). Paskutiniaisiais metais ypač daug kalbama apie ugdymo individualizavimą, kaip svarbų reiškinį, siekiant geresnės ugdymo kokybės. Tinkamai organizuotas vertinimo procesas padeda geriau pažinti mokinius, suprasti jų galimybes bei tikslingai individualizuoti ugdymą.

Formuluojamos tokios išvados:

1. Vertinimas - tai procesas, kurio metu skleidžiama mokinio asmenybė, kaupiama, interpretuojama, apibendrinama informacija apie vaiko ugdymą(si), nustatomi ugdymo(si) pasiekimai bei padaryta pažanga.
2. Vertinimas suprantamas kaip vertinimo pradinių sąlygų, vertinimo proceso bei vertinimo rezultatų nustatymas.
3. Vertinimas turi padėti mokiniui ir mokytojui įsivertinti bei planuoti(s) tolimesnį darbą, individualizuoti ugdymo procesą; suteikti objektyvios informacijos tėvams, kitiems suinteresuotiems asmenims apie vaiko pasiekimus bei padarytą pažangą.
4. Analizuotuose vertinimo apibrėžimuose nėra užsiminta apie mokinio individualių rezultatų palyginimą per tam tikrą laiką (idiografinis vertinimas).

1. 1. 2. Vertinimas psichologiniu aspektu

Vertinimas psichologiniu požiūriu turi būti orientuotas į **asmenybės ugdymą**. Vertinimas turi padėti mokiniui augti, tobulėti; turi ugdyti pasitikėjimą savo jėgomis ir sugebėjimais; turi plėtoti ir gilinti vaiko savimone, kelti savivertę.

Gage, Berliner, kalbėdami apie vertinimą apibrėžia, kad tai – „*informacijos rinkimas, interpretavimas ir apibendrinimas tam, kad būtų galima padaryti sprendimą*“ (Gage, Berliner, 1994, p. 456). Informacijos rinkimas vyksta *neformaliu* būdu (tik bendriausios žinios apie mokinį; rezultatai dažniausiai nefiksuojami) arba *formaliu* būdu (naudojamos užduotys,

patikrinimai, apklauros, testai; rezultatai užrašomi). Svarbu gautą informaciją tinkamai apdoroti, tik tada sprendimas bus objektyvus (ten pat).

Butkienė, Kepalaitė nurodo, kad vertinant mokinius, mokytojams svarbu pastebėti vaikų mąstymo tikslingumą ir išvalgumą, mąstymo būdus ir strategijas, kritiškumą ir originalumą, lankstumą (Butkienė, Kepalaitė, 1996).

Arends vertinimo terminą sieja su „*visa mokytojo surinkta ir apibendrinta informacija apie savo mokinius ir klases*“ (Arends, 1998, p. 217) Autorius nurodo, kad informaciją apie mokinius galima surinkti *neformaliais būdais* (stebint arba kalbant), *formaliais būdais* (namų darbai, testai, atsiliepimai raštu). Labiau akcentuojamas mokinių pažinimas. Vertinimas turi padėti mokytojui organizuoti pamokos veiklą, atsižvelgiant į mokinių poreikius ir galimybes (ten pat).

Vertinant nesiekama kokio nors statiško galutinio rezultato, šiuolaikinis vertinimas labiau orientuotas į procesą, o ne į rezultatą. Kaip ir asmenybei tobulėjant, vertinant siekiama motyvuoti, paskatinti, suteikti pasitikėjimo savimi.

Daug humanistinės krypties psichologų (Rodgers 1969, Maslow 1979, Berne P.H 1985, Satir 1988, Zambacevičienė 1994, Bulotaitė 1995, Lepeškienė 1996, Butkienė, Kepalaitė 1996) ypač pabrėžia *savęs vertinimą*. Rodgers pabrėžė, kad savęs vertinimas padeda ugdyti mokinio savarankiškumą, kūrybiškumą ir gebėjimą remtis pačiu savimi (Rodgers, 1969). Maslow nurodo, kad teigiamai save vertinantis žmogus tampa save aktualizuojančia asmenybe. Autorius paaiškina, kad save aktualizuojantis žmogus aiškiai suvokia realybę, priima save tokį, koks yra, atsakingas, demokratiškas, spontaniškas, kūrybiškas, atviras naujiems potyriams, geba bendrauti su kitais žmonėmis, remiasi bendražmogiškais vertybėmis (Maslow, 1979). Berne P.H teigia, kad teigiamas savęs vertinimas – tai realistiškas savęs įsisąmoninimas, gebėjimas gerbti savo ir kitų asmenų unikalumą, žmogiškąsias teises, dvasingumą (Berne P.H, 1985). Satir nuomone, savos vertės pajautimas formuoja dorumo, sąžiningumo, atsakomybės, užuojautos savybes (Satir, 1988). Bulotaitė nurodo, kad teigiamas savęs vertinimas – tai asmens savęs paties, savo galimybių, savybių tarp kitų žmonių vertinimas (Bulotaitė, 1995). Teigiamai save vertinantys žmonės pasitiki savimi, tiki savo sėkme, gebėjimu užmegzti gerus tarpasmeninius santykius.

Pradinėje ugdymo pakopoje labai svarbu padėti mokiniui susiformuoti teigiamą savęs vertinimą. Mokinys turi mokėti išskirti savęs paties, draugų vertinimo kriterijus. Pradinių klasių moksleiviai dažnai nesugeba adekvačiai įvertinti savo pasiekimų moksle, asmenybės

savybių. Pirmiausia vaikui formuojasi kitų vertinimo kriterijai, tik paskui – savęs paties. Dažnai mokiniui būna sunku įsivaizduoti ir priimti esamą situaciją, nes vaikas daugiau orientuojasi į pageidaujamą rezultatą, bet ne į realią padėtį. Pedagoginio vertinimo paskirtis yra išmokyti moksleivius adekvačiai vertinti save.

Asmenybės savęs vertinimas labiausiai formuojasi girdint ir įsidėmint aplinkinių vertinimus. Svarbiausi veiksniai įsivertinant yra: kiek vaikas patiria pagarbos; kaip jį priima mokytoja, tėvai, bendraamžiai; ar patyrė sėkmę. Vaikų savęs vertinimas yra tiesioginis suaugusiųjų vertinimo atspindys, nes jie dar nemoka į suaugusiųjų nuomonę pažvelgti kritiškai (Bulotaitė, 1995). Anot Kiekvieno vaiko pasitikėjimas savimi ir savęs vertinimas kyla, kai jis ką nors įvaldo, išmoksta. Svarbu sudaryti sąlygas kiekvienam vaikui pačiam dirbti, įgyti patyrimo ir kompetencijos, patirti sėkmę, atskleisti savo stipriąsias puses; būtina skatinti savarankiškumą (ten pat).

Galima formuluoti tokias išvadas:

1. Humanistinės krypties psichologai šiuolaikinėje mokykloje pabrėžia *į mokinį orientuotą vertinimą*. Toks vertinimas padeda plėtoti asmens galias, brandinti asmenybę; skatina valios, emocijų, pažinimo sferos plėtotę, veržlumą bei veiklumą.
2. Vertinimo tikslas psichologiniu aspektu – išmokyti vaiką *įsivertinti* (save, savo raidą, augimą). Gebėjimas įsivertinti padeda mokiniui tapti savarankiška, kūrybinga, drąsia asmenybe; ugdo mokinio pasitikėjimą savimi.

1. 1. 3. Vertinimas teisiniu aspektu

Vertinimas suprantamas kaip sudėtinė ugdymo proceso dalis. Nacionalinio lygmens dokumentuose vertinimui skirta daug dėmesio.

LR Švietimo Įstatyme yra nurodyta, kad ugdymo(si) pasiekimų vertinimas turi „padėti moksleiviui pasitikrinti mokymosi pažangą, nustatyti jo pasiekimus ir, palyginus su Išsilavinimo standartais, padėti priimti sprendimus dėl tolesnio mokymosi ir veiklos“ (LR Švietimo Įstatymas, Nr. IX - 1630, 2003-06-17). Šiame dokumente vertinimas labiau orientuotas į mokinio pasiekimus ir daromą pažangą pagal Išsilavinimo standartus. Taip pat, vertinimas suprantamas, kaip rezultatas, kuris gali padėti imtis tolesnių veiksmų gerinant

ugdymo(si) procesą. Pradinėse klasėse vertinimui, susijusiam su rezultatu, atitenka antraeilis vaidmuo. Vertinimas, pirmiausiai, turi padėti mokiniui mokytis.

Taip pat vertinimas pradinėse klasėse turi „*skatinti moksleivio asmenybės brandą, mokymosi motyvaciją, emocijų, valios sričių plėtotę, numatyti tolesnio ugdymo(si) kelią, koreguoti ugdymo procesą, informuoti moksleivius, jų tėvus, mokyklos bendruomenę, visuomenę*“ (LR Švietimo ir mokslo ministro Įsakymas dėl pradinio ugdymo sampratos, Nr. 113, 2003-02-03). Šiame apibrėžime matyti, kad vertinimas turi padėti skleisti asmenybei ir labiau būti orientuotas ne į mokymosi rezultata, bet į visapusiškos asmenybės ugdymą. Tai atitinka pradinės ugdymo pakopos vertinimo tikslus. Dokumente nurodyta, kad vertinimo metodikos turi būti pasirinktos tokios, kad jos ugdytų asmenį, skatintų sėkmę ir pažangą, puoselėtų teigiamus individualybės bruožus, kūrybiškumą, fiksuotų individualius pasiekimus.

Šiuolaikinis vertinimas pradinėse klasėse turėtų žymėti moksleivių daromą *pažangą*. Bendrosiose programose ir išsilavinimo standartuose nurodyta, kad vertinimas turėtų būti ne kiekybinis, o kokybinis. Moksleivio pasiekimų vertinimas pagal išsilavinimo standartus skirtas nustatyti jo mokymosi raidą. Akcentuojama, kad atsižvelgiant į reformuotos pradinio ugdymo mokyklos tikslus, vertinant turi būti mažiau pabrėžiamos žinios, o labiau kreipiamas dėmesys į kompetencijų (gebėjimų) ugdymą. Mokytojas turėtų stebėti ir vertinti kiekvieno mokinio mokymosi rezultatus per visus mokslo metus. Dokumente taip pat nurodyta, kad turi būti suteiktos galimybės mokiniui eiti individualios pažangos keliu (Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai, 2003).

Valstybinėse švietimo strategijos 2003 – 2012 m. nuostatose nurodyta, kad vertinimas turi labiau motyvuoti mokinius mokytis, mokytojus siekti geresnės ugdymo kokybės, turi geriau informuoti mokinius bei jų tėvus apie mokymosi rezultatus, pratinti mokinius vertinti savo pasiekimus (Valstybinės švietimo strategijos 2003 – 2012 m. nuostatos, patvirtinta LR Seimo, Nr. IX-1700, 2003-07-04). Dokumente nurodytas vertinimo apibrėžimas labiau orientuotas į rezultata, kuris daro poveikį mokinio asmenybei (teigiamą ar neigiamą); parodo mokytojui jo darbo kokybę; teikia informaciją mokiniams, mokytojams, tėvams, suinteresuotiems asmenims ir institucijoms. Nekalbama apie mokinio individualios pažangos sekimą; gebėjimą įsivertinti; ugdymo proceso individualizavimą.

Pažymoje dėl moksleivių pasiekimų vertinimo pradinėse klasėse nurodyta, kad vertinimas – tai moksleivių žinių ir supratimo, jų gebėjimų, įgūdžių ir nuostatų nustatymas. Taip pat vertinama mokinių daroma pažanga ir pastangos. Tinkamai organizuotas vertinimo

procesas turi padėti mokytojui spręsti, ar jis tinkamai pasirinko ugdymo turinį bei metodus bei kaip dirbti ateity. Pradinių klasių moksleivių pasiekimai turi būti vertinami taikant nepažyminę vertinimo sistemą, pagrįstą idiografinio vertinimo principu, orientuojantis į Bendrojo išsilavinimo standartus (Pažyma dėl moksleivių pasiekimų vertinimo pradinėse klasėse, Nr. 24-01-06-21, 2003-04-01).

Mokinių pažangos ir pasiekimų sampratoje vertinimas apibrėžtas kaip procesas, kurio metu nuolat kaupiama, interpretuojama ir apibendrinama informacija apie mokinio mokymosi pažangą ir pasiekimus. Dokumente išskirta *įvertinimo sąvoka* kaip „*vertinimo proceso rezultatas, konkretus sprendimas apie mokinio pasiekimus ir padarytą pažangą*“ (Mokinių pažangos ir pasiekimų samprata, Nr. ISAK-256, 2004-02-25). Matome, kad *įvertinimo sąvoka* yra apibūdinama kaip mokinio pasiekimų ir pažangos nustatymas (pagal Išsilavinimo standartus). Nėra kalbama apie tai, kad vertinamas ne tik mokinio gebėjimas pasiekti standartą, bet ir padaryta **asmeninė** pažanga.

Galima daryti tokias išvadas:

1. LR Nacionalinio lygmens dokumentuose nurodyta, kad vertinimas yra ugdymo proceso dalis ir turi būti organizuojamas taip, kad atitiktų ugdymo proceso tikslus bei uždavinius.
2. Vertinimas turi teikti informaciją mokytojui, mokiniui, tėvams, kitiems suinteresuotiems asmenims ir institucijoms. Dokumentuose apibrėžtas vertinimas labiau orientuotas į rezultatą. Beveik nekalbama apie idiografinį vertinimo principą ir jo svarbą pradinio mokyklinio amžiaus mokinių ugdymui(si).
3. Nors šiuolaikinėje mokykloje vis svarbesnis tampa *įsivertinimas* – galimybė pačiam mokiniui daryti išvadas ir sprendimus apie savo paties daromą pažangą bei pasiekimus – apie tai nėra kalbama Nacionalinio lygmens dokumentuose.

1 lentelė Vertinimo reikšmė

VERTINIMAS						
Autoriai / Nacionalinio lygmens dokumentai	Pradinės sąlygos	Vertinimo procesas	Vertinimo rezultatas	Vaiko asmenybės atskleidimas	Informacijos kaupimas, interpretavimas, apibendrinimas, įrašymas, panaudojimas	Pažangos ir pasiekimų nustatymas
Jovaiša (1993)		+		+		
Harlen (1994)		+			+	
Gage, Berliner (1994)		+			+	
Berwick (1994)	+	+	+	+	+	+
Šventickas (1995)	+		+			+
Laužackas (1996)		+			+	
Rajeckas (1998)			+			+
Šutinienė (1998)		+		+		
Gumuliauskienė (1998)		+			+	
Arends (1998)		+			+	
Weeden, Winter, Broadfoot (2002)		+				+
Jonynienė (2002)		+			+	+
Kapočienė (2002)		+		+		+
LR Švietimo ir mokslo Įstatymas (Nr. IX - 1630, 2003-06-17)			+			+
LR Švietimo ir mokslo ministro Įsakymas dėl pradinio ugdymo sampratos (Nr. 113, 2003-02-03)		+		+		
Bendrosios programos ir Išsilavinimo standartai (2003)			+			+
Pažyma dėl moksleivių pasiekimų vertinimo pradinėse klasėse (Nr. 24-01-06-21, 2003-04-01)			+			+
Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatos (Nr. IX-1700, 2003-07-04)		+		+		+
Mokinių pažangos ir pasiekimų samprata (Nr. ISAK-256, 2004-02-25)		+			+	

Dauguma autorių (Jovaiša 1993, Harlen 1994, Gage, Berliner 1994, Arends 1998, Weeden, Winter, Broadfoot 2002 ir kt.) sutinka, jog šiuolaikinė vertinimo sistema labiau orientuota *į procesą*, o ne į rezultatą ar pradinių sąlygų nustatymą (žr. 1 lentelė). Svarbu ugdyti asmenybę per visą ugdymo(si) laikotarpį stebint, kaupiant duomenis, darant išvadas, koreguojant ir individualizuojant procesą. Berwick (1994) pateiktas vertinimo apibrėžimas apima visas tris vertinimo kaitos proceso dalis (žr. 1 schema). Svarbu nustatyti mokinio pasiekimų lygį pradžioje, kad proceso metu vertinimas vyktų tikslinga kryptimi ir pasiekti rezultatai būtų aukščiausio lygmens (rezultatai plačiąja prasme, apimantys ne tik žinių lygį, bet ir asmenybės augimą). Vertinimo, kaip proceso, metu, lengviau pastebėti klaidas ir jas taisyti; lengviau motyvuoti mokinį darbui, nes jis nuolat žino apie savo pasiekimus, gali įsivertinti ir pasirinkti savo ugdymo(si) strategiją. Proceso metu vykdomas vertinimas padeda mokytojui nuolat stebėti savo darbą ir prireikus koreguoti veiksmus. LR Švietimo dokumentuose pateikti vertinimo sąvokos apibrėžimai vieni labiau orientuoti į procesą, kiti – į rezultatą.

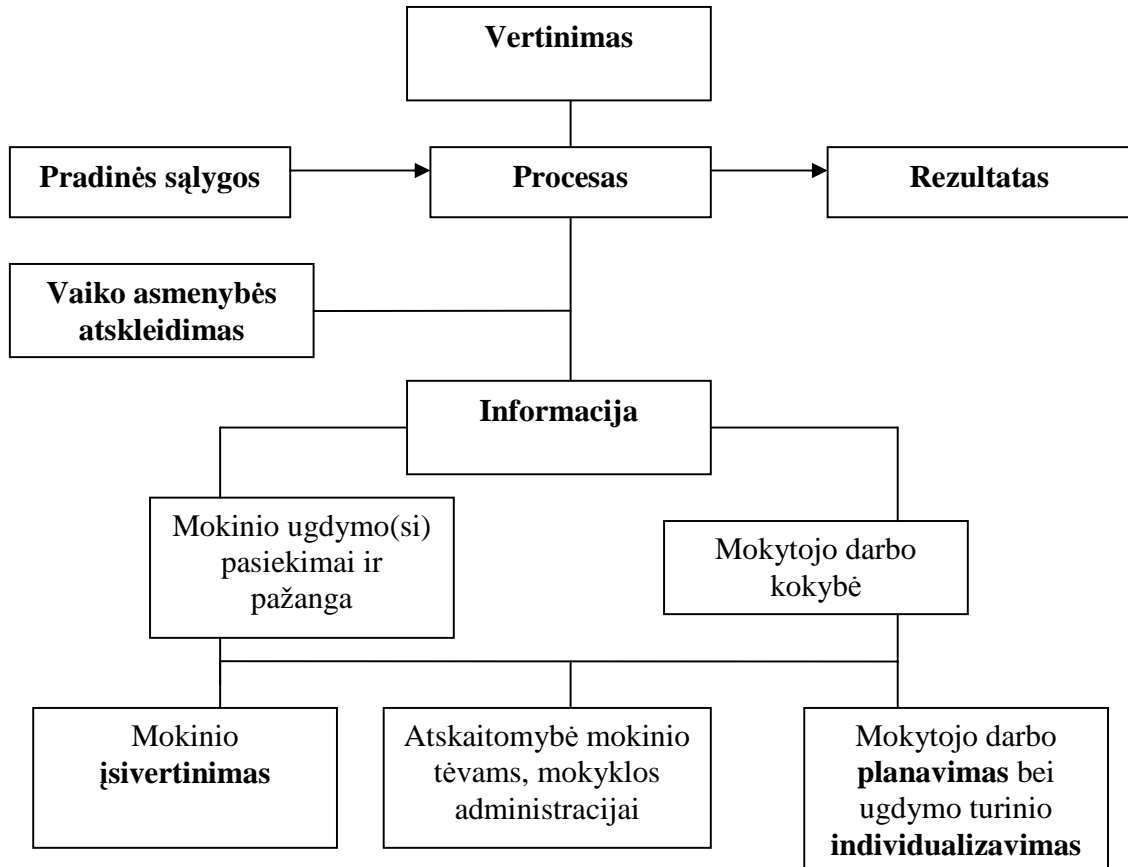
Negalima tiksliai pasakyti, kas vertinant yra svarbiausia. Vertinimas turi padėti skleisti vaiko asmenybei; padėti kaupti, interpretuoti, apibendrinti bei panaudoti informaciją apie mokinio ugdymą(si); padėti nustatyti mokinio padarytą pažangą ir pasiekimų lygį (žr. 1 lentelė). Taip pat vertinimas turi padėti palyginti individualius vaiko pasiekimus anksčiau ir dabar.

Galima daryti išvadas, kad:

1. **Vertinimas – daugiafunkcinis, nenutrūkstamas procesas, kurio metu skleidžiama mokinio asmenybė; kaupiama, interpretuojama, apibendrinama informacija apie vaiko ugdymą(si); daromi sprendimai apie mokinio pasiekimus ir padarytą pažangą anksčiau ir dabar.**
2. Vertinimas suprantamas kaip **vertinimo pradinių sąlygų, vertinimo proceso bei vertinimo rezultato nustatymas**. Norint tinkamai organizuoti vertinimą pradinėse klasėse, būtina nustatyti vertinimo pradines sąlygas (išsikelti tikslus, nustatyti kriterijus ir kt.), organizuoti vertinimo procesą (individualizuoti, diferencijuoti ugdymą ir kt.), nustatyti vertinimo rezultatus (vertinti pagal idiografinį vertinimo principą, išsilavinimo standartus ir kt.)

3. Analizuotuose vertinimo apibrėžimuose mažai kalbama apie idiografinį vertinimo principą, kuris pastaruoju metu ypač akcentuojamas; mažai pabrėžiama jo svarba vaiko asmenybės ugdymui(si).

Žemiau esančioje schemoje parodyta, kokį vaidmenį atlieka vertinimas pradinio mokyklinio amžiaus mokinių ugdymo(si) procese (žr. 2 schema).



2 schema. Vertinimo vaidmuo ugdymo(si) procese

1. 2. Vertinimo specifika pradinėse klasėse

Tradicinis vertinimas yra orientuotas į moksleivių žinias, kurios įvertinamos pažymiu. Šiuolaikinėje mokykloje vertinimas pradinėse klasėse turi būti orientuotas į mokinį ir jo individualius pasiekimus. Vertinimo sistema siekia, kad būtų įvertinti asmens gebėjimai bei kompetencijos, kurios sudaro galimybę prasmingai mokytis ir veikti visą gyvenimą. Vertinant turi būti atsižvelgiama į mokinio individualybę, kaip jis jaučiasi, kaip dirba, kokios yra jo išgalės, polinkiai bei poreikiai, gabumai. Vertinama, ar mokinio mokymosi pasiekimai yra pakankami, kokios mokymosi spragos, kokie sunkumai, ir kaip tuos sunkumus įveikti. Analizuodamas savo klasės mokinių individualias savybes bei pasiekimus, pradinėse klasių mokytojas turėtų taikyti efektyviausias vertinimo sistemas, taip pat, individualizuoti ugdymo procesą.

Keičiantis vertinimo sąvokos sampratai pradinėse klasėse, keičiasi vertinimo tikslai bei uždaviniai. Yra išskiriamos vertinimo nuostatos, funkcijos, principai. Pradinėse klasių mokytojai skatinami ieškoti naujų vertinimo metodų ir būdų.

1. 2. 1. Idiografinio vertinimo principo samprata

Idiografinis (individualios pažangos) vertinimas – moksleivio pasiekimų ir pažangos vertinimo principas, pagal kurį lyginami dabartiniai pasiekimai su ankstesniaisiais ir stebima bei vertinama asmens daroma pažanga (Vertinimo žodynelis, 2002).

Idiografinis – tai *individualizuotas* vertinimas, orientuojamas matyti kiekvieną vaiką, atsižvelgti į kiekvieno reikmes, galias, individualybę – ją saugoti ir puoselėti, sudaryti kuo geresnes sąlygas jai augti ir skleisti (Bilevičienė, Bikauskienė, Sajienė).

Terminas „idiografinis“ yra atkeliavęs iš psichodiagnostikos srities ir taikomas tuomet, kai kalbama apie poreikį sekti individualią raidą, asmenybės evoliuciją (ten pat).

Šis vertinimo principas pedagogikoje, edukologijoje tapo populiarus įsigalint humanistinio ugdymo teorijai, kuri teigia nelygstamą asmens vertę, akcentuoja kiekvieno individo unikalumą, neigia bet kokią individų lyginimą vienu su kitais. Pasak humanistinės asmens teorijos, kiekvienas žmogus yra integrali ir teigiamų, ir neigiamų bruožų, savybių,

gebėjimų, talentų visuma. Todėl vertinti individo raidą galima lyginant jį tik su juo pačiu, o ne su kitais individualais (Jonynienė, 2002).

Idiografinis vertinimas orientuojamas į visybiškos, integralios asmenybės savybių diagnozavimą bei kokybinių darinių atskleidimą. Toks vertinimo principas yra itin palankus, siekiant puoselėti kiekvieno asmens individualumą, išsaugoti visus geruosius prigimtinius jo bruožus (Jonynienė, 2002).

Ši sistema pabrėžia moksleivio pažangos vertinimą, darant įtaką asmenybės ugdymui, mokymosi pagal savo sugebėjimus skatinimą, nekonkurencingumą, motyvacijos skatinimą ir pan. Idiografinio vertinimo principas padeda kiekvienam vaikui pajusti, ko jis išmoko, kas jam pavyko, ko dar nebuvo pasiekęs. Šio vertinimo principo esmė – nuolatinis vaiko skatinimas už pažangą (Bilevičienė, Bikauskienė, Sajienė).

Idiografinis vertinimas leidžia kiekvienam asmeniui mokytis pagal savo prigimtinius gabumus, skatina jį nuolat tobulėti, orientuojantis į vis aukštesnius reikalavimus. Idiografinis vertinimas kiekvienam moksleiviui garantuoja psichologinį saugumą: iš moksleivio reikalaujama tiek, kiek jis pajėgia; mokiniai nelyginami tarpusavyje, sumažinama konkurencijos keliama įtampa bei nuolatinis nerimas. Mokymosi motyvacija palaikoma noru sužinoti, pažinti, patirti; troškimu tobulėti, pranokti save; sėkmės, džiaugsmo išgyvenimu (Vertinimo žodynėlis, 2002).

Idiografinio vertinimo principo privalumai (Jonynienė, 2002):

- padeda puoselėti integralią asmenybę, visas individualybės savybes, neslopina vaiko prigimtinių galių bei talentų;
- leidžia kiekvienam mokiniui mokytis pagal savo išgales ir sugebėjimus;
- laiduoja kiekvienam mokiniui psichologinį saugumą (vertinant ideografiniu būdu moksleiviai tarpusavyje nelyginami, todėl kiekvienas mokosi tiek, kiek pajėgia).

Idiografinio vertinimo principas yra universalus ir tinka vertinant bet kurio amžiaus tarpsnio bei ugdymo srities moksleivių mokymosi pasiekimus. Tačiau labiausiai idiografinis vertinimo principas tinka ikimokyklinio bei pradinio mokyklinio amžiaus vaikams. Dėl šių priežasčių (Jonynienė, 2002):

- šiuo amžiaus tarpsniu svarbu užtikrinti, kad būtų tenkinami svarbiausi asmeniniai bei socialiniai vaiko poreikiai: psichologinio, emocinio bei fizinio saugumo, pripažinimo, savo vertės pajautimo, pagarbos, meilės, bendrumo;

- šiose ugdymo pakopose su vaiku dirbantys pedagogai turi galimybę matyti, pažinti ir įvertinti kiekvieną vaiką individualiai, o ne lyginti jo raidą su visiems bendrais reikalavimais ar nustatinėti mokinio vietą tarp kitų;
- idiografinio vertinimo principas yra diegiama nuosekliai, nuo pirmųjų ugdymo pakopų, tuomet nei vaikas, nei tėvai nėra trikdomi naujovių.

Pažymoje dėl moksleivių pasiekimų vertinimo pradinėse klasėse (2004) nurodyta, kad vertinimas pagal idiografinį vertinimo principą kelia daug klausimų pedagogams, tėvams. Dėl bendrų pradinių klasių mokinių pasiekimų vertinimo metodikų mokytojai gali improvizuoti ir taikyti savo vertinimo metodiką. Mokytojai gali formalizuoti vertinimo rezultatus pasirinkta forma – pastabomis, įrašais, recenzijomis, aprašais ar kt., įvertinimą fiksuoti vertinimo lapuose, knygelėse, dienynuose ir pan. Tačiau nėra paaiškinta, kaip tai daryti. Nežinodami, kaip vertinti mokinius pagal idiografinį vertinimo principą, pedagogai susitaria arba tiesiog pakeičia pažymius ženklais, simboliais; mokyklos kuria savo vertinimo sistemas (dažnai neatitinkančias idiografinį vertinimo principą). Dažnai mokyklose vertinimo sistema tobulinama, atsižvelgint į tėvų pasiūlymus, pageidavimus. Tai rodo, kad visuomenei neužtenka žinių apie idiografinį vertinimo principą. Mokytojoms neužtenka konkrečios informacijos, kaip vertinti mokinius, kaip fiksuoti vertinimo informaciją, kaip susikurti vertinimo sistemą, kad ji atitiktų idiografinį vertinimo principą.

Galima formuluoti tokias išvadas:

1. Idiografinis vertinimo principas orientuotas į mokinį ir vaiko dabartinių rezultatų palyginimą su ankstesniaisiais jo paties pasiekimais; mokinys nuolat skatinamas už pažangą. Šio vertinimo principo taikymas ugdo vaiko asmenybę, išskiria privalumus, skatina pažinti, tobulėti, pranokti save, motyvuoja.
2. Nėra konkrečių metodikų mokytojams, kaip turi būti fiksuojama mokinio daroma pažanga, taikant idiografinį vertinimo principą; kaip pastebėti ir objektyviai įvertinti kiekvieną mokinį. Dėl informacijos, patirties stokos, konkrečių metodikų nebūvimo pedagogai susiduria su sunkumais, vertindami mokinius.

1. 2. 2. Vertinimas Bendrosiose programose ir išsilavinimo standartuose

Vertinant moksleivio mokymosi pažangą ir pasiekimus idiografinis (individualios pažangos) vertinimas derinamas su kriteriniu (orientuojamasi į aiškiai apibrėžtus, visiems bendrus pasiekimų rodiklius (siektinus rezultatus, standartus)). Idiografinio vertinimo atskaitos taškas – pats mokinys, kriterinio – pasiekimai, nusakyti išsilavinimo standartuose. Išsilavinimo standartai – kriterinio vertinimo pagrindas. Ir idiografinis vertinimo principas, ir kriterinis vertinimas yra aprašomojo pobūdžio, t.y. rašomas aprašas, kuriame nurodoma, ko vaikas pasiekė ir kokią pažangą padarė savo paties atžvilgiu. Toleruojamas mokytojo ir mokyklos individualumas, todėl mokykla pati gali pasirengti įvairius vertinimo lapus.

Nacionaliniai Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai yra pagrindinis teisinis dokumentas, nusakantis kiekvieno moksleivio, baigusio tam tikrą mokyklos pakopą, privalomą pagrindinį išsilavinimą. Lietuvos bendrojo lavinimo sistemoje Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai yra privalomi visoms mokykloms.

Pirmasis Bendrųjų programų projektas buvo parengtas 1994 metais. 1997 m. kartu su Bendrosiomis programomis, kuriose ugdymo turinys buvo suskirstytas taip, kad pagrindinis dėmesys būtų nukreiptas į gebėjimų ugdymą, išleisti išsilavinimo standartai. Dokumentuose apie vertinimą kalbama bendrai, pabrėžiant vaiko asmenybės raidą, idiografinio vertinimo svarbą pradiniam lygmenyje. Aiškinama, jog toks vertinimas padeda spręsti motyvacijos problemą bei lengvina diagnostiką. Vertinimo paskirtis yra skleisti individualybę bei ugdyti asmenybę; kelti mokymosi motyvaciją; užtikrinti grįžtamąjį ryšį; rinkti informaciją apie mokinio ugdymo(si) pasiekimus ir kt. (Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai, 1997). Tačiau praėjus dešimtmečiui nuo idiografinio vertinimo sampratos apibrėžimo bei šio vertinimo principo taikymo pradinėse klasėse, mokinių mokymosi motyvacijos klausimas yra aktualus. Mokytojai susiduria su mokinių nenoro mokytis problema, dažnai kaltindamos būtent idiografinį vertinimo principą.

2003 m. išleisti atnaujinti Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Motiejūnienė nurodo, kad rengiant bendrąsias programas ir išsilavinimo standartus, stengtasi orientotis į vaiko poreikius, jo asmenybės brandą, pasirengimą mokytis, pasirinkti gyvenimo kelią (Motiejūnienė, 2003). Autorė pabrėžia, kad svarbu ugdyti ir plėtoti moksleivio asmeninę, socialinę, pažintinę bei kultūrinę kompetenciją o ne suteikti kuo daugiau žinių (ten pat).

Bendroji programa ir išsilavinimo standartai – vientisas dokumentas: programa nusako ugdymo tikslus, uždavinius, turinį, metodus, o standartai – laukiamus rezultatus.

Pagrindinė standartų funkcija yra *vertinamoji*, nes standartai padeda apibūdinti moksleivių, mokytojų, mokyklų ir visos šalies pasiekimus išsilavinimo srityje. Išsilavinimo standartai padeda objektyviau vertinti moksleivio pasiekimus ir pažangą, konkrečiau ir išsamiau fiksuoti vertinimo informaciją. Aprašai, aplankai, recenzijos, rašomi lyginant mokinių pasiekimus ir padarytą pažangą su standartais, o ne moksleivius tarpusavyje. Tai sudaro galimybę tiksliau informuoti mokinius, jų tėvus, mokytojus apie mokymosi sėkmes ir nesėkmes, nurodyti, kurioje srityje reikalinga pagalba ar daugiau pastangų (Motiejūnienė, 2003).

Šiuo metu yra parengtas pradinio ugdymo bendrųjų programų projektas (2007) Vėl kalbama apie tai, kad naujas ugdymo turinys būtų orientuotas į kūrybišką moksleivių įgytų žinių taikymą, kritinį mąstymą, praktinių gebėjimų ugdymą, problemų sprendimą, keltų naujus ugdymo proceso reikalavimus ir praktiškai sąlygotų mokytojų darbo metodų kaitą. Tačiau pagrindinis dėmesys skiriamas kompetencijų ugdymui. Vertinimas pirmiausiai suprantamas kaip pagalba mokiniui, jis turi skatinti mokinio augimą ir tobulėjimą bei pasisėkimą mokantis. Pabrėžiama, kad informacija apie mokinio mokymosi patirtį, pasiekimus, daromą pažangą turi padėti nustatyti mokinio, mokytojo, mokyklos darbo sėkmę. Svarbiausia sąlyga siekiant geresnių mokymosi rezultatų iškeliamas mokinio psichologinis saugumas. Todėl mokiniai turi būti nuteikiami mokytis pagal savo išgales, rezultatai vertinami pagal tai, ko buvo tikėtasi ir ko pasiekta. Akcentuojamas individualizuotas vaiko ugdymas ir mokymasis (Pradinio ugdymo bendrųjų programų projektas, 2007). Mokytojas skatinamas informuoti mokinius apie jų pasiekimus, nurodydamas, ką jie jau pasiekė ir ko turėtų pasiekti. Todėl būtina mokiniui suteikti grįžtamąją informaciją. Išskirta, kad mokytojas ir mokykla turi planuoti bei vertinti atsižvelgiant į Bendrosiose programose nubrėžtas gaires. Programose nusakyti tikslai, uždaviniai bei siektini rezultatai, į kuriuos turi orientotis mokytojas, planuodamas savo darbą. Kalbama apie vertinimo tikslų, kriterijų išsikėlimą, diferencijuojant juos pagal mokinių grupes. Skatinama įtraukti mokinius į vertinimo tikslų bei kriterijų iškėlimą. Pabrėžiama, jog prasminga po tam tikro etapo su mokiniais aptari, ką naujo jie sužinojo, patyrė, išmoko, suprato. Čia pat iškeliami tikslai, ką dar norėtų išmokti, patirti. Vertinimo metodai turi būti pasirinkti, atsižvelgiant į tai, kas bus vertinama: žinios, supratimas, gebėjimas, kompetencijos

ir pan. Vertinimas vyksta nuolat ir dažniausiai taikomas formuojamasis vertinimas. Vertinimo informacija fiksuojama aprašais, vertinimo lapuose, pasiekimų knygelėse. Parašomi trumpi komentarai. Pažymiais nevertinama. Mokinių pasiekimai viešai neaptariami, lyginami ankstesni vaiko pasiekimai su dabartiniais. Apibendrinamasis vertinimas turi vykti nurodant, kuriuos iš Bendrosiose programose suformuluotų lūkesčių mokinys jau yra pasiekęs ir ko reikia siekti toliau.

Standartai turi tris atestavimo lygius – minimalųjį, pagrindinį ir aukštesnįjį. Visiems moksleiviams paliekama teisė pasiekti aukštą išmokimo lygį. Tačiau reformos eigoje pasikeitė šių trijų lygių paskirtis. Išsilavinimo standartų projekte (1997) nurodyta, kad lygmenys nurodo mokytojui, mokiniui ugdymo proceso ir dalyko mokymo hierarchiją, tikslų, uždavinių eiliškumą, svarbą. Mokytojas, organizuodamas ugdymo procesą, orientuojasi į pagrindinį lygmenį. 2007 m. Pradinio ugdymo bendrųjų programų projekte kalbama apie **ugdymo diferencijavimą bei individualizavimą**. Ugdymo procesas organizuojamas, atsižvelgiant į šio amžiaus tarpsnio vaikų fizinių, psichinių, socialinių savybių pažinimą. Ugdymo tikslai, uždaviniai diferencijuojami ir individualizuojami, parenkama atitinkamo sudėtingumo mokomoji medžiaga bei užduotys.

Išsilavinimo standartams būdingas tęstinumas ir koncentriškumas. Motiejūnienė nurodo, kad tai, jog priešmokyklinio, pradinio ir pagrindinio ugdymo programos pateikiamos viename dokumente, rodo jų tęstinumą ir dermę (Motiejūnienė, 2003). Standartai suskirstyti koncentrais po dvi klases. Tai suteikia galimybę mokiniui mokytis pagal savo individualias išgales ir kiekvienam moksleiviui individualiai bręsti ir siekti standartų.

Valstybiniai išsilavinimo standartai – tai siekiami ugdymo(si) rezultatai. Į juos turi orientuotis švietimo priežiūros institucijos, mokymo priemonių rengėjai bei leidėjai, mokytojai, rengiantys ugdymo turinio individualiąsias programas (išplėstinius planus) bei nužymintys konkrečius reikalavimus mokinių ugdymosi pasiekimams (Bitinas, 2002). Išsilavinimo standartais gali naudotis tėvai, besidomintys savo vaikų mokymosi pažanga. Išsilavinimo standartų kriterijai – tik orientaciniai. Dokumente nurodyta, ko vaikas turi išmokti per tam tikrą laikotarpį. Mokykla ir mokytojas konkretina šiuos kriterijus, atsižvelgdami į kiekvieno moksleivio individualias mokymosi ypatybes.

Galima daryti tokias išvadas:

1. Lietuvos bendrojo lavinimo sistemoje Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai yra pagrindinis teisinis dokumentas, nusakantis kiekvieno mokinio privalomą pagrindinį išsilavinimą.
2. Laikui bėgant kito dokumento paskirtis: pereita nuo žinių prie gebėjimų; nuo gebėjimų prie kompetencijų ugdymo.
3. Reformos eigoje pereita nuo ugdymo proceso ir dalyko mokymo hierarchijos, tikslų, uždavinių eiliškumo prie ugdymo turinio individualizavimo bei diferencijavimo.
4. Nors jau 1994 m. bendrosiose programose buvo kalbama apie mokinio individualių pasiekimų palyginimą anksčiau ir dabar (idiografinis vertinimas), 2007 m. pradinio ugdymo bendrųjų programų projekte papildomai kalbama apie mokytojo ir mokinių gebėjimą įsivertinti, mokinių įtraukimą į vertinimo procesą (informuojant apie rezultatus, supažindinant su vertinimo tikslais, nusakant vertinimo kriterijus ir pan.). Pabrėžiamas mokinių ir mokytojo aktyvus dalyvavimas vertinimo procese.

1. 2. 3. Vertinimo pradinėse klasėse tikslai, uždaviniai, paskirtis

Mokinių vertinimas, ypač pradinėse klasėse, yra sudėtingas procesas. Nuo to, kaip mokinys vertinamas, priklauso jo mokymosi motyvacija, pasitikėjimas savo jėgomis, tarpusavio santykiai su mokytoju ir bendraamžiais, tolimesnis noras mokytis. Todėl mokytojas privalo žinoti, kokie yra vertinimo tikslai. Reikia aiškiai išskirti, į ką atkreipti dėmesį vertinant, koks yra norimas rezultatas.

LR Švietimo ir mokslo ministro įsakyme dėl pradinio ugdymo sampratos nurodyta, jog vertinimo paskirtis arba **tikslas** yra „*padėti siekti bendrųjų ugdymo tikslų, skatinti moksleivio asmenybės brandą, mokymosi motyvaciją, emocijų, valios sričių plėtotę, nustatyti moksleivio pasiekimus bei pažangą, numatyti tolesnio ugdymo(si) kelią, koreguoti ugdymo procesą, informuoti moksleivius, jų tėvus, mokyklos bendruomenę, visuomenę.*“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl pradinio ugdymo sampratos, Nr. 113, 2003-02-03)

Mokinių pažangos ir pasiekimų sampratoje taip pat yra išskirtas vertinimo tikslas: „padėti mokiniui mokytis ir bręsti kaip asmenybei; pateikti informaciją apie mokinio mokymosi patirtį, pasiekimus ir pažangą; nustatyti mokytojo, mokyklos darbo sėkmę, priimti pagrįstus sprendimus“. (Mokinių pažangos ir pasiekimų samprata, 2004)

Matome, kad tiek Švietimo ir mokslo ministro įsakyme dėl pradinio ugdymo sampratos (2003), tiek Mokinių pažangos ir pasiekimų sampratoje (2004), kalbant apie pradinės pakopos mokinių vertinimo tikslą, pirmiausiai akcentuojama mokinio asmenybė ir jos brendimas. Toliau išskirta informacija apie kiekvieno moksleivio mokymosi patirtį, pasiekimus, daromą pažangą. Svarbiausias dėmesys vertinant teikiamas pradinėms klasių moksleivio visapusiškam ugdymui(si), paskui tik dalykų žinių įsisavinimui. Taip pat pabrėžiama, jog vertinimas turi padėti nustatyti mokytojo darbo sėkmę; padėti mokytojui priimti tinkamus ir pagrįstus sprendimus, koreguojant ugdymo procesą; informuoti aplinkinius (mokinius, tėvus, mokyklos bendruomenę) apie pradinėms klasių mokinių ugdymo(si) pasiekimus. Nieko nėra užsiminta apie mokinio dabartinių pasiekimų palyginimą su ankstesniaisiais.

Kad būtų sėkmingai pasiekti vertinimo tikslai, galima formuluoti **vertinimo uždavinius**. Galima išskirti tokius vertinimo uždavinius (Mokinių pažangos ir pasiekimų samprata, 2004):

- Padėti pradinėms klasių mokiniui pažinti save, suprasti savo stipriąsias ir silpnąsias puses, o kartu įsivertinti savo pasiekimų lygį, keltis mokymosi tikslus.
- Padėti pradinės pakopos mokytojui išvelgti mokinio ugdymosi galimybes, nustatyti problemas ir spragas, o taip pat diferencijuoti ir individualizuoti darbą, tinkamai parinkti ugdymo turinį ir metodus.
- Suteikti tėvams informaciją apie vaiko ugdymąsi.

Anot Kapočienės, Čiuldienės, atsižvelgdamas į dokumentuose apibrėžtus pradinės pakopos mokinių vertinimo tikslus, kiekvienas mokytojas turėtų išsikelti savo vertinimo tikslus ir uždavinius (Kapočienė, Čiuldienė, 2003):

- ko tikimasi pasiekti vertinant;
- kas bus vertinama (žinios, gebėjimai, įgūdžiai, vertybės);

- kokie keliami vertinimo uždaviniai (pagalba moksleiviui, programos koregavimas, pedagogo veiklos koregavimas ir pan.);
- ar vertinant dalyko tikslai bus siejami su numatomais moksleivių mokymosi rezultatais;
- ar skirtingų dalykų vertinimo tikslai, ugdant moksleivių bendruosius gebėjimus, bus derinami tarpusavyje.

Kalbant apie **vertinimo paskirtį** pradinėje pakopoje, reikia pažymėti, kad tinkamai organizuotas vertinimas turi padėti geriau pažinti, aktyvinti mokinius, koreguoti ugdymo(si) procesą, diferencijuoti darbą. Svarbu, kad vertinimas padėtų mokiniui išsiugdyti savęs vertinimo įgūdžius.

Jonynienė teigia, kad vertinimas pradinėse klasėse turi padėti pamatuoti, kokią pažangą mokinys padarė savo paties atžvilgiu, o taip pat įvardinti spragas ir sunkumus, kuriuos reikia įveikti (Jonynienė, 1993). Remdamasis šia informacija, mokytojas individualizuoja ugdymo procesą.

Reineke, kalbėdamas apie vertinimo klimata, pabrėžė, kad reikia labai gerai apgalvoti vertinimo procesą (Reineke, 1998). Autorius akcentavo, kad tai, ką mokiniai patiria vertinami, lydi juos visą gyvenimą ir iš esmės nulemia jų gebėjimą mokytis ateityje (ten pat). Todėl pirmiausiai, vertinant pradinėse klasėse, reikia atsižvelgti į prigimtines vaiko išgales. Ypatingas dėmesys skiriamas socialinių, pažintinių, kūrybinių, mąstymo, veiklos ir kitiems gebėjimams.

Kapočienė, Čiuldienė teigia, kad moksleivio pažangos ir pasiekimų vertinimas pradinėse klasėse turi padėti rinkti duomenis apie jo ugdymo(si) pasiekimus (Kapočienė, Čiuldienė, 2003). Vertinimas suvokiamas kaip nenutrūkstamas, tarsi “spiralinis” procesas, turintis rezultatą. Autorės nurodo, kad mokykloje moksleivis neturėtų jaustis vertinimo objektu. Vertinimo objektais gali būti (ten pat):

- ugdymo(si) pasiekimai;
- pažanga;
- vertybinės nuostatos, pastangos ir elgesys.

Pradinių klasių mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo rekomendacijų projekte nurodyta, kad šiuolaikinėje mokykloje vertinimo paskirtis pirmiausiai suprantama kaip **pagalba vaikui** (Pradinių klasių mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo rekomendacijų projektas, 2006). Vertinimas turi padėti vaikui augti ir tobulėti; geriau mokytis. Taip pat

vertinimui keliami reikalavimai, kad jis turi padėti numatyti ugdymo(si) perspektyvą; kaupti ir panaudoti informaciją apie vaiko ugdymo(si) patirtį, pasiekimus, daromą pažangą.

Formuluojamos išvadas:

1. Vertinimo tikslas ir uždaviniai pradinėse klasėse yra padėti bręsti asmenybei, stebėti, vertinti moksleivio pasiekimus ir daromą pažangą. Taip pat vertinimas turi teikti mokytojui grįžtamąją informaciją apie jo paties darbą, teikti pagalbą koreguojant ugdymo procesą, suteikti informaciją tėvams apie vaiko ugdymo(si) pasiekimus.
2. Pradinių klasių mokytojas, atsižvelgdamas į dokumentuose apibrėžtus vertinimo tikslus ir uždavinius, turi išsikelti savo vertinimo tikslus atsižvelgdamas į tai, kokia yra vertinimo paskirtis, koks yra klasės mokinių lygis, pamokos tipas ir pan.
3. Ugdymo kokybės vertinimo paskirtis pradinėje mokykloje yra suteikti pagalbą vaikui. Vertinimas turi padėti augti, tobulėti, ugdyti norą pažinti. Svarbu sukurti teigiamą vertinimo klimatą.

1. 2. 4. Vertinimo nuostatos, principai, funkcijos.

Šiuolaikinė vertinimo sistema turi savo nuostatas, principus, funkcijas, kuriuos turi žinoti pradinės ugdymo pakopos pedagogai. Mokytojai turėtų laikytis šių vertinimo **nuostatų**:

- **Vertinimas grindžiamas šiuolaikine mokymosi samprata.** Vertinant kreipiamas dėmesys į pradinio mokyklinio amžiaus vaiko psichologinius ypatumus, atsižvelgiama į individualius pradinių klasių mokinių poreikius. Taip pat svarbu, kad vertinimas atitiktų ugdymo(si) tikslus.
- **Vertinama tai, kas buvo numatyta pasiekti ugdymo procese.** Mokinių žinios ir supratimas, dalykų gebėjimai vertinami remiantis pradinio ugdymo išsilavinimo standartais. Taip pat vertinami bendrieji gebėjimai, vertybinės nuostatos ir elgesys.
- **Vertinimas skirtas padėti mokytis.** Todėl, ypač pradinėje pakopoje, svarbu mokiniui laiku gauti grįžtamąją informaciją apie savo ugdymosi pasiekimus ir pažangą. Reikia mokyti vertinti ir įsivertinti; padėti išsikelti ugdymo(si) tikslus ir numatyti veiklos planą, kaip tų tikslų pasiekti.

- **Vertinama individuali mokinio pažanga.** Taikomas idiografinis vertinimo principas (mokinio dabartiniai pasiekimai lyginami su ankstesniaisiais jo paties pasiekimais). Informacija apie mokinio pažangą ir pasiekimus kaupiama, naudojant įvairius šiuolaikinius vertinimo metodus (aplankai, aprašai, recenzijos ir pan.) Pradiniame ugdyme atsisakyta bet kokio vieno mokinio lyginimo su kitu, vertinimo pažymiais.
- **Vertinimas pozityvus ir konstruktyvus.** Pabrėžiama tai, ką mokinys jau išmoko. Pastebima ir skatinama bet kokia mokinio padaryta pažanga savo paties atžvilgiu. Mokytojas nurodo spragas, padeda surasti būdus, kaip tas spragas ištaisyti. Mokinys skatinamas pats surasti geriausius ugdymosi metodus.
- **Vertinimas atviras ir skaidrus.** Mokiniai jau pradinėje pakopoje supažindinami su vertinimo tikslais, kriterijais, procedūromis. Mokiniui turi būti aišku, kas ir kaip vertinama. Taip pat vertinimo informacija turi būti prieinama visiems suinteresuotiems asmenims bei institucijoms.
- **Vertinimas objektyvus ir veiksmingas.** Siekiama, kad vertinimas būtų bešališkas, parodantis realius mokinio pasiekimus ir padarytą pažangą; patikimas, nesukeliantis prieštaravimų ar abejonių. Vertinimo efektyvumui pasiekti naudojami skirtingi vertinimo informacijos šaltiniai, taikomi šiuolaikiniai vertinimo metodai ir būdai.
- **Vertinimas informatyvus ir ekonomiškasis.** Vertinimo informacija tvarkoma ir pateikiama naudojant skirtingus šiuolaikinius vertinimo metodus (mokinio darbų aplankai, darbų aprašai, recenzijos ir kt.). Siekiama, kad sąlygos, reikalingos vertinimo procesui organizuoti, būtų optimalios.

Gudynas, kalbėdamas apie vertinimo kaitos kryptis, pastebi, kad šiuolaikinėje mokykloje, organizuojant pradinės ugdymo pakopos mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimą, rekomenduojama (Gudynas, 2002):

- *Daugiau dėmesio skirti vertinimo procesui:* kad vertinimas būtų integruotas į ugdymo procesą; daugiau dėmesio skirta formuojamajam ir diagnostiniam vertinimui; kad būtų išskirti vertinimo tikslai, kriterijai.
- *Siekti, kad vertinimas keltų moksleivių ir mokytojų motyvaciją:* vertinimas turi ne bausti mokinį, o padėti jam įveikti sunkumus, atskleisti padarytą pažangą, motyvuoti

tolimesniam ugdymuisi. Mokytojui vertinimas turi padėti nustatyti esamą situaciją klasėje ir individualizuoti ugdymo procesą.

- *Labiau decentralizuoti vertinimą*: suteikti daugiau laisvės mokykloms ir mokytojams taikyti skirtingus vertinimo metodus, kurti savo vertinimo modelius.
- *Tobulinti tėvų informavimą apie jų vaikų ugdymo(si) rezultatus*: reguliariai pateikti tėvams vertinimo informaciją bei individualiai aptarti su tėvais jų vaikų ugdymo(si) rezultatus.

Autorius nurodo, jog šiuolaikinė vertinimo sistema tik tuomet sėkmingai veiks, kai mokyklų pedagogai bus pasirengę keisti vertinimo kultūrą, t.y. priims naujoves, taikys jas praktikoje, bendradarbiaus tarpusavyje, dalinsis patirtimi, nebijos kurti, tobulinti, ieškoti naujų vertinimo būdų ir apskaitos formų.

Galima išskirti tokius vertinimo **principus**:

- **Humaniškumas**. Vertinimas turi padėti ugdyti vaiko asmenybę. Vertinimo procedūros turi atitikti mokinio poreikius, skatinti savianalizę, ugdyti teigiamą savęs vertinimą. Vertinimo procesas turi būti paremtas partneriškais mokytojo ↔ mokinio santykiais.
- **Pagrįstumas**. Vertinimas turi būti siejamas su ugdymo proceso, mokomojo dalyko tikslais ir padėti pamatuoti mokinio paradytą pažangą ir pasiekimų lygį. Vertinimo metodai turi būti parinkti tokie, kad atitiktų šiuolaikinę vertinimo sampratą.
- **Patikimumas**. Gaunama vertinimo informacija turi būti objektyvi. Naudojami vertinimo metodai turi geriausiai atskleisti realią mokinio ugdymo(si) pažangą ir pasiekimus.
- **Efektyvumas**. Šiuolaikinė vertinimo sistema turi būti veiksminga ir patogiai naudotis. Vertinimas turi padėti mokiniui pasirinkti geriausią tobulėjimo kelią ir pasiekti geriausių rezultatų savo paties atžvilgiu.
- **Aiškumas**. Vertinimas turi būti aiškus ir suprantamas mokytojui, mokiniui, tėvams, kitiems suinteresuotiems asmenims bei institucijoms.

Motiejūnienė teigia, kad jeigu bus vertinama tik tai, ko mokinys mokėsi, jeigu jis iš anksto žinos vertinimo kriterijus ir taisykles, pats aktyviai dalyvaus vertinimo planavime ir procese, jis nepatirs su vertinimu susijusių nuoskaudų ir nusivylimų (Motiejūnienė, 2002).

Vertinimo principų laikymasis taip pat padės tėvams suprasti mokytojo darbą, moksleivio mokymuisi keliamus reikalavimus ir jo ugdymo(si) pasiekimus.

Paprastai autoriai (Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, 2002) išskiria tokias pagrindines vertinimo **funkcijas**:

- **Diagnostinė.** Padeda nustatyti ar mokiniai įsisavino prieš tai išeitą medžiagą; nustatyti, ar nėra spragų, ar galima dirbti toliau.
- **Mokomoji.** Padeda geriau suvokti, papildyti ir pakartoti išeitą medžiagą. Padeda mokiniui tobulintis turimas žinias.
- **Lavinamoji.** Padeda aktyvinti mokinius, skatinama jų saviraiška; analizuoti mokinių gebėjimus; vystyti mąstymą ir atmintį.
- **Auklėjamoji.** Padeda ugdyti ir stiprinti atsakomybės jausmą už atliktą darbą; skiepyti bendražmogiškąsias vertybes.
- **Pažinimo.** Padeda geriau pažinti savo mokinius. Padeda geriau pažinti save.
- **Kontrolės ir konstatuojamoji.** Padeda nustatyti atskiro mokinio (mokinių grupės) ugdymosi lygį einamuoju momentu ir informuoti mokinį ir mokytoją apie jų bendrus darbo rezultatus.

Pagal vertinimo kaitos proceso schemą (Fullan, pg. Želvys, 1999, p. 67) galima nustatyti, kokį vaidmenį vertinimo procese atlieka kiekviena išvardinta funkcija (žr. 3 schema):



3 schema. Vertinimo funkcijų vieta vertinimo procese

Negalima išskirti, kuri funkcija yra svarbiausia. Autorės Šiaučiukėnienė, Stankevičienė nurodo, kad vertinimas ugdymo procese paprastai atlieka įvairias funkcijas, taip pat, jos viena su kita susijusios, viena kitą papildo (Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, 2002). Tačiau pradiniam ugdyme dažniausiai naudojamos *diagnostinė*, *pažinimo*, *auklėjamoji*, *lavinamoji* funkcijos. Rečiau *kontrolės ir konstatuojamoji*.

Kapočienė, nagrinėjusi Anglijos mokyklų vertinimo sistemą nurodo, kad anglai vieną svarbiausių išskiria diagnostinę funkciją (Kapočienė, 2003). Ši funkcija pirmiausiai parodo mokytojo darbo rezultata. Anglai mano, kad tik tada vertinimas turės prasmę ir galima kelti realius moksleivių pažangos uždavinius ateičiai, kai mokytojas įsivertins savo darbo kokybę (ten pat).

Galima daryti tokias išvadas:

1. Vertinimas, paremtas šiuolaikine mokymosi samprata, turi padėti vaikui mokytis, užtikrinti objektyvumą, informatyvumą. Taip pat vertinimas turi būti pozityvus, skaidrus, atviras; turi padėti pamatuoti individualią vaiko ugdymo(si) pažangą.
2. Vertinimas pradinėse klasėse turi remtis humanišku, pagrįstumu, patikimumu, efektyvumu, aiškumu. Vertinimo principų laikymasis padės mokytojui sukurti klasėse teigiamą aplinką; tėvams geriau suprasti mokytojo darbą ir vaiko mokymuisi keliamus reikalavimus.
3. Vertinimas ugdymo procese atlieka įvairias funkcijas, kurios viena su kita susijusios, viena kitą papildo. Pradinėse klasėse dažniausiai naudojamos diagnostinė, pažinimo, auklėjamoji, lavinamoji funkcijos. Rečiau – kontrolės ir konstatuojamoji.

1. 2. 5. Vertinimas pradinėse klasėse – bendradarbiavimo procesas

Autoriai (Teresevičienė, Gedvilienė 2000, Bennett, Rolheiser – Bennett, Stevahn 2002, Motiejūniene 2002, Petty 2006, Černiauskiene 2007) kalbėdami apie vertinimą, ypač pradinėse klasėse, išskiria mokytojo ir moksleivio, moksleivio ir moksleivio partnerystę bei bendradarbiavimą. Abipusiu bendravimu paremtas vertinimas padeda skatinti moksleivio mokymosi motyvaciją, ugdyti nuostatą mokytis visą gyvenimą. Vertinimas bendradarbiaujant skatina ir plėtoja toleranciją kito nuomonei, dialogą, pasitikėjimą savimi, atsakomybę. Pasak Arends, mokymasis bendradarbiaujant padeda įgyvendinti mažiausiai tris tikslus: 1) suteikia naudos tiek gabesniems, tiek silpnesniems mokiniams; 2) sudaro sąlygas mokytis vieni kitus geriau suprasti ir pažinti; 3) padeda kaupti socialinius įgūdžius (Arends, 1998).

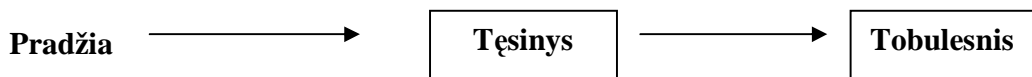
Bennett, Rolheiser – Bennett, Stevahn teigia, kad vertinimui bendradarbiaujant yra svarbios tam tikros prielaidos: teigiami tarpusavio santykiai, bendravimo įgūdžiai, atsakomybė

vertinant bei abipusis (mokytojo ↔ mokinio) tobulėjimas (Bennett, Rolheiser – Bennett, Stevahn, 2002). Vertinimo bendradarbiaujant esmė ta, kad aktyvaus vaidmens vertinant imasi ir mokytojas, ir mokiniai. Todėl svarbu nutarti, koku mastu į vertinimą įsitrauks mokytojas ir mokiniai; kaip sudaryti sąlygas mokiniams vertinti save ir savo draugus (ten pat).

Teresevičienė, Gedvilienė teigia, kad prieš kiekvieną užduotį svarbu mokinius informuoti, koku būdu ir už ką bus vertinamas jų darbas (Teresevičienė, Gedvilienė, 2000). Autorės teigia, kad norint objektyviai įvertinti mokymosi rezultatus, būtina derinti individualų ir grupės darbą (ten pat).

Mokytojas atlieka aktyvų vaidmenį sprendamas, kaip bus vertinami mokiniai. Ugdytiniai gali padėti nuspręsti kas, kada ir kaip bus vertinama. Kai mokiniai įtraukiami į planavimo procesą, stiprėja jų motyvacija, jie geriau supranta ugdymo(si) tikslą.

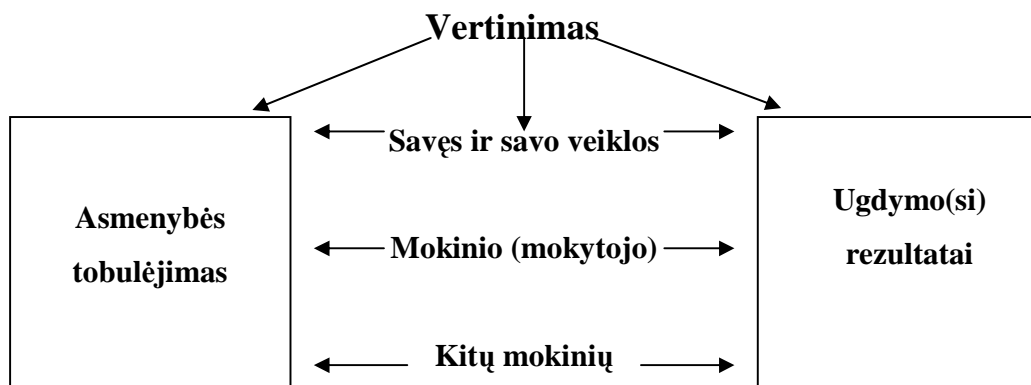
Vertinimo bendradarbiaujant modelis galėtų atitikti šią schemą:



4 schema. Vertinimas bendradarbiaujant (pg. Bennett, Rolheiser – Bennett, Stevahn, 2002)

Svarbu išskirti vertinimo tikslus, uždavinius, kriterijus, įtraukiant į šį darbą mokinius, bei įsitikinti, kad jie tuos vertinimo kriterijus supranta. Atidžiai stebint, vyksta informacijos kaupimas tiek apie ugdymo(si) procesą, tiek apie gaunamus rezultatus. Būtina suteikti mokiniams grįžtamąją informaciją bei sudaryti sąlygas įsitraukti į vertinimą. Tokiu būdu mokinys pats matys, kiek jis pasiekė ir ko dar reikia pasiekti (tikslas ateičiai). Vertinimo bendradarbiaujant proceso metu svarbus yra *formuojamasis* (proceso metu nustatyti poreikius, pažangą; keisti tikslus; pritaikyti mokymą(si)) bei *apibendrinamasis* (įvertinti ugdymo(si) rezultatus; parengti ataskaitas) vertinimas (Arends, 1998).

Mokinio (mokytojo) vaidmenį, vertinant bendradarbiaujant, galima pavaizduoti šia schema:



5 schema. Mokinio (mokytojo) vaidmuo, vertinant mokymąsi bendradarbiaujant (modifikuota Bennett, Rolheiser – Bennett, Stevahn, 2002)

Vertinimo bendradarbiaujant procese aktyvūs yra ir mokytojas, ir mokinys. Jie abu sprendžia kiekvienas apie savo darbą ir pasiekimus, vienas apie kitą bei apie kitus klasės narius. Tokiu būdu vertinimas tampa veiksmingu įrankiu gerinant bei individualizuojant ugdymo(si) procesą.

Su vertinimu bendradarbiaujant susijusios kliūtys:

- Ribotas laikas (pamokų laikas yra ribotas; ugdant gali tekti ką nors keisti). Todėl kartais mokytojui paprasčiau pačiam įvertinti mokinius bei padaryti savo sprendimus.
- Neaiškus vertinimas (mokiniai nesupranta, kaip reikia vertinti ir įsivertinti). Todėl svarbu nuo pat pradžių išskirti vertinimo kriterijus ir pasirūpinti, kad mokiniai juos suprastų. Galima pateikti vertinimo pavyzdžių arba sugalvoti teiginius, kuriais mokiniai naudosis vertindami ir įsivertindami.
- Nepakankamas dalyvavimas vertinant veiklą (mokinys neįsitraukia į vertinimą arba rodo, kad jam tai nesvarbu). Tuomet reikia paaiškinti vertinimo svarbą ir tikslą; sudaryti situacijų, kur vertinti ir įsivertinti yra būtina.
- Dėl nesėkmių kaltinami kiti. Naudinga pateikti pavyzdžių arba nustatyti vertinimo taisykles, kurios padėtų konstruktyviai gerinti veiklą bei keltų pasitikėjimą savo jėgomis.

Černiauskienė teigia, kad vertinimui pradinėje pakopoje būtina partnerystė, nes šiuo laikotarpiu formuojasi ir yra koreguojamas vaikų savęs vertinimas, apie kurį daug kalbama formuojant šiuolaikinę vertinimo sampratą (Černiauskienė, 2007).

Galima formuluoti išvadas:

1. Pradinėse klasėse ypač svarbu įtraukti mokinius į vertinimo procesą ir skatinti mokytojo ↔ mokinio partnerystę bei bendradarbiavimą. Tai motyvuoja mokinius, padeda individualizuoti ugdymą, ugdo mokinių savęs vertinimo įgūdžius, formuoja partneriškus tarpusavio santykius.
2. Pamokos laiko apribojimai, mokinių nežinojimas, kaip reikia vertinti ar įsivertinti, mokinių nenoras įsitraukti į vertinimo procesą, priimti taisykles ar nesėkmes gali sukliudyti vertinimo bendradarbiaujant organizavimui.

1. 2. 6. Vertinimo metodai pradinėse klasėse.

Pradinėje ugdymo pakopoje vertinimo metodai turi būti apgalvojami, analizuojami ir modifikuojami (James, pg. Petty, 2006, p. 549). Pradinių klasių mokytojui svarbu pažinti kuo daugiau ir įvairių vertinimo metodų ir būdų. Jensen pataria visus vertinimo metodus žymėti aplanke, kuriame atsispindi nuolatinė mokinio mokymosi pažanga (Jensen, 1999). Autorius taip pat teigia, kad įvairių vertinimo metodų taikymas padeda gauti grįžtamąją informaciją (ten pat).

Autoriai (Jovaiša 1993, Šventickas 1995, Stulpinas 1996, Šelmienės 2001, Stasaitienė 2001) išskiria skirtingus vertinimo metodus (žr. 2 lentelė).

Tarp šiuolaikinių pradinių klasių mokinių pasiekimų vertinimo metodų vis dažniau naudojamas įvertinimo aplankas. Tai mokinio darbų rinkinys (testai, kūrybinės užduotys, saviugdų darbai), rodantis vaiko pastangas, pažangą ir pasiekimus per tam tikrą laikotarpį. Jis skirtas mokiniui, mokytojui ir tėvams. Ilgesnio laikotarpio mokinio darbų rinkinys atspindi vaiko mąstymo ir ugdymo(si) kokybę. Tinka ugdant mokinių gebėjimą įsivertinti. Įvertinimo aplanko naudingumą pastebi autoriai Arends (1998), Gage, Berliner (1994), Naruševičiūtė (2003) Jurkšaitienė (2004) ir kt. Vertinimo aplanko metodas ypač tinka vertinant mokinius pagal idiorgafinį vertinimo principą, nes padeda išvelgti asmeninę vaiko pažangą, palyginti kiekvieno vaiko ugdymo(si) pasiekimus anksčiau ir dabar.

Pradinėse klasėse taikomi skatinimai ir pagyrimai. Anot Šelmienės, jie padeda įvertinti mokinį, o kartu suteikia mokytojui informacijos, į ką reikėtų atkreipti dėmesį

(Šelmienė, 2001). Šį metodą lengva taikyti pamokos metu. Tinkamai panaudotas, jis gali motyvuoti mokinį sėkmingiau dirbti arba padės nukreipti darbą reikiama linkme.

Kalbant apie vertinimo metodus, išskiriamas objektyvumo aspektas. Vertinimas turi būti teisingas, aiškus ir suprantamas moksleiviui, mokytojui, tėvams.

Vertinimas pradinėse klasėse apima (Stasaitienė, 2001) :

- nuolatinį duomenų kaupimą;
- esamų duomenų papildymą naujais vertinimo rezultatais;
- rezultatų lyginimą su pasirinktu kriterijumi (Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai);
- mokinio įtraukimą į vertinimo procesą.

Kaip matome, vertinimas turi daug paskirčių. Todėl mokytojui svarbu pažinti skirtingus vertinimo metodus ir nustatyti jų taikymo sritį. Kiekvienas metodas gali būti tinkamas ir netinkamas, priklausomai nuo to, ką norime pamatuoti, įvertinti. Svarbu turėti vertinimo tikslą ir pasirinkti tam tikslui pasiekti tinkamiausią vertinimo metodą (Gudynas, 2007).

2 lentelė. Vertinimo metodai

Jovaiša, 1993	Šventickas, 1995	Stulpinas, 1996	Šelmienė, 2001
<p>Stebėjimas. Vertinimas vyksta ir informacija kaupiama, stebint klasės mokinius. Galima įvertinti žinias, pastebėti ir atskleisti gebėjimus, išskirti vertybes. Iš mokytojo reikalauja daug laiko ir atidumo.</p>	<p>Individuali apklausa. Ugdomas gebėjimas kalbėti prieš klasės draugus. Atsakymo turinys, mokinio kalbos tempas, intonacija, žodynas atskleidžia informaciją apie mokinio žinių kokybę. Papildomi klausimai padėtų išvelgti mokinio minčių logiką, jo orientaciją ir kt.</p>	<p>Vertinamieji sprendimai. Pedagogas išreiškia savo požiūrį į mokinių (ir savo) laimėjimus, trūkumus, skatina kryptingiau veikti. Savo forma gali būti: <i>verbaliniai</i>(žodiniai),<i>neverbaliniai</i> (mimika ir pan.), <i>raštiški</i> (padėkos raštas ir pan.). Būna efektyvūs tik tada, kai sutampa ugdytojo ir ugdytinio požiūriai.</p>	<p>Stebėjimas, užrašymas, apibūdinimas. Padeda nustatyti, ko ir kaip vaikas mokosi. Šis metodas suteikia mokytojui grįžtamąją informaciją apie mokinio ugdymo(si) pasiekimus.</p>
<p>Pokalbiai. Gali būti individualūs pokalbiai, taip pat pokalbiai prieš visą klasę. Padeda įvertinti komunikacinius vaiko gebėjimus, atskleisti žinių lygį.</p>	<p>Frontali apklausa. Patikrinamas bendras klasės lygis. Gali būti naudojama norint pakartoti svarbiausius praeitos pamokos elementus. Neatskleidžia atskiro mokinio ugdymo(si) pasiekimų.</p>	<p>Emociniai vertinimai. Teigiamos emocijos skatina, neigiamos – silpnina aktyvumą. Savo veikloje pradinės pakopos mokytojas dažniau turėtų vadovautis teigiamomis emocijomis. Jos padeda sukurti terpę, kuri skatina vaikus dvasiškai tobulėti, jaustis laimingais, saugiais, gerbiamais. Formuojasi teigiama mokinio autokonceptcija – nuomonių apie save visuma. Kartu didėja savigarba, pasitikėjimas savimi.</p>	<p>Aplankai su darbų pavyzdžiais. Segtuvai, kuriuose kaupiami kiekvieno mokinio darbai per tam tikrą laikotarpį.</p>
<p>Eksperimentas. Taikomas, norint įvertinti, koks ugdymo metodas ar būdas yra geresnis ir efektyvesnis klasei ar atskiram mokiniui.</p>	<p>Apklausa raštu. Rašomieji darbai išryškina mokinių žinių lygį, leidžia patikrinti visos klasės mokinių pasiekimus iš karto. Tiesiogiai parodo klaidas ir suteikia galimybę tiksliai nustatyti klaidų atsiradimo priežastį.</p>	<p>Bendri mokinio ir mokytojo aptarimai. Vertinimo procese dalyvauja ir mokytojas, ir mokinsys. Veiksmingas, esant partneriškiems santykiams.</p>	<p>Bendri mokinio ir mokytojo aptarimai. Vertinimo procese dalyvauja ir mokytojas, ir mokinsys. Veiksmingas, esant partneriškiems santykiams.</p>
<p>Veiklos rezultatų, asmenybės elgesio faktų analizė ir išaiškinimas. Šiuo atveju vertinama mokinio asmenybė, pomėgiai, poreikiai, vertybių sistema.</p>	<p>Testai. Naudojami, kai reikia įvertinti, kaip mokinsys yra išmokęs kurio nors dalyko ar programos dalį.</p>	<p>Testai. Taikomi, kai reikia įvertinti, kaip mokinsys yra išmokęs kurio nors dalyko ar programos dalį.</p>	<p>Testai. Taikomi, kai reikia įvertinti, kaip mokinsys yra išmokęs kurio nors dalyko ar programos dalį.</p>

Renkantis metodą, reikia atsižvelgti į klasės mokinių pomėgius, poreikius, gabumus. Galima išskirti paminėtų vertinimo metodų privalumus ir trūkumus (žr. 3 lentelė):

3 lentelė. Vertinimo metodų privalumai ir trūkumai (modifikuota pg. Gudynas, 2007)

Metodas	Privalumai	Trūkumai
Klausimų	Kryptingas, padedantis nustatyti mokinių turimas žinias ir susiformuotus įgūdžius.	Gąsdina, reikalauja atidumo, netinka sunkiai kalbantiems mokiniams.
Darbų rinkinys / vertinimo aplankas	Integruotas į kasdieninį mokymą ir mokymąsi, gali labai padėti mokymuisi, testinis. Vieši kriterijai moko įsivertinti, padeda suprasti kompetencijas.	Reikia nuolatinių pastangų validumui užtikrinti, labai priklauso nuo pavienių užduočių, sudėtingesnis rašymo požiūriu.
Aprašas / recenzija užrašai (mokytojo)	Savitas, detalus, gali padėti mokymuisi, veiksmingai atskleidžia pasiekimus ir pažangą, išryškina kompetencijas, testinis, kaupiamasis.	Reikalauja daug laiko, gali būti per daug sudėtingas mokiniui ir tėvams, mokiniui ir tėvams gali būti neaišku, kokio dydžio pažanga padaryta. Gali būti subjektyvus.
Stebėjimo	Leidžia gerai išvelgti realybę, kontekstualus, validus, labai tinka vertinti kompetencijas, patikimas.	Atitraukiantis mokytoją, reikalauja daug laiko, reikalauja gerų gebėjimų.
Kūrybinis darbas	Atviras, leidžia atsiskleisti individualybei, gali būti gana autentiškas, gali labai padėti mokymuisi.	Gana nepatikimas, blogai padengia kursą, gali vienpusiškai atskleisti mokinio gebėjimus.
Savistabos dienoraštis	Autentiškas, kryptingas, išryškina prioritetus, gali mokyti mokytis, ugdyti kritinį mąstymą, padėti suprasti kompetencijų esmę,	Sudėtingas tiems, kas blogai rašo. Mokiniai gali drovėtis rašyti apie save. Dėl asmeniškumo, gali būti keblu

	asmeninis, individualus.	jame sukaupta informacija pasinaudoti mokytojui, institucijai, tėvams.
Interviu	Leidžia pasinaudoti jau turimais pastebėjimais, padeda tikslinti informaciją, nevaržo atsakymų laisvės, lankstus.	Didelės laiko sąnaudos praveisti ir analizuoti, mokiniai gali varžytis.
Vaidmenų atlikimo	Gali padėti mokiniui atskleisti ypatingus gebėjimus.	Mokiniai gali drovėtis, kai kurie mokiniai gali dominuoti.
Testas	Kryptingas, savitas, lankstus, Tinkamai naudojamas, gali padėti mokytis.	Gąsdinantis, orientuotas į rezultatą, galintis iškreipti mokymą ir mokymąsi. Parengimui reikia aukštos kompetencijos.

Galima daryti išvadas:

1. Visus vertinimo metodus galima suskirstyti pagal tai, ką norime pamatuoti vertinimo momentu. Metodai gali padėti nustatyti mokinių pasiekimų ir pažangos lygį esamuoju momentu; įvertinti asmenybės augimą, padarytą pažangą per tam tikrą laiką; nustatyti mokinių pasiekimus ir padarytą pažangą baigus dalyko temą ar dalį.
2. Pradinės pakopos pedagogas turi pasirinkti savo mokiniams tinkamiausius vertinimo metodus, kurie padėtų atskleisti asmenybę, skatintų sėkmę ir pažangą, puoselėtų teigiamus individualybės bruožus, kūrybiškumą; fiksuotų individualius pasiekimus, išskirtų gebėjimus. Pasirinktas metodas turi padėti objektyviai įvertinti mokinius, geriau juos pažinti, o kartu skatinti ir padėti mokytis.

1. 2. 7. Vertinimo tipai ir būdai pradinėje pakopoje.

Vertinimas – tai procesas, kuris yra svarbus tiek pradinės pakopos mokiniui, tiek mokytojui, todėl turi būti atliekamas kruopščiai ir atsakingai. Priklausomai nuo atliekamos veiklos pobūdžio, pamokos tipo, vertinimo objekto, rezultatų panaudojimo tikslo ir kt. vertinimas pradinėse klasėse gali turėti skirtingas formas arba tipus. Svarbu žinoti vertinimo tipų įvairovę ir taikyti juos atsižvelgiant į mokinį, situaciją, klasės lygį, vertinimo tikslą ir pan.

Paprastai pagal tai, kokią **paskirtį** turi mokinių pasiekimų vertinimas, gali būti išskirti tokie vertinimo tipai:

Diagnostinis vertinimas. Tai toks vertinimo tipas, kuriuo siekiama išsiaiškinti mokinio pasiekimus ir padarytą pažangą baigus temą ar kurso dalį. Šis vertinimas padeda numatyti tolesnio mokymosi galimybes, suteikti pagalbą įveikiant sunkumus. Diagnostinis vertinimas paprastai atliekamas prieš pradedant tam tikrą mokymosi etapą. Vertingas tada, kai jis atliekamas sistemingai ir yra orientuotas į grįžtamosios informacijos suteikimą moksleiviui, jo tėvams.

Taikydamas diagnostinį vertinimą pradinėse klasėse, mokytojas padės mokiniui:

- diagnozuoti pasiekimus ir pasirinkti jam tinkamą ugdymosi veiklą;
- numatyti jam reikalingą pagalbą;
- suprantamai apibrėžti pasiekimą standartą ir keltis mokymosi tikslus;
- atlikti užduotis pagal susikurtus kriterijus ir pasitikrinti, kaip pasisekė juos įgyvendinti.

Formuojamasis (ugdomasis) vertinimas. Tai nuolatinis vertinimas ugdymo proceso metu, kuris padeda numatyti mokymosi perspektyvą, pastiprinti daromą pažangą. Mokytojas, taikydamas formuojamąjį vertinimą, turėtų formuluoti pozityvius komentarus. Šis vertinimas yra efektyvus, kai jis siejamas su nuolatinio diagnostavimu ir grįžtamoju ryšiu. Jis skatina mokinius mokytis analizuoti esamus pasiekimus ar mokymosi spragas. Taip pat sudaro galimybes mokiniams ir mokytojams geranoriškai bendradarbiauti, leidžia atskleisti mokinio stipriąsias ir silpnausias puses, analizuoja esamus pasiekimus ar nesėkmes.

Formuojamojo vertinimo naudą pabrėžia Petty (2006). Autorius teigia, kad mokiniui reikia trijų svarbių informacijos dalių, norint, kad jis mokytųsi kuo geriau (Petty, 2006):

- *aiškūs tikslai* (mokiniai turi žinoti, koks jų tikslas; suprasti darbo kriterijus, taip pat ir vertinimo kriterijus; žinoti, ką jiems reikia padaryti);

- „*medalis*“ (informacija apie tai, ką mokinys padarė gerai ir kodėl gerai). Mokymuisi geriau, jeigu pats mokinys nustato, kad pasiekė vieną iš tikslų, o ne gavo mokytojo patvirtinimą. „Medalis“ gali būt susijęs su mokinio darbu – *produktu*, arba tuo, kad jis dirbo – *procesu*;
- *misija* (informacija apie tai, kur reikia patobulėti ir kaip tai padaryti). Turi būti konstruktyvi ir rodyti ne tik, kas yra blogai, bet ir kaip tai ištaisyti.“

Apibendrinamasis (sumuojamasis) vertinimas. Šis vertinimo tipas naudojamas baigus programą, kursą, modulį. Jo rezultatai formaliai patvirtina mokinio pasiekimus ugdymo programos pabaigoje. Nors naudodamasis apibendrinamojo vertinimo rezultatais moksleivis gali spręsti apie savo pažangą, pirmiausiai ši informacija skirta suinteresuotiems mokinių ugdymo(si) kokybe asmenims.

Ipsatyvinis vertinimas. Tai toks vertinimo tipas, kai moksleivis pats susikuria ar prisiima kriterijus, su kuriais jis vėliau lygina padarytą asmeninę pažangą.

Mokinių pasiekimų vertinimas gali turėti skirtingą pagrindą. Todėl pagal tai, **kuo grindžiamas** vertinimas, skiriami šie vertinimo tipai:

Norminis vertinimas. Toks vertinimas sudaro galimybes palyginti mokinių pasiekimus tarpusavyje. Mokytojas gali išskirstyti (išranguoti) moksleivius pagal jų pasiekimų lygį.

Kriterinis vertinimas. Šio vertinimo pagrindas – tam tikri kriterijai (pvz., standartai), su kuriais lyginami mokinio pasiekimai. Kriterijai turi būti apibrėžiami prieš vertinimą, dėl jų susitariama, jų įsipareigojama laikytis. Kriterinio vertinimo esmė ta, kad kiekvienas mokinys gali mokytis *pagal savo išgales*. Kriterinis vertinimas yra tinkamas, pereinant nuo *kiekybinio* mokinio pasiekimų vertinimo (to, ką galima išmatuoti ir įvertinti balais) prie *kokybinio* (kai „išmatuoti“ neįmanoma ar itin sunku).

Pradinėse klasėse dažniausiai naudojamas formuojamasis vertinimas. Dažnai naudojamas diagnostinis vertinimas, o tam tikrose situacijose - apibendrinamasis. Mokinių pažanga ir pasiekimai turi būti vertinami atsižvelgiant į Bendrosiose programose ir išsilavinimo standartuose nubrėžtas gaires. Tai reiškia, kad pagal tai, su kuo lyginami mokinio pasiekti rezultatai, taikomas kriterinis vertinimas. Pradinėse klasėse atsisakyta ir visiškai nenaudojamas norminis vertinimas.

Formalaus ir neformalaus vertinimo būdai.

Neformalusis vertinimas. Juo gaunama nuolatinė bendra informacija apie ugdymo(si) sėkmę. Neformalus vertinimas vyksta nuolat: susidarant nuomonę, stebint, jaučiant mokinių reakciją, grįžtamąjį ryšį, kalbantis, diskutuojant. Įvertinimas paprastai neužrašomas arba fiksuojamas mokytojo pasirinkta forma (simboliais, ženklais, individualiomis pastabomis). Neformaliai vertinamos moksleivio vertybinės nuostatos, jo asmenybės raida, bendrieji gebėjimai.

Formalusis vertinimas. Šis vertinimo būdas yra struktūruoto, formalizuoto pobūdžio. Vertinamosios užduotys (namų darbai, testai, rašiniai, projektai ir pan.) yra tam tikro formato, joms atlikti skiriamas konkretus laikas ir vieta. Mokinių atliktos užduotys įvertinamos remiantis nustatytais vertinimo kriterijais. Įvertinimas fiksuojamas (užrašomas) nustatyta forma (recenzija, taškai ir pan.) dienyne, vertinimų lape, pasiekimų knygelėje, pažymėjime. Rezultatai kaupiami aplankuose, bylose ir pan. Formalusis vertinimas taikomas tuomet, kai reikia fiksuoti mokinio mokymosi rezultatus bei pažangą ir išsaugoti informaciją ilgesniam laikui. Formalusis vertinimas yra taikomas vertinant žinias, dalykinius bei bendruosius gebėjimus, įgūdžius bei nustatant pažangą.

Siekiant apibendrinti neformalaus ir formalaus vertinimo ypatumus, pateikiama lentelė (žr. 4 lentelė):

4 lentelė. Neformalaus ir formalaus vertinimo pagrindiniai bruožai

Neformalus	Formalus
Vertinama nuolat ugdymo procese.	Numatomi vertinimo tikslai, laikas, vieta, pobūdis (formas).
Remiamasi mokytojo patyrimu.	Remiamasi nustatytais kriterijais.
Įvertinimas paprastai neužrašomas.	Įvertinimas užrašomas nustatyta forma dienyne, vertinimo lape, pasiekimų knygelėje, pažymėjime ar kt.
Nuolatinis grįžtamasis ryšys.	

Pradinėje pakopoje dažniausiai naudojamas neformalus vertinimo būdas (stebėjimas, diskusija, aptarimas). Toks vertinimas yra skatinamojo pobūdžio, ugdo mokinio pasitikėjimą,

savęs vertinimo įgūdžius. Formalusis vertinimas taikomas, kai reikia fiksuoti moksleivio pasiekimus po vieno ar kito mokymosi etapo (baigus temą, trimestro ar metų gale). Tačiau vertinimo patikimumas auga, kai neformalus vertinimas derinamas su formaliu.

Formuluojamos tokios išvados:

1. Pradinėse klasėse dažniausiai naudojamas formuojamasis vertinimo tipas, kuris padeda stebėti mokinio daromą pažangą per tam tikrą laiką; rečiau – diagnostinis, rečiausiai – apibendrinamasis.
2. Taikomas kriterinis vertinimas, nes mokinių pasiekimai ir padaryta pažanga lyginami su Bendrosiose programose bei išsilavinimo standartuose numatytais kriterijais. Atsisakyta norminio vertinimo pradinėse klasėse, nes jis netinka šio mokyklinio amžiaus vaikams.
3. Neformalusis vertinimas, kurio metu gaunama bendra informacija apie ugdymo(si) sėkmę, derinamas su formaliuoju vertinimu, kuris yra struktūruoto, formalizuoto pobūdžio.

Galima daryti bendrą skyriaus išvadą, kad **pradinių klasių mokytojas, organizuodamas vertinimo procesą, turi gebėti naudotis idiografiniu vertinimo principu; vertinti mokinių pasiekimus ir padarytą pažangą pagal išsilavinimo standartuose nurodytus kriterijus; gebėti išsikelti vertinimo tikslus, uždavinius, nustatyti vertinimo kriterijus; žinoti pagrindinius vertinimo principus, nuostatas, funkcijas; gebėti parinkti ir naudotis vertinimo metodais; gebėti įsivertinti, organizuoti vertinimą bendradarbiaujant, skatinti mokinius įsivertinti; supažindinti mokinių tėvus su vertinimo sistema pradinėse klasėse; teikti informaciją tėvams, mokiniams, suinteresuotoms institucijoms apie mokinių pasiekimus ir padarytą pažangą.**

Sukurtas vertinimo pradinėse klasėse raiškos kompetencijų modelis suteikia galimybę nustatyti, kokias vertinimo kompetencijas yra išsiugdę pradinių klasių pedagogai, organizuodami vertinimo procesą pradinėje ugdymo pakopoje (žr. 5 lentelė).

5 lentelė. Vertinimo pradinėse klasėse raiškos kompetencijų teorinis modelis

Vertinimo pradinėse klasėse raiškos kompetencijos	Pradinės sąlygos	<ul style="list-style-type: none"> • Gebėjimas planuoti vertinimo procesą. • Gebėjimas kelti vertinimo tikslus; • Gebėjimas formuluoti vertinimo uždavinius; • Gebėjimas nustatyti vertinimo kriterijus; • Gebėjimas susikurti vertinimo sistemą; • Gebėjimas diagnozuoti mokinių pasiekimus; • Gebėjimas vertinti mokinius, taikant idiografinį vertinimo principą. • Gebėjimas vertinti mokinius, naudojantis Išsilavinimo standartais. • Gebėjimas parinkti ir naudoti vertinimo metodais; • Gebėjimas užtikrinti vertinimo objektyvumą; • Gebėjimas fiksuoti (užrašyti) vertinimo informaciją; • Gebėjimas kaupti vertinimo informaciją;
	Vertinimo procesas	<ul style="list-style-type: none"> • Gebėjimas individualizuoti ugdymo procesą; • Gebėjimas organizuoti vertinimą bendradarbiaujant (mokytojas ↔ mokinys ↔ mokiniai); • Gebėjimas supažindinti mokinius su vertinimo kriterijais; • Gebėjimas suteikti mokiniams grįžtamąją informaciją; • Gebėjimas gauti grįžtamąją informaciją; • Mokytojo gebėjimas įsivertinti; • Mokinio gebėjimas įsivertinti; • Gebėjimas supažindinti mokinių tėvus su idiografinė vertinimo sistema; • Gebėjimas supažindinti mokinių tėvus su kriteriniu vertinimu (Išsilavinimo standartai); • Gebėjimas suteikti informaciją tėvams, kitiems suinteresuotiems asmenims apie mokinio pasiekimus ir padarytą pažangą;
	Vertinimo rezultatas	<ul style="list-style-type: none"> • Gebėjimas lyginti dabartinius mokinio pasiekimus su ankstesniaisiais; • Gebėjimas įvertinti mokinio pasiekimus ir padarytą pažangą pagal Išsilavinimo standartus; • Gebėjimas įvertinti mokinio asmenybės augimą; • Gebėjimas apibendrinti mokinių rezultatus; • Gebėjimas naudoti vertinimo informaciją koreguojant ugdymo(si) procesą;

2. VERTINIMO PRADINĖSE KLASĖSE ORGANIZAVIMO VILNIAUS MIESTE ANALIZĖ

2.1. Vertinimo informacijos fiksavimas pasiekimų knygelėse

2002/2003 mokslo metais Bendruosiuose ugdymo planuose buvo atsisakyta reglamentuoti pradinių klasių moksleivių pasiekimų fiksavimą ŠMM aprobuotose pasiekimų knygelėse. Nuo to laiko buvo pereinama nuo vienu pasiekimų knygelę prie kitų, mokykloms atsirado galimybė kurti savo pasiekimų fiksavimo knygeles, kurios dažnai neatitinka idiografinio vertinimo sampratos (Pažyma dėl moksleivių pasiekimų vertinimo pradinėse klasėse Nr. 24-01-06-21, 2003-04-01).

Buvo išanalizuotos 8 mokyklų naudojamos pasiekimų knygelės, siekiant išsiaiškinti, kaip yra fiksuojami mokinių pasiekimai; ar laikomasi idiografinio vertinimo nuostatų, fiksuojant mokinių pasiekimus.

Pastebėta, kad mokyklų vadovų ir pedagogų sukurtos nepažyminės vertinimo sistemos yra mažai nutolusios nuo kriterinio vertinimo. Pasiekimai fiksuojami raidėmis, sutartiniais ženklais, spalvomis, kurie greičiau pakeičia pažymį, bet realiai nesuteikia mokytojui, mokiniui, mokinio tėvams informacijos apie ugdymo(si) pasiekimus, apie tai, kas yra gerai ir ką reikia taisyti, tobulinti. Taip pat toks pasiekimų fiksavimas nenurodo, kaip reikia dirbti, norint pasiekti geresnio rezultato. Fiksuoti pasiekimus raidėmis, ženklais, spalvomis yra patogiu ir greitai mokytojui, nes užima nedaug laiko. Tėvai gerai supranta ženklų sistemą, nes patys kažkada mokėsi ir gavo pažymius. Yra nesigilinama į tai, kad kalbant apie pagalbą mokiniui, kas yra vertinimo paskirtis, toks vertinimo informacijos fiksavimas netinka.

Analizuotose pasiekimų knygelėse yra orientuojamasi į Išsilavinimo standartuose nurodytus kriterijus. Atskiri gebėjimai tiesiog surašyti kaip pasiekimai, kurie yra vertinami po tam tikro laiko. Vaikas vertinamas pagal tai, pasiekė jis standartą ar ne. Tačiau standartuose nurodytų kriterijų vaikas gali siekti net dvejus metus. Pasiekimų knygelėse šie kriterijai surašyti mėnesiais. Vienu vaikas pasiekia ir gauna paskatinimą, kitų dar nespėjo pasiekti ir yra baudžiamas neigiamu ženklu ar juoda spalva. Tokiu būdu standartuose nurodytų kriterijų suskirstymas dviejų metų koncentrais netenka prasmės. Turi būti nurodoma, ką daryti, kad vaikas pasiektų standartą, o ne kas mėnesį ar dažniau bausti už tai, kad jis jo nepasiekė.

Dar vienas pastebėjimas yra tas, kad atskirų mokyklų sukurtose ir patvirtintose pasiekimų knygelėse, vertinant mokinių pasiekimus, atskirai žymimas tas lygis, kurį tuo metu atitinka mokinys. T.y., pagal Bendrosiose programose pateiktus tris pasiekimų lygmenis (minimalus, pagrindinis ir aukštesnysis), mokytojai naudoja ir pasiekimų knygelėse atitinkamai žymi raides M, P, A, rašydami jas prie pasiekimų kaskart, kai tik vertina mokinį. Kalbant apie tai, kad mokinių lygmenys nustatomi 2 – 3 kartus per metus, siekiant nustatyti, kiek standarto jau yra pasiekta, naudotis lygmenų sistema, vertinant mokinių ugdymo(si) pasiekimus, netinka.

Mokytojai, rašydami komentarus ar žodžiu vertindami mokinius, dažnai nesuteikia objektyvios vertinimo informacijos, nes neišskiria esminių dalykų. IV klasėje kas mėnesį užrašas „gražiai pasakoja“ neparodo mokinio augimo, pažangos.

Galima daryti tokias išvadas:

1. Paanalizavus atskirų mokyklų sukurtas ir naudojamas pradinių klasių mokinių pasiekimų knygeles pastebėta, kad naudojamos vertinimo sistemos neatitinka idiografinio vertinimo principo.
2. Teoriškai vertinimas pradinėse klasėse turi remtis ideografiniu vertinimo principu, derinant jį su kriteriniu. Tačiau pastebimas priešingas vaizdas. Pasiekimų knygelės kuriamos, remiantis Bendrosiomis programomis ir išsilavinimo standartais, perkeliant kriterijus, kurių mokinys gali siekti dvejus metus, į savaitių ar mėnesių laikotarpius.
3. Mokinių pasiekimai žymimi raidėmis, ženklais, spalvomis, kas pakeičia pažymį. Mokinys, tėvai negauna informacijos apie tai, kokių veiksmų ir pagalbos imtis, kad rezultatai pagerėtų ir klaidos būtų ištaisytos.
4. Mokytojai negeba išskirti esminių dalykų, vertindami individualius mokinių pasiekimus ir padarytą pažangą.

2.2. Tyrimo eiga ir tyrimo metodai

Tyrimo eiga. Išanalizavus mokslinę literatūrą buvo sudarytas mokslinis vertinimo pradinėse klasėse raiškos kompetencijų teorinis modelis (žr. 2 priedas). Juo remiantis buvo sudarytos atskiros anketos I – IV klasių mokytojoms bei IV klasių mokiniams. Anketa pradinių klasių mokytojams buvo siekta išsiaiškinti, ar geba pradinių klasių mokytojai naudotis šiuolaikine vertinimo sistema pradinėse klasėse bei sužinoti, koks yra pradinių klasių mokinių tėvų požiūris į šiuolaikinę vertinimo sistemą pradinėse klasėse. Anketa mokiniams buvo siekta išsiaiškinti, ar IV klasių moksleiviai geba dalyvauti vertinimo procese, įsivertinti savo ugdymo(si) pasiekimus, taip pat sužinoti, kokiais būdais IV klasių mokytojai fiksuoja IV klasių mokinių vertinimo informaciją. Anketos mokytojams ir mokiniams buvo išdalintos Vilniaus pradinėse bei vidurinėse mokyklose, prieš tai iš anksto susitarus su mokyklų direktoriais.

Anketų struktūra ir turinys.

Anketą pradinių klasių mokytojams sudaro 49 uždaro tipo ir 2 atviro tipo klausimai (žr. 1 priedas), kuriais siekiama nustatyti I – IV klasių mokytojų gebėjimą naudotis vertinimo sistema pradinėse klasėse. Taip pat siekiama sužinoti, koks yra pradinių klasių mokinių tėvų požiūris į šiuolaikinę vertinimo sistemą pradinėse klasėse. Anketoje pateiktus uždaro tipo klausimus mokytojai vertino pažymėdami atitinkamą poziciją pateiktoje vertinimo skalėje, kuri buvo įvairi: „visada“, „dažnai“, „retai“, „niekada“ arba „kasdiena“, „1-2 kartus per savaitę“, „1-2 kartus per mėnesį“, „kas pusmetį“, „niekada“. Klausimynas sudarytas taip, kad atskleistų, ar pradinių klasių mokytojai turi gebėjimų, reikalingų pradinėms vertinimo sąlygoms, vertinimo procesui bei vertinimo rezultatui užtikrinti.

Anketą IV klasių mokiniams sudaro 12 klausimų (žr. 1 priedas), kuriais siekiama nustatyti IV klasių mokinių gebėjimą dalyvauti vertinimo procese, įsivertinti savo ugdymo(si) pasiekimus. Taip pat siekiama sužinoti, kokiais būdais IV klasių mokytojai fiksuoja IV klasių mokinių vertinimo informaciją. Dar siekiama išsiaiškinti, koks yra pradinių klasių mokinių tėvų požiūris į šiuolaikinę vertinimo sistemą pradinėse klasėse. Anketoje pateiktus uždaro tipo klausimus IV klasių moksleiviai vertino pažymėdami atitinkamą poziciją pateiktoje vertinimo skalėje, kuri buvo įvairi (žr. 1 priedas). Klausimynas sudarytas taip, kad atskleistų IV klasių mokinių gebėjimą planuoti ugdymosi procesą, dalyvauti vertinimo bei įsivertinimo procese;

mokytojų gebėjimą fiksuoti vertinimo informaciją; IV klasių mokinių tėvų požiūrį į šiuolaikinę vertinimo sistemą pradinėse klasėse.

Tyrimo priemonės. Tyrimui atlikti buvo naudojamos darbo autorės parengtos atskiros anketos pradinių klasių mokytojams ir IV klasių mokiniams, kurias atitinkamai sudaro 49 klausimai ir 12 klausimų (žr. 1 priedas). Anketos buvo sudaryto naudojantis teoriniu vertinimo pradinėse klasėse raiškos kompetencijų modeliu, kuris yra pristatytas teorinėje šio darbo pirmoje dalyje.

Duomenų apdorojimo metodika. Tyrimo duomenų matematinė statistinė analizė atlikta kompiuterine programa SPSS 16.00 (Statistical Package for the social Sciences for Windows).

Dviejų nepriklausomų imčių (pvz.: mergaičių ir berniukų, vidurinės ir pradinės mokyklos) vidurkiams palyginti naudotas T – Test, kitaip T student kriterijus.

Daugiau negu dviejų nepriklausomų imčių (pvz: kvalifikacija: mokytojas, vyr.mokytojas, mokytojas metodininkas ir pan.) vidurkiams palyginti naudotas ANOVA kriterijus.

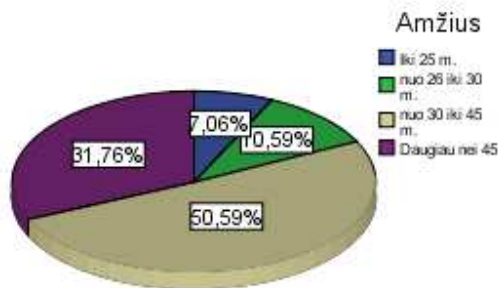
Skirtumams tarp dviejų nepriklausomų imčių dažnių palyginti naudotas χ (chi kvadratas) kriterijus, leidžiantis nustatyti reikšmingumo lygmenį (alfa lygmenį).

Kai reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$, laikoma, kad skirtumas statistiškai reikšmingas; kai reikšmingumo lygmuo $p < 0,01$, skirtumas esminis; kai reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$ – skirtumas labai ryškus; kai reikšmingumo lygmuo $p < 0,0001$ – visiškas skirtumas. Kai reikšmingumo lygmuo $p > 0,05$, laikoma, kad skirtumai tarp dažnių yra statistiškai nereikšmingi.

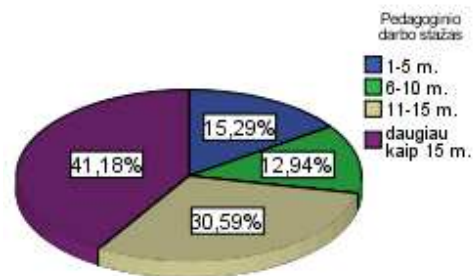
Tyrimo imtis. Tiriamųjų grupė buvo parinkta atsitiktiniu būdu. Tokia atranka yra patogi, tiriamuosius lengva rasti ir apklausti. Apsispręsta tirti tik Vilniaus miesto mokyklose, lietuviškose klasėse dirbančius pedagogus ir besimokančius IV klasių moksleivius. Iš viso Vilniaus mieste 46 mokyklos, kuriose vykdoma pradinio ugdymo programa lietuviškose klasėse: 14 pradinių mokyklų, 26 vidurinės mokyklos ir 6 darželiai – mokyklos. Tyrimas buvo atliekamas 6 Vilniaus mokyklose: 4 pradinėse ir 2 vidurinėse mokyklose, kuriose vykdoma pradinio ugdymo programa. Iš viso Vilniaus mieste dirba 774 pradinių klasių mokytojai,

dirbantys lietuviškose klasėse ir mokosi 3973 ketvirtų lietuviškų klasių mokiniai. Tyrime dalyvavo 85 pradinėse klasių mokytojos ir 302 ketvirtų klasių mokiniai. Tyrimas buvo atliekamas tik lietuvių kalba mokamose klasėse.

Visos apklaustos mokytojos yra su aukštesniu universitetiniu pedagoginiu išsilavinimu. Pagal amžių pusė visų apklaustų mokytojų yra nuo 30 iki 45 metų (51 %), daugiau kaip ketvirtadalis mokytojų, kurių amžius viršija 45 metus (32 %), mažiausiai mokytojų, kurių amžius iki 30 metų (17 %) (žr. 1 pav.).



1 pav. Mokytojų pasiskirstymas pagal amžių, %

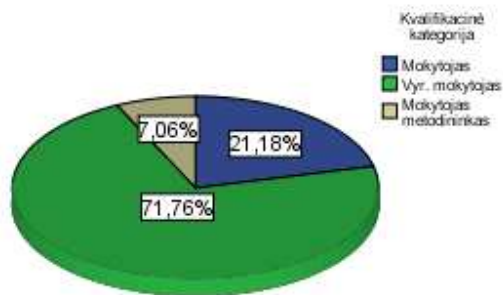


2 pav. Mokytojų pasiskirstymas pagal pedagoginio darbo stažą, %

Skiriasi mokytojų darbo mokykloje patirtis. Galima manyti, kad nuo pedagoginio darbo stažo priklauso mokytojų gebėjimas organizuoti vertinimo procesą pradinėse klasėse. Tyrimo imtyje daugiausiai mokytojų, dirbančių mokykloje virš 15 metų (41%), daugiau kaip ketvirtadalis mokytojų, kurių pedagoginio darbo stažas 11 – 15 metų (31 %), mažiausiai mokytojų, kurie mokykloje dirba 1 – 5 metų (15 %) arba 6 – 10 (13 %) metų (žr. 2 pav.).

Nors tyrime dalyvavo atsitiktinai parinkti respondentai, tačiau labai panašiai pasiskirstė mokytojų, dirbančių skirtingose klasėse, skaičius. Kiekvienoje klasėse dirba ketvirtadalis apklaustų mokytojų.

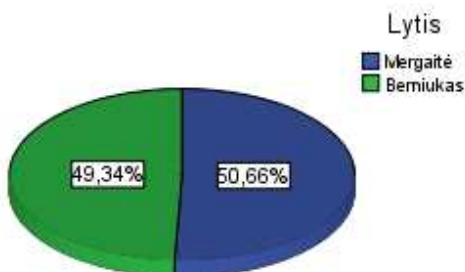
Galima galvoti, kad mokytojų kvalifikacinė kategorija turi įtakos, naudojantis vertinimo sistema pradinėse klasėse ir organizuojant vertinimo procesą. Daugiau nei pusę visų respondentų sudaro vyr. mokytojo kvalifikaciją turinčios mokytojos (72 %), šiek tiek mažiau nei ketvirtadalis yra mokytojo kvalifikaciją turinčių mokytojų (21 %). Mažiausiai apklausta mokytojų, turinčių mokytojo metodininko kvalifikaciją (8 %) (žr. 3 pav.).



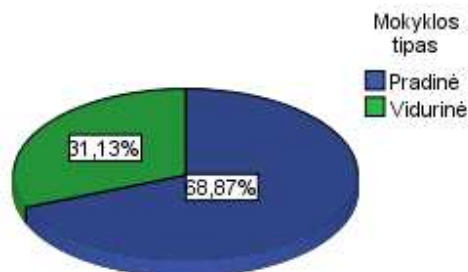
3 pav. Mokytojų pasiskirstymas pagal kvalifikacinę kategoriją, %

Apklaustos pradinėse klasių mokytojos dirba skirtingose Vilniaus mokyklose pagal jų tipą. Tyrime dalyvaujančių mokytojų daugumą sudaro pradinėse mokyklose dirbančios mokytojos (60 %).

Galima manyti, kad mokinių gebėjimas įsivertinti savo ugdymo(si) pasiekimus priklauso nuo lyties. Tyrimo metu buvo apklausti ketvirtose klasėse besimokantys berniukai (49 %) ir mergaitės (51 %). Matome, kad respondentai pagal lytį pasiskirstė beveik po lygiai (žr. 4 pav.).



4 pav. Mokinių pasiskirstymas pagal lytį, %



5 pav. Mokinių pasiskirstymas pagal mokyklų tipą, %

Pagal mokyklų tipą tyrimo imtyje vyrauja pradinėse mokyklose besimokantys ketvirtų klasių mokiniai (69 %). Trečdalį sudaro vidurinėse mokyklose besimokantys mokiniai (31 %) (žr. 5 pav.).

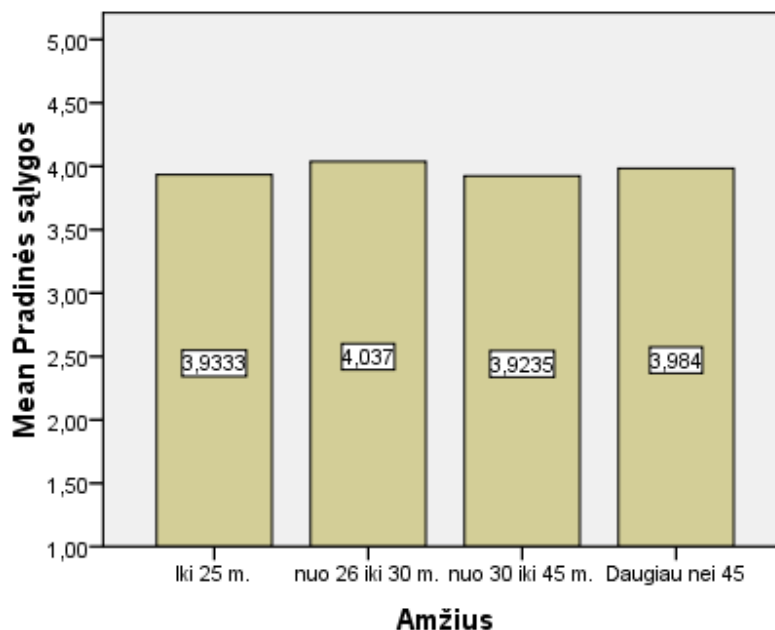
2.3. Mokytojų vertinimo kompetencijos įsivertinimo analizė

Buvo suformuluotas uždavinys ištirti pradinėjų klasių mokytojų kompetenciją organizuoti vertinimą pradinėse klasėse. Išanalizavus teorinę literatūrą, šiam uždaviniui pamatuoti, buvo sukurtas vertinimo pradinėse klasėse raiškos kompetencijų teorinis modelis (žr. 2 priedas). Modelį sudaro trys vertinimo kaitos proceso dalys (pradinės sąlygos – vertinimo procesas – vertinimo rezultatas), iš kurių kiekvienai priskirti tam tikri gebėjimai, kuriuos turi turėti pradinėjų klasių mokytojas, sėkmingai organizuojantis vertinimo procesą.

2.3.1. Pradinės vertinimo sąlygos, organizuojant vertinimą pradinėse klasėse

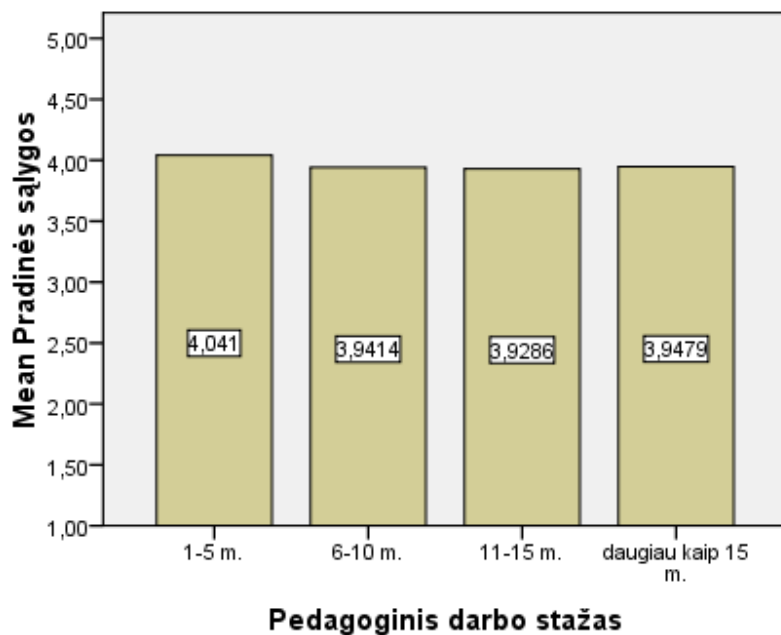
Prie mokytojų gebėjimų naudotis pradinėmis vertinimo sąlygomis, organizuojant vertinimą pradinėse klasėse, priskiriami gebėjimai planuoti vertinimą, išsikelti vertinimo tikslus, formuluoti uždavinius, nustatyti vertinimo kriterijus; taip pat gebėjimai naudotis idiografiniu vertinimo principu bei išsilavinimo standartais, gebėjimas susikurti vertinimo sistemą; gebėjimai parinkti ir naudotis vertinimo metodais, fiksuoti ir kaupti vertinimo informaciją. Mokytojai buvo lyginami pagal amžių (6 pav.), pedagoginio darbo stažą (7 pav.), kvalifikacinę kategoriją (8 pav.).

Pradinėjų klasių mokytojų amžius neturi įtakos gebėjimui nusistatyti pradines sąlygas, organizuojant vertinimą pradinėse klasėse (žr. 6 pav.). Vidurkiai 3,9 ir 4,0 rodo, kad mokytojai visose amžiaus grupėse „dažnai“ arba „visada“ išsikelia vertinimo tikslus, uždavinius, kriterijus; geba naudotis ideografiniu vertinimo principu ir išsilavinimo standartais; taip pat fiksuoti ir kaupti vertinimo informaciją (žr. 6 pav.). Statistiškai reikšmingų skirtumų tarp amžiaus grupių nėra, nes reikšmingumo koeficientas $p > 0,05$ (žr. 3 priedas, 1 lentelė). Galima teigti, kad **nuo mokytojų amžiaus nepriklauso gebėjimas naudotis pradinėmis sąlygomis, organizuojant vertinimą pradinėse klasėse.**



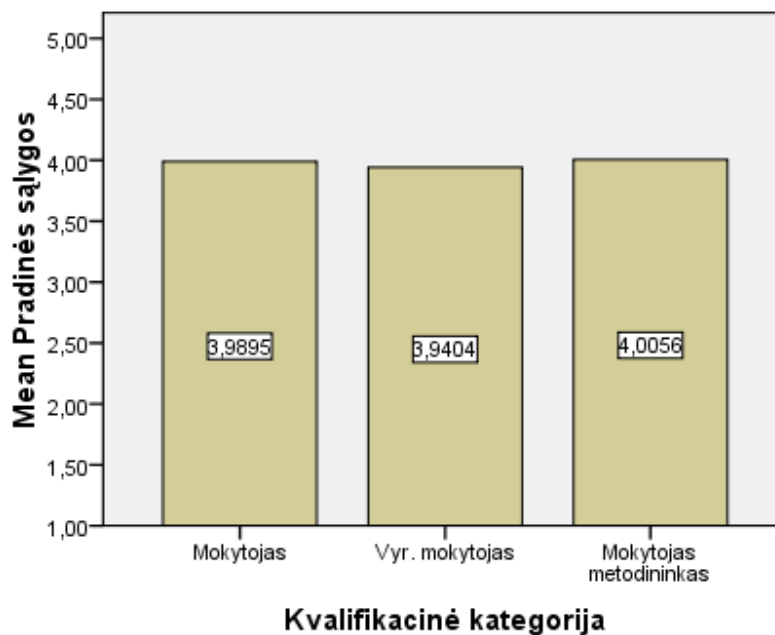
6 pav. Mokytojų gebėjimas naudotis pradinėmis sąlygomis, organizuojant vertinimą pradinėse klasėse, pagal amžių

Pedagoginio darbo stažas neturi įtakos mokytojų gebėjimui keltis vertinimo tikslus, uždavinius; fiksuoti, kaupti informaciją apie mokinių ugdymo(si) pasiekimus; naudotis idiografiniu vertinimo principu bei išsilavinimo standartais; parinkti ir naudoti vertinimo metodais (žr. 7 pav.). Vidurkiai 3,9 ir 4,0 rodo, kad mokytojai, turintys nevienodą darbo mokykloje patirtį, „dažnai“ arba „visada“ geba naudotis pradinėmis sąlygomis, organizuojant vertinimą pradinėse klasėse (žr. 7 pav.). Statistiškai reikšmingų skirtumų tarp pedagoginio darbo stažo grupių nėra, nes reikšmingumo koeficientas $p > 0,05$ (žr. 3 priedas, 2 lentelė). Naudojantis šiais duomenimis galima teigti, kad **mokytojų pedagoginio darbo stažas neturi įtakos gebėjimui naudotis pradinėmis sąlygomis, organizuojant vertinimą pradinėse klasėse.**



7 pav. Mokytojų gebėjimas naudotis pradinėmis sąlygomis, organizuojant vertinimą pradinėse klasėse, pagal pedagoginio darbo stažą

Pradinių klasių mokytojų gebėjimas naudotis pradinėmis sąlygomis, organizuojant vertinimą, nepriklauso nuo įgytos kvalifikacinės kategorijos (žr. 8 pav.). Tiek mokytojos, tiek vyr. mokytojos, tiek mokytojos metodininkės „*dažnai*“ arba „*visada*“ geba kelti vertinimo tikslus ir uždavinius; organizuoti vertinimą pagal idiografinį vertinimo principą ir Išsilavinimo standartus; fiksuoti ir kaupti vertinimo informaciją ir t.t. Tai rodo vidurkiai 3,9 ir 4,0 (žr. 8 pav.). Statistiškai reikšmingų skirtumų tarp mokytojų įgytos kvalifikacinės kategorijos taip pat nėra, nes reikšmingumo koeficientas $p > 0,05$ (žr. 3 priedas, 3 lentelė). Galima daryti išvadą, kad **mokytojų gebėjimas naudotis pradinėmis sąlygomis, organizuojant vertinimą pradinėje ugdymo pakopoje nepriklauso nuo įgytos kvalifikacinės kategorijos.**



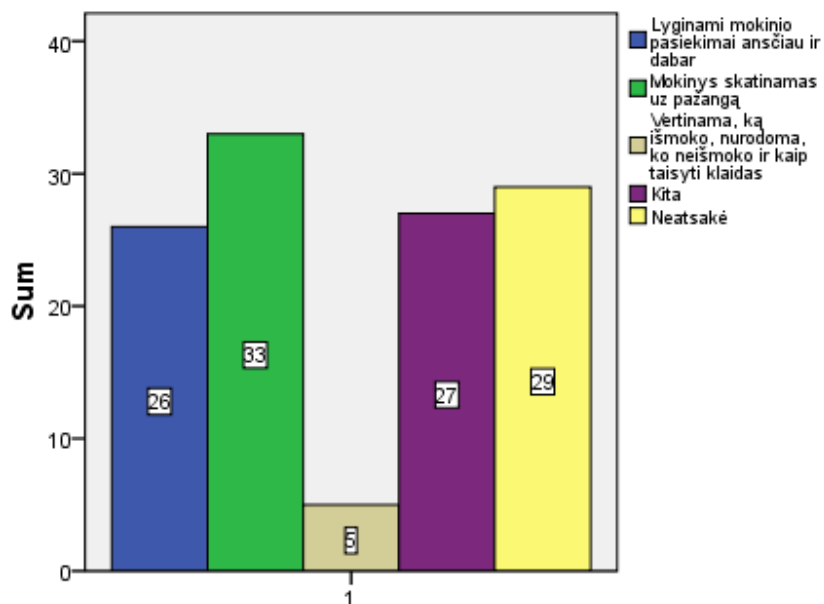
8 pav. Mokytojų gebėjimas naudotis pradinėmis sąlygomis, organizuojant vertinimą pradinėse klasėse, pagal kvalifikacinę kategoriją

Galima daryti išvadą, kad dauguma pradinėse klasių mokytojų geba keltis vertinimo tikslus, formuluoti uždavinius, nustatyti vertinimo kriterijus. Jiems „dažnai“ arba „visada“ aišku, kaip vertinti mokinius, naudojantis idiografiniu vertinimo principu bei Išsilavinimo standartais. Jos geba parinkti vertinimo metodus, fiksuoti ir kaupti vertinimo informaciją. Šie rezultatai nustatyti, apdorojus mokytojų anketoje pateiktus uždaros formos klausimus.

2. 3. 2. Mokytojų gebėjimas naudotis idiografiniu vertinimo principu

Buvo iškelta hipotezė, kad pradinėse klasių pedagogai nesilaiko idiografinio vertinimo principo, fiksuodami IV klasių mokinių ugdymo(si) rezultatus.

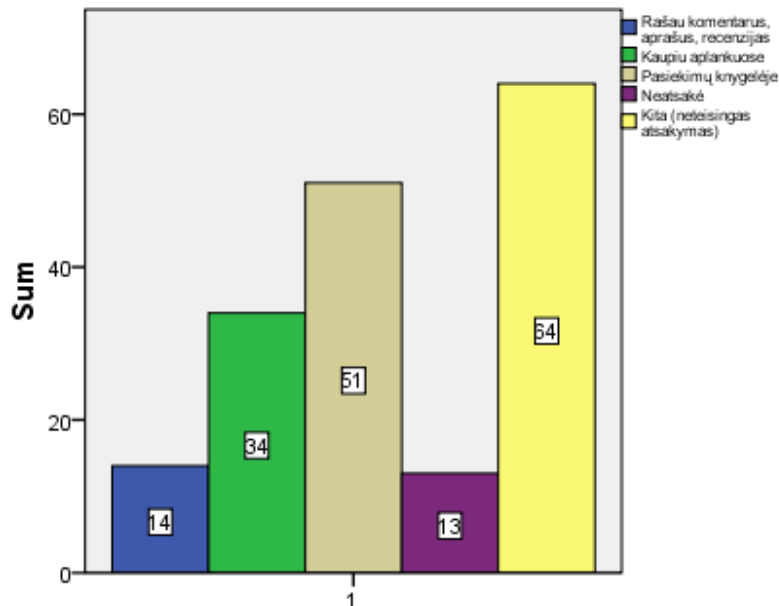
Mokytojų anketoje buvo suformuluoti du atviro tipo klausimai, į kuriuos mokytojos turėjo atsakyti, užrašydamos pagrindinius idiografinio vertinimo principo bruožus bei, kokiais instrumentais naudojasi mokytojai, fiksuodami vertinimo informaciją (žr. 9 pav. 10 pav.).



9 pav. Mokytojų gebėjimas apibrėžti idiografinį vertinimo principą

Daugiausiai idiografinį vertinimo principą teisingai apibrėžiančių mokytojų pasirinko teiginį, kad mokinys skatinamas už pažangą (žr. 9 pav.). Šiek tiek mažiau mokytojų pabrėžė mokinio individualių pasiekimų lyginimą anksčiau ir dabar. Mažiausiai mokytojų paminėjo bruožą, jog vertinama, ką mokinys moka, nurodoma, ko nemoka ir kaip išmokti bei taisyti klaidas. Tačiau net 29 mokytojos visai neatsakė į šį klausimą. 27 mokytojos pasirinko „*kita*“ atsakymą, kuris buvo **neteisingas**. Tarp tokių atsakymų buvo paminėta: „užima daug laiko“, „aiškumas“, „vertinimas pagal Išsilavinimo standartus“, „padeda suprasti mokymosi lygį“ ir pan. Kai kurie mokytojai idiografinį vertinimą priskyrė prie metodų. Matome, kad yra 56 mokytojos, nežinančios arba neteisingai užrašiusios idiografinio vertinimo principo bruožus (žr. 9 pav.). Dar vienas pastebėjimas tas, kad tarp anketų, kuriose buvo pažymėtas teisingas atsakymas, buvo tokių, kur apibrėžimas buvo tiesiog nurašytas (pvz.: „Idiografinis vertinimas – tai toks moksleivio pažangos vertinimo principas, kai stebima ir vertinama asmens daroma pažanga, lyginant to paties moksleivio dabartinius pasiekimus su ankstesniaisiais.) ir kelios anketos iš eilės, iš tos pačios mokyklos buvo su tais pačiais atsakymais. Daroma išvada, jog **pusė apklaustų mokytojų žino, kokie yra pagrindiniai idiografinio vertinimo principo bruožai, kita apklaustų mokytojų pusė negali šių bruožų įvardinti. Iš čia daroma kita**

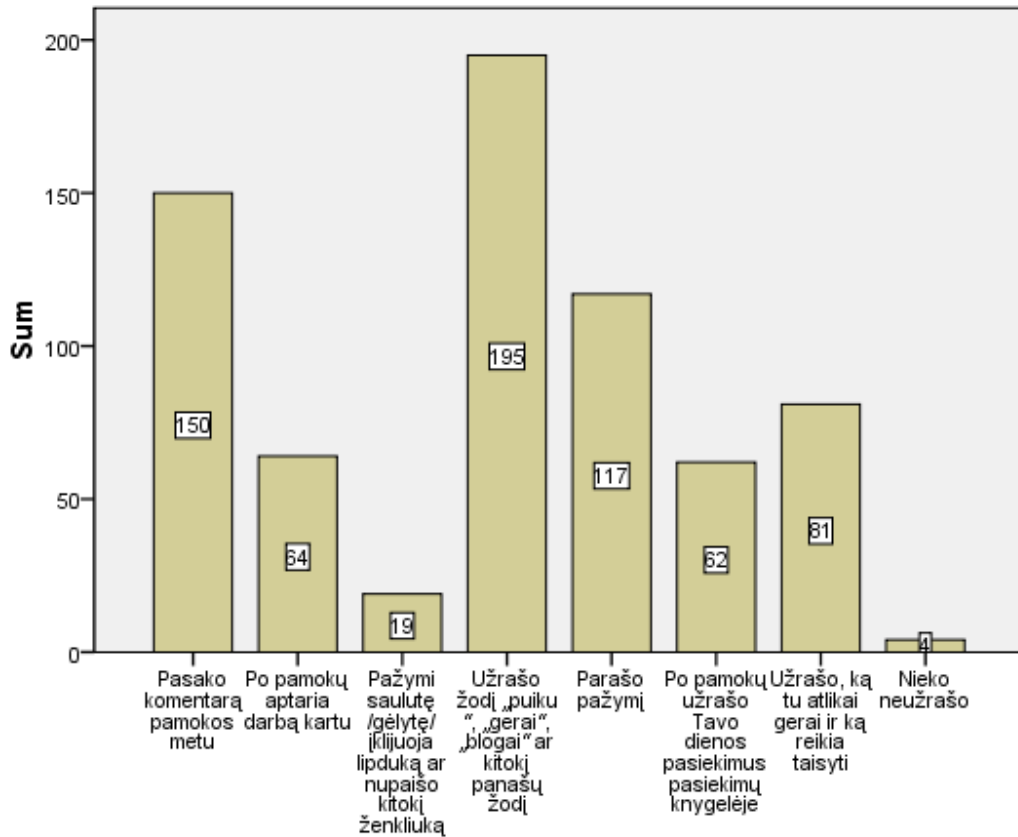
išvada, kad tie mokytojai, kurie nežino pagrindinių idiografinio vertinimo principo bruožų, negeba naudotis vertinimo sistema pradinėse klasėse. Tokių mokytojų yra maždaug pusė visų apklaustųjų.



10 pav. Mokytojų gebėjimas fiksuoti (kaupiti) vertinimo informaciją

Mažiausia pradinė klasių mokytojų dalis (14 mokytojų), fiksuojant vertinimo informaciją, rašo komentarus, aprašus, recenzijas (žr. 10 pav.). Dvigubai daugiau mokytojų (34) kaupia vertinimo informaciją aplankuose. Tačiau daugiausiai mokytojų (64) pasirinko „*kita*“ atsakymą, kuris yra **neteisingas** (žr. 10 pav.). Tarp atsakymo variantų buvo paminėta, jog informacija fiksuojama raidėmis, sutartiniais ženklais, spalvomis, taškais, žodžiais (gerai, l.gerai ir pan.); taip pat mokytojos minėjo, jog turi savo užrašus, kuriuose žymisi pažymius ar kitokius ženklus; sudaromos lentelės, grafikai pagal mokinių rezultatus (rangavimas) ir pan. Daugiau negu pusė mokytojų (51) paminėjo, kad vertinimo informaciją užrašo pasiekimų knygelėse (žr. 10 pav.). Išvada tokia, kad **du trečdaliai apklaustų mokytojų, fiksuodami vertinimo rezultatus, nesilaiko idiografinio vertinimo principo, nes naudoja netinkamus vertinimo informacijos fiksavimo instrumentus**. Taip gali būti dėl to, kad mokytojai neturi konkrečių instrukcijų ir instrumentų, padedančių fiksuoti vertinimo rezultatus. Tai palikta

mokyklos, mokytojo nuožiūrai. Informacijos trūkumas sukelia tokį reiškinį, kad mokytojai tiesiog pakeičia pažymį simboliais, raidėmis, tačiau esmė lieka ta pati.



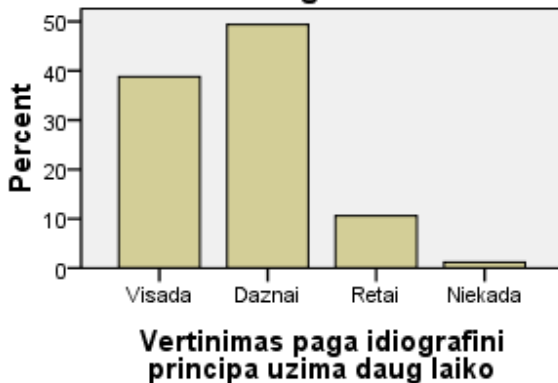
11 pav. Mokytojų gebėjimas fiksuoti vertinimo informaciją

Siekiant išsiaiškinti, kokiais instrumentais naudojasi pradinių klasių mokytojai, vertindami mokinius, IV klasių mokinių anketoje mokiniams buvo pateiktas klausimas, kaip mokytoja vertina pasiekimus? Atsakymų variantai pavaizduoti 11 pav. Mokiniai galėjo pasirinkti kelis atsakymus, jeigu jie tiko. Pusė apklaustų mokinių pažymėjo, kad mokytoja pasako komentara pamokos metu, trečdalis, kad užrašo, ką atliko gerai, ką blogai. Tačiau beveik du trečdaliai nurodė, kad mokytoja užrašo žodinį įvertinimą („puiku“, „gerai“ ir pan.). Daugiau kaip trečdalis mokinių nurodė, kad mokytoja užrašo **pažymį** (žr. 11 pav.).

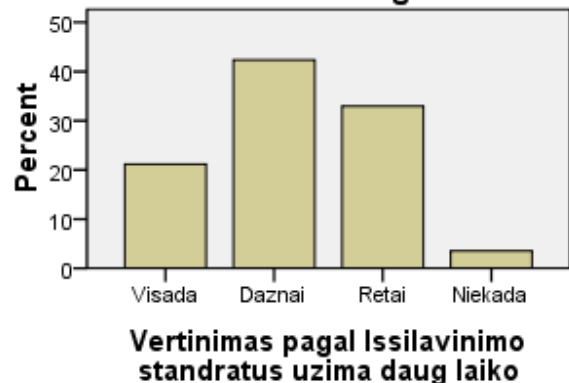
Pradinių klasių mokytojų ir IV klasių mokinių duomenų rezultatai parodo, kad iškelta hipotezė pasitvirtino: **pradinių klasių pedagogai nesilaiko idiografinio vertinimo principo, fiksuodami IV klasių mokinių ugdymo(si) rezultatus.**

Analizuojant pradinį klasių mokytojų atsakymus į uždaros formos klausimus buvo pastebėta, kad mokytojos susiduria su laiko problema, vertinant mokinių ugdymo(si) pasiekimus pagal idiografinį vertinimo principą bei Išsilavinimo standartus (žr. 12 pav., 13 pav.).

Vertinimas paga idiografini principa uzima daug laiko



Vertinimas pagal Išsilavinimo standratus uzima daug laiko



12 pav. Mokytojų gebėjimas vertinti pagal idiografinį vertinimo principą

13 pav. Mokytojų gebėjimas vertinti pagal Išsilavinimo standartus

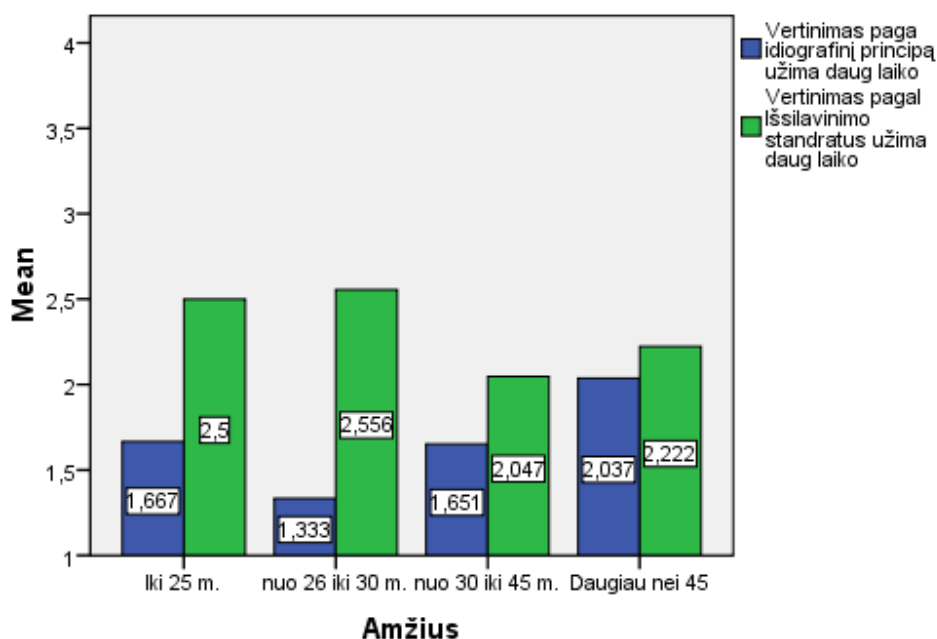
Dauguma pradinį klasių mokytojų nurodė, kad vertinimas pagal idiografinį vertinimo principą užima daug laiko (žr. 12 pav.). Beveik pusė apklaustų mokytojų laikosi nuomonės, kad vertinimas pagal šį principą „dažnai“ užima daug laiko, dar beveik 40 % mano, kad „visada“. Tik 10% mokytojų „retai“ arba „niekada“ nesusiduria su šia problema. Taigi, beveik 90 % apklaustų pradinį klasių mokytojų sugaišta daug laiko vertinant mokinių ugdymo(si) pasiekimus pagal idiografinį vertinimo principą.

Dauguma apklaustų mokytojų taip pat pažymėjo, kad vertinimas pagal Išsilavinimo standartus užima daug laiko (žr. 13 pav.). Šios pozicijos laikosi daugiau kaip 60 % respondenčių. 43 % „dažnai“ ir 20 % „visada“ susiduria su šia problema. 37 % mokytojų laikosi nuomonės, kad vertinimas pagal Išsilavinimo standartus „retai“ arba „niekada“ neužima daug laiko.

Taigi net 90 % apklaustų pradinį klasių mokytojų mano, kad vertinant mokinių ugdymo(si) pasiekimus pagal idiografinį vertinimo principą, sugaištama daug laiko (žr. 12 pav.). Daugiau kaip 60 % respondenčių nurodė, kad susiduria su laiko problema, vertinant

mokinių rezultatus pagal Išsilavinimo standartus (žr. 13 pav.). Galima daryti išvadą, kad dauguma pradinė klasių mokytojų mano, kad vertinimas pagal idiografinį vertinimo principą ir Išsilavinimo standartus užima daug laiko. Taip yra todėl, kad mokytojos neturi konkrečių metodikų, instrumentų, rekomendacijų, kaip organizuoti vertinimą pradinėse klasėse.

Siekiant nustatyti priklausomybės ir reikšmingumo ryšį, šie klausimai analizuojami atskirai pagal mokytojų amžių, pedagoginio darbo stažą, kvalifikacinę kategoriją.

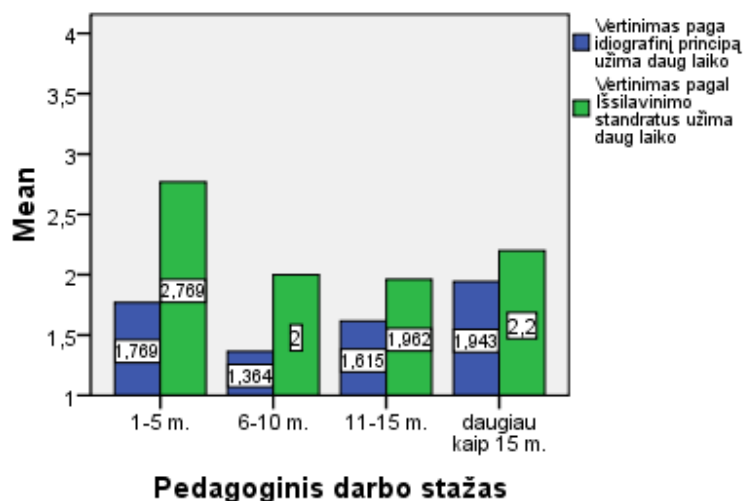


14 pav. Amžiaus įtaka atskiriems klausimams

Dauguma pradinė klasių mokytojų nurodė, kad vertinimas pagal idiografinį vertinimo principą užima daug laiko (žr. 14 pav.) Dažniausiai su vertinimo pagal idiografinį vertinimo principą problema susiduria mokytojai, kurių amžius nuo 26 iki 30 metų. Šios mokytojos „visada“ sugaišta daug laiko, vertindamos mokinius ideografiniu būdu. Grupės vidurkis siekia vos 1,3, kas atitinka atsakymą „visada“. Rečiau šią problemą iškelia mokytojos, kurių amžius daugiau negu 45 metai. Jų nuomone, vertinimas pagal idiografinį principą „dažnai“ užima daug laiko. Tai rodo grupės vidurkis 2,0. „Visada“ arba „dažnai“ daug laiko, vertindamos mokinius, sugaišta mokytojos, kurių amžius iki 25 m. ir nuo 30 iki 45 m. Šiose amžiaus grupėse vidurkis siekia 1,6. Statistiškai reikšmingi skirtumai pastebimi tarp grupių, kuriose

mokytojų amžius yra nuo 26 iki 30 metų ir daugiau kaip 45 metai. Reikšmingumo koeficientas $p < 0,05$ (žr. 3 priedas, 5,1; 5.2 lentelė. Statistiškai reikšmingi skirtumai paryškinti). **Jaunesnės mokytojos dažniau susiduria su vertinimo pagal idiografinį vertinimo principą problema negu vyresnio amžiaus mokytojos.** Šiuos skirtumus galima paaiškinti taip, kad jaunesnės mokytojos, vertindamos mokinius, atsakingiau taiko idiografinį vertinimo principą. Neturėdamos pakankamai informacijos apie šio vertinimo principo taikymą, mokytojos dažniau pastebi problemą. Galima manyti, kad vyresnio amžiaus mokytojos yra susikūrusios savo vertinimo sistemą (galbūt ne visada atitinkančią idiografinį vertinimo principą). Todėl problemą pastebi rečiau.

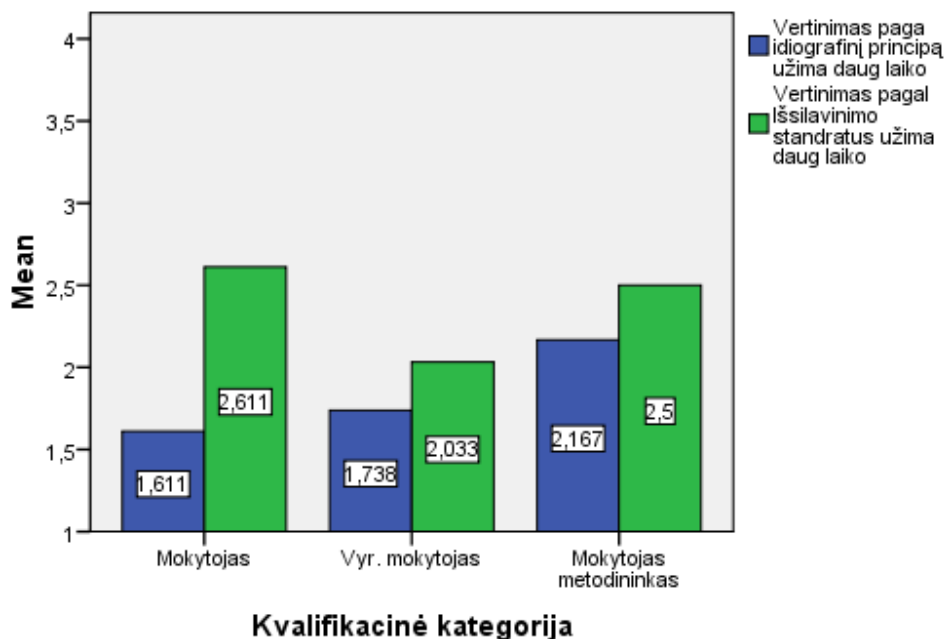
Dauguma pradinių klasių mokytojų pastebi, kad vertinimas pagal Išsilavinimo standartus užima daug laiko (žr. 14 pav.). Galima pastebėti, kad mokytojos, kurių amžius iki 30 m., rečiau pažymi šią problemą negu mokytojos, kurioms yra virš 30 metų. Mokytojų, kurių amžius iki 30 metų, amžiaus grupėse vidurkis siekia 2,5 ir atitinka atsakymą „dažnai“ arba „retai“. Mokytojos, kurioms virš 30 metų, „dažnai“ sugaišta daug laiko, vertindamos mokinius pagal Išsilavinimo standartus. Šių grupių vidurkiai siekia 2,0 ir 2,2. Statistiškai skirtumai tarp grupių nėra reikšmingi, nes reikšmingumo koeficientas $p > 0,05$ (žr. 3 priedas, 5.1; 5.2 lentelė). Galima pastebėti, kad **vyresnio amžiaus mokytojos dažniausiai sugaišta daug laiko vertinant mokinius pagal Išsilavinimo standartus negu jaunesnės mokytojos, nors šie skirtumai statistiškai nėra reikšmingi.**



15 pav. Pedagoginio darbo stažo įtaka atskiriems klausimams

Nuo pedagoginio darbo stažo priklauso mokytojų gebėjimas vertinti mokinius pagal idiografinį vertinimo principą (žr. 15 pav.). Pastebima panaši tendencija, kaip ir lyginant mokytojų grupių skirtumus pagal amžių (žr. 14 pav.). Mokytojai, kurių pedagoginio darbo stažas 6 - 10 m., „visada“ sugaišta daug laiko, vertinant mokinius. Grupės vidurkis 1,3. Mokytojai, dirbę mokykloje daugiau kaip 15 m. „dažnai“ pažymi problemą vertinant mokinius pagal idiografinį vertinimo principą. **Mažesnę darbo mokykloje patirtį turintys mokytojai dažniau susiduria su laiko problema vertinant mokinius ideografiniu būdu negu didesnę pedagoginio darbo stažą turintys pedagogai.** Pastebima, kad **kuo daugiau patirties, tuo problema tampa mažiau reikšminga.** Statistiniu požiūriu reikšmingus skirtumus tarp grupių parodo reikšmingumo koeficientas, kuris $p = 0,07$ (žr. 3 priedas, 5.3; 5.4 lentelė. Statistiškai reikšmingi skirtumai paryškinti).

Nuo pedagoginio darbo stažo priklauso mokytojų gebėjimas vertinti mokytojus pagal Išsilavinimo standartus (žr. 15 pav.). **Neseniai mokykloje pradėję dirbti mokytojai rečiau susiduria su laiko problema, vertinant pradinių klasių mokinius, negu mokytojai, turintys didesnę pedagoginio darbo stažą.** 1 – 5 m. darbo mokykloje patirtį turintys pedagogai nurodo, kad „dažnai“ arba „retai“ sugaišta daug laiko, vertinant mokinius pagal Išsilavinimo standartus. Grupės vidurkis siekia 2,8. Tuo tarpu mokytojai, kurių pedagoginio darbo stažas yra daugiau kaip 6 metai, „visada“ arba „dažnai“ susiduria su šia problema. Grupių vidurkiai yra 1,9, 2,0, 2,2. Skirtumai tarp mokytojų grupių yra statistiškai reikšmingi, nes reikšmingumo koeficientas $p < 0,05$ (žr. 3 priedas, 5.3; 5.4 lentelė. Statistiškai reikšmingi skirtumai paryškinti). Skirtumus galima paaiškinti taip, kad mokytojai, neseniai baigę švietimo įstaigas, turi daugiau žinių, reikalingų vertinant mokinius pagal Išsilavinimo standartus.



16 pav. Kvalifikacinės kategorijos įtaka atskiriems klausimams

Nors statistiškai skirtumai tarp mokytojų grupių nėra reikšmingi, galima pamatyti, kad mokytojų gebėjimas vertinti mokinius pagal idiografinį vertinimo principą priklauso nuo įgytos kvalifikacinės kategorijos (žr. 16 pav.). Mokytojo kvalifikaciją turintys mokytojai „visada“ arba „dažnai“ sugaišta daug laiko vertinant mokinius idiografiniu būdu. Tai parodo šios grupės vidurkis 1,6. Tuo tarpu mokytojo metodininko kvalifikaciją turintys pedagogai su šia problema susiduria „dažnai“. Grupės vidurkis yra 2,1. Problema egzistuoja visose grupėse, tačiau **kuo aukštesnė kvalifikacinė kategorija, tuo problema mažiau reikšminga** (žr. 3 priedas, 5.5; 5.6 lentelė. Statistiškai reikšmingi skirtumai paryškinti). Šiuos skirtumus galima paaiškinti taip, kad kvalifikacinė kategorija įpareigoja domėtis, ieškoti, dalyvauti seminaruose, kursuose, kur mokytojai gauna informacijos ir gali sėkmingiau taikyti idiografinį vertinimo principą vertinant pradinių klasių mokinių rezultatus.

Gebėjimas vertinti mokinius pagal Išsilavinimo standartus taip pat priklauso nuo įgytos kvalifikacinės kategorijos (žr. 16 pav.). Skirtumai tarp grupių yra statistiškai reikšmingi, nes reikšmingumo koeficientas $p < 0,05$ (žr. 3 priedas, 5.5; 5.6 lentelė. Statistiškai reikšmingi skirtumai paryškinti). Ypatingai skirtumai pastebimi tarp mokytojo (mokytojo metodininko) ir vyr.mokytojo kvalifikacijas turinčių pedagogų. Mokytojo bei mokytojo metodininko kvalifikacijas turintys pedagogai „dažnai“ arba „retai“ pastebi šią problemą. Grupių vidurkiai

2,6 ir 2,5 atitinka šiuos atsakymus. Tuo tarpu vyr.mokytojo kvalifikaciją turintys pedagogai „dažnai“ sugaišta daug laiko vertinant mokinius pagal Išsilavinimo standartus. Grupės vidurkis siekia 2,0. Galima manyti, kad mokytojai, kurie neseniai pradėjo dirbti mokykloje, baigtose švietimo įstaigose gavo pakankamai žinių apie vertinimą pagal Išsilavinimo standartus. Mokytojų metodininkų kvalifikacinė kategorija įpareigoja domėtis, aktyviai dalyvauti pedagoginėje veikloje, todėl jie turi daugiau gebėjimų, vertinant mokinius pagal Išsilavinimo standartus. Vyr.mokytojo kvalifikaciją turintys pedagogai turi mažiau įsipareigojimų aktyviai dalyvauti pedagoginėje veikloje, todėl yra mažiau motyvuoti darbui ir dažniau susiduria su problemomis. Galima daryti išvadą, kad nors laiko vertinant problema egzistuoja visose grupėse, **mokytojo ir mokytojo metodininko kvalifikacines kategorijas turintys pedagogai rečiau sugaišta daug laiko vertinant mokinius pagal Išsilavinimo standartus negu vyr.mokytojo kvalifikaciją turintys pedagogai.**

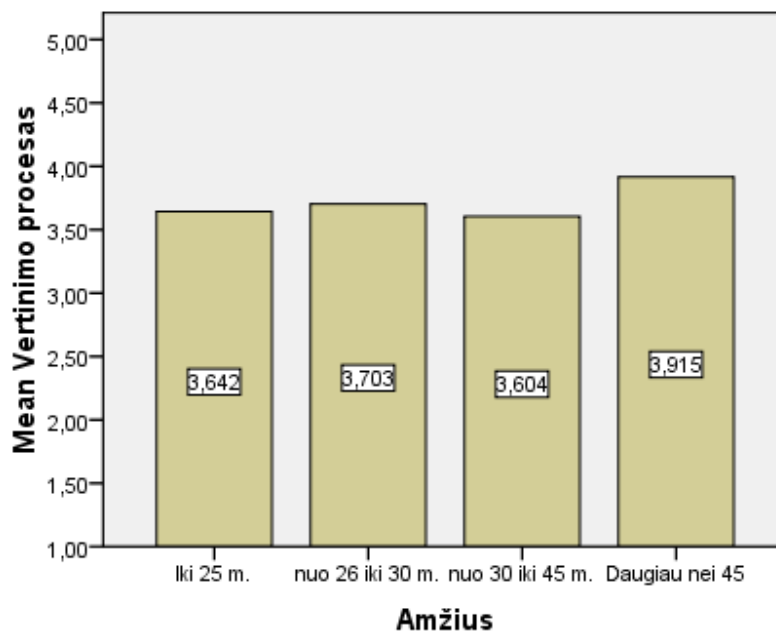
Galima daryti bendras išvadas:

1. Mokytojos, atsakinėdamos į uždaro tipo klausimus, kuriais buvo siekiama ištirti pradinių klasių mokytojų gebėjimą naudotis pradinėmis sąlygomis, organizuojant vertinimą pradinėse klasėse, nebuvo atviros.
2. Apdorojus atviros formos klausimų duomenis paaiškėjo, kad **pusė apklaustų mokytojų nežino pagrindinių idiografinio vertinimo principo bruožų.**
3. Net **du trečdaliai mokytojų, fiksuodamos vertinimo informaciją, naudoja netinkamus instrumentus.** Paskutinę išvadą patvirtino IV klasių mokinių apklausos rezultatai. Du trečdaliai mokinių nurodė, kad mokytoja rašo **žodinį įvertinimą**; daugiau kaip trečdalis mokinių pažymėjo, kad mokytoja užrašo **pažymį.**
4. Beveik 90 % apklaustų pradinių klasių mokytojų nurodė, kad vertinimas pagal idiografinį vertinimo principą užima daug laiko. Pastebėta, kad jaunesnės mokytojos, turinčios iki 10 metų darbo mokykloje patirtį dažniau susiduria su šia problema negu vyresnės ir didesnį negu 11 metų pedagoginio darbo stažą turinčios mokytojos. Taip pat pastebėta, kad kuo aukštesnė kvalifikacinė kategorija, tuo ši problema mažiau reikšminga.
5. Virš 60 % pradinių klasių mokytojų nurodė, kad vertinimas pagal Išsilavinimo standartus užima daug laiko. Tačiau pastebėta, kad jauni mokytojai, turintys darbo

mokykloje patirties iki 10 metų, rečiau susiduria su šia problema negu vyresni mokytojai, kurių pedagoginio darbo stažas virš 11 metų. Taip pat pastebėta, kad vyr.mokytojo pedagoginę kvalifikaciją turinčios mokytojos dažniau sugaišta daug laiko vertinant mokinius pagal Išsilavinimo standartus, negu mokytojo ar mokytojo metodininko kvalifikaciją turintys pedagogai.

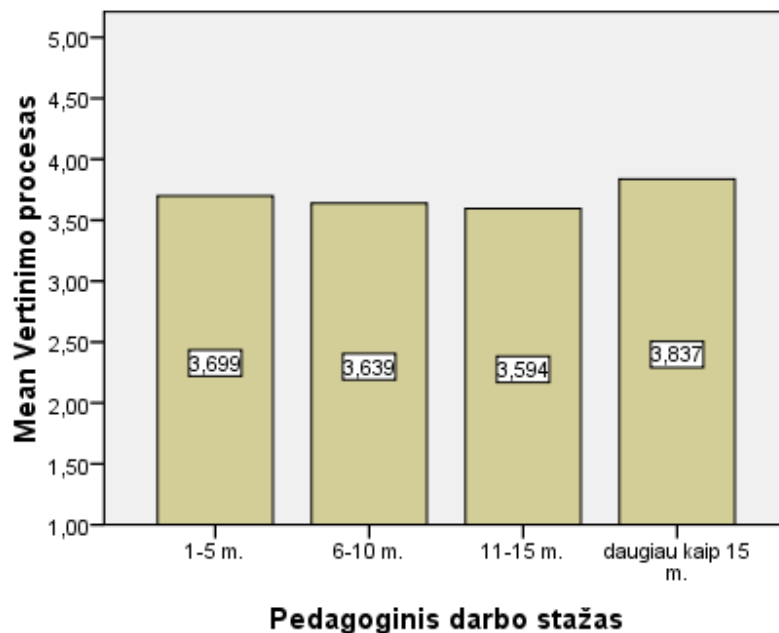
2. 3. 3. Gebėjimas įgyvendinti vertinimą pradinėse klasėse

Prie gebėjimų įgyvendinti vertinimą pradinėse klasėse, priskiriami gebėjimai individualizuoti vertinimo procesą, organizuoti vertinimą bendradarbiaujant (mokytojas – mokinys, mokinys – mokinys); gebėjimai gauti ir suteikti grįžtamąją informaciją; gebėjimas įsivertinti (mokytojo, mokinio); gebėjimai supažindinti mokinių tėvus su vertinimo sistema pradinėse klasėse; taip pat gebėjimas suteikti informaciją tėvams, kitiems suinteresuotiems asmenims apie mokinių pasiekimus ir padarytą pažangą. Mokytojai buvo lyginami pagal amžių (17 pav.), pedagoginio darbo stažą (18 pav.), kvalifikacinę kategoriją (19 pav.).



17. pav. Mokytojų amžiaus įtaka gebėjimui įgyvendinti vertinimą

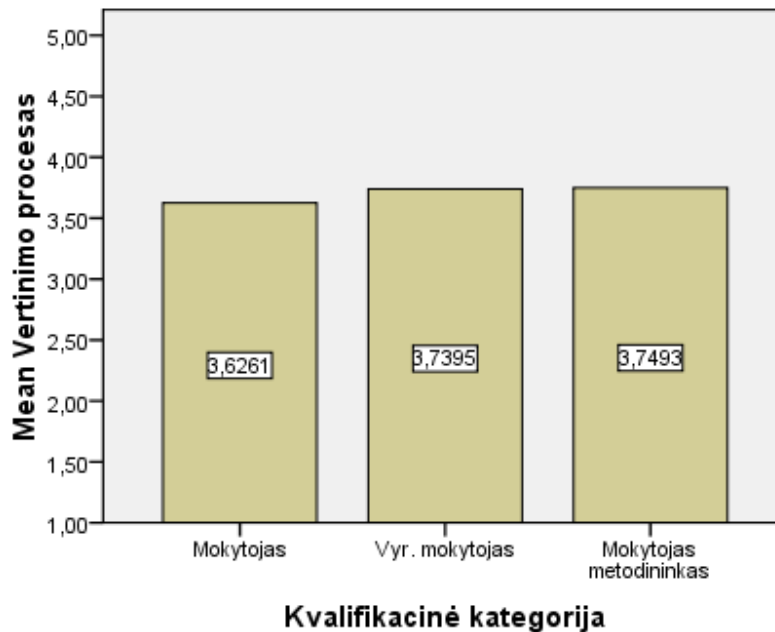
Amžius beveik neturi įtakos gebėjimui įgyvendinti vertinimą (žr. 17 pav.). Mokytojų amžiaus grupės, kurių vidurkiai 3,6 ir 3,7 rodo, kad mokytojos „dažnai“ planuojasi, individualizuoja vertinimo procesą; organizuoja vertinimą bendradarbiaujant; teikia informaciją tėvams apie vertinimo sistemą pradinėse klasėse bei apie mokinių ugdymo(si) pasiekimus. Mokytojų, kurių amžius daugiau nei 45 metai, vidurkis siekia 3,9. Tai reiškia, kad šios mokytojos beveik „visada“ geba organizuoti vertinimo procesą. Aprašytų amžiaus grupių skirtumai statistiškai labai reikšmingi (žr. 3 priedas, 1 lentelė. Statistiškai reikšmingi skirtumai paryškinti). Reikšmingumo lygmuo $p=0,006$. Galima manyti, kad **vyresnio amžiaus mokytojos, ilgesnį laiką dirbusios mokykloje, turi daugiau pedagoginės patirties, negu jaunesnės mokytojos. Todėl jos geba geriau organizuoti vertinimo procesą.**



18 pav. Pedagoginio darbo stažo įtaka gebėjimui įgyvendinti vertinimą

Buvo siekiama nustatyti, ar yra ryšys tarp mokytojų amžiaus ir pedagoginio darbo stažo, organizuojant vertinimo procesą pradinėse klasėse (žr. 18 pav.). Vidurkis 3,6, būdingas grupėms 1 – 5 m. ir 6 – 10 m., reiškia, kad šios mokytojos „dažnai“ geba organizuoti vertinimo procesą. Mokytojų, kurių pedagoginio darbo stažas 11 – 15 metų, vidurkis 3,5. Tai reiškia, kad mokytojos „retai“ arba „dažnai“ turi gebėjimų, reikalingų vertinimo procesui organizuoti. Įdomu, kad **kuo ilgiau dirbama mokykloje, tuo labiau (nors ir nereikšmingai**

(žr. 3 priedas, 2 lentelė)) krenta gebėjimai, reikalingi vertinimo proceso organizavimui. Galima būtų paaiškinti taip, kad mokytojos, turinčios daugiau darbo mokykloje patirties, praranda motyvaciją dirbti, labiau kreipia dėmesį į savo poreikius, o ne į darbo kokybę. Aukščiausią vidurkį, 3,8, turi mokytojos, kurios mokykloje dirbo daugiau nei 15 metų. Staigiai išaugę vyresnių mokytojų gebėjimai galėtų būti paaiškinti taip, kad vyresnio amžiaus mokytojais, jausdami jaunesnių konkurenciją, stengiasi išlaikyti savo autoritetą. Statistiškai skirtumas tarp 11 – 15 metų mokykloje dirbusių ir daugiau kaip 15 metų darbo stažą turinčių mokytojų grupių beveik reikšmingas. Reikšmingumo lygmuo $p = 0,07$ (turi būti $p < 0,05$) (žr. 3 priedas, 2 lentelė. Statistiškai reikšmingi skirtumai paryškinti).



19 pav. Mokytojų kvalifikacinės kategorijos įtaka gebėjimui įgyvendinti vertinimą

Mokytojų gebėjimas organizuoti vertinimo procesą nepriklauso nuo mokytojų kvalifikacinės kategorijos (žr. 19 pav.). Vidurkiai 3,6 ir 3,7 rodo, kad visos mokytojos „dažnai“ turi gebėjimų, reikalingų vertinimo procesui organizuoti. Statistiniu požiūriu priklausomybė nereikšminga, nes reikšmingumo lygmuo $p > 0,05$ (žr. 3 priedas, 3 lentelė). Galima teigti, kad **mokytojų kvalifikacinė kategorija neturi įtakos gebėjimui įgyvendinti vertinimą.**

Remiantis pateiktais duomenimis matome, kad **mokytojos turi išsiugdžiusios gebėjimus, reikalingus vertinimo procesui organizuoti.**

Lyginant amžiaus ir pedagoginio darbo stažo priklausomybę galima teigti, kad **vyresnio amžiaus mokytojos, turinčios didesnę pedagoginio darbo stažą, turi daugiau gebėjimų, reikalingų vertinimo proceso įgyvendinimui.** Tai galėtų būti paaiškinta taip, kad **šios mokytojos turi daugiau darbo mokykloje patirties, o taip pat jaučia jaunesnių mokytojų konkurenciją.**

Analizuojant mokytojų atsakymus į anketoje pateiktus uždaro tipo klausimus, buvo pastebėtos dvi sritys, kur išryškėja problema. Tai mokinių skatinimas įvertinti mokytojų darbą (žr. 20 pav.) bei mokinių tėvų nuomonė apie vertinimo sistemą pradinėse klasėse (žr. 21 pav.). Šie klausimai atitinka gebėjimą įgyvendinti vertinimo procesą, todėl yra nagrinėjami šiame poskyryje. Siekiant nustatyti priklausomybės ir reikšmingumo ryšį, šie klausimai nagrinėjami pagal pradinių klasių mokytojų amžių (žr. 22 pav.), pedagoginio darbo stažą (žr. 23 pav.), kvalifikacinę kategoriją (žr. 24 pav.).



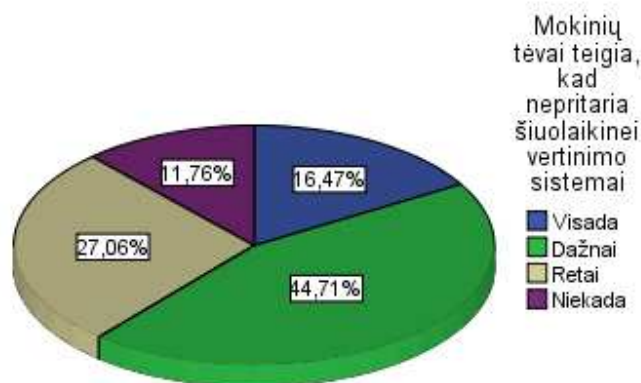
20 pav. Mokytojų gebėjimas organizuoti vertinimą bendradarbiaujant (mokinio – mokytojo)

Siekama, kad vertinimo procese dalyvautų tiek mokytojai, tiek mokiniai. Mokytojo gebėjimas atsižvelgti į mokinio nuomonę koreguojant savo darbo specifiką, gali pakelti mokinio mokymosi motyvaciją bei padėti sėkmingiau organizuoti ugdymo(si) procesą.

Daugiau negu pusė mokytojų „*retai*“ skatina mokinius vertinti jų darbą (žr. 20 pav.). Dar 7 % pradinėjų klasių mokytojų nurodė, kad „*niekada*“ neįtraukia mokinių į mokytojos darbo įvertinimo procesą. Tai reiškia, kad **mokytojos labiau linkusios vadovautis savo pačių nuomone apie vertinimo bei ugdymo procesą.**

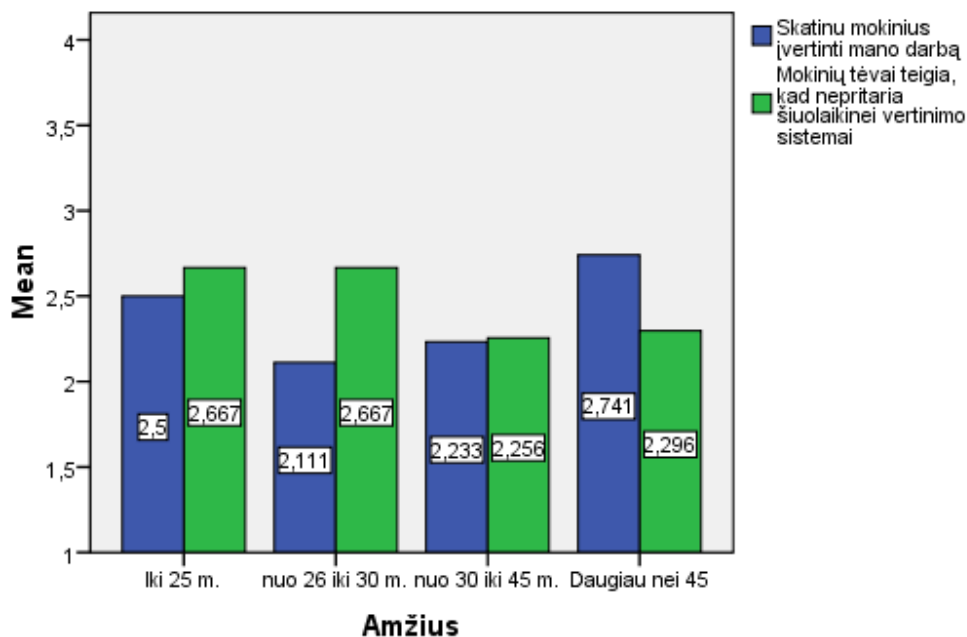
Mokytoja, organizuodama vertinimą, siekia gauti informacijos apie mokinių ugdymo(si) pasiekimus. Ši informacija vėliau yra suteikiama mokinių tėvams. Įvykus švietimo reformai ir pasikeitus vertinimo sistemai pradinėse klasėse, dažnai tėvų tarpe keliamas klausimas apie šiuolaikinės vertinimo sistemos reikalingumą, naudingumą.

Mokytojų anketoje pradinėjų klasių mokytojams buvo pateiktas klausimas, kuriuo siekiama išsiaiškinti, ar mokinių tėvai pritaria šiuolaikinei vertinimo sistemai. Daugiau negu pusė mokytojų pažymėjo, jog mokinių tėvai „*dažnai*“ arba „*visada*“ teigia, kad nepitaria šiuolaikinės vertinimo sistemos taikymui (žr. 21 pav.). Ketvirtadalis pažymėjo atsakymą „*retai*“, tik 12 % - „*niekada*“. Remiantis mokytojų nuomone galima daryti išvadą, kad **I – IV klasių mokinių tėvai nepitaria šiuolaikinės vertinimo sistemos taikymui pradinėse klasėse.**



21 pav. Tėvų nuomonė apie vertinimo sistemą pradinėse klasėse

Gebėjimas įtraukti mokinius į mokytojos darbo vertinimą yra reikšmingas tarp skirtingų amžiaus grupių (žr. 22 pav.). Mokytojų iki 25 metų amžiaus grupėje vidurkis yra 2.5. Tai reiškia, kad mokytojos „*retai*“ arba „*dažnai*“ skatina mokinius įvertinti jų darbą. Mokytojos, kurių amžius nuo 26 iki 30 metų ir nuo 30 iki 45 metų, „*retai*“ įtraukia mokius į savo darbo vertinimo procesą. Šių grupių vidurkiai atitinkamai yra 2,1 ir 2,2. Gebėjimas staiga išauga amžiaus grupėje, kurioje mokytojom yra daugiau negu 45 metai. Šios mokytojos „*dažnai*“ geba įtraukti mokinius į savo darbo vertinimą. Grupės vidurkis siekia 2,7. Statistinis reikšmingumas taip pat pasitvirtina tarp šių amžiaus grupių: nuo 26 iki 30 metų ir daugiau negu 45 metų amžiaus. Reikšmingumo koeficientas $p < 0,05$ (žr. 3 priedas, 4,1; 4.2. lentelė. Statistiškai reikšmingi skirtumai paryškinti). Statistiškai labai reikšmingai tarpusavyje skiriasi grupės, kurių amžius yra nuo 30 iki 45 metų ir daugiau negu 45 metų. Reikšmingumo koeficientas $p < 0,005$ (žr. 3 priedas, 4.2. lentelė. Statistiškai reikšmingi skirtumai paryškinti). Taigi, matome, kad neseniai pradėjusios dirbti mokykloje mokytojos dažnai klausia mokinių nuomonės apie savo darbą. Tačiau labai greitai šis gebėjimas tampa ne toks reikšmingas. Ir tik po truputį, įgijus daugiau pedagoginės patirties, jo reikšmingumas auga. Galima paaiškinti taip, kad pradžioje mokytojos nėra tikros dėl savo darbo kokybės, todėl dažniau atsižvelgia į mokinių nuomonę. Kai atsiranda daugiau pasitikėjimo savimi darbo srityje, mokinių nuomonė tampa mažiau reikalinga ir šio gebėjimo reikšmingumas sumažėja. Toliau dirbdamos mokytojos pastebi, kad be mokinių pagalbos sunku planuoti ir individualizuoti ugdymo procesą, todėl mokytojos vis dažniau atsižvelgia į mokinių nuomonę. Išvada tokia, kad **mokytojų gebėjimas įtraukti mokinius į savo darbo vertinimą skiriasi ir yra reikšmingas tarp amžiaus grupių. Kuo vyresni mokytojai, tuo šis gebėjimas reikšmingesnis.**



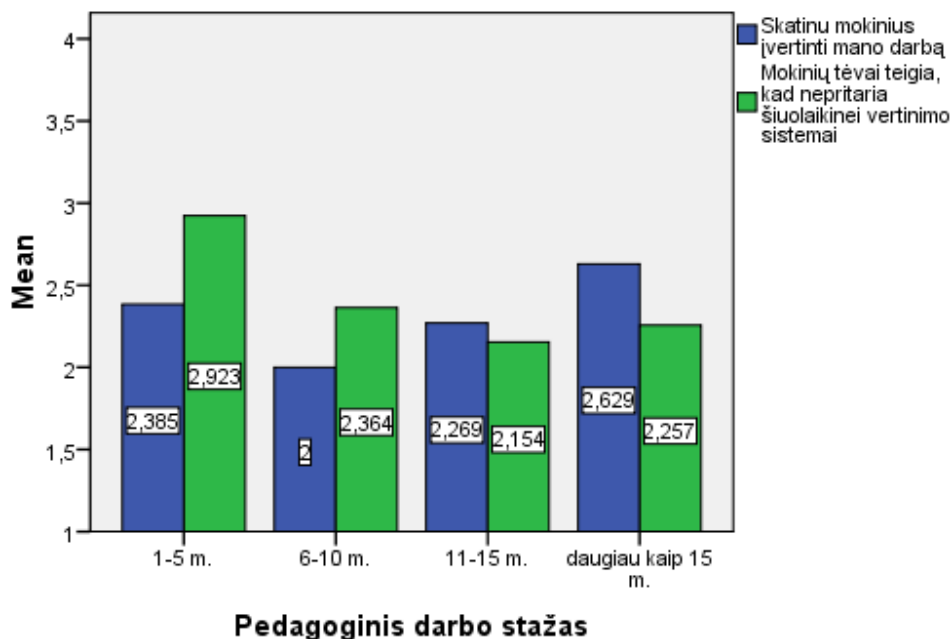
22 pav. Mokytojų amžiaus įtaka atskiriems klausimams

Tėvų, nepritariančių šiuolaikinei vertinimo sistemai pradinėse klasėse, pasiskirstymas priklauso nuo mokytojų amžiaus (žr. 22 pav.). Matome, kad mokytojų amžiaus grupėse iki 30 m. tėvų nepasitenkinimas vertinimo sistema pasireiškia „dažnai“, nes vidurkis siekia 2,7. Mokytojų grupėse, kuriose amžius yra nuo 30 m. ir daugiau vidurkis yra 2,2 ir 2,3, kas atitinka atsakymą „retai“. Nors statistiškai šie skirtumai nėra reikšmingi, galima pastebėti, kad vyresnio amžiaus mokytojos rečiau susiduria su mokinių tėvų vertinimo sistemai nepritariančia nuomone (žr. 3 priedas, 4.1; 4.2 lentelė). Tai galima paaiškinti taip: neseniai mokykloje pradėjusios dirbti mokytojos stengiasi diegti idiografinį vertinimo principą, o susidūrusios su sunkumais, dažniau iš tėvų sulaukia priekaištų dėl vertinimo sistemos. Vyresnės mokytojos turi savo susikurtą vertinimo sistemą (galbūt ne visada atitinkančią idiografinį vertinimo principą), jos suteikia tėvams tokios informacijos, kokios jie prašo, todėl ir priekaištų sulaukia mažiau.

Gebėjimas skatinti mokinius įvertinti mokytojos darbą labiausiai pasireiškia 1 – 5 metus ir daugiau kaip 15 metų mokykloje dirbusių mokytojų grupėse (žr. 23 pav.). Čia vidurkiai atitinkamai pasiskirstę 2,4 ir 2,6, ir atitinka atsakymą „dažnai“. Mokytojos, kurių

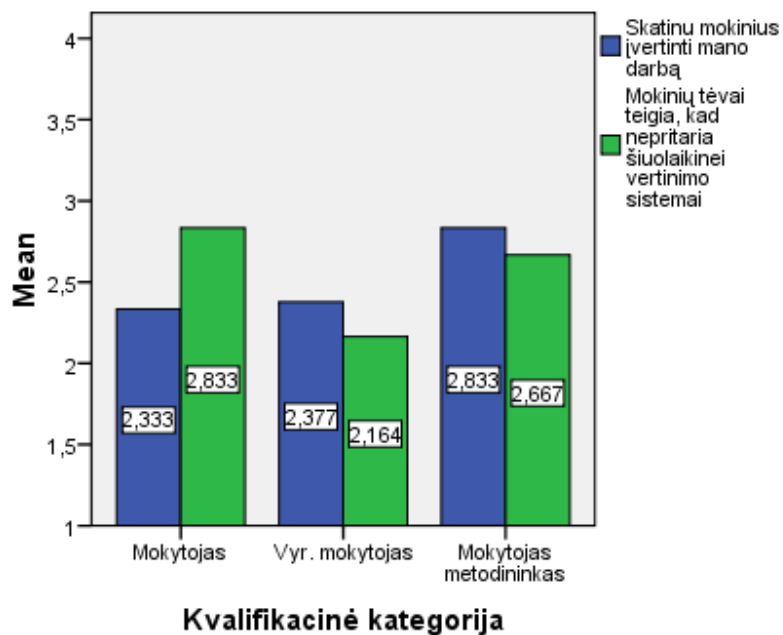
pedagoginio darbo stažas yra 6 – 10 metų, „*retai*“ klausia mokinių nuomonės apie savo darbą. Tai rodo šios grupės vidurkis 2. 11 – 15 metų darbo stažą turinčios mokytojos vis dar „*retai*“ skatina mokinius vertinti jų darbą, tačiau grupės vidurkis yra šiek tiek aukštesnis ir siekia 2,2. Statistiškai reikšmingi skirtumai pastebėti tarp 6 – 10 metų ir 11 – 15 metų darbo stažą turinčių grupių. Reikšmingumo koeficientas $p < 0,05$ (žr. 3 priedas, 4,3; 4.4. lentelė. Statistiškai reikšmingi skirtumai paryškinti). Galima pastebėti 23 pav. ir 22 pav. (skirtumai taip pat buvo reikšmingi) panašumus šiuo klausimu. T.y., **jaunesnės, kaip ir nedidelį darbo stažą turinčios mokytojos, labiau linkusios klausti mokinių nuomonės apie darbą. Vėliau šis gebėjimas tampa mažiau reikšmingas ir vėl pasireiškia įgijus daugiau pedagoginės patirties.**

1 – 5 metus mokykloje dirbančios mokytojos „*dažnai*“ susiduria su mokinių tėvų neigiama nuomone apie vertinimo sistemą pradinėse klasėse (žr. 23 pav.). Šios grupės vidurkis siekia 2,9. Kitose pedagoginio darbo stažo grupėse vidurkis mažėja ir galima pamatyti, kad daugiau kaip 15 m. mokykloje dirbančių mokytojų grupėje „*retai*“ susiduriama su šia problema. Vidurkis siekia 2,2. Skirtumai tarp grupių yra statistiškai reikšmingi. Tai rodo reikšmingumo koeficientas $p < 0,05$ (žr. 3 priedas, 4,3; 4.4. lentelė. Statistiškai reikšmingi skirtumai paryškinti). Reikšmingumas pasireiškia tarp grupių, kuriose darbo stažas yra 1 – 5 metai ir mokytojos „*dažnai*“ susiduria su problema bei 11 – 15 metų, kai mokytojos „*retai*“ sulaukia iš mokinių tėvų priekaištų dėl vertinimo sistemos pradinėse klasėse. Tai galima paaiškinti taip: mokytojai, kurie neseniai baigę švietimo įstaigas ir kurių darbo stažas yra nedidelis, taikydami idiografinį vertinimo principą, susiduria su sunkumais, todėl ir sulaukia priekaištų iš tėvų. Padirbę mokykloje šiek tiek metų, mokytojai įgyja patirties, susikuria savo vertinimo sistemas (tik klausimas, ar susikurtos vertinimo sistemos atitinka idiografinį vertinimo principą?), todėl neigiamų nuomonių apie vertinimo sistemą išgirsta retai. Galima daryti išvadą, kad **mažesnę darbo mokykloje patirtį turinčios mokytojos dažniau išgirsta mokinių tėvų nepritariančią nuomonę apie vertinimo sistemą pradinėse klasėse negu didesnę pedagoginio darbo stažą turinčios mokytojos.**



23 pav. Pedagoginio darbo stažo įtaka atskiriems klausimams

Mokytojo kvalifikacija turi įtakos gebėjimui skatinti mokinius vertinti mokytojos darbą (žr. 24 pav.). Ryškiausiai šis gebėjimas pasireiškia mokytojo metodininko kvalifikaciją turinčių mokytojų grupėje. Vidurkis siekia 2,8 ir atitinka atsakymą „dažnai“. Kitose kategorijose (mokytojo, vyr. mokytojo) skirtumas nepastebėtas. Vidurkis siekia 2,3 ir atitinka atsakymą „retai“. Tai reiškia, kad **mokytojai metodininkai dažnai skatina mokinius vertinti mokytojo darbą**. Nors pažvelgus į 24 pav. atrodo, kad skirtumai tarp grupių yra, tačiau **statistiškai šie skirtumai nėra reikšmingi** (žr. 3 priedas, 4,5; 4.6. lentelė.).



24 pav. Kvalifikacinės kategorijos įtaka atskiriems klausimams

Nuo mokytojo kvalifikacinės kategorijos priklauso mokinių tėvų nuomonė apie vertinimo sistemą pradinėse klasėse (žr. 24 pav.). Mokytojo ir mokytojo metodininko kvalifikaciją turintys mokytojai „dažnai“ išgirsta neigiamą tėvų nuomonę apie vertinimo sistemą. Tai rodo šių grupių vidurkiai 2,8 ir 2,6. Vyr. mokytojas „retai“ išgirsta neigiamą nuomonę ir tai rodo grupės vidurkis 2,1. Statistikai reikšmingi skirtumai yra pastebimi tarp mokytojų, turinčių mokytojo ir vyr. mokytojo kvalifikacines kategorijas (žr. 3 priedas, 4,5; 4.6. lentelė. Statistiškai reikšmingi skirtumai paryškinti). **Mokytojo ir mokytojo metodininko kvalifikacines kategorijas turintys mokytojai dažniau išgirsta neigiamą mokinių tėvų nuomonę apie vertinimo sistemą pradinėse klasėse negu vyr.mokytojai.** Reikšmingumo koeficientas $p < 0,05$ (žr. 3 priedas, 4,5; 4.6. lentelė. Statistiškai reikšmingi skirtumai paryškinti). Galima manyti, kad mokytojo kvalifikaciją turintys mokytojai yra jauni, neseniai švietimo įstaigas baigę pedagogai. Gavę reikiamų žinių apie idiografinį vertinimo principą, jie bando praktikoje pritaikyti šias žinias. Susidūrę su sunkumais, sulaukia neigiamos tėvų nuomonės. Vyr.mokytojai – tai pedagogai, kurie turi tam tikrą patirtį ir yra susikūrę savo vertinimo sistemą (gal ne visada atitinkančią idiografinį vertinimo principą). Todėl jie retai sulaukia neigiamos tėvų nuomonės. Mokytojai metodininkai aktyviai dalyvauja švietimo

procesė, atviri naujovėms, todėl taiko savo darbe idiografinį vertinimo principą. Ieškodami išraiškos formų, būdų, susiduria su problemomis ir tokiu būdu sukelia neigiamą tėvų reakciją.

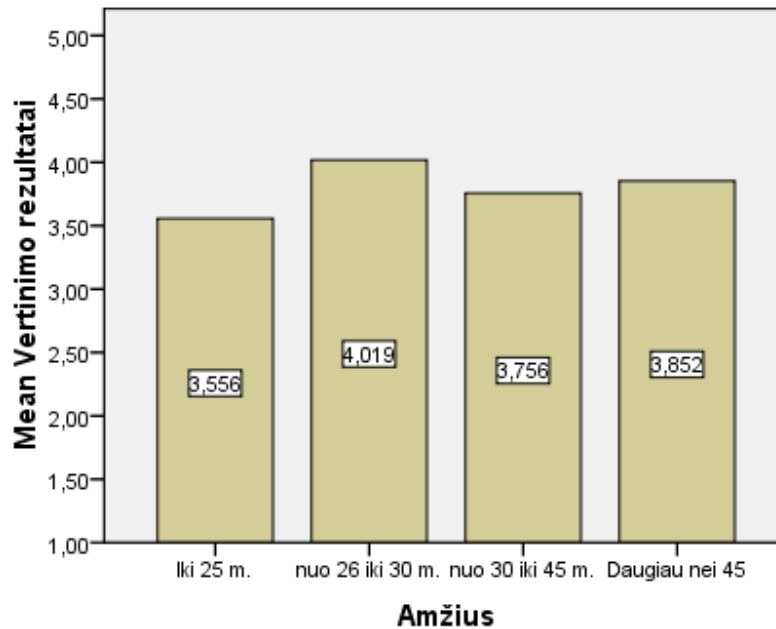
Galima daryti tokias išvadas:

1. Mokytojų amžius ir pedagoginio darbo stažas turi įtakos gebėjimui įgyvendinti vertinimą.
2. Vyresnio amžiaus ir daugiau darbo mokykloje patirties turinčios mokytojos geriau geba individualizuoti vertinimo procesą, organizuoti vertinimą bendradarbiaujant; gauti ir suteikti grįžtamąją informaciją, (skatinti) įsivertinti; supažindinti mokinių tėvus su vertinimo sistema pradinėse klasėse bei suteikti jiems informaciją apie mokinių pasiekimus ir padarytą pažangą.
3. Mokytojų kvalifikacinė kategorija neturi įtakos mokytojų gebėjimams organizuoti vertinimo procesą.
4. Mokytojos linkusios vadovautis savo pačių nuomone apie vertinimo ir ugdymo procesą. Tačiau mokytojos, kurios turi mokytojo metodinio kvalifikacinę kategoriją arba turi didelį darbo mokykloje stažą, dažniau įtraukia mokinius į savo darbo vertinimą.
5. Mokytojų teigimu, daugiau negu pusė mokinių tėvų nepitaria šiuolaikinei vertinimo sistemai pradinėse klasėse. Vyresnio amžiaus mokytojos, turinčios didelį darbo stažą, rečiau susiduria su šia problema.

2. 3. 4. Gebėjimai nustatyti vertinimo rezultatą, organizuojant vertinimą pradinėse klasėse

Organizuodamas vertinimo procesą, mokytojas turi turėti gebėjimų, reikalingų nustatant vertinimo rezultatą. Prie vertinimo rezultato gebėjimų, organizuojant vertinimą pradinėse klasėse, priskiriami gebėjimai lyginti dabartinius mokinio pasiekimus su ankstesniaisiais; vertinti mokinio pasiekimus ir padarytą pažangą pagal Išsilavinimo standartus; vertinti mokinio asmenybės augimą; gebėjimas apibendrinti mokinių rezultatus. Taip pat priskiriamas mokytojo gebėjimas koreguoti savo veiklą, ugdymo(si) procesą, naudojantis gauta

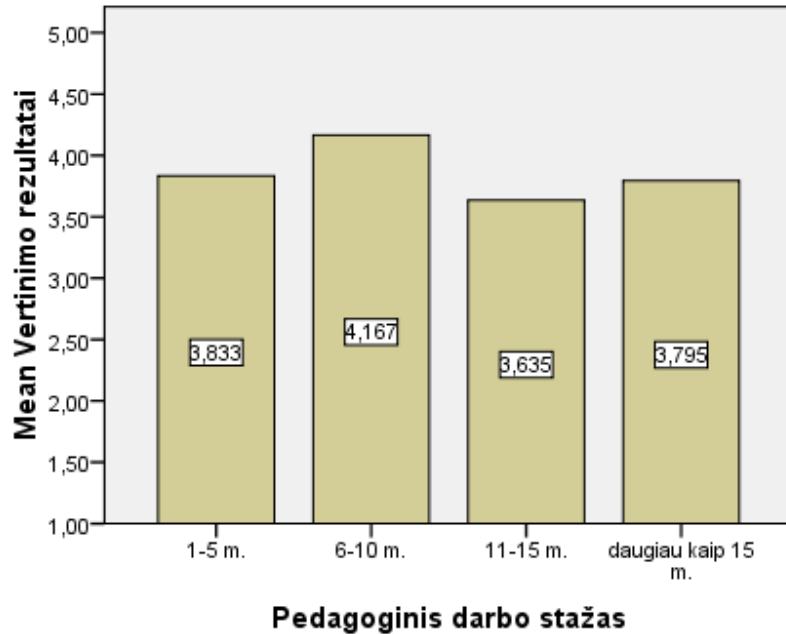
vertinimo informacija. Mokytojų gebėjimai buvo lyginami pagal amžių (25 pav.), pedagoginio darbo stažą (26 pav.), kvalifikacinę kategoriją (27 pav.).



25 pav. Mokytojų amžiaus įtaka nustatant vertinimo rezultatus

Gebėjimai, reikalingi nustatant vertinimo rezultata, labiausiai pasireiškia mokytojų, kurių amžius nuo 26 iki 30 m., amžiaus grupėje (žr.25 pav.). Mokytojai, kurių amžius iki 25 metų, „retai“ arba „dažnai“ geba apibendrinti mokinių rezultatus, vertinti pagal idiografinį vertinimo principą ir Išsilavinimo standartus; koreguoti savo veiklą, naudojantis gautais vertinimo rezultatais. Tai rodo šios amžiaus grupės vidurkis 3,5. Tuo tarpu mokytojai, kurių amžius nuo 26 iki 30 m., „dažnai“ arba „visada“ geba nustatyti vertinimo rezultatus. Vidurkis šioje amžiaus grupėje siekia 4,0. Skirtumus šiose grupėse galima paaiškinti taip, kad mokytojai, kurių amžius iki 25 metų, neseniai baigę švietimo įstaigas ir dėl nedidelės darbo mokykloje patirties turi mažiau gebėjimų, reikalingų nustatant vertinimo rezultatus. Mokytojai, kurių amžius nuo 30 metų ir daugiau, „dažnai“ turi šiuos gebėjimus. Tai rodo amžiaus grupių vidurkiai 3,7 ir 3,8. Nors analizuojant 21 pav., skirtumai tarp amžiaus grupių pastebimi, statistiškai jie nėra reikšmingi, nes reikšmingumo koeficientas $p > 0,05$ (žr. 3 priedas, 1 lentelė). Todėl galima teigti, kad **nuo mokytojų amžiaus nepriklauso gebėjimai apibendrinti mokinių rezultatus, vertinti pagal idiografinį vertinimo principą ir**

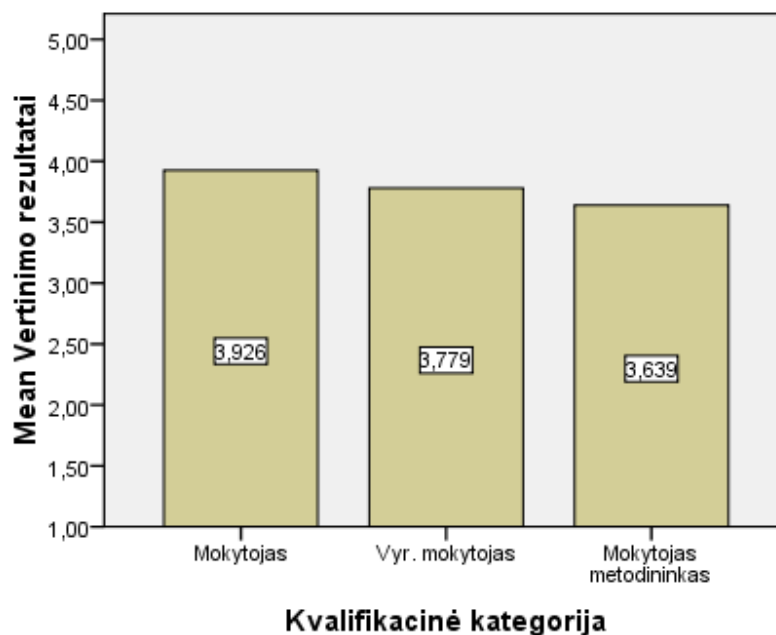
Išsilavinimo standartus, koreguoti savo veiklą, organizuojant vertinimą pradinėse klasėse.



26 pav. Pedagoginio darbo stažo įtaka nustatant vertinimo rezultatus

Nuo pedagoginio darbo stažo priklauso pradinių klasių mokytojų gebėjimas nustatyti mokinių vertinimo rezultatus (žr. 26 pav.). Labiausiai skirtumas pastebimas tarp grupių, kuriose mokytojų darbo mokykloje patirtis 6 – 10 m. ir 11 – 15 m. Mokytojai, kurių pedagoginio darbo stažas 6 – 10 m. „visada“ geba įvertinti mokinius, apibendrinti rezultatus, koreguoti savo veiklą. Tai rodo šios grupės vidurkis 4,1. Mokytojai, kurių darbo mokykloje patirtis 11 – 15 m., „dažnai“ turi šių gebėjimų. Grupės vidurkis yra 3,6. 1 – 5 m. ir daugiau kaip 15 m. darbo patirtį mokykloje turintys mokytojai „dažnai“ geba nustatyti mokinių vertinimo rezultatus. Skirtumus tarp grupių galima paaiškinti taip, kad nedidelę patirtį turintys mokytojai turi mažiau gebėjimų vertinant mokinius. Jaunesni mokytojai ieško vertinimo būdų ir formų, todėl laikui bėgant jų gebėjimai, nustatant vertinimo rezultatus, išauga. Įgiję patirties vertinimo srityje, mokytojai kelis metus dirba, nieko nekeisdami ir tokiu būdu praranda kompetenciją šioje srityje. Vėl susidūrę su vertinimo problemomis, ima domėtis ir keisti senus vertinimo būdus naujais (gebėjimai, nors ir neženkliai, vėl auga). Statistiškai reikšmingi skirtumai pastebimi tarp mokytojų grupių, kurių darbo mokykloje patirtis yra 6 – 10 m. ir 11 –

15 m (žr. 3 priedas, 2 lentelė. Statistiškai reikšmingi skirtumai paryškinti). **Jaunesnės mokytojos, kurių darbo mokykloje patirtis iki 10 metų, turi daugiau gebėjimų vertinant mokinius, apibendrinant rezultatus, koreguojant savo veiklą negu didesnę pedagoginio darbo stažą turinčios mokytojos.** Reikšmingumo koeficientas $p < 0,05$ (žr. 3 priedas, 2 lentelė. Statistiškai reikšmingi skirtumai paryškinti).. Galima teigti, kad **mokytojų pedagoginio darbo stažas turi įtakos gebėjimams, nustatant vertinimo rezultatus.**



27 pav. Kvalifikacinės kategorijos įtaka gebėjimui nustatyti vertinimo rezultatus

Mokytojų kvalifikacinė kategorija neturi įtakos mokytojų gebėjimams apibendrinti mokinių rezultatus, vertinti pagal idiografinį vertinimo principą ir Išsilavinimo standartus; koreguoti savo veiklą, naudojantis gautais vertinimo rezultatais. Nors galėtume pastebėti gebėjimų mažėjimo tendenciją, tačiau visų grupių vidurkiai 3,9, 3,7, 3,6 atitinka atsakymą „dažnai“ (žr. 27 pav.). Statistiniu požiūriu skirtumai tarp grupių taip pat nėra reikšmingi, nes reikšmingumo koeficientas $p > 0,05$ (žr. 3 priedas 3 lentelė). Galima teigti, kad **mokytojų kvalifikacinė kategorija neturi įtakos gebėjimams, kurių reikia nustatant pradinį klasių mokinių vertinimo rezultatus.**

Apibendrinant galima daryti išvadą, kad mokytojų gebėjimai nustatyti mokinių vertinimo rezultatus nepriklauso nuo amžius ir turimos kvalifikacinės kategorijos. Nors pastebima, kad mokytojai, neseniai pradėję dirbti mokykloje turi mažiau šių gebėjimų, negu mokytojai, kurių darbo patirtis 6 – 10 m., statistiškai reikšmingi skirtumai pastebimi tarp grupių, kurių pedagoginio darbo stažas 6 – 10 m. ir 11 – 15 m. Mokytojų, kurių darbo mokykloje patirtis 11 – 15 m., gebėjimai vertinti ir nustatyti mokinių ugdymo(si) pasiekimų rezultatus ženkliai sumažėja. Tai galima paaiškinti taip, kad šios grupės mokytojos, įgijusios šiek tiek darbo patirties ir išsiaiškinusios, kaip reikia vertinti mokinius, nustoja domėtis naujovėmis ir kelis metus dirba taip pat. Dėl to jų kompetencija šioje srityje sumažėja.

Galima daryti bendras išvadas:

1. Jauni mokytojai, kurių darbo mokykloje patirtis iki 10 metų, turi daugiau gebėjimų vertinant mokinius, apibendrinant rezultatus, koreguojant savo veiklą, negu didesnę pedagoginio darbo stažą turintys pedagogai.
2. Mokytojų kvalifikacinė kategorija neturi įtakos mokytojų gebėjimams, reikalingiems nustatant pradinį mokinių vertinimo rezultatus.

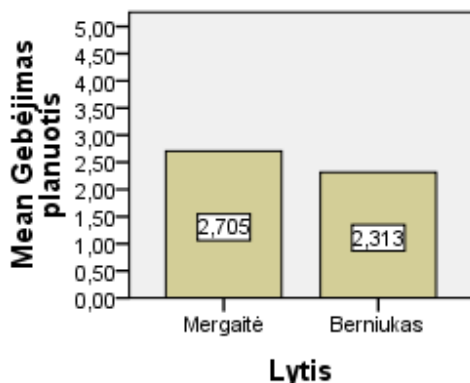
2. 4. IV klasių mokinių požiūrio į vertinimą pradinėse klasėse analizė

Buvo suformuluotas uždavinys ištirti IV klasių mokinių požiūrį į vertinimą pradinėse klasėse. Šį uždavinį pamatuoti padėjo vertinimo pradinėse klasėse raiškos kompetencijų teorinis modelis (žr. priedas), kuris buvo sukurtas, išanalizavus teorinę literatūrą. Šiame modelyje prie vertinimo proceso dalies priskirtas mokytojų gebėjimas organizuoti vertinimą bendradarbiaujant, kuris, savo ruožtu, apima mokinių gebėjimą planuoti ugdymo(si) procesą; taip pat gebėjimą dalyvauti vertinimo procese. Atskirai prie vertinimo proceso dalies priskiriamas mokinių gebėjimas įsivertinti.

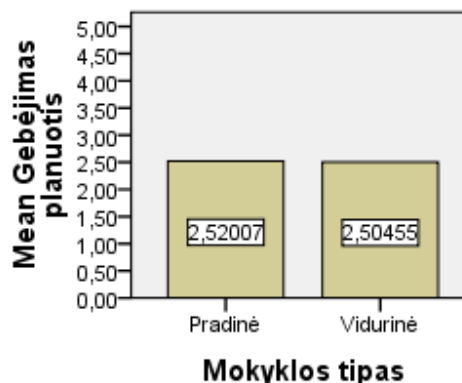
2. 4. 1. Mokinių gebėjimas planuoti ugdymosi pasiekimus pagal vertinimo rezultatus

Prie IV klasių mokinių gebėjimo planuoti ugdymosi pasiekimus priskiriami gebėjimai išsikelti tikslus, uždavinius; žinoti ir mokėti nusistatyti vertinimo kriterijus. Mokiniai buvo lyginami pagal lytį (28 pav.) bei pagal mokyklos, kurioje mokosi, tipą (29 pav.).

Gebėjimas planuoti savo ugdymosi pasiekimus nepriklauso nuo IV klasių mokinių lyties (žr. 28 pav.). Nors galima pamatyti (žr. 28 pav.), kad mergaitės geriau geba planuoti ugdymosi pasiekimus, statistiškai šie skirtumai nėra reikšmingi (žr. 3 priedas, 6.1; 6.2; 6.3; 6.4 lentelė). Grupių vidurkiai yra 2,3 (berniukai) ir 2,7 (mergaitės) ir atitinka atsakymą „kartais“. Todėl galima teigti, kad **tiek IV klasių mergaitės, tiek IV klasių berniukai kartais planuoja savo darbą, keliasi tikslus, nusistato kriterijus, kad pagerintų savo ugdymosi pasiekimus, kartais ne.**



28 pav. Lyties įtaka gebėjimui planuoti ugdymosi pasiekimus



29 pav. Gebėjimas planuoti ugdymosi pasiekimus pagal mokyklos tipą

Gebėjimas išsikelti ugdymosi tikslus, uždavinius, kriterijus visai nepriklauso nuo mokyklos, kurioje mokosi IV klasių mokiniai, tipo (žr. 29 pav.). Tiek pradinėse, tiek vidurinėse mokyklose besimokančių IV klasių mokinių grupių vidurkiai siekia 2,5 ir atitinka atsakymą „kartais“. Statistiškai reikšmingų skirtumų nėra (žr. 3 priedas, 6.1; 6.2; 6.3; 6.4 lentelė.). Todėl galima teigti, kad **mokyklos tipas neturi įtakos mokinių gebėjimui planuoti savo ugdymosi pasiekimus.**

Galima daryti tokias išvadas:

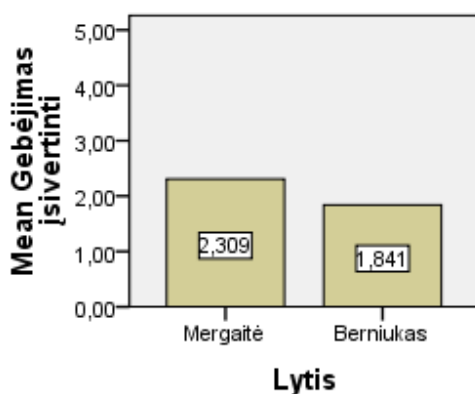
1. Gebėjimas planuoti savo ugdymosi pasiekimus nepriklauso nei nuo IV klasių mokinių lyties, nei nuo mokyklos tipo.
2. Šis gebėjimas atitinka atsakymą „*kartais*“. Tai reiškia, kad mokiniai nėra pakankamai išsiugdę gebėjimus planuoti savo darbą. Į tai turėtų atkreipti dėmesį pradinių klasių mokytojai, nes savo ugdymosi pasiekimų planavimas gali motyvuoti mokinius, siekiant geresnių ugdymo(si) rezultatų.

2. 4. 2. Mokinių gebėjimas įsivertinti

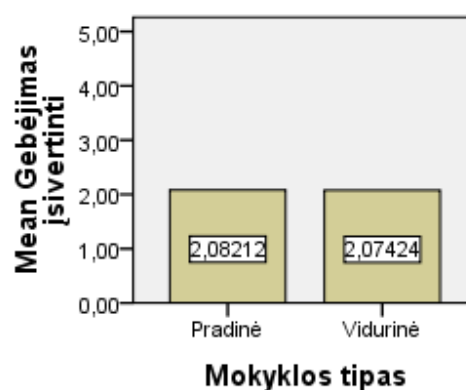
Prie IV klasių mokinių gebėjimo įsivertinti priskiriami gebėjimai vertinti savo darbą; palyginti, kiek mokėjo anksčiau ir kiek dabar; gebėjimas analizuoti savo ugdymosi pasiekimus bei apsisprendimas siekti geresnių rezultatų. Mokinių gebėjimai buvo lyginami pagal lytį (žr. 30 pav.) bei pagal mokyklos tipą (žr. 31 pav.).

Buvo iškelta hipotezė, kad IV klasių mergaitės geriau geba įsivertinti savo ugdymo(si) pasiekimus negu IV klasių berniukai.

Apklaustų mergaičių grupės vidurkis siekia 2,3 ir atitinka atsakymą „*kartais*“ (žr. 30 pav.). Berniukų grupės vidurkis siekia 1,8 ir atitinka atsakymą „*retai*“. Statistiškai skirtumai tarp šių grupių taip pat yra reikšmingi, nes reikšmingumo koeficientas $p < 0,05$ (žr. 3 priedas, 6.1; 6.2; 6.3; 6.4 lentelė. Statistiškai reikšmingi skirtumai paryškinti). Todėl galima teigti, kad hipotezė pasitvirtino, nes **IV klasių mergaitės turi daugiau gebėjimų įsivertinti negu IV klasių berniukai.**



30 pav. Lyties įtaka gebėjimui įsivertinti



31 pav. Gebėjimo įsivertinti priklausomybė nuo mokyklos tipo

Tiek pradinėse, tiek vidurinėse mokyklose besimokantys mokiniai „*retai*“ arba „*kartais*“ geba įsivertinti (žr. 31 pav.). Tai rodo grupių vidurkis 2,0. Statistiškai reikšmingų skirtumų nėra (žr. 3 priedas, 6.1; 6.2; 6.3; 6.4 lentelė). Galima teigti, kad **IV klasių mokinių gebėjimai vertinti savo darbą, lyginti savo pasiekimus anksčiau ir dabar, analizuoti savo darbą nepriklauso nuo mokyklos tipo.**

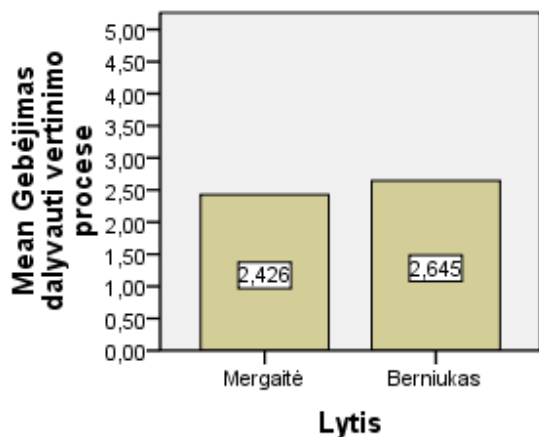
Daromos tokios išvados:

1. Pasitvirtino iškelta hipotezė, kad IV klasių mergaitės geriau geba įsivertinti, lygintis pasiekimus anksčiau ir dabar, analizuoti darbą negu IV klasių berniukai.
2. IV klasių mokinių gebėjimas įsivertinti nepriklauso nuo mokyklos tipo, kurioje vykdoma pradinio ugdymo programa.
3. Pastebėta, kad mokinių gebėjimas įsivertinti nėra pakankamas. Ketvirtokų atsakymai pasiskirstė tarp „*retai*“ ir „*kartais*“, kas rodo, kad mokytojai skiria mažai dėmesio mokinių įsivertinimui. Humanistinės krypties psichologai ypač akcentuoja savęs vertinimą, todėl šiai problemai reikėtų skirti daugiau dėmesio.

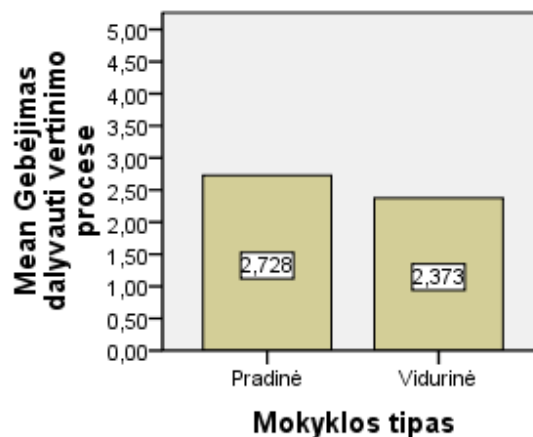
2. 4. 3. IV klasių mokinių gebėjimas dalyvauti vertinimo procese

Prie IV klasių mokinių gebėjimo dalyvauti vertinimo procese priskiriami gebėjimai vertinti mokytojos ar klasės draugų darbus; išsakyti nuomonę apie ugdymo ar vertinimo procesą; gebėjimas aptarti su mokytoja ar tėvais savo ugdymo(si) pasiekimus bei numatyti tolesnį ugdymo(si) kelią ir pan. Mokiniai buvo lyginami pagal lytį (žr. 32 pav.) bei pagal mokyklos, kurioje mokosi, tipą (žr. 33 pav.)

Gebėjimas dalyvauti vertinimo procese nepriklauso nuo IV klasių mokinių lyties (žr. 32 pav.). Nors galima pamanyti, kad berniukai geba geriau vertinti kitų darbus, išsakyti nuomonę apie vertinimo bei ugdymo procesą bei aptarti su kitais savo ugdymo(si) pasiekimus, skirtumai tarp grupių nėra statistiškai reikšmingi. Tai parodo reikšmingumo koeficientas $p > 0,05$ (žr. 3 priedas, 6.1; 6.2; 6.3; 6.4 lentelė. Statistiškai reikšmingi skirtumai paryškinti). Mergaičių grupės vidurkis yra 2,4, berniukų grupės vidurkis – 2,6. Tačiau ir vienas, ir kitas vidurkis atitinka atsakymą „*kartais*“. Todėl galima teigti, kad **ir mergaitės, ir berniukai kartais dalyvauja vertinimo procese.**



32 pav. Lyties įtaka gebėjimui dalyvauti vertinimo procese



33 pav. Gebėjimas dalyvauti vertinimo procese pagal mokyklos tipą

Pastebimi skirtumai tarp mokinių grupių, besimokančių pradinėse ir vidurinėse mokyklose (žr. 33 pav.). Galima sakyti, kad IV klasių mokiniai, kurie mokosi pradinėse mokyklose „*kartais*“ arba „*dažnai*“ dalyvauja vertinimo procese. Tai parodo vidurkis 2,8 (kuris beveik priartėja prie atsakymo „*dažnai*“). Vidurinėse mokyklose besimokantys IV klasių mokiniai „*kartais*“ įtraukiami į vertinimo procesą. Skirtumai tarp šių grupių yra statistiškai reikšmingi, nes reikšmingumo koeficientas $p < 0,05$ (žr. 3 priedas, 6.1; 6.2; 6.3; 6.4 lentelė. Statistiškai reikšmingi skirtumai paryškinti). Todėl galima teigti, kad **IV klasių mokiniai, besimokantys pradinėse mokyklose, geriau geba vertinti kitų darbus, aptarti su kitais savo pasiekimus, išsakyti savo nuomonę apie vertinimą ir yra dažniau įtraukiami į vertinimo procesą negu vidurinėse mokyklose besimokantys IV klasių mokiniai.**

Galima daryti tokias išvadas:

1. Nėra esminių skirtumų tarp mokinių gebėjimo dalyvauti vertinio procese pagal lytį. Tačiau mokinių nuomonė šiuo klausimu atitinka atsakymą „*kartais*“. Tai rodo, kad pradinių klasių mokytojai nepakankamai dėmesio skiria mokinių įsitraukimui į vertinimą bendradarbiaujant.
2. Pastebėta, kad pradinių mokyklų IV klasių mokiniai geriau geba dalyvauti vertinimo procese negu vidurinių mokyklų IV klasių moksleiviai.

Gali būti daromos tokios skyriaus išvados:

1. Mokyklose naudojamos pasiekimų knygelės ir vertinimo sistemos dažnai neatitinka idiografinio vertinimo principo. Pasiekimų knygelės kuriamos, remiantis Bendrosiomis programomis ir išsilavinimo standartais, perkeliant kriterijus, kurių mokinys gali siekti dvejus metus, į savaitių ar mėnesių laikotarpius. Mokinių pasiekimai žymimi raidėmis, ženklais, spalvomis, kas pakeičia pažymį ir nesuteikia informacijos apie tai, kokių veiksmų ir pagalbos imtis, kad rezultatai pagerėtų ir klaidos būtų ištaisytos.
2. Paaiškėjo, kad pusė apklaustų mokytojų nežino pagrindinių idiografinio vertinimo principo bruožų. Du trečdaliai mokytojų, fiksuodamos vertinimo informaciją, naudoja netinkamus instrumentus. Paskutinę išvadą patvirtino IV klasių mokinių apklausos rezultatai. daugiau kaip trečdalis mokinių pažymėjo, kad mokytoja užrašo **pažymį**.
3. Beveik 90 % apklaustų pradinė klasių mokytojų nurodė, kad vertinimas pagal idiografinį vertinimo principą užima daug laiko. Su šia problema dažniau susiduria jaunos mokytojos, kurių darbo mokykloje patirtis iki 10 metų. Virš 60 % pradinė klasių mokytojų nurodė, kad vertinimas pagal Išsilavinimo standartus užima daug laiko. Ši problema ryškesnė vyresnių mokytojų tarpe, turinčių daugiau kaip 11 metų pedagoginio darbo stažą.
4. Nors gebėjimas planuoti nepriklauso nei nuo IV klasių mokinių lyties, nei nuo mokyklos tipo, mokiniai nėra pakankamai išsiugdę gebėjimo planuoti savo darbą. Tuo tarpu, savo ugdymosi pasiekimų planavimas gali motyvuoti mokinius, siekiant geresnių ugdymo(si) rezultatų.
5. Pasitvirtino iškelta hipotezė, kad IV klasių mergaitės geriau geba įsivertinti, negu IV klasių berniukai. Tačiau pastebėta, kad mokinių gebėjimas įsivertinti nėra pakankamas. Nors humanistinės krypties psichologai ypač akcentuoja savęs vertinimą, mokytojai skiria tam mažai dėmesio.
6. Paaiškėjo, kad pradinė klasių mokytojai nepakankamai dėmesio skiria mokinių įsitraukimui į vertinimą bendradarbiaujant. Taip pat pastebėta, kad pradinė mokyklų IV klasių mokiniai geriau geba dalyvauti vertinimo procese negu vidurinių mokyklų IV klasių moksleiviai.

IŠVADOS

1. Išanalizavus vertinimo sampratą edukologiniu, psichologiniu, teisiniu aspektu, nustatyta:

- **Vertinimas – daugiafunkcinis, nenutrūkstamas procesas, kurio metu skleidžiama mokinio asmenybė; kaupiama, interpretuojama, apibendrinama informacija apie vaiko ugdymą(si); daromi sprendimai apie mokinio individualius pasiekimus ir padarytą pažangą.**
- Humanistinė psichologija akcentuoja į mokinį orientuotą vertinimą, kuris padeda plėtoti asmens galias, brandinti asmenybę; skatina valios, emocijų, pažinimo sferos plėtotę. Vertinimo tikslas – išmokyti vaiką *įsivertinti*, nes tai padeda mokiniui tapti savarankiška, kūrybinga, drąsia asmenybe; ugdo mokinio pasitikėjimą savimi.
- Išanalizavus LR Nacionalinio lygmens dokumentus nustatyta, kad dokumentuose yra apibrėžta, jog vertinimas pradinėse klasėse turi būti grindžiamas idiografiniu vertinimo principu. Tačiau nepateikiama taisyklių, metodikų, kaip idiografinį vertinimą organizuoti ir taikyti praktikoje. Dokumentuose apibrėžtas vertinimas labiau orientuotas ne į procesą, o į rezultatą.
- Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai yra pagrindinis teisinis dokumentas, nusakantis kiekvieno mokinio privalomą pagrindinį išsilavinimą. Laikui bėgant kito dokumento paskirtis: pereita nuo žinių prie gebėjimų, nuo gebėjimų prie kompetencijų ugdymo; pereita nuo ugdymo proceso ir dalyko mokymo hierarchijos, tikslų, uždavinių eiliškumo prie ugdymo turinio individualizavimo bei diferencijavimo. Išanalizavus 2007 m. Pradinio ugdymo bendrųjų programų projektą pastebėta, kad dokumente aiškiau pristatomas idiografinio vertinimo principas negu ankstesniuose leidiniuose (1994 m., 1997 m., 2003 m. Bendrosiose programose ir išsilavinimo standartuose). Mokytojam yra rekomenduojama lyginti individualius mokinių pasiekimus anksčiau ir dabar; organizuoti vertinimą bendradarbiaujant; ugdyti(s) gebėjimą įsivertinti; padėti mokiniui mokytis; individualizuoti bei diferencijuoti ugdymo procesą.

2. Išanalizavus vertinimo specifiką pradinėse klasėse nustatyta:

- Idiografinio vertinimo principo esmė ta, kad vaiko dabartiniai ugdymo(si) rezultatai palyginami su jo paties ankstesniais rezultatais; mokinys skatinamas už pažangą; kiekvienam mokiniui sudaromos galimybės mokytis pagal individualius sugebėjimus; atsisakyta mokinių rangavimo, stebima mokinio individuali pažanga ir augimas; sudaroma kuo palankesnė terpė augti ir skleisti mokinio asmenybei.
- Vertinimo tikslas ir uždaviniai pradinėse klasėse yra padėti bręsti asmenybei, stebėti, vertinti moksleivio pasiekimus ir daromą pažangą. Taip pat vertinimas turi teikti mokytojui grįžtamąją informaciją apie jo paties darbą, teikti pagalbą koreguojant ugdymo procesą, suteikti informaciją tėvams apie vaiko ugdymo(si) pasiekimus. Pradinių klasių mokytojas, atsižvelgdamas į dokumentuose apibrėžtus vertinimo tikslus ir uždavinius, turi išsikelti savo vertinimo tikslus.
- Vertinimas pradinėse klasėse turi būti paremtas mokytojo ↔ mokinio ↔ mokinių partneryste bei bendradarbiavimu. Tai motyvuoja mokinius, padeda individualizuoti ugdymą, ugdo mokinių savęs vertinimo įgūdžius, formuoja partneriškus tarpusavio santykius.
- Lietuvoje nėra konkrečių metodikų mokytojams, kaip turi būti fiksuojama mokinio daroma pažanga, taikant idiografinį vertinimo principą; kaip stebėti, fiksuoti ir objektyviai įvertinti kiekvieną mokinį. Mokytojas pats renkasi vertinimo metodus, atsižvelgdamas į savo klasės mokinių lygį, pamokos tipą ir pan.
- Pradinėse klasėse dažniausiai naudojamas formuojamasis vertinimo tipas, kuris padeda stebėti mokinio daromą pažangą per tam tikrą laiką. Taikomas kriterinis vertinimas, nes mokinių pasiekimai ir padaryta pažanga lyginami su Bendrosiose programose bei išsilavinimo standartuose numatytais kriterijais. Atsisakyta norminio vertinimo pradinėse klasėse, nes jis netinka šio mokyklinio amžiaus vaikams. Derinami neformalusis ir formalusis vertinimo būdai.

3. Atlikus mokytojų vertinimo kompetencijos įsivertinimo analizę nustatyta:

- Empirinis tyrimas patvirtino iškeltą hipotezę, kad pradinių klasių pedagogai nesilaiko idiografinio vertinimo principo, fiksuodami mokinių ugdymo(si) rezultatus. Buvo nustatyta, kad pusė apklaustų mokytojų nežino pagrindinių idiografinio vertinimo principo bruožų; du trečdaliai mokytojų, fiksuodami vertinimo informaciją, naudoja

netinkamus instrumentus (raidės, sutartiniai ženklai, spalvos, taškai, žodiniai įvertinimai ir pan.). Šią išvadą patvirtino IV klasių mokinių apklausos rezultatai. Du trečdaliai mokinių nurodė, kad mokytoja rašo **žodinį įvertinimą**; daugiau kaip trečdalis mokinių pažymėjo, kad mokytoja užrašo **pažymį**.

- Net 90 % apklaustų pradinių klasių mokytojų pažymėjo, kad vertinimas pagal idiografinį vertinimo principą užima daug laiko. Jauni mokytojai rečiau susiduria su šia problema. Virš 60 % pradinių klasių mokytojų nurodė, kad vertinimas pagal Išsilavinimo standartus užima daug laiko. Jauni mokytojai dažniau pastebi šią problemą.
- Tiriant pradinių klasių mokytojų gebėjimą nustatyti pradines vertinimo sąlygas nustatyta, kad mokytojos geba planuoti vertinimą, išsikelti vertinimo tikslus, formuluotis uždavinius, nustatyti vertinimo kriterijus, parinkti vertinimo metodus, diagnozuoti mokinių pasiekimus.
- Pradinių klasių mokytojų amžius ir pedagoginio darbo stažas turi įtakos gebėjimui įgyvendinti vertinimą (vertinimo procesas). Vyresnio amžiaus ir daugiau darbo mokykloje patirties turinčios mokytojos geriau geba individualizuoti vertinimo procesą, organizuoti vertinimą bendradarbiaujant; gauti ir suteikti grįžtamąją informaciją, (skatinti) įsivertinti; supažindinti mokinių tėvus su vertinimo sistema pradinėse klasėse bei suteikti jiems informaciją apie mokinių pasiekimus ir padarytą pažangą.
- Klausiant mokytojų nuomonės nustatyta, kad pradinių klasių mokinių tėvai nepritaria šiuolaikinės vertinimo sistemos taikymui pradinėse klasėse. Taip nurodė daugiau negu pusė apklaustų mokytojų. Pastebėta, kad su neigiama mokinių tėvų nuomone apie vertinimo sistemą pradinėse klasėse dažniau susiduria jauni mokytojai, turintys nedidelį pedagoginio darbo stažą.
- Gebėjimas nustatyti vertinimo rezultatus labiau pasireiškia jaunų mokytojų grupėse, kurių darbo mokykloje patirtis iki 10 metų. Šios mokytojos turi daugiau gebėjimų vertinant mokinius, apibendrinant rezultatus, koreguojant savo veiklą, negu vyresni ir didesnę pedagoginio darbo stažą turintys pedagogai.

4. Išanalizavus IV klasių mokinių požiūrį į vertinimą paaiškėjo:

- Empirinis tyrimas patvirtino iškeltą hipotezę, kad gebėjimas įsivertinti priklauso nuo mokinių lyties. Paaiškėjo, kad IV klasių mergaitės geriau geba įsivertinti savo

ugdymo(si) pasiekimus ir pažangą, lygintis pasiekimus anksčiau ir dabar, analizuoti darbą negu IV klasių berniukai.

- IV klasių mokiniai nepakankamai išsiugdę gebėjimus planuoti savo ugdymosi pasiekimus, įsivertinti bei gebėjimą dalyvauti vertinimo procese. Galima teigti, kad pradinių klasių mokytojai nepakankamai dėmesio skiria mokinių įsitraukimui į vertinimą bendradarbiaujant.

5. 8 mokyklų sukurtų ir naudojamų pradinių klasių mokinių pasiekimų knygelėlių analizė parodė:

- naudojamos vertinimo sistemos neatitinka idiografinio vertinimo principo. Pastebėta, kad pasiekimų knygelės kuriamos, remiantis 2003 m. Bendrosiomis programomis ir išsilavinimo standartais (2002/2003 m.m. Bendruosiuose ugdymo planuose atsisakius reglamentuoti mokinių pasiekimų fiksavimą HMM aprobuotose pasiekimų knygelėse), perkeliant kriterijus, kurių mokinys gali siekti dvejus metus, į savaitių ar mėnesių laikotarpius. Mokinių pasiekimai žymimi raidėmis, ženklais, spalvomis, kas pakeičia pažymį.
- Mokytojai, kurie mėgina žodžiu apibūdinti mokinių pasiekimus, negeba išskirti esminių dalykų. Nurodomi bendri pasiekimai, bet nesigilinama į mokinio individualius pasiekimus ir padarytą pažangą.

REKOMENDACIJOS

1. Tyrimo duomenų analizė ir išvados leidžia formuluoti šias rekomendacijas:

- Švietimo politikams, atsakingiems už ugdymo programų tobulinimą, parengti pradinų klasių mokytojams metodines rekomendacijas, nurodymus, kurie paaiškintų, kaip reikia naudotis idiografiniu vertinimo principu; kurti vertinimo instrumentus, pavyzdžius, kurie padėtų vertinti, kaupti, fiksuoti mokinių pasiekimus ir padarytą pažangą pagal idiografinį vertinimo principą.
- Švietimo įstaigoms, rengiančiom pradinio ugdymo specialistus, koreguoti mokymo programas, skiriant daugiau dėmesio vertinimo specifikos (idiografinio vertinimo principo) išaiškinimui; įtraukti į mokymo programas praktinius užsiėmimus, kuriuose būsimi mokytojai mokytųsi vertinti mokinių ugdymosi pasiekimus pagal idiografinį vertinimo principą bei naudojantis bendrosiomis programomis ir išsilavinimo standartais; mokėtų teikti grįžtamąją informaciją mokiniams ir jų tėvams.
- Seminarų, kvalifikacijos tobulinimo užsiėmimų rengėjams skirti daugiau dėmesio žinių apie idiografinį vertinimo principą tobulinimui.

LITERATŪRA:

1. Bareikienė M., Vertinimo aspektai.//Moksleivių pažangos ir pasiekimų vertinimas ugdymo procese (2). V., 2002, p. 14 – 15
2. Bendrojo lavinimo mokyklos išsilavinimo standartų I–X klasėms projektai. V., 1996
3. Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai: priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdymas. V., 2003.
4. Bennett B., Rolheiser – Bennett C., Stevahn L., Mokymasis bendradarbiaujant: kur jausmai ir protas susitinka. V., 2002, p. 133 – 205
5. Berne P.H., Samary L.M., Building Self – Esteem in Children. New York: Continuum, 1985
6. Bilevičienė Z., Bikauskienė J., Sajienė A., Vertinimas – ideo – ar idiografinis? [žiūrėta 2008 05 10]. Prieiga per internetą:
www.zebra.lt/svietimas/dialogas/archyvas.php?st=3&msgid=813
7. Bitinas B., Pedagoginės diagnostikos pagrindai. V., 2002, p. 95 – 103
8. Būdienė V., Zabulionis A., Želvys R., Mokinių tėvų požiūris į dabartines švietimo problemas. V., 2001
9. Bulajeva T., Žinių ir kompetencijų vertinimas: kaip susikurti studentų pasiekimų vertinimo metodiką. V., 2006
10. Bulotaitė L. Apie moksleivių savęs vertinimą. V., 1995
11. Butkienė G., Kepalaitė A., Mokymasis ir asmenybės brendimas. – V., 1996
12. Butler R., Enhancing and undermining intrinsic motivation; the effects of task – involving and ego-involving evaluation on interest and performance., British Journal of Educational Psychology, 58, 1-14
13. Furst M., Psichologija. V., 1998
14. Gage N.L., Berliner D.C., Pedagoginė psichologija. V., 1994
15. Gailienė D., Bulotaitė L., Sturlienė N., Aš myliu kiekvieną vaiką (apie vaikų psichologinio atsparumo ugdymą). V., 1996
16. Gudynas P., Jonynienė V., Kisieliūtė E., Šeibokienė G., Pradinių klasių mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo rekomendacijų projektas. V., 2006

17. Gudynas P., Mokiinių pasiekimų vertinimas ir švietimo kokybės užtikrinimas. Pranešimas konferencijoje „Vertinimas ugdymo procese ieškojimai, atradimai ir perspektyvos“. V., 2007
18. Gudynas P., Moksleivių pasiekimų vertinimo dabartis ir perspektyvos.//Moksleivių pažangos vertinimas ugdymo procese (1). V., 2001, p. 6 – 10
19. Gudynas P., Vertinimo kaitos kryptys.//Moksleivių pažangos ir pasiekimų vertinimas ugdymo procese (2). V., 2002, p. 9 – 10
20. Gumuliauskienė A., Mokymosi rezultatų vertinimo problemos//Pradinė mokykla demokratėjančioje visuomenėje. Šiauliai, 1998
21. Jensen E., Tobulas mokymas. V., 1999, p. 269 - 279
22. Jonynienė V., Idiografinis vertinimas.//Moksleivių pažangos ir pasiekimų vertinimas ugdymo procese (2). V., 2002, p. 10 – 11
23. Jonynienė V., Pradinis ugdymas.//Mokymas, mokymasis ir vertinimas (3). V., 2003, p. 14 – 17
24. Jonynienė V., Vertinimo žodynelis.//Moksleivių pažangos ir pasiekimų vertinimas ugdymo procese (2). V., 2002, p. 15 – 17
25. Jovaiša L., Enciklopedinis edukologijos žodynas. V., 2007, p. 326
26. Jovaiša L., Pedagogikos terminai. K., 1993, p. 257
27. Jurkšaitienė N., Mokymo(-si) ir vertinimo aplanko taikymo universitetinėse studijose galimybės. Acta paedagogica Vilnensia, 2004, Nr. 13, p. 87-98
28. Kapočienė V., Čiuldienė V., Vertinimo metodikų diegimo įvairovė ugdymo procese. 2003 [žiūrėta 2008 05 10]. Prieiga per internetą:
http://www.mkc.lt/dokumentas/mokymosi_medziaga_II/sekmes_formule.doc
29. Kapočienė V., Vertinimo sampratą turime keisti savyje.//Moksleivių pažangos ir pasiekimų vertinimas ugdymo procese (2). V., 2002, p. 5 - 9
30. Laužackas R., Svarbiausios profesinės edukologijos sąvokos (Žodynas). V., 1996, p. 55
31. Lepeškieienė V., Humanistinis ugdymas mokykloje. V., 1996
32. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos I–X klasėms. V., 1996

33. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. Projektai. V., 1994, p. 52 – 56
34. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos pradinio ugdymo bendroji programa. Projektas. V., 2007
35. Lietuvos Respublikos Švietimo Įstatymas, Nr. IX - 1630, 2003-06-17 [žiūrėta 2008 05 10]. Prieiga per internetą:
http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=279441&p_query=&p_tr2
36. LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl pradinio ugdymo sampratos, Nr. 113, 2003-02-03 [žiūrėta 2008 05 10]. Prieiga per internetą:
http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2003-02-03-113.htm
37. Maceina A. Lavinimas ir auklėjimas // Lietuvos mokykla. 1936, Nr. 1, p. 23 – 24
38. Maslow A., The Farther Reaches of Human Nature. New York: Penguin Books, 1979
39. Mokinių pažangos ir pasiekimų samprata, Nr. ISAK-256, 2004-02-25 [žiūrėta 2008 05 10]. Prieiga per internetą: <http://www.pedagogika.lt/samprata.pdf>
40. Motiejūnienė E., Bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų pagrindiniai akcentai.//Mokymas, mokymasis ir vertinimas (3). V., 2003, p. 12 – 14
41. Motiejūnienė E., Kaip keisime moksleivių vertinimą – klausimas mums visiems. //Moksleivių pažangos vertinimas ugdymo procese (1). V., 2001, p. 11 – 12
42. Neseckienė I., Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo dabartis ir perspektyvos. V., 2006
43. Pažyma dėl moksleivių pasiekimų vertinimo pradinėse klasėse, Nr. 24-01-06-21, 2003-04-01 [žiūrėta 2008 05 10]. Prieiga per internetą:
http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/bsp_24-01-06-21_p.doc
44. Petty G., Šiuolaikinis mokymasis. V., 2006, p. 543 - 574
45. Plikšnys A., Šnipienė R., Ališauskas R., Dukynaitė R., Gudynas P., Uginčienė E., Nacionalinis IV ir VIII klasių mokinių pasiekimų tyrimas, V., 2003
46. Pollard A., Assessment. How are we monitoring learning and performance? 2002
47. Rajeckas V., Mokinių mokymosi rezultatų tikrinimas ir vertinimas. V., 1998
48. Ratkus J., Koreguokime požiūrį į vertinimą.//Pradinė mokykla demokratėjančioje visuomenėje. Šiauliai, 1998

49. Rodgers C., Freedom to learn. Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1969
50. Satir V., The New Peoplemaking. Mountain View, Calif.: Science and Behavior Books, 1988
51. Stasaitienė R., Mokymosi motyvacija, jos skatinimas, neformalus vertinimas.//Mokymosi motyvacija ugdymo procese (Tarptautinė pradinio ugdymo pedagogų konferencija). – Marijampolė, 2001. Psl. 22.
52. Stulpinas T., Ugdymo rezultatai. Šiauliai, 1996
53. Šelmienė R., Kaip vertinti pasirenkame patys// Mokymosi motyvacija ugdymo procese (Tarptautinė pradinio ugdymo pedagogų konferencija). Marijampolė, 2001, p. 32
54. Šiaučiukėnienė L., Stankevičienė N., Bendrosios didaktikos pagrindai. K., 2002, p.132
55. Šutinienė L., Pradinės mokyklos pastangų ir rezultatų vertinimas atsisakius pažymių.//A.Zaukienė Mokytojo veikla – ieškojimų ir sprendimų kelyje. Straipsnių rinkinys. V., 1998, p. 61 – 85
56. Šventickas A., Ugdymo problemos bendrojo lavinimo mokykloje. V., 1995
57. Teresevičienė M, Gedvilienė G., Mokymasis bendradarbiaujant. V., 2000
58. Tilindienė I, Gaižauskienė A., Šeščilienė I.M., Pedagogikos pagrindų ir didaktikos seminarai. K., 2006, p. 103 – 112
59. Ušackienė L., XX a. pedagogikos kryptys ir švietimo sistemos. Šiauliai, 2004
60. Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos // Valstybės žinios, 2003, Nr. 71.
61. Weeden P., Winter J., Broadfoot P., Assessment. What's is it for schools? London, New York, 2002
62. Želvys R., Švietimo vadyba ir kaita. V., 1999

PRIEDAI

1 anketa

ANKETA MOKYTOJUI

Gerbiamieji apklausos dalyviai, aš esu N. Batisienė, VU Filosofijos fakulteto, Edukologijos studijų programos, Švietimo politikos specializacijos II kurso magistrantė. Šiuo metu rašau magistrinį darbą (atlieku tyrimą) tema „Mokinių vertinimas pradinėse klasėse.“ Ši anketa skirta išsiaiškinti, ar pradinių klasių mokytojai supranta ir sugeba naudotis šiuolaikine vertinimo sistema pradinėse klasėse. Taip pat siekiama išsiaiškinti, su kokiomis problemomis susiduria, taikant idiografinį bei kriterinį (pagal Išsilavinimo standartus) vertinimą. Anketa yra anoniminė. Gauti apklausos duomenys bus panaudoti tik šiame tyrime.

Pažymėkite teiginį, kuris labiausiai Jus atitinka. Kur reikia, užrašykite informaciją apie save.

1. Jūs:

- A. Moteris
- B. Vyras

2. Klasė, kurioje dirbate:

3. Jūsų pedagoginio darbo stažas:

- A. 1 – 5 metai
- B. 6 – 10 metų
- C. 11 – 15 metai
- D. Daugiau nei 15 metų

4. Jūsų kvalifikacinė kategorija:

- A. Mokytojas
- B. Vyr. mokytojas
- C. Mokytojas metodininkas
- D. Mokytojas ekspertas
- E. Neatestuotas

5. Amžius:

- A. Iki 25 metų
- B. Nuo 26 iki 30 metų
- C. Nuo 30 iki 45 metų
- D. 45 ir daugiau

6. Išsilavinimas:

- A. Aukštasis pedagoginis

- B. Aukštasis nepedagoginis
- C. Aukštesnysis pedagoginis
- D. Aukštesnysis nepedagoginis
- E. Kitas _____

Perskaitykite teiginius ir pasirinkę Jums labiausiai priimtina atsakymą, pažymėkite varnelę.

Eil. Nr.		visada	dažnai	retai	niekada
1.	Turiu savo susikurtą vertinimo sistemą.				
2.	Mokykla turi savo susikurtą vertinimo sistemą.				
3.	Ieškau vertinimo būdų, kurie geriausiai padėtų įvertinti mano klasės mokinius.				
4.	Įvertinu mokinių pasiekimus ir pažangą prieš pradėdant naują temą ar skyrių.				
5.	Ieškau vertinimo metodų, kurie labiausiai tiktų dirbant su mano klasės mokiniais.				
6.	Skirtingiems mokiniams taikau skirtingus vertinimo būdus.				
7.	Man aišku, kaip vertinti mokinius, taikant idiografinį vertinimo principą.				
8.	Man aišku, kaip vertinti mokinius, naudojantis Išsilavinimo standartais.				
9.	Supažindinu klasės mokinių tėvus su idiografinė vertinimo sistema.				
10.	Supažindinu klasės mokinių tėvus su vertinimo specifika.				
11.	Supažindinu klasės mokinių tėvus su Bendrosiomis programomis ir Išsilavinimo standartais.				
12.	Skatinu mokinių tėvus lyginti vaiko dabartinius pasiekimus su ankstesniaisiais.				
13.	Skatinu mokinių tėvus lyginti vaiko pasiekimus su Išsilavinimo standartuose nurodytais kriterijais.				
14.	Nauduju skirtingus vertinimo metodus, priklausomai nuo pamokos tipo, tikslų ir pan.				
15.	Skatinu mokinius išsakyti savo nuomonę apie vertinimą.				
16.	Skatinu mokinius įvertinti kitų darbą.				
17.	Skatinu mokinius įvertinti mano darbą.				

18.	Skatinu mokinius įsivertinti.				
19.	Ieškau būdų vertinimo objektyvumui užtikrinti.				
20.	Sugebu įsivertinti.				
21.	Keičiu darbo metodus, kad pagerinčiau ugdymo kokybę.				
22.	Prisiimu atsakomybę už mokinių pasiekimus ir padarytą pažangą.				
23.	Skatinu mokinius išsikelti asmeninius vertinimo kriterijus.				
24.	Padedu mokiniams pasirinkti ugdymo(si) kelią, kuris padėtų pasiekti užsibrėžtų tikslų.				
25.	Pagal gaunamus vertinimo rezultatus koreguoju savo veiklą.				
26.	Pagal gautus vertinimo rezultatus planuoju ugdymo procesą.				
27.	Man trūksta informacijos apie idiografinį vertinimo principą.				
28.	Susiduriu su sunkumais vertindama(s) mokinius idiografiniu būdu.				
29.	Sunku suteikti objektyvią informaciją tėvams apie vaiko ugdymo(si) pasiekimus, taikant idiografinį vertinimo principą.				
30.	Vertinimas pagal idiografinį vertinimo principą užima daug laiko.				
31.	Sunku gauti objektyvią informaciją apie mokinių ugdymo(si) pasiekimus, taikant idiografinį vertinimo principą.				
32.	Man trūksta informacijos apie vertinimą pagal Išsilavinimo standartus.				
33.	Susiduriu su sunkumais vertindama(s) mokinius pagal Išsilavinimo standartus.				
34.	Sunku suteikti objektyvią informaciją tėvams apie vaiko ugdymo(si) pasiekimus, naudojantis Išsilavinimo standartais.				
35.	Vertinimas pagal Išsilavinimo standartus užima daug laiko.				
36.	Sunku gauti objektyvią informaciją apie mokinių ugdymo(si) pasiekimus, naudojantis Išsilavinimo standartais.				
37.	Mokinių tėvai teigia, kad nepitaria šiuolaikinei vertinimo sistemai.				

Perskaitykite teiginius ir pasirinkę Jums labiausiai priimtina atsakymą pažymėkite varnelę.

Eil. Nr.		kasdien	1-2 kartus per savaitę	1-2 kartus per mėnesį	Kas pusmetį	niekada
1.	Išsikeliu vertinimo tikslus.					
2.	Susiformuluoju vertinimo uždavinius.					
3.	Nustatau vertinimo kriterijus.					
4.	Supažindinu klasės mokinius su vertinimo kriterijais.					
5.	Kaupiu vertinimo informaciją apie vaiko individualią pažangą.					
6.	Fiksuoju vertinimo informaciją.					
7.	Informuoju mokinių tėvus apie jų vaikų pasiekimus ir pažangą.					
8.	Informuoju mokinius apie jų pasiekimus ir padarytą pažangą.					
9.	Informuoju mokyklos administraciją apie mokinių pasiekimus ir padarytą pažangą.					
10.	Lyginu dabartinius vaiko pasiekimus su ankstesniaisiais.					
11.	Vertinu vaiko pasiekimus pagal Išsilavinimo standartus.					
12.	Vertinu vaiko asmenybės augimą.					

Atsakykite į pateiktus klausimus, užrašydami savo atsakymą.

Kokie yra pagrindiniai idiografinio vertinimo principo bruožai? (Nurodykite tris)

1. _____
2. _____
3. _____

Kaip fiksuojate vertinimo informaciją? (Užrašykite pavyzdžius)

Dėkoju už pagalbą! ☺

2 anketa

ANKETA MOKINIUI

Pažymėk atsakymą, kuris Tau tinka.

Tu:

- A. Mergaitė
- B. Berniukas

Perskaityk teiginius ir klausimus. Pasirink Tau labiausiai priimtina atsakymą ir pažymėk jį varnele.

1. Tu žinai, kaip Tu mokaisi.

- Visada žinai;
- Dažniausiai žinai;
- Kartais žinai, kartais ne;
- Dažniausiai nežinai;
- Niekad nežinai.

2. Tu žinai, kas bus vertinama Tavo darbe.

- Visada žinai;
- Dažniausiai žinai;
- Kartais žinai, kartais ne;
- Dažniausiai nežinai;
- Niekad nežinai.

3. Tu pasikalbi apie tai, kaip bus vertinami Tavo pasiekimai. (Gali pažymėti kelis atsakymus, jeigu jie Tau tinka):

- Su mokytoja;
- Su tėvais;
- Su draugais;
- Su mokyklos direktore (direktoriumi);
- Su niekuo nesikalbi apie tai.

4. Su kuo Tu pasikalbi apie tai, kaip reikia dirbti, kad Tavo pasiekimai būtų geriausi? (Gali pažymėti kelis atsakymus, jeigu jie Tau tinka)

- Su mokytoja;
- Su tėvais;
- Su draugais;
- Su mokyklos direktore (direktoriumi);
- Pati (pats) pagalvoji, kaip Tau reikia dirbti;
- Su niekuo nesikalbi apie tai.

5. Su kuo Tu pasikalbi apie savo pasiekimus? (Gali pažymėti kelis atsakymus, jeigu jie Tau tinka)

- Su mokytoja;

- Su tėvais;
- Su draugais;
- Pati (pats) pagalvoji apie savo pasiekimus;
- Su mokyklos direktore (direktoriumi);
- Su niekuo nesikalbi apie tai.

6 Su kuo Tu pasikalbi apie tai, kiek mokėjai anksčiau ir kiek moki dabar? (Gali pažymėti kelis atsakymus, jeigu jie Tau tinka)

- Su mokytoja;
- Su tėvais;
- Su draugais;
- Pati (pats) pagalvoji apie savo pasiekimus anksčiau ir dabar;
- Su mokyklos direktore (direktoriumi);
- Su niekuo nesikalbi apie tai.

7 Kas Tave vertina pamokoje? (Gali pažymėti kelis atsakymus, jeigu jie Tau tinka)

- Mokytoja;
- Tėvai;
- Klasės draugai;
- Mokyklos direktorė (direktorius);
- Niekas nevertina.

8 Ką tu vertini pamokoje? (Gali pažymėti kelis atsakymus, jeigu jie Tau tinka)

- Mokytoją;
- Tėvus;
- Klasės draugus;
- Pati (pats) vertini savo darbą;
- Nieko nevertini.

9 Ką tu vertini po pamokų? (Gali pažymėti kelis atsakymus, jeigu jie Tau tinka)

- Mokytoją;
- Tėvus;
- Klasės draugus;
- Pati (pats) vertini savo darbą;
- Nieko nevertini.

10 Tu planuoji savo darbą, kad pasiektum geresnių rezultatų.

- Kasdien;
- 1 - 2 kartus per savaitę;
- 1 – 2 kartus per mėnesį;
- Niekad neplanuoji savo darbo.

11 Kaip mokytoja vertina Tavo pasiekimus? (Galima pažymėti kelis atsakymus, jeigu jie Tau tinka):

- pasako komentarą pamokos metu;

- po pamokų aptaria su Tavim Tavo darbą;
- pažymi saulutę /gėlę/ įklijuoja lipduką ar nupaišo kitoki ženkliuką;
- užrašo žodį „puiku“, „gerai“, „blogai“ ar kitoki panašų žodį;
- parašo pažymį;
- po pamokų užrašo Tavo dienos pasiekimus pasiekimų knygelėje;
- užrašo, ką tu atlikai gerai ir ką reikia taisyti;
- nieko neužrašo.

12 Tavo tėveliai žino, kaip Tu mokaisi.

- Visada žino, jiems aišku, kaip aš mokausi;
- Kartais žino, kaip aš mokausi, kartais nežino;
- Tėveliai daug ko nesupranta apie tai, kaip aš mokausi;
- Jie visai nesupranta, kokie yra mano pasiekimai.
- Tu nežinai, tėveliai supranta, kokie yra tavo pasiekimai, ar nesupranta.

Dėkoju už pagalbą!



6 lentelė. Vertinimo pradinėse klasėse raiškos kompetencijų teorinis modelis

Vertinimo pradinėse klasėse raiškos kompetencijos	Pradinės sąlygos	<ul style="list-style-type: none"> • Gebėjimas planuoti vertinimo procesą. • Gebėjimas kelti vertinimo tikslus; • Gebėjimas formuluoti vertinimo uždavinius; • Gebėjimas nustatyti vertinimo kriterijus; • Gebėjimas susikurti vertinimo sistemą; • Gebėjimas diagnozuoti mokinių pasiekimus; • Gebėjimas vertinti mokinius, taikant idiografinį vertinimo principą. • Gebėjimas vertinti mokinius, naudojantis Išsilavinimo standartais. • Gebėjimas parinkti ir naudoti vertinimo metodais; • Gebėjimas užtikrinti vertinimo objektyvumą; • Gebėjimas fiksuoti (užrašyti) vertinimo informaciją; • Gebėjimas kaupti vertinimo informaciją;
	Vertinimo procesas	<ul style="list-style-type: none"> • Gebėjimas individualizuoti ugdymo procesą; • Gebėjimas organizuoti vertinimą bendradarbiaujant (mokytojas ↔ mokinys ↔ mokiniai); • Gebėjimas supažindinti mokinius su vertinimo kriterijais; • Gebėjimas suteikti mokiniams grįžtamąją informaciją; • Gebėjimas gauti grįžtamąją informaciją; • Mokytojo gebėjimas įsivertinti; • Mokinio gebėjimas įsivertinti; • Gebėjimas supažindinti mokinių tėvus su idiografinė vertinimo sistema; • Gebėjimas supažindinti mokinių tėvus su kriteriniu vertinimu (Išsilavinimo standartai); • Gebėjimas suteikti informaciją tėvams, kitiems suinteresuotiems asmenims apie mokinio pasiekimus ir padarytą pažangą;
	Vertinimo rezultatas	<ul style="list-style-type: none"> • Gebėjimas lyginti dabartinius mokinio pasiekimus su ankstesniaisiais; • Gebėjimas įvertinti mokinio pasiekimus ir padarytą pažangą pagal Išsilavinimo standartus; • Gebėjimas įvertinti mokinio asmenybės augimą; • Gebėjimas apibendrinti mokinių rezultatus; • Gebėjimas naudoti vertinimo informaciją koreguojant ugdymo(si) procesą;

LENTELĖS

1. Mokytojų vertinimo kompetencijos įvertinimas pagal amžių

1 lentelė

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Amžius	(J) Amžius	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Pradinės sąlygos	Iki 25 m.	nuo 26 iki 30 m.	-,10370	,16521	,923	-,5371	,3297
		nuo 30 iki 45 m.	,00982	,13660	1,000	-,3485	,3682
		Daugiau nei 45	-,05062	,14147	,984	-,4217	,3205
	nuo 26 iki 30 m.	Iki 25 m.	,10370	,16521	,923	-,3297	,5371
		nuo 30 iki 45 m.	,11352	,11490	,757	-,1879	,4149
		Daugiau nei 45	,05309	,12065	,971	-,2634	,3696
	nuo 30 iki 45 m.	Iki 25 m.	-,00982	,13660	1,000	-,3682	,3485
		nuo 26 iki 30 m.	-,11352	,11490	,757	-,4149	,1879
		Daugiau nei 45	-,06044	,07697	,861	-,2623	,1415
Daugiau nei 45	Iki 25 m.	,05062	,14147	,984	-,3205	,4217	
	nuo 26 iki 30 m.	-,05309	,12065	,971	-,3696	,2634	
	nuo 30 iki 45 m.	,06044	,07697	,861	-,1415	,2623	
Vertinimo procesas	Iki 25 m.	nuo 26 iki 30 m.	-,06063	,19725	,990	-,5781	,4568
		nuo 30 iki 45 m.	,03803	,16310	,996	-,3898	,4659
		Daugiau nei 45	-,27324	,16892	,375	-,7163	,1699
	nuo 26 iki 30 m.	Iki 25 m.	,06063	,19725	,990	-,4568	,5781
		nuo 30 iki 45 m.	,09866	,13719	,889	-,2612	,4585
		Daugiau nei 45	-,21260	,14405	,457	-,5905	,1653
	nuo 30 iki 45 m.	Iki 25 m.	-,03803	,16310	,996	-,4659	,3898
		nuo 26 iki 30 m.	-,09866	,13719	,889	-,4585	,2612
		Daugiau nei 45	-,31127	,09190	,006	-,5523	-,0702
Daugiau nei 45	Iki 25 m.	,27324	,16892	,375	-,1699	,7163	
	nuo 26 iki 30 m.	,21260	,14405	,457	-,1653	,5905	

		nuo 30 iki 45 m.	,31127*	,09190	,006	,0702	,5523
Vertinimo rezultatai	Iki 25 m.	nuo 26 iki 30 m.	-,46296	,26327	,301	-1,1536	,2276
		nuo 30 iki 45 m.	-,20026	,21769	,794	-,7713	,3708
		Daugiau nei 45	-,29630	,22545	,557	-,8877	,2951
	nuo 26 iki 30 m.	Iki 25 m.	,46296	,26327	,301	-1,1536	1,1536
		nuo 30 iki 45 m.	,26270	,18310	,482	-,2176	,7430
		Daugiau nei 45	,16667	,19226	,822	-,3377	,6710
	nuo 30 iki 45 m.	Iki 25 m.	,20026	,21769	,794	-,3708	,7713
		nuo 26 iki 30 m.	-,26270	,18310	,482	-,7430	,2176
		Daugiau nei 45	-,09604	,12265	,862	-,4178	,2257
	Daugiau nei 45	Iki 25 m.	,29630	,22545	,557	-,2951	,8877
		nuo 26 iki 30 m.	-,16667	,19226	,822	-,6710	,3377
		nuo 30 iki 45 m.	,09604	,12265	,862	-,2257	,4178

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Statistiškai nereikšmingi skirtumai tarp mokytojų amžiaus grupių, nustatant pradinės sąlygas, organizuojant vertinimą pradinėse klasėse.

Statistiškai reikšmingai skiriasi tarpusavyje pradinių klasių mokytojų gebėjimai organizuoti vertinimo procesą šiose grupėse: nuo 30 iki 45 m. ir daugiau nei 45 m.

Statistiškai nereikšmingi skirtumai tarp mokytojų amžiaus grupių, nustatant vertinimo rezultata.

2. Mokytojų vertinimo kompetencijos įvertinimas pagal pedagoginio darbo stažą

2 lentelė

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Pedagoginio darbo stažas	(J) Pedagoginis darbo stažas	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Pradinės sąlygos	1-5 m.	6-10 m.	,09961	,12850	,865	-,2375	,4367
		11-15 m.	,11239	,10655	,718	-,1671	,3919

		daugiau kaip 15 m.	,09309	,10188	,798		-,1742	,3603	
	6-10 m.	1-5 m.	-,09961	,12850	,865		-,4367	,2375	
		11-15 m.	,01278	,11282	,999		-,2832	,3087	
		daugiau kaip 15 m.	-,00652	,10842	1,000		-,2909	,2779	
	11-15 m.	1-5 m.	-,11239	,10655	,718		-,3919	,1671	
		6-10 m.	-,01278	,11282	,999		-,3087	,2832	
		daugiau kaip 15 m.	-,01930	,08121	,995		-,2323	,1937	
	daugiau kaip 15 m.	1-5 m.	-,09309	,10188	,798		-,3603	,1742	
		6-10 m.	,00652	,10842	1,000		-,2779	,2909	
		11-15 m.	,01930	,08121	,995		-,1937	,2323	
Vertinimo procesas	1-5 m.	6-10 m.	,06054	,15783	,981		-,3535	,4745	
		11-15 m.	,10520	,13086	,852		-,2381	,4485	
		daugiau kaip 15 m.	-,13788	,12513	,689		-,4661	,1904	
	6-10 m.	1-5 m.	-,06054	,15783	,981		-,4745	,3535	
		11-15 m.	,04467	,13857	,988		-,3188	,4082	
		daugiau kaip 15 m.	-,19841	,13317	,448		-,5477	,1509	
	11-15 m.	1-5 m.	-,10520	,13086	,852		-,4485	,2381	
		6-10 m.	-,04467	,13857	,988		-,4082	,3188	
		daugiau kaip 15 m.	-,24308	,09975	,078		-,5047	,0186	
		daugiau kaip 15 m.	1-5 m.	,13788	,12513	,689		-,1904	,4661
			6-10 m.	,19841	,13317	,448		-,1509	,5477
			11-15 m.	,24308	,09975	,078		-,0186	,5047
Vertinimo rezultatai	1-5 m.	6-10 m.	-,33333	,19815	,340		-,8531	,1865	
		11-15 m.	,19872	,16430	,623		-,2323	,6297	
		daugiau kaip 15 m.	,03810	,15710	,995		-,3740	,4502	
	6-10 m.	1-5 m.	,33333	,19815	,340		-,1865	,8531	

	11-15 m.	,53205*	,17397	,016	,0757	,9884
	daugiau kaip 15 m.	,37143	,16719	,126	-,0671	,8100
11-15 m.	1-5 m.	-,19872	,16430	,623	-,6297	,2323
	6-10 m.	-,53205*	,17397	,016	-,9884	-,0757
	daugiau kaip 15 m.	-,16062	,12523	,577	-,4891	,1679
daugiau kaip 15 m.	1-5 m.	-,03810	,15710	,995	-,4502	,3740
	6-10 m.	-,37143	,16719	,126	-,8100	,0671
	11-15 m.	,16062	,12523	,577	-,1679	,4891

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Statistiškai nereikšmingai skiriasi mokytojų gebėjimai nustatyti pradinės sąlygas, organizuojant vertinimą pradinėse klasėse, pagal pedagoginio darbo stažą.

Statistiškai beveik reikšmingas skirtumas tarp 11 – 15 metų mokykloje dirbusių ir daugiau kaip 15 metų darbo stažą turinčių mokytojų grupių, organizuojant vertinimo procesą.

Statistiškai reikšmingas skirtumas tarp 11 – 15 metų mokykloje dirbusių ir 6-10 metų darbo stažą turinčių mokytojų grupių, nustatant vertinimo rezultatus.

3. Mokytojų vertinimo kompetencijos įvertinimas pagal kvalifikacinę kategoriją

3 lentelė

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Kvalifikacinė kategorija	(J) Kvalifikacinė kategorija	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Pradinės sąlygos	Mokytojas	Vyr. mokytojas	,04907	,08398	,829	-,1514	,2495
		Mokytojas metodininkas	-,01605	,14759	,994	-,3683	,3362
	Vyr. mokytojas	Mokytojas	-,04907	,08398	,829	-,2495	,1514

		Mokytojas metodininkas	-,06512	,13395	,878	-,3849	,2546
	Mokytojas metodininkas	Mokytojas	,01605	,14759	,994	-,3362	,3683
		Vyr. mokytojas	,06512	,13395	,878	-,2546	,3849
Vertinimo procesas	Mokytojas	Vyr. mokytojas	-,11338	,10600	,536	-,3664	,1396
		Mokytojas metodininkas	-,12317	,18629	,787	-,5679	,3215
	Vyr. mokytojas	Mokytojas	,11338	,10600	,536	-,1396	,3664
		Mokytojas metodininkas	-,00980	,16908	,998	-,4134	,3938
	Mokytojas metodininkas	Mokytojas	,12317	,18629	,787	-,3215	,5679
		Vyr. mokytojas	,00980	,16908	,998	-,3938	,4134
Vertinimo rezultatai	Mokytojas	Vyr. mokytojas	,14724	,13473	,521	-,1744	,4688
		Mokytojas metodininkas	,28704	,23677	,449	-,2781	,8522
	Vyr. mokytojas	Mokytojas	-,14724	,13473	,521	-,4688	,1744
		Mokytojas metodininkas	,13980	,21490	,793	-,3732	,6528
	Mokytojas metodininkas	Mokytojas	-,28704	,23677	,449	-,8522	,2781
		Vyr. mokytojas	-,13980	,21490	,793	-,6528	,3732

Statistiškai nereikšmingai skiriasi gebėjimas nustatyti pradines sąlygas, organizuojant vertinimą pradinėje ugdymo pakopoje, tarp mokytojų grupių pagal kvalifikacinę kategoriją.

Statistiškai nereikšmingai skiriasi gebėjimas organizuoti vertinimo procesą tarp mokytojų grupių pagal kvalifikacinę kategoriją.

Statistiškai nereikšmingai skiriasi gebėjimas nustatyti vertinimo rezultatą tarp mokytojų grupių pagal kvalifikacinę kategoriją.

4. Atskirų klausimų vertinimas: „Skatinu mokinius įvertinti mano darbą“; „Mokinių tėvai teigia, kad nepitaria šiuolaikinei vertinimo sistemai“

4.1 lentelė

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Skatinu mokinius	Between Groups	5,152	3	1,717	4,755	,004

	Within Groups	29,248	81,361		
	Total	34,400	84		
Mokinių tėvai teigia, kad nepitaria šiuolaikinei vertinimo sistemai	Between Groups	1,957	3,652	,811	,491
	Within Groups	65,149	81,804		
	Total	67,106	84		

4. 2 lentelė

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Amžius (J) Amžius		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Skatinu mokinius įvertinti mano darbą	Iki 25 m.	nuo 26 iki 30 m.	,389	,317	,611	-,44	1,22
		nuo 30 iki 45 m.	,267	,262	,738	-,42	,95
		Daugiau nei 45	-,241	,271	,811	-,95	,47
	nuo 26 iki 30 m.	Iki 25 m.	-,389	,317	,611	-1,22	,44
		nuo 30 iki 45 m.	-,121	,220	,946	-,70	,46
		Daugiau nei 45	-,630*	,231	,039	-1,24	-,02
	nuo 30 iki 45 m.	Iki 25 m.	-,267	,262	,738	-,95	,42
		nuo 26 iki 30 m.	,121	,220	,946	-,46	,70
		Daugiau nei 45	-,508*	,148	,005	-,90	-,12
Daugiau nei 45	Iki 25 m.	,241	,271	,811	-,47	,95	
	nuo 26 iki 30 m.	,630*	,231	,039	,02	1,24	
	nuo 30 iki 45 m.	,508*	,148	,005	,12	,90	
Mokinių tėvai teigia, kad nepitaria šiuolaikinei vertinimo sistemai	Iki 25 m.	nuo 26 iki 30 m.	,000	,473	1,000	-1,24	1,24
		nuo 30 iki 45 m.	,411	,391	,720	-,61	1,44
		Daugiau nei 45	,370	,405	,797	-,69	1,43
	nuo 26 iki 30 m.	Iki 25 m.	,000	,473	1,000	-1,24	1,24
		nuo 30 iki 45 m.	,411	,329	,597	-,45	1,27
		Daugiau nei 45	,370	,345	,707	-,54	1,28
nuo 30 iki	Iki 25 m.	-,411	,391	,720	-1,44	,61	

	nuo 26 iki 30 m.		-,411	,329	,597		-1,27	,45
	Daugiau nei 45		-,040	,220	,998		-,62	,54
Daugiau nei 45	Iki 25 m.		-,370	,405	,797		-1,43	,69
	nuo 26 iki 30 m.		-,370	,345	,707		-1,28	,54
	nuo 30 iki 45 m.	,040		,220	,998		-,54	,62

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Statistiškai reikšmingai skiriasi mokytojų, priklausančių amžiaus grupėms nuo 26 iki 30 m. ir daugiau nei 45 m., gebėjimai skatinti mokinius įvertinti mokytojų darbą.

Statistiškai nereikšmingai pasiskirstė mokinių tėvų nuomonė apie vertinimo sistemos taikymą pradinėse klasėse pagal mokytojų amžių.

4. 3. lentelė

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Skatinu mokinius įvertinti mano darbą	Between Groups	4,036	3	1,345	3,589	,017
	Within Groups	30,364	81	,375		
	Total	34,400	84			
Mokinių tėvai teigia, kad nepritaria šiuolaikinei vertinimo sistemai	Between Groups	5,567	3	1,856	2,443	,070
	Within Groups	61,539	81	,760		
	Total	67,106	84			

4. 4. lentelė

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Pedagoginis darbo stažas	(J) Pedagoginis darbo stažas	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Skatinu mokinius įvertinti mano	1-5 m.	6-10 m.	,385	,251	,423	-,27	1,04
		11-15 m.	,115	,208	,945	-,43	,66

		daugiau kaip 15 m.		-,244	,199	,612		-,77	,28
	6-10 m.	1-5 m.		-,385	,251	,423		-1,04	,27
		11-15 m.		-,269	,220	,614		-,85	,31
		daugiau kaip 15 m.		-,629*	,212	,020		-1,18	-,07
	11-15 m.	1-5 m.		-,115	,208	,945		-,66	,43
		6-10 m.		,269	,220	,614		-,31	,85
		daugiau kaip 15 m.		-,359	,159	,114		-,78	,06
	daugiau kaip 15 m.	1-5 m.		,244	,199	,612		-,28	,77
		6-10 m.		,629*	,212	,020	,07		1,18
		11-15 m.		,359	,159	,114		-,06	,78
Mokinių tėvai teigia, kad nepitaria šiuolaikinei vertinimo sistemai	1-5 m.	6-10 m.		,559	,357	,403		-,38	1,50
		11-15 m.		,769	,296	,053	,00		1,55
		daugiau kaip 15 m.		,666	,283	,095		-,08	1,41
	6-10 m.	1-5 m.		-,559	,357	,403		-1,50	,38
		11-15 m.		,210	,314	,908		-,61	1,03
		daugiau kaip 15 m.		,106	,301	,985		-,68	,90
	11-15 m.	1-5 m.		-,769	,296	,053		-1,55	,01
		6-10 m.		-,210	,314	,908		-1,03	,61
		daugiau kaip 15 m.		-,103	,226	,968		-,70	,49
	daugiau kaip 15 m.	1-5 m.		-,666	,283	,095		-1,41	,08
		6-10 m.		-,106	,301	,985		-,90	,68
		11-15 m.		,103	,226	,968		-,49	,70

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Statistiškai reikšmingai skiriasi mokytojų, kurių pedagoginio darbo stažas 6-10 m. ir daugiau kaip 15 m., gebėjimai skatinti mokinius įvertinti mokytojų darbą.

Statistiškai reikšmingai pasiskirstė mokinių tėvų nuomonė apie vertinimo sistemos taikymą pradinėse klasėse pagal mokytojų pedagoginio darbo stažą šiose grupėse: 1-5 m. ir 11-15 m.

4. 5. lentelė

ANOVA					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.

Skatinu mokinius įvertinti mano darbą	Between Groups	1,239	2	619	1,532	,222
	Within Groups	33,161	82	,404		
	Total	34,400	84			
Mokinių tėvai teigia, kad nepitaria šiuolaikinei vertinimo sistemai	Between Groups	6,912	2	3,456	4,708	,012
	Within Groups	60,194	82	,734		
	Total	67,106	84			

4. 6. lentelė

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Kvalifikacinė kategorija	(J) Kvalifikacinė kategorija	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Skatinu mokinius įvertinti mano darbą	Mokytojas	Vyr. mokytojas	-,044	,171	,964	-,45	,36
		Mokytojas metodininkas	-,500	,300	,224	-1,22	,22
	Vyr. mokytojas	Mokytojas	,044	,171	,964	-,36	,45
		Mokytojas metodininkas	-,456	,272	,220	-1,11	,19
	Mokytojas metodininkas	Mokytojas	,500	,300	,224	-,22	1,22
		Vyr. mokytojas	,456	,272	,220	-,19	1,11
Mokinių tėvai teigia, kad nepitaria šiuolaikinei vertinimo sistemai	Mokytojas	Vyr. mokytojas	,669*	,230	,013	,12	1,22
		Mokytojas metodininkas	,167	,404	,911	-,80	1,13
	Vyr. mokytojas	Mokytojas	-,669*	,230	,013	-1,22	-,12
		Mokytojas metodininkas	-,503	,367	,361	-1,38	,37
	Mokytojas metodininkas	Mokytojas	-,167	,404	,911	-1,13	,80
		Vyr. mokytojas	,503	,367	,361	-,37	1,38

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Statistiškai nereikšmingai skiriasi gebėjimas skatinti mokinius įvertinti jų darbą tarp mokytojų grupių pagal kvalifikacinę kategoriją.

Statistiškai reikšmingai pasiskirstė mokinių tėvų nuomonė apie vertinimo sistemos taikymą pradinėse klasėse pagal mokytojų kvalifikacinę kategoriją tarp šių grupių: „Mokytojas“, „Vyr. mokytojas“.

5. Atskirų klausimų vertinimas: „Vertinimas pagal idiografinį principą užima daug laiko”; “Vertinimas pagal Išsilavinimo standartus užima daug laiko”.

5.1 lentelė

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Vertinimas paga idiografinį principą užima daug laiko	Between Groups	4,242	3	1,414	3,176	,028
	Within Groups	36,064	81	,445		
	Total	40,306	84			
Vertinimas pagal Išsilavinimo standartus užima daug laiko	Between Groups	2,692	3	,897	1,390	,252
	Within Groups	52,296	81	,646		
	Total	54,988	84			

5.2 lentelė

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Amžius	(J) Amžius	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Vertinimas paga idiografinį principą užima daug laiko	Iki 25 m.	nuo 26 iki 30 m.	,333	,352	,779	-,59	1,26
		nuo 30 iki 45 m.	,016	,291	1,000	-,75	,78
		Daugiau nei 45	-,370	,301	,610	-1,16	,42
	nuo 26 iki 30 m.	Iki 25 m.	-,333	,352	,779	-1,26	,59
		nuo 30 iki 45 m.	-,318	,245	,566	-,96	,32
		Daugiau nei 45	-,704 [*]	,257	,037	-1,38	-,03
nuo 30 iki 45 m.	Iki 25 m.	-,016	,291	1,000	-,78	,75	
	nuo 26 iki 30 m.	,318	,245	,566	-,32	,96	

		Daugiau nei 45		-,386	,164	,094		-,82	,04
	Daugiau nei 45	Iki 25 m.		,370	,301	,610		-,42	1,16
		nuo 26 iki 30 m.		,704*	,257	,037	,03		1,38
		nuo 30 iki 45 m.		,386	,164	,094		-,04	,82
Vertinimas pagal išsilavinimo standratus		Iki 25 m.	nuo 26 iki 30 m.	-,056	,423	,999		-1,17	1,06
			nuo 30 iki 45 m.	,453	,350	,569		-,47	1,37
			Daugiau nei 45	,278	,363	,870		-,67	1,23
užima daug laiko		nuo 26 iki 30 m.	Iki 25 m.	,056	,423	,999		-1,06	1,17
			nuo 30 iki 45 m.	,509	,295	,316		-,26	1,28
			Daugiau nei 45	,333	,309	,704		-,48	1,14
		nuo 30 iki 45 m.	Iki 25 m.	-,453	,350	,569		-1,37	,47
			nuo 26 iki 30 m.	-,509	,295	,316		-1,28	,26
			Daugiau nei 45	-,176	,197	,810		-,69	,34
	Daugiau nei 45	Iki 25 m.		-,278	,363	,870		-1,23	,67
		nuo 26 iki 30 m.		-,333	,309	,704		-1,14	,48
		nuo 30 iki 45 m.		,176	,197	,810		-,34	,69

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Statistiškai reikšmingai skiriasi gebėjimas vertinti naudojantis idiografiniu vertinimo principu tarp mokytojų amžių grupių nuo 26 iki 30 m. ir daugiau kaip 45 m.

Statistiškai nereikšmingai skiriasi gebėjimas vertinti mokinius naudojantis išsilavinimo standartais tarp mokytojų grupių pagal amžių.

5.3 lentelė

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Vertinimas pagal idiografinį principą užima daug laiko	Between Groups	3,413	3	1,138	2,498	,065
	Within Groups	36,893	81	,455		
	Total	40,306	84			
Vertinimas pagal išsilavinimo standartus užima daug laiko	Between Groups	6,119	3	2,040	3,381	,022
	Within Groups	48,869	81	,603		

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Vertinimas paga idiografinį principą užima daug laiko	Between Groups	3,413	3	1,138	2,498	,065
	Within Groups	36,893	81	,455		
	Total	40,306	84			
	Between Groups	6,119	3	2,040	3,381	,022
	Within Groups	48,869	81	,603		
	Total	54,988	84			

5. 4. lentelė

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Pedagoginis darbo stažas	(J) Pedagoginis darbo stažas	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Vertinimas paga idiografinį principą užima daug laiko	1-5 m.	6-10 m.	,406	,276	,462	-,32	1,13
		11-15 m.	,154	,229	,908	-,45	,76
		daugiau kaip 15 m.	-,174	,219	,858	-,75	,40
	6-10 m.	1-5 m.	-,406	,276	,462	-1,13	,32
		11-15 m.	-,252	,243	,728	-,89	,39
		daugiau kaip 15 m.	-,579	,233	,070	-1,19	,03
	11-15 m.	1-5 m.	-,154	,229	,908	-,76	,45
		6-10 m.	,252	,243	,728	-,39	,89
		daugiau kaip 15 m.	-,327	,175	,247	-,79	,13
daugiau kaip 15 m.	1-5 m.	,174	,219	,858	-,40	,75	
	6-10 m.	,579	,233	,070	-,03	1,19	
	11-15 m.	,327	,175	,247	-,13	,79	

Vertinimas pagal išsilavinimo standratus užima daug laiko	1-5 m.	6-10 m.	,769	,318	,082	-0,07	1,60
		11-15 m.	,808*	,264	,016	,12	1,50
		daugiau kaip 15 m.	,569	,252	,117	-0,09	1,23
	6-10 m.	1-5 m.	-0,769	,318	,082	-1,60	,07
		11-15 m.	,038	,279	,999	-,69	,77
		daugiau kaip 15 m.	-,200	,268	,879	-,90	,50
	11-15 m.	1-5 m.	-0,808*	,264	,016	-1,50	-,12
		6-10 m.	-,038	,279	,999	-,77	,69
		daugiau kaip 15 m.	-,238	,201	,638	-,77	,29
daugiau kaip 15 m.	1-5 m.	-0,569	,252	,117	-1,23	,09	
	6-10 m.	,200	,268	,879	-,50	,90	
	11-15 m.	,238	,201	,638	-,29	,77	

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Statistiškai reikšmingai skiriasi gebėjimas vertinti naudojantis idiografiniu vertinimo principu tarp mokytojų grupių pagal pedagoginio darbo stažą.

Statistiškai reikšmingai skiriasi gebėjimas vertinti naudojantis išsilavinimo standartais tarp mokytojų grupių pagal pedagoginio darbo stažą.

5. 5 lentelė

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Vertinimas pagal idiografinį principą užima daug laiko	Between Groups	1,391	2	,696	1,466	,237
	Within Groups	38,914	82	,475		
	Total	40,306	84			
Vertinimas pagal išsilavinimo standratus užima daug laiko	Between Groups	5,276	2	2,638	4,351	,016
	Within Groups	49,712	82	,606		
	Total	54,988	84			

5. 6. lentelė

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Kvalifikacinė kategorija	(J) Kvalifikacinė kategorija	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Vertinimas pagal idiografinį principą užima daug laiko	Mokytojas	Vyr. mokytojas	-,127	,185	,773	-,57	,31
		Mokytojas metodininkas	-,556	,325	,207	-1,33	,22
	Vyr. mokytojas	Mokytojas	,127	,185	,773	-,31	,57
		Mokytojas metodininkas	-,429	,295	,318	-1,13	,27
	Mokytojas metodininkas	Mokytojas	,556	,325	,207	-,22	1,33
		Vyr. mokytojas	,429	,295	,318	-,27	1,13
Vertinimas pagal išsilavinimo standartus užima daug laiko	Mokytojas	Vyr. mokytojas	,578*	,209	,019	,08	1,08
		Mokytojas metodininkas	,111	,367	,951	-,77	,99
	Vyr. mokytojas	Mokytojas	-,578*	,209	,019	-1,08	-,08
		Mokytojas metodininkas	-,467	,333	,344	-1,26	,33
	Mokytojas metodininkas	Mokytojas	-,111	,367	,951	-,99	,77
		Vyr. mokytojas	,467	,333	,344	-,33	1,26

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Statistiškai nereikšmingai skiriasi gebėjimas vertinti naudojantis idiografiniu vertinimo principu tarp mokytojų grupių pagal kvalifikacinę kategoriją.

Statistiškai reikšmingas gebėjimas vertinti naudojantis išsilavinimo standartais tarp mokytojų grupių, turinčių "Mokytojo" ir "Vyr. mokytojo" kvalifikacines kategorijas.

6. IV klasių mokinių gebėjimai planuoti ugdymosi pasiekimus, įsivertinti; gebėjimas dalyvauti vertinimo procese.

6.1 lentelē

T - Test

Group Statistics

	Lytis	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Gebējimas īsivertinti	Mergaitē	153	2,3088	1,34683	,10888
	Berņiukas	149	1,8406	1,22516	,10037
Gebējimas planuotis	Mergaitē	153	2,7053	1,15573	,09344
	Berņiukas	149	2,3126	1,05315	,08628
Gebējimas dalyvauti vertinimo procese	Mergaitē	153	2,4265	1,30606	,10559
	Berņiukas	149	2,6450	1,31147	,10744

6. 2. lentelē

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Gebējimas īsivertinti	Equal variances assumed	4,401	,037	3,158	300	,002	,46822	,14827	,17643	,76001
	Equal variances not assumed			3,162	298,622	,002	,46822	,14809	,17679	,75965
Gebējimas planuotis	Equal variances assumed	2,125	,146	3,084	300	,002	,39270	,12733	,14212	,64328
	Equal variances not assumed			3,088	298,691	,002	,39270	,12718	,14242	,64297
Gebējimas dalyvauti	Equal variances assumed	,033	,856	-1,451	300	,148	-,21854	,15063	-,51497	,07788

vertinimo procesė									
----------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Statistiškai reikšmingai skiriasi mokinių gebėjimai įsivertinti pagal lytį. IV klasių mergaitės geriau geba įsivertinti negu IV klasių berniukai.

Statistiškai nereikšmingai skiriasi mokinių gebėjimas planuoti savo ugdymosi pasiekimus pagal lytį.

Statistiškai nereikšmingai skiriasi mokinių gebėjimas dalyvauti vertinimo procese pagal lytį.

T -test

6. 3. lentelė

	Mokyklos tipas	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Gebėjimas įsivertinti	Pradinė	137	2,0821	1,34086	,11456
	Vidurinė	165	2,0742	1,28287	,09987
Gebėjimas planuoti	Pradinė	137	2,5201	1,14616	,09792
	Vidurinė	165	2,5045	1,10471	,08600
Gebėjimas dalyvauti vertinimo procese	Pradinė	137	2,7281	1,39699	,11935
	Vidurinė	165	2,3734	1,21626	,09469

6. 4. lentelė

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Gebėjimas įsivertinti	Equal variances assumed	,638	,425	,052	300	,959	,00787	,15136	-,28998	,30573

	Equal variances not assumed			,052	284,843	,959	,00787	,15198	-,29127	,30702
Gebėjimas planuotis	Equal variances assumed	,425	,515	,120	300	,905	,01553	,12988	-,24007	,27112
	Equal variances not assumed			,119	285,739	,905	,01553	,13033	-,24100	,27205
Gebėjimas dalyvauti vertinimo procese	Equal variances assumed	7,481	,007	2,358	300	,019	,35473	,15041	,05873	,65072
	Equal variances not assumed			2,328	271,783	,021	,35473	,15235	,05479	,65466

Statistiškai nereikšmingai skiriasi mokinių gebėjimas įsivertinti pagal mokyklos tipą.

Statistiškai nereikšmingai skiriasi mokinių gebėjimas planuoti savo ugdymosi pasiekimus pagal mokyklos tipą.

Statistiškai reikšmingai skiriasi mokinių gebėjimas dalyvauti vertinimo procese pagal mokyklos tipą. Pradinės mokyklos mokiniai geriau geba dalyvauti vertinimo procese negu vidurinės mokyklos pradinių klasių mokiniai.