

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS  
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS  
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

Specialiosios pedagogikos studijų programa

**Aurelija Sabaliauskaitė**

**JUDESIO IR PADĖTIES SUTRIKIMŲ TURINČIŲ MOKINIŲ  
PASIEKIMŲ VERTINIMAS UGDYMO PROCESO DALYVIŲ  
POŽIŪRIU: X SPECIALIOSIOS MOKYKLOS ATVEJIS**

*Magistro darbas*

*Magistro darbo vadovė -*

*Doc. dr. Rita Melienė*

2015

## Patvirtinimas apie atlikto magistro darbo savarankiškumą

Patvirtinu, kad įteikiamas magistro darbas .....

.....yra:

1. Atliktas savarankiškai ir nėra pateiktas kitam kursui šiame ar ankstesniuose semestruose.
2. Nebuvo naudotas kitame institute / universitete Lietuvoje ir užsienyje.
3. Nėra medžiagos iš kitų autorių darbų, jeigu jie nėra nurodyti darbe.
4. Pateiktas visas panaudotos literatūros sąrašas.

.....

Vardas, pavardė

.....

Parašas

## Magistro darbo santrauka

Teorinėje magistro darbo dalyje apžvelgiami specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymą, jų vertinimą reglamentuojantys teisiniai dokumentai, pateikiami pažangos ir pasiekimų vertinimo teoriniai aspektai. Darbe siekta atskleisti judesio ir padėties sutrikimus turinčių mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius. Empirinėje dalyje analizuojamas ugdymo proceso dalyvių (pedagogų, judesio ir padėties sutrikimus turinčių mokinių, tėvų) požiūris į X specialiosios mokyklos judesio ir padėties sutrikimus turinčių mokinių pasiekimų vertinimą, vyraujančius vertinimo proceso struktūros elementus.

*Tyrimo tikslas* - išanalizuoti ugdymo proceso dalyvių (pedagogų, judesio ir padėties sutrikimą turinčių mokinių, tėvų) požiūrį į judesio ir padėties sutrikimus turinčių mokinių pasiekimų vertinimą.

*Tyrimo objektas* - ugdymo proceso dalyvių požiūris į judesio ir padėties sutrikimą turinčių mokinių pasiekimų vertinimą X specialiojoje mokykloje.

*Empirinio tyrimo metu taikytas kiekybinio (N = 27) ir kokybinio (dokumentų apžvalga, pusiau struktūruoto interviu turinio analizė ir apklausos raštu aprašomoji analizė; interviu su mokytojais, mokiniais, tėvais; N = 12) tyrimo tarpusavyje derinimo metodas. Anketinei ir interviu apklausoms pasirinkti respondentai, taikant patogiąją tikimybinę atranką.*

*Remiantis empirinio tyrimo duomenimis atskleista, kad didesnioji dalis respondentų vertinimą supranta ne tik kaip baigtinį rezultatą, bet kaip tęstinį procesą, sąlygojantį tolimesnę ugdymosi pažangą. Tik žemesnių klasių mokiniai ir dalinai kai kurie tėvai, vertinimą sieja su pažymiu.*

Tyrimo eigoje išryškėja, kad, ugdydami judesio ir padėties sutrikimus turinčius mokinius, X specialiosios mokyklos mokytojai turi sukaupę nemažai vertingos pedagoginės patirties. Vertindami mokinių pažangą ir pasiekimus, jie daug dėmesio skiria mokinio pažintinių gebėjimų, individualių interesų, emocinės, psichologinės būklės nustatymui ir pozityvumo palaikymui.

X Specialiosios mokyklos pedagogai dažniausiai naudoja kaupiamąjį, apibendrinamąjį ir ideografinį vertinimus, kurie įgalina skatinti, drąsinti mokinius, siekti geresnių ugdymosi rezultatų ir atskleidžia SUP turinčio mokinio individualios pažangos aspektus, Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo objektu dažniausiai yra mokinio daroma pažanga, kadangi

dėl judėjimo negalią turinčių mokinių ugdymosi proceso specifikos (lėtesnio tempo, ugdymosi proceso pertraukiamumo dėl objektyvių aplinkybių ir kt.) vertinimo sistemingumo principą išlaikyti sudėtinga. Vertinimo procese pedagogai vadovaujasi visuminiu požiūriu į mokinio mokymąsi, tačiau per retai įtraukia mokinius į pasiekimų įsivertinimo procesą. Mokinių tėvai, teigiamai vertindami specialiojoje mokykloje taikomą ugdymo ir vertinimo sistemą, akcentuoja gerus vaikų santykius su bendraamžiais bei mokyklos pedagogais, judesio ir padėties sutrikimus turinčių mokinių poreikius atitinkantį individualizuotą ugdymą, šią negalią turintiems vaikams pritaikytą specialiosios mokyklos aplinką, reabilitacines galimybes.

*Esminiai žodžiai:* judesio ir padėties sutrikimas, specialieji ugdymo(si) poreikiai, didelių specialiųjų poreikių turintis mokinys, vertinimas, įsivertinimas, vertinimo informacija.

## Turinys

<i>Magistro darbo santrauka</i> .....	2
<i>Įvadas</i> .....	6
<b>1 skyrius. JUDESIO IR PADĖTIES SUTRIKIMĄ TURINČIŲ MOKINIŲ UGDYMO(SI) YPATUMAI IR REGLAMENTAVIMAS</b> .....	11
1.1. Judesio ir padėties sutrikimą turinčių mokinių ugdymosi proceso ypatumai.....	13
1.2. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimo reglamentavimas švietimo dokumentuose.....	16
<b>2 skyrius. UGDYMO(SI) PROCESO VERTINIMO TEORINIAI ASPEKTAI</b> .....	18
2.1. Vertinimo sampratos apibrėžtis, tikslai ir uždaviniai.....	18
2.2. Vertinimo funkcijų sampratos kaita pažangos ir pasiekimų fiksavimo aspektu.....	21
2.3. Vertinimo tipų taikymas.....	24
2.4. Pažangos ir pasiekimų nustatymo principai vertinimo būdų atžvilgiu.....	27
2.5. Mokinių ugdymosi pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos aspektai X specialiojoje mokykloje.....	32
<b>3 skyrius. TYRIMO METODOLOGIJA</b> .....	37
<b>4 skyrius. POŽIŪRIO Į MOKINIŲ UGDYMO(SI) VERTINIMĄ X SPECIALIOJOJE MOKYKLOJE TYRIMO REZULTATAI</b> .....	45
4.1. Vertinimo samprata tyrimo dalyvių požiūriu.....	48
4.2. Vertinimo principai.....	52
4.3. Vertinimo būdai, tipai ir objektai.....	58
4.4. Mokinių dalyvavimas įsivertinimo procese.....	64
<i>Išvados</i> .....	68
<i>Literatūra</i> .....	69
<i>Summary</i> .....	76
<i>Priedai</i> .....	78

## Išvadas

Atkūrusi nepriklausomybę Lietuva grįžo į Europos valstybių bendriją, paremtą demokratijos ir humanizmo principais. Ką Vakarų valstybės kūrė dešimtmečiais, reformuodamos ir tobulindamos savo politines, ekonomines, kultūrinės, o taip pat švietimo sistemas, metodikas, pritaikydamos jas prie besivystančios visuomenės reikalavimų ir tikslų, tą Lietuva turėjo padaryti per trumpą 24 metų laikotarpį. Lietuvos švietimo kūrėjams teko pradėti modeliuoti ir kurti naują, demokratinėmis vertybėmis grįstą, švietimo sistemą, formuoti tikslų, uždavinių sampratą, kritiškai peržiūrėti ugdymo turinį, metodus bei strategijas.

Pastarąjį dešimtmetį įsitvirtino naujas požiūris ir į vertinimo vaidmenį, lėmusį viso ugdymo proceso kaitą. UNESCO pagrindinė nuostata yra: „tik šiuolaikiškai atliekamas vertinimas yra vienas iš svarbiausių faktorių, padedančių gerinti mokinių pasiekimus“ (Vertinimas ugdymo procese, 2006, p. 69). Knygoje „Refleksyvusis mokymas“ Pollard akcentuoja dvi daugelyje pasaulio kraštų padidėjusios vertinimo reikšmės priežastis: pirma, valdžios norą pateikti ugdymo rezultatų „matavimo“ būdus, vertinant mokyklas „švietimo rinkos“ sąlygomis, antra, nuolat didėjančią vertinimo svarbą ugdymo procese, siekiant mokymo ir mokymosi pažangos (Pollard, 2002). Šiame kontekste pasidaro svarbi visų ugdymo proceso komponentų kokybė, o pagrindiniu tikslu tampa nuolatinis vaiko mokymasis ir tobulėjimas“. („Kokybiškai dirbančių mokyklų vertinimo modelio sukūrimo studija“, 2012, p. 8). Aktualijomis tampa švietimo ugdymo programų individualizavimas atsižvelgiant į ugdytinių, ypač pasižyminčių skirtingais pažintiniais interesais ir gebėjimais, lavinimas, jų kūrybines galias skatinantis ugdymas. Teikiant ugdymo paslaugas, galinčias tenkinti visų vaikų reikmes, neišvengiamai keitėsi ir požiūris į specialiųjų ugdymo(si) poreikių (SUP) turinčius vaikus, jų ugdymą ir pasiekimų vertinimą.

Kiekvienas mokinys, taip pat ir turintis specialiųjų ugdymosi poreikių, siekia būti pastebėtu ir įvertintu, todėl jų švietimo prioritetiniu tikslu iškeliamas ne žinių teikimas, bet vertybinių nuostatų formavimas, mokinio gebėjimų, bendrųjų kompetencijų plėtojimas ir objektyvus moksleivių pasiekimų, kaip integralaus proceso ir rezultato, vertinimas. Į mokinio individualumą orientuota ugdymo vertinimo sistema, jos kokybinė kaita, įgalina išsiaiškinti mokinių, ypač turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, individualios darbinės veiklos, socialinių - komunikacinių gebėjimų, mąstymo ir metakognityvinių įgūdžių galimybes, ieškoti jų tobulinimo būdų ir formų. Tad, vertinimas, Dudzinskienės (2008) nuomone, tampa

svarbiausiu aspektu, padedančiu suderinti SUP turinčių mokinių mokymąsi su bendrąja ugdymo programa. Vertindama individualią pažangą, „mokykla turėtų orientotis į konkrečių mokinių gebėjimus“ („Kokybiškai dirbančių mokyklų vertinimo modelio sukūrimo studijoje“, 2012, p.14). Darytina išvada, kad vertinimas tapo neatsiejama ugdymo(si) proceso sėkmingumo sąlyga, apimanti mokinių mąstymo ir mokymosi proceso stebėseną bei analizę ir fiksuojanti jų daromą pažangą.

**Aktualumas.** Mokinių, turinčių didelių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, pasiekimų ir pažangos vertinimas, visgi, išlieka viena iš jautrių temų praktinėje ugdymojoje veikloje. Dažnai vertinimas, ypač mokinių tarpe, vis dar asocijuojasi su formalia kontrole, baime, kritika. Ugdant specialiųjų poreikių turinčius vaikus, bendraujant su jų tėvais, pastebima, jog dažnai jie pasiekimų vertinimą suvokia kaip faktinį rezultatą, o ne kaip motyvuojantį, padedantį mokytis svarbų ugdymosi proceso veiksnį, sąlygojantį tolimesnę mokinio pažangą. Mokiniai ne visada objektyviai suvokia savo gebėjimus (pervertina arba nuvertina juos). O specialistų, mokytojų diskusijose išlieka klausimas, kaip vertinimo procese išlaikyti pusiausvyrą, tarp objektyvumo ir subjektyvumo, kaip sukurti tokią vertinimo sistemą, kuri tiksliau ir objektyviau padėtų įvertintų mokinio visapusišką raidą. Tai akcentavo ir Rajeckas teigdamas, kad „vieninteliu ir efektyviausiu kontrolieriumi čia tampa sąžinė“ (Rajeckas, 2002, p. 22). Taip pat nuo kiekvieno mokytojo kūrybiškumo, požiūrio į ugdymą ir pasiekimų vertinimą, priklauso, kaip bus realizuoti darbo su specialiųjų poreikių vaikais principai, suformuluotos strategijos ir procedūros, „ kuriomis siekiama specialiųjų poreikių mokinius visapusiškai atskleisti ir plėtoti jų galimybes bei visiškai įtraukti į mokyklų bendruomenes ir sėkmingai pereiti į suaugusiųjų gyvenimą“ (Pollard, 2002, p. 346). Kita vertus, jis akcentuoja, kad nėra universalių ir visoms ugdymo situacijoms tinkamų strategijų bei metodų, todėl tai, kas buvo veiksminga vienoje, gali tapti visiškai neveiksminga kitose ugdymo situacijose ir/arba dalyvaujant kitiems proceso dalyviams (Pollard, 2002).

Kalbant apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, jų pažangos ir pasiekimų vertinimą, dažniausiai gvildenamos bendrojo lavinimo programų individualizavimo, integracijos į bendrojo lavinimo mokyklas, aplinkos pritaikymo, socializacijos temos. Vertinimo problematika dažniau nagrinėjama specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių bendru aspektu.

Šiame darbe siekiama X specialiojoje mokykloje taikomos vertinimo sistemos analizės pagrindu, išsiaiškinti, kaip judesio ir padėties sunkią ir labai sunkią negalią turintiems vaikams pritaikomi vertinimo principai ir būdai, individualizuojama jų vertinimo pažanga ir

pasiekimai, pripažįstant kiekvieno mokinio unikalumą ir individualumą, ir kiek tai atitinka mokinių galias ir lūkesčius. Įvertinti ir suprasti moksleivio savijautą ugdymo procese ne mažiau svarbu, nei įvertinti ugdymo efektyvumą (Ališauskas, 2003). Ne vienas x specialiosios mokyklos mokinys, turintis judesio ir padėties sutrikimą, dėl savo negalės, susiduria ir su kitomis patologinėmis ir psichologinėmis problemomis: pernelyg dideliu jautrumu, kartais siauresniais pažintiniais interesais, psichikos ir dėmesio sutrikimais, mąstymo paviršutiniškumu, orientacijos silpnumu, pernelyg dideliu jautrumu, siaurais pažintiniais interesais, nepasitikėjimu savimi ar perdėtu įsigiliniu į juos dominančią sritį. Visa tai sukelia jų ugdymo(si) ir vertinimo proceso ypatumus.

Specialiosios mokyklos pedagogų uždavinys - išsiaiškinti specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymosi galimybes, jų poreikius, kūrybiškai pritaikyti individualius ugdymo ir pažangos vertinimo būdus ir metodus. Analizuojant ugdymo proceso dalyvių (pedagogų, mokinių ir jų tėvų) požiūrį į judesio ir padėties sutrikimus turinčių mokinių pasiekimų vertinimą, jo tikslus, prioritetus, problemas vertinant mokinių pažangą, siekta atskleisti respondentų nuomonę į vyraujančius mokykloje vertinimo sistemos elementus, tenkinant mokinių poreikius atitinkančią pagalbą ugdymosi procese.

**Tyrimo objektas** – ugdymo proceso dalyvių (pedagogų, judesio ir padėties sutrikimą turinčių mokinių, tėvų) požiūris į judesio ir padėties sutrikimą turinčių mokinių pasiekimų vertinimą X specialiojoje mokykloje.

**Tyrimo tikslas** – išanalizuoti ugdymo proceso dalyvių požiūrį į padėties ir judesio sutrikimus turinčių mokinių pasiekimų vertinimą.

**Tyrimo uždaviniai:**

1. apžvelgti judesio ir padėties sutrikimus turinčių mokinių ugdymo(si) proceso ypatumus ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių mokinių ugdymo proceso vertinimą reglamentuojančius dokumentus;
2. palyginti ugdymo proceso vertinimo sampratos interpretacijas respondentų atžvilgiu;
3. nustatyti mokytojų dažniausiai taikomus pasiekimų vertinimo struktūros elementus: tikslus, kriterijus, formas ir jų atitiktį mokinių, jų tėvų lūkesčiams.

**Tyrimo dalyviai:** Anketinės apklausos respondentai: 27 mokytojai (dirbantys Kauno specialiojoje mokykloje; 27 moterys). Interviu respondentai: 4 mokytojai, ugdatys judesio ir padėties sutrikimus turinčius mokinius, 4 didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintys



mokiniai (su judesio ir padėties sutrikimais) besimokantys X specialiosios mokyklos 12-oje, 10-oje, 8-oje klasėse (iš jų 3 mergaitės ir 1 berniukas), 4 mokinių tėvai (3 mamos ir 1 tėtis).

**Tyrimo metodai:** šiame darbe tyrimas atliekamas naudojant kiekybinio (viena anketinė apklausa su 11 uždaro ir 2 atviro tipo klausimais, N=27) ir kokybinio (dokumentų analizė ir pusiau struktūruotas interviu su mokytojais, mokiniais, mokinių tėvais, N= 12) tyrimo tarpusavyje derinimo metodą. Anketinei ir interviu apklausoms pasirinkti respondentai, taikant patogiają tikimybinę atranką (Valackienė, Mikienė, 2008). Tyrimas buvo orientuotas į pasirinkto objekto ištyrimą konkrečioje erdvėje, todėl nebuvo siekiama įtraukti kuo didesnės tiriamųjų grupės, bet norima identifikuoti vyraujančias tendencijas. Siekiant užtikrinti tyrimo validumą, buvo taikyta kriterinė - patogioji imtis, grįsta respondentų anonimiškumo principu. Gauti duomenys apdoroti turinio analizės metodu.

**Darbo struktūra:** magistro darbą sudaro trys dalys, kurių pirmoje pristatoma specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymosi ypatumai, jų pasiekimų ir pažangos vertinimą reglamentuojančių teisinių dokumentų apžvalga. Antrojoje dalyje pateikiami ugdymo(si) proceso vertinimo teoriniai pagrindai: sąvokos apibrėžtis, nuostatos, funkcijos, tipai, būdai ir pasiekimų rezultatų nustatymo principai. Trečiojoje dalyje pristatomas tyrimo rezultatų aptarimas, analizuojamas fenomenologiniu analizės metodu, sudarant kategorijas ir joms priklausančias subkategorijas. Pateikiamos išvados, literatūra, santrauka ir priedai. Magistro baigiamajame darbe apžvelgta 95 literatūros šaltiniai, pateikiama 14 lentelių, 9 paveikslai ir 11 priedų.

## Pagrindinės sąvokos

**Judesio ir padėties sutrikimas** - tai mobilumo sutrikimai, ribojantys galimybę judėti erdvėje. Asmenys, turintys judesio ir padėties sutrikimų neturi vienodos charakteristikos, kiekvieno problema yra individuali. Sutrikimo sunkumas vertinamas pagal savarankiškumo įvertinimo indeksą, kurį įvertina sveikatos priežiūros specialistai (LR Švietimo ir mokslo ministro, LR Sveikatos apsaugos ministro ir LR Socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas, 2011, ISAK - V-1265/V-685/A1-317).

**Specialieji ugdymo(si) poreikiai** – pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmė, atsirandanti dėl išskirtinių asmens gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011, 1 str. 24).

**Didelių specialiųjų poreikių turintis mokinys** – mokinys, kuriam specialistų konsultacinė komisija nustato didelių specialiųjų ugdymosi poreikių lygį, atitinkantį nuo 53 iki 82 balų. Tai negalios (pvz.: raidos, sensoriniai, fizinių funkcijų ir kiti sveikatos sutrikimai (intelekto, regos, klausos, judesio ir padėties bei neurologiniai)), kurių kilmė gali būti biologinė, t.t., priežasties pašalinti pedagoginėmis priemonėmis neįmanoma (LR Švietimo ir mokslo ministro, LR Sveikatos apsaugos ministro ir LR socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas, 2011, ISAK - V-1265/V-685/A1-317).

**Vertinimas** - yra žinių, mokėjimų ir įgūdžių, kuriuos apibrėžia atitinkamos mokymo programos, taip pat mokinių asmenybės raidos lygio nustatymas tam tikrais simboliais (pažymiais, balais), vertinamaisiais sprendimais ir kitais būdais (V. Rajeckas, 1999, p. 302).

**Įvertinimas** – vertinimo proceso rezultatas, konkretus sprendimas apie mokinio pasiekimus ir padarytą pažangą (Vertinimas ugdymo procese. Knyga mokytojui, 2006, p.14).

**Įsivertinimas** – paties mokinio daromi sprendimai apie daromą pažangą ir pasiekimus (Vertinimas ugdymo procese. Knyga mokytojui, 2006, p. 14).

**Vertinimo informacija** – įvairiais būdais ir įvairiais šaltiniais surinkta informacija apie mokinio mokymosi patirtį, jo pasiekimus ir daromą pažangą: žinias ir supratimą, gebėjimus, nuostatas (Vertinimas ugdymo procese. Knyga mokytojui, 2006, 14).

## **1 skyrius. JUDESIO IR PADĖTIES SUTRIKIMĄ TURINČIŲ MOKINIŲ UGDYMO(SI) YPATUMAI IR REGLAMENTAVIMAS**

Neįgaliųjų, tame tarpe judesio ir padėties sutrikimą turinčių žmonių, socialinės, edukacinės rehabilitacijos, lankstesnės švietimo sistemos formavimą lėmė nepriklausomybės laikotarpiu iš esmės pakitęs požiūris į šią socialinę žmonių grupę. Šiuolaikinė politika remiasi visuomenės moralės, humanistiniu požiūriu į neįgalų žmogų, mokslo pasiekimų ir konceptualumo (visuomenės kultūros) nuostatomis (Adomaitienė, 2008). Lietuva, kurdama naujus teisinius pagrindus, pasinaudojo kitų šalių praktika, tarptautiniais dokumentais ir juose įteisintu humanistiniu požiūriu į neįgaliuosius, siekdama užtikrinti jų lygias teises ir galimybes dalyvauti visose socialinio, ekonominio, politinio, visuomeninio gyvenimo srityse.

Vienas iš svarbiausių dokumentų buvo Jungtinių Tautų Organizacijos Generalinės Asamblėjos 1989 metais priimta „Vaiko teisių konvencija“, skelbianti: „Valstybės dalyvės pripažįsta, kad psichiškai ar fiziškai nepilnavertis vaikas turi gyventi pilnavertį ir prideramą gyvenimą, kuris garantuotų jo orumą, ugdytų pasitikėjimą savimi ir leistų aktyviai dalyvauti visuomenės veikloje“ (Vaiko teisių konvencija, 1989, 23 str. 1 d.). JTO Generalinėje Asamblėjoje 2006m. priimtoje naujoje „Jungtinių tautų neįgaliųjų teisių konvencijoje“, neįgaliųjų teisių realizavimo įvairiose gyvenimo srityse nuostatos yra grindžiamos neįgalaus asmens laisve, raidos galimybių, jų identiteto pripažinimu, pilnu bei efektyviu dalyvavimu, socialine neįgaliųjų integracija.

Svarbus vaikų su negalia ugdymui skirtas tarptautinis dokumentas – „Salamankos deklaracija“ (1994 m. Salamankoje). Dokumento esmė - lygių galimybių neįgaliesiems užtikrinimas, t. y. švietimo prieinamumas, pagarba poreikių įvairovei ir individualioms skirtybėms, švietimo kokybės užtikrinimas visiems, remiantis asmens stiprybėmis, o ne silpnybėmis. Tai sąlygojo „atvirosios mokyklos“ sampratos atsiradimą. Pritardama minėtam atvirų mokyklų principui, Vaicekauskienė teigia, jog, „kur tik galima, svarbu skatinti, remti neįgaliųjų integraciją, dalyvavimą ir, tuo pat metu, visuomenės segregacijos, neįgalių vaikų uždaramo netoleravimą“ (Vaicekauskienė, 2005, p.169).

1996 m. buvo įkurta Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, atsakinga už specialiojo ugdymo politikos ir praktikos Europoje formavimą. Lietuvos dalyvavimo patirtis minėtos tarptautinės organizacijos veikloje padeda rengti teisės aktus, strateginius dokumentus, atspindinčius Europos Sąjungos Švietimo tarybos rezoliucijų nuostatas švietimo

prieinamumo įvairių poreikių ir skirtingų amžiaus grupių mokiniams klausimais (2009, ISAK – 1796 - V. II skyr.19).

Vadovaudamasi tarptautiniais susitarimais bei nuostatomis, nacionaline ugdymo politikos patirtimi, Lietuva parengė nemažai normatyvinių aktų, kurie formavo teisinę bazę naujam požiūriui į neįgaliuosius, jų integraciją į visuomenę, apibrėžė specialiųjų poreikių turinčių mokinių teises, jų ugdymo tikslus ir būdus, pasiekimų vertinimo strategiją ir pagrindinius jos principus. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (Žin., 1991, Nr. 23-593), „Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos apraše“ (Žin., 1994, Nr. 92-3385 (1998 m. liepos 2 d.), Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatyme (Žin., 1998, Nr. 115-3228), Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatyme (Žin., 2011, Nr. 38-1804) ir kituose normatyviniuose aktuose, remiantis humanistinėmis vertybėmis, demokratijos principais ir visuotinai pripažintomis žmogaus teisėmis ir laisvėmis, buvo įteisinama visų SUP turinčių, tame tarpe judesio ir padėties sutrikimus, mokinių lygi teisė būti ugdomiems, įgyti išsilavinimą, profesiją, praktiškai realizuoti neįgaliųjų socialinę integraciją į visuomenę ir jų socializaciją. Tokiu būdu, siekta bendrojo ir specialiojo ugdymo dermės, vieningos į kompetencijų ugdymą orientuotos šiuolaikinio ugdymo krypties, ugdymo turinio prieinamumo ir vaikų integracijos bendrojo lavinimo bei specialiojo ugdymo įstaigose.

Tarptautiniai dokumentai ir Lietuvos įsipareigojimai bei jų įtakoje priimti Lietuvos švietimo sistemą reglamentuojantys įstatymai iš esmės keitė požiūrį į neįgaliuosius ir formavo nuomonę, kad „specialusis ugdymas negali vystytis izoliuotai, jis turi būti visuotinio švietimo strategijos ir naujos socialinės ir ekonominės politikos dalis, verčianti dar labiau reformuoti tradicinę mokyklą, visą švietimo sistemą“ (Ališauskas, Ališauskienė ir kt., 2011). Šie pokyčiai tiesiogiai susiję su judesio ir padėties sutrikimus turinčių mokinių teise gauti specialųjį ugdymąsi švietimo įstaigose, su jiems reikiamos aplinkos sukūrimu, ugdymui skirtos technikos ir technologijų pritaikymu, specialiąja pedagogine ir psichologine pagalba.

## **1.1. Judesio ir padėties sutrikimą turinčių mokinių ugdymosi proceso ypatumai**

Žmogaus raidą lemia trys pagrindinės sritys: fizinė raida, kognityvinė raida ir psichosocialinė raida t.y. bendrosios ir smulkiosios motorikos, įvairių fiziologinių procesų, somatinės būklės kaita bręstančiame organizme; atminties, mąstymo, įvairių sprendimų ir kalbos formavimosi procesų plėtotė; socialinių įgūdžių ir elgesio modelių formavimasis (Baužienė, cit. Krajg G., 2000). Prie judesio ir padėties sutrikimų priskiriami bendrosios ir smulkiosios motorikos (nesugebėjimo atlikti tikslingus judesius), judesių koordinacijos sutrikimai, cerebrinis paralyžius ir paralyžiniai sindromai, paveldimos ir kitos kilmės nervų ir raumenų ligos bei skeleto ir raumenų ligos, galvos ir stuburo smegenų ydos. Neretai šią negalią turintys mokiniai turi ir kitų sutrikimų (regos, kalbos, savireguliacijos: elgesio ir emocijų ir kt.), lemiančių jų specifinius poreikius ir trukdančių lavintis ir ugdytis įprastinėmis sąlygomis. Priklausomai nuo sutrikimo laipsnio gali reikėti didelės, o kartais ir labai didelės pagalbos.

Daugelis šių vaikų dėl riboto mobilumo stokoja suformuotų savarankiškumo įgūdžių, o pradėjęs lankyti mokyklą, perėjus iš vieno psichosocialinio raidos etapo į kitą, ir jis, ir jo šeima išgyvena tam tikrą krizinį laikotarpį. Susidūrę su sunkumais, tokie mokiniai situacijas išgyvena emociškai, jiems trūksta ryžtingumo realizuoti savo gebėjimus. Nuo sutrikimo laipsnio priklauso šią negalią turinčių mokinių ir edukacinio proceso ypatumai. Tad, vaikui, prieš pradėdant lankyti mokyklą, būtina nustatyti specialiuosius ugdymosi poreikius.

Pagrindinis pedagoginio psichologinio mokinio gebėjimų įvertinimo tikslas – nustatyti jo intelektinių gebėjimų lygį bei ypatumus, išsiaiškinti realųjį žinių, mokėjimų ir įgūdžių lygį ir, jei reikia, rekomenduoti mokinio poreikius atitinkančią ugdymo programą ir reikalingą švietimo pagalbą ([www.kppt.lm.lt](http://www.kppt.lm.lt)). Nustačius specialiuosius ugdymosi poreikius, remiantis pedagoginio psichologinio įvertinimo išvada, jie turi teisę gauti pedagoginę, psichologinę, specialiąją pedagoginę, socialinę pedagoginę ir specialiąją pagalbą, būti aprūpinami specialiosiomis mokymo ir techninės pagalbos priemonėmis (žr. 1, 2 priedus). Specialiųjų ugdymosi poreikių lygiai skirstomi į nedidelius (nuo 7 iki 22 balų), vidutinius (nuo 23 iki 52 balų), didelius (nuo 53 iki 82 balų) ir labai didelius (83 iki 112 balų). Tėvų ir mokyklos ugdytojų užduotimi tampa – padėti vaikui ir mokyti jį: dalykiškai priimti pokyčius, pažinti savo jausmus kaitos aplinkybėmis, mokėti juos įvertinti ir priimti tinkamus sprendimus (Pivorienė, Šabliauskienė, 2011).

Dažniausiai literatūroje pateikiami bendri SUP turinčių mokinių psichologinio portreto komponentai, kurie būdingi ir judesio ir padėties sutrikimą turintiems mokiniams, ugdomiems pagal bendrąsias ugdymo programas. Simanavičienė, analizuodama bendramžių ir jų tėvų požiūrį į SUP turinčius mokinius pateikia šiuos jų psichologinio portreto komponentus (Simanavičienė, 2008):

1. **sutrikusi savireguliacija** – būdingos mokymosi ir elgesio problemos, tačiau jie nėra sutrikusio ar riboto intelekto vaikai. Dažniausiai minimi savireguliacijos sutrikimai: išsiblaškytas, nesugebėjimas planuoti savo darbą, mokymosi bei hiperaktyvumas;

2. **bendravimo sunkumai** yra antra pagal svarbumą išskirta savybė – specialiųjų ugdymosi poreikių turintys ugdytiniai patiria sunkumų interakcijos metu akademinėje (pamokos, pertraukos) aplinkoje: vaikas yra priešiškas aplinkai, veikia atskirai nuo bendraamžių, uždaras, stokojantis bendravimo įgūdžių;

3. **adaptyvios komunikacijos bruožai** - teigiama specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio ugdytinio charakteristika – smalsumas, žinių troškimas, atvirumas, noras bendrauti;

4. **neadekvatus savęs vertinimas** - SUP turintys ugdytiniai, specialiųjų ir socialinių pedagogų nuomone, dažniausiai linkę save nuvertinti;

5. **drąsos stoka** - glaudžiai susijusi ką tik paminėta – žemas savęs vertinimas įtakoja tokį fenomeną, kaip SUP turinčio ugdytinio drąsos stoka, „vengimą garsiai reikšti savo mintis“ ir kt.

6. **lėtumas**, vengimas komunikuoti gali būti tiek pasyvumo, tiek lėtos (protinės ar fizinės) veiklos, asteniškumo tiesioginis padarinys ir atvirkščiai (2003 metų Švietimo ir mokslo ministerijos ataskaita).

Ališauskas (2003) išskiria **nerimastingumą** kaip dar vieną, ypač būdingą bendrojo ugdymo mokykloje besimokančiam ir SUP turinčiam mokiniui, psichologinės charakteristikos bruožą, pasireiškiantį žinių tikrinimo, saviraiškos baime, bendru nerimu, žemu psichologinio pasipreišinimo stresui laipsniu, baime nepateisinti aplinkinių lūkesčių.

Kalbant apie pedagoginio darbo su judesio ir padėties sutrikimų turinčiais mokiniais sėkmę, ji dažnai vertinama pagal jų ugdymosi poreikių efektyvų tenkinimą ir nepakankamai dėmesio skiriama neįgaliojo visapusiškos asmenybės raidos kokybei. Poreikis bendrauti yra viena iš svarbiausių reikalingų sąlygų vaiko su negalia raidoje. Tačiau „integruotas vaikas neretai sulaukia mažai pagalbos ir paliekamas pats vienas prisitaikyti prie rigidiškos integruoto ugdymo sistemos arba gauna labai individualizuotą pagalbą, kuri jį tik dar labiau atskiria nuo bendraamžių“ (Ališauskas, Ališauskienė, Kaffemanienė, Miltenienė, Melienė, Gerulaitis, 2011). Todėl reikalinga pedagogų bei psichologų specialistų komanda, gebanti

įvertinti asmens galimybes, išsivystymo lygį, pastebėti jo poreikius, norus bei pomėgius, sudaryti sąlygas juos išreikšti ne tik ugdymo procese, bet ir visose mokyklinio gyvenimo srityse. Lietuvoje galiojantys teisės aktai apibrėžia specialiųjų poreikių vaikų teisę būti ugdomiems bendrojo lavinimo mokyklose ar ikimokyklinėse įstaigose kartu su bendraamžiais. Tačiau šiuo metu dar ne visos bendrojo ugdymo įstaigos turi galimybių visapusiškai tenkinti specialiuosius ugdymosi, ypač judesio ir padėties sutrikimus turinčių mokinių, poreikius, todėl įstatymai numato galimybę šiems mokiniams rinktis specialiąją mokyklą, kurioje užtikrinamos palankesnės ne tik ugdymosi aplinkos sąlygos, bet ir tinkamesnis psichologinis klimatas bei reikiamos socialinių įgūdžių formavimo galimybės. Judesio ir padėties sutrikimus turinčių mokinių ugdymosi poreikiai sietini su:

- ugdymosi aplinkos pritaikymu - galimybe savarankiškai, laisvai judėti ugdymo įstaigoje (t.y., poreikis sietinas su: liftu, nuolaidžiais nuvažiavimais, praplatintomis klasių durimis, galimybe pasinaudoti poilsio kambariu ar klasėje įrengta poilsio vieta, pamokos laiko sutrumpinimu ir kt.);

- galimybe ugdymo įstaigoje gauti profesionalią ir greitą, komandiniu principu veikiančių, specialistų (psichologo, logopedo, psichiatro, reabilitologo, mokytojo padėjėjo, spec. pedagogo, soc. pedagogo ir kt.) pagalbą;

- ugdymo individualizavimu, paremtu pedagogo patirtimi dėl laikinos ugdymosi pertraukos (sąlygotos negalės specifikos: ligininės, pooperacinės reabilitacijos ir kt.) tęsti mokinio ugdymo(si) procesą;

- didaktinės medžiagos, ugdymosi priemonių įvairovė (pvz. pagal negalios specifiką individualių užduočių darbui pamokoje paruošimas, specializuotų edukacinių erdvių mokykloje įrengimas ir kt.);

- saugumo užtikrinimu – psichologinio komforto ir fizinio saugumo aspektu;

- individualizuotu ir siremingu orientavimu į tolimesnį ugdymąsi ar profesinę veiklą;

- saviraiškos, socialinių įgūdžių ugdymu ir integracijos galimybėmis – tiek ugdymo įstaigoje, tiek už jos ribų;

- mokinių tėvų betarpišku įtraukimu į ugdymo procesą ir jų švietimu (ypač dėl kai kurių vaikų hiperglobos, vaikų savarankiškumo, objetyvaus savęs suvokimo slopinimą ir kt.). (Remtasi: Ališauskas, Ališauskienė, Kaffemanienė, Miltenienė, Melienė, Gerulaitis, 2011, p. 133-141).

Didaktinį specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaikų mokymo proceso aspektą nagrinėjo Melienė. Tyrimas atskleidė, kad bendrojo lavinimo mokykloje dominuoja informacijos

teikimo bei reprodukcijos metodai, tuo tarpu skirtingų ugdymosi poreikių turinčių moksleivių mokymasis kartu sukuria naują situaciją, kurioje būtina tikslingai, nuosekliai formuoti metakognityvinius įgūdžius, įgalinančius specialiųjų poreikių mokiniui tapti autonomišku, nepriklausomu ir aktyviai kontroliuojančiu savo išmokimo, pažinimo procesą. (Melienė, Ruškus, Elijošienė, (2003). Tai ypač aktualu judesio ir padėties sutrikimą turintiems vaikams.

Ugdymo proceso opi problema yra ne tik kaip ugdyti judesio ir padėties sutrikimus turinčius mokinius, bet kaip pasiekti, kad jie norėtų mokytis. Vienas iš būdų yra šiuolaikinė vertinimo samprata, kurios esmė skatinti moksleivių asmenybės brandą, kelti mokymosi motyvaciją, padėti mokytis, siekti bendrųjų ugdymo tikslų, nustatyti ir vertinti moksleivio pasiekimus ir pažangą, numatyti tolesnio ugdymo ir ugdymosi žingsnius, koreguoti ugdymo procesą, informuoti moksleivius, jų tėvus, mokyklos bendruomenę, švietimo politikus bei visuomenę (Jonynienė, 2002). Ugdymo vertinimas tampa ne pačiu rezultatu, o priemone siekiant nusistatyti tikslus, tai yra, ne ugdymas dėl įvertinimo, bet vertinimas ugdymui, jo kokybiniam augimui, kaip tikslui (Statauskienė, 2013).

## **1.2. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimo reglamentavimas švietimo dokumentuose**

Požiūrio kaita į SUP turinčių mokinių ugdymą lėmė pasiekimų ir pažangos vertinimo sampratos kaitą. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymais patvirtintuose norminiuose aktuose: „Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata“ (2004, ISAK - 256), „Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategija“ (2007, ISAK - 970), sukurti teisiniai naujo požiūrio į vertinimą pagrindai, aiškinantys mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo šiuolaikinę sampratą, įvardijami vertinimo tikslai, uždaviniai, bendrieji principai, nuostatos, akcentuojama pasiekimų vertinimo reikšmė visame ugdymo procese; vertinimo dalyvių vaidmuo. „Bendrųjų programų pritaikymo specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymui rekomendacijose“ (2009) pabrėžiama, kad „vertinimo paskirtis - pagalba mokiniams, siekiant bendrosiose programose nubrėžtų ugdymo tikslų ir mokinio asmenybės brandos skatinimo <...>, todėl jų pasiekimų ir pažangos vertinimas turi būti organizuojamas ir vykdomas vadovaujantis tais pačiais nacionalinio lygmens dokumentais“ (2009, ISAK - 1047, sk. 6). Taip pat teigiama, kad ugdymo procese turėtų vyrauti mokytis padedantis formuojamasis vertinimas, kuris įgalintų



išsiaiškinti, ką konkrečiai mokinys geba, kiek pasiekęs ir ką dar turi pasiekti ar tobulinti, aprašomi specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymosi pasiekimų vertinimo ypatumai.

Pastaraisiais metais išleisti normatyviniai aktai (LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas (LR Šv. įst., 2011, Nr. XI-1281), LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo“ (LR Šv. įst., 2011, Nr. V-1795), 2013 – 2014 ir 2014-2015 mokslo metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai (2013, ISAK Nr. V - 459) dar labiau konkretnai specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymąsi, reglamentuoja jų ugdymą, pagalbą šiems mokiniams, siekiant lavintis, mokytis, įgyti išsilavinimą ir kvalifikaciją, pripažįstant ir plėtojant jų gebėjimus ir galias. Todėl mokytojams keliamas uždavinys - kuo geriau pažinti mokinį, jo gabumus, savimonę, savivertę, charakterį ir temperamentą, polinkius ir poreikius tam, kad būtų tinkamai individualizuotas vaiko ugdymas.

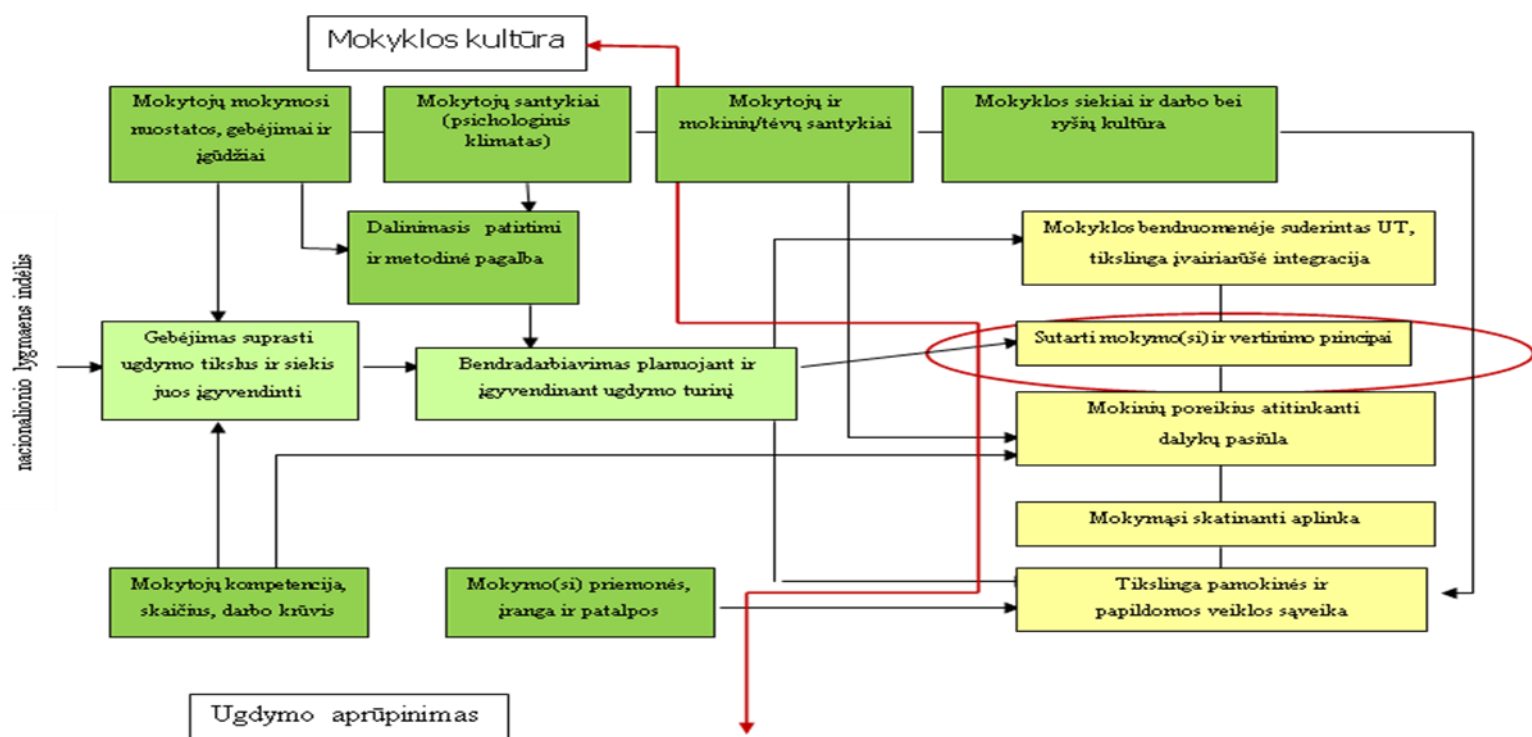
Apibendrinant teigtina, kad, remiantis minėtais dokumentais, specialiųjų ugdymosi poreikių, tame tarpe turinčių judesio ir padėties sutrikimus, mokinių atžvilgiu laikomasi principo - vertinti individualią mokinio pažangą ir pasiekimus, jų augimą ir tobulėjimą, pripažįstant kiekvieno unikalumą, neigiant bet kokią individų lyginimą vienu su kitais. Įstatymai įteisina mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, tame tarpe ir judesio ir padėties sutrikimų, ugdymo galimybę visose privalomąjį ir visuotinį švietimą teikiančiose mokyklose, atskirais atvejais – mokyklose (klasėse), skirtose turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams ugdytis (LR Šv. įst. pakeitimo įstatymas, 2011, Nr. XI-1281, str. 14).

Minėti ir kiti priimti nemažiau reikšmingi įstatymai, teisiniai dokumentai praktiškai sudarė prielaidas neįgaliųjų socialinei integracijai į visuomenę, institucionalizavo socializacijos galimybes, minimalizavo neįgaliesiems socialinės atskirties pojūtį, suformavo ir konkretizavo specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų pagrindinius ugdymo(si) principus bei reglamentavo bendruosius ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo tikslus ir uždavinius. Mokytojų uždaviniu tapo - konkretinti šiuos uždavinius ir kriterijus, atsižvelgiant į kiekvieno mokinio individualias ugdymosi galimybes, parinkiant tinkamus vertinimo būdus, kurie padėtų įvertinti kiekvieno SUP turinčio mokinio pasiekimus bei pažangą ir ją skatintų.

## 2 skyrius. UGDYMO(SI) PROCESO VERTINIMO TEORINIAI ASPEKTAI

### 2.1. Vertinimo sampratos apibrėžtis, tikslai ir uždaviniai

Šiuolaikinis, inovacijoms atviras mokytojas, siekdamas mokinio ugdymosi pažangos, neabejotinai ieško tvaraus bendradarbiavimo tarp jo, ugdytinio ir jo tėvų (globėjų, rūpintojų). Kadangi mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas yra svarbi mokytojo didaktinės kompetencijos dalis (Čiužas, Navickaitė, 2008), todėl Statauskienė (2013), analizuodama ugdymosi sėkmės rodiklius, didelį dėmesį skiria vertinimui. Jos teigimu, bendras sutarimas dėl mokymo(si) ir į(si)vertinimo principų yra neatsiejama ir svarbi implikacija mokyklos kokybės vadybos kontekste (žr. 1 paveikslą).



*1 pav.* Vertinimas ugdymui  
(Pagal Statauskienė, 2013)

„Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo sampratoje“ (2004, ISAK Nr. – 256), vertinimo sąvoka aiškinama kaip nuolatinis informacijos apie mokinio mokymosi pažangą ir pasiekimus kaupimo, identifikavimo, interpretavimo ir apibendrinimo procesas. Vertinimo definicija plačiai analizuojama tiek Lietuvos ((Rajeckas (1998), Laužackas (2000), Jovaiša (2007), Meškauskienė (2007), Geležinienė (2003), Ališauskas (2002, 2008, 2010), Galkienė

(2003), Gudynas (2002, 2009, 2013), Aksamatauskienė (2014) ir kt.), tiek užsienio edukologų (Berliner (1994), Petty (2006), Arends (1998), Gage (1998), Pollard (2002) ir kt. darbuose.

Jovaiša (2007) vertinimo sąvoką traktuoja kaip konkretų ir vienareikšmį pedagogų ir moksleivių veiklos ir elgesio kokybės laipsnio nustatymą pagal ugdymo tikslus, uždavinius, mokymosi ir darbo normas. Rajeckas (1998) vertinimą apibrėžia kaip žinių, įgūdžių, mokėjimų lygio nustatymą. Berliner (1994) vertinimo terminą sieja su visa apie mokinius ir klasę surinkta ir apibendrinta informacija, kurią paruošia mokytojas tiek formaliais, tiek neformaliais būdais. Remiantis švietimo dokumentais: Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programa (LR Šv. įst., Nr. V-899), Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata (2004, ISAK Nr. – 256), aukščiau pateiktomis mokslininkų, praktikų mintimis, vertinimą galima būtų apibūdinti, kaip nuolatinį informacijos apie mokinio mokymosi pasiekimus, pažangą kaupimą, sisteminimą, interpretavimą ir ugdymo proceso koregavimą. Edukologiniu požiūriu vertinimas yra sudedamoji viso ugdymo proceso, kurio metu, taikant įvairius vertinimo metodus, principus, formas, aptinkamos ir apibrėžiamos mokinių ne tik stipriosios vertybinės nuostatos, žinios, individualūs pasiekimai, įgūdžiai, kompetencijos, požiūriai, bet ir jų silpnosios ypatybės remiantis (Enciklopedinis edukologinis žodynas, 2007).

Moksleivių mokymosi rezultatų vertinimo sistema dar ir dabar kartais asocijuojasi su vertinimu pažymiais. Todėl įvairaus pobūdžio didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, taip pat ir judėjimo ir padėties sutrikimų turintys mokiniai, patiria nemažai sunkumų ne tik mokymosi, bet ypač vertinimo bei įsivertinimo procese. Gudyno teigimu (Gudynas, 2002), vyravęs ankstesnis tradicinis vertinimas pažymiais, moksleivius nepakankamai skatino siekti mokymosi kokybės, nepagrįstai didino moksleivių nerimą ir trukdė jiems mokytis, o mokytojai ir tėvai jautėsi nesaugūs. Aksamatauskienė (2014), aptardama dabartines vertinimo proceso kaitos kryptis, teigia, kad vis daugiau dėmesio skiriama: ugdymo(si) pasiekimų, išryškinant ugdytinio stipriąsias puses, visumai; pasiekimų lyginimui su kriterijais; neformaliai ir formaliai vertinimui; skaidrumui, lankstumui, aktyvumui; mokinių dalyvavimui vertinimo procese; visų ugdymo proceso dalyvių atsakomybei už rezultatus. „Galutinis švietimo sistemos tikslas, – akcentuoja Gardner - išsilavinimo įgijimo našta perkelti ant paties besimokančiojo pečių“ (cit. iš Kostiukovienė, 2012, p. 12).

Teigtina, kad šiuolaikinė mokymosi paradigma susijusi su idėjomis, kurios nukreipiamos pedagoginiu požiūriu į vaiką, jo individualumą, išskirtinumą, todėl, siekiant didelių specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymo(si) kokybės, minėtos sąlygos tampa itin svarbios ugdymo(si) procese. Mokiniai turi išsiugdyti ompetencijas, kurios suteiktų galimybę veikti kintančios realybės sąlygomis. Mokytojai konstruodami didelių SUP turinčių mokinių

vertinimo ir į(si)vertinimo modelį, prieš išsikeldami konkretų tikslą ir uždavinius, nuo kurių priklausys taikomi vertinimo tipai, metodai, kriterijai, turėtų sau atsakyti į klausimus, kuriuos akcentuoja ir Aksamatauskienė (2014):

- kokį vertinimo tikslą iškels konkrečiam mokiniui? (pastiprinti, paskatinti mokymąsi, padėti siekti pažangos, įvertinti mokymosi sunkumus, suteiks grįžtamąją informaciją ir kt.);

- ką vertins? (kokį dalyką ar jo dalį, kokius bendruosius gebėjimus, žinias, praktinę veiklą, pažangą, pastangas);

- kaip vertins? (kokie vertinimo kriterijai, metodai, individualūs būdai (laikas) bus taikomi);

- kaip ir kam panaudos vertinimo informaciją? (ugdymo turinio koregavimui, savirefleksijai, tėvų informavimui ir kt.);

- kada vertins? (nuolatos, periodiškai, temos ar kurso pabaigoje).

Projekto „Vertinimas ugdymo procese“ autoriai vertinimo uždaviniais įvardija: pagalbą mokiniui pažinti save, suprasti savo stipriąsias ir silpnes puses, savo pasiekimus, mokytis įsivertinti ir išsikelti ugdymosi tikslus (Vertinimas ugdymo procese, 2006, 14 psl.). Mokytojui, ypač ugdančiam SUP turinčius mokinius, ugdytinių vertinimas padeda išvelgti jų individualias galimybes, nustatyti jų problemas ir spragas, sėkmingiau individualizuoti mokinio darbą, konstruoti ugdymo turinį ir metodus pagal jų galias ir gebėjimus, informuoti ir įtraukti tėvus (globėjus) į partnerystę, laiku suteikti mokinių poreikius atitinkančią pagalbą.

Vertinimas - sudėtingas, nuolatinis procesas, apimantis visus vertinimo sistemos parametrus (principus, funkcijas, rūšis, metodus, kriterijus, būdus bei tikrinimą). Paskelbti normatyviniai dokumentai, perimama kitų Europos valstybių geroji patirtis, įgalina pedagogus giliau susipažinti ir pritaikyti naujausias pažangos ir pasiekimų vertinimo struktūras ir sistemas, tačiau kiekvienoje mokykloje galime pastebėti tam tikrus mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo ypatumus, ypač jie išryškėja SUP turinčiam mokiniui ugdantis bendrojo ugdymo mokykloje.

Rajeckas (1998), knygoje “Mokinių mokymosi rezultatų tikrinimas ir vertinimas“ išskyrė šiuos pasiekimų vertinimo struktūros elementus:

- funkcijos;
- principai;
- tipai;
- būdai;
- rūšys.

Kadangi specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymosi ir pažangos pasiekimai vertinami remiantis visoms mokykloms bendrais dokumentais: Bendrojo lavinimo mokyklų bendraisiais ugdymo planais, Nuosekliojo mokymosi pagal bendrojo lavinimo programas tvarkos aprašu (2012), Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata (2004), todėl šiems mokiniams taikytinos ir bendrosios naujausios vertinimo struktūros, atsižvelgiant į jų individualias galias, gebėjimus, ypatingumus.

Taigi, kintanti ugdymo(si) samprata įpareigoja pedagogus novatoriškai, kūrybiškai, individualiai žvelgti į didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų ir pažangos fiksavimą, vertinimą ir į(si)vertinimą, ugdymo proceso koregavimą, skatina atrasti ir taikyti alternatyves, autentiškas į(si)vertinimo strategijas bei mokymo technologijas.

## **2.2. Vertinimo funkcijų sampratos kaita pažangos ir pasiekimų fiksavimo aspektu**

Ugdydami ir vertindami įvairių gebėjimų specialiųjų poreikių turinčius mokinius, mokytojai siekia kiekvieno mokinio asmeninės kompetencijos, tobulėjimo, geros visų ugdymo dalyvių savijautos, sėkmės bei pagarbių tarpusavio santykių. Pasikeitus vertinimo sampratai, jos uždaviniams, tikslams, prasiplėtė ir vertinimo funkcijų laukas. Rajackas(1998), Jonynienė (2009) išskiria šešias pasiekimų ir pažangos vertinimo funkcijas: mokomąją, lavinamąją, kontrolės, auklėjamąją, diagnostinę ir pažinimo.

Vertinimo **mokomoji funkcija**, Europos specialiojo ugdymo agentūros leidinyje „Mokinių specialiųjų poreikių, pasiekimų ir pažangos vertinimas inkliuzinėje aplinkoje“ (Watkins, 2007), įvardijama kaip įrodymų ieškojimo ir interpretavimo procesas mokiniams ir jų mokytojams, nusprendžiant, kurioje mokymosi proceso vietoje jie yra, kur jiems reikia eiti ir kaip geriausiai tą galima padaryti. Aksimatauskienė (2014), analizuodama vertinimo reikšmę mokant ir mokantis procese, teigė, jog šis etapas apima labai svarbius viso ugdymosi proceso etapus, tokius kaip, mokytojo ir mokinių mokymosi uždavinių, vertinimo kriterijų išsiaiškinimą, mokinių motyvavimą, pasitikėjimo kėlimą, tolimesnių mokymosi uždavinių numatymą, besiremiantį mokinio ar mokinių grupės pasiekimais, polinkiais, interesais, poreikiais, veiksmingų užduočių, naudojant įvairius ugdymo(si) metodus ir strategijas, parinkimą.

Kad SUP turintys mokiniai sėkmingai įveiktų jiems būdingus specialiuosius sunkumus, tai neišvengiamai susiję su pedagogo specialiąja pagalba mokiniui, kuri yra orientuota į

ugdymo(si) turinio kaitą. Specialioji pagalba gali sustiprinti mokinio galias ir sudaryti sąlygas veiksmingai nagrinėti bendrąjį ugdymo turinį, tačiau specialiosios pagalbos priemonės ugdymo turinį turi pritaikyti prie mokinio individualių gebėjimų ir specialių poreikių (Galkienė (2005), Ališauskas (2003)). Tai ir numato respublikos įstatymai - individualizuojant programą, svarbu: paprastinti, konkretinti, siaurinti jos turinį, daugiau laiko skirti svarbiausių gebėjimų ugdymui, atsižvelgti į praktinį žinių pritaikymą gyvenime (LR. Šv. įst., 2011, Nr. XI-1281). Kūrybingai pritaikytos bendrosios programos, individualus ugdymo proceso planavimas turi padėti mokytojui sužadinti mokinio mąstymą, kryptingai, tikslingai organizuoti ugdymo procesą ir mokinio vertinimo galimybes šiame procese, ieškoti būdų kiekvieną mokinį įtraukti į aktyvų dalyvavimą visame ugdymo(si) procese ir, pagal savo individualias galimybes, maksimaliai siekti pažangos.

Vertinimo **lavinamoji funkcija** apima įvairių mokinio protinių galių ugdymą, lavinimą, skatinimą. Motiejūnienė, Žadeikaitė (2008) pabrėžia, jog norint, kad vertinimas padėtų vaikui lavintis perimant žinias, mokėjimus bei įgūdžius, skatintų jo intelekto, emocijų, valios plėtotę, padėtų socializacijai, planuojant vertinimo procesą, reikia siekti, kad vertinimas būtų pozityvus, keltų mokymosi motyvaciją; žadintų pasitikėjimą savo galimybėmis ir jėgomis. Šiaučiukėnienės, Stankevičienės (2002) nuomone, lavinamoji funkcija ypač veiksminga, kai mokiniai įvairiais būdais aktyvinami, skatinama jų saviraiška. Mokiniai mokosi įvairiai operuoti mokomąja medžiaga – samprotauti, aiškinti, įrodinėti, kritiškai vertinti kitų mintis. Taip sužadinamas mokinių mąstymas, lavėja ir tobulėja mokinių atmintis, mokiniai pratinami susikaupti, apibūdinti sąvokas, nustatyti ryšį tarp jų.

Tinkamai organizuotas ugdymo rezultatų vertinimas mokiniams parodo jų darbo sėkmę, todėl atlieka **auklėjamą funkciją** ((Rajeckas (1998), Stankevičienė (2002))). Ji reikšminga, nes parodo mokinių veiklos rezultatus. Kai vertinimas vyksta objektyviai, kai jais domisi ir dėl jų pergyvena ne tik pats mokinys, bet ir klasės draugai, tada mokiniai stengiasi kuo geriau mokytis, atlikti jiems skirtas užduotis. Vertinimas padeda ugdyti teigiamą požiūrį į mokymąsi, savarankiškumą ir aktyvumą, skatina darbštumą, siekimą iki galo atlikti darbą, mokėjimą paskirstyti darbo laiką, ugdyti savigarbą, mokinio valią.

Vertinimo **pažinimo funkcija** suteikia informacijos apie mokinio charakterio bruožus, temperamento ypatumus. Tai ypač svarbu dirbant su specialių poreikių, judėjimo ir padėties sutrikimų turinčiais vaikais. Mokymosi rezultatai turėtų būti vertinami kiek įmanoma individualiau, gerai pažįstant lemiančius vaiko prigimtinius gabumus, jo įgytą socialinę ir kultūrinę patirtį, interesus, polinkius, mąstymo lygį, charakterio bei temperamento bruožus. Geriau pažinus mokinius, lengviau ugdymo procese sudaryti reikiamas sąlygas, kad vaikas,

ypač turintis didelių specialiųjų poreikių, dirbtų pagal savo fizines, psichines galimybes ir stengtųsi siekti geresnių rezultatų. Rajeckas (1999) teigia, kad mokykloje vaikui turi būti sudaryta sveika, be baimės aplinka, kad jis nevengtų eiti į mokyklą, kad jaustųsi mokykloje saugus. „Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo sampratoje“ (2004, ISAK Nr. - 256) rašoma, jog vertinimas turi būti humaniškas, pagrįstas (validus), patikimas, efektyvus, aiškus, skaidrus. Specialiųjų poreikių turinčių mokinių vertinimas atitinkantis mokinio pastangas, didina mokymosi motyvaciją, pasitikėjimą savimi, gerina savijautą, skatina siekti geresnių mokymosi rezultatų, padeda ugdyti teigiamą požiūrį į mokymąsi.

Galkienė (2003) ypatingai akcentuoja mintį, jog specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių individualių pasiekimų vertinimas daug priklauso nuo jau įgytų žinių, gebėjimų atitikimo individualizuotos programos reikalavimams. Pedagogas gerai organizuojantis mokymo procesą, naują medžiagą pradeda dėstyti tik tuomet, kai įsitikina, jog mokiniai supranta anksčiau nagrinėtas temas. Šiuo aspektu ir svarbi vertinimo **diagnostinė funkcija**, nes jos dėka pedagogas sužino, kokias mokiniai dar daro klaidas, kas sunkiausia ir sudėtingiausia, kas visiškai neaišku ar kokie jau yra pasiekti mokėjimai ir įgūdžiai. Gavęs šią informaciją pedagogas gali geriau organizuoti ir planuoti mokymo procesą pasirinkti ir numatyti tinkamesnius darbo metodus.

Mokymosi rezultatų vertinime svarbų vaidmenį atlieka **kontrolės funkcija**. Šiaučiukėnienė, Stankevičienė (2002) teigia, jog ši funkcija rodo atskiro mokinio ar klasės mokinių mokymosi ir mokytojo darbo rezultatų lygį, ugdymo(si) veiklos sėkmės lygį pačiam mokiniui, tėvams ir kitoms švietimusi suinteresuotoms institucijoms. Mokytojui surinkus vertingos informacijos apie mokinio daromą pažangą, problemas, galima nustatyti trūkumus, kuriuos reikia pašalinti, išsiaiškinti ar mokymas gerai organizuotas, kokie pasirinkto mokymo modelio trūkumai. Kontrolės funkcija leidžia mokytojui sėkmingiau daryti esminius sprendimus apie programos turinio individualizavimą specialiųjų poreikių turintiems mokiniams, rasti tinkamą pusiausvyrą tarp individualių poreikių ir keliamų reikalavimų.

Visos išvardintos vertinimo funkcijos neišvengiamai ugdymo procese susipina ir papildo viena kitą ((Ališauskas (2003), Petty (2006)). Jų įvairovė padeda geriau pažinti mokinius, nustatyti ir vertinti SUP turinčių mokinių individualią mokymosi pažangą ir pasiekimus, teikia informaciją apie svarbias mokymo dimensijas – ugdymo(si) galias ir poreikius.

### 2.3. Vertinimo tipų taikymas

Atsižvelgiant į vertinimo rezultatų tikslą, jo paskirtį ir pagrindimą, pateikiama daug vertinimo tipų. Atsižvelgiant į vertinimą skirtą diagnozuoti esamą padėtį ir numatyti mokymo(si) perspektyvą, apibendrinant tam tikro etapo pasiekimus, skiriami šie vertinimo tipai: diagnostinis, formuojamasis, apibendrinamasis, norminis, kriterinis, bei idiografinis (Jonynienė, 2002, p. 16). Šiuos tipus nurodo ir Rajackas (1999), Adomaitis, Tamašauskas (2004).

**Formuojamasis vertinimas** tai - nuolatinis vertinimas ugdymo proceso metu, kuris padeda numatyti mokymosi perspektyvą, pastiprina daromą pažangą, skatinama mokinius mokytis analizuoti esamus pasiekimus ar mokymosi spragas, sudaro galimybes mokiniams ir mokytojams geranoriškai bendradarbiauti (2004, ISAK Nr.- 256; Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendroji programa (2009)). Atlikdamas specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių formuojamąjį vertinimą, mokytojas stebi mokinių mokymąsi, komentuoja, aptaria, skatina pačius mokinius vertinti savo mokymosi eigą. Pedagogui svarbu nustatyti, ar jau pasiekti mokymosi tikslai ir uždaviniai, padrąsinti, paskatinti mokinius, išsakyti konstruktyvias pastabas, todėl, kaip teigia Jonynienė (2009), formuojamasis vertinimas didina mokinių pasitikėjimą savo jėgomis, norą siekti daugiau, žadina mokymosi motyvaciją, padeda mokytis, atskleidžia jų silpnąsias ir stipriąsias puses, sukuria prielaidas mokiniams pasitikėti mokytoju, todėl labai taikytinas didelių specialiųjų poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimui. Mokytojui šis vertinimo tipas padeda parinkti reikalingas mokymo strategijas, įgalina surinkti duomenis apie mokinių nesuprastas temas; išsiaiškinti, kaip mokinys pats vertina savo žinias, pasiekimus, kokias, jų nuomone, temas būtina kartoti, kokių temų reikia atsisakyti ar papildomai paaiškinti. Minėtas vertinimo tipas efektyvus tada, kai vyksta nuolat ir yra paremtas grįžtamuoju ryšiu, kadangi tobulėjimo ir tobulinimo siekiantis vertinimas rodo, jog veiklos pažanga nėra baigtinis rezultatas, jis nuolat kinta ir dėl to turi būti kryptingai formuojamas. Kadangi formuojamasis vertinimas nesiejamas su pažymiu, o jo tikslas yra ne kontroliuoti, o padėti mokytis, padrąsinti, nukreipti tam tikrai veiklai, vertinimo rezultatai viešai gali būti ir neskelbiami.

Taigi, formuojamasis vertinimas pedagogui ir mokiniui suteikia labai reikšmingą grįžtamąją informaciją apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymosi pažangą parodo, kaip mokinys išmoko tai, kas jam buvo paskirta, kokių jame yra individualių



galimybių siekti daugiau, ar liko mokymosi spragų, į ką ir mokiniui, ir mokytojui reikia atkreipti didesnę dėmesį.

**Diagnostinis vertinimas** atliekamas prieš pradedant naują arba užbaigus tam tikrą mokymosi etapą, temą, kurso dalį, siekiant išsiaiškinti mokinio pasiekimus, padarytą pažangą ir numatyti tolesnio mokymosi galimybes, suteikti pagalbą įveikiant sunkumus (Jonynienė, 2009). Šis vertinimas remiasi mokinių stebėjimu, namų darbų ir kontrolinių užduočių rezultatais. Diagnostiniu vertinimu mokiniai ir jų tėvai gauna kokybišką grįžtamąją informaciją, o mokytojai išsiaiškina mokinio mokymosi galimybes, mokymosi sunkumus, numato jo tolesnio mokymo(si) būdus. Diagnostinis vertinimas vertingas tada, kai jis atliekamas sistemingai ir yra taip pat (kaip ir formuojamo vertinimo metu) orientuotas į grįžtamosios informacijos suteikimą moksleiviams, jų tėvams.

Vertinant specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių mokymosi pasiekimus diagnostiniu tipu, ypač svarbu pažinti mokinių gebėjimus, socialinę patirtį, realų žinių lygį, mokymosi sunkumus ir, atsižvelgiant į šiuos rodiklius, planuoti ugdymo turinį (Motiejūnienė, 2006). Mokymo(si) proceso metu šio tikslo paprastai siekiama ir kiekvieno kurso pradžioje, norint išsiaiškinti besimokančiųjų edukacinius ir specialiuosius ugdymosi poreikius, mokėjimus ir įgūdžius, reikalingus tolesniam ugdymo procesui gerinti. Diagnostinis vertinimas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams taikomas individualiai, atsižvelgiant į mokymosi galias, pritaikant bendrąsias programas ir metodus.

**Norminis vertinimas** sudaro galimybes palyginti mokinių pasiekimus (Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata, 2004, ISAK Nr. - 256). Norminio vertinimo tikslas – sugrupuoti mokinių darbo rezultatus lyginant su kitais mokiniais ir įvertinti pažymiu pasiektus laimėjimus visos klasės požiūriu. Norminis vertinimas sudaro sąlygas mokytojui išskirstyti moksleivius pagal jų pasiekimų lygį. Šis vertinimas skatina konkurenciją, bet ne individualią pažangą, todėl, mano nuomone, jis mažiausiai taikytinas SUP turintiems mokiniams, kurių gebėjimai labai skirtingi ir toks vertinimas neskatins siekti didesnės pažangos.

**Kaupiamasis vertinimas** taikomas tada, kai už kiekvieną atliktą užduotį, darbą, parodytas pastangas mokinys renka taškus, balus. Surinkę tam tikrą balų skaičių, mokiniai atitinkamai įvertinami mokykloje priimta vertinimo forma, dažniausiai, pažymiu, kuris jau rašomas į pasiekimų knygelę (Andriuškevičienė, 2007). Kaupiamasis vertinimas stiprina SUP turinčių mokinių mokymosi motyvaciją, skatina sistemingai dirbti, būti įvertintam, ugdo savarankiškumą, iniciatyvą. Šis vertinimo tipas dažnai naudojamas darbe su didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais.

**Kriterinis vertinimas** – tai vertinimas, kurio pagrindas - tam tikri kriterijai, su kuriais lyginami mokinio pasiekimai (Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata, 2004). Vertinant mokinių darbus ar veiklą, analizuojama, kiek jie atitinka numatytus kriterijus. Dėl kriterijų susitariama iš anksto ir turi būti iš anksto numatomi, dėl jų susitariama, jų įsipareigojama laikytis (Moksleivių pažangos ir pasiekimų vertinimas ugdymo procese, 2002).

Jonynienė (2002) teigia, kad kriterinis vertinimas dažniausiai naudojamas tuomet, kai vienu metu reikia įvertinti kelias gebėjimų ar kompetencijų sritis. Būtina nustatyti norimus vertinimo kriterijus, kurių privalu pasiekti. Vertinant analizuojama, kiek veikla atitinka apibrėžtus individualius kriterijus.

Atnaujintos Bendrosios programos teikia kriterinio vertinimo pranašumą prieš kitus vertinimo tipus. Mokytojas, dirbantis su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais, vertindamas mokinių bei savo darbą, orientuojasi į Bendrosios programos reikalavimus, tačiau vertindamas kiekvieno mokinio mokymosi pažangą, pasiekimus, turi matyti kiekvieną vaiką kaip individualybę, jo skirtybes, fizines galias ir vadovautis individualios pažangos principu, t. y. vertinti kokią pažangą padarė mokinys, palyginus jo dabartinius pasiekimus su ankstesniaisiais. Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, kriterinį vertinimą privalu individualizuoti (Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarka, 2003). Kriterinis vertinimas daugiau taikytinas darbe su stipresniais mokiniais, todėl SUP poreikių turinčių mokinių vertinime šis tipas rečiau naudojamas.

**Idiografinis vertinimas**— tai toks mokinio daromos pažangos vertinimo principas, kai stebimas ir vertinamas asmens daromas progresas, lyginant to paties mokinio dabartinius pasiekimus su ankstesniaisiais (Jonynienė, 2001). Idiografinis vertinimas leidžia kiekvienam mokiniui, ypač SUP turintiems vaikams, mokytis pagal savo galimybes, prigimtinius gabumus, individualiu tempu, palaipsniui orientuotis į vis aukštesnius reikalavimus. Ališauskas teigė, kad reikia atsisakyti įsigalėjusios nuostatos, kad mokytojai turi išmokyti visus to paties (Ališauskas, 1998). Todėl taikant idiografinį vertinimą, kiekvienam SUP turinčiam moksleiviui užtikrinamas psichologinis saugumas, nes iš moksleivio reikalaujama tiek, kiek jis pajėgia. Pasak Jonynienės (2001), idiografinio vertinimo sistema garantuoja, kad kiekvienas vaikas, nežiūrint jo išskirtinumo, (neįgalumo), pripažįstamas individualybe ir gali bręsti pagal savo išgales, taip pat, jis nelyginamas su kitais mokiniais, ko pasekoje sumažinama konkurencijos keliami įtampa bei nuolatinis nerimas ir skatinama mokymosi motyvacija - noras sužinoti, pažinti, patirti, smalsumas, troškimas tobulėti.

**Apibendrinamasis vertinimas** naudojamas mokslo metų pabaigoje, baigus temą, kursą. Jis asocijuojasi su ugdymo kokybės įvertinimu. Tai, pirmiausia, skirta mokytojams, mokyklos administracijai, švietimo priežiūros institucijoms, tėvams, kitiems suinteresuotiems ugdymo kokybe asmenims ir institucijoms. Apibendrinamasis vertinimas teikia informaciją institucijų vadovams, kurie atlieka atranką bei priėmimą, sprendžia apie tolimesnio ugdymo galimybes SUP turintiems vaikams, sertifikuoja ankstesnio mokymosi rezultatus, formaliai patvirtina pasiekimus ugdymo programos pabaigoje. Mokiniai remdamiesi apibendrinamojo vertinimo rezultatais gali spręsti apie savo pažangą. Apibendrinamasis vertinimas fiksuojamas dokumentuose, kuriais vadovaujantis mokyklos vadovai, mokytojai, specialistai bei vaiko tėvai (globėjai) turi galimybę aptarti, kaip sekėsi įgyvendinti mokytojo parengtą ugdymo programą ir pasiekti mokiniui keliamus ugdymo tikslus.

Vertinimo tipų įvairovė įgalina mokytojus, dirbančius su specialiųjų poreikių turinčiais mokiniais, atrasti ir individualiai pritaikyti labiausiai tinkamus ir priimtinus sunkią negalią turintiems vaikams, padedant jiems spręsti mokymosi problemas, plėtojant jų mokymosi pajėgumus, įtraukiant juos į vertinimą (įsivertinimą) ugdymo procese, formuojant jų visapusiškas kompetencijas ir įgūdžius.

#### **2.4. Pažangos ir pasiekimų nustatymo principai vertinimo būdų atžvilgiu**

Vertinimo būdus analizavo ir išsamiai aprašė Rajeckas (1999, „Pedagogika - ugdymas ir menas“), Pollard (2002, „Refleksyvusis mokymas“), Kraujutaitytė ir Pečkaitis (2003, „Veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika“).

Pagal vertinimo pobūdį skiriami du vertinimo būdai:

- formalus;
- neformalus.

Adomaitis, Tamašauskas (2004) tyrinėdamas vertinimo būdus, atskleidė, kad skirtingos vertinimo rūšys turi būti siejamos su skirtingais vertinimo tikslais ir vertinimo tipais (žr. lentelę Nr. 1).

### Vertinimo būdai ir tipai

(pagal Adomaitį, Tamašauską, 2004)

Neformalus vertinimas		Formalusis vertinimas	
Diegnostionis vertinimas	Formuojamasis vertinimas	Apibendrinamasis vertinimas	
Pastangų vertinimas		Pasiiekimų vertinimas	
Gebėjimų vertinimas		Žinojimo vertinimas	
Norminis vertinimas	Kriterinis vertinimas	Idiografinis vertinimas	
Nuolatinis vertinimas		Vienkartinis vertinimas	
Mokytojų patyrimu pagrįstas vertinimas		Specifiniais kriterijais pagrįstas vertinimas	
Tiesioginis vertinimas		Netiesiogini vertinimas Savęs vertinimas	
Kitų vertinimas		Savęs vertinimas (įsivertinimas)	

**Formalus vertinimas** fiksuojamas dokumentuose, periodiškai vykdomas visą mokymo laiką (nuolat vertinamos užduotys, rašiniai, namų darbai, testai, projektai) ir parodo asmenybės raidos lygį, pasiekimų kokybę, teikia informaciją mokiniams, tėvams, mokytojams. Formaliuoju vertinimu paprastai „vertinami pažinimo srities mokslo rezultatai, ir šių vertinimų duomenys yra užrašomi“ (Gage, Berliner, 1994, p. 456).

Formalusis vertinimas yra vienas iš stebėjimo formų, kuris taikomas kompleksiškai su kitais edukacinės situacijos tyrimo metodais. Ypač sudėtingas ir atsakingas mokytojo uždavinys – „objektyviai įvertinti mokymo rezultatus ir parašyti teisingą pažymį“ (Pollard, 2002, p. 322) Todėl mokytojas, vertindamas mokinį, privalo giliai suvokti tikrinimo ir vertinimo principus, kuriais vadovaujantis objektyviau įvertintų mokinio pasiekimus. Formalusis vertinimas ypač efektyvus tada, kai jis sutampa su pačių mokinių savęs vertinimu, kai jam pritaria visa klasė, kai mokiniai jaučia mokytojo objektyvumą, teisingumą vertinant ugdytinius. Specialių ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, dažnai ir jų tėvams (globėjams), formalus vertinimas vis tik dar dažnai suprantamas kaip vienintelis vertinimo

būdas, kartais net neteisingai suvokiamas kaip pagrindinis įgytų žinių, o ne mokinio pažangos ir pasiekimų rodiklis.

**Neformalusis vertinimas** - tai nuolatinis mokytojo reagavimas viso mokymo proceso metu, įvairiai bendraujant su mokiniais ir stebint jų mokymąsi, jų pastangas atlikti įvairias užduotis. Neformaliojo vertinimo duomenys dažniausiai laikomi atmintyje arba fiksuojami mokytojo pasirinkta forma. Jais vadovaujantis priimami sprendimai, leidžiantys nustatyti tobulėjimo ir tobulinimo eigą. Andziulienė (2004) išskiria du neformaliojo vertinimo būdus. Pirmasis - nuomonės susidarymas, kuris teikia praktinių žinių apie pažintinius, emocinius ir kitus asmens gebėjimus. Antrasis - vertinimas mokant, kuriam skiriamas visas mokymo laikotarpis. Šiuo atveju mokytojas nuolat kontroliuoja mokinių veiklą, stebi ir vertina juos ir atitinkamai koreguoja mokymo procesą, t.y. palaikomas pastovus grįžtamasis ryšys tarp mokinių ir mokytojo.

Kišonienės, Dudzinskienės (2007) nuomone, ypatingai svarbus neformalusis vertinimas mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, kurių pasiekimai vertinami dviem aspektais:

- 1) žinios, gebėjimai ir įgūdžiai (kompetencijos);
- 2) asmeninė pažanga.

Nuolatinis ugdytinio stebėjimas ir jo sugebėjimų vertinimas, labai padeda pedagogams, dirbantiems su SUP turinčiais vaikais, geriau pažįstant ir įvertinant jų galimybes, praktinius įgūdžius, asmeninius siekius, gebėjimus. Surinkta informacija svarbi ne tik mokytojui, geriau pažįstant mokinį, objektyviau vertinant jo pastangas, bet ir informuojant tėvus apie namų darbų užduočių atlikimą, elgesį, bendrą požiūrį į ugdymąsi.

Abu vertinimo būdai yra reikšmingi ir labai susiję vienas su kitu. Kūrybingai derinami jie vienas kitą papildo, skatina SUP turinčius mokinius siekti geresnių rezultatų, ugdo teigiamą požiūrį į mokymąsi, apsprendžia gerus mokinio ir mokytojo abipusius santykius.

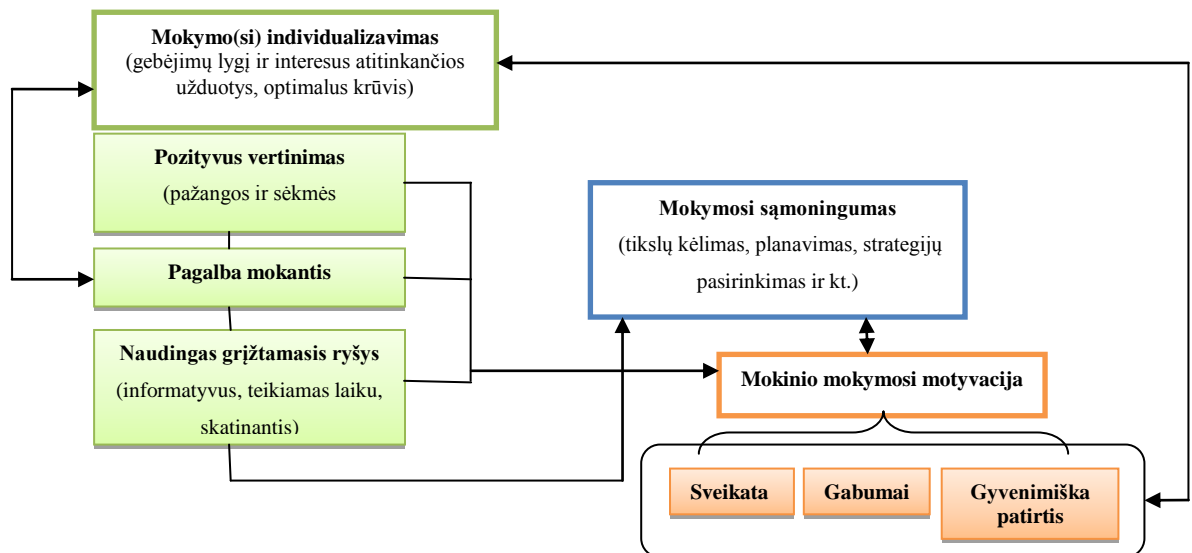
Leidinyje „Pedagogika - ugdymas ir menas“ (Rajeckas, 1999), knygoje Bendrosios didaktikos pagrindai“ (Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, 2002), nagrinėjami pasiekimų tikrinimo ir vertinimo **principai**, kuriais remiantis organizuojama mokymosi rezultatų apskaita ir nustatomas šių rezultatų lygis. Minėti autoriai išskyrė keturis pasiekimų tikrinimo ir vertinimo principus:

- sistemingumą;
- objektyvumą;
- individualumą;
- visapusiškumą.

Vertinimo ir įsivertinimo procese, neabejotinai svarbus **sistemingumo** principas. Šiaučiukėnienė, Stankevičienė (2002) savo knygoje „Bendrosios didaktikos pagrindai“ pabrėžia, kad vertinimas turi būti nuoseklus, sistemingas, darnus, tinkamai sutvarkytas ir taisyklingai išdėstytas. Vadovaujantis sistemingumo principu, mokytojas laiku gali pastebėti žinių spragas bei imtis reikalingų priemonių laiku joms pašalinti. Pažangos ir pasiekimų sistemingas vertinimas skatina mokinius pastoviai mokytis, ugdyti savikontrolės, savęs vertinimo įgūdžius. Jansen (2001, p. 257) teigimu „vertinimas turi būti dažnas ir sistemingas, nes tik tuomet jis teikia grįžtamąją informaciją“. Šią mintį išsako ir Gage, Berliner: “ jei norime įvertinti mokinių mokymosi rezultatus (o per metus, be abejo, mums to daug kartų prireiks), turime remtis sistemingomis procedūromis“ (Gage, Berliner, 1994, p. 457). Sistemingumo principas, vertinant mokinių pasiekimus, sukuria daugiau ryšių su dalyku, didina susidomėjimą, mažina stresą dėl vertinimo. Knygoje „Pedagogika- ugdymas ir menas“ Rajeckas (1999, p. 273) teigė, kad „jeigu vertinant mokymosi rezultatus laikomasi sistemingumo principo, tai mokinys mokomas save kontroliuoti ir save vertinti“. Tačiau, kaip teigia Šiaučiukėnienė, Stankevičienė (2002), vaikui sunku pačiam atsakyti, ar jis gerai išmoko pamoką, todėl mokytojų, ypač dirbančių su specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčiais vaikais, pareiga ugdyti gebėjimus suprasti savo galimybes, sistemingai vertinant mokymosi rezultatus, skatinti mokinio pasitikėjimą savo jėgomis bei stiprinti mokymosi motyvaciją.

Antrasis žinių vertinimo principas, kurį išskiria Šiaučiukėnienė, Stankevičienė (2002) – **objektyvumas**. Tai vertinimo bešališkumas, atmetant subjektyvius vertintojo kriterijus. Mokytojo teisingas, objektyvus mokinio pažangos ir pasiekimų vertinimas lemia mokytojo darbo sėkmę, jo autoritetą mokinių akyse. Tai yra pabrėžęs ir Jansen. Jo teigimu, „pedagogas neturi teisės pasiduoti atsitiktiniams, pašaliniais poveikiams ar subjektyviems veiksniams, jis negali būti šališku“ (Jansen, 2001, p. 257). Mokiniams, turintiems sunkią judėjimo ir padėties negalią, kurių judėjimo galimybės ribotos, itin svarbu mokytojo asmeninės savybės, jo autoritetas. Pedagogas jiems turėtų būti teisingumo pavyzdžiu. Objektyvus vertinimas didina SUP turinčių mokinių pasitikėjimą savo jėgomis, ko dažnai jiems trūksta, skatina norą siekti geresnių rezultatų ir asmenybės tobulėjimo.

**Individualumo principo** esmė, knygoje „Bendrosios didaktikos pagrindai“ (Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, 2002) grindžiama nuostata, kad vertinimo objektu privalo būti konkretus mokinys. Kiekvienas mokinys yra individualus, nepakartojamas ir kiekvieno mokinio pasiekimus vertinti reikia skirtingai (žr. 2 paveikslą).



2 pav. Mokymo(si) individualizavimas  
(Pagal Statauskienę, 2013)

Skatinant mokinių darbštumą, pedagogas vertindamas pasiekimus, pirmiausia turi vertinti individualias mokinių pastangas ir pasiektą pažangą, t.y. ugdymo(si) procesą vertinti atsižvelgiant į mokinio fenomenologinę esmę, kas ir koku būdu pasaulis yra kiekvienam mokiniui (Daujotytė-Pakerienė, 2014). Svarbiu tampa ne tik išorinis, mokytojo vertinimas, bet ir savo paties kompetencijų, pasiektų rezultatų įsivertinimas. Taip yra lengviau išvengiama „aštraus“, socialiai - psichologiškai neigiamo atskirties, išskirtinumo klasėje (Scheonknecht, Hartinger, 2010). Todėl individualumo principas vertinime - viena iš svarbiausių pedagogo sėkmės sąlygų dirbant su SUP turinčiais mokiniais, o mokiniams pažangos ir pasiekimų vertinimas skatina pasitikėjimą savo jėgomis.

Rajeckas (1999) yra išskyręs ir **visapusiškumo** principą. Vertinimas planuojamas kartu su visu ugdymo procesu, todėl mokinio veiklos tikrinimas ir vertinimas apima visą mokinio veiklą, asmenybės raidą, įgūdžius, gebėjimus, pastangas, požiūrį į darbą, mokymąsi ir kt. Visapusiškumo principas įgalina objektyviau įvertinti ne tik SUP turinčių mokinių įvairiapusės veiklos ir pažangos pasiekimus, bet ir mokytojo pastangas ir gebėjimus individualiai pažinti mokinius, sėkmingiau pritaikyti ugdymo ir vertinimo principus, būdus, tipus, formas, rūšis ir įvairius metodus, padedančius grįžtamajai informacijai gauti.

Teisingai pasirinkti vertinimo būdai, principai ypatingai svarbūs didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, jų mokymosi motyvacijai, pasitikėjimui savimi bei socialiniam aktyvumui. Be abejo, ne visi ir ne visiems išvardinti būdai, tipai gali būti vienodai tinkami (dėl fizinės negalės pobūdžio, su tuo galimai susijusių rašymo problemų,

kalbos sutrikimų, ar apsunkintos fonetinės, žodinės apklausos, socialiai-psichologiškai neigiamos atskirties, išskirtinumo klasėje (Scheonknecht, Hartinger, 2010)). Tad, teigtina, kad tik tikslingas informacijos rinkimas apie asmenybės raidą ugdymo proceso metu, palengvina pedagogui, vertinant pažangą ir pasiekimus, pasirinkti tinkamą tipus, principus ir būdus, labiau atitinkančius vertinamojo fizines, asmenines, psichologines savybes, jų gebėjimus, interesus ir siekius.

## 2.5. Mokinių ugdymosi pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos aspektai

### X specialiojoje mokykloje

Pasikeitus požiūriui į specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčius vaikus ir prasidėjus neįgalių vaikų integracijai, pirmieji nepriklausomybės metai buvo sunkūs specialiosioms mokykloms, jų raidai. Dideli pokyčiai, ypač per paskutinį dešimtmetį, vyko ir X specialiojoje mokykloje. Tai seniausia specialiosios paskirties mokykla, skirta judesio ir padėties sutrikimų bei kompleksinę negalią didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams ir jaunuoliams nuo 7 iki 21 metų, kuriems, be bendrojo ir specialaus lavinimo, reikalingas reabilitacinis medicininis gydymas, priežiūra bei slauga. Mokyklos pradžia sietina su 1924 m. Kauno VIII forte įkurta Vaikelio Jėzaus draugijos defektyvių vaikų prieglauda „Izoliatorimi“. 1980 m., smarkiai išplėtus mokyklos patalpas, X specialiojoje mokykloje augo ir mokinių, ir mokytojų skaičius. 9-to dešimtmečio pradžioje mokykla buvo pertvarkyta iš pagrindinės į vidurinę mokyklą, kurioje mokėsi 230 - 250 mokinių. Per visą mokyklos gyvavimo laikotarpį vidurinę išsilavinimą įgijo 31 abiturientų laida. Mokyklą baigusius abiturientų per 4 paskutinius mokslo metus mokymosi tęstinumo lygis kitose mokslo įstaigose – 79 proc. (žr. 2 lentelę).

2 lentelė

#### Mokyklos abiturientų skaičius ir tolimesnio mokymosi/ugdymosi domenys

Metai	2010 m.	2011 m.	2012 m.	2013 m.
Abiturientų skaičius	10	10	9	3



<u>Aukštasis išsilavinimas</u> Universitetai	3 (30proc.)	3 (30 proc.)	2 (22 proc.)	-
<u>Aukštesnysis išsilavinimas</u> Kolegijos	-	-	2 (22 proc.)	1
<u>Profesinis išsilavinimas</u> Profesinės mokyklos Profesinio mokymo centrai	6 (60 proc.)	3 (30 proc.)	4 (44 proc.)	-
<u>Neįgaliojo jaunimo užimtumo centrai</u>	1 (10 proc.)	2 (20 proc.)	1 (11 proc.)	-

Požiūrio į specialiųjų poreikių turinčius vaikus, jų ugdymą, tikslus, uždavinius, vertinimo sampratos kaita, spartus SUP turinčių mokinių integravimas į bendrojo lavinimo mokyklas, sąlygojo specialiojoje mokykloje, ne tik joje vykdomo ugdymo proceso, bet ir kiekybinius mokinių skaičiaus pokyčius. Apie 2009 metus sumažėjęs mokinių skaičius stabilizavosi (žr. 3 lentelę).

3 lentelė

### X specialiosios mokyklos mokinių skaičiaus dinamika

Metai	Mokinių skaičius mokykloje
2009 - 2010	163
2010 - 2011	157
2011 - 2012	162
2012 - 2013	156
2013 - 2014	160
2014 - 2015	151

Mokyklos pertvarkos procesas buvo ir yra būtinas, suprantamas ir aktualus. Mažėjant skaičiui mokinių besimokančių pagal pritaikytas ir individualizuotas bendrąsias programas, santykinai augo mokinių skaičius su kompleksiniais sutrikimais, kurie lavinami pagal

socialinių įgūdžių lavinimo programas (komunikacinė, orientacinė, pažintinė, dorinė, meninė-technologinė, fizinė ugdomosios veiklos).

Mokymosi aplinkos ir bendrojo ugdymo programų pritaikymas priklauso nuo asmens negalios pobūdžio ir ugdymosi poreikių (Žin., 2011, ISAK Nr. – 93 - 4428). Negalioms priskiriami raidos, sensorinių, fizinių funkcijų ir kiti įgimti ar įgyti sveikatos sutrikimai (sutrikimo kilmė gali būti biologinė, pedagoginėmis priemonėmis pašalinti priežasčių neįmanoma), kurie trukdo pažinti, tyrinėti aplinką, siekti akademinų žinių, trikdo socialinę, emocinę ir asmenybės raidą. Tad, mokiniams gali būti reikalinga kitų žmonių priežiūra, skiriamos socialinės ir medicininės paslaugos, teikiama švietimo pagalba. Remiantis mokiniams specialiųjų ugdymosi poreikių nustatymo tvarka, kurią reglamentuoja LR Švietimo ir mokslo ministro, LR Sveikatos apsaugos ministro ir LR socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymai (Žin., 2011, ISAK Nr. - 122-5769), šiuo metu specialiojoje mokykloje mokosi 150 didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, turinčių intelekto, judesio ir padėties bei neurologinių, įvairiapusių raidos sutrikimų, kompleksinių negalių:

- 92 mokiniai turi didelius specialiuosius ugdymosi poreikius;
- 58 mokiniai turi labai didelius specialiuosius ugdymosi poreikius;
- 124 mokiniai turi kompleksinę negalią;
- 40 mokinių, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų (autizmą);
- 134 mokiniai turi intelekto sutrikimą (33 – nežymų, 48 – vidutinį, 53 – žymų ir labai žymų);
- 102 mokiniai turi judesio ir padėties bei lėtinius neurologinius įvairaus laipsnio sutrikimus;
- 26 mokiniai turi elgesio ir emocijų sutrikimų;
- 133 mokiniai turi kalbos ir komunikacijos sutrikimų.

Matydama poreikį išlikti bei sudaryti galimybes labiausiai pažeidžiamų vaikų, turinčių judesio ir padėties ar sunkią kompleksinę negalią, kokybiškam ugdymui(si) ir sveikatos reabilitacijai, vadovaudamasi švietimo humanizavimo, demokratizavimo ir tolerancijos principais, mokykla keičia ugdymo turinį bei vertinimo funkcijas, būdus, kolegeliai numato pagrindines tobulėjimo kryptis. Vadovaujantis Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata, patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004 m. vasario 25 d. įsakymu (ISAK Nr. -256); Bendraisiais ugdymo planais (2011-2013 m.m.), mokyklos direktoriaus 2013 m. lapkričio 11 d. įsakymu Nr. V-76 buvo patvirtintas specialiosios

mokyklos didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių mokymosi pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos aprašas (žr. 3 priedas), kuriame pateikiamas specialiųjų poreikių mokinių mokymosi pasiekimų vertinimo tikslas, uždaviniai, ugdymo paslaugų teikėjai ir gavėjai bei ugdymo vertinimo vykdymo tvarka. Šiame dokumente nurodyto tikslo esmė yra „kiekvienam mokiniui, atsižvelgiant į jo individualias galimybes, padėti mokytis ir bręsti kaip asmenybei; skatinti mokymosi motyvą, kaupti informaciją apie mokinio ugdymosi patirtį, pasiekimus ir pažangą ir panaudoti ją ugdymo proceso tobulinimui“. Vertinimo apraše išsikelti šie ugdymo pažangos ir vertinimo uždaviniai:

- mokiniui padėti pažinti save, suprasti savo stipriąsias ir silpnąsias puses, įvertinti savo pasiekimų lygmenį, kelti mokymosi tikslus;

- mokytojui padėti išvelgti mokinio mokymosi galimybes, nustatyti problemas ir spragas, efektyviau ir lanksčiau pritaikyti ugdymo turinį, darbo metodus ir būdus, atsižvelgiant į kiekvieno mokinio individualias fizines ir protines galimybes ir gebėjimus;

- tėvams (globėjams, rūpintojams) suteikti informaciją apie vaiko ugdymosi pažangą, mokymąsi, stiprinti ryšius tarp vaiko, tėvų (globėjų, rūpintojų) ir mokytojų, auklėtojų, spec. pedagogų bei kitų mokyklos specialistų;

- mokyklai, naudojant sukauptą vertinimo pasiekimų informaciją, nustatyti savo darbo kokybę, sistemingai koreguoti ugdymo turinį, jo procesą bei pažangos ir pasiekimų vertinimo normas ir būdus.

Su vertinimo tvarka mokiniai ir jų tėvai/globėjai supažindinami mokslo metų pradžioje.

Specialiosios mokyklos klasėse mokosi nedidelis mokinių skaičius, tačiau kiekvienas turi savitą negalios raišką ir skirtingus poreikius. Siekdami sukurti kuo palankesnę ugdymosi situaciją, padėti mokiniams suvokti mokymosi prasmingumą, pajusti sėkmės ir pasitikėjimo savo jėgomis džiaugsmą, pedagogai pritaiko ir individualizuoja ugdymo turinį, ieško įvairesnių darbo būdų, metodų, lanksčiai pritaiko ugdymo programas individualiesiems mokinių poreikiams. Mokykloje pagal specialistų rekomendacijas organizuojamas vaiko ugdymas, orientuotas į specialiųjų poreikių tenkinimą:

- pagal vaiko gebėjimus pritaikoma ugdymo programa, teikiama tikslinga specialistų (specialiojo pedagogo, logopedo, psichologo, socialinio pedagogo, mokytojo padėjėjo) pagalba;

- parenkami ir pritaikomi vadovėliai ir specialios mokymo priemonės;
- pritaikoma aplinka;
- pritaikomos techninės pagalbos priemonės;

- išnaudojamos ugdymo(si) plano galimybės.

Ugdymo proceso metu SUP turintiems mokiniams taikomos vertinimo metodikos, atsižvelgiant į ugdymo(si) planą, išsikeltus ugdymo(si) tikslus, mokinių individualius gebėjimus, galias turėtų varijuoti. Stengiamasi, kad mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo procesas savyje išsaugotų nuostatas ne skirstyti mokinius pagal prigimtines galias (fazines, intelektines ar gabumus ir kt.), ne slopinti, ne lyginimų vienu su kitais, bet skatinti jų ugdymosi gebėjimus ir motyvuotą siekti individualios pažangos.

**Metodologinis pagrindimas.** Darbo metodologinis pagrindimas remiasi subjektyvistine - interpretuojamąja epistemologija, kuri įgalina atskleisti respondentų autentišką požiūrį į tyrimo objektą. Išskiriamos dvi *epistemologijos* rūšys tai – *subjektyvistinė* ir *konstruktyvinė* (Ruškus, 2010, pgl. Bryman, 2008). Remiantis *subjektyvistine epistemologija*, siekiama atskleisti, respondentų sampratą apie vertinimo fenomeną, vertinimo procesui suteikiamą reikšmę ugdymo(si) procese, kadangi kiekvienas apklaustųjų turi autentišką patirtį, paremtą skirtingu dalyvavimu ugdymo(si) proceso atžvilgiu. Kiekvienam respondentui, jų grupėms (mokytojams, mokiniams, mokinių tėvams) pažangos ugdymo procese vertinimas yra subjektyviai prasmingas.

Tyrimo naudojama ir konstruktyvistinė epistemologija, kuri remiasi nuostata, kad žinios yra konstruojamos žmonėms sąveikaujant. Kaip teigia Žydzūnaitė (2008), žmonės interpretuodami juos supantį pasaulį, konstruoja prasmes, kurioms įtakos turi socialinis gyvenimas. Tyriamųjų požiūris į ugdymo proceso vertinimą taip pat formuojasi įtakojamas juos supančios aplinkos bei sąveikos su kitais asmenimis. Tai pastebėti yra itin svarbu, nes neretai požiūris į judesio ir padėties sutrikimus turinčių vaikų ugdymą, net ir šeimose, interpretuojamas kaip antraeilis, prioritetą teikiant reabilitaciniam aspektui specialiojoje mokykloje.

**Tyrimo strategija ir metodai.** Šiame darbe tyrimas atliekamas naudojant kiekybinių tyrimų metodą (viena anketinė apklausa skirta mokytojams, susidedanti iš 11 uždaro ir 2 atviro tipo klausimų, N=27) ir kokybinių tyrimų metodą (dokumentų analizė ir pusiau struktūruotas interviu su mokytojais (4), mokiniais (4), mokinių tėvais (4), viso N=12). Anketinei ir interviu apklausoms pasirinkti respondentai taikant patogiąją tikimybinę atranką (Valackienė, Mikienė, 2008). Tyrimas buvo orientuotas į analizuojamo objekto ištyrimą konkrečioje erdvėje, todėl nebuvo siekiama įtraukti kuo didesnės tyriamųjų grupės.

Tyrimas konstruojamas remiantis gautais duomenimis, kurie turėtų būti pagrindiniai veiksniai, formuojantys tyrimo struktūrą ir struktūruojamas pradėdant specialiujų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo(si) ypatumų aptarimu, pasiekimų vertinimą reglamentuojančių įstatymų, mokslinės literatūros analizė. Jos metu išsiaiškinta, kaip kito pasiekimų ir pažangos vertinimo paradigma, požiūris į negalią turinčius mokinius.

Kaip teigia Bryman (2008), yra labai svarbu interpretuoti pasaulį ir reiškinius iš žmogaus pozicijų, nes pati epistemologija atkreipia dėmesį į skirtumus. Kalbant apie pažangos vertinimą ugdymo procese, yra svarbu pastebėti, kaip tyrimo dalyviai interpretuoja

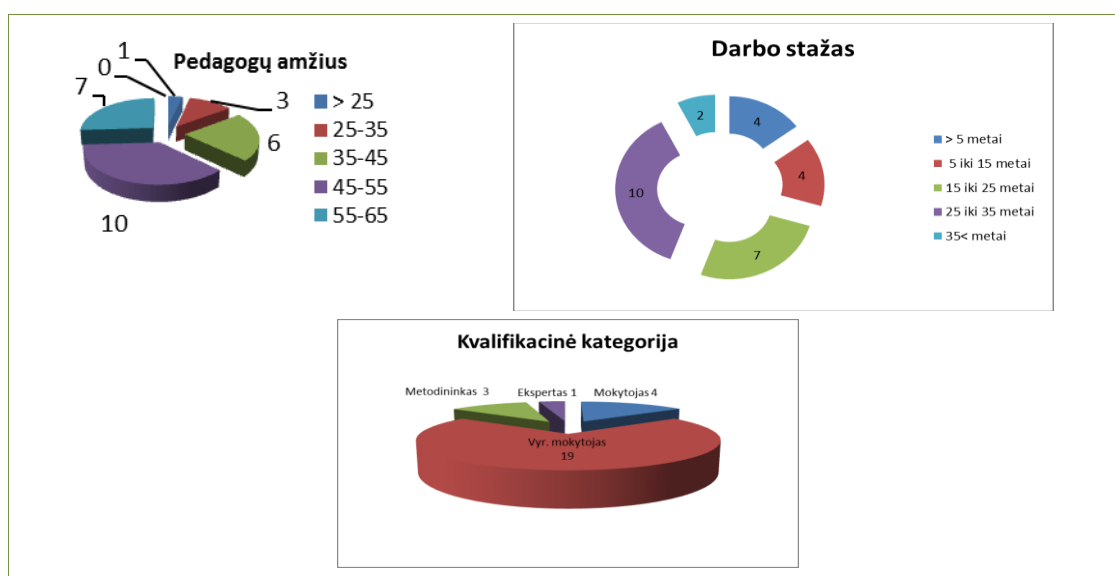
šį fenomeną ir kokią prasmę jam suteikia. Nuo interviu apklausoje dalyvavusių tyrimo dalyvių atsakymų priklauso ir jų savęs identifikavimas, jo ypatumai ugdymo ir vertinimo procese. Visus tyrimo dalyvius vienija ugdymo procesas, tačiau kiekvienas jų turi autentišką patirtį, santykį. Remiantis gautais duomenimis identifikuotina jų patirtis, požiūris ir vertybinės nuostatos.

**Tyrimo imtis.** Renkantis tyrimo dalyvius, buvo vadovaujama šiais kriterijais:

- mokytojai turi būti tiesiogiai susiję su judesio ir padėties sutrikimus turinčių mokinių ugdymu;
- mokiniai turi įgimtą arba įgytą judesio ir padėties sutrikimą ir yra priskiriami didelius specialiuosius ugdymosi poreikius turinčių mokinių grupei;
- tėvai (globėjai, rūpintojai), auginantys įgimtą arba įgytą judesio ir padėties sutrikimą turintį vaiką;
- respondentų sutikimas dalyvauti tyrime.

Patogioji atranka taikyta tiek anketinės, tiek interviu tyrimo pradžioje, kurių metu pasirinkti lengviausiai pasiekiami tyrimo dalyviai, t.y. X specialiojoje mokykloje dirbantys pedagogai, besimokantys mokiniai ir mokinių tėvai, tyrėjui pažįstami iš praktinio lauko. Tyrimas atliktas bendraujant tiesiogiai ir virtualiai, pasinaudojant elektroninio pašto siuntimo gmail.com ir skipe programomis.

**Tyrimo dalyviai.** Anketinės apklausos respondentai - 27 mokytojai (dirbantys X specialiojoje mokykloje; 27 moterys). Išsamūs respondentų demografiniai duomenys skaitine išraiška, pateikti 3 paveiksle.



3 pav. Anketinės apklausos respondentų demografiniai duomenys

Interviu respondentai: 4 *didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai* (su judesio ir padėties sutrikimais: 3 mergaitės ir 1 berniukas), besimokantys X specialiosios mokyklos 12-oje, 10-oje, 8-oje klasėse (žr. 4 lentelę).

4 lentelė

#### Mokinių imties duomenys

Eil. Nr.	Mokinio kodas	Amžius	Klasė	Negalia	SUP lygis (dideli)	Rekomenduojama specialistų pagalba	Ugdymo programa
1	E	14	8	Negalia dėl vidutinio judesio ir padėties sutrikimo.	+	Mokytojo padėjėjo, psichologo, socialinio pedagogo pagalbą	Bendrosios ugd. prog. taikant alternatyvius mokymosi metodus.
2	V	15	10	Negalia dėl vidutinio judesio ir padėties sutrikimo. Kalbėjimo (balso) sutrikimas	+	Teikti mokytojo padėjėjo, psichologo, socialinio pedagogo pagalbą	Bendrosios ugd. prog. taikant alternatyvius mok. metodus
3	S	19	12	Negalia dėl vidutinio judesio ir padėties ir lėtinio neurologinio sutrikimų. Bendrieji mokymosi sutrikimai Mokymosi sunkumai dėl sveikatos problemų	+	Teikti logopedo, specialiojo pedagogo, psichologo, socialinio pedagogo pagalbą	Pritaikyti Bendrąsias programas
4	D	17	12	Negalia dėl vidutinio judesio ir padėties sutrikimo	+	Teikti mokytojo padėjėjo, socialinio pedagogo, specialiojo pedagogo pagalbą	Pritaikyti Bendr. kalbų, matematikos, gamtamokslinių dalykų programas

Interviu metodu apklausti keturi tėvai (3 mamos ir 1 tėtis), auginantys judėjimo ir padėties sutrikimus turinčius vaikus, kurie mokosi specialiojoje mokykloje. Išsamūs respondentų demografiniai duomenys pateikiam 5 lentelėje.

## Mokinių tėvų imties duomenys

Eil. Nr.	Tėvo/mamos, globėjo kodas	Amžius	Išsilavinimas	Socealinis statusas (profesinės veiklos sritis)	Šeimyninis statusas	Vaikų skaičius
1	Ma I	41	Aukštasis (universitetinis)	Ikimokyklinis ugdymas (darželio auklėtoja)	Ištekėjusi	3
2	Ma II	39	Auštasis (universitetinis)	Namų šeimininkė	Ištekėjusi	2
3	Ma III	42	Aukštasis (neuniversitetinis)	Buhalterija (vyr.buhalterė)	Ištekėjusi	2
4	T IV	37	Aukštasis (universitetinis)	Odontologija (Farmacijos komp. bendrasavininkis)	Vedęs	2

Interviu apklausti keturi mokytojai, tiesiogiai dalyvaujantys mokinių (dalyvaujančių tyrime) ugdymo procese. Respondentų demografiniai duomenys pateikiama 6 lentelėje.

## Pedagogų imties duomenys

Eil. Nr.	Respondento kodas	Amžius	Dėstomas dalykas, kvalifikacinė kategorija	Darbo vieta	Bendras pedagoginis ir darbo stažas specialiojoje mokykloje
1	M I	37	Lietuvių kalba ir vokiečių kalba, vyr. mokytoja	Kauno specialioji mokykla	13 m. / 13 m.
2	M II	53	Pradinis ugdymas, metodininkė	Kauno specialioji mokykla	30 m. / 26 m.



3	M III	61	Chemija, vyr. mokytoja	Kauno specialioji mokykla ir bendrojo lavinimo X mokykla	36 m. / 15 m.
4	M IV	46	Geografija, pilietiškumas, mokyt. metodininkė	Kauno specialioji mokykla ir bendrojo lavinimo Y mokykla	30 m. /3 mėn.

Tyrime stengiamasi atsiriboti nuo išankstinių vertinimų ir nuostatų ir, kaip įmanoma, giliau suvokti tyrimo dalyvių subjektyvias interpretacijas atrandant ryšį su teorija.

**Tyrimo etika.** Tiek atliekant anketinę apklausą, tiek interviu, buvo remiamasi socialinių tyrimų etikos principais (Kardelis, 2002). Visi tyrime dalyvavę respondentai pradiniam etape asmeniškai informuoti apie tyrimo kryptį, jo tikslus, buvo atsakyta į respondentams iškilusius klausimus. Tyrimas buvo atliekamas remiantis laisvanoriškumo principu, t.y. visi respondentai turėjo laisvo apsisprendimo galimybę dėl dalyvavimo šiame tyrime. Iš anketinės apklausos metu respondentams pateiktų 27 anketų, užpildytos visos. Interviu tyrimo metu buvo gautas visų tyrimo dalyvių žodinis sutikimas dalyvauti tyrime ir leidimas įrašinėti interviu. Tyrimas buvo atliekamas remiantis lygiavertiškumo principu, kuris užtikrina lygiavertį santykį tarp tyrimo vykdytojo ir tyrimo dalyvio. Siekiant užtikrinti anonimiškumą, interviu tyrimo dalyvių (N=12) vardai pakeisti koduotėmis (suteikiant kitą vardą ar kodą).

**Tyrimo validumas.** Užtikrinant naudotų tyrimų metodų validumą, taikant kriterinę - patogiają imtį, laikytasi respondentų anonimiškumo ir savanoriškumo principų. Siekiant išlaikyti tyrimo patikimumo ir tinkamumo parametrus, kai tyrimo dalyviai patys patikrina ir koreguoja tyrimo rezultatus (Kardelis, 2002), jo metu aiškintasi, ar buvo teisingai suprastos interviu respondentų išsakytos mintys. Kiekvienam jų pateiktas tyrimo aprašymas, prireikus pakoreguotas ir atnaujintas. Viso interviu metu siekta išlaikyti lygiavertiškumo tarp tyrėjo ir dalyvių santykį. Interviu tyrimo validumui užtikrinti naudotasi mechanine duomenų įrašymo ir išsaugojimo priemone ir gautų duomenų aprašymu.

**Magistrinio darbo tyrimo logika. Tyrimas vykdytas 2013-2014 metais trimis etapais:**

**I etapas.** Šiame etape, siekiant išryškinti pokyčius ugdymo(si) pasiekimų vertinimo sampratoje plačiąja prasme ir SUP turinčių mokinių vertinimo aspektu, pateikiama specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių mokinių ugdymą reglamentuojančių dokumentų

apžvalga. Remiantis minėtų dokumentų ir mokslininkų darbais bei X specialiosios mokyklos dokumentų (ugdymosi pasiekimų vertinimo aprašo, įtrauktų į tyrimą mokinių asmeninių bylų, mokyklos vaiko gerovės komisijos dokumentų, pedagoginės pagalbos tarnybos išvadomis ir kt.) aprašais, ir vadovaujantis šiuolaikine humanizmo principais grįsta ugdymo proceso paradigma, nukreipta pedagoginiu požiūriu į vaiką, ypač turintį SUP, jo individualumą, išskirtinumą, pateikiami didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių vertinimo ugdymo(si) procese teoriniai pagrindai.

**II etape** vykdomas tyrimo duomenų rinkimas (naudojami kiekybinių tyrimų (anketinė apklausa) ir kokybinių tyrimų metodai), kuriais siekiama atskleisti vyraujančią vertinimo sampratos interpretaciją, mokytojų dažniausiai naudojamus pasiekimų vertinimo struktūros elementus, atskleisti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, mokinių tėvų (globėjai, rūpintojai) autentišką patirtį mokymosi pasiekimų vertinimo ugdymo proceso aspektu. Pateikiamos asmeninės patirtys, aplinkybės įtakojusios specialiosios mokyklos pasirinkimą.

**III etapas** skirtas gautų duomenų analizei. Duomenys analizuoti remiantis *fenomenologinės analizės* metodu. Respondentų pateikti duomenys kategorizuojami ir suskirstomi į subkategorijas. Tyrimo pabaigoje pateikiamos išvados ir pasiūlymai.

**Anketinės apklausos tyrimo klausimai.** Anketinė apklausa orientuota į tyrimo objekto ištyrimą praktinės veiklos aspektu (pedagogų, dirbančių su judesio ir padėties negalią turinčiais mokiniais X specialiojoje mokykloje). Tyrimui suteikiama žvalgybinio pobūdžio paskirtis. Žvalgybiniame tyrime pagrindinis dėmesys sutelkiamas informacijos, reikalingos temos aktualumui, suformuluotos problemos ir/ar tyrimo hipotezės, patvirtinimui (Ruškus, 2010). Anketos klausimynas pateikiamas 4 priede. Tyrime nebuvo siekiama sutelkti kuo didesnę tyrimųjų grupę, o parinkta tikslinė respondentų imtis (N=27). Gauta informacija atskleidžia pedagogų tarpe vyraujančias vertinimo paskirties sampratas, mokinių vertinimo dažnį, keliamus vertinimo procesui tikslus, dažniausiai vertinimo ugdymosi procese taikomas vertinimo formas, metodikas, būdus, mokinių aspektu pasirenkamus vertinimo objektus. Anketoje pateikti 4 demografinio pobūdžio (amžius, lytis, darbo stažas, kvalifikacinė kategorija) klausimai. Gauti atsakymai jungiami faktorinio duomenų apdorijimo metodu.

**Interviu apklausos tyrimo klausimai.** Interviu klausimynai sudaryti remiantis darbo tikslu ir uždaviniais. Nuomonių tyrimas atliktas pagal 4 skirtingus klausimynus. Buvo suformuoti mišraus tipo interviu klausimynai mokytojams, mokiniams ir mokinių tėvams (rūpintojams, globėjams). Klausimyną mokytojams sudarė 13 klausimų (5 priedas), mokiniams – 13 klausimų (6 priedas), klausimyną mokinių tėvams sudarė 11 klausimų (7

priedas). Atsižvelgiant į gautus duomenis sudarytos kategorijos bei joms priklausančios subkategorijos (žr. 7 lentelę).

7 lentelė

### Interviu metodo kategorijos ir subkategorijos

Kategorija	Subkategorija	Subkategoriją akcentuojantys klausimai
1. Vertinimo samprata	1.1. Faktinis, baigtinis rezultatas; 1.2. Tęstinis procesas, galimai sąlygojantis tolimesnę pažangą.	<i>Kaip apibrėžtumėte vertinimo sąvoką? Kaip manote, kokia vertinimo paskirtis? Kam reikalingas vertinimas?</i>
2. Vertinimo objektai	2.1. Žinios 2.2. Suvokimas 2.3. Pažanga 2.4. Motyvacijos skatinimas	<i>Kaip manai, ką vertina mokytojai? Kokius tikslus išsikeliate vertindami savo mokinius? Jūsų nuomone, mokytojai vertindami atliktas užduotis/namų darbus, kam skiria didžiausią dėmesį?</i>
3. Vertinimo principai	3.1. Sistemingumas; 3.2. Objektyvumas; (suprantamumas, pagrįstumas); 3.3. Individualumas; 3.4. Visapusiškumas.	<i>Kaip manote, ar mokiniai teisingai supranta Jūsų keliamus užduočių atlikimo reikalvumus, vertinimo kriterijus? Jūsų nuomone, į ką vertindami tave mokytojai labiausiai kreipia dėmesį? Kaip manai, tavo pastangos mokytis visada yra įvertinamos? Ar dažnai jautiesi, kad esi nepelnytai įvertintas? Ar jautiesi objektyviai vertinamas? Tavo nuomone, mokytojai parašo įvertinimą(-us) orientuodamiesi į bendrą klasės lygį ar atsižvelgdami į tavo asmeninius pasiekimus? Kaip dažnai tenka įvertinti savo atliktą užduotį/darbą? Kaip manote, mokytojai jūsų vaiką vertina objektyviai?</i>
4. Vertinimo būdai	4.1. Formalus	<i>Kaip manai, į ką, vertinadami tave, mokytojai</i>

	4.2. Neformalus 4.3. Mišrus	<i>labiausiai kreipia dėmesį?</i> <i>Kiek, vertinant tave, svarbios mokytojui tavo pastangos ir kiek žinios?</i> <i>Kiek ugdymo procese mokinio vertinimas siejamas ne tik su žinių pažanga, bet ir su kitų kompetencijų ugdymu?</i>
5. Dalyvavimas vertinimo/įsivertinimo procese	5.1. Mokinio įtraukimas į vertinimo / įsivertinimo kriterijų formavimą; 5.2. Mokinio įtraukimas į vertinimo rezultatų aptarimą.	<i>Kokiu būdu ir kaip dažnai informuojate apie mokinių pasiekimus (pačius mokinius, jų tėvus)?</i> <i>Jūsų taikomos vertinimo / įsivertinimo formos?</i> <i>Ar galėtum pritarti teiginiui, kad mokytojai įtraukia tave į vertinimo kriterijų formavimą?</i> <i>Kaip dažnai tenka įsivertinti savo darbą?</i>

**Tyrimo apribojimas.** Tyrime surinktoje informacijoje atsispindi respondentų patirtis, mintys, vertinimai apie X mokykloje esamą pažangos ir pasiekimų vertinimo sistemą. Dėl esančio didelio atstumo ar respondentų užimtumo, trys iš dvylikos interviu buvo atlikti *Skype* ar *gmail.com* programų pagalba. Per šias programas ribojamas pilnavertiškas apklausėjo ir respondento realizavimasis, nes tiesioginio, „gyvo“ kontakto nebuvimas, tam tikri interneto trukdžiai, aplinka, kurioje randamasi pokalbio metu, išblaško tiek respondentus, tiek apklausėją. Taip pat, nedidelis respondentų kiekis neatskleidžia visų galimų ugdymo proceso pažangos ir pasiekimų vertinimo aspektų, nuomonių, kylančių sunkumų, nepasitenkinimo šio tyrimo objekto atžvilgiu. Kiekviena patirtis yra skirtinga, priklausanti ne tik nuo respondentų amžiaus, asmeninių vertybių, negalios pobūdžio, bet ir nuo šeimos vertybių, gyvenimo būdo. Tad negalima teigti, kad ši analizė yra priskirtina bendrajai nuomonei apie turinčių judesio ir padėties sutrikimus (dideli SUP) mokinių pasiekimų vertinimą ugdymo(si) procese, o praėjus šiek tiek laiko nuostatos gali kisti amžiaus, brandumo, savarankiškumo-socializacijos kaitos aspektais.

#### 4 skyrius. POŽIŪRIO Į MOKINIŲ UGDYMO(SI) VERTINIMĄ X SPECIALIOJOJE MOKYKLOJE TYRIMO REZULTATAI

Neįgaliųjų socialinės integracijos įstatyme (2005) skelbiama, kad įgyvendinant neįgaliųjų socialinės integracijos idėjas, turi būti laikomasi lygių teisių bei lygių galimybių principo ir „tik tokiais atvejais, kai tokios pat sąlygos ir priemonės neveiksmingos, numatomos specialiosios priemonės, gerinančios neįgaliųjų padėtį“ (Ališauskas, Ališauskienė, Melienė, Miltinienė ir kt., 2011). Vykdamas tyrimą, pirmiausiai buvo norima sužinoti, kodėl judesio ir padėties negalią turinčių vaikų tėvai parinko vaikų ugdymui X specialiąją mokyklą. Panašus klausimas buvo pateiktas interviu metu ir mokiniams.

Atsakymuose apie mokyklos pasirinkimą sąlygojusius veiksnius svarbiausiais įvardinti:

- judesio ir padėties sutrikimus turintiems vaikams *pritaikytą infrastruktūrą* (liftai, nuolaidūs privažiavimai, poilsio kambariai, mokyklos bendrabutis ir kt.);

*<...> Parinkom todėl, kad Kaune daugiau nėra tokio tipo mokyklos, kuri pritaikyta vaikams su padėties ir judesio negalia – tik ši viena. Vaikas iki penktos klasės mokėsi bendrojo lavinimo mokykloje, kuri buvo įsikūrisi darželio pastate.<...> Kadangi po ketvirtos klasės baigimo reikėjo pasirinkti mokyklą <...> mums iškilo didžiulė problema. Jam būtina padėjėja arba reikėjo samdyti auklę, kad padėtų nultipti, užlipti laiptais, palydėtų į kiekvieną klasę <...>. (Ma I)*

*<...> mano sūnus gali judėti tik su vežimėliu. Kitos mokyklos nepritaikytos tokiems vaikams<...> mes gyvename Žemaitijoje. Čia jis gali gyventi darbo dienomis, naudotis medikų pagalba, draugų dėmesiu ir pagalba. (Ma III)*

*<...> dėl patogumo <...>. (T I)*

*<...> bendrojo lavinimo mokyklą šeima nusprendė keisti (atėjo iš bendro lavinimo mokyklos į trečią klasę), nes toje mokykloje, kurioje mokiausi tiesiog nebuvo sąlygų. Turiu omenyje, žvelgiant į ateitį, būtų reikėję vaikščioti po skirtingus kabinetus. Tai, galima sakyti, atėjau dėl man geresnių sąlygų. (D)*

*<...> Kadangi gyvenu Dotnuvos akademijoje, tai 1-ą klasę baigiau Sirutiškių kaime. Ten klasėje buvo virš 20 vaikų, <...> Buvo baisu, nenoriu net prisiminti. (E)*

• *sveikatinimo-reabilitacijos paslaugų kompleksas (masažas, kineziterapija, fizioterapija, parafino procedūros, purvo vonios, baseinas);*

*<...> ir rekomenduoto kineziterapeuto. (T I)*

*<...> į 7-ą klasę atėjau, bet su ta sąlyga, kad pasimokysiu metus, atgausiu prarastas jegas po sunkios traumos (jos metu buvo pažeistas stuburas ir daugybė kaulų lūžių) ir grįšiu atgal į „normalią“ mokyklą. Pasimokius 7-oje klasėje, nutariau, kad reik dar labiau pasveikt, tiesiau vaikščioti, garsiau ir aiškiau kalbėti. (S)*

• *saugumo jausmas, nes vaikas nesijautė saugus dėl turimos negalės.*

*<...> bendrojo lavinimo mokykloje besimokančių mokinių kiekis <...> ir mes jautėmės nesaugūs <...> Žinoma, dar viena labai didelė problema, ryžtantis keisti mokyklą, mums buvo ir ta, kad jis yra iš dvynių. Vaikų išsiskyrimas mūsų šeimoje, vaikus paveikė dvejopai. Jeigu N sūnus su negalia specialiojoje mokykloje atrado save, tarp kitų neįgalių vaikų (past. jis labai stropus, kultūringas), tai jo dvynys brolis, svekasis bendro lavinimo mokykloje, deja, prarado save (past. elgesio ir mokymosi problemos). (Ma I)*

*<...> 9-oje klasėje pajutau, kad tai mano mokykla ir išeiti nenoriu. 11-oje klasėje pasijutau lyg namuose. (S)*

*<...> atėjus į šią mokyklą, sunkiausia buvo susibendrauti, bet dabar jaučiuosi puikiai. (E)*

Atsakymai rodo, kad, judesio ir padėties negalią turinčių vaikų ugdymui parinkta specialioji mokykla padeda spręsti ir mokinių ugdymosi, ir kai kurias esmines šeimos buitines, socialines problemas.

Interviu dalyvavusios mokytojos, dirbančios ir specialiojoje, ir bendro lavinimo mokykloje, paprašytos palyginti abiejų mokyklų patirtį dirbant su SUP turinčiais mokiniais, išsakė panašias mintis, pastebėjimus:

*<...> gal nebūsiu visai teisi, bet turintiems sunkią negalią, iš šalies vertindama galimybes, aš rekomenduočiau specialiąją mokyklą, kur nesiblaškoma su įvairiomis programomis, kur mažos klasės ir mokytojai kiekvienam gali parodyt reikiamą dėmesį, kur daugiau pritaikytos patalpos, kur gali pasinaudoti čia pat esančiais specialistais: logopedais, psichologe, psichiatre, kur retesnės patyčios, nes suėję panašaus likimo vaikai ir vieni kitiems daugiau pakantesni <...> nenoriu prisiminti liūdną faktą, kai mūsų X bendrojo lavinimo mokykloje dėl patirtų patyčių, neįgalus dvyliktokas pasitraukė iš gyvenimo <...> didesnio, nuoširdesnio dėmesio ir saviraiškos galimybių daugiau yra specialiojoje mokykloje. (M III - 15 metų dirba specialiojoje mokykloje, bendras pedagoginis stažas 36 m)*

*<...> Dirbant bendrojo lavinimo mokykloje mokinių su specialiais poreikiais nedaug, jiems pamokoje skiriama labai nedaug dėmesio, nes klasės didelės ir visas dėmesys skiriamas kitiems mokiniams. Ten vaikai su specialiais poreikiais dažniausiai klasėje nereikalauja mokytojo dėmesio ir stengiasi prisiderinti prie bendro klasės darbo. Jei ko ir nespėja ar nesupranta, neklausia, jie mažiau stengiasi ir vertinami tik už darbą, žinios dažnai prastesnės. Specialioje mokykloje mokinių mažiau, jie deda daugiau pastangų, stengiasi visko paklausti, drąsesni, aktyvesni, daugiau dirba. Daugiau džiaugiasi savo pasiekimais, stengiasi dėl geresnio įvertinimo. (M IV (trys mėnesiai dirba specialiojoje mokykloje, bendras pedagoginis darbo stažas 30 m)*

Abi respondentės išreiškė panašią nuomonę, kad vaikams, turintiems judesio ir padėties sunkią negalią, palankesnės sąlygos mokytis specialiojoje mokykloje, kur pedagogai, dirbdami mažesnėse klasėse ir galėdami geriau pažinti kiekvieną mokinį, jo fizines ir protines galias, sėkmingiau gali individualizuoti ugdymo ir vertinimo procesą, o patys mokiniai jaučiasi laisvesni, drąsesni tarp panašaus likimo draugų, todėl aktyvesni pamokose, stengiasi išsiaiškinti iškilusius neaiškumus, siekia didesnės pažangos ir geresnių rezultatų.

Apibendrinant visų respondentų (mokinių tėvų, mokinių, mokytojų) išsakytas mintis, darytina išvada, kad X specialioji mokykla vaikų su judesio ir padėties negalia ugdymui jų

tėvų buvo pasirinkta neatsitiktinai. Čia judesio ir padėties sutrikimus turintiems vaikams sudaromos tinkamos ugdymosi, infrostruktūros, medicininės reabilitacinės, saugumo ir bendravimo bei saviraiškos galimybių sąlygos. Be abejo, neįgalųjų vaikų integravimas į bendro lavinimo mokyklas - tai neišvengiamas procesas. Todėl ir specialiosios mokyklos mokiniai, turėję nedidelius SUP, vykstant integracijos procesams, ir perėję į bendrojo lavinimo mokyklas, negrįžo atgal (išskyrus kelis atvejus) ir sėkmingai toliau jose ugdosi. Tačiau tai mokiniai, turintys mažiau išreikštus judesio ir padėties sutrikimus. Tad, didelę ir labai didelę judesio ir padėties negalią turintiems vaikams, specialioji mokykla šiame laikotarpyje dar išlieka iš esmės vienintele galimybe realizuoti savo ugdymosi ir saviraiškos galias.

#### 4.1. Vertinimo samprata tyrimo dalyvių požiūriu

Požiūrio kaita į SUP turinčių mokinių ugdymą lėmė pasiekimų bei pažangos vertinimo sampratos kaitą. Jovaiša (2007) vertinimo sąvoką traktuoja kaip konkretų ir vienareikšmį pedagogų ir moksleivių veiklos ir elgesio kokybės laipsnio nustatymą pagal ugdymo tikslus, uždavinius, mokymosi ir darbo normas.

Respondentų buvo paprašyta pateikti savo **vertinimo sampratą**. (žr. 8 lentelę).

8 lentelė

#### Vertinimo samprata

1. Kategorija: Vertinimo samprata		
1.1. Subkategorija: vertinimas didžiąja dalimi orientuotas į pažymį, kaip faktą.		
Subkategoriją patvirtinančios citatos	Pedagogai	M I: „Juk vertinimas yra ir procesas, ir rezultatas<...>.
	Mokiniai	E: „<...> man tai, gal būt, didesne dalimi - pažymys, na, kai mokytojai pasako: „gavai tiek ir tiek, <...> kai pavyzdžiui, išgirsti, kad gavau aštuonis, tai galvoju, kad didesnio balo parašyti negali“. V:“ <...> vertinimas, tai man yra pažymys, pagyrimas, pastaba. Gal taip sakyčiau. Bet šiaip tai man vertinimas skamba baisiai“. S: „<...> kai buvau žemesnėse klasėse, gero pažymio gavimas buvo viskas <...>“.
	Mokinių tėvai	Ma II: “<...> suprantu taip, ką mokinys suprato, sugebėjo perteikti, taip ir buvo įvertintas. Ir sūnus, ir aš džiaugiamės, kai



	<i>jis gauna geresnį pažymį &lt;...&gt; “</i>
<b>1.2. Subkategorija: vertinimas- faktinis ir tęstinis procesas, sąlygojantis tolimesnę pažangą.</b>	
Pedagogai	M I: <i>„Juk vertinimas yra ir procesas, ir rezultatas&lt;...&gt;.</i> M II: <i>„&lt;...&gt; tai motyvacija - vaiko skatinimui“.</i> M III: <i>„&lt;...&gt; vertinimas parodo ir žinias, ir gebėjimus, ir darbo nuoseklumą, įtakoja mokinio motyvaciją“.</i> M IV: <i>„&lt;...&gt; tai abipusiai įdėto darbo, įgytų žinių ir gebėjimų, o taip pat ir pažangos siekimo galimybės objektas &lt;...&gt;“.</i>
Mokiniai	S: <i>“&lt;...&gt; dabar, aš jo nesieju vien tik su nerimu, baime dėl pažymio. Tiesiog, vertinimas rodo, kiek esu verta ir nurodo, ar reiktų ir kiek reiktų dar stengtis toje ar kitoje srityje“.</i> D: <i>„&lt;...&gt;manau, kad vertinimo paskirtis yra motyvuoti ir nustatyti žmogaus vertę tam tikroje srityje“.</i>
Mokinių tėvai	Ma I: <i>„&lt;...&gt;kai žinai, kur šiuo momentu esi su savo turimų žinių bagažu &lt;...&gt; gali pasitaisyti, kur silpniau sekasi“.</i> Ma II: <i>“&lt;...&gt; na, kai žinai koks įvertinimas ir tobulinimo kryptis aiški“.</i> Ma III: <i>“ &lt;...&gt; mano požiūriu, tai motyvuojantis, padedantis mokytis veiksnys. Aš pati tik ką pasiūliau mokinius dažniau pagirti, paskatinti, kad tas vertinimas padėtų mokiniui siekti geresnių rezultatų, ir, kaip jūs sakote, sąlygotų tolimesnę pažangą“.</i> T I: <i>„&lt;...&gt; veiksnys, sąlygojantis tolimesnę pažangą“.</i>

Gauti atsakymai subkategorizuoti. Didžioji dalis respondentų savo pasisakymuose išreiškė mintis, kurios atskleidžia, kad daugumai vertinimas yra ne tik faktinis rezultatas, bet ir tęstinis procesas, atspirtis tolimesnei pažangai.

Aptariant mokinių požiūrius, išryškėja žemesnių klasių ir aukštesnių klasių mokinių požiūrio skirtumai. Dvi mokinės (besimokančios 8 ir 10 kl.) vertinimui priskyre faktinio rezultato reikšmę:

*<...> man tai, gal būt, didesne dalimi - pažymys, na, kai mokytojai pasako: „gavai tiek ir tiek. (E).*

*<...> vertinimas, tai man yra pažymys, pagyrimas, pastaba <...> Bet šiaip tai man vertinimas skamba baisiai“ (V)*

Teigtina, kad vyresnėse klasėse besimokantiems mokiniams vertinimo suvokimas iš prasmės “blogas, nes mažas” ir “geras, nes aukštas”, perkeliamas į daugiaplanį - kokybinį lygmenį - atveriantį galimybę keisti, gerinti esamą situaciją ugdymosi procese:

*<...> tiesiog, vertinimas rodo, kiek esu verta ir nurodo, ar reiktų ir kiek reiktų dar stengtis toje ar kitoje srityje“ (S, 12 kl.)*

*<...> vertinimo paskirtis yra motyvuoti ir nustatyti žmogaus vertę tam tikroje srityje. (D, 12 kl.)*

Tėvų pasisakymuose vyravo nuomonės priskirtinos antrajai subkategorijai, bet, dažnas jų, pokalbio metu įvardijo ir tai, kad pažymys pirmiausiai yra suprantama, apčiuopiama vertė, o iš to sekantys veiksmai: tobulinimo, gerinimo ar nieko nekeitimo yra tam tikra „išvestinė“ pasekmė:

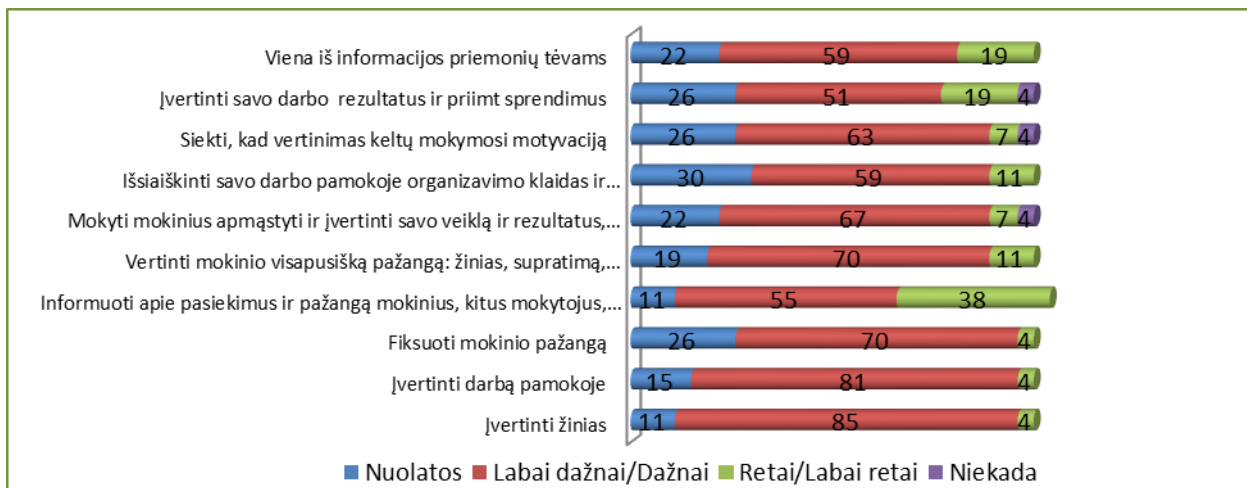
*<...> kai matai, žinai, kur šiuo momentu esi su savo turimų žinių bagažu <...> gali pasitaisyti, kur silpniau sekasi <...>. (Ma I)*

*<...> suprantu taip, ką mokinys suprato, sugebėjo perteikti, taip ir buvo įvertintas. Ir sūnus, ir aš džiaugiamės, kai jis gauna geresnį pažymį <...> na, o kai žinai koks įvertinimas, ir tobulinimo kryptis aiški. (Ma II)*

Respondentė M II (pradinių klasių mokytoja) atsakydama į klausimą, vertinimo sąvokos sampratą perteikia per pedagoginės veiklos prizmę ir įvardija šiuos svarbius aspektus:

*<...> pirmiausia, tai motyvacija - vaiko skatinimas, <...>, pasiekimai.<...> Kad žinotum ką toliau su juo daryti, kaip dirbti, ko ir kaip mokyti. Toliau, žinoma, informacija tėvams<...>. Vertinimas man labai svarbus planuojant klasės ir kiekvieno vaiko ugdymosi procesą, prie kokių temų grįžti, ką pakartoti, kaip planuoti darbą toliau. (MII)*

Anketinėje pedagogų apklausoje siekta išsaiškinti jų požiūrį į vertinimo paskirtį ugdymo procese (žr. 4 paveikslą).



4 pav. Mokinių vertinimo paskirtis (proc.)

Ugdymo procese labai svarbi: mokinio žinių įvertinimo (85 proc.) ir mokinių darbo pamokoje (81 proc.) paskirtis. Nuolatinio vertinimo paskirtis - savo darbo pamokoje organizavimo klaidų išsiaiškinimas ir tolimesnių darbo gairių numatymas (30 proc.). Tačiau buvo 4 proc. pedagogų, kurie tokius teiginius, kaip: „Įvertinti savo darbo rezultatus ir priimti sprendimus“; „Siekti, kad vertinimas keltų mokymosi motyvaciją“; „Mokyti mokinius apmąstyti ir įvertinti savo veiklą ir rezultatus, numatyti tolesnius ugdymosi tikslus“, svarbius kokybės ugdymo aspektu, pažymėjo, kaip nepriskirtinus svarbiai vertinimo prasmei. 30 proc. respondentų nurodė, kad mokinių vertinimas savo paskirtimi yra jų darbo pamokoje organizavimo, klaidų ir tolimesnio darbo gairių, ugdymo proceso tobulinimo orientyras.

Apibendrinant teigtina, kad nors ir daugumos respondentų požiūriu, SUP turinčių mokinių vertinimas yra tęstinis procesas, sąlygojantis tolimesnę pažangą, tačiau klausimas kam teikti pirmenybę - ar žinioms, ar pažangai – išlieka ir šiandien probleminiu. Rodomų žinių, dedamų pastangų įvertinimas ugdymo procese, labai skatina siekti didesnės pažangos, tačiau ir tėvai, ir kai kurie vaikai vertinimą daugiau supranta kaip konkretų rezultatą. Juo labiau, kad ir mokytojai akcentuoja, kad galutiniam rezultate (išėjus temą, vertinant mokinio pusmečio, metų rezultatus, siekiant užtikrinti sėkmę egzaminuose), svarbu pasiekti bendrose ugdymo programose keliamus uždavinius. Be to, pažangos suvokimas ir įvertinimas gali būti labai subjektyviai kiekvieno mokytojo suprantamas ir skirtingai vertinamas. Vertinant individualią mokinių turinčių SUP pažangą ir pasiekimus, jie gali būti labai skirtingai traktuojama dėl priverstinio ugdymo proceso pertraukimo (dėl ligos specifikos, gydymosi ligoninėse, sanatorijose, dažnai pasitaikančių operacijų, epilepsijos priepuolių), todėl, tenka

konstatuoti, kad vis tik pažeidžiamas lygybės principas. Tad, SUP turinčių mokinių vertinimas išlieka aktualiu diskusijų objektu.

#### 4.2. Vertinimo principai

Siekiant atskleisti pedagogų tarpe vyraujančius vertinimo principus ir kokie jų svarbūs mokiniams, mokinių tėvams, iš dažniausiai pateiktų nuomonių, suformuotos trys subkategorijos: *objektyvumas, individualumas, sistemingumas* (žr. 8 priedą). Tačiau Rajeckas (1999), knygoje „Pedagogika - ugdymas ir menas“ išskiria ir ketvirtą - *visapusiškumo* principą. Vertinimas, jo teigimu, planuojamas kartu su visu ugdymo procesu, todėl mokinio veiklos tikrinimas ir vertinimas apima visą mokinio veiklą, asmenybės raidą, įgūdžius, gebėjimus, pastangas, požiūrį į darbą, mokymąsi ir kt. Tad, visapusiškumo principas įgalina objektyviau įvertinti ne tik mokinių įvairiapusės veiklos ir pažangos pasiekimus, bet ir mokytojo pastangas ir gebėjimus individualiai pažinti mokinius, sėkmingiau pritaikyti ugdymo ir vertinimo principus, būdus, tipus, formas, rūšis ir įvairius metodus, padedančius grįžtamajai informacijai gauti.

Siekinat išsiaiškinti pedagogų vertinimo principus, buvo pateikti šie klausimai: *Vaikai skirtingi, kaip jie reaguoja į taikomus vertinimo būdus? Kokių būdu ir kaip dažnai informuojate mokinių tėvus apie vaikų pasiekimus? Kaip manote, ar tėvams priimtinos Jūsų taikomos vertinimo formos ir informavimo dažnis?*

Gauti duomenys subkatagorizuoti (žr. 9 lentelėje).

9 lentelė

#### Pedagogų išskirti vertinimo principai

2.1. Subkategorija: Vertinimo/įvertinimo objektyvumas		
Subkategorija patvirtinančios citatos	Pedagogai	<p>MI: „Jeigu gaunu naują klasę, &lt;...&gt; išaiškinu jų pažangos vertinimo kriterijus, &lt;...&gt; Vertinimo kriterijai visiems yra aiškūs ir žinomi, ir pastoviai vaikams išaiškinami. Jiems patinka būti įvertintiems, bet ir patiems įsivertinti. Bet tik objektyviai, pabrėžiu žodį „objektyviai“. Jie net nenori geresnio pažymio, jeigu jis neobjektyvus, netikras &lt;...&gt;“.</p> <p>MII: „&lt;...&gt; kiekvienas įvertinimas turi būti labai gerai motyvuotas, mokiniui suprantamas &lt;...&gt; vertindama savo mokinukus, visada išsakau kuo džiaugiuosi ir kodėl, o taip pat ir kokių sunkumų turėjome &lt;...&gt;“.</p>

	<p>MIII: „&lt;...&gt; objektyvumo stengiuosi laikytis, bet mokiniams gal ir kitaip atrodo &lt;...&gt; bet, kai kurie klasės mokiniai negali sutikti, kad mokiniams, kuriems taikoma palengvinta, pritaikyta programa, vertinimai rašomi šiek tiek didesni“&lt;...&gt;, pradeda lyginti gautus pažymius..</p>
<b>2.2. Subkategorija: vertinimo/įvertinimo individualumas</b>	
Pedagogai	<p>MI: „&lt;...&gt;žinoma, vertinimas ar komentaras visada priklauso nuo individualių mokinio galimybių. MII: „&lt;...&gt; žinoma, visada įvertinimas yra individualizuojamas &lt;...&gt; dirbant tokioje mokykloje, kitaip ir būti negali“.</p>
<b>2.3. Subkategorija: vertinimo sistemingumas</b>	
Pedagogai	<p>MI: „&lt;...&gt; sakyčiau,kad mano pamokose vertinimas pakankamai dažnas; &lt;...&gt; Ne visada vertinu pažymiu, bet ir jų parašau dažnai“. MII: „&lt;...&gt; mokiniai įpratę, kad kiekvienos pamokos pabaigoje yra vertinamasis aptarimas“. MIV: „Daugiausiai taikau kaupiamąjį tipą. Pvz. mokiniai žino , kad iš penkių nedidelių užduočių , jie bus vertinami, atsižvelgiant į tai, kiek jų teisingai atliko &lt;...&gt;“.</p>

Gauti duomenys leidžia teigti, kad pedagogai stengiasi objektyviai ir sistemingai vertinti mokinius, atsižvelgdami į jų individualias galimybes:

*<...> Vertinimo kriterijai visiems yra aiškūs ir žinomi, ir pastoviai vaikams išaiškinami. Jiems patinka būti įvertintiems, bet ir patiems įsivertinti. Bet tik „objektyviai“. Jie net nenori geresnio pažymio, jeigu jis neobjektyvus, netikras. (M.I)*

*<...> kiekvienas įvertinimas turi būti labai gerai motyvuotas, mokiniui suprantamas <...> vertindama savo mokinukus, visada išsakau kuo džiaugiuosi ir kodėl, o taip pat ir kokių sunkumų turėjome. (MII)*

*<...> žinoma, visada įvertinimas yra individualizuojamas <...> dirbant tokioje mokykloje, kitaip ir būti negali. (MII)*

*<...> Daugiausiai taikau kaupiamąjį tipą. Pvz. mokiniai žino , kad iš penkių nedidelių užduočių , jie bus vertinami, atsižvelgiant į tai, kiek jų teisingai atliko <...>“.* (MIV)

Atsiskleidė ir pačio vertinimo proceso sudėtingumo elementai, sietini su mokinių vienoje klasėje mokymusi pagal skirtingos apimties – lygio bendro ugdymo programas: <...>

objektyvumo stengiuosi laikytis, bet mokiniams gal ir kitaip atrodo <...> bet, kai kurie klasėse mokiniai negali sutikti, kad mokiniams, kuriems taikoma palengvinta, pritaikyta programa, vertinimai rašomi šiek tiek didesni“<...>, pradeda lyginti gautus pažymius (M III). Tad teigtina, kaip svarbu ne tik laikytis vertinimo principų, bet pedagogams keliami aukšti profesiniai reikalavimai, t.y. vertinimą argumentuoti taip, kad nebūtų pažeidžiamas kito mokinio orumas, savivertė.

Siekiant atskleisti kokie vertinimo principai yra svarbūs mokiniams, mokinių tėvams ir kokių jų tikisi iš mokytojų, buvo pateikti šie klausimai: mokiniams: *Ar jautiesi objektyviai vertinamas? Kaip sužinai apie savo gautą įvertinimą?*; mokinių tėvams: *Jūsų nuomone, vaikas vertinamas objektyviai? Kaip dažnai gaunate informaciją apie vaiko pasiekimus?*. Respondentų nuomonę patvirtinančios citatos pateiktos 10 lentelėje.

10 lentelė

### Vertinimo principai mokinių, mokinių tėvų požiūriu

2.1. Subketgorija: Vertinimo/įvertinimo objektyvumas	
Mokiniai	<p>E: „&lt;...&gt;. Man tiesiog neteko patirti, kad nežinočiau už ką ir kokius balus gavau“.</p> <p>V: „Manau, nevisada. Kartais, atrodo, stengiesi ir tą darai, ir kitą, o vis tiek 7 ir viskas. Atrodo tuomet, kad mokytoja priprato prie mano balo ir nenori geresnio rašyti &lt;...&gt;bet, apleidai, tai gal ir objektyviai &lt;...&gt;“.</p> <p>S: “ &lt;...&gt; manau, objektyviai &lt;...&gt; kai gauni gerą balą net negalvoji apie tai dažniausiai &lt;...&gt;“.</p> <p>D: „ &lt;...&gt; man tai viskas gerai, vertina gerai, na teisingai“.</p>
Mokinių tėvai	<p>MaI: „&lt;...&gt; manau objektyviai, pretenzijų neturiu“.</p> <p>MaIII: „ Nežinau, bet mano vaikas pats išsiaiškina jei jam kyla klausimų dėl vertinimų &lt;...&gt;“.</p> <p>TI: „Gauna tiek kiek vertas &lt;...&gt;“.</p>
2.2. Subketgorija: vertinimo/įvertinimo individualumas	
Mokiniai	<p>E: „Manau taip, nes ir užduotis gaunu sudėtingesnes &lt;...&gt;“.</p> <p>V: „&lt;...&gt; man tai atrodo, kad mokytojai dažnai vertina ir lygina su kitais mokiniais &lt;...&gt;“.</p> <p>S: „Mano nuomone, viskas yra labai gerai &lt;...&gt;. Mes, galbūt, lėčiau viską atliekam. Bet pedagogai pagal galimybes, prisitaiko prie mūsų tempo. Prie mano, tai tikrai.“</p>
Mokinių Tėvai	<p>MaI: &lt;...&gt; jam geriau sekasi raštu atlikti užduotis, &lt;...&gt; esu paprašiusi mokytojų, kad duotų geriau jam rašto darbų ir jie atsižvelgė į mano prašymą &lt;...&gt;“.</p> <p>MaII: „ &lt;...&gt; gal ir taip, net nežinau“.</p> <p>TI: &lt;...&gt; jis viską gali &lt;...&gt; žinau, kad mokytojų prašo skirti ilgesnio laiko per rašto atsiskaitymus &lt;...&gt; čia gal ir būtų ta išlyga“.</p>

2.3. Subkategorija: vertinimo sistemingumas	
Mokiniai	MI: „Nežinau, tik pažymio visada norisi <...>“. MIV: „<...> sakyčiau, kad visada informuoja apie planuojamus asiskaitymus, tai galima sakyti, kad yra tas sistematingumas“.
Mokinių Tėvai	MaII: „Sunku pasakyti, bet nėra taip buvę, kad iš dalykų mano vaikas neturėtų 4-6 pažymių“. TI: „... jeigu vedant pusmečio gale pažymius užtenka iš ko išvesti, tai galima sakyti vertinama pakankamai sistemingai“.

Analizuojant atsakymus tiek mokiniai, tiek mokinių tėvai teigia, kad mokytojai stengiasi objektyviai vertinti ir pagal galimybes individualizuoti šį procesą: „<...> manau, objektyviai <...> kai gauni gerą balą net negalvoji apie tai dažniausiai“. (S); „<...> man tai viskas gerai, vertina gerai, na, teisingai“. (D); „<...> gauna tiek kiek vertas <...>“. (T I).

Tačiau pasitaiko ir abejojančių vertinimo objektyvumu: V: „Manau, nevisada. Kartais atrodo ir stengies ir tą darai, ir kitą, viską padarai, o vis tiek 7 ir viskas. Atrodo tuomet, kad mokytoja priprato prie mano balo ir nenori geresnio rašyti“. Šį atsakymą lėmė pasitaikantys nepakankamai aiškiai išsakomi mokytojų komentarai, paaiškinimai mokiniams, nurodant jų individualias klaidas, pažangą ir pasiekimus. Teigtina, kad ši pozicija gali būti nulemta ir pačios mokinės santykio su mokytojais aspekto.

Respondentų išsakytose nuomonėse apie vertinimo individualumą vyrauja požiūris, kad mokytojai stengiasi laikytis šio vertinimo principo:

<...> manau taip, nes ir užduotis gaunu sudėtingesnes <...>. (E)

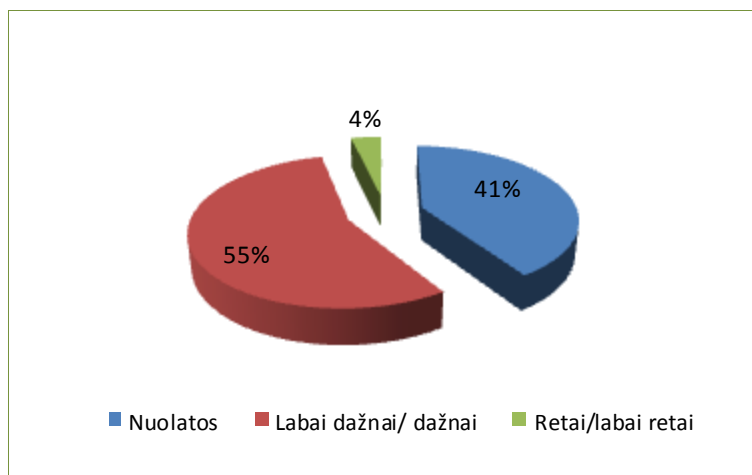
<...> Mano nuomone, viskas yra labai gera <...>. Mes, galbūt, lėčiau viską atliekam. Bet pedagogai pagal galimybes, prisitaiko prie mūsų tempo. Prie mano, tai tikrai. (S)

<...> jam geriau sekasi raštu atlikti užduotis, <...> esu paprašiusi mokytojų, kad duotų geriau jam rašto darbų ir jie atsizvelgė į mano prašymą <...>. (Ma I)

<...> jis viską gali <...> žinau, kad mokytojų prašo skirti tik ilgesnio laiko per rašto atsiskaitymus <...> čia gal ir būtų ta išlyga. (TI)

Tik vienos mokinės nuomone, mokytojai mokinius vertina atsizvelgdami į bendrą klasės pasiekimų lygį - „<...> man tai atrodo, kad mokytojai „dažnai vertina ir lygina su kitais mokiais“ <...>“. (V)

Atsižvelgiant į tai, kad SUP turinčių mokinių viena iš svarbiausių ugdymosi sėkmės sąlygų yra šių mokinių, dažnai itin skirtingų gebėjimų, ne tik jų ugdymui pritaikytos individualizuotos programos, bet ir individualizuotas pasiekimų vertinimas. Šiaučiukėnienės (2000) teigimu, vertinimas, atitinkantis mokinio gebėjimus, pastangas, didina mokymosi motyvaciją, pasitikėjimą savimi, gerina savijautą. Anketinės apklausos duomenimis, vertinimo individualizavimą taiko 96 proc. apklausoje dalyvavusių pedagogų ir tik 4 proc. tai daro retai ar labai retai (žr. 5 paveikslą).



5 pav. Vertinimo individualizavimo dažnio skirstinys

Apibendrinant respondentų požiūrius, anketinės apklausos rezultatus, vertinimo individualizavimo specialiojoje mokykloje aspektu, teigtina, kad, pedagogai, vertindami mokinių ugdymo procesą, visumoje jį individualizuoja, nes, kaip teigia viena pedagogių: „<...> dirbant tokioje mokykloje, kitaip ir būti negali“ (M II), juolab tam pritaria didžioji dalis apklaustų mokinių ir mokinių tėvų.

Aptariant sistemingumo principą ir jo svarbą vertinimo procese svarbu paminėti, kad besilaikantis jo mokytojas laiku gali pastebėti žinių spragas bei imtis reikalingų priemonių joms pašalinti. Taip pat, šis vertinimo principas skatina mokinius pastoviai mokytis, ugdyti savęs įsivertinimo įgūdžius. Mokinių, o ypač mokinių tėvų atsakymai šios subkategorijos atveju, nėra konkretūs (žr. 11 lentelę).

11 lentelė

### Vertinimo principai mokinių, mokinių tėvų požiūriu

2.3.Subkategorija: vertinimo sistemingumas	
Subkategorija	MI: „Nežinau, tik pažymio visada norisi <...>“.
	MIV: „<...> sakyčiau, kad visada informuoja apie planuojamus asiskaitymus, tai



*galima sakyti, kad yra tas sistematingumas“.*

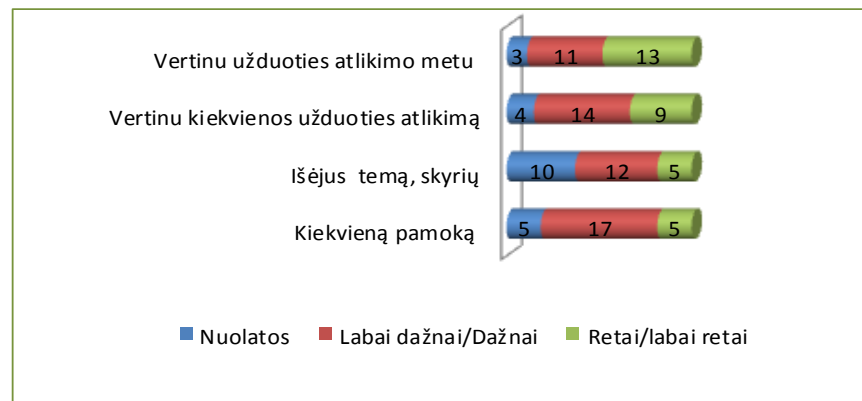
MaII: „*Sunku pasakyti, bet nėra taip buvę, kad iš dalykų mano vaikas neturėtų 4-6 pažymių“.*

MIII: „*<...>kad ganėtinai dažnai jis vertinamas, tokią nuomonę susidariusi <...>“*

TI: „*... jeigu, vedant pusmečio gale pažymius užtenka iš ko išvesti, tai galima sakyti vertinama pakankamai sistemingai“.*

Apibendrinant mokinių ir mokinių tėvų atsakymus, teigtina, kad sistemingumas jų požiūriu, dažniausiai atsispindi per formalųjį vertinimą pažymiu, todėl objektyviai jį apibūdinti, ypač tėvams, yra sudėtinga.

Detaliau sistemingumo procesas pedagogų anketinės apklausos rezultatuose atsiskleidžia per vertinimo dažnį (žr. 6 paveikslą).



**6 pav.** Mokinių vertinimo dažnio skirstintys

Anketinėje apklausoje dalyvavusių 63 proc. pedagogų mokiniams jų darbo įvertinimą ugdytosi procese pateikia kiekvieną pamoką. Nuolatos vertina mokinius išėjus temą ar skyrių 37 proc., kiekvieną užduotį vertina - 48 proc. pedagogų. Jansen (2001, p.257) teigimu „vertinimas turi būti dažnas ir sistemingas, nes tik tuomet jis teikia kokybišką grįžtamąją informaciją“.

Apibendrinant vertinimo sistemingumo bendruosius rezultatus, gautus interviu ir anketinės apklausos metu, teigtina, kad mokytojai labai didelę reikšmę teikia mokinių nuolatinių pasiekimų ir pažangos vertinimui ir suvokia šio proceso svarbą mokinių savikontrolės, savęs vertinimo įgūdžių ugdymui bei mokymosi nuoseklumui.

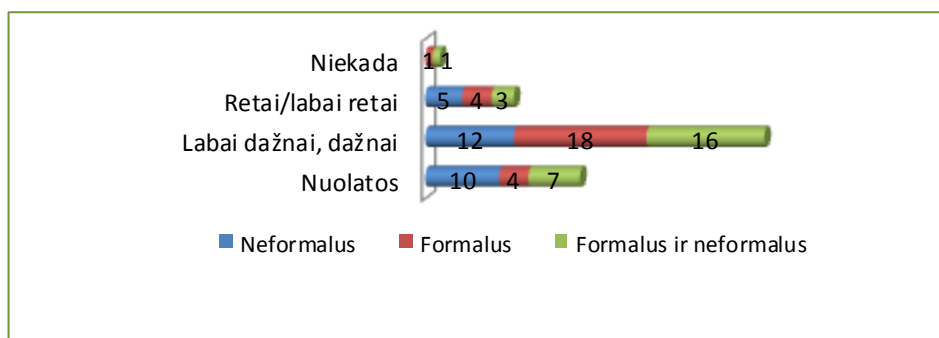
### 4.3. Vertinimo būdai, tipai ir objektai

X specialiosios mokyklos didelių ir labai didelių judėjimo ir padėties sutrikimus turinčių mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos apraše nurodoma, kad vertinimą ugdymo procese dažniausiai naudojami vienas kitą sąlygojantys diagnostinis, formuojamasis, apibendrinamasis ir kaupiamasis vertinimai. Teoriniu aspektu šie metodai skatina mokinius siekti ugdymosi pažangos bei bendrųjų kompetencijų, pažinimo, iniciatyvumo bei kūrybingumo. Vertinimo tvarkos aprašas, 2013).

Kūrybiškai ugdymo procese panaudojami ir parinkti priimtinausi mokiniams vertinimo būdai ir tipai, įgalina pasiekti norimų tikslų. Anketinės apklausos ir interviu metu buvo siekiama išsiaiškinti, kokias vertinimo formas, vertinimo būdus ir tipus pedagogai taiko specialiojoje mokykloje, kurių naudojimą pastebi mokiniai ir mokinių tėvai.

Pagal vertinimo pobūdį skiriami du vertinimo būdai: formalusis, Pollard (2002) teigimu, ypač sudėtingas ir atsakingas uždavinys pedagogui ir neformalus, kurio metu vertinimo duomenys dažniausiai laikomi atmintyje arba fiksuojami pedagogo pasirinkta forma. Šį būdą Andziulienė (2004) skaido į du etapus: nuomonės susidarymas - teikiantis praktinių žinių apie pažintinius, emocinius ir kitus asmens gebėjimus ir vertinimą mokant, kuriam turėtų būti skiriamas visas mokymo laikotarpis.

Pedagogų anketinės apklausos rezultatai apie naudojamų neformalaus, formalus ir mišraus jų taikymo, pasirenkamų vertinimo formų, objektų dažnio duomenys pateikiami 9 priede. Aptariant vyraujančią vertinimo pobūdį, 37 proc. pedagogų nurodė, kad ugdymo proceso vertinime nuolatos naudoja neformalųjį vertinimą ir 19 proc. nurodė jį naudojantys retai ar labai retai. Šis rodiklis įgalina daryti prielaidą, kad minėta respondentų dalis nepakankamai įvertina neformaliojo vertinimo svarbą ugdymosi proceso sėkmei arba nemano jį esant atskiru vertinimo būdu ir suteikia savo nuomonei visiško subjektyvumo pramę, kuri yra traktuotina, kaip neigiama, nors ir sunkiai išvengiama. 85 proc. pedagogų nurodė, kad vertinimo proceso metu lygiaverčiai naudoja abu vertinimo būdus, t.y. vertinime apjungiami tiek formalus, tiek neformalus vertinimo būdai. (žr. 7 paveikslą).



7 pav. Vertinimo būdų dažnio taikymo skirstinys

Gautų duomenų suvestinėje išryškėjo ir šios vertinimo sistemos elementų, maksimaliausios ir minimaliausios reikšmės naudojimo dažnio aspektu (žr. 12 lentelę).

12 lentelė

**Pedagogų dažniausiai ir rečiausiai naudojamų vertinimo formų suvestinė**

Vertinimo dažnis	Reikšmės	Vertinimo formos	Proc.
Nuolatos	maks.	Stebėjimas	70 %
	min.	Žaidimai, bandymai, eksperimentai;	4 %
		Pažymys;	4 %
Labai dažnai, dažnai	maks.	Apklausa raštu	4 %
	min.	Pažymys	70 %
		Pagyrimas	30 %
Retai, labai retai	maks.	Testai	49 %
	min.	Pokalbis;	7 %
		Pažymys	7 %
Niekada	maks.	Lipdukai	30 %
	min.	Pokalbis	4 %
		Pažymys	4 %

Atsižvelgiant į gautus duomenis, teigtina, kad anketinėje apklausoje dalyvavę pedagogai, vertindami mokinius, dažniausiai (nuolatos, labai dažnai ir dažnai) renka stebėjimo (70 proc.) ir vertinimo pažymiu (70 proc.) formą, tuo tarpu rečiausiai (retai arba l. retai) – testavimą (49 proc.). 30 proc. pedagogų nurodė niekada vertinimo procese nenaudoja lipdukų. Šį atsakymo pobūdį galima įtakojo, kad didesnė respondentų dalis yra dalykų mokytojai.

Analizuojant interviu metu pateiktų respondentų atsakymus apie formalus ir neformalus vertinimo būdų naudojimą ugdymo(si) procese, daugiau išryškėjo požiūrio pozicijos į vieną ar kitą fenomeną (išsamūs ir subkategorizuoti interviu duomenys -

kategorija: "Vertinimo būdai" - pateikiami priede 9), tai iliustruoja ir išsakytos respondentų mintys:

*<...> ne kartą primenama, kad 2-3 pažymiai nenulemia bendros pasiektos pažangos vertinimo pusmečio gale <...>. (MI)*

*<...> pažymys, suteikia aiškumo, kiek jis sugeba ir kiek jis turi dar pasistengti, siekiant geresnių rezultatų. (MIV)*

*<...> kai pagiria- gera, bet, pažymys - juoda ant balto - man priimtinau, tada aišku <...>. (Emilija)*

*<...> gerai, kad namų darbus dažnai balais įvertina, tai jie geresni". (Vestina)*

*<...> vertinimas pažymiu visada aiškus vaikui, o ir man. (MaIII)*

*<...> Sakyčiau, pažymys yra žinių įvertinimas. (TI)*

Apibendrinant intervių dalyvavusių respondentų išsakytas mintis apie formalųjį vertinimą teigtina, kad pats šio vertinimo pobūdis nulemia teigiamą požiūrį dėl jo aiškumo, suprantamumo. Kadangi formalus vertinimas atsispindi dokumentuose (dienynuose, pažymių knygelėse, mokinių mokymosi suvestinėse), jis yra dažniausiai naudojamas ir parodo visiems asmenybės raidos lygį, pasiekimų kokybę, teikia informaciją mokiniams, tėvams, mokytojams suprantama išraiška. Iš intervių atsakymų ir anketinės apklausos metu gautų rezultatų matyti, kad mokyklos pedagogai daug dėmesio skiria neformaliai mokinių vertinimui: „MI: „<...> mokinius labai teigiamai nuteikia neformalus jo pasiektos pažangos įvertinimas, tiesiog draugiškas pagyrimas, padėka, <...>, komentarai žodžiu, raštu“; MIV: „Labai dažnai taikau neformalų vertinimą - pagyrimą, padrąsinimą, kaupiamųjų taškų rinkimą ir už mažiausius darbus“

Neformalaus vertinimo metu duomenys nefiksuojami oficialiuose dokumentuose, mokytojai tik sistemingai stebėdami mokinius, jų veiklą ugdymosi procese, gali objektyviau įvertinti pažangą ir pasiekimus, numatyti tolimesnius uždavinius, sprendimus, leidžiančius nustatyti mokinio individualią tobulėjimo eigą. Todėl mokytoja MI dažnai primena mokiniams, kad gauti „2-3 pažymiai nenulemia bendros pasiektos pažangos vertinimo

*pusmečio galė*“. Mokiniamis mokytojo neformali vertinimo forma dažnai tampa paskata siekti didesnės pažangos, patirti šiltesnius santykius su mokytoju, ugdyti savivertės jausmą. Tai atsispindi ir mokinių atsakymuose. Pavyzdžiui, mokinė Sandra, kalbėdama apie neformalųjį ugdymą, išsakė tai iliustruojančią mintį - “<...> *mano lietuvių kalbos mokytoja mums 12-kams sako: „tu gali atsakyti ir ne visai teisingai, bet jeigu man įrodysi savo atsakymo pasirinkimą, tai puiku“*. Manau, tai šaunu. Juk gyvenime mums teks ginti ar atstovėti savo tiesą, nuomonę“. (žr. 13 lentelę)

13 lentelė

#### Respondentų nuomonės apie neformalų vertinimą

4.2. Subkategorija: vertinimas orientuotas į neformalų vertinimą	
Subkategoriją patvirtinančios citatos	<p>Mokytojai</p> <p>MI: „&lt;...&gt; <i>pastebiu, kad mokinius labai teigiamai nuteikia neformalus jo pasiektos pažangos įvertinimas, tiesiog draugiškas pagyrimas individualiai ar kitų kasės mokinių, ar jo tėvų akivaizdoje, įrašyta padėka ir kt. &lt;...&gt;. Visų pirma, komentarai žodžiu, raštu“</i>.</p> <p>MIII: „&lt;...&gt; <i>pagyrimais, paskatinimu beveik kiekvienoje pamokoje. Daugiausiai visame vertinime taikau kaupiamąjį tipą“</i>.</p> <p>MIV: „<i>Labai dažnai taikau neformalų vertinimą - pagyrimą, padėšinimą, kaupiamųjų taškų rinkimą ir už mažiausius darbus“</i>.</p>
	<p>Mokiniai</p> <p>E: „&lt;...&gt; <i>manau mums dėmesio tai jau netrūksta &lt;...&gt; klaseje nedaug mūsų“</i>.</p> <p>V: „&lt;...&gt; <i>galėtų dažniau mane pagirti, nes kartais atrodo stengiesi ir vis tiek 7 &lt;...&gt;“</i>.</p> <p>S: “&lt;...&gt; <i>mano lietuvių kalbos mokytoja mums 12-kams sako, „tu gali atsakyti ir ne visai teisingai, bet jeigu man įrodysi savo atsakymo pasirinkimą, tai puiku“</i>. Manau, tai šaunu. Juk gyvenime mums teks ginti ar atstovėti savo tiesą, nuomonę.</p> <p>D: “&lt;...&gt; <i>vertina pastangas &lt;...&gt;, gebėjimą komunikuoti &lt;...&gt;, reiklumą sau ir už veiklumą. Sakyčiau taip“</i>.</p>
	<p>Mokinių tėvai</p> <p>MaII: „<i>Nežinau ką pasakyti &lt;...&gt;“</i>.</p> <p>TI: „<i>Sakyčiau, pažymyje yra ir žinių įvertinimas &lt;...&gt; kai kada paskatinimo dėl įdėto darbo. Čia sunku pasakyti man, sūnus tiksliau pasakyti galėtų&lt;...&gt;“</i>.</p>

Anketinėje apklausoje respondentų buvo paprašyta pateiktoje lentelėje pažymėti jų naudojamus mokinių pažangos vertinimo objektus ir jų taikymo dažnį. Analizuojant šių

duomenų suvestinę, vertinimo proceso objektai buvo subkategorizuoti: į vertinimą, orientuotą į mokymosi turinio įvertinimą; vertinimą orientuotą į mokinio veiklą ir vertinimą, orientuotas į bendrus mokinio mokymosi gebėjimus (Duomenų suvestinė pateikiama 9 priede).

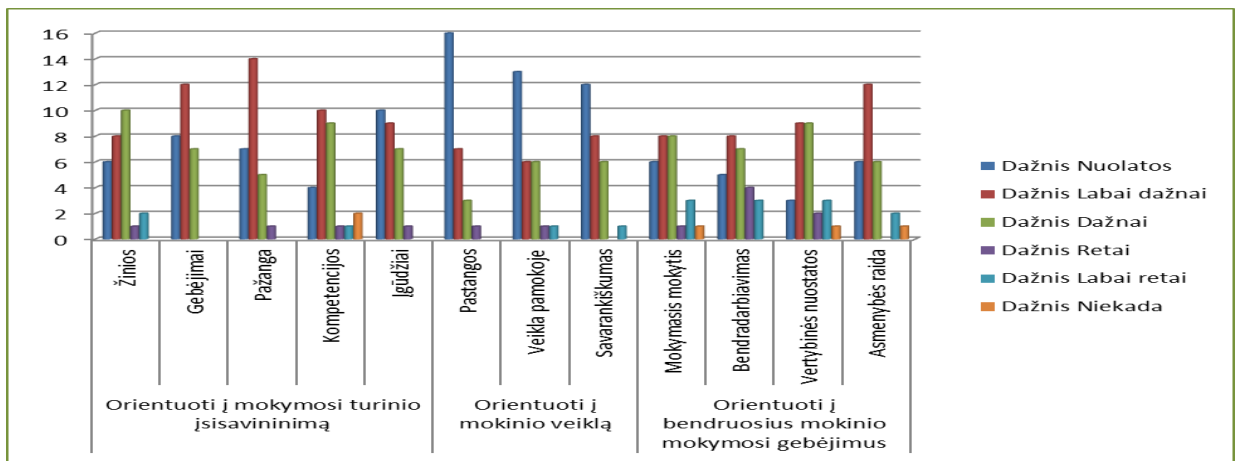
Respondentų atsakymų maksimalios ir minimalios reikšmės pagal minėtas vertinimo objektų subkategorijas atskleidžia, kad vertinant, didelis dėmesys skiriamas šiems vertinimo objektams: mokinio pastangoms 60 proc.) ir veiklai pamokoje (nuolatos - (48 proc.), mokinio kompetencijoms (labai dažnai ar dažnai - 70 proc.), daromai pažangai (labai dažnai ar dažnai - 70 proc.), gebėjimams (labai dažnai ar dažnai - 70 proc.), o rečiau: bendradarbiavimui (retai ir labai retai – 26 proc. Tokie vertinimo objektai, kaip asmenybės raida, pamokos tikslų įgyvendinimas, vertybinės nuostatos buvo minimos labai dažnai ir dažnai vertinimo dažnio kategorijoje (atsakymų vidurkis varijuoja 60 proc. iki 67 proc. ribose) (žr. 14 lentelę).

14 lentelė

**Vertinimo objektų dažnio pasiskirstymas(maks. ir min.)**

Vertinimo dažnis	Reikšmės	Vertinimo formos	Proc.
Nuolatos	maks.	Pastangos Veikla pamokoje	60 % 48 %
	min.	Vertybinės nuostatos	11 %
Labai dažnai, dažnai	maks.	Kompetancijos	70 %
		Pažanga	70 %
	min.	Gebėjimai	70 %
		Veikla pamokoje	44 %
Retai, labai retai	maks.	Bendradarbiavimas	26 %
	min.	Pamokų tikslų įgyvendinimas	4 %
		Pastangos	4 %
		Pažanga	4 %
Niekada	maks.	Kompetancijos	7 %
	min.	Mokymas mokyti	4 %
		Asmenybės raida	4 %

Apibendrinant gautus rezultatus, minėtų vertinimo objektų subkategorijų aspektu (žr. 8 paveikslą), didžiausias pedagogų dėmesys mokinių ugdyme yra skiriamas vertinimui, orientuotam į mokinio veiklą ir į mokomojo turinio įsisavinimą.



8 pav. Vertinimo objektų kategorijos

Deja, tokie vertinimo objektai, kaip: bendradarbiavimas (26 proc.), asmenybės raida (4 proc.), mokymasis mokytis (4 proc), kai kurių pedagogų, buvo priskirti retai/labai retai ir niekada dažnio kategorijoms. Bendradarbiavimas - svarbi bendros pedagogo kompetencijos kokybės dalis. Bitino (2000) teigimu, ypač dirbant su SUP turinčiais vaikais, pedagogui svarbu savo veiklą grįsti humanistinės pedagogikos principais: t.y., siekti nuoširdaus bendravimo su ugdytiniu, jį nuolat teigiamai vertinti, padėti ugdytiniui suvokti save, savo problemas, savo raidos tikslus ir transformuoti juos į veiklos motyvus, bendradarbiauti su ugdytiniais planuojant ugdymo veiklą.

Analizuojant ir apibendrinant pedagogų atsakymus į pateiktą anketos klausimą apie dažniausiai taikomus vertinimo tipus (žr. 10 priedą) paaiškėjo, jog dažniausiai mokytojai naudoja kaupiamąjį, apibendrinamąjį ir ideografinį (atitinkamai: 85 proc., 81 proc., 74 proc.) tipus. Ideografinis, diagnostinis vertinimo tipai dažnai naudojami SUP turinčių mokinių vertinime, kadangi, vertinant jų asmeninę individualią pažangą, pasiektą progresą, yra aktyviau skatinami sistemingai dirbti, siekti geresnių rezultatų. Kaupiamasis vertinimas taip pat skatina ir motyvuoja mokinius ir ugdo savarankiškumą, nes kiekvienas mokinio darbas yra vertinamas, kaupiami taškai (balai), kurie vėliau virsta pažymiais. Į anketos klausimą buvo įtrauktas ir rečiau naudojamas ipsatyvinis vertinimo tipas. Kaip ir galima buvo tikėtis, 70% mokytojų pažymėjo jo nenaudojantys. Šį pažangos ir vertinimo tipą specialiųjų mokyklų moksleiviams pritaikyti nėra lengva, nes juo gali iš esmės naudoti stipriau besimokantys mokiniai, galintys patys savarankiškai išsikelti sau kriterijus ir siekti jų realizavimo.

#### 4.4. Mokinių dalyvavimas įsivertinimo procese

Savęs vertinimas suprantamas kaip procesas, kai asmuo pats vertina mokymosi pasiekimus ir pažangą (Laužackas, 2005). Tačiau, kad įsivertinimas, o taip pat ir vertinimo aptarimas būtų sėkmingas, mokinys turi iš anksto žinoti vertinimo kriterijus, taisykles pagal kurias bus vertinama užduotis, testas, atsakymas. Todėl mokiniai turi būti palaipsniui mokomi, pratinami prie savo ir kito mokinio darbo, pasiektos pažangos objektyvaus vertinimo, bendradarbiavimo, aptariant ne tik savo ir kitų atliktą užduotį, pasiektą rezultatą, bet ir planuojant ugdomąją veiklą, numatant savo darbo tikslus. Iš gautų interviu metu atsakymų suformuotos šios subkategorijos: mokinio įsivertinimas ir mokinio įtraukimas į įsivertinimą (žr. 11 priedą).

Interviu metu pedagogai akcentavo įvairius, reikšmingus mokinio pažangai įsivertinimo aspektus: teigiamą įtaką mokinio ugdymosi motyvacijai, įgūdžių formavimą, norą išsiaiškinti, kiek mokinys yra pasiekęs ir ko jis norėtų pasiekti. Šios mintys atsispindi respondentų atsakymuose:

*<...> Vienareikšmiškai, pirmiausiai mokiniu mokinius, kad mokėtų įsivertinti.*  
(MI)

*<...> žengiame pirmuosius žingsnius <...> būna labai džiugu matyti teigiamus poslinkius ir šioje veikloje.<...> jiems, turintiems didelius specialiuosius ugdymosi poreikius, teks gyvenime patirti nemažai sunkumų.<...> Tad įsivertinimo, vidinio suvokimo „kur aš išties esu ir kur norėčiau būti, ką pasiekti?“, įgūdžių formavimas labai svarbus gyvenime ir plačiaja prasme. (MII)*

*<...> Stengiuosi įvesti tam tikras taisykles, kaip įsivertinti ir už ką. (MIV)*

Taip pat, pedagogai, interviu metu, dalinosi patirtimi, kaip jie įtraukia mokinius į savo ir klasės draugų vertinimo aptarimą, kuris skatina drąsą, didesnę pasitikėjimą savimi, draugišką kritiką ir savikritiką, kūrybiškumą, minčių raišką:

*<...> aptarimą darome su vaikais nuolatos. Tai motyvuoja ir mano darbą. <...> pildome dar „Mokinio užrašus“. Juose fiksuojame, drauge su vaikais, svarbiausias*



*temas, savo sėkmes, nuveiktus darbus. Parodysiu. Matote, čia greta temos yra taip pat lentelės su tomis spalvomis: raudona žalia, geltona.. Jeigu pats įsivertino, nuspalvindamas reikiamą laukelį, įrašau joje ir savo komentarus, pastebėjimus“.*  
(MII)

*<...> dažnai prašau, kad patys įsivertintų ar pakomentuotų savo darbą pamokoje. Vaikams tai patinka, įgauna daugiau pasitikėjimo savo jėgomis.<...>.*  
(MIV)

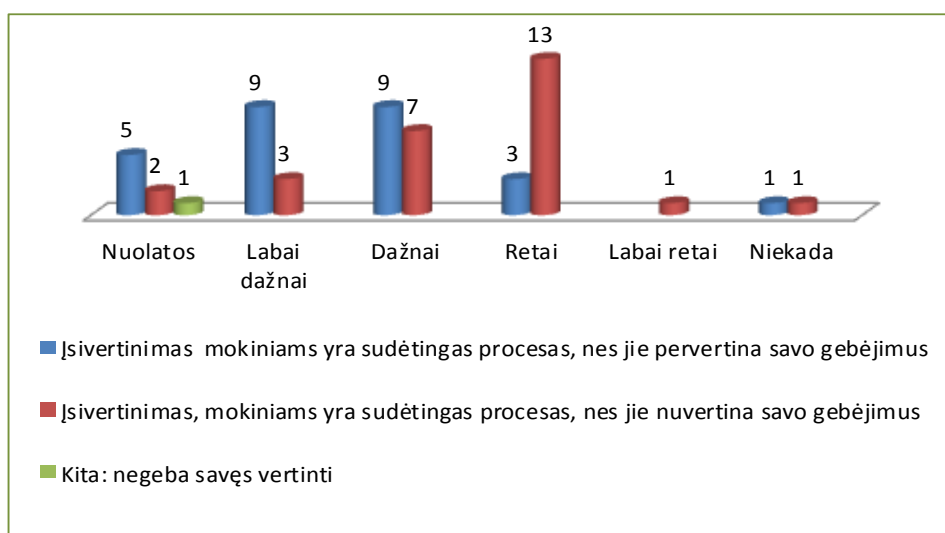
Tačiau pedagogai pastebi, kad SUP poreikių turintys mokiniai (žr. 9 paveikslą) pasižymi menku pasitikėjimu savimi, jie jaučiasi lengvai pažeidžiami ir nuvertina arba pervertina savo galimybes ir sugebėjimus. Interviu metu, taip pat minėti identiški teiginiai:

*< ... >jie dažnai mąsto apie save per gerai.* (MI)

*<...> kai kurie jų linkę save pervertinti arba stokoja pasitikėjimo.* (MII)

*<...> silpnesni mokiniai dažniausiai pervertina save, bet reikia pasitikėti mokiniu, ugdyti jame ir savivertės, savikritikos kompetencijas, kurios vėliau gyvenime jiems labai pravers“.* (MIII)

Anketinėje apklausoje dalyvavę respondentai įvardino identiškus sunkumus, kylančius mokinių įsivertinimo eigoje (žr. 9 paveikslą).



**9 pav.** Mokytojų nuomonės apie mokinių įsivertinimo sunkumo priežastis skirstinys

Mokinių atsakymai į klausimus: ar dažnai tenka įsivertinti savo darbą? ar įsitrauki į vertinimo aptarimą? - skiriasi nuo mokytojų atsakymų:

<...> *gana retokai. Na, pasako kartais :“ tai keliais balais save įvertintum? (E)*

<...> *kartais būna, bet nepasakysiu per kurią pamoką, gal geografijos, ne, lietuvių. Ai, nepamenu. gana retai tai būna. (V)*

<...> *Dažniausiai gautas vertinimas - pažymys yra mano vidinio, asmeniško reflektavimo lygyje. (D)*

Mokiniai įvardija kai kurias pamokas, kuriose jie turi galimybę dalyvauti diskusijose dėl įsivertinimo:

<...> *Įsivertinti tenka per biologijos, taip pat dažnai ir per anglų kalbos pamokas. Kiek rečiau per lietuvių k. pamokas. Man patinka iš to kylančios diskusijos“. (S)*

<...> *Dažniausiai įsivertinti tenka lietuvių kalbos pamokose. (D)*

Tad, teigtina, kad mokiniai įvardindami pamokas, kuriose jie dažniau įsitraukia į diskusijas dėl vertinimo ar įsivertinimo, įvertina ir konkrečių mokytojų kūrybinį darbą bei jų požiūrį į vertinimo aptarimą, diskusijas įsivertinimo klausimais.

Apibendrinant rezultatus darytina išvada, kad pedagogų įvardintų aplinkybių, galima būtų išvengti, jeigu mokiniai būtų sistemingai supažindinami su įvertinimo kriterijais, aptariamomis (įsi)vertinimo taisyklėmis ir būdais. Juolab, kad analizuojant pedagogų anketinės aplausos rezultatus vertinimo objektų pasirinkimo klausimu, dažnio skirstinyje pagal mokinių pasiekimų vertinimo tikslus, pateiktuose atsakymų pasirinkimo variantuose, buvo išsirtos ir šios sritys: skatinti mokinius įsivertinti savo pastangas, įvertinti savo pasiekimus, pritaikyti savo žinias praktikoje. Deja, tik 19 proc. mokyklos pedagogų, įsivertinimo aspektą įtraukia į nuolatinį ugdomosios veiklos procesą. Pastebėtina, kad galimai ne tik subjektyvūs faktoriai lemia nepakankamą dėmesį mokinių įsivertinimui, nes specialiojoje mokykloje mokiniai turintys šalia judėjimo ir padėties sunkių sutrikimų, turi ir šalutinių kompleksinių negalių (elgesio ir emocijos sutrikimų). Tai gali sąlygoti mokinių savivertės iškreiptą suvokimą,

nepasitikėjimą, drovumą ar, atvirkščiai, hiperaktyvumą ir/ar perdėtą savo gebėjimo - žinojimo hiperbolizavimą. Todėl, išanalizavus mokytojų nuomonę, išryškėjo trys mokinių neobjektyvumo įsivertinimo aspektai: mokiniai pervertina savo gebėjimus, mokiniai nuvertina savo gebėjimus, ir, trečioji, ganėtinai kategoriška - negeba savęs vertinti.

Apibendrinant skyrių, teigtina, kad mokinio savęs vertinimas yra viena iš mokinių ugdymo prioritetinių kryptų, kai nuo vienpusiško tik pedagogo vykdomo vertinimo pereinama prie mokinio dalyvavimo savo pasiekimų įsivertinime. Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo sampratoje (2004) rašoma, kad vienas iš mokytojams keliamų uždavinių - padėti mokiniui pažinti save, išsiaiškinti savo stipriąsias ir silpnąsias puses, įsivertinti savo pasiekimus ir numatyti tolimesnius ugdymosi tikslus. Analizuojamos mokyklos pedagogų požiūryje vyrauja tendencija, jog specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai nevisada geba vertinti save kritiškai ir adekvačiai. Vis tik, specialiosios mokyklos pedagogai, identifikuodami didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių gebėjimus, turėtų aktyviau ieškoti alternatyvių, naujų būdų, žingsnis po žingsnio padedančių įtraukti savo ugdytinius į jų pažangos ir pasiekimų (įsi)vertinimo aptarimą, numatant tolimesnes ugdymosi perspektyvas.

## Išvados

1. Judesio ir padėties sutrikimų turintys mokiniai dėl didelių stambiosios ir smulkiosios motorikos pakenkimų, sutrikusios judesių koordinacijos ir/ar negalėjimo savarankiškai vaikščioti, apribotos jų verbalinės komunikacijos, turi silpnesnius socialinius įgūdžius. Vertindami šių mokinių udymsi pažangą ir pasiekimus, X specialiosios mokyklos pedagogai turi sukaupti nemažai vertingos pedagoginės patirties ne tik pažintinių gebėjimų ugdyme, bet ir jų individualių interesų, psichologinės būsenos identifikavime.

2. Tėvai, auginantys judesio ir padėties sutrikimus turinčius vaikus, X specialiosios mokyklos pasirinkimo pagrindine priežastimi įvardijo šios mokyklos privalumus: saugumą jų vaikams, pedagogų patirtį, patalpose mokiniams pritaikytus patogumus, reabilitacines galimybes.

3. Didesnioji respondentų dalis vertinimo sampratą suvokia kaip procesą, tolesnės pažangos siekį. Žemesnių klasių mokiniai ir kai kurie tėvai vertinimą sieja tik su pažymiu.

4. Specialiosios mokyklos pedagogai dažniausiai naudoja kaupiamąjį, apibendrinamąjį ir ideografinį vertinimus, kurie įgalina skatinti, motyvuoti mokinius siekti geresnių ugdymosi rezultatų. Pedagogai savo praktikoje remiasi ugdymo ir vertinimo visapusiškumo principu, kadangi mokiniui svarbūs ir pasiekimai, ir elgesio, socialiniai, emociniai aspektai. Tačiau pedagogai per retai įtraukia mokinius į pasiekimų įsivertinimo procesą, įtakojančią objektyvesnio mokinio savivertės jausmo formavimą

5. Vertinime vadovaujamosi individualumo principu, nes kaip nurodo mokytojai, kitaip tokioje mokykloje neįsivaizduojamas vertinimas dėl judesio negalią turinčių mokinių ugdymosi ir vertinimo specifikos.

6. Vertinimo sistemingumo principas dažnai pažeidžiamas dėl objektyvių aplinkybių: mokinių sveikatos būkės pasunkėjimo, operacijų, reabilitacinio gydymo. Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo objektu dažniausiai yra mokinio daroma pažanga.

7. Mokinių tėvai, teigiamai vertindami X specialiojoje mokykloje taikomą ugdymo ir vertinimo sistemą, akcentuoja judesio ir padėties sutrikimų turinčių mokinių poreikius atitinkančią individualizuotą ugdymą, jiems pritaikytą mokyklos aplinką, reabilitacines galimybes bei gerus vaikų tarpusavio santykius su kitais mokiniais ir mokyklos darbuotojais. Tėvai išreiškė norą išsamiau susipažinti su ugdymo ir vertinimo pagrindinėmis nuostatomis.

## Literatūra

1. Adomaitienė R. (2008). Tarptautiniai išipareigojimai ir neįgaliųjų lygios gaalimybės Lietuvos švietimo politikoje. *Mokinių, turinčių įvairias negalias, ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose*: konferencijos straipsnių, pranešimų rinkinys (p. 23). Kauno pedagogų kvalifikacijos centras, p.18, 23.
2. Aksamatauskienė, J. (2014). *Vertinimas ir įsivertinimas pamokose*. Nuotolonio kurso medžiaga. <http://www.tinklas.lt> (žiūrėta: 2014 - 10 - 17).
3. Ališauskas A. (2003). Bendrojo ugdymo klasėje besimokančio specialiųjų poreikių vaiko socialinės - psichologinės charakteristikos atskleidimas. Šiauliai.
4. Ališauskas, A. (2002). *Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimas ar nuvertinimas?*. Šiauliai.
5. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Melienė, R., Miltenienė, L. (2010). *Specialiųjų poreikių asmenų ugdymosi formų įvairovės tyrimas*. Šiaulių universitetas: Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras. <http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/ataskaita.pdf> (žiūrėta: 2013 07).
6. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L. (2011). Specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimas: Lietuvos patirtis užsienio šalių kontekste. [http://www.su.lt/bylos/fakultetai/socialines\\_groves\\_ir \\_negales\\_studiju/mokslo%20studija.pdf](http://www.su.lt/bylos/fakultetai/socialines_groves_ir_negales_studiju/mokslo%20studija.pdf) (žiūrėta: 2015 01 02).
7. Ališauskas, A. (1998). *Specialiųjų poreikių mokinių ugdymas drauge su bendraamžiais*. [http://kristianawebly.weebly.com/uploads/1/8/5/2/18524958/aukm\\_specpo\\_reikia.pdf](http://kristianawebly.weebly.com/uploads/1/8/5/2/18524958/aukm_specpo_reikia.pdf) (žiūrėta: 2014 08 21).
8. Andriuševičienė, L., Stankevičienė, L., Skirkevičienė, R. (2007). *Mokinio savęs ir draugo vertinimas pamokoje*. Žvirblių takas. Vilnius: Gimtasis žodis.
9. Andriuševičienė L., Stankevičienė L. (2002). *Vertinimo sistemos „Mano žingsniai“ modelis*. Žvirblių takas Nr.1. Vilnius: Gimtasis žodis.
10. Andziulienė, B. (2004). *Žinių ir gebėjimų testavimas: mokomoji knyga*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidinys.
11. Arends, R.,I. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
12. Bagdonas A. (1995). *Sutrikimų klasifikacija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidinys.

13. Baužienė, Z., (2010). Sutrikusios lokomocijos vaikų ugdymo psichosocialinės aplinkos dimensijos. Daktaro dizertacija. [http://vddb.laba.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2010~D\\_20100309\\_112212-35119/DS.005.0.02.ETD](http://vddb.laba.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2010~D_20100309_112212-35119/DS.005.0.02.ETD) (žiūrėta: 2014 12 27).
14. Bitinas, B. (2000). Edukologijos mokslas ugdymo paradigimų sankirtoje. <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2005/79/bitinas.pdf> (žiūrėta: 2014- 12-08).
15. Bitinas, B., Rupšienė, L., ir Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
16. Čiužas, R., Navickaitė, J. (2008). Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis. <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2008/91/53-59ciuznavic.pdf> (žiūrėta: 2013 09 28).
17. Dudzinskienė, R., Kalesnikienė, D., Paurienė, L., Žilinskienė, I. (2010). *Inovatyvių mokymo (si) metodų ir IKT taikymas*. II knyga. Vilnius: ugdymo plėtotės centras.
18. Dudzinskienė, R., Kišonienė, R., Luneckienė, A., Tičkienė, D. (2008). *Į pagalbą mokytojui ir mokyklai*. Vilnius: Via Recta, p.32-37.
19. Gage, N.L., Berliner, D.C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma litera. p. 456, 457.
20. Galkienė, A. (2003). *Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
21. Galkienė, A. (2005). *Heterogeninių grupių didaktika: specialieji poreikiai ugdant heterogenines moksleivių grupes bendrojo lavinimo mokykloje*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
22. Gardner J. (2006). *Assessment and learning*. Sage publications, London,
23. Gudynas, P. (2002). *Vertinimo kaitos kryptys*. Moksleivių pažangos ir pasiekimų vertinimas ugdymo procese (2). Projekto medžiaga. – Vilnius: švietimo aprūpinimo centras.
24. Gudynas, P. (2002). *Moksleivių pasiekimų vertinimo dabartis ir perspektyvos*. [www.pedagogika.lt/puslapis/bps/pgvert1.doc](http://www.pedagogika.lt/puslapis/bps/pgvert1.doc) (žiūrėta: 2014-04-12).
25. Gudynas, P. (2009). *Mokinių pasiekimų vertinimas ir švietimo kokybės užtikrinimas*. <http://www.smm.lt/veikla/docs/renginiai/091001/Pasitarimas%20pradinio%20dr.%20P> (žiūrėta: 2013-12-11).
26. Jackūnas, Ž. (1993). *Lietuvos švietimo plėtotė Europos edukacinių nuostatų kontekste*. Lietuvos švietimo reformų gairės. Vilnius.
27. Jansen, E. (2001) *Teaching with the brain in mind / Eric Jensen.— 2nd ed.* <https://titleidgrants.wikispaces.com/file/view/Teaching+with+the+Brain+in+Mind,+2nd+ed.,+Rev.+and+Updated.pdf.pdf>. (žiūrėta: 2014-02-23), p. 257, 271.

28. Jansen, E. (1998). *Tobulas mokymas*, p 144-152.
29. Jonynienė, V. (2000). *Ko vertas pažymys*. Žvirblių takas. Vilnius: Gimtasis žodis, p. 3, 2-8.
30. Jonynienė, V. (2001). *Keisti būtina*. Dialogas (462) p., 9.
31. Jonynienė, V. (2002). *Idiografinis vertinimas*. [www.pedagogika.lt/puslapis/samprata.pdf](http://www.pedagogika.lt/puslapis/samprata.pdf) (žiūrėta: 2014-02-30).
32. Jonynienė, V. (2002). *Vertinimo žodynėlis*. Moksleivių pažangos ir pasiekimų vertinimas ugdymo procese. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, p.16.
33. Jonynienė, V. (2002). *Moksleivių pažangos ir pasiekimų vertinimas ugdymo procese*. Šiaulių universiteto leidykla.16 <http://www.pedagogika.lt/puslapis/naujienos/1dalis.doc> (žiūrėta: 2014-02-30).
34. Jonynienė, V. (2009). *Apie vertinimo fiksavimą*. Žvirblių takas. Vilnius: Gimtasis žodis.
35. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
36. Jungtinių tautų neįgaliųjų konvencija. (2006) [http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc?p\\_id=335882](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc?p_id=335882) (žiūrėta: 2014-08-03).
37. X specialiosios mokyklos didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių mokymosi pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarka. (2013). <http://www.kvp.lt/index.php/mokyklos-nuostatai/mokyklos-tvarkos#kauno-specialiosios-mokyklos-vertinimo-tvarka> (žiūrėta: 2014-03-09).
38. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
39. Kišonienė, R., Dudzinskienė, R. (2007). *Mokinių turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių ugdymo turinio individualizavimas*. Vilnius: Via Recta.
40. Kaffemanienė, I. (2006.) *Negalės ir socialinės gerovės tyrimų metodologiniai aspektai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
41. Kauno Pedagoginė psichologinė tarnyba. *Padagoginis psichologinis įvertinimas*. <http://www.kppt.lm.lt/paslaugos/pedagoginis-psichologinis-ivertinimas> (žiūrėta: 2014-12-27).
42. *Kokybiškai dirbančių mokyklų vertinimo modelio sukūrimo studija* (2012). Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra prie Švietimo ir mokslo ministerija. [http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2012/12/2012\\_Projekto\\_Gera\\_mokykla\\_studija\\_1.pdf](http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2012/12/2012_Projekto_Gera_mokykla_studija_1.pdf) (žiūrėta: 2014- 10-07).
43. Kraujutaitytė, L., Pečkaitis, J. (2003). *Veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.

44. Laužackas, R. (2005). Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas. Kaunas: Vytauto Didžiojo Universitetas.
45. LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas 2013, Nr. V- 459., „Dėl 2013–2014 ir 2014-2015 mokslo metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrųjų ugdymo planų patvirtinimo“, Vilnius.
46. LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas 2012m. birželio 28 d. Nr. V – 1049 „Dėl mokymosi formų ir mokymo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo“, Vilnius.
47. LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas 2012m. gegužės 8d. Nr. V – 766 „Dėl nuosekliojo mokymosi pagal bendrojo ugdymo programas tvarkos aprašo patvirtinimo“, Vilnius.
48. LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas 2011-03-17 Nr. XI- 1281 (Žin., 2011, NR.38- 1804).
49. Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro 2011 m. liepos 13 d. įsakymu Nr. V-1265/V-685/A1-317 „Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo“. Vilnius.
50. LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas 2011-09-30 Nr. V – 1795 „Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo“, Vilnius.
51. LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas 2009. Nr. V-1796. „Dėl specialiojo ugdymo plėtros programos patvirtinimo“, Vilnius.
52. LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas 2009, Nr.V-1027 , „Dėl 2009–2011 metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrųjų ugdymo planų patvirtinimo“. [http://www.smm.lt/ugdymas/docs/ugd\\_planai/2009-2011pdf](http://www.smm.lt/ugdymas/docs/ugd_planai/2009-2011pdf) (žiūrėta: 2013-12-06).
53. LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas 2009, Nr. V-1047 „Dėl bendrųjų programų pritaikymo specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymui rekomendacijų patvirtinimo“. <http://www.pedagogika.lt/index.php?812285744> (žiūrėta: 2014-08- 11).
54. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro. įsakymas 2008 m. rugpjūčio 26 d Nr. ISAK-2433 „Dėl pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos patvirtinimo“ (Žin., 2008, Nr. 99-3848).
55. LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas 2007, Nr.V- ISAK-970. „Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategijos patvirtinimo“, Vilnius.



56. Lietuvos respublikos neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymas. Vilnius: Valstybės žinios, 2005, Nr. X-373.
57. LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo sampratos patvirtinimo“ 2004 m. vasario 25 d. įsakymu Nr. ISAK-256 (Žin., 2004, Nr. 35) [http://www.smm.lt/teisine\\_baze/docs/isakymai/04-02-25-ISAK-256.htm](http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/04-02-25-ISAK-256.htm) (žiūrėta: 2014-04-15).
58. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. Valstybės žinios, 2003, Nr. 63-2853.
59. Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas. Valstybės žinios, 1998, Nr. 115-3228.
60. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. Valstybės žinios, 1991, Nr. 23-593.
61. Melienė, R., Ruškus, J., Elijošienė, L. (2003). Didaktinių paradigų realizavimas mokant specialiųjų ugdymo (si) poreikių turinčius vaikus: stebėjimo bendrojo lavinimo mokyklos klasėje duomenys. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), p. 87 - 95.
62. Meškauskienė R. (2007). *Mokyklos vadovai kaitos procese.*- Vilnius: Tiklis.
63. Motiejūnienė, E. (2001). *Kaip keisime moksleivių vertinimą - klausimas mums visiems.* Žvirblių takas. Vilnius: Gimtasis žodis, p. 3, 6 - 9.
64. Motiejūnienė E., Žadeikaitė, L., (2008). *Nuo žinių perteikimo kompetencijų ugdymo link.* Žvirblių takas. Vilnius: Gimtasis žodis.
65. Motiejūnienė E.(2006). Projekto „Vertinimas ugdymo procese“ programa / Švietimo plėtotės centras. [www.pedagogika.lt/puslapis/naujienos/programa.pdf](http://www.pedagogika.lt/puslapis/naujienos/programa.pdf) (žiūrėta: 2014-04-15).
66. Petty, G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas: praktinis vadovas.* Vilnius: Tyto alba.
67. Petty, G. (2008). *Įrodymais pagrįstas mokymas.* Praktinis vadovas. Vilnius: Tyto alba.
68. Pivorienė R., V., Šabliauskiene, J. (2011). *Mano vaikas mokins.* Vilnius: Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.
69. Pollard, A., Collins, J., Simco, N., Swaffield, S., Warin, J., Warwick, P. (2002). *Refleksyvusis mokymas.* Veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika. Vilnius: Garnelis, p. 6, 309, 346.
70. Randienė, V., Ražauskienė, A. (2007). *Vertinimo aplankai.* Žvirblių takas. Vilnius: Gimtasis žodis.
71. Randienė, V. (2009). *Pradinių klasių mokinių vertinimas pagal atnaujintas Bendrąsias programas.* Žvirblių takas. Vilnius: Gimtasis žodis (3), p. 4 – 15.
72. Rajeckas, V. (1997). *Mokymo metodai.* Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
73. Rajeckas, V. (1997). *Pamoka.* Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.

74. Rajeckas, V. (1998). *Mokinių mokymosi rezultatų tikrinimas ir vertinimas*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, p. 4.
75. Rajeckas, V. (1999). *Pedagogika - ugdymas ir menas*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
76. Rajeckas, V. (1999). *Mokymo organizavimas*. – Kaunas: Šviesa, p. 27.
77. Rajeckas V. (2001) *Švietimas: raida, dabartis*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
78. Rajeckas, V. (2002) *Ugdymo tikslas ir uždaviniai*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
79. Rajeckas, V. (2004) *Pedagogikos pagrindai*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
80. Ruškus, J.(2010) *Socialinio darbo magistro baigiamojo darbo rengimo metodinės rekomendacijos*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
81. Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, p. 54.
82. The Salamanca statement and Framework for action special needs education. 1994 [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) (liet.) Salamankos deklaracija: specialusis ugdymas ir jo vystymo metmenys. *Švietimo naujovės* Nr. 1 (1996). Vilnius, p. 3 – 21).
83. Scheonknecht, G., Hartinger, A. (2010) Methoden der Bewertung. Methoden der Bewertung. Publikation des Programms SINUS. [https://www.schulportal-thueringen.de/c/document\\_library/get\\_file?uuid=095d31a3-578f-492a-9b8b81c181493679&groupId=10113](https://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?uuid=095d31a3-578f-492a-9b8b81c181493679&groupId=10113) (žiūrėta: 2014-08-11).
84. Simanavičienė, S. (2008) Bendraamžių ir jų tėvų požiūris į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius. [http://vddb.laba.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2008~D\\_20080924\\_183739-83780/DS.005.0.02.ETD](http://vddb.laba.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2008~D_20080924_183739-83780/DS.005.0.02.ETD) (žiūrėta: 2014-12-27).
85. Statauskienė, L., (2013). *Vertinimas ugdymui*, (iš sėkmės rodiklių schemas, ŠPC, 2005). [http://www.upc.smm.lt/tobulinimas/renginiai/medžiaga/mdienos6/techno/Loreta\\_Statauskien e\\_Vertinimas\\_ugdymui.pdf](http://www.upc.smm.lt/tobulinimas/renginiai/medžiaga/mdienos6/techno/Loreta_Statauskien_e_Vertinimas_ugdymui.pdf) (žiūrėta: 2014 03 07).
86. Šiaučiukėnienė, L., Stankevičienė, N. (2002). *Bendrosios didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
87. Šiaučiukėnienė, L., Visockienė, O., Talijūnienė, P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.

88. Vaicekauskienė, V. (2005). *Specialiųjų poreikių vaikų socializacija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, p. 169.
89. Vaiko teisių konvencija, [http://bioetika.sam.lt/dok/liet/konv/VAIKO\\_TEISIU\\_KONVENCIA.pdf](http://bioetika.sam.lt/dok/liet/konv/VAIKO_TEISIU_KONVENCIA.pdf) (žiūrėta: 2014-09-21).
90. Valackienė, A., Mikienė, S., (2008). *Sociologinis tyrimas: metodologija ir atlikimo metodika*. Kaunas: Technologija.
91. Watkins, ((red.), (2007) *Mokinių specialiųjų poreikių, pasiekimų ir pažangos vertinimas inkliuzinėje aplinkoje: pagrindiniai politikos ir praktikos klausimai*. Odense, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
92. Weeden, P., Winter, J., Broadfoot, P. (2005). *Vertinimas: ką tai reiškia mokykloms?* Vilnius: Tyto alba. Vilnius: Garnelis.
93. *Vertinimas ugdymo procese*. (2006). Knyga mokytojui. Projekto „Vertinimas ugdymo procese (2004 – 2006) patirtis. <http://www.upc.smm.lt/suzinokime/e-biblioteka/failai/1-75.pdf> (žiūrėta. 2014-08-11) p. 6., 69.
94. Žadeikaitė L., (2006). *Švietimo strategijos įgyvendinimas*. Turinio tobulinimas. [www.pedagogika.lt/puslapis/Pranešimai/Sem2006-01-25-zadeikaites.pdf](http://www.pedagogika.lt/puslapis/Pranešimai/Sem2006-01-25-zadeikaites.pdf) (žiūrėta: 2014-08-11).
95. Vaiko teisių konvencija, (1989). Valstybės žinios, 1995-07-21, Nr. 60-1501 <https://www.e-tar.lt/portal/legalAct.html?documentId=TAR.48A4910C899F> (žiūrėta: 2014-08-11).

Aurelija Sabaliauskaitė

**ACHIEVEMENT EVALUATION OF STUDENT WITH MOTOR AND  
POSTURE DISABILITIES FROM THE WIEVPOINT OF THE PARTICIPANTS OF  
PROCESS: CASE OF SPECIAL SCHOOL X**

The Master's Degree Thesis

**Summary**

The theoretical part of the thesis gives an overview of the education of students with special educational needs, legislation and requirements and theoretical aspects for assessing progress and achievements. The study aims to identify and analyse the special educational needs of the students with motor and posture disabilities. The empiric part of the study analyses the approach of the participants of the educational process (teachers, students and their parents) to the assessment of achievements and the main elements of the assessment process in the X special school for students with physical disabilities and motor impairments.

Objective of the research – to analyse the approach of the participants of the educational process (teachers, students and their parents) to the process of assessment of achievements for students with physical disabilities and motor impairments

Object of the research – the approach of the participants of the educational process to the process of assessment of achievements in the X special school for students with physical disabilities and motor impairments.

*The empirical research* applied the correlation between the quantitative (n = 27) and qualitative (document overview, semi-structured interviews, descriptive analysis of content of written surveys and interviews with teachers, students and their parents, N = 12) methods. The respondents for the interviews and written surveys were selected using the convenience sampling method.

The results of the empirical research show that most respondents view assessment not as a final result but as a continuous process, which advances the educational progress. Only younger students and some parents relate the assessment to the grade.

*The research also shows* that the teachers working with the students with physical disabilities and motor impairments in the X special school have accumulated a lot of valuable teaching experience. When assessing the progress and achievements of the students they place a lot of emphasis on the identification and maintenance of their cognitive abilities, individual interests, emotional and psychological state.

Teachers in the special school most frequently use cumulative, summative and ideographic assessments, which allow to encourage students, achieve better educational results and show the aspects of the individual progress of the students with special

educational needs. Most frequently, the individual progress of a student is used as a measure for assessment. This is because the unique aspects of the educational process of students with physical disabilities, such as slower pace and discontinuity of the process for objective reasons make maintaining the systematic assessment very difficult. Although teachers use the holistic approach to the educational process when assessing the students, they do not engage the students in the self-assessment process enough. The parents of the student have positive opinion of the progress and achievement assessment system used in the special school. They mostly emphasise the good relationship between children, their peers and teachers, the individualised teaching system, school environment and rehabilitation facilities suitable for students with physical disabilities and motor impairments.

*Key words:* physical and motor impairment, special educational need, students with severe special needs, assessment, self-assessment, assessment information.

## **Priedai**

Mokinio vardas ir pavardė:.....

Gimimo data:.....

### Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei kriterijai ir įverčiai

SUP kriterijai ir jų reikšmė koeficientais	Specialiųjų ugdymosi poreikių įverčiai				sandauga
	1 balas	2 balai	3 balai	4 balai	
1. Bendrųjų programų turinio pritaikymo apimtis (2 koef.)	Ugdymo turinio apimtys nekeičiamos, nustatytais požymiais gali būti pritaikomi mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo kriterijai	1-2 dalykų arba 1-2 ugdymo sričių programų pritaikymas	3-5 dalykų arba 3-5 ugdymo sričių programų pritaikymas	Dalykų turinys, dalykų srities turinys pritaikomi veikloms, savarankiškumo, socialiniams igūdžiams ugdyti	
2. Mokinio pasiekimai (3 koef.)	Mokinio pasiekimai patenkinamo lygio, atitinka dvejų metų laiko-tarpiu nurodytus mokinių pasiekimų lygių požymius	Mokinio pasiekimai žemesni nei patenkinamo lygio, neatitinka dvejų metų laikotarpiu nurodytų mokinių pasiekimų lygių požymių	Mokinio pasiekimai žymiai žemesni nei dvejų metų laikotarpiu nurodyti mokinių pasiekimų lygių požymiai	Mokinio pasiekimai neatitinka siejamų su amžiumi ir ugdymo metų tarpsniui būdingų mokinių pasiekimų	
3. Ugdymo plano pritaikymas (1 koef.)	Bendrojo ugdymo plano pritaikymas jį koreguojant iki 20 procentų	Bendrojo ugdymo plano pritaikymas jį koreguojant iki 25 procentų	Bendrojo ugdymo plano pritaikymas jį koreguojant iki 30 procentų	Vietoj nurodytų Bendrųjų programų atskirų ugdymo sričių, dalykų ugdymas organizuojamas atskiriamomis veiklomis	
4. Ugdymosi metodų ir būdų pritaikymas (1 koef.)	Naudojami įprastiniai ugdymosi metodai ir būdai	Įprastiniai ugdymosi metodai ir būdai derinami su nuolat taikomais alternatyviais	Alternatyvūs ugdymosi metodai ir būdai derinami su įprastiniais	Alternatyvūs ugdymosi metodai ir būdai	
5. Vadovėlių, mokymo priemonių parinkimas, mokomosios medžiagos pritaikymas, rengimas/kūrimas (2 koef.)	Šalia bendrojo ugdymo dalykų vadovėlių, mokymo priemonių papildomai naudojamos specialiosios mokymo priemonės	Naudojami bendrojo ugdymo dalykų vadovėliai, mokymo priemonės, o prireikus mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, pritaikyti vadovėliai ar/ir specialiosios mokymo priemonės	Naudojami mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, pritaikyti, parengti/sukurti vadovėliai, specialiosios mokymo priemonės ir alternatyvi mokomoji medžiaga	Naudojamos individualiai pritaikytos, parengtos/sukurtos mokymo priemonės, specialiosios mokymo priemonės, alternatyvi mokomoji medžiaga	
6. Ugdymosi vietos parinkimas ar/ir aplinkos pritaikymas (4 koef.)	Parinkama tinkama vieta klasėje (grupėje)	Pritaikoma tinkama vieta klasėje ar parinkama ugdymo vieta atskirame kabinete (kai kurių mokomųjų dalykų mokoma specialiojo pedagogo kabinete)	1. Mokinys ugdomas mokykloje, skirtoje specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams ar bendrojo ugdymo mokyklos spec. Kla-sėje. 2. Mokymosi aplinkos pritaikymas	Specialiai sukuriami individuali mokymosi aplinka	
7. Ugdymui skirtų techninės pagalbos priemonių reikmė (3 koef.)		Techninės pagalbos priemonės ugdymo procese naudojamos epizodiškai	Ilgalaikis techninės pagalbos priemonių naudojimas	Techninės pagalbos priemonės ar/ir jų deriniai naudojami nuolat.	
8. Specialiosios pedagoginės pagalbos reikmė (3 koef.)	Specialioji pedagoginė pagalba teikiama mokiniui 1-2 kartus per savaitę	Specialioji pedagoginė pagalba teikiama mokiniui 3 kartus per savaitę	Specialioji pedagoginė pagalba teikiama mokiniui 4 kartus per savaitę	Specialioji pedagoginė pagalba teikiama mokiniui ne mažiau kaip 5 kartus per savaitę	
9. Specialiosios pagalbos reikmė (3 koef.)	Prireikus teikiama specialioji pagalba	Specialioji pagalba mokiniui teikiama 2-3 valandas per dieną	Specialioji pagalba mokiniui teikiama 4-5 valandas per dieną	Specialioji pagalba mokiniui teikiama 6-8 valandas per dieną	
10. Psichologinės pagalbos reikmė (3 koef.)	Vienkartinė (epizodinė) pagalba	Trumpalaikė pagalba (iki 10 susitikimų)	Ilgalaikė pagalba (11-30 susitikimų)	Nuolatinė pagalba	
11. Socialinės pedagoginės pagalbos reikmė (3 koef.)	Vienkartinė (epizodinė) pagalba	Trumpalaikė pagalba (iki 10 susitikimų)	Ilgalaikė pagalba (11-30 susitikimų)	Nuolatinė pagalba	

## Specialiųjų ugdymosi poreikių lygis

E1  
2012.03.21  
KAUNO PPT

1. Bendrųjų programų turinio pritaikymo apimtis (2 koef.)	2
2. Mokinio pasiekimai (3 koef.)	3
3. Ugdymo plano pritaikymas (1 koef.)	0
4. Ugdymosi metodų ir būdų pritaikymas (1 koef.)	3
5. Vadovėlių, mokymo priemonių parinkimas, mokomosios medžiagos pritaikymas, rengimas/kūrimas (2 koef.)	2
6. Ugdymosi vietos parinkimas ar/ir aplinkos pritaikymas (4 koef.)	12
7. Ugdymui skirtų techninės pagalbos priemonių reikmė (3 koef.)	6
8. Specialiosios pedagoginės pagalbos reikmė (3 koef.)	0
9. Specialiosios pagalbos reikmė (3 koef.)	9
10. Psichologinės pagalbos reikmė (3 koef.)	9
11. Socialinės pedagoginės pagalbos reikmė (3 koef.)	9

55

videlis specialiųjų ugdymosi poreikių lygis



PATVIRTINTA

X specialiosios mokyklos direktoriaus

2013m. lapkričio 11d.

įsakymu Nr. V-76

**X SPECIALIOJI MOKYKLA**

**DIDELIŲ IR LABAI DIDELIŲ**

**SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ MOKINIŲ MOKYMO SI PAŽANGOS IR PASIEKIMŲ VERTINIMO  
TVARKA**

**BENDROSIOS NUOSTATOS**

1. Specialiųjų poreikių mokinių mokymosi pasiekimų vertinimo tvarka (toliau – Tvarka) nustato specialiųjų poreikių mokinių mokymosi pasiekimų vertinimo tikslą, uždavinius, teikėjus ir gavėjus bei vertinimo vykdymą.

2. Specialiųjų poreikių mokinių mokymosi pasiekimų vertinimas – tai nuolatinis informacijos apie mokinio mokymosi pažangą ir pasiekimus kaupimas ir apibendrinimas, analizavimas.

**VERTINIMO TIKSLAS, UŽDAVINIAI**

**Tikslas** — padėti mokiniui mokytis; pateikti informaciją apie mokinio mokymosi patirtį, pasiekimus ir pažangą, skatinti mokymosi motyvaciją.

**Uždaviniai:**

- padėti mokiniui pažinti save, suprasti savo stipriąsias ir silpnąsias puses, įvertinti savo pasiekimų lygmenį, kelti mokymosi tikslus;
- padėti mokytojui išvelgti mokinio mokymosi galimybes, nustatyti problemas ir spragas, diferencijuoti ir individualizuoti darbą, parinkti ugdymo turinį ir metodus
- suteikti tėvams (globėjams, rūpintojams) informaciją apie vaiko mokymąsi, stiprinti ryšius tarp vaiko, tėvų (globėjų, rūpintojų) ir mokytojų.
- siekti diferencijuoti ir individualizuoti užduotis ir darbą pamokoje;
- skatinti kuo efektyviau ir lanksčiau pritaikyti ugdymo turinį, darbo metodus ir būdus, atsižvelgiant į kiekvieno mokinio gebėjimus.

**VERTINIMO VYKDYMAS**

## 1.PRADINIŲ KLASIŲ MOKINIŲ PASIEKIMŲ VERTINIMAS

Pradinio ugdymo klasėse vertinant mokinių pažangą ir pasiekimus ugdymo procese vadovaujamosi Bendrosiomis programomis, Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata, patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004 m. vasario 25 d. įsakymu Nr. ISAK-256.

- Pradinėse klasėse taikomas **formalusis ir neformalusis vertinimas**.
- Formalusis vertinimas taikomas tuomet, kai reikia fiksuoti moksleivio mokymosi rezultatus bei pažangą ir išsaugoti informaciją ilgesniam laikui.
- **Neformaliuoju vertinimu** gaunama nuolatinė bendriausia informacija apie ugdymo(si) sėkmę. Neformalusis vertinimas vyksta nuolat: stebint, susidarant nuomonę, kalbant, diskutuojant, jaučiant mokinių reakciją, grįžtamąjį ryšį, įsivertinant.
- Taikomas formuojamasis, diagnostinis, apibendrinamasis vertinimas.
- **Formuojamasis vertinimas** užrašomas mokytojo pasirinkta forma: trumpais komentarais, skatinamaisiais žodžiais, pagyrimais, lipdukais, mokytojo susikurtais ženklais arba išreiškiamas žodžiu.
- Mokiniai skatinami įsivertinti, stebėti savo pažangą ir planuoti mokymąsi.
- **Diagnostiniai darbai** turi aiškiai struktūruotą, formalizuotą pobūdį: vertinamosios užduotys (rašiniai, diktantai, skaitymo, pasakojimo, kalbėjimo užduotys, testai, projektai ir pan.) yra tam tikro formato, joms atlikti skiriamas konkretus laikas ir vieta.
- Diagnostiniai darbai skiriami baigus skyrių ar temą, ta pati sritis tikrinama ne dažniau kaip kartą per mėnesį. Mokinių atliktos užduotys įvertinamos remiantis nustatytais vertinimo kriterijais. Atlikus diagnostinį darbą daroma darbo analizė, mokiniui rašomi ar žodžiu išreiškiami komentarai, pažymima, kurių pasiekimų lygmenų požymiai buvo pastebėti (remiantis Bendrųjų programų „Vertinimo“ dalyse aprašytais pasiekimų lygių požymiais).
- Diagnostiniai darbai su komentarais kaupiami mokinių pažangos ir pasiekimų aplankuose.
- **Apibendrinamasis vertinimas:** Pusmečio pabaigoje atliekamas apibendrinamasis vertinimas, vadovaujantis mokinių pasiekimų lygių požymiais: patenkinamas, pagrindinis, aukštesnysis (Pradinio ir pagindinio ugdymo bendrosios programos). Baigus pradinio ugdymo programą rengiamas pradinio ugdymo programos baigimo pasiekimų ir pažangos vertinimo aprašas.
- Informacija apie mokymosi rezultatus (kontrolinių, testų ir kitų užduočių atlikimo) mokiniams ir tėvams (globėjams, rūpintojams) teikiama trumpais komentarais, nenurodant lygių ir nenaudojant pažymių pakaitų (raidžių, ženklų, simbolių ir pan.).
- Apibendrinamasis vertinimas atliekamas ugdymo laikotarpio ir pradinio ugdymo programos pabaigoje. Pusmečio mokinių pasiekimai apibendrinami vertinant mokinio padarytą pažangą, orientuojantis į Bendrojoje programoje aprašytus mokinių pasiekimų lygių požymius. Fiksuojama pasiekimų aprašuose ir pradinio ugdymo dienyne.
- Mokinių mokymosi pasiekimų apskaitos suvestinės atitinkamose skiltyse įrašomas ugdymo dalykų apibendrintas mokinio pasiekimų lygis (patenkinamas, pagrindinis, aukštesnysis). Mokiniui nepasiekus patenkinamo pasiekimų lygio, įrašoma „nepatenkinamas“.
- Dorinio ugdymo pasiekimai įrašomi atitinkamoje dienyne skiltyje, nurodoma padaryta arba nepadaryta pažanga: „p.p.“ arba „n.p.“
- Baigus pradinio ugdymo programą rengiamas pradinio ugdymo programos baigimo pasiekimų ir pažangos vertinimo aprašas, jis perduodamas mokyklai, kurioje mokinys mokysis pagal pagrindinio ugdymo programą.

**Tėvams informacija apie mokinių pasiekimus** teikiama:

- žodžiu (individualūs susitikimai, tėvų susirinkimai);
- raštu (sąsiuviniai, diagnostiniai darbai, pasiekimų aprašai, pažangos aplankai).

## 2. VERTINIMAS PAGRINDINIO IR VIDURINIO UGDYMO PAKOPOSE

Pagrindinėje ir vidurinėje mokykloje vertinant mokinių pažangą ir pasiekimus ugdymo procese vadovaujamosi Bendrosiomis programomis ir išsilavinimo standartais (2008), Bendraisiais ugdymo planais, Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata, patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004 m. vasario 25 d. įsakymu Nr. ISAK-256.

- Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas grindžiamas mokiniams, jų tėvams (globėjams, rūpintojams) aiškiais, suprantamais kriterijais.
- Mokytojas planuoja vertinimą, atsižvelgdamas į mokinių pasiekimus ir galias, vadovaujasi Bendrosiomis programomis.
- Naudojamas formalusis vertinimas, pagrįstas Bendrosiomis programomis, Brandos egzaminų programomis, ir neformalusis vertinimas.
- Vertinimą ugdymo procese sudaro vienas kitą sąlygojantys **diagnostinis, formuojamasis** bei **apibendrinamasis** vertinimai.
- **Kaupiamasis vertinimas.**

Šis metodas skatina mokinius siekti dalyko žinių bei bendrųjų kompetencijų; pažinimo, socialinės, iniciatyvumo ir kūrybingumo, asmeninės, mokymosi mokytis. Kiekvieną pamoką šios kompetencijos vertinamos po 1 balą, pamokos pabaigoje susumuojama bendrai gauti kaupiamieji balai ir trumpai įvertinama mokinio gebėjimai bei pastangos. Mokinui pratybų metu gavus atitinkamą kaupiamųjų balų skaičių, jie sudaro vieną pažymį, kuris rašomas į žurnalą ir įskaitomas į atitinkamo dalyko programos pasiekimų įvertinimą. **Kaupiamąjį balą sudaro:** mokinio žinių ir gebėjimų įvertinimas pratybų metu, aktyvumas, namų darbų atlikimas, pastangos atlikti užduotis, pagalba draugui, rašto darbų tvarkingumas.

- **Mokytojas numato vertinimą privalomų dalykų, pasirenkamųjų dalykų, dalykų modulių ilgalaikiuose planuose.**
- Kiekvienais mokslo metais per pirmąją pamoką mokytojas supažindina mokinius su dalyko vertinimo kriterijais, formomis ir metodais, susitaria, kada, kas ir kaip bus vertinama.
- Mokiniai, pradedančiam mokytis pagal pagrindinio ugdymo programą, skiriamas vieno mėnesio adaptacinis laikotarpis.
- Adaptaciniu laikotarpiu mokinių pasiekimai ir pažanga pažymiais nevertinami. Taikomas **formuojamasis vertinimas:** užrašomas mokytojo pasirinkta forma: trumpais komentarais, skatinamaisiais žodžiais, pagyrimais, lipdukais, mokytojo susikurtais ženklais arba išreiškiamas žodžiu.
- Planuojant mokinių, pradedančių mokytis pagal pagrindinio ugdymo programą, pažangos ir pasiekimų vertinimą, atsižvelgiama į pradinio ugdymo programos baigimo pasiekimų ir pažangos vertinimo apraše pateiktą informaciją.
- Pagrindinio ir vidurinio ugdymo programos pasiekimai vertinami 10 balų sistema.
- Vertinimo informacijos fiksavimui ir kaupimui pasirinkta pasiekimų knygelės;
- Pažymiais nevertinama dorinis ugdymas, žmogaus sauga, pasirenkamasis dalykas. Mokymosi pasiekimai vertinami įrašu „įskaityta“ arba „neįskaityta“.
- Specialiosios medicininės fizinio pajėgumo grupės mokiniai vertinami įrašu „įskaityta“ arba „neįskaityta“.
- Įrašas „atleista“ rašomas, jeigu mokinys atleistas pagal gydytojo rekomendacijas ir mokyklos direktoriaus įsakymą.
- Įrašas „neatestuota“ – jeigu mokinio pasiekimai nėra įvertinti.

### **Mokinių pažangos ir pasiekimų įvertinimo kriterijai.**

5-12 klasėse mokinių pasiekimai vertinami 10 balų sistema:

„10“ – (puikiai), kai užduotis (raštu ar žodžiu) atlikta be klaidų;

„9“ – (labai gerai), kai užduotis (raštu ar žodžiu) atlikta labai gerai, tačiau yra neesminis netikslumas ar suklydimų;

„8“ – (gerai), kai užduotis visiškai atlikta, tačiau yra keletas suklydimų ar klaidų;

„7“ – (pakankamai gerai), kai atliktoje užduotyje yra keletas netikslumų ar klaidų;

„6“ – (patenkinamai), kai padarytos klaidos ar suklydimai leidžia suprasti užduoties rezultatą;

„5“ – (pakankamai patenkinamai), kai mokinys teisingai atliko pusę gautos užduoties ir 50 procentų užduoties atliko gerai;

„4“ – (silpnai), kai mokinys pusėje atliktos užduoties padarė neesminių klaidų, kurios netrukdo išvelgti mokinio bandymų ją atlikti;

„3“ – (blogai), kai negalima užduoties atlikime surasti bent vieno teisingo atsakymo ar teisingos minties;

„2“ – (labai blogai), kai negalima suprasti, ką mokinys bandė atlikti;

„1“ – (nieko neatliko), nes mokinys atsisakė atsakinėti ar nebandė atlikti užduoties neturėdamas pateisinančios priežasties.

Neat. – neatestuota, kai mokinys praleido daugiau kaip pusę pamokų ir neatsiskaitė.

Mokinio, besimokančio bendrojo ugdymo klasėje pagal **individualizuotą** programą, žinios vertinamos remiantis ta pačia vertinimo sistema, kaip ir visų klasės mokinių, tik individualizuotos programos lygiu. Jei mokinys gerai atliko jam skirtas užduotis, pasiekė jo programoje numatytus tikslus, įgijo reikiamus įgūdžius, jis gauna geriausią įvertinimą. Ugdymo sistemoje diferencijuojamasis veiksnys yra programa, bet ne pažymys, kuris atspindi mokymosi kokybę. Vertinimo užduotys atitinka tai, ko buvo mokomasi. Jei mokinys nuolat gauna labai gerus arba nepatenkinamus pažymius, individualizuota programa koreguojama.

#### **Kontrolinio darbo skyrimo bei vertinimo ir įsivertinimo tvarka:**

- mokinių pasiekimų patikra kontrolinėmis užduotimis numatoma ugdymo planuose .
- Mokiniais per dieną gali būti skiriamas tik vienas kontrolinis darbas.
- Apie kontrolinį darbą mokiniai informuojami ne vėliau kaip prieš savaitę , su mokiniais aptariama kontrolinio darbo struktūra, tikslai, vertinimo kriterijai.
- Kontrolinių darbų datos fiksuojamos kontrolinių darbų grafike.
- Mokinys, dėl ligos ar kitų svarbių pateisinamų priežasčių nedalyvavęs kontroliniame darbe, privalo atsiskaityti su mokytoju sutartu laiku. Mokiniai, be pateisinamos priežasties nedalyvavusiam kontroliniame darbe, rekomenduojama rašyti 1(vienetą) jam atvykus į pamoką.
- Kontroliniai darbai nerašomi paskutinę pusmečio savaitę.
- Rašydami pažymius mokytojai turi laikytis vieningumo principų.
- Vertinimas turi būti orientuotas į šiuos nurodymus:
- Kontrolinius darbus, ypač bandomuosius egzaminus, parengtus pagal PUPP ar Brandos egzaminų modelius, rekomenduojama vertinti laikantis PUPP ir brandos egzaminų vertinimo instrukcijų.
- Specialiųjų poreikių mokiniai ugdomi pagal individualizuotas ir pritaikytas programas, jie atlieka individualias užduotis ir vertinami už jas 10 balų sistema bei atsižvelgiant į daromą pažangą. Jeigu specialiųjų poreikių mokinys nedaro pažangos, dėstantis mokytojas privalo konsultuotis su mokykloje dirbančiais specialistais dėl mokinio ugdymo(si).

#### **VERTINIMAS BAIGUS PROGRAMĄ**

- Pusmečio pažymys vedamas skaičiuojant visų dienyne įrašytų to pusmečio pažymių aritmetinį vidurkį.
- Mokiniai, pagal gydytojo ar gydytojų konsultacinės komisijos pažymą atleistam nuo dalyko pamokų, pusmečio ar metinių pažymių skiltyje rašoma „atl.“.

- Mokiniai, atvykusiems iš mokyklos, kurioje jo mokymosi pasiekimai buvo suvedami trimestrais, pusmečių ir metiniai pažymiai išvedami gavus tos mokyklos direktoriaus raštą apie baigiantis pusmečiui šiam mokiniui parašytus pažymius.
- Mokiniai, kurie mokosi pagal vidurinio ugdymo programą, pirmo ar antro pusmečio pabaigoje perėjus prie dalyko aukštesnio kurso programos, pusmečio ar metiniu įvertinimu laikomas įskaitos pažymys.
- Lietuvos Respublikos piliečiai ir užsieniečiai, grįžę ar atvykę nuolat ar laikinai gyventi Lietuvos Respublikoje, norintys tęsti mokymąsi pagal pradinio, pagrindinio ar vidurinio ugdymo programas ir neturintys mokymosi pasiekimų dokumento laiko įskaitą dalykų žinioms patikrinti, mokykla sudaro komisiją ir įvertina jų mokymosi pasiekimus. Įskaitos pažymys laikomas pusmečio ar metiniu įvertinimu.
- Pažymiu įvertinami mokinių pasiekimai baigus dalyko programos temą, skyrių, kitą užbaigtą programos dalį. Pažymiu vertinama kontrolinės užduotys, savarankiški, projektiniai, kūrybiniai, laboratoriniai darbai, kai parodo išsilavinimo standartuose numatomas žinias, supratimą, gebėjimus.
- Mokytojai mokinių pasiekimų patikrą numato ilgalaikiuose planuose, suderinę su klasėje dirbančiais mokytojais ir klasės vadovu.
- Klasės vadovas pusmečio (metų) pabaigoje užpildo ir direktoriaus pavaduotojui ugdymui pateikia klasės mokinių pažangos ir pasiekimų ataskaitą.
- Direktoriaus pavaduotoja ugdymui rengia mokinių mokymosi pasiekimų ir pažangos analizę.

## **MOKINIŲ IR TĖVŲ (GLOBĖJŲ) INFORMAVIMO TVARKA**

- Kiekvienų mokslo metų pradžioje dalyko mokytojai supažindina mokinius su mokyklos mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos aprašu (pirmos pamokos turinyje rašoma: „Susipažinimas su mokyklos mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos aprašu“, aptaria kaupiamąjį vertinimą, konkretaus dalyko vertinimo specifiką.
- Klasių vadovai mokinių tėvus (globėjus, rūpintojus) su „Mokyklos mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos aprašu“ supažindina susirinkimų metu. Vertinimo tvarkos aprašas talpinamas mokyklos internetiniame tinklapyje.
- Mokymosi pasiekimai fiksuojami dienyne.
- Atsakinėjant žodžiu, įvertinimas argumentuotai pateikiamas tos pačios pamokos metu, atsakinėjant raštu – ne vėliau kaip per 2 savaites.
- Mokinių pažanga ir pasiekimai fiksuojami ir tėvai (globėjai, rūpintojai) informuojami vadovaujantis mokyklos dienyno tvarkymo reikalavimais.
- Iškilus vertinimo problemoms, tėvus (globėjus) informuoja klasių vadovai vadovaudamiesi mokyklos mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos aprašu.

## **3. LAVINAMŲJŲ KLASIŲ MOKINIŲ VERTINIMAS**

- Lavinamųjų klasių specialiųjų poreikių mokinių pažanga ir pasiekimai vertinami, vadovaujantis Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata, patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004 m. vasario 25 d. įsakymu Nr. ISAK-256; Bendraisiais ugdymo planais, Kauno specialiosios mokyklos mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos aprašu.
- Vertinimas grindžiamas pradinio ugdymo bendroje programoje nubrėžtomis gairėmis, mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata, konkrečiu vertinimo sistemos modeliu, vieninga vertinimo sistema priimta mūsų mokykloje.
- Specialiųjų poreikių mokiniai su vertinimo tvarka supažindinami mokslo metų pradžioje.
- Didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, ugdymų pagal **pradinio ugdymo** individualizuotą programą, bei specialiosios medicininės fizinio pajėgumo

grupės mokinių padaryta arba nepadaryta pažanga fiksuojama atitinkamoje dienyno skiltyje, įrašant „p.p.“ arba „n.p.“;

- **Lavinamųjų klasių mokinių pažanga ir ugdymosi pasiekimai pažymiais nevertinami.** Vidutinio, žymaus ir labai žymaus intelekto sutrikimo bei judesio ir padėties sutrikimų turintys mokiniai vertinami „įskaityta“ arba „neįskaityta“. Žymaus ir labai žymaus – „p.p.“ arba „n.p.“.
- Lavinamosiose klasėse mokiniai vertinami neformalioju vertinimu. Neformalusis vertinimas vyksta nuolat: stebint, susidarant nuomonę, kalbant, diskutuojant, jaučiant mokinių reakciją, grįžtamąjį ryšį, įsivertinant.
- Vyrauja formuojamasis vertinimas, užrašomas mokytojo pasirinkta forma: trumpais komentarais, skatinamaisiais žodžiais, pagyrimais, lipdukais, mokytojo susikurtais ženklais arba išreiškiamas žodžiu.
- Sudaromi ir kaupiami mokinių darbų aplankai.
- Kiekvieną mokslo metų ketvirtį pildomi kiekvienos ugdomosios veiklos metodinėje grupėje apčiuotos formos pasiekimų aprašai.
- Mokiniai skatinami įsivertinti, stebėti savo pažangą, vertinti pasiekimus.

**Didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių tėvams (globėjams, rūpintojams) informacija pateikiama:**

**raštu** (vertinant darbus sąsiuvinuose), kaupiant mokinių darbų aplankus;

**žodžiu** (tėvų (globėjų, rūpintojų) konsultacijų ir individualių konsultacijų metu);

**supažindinant** su ugdomosios veiklos pasiekimų aprašais.

## **BAIGIAMOSIOS NUOSTATOS**

Esant reikalui mokyklos VGK tikslina specialiųjų poreikių mokinių vertinimo tvarką, atsižvelgdama į mokyklos bendrąją vertinimo tvarką bei ugdymo planą ir mokslo metų pradžioje su Tvarka supažindina mokinius.

Jei mokinys daro akivaizdžią pažangą ir jo pasiekimai yra aukštesni nei patenkinamo pasiekimų lygmens, mokyklos VGK svarstoma apie galimybę atsisakyti programos pritaikymo. Taip pat VGK nagrinėja atvejus, kai mokinys, kuriam pritaikoma dalyko programa, negali pasiekti pažangos.

Esu **Aurelija Sabaliauskaitė**, Šiaulių universiteto Socialinės gerovės ir negalės studijų fakulteto, specialiosios pedagogikos (specializacija – specialiojo ugdymo koordinavimas) studijų programos II-o kurso magistrantė, specialiosios mokyklos mokytoja, ugdanti didelius SUP turinčius mokinius. Rašau magistro darbą tema - „Judėsiu ir pedėties sutrikimų turinčių mokinių pasiekimų vertinimas ugdymo proceso dalyvių požiūriu: X specialiosios mokyklos atvejis“

Prašau atsakyti į anketos klausimus. Anketa yra anoniminė.

Iš anksto dėkoju už Jūsų skirtą laiką.

1. Jūsų nuomone, mokinių vertinimo paskirtis yra (prie kiekvieno teiginio pažymėkite Jums priimtinausią atsakymo variantą):

Vertinimo paskirtis	Dažnis				
	Nuolatos	Labai dažnai	Dažnai	Retai	Niekada
Ivertinti žinias			X		
Ivertinti darbą pamokoje			X		
Fiksuoti mokinio pažangą			X		
Informuoti apie pasiekimus ir pažangą mokinius, kitus mokytojus, ugdymo proceso partnerius			X		
Vertinti mokinio visapusišką pažangą: žinias, supratimą, gebėjimus, įgūdžius			X		
Mokyti mokinius apmąstyti ir įvertinti savo veiklą ir rezultatus, numatyti tolesnius ugdymosi tikslus			X		
Išsiaiškinti savo darbo pamokoje organizavimo klaidas ir numatyti, kaip dirbti toliau, kaip tobulinti ugdymo procesą				X	
Siekti, kad vertinimas keltų mokymosi motyvaciją				X	
Ivertinti savo darbo rezultatus ir priimt sprendimus				X	
Viena iš informacijos priemonių tėvams				X	

2. Kaip dažnai vertinate mokinius ugdymo(si) procese? (prie kiekvieno teiginio pažymėkite Jums priimtinausią atsakymo variantą)

Vertinimo etapai	Dažnis				
	Nuolatos	Labai dažnai	Dažnai	Retai	Niekada
Kiekviena pamoka			X		
Bėgus tema, skyrių			X		
Kas mėnesį					X
Kas pusmetį					X
Vertinu kiekvienos užduoties atlikimą			X		
Vertinu užduoties atlikimo metu				X	

3. Kokių tikslų siekiate vertindami mokinių pasiekimus? (prie kiekvieno teiginio pažymėkite Jums priimtinausią atsakymo variantą)

Vertinimo tikslai	Dažnis				
	Nuolatos	Labai dažnai	Dažnai	Retai	Niekada
Padėti siekti pažangos			X		
Paskatinti mokytis		X			
Žadinti pasitikėjimą savo jėgomis		X			
Suteikti informaciją			X		
Skatinti mokinį įsivertinti savo pasiekimus			X		
Ivertinti pastangas	X				
Ugdyti gebėjimus ir įgūdžius taikyti žinias praktikoje			X		
Ivertinti mokinio stipriąsias puses			X		
Nustatyti mokymosi sunkumus			X		
Numatyti mokymosi perspektyvą		X			
Patikrinti žinias, gebėjimus			X		
Pustatyti pokyčius per tam tikrą laiką			X		

4. Kokius būdus ir kaip dažnai taikote vertindami mokinių pasiekimus? (prie kiekvieno teiginio pažymėkite Jums priimtinausią atsakymo variantą)

Vertinimo būdai	Dažnis				
	Nuolatos	Labai dažnai	Dažnai	Retai	Niekada
Stebėjimas		X			
Pagyrimas		X			
Pokalbis			X		
Klausinėjimas			X		
Testai				X	
Apklausa raštu			X		
Kūrybinės užduotys			X		
Žaidimai, bandymai, eksperimentai				X	
Pažymys			X		
Irašas pasiekimų knygeleje				X	
Komentaras(-ai)			X		
Lipdukais					X
Pagal iš anksto aptartus vertinimo kriterijus			X		
Kita:.....					

5. Informacijos mokiniui apie jo įvertinimą pateikimo formos ir dažnis (prie kiekvieno teiginio pažymėkite Jums priimtinausią atsakymo variantą)

Formos	Dažnis				
	Nuolatos	Labai dažnai	Dažnai	Retai	Niekada
Raštu pateikiamas klaidų pobūdis ir skaičius			X		
Procentinė testo rezultatų išraiška					X
Žodiniai komentarai	X				
Aprašai				X	
Paskatinantys žodžiai, pagyrimai		X			
Simboliai: raidės, lipdukai, veidukai				X	
Individualaus pokalbio metu		X			
Komentaras raštu			X		
Kita:.....					

6. Mokinių pažangos vertinimo objektai. (prie kiekvieno teiginio pažymėkite Jums priimtinausią atsakymo variantą)

Vertinimo objektai	Dažnis				
	Nuolatos	Labai dažnai	Dažnai	Retai	Niekada
Žinios			X		
Gebėjimai			X		
Pažanga		X			
Kompetencijos			X		
Įgūdžiai			X		
Pastangos	X				
Veikla pamokoje		X			
Savarankiškumas		X			
Mokymasis mokytis			X		
Bendradarbiavimas				X	
Vertybines nuostatas				X	
Pamokų tikslų įgyvendinimas			X		
Asmenybės raida				X	

7. Naudojamų vertinimo tipų, būdų dažnis. (prie kiekvieno teiginio pažymėkite Jums priimtinausią atsakymo variantą)

Tipas	Būdai	Dažnis					
		Nuolatos	Labai dažnai	Dažnai	Retai	Niekada	
Dažniausiai naudojamas vertinimo tipas	Kaupiamasis			X			
	Idiografinis			X			
	Norminis					X	
	Kriterinis mišrus			X			
	Formuojamasis			X			
	Įpstatyvinis			X			
	Diagnostinis				X		
	Apibendrinamasis				X		
	Dažniausiai naudojami vertinimo būdai	Neformalus		X			
		Formalus			X		
Formalus ir neformalus				X			
Vertinimo individualizavimas				X			

8. Jūsų požiūris į (į)vertinimą, kaip procesą, įtakojantį mokymosi motyvaciją (Pastaba: ties teiginiais pažymėkite + (pritariu) ar – (nepritariu)).

Teiginiai	+	(pritariu)	-	(nepritariu)
Verčia nuolat patirti nesėkmę			X	
Skatina konkuruoti tarp bendraklasių			X	
Skatina jausti psichologiskai nesaugiems			X	
Stabdo priimti iššūkius			X	
Verčia nepasitikėti savo jėgomis			X	
Skatina nusivilti mokytojų subjektyviu vertinimu			X	
Suteikia stresą		X		
Suteikia progą gauti „dovaną“ iš tėvų			X	
Suteikia grįžtamąją informaciją apie mokymosi pasiekimus		X		
Žadina stimulą, kita karta gauti dar aukštesnį įvertinimą		X		
Padaeda džiaugtis išsiugdytais gebėjimais		X		
Tekia džiaugsmą		X		
Padaeda siekti tolesnių mokymosi tikslų		X		
Padaeda džiaugtis įgytu žinių bagažu		X		
Padaeda pasitikėti mokytojų vertinimu		X		
Skatina pasitikėti savo jėgomis			X	
Leidžia jausti psichologiskai saugiems			X	
Suteikia psichologinį saugumo jausmą, nes mokytojai veikia vertina stebėdami			X	
Leidžia patirti sėkmę		X		
Padaeda išlikti ramiems			X	

9. Mokinių įsivertinimas. (prie kiekvieno teiginio pažymėkite Jums priimtinausią atsakymo variantą)

Mokinių įsivertinimas	Dažnis				
	Nuolatos	Labai dažnai	Dažnai	Retai	Niekada
Skaitate mokinius patiems įsivertinti žinias pagal sukurtas įsivertinimo lenteles			X		
Skaitate mokinius patiems įsivertinti savo darbą pamokoje			X		
Jūs skaitinate mokinius įsivertinti pasiektą pažangą			X		
Įsivertinimo kriterijus ir būdus aptariate su mokiniams			X		
Mokiniams suteikiate galimybę tikrinti savo darbą ir atiras klaidas ištaisyti			X		
Įsivertinimas mokiniams yra sudėtingas procesas, nes jie pervertina savo gebėjimus				X	
Įsivertinimas mokiniams yra sudėtingas procesas, nes jie nuvertina savo gebėjimus				X	
Kita:.....					

10. Lytis: M  V   
 11. Amžius: > 25  25-35  35-45  45-55  55-65  65 <   
 12. Darbo stažas: > 5  5-15  15-25  25-35  35 <   
 13. Kategorija: Spec. pedagogas/Mokytojas  Vyr. mokytojas  Metodinis  Ekspertas

Interviu klausimai pedagogams

1. Kokio dalyko mokytoja(as) Jūs esate?
2. Kiek metų dirbate mūsų mokykloje (ir koks bendras pedagoginis stažas)?  
  
(Jūs prieš ..... mėn/ metus atėjote į specialiąją mokyklą iš bendro lavinimo mokyklos, sakykite, ar labai didelį skirtumą pajutote darbe su specialiujų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais? )
3. Su kuo Jums ugdymo procese asocijuojasi vertinimas?
4. Kaip manote, ką vertinimas reiškia Jūsų mokiniams, kaip jie galėtų apibrėžti vertinimo prasmę?
5. Kokius gebėjimus stengiatės ugdyti mokiniuose?
6. Kokių būdų ir kaip dažnai informuojate mokinių tėvus (globėjus) apie vaikų pasiekimus?
7. Kokia Jūsų nuomonė, ar tėvams priimtinos Jūsų taikomos vertinimo, įsivertinimo formos, informavimo apie pasiekimus dažnis?
8. Dar grįžkime prie įsivertinimo individualizavimo. Vaikai skirtingai, individualiai reguoja į taikomus įsivertinimo būdus? Kokių sunkumų kyla ir kaip juos sekasi įveikti?
9. Sakykite, ar greta mokytojo vertinimo taikomas įsivertinimas leidžia teigti, kad tai skatina mokinį siekti geresnių ugdymosi rezultatų?
10. Jūsų nuomone, veiksniai, įtakojantys (skatinantys) mokinio pasiekimų rezultatus?
11. Kiek žinau, kad 2013 metais mokykloje buvo patvirtinta vertinimo sistema. Mokytoja(au), sakykite, gal turėtumėte kokių pasiūlymų?



## Interviu klausimai mokiniams

1. Klasė
2. Amžius
3. Papildomas klausimas - į kelintą klasę atėjai? Kaip jauteisi? Kas buvo sunkiausia mokykloje?
4. Kaip manai, kokia vertinimo paskirtis ?
5. Kaip manai, ką vertina mokytojai (kokie yra tavo pažangos vertinimo objektai)?
6. Kaip supranti, ką reiškia sėkmė moksle?
7. Ką turėtum daryti, kad geriau sektųsi?
8. Ar kontroliuoji savo mokymąsi ir jį planuoji? Jeigu taip, tai kaip tai darai?  
( mintimis, žodiniiais įsipareigojimais (sau, ar tėvams, ar mokytojams), rašytine forma?)
9. Ar didesnės tavo pastangos lemia geresnius mokymosi rezultatus?
10. Kaip dažnai tenka įsivertinti savo darbą (ar pastangas, pažangą)?
11. Kaip esi informuojama(-as) apie įvertinimą? Ar įsitrauki į vertinimo aptarimą? Ar visada aiškūs tavęs įvertinimo motyvai?
12. Siekdamas(a) geresnių rezultatų, kokios pagalbos tu tikiesi?
  - a. iš mokytojų: ( patarimų, pagalbos).
  - b. iš kitų mokyklos darbuotojų (kokių?)

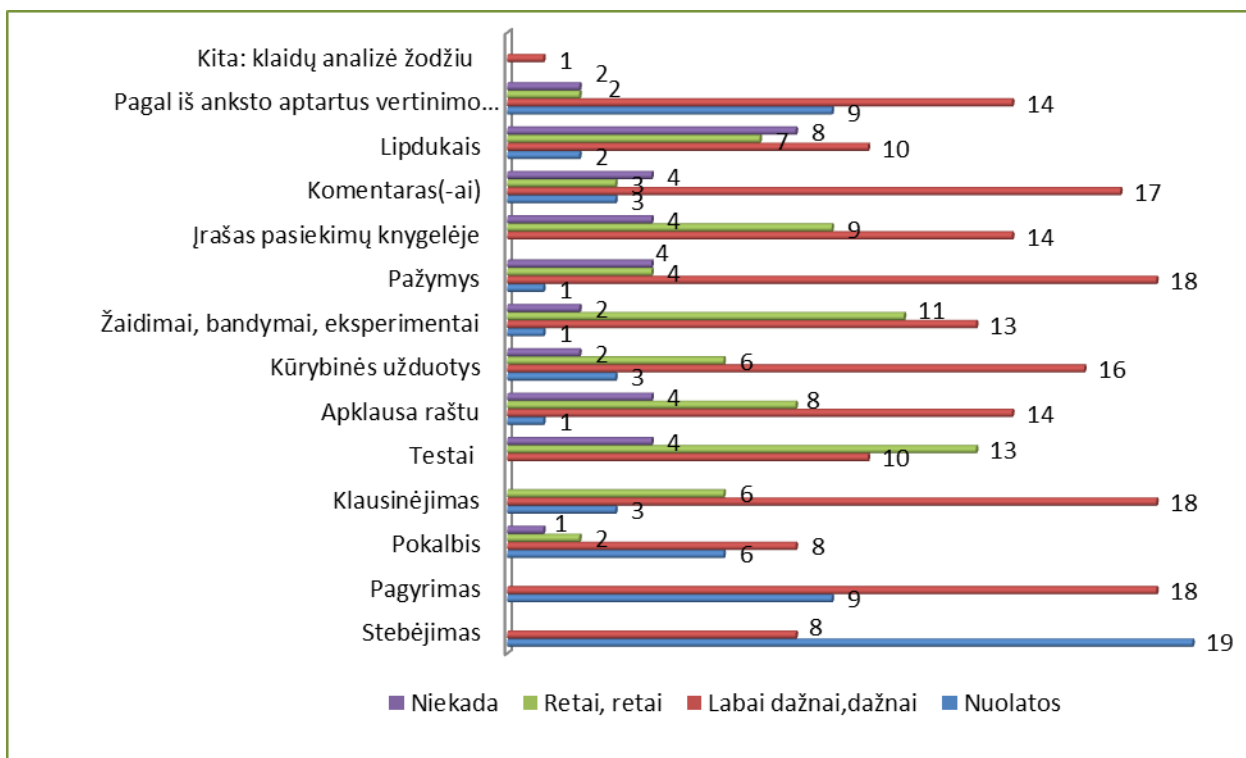
Interviu klausimai tėvams

1. Kodėl Jūs savo sūnui (dukrai) pasirinkote šią specialiąją mokyklą?
2. Dabar neįgalūs vaikai integruojami į bendrojo lavinimo mokyklas. Kokia Jūsų nuomonė šiuo klausimu? Jeigu sūnus/dukra būtų žemesnėje klasėje, ar norėtumet keisti mokyklą?
3. Jūsų nuomone, ar tinkamai pritaikomos Jūsų vaikui ugdymo programos ir vertinimo strategijos?
4. Jūsų nuomone, kas yra vertinimas? (a. ar faktinis rezultatas? b. ar motyvuojantis, padedantis mokytiis veiksnys, sąlygojantis tolimesnę pažangą?)
5. Iš kur sužinote apie vaiko žinių vertinimą? Ar sistemingai gaunate informaciją apie sūnaus/dukros ugdymosi vertinimą? Kokia Jūsų nuomonė, ar jis/ji objektyviai vertinamas?
6. Ar pats Jūsų sūnus/dukra visada žino savo pasiekimų rezultatus, kaip į juos reaguoja? Ar vertinimas padeda siekti geresnių rezultatų?
7. Be pažymio, kokiomis, jums žinomomis, kitomis formomis mokytojui perteikia Jums ar sūnui/dukrai, pasiektos pažangos įvertinimus (pastabomis raštu ar žodžiu, taškais, balais, komentarais ir kt.)?
8. Kaip Jūs skatinate ir padedate vaikui siekti geresnių ugdymosi rezultatų?
9. Ar pastebit sūnaus/dukros pažangą? Kiek ji atitinka Jūsų lūkesčius?
10. Kiek ugdymo procesas ir mokinio vertinimas siejasi ne tik su ugdymosi pažanga, bet ir su kompetencijų ugdymu. Jei taip, tai kokių ir kodėl mūsų vaikams tai svarbu?
- 11 Kokių turėtumet pasiūlymų dėl pasiekimų vertinimo, tėvų ir vaikų informavimo būdų?
12. Kokia Jūsų nuomonė apie mokyklą? Kokias pastebit problemas? Kokios didesnės pagalbos reiktų Jūsų vaikui ?

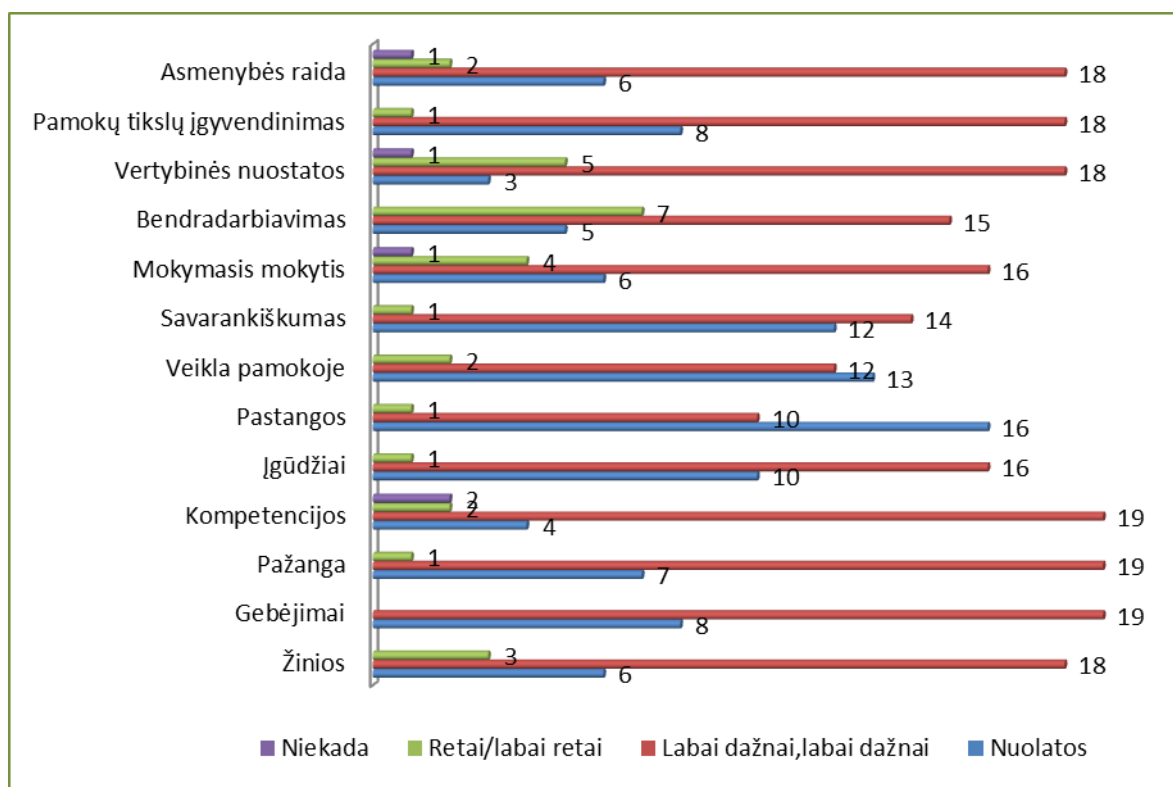
## Vertinimo principai

3.Kategorija: Vertinimo principai			
3.1. Subkategorija: Vertinimo/įvertinimo objektyvumas			
Subkategoriją patvirtinančios citatos	Mokytojai	MI: „Jeigu gaunu naują klasę, <...> išaiškinu jų pažangos vertinimo kriterijus, <...> Vertinimo kriterijai visiems yra aiškūs ir žinomi, ir pastoviai vaikams išaiškinami. Jiems patinka būti įvertintiems, bet ir patiems įsivertinti. Bet tik objektyviai, pabrėžiu žodį objektyviai. Jie net nenori geresnio pažymio, jeigu jis neobjektyvus, netikras, į <...>“. MII: „<...> kiekvienas įvertinimas turi būti labai gerai motyvuotas, mokiniui suprantamas <...> vertindama savo mokinukus visada išsakau kuo džiaugiusi ir kodėl, o taip pat ir kokių sunkumų turėjome <...>“. MIII: „<...> objektyvumo stengiuosi laikytis, bet mokiniams gal ir kitaip atrodo <...> bet, kai kurie klasės mokinia inegali sutikti, kad mokiniams, kuriems taikoma palengvinta , pritaikyta programa, vertinimai rašomi šiek tiek didesni“ <...>, pradeda lyginti gautus pažymius..	
	Mokiniai	Emilija: „<...>. Man tiesiog neteko patirti, kad nežinočiau už ką ir kokius balus gavau“. Vestina: „Manau, nevisada. Kartais, atrodo, stengiesi ir tą darai, ir kitą, o vis tiek 7 ir viskas. Atrodo tuomet, kad mokytoja priprato prie mano balo ir nenori geresnio rašyti <...>bet aplamai, tai gal ir objektyviai <...>“. Sandra: „ <...> manau, ojektyviai <...> kai gauni gerą balą net negalvoji apie tai dažniausiai <...>“. Deivis: „ <...> man tai viskas gerai, vertina gerai, na teisingai“.	
	Mokinių tėvai	MaI: „<...> manau objektyviai, pretenzijų neturiu“. MaIII: „ Nežinau, bet mano vaikas pats išsiaiškina jei jam kyla klausimų dėl vertinimų <...>“. TI: „Gauna tiek kiek vertas <...>“.	
	3.2. Subkategorija: vertinimo/įvertinimo individualumas		
	Mokytojai	MI: „<...>žinoma, vertinimas ar komentaras visada priklauso nuo individualių mokinio galimybių. MII: „<...> žinoma, visada įvertinimas yra individualizuojamas <...> dirbant tokioje mokykloje, kitaip ir būti negali“.	
	Mokiniai	Emilija: „Manau taip, nes ir užduotis gaunu sudėtingesnes <...>“. Vestina: „<...> man tai atrodo, kad mokytojai dažnai vertina ir lygina su kitais mokiais <...>“. Sandra: „Mano nuomone, viskas yra labai gera <...>. Mes, galbūt, lėčiau viską atliekam. Bet pedagogai pagal galimybes, prisitaiko prie mūsų tempo. Prie mano, tai tikrai.“	
	Mokinių Tėvai	MaI: „<...> jam geriau sekasi raštu atlikti užduotis, <...> esu paprašiusi mokytojų, kad duotų geriau jam rašto darbų ir jie atsižvelgė į mano prašymą <...>“. MaII: „<...> gal ir taip, net nežinau“. TI: „<...> jis viską gali <...> žinau, kad mokytojų prašo skirti ilgesnio laiko per rašto atsiskaitymus <...> čia gal ir būtų ta išlyga“.	
	3.3. Subkategorija: vertinimo sistematingumas		
	Mokytojai	MI: „<...> sakyčiau, kad mano pamokose vertinimas pakankamai dažnas; <...> Ne visada vertinu pažymiu, bet ir jų parašau dažnai“. MII: „<...> mokiniai įpratę, kad kiekvienos pamokos pabaigoje yra vertinamasis aptarimas“. MIV: „Daugiausiai taikau kaupiamąjį tipą. Pvz. mokiniai žino , kad iš penkių nedidelių užduočių , jie bus vertinami, atsižvelgiant į tai, kiek jų teisingai atliko <...>“.	
	Mokiniai	MI: „Nežinau, tik pažymio visada norisi <...>“. MIV: „<...> sakyčiau, kad visada informuoja apie planuojamus asiskaitymus, tai galima sakyti, kad yra tas sistematingumas“.	
Mokinių Tėvai	MaII: „Sunku pasakyti, bet nėra taip buvę, kad iš dalykų mano vaikas neturėtų 4-6 pažymių“. TI: „... jeigu vedant pusmečio gale pažymius užtenka iš ko išvesti, tai galima sakyti vertinama pakankamai sistemingai“.		

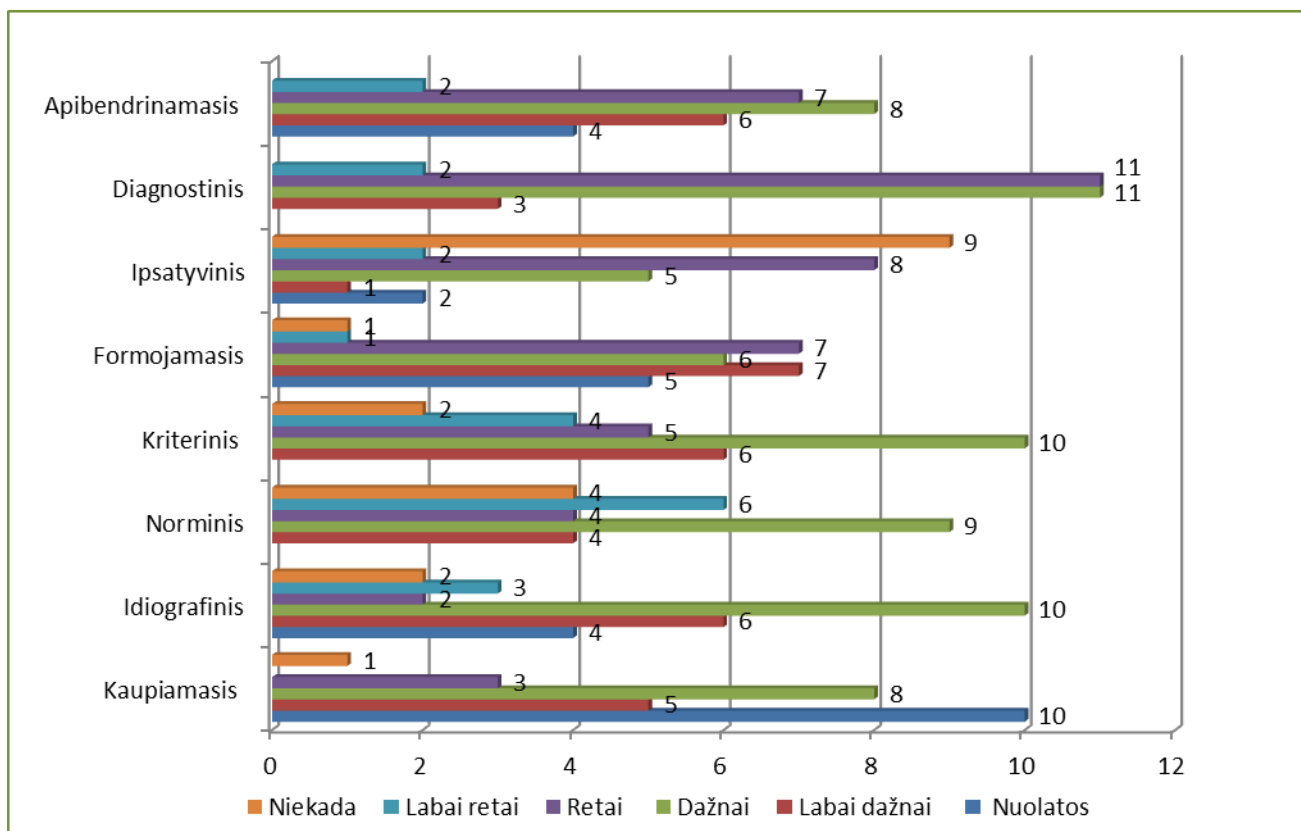
**Atsakymo į klausimą: Kokius būdus ir kaip dažnai taikote vertindami mokinių pasiekimus? skirstinys**



**Mokinių pažangos pasirenkant vertinimo objektą dažnio skirstinys**



### Naudojamų vertinimo tipų dažnio skirstinys



## Dalyvavimas įsivertinimo procese

5.Kategorija: Dalyvavimas įsivertinimo procese			
5.1. Subkategorija: Mokinio įsivertinimas			
Subkategoriją patvirtinančios citatos	Pedagogai	MI: „Vienareikšmiškai, taip. Pirmiausiai mokiniu mokinius, kad mokėtų įsivertinti, nes jie dažnai mąsto apie save per gerai. <...>“. MII: „Kai kurie jų linkę save pervertinti arba stokoja pasitikėjimo. Na, bet žengiame pirmuosius žingsnius <...> būna labai džiugu matyti teigiamus poslinkius ir šioje veikloje.<...> jiems, turintiems didelius specialiuosius ugdymosi poreikius, teks gyvenime patirti nemažai sunkumų.<...> Tad įsivertinimo, vidinio suvokimo „kur aš išties esu ir kur norėčiau būti, ką pasiekti?“ , įgūdžių formavimas labai svarbus gyvenime ir plačiąja prasme“. MIV: „<...> Stengiuosi įvesti tam tikras taisykles, kaip įsivertinti ir už ką“.	
	Mokiniai	E: „Gana retokai. <...> Na pasako kartais :“ tai keliais balais save įvertintum ? <...>“. V: „Kartais būna, bet nepasakysiu per kurią pamoką, gal geografijos, ne, lietuvių. Ai, nepamenu, gana retai tai būna“. S: „Įsivertinti tenka per biologijos, taip pat dažnai ir per anglų kalbos pamokas. Kiek rečiau per lietuvių k. pamokas. Man patinka iš to kylančios diskusijos“. D:„Ir taip, ir ne. Dažniausiai įsivertinti tenka lietuvių kalbos pamokose“. O šiaip gaunasi su kitais mokytojais tik tai toksai aptarimas, kas blogai, kas gerai atlikta. Dažniausiai gautas vertinimas, pažymys yra mano vidinio asmeniško reflektavimo lygyje“.	
	Mokinių tėvai	MaI: „manau kartais leidžia <...>, bet mokytojai juk geriausiai mato ko jis vertas“. MaII: „<...> nežinau, gal ir leidžia“. TI: „Negaliu atsakyti į šį klausimą, su sūnumi apie tai nebuvo kalbos“.	
	Subkategorija: mokinio įtraukimas į vertinimo aptarimą		
	Pedagogai	MI: „<...> kartais, davus klasei nedidelį testą ir po to išanalizavus ir išsiaiškinus, kaip turėjo būti jis atliktas, kiekvienas mokinytis gali pasakyti,<...> kaip jam pasisekė atlikti užduotį, ar pasiekė kažkokią pažangą, kur reikia pasitempti. MII: „<...> jį darome su vaikais nuolatos. Tai motyvuoja ir mano darbą. <...> pildome dar „Mokinio užrašus“. Juose fiksuojame, drauge su vaikais, svarbiausias temas, savo sėkmes, nuveiktus darbus. Parodysiu. Matote, čia greta temos yra taip pat lentelės su tomis spalvomis: raudona žalia, geltona.. Jeigu pats įsivertino, nuspalvindamas reikiamą laukelį, įrašau joje ir savo komentarus, pastebėjimus.	
	Mokiniai	E“<...> Na, nežinau, tiesiog padarius darbą, atsakius į klausimus gaunu įvertinimą, o jei kas neaišku su tuo vertinimu, visada pasiklausiu ir išsiaiškinu“. S: „<...> po kontrolinių darbų, kiekvienas individualiai esame aptariami. <...> apie kiekvieną vertinimą praneša laiku, ir suteikia galimybę pasitaisyti, pasikelti įvertinimą jeigu jis netenkina“. D: „Dažniausiai gautas vertinimas, pažymys yra mano vidinio asmeniško reflektavimo lygyje“.	
	Mokinių tėvai	MaII: „<...> vaikas pasisako, kartais, kad buvo viens pasakytą kodėl gavo vieną ar kitą balą <...>“. TI: „<...> tikrai negaliu atsakyti, nesikiū į jo mokslo reikalus, nebent pats paprašo nusamdyti korepetitorių <...>“.	