

# Mokinių mokymosi rezultatų vertinimo psichopedagoginiai pamatai

**Algimantas Šventickas**

Vilniaus pedagoginis universitetas

*Šiame straipsnyje analizuojama įvairus požiūris į mokymosi rezultatų vertinimą. Pateikiamos skirtingos užsienio šalių ir Lietuvos autorių nuomonės, jų išvados ir rekomendacijos šiuo klausimu. Detaliai aprašomas empirinis tyrimas, kur greta pateikiami mokinių ir mokytojų samprotavimai apie mokymosi rezultatų vertinimą bei ugdymo proceso organizavimą.*

**Aktualumas.** Mokinių mokymosi rezultatų vertinimas visais laikais buvo ir yra aktuali viso ugdymo proceso problema. Pasitaiko atvejų, kai mokytojai, neobjektyviai vertindami mokinius, griaua darnius mokinių ir mokytojų santykius, o tada mokymas ir mokymasis tampa nemėgstamas, net vengiamas. Vadinasi, mokymosi rezultatų vertinimas neturėtų būti interpretuojamas kaip išimtinė didaktikos problema, jis sietinas ir su kitais ugdymo aspektais, su visa mokinio psichosocialine raida.

Šio tyrimo **tikslas** – atskleisti mokymosi rezultatų vertinimo teigiamus ir neigiamus aspektus, parodyti įvairų požiūrį į šį svarbų didaktikos elementą. Tyrimu užsibrėžta išspręsti šiuos **uždavinius**: pateikti vyraujančią pasaulyje mokymosi rezultatų vertinimo nuostatą; išanalizuoti pedagogų ir mokinių požiūrį į šį reiškinį ir pateikti išvadas.

Tyrimą atliekant naudojami šie **metodai**: literatūros ir šiuolaikinių straipsnių, publikuojamų internete, apžvalga ir analizė, stebėjimas, anketinė apklausa, ekspertų metodas.

Tyrimo **objektas** – bendrojo lavinimo vidurinės mokyklos (gimnazijos) mokinių mokymosi rezultatų vertinimas.

## 1. Skirtingų šalių pedagogų požiūris į mokymosi rezultatų vertinimą

Nėra pagrindo teigti, kad klasikinis požiūris į mokymosi rezultatų vertinimą priklauso praeičiai; tai reikštų paneigti ankstesniąją, šimtmečius kauptą mokytojų ir kitų ugdytojų patirtį organizuojant mokymo procesą. Tuo tarpu pati tikrinimo ir vertinimo idėja labai sena. Žinoma, kad kinų valdininkai dar 2000 metų pr. Kristų organizavo egzaminus valstybės tampaotojams; graikų mokytojai jau penktajame amžiuje pr. Kristų savo mokymo sistemoje taikė mokymo rezultatų tikrinimą ir vertinimą (Postlethwaite, 1994). Tikriausiai nuo tų laikų, kai buvo duota pirmoji kontrolinė užduotis ir parašytas pirmasis pažymys, diskutuojama dėl jų tikslingumo: įrodinėjama, kad pažymio rašymas apsunkina ugdymą ir kursto mokinių ir

mokytojų nepasitikėjimą, teigiama, kad vertinimas pažymiais ir mokinių lyginimas skatina nerimą, žaloja mokinius, gaunančius prastus pažymius, formuoja žemą savęs vertinimą, daroma išvada, jog pažymiai yra „niekam tikęs matas“, rodantis veikiau tam tikrus mokytojų įgeidžius, o ne tai, kaip pavyko pasiekti svarbų ugdymo tikslą, norimus mokymosi rezultatus (Arends, 1998, p. 217). Net mokinių žinių vertinimo šalininkai peikia dabartinę praktiką už tai, kad ji ypač išskiria atsietą nuo konteksto pagrindinių įgūdžių tikrinimą, kad skatina nuolat lenktyniauti.

Nusakydamas tikrinimo ir vertinimo paskirtį, V. Rajeckas išskiria tikrinimo ir vertinimo funkcijas: 1) mokomoji, nes būtina nustatyti, ar mokiniai yra pasirengę suvokti naują medžiagą, išsiaiškinti mokymosi sunkumus, nustatyti mokymo metodų efektyvumą; 2) lavinamoji, nes mokytojas skatina įvairius mokinių protinius veiksmus, atliekami kūrybiniai ir savarankiški darbai, atsakinėjama žodžiu ar raštu ir pan.; pateikdamas užduotis visai klasei, mokytojas skatina visus susikaupti, mintyse ieškoti atsakymo, o tam būtinos įvairios protinės operacijos; 3) auklėjamoji, apibūdinanti mokymosi rezultatus, dėl kurių mokiniai siejasi ar išreiškia pasitenkinimą, džiaugsmą; mokiniai stengiasi kuo geriau mokytis, atlikti jiems skirtas užduotis, t. y. ugdomas jų pareigingumas, atsakingumas, valingi charakterio bruožai; 4) kontrolės (konstatuojamoji) funkcija parodo atskiro mokinio ar grupės mokymosi rezultatų lygį, taip pat mokytojo darbo efektyvumą; 5) diagnostinė funkcija, išryškėjanti, kai mokytojas dėsto naują medžiagą, nes aktualu, kaip buvo suvoktas, išmoktas išeitas kursas ar jo dalis; 6) mokinių pažinimo funkcija suteikia informacijos apie atsakinėjančio

mokinio temperamento ir charakterio bruožus, ypač jo kalbos išsivystymo lygį (Rajeckas, 1998, p. 27). Autorius pažymi, kad šios mokymosi rezultatų tikrinimo ir vertinimo funkcijos dažniausiai yra susijusios viena su kita ir viena kitą papildo. Tačiau svarbiausia, kad šis mokymo proceso komponentas padėtų mokytojui kuo geriau parengti mokinius savarankiškai kūrybinei veiklai. Lavinamasis aspektas prasmingas tik tada, kai rodo gebėjimą operuoti žiniomis, mokėjimais ir įgūdžiais, o auklėjamasis – kai skatinamas mokinio aktyvumas, stropumas, sąmoningas ir atsakingas jo požiūris į darbą.

Nepaisant tokios funkcijų gausos, mokymosi rezultatų vertinimo klasikinė koncepcija į pirmą planą iškelia konstatuojamąją paskirtį, tai yra šia grandimi tarytum baigiamas apibrėžtas mokymo etapas. Vaizdžiai kalbant, mokinio vertinimas pažymiu tapatus dirbančiojo gautam atlyginimui („ką uždirbai, tą gavai“). Dėl šios priežasties mokymasis motyvuojamas situaciškai, mokiniai po patikrinimo pamiršta, ko mokėsi. Iš tikro įprastas mokinių mokymosi kontrolės tikslas – nustatyti ir įvertinti mokinių žinias, mokėjimą ir įgūdžius. Mokymosi rezultatų tikrinimas yra mokymo proceso dalis ir drauge vienas iš pagrindinių klasikinės didaktikos reikalavimų, vyksta visomis institucinio lavinimo pakopomis. Vadinasi, klasikinė didaktika mokymosi rezultatų tikrinimą ir vertinimą orientuoja į praėjusį mokymo etapą, tai yra į praeitį.

Klasikinės mokymo koncepcijos struktūroje ypatingas yra biheivoristų požiūris į išmokymo vertinimą. A. Banduros (1969) dvipusio priešastingumo teorija remiasi pažiūra, kad augančio žmogaus elgesį lemia individo ir aplinkos kintamieji. Aplinkos kintamieji (mokyma-

sis, įvairios gyvenimo situacijos, kitų žmonių elgesys ir t. t.) turi veikti individo kintamuo- sius (poreikį tyrinėti, norą pasiekti gerų rezul- tatų, kt.). Ir vieni, ir kiti gali sukelti tikslingą aktyvumą. A. Bandura, tyrinėdamas elgesio ir išmokymo dėsningumus, nustatė, kad, norint išmokyti konkretaus dalyko, svarbu rasti tin- kamus medžiagos pastiprinimus, jų pateikimo būdą ir kartojimų skaičių. Jo nuomone, norint patikrinti ir įvertinti mokymosi rezultatus, rei- kia iš anksto tiksliai nurodyti tikrinamos me- džiagos apimtį, sudaryti tikslus tikrinimo gra- fikus. Remiantis šiomis idėjomis atlikta labai daug tyrimų, kuriais atskleidžiamas vertinimo vaidmuo ir pedagoginį vertinimą lemiantys veiksniai (Gage, Berliner, 1994, p. 524–538).

Klasikinė didaktika ypatingą dėmesį skyrė pažymiui kaip mokinio veiklos rezultatyvumo įverčiui. Galima įžvelgti iki šiol išlikusį tam tikrą pažymio fetišizavimą, ypač ugdymo praktiko- je. Palyginti su mokymo rezultatų tikrinimu, įverčio sąvoka ir platesnė (išreiškia to, ką mo- kinys žino, ir to, ką jis privalėtų žinoti ir mo- kėti vertinimo momentu santyki), ir tuo pat metu siauresnė (pažymiu išreiškiamas subjek- tyvus pedagogo požiūris į tikrinimu fiksuotus mokymosi rezultatus). Vadinasi, pažymys lai- kytinas objektyvios išmokimo situacijos ir pe- dagogo subjektyvaus požiūrio santykio išraiš- ka; žinoma, tokia išraiška nėra vienintėlė. Pažymys traktuojamas kaip mokymosi rezul- tatų visapusiškumo ir kokybės matas. Pažy- mys – mokomosios veiklos rodiklis, rodantis mokinių žinias, gebėjimus, ar mokinys paves- tą darbą atliko tinkamai, ar buvo aktyvus; pa- žymys yra mokomosios pažintinės veiklos cha- rakteristika (Miller, 1995, p. 32). Jis auklėja, veikia mokinių sąmoningumą ir jausmus, to- dėl gauti geresnį įvertinimą rūpi ir patiems mo-

kiniams, ir jų tėvams. Aiškėja, kad išsiugdo mokinių poreikis būti įvertintiems, jei jų žinias ir darbą mokytojas nuolat tikrina ir vertina; jie įsisąmonina, kad tikrinimas ir vertinimas pa- deda geriau ir atsakingiau mokytis (Rajeckas, 1998, p. 15).

Žinoma, išmokimo lygis gali būti nusakytas ir vertinamaisiais sprendiniais. Tokiais spren- diniais mokytojas atskleidžia, ką mokiniai yra pasiekę ir ko jiems trūksta, padeda jiems ge- riau suvokti savo klaidas, skatina geriau dirb- ti. Kartu vertinimas rodo ir emocinį mokytojo požiūrį į mokymąsi, tikrinimu atskleidžiamos išmokimo kokybės detalės (kuriuos mokymo turinio komponentus mokinys yra gerai įsi- savinęs, kuriuos – pakankamai, kuriuos – ne- pakankamai ir pan.). Tuo tarpu pažymys šių detalių nebeatspindi, teigiami aspektai kompen- suoja neigiamus ir pan. Vadinasi, vertinant pa- žymiu daugiamatė išmokimo struktūra supras- tinama, išreiškiama vienmačiu įverčiu.

Atsakyti vertinimo pažymiu netikslinga, net žalinga, nes, kaip toliau bus matyti, kai ku- riems mokiniams vertinimas yra svarbiausia mokymosi paskata. Mokiniai, kaip ir visi žmo- nės, už savo darbą, laimėjimus nori būti įver- tinti, vaikų mokymosi rezultatus nori žinoti tė- vai ir bendruomenė. Vadinasi, šiuo požiūriu klasikinė koncepcija turi realų empirinį pagrinda- dą. Šiam pagrindui pateisinti ir taikoma žodžiais ar skaičiais išreikšta žinių ir gebėjimų vertini- mo sistema. Tai reiškia, kad pažymiai psicho- loginiu požiūriu turi apibūdinti atitinkamas mo- kinio žinias, jų įsisąmoninimo lygį, apimtį, gilumą bei gebėjimą tas žinias taikyti praktinė- je veikloje ar aptariant teorines problemas, mo- kinio protinės veiklos gebėjimus – mąstymo, atminties, suvokimo, vaizduotės būdus, indi- vidualias pažinimo ypatybes.

Įdomi klasikinio požiūrio į ugdymą kritikų mintis, kad tendencija rašyti gerus pažymius sėkmingai rengia nevykėlius, o žemi įvertinimai skatina destruktivius pačių mokytojų, mokinių ir tėvų jausmus (Glasser, 1991). Šio autoriaus nuomone, tai trukdo tinkamai elgtis su vaiku – norima jam padėti, tačiau ne visada gebama objektyviai vertinti, ir dėl to daugėja augančio žmogaus žmogiškumą silpninančių ypatybių. Padariniai įgyja socialinį pobūdį: kol pažymiais „ženklinami“ atsiliekantieji moksle, nesudarant jiems sėkmės galimybių, tol neišsivaduosime iš skurdo, nusivylimo ir didėjančio nusikalstamumo.

Gerai žinoma, kad mokymas – nuolatinis vyksmas, klasikiniu požiūriu skirtas pateikti informaciją apie tikrovę; sutelkus dėmesį informacijai, nelengva įvertinti mokymo efektyvumą ir mokinių įtraukimą į darbą, labai dažnai mokytojas tiesiog neapėmia visos klasės. Kai kuriems mokiniams pamoka gali patikti ar nepatikti, atsižvelgiant į tai, jie mokosi ar nesimoko. Siekdamas gauti grįžtamąją informaciją, mokytojas sutelkia dėmesį tik į kelis mokinius, ir pagal juos vertina savo mokymo rezultatyvumą. Šiomis sąlygomis vertinimo patikimumas kelia abejonių dar ir todėl, kad neretai mokytojai šališki – ieško argumentų, įtikinančių, kad jie puikiai moko ir kad mokiniai viską gerai supranta. Norėdamas parodyti savo kompetenciją, mokytojas tam tikrai ribotai grupei mokinių dažnai pateikia lengvesnes užduotis, kviečia atsakinėti gabesniuosis, juos skatina ir t. t., o neteisingus mokinių atsakymus aiškina motyvacijos trūkumu, nedėmesingumu, bet ne blogu mokymu. Kadangi vertinimas yra subjektyvus, pedagogai kelia klausimą, „ar pažymiai nėra tiesiog farsas, jei visais būdais vertinant mokinius taip dažnai

apsirinkama ir mokytojų vertinimai skiriasi, ar mažas patikimumas neverčia mokytojų eksperimentuoti“ (Miller, 1995, p. 231–235).

Apibendrinus šiuos kritinius teiginius, nurodoma, kad klasikinės ugdymo koncepcijos dominavimo sąlygomis mokytoją ir mokinių kamuoja nuolatinė baimė suklysti, mokytojas mano, kad tik jis viską žino, perdėtai rūpinasi mokiniais ir nesudaro sąlygų jiems patiems pasirūpinti savimi (Bitinas, 2000, p. 168).

Taigi humanizuojant ugdymo procesą, vadinasi, ir mokymo rezultatų vertinimą, būtina organizuoti klasės veiklą taip, kad vaikas ne tik mąstyty, įsimintų, bet ir būtų emociškai įsitraukęs į veiklą, džiaugtųsi savimi, savo darbo rezultatais. Humanistai, pabrėždami vaiko vidinių galių atsiskleidimo prasnę, teigia, kad mokytojas turėtų susilaikyti nuo per greitų ir didelių pastangų žadinant mokinių mokymosi motyvaciją, siekti per greitų mokymosi rezultatų. Daug mokytojų per dažnai ragina mokinius siekti aukštesnių poreikių, nepatenkinus žemesniųjų; tai gali nuvilti mokinius, sumažinti jų norą mokytis; gerų mokymosi rezultatų poreikis turi kilti iš pačių mokinių. Kiekvienas ugdytinis siekia emociškai svarbių dalykų ir turi esminius dvasinius poreikius – saviraiškos, pagarbos, meilės, jis yra linkęs įprasminėti savo veiksmus, būsenas ir elgesį. Tai yra bendriausias mokymosi motyvacijos šaltinis. Šiuos teiginius patvirtina geri mokymosi rezultatai mokyklose, kuriose vyrauja dvasinė laisvė ir tolerancija, kur atsakingos meilės ir pasitikėjimo atmosferoje nuolat bendrauja mokytojai ir mokiniai, mokykla ir šeima. Tokioje atmosferoje mokinių mokymosi rezultatų tikrinimas ir vertinimas vyksta natūraliai, nesukeldamas neigiamų emocijų ar mokymosi baimės.

Šiandienėje mokykloje ypač svarbios E. G. Hoachlanderio (1998) vertinimo nuostatos. Mokslininkas teigia, kad visuomenėje dominuoja trys vertinimo nuostatos: 1) teisingumas – aukščiausią vertinimą gauna geriausiai darbą atlikęs asmuo; 2) lygybė – kiekvienas dalyvavęs atitinkamoje veikloje gauna tą patį įvertinimą; 3) reikalingumas – skatinamas, remiamas ar apdovanojamas tas, kuriam labiausiai to reikia. Šios nuostatos turi ir etinį pagrindą. Teisingumo požiūriu nariai gali jaustis tikri, kad jiems, pasiekus pranašumą, jų darbas bus tinkamai įvertintas. Lygybės nuostata gali būti grindžiama šeimos narių, bendruomenės ar visuomenės narių veikla, šios nuostatos esmė yra ta, kad skirtingi indėliai bus vienodai įvertinti. Reikalingumo nuostata – tai garantija, kad, esant nepalankioms situacijoms, kiti padės, parems. Į vertinimą švietimo sistemoje esame įpratę žiūrėti kaip į besiremiantį tik teisingumu, tačiau daugiau būtų galima pasiekti vertinimą grindžiant įvairiomis visuomenės nuostatomis.

Gana daug tyrimų skiriama įvairiems mokinių vertinimo veiksniams. D. W. Johnson, F. P. Johnson (1987) padarė išvadą, kad: 1) mokiniai, kuriems nesiseka laimėti ar dirbti individualiai, vertinimo sistemą dažniausiai supranta kaip neteisingą ir pradeda nemėgti pamokų ir mokytojo; 2) mokiniai tradicines pamokas ir individualų vertinimą supranta kaip teisingiausią, bet po to, kai tenka atlikti užduotį grupėse ir visi nariai gauna tą patį įvertinimą, pastarasis vertinimo būdas ima atrodyti teisingesnis; 3) kuo dažniau mokiniai bendradarbiauja per pamokas, tuo labiau tiki, kad kiekvienas, rodantis pastangas ir aktyvumą grupėje, turi vienodas galimybes gauti puikų užsitarnautą įvertinimą, ir pripažįsta, kad ši ver-

tinimo sistema yra teisinga. Mokiniai, pasimokę bendradarbiauti kaip grupė, labiau pripažįsta grupinį nei pavienį įvertinimą. Grupinį vertinimą moksleiviai gali suprasti neteisingai, jeigu iš viso nėra dalyvavę tokia mokymesi. Jei jie turės galimybę bent kiek laiko padirbėti grupelėmis, vertinimą ims traktuoti kaip vienas kito skatinimą ir padaršinimą, atliekant grupei skirtą užduotį ir siekiant įvertinimo už bendrai atliktą darbą (Wheeler, Ryan, 1973).

Asmeninė atsakomybė yra vienas iš pagrindinių mokymosi bendradarbiaujant elementų. V. Aramavičiūtės (1998) teigimu, ji ugdoma vertinant ir kiekvieną grupės narį individualiai, ir visos grupės darbą. Kai rezultatus sužino ir individas, ir grupė, kiekvienas pasijunta atsakingas už bendrus grupės laimėjimus. Labai svarbu, jog grupė žinotų, kuriam jos nariui reikia daugiau pagalbos ir padaršinimo, kad kiek įmanoma geriau atliktų užduotį. Be to, visi mokiniai turėtų suvokti, kad nė vienas iš jų negali pasislėpti už savo kaimyno nugaros ar pasinaudoti vien kolegų darbu. Asmeninė atsakomybė – tai efektyvus būdas užtikrinti, kad grupinis darbas bus naudingas visiems grupės nariams.

M. Atkinsas (1993) pabrėžia grupinio darbo metodų pranašumus ir nurodo, kad organizuodami darbą grupėmis mokytojai turi gerai apgalvoti mokymo metodus, kad mokiniai būtų visiškai užimti pamokoje, o tingūs mokiniai nestabdytų pažangiųjų ir negautų neužtarnautų teigiamų pažymių. Mokytojas turi apsispręsti, taikyti vienodą vertinimo sistemą ar įtraukti individualius vertinimo elementus, grupėje dirbančiuosius įvertinti vienodai ar leisti jiems įvertinti vienas kitą pridodant ar atimant po kelis balus; galima leisti mokiniams patiems vertinti vienas kitą. Grupinio vertinimo nauda

yra ta, kad mokiniai mokosi vertinti ir būti įvertinti už dalyvavimą grupės darbe. Kaip teigia autorius, grupinėje veikloje gali teigiamai pasirodyti netgi ir vidutinių gebėjimų mokiniai.

M. Bettso (1994) nuomone, įvertinimas turėtų būti ne galutinio rezultato matas, o mokymosi proceso dalis, todėl vertinimo metodai turi būti patobulinti lyginant su baigiamaisiais įvertinimais. Autorius pabrėžia, kad mokymosi rezultatų įvertinimo metodas turi prasmę tik tada, kai reikalaujama rezultatų susieti su tinkamu dėstymu ir mokymosi veikla, padedančia palengvinti ir išmatuoti pasiektus rezultatus. Vadinasi, mokymosi rezultatų tikrinimo ir vertinimo pranašumai yra, pirma, planavimo aiškumas ir skaidrumas mokiniams ir mokytojams, antra, vertinimo kriterijų ir formų sąsaja su mokomąja medžiaga.

Mokinių mokymosi rezultatų vertinimą galima apibrėžti kaip tam tikros veiklos funkcijas, kurias atlieka mokytojai, norėdami spręsti apie savo mokymo ir mokinių darbo rezultatus. Ši mokinių ir mokytojų sąveikos dalis turi didžiulę reikšmę mokinių ir mokytojų santykiams, nes mokymosi rezultatų vertinimas gali lemti tolesnį mokinių mokymąsi gimnazijose, universitetuose, daryti įtaką tolesnei jų karjerai ir t. t.

Svarbu pabrėžti, kad pedagogai specialistai aiškiai išskiria formuojamąjį ir apibendrinamąjį mokymosi rezultatų vertinimą. Formuojamojo vertinimo dėka renkama ir kaupiama informacija prieš pradėdant mokytis arba mokant mokinius, nes mokytojas turi surinkti informaciją apie savo mokinių turimas žinias, mokėjimą bei įgūdžius ir spręsti apie pamokos veiksmingumą. Apibendrinamajam vertinimui informacija renkama po mokymo, ja remiantis apibendrinama, kaip mokiniams sekėsi dirbti,

kokios jų pastangos siekiant gerų mokymosi rezultatų.

Mokymosi rezultatų vertinimo subjektyvumo priežastims atskleisti vertus dėmesio tyrimus paskelbė I. Dennis ir N. Stephen (1996). Tyrinėdami aukštųjų mokyklų studentų ir vidurinių mokyklų mokinių diplominių bei kūrybinių darbų įvertinimus, jie padarė išvadą, kad vertinimui turi įtakos asmeninė pažintis, iš anksto susidarytas įspūdis apie vertinamąjį, fizinis patrauklumas. Aukščiau įvertinti buvo darbai tų žmonių, kurie patiko vertintojui. Teigiama ar neigiama požiūrio į vertinamąjį atsiradimas įvairiais aspektais padidino tarpusavio santykių ryšį, palyginti su tais vertintojais, kurių jausmai vertinamajam buvo neutralūs. Šališkumas vertinant skirtingo amžiaus ir lyties grupes buvo skirtingas. Jis labai priklausė nuo vertintojo požiūrio į darbą parašiusio asmens lytį.

Vadinasi, pažymiai trukdo ar padeda humanizuoti mokymą ir mokymąsi. Jei mokiniai žinių vertinimą suvokia kaip grėsmę ar despotizmą, jie gali mokytis labiau dėl pažymių, o ne dėl to, kad nori įgyti žinių. Mokytojas privalo atidžiai stebėti, kad jo naudojama pažymių sistema ir vertinimo metodai neskatintų mokinių per prievartą mokytis to, ko jie šiaip jau nesimokytų. Netinkamos apklausos ir pažymių rašymo metodai gali versti mokinius tiesiog desperatiškai stengtis atlikti tai, ko iš jų nori mokytojas ar kontroliuojantis asmuo (Gage, Berliner, 1993, p. 528). Į tai atsižvelgdami pedagogai ir psichologai vis dažniau diskutuoja, kaip tobulinti vertinimą pažymiais ir kaip tuos pažymius pateikti. Aišku, mokiniams ir jų tėvams pateikiama informacija apie mokinį turi būti naudinga. Mūsų visuomenėje pažymiai laikomi labai svarbiu dalyku, todėl moky-

tojai privalo juos rašyti labai atsargiai ir apgalvotai. Abejojant, kaip mokinį vertinti, dažniausiai siūloma apsispręsti mokinio naudai. Taip būtina elgtis turint galvoje vertinimo sistemos netobulumus subjektyvumo aspektu ir sprendimo svarbą socialiniu ir psichologiniu aspektu.

P. Blackas (1997) bando atsakyti į klausimą, kokiomis aplinkybėmis įvertinimas tampa teigiama jėga ir kada mokymosi priešu. Jis teigia, kad įvertinimas gali būti apibūdinamas plačiai: tai priklauso nuo žmogaus įsitikinimų, nuo to, ko jis siekia mokydamasis ir kaip žiūri į mokslo svarbą. Autorius labiausiai pabrėžia mokytojų pasirengimą mokinių mokymosi rezultatams tikrinti ir vertinti. Jis teigia, kad Australijos mokytojai, siekdami efektyvaus mokinių darbo, pirmiausiai patys įvertina savo laimėjimus. Mokytojų įvertinimai nėra susiję su apibrėžtais kriterijais, o pateikiami apmąstymai apie įvertinimą įvairovę. Tirdamas šią problemą, mokslininkas daro išvadą, kad mokytojams trūksta teorinių ir praktinių žinių apie vertinimą. Mokytojams jis rekomenduoja daugiau „treniruoti“, kaip tikrinti ir vertinti mokinių mokymosi laimėjimus, t. y. labiau suformuoti vertinimo įgūdžius.

D. Larry ir K. Debra (1998) parodo 95 JAV mokyklų mokytojų gebėjimus naudoti vertinimo sistemas. Autoriai teigia, kad mokytojų žinios apie tikrinimą ir vertinimą yra nepakankamos, vertinama skirtingai, esama daug subjektyvumo. Jie pateikia ir kitų autorių samprotavimus apie mokymosi rezultatų vertinimo problemas: mokytojams reikia ne tik žinių, bet ir sumanumo taisant ir vertinant mokinių darbus, išryškinti klausimai, į kuriuos mokytojas turi atsizvelgti vertindamas mokinių mokymosi rezultatus: 1) mokymo

efektyvumą, 2) vertinimo efektyvumą, 3) objektyvumą.

Daugelis užsienio šalių mokslininkų teigia, kad mokytojai neteisingai vertina arba nemoka tinkamai suformuluoti testo klausimų, kad būtų galima gauti visapusišką informaciją apie mokinių mokymosi rezultatus. B. Shapiro (1995) patvirtina išvadą, kad mokytojų pasirengimas tinkamai įvertinti mokinių žinias ir gebėjimus yra nepakankamas. Rengiant mokytojų darbui, šiai problemai turi būti teikiama prioritetas. O'Neillo (1994) teigimu, šiuolaikiniai mokytojai privalo būti kompetentingi išdėstant argumentus apie mokinių mokymosi lygį ir perspektyvas. Jis skiria keturis aspektus, siejančius įvertinimą su išmokimo procesu: a) aiškūs vertinimo kriterijai, b) įvertinimas reikalingas tam, kad tobulintų mokymą, c) įvertinimas turi teigiamai nuteikti mokinius tolesniam mokymuisi, d) įvertinimas turi parodyti kiekvieno mokinio pasirengimo lygį. Pasak autoriaus, mokytojai turi nuolat tobulinti mokymosi rezultatų tikrinimo ir vertinimo sistemą, kad užtikrintų mokymosi sėkmę. Iš mokytojų laukiama, kad jie puikiai išmanytų testavimą ir veiksmingai naudotų vertinimą moksleivių mokymosi pažangai nustatyti.

## **2. Mokytojų ir jų mokinių požiūris į mokymosi rezultatų vertinimo problemą**

Lietuvos mokyklose mokymo rezultatų tikrinimo ir vertinimo paieškos toli gražu neišsėmia šios mokymo proceso grandies humanizavimo galimybių. Siekiant plačiau jas atskleisti ir parengti dirvą kurti humanizuotą sistemą, buvo panaudota mokytojų ir mokinių apklausa, turinti eksperto vertinimo pobūdį. Žinoma, kad ekspertų metodas taikomas, kai ne-

įmanoma gauti tiesioginės diagnostinės informacijos apie tiriamus ugdymo parametrus; jo esmė yra ta, kad diagnozuojamąjį požymį vertina tyrėjo pasirinkti asmenys, o išvados tikrinamos ir apibendrinamos taikant statistinius metodus (Bitinas, 1998, p. 122).

Atliekant šį tyrimą, ekspertais pasirinkti mokytojai ir aukštesniųjų klasių mokiniai iš kitų Vilniaus miesto mokyklų; tuo tikėtasi išvengti vienašališkų sprendimų. Skirtingos kompetencijos ekspertams buvo pateikti įvairūs tų pačių teiginių pedagoginiu požiūriu priimtini variantai; reikėjo įvertinti, jų manymu, patį tinkamiausią teiginio variantą. Bendri mokytojų ir mokinių sprendimai turi būti panaudoti rekomendacijoms, kaip tobulinti ugdymo procesą mokymosi rezultatų vertinimo aspektu.

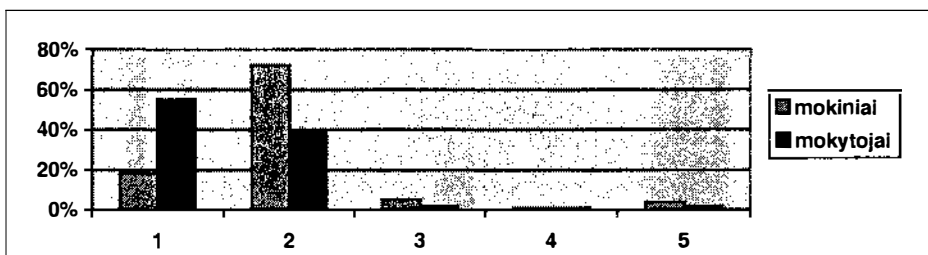
Atliekant ekspertinį vertinimą dalyvavo Vilniaus miesto Žemynos ir M. Biržiškos gimnazijos bei Fabijoniškių, Šeškinės, „Sietuvos“, Jono Pauliaus II vidurinės mokyklos. Mokytojams ir mokiniams buvo pateikti analogiški teiginiai ir tai leido palyginti jų nuomonę.

Iš viso ekspertinius įverčius pateikė 247 mokytojai, iš jų mokytojai ekspertai ir metodininkai – 15,6 proc., vyr. mokytojai – 62,2 proc., mokytojai – 22,2 proc. Pagal pedagoginio darbo stažą iki 5 metų – 19,3 proc., 6–15 metų – 35,7 proc.,

16–25 metų – 32,9 proc., daugiau kaip 25 metai – 12,1 proc. Palyginti pasitelkta tų pačių mokyklų vienuoliktų ir dvylikų klasių mokiniai. Jie turi nemažą mokymosi patirtį ir gali pakankamai gerai apibūdinti jiems pateiktus pedagoginius teiginius. Gauti 662 mokinių įverčiai, iš jų 11 klasės – 47,9 proc., 12 klasės – 52,1 proc.; vaikinių – 40,3 proc., merginų – 59,7 proc.

Visų pirma aiškintasi, ar **mokiniai mokytusi geriau, jei mokytojai įvairias temas nagrinėdami tikrintų žinias** kiekvieną pamoką, išėjus temą, tai yra vieną du kartus per mėnesį; užbaigus skyrių arba kartą per trimestrą; užbaigus kursą, egzamino metu; kiti variantai.

Gauti duomenys rodo, jog, mokytojų manymu, mokiniai geriau mokytusi, jeigu jų žinios būtų tikrinamos ir vertinamos kiekvieną pamoką (55 proc.), tačiau tokiam teiginiui pritaria tik 18 proc. mokinių; 72 proc. mokinių norėtų, kad jų žinios būtų tikrinamos išėjus temą, ne dažniau kaip vieną du kartus per mėnesį. Tokios pat nuomonės yra ir apie 40 proc. mokytojų. Labai nedaug mokytojų ir mokinių nurodė, kad reikėtų tikrinti ir vertinti žinias tik vieną kartą per trimestrą ar mokslo metus, laikant egzaminus ar įskaitas iš išeito kurso (1 pav.). Statistiškai skiriasi mokytojų ir mo-



1 pav. Mokinių mokymosi priklausomybė nuo žinių tikrinimo

Žymėjimas reiškia: 1 – mokiniai mokytusi geriau, jei mokytojai įvairias temas nagrinėdami tikrintų žinias kiekvieną pamoką, 2 – išėjus temą, tai yra vieną du kartus per mėnesį, 3 – užbaigus skyrių arba kartą per trimestrą, 4 – užbaigus kursą, egzaminu mokslo metų pabaigoje, 5 – kiti variantai



kinių požiūris į pirmuosius du tikrinimo bei vertinimo dažnumo variantus ( $p < 0,001$ ).

Įvertinsime, kaip šie požiūriai priklauso nuo klasių ir mokytojų kvalifikacijos bei darbo stažo. Pirmąjį teiginį, t. y. kad mokiniai geriau mokytųsi, jei mokytojai jų žinias tikrintų kiekvieną pamoką, palaiko beveik tiek pat vienuoliktų ir dvyliktų klasių mokinių, t. y. po 18 proc. Mokiniai norėtų, kad žinios būtų tikrinamos vieną ar du kartus per trimestrą – 72,5 proc. vienuoliktų ir 71,1 proc. dvyliktų klasių mokinių. Taigi šiuo klausimu dvyliktų ir vienuoliktų klasių mokinių požiūris sutampa. Tos pačios nuomonės laikosi ir berniukai, ir mergaitės.

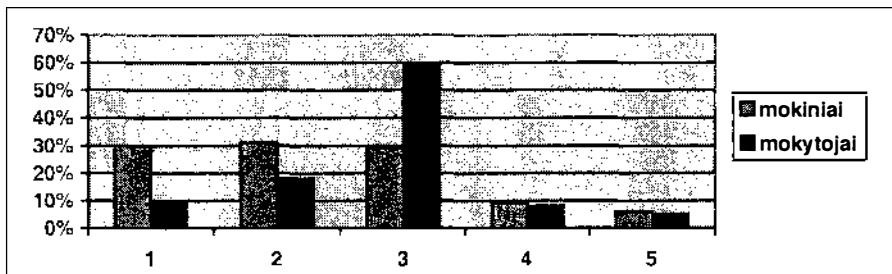
Mokytojų nuomonės gana ryškiai skiriasi. Tik 25 proc. mokytojų ekspertų pasisakė už mokinių mokymosi rezultatų tikrinimą ir vertinimą kiekvieną pamoką, o 75 proc. mokinių įsitikinę, kad mokiniai geriau mokytųsi, jei jų žinios būtų tikrinamos baigus temą, vieną ar du kartus per mėnesį. 42 proc. mokytojų metodininkų teigia, kad reikėtų tikrinti žinias kiekvieną pamoką, o 56 proc. pritaria teminiams atsiskaitymams. Atvirksčiai, 60 procentų vyr. mokytojų (59,72 proc.) įsitikinę, kad mokiniai geriau mokysis, jei bus kontroliuojami kiekvieną pamoką, ir tik 34 proc. mano, kad būtų

prasmingiau atsiskaityti už išeitas temas vieną ar du kartus per mėnesį. Panašiai mano ir jaunesni specialistai, pradendantys dirbti pedagoginį darbą mokytojai, kurie dar aukštesnės kvalifikacijos nesiekė ar nesirengia siekti.

Vieni mokiniai rašo, kad mokymo rezultatai nuo žinių tikrinimo nepriklauso, priklauso tik nuo išaiškinimo ir supratimo. Kiti mano, kad geriau mokytųsi, jeigu jų žinios būtų tikrinamos ir vertinamos „sistemingai ir apgalvotai“, „kartą per dvi savaites“, „tris keturis kartus per mėnesį“. Mokytojai mano, kad tikrinimo ir vertinimo sistemas „reikia taikyti lanksčiai, bet sistemingai“, „taikyti priklausomai nuo kurso medžiagos“, žemesnėse klasėse žinias tikrinti kiekvieną pamoką, o aukštesnėse – baigus temą.

Toliau buvo nagrinėta, ar **mokinių mokymosi rezultatai priklauso nuo**: mokytojų taikomos vertinimo sistemos; jų reiklumo ir vertinimo griežtumo; mokytojo kompetencijos ir vertinimo objektyvumo; nuo mokytojų ir mokinių santykių; kiti variantai.

Matyti, kad mokiniai trims pirmiesiems atsakymams skiria beveik vienodai dėmesio: 30 proc. mano, kad jų mokymosi rezultatai priklauso nuo mokytojų tikrinimo ir vertinimo tvarkos, kiti (31 proc.) teigia, kad nuo moky-



2 pav. Mokymosi rezultatų pedagoginiai veiksniai  
 Žymėjimas reiškia: 1 – mokytojų taikoma vertinimo sistema, 2 – mokytojų reiklumas ir vertinimo griežtumas, 3 – mokytojo kompetencija ir vertinimo objektyvumas, 4 – mokytojų ir mokinių santykiai, 5 – kiti variantai

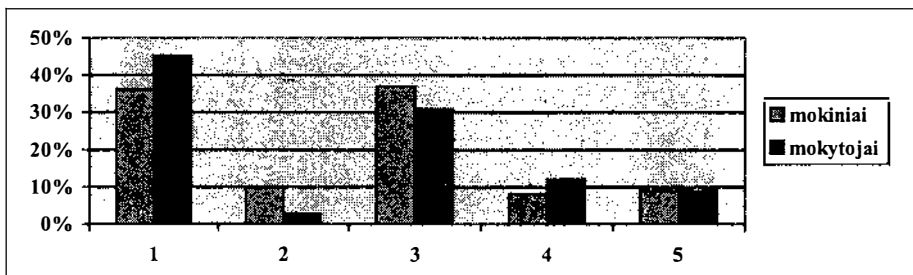
tojo reiklumo ir vertinimo griežtumo, o 29 proc. įsitikinę, kad mokinių mokymosi rezultatai priklauso nuo mokytojo kompetencijos ir vertinimo objektyvumo; skirtumai statistiškai nereikšmingi. Mokytojų požiūris yra toks: 10 proc. pasisako už tai, kad mokinių mokymosi rezultatai priklauso nuo mokytojų tikrinimo ir vertinimo sistemos, 18 proc. akcentuoja mokytojo reiklumo ir vertinimo griežtumo reikšmę, o 60 proc. mokytojų mano, kad mokinių mokymosi rezultatai priklauso nuo mokytojų kompetencijos ir vertinimo objektyvumo. Tik 8 proc. mokytojų ir 9 proc. mokinių įsitikinę, kad mokymosi rezultatai priklauso nuo gerų mokytojų ir mokinių santykių. Skirtumas tarp mokytojų parinktų variantų bei tarp jų ir mokinių įverčių statistiškai reikšmingas ( $p < 0,001$ ).

Yra mokinių, kurie mano, kad jų mokymosi rezultatai priklauso nuo subjektyvių veiksnių: „mokytojo nuotaikos“, „mokytojo pamokos išdėstymo“, „mokinio noro mokytis ir mokytojų sugebėjimų mokyti“, „mokinio pastangų ir laiko, skirto knygoms“. Mokytojai papildomai mokinius, teigdami, kad tai priklauso nuo „mokytojų reiklumo ir gerų santykių“, „mokytojo gebėjimo tinkamai mokyti“, „pačių mokinių darbo“, „mokinių požiūrio į mokslus“, „mokytojo

kompetencijos, naujų darbo metodų“, „mokinių mokymosi motyvacijos“ ir kt.

Pažymėtina, kad mokytojų ekspertų, vertinančių mokinių mokymosi rezultatus, nuomonės skiriasi: vieni sako, kad vertinimas priklauso nuo mokytojų tikrinimo ir vertinimo sistemos, kiti teigia, kad priklauso nuo mokytojo kompetencijos ir vertinimo objektyvumo. Tuo tarpu mokytojai metodininkai pasiskirstė kitaip. Vieni mokytojai metodininkai (22 proc.) mano, kad mokinių rezultatai priklauso nuo mokytojo reiklumo ir vertinimo griežtumo, kiti (20 proc.) įsitikinę, kad mokymosi rezultatus lemia geri mokytojų ir mokinių santykiai. Vis dėlto diduma mokytojų metodininkų (58 proc.) teigia, kad mokinių mokymosi rezultatai priklauso nuo mokytojų kompetencijos ir vertinimo objektyvumo. Vyr. mokytojai kiek kitaip pasiskirstė, atsakydami į minėtą klausimą, tačiau jie, kaip ir mokytojai metodininkai (58 proc.), vis dėlto mano, kad viską lemia mokytojo kompetencija ir vertinimo objektyvumas. Panašiai į klausimą atsakė ir pradedantys mokytojai.

Kitas nagrinėtas klausimas – **kokiomis sąlygomis mokiniai geriau mokytųsi**: kai jais būtų daugiau pasitikima, mokytojas leistų kai kurias temas rengti savarankiškai; kai mo-



3 pav. Geresnio mokymosi sąlygos

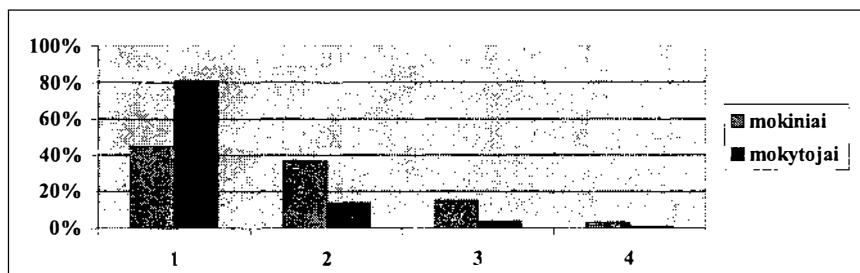
Žymėjimas reiškia: 1 – būtų labiau pasitikima, mokytojas leistų kai kurias temas rengti savarankiškai, 2 – mokytojas visai nerašytų pažymių, 3 – būtų leista mokinio iniciatyva atsiskaityti už išeitą medžiagą, 4 – jiems labiau padėtų tėvai, samdomi korepetitoriai, draugai, 5 – kita

kytojas visai nerašytų pažymių; būtų leista mokinio iniciatyva atsiskaityti už išeitą medžiagą; kai jiems labiau padėtų tėvai, samdomi korepetitoriai, draugai, kita.

Kaip matyti iš gautų duomenų, mokinių ir mokytojų požiūris nedaugiskiriasi. Mokiniai geriau mokytųsi, jei jais būtų daugiau pasitikima ir mokytojas leistų kai kurias temas rengti savarankiškai. Šios nuomonės yra 36 proc. apklaustų mokinių ir 45 proc. mokytojų (skirtumas statistiškai reikšmingas,  $p < 0,01$ ). Kad mokiniai gerai mokytųsi be pažymių, mano tik 10 proc. mokinių ir 3 proc. mokytojų ( $p > 0,05$ ). Daugiau negu trečdalis mokinių (37 proc.) norėtų, kad būtų suteikta galimybė savo iniciatyva atsiskaityti už išeitą medžiagą. Žinoma, šiai iniciatyvai pritaria nemažai (31 proc.) mokytojų ( $p > 0,05$ ). Tikimės, kad mokytojai taip ir daro, nes dabar daugelis mokytojų ieško, kaip skatinti mokinių iniciatyvą gerai mokytis, atsiskaityti tada, kai jie tam pasirengę. Dalis mokinių (8 proc.) ir mokytojų (12 proc.) nurodo, kad mokiniai geriau mokytųsi, jei jiems padėtų tėvai, samdomi korepetitoriai, draugai ( $p > 0,05$ ).

Mokiniai pažymi, kad „per didelis mokymosi krūvis“, jie geriau mokytųsi, jei „nereikėtų mokytis nereikalingų dalykų, nereikėtų už

juos atsiskaityti“, „patys to norėtų“, „medžiaga būtų pateikiama prieinamai ir populiariai“, „būtų reguliarius atsiskaitymai ir po vieną per dieną“, „būtų daromi projektai, kurie sudomintų mokinius“. Mokytojai nurodo, kad mokiniai geriau mokytųsi, jeigu „žinotų, kam to reikia“, „būtų labiau motyvuotos mokymosi programos“, „jei mokiniai ir tėvai labiau kreiptų dėmesį į mokymąsi“, „mokėtų sistemingai dirbti“, „būtų sąmoningi“, „daugiau žinotų“, „mokiniai jaustų daugiau atsakomybės už savo darbą“ ir pan. Ketvirtadalis mokytojų ekspertų mano, kad mokiniai geriau mokytųsi, jei jais būtų pasitikima, mokytojas leistų kai kurioms pamokoms rengtis savarankiškai; tačiau net 75 proc. mokytojų ekspertų įsitikinę, kad mokiniai geriau mokytųsi, jei mokinio iniciatyva būtų atsiskaitoma už išeitą medžiagą. Taip mano ir 34 proc. mokytojų metodininkų, o 50 proc. jų teigia, kad būtų geriau, jei mokytojai labiau pasitikėtų mokiniais ir kai kurias temas leistų rengti savarankiškai. Daugelio vyr. mokytojų (44 proc.) nuomone, mokiniai geriau mokytųsi, jei jais būtų labiau pasitikima; mokytojas leistų kai kurias temas rengti savarankiškai ir atsiskaityti. Taip šį teiginį įvertino 47 proc. jaunųjų mokytojų.



4 pav. Mokymosi rezultatų vertinimo objektyvumas

Žymėjimas reiškia: 1 – dauguma mokytojų objektyviai vertina, 2 – tokių mokytojų yra mažai, 3 – yra tik vienas kitas, 4 – kiti atsakymai

Vienas iš esmingiausių mokinių ir mokytojų santykių gerinimo būdų – objektyvus mokymosi rezultatų vertinimas. Tyrimu siekta atskleisti, kiek **objektyviai mokytojai vertina mokinių žinias**. Pasirinkti pateikti atsakymai: dauguma mokytojų objektyviai vertina; tokių mokytojų yra mažai; yra tik vienas kitas; kiti atsakymai.

Išanalizavus atsakymus, matyti, kad net 81 proc. mokytojų įsitikinę tikrinimo ir vertinimo objektyvumu; tačiau tik 45 proc. mokinių pritaria tokiai mokytojų nuomonei ( $p < 0,001$ ). Kad tik dalis mokytojų objektyviai vertina mokymosi rezultatus, mano 37 proc. mokinių ir 14 proc. mokytojų ( $p < 0,001$ ). Taigi daugelis mokytojų įsitikinę, kad jie mokymosi rezultatus vertina objektyviai, bet daugiau negu pusė mokinių (52 proc.) mano kitaip. Mokiniai rašo: „objektyviai vertina daugelis mokytojų, tik ne visada“, „geriausiai savo žinias vertina patys mokiniai“. Įdomiai pasiskirstę mokytojai, vertinantys teiginių „mokymosi rezultatus objektyviai vertina dauguma mokytojų“. Taip mano 50 proc. mokytojų ekspertų, 72 proc. mokytojų metodininkų, 81 proc. vyr. mokytojų ir 90 proc. mokytojų. Kiti (50 proc.) mokytojai ekspertai mano, kad mokymosi rezultatus objektyviai vertina mažai mokytojų, jiems pritaria 22 proc. metodininkų, 13 proc. vyr. mokytojų ir 9 proc. mokytojų. Remiantis šiais duomenimis, galima teigti, kad kuo aukštesnė mokytojų pedagoginė kvalifikacija, tuo labiau jie abejoja mokytojų vertinimo objektyvumu.

Apibendrinant šio tyrimo duomenis, galima teigti, kad dauguma mokytojų ir mokinių mano, kad mokiniai mokytųsi geriau, jeigu mokytojai tikrintų jų žinias išėjus temą, vieną du kartus per mėnesį, o ne kiekvieną pamoką. Dau-

gelis mokinių ir mokytojų pritaria profilineiam mokymui. Mokiniai ir mokytojai teigia, kad mokinių mokymosi rezultatai būtų daug geresni, jeigu būtų daugiau pasirenkamųjų ir mažiau privalomųjų dalykų. Dauguma mokinių yra patenkinti tais mokytojais, kurie juos supranta, leidžia papildomai mokytis ir taisyti blogus pažymius, t. y. atsiskaityti tada, kai išmoks-tama pamoka. Be to, mokiniai pritaria mokytojų reiklumui, vertinimo objektyvumui. Tarp priežasčių, dėl kurių mokiniai mokykloje jaučiasi nejaukiai, dominuoja per didelis krūvis, baimė gauti blogą įvertinimą, nenuoširdūs mokinių ir mokytojų santykiai, ne visada objektyvus mokinių mokymosi rezultatų vertinimas.

Kita vertus, paaiškėjo, kad ir mokytojai pirmenybę teikia nuoširdiems bei draugiškiems mokinių ir mokytojų santykiams, realiam mokymosi krūviui mokykloje ir namuose. Daugelis mokytojų yra geranoriškai nusiteikę mokinių atžvilgiu, siekia nuoširdžių santykių, stengiasi kuo objektyviau įvertinti mokinių žinias, mokėjimą bei įgūdžius. Tačiau dar pasitaiko, kai mokytojai kontrolinius darbus skiria mokinių iš anksto neįspėję, nesusivaldo, įžeidinėja juos ar kitaip sukuria įtampą, nepasitikėjimą ir baimę. Tai yra darbo organizavimo ir pedagoginės kompetencijos stoka. Galima teigti, kad mokiniai labiau pageidauja būti rengiami studijoms, jie nori įgyti aukštąjį išsilavinimą, kad vėliau galėtų geriau prisitaikyti prie gyvenimo sąlygų kintančioje demokratinėje visuomenėje. Tačiau, mokytojų nuomone, mokykla turėtų sudaryti sąlygas mokytis ir lavintis patiems mokiniams, tik tada mokiniai lengviau integruosis demokratinėje visuomenėje. Iš esmės skiriasi mokytojų ir mokinių požiūris į mokymo rezultatų vertinimo objektyvumą, į patrauklaus mokytojo bruožus.

Taigi iškyla problema, kaip organizuoti mokymo ir mokymosi procesą, kad būtų sudarytos prielaidos humanistiniam požiūriui į mokymosi rezultatų vertinimą, mokykloje formuotųsi nuoširdūs ir draugiški pedagoginiai santykiai.

## Išvados

1. Išanalizavus lietuvių ir užsienio autorių požiūrį į mokymosi rezultatų vertinimą, galima teigti, kad jis yra skirtingas, net prieštaringas. Kai kurie užsienio šalių autoriai rekomenduoja atsakyti mokymosi rezultatų vertinimo pažymiais.

2. Atliktas tyrimas parodė, kad vertinimo objektyvumas padidėja, kai mokiniai suvokia ir supranta tikrinimo turinį, tvarką, vertinimo sistemą, ypač normas. Didesnių mokymosi gebėjimų mokiniams priimtinesnis vertinimas pažymiu (balu) vieną du kartus per mėnesį ar net per trimestrą, t. y. tada, kai jie jaučiasi pasirengę atsiskaityti; silpnesniesiems mokiniams

aktualus jų pastangų pedagoginis stimuliacijimas vertinant visas pastangas geriau išmokti.

3. Nors mokytojai (nepriklausomai nuo pedagoginės kvalifikacijos) yra pasirengę įvairiais būdais teikti informaciją tėvams apie mokinių mokymosi rezultatus ir juos skatinti tais rezultatais domėtis, tėvams itin palankus neformalusis mokymo rezultatų vertinimas, kai įvairiais būdais: vertinamosiomis pastabomis, konstatuojamaisiais sprendimais ir pan., tačiau ne pažymiais, balais ar raidėmis jie informuojami apie savo vaikų mokymosi rezultatus. Tiekiant tokį vertinimą, tėvai ir mokiniai rečiau būtų nepatenkinti mokymosi rezultatų vertinimo neobjektyvumu, mažiau būtų nesutarimų tarp mokytojų, mokinių ir jų tėvų.

4. Reformuojant Lietuvos mokyklą ir ugdymo turinį, ideografinio vertinimo nepakanaka. Reikėtų parengti tokią vertinimo sistemą, kurioje atsispindėtų ne tik mokinio žinios bei mokėjimai, bet ir mokytojo pasirengimas mokytį ir vertinti.

## LITERATŪRA

1. Aramavičiūtė V. Ugdymo samprata. Vilnius, 1998.
2. Arends R. I. Mokomės mokyti. Vilnius, 1998.
3. Atkins M. Assessment Issues in Higher Education, School of Education, University of Newcastle, report to Employment Department. 1993. (Newcastle, University of Newcastle). Atkins M., Beattie J., and Dockrill W. B. (eds). From: <http://search.epnet.com/> (academic search elite).
4. Betts M. Towards a Learning Outcomes Framework: Interim Guidelines on the Use and Development of the Learning Outcomes Approach at Anglia, Draft Consultative Document, UCANA (Chelmsford, Anglia polytechnic University), 1994. From: <http://search.epnet.com/> (academic.search.elite).
5. Bitinas B. Ugdymo tyrimų metodologija. Vilnius, 1998.
6. Bitinas B. Ugdymo filosofijos pagrindai. Vilnius, 2000.
7. Black P. J. Testing: Friend or Foe? London, 1997. <http://search.epnet.com/> (academic search elite).
8. Gage N. L., Berliner D. C. Pedagoginė psichologija. Vilnius, 1994.
9. Glasser W. Schools Without Failure. New York, 1991.
10. Hoachlander E. G. Assessing Assessment // Techniques: Making Education and Career Connection. 1998, Vol. 73 Issue 3, p. 14, 3p, 2c. From: <http://search.epnet.com/> (academic search elite).
11. Miller W. H. Alternative Assessment Techniques for Reading and Writing. New York, 1995.
12. O'Neill J. Making Assessment Meaningful // Update, 1994, 36(4), 1. From: <http://search.epnet.com/> (academic search elite).
13. Postlethwaite T. N. (ed.) The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education, 1994. P. 345–350.

14. Rajeckas V. Mokinių mokymosi rezultatų tikrinimas ir vertinimas. Vilnius: Pedagoginio universiteto leidykla, 1998.

15. Shapiro B. C. The NBPTS Sets Standards for Accomplished Teaching // Educational Leadership, 1995, 52(6), p. 55–57. From: <http://search.epnet.com> (academic search elite).

16. Wheeler R., Ryan F. Effects of Cooperative and Competitive Classroom Environments on the Attitudes and Achievement of Elementary school Students Engaged in Social Studies Inquiry Activities // Journal of Educational Psychology. 1973, 65, p. 402–407.

## DIFFERENT ATTITUDES TOWARDS THE ASSESSMENT OF LEARNING RESULTS

Algimantas Šventickas

### Summary

Classical didactics paid a special attention to a mark as the estimation of student's progress. It is possible to notice some remained mark fetishism, especially in education practise. In comparison with testing teaching results, assessment nation and broader (expresses the relation between what the student knows and what he has to know at the moment of assessment), and at the same time narrower (express the subjective attitude of the teacher) but this is not the only expression. Mark is interpreted as a measure of completeness and quality of learning results. Mark – is the index of an educational activity, reflecting students' knowledge, skills showing if a student fulfilled the task properly, if he was active. Mark is the characteristic of an educational and cognitive activity. It educates influences the students' consciousness and feelings, therefore students themselves and their parents are much worried about getting better assessment. It is growing clear, that students have developed the need of being assessed, if their knowledge and work are regularly tested and assessed by a teacher, they have realised that testing and assessment help to study better and more responsible.

Thus marks hinder and help to humanise teaching and learning. If students understand the assessment of knowledge as threat and despotism, they can study more for marks, but no for gaining knowledge. A teacher has to be attentive to his marking system and assessment methods, shouldn't stimulate students to study under compulsion, which they wouldn't learn.

Improper methods of testing and assessment can discourage students to do what is required. Paying attention to that teachers and psychologists are continually discussing how to improve assessment by marks and how to present them. Obviously that information about a student should be useful. Marks are considered

to be very important in our society, therefore teachers should be very careful about giving marks.

In case of hesitation the assessment should be done in favour of a student. Because the system of assessment is not perfect and you should pay attention to the psychological. And social conditions.

After analysing the results it became clear that 81% of teachers think that their students' assessment is objective, however still 45% of students support this kind of teachers' opinion ( $p < 0.001$ ). Only 37% of the students and 14% ( $p < 0.001$ ) of the teachers consider that only a small part of teachers are objective in assessment. That is why the greater part of the teachers is assured that they assess the learning results objectively, though more than half of the students (52%) think contrarily. Students say: "most teacher are objective but not always", "students themselves are the best judges of their knowledge". Different teachers understand the statement "most teachers are objective assessing the learning results" differently. 50% of the teacher – experts consider so, 72% of the teachers – methodologists, 81% of the senior teachers as well as 90% of the teachers. The rest 50% of the teachers – experts think that rather a few teachers assess students' knowledge objectively and 22% of the teachers – methodologists, 13% of the senior – teachers and 9% of the teachers do agree with them.

According to the data it can be affirmed that the higher teachers' pedagogical qualification the more they hesitate in other teachers' objectivity.

*Conclusions:* 1) Having analysed the Lithuanian and foreign authors' attitudes towards studying results assessment, it is possible to affirm that they are quite different, even contradictory. Most foreign authors recommend to refuse totally mark estimation evaluating students' progress.

2) The carried out research has shown as increase of assessment objectivity when students apprehend and understand the essence of assessment, order assessment system and its standards in particular. Students with better learning abilities prefer being mark estimated once or twice a month or even a term, that is when they feel ready to be tested; for weaker students pedagogical stimulation of their efforts is urgent, when any efforts to study better are assessed.

3) Although teachers, independently of their pedagogical qualification, are ready to give parents the

information about their students' learning results in different ways and to encourage their interest in their results. The informal assessment of studying results is very important, too, when parents are informed about pupils' progress in other different ways not only by mark estimation but also by giving points or letters or estimating remarks or certifying solutions. When such assessment is realised, parents and students are seldom dissatisfied with objectivity in assessment of studying results, disagreements among teachers, students and their parents decrease.

*Gauta 2001 10 19*

*Priimta 2001 11 26*