

Tą patį tekstą galima skaityti ir nagrinėti dar kitaip, priklausomai nuo pamokos tikslo ir uždavinių, nuo mokinių amžiaus ir pasirengimo, nuo turimo laiko ir priemonių...

Minėtai mokytojų grupei buvo keliami tikslai, reikalingi aukštesnio lygio mąstymo. Reikėjo apčiuopti temos savitumą, išradingai ir pagrįstai pasinaudoti tekstu ar jo detale, palyginti ir supriešinti kelias idėjas, suformuluoti ir apginti savo poziciją, pagaliau, įvertinus visas aplinkybes, suplanuoti ir parengti „tikrą“ pamoką. Mokytojai su savo užduotimi susidorojo, o svarbiausia – panoro būti mokiniais savo pačių suplanuotoje pamokoje.

Originalus požiūris į mokymo planavimą, pabrėžiant mokymosi ir mąstymo kaip proceso, o ne kaip rezultato svarbą, sudarė mokytojams sąlygas novatoriškai dirbti.

Vertinimas

Tai tema, apie kurią pedagoginėje literatūroje daug diskutuojama, kuri kiekvienam pažįstama, tiesiog neišvengiama, ir vis dėlto paini.

Kokios asociacijos kyla kalbant apie vertinimą? Pažymiai, egzaminai, vertybės, vaikų skirtybės, programa, mokymosi proceso supratimas, įvairūs dalykai ir nevienodi vertinimo kriterijai, kada ir kaip vertinti, kaip pasinaudoti įvertinimu, ar vertinimas gali būti objektyvus, kiek jis turi būti objektyvus, kaip tarpusavyje susiję mokymo (dar sudėtingiau, jeigu ugdymo) ir vertinimo būdai...

Regis, kaip tik tokia asociacijų lauke ir atsiranda straipsniai aktualiausiai klausimais rašančio „Dialogo“ puslapiuose.

Grupė mokytojų iš Šiaulių nerimsta dėl primityvių vertinimo knygelių, neaiškių, tėvus klaidinančių vertinimo simbolių ir mano, kad, „ugdant pradinuko asmenybę, pati pažangiausia, tinkamiausia yra neformaliojo vertinimo sistema, kai mokytojas individualiai nurodo kiekvieno mokinio mokymosi rezultatus, skatina jį tobulėti, atskleidžia vaiko gebėjimus“ (Dialogas. 1999. Nr. 9).

Kurdami bendravimo ir bendradarbiavimo taisykles, mėginame sutarti, kas mums visiems šioje srityje vertinga, kaip tai apibrėžti, pastebėti savo ir kitų elgesyje, netgi pamatuoti. R. Macaičio „patvirtintoje“ „Istorijos mokytojo ir IX c klasės 1998–1999 m. m. bendradarbiavimo sutartyje“ vertinama mokinių asmeninė atsakomybė už savo veiksmus (Dialogas. 1999. Nr. 20). Tai nuotaikingai iliustruoja šios sutarties pirmo skyriaus penktas punktas:

„Nepasiruošęs pamokai, pats renkuosi būdą, kaip pasielgti:

- a) rizikuoju, kad būsiu nepastebėtas;
- b) prisipažįstu mokytojui, nurodydamas nepasiruošimo priežastį;
- c) „tampu“ ligoniu ir prašausi pas medicinos seselę ar į namus;
- d) sukalbu maldelę: «Ar galima atsakinėti kitą pamoką?»“

Straipsnyje „Ne gabesni už pasaulio vaikus“ aptariami valstybinių matematikos ir istorijos brandos egzaminų rezultatai, sukėlę daug minčių ir dėl testų turinio, ir jų lygio, ir atskirų moksleivių likimo (Dialogas. 1999. Nr. 20).

V. Grigelienė kalba apie tai, kaip išmokyti pačius mokinius vertinti savo žinias, ir pateikia pavyzdžių, prie kurių dar grįšime vėliau (Dialogas. 1999. Nr. 33).

Švietimo reformos vadovai, kaip jiems ir dera, žvelgia į šias problemas globaliau. D. Kuolys mano, jog reformuojant švietimą vis aktualesnė darosi orientacija į pasaulio socialinių pokyčių kontekstą, jog labai mažai dedama kolegialių pastangų, kad būtų sąmoningai sutikti ir reflektuojami švietimui kylantys iššūkiai bei ieškoma naujų technologijų (Dialogas. 1999. Nr. 34).

V. Vėbraitė tame pačiame leidinyje, straipsnyje „Švietimo horizonto link“, rašo: „Mūsų manymu, apskritys, savivaldybių švietimo skyriai, mokyklos turėtų ne tik svarstyti nacionalinius švietimo rodiklius, rinkti duomenis ir juos analizuoti, bet nustatyti savo regiono, savo mokyklos tipo švietimo rodiklius, stebėti ir vertinti švietimo procesus vietose, nes kiekvienas regionas, kiekvienas mokyklos tipas turi savų ypatumų“.

Taigi bendras požiūris į vertinimą ir daugeliui priimtini vertinimo būdai reformuojamoje Lietuvos mokykloje dar tik randasi. KMUSR projektas gali prisidėti prie šio proceso.

Pristatydami vertinimo temą, projekto autoriai pirmiausia siūlo apmąstyti tokius klausimus:

- Su kokiais sunkumais susidūrėte vertindami mokinių žinias ir taikydami projekte siūlomus metodus?
- Kokius priėmėte sprendimus?
- Kaip, taikydami metodus, nusprendėte, kad mokiniai mokosi?
- Kokių kyla mokymosi klausimų?

Žodžiu, čia, kaip ir kitose srityse, prieš nagrinėdami nauja, mėginame atsižvelgti į savo patirtį, į turimas žinias, seniai kėlusius nerimą klausimus ir paieškoti į juos atsakymo dabar. Po vieną, poromis, grupėmis – kaip kam priinama ir priimtina.

Aš taip pat siūlau skaitytojui trumpam stabtelėti ir apmąstyti savo vertinimo praktiką. Jau beveik dešimt metų keičiame Lietuvos mokyklą. Tokie posakiai kaip: „Svarbus ne tik rezultatas, bet ir mokymosi procesas“, „Mokymas turi atitikti mokinio reikmes, būtina sudaryti sąlygas pasirinkti mokymosi turinį ir būdus“, „Siekime ugdyti visą gyvenimą besimokančią asmenybę“ visiems girdėti ir, bent teoriškai, atrodo, visiems priimtini.

Užduodami sau klausimą, kaip sužinoti, ar naujus mokymo(si) uždavinius, kuriuos deklaruojame, bent iš dalies ir įgyvendiname, pradedame galvoti apie vertinimą. Kokia ir kaip surinkta informacija leidžia manyti, kad sau ir kitiems keliami mokymo ir mokymosi tikslai pasiekti?

Bet koks vertinimas neatsiejamas nuo tyrimo. Vadinamojoje tradicinėje mokykloje, kurioje visi turėjome įgyti vienodus pagrindus ir galimybę individualiai nuo jų atsispirti, rašėme kontrolinius darbus, atsakinėjome į klausimus ir buvome matuojami kiekybiškai (kas ir tada, ir dabar – lengviau) bei kokybiškai (kas ir tada, ir dabar – sunkiau). Man, o gal ir jums rašinio gale mokytojai rašydavo kelis pažymius – vieną už klaidas, kitą už turinį. Už kiek klaidų kokį pažymį gausime, žinojome atmintinai. Visada jaudindavomės dėl turinio ir laukdavome rašinių aptarimo, kurio metu bent iš dalies paaiškėdavo, kas gerai ir kas ne, arba mokytojo

komentaro rašinio gale. Vertinau ir tebevertinu tas susiorientuoti, save įvertinti padedančias galimybes.

1999 m. vasarą APPLE kursuose skaitydama paskaitas apie mokytoją kaip tyrėją dr. J. Roderick pateikė šmaikštų tyrimo apibrėžimą: „Tyrimas – tai formalizuotas smalsumas“. Kas mus domina mokyme ir mokymesi? Kuo nuodugniau į šį klausimą atsakysime, tuo išsamesnį turėsime vertinimo supratimą. Ne tik išsamesnį, bet ir funkcionalesnį, įgalinantį lemti mokymą.

Mėginimai kokybinį vertinimą formalizuoti išskiriant ir išskleidžiant esmines ugdymo proceso charakteristikas bei, bendradarbiaujant su mokiniais ir jų tėvais, padaryti jį neatskiriama ugdymo dalimi – štai kas iš esmės šiandienos mokyklą skiria nuo tradicinės.

Vertinimas, kaip ir kiekviena kita veikla, reikalauja nuoseklumo ir laipsniškumo. Turime nustatyti jo sritis, prioritetus, ieškoti jų sąsajų, nes „vertinimas – tai informacijos rinkimas, interpretavimas ir apibendrinimas tam, kad galima būtų padaryti sprendimą“ (Gage, Berliner: 1994, 456). Sprendimą ne tik apie mokinius, bet ir apie mokytojų veiklą – apie ugdymo turinį bei būdus. Todėl nė vienas solidėsnis mokytojams skirtas leidinys šios temos nepraleidžia.

Toliau aptariami J. Steele ir K. Meredith'o KMUSR projekte siūlomi taikyti vertinimo metodai.

Kriterijai

Galbūt paprasčiausia pasiekti, kad mokiniai taptų vertinimo partneriais, leidžiant jiems suvokti, koks darbas laikomas geru, t. y. nustatyti aiškius vertinimo požymius. Tokiais atvejais vertinant pravartu pasinaudoti kriterijais – tiksliais apibrėžimais, už kokį darbą rašomas didelis, vidutinis arba mažas balas. Projekto autoriai siūlo tokį kriterijų pavyzdį:

Rašinių vertinimo kriterijai

Kad gautų 5 balų įvertinimą, esė turi būti:

- išdėstytos svarbiausios tezės (ne tik pakartota, kas buvo pasakyta pamokoje);
- parašyta šias tezes pagrindžiant nuosekliais argumentais (kai kurie mokytojai nurodo minimalų būtinų išvardyti tezes grindžiančių argumentų skaičių);
- atsižvelgta į pagrindinius šių tezių kontrargumentus;
- sudaryta iš aiškaus įvado, pagrindinės dalies ir išvadų;
- parašyta tvarkingai ir be klaidų;
- nuo penkių iki septynių puslapių.

Kad gautų 4 balų įvertinimą, esė turi būti:

- išdėstytos svarbiausios tezės (ne tik pakartota, kas buvo pasakyta pamokoje);

- parašyta šias tezes pagrindžiant nuosekliais argumentais (gali būti reikalaujama mažiau argumentų negu 5 balų įvertinimui);
- sudaryta iš aiškaus įvado, pagrindinės dalies ir išvadų;
- parašyta tvarkingai ir be klaidų;
- nuo šešių iki septynių puslapių.

Kad gautų 3 balų įvertinimą, esė turi būti:

- aiškiai išdėstytos tezės;
- parašyta šias tezes pagrindžiant argumentais;
- sudaryta iš aiškaus įvado, pagrindinės dalies ir išvadų;
- parašyta tvarkingai ir be klaidų;
- nuo keturių iki penkių puslapių.

2 arba 1 balu esė vertinama, kai:

- tezės nėra aiškiai formuluotos;
- neišvardyta tezes pagrindžiančių argumentų;
- trūksta aiškaus įvado, pagrindinės dalies ir išvadų;
- parašyta netvarkingai arba daug gramatikos, rašybos klaidų;
- yra trumpesnė nei trijų puslapių.

Tokie kriterijai užrašomi ant didelių popieriaus lapų, iškabinami klasėje ir aptariami su mokiniais. Mokiniai skatinami pasirinkti pažymį, kurio sieks, ir stengtis, kad jų rašinys atitiktų išvardytus reikalavimus. Mokinius galima pakviesti įvertinti pagal šiuos kriterijus savo pačių rašinius prieš įteikiant juos mokytojui. Galiausiai mokytojas pagal iš anksto paskelbtus kriterijus parašo už esė pažymius.

Kad mokiniai perprastų, ką reiškia gera esė, autoriams sutikus, mokytojas gali iškabinti rašinių, įvertintų ketvertais ir penketais, pavyzdžius.

Nederėtų pernelyg sukonkretinti, ko tikimasi iš gero rašinio, nes antraip nebels vietos kūrybos savitumui. Kai kurie mokytojai prideda dar vieną – stipraus poveikio – kriterijų, kuris nurodo nenusėjamus, stipriai skaitytoją veikiančius dalykus.

Mokytoja iš Šiaulių V. Grigelienė minėtame straipsnyje „Mokinių mokymas vertinti savo žinias“ pateikia aštuntokų vertinimo per fizikos pamokas kriterijus. Iš pateikiamos trumpos ištraukos matyti, kad jos taikomas metodas labai artimas mūsiškiame kriterijų metodui:

„Pažymiui 9–10 mokėti:

Sąvokos, formulės, dydžiai – kaip ir žemesniems pažymiams, bet dar reikia:

- Savarankiškai mokėti atskirti esminius dalykus.
- Sugebėti padaryti savo išvadas.
- Savarankiškai naudotis papildoma literatūra.
- Visus dydžius, sąvokas, vienetus apibūdinti tiksliai.
- Teorines žinias mokėti susieti su praktika.

Uždaviniai sprendžiami kaip ir pažymiui 7–8, tačiau:

- Negali būti daromos klaidos taikant įvairias formules, įvedant reikalingus dydžius ir vienetus.
- Sprendžiami įvairaus sudėtingumo uždaviniai, įskaitant ir žodinius.
- Pagal duotus duomenis suformuluoti logišką uždavinio sąlygą.
- Stengtis įveikti sudėtingus uždavinius“.

Vertinimo kriterijai, V. Grigelienės mokinių nuomone, turi būti vieši, nes tai leidžia patiems spręsti, kiek kurio darbas vertas, išsklaido abejones mokytojo vertinimo objektyvumu, nurodo gaires stengiantis mokytis geriau.

Kriterijų sudarymas yra procesas, kuriame svarbu, kad ir mokytojui, ir mokinui būtų aišku, ką atspindi konkretus pavyzdys. Galbūt kitų mokytojų sukurti kriterijai nebus panašūs į čia pateiktus pavyzdžius, nes arba bus skirti kito amžiaus vaikams (tam tikro dalyko, temos ar srities mokymasis tada bus vertinamas kitais kriterijais), arba bus rasta įprastesnių, kasdieniškesnių žodžių, arba bus vertinami kiti dalykai, keliami kiti vertinimo tikslai. Visa tai gerai. Svarbu suvokti šio vertinimo būdo esmę ir jį taikyti.

Savęs vertinimas

Savęs vertinimo formas galima sudaryti įvairioms mokymosi užduotims. Taip mokytojas padeda mokiniams suprasti savo pačių mokymąsi ir geriau panaudoti pamoką.

Vienas iš KMUSR projekte siūlomų būdų skaitomam tekstui suprasti yra spėjimas, apie ką kūrinyje bus kalbama. Kad mokiniai aktyviai šioje veikloje dalyvautų, mokytojas gali nustatyti maždaug tokius savęs vertinimo kriterijus:

Savęs vertinimas imantis kryptingos skaitymo ir mąstymo veiklos

	Visada	Kartais	Niekada
1. Bandau numatyti remdamasis pavadinimu arba iliustracijomis.			
2. Bandau nuspėti, kas nutiks, atsižvelgdamas į skaitomos istorijos stilių arba tipą.			
3. Skaitau turėdamas omenyje savo spėjimus.			
4. Kreipiu dėmesį į detales, kurios gali padėti pamatyti ką nors nauja.			
5. Kai skaitau ką nors kita, stabteliu paklausti savęs, ką jau žinau ir kas, mano manymu, nutiks.			

Mokiniai užpildo šią vertinimo formą ir visus savo grupės atsakymus aptaria su mokytoju.

Savęs vertinimo formos taip pat gali būti sudaromos ir kitoms mokomosioms užduotims, skatinant palyginti savo elgesį su kitų.

„Moksleivių savęs suvokimas taip pat turi įtakos socialiniam klasės klimatui. Todėl, vertindamas šią sritį, mokytojas gali geriau suprasti moksleivius, jų elgesio motyvus ir koreguoti savo darbą su klase. Šios žinios taip pat labai reikšmingos siekiant ugdymo procese atsižvelgti į kiekvieno moksleivio poreikius. Be to, tai, kaip moksleiviai suvokia save, reikia sekti visus mokslo metus, o ne apsiriboti vienkartinio įvertinimu“, – rašo E. Kjaergaard ir R. Martinėnienė knygoje „Neprarastas pavasaris“ ir pateikia moksleiviams daug įvairių savęs vertinimo anketų pavyzdžių.

Vis dažniau taikome grupinius darbo metodus ir pastebime, kad tie patys metodai vienoms grupėms tinka labiau, kitoms – mažiau. Viena iš priežasčių yra ta, kad grupiniam darbui reikia pasiręgti. Čia mokytojas turi apie ką pagalvoti skirstydamas į grupes, parinkdamas užduotis bei grupinio darbo metodą, o ir grupė turėtų išmokti bendromis jėgomis vertinti savo darbo ypatumus. Tam KMUSR projekto autoriai siūlo dar vieną vertinimo metodą.

Grupinė saviaukla

Mokiniam dirbus grupėmis ir šį darbą baigus, mokytojas skiria laiko tai veiklai apmąstyti ir įvertinti. Mokiniai gali būti nukreipiami mokytojui užduodant maždaug tokius klausimus:

Grupės savęs vertinimo aptarimas

	Beveik visada	Kartais	Niekada
1. Prieš pradėdami darbą įsitikiname, ar supratome užduotį.			
2. Susikaupiame užduočiai.			
3. Kiekvienas pakomentuoja.			
4. Prieš atsakant išklausoma visų nuomonė.			
5. Plėtojame kelias mintis, kol prieiname prie vienos išvados.			
6. Pabaigoje apibendriname savo poziciją.			
7. Kas nors trumpai pasižymi diskusijoje išsakytas mintis.			

Mokiniai turėtų žinoti, kad, patys įvertinę savo darbą, galės pasitarti su mokytoju dėl grupinio darbo gerinimo būdų.

Jau minėtoje knygoje „Neprarastas pavasaris“ siūlomas kitas metodas – *vertybių žaidimas* – sėkmingai papildoma grupinės saviauklos temą, kai tenka dirbti su didesne žmonių grupe ir sutarti dėl visiems priimtinių vertybių. Pirmame pavyzdyje kriterijus (arba sėkmingam grupės darbui reikšmingus požymius) nustato mokytojas, antrame – patys grupės nariai.

Kritinio mąstymo ugdymo samprata **41**

Darbo pavyzdžių pateikimas

Mokinių darbai rodo, koku mokymosi ir mąstymo metodu jie naudojami ir kaip jiems sekasi. Pavyzdžiui, norėdami įsitikinti, ar mokiniai kompetentingai taiko numatyto skaitant metodą, paprašytume jų pateikti užpildytą kryptingos skaitymo ir mąstymo veiklos lentelę.

Be abejo, galima surinkti šioje knygoje aprašytų kritinio mąstymo ugdymo skaitant ir rašant metodų taikymo pavyzdžių. Ar jie bus naudingi mokytojui ir vaikui, priklausys nuo to, kaip mokytojas geba apibrėžti problemą, kurią siekia įvertinti. Tai gali būti paprasčiausias noras pasitikrinti, ar vaikas siūlomą metodą suprato. Daugiau vieno vaiko darbų ar visų klasės vaikų darbus galima analizuoti įvairiais požiūriais: kokiais mokymosi metodais vaikai dažniausiai naudojami, ar yra tokių, kuriais nesinaudoja daugelis, ar moksleiviai šiuo požiūriu skiriasi tarpusavyje, kaip jų mokymosi būdai siejasi su mokymosi pažanga, pasitenkinimu mokykloje vykstančia veikla ir t. t.

Aplanko vertinimas

Šiam vertinimo būdui reikia daugiau pastangų negu anksčiau aprašytiems, nes jam būtina kruopščiai pasirengti, jis yra skirtas ilgesniam laikui, reikia turėti daugiau supratimo apie vertinamą reiškinį.

Aplanką vertinti paprastai pradedama nuo to, kad mokytojas vertinamojo laikotarpio pradžioje aiškiai pasako, kokie yra mokymosi tikslai. Kiekvienam mokiniui rašiniams ir kitokiems darbams, sukurtiems numatytu laikotarpiu, susidėti duodamas aplankas ar kokia kita priemonė. Mokytojas ir mokiniai susitaria dėl pirminių faktų, į kuriuos bus atsižvelgta kaip į paliudijimą, kad mokiniai įgyvendino mokymosi tikslus ir kiek jie dirbo. Tokie pirminiai faktai gali būti esė, savęs vertinimai, apmąstymai raštu apie darbo pavyzdžius bei testai. Įvairūs darbai renkami beveik kasdien.

Vertinamojo laikotarpio pabaigoje mokiniai kviečiami išsirinkti geriausius savo darbus iš visų turimų aplanke ir prašomi parašyti esė, kurioje apmąstyta, ką per tą laiką išmoko, bei pateikti pasirinktų darbo pavyzdžių mokymosi procesui iliustruoti. Taip atsiranda naujas aplankas, kuris atiduodamas mokytojui vertinti.

Aplanko medžiaga labai tinka individualiems mokytojo ir mokinio pokalbiams, kurių metu pasidžiaugiama vaiko laimėjimais, atkreipiamas dėmesys į gerintinus dalykus, formuluojami konkretūs tobulinimosi tikslai, aptariami praktiniai jų siekimo būdai.

Aplankas gali būti vertinamas pažymiu. Svarbu, kad mokiniai suprastų, už ką pažymys parašytas. Tai pasiekama aplanke esančius darbus siejant su pradžioje keltais mokymo(si) tikslais. Gal praverstų prisiminti ir taikyti anksčiau aprašytą kriterijų metodą? Papildomos informacijos šia tema galima rasti knygoje „Į vaiką orientuotų klasių kūrimas“ (Walsh: 1998).

Kad ir kokį vertinimo būdą taikytume, svarbiausia yra suprasti, kam tai daroma, kokia vertinimo proceso ir vertinimo rezultato įtaka ugdymui, kuriame pir-

miausia dalyvauja mokytojas, vaikas, jo klasės draugai ir tėvai, t. y. visi tie, kurie yra klasės, mokyklos viduje. Kalbame apie tiesioginiams ugdymo proceso dalyviams, o ne apie retkarčiais į mokyklą atvykstantiems inspektoriams reikalingą vertinimą. Todėl čia ypač svarbu mokytojo savarankiškumas, kompetencija ir atsakomybė. (Kaip, beje, tai svarbu ir mąstyme, kurio reikšmę vis labiau pabrėžiame ir kurio ugdymui ieškome vietos mokykloje.)

J. Reardon straipsnis „Vertinimo pradinėse klasėse koliažas“ (Harp: 1994) yra puikus pavyzdys, kaip ką tik išsakytas mintis įgyvendinti klasėje. Ji rašo: „Aš nematau, kad valstybinių ar mokyklinių testų rezultatai padeda mokiniams arba man suprasti, ką būtent mokiniai žino ir daro vartodami rašomąją ir šnekamąją kalbą. Vertinimas, apie kurį kalbama šiame straipsnyje, nėra atsakas išorės jėgoms. Esu priversta vertinti, nes būtent taip aš mokau. Tai reikiama informacija bei klausimai, kuriuos vaikai ir aš turime apsvarstyti, kad galėtume mokytis.

Kas čia vyksta? (...)

Iš kur žinome, kad kiti supranta, ką sakome arba rašome, ir ką darome, kai mūsų nesupranta?

Kas verčia mus toliau skaityti knygą arba mesti ją skaičius? (...)

Ką darai negalėdamas perskaityti žodžio? (...)

Tyrimų metu aš vis bandau suprasti kalbą bei vaiką – kaip kalbos besimokantį asmenį ir kaip žmogų, vartojantį kalbą mokymuisi. Trumpai tariant, įvertinu tai, ko mokau ir ką vertinu: supratimą, tikrinimąsi bei norą žinoti. (...) Aš visada manau, kad vaiko kalbėjimas yra tikslingas, – vaikai turi priežasčių tam, ką jie daro. Vertindama galiu pamatyti kalbą vaiko akimis, pradėti nuo jo samprotavimų ir išplėsti jo suvokimo ribas“.

J. Reardon vertinimo būdai yra stebėjimas, pokalbis, mokinių rašto darbų rinkiniai, skaitomų dalykų sąrašai, mokinio savęs vertinimas ir vertinimas bendradarbiaujant. Pedagogė supranta, kad nenatūralu žmogui būti visą laiką tikslingam ir kryptingam. Todėl ji mėgsta atviru stebėjimu grįstą vertinimą: „Stebėdama aš registruoju kaip galima daugiau iš to, ką matau ir girdžiu. (...) Kai kurie vaikai skaito po vieną, kiti dviese ar trise. (...) Kai kurie vaikai kaipmat pasirenka knygas, kiti renkasi draugus ir skaito tai, ką skaito šie. (...) Kol vaikai skaito, aš vaikštau po klasę stebėdama ir klausydamasi. Galima daug sužinoti net ir negirdint, kas skaitoma. (...) Žinoma, vertingiausių klausimų kyla po kelių stebėjimo minučių. Pastebėjau, kad Džimis vedžioja pirštais iliustracijas, dažnai sustoja ir kalbasi pats su savimi. (...) Aš paklausiau jo: „Kaip tu skaitai iliustracijas?“ Berniukas paaiškino, jog jis įkurdina save skirtingose vietose, kad pamatytų, kaip viskas iš ten atrodo. „Štai kaip aš skaitau pasakojimus.“ (...) Džimis galėjo perskaityti labai nedaug žodžių, bet jis itin apgalvotai atsiliepdavo apie knygas, kurias skaitydavau visai klasei“.

Savo pastebėjimus J. Reardon žymisi lipniuose lapeliuose ir klijuoja juos užrašų knygelėje, kiekvienam mokiniui skirtame lape. Pastabas apie vaiką, taip pat ir savo apmąstymus ji gali komponuoti įvairiai, priklausomai nuo rūpimos mokyimo(si) problemos. Taip stebėjimo medžiaga pamažu tikslingai naudojama.

Kalbėdama apie mokinio savęs vertinimą, ji sako, kad „vaikai įvertina save be mūsų pagalbos ir mums reikia suprasti jų individualius vertinimo būdus. (...) Atradau, kad savęs vertinimas natūraliai egzistuoja ir skaitant. Skaitydami vaikai dažnai pataiso spausdintą tekstą, kad jis sutaptų su jų pačių suvokiama prasme. Jei galvojame tik apie spausdinto ir tariamo teksto sutapimus ar nesutapimus, prarandame supratimą, kaip vaikas skaito. Suvokimas, jog vaikai tikslingai pataiso spausdintą tekstą, kad šis sutaptų su jų suvokiama prasme, atsirado po daugelio mokytojavimo metų, ir aš manau, kad jis labai svarbus. Supratimas, kaip vaikas skaito, paveikia mokytojo planus“.

Atidus mokytojas pastebės, jog šiose citatose susipynusios mintys apie vaiko savęs vertinimą, mokytojo pastabas ir jo vertinimą bei ketinimus jautriai pagelbėti vaikui mokantis planuoti savo veiklą. Tačiau šis susipynimas nereiškia susipainiojimo. Autorė supranta, apie ką kalba, ir jau savo straipsnio pradžioje rašo: „Vertinimas – tai tarsi koliažas iš skirtingų dalių: mokytojo įvertinimo, vaiko nepriklausomo įvertinimo, vaikų ir mokytojų surinktų duomenų. Yra susikirtimų ir perdangų, kai vaikai ir mokytojai bendradarbiauja vertinimo procese“.

Bendradarbiaujama ne tik stengiantis įvertinti, ar pavyko mokytojui įgyvendinti klasei arba vaikui keliamus tikslus, bet ir keliant atskiram vaikui aktualius mokymosi uždavinius, kurie išaiškėja vertinant jo mokymą(si).

Tačiau grįžkime prie mąstymo ugdymo. Prisiminkime, kad gebėjimas vertinti, anot B. Bloomo taksonomijos, liudija aukščiausią mąstymo pakopą. Norvegai, kurių ugdymo patirtį aprašo M. Lunden, teoriniu savo reformuojamos mokyklos pagrindu ir pasirinko B. Bloomo taksonomiją, nes „ji diferencijuoja kompetencijos kokybę lygmenimis ir leidžia moksleivių įgyjamą kompetenciją adekvačiai pamatuoti. Be to, jos aukščiausios pakopos atitinka didžiausius mūsų ugdymo tikslus – kritiškai mąstančio, savarankiškai sprendžiančio problemas, priimančio atsakomybę žmogaus ugdymą“ (Dialogai. 1998. Nr. 46–47).

Manychiau, kad mūsų ir norvegų ugdymo tikslai tikrai panašūs. Galbūt jie mus „atves į kelią“ ir kalbant apie vertinimą: jeigu vertinimas, toks, apie kokį kalbėta šiame straipsnyje, tampa sudedamąja mokymo(si) ir ugdymo(si) proceso dalimi, tai mokiniams ir jų mokytojams garantuotos kasdienės aukščiausio lygmens mąstymo pratybos.

Esame pripratę, kad vaikų darbus mokytojas paprastai vertina po pamokų. Siūlytume paieškoti tam laiko pamokose: pasidalijant vertinimo atsakomybę su vaikais, suteikiant šiam procesui labiau humanitarinę, o ne matematinę prasmę. Gal tuomet išnyks seminaruose girdėtos mokytojų ir studentų abejonės dėl siūlomų vertinimo metodų pritaikomumo mūsų mokyklose, kurias trumpai galima išreikšti taip: „Vis tiek viskas mokykloje bus kaip iki šiol, nes nesitiki, kad mokytojai būtų tokie pasiaukojantys ir geranoriški“.