

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

### **Alternatyvaus įvertinimo reformos perspektyvos**

Andy Hargreaves; Lorna Earl; Michele Schmidt

*American Educational Research Journal*, 39 tomas, Nr. 1 (2002 m. pavasaris), 69 –  
95 psl.

Pastovus universalusis adresas:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0002-8312%282002J%2939%3A1%3C69%3APOAAR%3E2.0.CO%3B2-0>

Šiuo metu žurnalą *American Educational Research Journal* leidžia Amerikos  
švietimo tyrimų asociacija.

---

Jeigu naudojate organizacijos JSTOR archyvą, tai reiškia, kad sutinkate su  
JSTOR naudojimosi nuostatomis ir sąlygomis; jas galite pasiskaityti čia:  
<http://www.jstor.org/about/terms.html>. JSTOR naudojimosi nuostatose ir sąlygose  
rašoma, kad negavę išankstinio leidimo, jūs negalite parsisiųsti viso žurnalo numerio  
arba daugumos straipsnių, be to, galite naudotis JSTOR archyve saugoma informacija  
tik asmeniniais, o ne komerciniais tikslais.

Jeigu norite ir toliau naudotis šiuo darbu, prašom kreiptis į leidėją. Leidėjo  
kontaktinius duomenis galite gauti čia: <http://www.jstor.org/journals/aera.html>.

Kiekvienoje iš JSTOR atsisiunčiamos informacijos dalies kopijoje turi būti  
pateikta tokia pat pastaba dėl autorių teisių, kokia pasirodo ekrane arba atsisiųstos  
informacijos spausdintame variante.

---

JSTOR archyvas yra patikima skaitmeninė saugykla, joje ilgą laiką saugomi  
pirmaujantys akademiniai žurnalai bei mokslinė literatūra iš viso pasaulio; su šia  
informacija galima susipažinti. Archyvą palaiko bibliotekos, mokslinės draugijos,  
leidėjai ir fondai. Archyvas įkurtas JSTOR iniciatyva. JSTOR yra pelno nesiekianti  
organizacija, kurios misija – padėti mokslininkų bendruomenei pasinaudoti  
technologijos pažangos teikiamais pranašumais. Jeigu norite gauti daugiau  
informacijos apie JSTOR, kreipkitės [support@jstor.org](mailto:support@jstor.org).

## Alternatyvaus įvertinimo reformos perspektyvos

**Andy Hargreaves ir Lorna Earl**

Toronto universiteto  
Ontarijo švietimo tyrimų institutas

**Michele Schmidt**

Teksaso A&M universitetas

*Šiame straipsnyje nagrinėjama klasės įvertinimo reforma, žiūrint iš keturių perspektyvų: technologinės, kultūrinės, politinės ir postmodernistinės. Kiekviena perspektyva nušviečia skirtingus moksleivių įvertinimo klausimus ir problemas. Technologinė perspektyva yra sutelkta į organizacinius, struktūrinius bei strateginius klausimus ir į naujų įvertinimo metodikų kūrimo įgūdžius. Iš kultūrinės perspektyvos nagrinėjama, kaip interpretuojamas alternatyvus įvertinimas ir kaip jis integruojamas į mokyklų socialinį bei kultūrinį kontekstą. Žiūrint iš politinės perspektyvos, įvertinimo klausimai yra susiję su žmonių sąveikoje pasireiškiančia galia bei kontrole. Čia įvertinimo problemų atsiranda dėl netinkamo taikymo, politinio bei biurokratinio kišimosi arba institucinių prioritetų ir reikalavimų. Paskutinioji, postmodernistinė perspektyva yra pagrįsta požiūriu, kad sudėtingame ir kupiname netikrumo šiandieniniame pasaulyje žmonių neįmanoma iki galo pažinti ir kad „autentiška“ partitis bei įvertinimas yra iš esmės abejotini.*

---

ANDY HARGREAVES yra vienas iš Tarptautinio švietimo reformų centro direktorių ir švietimo teorijos bei politikos tyrimų profesorius Toronto universiteto Ontarijo švietimo tyrimų institute, adresas: 252 Bloor Street West, Toronto, Ontario M5S 1V6, Kanada. Jo specializacija yra mokymo ir vadovavimo emocinė geografija bei emocinė politika ir santykis tarp mokytojo darbo veiksmingumo bei mokytojo kompetencijos tobulinimo.

LORNA EARL yra viena iš Tarptautinio švietimo reformų centro direktorių ir švietimo teorijos bei politikos tyrimų asocijuotoji profesorė Toronto universiteto Ontarijo švietimo tyrimų institute, adresas: 252 Bloor Street West, Toronto, Ontario M5S 1V6, Kanada. Jos specializacijos sritys yra atestavimas, įvertinimas ir plataus masto reforma. L. Earl didžiausią dėmesį skiria tyrimų, politikos bei praktikos sąveikai.

MICHELE SCHMIDT yra Teksaso A&M universiteto profesorė asistentė Švietimo administravimo departamente, Commerce, TX 75429-3011. Šiuo metu ji tyrinėja visuotinės mokyklos reformos poveikį mokytojų mokymuisi bei praktikai ir mokytojų bei vadovų emocijas.

---

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

*Pasitelkiant pusiau struktūrizuotą apklausos protokolą, mokytojų buvo klausama, kaip asmeniškai jie supranta alternatyvias įvertinimo formas, taip pat, kaip jie įgijo šį supratimą, kaip jie integravo pakeitimus į savo praktiką, kokia ta jų praktika, kaip jiems sekėsi įgyvendinti naująją praktiką, su kokiomis kliūtimis jie susidūrė ir kokios pagalbinės sistemos jiems buvo parūpintos.*

**RAKTINIAI ŽODŽIAI:** *klasės įvertinimas, daugialypės perspektyvos, vidutinio amžiaus mokytojai.*

Šiuo metu įvertinimo reforma yra viena iš plačiausiai palaikomų strategijų, kuriomis siekiama puoselėti aukštesnius mokymo standartus, mokymąsi padaryti veiksmingesnį ir įdiegti patikimesnes viešosios atskaitomybės formas (Murphy ir Broadfoot, 1995 m.; Gipps, 1994 m.; Black, 1998 m.). Nors daugiausia dėmesio sulaukia plataus masto įstatymais nustatyti įvertinimai, tačiau svarbiausi yra klasės įvertinimai. Jie yra pedagogikos ir moksleivių mokymosi variklis (Stiggins, 1990 m.). Daugelis švietimo reformų buvo naujų klasės įvertinimo metodikų, pranokstančių tradicinius „popieriaus ir pieštuko“ metodus ir apimančių strategijas, pagrįstas darbu bei „pasiekimų bagažu“, pranašai (Marzano, Pickering ir McTighe, 1993 m.; Stiggins, 1997 m.). Tokiais alternatyviais įvertinimais dažniausiai siekiama motyvuoti moksleivius prisiimti daugiau atsakomybės už savo mokymąsi, padaryti įvertinimą neatsiejama mokymosi patirties dalimi ir įtvirtinti jį autentiškoje veikloje, pripažįstant bei skatinant moksleivių gebėjimą kurti ir taikyti įvairias žinias, o ne paprasčiausiai versti juos prisiminti informaciją ir ugdyti jų elementarius įgūdžius (D. Wolf, J. Bixby, J. Glenn ir H. Gardner, 1991 m.; Earl ir Cousins, 1995 m.; Stiggins, 1997 m.). Alternatyvių klasės įvertinimų esmė yra ta, kad jie nėra savitiksliai, o skirti skatinti moksleivius veiksmingai ir produktyviai mokytis.

Klasės įvertinimo permainos rodo esminius mąstymo apie mokymąsi, mokyklas ir mokymą paradigmos pokyčius. Atlikdami alternatyvų klasės įvertinimą, mokytojai turi remtis savo nuomone apie moksleivių žinias, suprasti, kaip į mokymo procesą įtraukti grįžtamąjį ryšį, nuspręsti, kaip tenkinti skirtingus moksleivių mokymosi poreikius (Tunstall ir Gipps, 1995 m.) ir išmokti kartu su kolegomis, tėvais ir moksleiviais priimti sprendimus dėl mokymosi bei mokymo (Stiggins, 1997 m.; Gipps, 1994 m.). Reikia permąstyti, koks yra įvertinimo ir mokymo tikslas, kaip šie dalykai gali geriausiai padėti mokytis ir kokius mokymo programos tikslus, apimtį bei standartus jie gali padėti įvykdyti (Wiggins ir McTighe, 1998 m.).

Klasės įvertinimo paradigmos pokytis neabejotinai yra kontroversiškas, tačiau mes manome, kad dar nepakankamai kontroversiškas. Kokie yra alternatyvių įvertinimo metodų įdiegimo padariniai? Kokie realiai gali būti alternatyvaus įvertinimo tikslai, funkcijos bei nenumatytos pasekmės ir kuo skiriasi skirtingų įvertinimo metodų tikslai? Kaip kūrybišką klasės įvertinimą galima suderinti su standartizuotu ir sisteminiu? Ar klasės įvertinimai visada veikia taip, kaip turėtų? Ar, atidžiau pažiūrėjus, jie visada iš tikrųjų yra tai, kas atrodo? Kada šie įvertinimai iš

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

tikrųjų pakelia standartus, o kada juos dirbtinai imituoja? Kokia yra rimta alternatyvaus klasės įvertinimo rizika, ir kokios galimybės? Ar klasės įvertinimas visada humaniškas ir teigiamai paveikia moksleivių mokymąsi bei tobulėjimą, o gal tai kartais būna dar vienas iš begalinio jaunuolių sekimo būdų? Mūsų nuomone, tai tik keletas iš gelminių klausimų, kuriuos reikia užduoti apie alternatyvius klasės įvertinimo metodus – tai klausimai apie tokių įvertinimų esminius tikslus, prasmę ir padarinius, siekiančius toli už techninių įgyvendinimo aspektų ribų.

Šiuo straipsniu siekiama pristabdyti entuziazmą, susijusį su moksleivių įvertinimo reforma, kad galėtume žengti žingsnį atgal ir kritiškai bei rūpestingai ją apmąstyti. Vienas iš būdų tai padaryti – pažiūrėti į klasių įvertinimo reformą per skirtingus conceptualius „lęšius“ arba iš skirtingų perspektyvų. Kaip toli siekianti naujovė, į kurią dedama daug vilčių, įvertinimo reforma yra pirmoji kandidatė, kurią galima įvertinti pagal House (1981 m.) klasikinį ir kritišką švietimo naujovių vertinimo metodą. House analizuoja švietimo naujoves, žvelgdamas iš trijų perspektyvų: technologinės, kultūrinės ir politinės. Iš kiekvienos perspektyvos vertinami skirtingi naujovės aspektai bei problemos. Šiame straipsnyje, nagrinėdami įvertinimo reformą, mes taikysime tris House perspektyvas. Turėdami galvoje, kad nuo House straipsnio praėjo nemažai laiko ir pasaulis pasikeitė, mes įtraukėme dar ir ketvirtąją perspektyvą – postmodernistinę. Taikydami ir pasitelkdami šias perspektyvas, mes remsimės savo atliktu tyrimu. Mes tyrinėjome, kaip grupė į pokyčius orientuotų mokytojų, kurie buvo pasiryžę įdiegti alternatyvias įvertinimo formas (tarp kitų pakeitimų), interpretavo ir įgyvendino tas įvertinimo naujoves savo klasėse (visą tyrimą žr. Hargreaves, Earl, Moore ir Manning, 2001 m.). Mūsų tikslas – ne išsamiai pristatyti tyrimo išvadas, o remtis tyrimu, kur tai aktualu ir kur duomenys leidžia, taip pat pateikti konkrečius skirtingų klasės įvertinimo reformos perspektyvų pavyzdžius, turint galvoje, kad mūsų pačių duomenų bazė neleidžia mums iliustruoti visų svarbiausių aspektų.

## **Tyrimas**

Mūsų tyrime dalyvavo 29 septintų ir aštuntų klasių mokytojai, dirbantys Ontarijyje, Kanadoje. Juos nurodė mokyklos sistemų administratoriai, kaip pakeitimų, susijusių su mokymo programos integravimu, plačiai apibrėžiamais mokymosi rezultatais ir alternatyviomis įvertinimo bei atsiskaitymo formomis, įtvirtintomis naujoje mokymo programos politikoje, įgyvendinimo entuziastus. Naujoji mokymo programos politika buvo parengta praėjusio amžiaus X dešimtmečio pradžioje ir konsoliduota viename pagrindiniame dokumente (Ontarijo švietimo ir mokymo ministerija, 1995 m.); po metų, 1996 m., buvo išrinkta ultrakonservatyvi vyriausybė. Plati švietimo reforma, įgyvendinama 7–9 klasėse, akcentuoja mokymo programos sutelkimą į plačiai apibrėžtus bendruosius mokymosi rezultatus, didesnio mokymo programos integravimo skatinimą, privalomo moksleivių skirstymo į atskiras klases pagal gabumus panaikinimą ir įvertinimo metodų, pagrįstų darbu, parengimą. Visos šios priemonės buvo skirtos tam, kad būtų sukurta aukštos kokybės ir įsitraukimą

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

skatinanti švietimo sistema, išlaikysianti ir įtrauksianti jaunos žmones iš skirtingų šeimų į švietimo procesą.

Konkrečiai kalbant, naujoji mokymo programos politika susidėjo iš trijų glaudžiai tarpusavyje susijusių komponentų:

- *Rezultatai*: mokymo programos politikoje buvo apibrėžta 10 labai plačių „pagrindinių rezultatų“, sugrupuotų į 4 plačias programų sritis – „Menai“, „Kalba“, „Matematika, mokslas, technologijos“ ir „Asmenybė ir visuomenė“. Kiekvienos iš šių sričių rezultatai buvo apibrėžti kaip žinios, įgūdžiai ir vertybės, kuriuos turėtų turėti moksleiviai, pabaigę 3, 6 ir 9 klases. Nebuvo pateikta privalomų mokymo ir mokymosi arba mokymo programos dėstymo gairių. Iš mokytojų buvo tikimasi, kad jie peržiūrės nustatytus siektinus rezultatus ir planuos mokymosi veiklą taip, kad ji sudarytų moksleiviams galimybes pasiekti šiuos rezultatus.
- *Integruota mokymo programa*: mokymo programos politika skatino mokyti integruotai, sugrupuojant dalykus į keturias plačias programų sritis ir raginant mokytojus sukurti ryšius tarp jų.
- *Įvertinimas*: iš mokytojų buvo tikimasi, kad jie įvertins pažangą, padarytą siekiant nustatytų rezultatų, rengdami mokymo programą, planuodami rubrikas, nustatydami rezultatų pasiekimo rodiklius, koreguodami programas atskiriems moksleiviams, įvertindami tiek patį mokymosi procesą, tiek jo rezultatus, skatindami savęs įvertinimą ir dažnai įvertindami pagal skirtingus metodus. Be to, mokytojai buvo atsakingi už tai, kad apie įvertinimo pakeitimus būtų pranešta moksleivių tėvams. Šios įvertinimo praktikos buvo derinamos su mokymo programomis ir remiamos to rajono, kuriame įsikūrusi mokykla, tačiau įstatymiškai įteisintos nebuvo.

Prieš įgyvendinant šį mokymo programos politikos pakeitimą, nebuvo visoje provincijoje galiojusios įvertinimo programos, išskyrus įvertinimo pavyzdžius, skirtus mokymo programai peržiūrėti. Įvertinimas buvo priskirtas išimtinai klasės mokytojo kompetencijai.

1996 m. išrinkus naują konservatyvią vyriausybę, įvertinimo politika pasikeitė – buvo parengti visoje provincijoje galioję standartizuoti patikrinimai, įskaitant raštingumo patikrinimą, kurį visi moksleiviai turėjo pereiti 9 klasėje. Šis patikrinimas pirmą kartą surengtas 2000 metais. Nuo 2002 metų moksleivis gali užbaigti mokyklą tik išlaikęs raštingumo egzaminą. Tačiau vis dar pastebime, kad netgi įgyvendinus šią reformą, Ontarijo klasėse šalia labiau standartizuotų įvertinimo formų egzistuoja kitų alternatyvių įvertinimo ir atsiskaitymo praktikų, aprašytų šiame mūsų straipsnyje, nors ir mažesniu mastu.

Todėl savo straipsnyje grįžtame prie netolimos praeities – prieš tai, kai standartai ir su jais susiję įvertinimai buvo susiaurinti, sugriežtinti, sukonkretinti ir griežčiau taikomi. Mes siekiame atgaivinti kitų, nestandartizuotų, įvertinimo formų principus bei praktiką. Nagrinėdami šį esminį klausimą, mes tikimės vėl sužadinti diskusijas ne tik apie tai, kokius principus, taikytus prieš įdiegiant standartizuotą įvertinimo praktiką, verta atgaivinti, bet taip pat ir apie tai, kas verta dėmesio už šios

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

praktikos ribų. Kai kuriose šalyse, pavyzdžiui, Anglijoje ir Australijoje, kurios standartizuotą įvertinimo reformą įgyvendino jau prieš 10 metų, todėl turi patirties, jau kalbama apie privalomos mokymo programos bei įvertinimo metodų liberalizavimą ir lankstesnių alternatyvų, pagrįstų mokymusi ir sutelktų į moksleivį, sugrąžinimą.

Atlikdami savo tyrimą, pasitelkėme pusiau struktūrizuotą apklausos protokolą ir klausėme mokytojų, kaip asmeniškai jie supranta alternatyvias įvertinimo formas ir kitas iniciatyvas, kaip jie įgijo tokį supratimą, kaip integravo pakeitimus į savo praktiką, kokia jų praktika, kokie aspektai buvo sėkmingi ir su kokiomis kliūtimis jie susidūrė, įdiegdami pakeitimus, kokia pagalba jiems buvo suteikta. Mes 10 dienų stebėjome keturių mokytojų vedamas pamokas; visi tyrimo dalyviai buvo pakviesti dalyvauti keliuose susitikimuose, kad galėtų pabendrauti su kitais projekte dalyvaujančiais mokytojais.

### **Technologinė perspektyva**

Anot House (1981 m.), žiūrint iš technologinės perspektyvos, daroma prielaida, kad mokymas ir naujovės yra technologijos, turinčios prognozuojamus sprendimus, kuriuos galima perkelti nuo vienos situacijos prie kitos. Ši perspektyva sutelkta į pačią naujovę, jos charakteristikas bei sudedamąsias dalis ir jos, kaip technologijos, parengimą bei įdiegimą. Pagrindinė technologinės perspektyvos prielaida yra ta, kad įdiegti naujovę yra visų bendras interesas. Lieka vienintelis klausimas, kaip ją geriausiai įgyvendinti (House, 1981 m.).

Technologinė perspektyva, taikoma įvertinimo reformai, yra sutelkta į organizavimo, struktūros bei strategijos klausimus ir naujų įvertinimo metodikų kūrimo įgūdžius. Šiuo požiūriu, alternatyvus įvertinimas yra kompleksiška technologija, reikalaujanti patirties, kad būtų galima, pavyzdžiui, parengti veiksmingas ir patikimas moksleivių įvertinimo priemonės, pagrįstas jų darbu, apimančias visus moksleivio darbo aspektus (Torrance, 1995 m.). Šiuo atžvilgiu, alternatyvaus įvertinimo iššūkis yra ne vien tik sukurti prasmingas ir teisingas technologijas, tačiau mokytojai taip pat turi išsiugdyti supratimą bei įgūdžius, kurių jiems prireiks į savo praktiką integruojant įvertinimo metodikas, tai yra darbu pagrįstą įvertinimą, savo darbo įvertinimą, vaizdo žurnalus ir parodas. Stiggins (1995 m.) rašo apie mokyklose paplitusį įvertinimo „neraštingumą“ ir sako: „Jeigu neturėsime aiškios nuomonės apie akademinę sėkmę ir nesugebėsime tos vizijos transformuoti į aukštos kokybės įvertinimą, ir toliau negalėsime veiksmingai padėti moksleiviams pasiekti daugiau ir šio įvertinimo integruoti į praktiką.“ (Stiggins, 1995 m., 238 psl.).

Įvertinant klasę, susiduriama su technologinių klausimų painiava. Alternatyvūs įvertinimai užima nemažai laiko (Stiggins, 1997 m.) ir kyla klausimų dėl jų patikimumo bei veiksmingumo (Linn, Baker ir Dunbar, 1991 m.), kartais juos sunku atskirti nuo instrukcijų (Khattry ir Kane, 1995 m.), dažnai jie nebūna aiškiai apibūdinti (Stiggins ir Bridgeford, 1985 m.), be to, dažniausiai daroma prielaida, kad mokytojai jau turi alternatyviems metodams įgyvendinti reikalingų įgūdžių (Earl ir

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

Cousins, 1995 m.). Alternatyvus klasės įvertinimas mokytojams yra naujas pasaulis, kadangi daugeliui iš jų buvo surengta labai mažai mokymų (jeigu iš viso tokie buvo rengiami), kaip atlikti įvertinimą; mokytojams dažnai stinga pagrindinių žinių apie įvertinimą (Stiggins, 1991 m.) ir apskritai jie nėra tikri dėl savo įvertinimų kokybės (Stiggins, 1991 m.; Hargreaves, Earl, Moore ir Manning, 2001 m.). Mokytojai turi įgyti daugiau žinių apie tai, kaip įgyvendinti naujas įvertinimo strategijas (Cunningham, 1991 m.). Mokytojai stengiasi tapti labiau įgudusiais vertintojais, tačiau šias pastangas apsunkina daugybė institucinių suvaržymų. Laiko ir išteklių trūkumas, profesinės kompetencijos tobulinimo ir pagalbos stoka tėra tik keletas problemų, trukdančių mokytojams tapti naujų strategijų įgyvendinimo virtuozais (Stiggins, 1997 m.).

Alternatyvaus įvertinimo reformos technologiniai iššūkiai yra akivaizdūs, tą rodo ir mūsų tyrimas. Mokytojai dažnai patiria didelių sunkumų, nes nežino, kaip išmatuoti rezultatus. Jie klausia, kaip mokymo rezultatų rodikliai galėtų būti paversti patikimomis rezultatų išmatavimo priemonėmis. Anot vieno mokytojo: „Pristatant esminius mokymosi rezultatus, sunkiausias dalykas yra šiuos rezultatus įvertinti. Manau, kad ši problema kelia sunkumų daugeliui mokytojų.“ Vienas susierzinęs mokytojas pasiskundė: „Pavyzdžiui, ką reiškia „pranoksta rezultatus“, kalbant apie skaitymą 7 klasėje? Ką tai reiškia? Niekas mums to nepasakė. Pavyzdžiui, jeigu jūsų rezultatas turėjo būti „daug skaito įvairiapusiškos literatūros“ (tai – apibrėžimas iš mums pateikto sąrašo), tai ką reiškia „pranoksta“? Ar tai reiškia, kad moksleiviai per semestrą perskaito 20 knygų, o gal 40 knygų? Niekam nėra iki galo aišku. Kai į apibrėžtus rezultatus imu žiūrėti kritiškai (jeigu norite, kad aš įvertinčiau įgūdžius), tampa neaišku, ką tai iš tikrųjų reiškia. Ministerija mums to nepasakė! Taryba (rajono) taip pat nepasakė!“

Tokiems mokytojams rezultatais pagrįstos įvertinimo sistemos sudėtingumas atrodo grėsmingas. Vienas mokytojas taip apibūdino padėtį: „Kaip mes įvertiname rezultatus pagal rodiklius? Kad galėtume iš tikrųjų suprasti, mes sakome, kad tai yra šio konkretaus rezultato pradžia ir vidurys ir, kalbėdamas apie 9 klasę, tu žinai, kad kalbi apie 3, 4, 5 vertinimo formą. Yra pernelyg daug vingių ir posūkių. Jeigu yra per daug dalykų, nuo kurių reikia pradėti, kaip įvertinsite tą „per daug“?“

Technologinis įvertinimo ir atsiskaitymo praktikos susiejimas su rezultatais bei rodikliais yra sudėtinga problema. Tačiau stengdamiesi ir eksperimentuodami mokytojai surado būdus, kaip išspręsti šią naują užduotį: „Ne tiek daug dėmesio reikia skirti patikrinimams raštu; [mūsų gairėse pabrėžiamos] konferencijos, rašiniai, nepriklausomi tyrimai, apklausos, išradimai, žurnalai, stebėjimas, bendramokslių vienas kito įvertinimas, pristatymai, projektai, ataskaitos, savo paties darbo įvertinimas, modeliavimas, vaizdo filmai. Patikrinimai raštu tėra tik viena galimybė man, kaip mokytojui, įvertinti moksleivių žinias. Moksleiviai turi įvertinimo klausimus savo vadovėliuose, o aš taip pat praktikuoju bendraklasių vienas kito įvertinimą, rengiu grupinius įvertinimus, savo paties darbo įvertinimus, turiu vaizdajuosčių, kuriose įrašyta, kaip mes šnekamės apie tai, „ar jie vykdo nurodymus?““

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

Išplėtę savo įvertinimo priemonių arsenalą, mokytojai susidūrė su problema tuo atžvilgiu, kaip jų mokykla sugebėjo užtikrinti jų įgyvendinimą. Laikas yra viena iš dažniausiai minėtų problemų, su kuriomis susiduriama įdiegiant alternatyvų įvertinimo metodą (Stiggins, 1995 m.; Cunningham, 1998 m.). Bereikalingų ataskaitų rašymas, bendravimas su moksleiviais akis į akį ir besiplečiančio įvertinimo metodikų arsenalo valdymas iš mokytojų atėmė labai daug laiko (Wilson, 1996 m.). Kaip pasakė vienas mokytojas: „Aš mielai rašyčiau tas anekdotines [ataskaitas], tačiau man pikta, kad tai atima tiek daug laiko.“ Kiti mokytojai jautėsi kalti, kad nuolatos vėluoja su ataskaitomis arba bendrauja su atskirais moksleiviais, o kiti moksleiviai klasėje galbūt nedirba.

Per kitą tyrimą, kuriame dalyvavo vienas iš mūsų, vienas mokytojas, kuris buvo pasiryžęs įdiegti „pasiekimų багаžo įvertinimą“ (tai yra moksleivio turimų žinių įvertinimas), pasakojo patekęs į „bagažo nelaisvę“ – tapo laiko kaliniu: „Priartėjus galutinei datai, kada „bagažai“ turėjo būti paruošti, visas mūsų darbas su senąja mokymo programa sustojo ir didžiąją pamokų dalį aš praleisdavau tardamasis su mokiniais dėl jų „bagažo“. Galiausiai vieną dieną, kai kiti mano komandos mokytojai prisijungė prie daugumos moksleivių ir išvyko į gamtą, aš likau mokykloje dirbti su 12 mokinių, kurie buvo neužbaigę ruošti savo „bagažo“. Kaltas! Tai buvo mano „įkalinimo багаžuose“ pradžia. Per tolesnius mėnesius aš turėjau atsisakyti daugelio dalykų ir daugybę laiko dirbti prie „bagažų“ tiek mokykloje, tiek už jos ribų. (Adelman, Walking-Eagle ir Hargreaves, 1997 m., 19 psl.).“

Taip pat daug iššūkių mokytojams kėlė tai, kad apie įvertinimo pakeitimus reikėjo pranešti tėvams. Tai buvo ypač sunku, kadangi atsiskaitymo kortelė dažnai neatitiko mokytojų naudojamų įvertinimo metodų.

„Šiomet turėjome galybę rūpesčių, kadangi pažymiai nesiderino su [naujais rezultatais pagrįsta] atsiskaitymo kortele. Aš puikiai matau, ar vaiko rezultatai pranoksta, ar atitinka nustatytuosius, tačiau kai reikia tai įvertinti pažymiu, kyla sunkumų.“

Reziumuojant galima pasakyti, kad žiūrint iš alternatyvaus įvertinimo reformos technologinės perspektyvos, atkreipiamas dėmesys į sunkumus, kylančius ruošiant ar tobulinant galiojančias įvertinimo formas, į iššūkius, su kuriais susiduria mokytojai, įgiję daugiau įvertinimo įgūdžių ir įgyvendindami naujas strategijas, į poreikį suderinti mokyklos ir namų lūkesčius, susijusius su įvertinimu, taip pat į šiuos lūkesčius visuose mokyklos lygmenyse ir į laiko bei išteklių, padėsiančių arba trukdysiančių įdiegti naujas įvertinimo praktikas į mokyklos kasdienybę, problemą.

Tačiau alternatyvaus įvertinimo reforma yra daug daugiau negu įvertinimo metodikos patobulinimas, mokytojų raštingumo įvertinimo srityje plėtojimas ir organizacijos pajėgumų įdiegti pakeitimus valdymas. Kai kurios įvertinimo problemos, pasireiškiančios kaip technologinės įgyvendinimo problemos, siekia toliau negu pats įvertinimas. Jas sukelia netinkamas taikymas, politinis ir biurokratinis kišimasis (Broadfoot, 1996 m.) arba instituciniai prioritetai ir reikalavimai, kurie gali sumažinti bet kokius reikšmingus įvertinimo pakeitimus (Wilson, 1996 m.). Norėdami suprasti, kas dar svarbu kalbant apie alternatyvaus klasės įvertinimo reformą, turime atsigręžti į likusias tris perspektyvas.



PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

### **Kultūrinė perspektyva**

Anot House (1981 m.), kultūrinė perspektyva leidžia ištyrinėti, kaip naujovės yra interpretuojamos ir integruojamos į mokyklų socialinį bei kultūrinį kontekstą. Jo nuomone, naujovių įgyvendinimo procesas iš tikrųjų yra kultūrų sąveika. Pakeitimas yra suvokiamas kaip naujų idėjų „sumaišymas“ su kultūros istorija. Žiūrint iš kultūrinės perspektyvos, įvertinimo reformos iššūkis yra susijęs su klasės įvertinimo prigimties bei tikslo permąstymu ir peržiūrėjimu kultūriniu atžvilgiu (Fullan, 1993 m.; Hargreaves, 1994 m.). Naujoviška klasės įvertinimo reforma apima daug naujų strategijų. Istoriskai klasės įvertinimas buvo barjeras, kurį moksleiviai turėjo įveikti, siekdami parodyti, kad yra pasiruošę tolesniam etapui. Tai vykdavo klasės, semestro arba mokslo metų pabaigoje ir būdavo lyg užbaigimo simbolis bei galimybė sužinoti, ar buvo mokomasi adekvačiai. Mokymosi esmė buvo kur kas mažiau svarbi negu mokytojų kolektyvinis sprendimas dėl moksleivių mokymosi potencialo, priimtas po eilinių patikrinimų raštu arba egzaminų. Toks įvertinimo metodas sukūrė „valiutą“ (t.y. klases), kurią moksleiviai (ir jų tėvai) naudojo švietimo „rinkoje“.

Tačiau alternatyvus klasės įvertinimas laikomas neatsiejama mokymosi dalimi arba „langu“ į mokymąsi (Earl ir LeMahieu, 1997 m; Wiggins ir McTighe, 1998 m.; Broadfoot, 1996 m.). Šiuo požiūriu ne taip svarbu skirstyti į kategorijas, o svarbiau yra išplėtoti bendrą supratimą, pasitelkiant dialogą apie mokymąsi. Todėl toks įvertinimas turi būti pakankamai subtilus, kad būtų nustatyta, kaip moksleiviai supranta svarbias idėjas ir kaip jie sugeba pasitelkti savo supratimą sprenddami problemas (Shepard, 1991 m.). Tokios rūšies įvertinimą autentiško įvertinimo judėjimo lyderis Wiggins (1989 m.) apibūdino kaip „autentišką“: „Moksleiviai dirba, dubliuodami (imituodami) pagrindinius kriterijus, kontekstą ir užduotis, atliktas tos srities specialistų. Todėl mokslas yra autentiškas tada, kai rengi eksperimentą, performuoji projekto biudžetą, skelbi rezultatus, apgini juos nuo prieštaraujančių faktų ir kontrargumentų (priešingai negu dirbant pagal „kulinariųjų receptų knygas“ – per tokias pamokas žinios tik perduodamos). Analogiškai, matematikai nepildo lentelių, o taiko matematinį modeliavimą, sprenddami teorines ir praktines problemas. Mano nuomone, „autentiškumas“ neturėtų būti apibrėžiamas kaip svarbumas arba prasmingumas vaikams, kaip jį apibūdina kai kurie autoriai. Mano nuomone, tai didelė klaida, rodanti, kad taip apibūdinantis žmogus nemąsto kaip vertintojas, o rūpinasi dėl pagrįstumo ir nuspėjamumo (mąsto priešingai negu mokytojas, suteikiantis moksleiviams galimybę iš tikrųjų ir įdomiai dirbti klasėje)“. (Wiggins, 1989 m.)

Wiggins teigia, kad autentiškas įvertinimas yra daugiakryptis, tiesioginis, nuodugnus ir pagrįstas mokytojo vertinimu. Moksleiviams skiriamos „tikros užduotys“, o mokytojas (ar mokytojai) įdėmiai stebi, kontroliuoja, kaip vykdoma užduotis, ir veiksmingai naudojasi grįžtamojo ryšio galimybėmis (Torrance, 1998 m.). Įvertinimo kriterijai nėra slapti ar paslaptingi. Mokytojai skatinami mokyti atliekant bandymus, moksleiviams skiriamos užduotys turi būti susijusios su realiomis situacijomis, kurias jie turi įveikti, norėdami pasiekti sėkmę (Cunningham, 1998 m.). Wiggins ir McTighe (1998 m.) tvirtina, kad įvertinimas ir mokymo programa yra dvi

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

neatsiejamai susipynusios mokymosi gijos. Perėjimas prie autentiško įvertinimo reiškia perėjimą nuo mokymo programos aprėpiamos medžiagos ir su tuo susijusio įvertinimo, pagrįsto teisingais ir neteisingais atsakymais, prie to, kad moksleiviai tyrinėja tai, kas konkrečioje temoje įdomu ir gyvybiškai svarbu. Toks požiūris skatina dialogą su moksleiviais ir tarp moksleivių, į šį procesą įeina nuolatinis pakartotinis įvertinimas ir savęs įvertinimas. Tokiu atveju moksleiviai nėra pasyvūs mokytojo sprendimų apie jų mokymąsi gavėjai. Jie yra aktyvūs, įsitraukę į darbą ir iššūkių skatinami pagalbininkai, padedantys patys sau mokytis.

Ontarijo švietimo ir mokymo ministerijos ataskaitoje (1995 m.) nėra konkrečiai šiais žodžiais propaguojamas „autentiškas įvertinimas“. Tačiau keliose iš penkių pagrindinių rekomendacijų matome autentiško įvertinimo principus, o būtent:

- „Įvertinant turi būti taikomi įvairūs metodai, kad moksleivių pasiekimai būtų įvertinti kiek galima tiksliau.“
- „Už įvertinimą ir atsiskaitymą yra atsakingas mokytojas; jis turi atsižvelgti į atskirų moksleivių poreikius ir dirbti glaudžiai bendradarbiaudamas su jais bei jų šeimomis. Svarbu, kad priimdami sprendimus apie moksleivio padarytą pažangą ir programas, mokytojai įtrauktų moksleivius bei jų tėvus.“
- „Įvertinimas ir atsiskaitymas yra tolydi ir esminė mokymo programos bei veiksmingos praktikos klasėje dalis.“

(Ontarijo švietimo ir mokymo ministerija, 1995 m., 21 psl.)

Keletas iš mūsų tyrime dalyvavusių mokytojų minėjo metodus, kurie galėtų būti pavadinti „autentiškais“. Pavyzdžiui, kai kurie mokytojai įtraukia moksleivius į įvertinimo procesą. Jie mano, kad atvirumas yra labai svarbus: „Vaikai supranta, kada aš įvertinu juos kuriuo nors atžvilgiu; apskritai jie žino, kaip bus įvertinami.“ Kitas mokytojas su pasididžiavimu pasakojo: „Kad ir ką daryčiau, mano vaikai visada pirmieji. Viską, ko noriu, kad jie išmoktų, jie išmoksta pirmieji. Kaip bus įvertinami, jie sužino pirmieji. Čia nėra jokios paslapties.“ Labai svarbu yra papasakoti moksleiviams apie rezultatus: „Pirmiausia reikia jiems parodyti, už ką rašai pažymius, kad jie galėtų tiksliai žinoti, ko iš jų tikimasi.“ Pavyzdžiui, vienas mokytojas pasakojo, kad leidžia moksleiviams pažiūrėti kompiuterio ekrane, kaip apskaičiuojami jų pažymiai, ir jiems „labai įdomu tai pamatyti.“ Reikia apibrėžti ir nurodyti įvertinimo kriterijus, kad moksleiviai geriau suprastų, kaip jie mokosi ir kokie jų pasiekimai: „Mums iš tikrųjų tampa svarbu, kad vaikas ne tik pamatytų, kad jo darbas yra geras, tačiau ir suprastų, kodėl tai yra geras darbas, ir kad jis gavo tam tikrą pažymį todėl, kad jo darbas atitiko nurodytą kriterijų arba jo neatitiko.“

Daugelis mūsų tyrime dalyvavusių mokytojų pageidavo, kad „įvertinimas būtų psichologiškai komfortiška moksleivio ir mokytojo tarpusavio sąveika.“ Tokioje sąveikoje būtų daugiau pabrėžiamas paties moksleivio savo darbo įvertinimas, būtų daugiau bendrų pažangos peržiūrų tarp moksleivių ir jų mokytojų, daugiau dalinimosi įvertinimo užduotimis su moksleiviais ir daugiau aktyvaus bendradarbiavimo tarp mokytojų, moksleivių ir jų tėvų, diskutuojant apie pasiektą pažangą. Pavyzdžiui, mokytojai vertino moksleivių atliktą savo pačių individualios pažangos arba jų grupės pažangos įvertinimą. Mokytojai džiaugėsi, galėdami įvertinti moksleivių paruoštą jų

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

pasiekimų „bagažą“, kadangi taip jie skatino moksleivius tapti savarankiškesniais ir susidaryti savo pačių mokymosi planą.

„Kai rengiu rubriką, viršuje parašau: „mokytojas“, „bendraklasis“ ir „aš“ ir mes visi taikome tuos pačius kriterijus. Moksleiviai ir jų bendraklasiai taiko šiuos kriterijus, o paskui mes palyginame. Jeigu jūs ketinate reikalauti meistriškumo, galite išskelti kartelę taip aukštai, kad niekas jos nepasieks, arba galite meistriškumo siekti palaiptai. Mes meistriškumo siekiame palaiptai, iš tikrųjų apgalvodami, ką įvertiname ir kaip žadame tą daryti.

Aš parengiau tam tikrą mokomosios medžiagos skyrių, kad moksleiviai galėtų įvertinti savo pačių ir savo bendraklasių pasiektą pažangą, vadovaudamiesi labai konkrečiais kriterijais. Ir moksleiviams tai iš tikrųjų puikiai sekėsi. Jie įvertino tiksliai. Aš maniau, kad jie visi prirašys sau puikiausių pažymių, bet jų vertinimai buvo labai panašūs į manusius.“

Taip pat kai kurie mokytojai stengiasi įtraukti pačius moksleivius, kuriant ir taikant įvertinimo kriterijus, kad tai būtų neatsiejama jų mokymosi patirties dalis ir atsakomybė, kurią jie patys prisiėmė, kartu su savo mokytoju.

„Mes susėdome ir pašnekėjome apie rašymo rezultatus, kaip reikia skirtingoms auditorijoms skirtingais būdais pristatyti medžiagą. Tada mes peržvelgėme skirtingus būdus, kaip tai turėtų būti įvertinama, ir kartu su vaikais paruošėme įvertinimo kriterijus. Po to moksleiviai nustatė, koks rezultatas turėtų būti įvertinamas 5 ar 6 balais, taikant mūsų sukurtus kriterijus.

Idealu, kad moksleiviai sukūrė įvertinimo kriterijus ir juos aptarė. Paskutinį semestrą jie parašė svarbiausią rašinį – mitą apie kūriniją. Mes apie tai pakalbėjome... kas turėtų būti būdinga kūrinijos mitui? Sakykim, tam tikros charakteristikos, todėl geram rašiniui turėtų būti būdingos šios charakteristikos. Ir tai yra įvertinimo pagrindas. Taigi, jie iš esmės parengia įvertinimo kriterijus, kuriuos aš taikau, įvertindamas jų darbą.“

Aiškliai nurodė įvertinimo kriterijus, kai kurie mokytojai parengė moksleiviams strategijas, kad šie jas apmąstytų ir naudotųsi kaip pagrindu mokymuisi. Taip galėtų būti pradėti integruoti įvertinimas ir mokymasis.

„Mes kas savaitę apsvaistome, kaip mokėmės tą savaitę, ir vaikai turi apibūdinti, ko išmoko ir kokių rezultatų pasiekė. Tai yra tinkamas laikas jiems savo viduje apmąstyti: „Ar aš padariau kokią nors pažangą šiuo klausimu, ar ne?“ Užbaigę darbą, dažnai sustojame ir pamąstome: „Na, tai kokius nustatytus rezultatus pasiekėme?“. Imame kurti ryšius.“

Taikant autentišką įvertinimą, mokytojų vaidmuo iš esmės pasikeitė. Mokytojai tapo savo moksleivių mokymosi bendradarbiais. Čia nėra jokios paslapties. Nuodugnų supratimą galima pasiekti tik bendradarbiaujant. Mokytojai ne tik intensyviai sąveikauja su moksleiviais, bet bendradarbiauja ir vienas su kitu, kad sukurtų stiprų pagrindą savo strateginėms rekomendacijoms, nurodymams ir įvertinimui. Užuot dirbę izoliuotai, jie dirba kartu, mokymuisi iš to, ką kiti jau pasiekė, ir dalinasi savo mintimis apie mokymą bei mokymąsi, taip padėdami vieni kitiems įgyti geresnį supratimą (Allen, 1998 m.).

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

Autentiškoje įvertinimo sistemoje tėvai taip pat bendradarbiauja jų vaikų mokymosi procese. Tradicinėje įvertinimo paradigmoje tėvai yra pasyvūs atsiskaitymo kortelės – rūpestingai sudarytos jų vaikų pasiekimų santraukos – gavėjai; tose kortelėse moksleivių rezultatai paprastai įvertinami pažymiais ir parašoma keletas pastabų. Autentiško mokymosi ir įvertinimo situacijoje tėvai yra partneriai. Tai mokytojams turbūt grėsmingiausias žingsnis. Kaip sako Allen (1998 m.): „Išskyrus išskirtinius atvejus, kurie daro puikų poveikį tiek moksleiviams, tiek mokytojams, moksleivių darbo pavyzdžius retai mato dar kas nors kitas, be moksleivio ir mokytojo, jeigu kas nors išvis mato. Mokytojai supranta, kad demonstruodami moksleivio darbą, jie kartu sudaro galimybę patikrinti ir savo darbą (9 psl.).“

Šiuo atžvilgiu, tėvų ir mokytojų lūkesčiai dėl to, kaip turėtų būti išmatuojami moksleivių pasiekimai, dažnai skiriasi. Žiūrint iš kultūrinės perspektyvos, kol kas daugelis tėvų ir mokytojų nepasiekė bendro supratimo, kaip vertinti. Kaip pažymėjo vienas mokytojas: „Modifikuojant programą, gali atsirasti klaidų. Kai tam tikrų moksleivių programa modifikuojama, ne visai aišku, kokie vaiko pasiekimai, palyginti su visa klase. Netgi jeigu jūs atsiskaitymo kortelėje parašote „modifikuota programa“, tėvai to nepastebi, jie mato tiktai pažymį. Tėvai norėtų žinoti, kaip sekasi jų vaikui, palyginti su visa klase, jie norėtų žinoti vaiko padėtį klasėje.“

Iš kultūrinės perspektyvos, kyla pavojus, kad mokytojai ir tėvai arba mokytojai ir vaikai nesusikalbės vieni su kitais, kadangi jie taiko skirtingus įvertinimo kriterijus. Pavyzdžiui, mokytojai gali vertinti vaikus pagal tam tikrą standartą, o tėvai nori, kad vaikai būtų vertinami, lyginant vieną su kitu (tai yra vieni vertina pagal kriterijus, kiti – pagal normas). Reikėtų padėti tėvams geriau suprasti, išaiškinant įvertinimo kriterijus, padaryti šiuos kriterijus skaidrius ir, kai tai įmanoma, įtraukti moksleivius ir tėvus, kad jie kartu su mokytojais kurtų bei aptartų įvertinimo kriterijus. Daugelis mūsų tyrime dalyvavusių mokytojų patvirtino, kad nuplėšus nuo įvertinimo paslapties šydą, galima sukurti supratimą tarp mokytojų, tėvų ir moksleivių. Kai kurie mokytojai rezultatus ir įvertinimo kriterijus perdavė moksleiviams, kad šie parsineštų namo, ir įtraukė į mokyklos informacinį biuletinį, kad juos būtų galima pakabinti ant sienos, ant šaldytuvo arba įsidėti į užrašų knygele, jeigu tėvai to pageidavo. Viena mokytoja paaiškino, kaip rūpestingai ji išskirstė moksleivių pažymius dalimis, kad įvertinimo kriterijai ir duomenys, kuriais remiantis šis įvertinimas buvo atliktas, būtų atviri, prieinami ir aiškūs: „Aš išskaidau visus savo pažymius dalimis, kad jie (moksleiviai) galėtų tiksliai matyti, iš ko susideda jų pažymys, ir tada atliekam pažymio patikrinimo pratimą. Moksleiviai patenkinti tuo, kad tiksliai žino, kaip buvo apskaičiuotas jų pažymys. Galbūt tas pažymys jiems ir nepatinka, tačiau jie suvokia jį kaip daug objektyvesnį, ir tėvams atėjus pasišnekėti, aš galiu tai parodyti. Prieš pokalbius aš ant popieriaus pasiruošiu sąrašą su visais moksleivio pažymiais ir tą sąrašą įteikiu tėvams.“

Žiūrint iš kultūrinės autentiško įvertinimo perspektyvos, mokytojų uždavinys – nekurstyti populiarių prietarų bei prielaidų, susijusių su įvertinimu, bet sudaryti visiems galimybę geriau suprasti mokymosi bei įvertinimo klausimus. Tai reiškia, kad reikia ne tik geriau ir atviriau išaiškinti įvertinimo kriterijus, tačiau, kai tai realu, juos

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

kurti bendradarbiaujant su kitais, ypač su moksleiviais. Labai svarbu išplėtoti tokį bendradarbiaujantį požiūrį su tėvais ir su moksleiviais. Kai kurie mokytojai mano, kad šį tikslą galima pasiekti, įgyvendinant keletą strategijų:

1. *Moksleiviams pavedama užpildyti lentelę, nurodant savo stipriąsias puses, poreikius ir svarbiausius dalykus, apie kuriuos jie norėtų papasakoti savo tėvams:* „Manau, kad kai kalbamės su tėvais ir moksleiviai papasakoja savo tėvams, kaip jiems sekasi ir kur jie turėtų „keliauti“ toliau, tėvai jaučiasi labai patenkinti.
2. *Naudojamas moksleivio pasiekimų „bagažu“, moksleiviai pasikalba su savo tėvais iš anksto, prieš šiems atvykstant pas mokytoją:* „Man labai patiko tai, kaip vyko pokalbis su tėvais šį kartą. Manau, kad pagerėjo ne tik vaikų ir tėvų tarpusavio bendravimas, tačiau ir bendravimas tarp vaikų, tėvų, mokytojo ir mokyklos. Buvo malonesnė pačių pokalbių atmosfera. Nebuvo kaip anksčiau, kai tėvai nerimaudavo atvykę, galvodami, „ką dabar išgirsiu apie savo vaiką?“ Jie iš esmės viską žinojo iš anksto ir turėjo laiko viską apmąstyti, kad atėję pas mokytoją galėtų iš tikrųjų padiskutuoti, o ne tik klausytis, kas jiems pasakojama.“
3. *Trišaliai pokalbiai, kuriuose kartu dalyvauja tėvai, moksleiviai ir mokytojai:* „Šį kartą parengėme ataskaitas tėvams ir jas perdavėme vaikams neštis namo. Tada į pokalbį atėjo ir tėvai, ir vaikas. Prieš įeidami vaikai turėjo galimybę peržiūrėti ir užsirašyti tai, ką jie laikė savo stipriosiomis pusėmis ir trūkumais ir tai, kaip, jų nuomone, jie galėtų pagerinti savo rezultatus. Vaikui atėjus į pokalbį, buvo aišku, kokios, vaiko manymu, yra jo stipriosios bei silpnosios pusės, ir kokia yra mokytojo nuomonė, jeigu ji skyrėsi nuo moksleivio požiūrio. Tėvai taip pat turėjo laiko užsirašyti savo mintis, todėl visiems susirinkus viskas buvo paruošta ir buvo aišku, kas bus aptariama. Aš manau, kad tai iš tikrųjų padėjo pagerinti ne tik bendravimą tarp vaikų ir tėvų, bet ir sąveiką tarp vaikų, tėvų, mokytojo ir mokyklos. Nebuvo nė vieno tėvo, kuris būtų buvęs susirūpinęs, eidamas į pokalbį (pas direktorių).“
4. *Siekiant palaikyti nuolatinę ryšį su tėvais, pasitelkiama kasdieninė darbotvarkė:* „Vaikai surašo savo darbo darbotvarkę ir tą darbotvarkę tėvai turi kas vakarą pasirašyti. Tėvai arba moksleiviai savo darbotvarkėje gali įrašyti pastabų, jeigu moksleiviui iškilo sunkumų kuriuo nors klausimu, o aš atrašau atsakymą. Aš galiu parašyti moksleiviui, galiu parašyti tėvui. Taip palaikomas nuolatinis kasdienis ryšys su tėvais.“
5. *Neformalūs santykiai su tėvais, be raštiškų ataskaitų bei darbotvarkių arba formalių susirinkimų:* „Praėjusiais metais aš retkarčiais paskambindavau tėvams, kai jų vaikas parašydavo ypač puikų darbą, ir pasakydavau, kad tiesiog noriu pranešti jiems, kad anksčiau jų vaikui sekėsi ne taip gerai, tačiau dabar jis parašė puikų darbą, padariusį man didelį išpūdį. Taip aš „uždirbu papildomų taškų“, ir tai atsiperka su kaupu. Tėvai būna labai laimingi.“

Reziumuojant galima pasakyti, kad žiūrint iš kultūrinės moksleivių įvertinimo perspektyvos, pabrėžiama požiūrių, vertybių ir įsitikinimų sąveika. Šiuo požiūriu,

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

alternatyvaus įvertinimo metodų kūrimas toli peržengia technologinius išmatavimo, įgūdžių, koordinavimo bei esamų santykių klausimus ir įžengia į ryšių stiprinimo bei visų asmenų, susijusių su moksleivių įvertinimu, tarpusavio supratimo palaikymo sritį.

### **Politinė perspektyva**

House (1981 m.) nuomone, politinė perspektyva apima galios, valdžios ir grupių konkuruojančių interesų išraišką ir su tuos susijusias derybas. Žiūrint iš politinės alternatyvaus įvertinimo perspektyvos, pripažįstama, kad bet koks įvertinimas yra galios išreiškimas, be to, pagal ją, alternatyvaus klasės įvertinimo metodų įgyvendinimo problemos toli peržengia techninio koordinavimo ir žmonių bendravimo klausimus ir yra susijusios su kova dėl valdžios, kylančia tarp ideologijų bei interesų grupių mokyklose ir visuomenėje. Iš politinės perspektyvos, alternatyvus klasės įvertinimas pats savaime yra problemiškas – kaip strategija, kuri gali nesuteikti žmonėms galios, bet tapti nauja sudėtinga atrankos ir sekimo forma.

Torrance ir Pryor (1995 m.) nustatė du konceptualiai skirtingus klasės įvertinimo metodus. Konvergentiško įvertinimo atveju svarbu žinoti, ar vaikas žino, supranta arba gali atlikti nustatytą darbą. Galią priimti sprendimus akivaizdžiai turi mokytojas. Kita vertus, kai taikomas divergentiškas įvertinimo metodas, svarbesni yra moksleivio supratimas, o ne vertintojo nustatyta darbotvarkė. Šiuo atveju svarbiausia nustatyti, ką vaikas žino, supranta arba gali padaryti. Moksleiviai turi prisiimti atsakomybę už mokymąsi, o mokytojai yra atsakingi už tai, kad sukurtų tam sąlygas. Įvertinimas yra proceso dalis. Daugelį alternatyvių klasės įvertinimo metodų pagrindžianti mintis yra ta, kad įvertinimas yra esminė mokymosi dalis. Pasitelkdami grįžtamąjį ryšį, mokytojai, moksleiviai ir tėvai gali nustatyti, kaip yra mokomasi ir paruošti savo veiksmus kitam mokymosi etapui (Earl ir LeMahieu, 1997 m.; Gipps, 1994 m.; Stiggins, 1995 m.). Įgyvendinant divergentiško klasės įvertinimo reformą, svarbu, kad įvertinimo kriterijai būtų skaidrūs, su jais visi galėtų susipažinti ir viešais ginčytis dėl jų taikymo; įvertinimo kriterijai turi būti žinomi moksleiviams ir dažnai jie kuriami bendradarbiaujant su jais, todėl galima išugdyti geresnį supratimą ir persikirstyti įgaliojimus klasėje; įvertinimas turi būti visų su tuo susijusių asmenų derybų objektas; įvertinimo procesai turi judėti įvairiomis kryptimis – nuo moksleivio prie moksleivio, nuo moksleivio prie mokytojo, tarp tėvų ir mokytojų ir nuo mokytojo prie moksleivio. Mūsų tyrime dalyvavę mokytojai, įtraukę moksleivius bei jų tėvus į įvertinimo procesą, puikiai žino šiuos dalykus. „Man patinka kalbėtis su moksleiviais ir jų tėvais tuo pat metu. Tokio susitikimo privalumas yra tas, kad moksleiviai turi galimybę pakalbėti apie tai, ką jie nuveikė, kuria kryptimi jie eina ir kokie jų tikslai. Tokie susitikimai turi didžiulę galią, ir iš tėvų veidų galima matyti, kad jie iš tikrųjų klausosi, ką nuveikė jų sūnus ar duktė. Jie iš tikrųjų tą supranta, ir tai yra susiję su atsiskaitymo kortelėse pateikta informacija.“

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

Politinis alternatyvaus įvertinimo strategijos potencialas buvo akivaizdžiausias tais atvejais, kai mokytojai siūlė įvertinti juos pačius, tai yra kai įvertinimas judėjo daugiau negu viena kryptimi. Kai kurie mokytojai sudarė galimybę atvirai tikrinti jų pačių praktiką ir naudojosi įvertinimu, kaip galimybe apsvarstyti savo darbą ir pakeisti savo mokymo būdą: „Pabaigoje aš paklausiau vaikų: „Ką aš būčiau galėjęs pakeisti?“, „Kas buvo sunkiausia šitame medžiagos skyriuje?“, „Jeigu jūs būtumėte mokytojas, kaip tai pakeistumėte?“, kad kitais metais dėstydamas tą dalyką galėčiau atsigręžti atgal ir atlikti tuos pakeitimus. Aš gaunu grįžtamąjį ryšį ir, atsižvelgdamas į moksleivių atsiliepimus, stengiuosi mokytis ir tobulinti savo dėstomą kursą.“

Įdiegus alternatyvų įvertinimą, tarp mokytojų, moksleivių bei tėvų sukuriama geresni mikropolitiniai santykiai, tačiau mikro- bei makropolitika gali neleisti įgyvendinti šias naujas strategijas. Pavyzdžiui, vidurinės mokyklos spaudžia savo pradines mokyklas, kad jos taikytų labiau įprastas įvertinimo ir atsiskaitymo formas. Tą patį daro ir tėvai. Lūkesčių koordinavimas tarp bendruomenių ir sistemų yra didelis politinis iššūkis įvertinimo reformatoriams, be to, tai dar ir techninis iššūkis. Pavyzdžiui, vienos mokyklos mokytojai turėjo parašyti naujas sudėtingas ataskaitas apie visų moksleivių raštingumą: „Dabar atsirado ši raštingumo ataskaita, kurią reikia rašyti apie visus moksleivius nuo darželio iki 12 klasės. Mokytojas turi atlikti didžiulį darbą su kiekvienu mokiniu. Mokytojai turi turėti tris rašymo pavyzdžius ir kasmet tikrinti kiekvieną savo mokomą moksleivį. Reikia įvertinti individualiai ir aš nežinau, kaip tai padaryti. Raštingumo įvertinimo ataskaita reikalauja atlikti labai daug darbo ir labai daug įvertinimų. Tu nieko daugiau neveiki, tik tikrini, nieko nedarai, tik įvertini. Lieka labai mažai laiko mokymui ir mokymuisi, kadangi pernelyg daug laiko skiriame patikrinimams.“

Daugelis iš šių prieštaravimų yra įtvirtinti pačioje įvertinimo politikoje. Jie rodo skirtingą mokytojų, iš vienos pusės, ir švietimo politikos kūrėjų ir realių bei įsivaizduojamų visuomenės narių, kuriais jie rūpinasi, požiūrius. Dėl šių prieštaravimų jėgų poveikio įvertinimo reforma tapo „šizofreniška“ veikla (Earl ir LeMaheiu, 1997 m.; Firestone, Mayrowetz ir Fairman, 1998 m.). Sunku tikėtis, kad mokytojai harmonizuos savo įvertinimo praktiką, kai politikai ir plačioji visuomenė to negali padaryti.

Tokie nenuoseklumai yra giliai įtvirtinti politikoje (Nuttall, 1994 m.; Darling-Hammond, 1992 m.). Viena reformatorių grupė mano, kad už švietimo pokyčius ir pagerėjusį moksleivių mokymąsi yra atsakingi kažkokie išoriniai asmenys arba grupės valdžios institucijose, turintys įgaliojimus vertinti kokybę, atlikti kontrolę ir reikalauti vykdyti nustatytus reikalavimus. Įvertinimas pasitelkiamas kaip mechanizmas, suteikiantis duomenų šiems sprendimams. Konkretūs, skaičiais išreikšti, standartizuoti įvertinimo duomenys, kuriuos galima palyginti, gauti per egzaminus arba objektyvius patikrinimus, nuosekliai taikomi didelėms gyventojų grupėms, yra tai, ko trokšta ši reformatorių grupė. Šis požiūris dažnai būna pagrįstas prielaida, kad mokytojai turi ir kompetencijos, ir sugebėjimų veikti kitais, produktyvesniais būdais, tačiau jie yra nesusikoncentravę, užsispyrę,

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

tinginiai arba neturi motyvacijos. Akivaizdi priemonė, galinti paskatinti moksleivius mokytis, yra spaudimas ir švietimo reformos direktyvos.

Kiti reformatoriai mano, kad švietimo permainos ir moksleivių mokymosi gerinimas yra iš esmės vidiniai procesai, kuriuos įgyvendinti turi klasėse dirbantys žmonės. Šiuo atveju pagrindinis įvertinimo tikslas yra padėti mokytojams ir moksleiviams pagerinti klasės mokymąsi. Įvertinimas sudaro jiems galimybę apmąstyti, paklausti, planuoti, mokytis, studijuoti ir mokytis. Įvertinimo reforma nėra susijusi su išpareigojimų vykdymu, jos pagrindą sudaro konstruktyvistinis požiūris, kad mokymasis priklauso nuo savistabos ir refleksijos. Šiuo požiūriu besivadovaujantys reformatoriai daro prielaidą, kad daugelis mokytojų neturi naujausių žinių arba įgūdžių, susijusių su besikeičiančiomis mokymosi ir įvertinimo teorijomis (technologinė perspektyva) ir jiems reikia suteikti pagalbą, kad jie įgytų atitinkamų žinių ir užbaigtų mokymus; tik tada jie galės keisti savo praktiką. Įvertinimo reforma sudaro mokytojams galimybę dalintis mintimis ir kartu aptarti savo standartus, pasiekti susitarimą dėl nuoseklių bei nešališkų lūkesčių, susijusių su kokybe, ir sukurti grįžtamojo ryšio ciklus, padėsiančius pakeisti jų mokymo būdą (kultūrinė perspektyva).

Politinė ir praktinė mokytojams kylanti problema yra ta, kad politikos kūrėjai dažnai vengia pasirinkti kurią nors iš šitų švietimo permainų ir reformų grupių pozicijų, grįstų skirtingomis vertybėmis. Norėdami užsitikrinti sau paramą ir išvengti kritikos, politikos kūrėjai dažnai suplaka šiuos klausimus kartu ir mėgina įtikti abiem stovykloms (Hargreaves, Earl ir Ryan, 1996 m.; Firestone, Mayrowetz ir Fairman, 1998 m.), įtraukdami bendruosius standartus ir individualius variantus, skaitmeninius palyginamuosius ir aprašomuosius metodus, siekdami ir pagerinti atskirų moksleivių mokymąsi, ir įgyvendinti reikalavimus įdiegti visoje sistemoje taikomą atsiskaitomybę. Mokytojams tenka tvarkytis su padariniais, erzinančiais net labiausiai į permainas orientuotus mokytojus.

Jungtinėse Valstijose ir kitose šalyse matome nerimą keliančią tendenciją, kad iš dviejų reformos variantų ima aiškiai dominuoti standartizuotų įvertinimų ir atitinkamų su jais susijusių reikalavimų mokytojams kėlimo šalininkai. Jungtinėse Valstijose, pavyzdžiui, Masačusetso valstijoje, labai greitai išblėso alternatyvaus įvertinimo, sutelkto į klasės mokymąsi, pasitelkiant turiningas mokymo programos reformas ir su tuo susijusius įvertinimus, idėjos (Oakes, Quartz, Ryan ir Lipton, 2000 m.) Tokiose valstijose, kaip Virdžinija, plačios reformos, orientuotos į rezultatus, ir jas lydėję lankstūs įvertinimo metodai, sudarantys galimybes mokytojams reaguoti į individualius skirtingų moksleivių poreikius, buvo užsipuolamos, o vėliau dėl elitinių tėvų grupių spaudimo pakeistos labiau įprastomis, standartizuotomis formomis (Nespor, dar bus išleista). Tuo tarpu tyrimas, kurį atlieku aš kartu su savo kolegomis Spencerio fondo užsakymu, pavadinimu „Permainos laikui bėgant“ (*Change Over Time*) (įvykusios per 30 metų vidurinėse Kanados ir Niujorko valstijos mokyklose), atskleidžia laipsnišką standartizuotų įvertinimų „brovimąsi“ Niujorko valstijoje per 7 metus, pasibaigusį turiniu grįsto įvertinimo pagal 5 mokomuosius dalykus įsitvirtinimu. Be to, užbaigti mokyklą galima tikrai tuo atveju, jeigu atliekant įvertinimą parodomos



PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

bent minimalios šių dalykų žinios. Mūsų duomenimis, tai skatina mokytojus arba atsisakyti tokios praktikos, kai atsižvelgiama į skirtingus visų moksleivių poreikius, ir vietoje to rengti mechaniškus patikrinimus, arba vargti iš visų jėgų, ruošiant moksleivius šiems patikrinimams ir tuo pat metu padėti jiems atliekant įvertinimus, sudarančius jiems galimybę sudėtingesniais būdais (per pasirodymus bei parodas) parodyti, kaip jie mokosi (Hargreaves, spaudoje paskelbtas straipsnis, 3 skyrius).

Politinė perspektyva ne tik nušviečia skirtumus tarp tradicinės ir alternatyvios įvertinimo praktikos ir priešpastato jas bei jų šalininkus vienus prieš kitus, tarsi tai būtų tam tikra kova tarp gėrio ir blogio, bet ji taip pat išryškina pačių alternatyvių įvertinimo praktikų politinę riziką ir nesaikingumus. Tai ypač pasakytina apie emocijų įvertinimą. Įžengę į moksleivių emocinio įvertinimo sritį, mūsų tyrime dalyvaujantys mokytojai susidūrė su rimtomis ir reikšmingomis kliūtims. Apskritai, daugelis jų mėgino įvertinti daugiau, negu tik moksleivio intelektą. Mokytojų apibūdintas emocinės srities vertinimas buvo nuolatinis moksleivių elgesio stebėjimas nesibaigiančiame įvertinimo cikle, iš kurio nematyti galimybių išsigelbėti (Foucault, 1977 m.; Hargreaves, 1989 m.).

Įvertindami emocinę sritį, daugelis mokytojų naudojami kontroliniais sąrašais ir vertino tokius dalykus, kaip kūno kalba, atliktas darbas, palankios pastabos, išsakytos savo grupės partneriams, dėmesingumas klasėje, teigiamas požiūris į dėstomą dalyką, namų darbų atlikimas ir noro prašyti papildomos mokytojo pagalbos demonstravimas. Jeigu vienas moksleivis pasako nepagarbią pastabą apie kitą, nors jis būtų išskirtinių gabumų moksleivis, jį galima apibūdinti kaip asmenį, „kuris puikiai supranta sąvokas, tačiau jo bendradarbiavimo įgūdžiai yra labai prasti, todėl sumažina jo „A“ įvertinimą“. Kai kurie mokytojai atsižvelgdavo į tokio pobūdžio dalykus, atlikdami formalesnį įvertinimą, arba įrašydavo pastabas į pažymių knygeles. Vienu atveju bendraklasių tarpusavio įvertinimas (jis gali būti ypač naudingas, kaip sąžininga ir vertinga grįžtamojo ryšio forma tarp moksleivių) pavirto tarpusavio įskundinėjimu ir šnipinėjimu. Vienas mokytojas papasakojo, kuo šiuo atveju gali pavirsti bendraklasių tarpusavio įvertinimas: „Kas nors kitas pasižiūri į kuriam nors moksleiviui parašytą pažymį ir sako: „O kodėl jūs parašėte 8 balus iš 10 galimų? Aš prisimenu, kaip vieną kartą jūs liepėte kažką padaryti ir šis moksleivis pasakė: „Eik po velnių“, tik jūs to negirdėjote; galbūt reikėtų jam sumažinti pažymį.“

Mokytojai, vertindami emocines ypatybes, labiau vertino tai, kaip laikomasi mokyklos elgesio normų, o ne būdingą elgesį, pavyzdžiui, polinkį klausinėti, prisiimti riziką, kategoriškumą, iniciatyvumą arba kūrybiškumą, kuris galėtų pasitarnauti moksleiviams už mokyklos ribų (nepaisant juos mokantiems mokytojams kylančių valdymo problemų).

Nedaugelis mokslininkų numatė politines šiuolaikinio įvertinimo problemas geriau negu prancūzų socialinių mokslų teoretikas Michel Foucault. Pasak Foucault (1977 m.), disciplinos užtikrinimo ir bausmių metodai šiandien vietoje keršijimo ir kankinimo arba pataisymo ir įkalinimo pakeisti nuoseklus arba papildomo drausminimo formomis. Foucault teigia, kad šiuolaikinis drausminimas

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

yra suskirstytas laipsniais, rūpestingai reguliuojamas kūno ir proto administracinės kontrolės procesas, kur sekimas yra nesibaigiantis ir viską persmelkiantis, intensyvus ir įkyrus, nuolatinis ir negailestingas savo taikymu bei poveikiu. Foucault mano, kad egzaminavimas aiškiai parodo šiuos principus: „Egzaminuojant suderinami hierarchijos laikymosi metodai su įvertinimo norminimo metodais. Sekimas leidžia priskirti kvalifikaciją, klasifikuoti ir nubausti.“ (184 psl.)

Pasirodžius drausminimo metodams, moksleivių pasiekimų raštiškas apibūdinimas tapo „kontrolės priemone ir dominavimo metodu, nebe įvertinimu, paliekamu prisiminti ateityje, o dokumentu, kuris gali būti panaudotas“ (191 psl.). Kai atliekamas toks atvejų registravimu pagrįstas egzaminavimas, kiekvienas moksleivis paverčiamas dokumentuose aprašytu atveju, jis teiriamas ir lyginamas, kaip asmuo, kuris galbūt dabar arba kažkuriuo laiku ateityje turės būti išmokytas arba „pataisytas“, suklasifikuotas, „sunormintas“, pašalintas ir taip toliau. Toks bylos (išsamaus atvejo aprašymo, kuri bet kada vėliau galima susirasti ir juo remtis) sudarymas yra labai panašus į tam tikrus alternatyvios įvertinimo praktikos aspektus – tai yra nuolatinį moksleivių vertinimą, savęs įvertinimą, bendraklasių įvertinimą ir moksleivio „bagažo“ įvertinimą. Šie procesai leidžia švietimo atrankai vykti savaime ir atsiskleisti palaipsniui, etapais, o ne staiga ir šokiruojančiai, kaip gydytojų praktikoje, kai ligoninės darbuotojai turi pranešti pacientams apie neišgydomas ligas (Hopfl ir Linstead, 1993 m.). Alternatyviai įvertinant, galima palaipsniui atskleisti nesėkmę, kaip šiuolaikinėje medicinoje palaipsniui pranešama apie artėjančią mirtį.

Be to, įvairūs ir nesibaigiantys alternatyvūs įvertinimai gali įkūnyti panoptinius stebėjimo ir monitoringo principus. Panoptiškumas yra drausminimo principas, pagal kurį galią išreiškia viską matantis nematomas stebėtojas. Todėl „nuolatinis spaudimas veikia dar prie įvykdant pažeidimus, klaidas arba nusikaltimus. Jo jėga pasireiškia tuo, kad jis niekada nesikiša, veikia spontaniškai ir be triukšmo (206 psl.).“ Niūriausias galimas alternatyvaus įvertinimo sistemų scenarijus būtų toks, kuris priartėtų prie „idealios“ šiuolaikinės baudžiamosios elgesio sistemos, aprašytos Foucault. Jis teigė, kad tokia sistema „būtų neribota disciplina; begalinės apklausos, tyrimai, kurie būtų ištesti neribotą laiką, atliekant konkretų analitinį stebėjimą, nuosprendis, priimtas byloje, kuri niekada nebuvo užversta (227 psl.).“

Emociniai dalykai mokyklose turi būti kruopščiai ir refleksyviai įvertinti, jeigu norima, kad jie reikšmingai prisidėtų prie moksleivio mokymosi, o ne tik padarytų vaiką lengviau suvaldomą. Mūsų tyrime dalyvavę mokytojai retkarčiais pabrėždavo, kad kartais svarbu yra įvertinti ne viską – ne visą vaiko „bagažą“. Viena mokytoja pasakoja apie ribas, kurių ji stengėsi neperžengti, norėdama išvengti politinės alternatyvaus įvertinimo rizikos: „Savo klasėje turiu vieną mažą mergaitę (jos neįgalumas akivaizdus). Per savo gyvenimą ji patyrė daugybę baisių dalykų. Kas būtų, jeigu aš apklausčiau ją prieš klasę kitų vaikų akivaizdoje? Kaip aš galiu tokiam vaikui rašyti pažymį už bendravimą? Aš atsisakau tai daryti.

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

Viskas priklauso nuo asmenybės. Aš nesiekiu pakeisti vaiko asmenybės; bandysiu ją švelniai paveikti arba patobulinti tam tikrais būdais, tačiau tik tiek!“

### **Postmodernistinės perspektyvos**

House (1981 m.) perspektyvose vyrauja klasikinis klasės įvertinimo ir jo evoliucijos supratimas. Nuo to laiko, kai House išdėstė savo tris švietimo naujovių perspektyvas, mūsų socialinė ir švietimo atmosfera labai pasikeitė. Daugelis industrializuotų šalių žmonių dabar laiko save gyvenančiais kitokioje, naujoje socialinėje eroje. Ši era vadinama įvairiai: modernizmu (Giddens, 1990 m.), postmodernizmu (Harvey, 1989 m.; Baumann, 1992 m.), postindustrializmu (Bell, 1976 m.), postkapitalizmu (Drucker, 1992 m.) arba informacine visuomene (Castells, 1996 m.).

Postmodernizmo sąlygomis viešasis švietimas ir švietimo permainų darbotvarkė ėmė keistis. Diskutuojant apie įvertinimo reformą, ypač svarbūs trys dalykai. Pirmasis yra susijęs su sudėtingumu, įvairovės ir netikrumo poveikiu. Dėl gausybės elektroniniu būdu sukurtų žinių bei informacijos ir su tuo susijusios painiavos kyla klausimas, kokie yra svarbiausi dalykai, kurių reikia išmokyti vaikus. Tuo pat metu dėl didėjančios moksleivių kultūrinės įvairovės kyla iššūkių Vakaruose nusistovėjusiems žinių ir įsitikinimų kanonams, įtvirtintiems mokymo programoje. Todėl dėl mokymo vyksta diskusijos tarp kultūrinės įvairovės šalininkų ir kreacionistų, kolonialistų ir postkolonialistų, informacijos įvairovės šalininkų ir tradicinių turinio standartų šalininkų. Kai kuriose šalyse dėl vyriausybės veiklos susidarė neaiški ir sudėtinga padėtis, kadangi jos įtvirtino įvairiopus žinias, skirtingus mokymosi (ir mokymo) stilius ir integruotą mokymo programą, pagrįstą procesu, o ne specializuotą turiniu pagrįstą programą. Kitų šalių vyriausybės užkirto kelią netikrumui, įtvirtindamos savo pačių klaidingus įsitikinimus, pataikaudamos moksleivių tėvų nostalgijai tiems mokymo metodams, kuriuos prisimena jie patys (Hargreaves, spaudoje pareikštos mintys) ir užsiliūliuodamos „procedūrinėmis veiksmingumo iliuzijomis“ (Bishop ir Mulford, 1996 m.), kurias sukuria standartizuoti patikrinimai ir kiti įteisinti techniniai dalykai. Prieštaringos įvertinimo imperatyvos yra bent iš dalies postmodernistinis reiškiny.

Antrasis dalykas yra susijęs su elektroniškai sukurtam ir modeliuojamam vaizdinių poveikiu pagrindiniam švietimo darbui ir švietimo pokyčiams. Vis plačiau taikant ir plėtojant naujas technologijas, žmonėms kyla įvairių minčių dėl to, kokių įgūdžių vaikai turėtų išmokyti (pavyzdžiui, dirbti su kompiuteriu), kaip reikėtų reorganizuoti mokymą bei mokymąsi (klasėse turėtų būti kompiuteriai, mokykloje neturėtų būti sienų), kaip geriausiai reprezentuoti mokymąsi (įvairūs formatai, skirtingi šriftai, dizainas), ir kaip įvertinimo, atsiskaitymo bei administravimo sistemos gali būti technologiškai integruojamos į bendras arba tarpusavyje sujungtas informacijos sistemas. Tuo pat metu dėl rinkos pasirinkimo principų prasiskverbimo į viešąjį švietimą tėvai pradėjo vis dažniau

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

elgtis lyg individualūs vartotojai. Kupiname netikrumo pasaulyje, kuriame nelabai rūpinamasi, kaip užtikrinti visų visuomenės vaikų gerovę, jie mano galintys bent jau savo vaikams parūpinti visa, kas yra geriausia. Šiame mokymo „prekybos centre“ yra labai svarbu, kaip švietimo produktai bei procesai sukurti ir „įpakuoti“. Tai, kaip atrodo mokymasis, mokyklos, rezultatai ir atsiskaitymo kortelės, turi didelę reikšmę daugelio mokyklų įvaizdžiui ir netgi išlikimui, kadangi tėvai gali ir dažnai yra raginami rinktis tarp daugelio mokyklų. Atrodo, kad įvaizdis yra viskas.

Trečiasis dalykas yra postmodernizmo poveikis vaikams – daugelyje klasių vaikai susvetimėjo. Mokyklos rūpinasi vaikais, gyvenančiais postmodernistini gyvenimą. Šeimos struktūros tapo sudėtingesnės (Elkind, 1997 m.). Dažnai nėra aišku, kas yra „tikroji“ vaikų šeima arba tėvai. Iš tikrųjų, šiuo metu nebėra savaime suprantama, kas yra šeima. Intelektas nebėra vienaskaitinis žodis, kažkas tvirta ir prognozuojama. Klasėse, kuriose vyrauja kultūrinė įvairovė, tai, kaip vaikai mokosi, mąsto, jaučiasi ir kuo tiki, yra sudėtingas dalykas ir to negalima laikyti savaime suprantamu dalyku. Labai sudėtinga pasakyti, kas šiandien svarbu ar realu vaikų pasaulyje, kuriame karaliauja kompaktiniai diskai, MTV, ausinukai, kompiuteriai, video žaidimai bei daugiakanalė televizija, ir situacija nuolat keičiasi. Savo klasėse vaikai gali bendrauti su įvairių kultūrų atstovais, tačiau mokyklos bufete šliejasi prie savo etnokultūrinės grupės atstovų, perkeldami savo lojalumą ir tapatybę nuo vienos situacijos prie kitos (Ryan, 1995 m.). Mokytojai sako, kad moksleiviai pasikeitė. Jie nebeatrodo pažinūs ir prognozuojami. Daugelis mokytojų šiandien jaučiasi taip, lyg savo klasėse mokytų ateivius (Bigum, Fitzclarence, Green ir Kenway, 1994 m.). Kaip visa tai susiję su įvertinimo reforma postmodernistiniame amžiuje? Kokias problemas gali išryškinti postmodernistinė alternatyvaus įvertinimo perspektyva, kurių nematyti žiūrint iš senesnių perspektyvų?

Postmodernistinė alternatyvaus įvertinimo perspektyva yra pagrįsta požiūriu, kad šiandieniniame sudėtingame ir kupiname netikrumo pasaulyje žmonės nėra iki galo pažinūs. Todėl joks įvertinimo procesas ar sistema negali būti visiškai nuodugnūs. Įvertinimo problemai spręsti siūlomas „autentiškumas“, tačiau ta egzistencinė patirtis ir reikšmė, kurią priskiriame „autentiškumui“ yra iš pagrindų ginčijama. Šiame skyriuje keliami iššūkiai ir kritikuojamos trys ankstesnės plačiai pripažintos alternatyvaus klasės įvertinimo perspektyvos. Tačiau tai darome ne remdamiesi naujais mūsų tyrimo duomenimis (nors ir tai darome), tačiau kritiškai apsvarstydami iki šiol pristatytas interpretacijas, kad pagilintume kritinę alternatyvaus klasės įvertinimo analizę.

Postmodernistinė perspektyva kelia iššūkių pačiai autentiško įvertinimo sąvokai. Žodyne autentiškumas apibrėžiamas, kaip „ypatybė, reiškianti patikimumą, galiojimą, tikrumą, realumą ir „bona fide““. Siūloma keletas autentiškumo apibrėžimų, tačiau visi jie tampa problemiški, jeigu juos taikysime švietimui bei įvertinimui postmodernistinėje paradigmoje.

Vienas iš „autentiškumo“ apibrėžimų yra „tikslumas, realumas ir faktiškumas“ ir autentiškas yra „nepaneigiamas faktas“. Tačiau postmodernistiniame amžiuje

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

vienareikšmišką ir neginčytiną požiūrį į realybę ir faktus keičia daugybė perspektyvų, pagrįstų kultūriškai skirtingomis pozicijomis. Alternatyvus įvertinimas gali būti įvairiapusis, platus, visaapimantis ir daugialypis, tačiau būtent dėl to jo negalima vertinti kaip „autentiško“ pirmąja šio žodžio prasme.

Antroji žodyne nurodoma žodžio „autentiškas“ reikšmė yra ta, kad autentiškas reiškinyks vyksta „neginčijamai... iš duotojo šaltinio, kuris yra viešai pripažįstamas arba numanomas.“ Tačiau postmodernistiniame pasaulyje, kuriame nieko nėra tikro ir ginčijamasi dėl žinių, pati neginčijamo šaltinio ar kilmės idėja yra nepagrįsta. Muzikoje, literatūroje ir madoje laisvai naudojami, maišomi ir sintezuojami įvairių kultūrų, formų ir periodų stiliai, žanrai bei motyvai, kaip, pavyzdžiui, kubietiška džiazė, afriekiečių-keltų, arba techno-pop muzikoje. Švietimo srityje kompiuterių technologijos, elektroninis paštas ir internetas leido moksleiviams kibernetiškai pirkti kitų žmonių atliktus darbus arba atitinkamose komercinėse svetainėse esančią medžiagą (Hargreaves, spaudoje išsakytos mintys). Tai sudarė moksleiviams galimybę pelės spustelėjimu akimirksniu parsisiųsti informaciją iš daugelio šaltinių arba parsisiųsti paveikslėlius ir diagramas, užuot plėtojus duomenų rinkimo įgūdžius ir juos demonstravus, pasitelkiant savo kūrybinį sumanumą. Elektroninio švietimo amžiuje yra sunkiau atskirti, ar tai yra paties moksleivio darbas, nustatyti, ar to darbo šaltiniai garbingi, ir nuspręsti, ar reikia į tai atsižvelgti. Postmodernistinėje paradigmoje įvertinimas aiškiai negali būti autentiškas, jeigu autentiškumu laikysime neginčytiną kilmę.

Trečiajame apibrėžime žodis „autentiškas“ apibūdinamas, kaip „tiksliai atitinkantis originalą: tiksliai ir patenkinamai atkuriantis esminius požymius“, kaip, pavyzdžiui, portretas. Tai yra panašu į Wiggins (1989 m.) pateiktą autentiško įvertinimo apibrėžimą, kaip atkartojančio ir imituojančio tam tikros srities specialistų pagrindines užduotis ir kriterijus. Tačiau alternatyvūs įvertinimo būdai yra dar mažiau panašūs į „realistiškas“ nuotraukas ar „tikslus“ portretus negu kubistų paveikslai – jie greičiau jau simbolizuoja ir interpretuoja, o ne atkuria tikrovę įvairiais požiūriais ir iš daugelio perspektyvų.

Pagal paskutinį žodyne pateikiamą apibrėžimą, žodis „autentiškas“ reiškia „visiškai nuoširdus, be jokių apsimitinėjimų ir veidmainiavimų.“ Tačiau potmodernistiniame apsimitinėjimų kupiname pasaulyje iliuzijos yra plačiai paplitusios ir priimtinos – nauji džinsai blukinami, kad atrodytų padėvėti, šiuolaikiniai pastatai statomi su tradiciniais fasadais ir netikros uolos puošia Las Vegaso atriumus, nes atrodo tikroviškiau negu tikros (Ritzer, 1998 m.). Postmodernistiniame pasaulyje atvaizdas dažnai išstumia tikrovę ir tampa vis labiau nuo jos neatskiriamas (Baudrillard, 1990 m.). „Autentiški“ įvertinimai imituoja tikrovę ir taip pat ją kuria, kadangi kuriamos puikios, pavyzdžiui, suaugusiųjų knygų publikacijų, teatro vaidinimų ar dailininko kūrinių „klastotės“.

Turbūt nedaugelis dalykų yra labiau išgalvoti ir mažiau autentiški negu autentiškas įvertinimas, kurį atliekant yra nuolat rūšiuojamas, sijojamas ir apsvarstomas moksleivio pasiekimų bagažas, pasitelkiant sudėtingas kriterijų sistemas vertinami vaiko bendraklasiai, arba rengiami trišaliai pokalbiai su tėvais ir moksleiviais. Mažai kas galėtų būti labiau pramanyta ir dirbtina negu tai.

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

Sudėtingų postmodernistinių įvertinimo technologijų akivaizdoje, senamadiškas įvertinimas „B+, galėtų labiau pasistengti“ pradeda atrodyti daug autentiškiau ir nuoširdžiau.

Analizuodama autentiškumą ir švietimo pokyčius, miesto mokyklos direktorė Debbie Meier eina tiesiai prie reikalo ir sako: „Dirbtinumas nėra blogas dalykas, o autentiškumas nėra gero mokymo garantija. Pianinu skambinamos gamos tikrai yra „dirbtinės“, tačiau mes jas skambiname. Ar tai pateisinama, priklauso nuo to, kaip mes vertiname galutinį tikslą ir ar mes manome, kad tai yra geras maršrutas siekiant šio tikslo“. (596 psl.)

Tiesa yra ta, kad mokyklos su savo koridoriais, lentomis, suolais ir spintelėmis yra dirbtinės vietos. Kaip organizacijai, mokyklai turėtų būti svarbu, kad mokymasis bei įvertinimas būtų tikslingi ir įtraukiantys moksleivius. „Daug kas iš to, kas yra patvirtinta autentiškoje mokymo programoje ir autentiškuose įvertinimo metoduose, kalbant šiuolaikinės pedagogikos žargonu“, – sako D.Meyer, – „kaip tik ir nepasižymi tikslingumu, kadangi siekiama, kad būtų įdomu ir nenuobodu, užuot siekus įgyvendinti aiškius tikslus ir veiksmingai mokytis“. (598 psl.)

Tačiau, vertinant iš postmodernistinės perspektyvos, labiausiai autentiškumo idėja kritikuojama ne už tai, kad šiais laikais sunku pasiekti autentiškumą, o už tai, kad „autentiškumo“ garbinimas pats savaime yra postmodernistinis reiškinys. Analizuodamas post-emocinę visuomenę, Skjegan Mestrovic (1997 m.) teigia, kad postmodernistinei visuomenei būdingas dirbtinumas, netgi žmonių emocijų „makdonaldizacija“, joje mes mokomi, kaip ir ką jausti disnėjiškoje „mielumo“ kultūroje. Šia prasme, post-emocinė kultūra yra vienas iš „dirbtinai išgalvotų autentiškų dalykų“ (80 psl.). Pasaulyje, kuriame dizainerių diktuojamos mados vadinamos „autentiškomis“, o kokakola yra „tai, kas tikra“, autentiškumo siekimas tampa emociiniu simboliu; vis didėjančios nelygybės, augančio nusikalstamumo bei išivyravusio individualizmo akivaizdoje bent jau mūsų pasirinkti pirkiniai ir gyvenimo būdas gali padėti mums jaustis autentiškiau bei realiau. Kyla pavojus, kad „autentiškas įvertinimas“ bus paverstas švietimo reformų „Šventuoju Graliu“, ir tai gali prisidėti prie plataus diskursyvaus tiesos iškraipymo ir tapti jo dalimi, žadant didelius patobulinimus ir galios suteikimą pasaulyje, kuriame vis auga skurdas ir nelygybė.

Kokie čia slypi pavojai, dėl kurių turime būti budrūs? Sudėtingos mokymosi formos, kurias taiko kai kurie mokytojai, kitiems gali pasirodyti tik lėkštas įvaizdis ir dirbtinis pasirodymas. Alternatyvus įvertinimas, ypač žinių bagažo įvertinimas, gali imituoti, o ne skatinti pasiekimus. Moksleiviai ir mokytojai gali pasiduoti pagundai vertinti ne esmę, bet formą, ne tikrovę, o įvaizdį su blizgančiais viršeliais, elegantišku šriftu ir spalvingais grafikais bei diagramomis, maskuojančiais paviršutinišką turinį bei analizę. Žinių bagažo įvertinimas gali tapti priemone, padedančia skatinti bei apibrėžti moksleivių pasiekimus, ir gali būti taip, kad moksleiviai atliks bendruomenines paslaugas arba į mokymo programą neįneš darbus ne dėl šios veiklos moralinės vertės, bet dėl to, kad jiems reikalingas „teisingas“ gyvenimo aprašymas arba „bagažas“. Šiais atvejais

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

pasiekimų багаžo ir darbo įvertinimas gali lengvai subanalinti ir sumenkinti mokymosi esmę, tai paverčiant paviršutinišku pasirodymu.

Įvairių rūšių savęs įvertinimai gali įtraukti moksleivius į pernelyg išplėstus vidinio tyrinėjimo procesus (Denzin, 1984 m.). Savęs įvertinimas ir mąstymas apie save (Giddens (1995 m.) teigia, kad tai būdinga postmodernistiniam amžiui) gali paskatinti išsivystyti į vidų nukreiptą, narcizišką, sau pataikaujančią ir į save sutelktą asmenybę, paversdamas ją begaliniu ir viską nustelbiančiu apmąstymo objektu (Lash, 1990 m.). Kaip ir klasikinės narciziškos asmenybės, asmenys, kurie nuolat mąsto apie savo asmenybę, gali tapti „beribiu aš“ (Hargreaves, 1994 m.), neišmokysiu apriboti savo ego bei troškimų ir pervertinančiu savo galimybę transformuoti pasaulį. Taigi, kai nėra sąžiningos kritikos, jaunuoliai gali būti paskatinti viešai demonstruoti savo sielą, nepriklausomai nuo jų pasiekimų kokybės arba vertės.

Pasiekimų багаžo įvertinimo metodo įgyvendinimo pradinėje mokykloje tyrime Nesper (1997 m.) aprašo, kaip mokytojai naudojo sudėtingus ženklus ir pasiekimų багаžo įvertinimo simbolius, siekdami išvengti įvertinimo hierarchijos arba ją paslėpti. Kitaip tariant, mokytojai kalbėjosi apie pasiekimų багаžą, siekdami prisijungti prie kitų savo profesijos atstovų, užuot aiškiai kalbėję su moksleivių, kuriems turėjo tarnauti, tėvais. Tėvai (ypač darbininkai) pernelyg gerai žinojo, kad vėlesniais mokymosi ir suaugusiojo gyvenimo etapais gyvenimas tampa diferencijuotas ir nelygus, todėl jie buvo labai susirūpinę „objektyviais“ rezultatais ir pažymiais, rodančiais jų vaiko pasiekimus, palyginti su kitais vaikais (kad prireikus galėtų imtis koreguojamųjų veiksmų).

Alternatyviai žiūrint, postmodernistinė įvertinimo praktika gali turėti ir teigiamą pusę – ji gali pasiūlyti daugybę moksleivių mokymosi pademonstravimo variantų tokiomis būdais, kurie geriausiai parodo jų skirtingą veiklą ir laimėjimus. Postmodernistinė alternatyvaus įvertinimo sistema susideda iš daugelio moksleivių pasiekimų, sukauptų įvairialypiame pasiekimų багаže, demonstravimo formų: raštu, skaičiuojant, žodžiu, vaizdo ar technologinėmis priemonėmis arba vaidybiniu būdu. Hierarchiniai šių skirtingų demonstravimo formų vertingumo skirtumai yra sumažinami arba panaikinami ir, pavyzdžiui, moksleivių iš vizualiai orientuotų kultūrų pasiekimai nėra sistemingai nuvertinami, lyginant juos su moksleivių, kurie stipresni rašymo arba aritmetikos srityse, pasiekimais. Tai leidžia į moksleivio darbus žiūrėti iš daugelio perspektyvų ir noriai pripažinti jų gebėjimų ir asmenybės kompleksiskumą. Šio proceso veiksmingumas matyti iš citatos: „Šiandien aš jiems pasakiau kai ką kita: „Užuot papildę savo pasiekimų багаžą, išsaugokite jį tokį, koks yra. Norėčiau, kad jūs jį peržiūrėtumėte. Noriu, kad jūs pasakytumėte prieš visą klasę, ką manote apie jį šiuo metu ir kodėl taip manote, jeigu galite tai pasakyti“. Jie visi pradėjo šaukti: „Oi, ponias, prašom neversti mūsų to daryti.“ Tačiau vis dėlto jie tai darė. Vienas vaikas prieš visą klasę man taip pasakė: „Žinote, ponias Woods, visą savo gyvenimą maniau, kad nesu labai protingas; aš nesu labai gabus, todėl maniau, kad dauguma dalykų man nelabai sekasi.“ Tačiau tada jis peržiūrėjo savo pasiekimų багаžą ir, nors nėra labai gabus, pamatė, kad jam gerai sekėsi daug dalykų.“

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

„Vaikų pasiekimų bagažas peržengia mokymo programos ribas ir jame po lygiai vietos užima akademiniai įgūdžiai, asmeniniai valdymo įgūdžiai ir komandinio darbo įgūdžiai. Kartą per savaitę vaikai administruoja savo pasiekimų bagažą. Jie parašo apie kokį nors įvykį arba veiklą. Jie turi apmąstyti savo įgūdžius.“

Tokioje postmodernistinėje alternatyvaus įvertinimo sistemoje įvertinant ir nustatant, kaip atlikti šį įvertinimą, įtraukiami moksleivių balsai. Įtraukiant moksleivius, jiems ne tik suteikiama galios, tačiau tai dar yra ir būdas mokytojams pripažinti, kad jie negali iki galo pažinti savo moksleivių ir galbūt net nepradės jų pažinti, jeigu moksleiviai nesupras patys savęs. Kadangi postmodernistiniame pasaulyje susvyravo įsitikinimas, kad specialistai gali tiksliai įvertinti kitus žmones, žmonių mintys apie savo pačių patirtį, apie savo sveikatą ir mokymąsi pradėtos vertinti rimčiau. Postmodernistiniais laikais žinios apie moksleivius įgyjamos nebe remiantis techniniu sprendimu arba mokytojo ar vyriausybės holistiniu išvalgumu. Vietoje to žmonių bendruomenės turėtų nuolat kalbėtis su moksleiviais apie jų mokymąsi ir pasiekimus įvairiose srityse, siekiant skirtingų tikslų. Tokie pokalbiai būtų sutelkti į moksleivių darbų peržiūras, kurias atliktų verslininkai; tarp tėvų, mokytojų ir moksleivių galėtų vykti bendri trišaliai pokalbiai dėl moksleivių pasiekimų bagažo; galėtų būti kalbama su darbdaviais, žiniasklaidos atstovais ir bendruomenės nariais, ir per šias diskusijas būtų aptariami bei sukuriami moksleivių atsiskaitymo rodikliai (užuot taikius kitų žmonių paruošus) (Earl ir LeMahieu, 1997 m.).

### **Išvada**

Kiekviena iš šių alternatyvaus įvertinimo reformos perspektyvų nurodo galimybes, kaip įvertinimą, mokymąsi ir mokymą padaryti technologiškai sudėtingesnius, kritiškesnius, kaip suteikti daugiau galios, geriau bendradarbiauti ir apmąstyti. Kiekviena jų taip pat nušviečia riziką, kad alternatyvus klasės įvertinimas gali pavirsti nuolatiniu sekimu, degeneruoti į narcizišką pataikavimą sau arba išstumti gilesnį mokymąsi ir rūpinimąsi klase. Teigiama scenarijaus pasirinkimas vietoje neigiamo neturėtų būti paliktas likimo valiai. Rūpestingai ir kritiškai atsižvelgdami į visas keturias perspektyvas, galime ir turime parodyti didesnę budrumą, kad įgyvendintume švietimo vertybes, nukreipsiančias alternatyvaus įvertinimo reformą griežta, teisinga ir tvaria kryptimi.

### **Pastaba**

Pasirinkome sąvoką „postmodernizmas“ kaip tinkamiausią, kadangi, mūsų nuomone, plačiai paplitęs kompiuterizavimo ir informacinių technologijų poveikis visose kultūros bei visuomenės srityse žymi esminį lūžį, palyginti su bet kuriuo



PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

ankstesniu istorijos laikotarpiu – kalbant apie ekonominę, politinę bei socialinę gyvenimą ir kasdienę patirtį. Kadangi išliko daug industrializmo elementų ir kai kuriose šalyse kompiuterizavimas sukėlė gamybos revoliuciją, tačiau nepadėjo plėtoti paslaugų ir kitokios veiklos už pramonės srities ribų, postindustrializmas nėra tinkamas terminas (Castells, 1996 m.). Postkapitalizmas taip pat nėra tinkamas terminas, kadangi buvusios komunistinės šalys taip pat perėmė ir transformavo naujuosius ekonominius ir informacinius pokyčius.

### Literatūra

- Adelman, N.E., Walking-Eagle, K.P., & Hargreaves, A. (1997 m.) *Racing with the clock: making time for teaching and learning in school reform*. New York: Teachers College Press.
- Allen, D. (1998 m.). Introduction. In D.Allen (Ed.), *Assessing student learning: From grading to understanding* (1-17 psl.). New York: Teachers College Press.
- Baudrillard, J. (1990 m.). *Fatal strategies*. London: Pluto.
- Bauman, Z. (1992 m.). *Intimations of postmodernity*. London: Routledge.
- Bell, D. (1976 m.). *The coming of postindustrial society*. New York: Basic Books.
- Bigum, C., Fitzclarence, L., Green, B., Kenway, J. (1994 m.). *Connecting schools to global networks one way or another*. Straipsnis pateiktas per Apitite 94 konferenciją Brisbane.
- Bishop, P., Mulford, W. (1996 m.). *Empowerment in four Australian primary schools*. International Journal of Educational reform, 5(2), 193-204.
- Black, P. (1998 m.). *Testing: Friend or foe? The theory and practice of assessment and testing*. London: Falmer press.
- Broadfoot, P. (1996 m.). *Education, assessment, and society*. Philadelphia: Open University Press.
- Castells, M. (1996 m.). *The rise of the network society*. Oxford, UK: Blackwell.
- Cunningham, G. (1998 m.). *Assessment in the classroom: Constructing and interpreting tests*. London: Falmer press.
- Darling-Hammond, L. (1992 m.). *Standards of practice for learner-centered schools*. National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching, Teachers College, Columbia University.
- Denzin, N. (1984 m.). *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Drucker, P. (1992 m.). *Post-capitalist society*. New York: Harper Collins.
- Earl, L., Cousins, J.B. (1995 m.). *Classroom assessment: Changing the face, facing the change*. Toronto, Canada: Ontario Public School Teachers Federation.
- Earl, L., LeMahieu, P. (1997 m.). Rethinking assessment and accountability. In A. Hargreaves (Ed.) *ASCD yearbook: Rethinking educational change with heart and mind* (149-168 psl.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

- Elkind, D. (1997 m.). Schooling in the postmodern world. In A. Hargreaves (Ed.) *ASCD yearbook: Rethinking educational change with heart and mind* (27-42 psl.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Firestone, W.A., Mayrowetz, D., Fairman, J. (1998 m.). Performance-based assessment and instructional change: The effects of testing in Maine and Maryland. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(2), 95-113.
- Foucault, M. (1977 m.). *Discipline and punishment: The birth of the prison*. New York: Pantheon.
- Fullan, M. (1993 m.). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer press.
- Giddens, A. (1990 m.). *The consequences of modernity*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Giddens, A. (1995 m.). *Beyond left and right*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gipps, c. (1994 m.). *Beyond testing*. Washington, DC: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1989 m.). *Curriculum and assessment reform*. Toronto: OISE Press.
- Hargreaves, A. (1994 m.). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Toronto: OISE Press.
- Hargreaves, A., Earl L., Ryan, J. (1996 m.). *Schooling for change*. Philadelphia: Falmer press.
- Hargreaves, A., Earl L., Moore, S., Manning S. (2001 m.) *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (spaudoje). *Teaching in the Knowledge Society*. New York: Teachers College Press.
- Harvey, D. (1989 m.). *The condition of postmodernity*. Cambridge, MA: Polity press.
- Hopfl, H., Linstead, S. (1993 m.). Passion and performance: Suffering and the carrying of organizational roles. In Stephen Fineman (Ed.), *Emotion in organizations* (76-93 psl.). London: Sage.
- House, E. (1981 m.). Three perspectives on innovation: technological, political and cultural. In Rolf Lehming, Michael Kane (Eds.), *Improving schools: Using what we know*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Khatti, N., Kane, M. (1995 m.). Assessment reform: A work in progress. *Phi Delta Kappan*, 77(1), 30-32.
- Lasch, S. (1990 m.). *Sociology of postmodernism*. New York: Routledge.
- Linn, R., Baker, E., Dunbar, S. (1991 m.). Complex performance-based assessment: Expectations and validation criteria. *Educational Researcher*, 20(3), 15-21.
- Marzano, R.J., McTighe, J., Pickering, D. (1993 m.). Assessing student outcomes: performance assessment using the dimensions of learning model. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

Meier, D. (1998 m.). Authenticity and educational change. In A. Hargreaves et al. *International handbook of educational change* (596-615 psl.). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Mestrovic, S. (1997 m.). *The conceit of innocence*. College Station: Texas A&M University Press.

Murphy, R., Broadfoot, P. (1995). *Effective assessment and the improvement of education: A tribute to Desmond Nutall*. London: Falmer Press.

Nespor, J. (1997 m.). *Tangled up in school: Politics, space, bodies, and signs in the educational process*. NJ: Lawrence Erlbaum.

Nespor, J. (pasirodysiantis). Networks and contexts of reform. *Journal of Educational Change*.

Nuttall, D. (1994 m.). Choosing indicators. In K.Riley, D.Nuttall (Eds.). *Measuring quality: Educational indicators, the United Kingdom, and international perspectives*. London: Falmer Press.

Oakes, J., Quartz, K.H., Ryan, S., Lipton, M. (2000 m.). *Becoming good American Schools: The struggle for civic virtue in education reform*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ontario Ministry of Education and Training (1995 m.). *The common curriculum: Policies and outcomes, grades 1-9*. Toronto: The Queen's Printer.

Ritzer, G. (1998 m.). *The McDonaldization thesis: Explorations and extensions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ryan, J. (1995 m.). *Organizing for teaching and learning in a culturally diverse school setting*. Straipsnis parengtas kasmetinei Kanados švietimo tyrimų asociacijos konferencijai.

Shepard, L. (1991 m.). Psychometrician's beliefs about learning. *Educational Researcher*, October, 2-16.

Stiggins, R. (1990 m.). Toward a relevant classroom assessment research agenda. *Alberta Journal of Educational Research*, 36(1), 92-97.

Stiggins, R. (1991 m.). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, March, 354-539.

Stiggins, R. (1995 m.). Assessment literacy for the 21<sup>st</sup> century. *Phi Delta Kappan*, November, 238-245.

Stiggins, R. (1997 m.). *Student-centered classroom assessment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Stiggins, R., Bridgeford, N. (1985 m.). The ecology of classroom assessment. *Journal of Educational measurement*, 22.

Torrance, H. (1995 m.). *Evaluating authentic assessment: Problems and possibilities in new approaches to assessment*. Philadelphia: Open University Press.

Torrance, H. (1998 m.). *Investigating formative assessment: Teaching, learning and assessment in the classroom*. Philadelphia: Open University Press.

Torrance, H., Pryor, J. (1995 m.). Investigating teacher assessment in infant classrooms: methodological problems and emerging issues. *Assessment in Education*, 2(3), 305-320.

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

Tunstall, P., Gipps, C. (1995 m.). *Teacher feedback to young children in formative assessment*. Straipsnis pristatytas per Tarptautinės švietimo įvertinimo asociacijos konferenciją.

Wiggins, G. (1989 m.). True test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 703-713.

Wiggins, G., McTighe, J. (1998 m.). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wilson, R.J. (1996 m.). *Assessing students in the classrooms and schools*. Scarborough, Canada: Allyn & Bacon.

Wolf, D., Bixby, J., Glenn, J., Gardner, H. (1991 m.). To use their minds well: Investigating new forms of student assessment. In G. Grant (Ed.) *Review of Research in Education*, 17.

Rankraštis gautas 2001 m. kovo 30 dieną.

Priimtas 2001 m. rugsėjo 7 dieną.

## SUSIJUSIOS NUORODOS

Jūs atsispausdinote šį straipsnį:

### **Alternatyvaus įvertinimo reformos perspektyvos**

Andy Hargreaves; Lorna Earl; Michele Schmidt

*American Educational Research Journal*, 39 tomas, Nr. 1 (2002 m. pavasaris), 69 – 95 psl.

Pastovus universalusis adresas:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0002-8312%282002J%2939%3A1%3C69%3APOAAR%3E2.0.CO%3B2-0>

Šiame straipsnyje minimos toliau pateiktos nuorodos. Jeigu mėginate prieiti prie straipsnių ne JSTOR teritorijoje, jums gali tekti prieš tai prisijungti prie jūsų bibliotekos interneto svetainės ir iš jos galėsite prisijungti prie JSTOR. Prašom apsilankyti savo bibliotekos interneto svetainėje arba kreipkitės į bibliotekininką, ir jis suteiks informacijos, kaip galite nuotoliniu būdu prisijungti prie JSTOR.

### **Nuorodos**

#### **Performance-Based Assessment and Instructional Change: The Effects of Testing in Maine and Maryland**

William A. Firestone, David Mayrowetz, Janet Fairman

*Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20 tomas, Nr. 2, (1998 m. vasara). 95-113 psl.

Pastovus universalusis adresas:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0162-3737%28199822%2920%3A2%3C95%3APAAICT%3F.2.0.CO%3B2-F>

PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE ASSESSMENT REFORM / Alternatyvaus  
įvertinimo reformos perspektyvos  
Andy Hargreaves, Lorna Earl, Michele Schmidt, Spring 2002

**Complex, Performance-Based Assessment: Expectations and Validation  
Criteria**

Robert L. Linn, Eva L. Baker, Stephen B. Dunbar

*Educational Researcher*, 20 tomas, Nr. 8 (1991 m. lapkritis), 15-21 psl.

Pastovus universalusis adresas:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28199111%2920%3A8%3C15%3ACPAEV%3E2.0.CO%3B2-C>

**Psychometrician's Beliefs about Learning**

Lorrie A. Shepard

*Educational Researcher*, 20 tomas, Nr.7 (1991 m. spalio) 2-16 psl.

Pastovus universalusis adresas:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28199110%2920%3A7%3C2%3APBAL%3E2.0.CO%3B2-K>

**The Ecology of Classroom Assessment**

Richard J. Stiggins, Nancy J. Bridgeford

*Journal of Educational Measurement*, 22 tomas, Nr.4 (1985 m. žiema), 271-286 psl.

Pastovus universalusis adresas:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0022-0655%28198524%2922%3A4%3C271%3ATEOCA%3E2.0.CO%3B2-A>

**To Use Their Minds Well: Investigating New Forms of Student Assessment**

Dennie Wolf; Janet Bixby; John Glenn III; Howard Gardner

*Review of Research in Education*, 17 tomas (1991 m.), 31-74 psl.

Pastovus universalusis adresas:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0091-732X%281991%2917%3C31%3ATUTMWI%3E2.0.CO%3B2-R>

(Išversta naudojant Švietimo ir mokslo ministerijos programų įgyvendinimui skirtas lėšas.  
Teirautis: Rasa Šnipienė, tel. 868 626 236)