

Gunta Flaksa. Formatīvā vērtēšana un atgriezeniskā saite latviešu valodas un literatūras stundās (2021)

Liepājas Universitātes Pedagoģijas un sociālā darba fakultāte, otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības programma "Skolotājs": diplomdarbs

IESKATS IZPĒTĪTAJĀ: TEORIJA

▪ Formatīvās vērtēšanas jēdziens un tā izpratne izglītības sistēmā

Formatīvās vērtēšanas jēdziens īpaši aktualizēts saistībā ar jauno kompetenču izglītību, bet pēc būtības tas nav nekas jauns vai līdz šim pedagoģijā nerealizēts. Kā norāda Latvijas Universitātes pētniece un *Skola 2030* mācību satura izstrādes eksperte Līga Čakāne, jēdzienu „formatīvs”, attiecinot to uz pedagoģiju, pirmo reizi minējis Maikls Šrivens (*Michael Scriven*) jau 1966. gadā (Čakāne, 2018, 131). Pētījumā tiek atsevišķi runāts par formatīvo un summatīvo vērtēšanu, bet formatīvās vērtēšanas loma galvenokārt interpretēta kā iespēja ilgtermiņā pilnveidot mācību programmas īstenošanas kvalitāti (Scriven, 1966). 1969. g. izglītības pētnieks un psihologs Bendžamins S. Blūms (*Benjamin Samuel Bloom*), kurš plašāk zināms kā Blūma taksonomijas izstrādātājs, jau analizē plašākas vērtēšanas iespējas un funkcijas, norādot, ka formatīvā vērtēšana īsāku testu un uzdevumu veidā var tikt izmantota kā līdzeklis, kas skolēniem palīdzētu mācīties (Bloom, 1969).

Formatīvās vērtēšanas jēdziens bijis aktuāls arī pētījumos vēlāk, bet pastiprināta un konsekventa interese par to Rietumeiropā vērojama 20. gs. beigās un turpinājusies 21. gadsimtā. Virkne britu izglītības jomas pētnieku un ekspertu veica apjomīgu jau eksistējošo pētījumu metaanalīzi vairāk kā 10 gadu garumā, kā arī izstrādāja pētījumus saistībā ar jautājumiem par mācīšanās procesu, vērtēšanas sistēmu un skolēnu motivācijas saikni ar īstenoto vērtēšanas modeli. Tā sauktā izglītības reformēšanas grupa izstrādājusi vairākas būtiskas un arī mūsdienās aktuālas publikācijas. Pētnieki Pols Bleks (*Paul Black*) un Dilans Viljams (*Dylan William*) nonāk pie secinājuma, ka „gūtie pierādījumi pārlicinoši rāda, ka formatīvā vērtēšana ir pamatelements, kas var paaugstināt sasniegumu līmeni klasē”¹ (Black, Williams, 1998, 140). Šī un citas atziņas kļūst par pamatu arī vēlākajiem 21. gs. tapušajiem pētījumiem un izpratnei par mācību procesu un vērtēšanas lomu tajā. Arī programmas *Skola 2030* izstrādātāji, skaidrojot vērtēšanas nozīmi, bieži atsaucas uz P. Bleka gūto secinājumu, ka profesionāli veikta formatīvā vērtēšana var uzlabot skolēnu rezultātus vidēji pat par 30% (Čakāne, 2018a).

Bet kas tad īsi ir formatīvā vērtēšana pētnieku izpratnē? D. Viljams, pētot jēdziena „formatīvs” nozīmes attīstību, uzsver, ka neatkarīgi no dažādām iepriekšējām

¹ Šeit un citur diplomdarba autores tulkojums no angļu valodas – G. F.

interpretācijām pats būtiskākais formatīvajā vērtēšanā ir procesā gūtās informācijas pārmaiņu daba, formējošais, ietekmējošais aspekts: „Izšķiroša nozīme ir tam, ka iegūtie dati un pierādījumi tiek interpretēti mācību vajadzībām un izmantoti, lai veiktu nepieciešamās korekcijas un uzlabojumus studentu vajadzībām.” (Wiliam, 2006, 285) Formatīvajā vērtēšanā jāgūst informācija, bez kuras šīs pārmaiņas nebūtu iespējamās. Tā nav vienkārši informācijas vākšana un dokumentēšana, nepieciešams ar to tālāk rīkoties gan skolēnam, gan skolotājam.

L. Čakāne, analizējot vairāku starptautisku pētījumu rezultātus un to atbilstību Latvijas situācijai, norāda, ka būtisks un vienojošs secinājums ir, ka „vērtēšana lielākās daļas skolotāju un skolēnu prātos tiek nošķirta no mācīšanās”, profesionālas formatīvās vērtēšanas īstenošanu apgrūtina „skolotāju dziļie pedagoģiskie uzskati par vērtēšanu kā skolotāja rīku un atbildību, nevis kā par iespēju iesaistīt skolēnus, veidojot konstruktīvu vērtējošu vidi” (Čakāne, 2018b, 140). Šo aspektu jau 21. gs. pašā sākumā aktualizējis amerikāņu pētnieks Grants Viginss (*Grant Wiggins*) uzsverot, ka, lai notiktu kvalitatīvas un mūsdienīgas izglītības nodrošināšana, ir jāmaina skolotāju izpratne par vērtēšanu. G. Viginss iesaka par vērtēšanu domāt kā par atgriezenisko saiti, tādējādi akcentējot tās īsto būtību: „Izglītībā vērtēšanas jēga ir veicināt mācīšanos, nevis tikai auditēt faktu iemācīšanos.” (Wiggins, 2006).

Tieši formatīvā vērtēšana ir viens no pamatelementiem G. Viginisa izstrādātajā mācību programmā, kas bijusi pamats vairākām izglītības reformām valstīs gan Amerikā, gan Eiropā. Šajā programmā arī formulēts ļoti aktuālais skaidrības princips saistībā ar plānošanu, sasniedzamo rezultātu un mērķiem, to skaidru komunikēšanu. G. Viginss runā par atpakaļ vērsto plānošanu (*backward design*), skaidrojot, ka mācību programmas plānošanai vajadzētu sākties nevis ar pievēršanos saturam, bet gan ar skaidri formulētu sasniedzamo rezultātu un mērķi, no kā izaugtu mērķtiecīgi veidota vērtēšanas sistēma, kas skolēnam palīdzētu šo mērķi sasniegt.

Kā norāda L. Čakāne, Latvijā formatīvās vērtēšanas jēdziens ienācis jau pagājušā gadsimtā beigās (Čakāne 2018b, 131), tomēr izpratne par to un realizācija mācību stundās ir bijusi nekonsekventa, un lielā mērā to noteikusi katra skolotāja personība un izpratne par mācību procesu. Pēdējos gados saistībā ar izglītības reformu daudz runāts arī par vērtēšanu, sagatavoti dažādi informatīvi bukleti, rīkoti semināri, vebināri, apmācības. 2018. g. pieņemti un 2020. g. septembrī stājušies spēkā Ministru kabineta noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem, kur definēti trīs realizējamie vērtēšanas veidi pedagoģijā – formatīvā, summatīvā un diagnosticējošā vērtēšana. „Formatīvā vērtēšana ir nepārtraukta mācību procesa sastāvdaļa un nodrošina skolēnam un pedagogam atgriezenisko saiti par skolēna tā brīža sniegumu pret plānotiem sasniedzamajiem rezultātiem,” vēstīts MK noteikumos (Ministru kabinets, 2018). Tātad

šobrīd arī valsts līmenī šī vērtēšanas sistēma kā būtiska ikdienas mācību procesa daļa ir nostiprināta un tiek veicināta vienotas izpratnes veidošana par to.

Saistībā ar šīs vērtēšanas sistēmas izpratni un ilgtermiņa uzdevumiem *Skola 2030* izstrādātajās vadlīnijās uzsvērtā formatīvās vērtēšanas nozīme, lai veiksmīgi mācītos iedziļinoties, lai attīstītu pašvadītas mācīšanās, plānošanas un metakognīcijas prasmes: „Formatīvās vērtēšanas procesā skolēns gūst pieredzi, kā plānot un pārraudzīt mācīšanos, iegūt un izmantot atgriezenisko saiti, lai savu mācīšanos uzlabotu.” (Čakāne, 2018a)

▪ **Efektīvas formatīvās vērtēšanas īstenošanas process un problēmas**

Formatīvās vērtēšanas iekļaušana valsts izglītības standartā un vispārēja izpratne par tās būtību vēl negarantē tās produktīvu izmantošanu mācību stundās. Lai formatīvā vērtēšana būtu efektīva un lai šis process notiktu mērķtiecīgi un jēgpilni, jārealizē kompleksa pieeja un jābūt vairāku aspektu – skaidru sasniedzamo rezultātu, atbilstošas plānošanas, drošas vides veidošanas principu, veiksmīgas komunikācijas, skolēnu centrētas pedagoģijas, iedibinātu tradīciju – vienotībai.

Vairāki pētnieki aktualizē dažādos pedagoģijas stilus, norādot, ka formatīvā vērtēšana vispilnīgāk realizēsies humānās pedagoģijas paradigmā. Pētniece Rudīte Hahele skaidro, ka formatīvo vērtēšanu diez vai kvalitatīvi izmantos autoritārs skolotājs, jo tās pamatā ir pārliecība par skolēnu kā godprātīgu un ieinteresētu būtni, kurš spēj un grib mācīties (Hahele, 2006, 138–139). Produktīvi šī vērtēšanas forma darbojas pozitīvā, drošā vidē, kurā nostiprināti saprotamas komunikācijas, uzticēšanās un cieņas principi un kurā nav jābaidās kļūdīties. Šis process ir efektīvs tad, ja arī skolotājs ir gatavs mācīties, saņemt atgriezenisko saiti no skolēniem par mācību procesu, ja spēj formatīvajā vērtēšanā gūtos datus analizēt un ņemt vērā, ieviešot nepieciešamās izmaiņas, pielāgojot metodes. Veiksmīga formatīvā vērtēšana var noritēt skolēna un skolotāja partnerībā.

Būtiski, lai skolotājs izprot formatīvās vērtēšanas piedāvātās iespējas, saprot, kā tā var noderēt mācību procesā, un ir gatavs pilnveidot prasmes sniegt efektīvu atgriezenisko saiti, lai šī vērtēšana nekļūtu formāla – īstenota tāpēc, ka tā paredzēts skolas nolikumā vai valstī izsludinātajās vadlīnijās. Pedagoģe un pētniece Kerola Anna Tomlinsone (*Karol Ann Tomlinson*) norāda uz tendenci reducēt formatīvās vērtēšanas nozīmi līdz tam, ka tās īstenošana var palīdzēt iegūt labāku vērtējumu summatīvajā vērtēšanā, uzsverot, ka būtiski ieraudzīt ilglaicīgus ieguvumus šajā procesā. Pirmkārt – sadarbības un komunikācijas prasmju pilnveide. Otrkārt – šis process attīsta pašregulācijas un metakognīcijas prasmes, kuras ir pamats pašvadītas mācīšanās procesam (Tomlinson, 2016, 14–15). Bet, lai formatīvā vērtēšana īstenotu šo savu potenciālu, ir svarīga skaidra komunikācija un visu pušu iesaiste: „Skolēniem jābūt skaidrai formatīvās

vērtēšanas būtībai – ka tā domāta, lai sniegtu viņam atbalstu, ka tā nav ne atalgojums, ne sods.” (Kaftan, Buck, Haack, 2006, 46).

Ja skolēnam šis process nav skaidrs, tad arī labi iecerēta formatīvā vērtēšana nesniegs gaidāmo rezultātu. Skolēni ne tikai neprātīs izmantot iegūto rezultātu, bet tā pat var traucēt skolēnu motivācijai. Kā skaidro K. A. Tomlinsone, situācijās, kad formatīvā vērtēšana tiek īstenota testu vai īsāka apjoma pārbaudes darbu formātā, skolēni to var uztvert kā papildus darbu, kas motivētākajiem skolēniem liks sacensties par rezultātu, bet nemotivētajiem skolēniem visdrīzāk radīsies vēlme nepiedalīties vai iegūt vēlamo rezultātu dažādos neproduktīvos veidos (Tomlinson, 2016, 15).

Tā kā formatīvā vērtēšana ir daļa no ikdienas mācību procesa, būtiski tajā maksimāli iesaistīt skolēnus, rosinot savstarpēju mācīšanos. Skolēniem ir jāpraktizējas strādāt ar kritērijiem un snieguma līmeņa aprakstiem, veidojot ieradumu saistīt mācību procesu ar mērķi un vērtēt savu sniegumu atbilstoši tam. Kā norāda L. Čakāne, ļoti efektīvas šai procesā var būt, piemēram, rubrikas, kuras izmantotas dažādos tēmas apguves posmos – skolēns izprot sagaidāmos rezultātus, spēj ieraudzīt savu sniegumu, saņemot atgriezenisko saiti, turpina vingrināties un uzlabo savu sniegumu, virzoties uz skaidru mērķi. Tāpat liels potenciāls ir mācīšanās progresa aprakstiem – progresējoša snieguma rubrikām (*learning progression*), kurās raksturota secība, kādā konkrētā prasme attīstās, ļaujot skolēnam viegli ieraudzīt sevi un arī saprast, kas veicams tālāk (Čakāne, 2018b, 138–139). Šādi un tamlīdzīgi instrumenti var palīdzēt radīt izpratni un attīstīt prasmes mācīties neatkarīgi no konkrētā mācību priekšmeta vai tēmas.

Lai formatīvās vērtēšanas process būtu kvalitatīvs, jābūt skaidriem sasniedzamajiem rezultātiem un ar tiem skolēni jāiepazīstina, jā māca pievērst tiem uzmanību. Pedagoģs un Draudzīgā Aicinājuma Cēsu Valsts ģimnāzijas direktors Oskars Kaulēns tieši šo aspektu atzīst par vājo punktu – vēl arvien daļai skolotāju ir grūtības skaidri definēt sasniedzamo rezultātu vai arī tas netiek pietiekami veiksmīgi komunicēts ar skolēniem (Ozola, 2017, 11). Ja skolēniem nav zināms vai izprotams mērķis, kādēļ viņi mācās, un, ja netiek sniegti instrumenti, ar kuru palīdzību mērīt savu progresu, tad veiksmīgs mācību process ir apgrūtināts, un rodas sarežģījumi gan efektīvas vērtēšanas sistēmas izveidē, gan skolēnu pašvadītas mācīšanās prasmju attīstībā: „Skolēns vada savu mācīšanos, ja viņš saista savu šī brīža sniegumu ar plānotajiem mācīšanās mērķiem un atgriezenisko saiti ar to, kā tikt tuvāk mērķim.” (Čakāne, 2018b, 138).

Prasme vadīt savu mācīšanos ir viens no būtiskākajiem ieguvumiem, mērķtiecīgi īstenojot formatīvo vērtēšanu. Šim procesam būtu ne tikai jāsniedz informācija par konkrētā brīža sasniegumiem, bet tam būtu arī jāpilnveido skolēna izpratne par mācīšanās procesu, jāattīsta ieradums vērtēt savu sniegumu un patstāvīgi plānot turpmākās darbības.

Attīstoties refleksijas un metakognīcijas spējām, skolēns pats regulāri veiks savas mācīšanās izvērtēšanu un arī spēs efektīvāk novērtēt klasesbiedrus, sniegt atgriezenisko saiti skolotājam, formulēt aktuālos jautājumus un izaicinājumus, vēršties pēc palīdzības, kad tā nepieciešama. LU pētniece un projekta *Skola 2030* eksperte Dace Namsone pamato formatīvās vērtēšanas nozīmi: „Lielākais izaicinājums skolotājam – iemācīt bērnam sev jautāt, jau sākot no sākumskolas, no pirmsskolas, veidot skolā šādu mācīšanās kultūru. Mainīt savu domāšanu no mērīšanās ar atzīmēm uz to, ko mēs katrs spējam, lai rīt spētu vēl vairāk. Ja mums izdotos to ieviest, iespējams, vecākajās klasēs skolēni vairs negribētu tikai atzīmes.” (Ozola, 2017, 11).

▪ **Atgriezeniskā saite formatīvajā vērtēšanā**

Atgriezeniskā saite tiek uzskatīta par formatīvās vērtēšanas nozīmīgāko daļu, kas īstenojama daudzos un dažādos veidos ikdienas mācību procesā un potenciāli var būtiski uzlabot skolēnu sasniegumus. Profesora Džona Hatija (*John Hattie*) veiktajā metaanalīzē atgriezeniskās saites ietekmes faktors mācību procesā novērtēts augstu – ar koeficientu 0.7 (Hattie, 2018), kas nozīmē, ka, veiksmīgi īstenojot atgriezenisko saiti, sagaidāms līdz pat 70% augstāks vērtējums, salīdzinot ar situāciju, ja tā netiktu izmantota vispār. Ne visos pētījumos, kur analizēta atgriezeniskās saites efektivitāte, vērojami tik pozitīvi rezultāti. Tomēr maz ir to, kas apšaubītu atgriezeniskās saites pozitīvo lomu. Drīzāk aktualizējas jautājums par to, kas tieši tiek saprasts ar šo jēdzienu, kas raksturo efektīvu un jēgpilnu atgriezenisko saiti un kādi apstākļi ietekmē tās realizācijas kvalitāti.

„Atgriezeniskā saite ir stratēģija pedagogijā, kad saņēmējam tiek sniegta informācija par to, kā uzlabot savu sniegumu, lai sasniegtu izvirzīto mērķi” (Hattie, Timperley, 2007, 81), „atgriezeniskā saite ir informācija par to, kā mums sokas ceļā uz mērķi” (Viginss, 2017), „atgriezeniskā saite ir pats informācijas apmaiņas process, kas ir formatīvās vērtēšanas svarīgākā daļa. Tās laikā tiek dotas un saņemtas atbildes uz jautājumiem ne tikai par uzdevuma izpildi, bet arī par mācīšanās procesu un iespējām sevi vadīt uz izvirzīto mērķi.” (Čakāne, 2018a). Šajās un arī citās teorētiku formulētajās definīcijās iezīmējas laika gaitā nostiprinājusies vienotā izpratne par atgriezeniskās saites būtību – tās informējošo raksturu saistībā ar skolēna uzrādīto sniegumu konkrēta mērķa kontekstā, kā arī virzošo raksturu – spēju pilnveidot un attīstīt, sniegt rīkus, ar kuru palīdzību iespējams veiksmīgāk mācīties.

Daudzi pētnieki analizējuši aspektus, kas raksturo kvalitatīvu atgriezenisko saiti, lai tā maksimāli piepildītu savu potenciālu. Plaši izmantotas un tālāk attīstītas ir G. Viginša atziņas par septiņām visaptverošām iezīmēm, kurām vajadzētu realizēties neatkarīgi no uzdevuma vai mācību priekšmeta. Šie aspekti ir atgriezeniskās saites saistība ar mērķi, skaidrība un saprotamība, konkrētība un lietojamība, diferencēšana saņēmēja vajadzībām,

savlaicīgums, nepārtrauktība, konsekvence (Viginss, 2017). Atgriezeniskajai saitei būtu jābūt mērķtiecīgai, skaidrai un izmantojamai. G. Viginss uzsver, ka tā jāsniedz pēc iespējas laicīgāk pēc uzdevuma izpildes, kā arī to, ka šim procesam jābūt regulāram un cikliskam. Ar konsekvenci pētnieks saista vienotu pieeju visiem skolas pedagogiem – vienota pieeja un prasības palīdz skolēniem saprast, kā veiksmīgi izmantot gūto informāciju.

Profesori Dž. Hatijs un Helēna Timperlija (*Helen Timperley*) rosina atgriezenisko saiti saistīt ar trim pamatjautājumiem: „Kur es eju?“, „Kā man veicas?“, „Ko darīt tālāk?“ (Hattie, Timperley, 2007, 86). Ļoti līdzīga pieeja formulēta arī *Skola 2030* materiālos: „Tā [atgriezeniskā saite] dod skaidru atbildi uz šādiem jautājumiem: Kas man izdodas – ko jau labi protu? Kas pagaidām vēl neizdodas, kāpēc? Ko un kā darīt turpmāk?“ (Čakāne, 2018a). Arī Duglass Fišers (*Douglas Fisher*) un Nensija Freja (*Nancy Frey*) atgriezenisko saiti raksturo kā trīsdaļīgu konceptu. Pirmkārt, jābūt sasaistei ar izvirzīto mērķi, jāveic skolēna vērtēšana attiecībā pret to (*feed up*). Otrkārt, jābūt reakcijai, novērtējumam par konkrētā brīža situāciju, to, ko skolēns jau ir paveicis (*feed back*). Treškārt, uzsvērts formatīvais aspekts – nepieciešamība dot rīkus nākotnes procesam – gan tēmas ietvaros, gan plašākā – mācīšanās procesa – kontekstā. Tāpat arī skolotājam jābūt gatavam nepieciešamības gadījumā veikt korekcijas savā plānā, turpmākajās metodēs, instrukcijās (*feed forward*) (Fisher, Frey, 2009).

Dž. Hatijs un H. Timperlija norāda, ka atgriezeniskā saite var tikt sniegta četros līmeņos:

- 1) uzdevuma līmenis – konkrētā uzdevuma izpildes kvalitātes izvērtējums,
- 2) procesa līmenis – kas jā dara, lai uzdevumu izpildītu labāk, tiek skaidrots, uzdevuma veikšanas process,
- 3) pašregulācijas līmenis – kā skolēns var labāk strādāt ar sevi, virzīt un regulēt savu mācīšanos kā procesu,
- 4) personas līmenis – skolēna kā personas vērtējums (Hattie, Timperley, 2007, 86).

Katrā līmenī atgriezeniskā saite sniedz kādu informāciju skolēnam, bet tās efektivitāte ir atšķirīga. Par vismazāk efektīvu tiek uzskatīts personas līmenis, kurā skolēns saņem uzslavas vai aizrādījumus saistībā ar viņu pašu, kā, piemēram, „malacis”, „labs darbs”, „jāstrādā rūpīgāk” u. tml. Šajos piemēros trūkst skaidrības un lietojamības – saņemot šādu atgriezenisko saiti, skolēns negūst vajadzīgo informāciju, lai varētu uzlabot savu sniegumu, izvērtēt sava darba stiprās un vājās puses.

Visbiežāk atgriezeniskā saite tiek realizēta uzdevuma līmenī, bet par visefektīvākajām formām tiek uzskatītas tās, kas ietiecas procesa un pašregulācijas līmenī (Hattie, 2011), jo tajās vienlaikus ar konkrētā uzdevuma izvērtējumu tiek sniegta papildus informācija par mācīšanās procesu – kā mācīties efektīvāk, kam pievērst uzmanību nākamreiz, ko darīt

tālāk. Attiecīgi skolēnam tiek dota iespēja ne tikai novērtēt sevi konkrētā mērķa kontekstā, bet jau plānot savas nākamās darbības. Atgriezeniskajai saitei, kas sniegta procesa un pašregulācijas līmenī, ir liela nozīme pašvadītās mācīšanās un metakognīcijas prasmju attīstībā, kuras skolēnam nepieciešams gūt un pilnveidot, lai veidotos par kritiski domājošu personu, kas patstāvīgi plāno, izvēlas piemērotu mācīšanās stratēģiju, reflektē un ir spējīgs sniegt vērtīgu atgriezenisko saiti gan klasesbiedriem, gan skolotājiem.

Skolēna spēja izprast un mācīties no saņemtās atgriezeniskās saites ir ļoti būtisks faktors. Tieši šo aspektu kā pirmo draudu min Dž. Hatijs – no pētījumiem secināms, ka bieži skolēni neizprot, pārprot skolotāja sniegto atgriezenisko saiti vai nespēj tajā sniegto informāciju mērķtiecīgi lietot (Hattie, Timperley, 2007, 88). Ja skolēns neprātīs to izmantot savā labā un neveiks sekojošas darbības, lai pilnveidotu mācīšanos, šis process nav uzskatāms par efektīvu, pat ja skolotājs pēc būtības sniedzis kvalitatīvu atgriezenisko saiti. Attiecīgi šajā procesā jāņem vērā arī konkrēto skolēnu sagatavotība. Prasme uztvert, interpretēt un sniegt atgriezenisko saiti ir jāmācās, mērķtiecīgi jāattīsta. Pieaugot skolēnu prasmēm strādāt ar šo informāciju, arī skolotājs var piedāvāt komplicētāku atgriezenisko saiti vai praktizēt ne tik individualizētu atgriezenisko saiti, zinot, ka skolēns būs motivēts veikt pašvērtējumu un, ja nepieciešams, meklēt palīdzību, jo prātīs formulēt problēmu, ar kuru sastapies. Kā norāda N. Freja un D. Fišers, pēc atgriezeniskās saites sniegšanas atbildība atkal nonāk skolēna rokās – tālākie soļi jāveic viņam (Frey, Fisher, 2011). Bet skolēnam ir jāiemācās nonākt līdz šai izpratnei par savu atbildību.

Dž. Hatijs uzsver, ka ir arī citi apstākļi, kas var ietekmēt atgriezeniskās saites efektivitāti un skolēna attieksmi pret to, minot skolēnu kultūru un audzināšanu, psiholoģiskās īpatnības un uztveres veidu, motivācijas līmeni. Ne velti atgriezeniskās saites sniegšanas un uztveršanas process plaši pētīts arī psiholoģijā. Pētījumos tiek akcentēta drošas vides un uzticēšanās nozīme, jo tikai tādā vidē var sagaidīt atklātību un sadarbību. Tāpat uzsvērts, ka būtisks ir veids, kādā informācija tiek skolēnam sniegta. LU asociētā profesore un *Skola2030* vecākā eksperte Baiba Martinsone, atsaucoties uz Stenfordas Univeristātes pētnieku Deivida Jegera (*David Yeager*) un Džefrija Koena (*Geoffrey Cohen*) 2013. gadā veikto pētījumu, aktualizē mācīšanās motivācijas saikni ar pozitīvu atgriezenisko saiti. Pētījumā divreiz vairāk skolēnu izrādīja interesi par mācību prasmju uzlabošanu, saņemot pozitīvu, iedrošinošu atgriezenisko saiti (Martinsone, 2019). Svarīgi ne tikai tas, ko skolotājs saka, bet arī kā tas tiek darīts. Arī tad, ja skolēna darbs nav veikts kvalitatīvi, atgriezenisko saiti ieteicams veidot ieteikuma, nevis pārmetuma vai aizrādījuma formā. Tas nenozīmē, ka jāslavē ne par ko vai ka nedrīkst norādīt uz kļūdām, bet izaugsmi efektīvāk veicina rosinoša, ar nākotnes ievirzi veidota atgriezeniskā saite. B. Martinsone iesaka izvairīties no saikļa „bet” lietojuma, jo ieteikums, kas seko aiz „bet” šķietami atceļ iepriekš izteiktos pozitīvos vērojumus. Tā vietā produktīvāks varētu būt saiklis „un” (Martinsone, 2019). Arī šādas šķietami

nelielas nianšes var ietekmēt to, cik lielā mērā sniegtā atgriezeniskā saite būs aktuāla un noderīga skolēnam.

Bieži kā galvenais faktors, kas ietekmē atgriezeniskās saites regularitāti un kvalitāti no skolotāja puses, gan ārzemju, gan latviešu pedagoģijas pētījumos tiek minēts laika trūkums, pārslodze, nepieciešamība iekļauties plānā, realizējot mācību saturu. Visi šie argumenti ir pamatoti un bieži veidojas dažādu pretrunu dēļ izglītības realizēšanas politikā. Nereti vērojama situācija, ka no vienas puses tiek mainītas kādas mācību formas vai pieejas, bet attiecīgās pārmaiņas netiek realizētas visos pedagoģijas līmeņos, un saglabājas neatbilstošs slodžu plānošanas princips, kādas formālas prasības par noteiktu summatīvo vērtējumu skaitu u. tml. (Čakāne, 2018b, 131), kas, protams, kavē izmantot šo rīku mērķtiecīgi un efektīvi. Otrs būtisks faktors ir daļas skolotāju pārliecības trūkums par šī procesa lietderību. Kā norāda L. Čakāne: „Skolotājam pašam nav personīgas pieredzes, kā laba atgriezeniskā saite palīdz uzlabot sniegumu – viņš nav izjutis noderīgas atgriezeniskās saites pozitīvo ietekmi gan tad, kad pats mācījās kā skolēns, gan attiecībā uz sevi kā darbinieku. Arī skolotājam nepieciešama profesionāla, izmantojama atgriezeniskā saite.” (Čakāne, 2018b, 142). Nepieciešamība sakārtot izglītības sistēmu visos līmeņos, praktizēties, vingrināties un dalīties pieredzē ar kolēģiem ir biežākie ieteikumi saistībā ar šī procesa pilnveidošanu kopumā. Tāpat ieteicams attīstīt ieradumu plānot laiku ne tikai mācību saturam, bet arī atgriezeniskajai saitei, jo „desmitiem gadu ilgi izglītības pētījumi rāda, ka, mazāk mācot un vairāk sniedzot atgriezenisko saiti, ir iespējams panākt labāku mācīšanos,” raksta G. Viginss (Viginss, 2017).

Ir dažādās pieejas un formas, kā sniegt atgriezenisko saiti. Tā var tikt sniegta individuāli, pārim vai grupai, visai klasei kopā. Lielā mērā to noteiks darba forma, kādā konkrētais uzdevums veikts, izvirzītais mērķis, kā arī skolotāja individuālā pieeja un iespējas. Katram no veidiem var būt savi ieguvumi. Tiesa, sniedzot atgriezenisko saiti lielākai grupai, jādomā par to, cik lielā mērā skolēns spēs atgriezeniskajā saitē gūto informāciju identificēt ar sevi, paņemt no tās būtisko. Tas gan nenozīmē, ka atgriezeniskajai saitei vienmēr ir jābūt individuālai. Piemēram, kā viens no efektīviem un laika ziņā ekonomiskākiem atgriezeniskās saites sniegšanas veidiem tiek minēta skolēnu grupēšana pēc līdzīgām uzrādītajām kļūdām, *vājjām pusēm* un vienas atgriezeniskās saites sniegšana visiem attiecīgajiem skolēniem. Tas ļauj vienlaikus optimizēt procesu un arī palīdz ieraudzīt tendences un raksturības klasē kopumā. Jāattīsta arī skolēnu prasmes identificēt sev aktuālos jautājumus, izmantot skolotāja sniegto informāciju atbilstoši savai vajadzībai.

Mūsdienās ļoti noderīgi var būt digitālie rīki, kuru loma īpaši aktualizējusies attālinātā procesa laikā. Vairāki rīki un platformas, kā, piemēram, *uzdevumi.lv*, *socrative.com*, *nearpod.com*, *quizizz.com*, u. c., var atvieglot šo procesu. Tajos iespējams veidot

interaktīvus uzdevumus ar skaidrojumiem, kurus skolēns varēs saņemt uzreiz, mācīšanās procesā, gūstot tūlītēju atgriezenisko saiti. Tāpat ne vienmēr nepieciešama rakstiska atgriezeniskā saite. Reizēm noderīgs var būt audio un video formāts – piemēram, kāda uzdevuma veikšanas gaitas modelēšana, tipisko kļūdu apkopošana un skaidrošana, var būt ļoti noderīgs atgriezeniskās saites sniegšanas veids, kurš, kā skaidro pedagogs O. Kaulēns, vienlaikus trenē arī skolēnus uzņemties atbildību par savu mācību procesu, rosinot pašiem formulēt aktuālos jautājumus (Kaulēns, 2020).

Tāpat jāatceras, ka atgriezenisko saiti ne vienmēr sniedz tikai skolotājs skolēnam un skolēns – skolotājam. Būtiski stiprināt un attīstīt skolēnu sadarbību, attīstot prasmes skolēniem vērtēt vienu otru un mācīties vienu no otra. Arī tas ir jāmāca, un šajā procesā ļoti noderīgi var būt snieguma līmeņa apraksti, kritēriji, ar kuriem strādājot skolēns nostiprinās prasmes pievērst uzmanību šai informācijai un mērķtiecīgi to izmantot: „Prasmīgi izmantojot snieguma vērtēšanu, skolēniem ir iespēja skaidrāk saredzēt sava snieguma līmeņus un izprast kvalitatīva darba kritērijus.” (Čakāne, 2018b, 131). Nostiprinot šīs prasmes, skolēns arī veiksmīgāk spēs veikt pašizvērtējumu un nodibinās ieradumu sniegt atgriezenisko saiti arī pats sev mācību procesa laikā.

Secināms, ka atgriezeniskā saite ir būtiskākā formatīvā vērtējuma daļa un instruments, ar kura palīdzību iespējams skolēnam sniegt informāciju, kas palīdzētu mācīties – gan uzdevuma un tēmas ietvaros saistībā ar sasniedzamo rezultātu, gan mācību procesā kopumā. Ir dažādi veidi un formas, kā īstenot atgriezenisko saiti, un efektivitāti noteiks dažādi apstākļi, kā iedibinātā sistēma klasē un skolā, skaidra komunikācija, skolēnu sagatavotība, kā arī atgriezeniskās saites kvalitāte. Par jēgpilnu un noderīgu atgriezenisko saiti tiek uzskatīta tāda, kas ir saistīta ar izvirzīto mērķi, kas ir savlaicīga un sniedz skaidru un lietojamu informāciju.

IESKATS IZPĒTĪTAJĀ: PRAKSE

▪ **Formatīvās vērtēšanas un atgriezeniskās saites īstenošana Liepājas Valsts 1. ģimnāzijā**

Formatīvās vērtēšanas un atgriezeniskās saites nozīme mācību procesā ir pierādīta, dažādos kontekstos aktualizēta un mērķtiecīgi jau vairāku gadu garumā ieviesta izglītības sistēmā Latvijā. Arī šī darba autore, uzsākot darbu skolā, ir izmēģinājuši dažādas formas, kā īstenot formatīvo vērtēšanu, meklējusi efektīvas metodes atgriezeniskās saites sniegšanai un gūšanai, kas palīdzētu skolēniem mācīties. Tomēr arī šī pieredze liecina, ka efektīvam procesam nepietiek vien ar teorētiskajām zināšanām un izpratni par jēdzieniem un to jēgu, jo praksē nākas sastapties ar dažādiem izaicinājumiem, problēmsituācijām, jautājumiem, kas rosina dziļāk apskatīt aktuālo situāciju skolā, pedagogu un skolēnu gatavību pievērst lielāku uzmanību formatīvajai vērtēšanai, saprast, kā šo procesu redz visas iesaistītās puses.

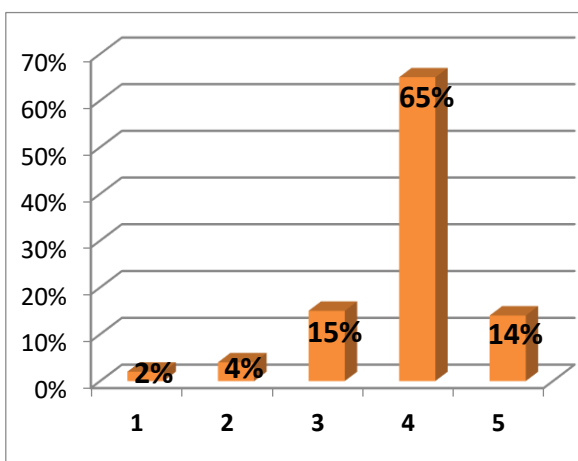
Tā kā diplomdarbs izstrādāts praksē balstītu studiju ietvaros, šķiet loģiski pētījumam izvēlēties skolu, kurā šī prakse tiek veikta, skolēnu vidū, ar kuriem darba autore strādā ikdienā. 7. un 10. klases aktuālas arī tādēļ, ka tās no 2020. g. septembra sākušas mācīties pēc jaunās kompetenču programmas, kurā īpaši uzsvēta formatīvās vērtēšanas jēga, refleksijas un metakognīcijas, pašvadītas mācīšanās prasmju nozīmība un nepieciešamība tās attīstīt. Tā kā mērķtiecīgi un konsekventi šī pieeja ieviesta tikai šajā mācību gadā, būtiski saprast, kāds ir pašreizējais skolēnu prasmju līmenis, attieksme un izpratne par šiem jautājumiem.

Mācību process nevar tikt organizēts vienpusēji, optimāls rezultāts iespējams tikai tad, ja sadarbojas gan skolotājs, gan skolēns. Tādēļ, lai iegūtā informācija būtu vispusīga un pilnvērtīgi radītu priekšstatu par reālo situāciju, pētījumā tika iesaistīti gan skolēni, gan skolotāji.

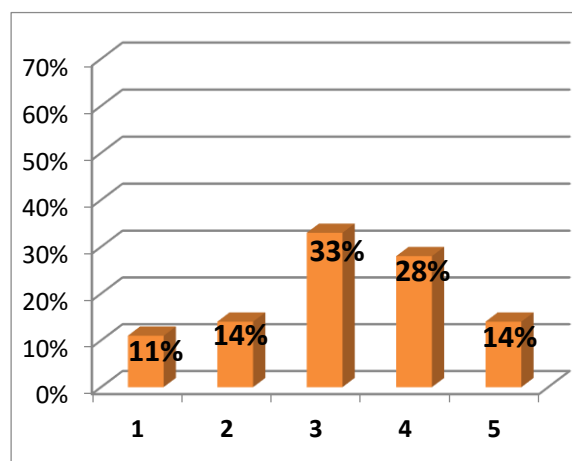
Liepājas Valsts 1. ģimnāzijā 7. klasēs mācās 115 skolēnu, no kuriem aptaujā piedalījās 85 skolēni, 10. klasēs mācās 105 skolēni, no kuriem aptaujāti 78 skolēni. Tātad kopumā abās vecuma grupās aptaujāti 163 mācību iestādes audzēkņi, kas ir 74% no konkrēto klašu skolēniem. Informācija tika vākta, izmantojot anketēšanas metodi. Dalība aptaujā bija brīvprātīga, tika nodrošināta anonimitāte. Kvantitatīvajā aptaujā tika iegūti pietiekami daudz datu, lai varētu izdarīt būtiskus secinājumus par aktuālajām tendencēm, tomēr jāņem vērā, ka tad, ja aptauju būtu aizpildījuši visi skolēni, rezultātos būtu iespējamas izmaiņas.

Plašākai konteksta ieraudzīšanai un kopējās situācijas izprašanai veikta skolotāju anketēšana, kuri māca 7. un 10. klasēs, atsevišķi aptaujāti tika latviešu valodas un literatūras skolotāji, padziļināti skatot formatīvās vērtēšanas un atgriezeniskās saites praksi šajos mācību priekšmetos. Pētījumā tika ņemti vērā arī darba autores praksē gūtie secinājumi un vērojumi.

- **Formatīvās vērtēšanas īstenošana 2020./2021. mācību gadā: vērtēšanas sistēmas izpratne un nozīm mācību procesā**



1. attēls. 10. klašu atbildes par formatīvās vērtēšanas darbu lietderību



2. attēls. 7. klašu atbildes par formatīvās vērtēšanas darbu lietderību

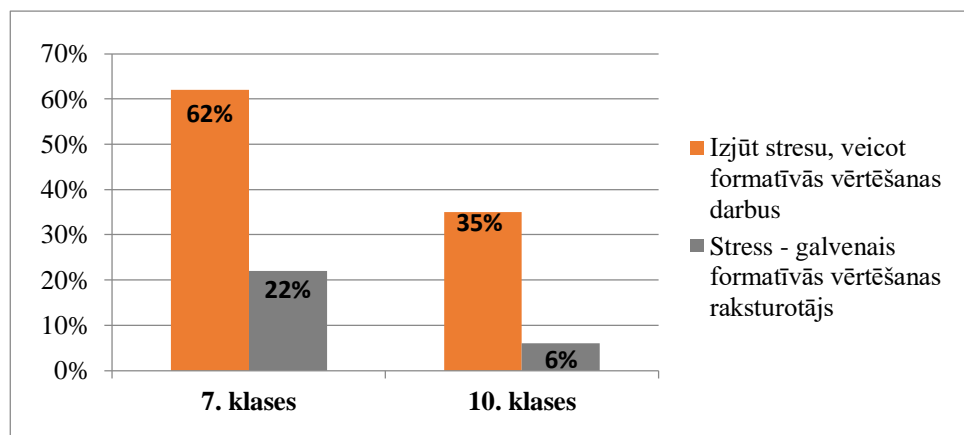
Gūtajās atbildēs, kā redzams 1. un 2. attēlā, vērojamas būtiskas atšķirības dažādajos klašu posmos. 79% respondentu 10. klasēs pret formatīvo vērtēšanu attiecas pozitīvi, uzskata, ka tā ir jēgpilna un noderīga, 15% tās efektivitāti vērtē viduvēji, un tikai 6% respondentu sniedz negatīvu atbildi un apšauba šīs vērtēšanas sistēmas jēgu. Tikmēr 7. klasēs negatīvi pret to attiecas diezgan daudz skolēnu – 25%, tātad ¼ daļa respondentu. 33% attieksme ir neitrāla, un 42% skolēnu – tātad mazākums skolēnu – pret formatīvo vērtēšanu attiecas pozitīvi.

Analizējot 7. klašu skolēnu sniegtās atbildes kompleksi, redzamas divas tendences saistībā ar negatīvās attieksmes iemesliem. Pirmā no tām ir bezjēdzības sajūta, izpratnes trūkums, kādēļ jāveic kāds uzdevums, ja par to netiek likta atzīme. Šo respondentu atbildēs iezīmējas daļēja vai nepietiekama izpratne par formatīvās vērtēšanas būtību, un iezīmējas pārlicība – ja vērtējuma nav, tad attiecīgi arī darbam nav nozīmes un to var nepildīt. Otra tendence – formatīvās vērtēšanas saistīšana ar paaugstinātu stresu. Visbiežāk vērtējums arī formatīvajā vērtējumā tiek izteikts datos un likts žurnālā, un 62% uzskata, ka formatīvā vērtēšana viņiem rada papildus stresu (sk. 3. attēlu), jo uztraukums rodas arī par procentu vērtējumu. No šiem respondentiem aptuveni ¼ daļas atbildēs

iezīmējas tikai šis negatīvais aspekts, citi blakus negatīvajam stresa faktoram saskata arī ieguvumus.

Analizējot stresa cēloņus, visbiežāk minētie aspekti ir vēlme gūt labus vērtējumus pat tad, ja šis vērtējums nav atzīme, raksturīga ir vēlme piepildīt vecāku gaidas un prasības. Tas rosina skolēnus ne tikai rūpīgāk mācīties, bet arī aktualizē dažādus apvedceļus, piemēram, neatļautu papildus līdzekļu izmantošanu, klasesbiedru kooperēšanos, pildot uzdevumus attālināti, citus neatļautus paņēmienus ar mērķi iegūt maksimāli augstu vērtējumu. 47% aptaujāto 7. klases skolēnu atzīst, ka ir izmantojuši dažādas neatļautas metodes, lai iegūtu labāku vērtējumu. Šis aspekts aktualizē to, ka 7. klasē vēl nav pilnīgas izpratnes par šīs vērtēšanas sistēmas jēgu un būtību visiem skolēniem, arī viņu vecākiem. Daļa skolēnu vēl arvien līdz galam neapzinās, ka iegūtie procenti vai cits apzīmējums neietekmē summatīvo vērtējumu, jo daži skolēni norāda, ka, viņuprāt, zems vērtējums formatīvajā darbā nozīmē zemu vērtējumu summatīvajā vērtējumā. Iespējams, cēlonis šai domai ir mērķtiecīgi veidotas mācīšanās sistēmas trūkums, pašvadītas mācīšanās prasmju nepietiekamais līmenis – pēc veiktā formatīvā darba trūkst tālāk veiktā mērķtiecīgu darbību, kas būtu vērsta uz progresu vai izaugsmi. Skolēni darbu uzraksta, jo tas ir jāuzraksta, bet liela daļa neveic nekādus tālākus soļus, vairāk uztraucoties tikai par vērtējumu un attiecīgi pieņemot iegūto snieguma rādītāju kā normu.

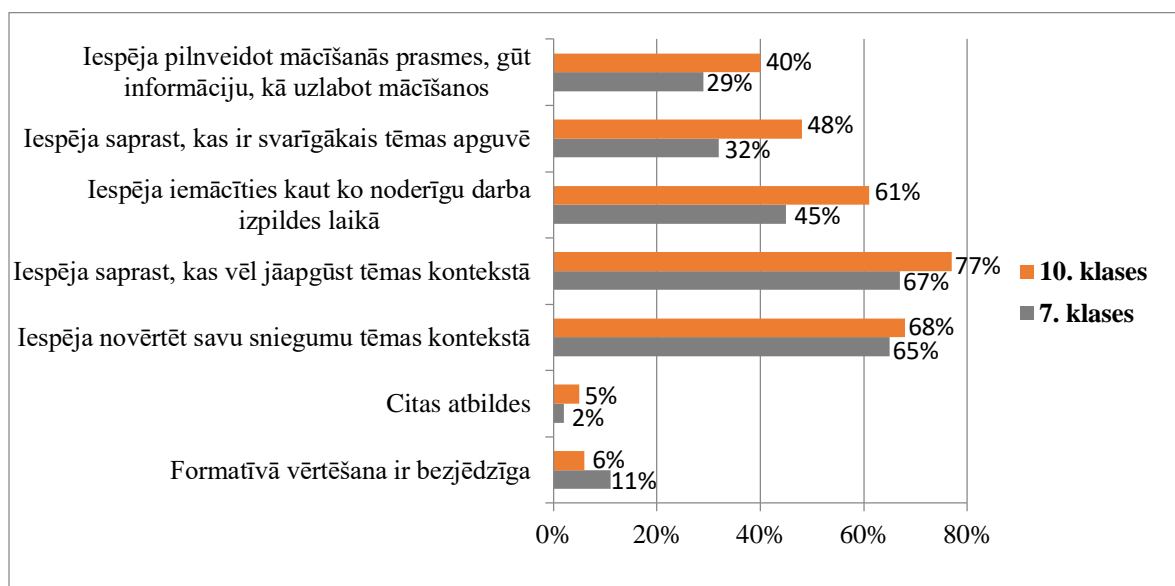
Daudz mazāk negatīvo atbilžu ir 10. klasēs, kur skolēni ieguvuši lielāku patstāvību. Vēl arvien diezgan liela daļa skolēnu – 35% – izjūt stresu (skatīt 3. attēlu), veicot formatīvos vērtēšanas darbus, tomēr, kā redzams, salīdzinoši šī stresa izjūta ir samazinājusies uz pusi. 1/5 daļa skolēnu, kas aktualizē stresu, par to runā kā vienīgo formatīvo vērtēšanu raksturojošu apstākli, tikmēr pārliecinoši lielākā daļa min arī neitrālus un pozitīvus aspektus saistībā ar šo procesu.



3. attēls. Formatīvās vērtēšanas asociēšana ar papildus stresu

Visi skolēni tika aicināti saskatīt un novērtēt arī ieguvumus un pozitīvos aspektus formatīvās vērtēšanas procesā, pat ja kopumā viņu attieksme ir negatīva. 11% 7. klašu

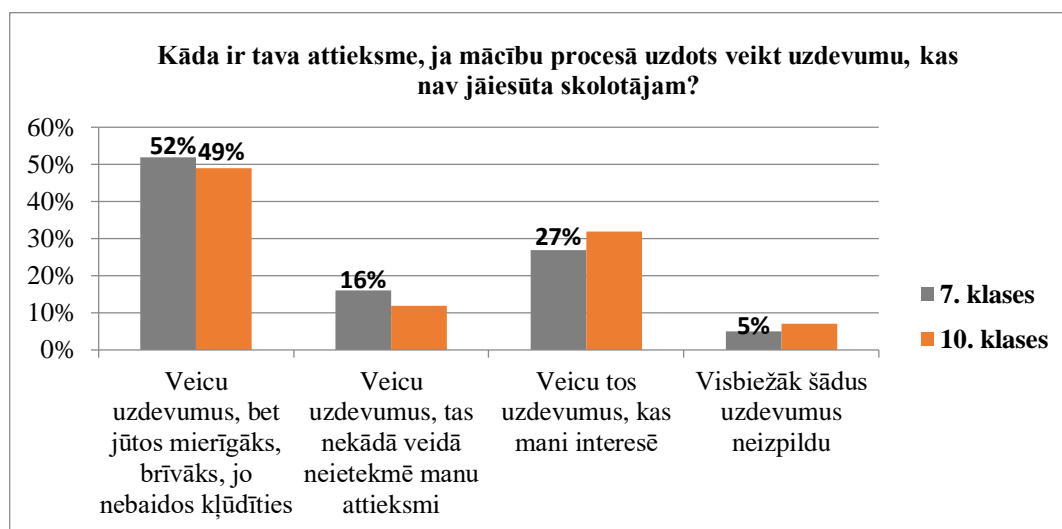
skolēnu šādus pozitīvus aspektus neredz un atbild, ka formatīvā vērtēšana ir bezjēdzīga, 6% 10. klašu skolēnu viņiem pievienojas. Analizējot citus iegūtos rezultātus (skatīt 4. attēlu), redzama līdzīga situācija abās klašu grupās – visaugstāk tiek vērtēta iespēja redzēt sava snieguma līmeni (vidēji 67% respondentu) un gūt informāciju par to, ko vēl nepieciešams iemācīties konkrētās tēmas ietvaros (67% respondentu 7. klasēs, 77% respondentu 10. klasēs). Šajā aspektā nedaudz, tomēr iezīmējas pārsvars 10. klašu skolēnu attieksmē ne tikai gūt konstatējumu par sniegumu, bet jau iegūt informāciju, lai potenciāli uzlabotu savu darbību nākotnē. Tālejošāku mērķu un plašāka šī procesa nozīmes saskatīšana arīdzan iezīmējas citās 10. klašu skolēnu atbildēs. 40% respondentu vidusskolā norāda, ka formatīvā vērtēšana ir lietderīga arī tādēļ, lai uzlabotu mācīšanās prasmes kopumā, lai, pildot dažādus uzdevumus, saprastu, kam pievērst uzmanību, lai praktizētos īstenot dažādas mācību stratēģijas un gūtu noderīgu informāciju, kamēr tikai 29% respondentu 7. klasēs atzīst šo aspektu kā viņiem aktuālu.



4. attēls. Formatīvās vērtēšanas ieguvumi

No jau iegūtajiem datiem loģiskas arī šķiet skolēnu sniegtās atbildes uz jautājumiem „Kā tu rīkojies pirms formatīvā vērtēšanas darba?” un „Kā tu rīkojies pēc formatīvā vērtēšanas darba?”. 7. klašu skolēni vairāk koncentrējas uz rezultātu, piemēram, procentiem, – 85% aptaujāto norāda, ka viņu būtiskākā prioritāte ir noskaidrot iegūto procentu vērtējumu, salīdzināt to ar citiem, kamēr tikai 59% respondentu saka, ka seko līdzīgi rezultātiem, lai būtu iespējams pārskatīt pieļautās kļūdas un saprast, kas vēl jāamācās, ko nepieciešams iemācīties (skolēni varēja izvēlēties vairākas atbildes). Arī 10. klašu skolēni seko līdzīgi vērtējumam (74%), tomēr lielāka ir tā skolēnu daļa, kas seko vērtējumam, lai pārskatītu pieļautās kļūdas, noskaidrotu, kas vēl jāamācās – 79%. Tādējādi redzams, ka vidusskolēnu izpratne par formatīvās vērtēšanas jēgu ir dziļāka, precīzāka.

Lai skaidrāk redzētu, kā ikdienas procesu redz skolēni, tika jautāts, kāda ir viņu attieksme pret tiem ikdienas mācību procesa uzdevumiem, kurus nav jāiesniedz skolotājam vai par kuru netiek saņemts nekāda veida datos balstīts vērtējums (sk. 5. attēlu). Šoreiz atbildes bija līdzīgas abās vecuma grupās, aptuveni pusei respondentu norādot, ka šādi uzdevumi pozitīvi ietekmē viņu emocionālo stāvokli, tādēļ ka nav bailes kļūdīties. Tikmēr iezīmējas, ka aptuveni 1/3 daļa skolēnu šādā situācijā sāk izvēlēties, kurus uzdevumus veikt, uzmanību veltot tikai sev interesējošiem darbiem. Daļa skolēnu šādā situācijā visbiežāk darbus neveic vispār. Iegūtie dati korelē ar iepriekš analizēto situāciju par skolēnu izpratni par mācīšanos procesu un nepieciešamību reflektēt par to.



5. attēls. Skolēnu attieksme pret patstāvīgi veicamiem uzdevumiem, kurus skolotājs nepārbauda

Skolēniem tika dota iespēja sniegt arī brīvā tipa atbildes, komentējot savu viedokli, rakstot ieteikumus, pārdomas, kas radušās šī mācību gada laikā saistībā ar formatīvo vērtēšanu. Daļa skolēnu izmantoja šo iespēju, un galvenokārt šajās atbildēs aktualizēta vēlme, lai formatīvajam vērtējumam tomēr būtu lielāka nozīme, ietekme arī summatīvajā vērtējumā vai vismaz semestra atzīmes veidošanās procesā. 10. klases skolēns raksta, ka „formatīvās vērtēšanas darbi, protams, ir noderīgi, bet fakts, ka par tiem piešķirtajiem vērtējumiem nav nekādas nozīmes, ietver negodīgumu”, tālāk aprakstot piemēru no personiskās pieredzes, kad klasesbiedrs, kurš nav veicis nevienu formatīvās vērtēšanas darbu saņem augstāku vērtējumu tēmas noslēguma darbā, jo to izpildījis, izmantojot neatļautus palīg līdzekļus, kamēr skolēns, kurš godprātīgi gatavojies tēmai, stresa brīdī punktus pazaudējis. Arī vairāki 7. klases skolēni raksta par līdzīgām situācijām, un viens skolēns ierosina, ka „ja procentu darbā ir iegūti 70%, vajadzētu likt par to atzīmi”.

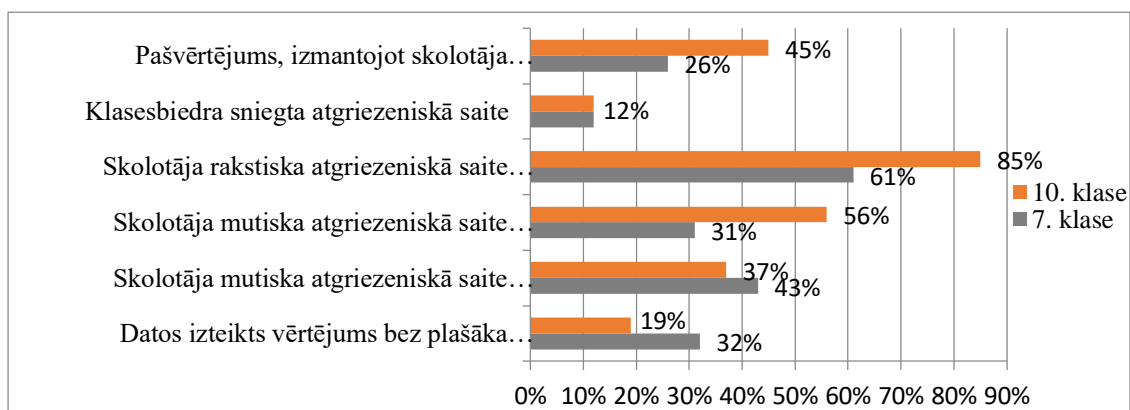
Šajos skolēnu ieteikumos redzama orientācija uz atzīmēm kā balvu, kā galveno progresu rādītāju, tomēr daļēji skolēniem var piekrist. Ja skolēns ilgstoši cenšas, atbildīgi veic uzdevumus, bet nesaņem gaidīto vērtējumu, tad motivācija darboties tiešām var zust.

Iespējams, viens no risinājumiem, kā formatīvajā vērtēšanā gūtie rezultāti varētu tikt ņemti vērā, ir semestra atzīmes un situācijas, kad jāizšķiras par vienu vai otru vērtējumu. Lai nezustu formatīvās vērtēšanas jēga, droši vien pat nebūtu tik būtiski, kāds tieši rezultāts sasniegts katrā no darbiem, bet drīzāk attieksme pret tiem – vai šie darbi ir veikti. Nākamais būtiskais faktors – vai ir vērojama izaugsme. Formatīvajam vērtēšanas procesam jēga ir tad, ja skolēns aug, pilnveidojas, un, ja izaugsme ir redzama skolēna uzrādītajos rezultātos, tas būtu uzskatāms par būtisku faktoru atzīmes izlikšanā. Tomēr šai praksei nevajadzētu būt balstītai katra skolotāja iniciatīvā un interpretācijā, būtu vēlams, lai skolā būtu vienota, visiem skaidra sistēma.

- **Atgriezeniskās saites nozīme ikdienas mācību procesā**

Jau iepriekš secināts, ka viena no ikdienas mācību procesa, kā arī formatīvās vērtēšanas būtiskākajām daļām ir atgriezeniskā saite. To apliecina arī skolēnu sniegtās atbildes. Tika vaicāts, kas, viņuprāt, ir efektīvākā metode sava snieguma novērtēšanā mācību procesa laikā, un abās vecuma grupās tieši atgriezeniskā saite tika uzskatīta par lietderīgāko formu, kas palīdz mācīties visvairāk.

Apskatot skolēnu sniegtās atbildes jau konkrētākā dažādu atgriezenisko saišu efektivitātes izvērtējumā (sk. 6. attēlu), redzams, ka tieši skolotāja sniegtu aprakstošu atgriezenisko saiti skolēni uzskata par visbūtiskāko un viņiem noderīgāko.

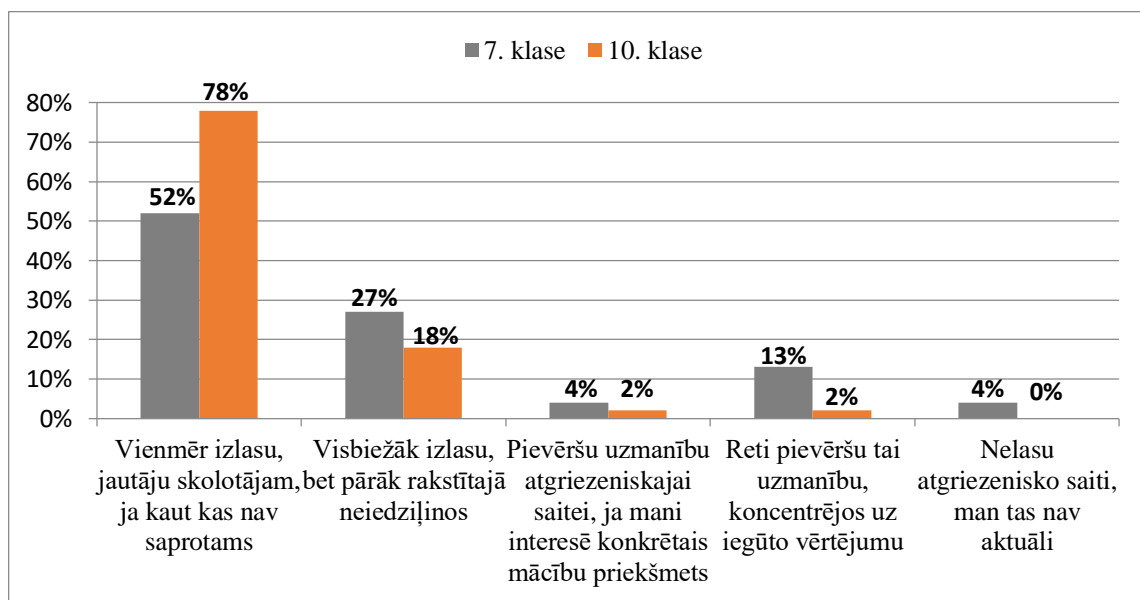


6. attēls. Efektīvas formatīvā vērtējuma formas, kas palīdz mācīties – skolēnu perspektīva

32% 7. klašu skolēnu gan ir pārliecināti, ka efektīvam mācību procesam pietiek vien ar datos izteiktu vērtējumu, kura ietvertā informācija acīmredzot ir pietiekami ietilpīgs rādītājs, lai saprastu, cik labi konkrētais jautājums, temats apgūts. 10. klašu skolēni ir skeptiskāki, un tikai 19% uzskata, ka saņem pietiekamu informāciju, apskatot iegūto procentu vērtējumu žurnālā vai saņemot norādes par iegūtajiem punktiem. Tas varētu būt skaidrojams jau ar iepriekš konstatēto – 10. klašu skolēnu izpratne par formatīvās vērtēšanas procesu ir dziļāka, attiecīgi lielākā daļa skolēnu vēlas saprast, kas būtu jādara

tālāk, un, lai būtu iespējams veikt turpmākos soļus, protams, svarīgi saprast ne tikai to, kā ir gājis, bet jāsaņem arī informācija, kā tad virzīties tālāk. Šo atgriezeniskās saites divdaļību uzsver arī pedagogi. Raksturojot atgriezeniskās saites būtību, tiek minēti tādi skaidrojumi kā „saprast šī brīža situāciju, bet ar skatu nākotnē”, „vērtēt padarīto, bet dot virzienu tālākajam ceļam”, „komunikācija, kas motivē darboties” u. c.

Salīdzinot dažādās iespējas, redzams, ka skolēni galvenokārt uzticas tieši skolotājam kā šī virziena rādītājam. Visas piedāvātās iespējas, kā skolotājs varētu sniegt atgriezenisko saiti, tiek vērtētas kā efektīvākas nekā tās, kurās skolēni sadarbojoties sniedz atgriezenisko saiti cits citam vai arī, strādājot ar atbilžu lapām, kritērijiem, snieguma līmeņa aprakstiem u. tml., sniedz to paši sev. 10. klašu skolēni īpaši novērtē skolotāja sniegtu rakstisku atgriezenisko saiti – to kā efektīvu metodi atzīmējuši 85% respondentu, kas ir ļoti augsts rādītājs. Arī 7. klašu skolēni to uzskata par efektīvāko metodi, tomēr tikai 61% veicis šādu izvēli. Iemesls šīm atšķirībām redzams atbildē uz citu jautājumu – „Kā tu rīkojies, ja skolotājs ir sniedzis rakstisku atgriezenisko saiti?” (sk. 7. attēlu).

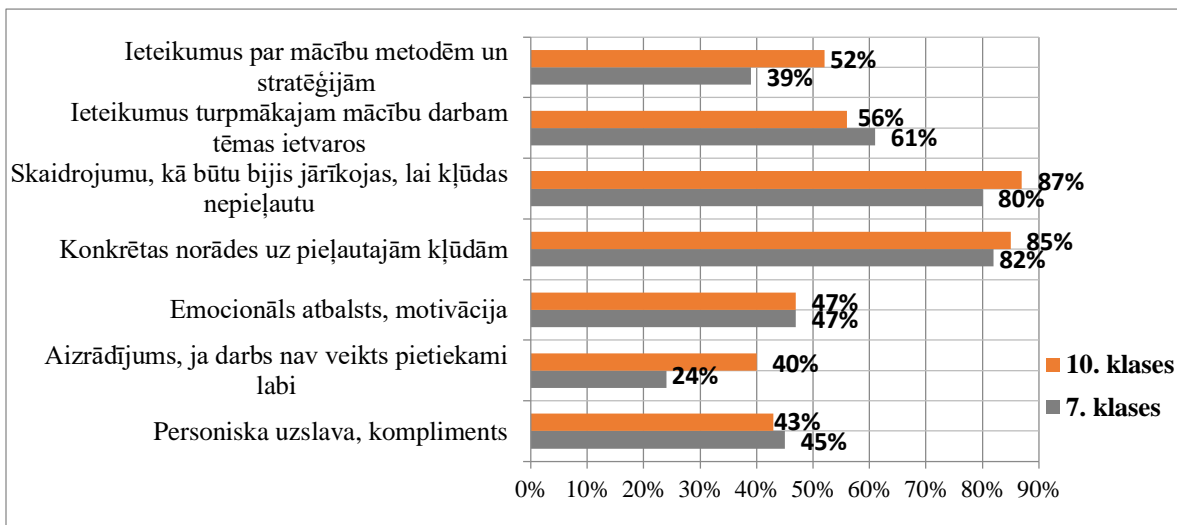


7. attēls. Efektīvas formatīvā vērtējuma formas, kas palīdz mācīties – skolēnu perspektīva

Skolēnu atbildes kopumā ir pozitīvas abās vecuma grupās – lielākā daļa skolotāja rakstīto lasa. 10. klasēs vienmēr vai gandrīz vienmēr atgriezenisko saiti lasa 96% respondentu, 7. klasēs šādu atbilžu ir nedaudz mazāk – kopā 79% aptaujāto skolēnu. Būtiski, ka vidusskolā ievērojami vairāk skolēnu izvēlējušies variantu, ka atgriezenisko saiti lasa vienmēr un jautā, ja kaut kas skolotāja rakstītajā nav saprotams. Ja praktiski tas tiešām tā notiek, tad secināms, ka tas ir ļoti augsts un labs rādītājs, jo skolēni ne tikai izlasa, bet arī vēlas darboties tālāk un attiecīgi iegūt papildus informāciju vai arī diskutēt, jautāt. Tie skolēni, kas izvēlas atbildi „visbiežāk izlasu, bet pārāk neiedziļinos”, vairāk reprezentē situāciju, kad skolēns necenšas aktīvi meklēt veidu, kā pilnveidot sniegumu.

7. klašu skolēnu atbildēs arī iezīmējas vairāk negatīvo atbilžu, kad centrā ir vērtējums un skolotāja rakstītais negūst uzmanību. Sniegtās atbildes rosina domāt par to, ka jāturpina attīstīt 7. klašu skolēnu izpratne par jēgpilnu mācību procesu, iespējams, jāveido arī kādi konkrēti uzdevumi saistībā ar sniegto atgriezenisko saiti, lai rosinātu skolēnus iedziļināties un praktiski lietot skolotāja ieteikumus, vienlaikus attīstot ieradumu pievērst uzmanību atsauksmēm, censties informāciju izmantot savā labā. 10. klašu skolēni apliecina optimālu un labu izpratni par formatīvās vērtēšanas procesu. Sprotot, kāda informācija skolēniem ir visaktuālākā, jācenšas sniegt regulāra atgriezeniskā saite un, raugoties skolēnu atbildēs, arī rezultātam – mērķtiecīgai darbībai – vajadzētu sekot. Konkrētāki uzdevumi saistībā ar sniegto atgriezenisko saiti varētu vairāk motivēt iedziļināties arī tos skolēnus, kuri ikdienā vēl nav līdz galam šo ieradumu attīstījuši.

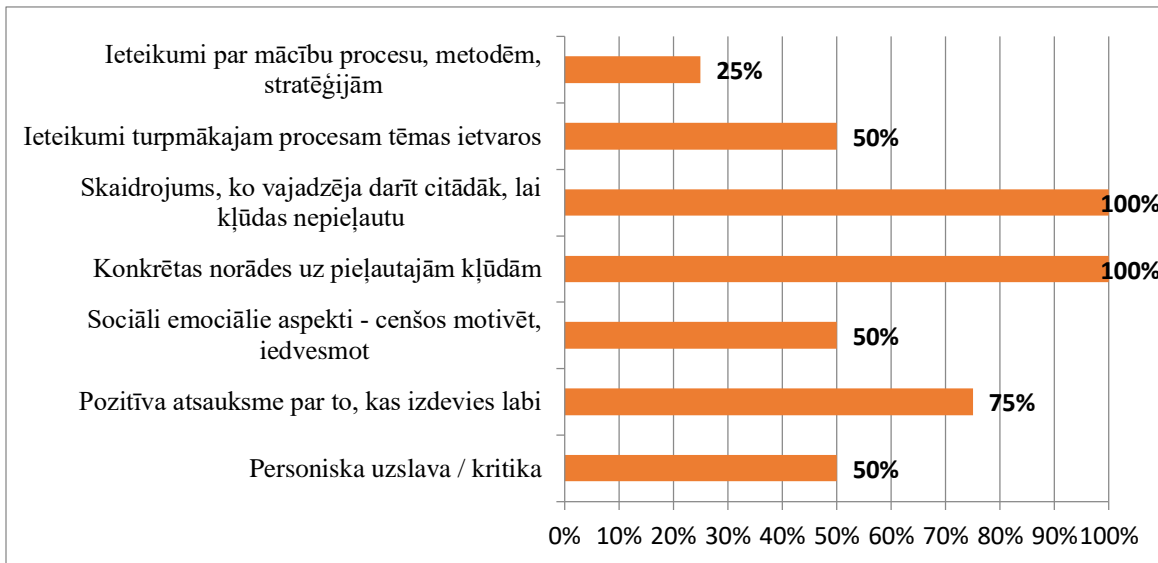
Neatkarīgi, kāda atgriezeniskās saites forma izvēlēta, tai jābūt pietiekami ietilpīgai un jāietver būtiska, noderīga informācija par mācību procesu. Skolēni tika aicināti izvēlēties, kādu informāciju viņi sagaida un vēlas gūt (sk. 8. attēlu).



8. attēls. Atbildes uz jautājumu „Ko tu vēlies gūt skolotāja atgriezeniskajā saitē?”

Dž. Hatijs un H. Timperlija definēja četras dimensijas, līmeņus, kuros atgriezeniskā saite galvenokārt aktuāls uzdevuma un arī procesa līmenis – konkrētas norādes par to, kas nav izdevies pareizi, un informācija, kā šīs kļūdas novērst, kā konkrētais process būtu veicams. Dominē vēlme gūt informāciju, kā uzlabot sniegumu tēmas ietvaros, kas ir loģiski. Tomēr ievērojami daudz skolēnu 10. klasēs (52% respondentu) labprāt atgriezenisko saiti gūtu arī pašregulācijas līmenī, no konkrētās pieredzes jau gūstot idejas par to, kā labāk mācīties, kādas mācību metodes un stratēģijas izmantot, lai pilnveidotu mācīšanos ne tikai tēmas ietvaros, bet jau plašāk – skatoties uz mācīšanos kā kompetenci. Būtiski arī, ka puse skolēnu vēlas motivējošu, pozitīvu atgriezenisko saiti, arī tad, ja tā ir

personību komplimentējoša. Pētnieki neiesaka aizrauties ar atgriezenisko saiti personas līmenī vai vismaz apvienot to vēl ar citiem atgriezeniskās saites līmeņiem, bet skolēnu vēlme iedvesmoties vai justies pamanītiem, novērtētiem ir vērā ņemama un respektējama.



9. attēls. Skolotāju atbildes uz jautājumu „Kādu informāciju es parasti sniedzu atgriezeniskajā saitē?”

Arī skolotāji tika aicināti precizēt, kādu informāciju parasti sniedz atgriezeniskajā saitē un, analizējot šīs atbildes (sk. 9. attēlu), secināms, ka atgriezeniskā saite latviešu valodas un literatūras stundās realizēta pietiekami vispusīgi, kvalitatīvi un ka tā ir atbilstoša skolēnu izteiktajām vēlmēm.

Priekšlikumi

- 1.** Turpināt īstenot formatīvās vērtēšanas praksi, pilnveidojot skolēnu prasmes mērķtiecīgi strādāt ar kritērijiem, snieguma līmeņa aprakstiem, atgriezeniskajā saitē gūto informāciju. Lai skolēniem attīstītu šīs prasmes (īpaši 7. klašu skolēniem), ieteicams veidot papildus uzdevumus saistībā ar sniegto atgriezenisko saiti, kas mudinātu skolēnus studēt skolotāja rakstīto iedziļinoties, praktizēties uzreiz lietot gūtos ieteikumus, tādējādi nostiprinot ieradumu ne tikai sekot līdzti datos izteiktajam vērtējumam, bet aktīvi meklēt veidus, kā uzlabot sniegumu.
- 2.** Pārdomāt iespējas izmantot formatīvajā vērtēšanā uzrādītos rezultātus (galvenokārt ņemot vērā tieši izaugsmes dinamikas aspektu un atbildīgu attieksmi pret uzdevumu veikšanu) semestra vai gada vērtējuma izlikšanā.
- 3.** Censties regulārāk atgriezeniskajā saitē iekļaut noderīgu informāciju procesa un pašregulācijas līmenī, sniedzot idejas un paņēmienus ne tikai par konkrētās mācību tēmas apguvi, bet par noderīgām metodēm un stratēģijām, kā veiksmīgāk mācīties, kā pārvaldīt savu emocionālo stāvokli, attieksmi u. tml.
- 4.** Turpināt dalīties pieredzē ar kolēģiem par īstenoto formatīvās vērtēšanas un atgriezeniskās saites sniegšanas praksi, runājot gan par pozitīvo, gan izaicinājumiem un problēmām. Tas palīdzētu gūt idejas, vienotus risinājumus un paņēmienus, kas ir aktuāli skolēniem.

Izmantotā literatūra

1. Auziņš, Alnis. (2018). *Vērtēšana skolēna izaugsmei*. Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/vertesana-skolena-izaugsmei>
2. Black, Paul. J., Williams, Dylan. (1998). *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment*. Phi Delta Kappan, 80. P. 139–148. ISSN-0031-7217
3. Bloom, Benjamin. S. (1969). *Some theoretical issues relating to educational evaluation*. In R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: new roles, new means: the 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education (Vol. 69 (Part II))*. Chicago, IL: University of Chicago Press. P. 26–50.
4. Čakāne, Līga. (2018). *Formatīvā vērtēšana – kas tas ir?* Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/formativa-vertesana-kas-tas-ir>
5. Čakāne, Līga. (2018). *Formatīvās vērtēšanas lomas pastiprināšanās, īstenojot mācīšanos iedziļinoties*. Mācīšanās lietpratībai. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds. 131.–145. lpp. ISBN 978-9934-18-341-6
6. Fisher, Douglas & Frey, Nancy. (2009). *Feed Up, Back, Forward*. Retrieved from: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov09/vol67/num03/Feed-Up,-Back,-Forward.aspx>
7. Fray, Nancy & Fisher, Douglas. (2011). *Formative Assessment Action Plan*. Retrieved from: <http://www.ascd.org/publications/books/111013/chapters/Creating-a-Formative-Assessment-System.aspx>
8. Hahele, Rudīte. (2006). *Pašnovērtējums mācību procesā*. Rīga : RaKa, 222 lpp. ISBN 9984157784.
9. Hattie, John, & Timperley, Helen. (2007). *The Power of Feedback*. Review of Educational Research, Vol. 77 (1). P. 81–112. ISSN-0034-6543
10. Hattie, John. (2011). *Feedback in Schools*. From Sutton, R., Hornsey, M.J., & Douglas, K.M. Feedback: The communication of praise, criticism, and advice. Retrieved from: <https://www.visiblelearning.com/sites/default/files/Feedback%20article.pdf>
11. *Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement*. (2018). Retrieved from: <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>
12. Kaftan, Juliann M., Buck, Gayle A. & Haack, A. (2006). *Using Formative Assessments to Instruction and Promote Learning*. Middle School Journal, March 2006. National Middle School Individualize Association P. 44–49. ISSN-0094-0771
13. Kaulēns, Oskars. (2020). *Atgriezeniskā saite attālinātās mācīšanās procesā: iespējas un izaicinājumi*. eTwinning vebinārs. Pieejams: <https://etwinning.lv/pieejams-video-ieraksts-no-vebinara-par-atgriezenisko-saiti-attalinatas-macisanas-procesa/>
14. Martinsone, Baiba. (2019). *Es ticu, ka tev izdosies*. Pieejams: <https://www.e-klase.lv/aktualitates/raksti/es-ticu-ka-tev-izdosies?id=17112>

15. Ministru kabinets. (2018) Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem: Ministru kabineta noteikumi Nr. 747. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/303768-noteikumi-par-valsts-pamatizglitibas-standartu-un-pamatizglitibas-programmu-paraugiem>
16. Namsone, Dace. *Ne tikai vērtēt, bet iemācīties*. No: Skolas Vārds Nr. 13 (134); 07. 10. 2017. 9.–11. lpp. ISSN 2255-9515.
17. OECD CERI. (2008). *21st Century Learning: Research, Innovation and Policy. Directions from recent OECD analyses*. Retrieved from <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554299.pdf>
18. *Redzējums par skolēnu*. (n. g.) Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/macibusatur/merki-skolenam/redzejums-par-skolenu>
19. Scriven, Michael. (1966) *The Methodology of Evaluation*. Social Science Education Consortium, Publication Nr. 110 Lafayette, Ind.: Purdue University. P. 61. ISSN n.a.
20. Tomlinson, Carol, A. (2016). *The Bridge Between Today`s Lesson and Tomorrow`s*. From: Scherer, M. Margaret. On Formative Assessment. P. 14–23. ISBN 978-1-4166-2230-7
21. *Viedokļi no diskusijām*. (2017). Skolas Vārds Nr. 13 (134); 07. 10. 2017. 11.–12. lpp. ISSN 2255-9515.
22. Viginss, Grants. (2017). *Septiņas efektīvas atgriezeniskās saites pazīmes*. Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/septinas-efektivas-atgriezeniskas-saites-pazimes>
23. Wiggins, Grant. (2006). *Healthier Testing Made Easy: The Idea of Authentic Assessment*. Retrieved from <https://www.edutopia.org/authentic-assessment-grant-wiggins>
24. Wiliam, Dylan. (2006). *Formative Assessment: Getting the Focus Right*. Educational Assessment. November, 11 (3). P. 283–289. DOI: 10.1080/10627197.2006.9652993