

MOKYMŲ MODULIAI



Erasmus+

2015-1-UK01-KA201-013515

Šis projektas yra finansuotas Europos Komisijos. Ši medžiaga atspindi tik autoriaus nuomonę, todėl Komisija negali būti laikoma atsakinga už bet kokį jame esančios informacijos panaudojimą.

T2TT – Mokymų moduliai

Įvadas

Šis vadovas yra rinkinys mokymų modulių, skirtų mokykloms, kurios ruošiasi pasitikti pradedančiuosius (angl. newly qualified teachers (NQT)). Jie padeda mokyklos administracijai ir mokytojų mentoriams supažindinti ir pagelbėti tiek pradedantiems mokytojams, tiek ir mokytojams, kuriems reikalinga papildoma pagalba.

Šie mokymų moduliai yra vienas iš Erasmus+ projekto, finansuojamo Europos sąjungos, rezultatų. Juos sukūrė šeši partneriai iš penkių Europos sąjungos valstybių. Visi projekto partneriai turi ilgametę patirtį pedagogų kvalifikacijos tobulinime ir teikiant įvairialypę profesinę pagalbą. Daugiau apie projektą rasite projekto svetainėje <http://t2tt.weebly.com/>

Pateikiame šešis modulius, kurie papildyti visa modulių vedimui reikalinga medžiaga ir užsiėmimams skirtais priedais.

Norėdami pasiekti pasirinktą modulį paslauskite ant žemiau pateiktų nuorodų:

[M1: Pradedančiojo mokytojo paruošimui skirto įvadinio paketo kūrimas](#)

[M2: Mokymas ir mokymasis](#)

[M3: Mokytis padedantis elgesys ir specialieji ugdymosi poreikiai](#)

[M4: Mokinų pasiekimai ir pažangos matavimas](#)

[M5: Koučingas ir mentorystė](#)

[M6: Besimokančiųjų būti mokytojais ir pradedančiųjų mokytojų vertinimas ir akreditacija](#)

Kiekvienas modulio pabaigoje rasite modulio vertinimo ir įsivertinimo lapą, kurie lektoriams padės geriau stebėti besimokančių daromą pažangą.

Tolesniuose puslapiuose rasite kiekvieną modulį ir jį papildančius dokumentus, kurie pateikti nuo pirmo iki penkto modulio.

Priminimas: Visus modulius ir papildomą su jais susijusią informaciją galite rasti ir parsisiųsti iš projekto svetainės: <http://t2tt.weebly.com/resources.html>

1 MODULIS

Pradedančiojo mokytojo paruošimui skirto įvadinio paketo kūrimas

TURINYS:

- M1 Mokymų programa – Pradedančiojo mokytojo paruošimui skirtas įvadinis paketas
- M1 Mokymo ir mokymosi standarto gairės
- M1 Pradedančiojo mokytojo paruošimui skirta prezentacija
- M1 Pamokos stebėjimo lapas
- M1 Kortelių pratimas
- M1 Vertinimo lapas

	<p>poveikį mokinių pažangai</p>	<p>kurie netinka nė vienam raktiniam žodžiui dedami atskirai – prie klausimų, kurie buvo iškelti sesijos pradžioje, kad jie būtų atsakyti dienos eigoje.</p> <p>Dalyviai po 4 gauna švarų flip-charto lapą ir vieną iš standarto punktų ir diskutuoja – Kodėl šis standartas/tikslas yra svarbus mokymui ir mokymuisi? Užrašai ant lapo sudaromi iš 2 kolonų: vienoje – tai, kas svarbu mokymui ir mokytojams, antroje – tai, kas svarbu mokymuisi ir mokiniams.</p> <p>Užrašais pasidalinama ir vyksta diskusija – visi atsirandantys klausimai yra prideda prie esamų klausimų ir atsakyti klausimai išbraukiami.</p> <p>Flip-charto lapuose esantys užrašai pakabinami taip, kad visi patalpoje esantys dalyviai galėtų su kiekvienu jų susipažinti - Galerija. Dalyviai susipažįsta su kiekvienu iš lapų tarsi galerijoje ir gali pridėti savo kylančių minčių.</p> <p>Dalyviai kviečiami pasirinkti vieną iš standarto punktų, su kuriuo dirbs toliau – idealiu atveju, kitą standarto punktą, negu dirbo prieš tai.</p> <p>Kartu gavę naują flip-charto lapą dalyviai kviečiami tyrinėti: Kaip mokytojai gali išpildyti šį standartą/tikslą ir su kokiais iššūkiais galima susidurti siekiant jį</p>	<p>Guma prilipinti lapus Flip-charto popieriai ir rašikliai</p>	
--	---------------------------------	--	---	--

		<p>įgyvendinti?</p> <p>Kolegos teikia grįžtamąjį ryšį ir vyksta diskusija. Siūlomi sprendimai iškilusiems iššūkiams. Vedantysis parodo pamokos video. Dalyviai pildydami stebėjimo lapą užrašo kaip išpildomas mokytojo standartas.</p> <p>Po tris dalyviai dalinasi stebėjimo įžvalgomis ir kur buvo išpildomas mokytojo standartas bei įrodymus tai pagrįsti.</p> <p>Vedantysis kalba apie pamokos kokybę ir kaip kokybiškai kiekvienas standarto punktas buvo išpildytas.</p> <p>Kortelių pratimas Dalyviai atskiria ir priskiria korteles su aprašymais į 4 kategorijas: puiku/ gerai/ reikia tobulinimo/ neadekvatu. Vyksta diskusija apie mokymo bei mokymosi nuoseklumą ir kokybę, siekiant užtikrinti tikrai žymų mokytojų ir mokinių progresą.</p> <p>Pamokos planavimo pratimas Dalyviai porose dalinasi pamokos planu. Planai yra analizuojami ieškant standarto ir mokinių pažangos įrodymų. Dalyviai dalinasi savo įžvalgomis ir idėjomis kaip galima šį planą tobulinti.</p> <p>Dalyviai dalinasi tuo, ką išmoko per šią dieną ir ją įvertina.</p>	<p>Pamokos video (nuoroda) Pamokos stebėjimo lapas</p> <p>Kortelių pratimas</p> <p>Dalyviams išdalunami pamokų planai dalintis, diskutuoti ir analizuoti.</p>	
--	--	--	---	--

		Po mokymų dalyviai kviečiami pasidalinti savo įžvalgomis apie savo vestas pamokas ir pavyzdžiais kaip pavyko padidinti mokinių pažangą bei išmokimą, remiantis šios dienos mokymų medžiaga.		
--	--	---	--	--

M1 Mokymo ir mokymosi standarto gairės

Mokytojo standarto lentelė

Nuo 2012 m. Rugsėjo mėn. Jungtinė Karalystė dirbo pagal mokymo profesijai taikomus standartus.

Standartai buvo sukurti siekiant nustatyti pagrindinę sistemą, pagal kurią visi mokytojai turėtų dirbti pradinės kvalifikacijos lygmeniu. Tinkamas savęs vertinimas, refleksija ir profesinio tobulėjimo veikla yra labai svarbūs mokytojų praktikos tobulinimui visais karjeros etapais. Standartuose aiškiai išdėstytos pagrindinės sritys, kuriose mokytojas turėtų galėti įvertinti savo praktiką ir gauti kolegų atsiliepimus. Atsižvelgiant į jų karjeros pažangą, tikimasi, kad mokytojai išplės žinių, įgūdžių ir supratimo, kuriuos jie demonstruoja vykdydami standartus, gilumą ir plitimą, kaip manoma, kad jie atitiktų jų vaidmenį, kurį jie atlieka, ir kontekste, kuriame jie dirba.

Mokytojų standartai sudaro šio bendro darbo "Erasmus +" struktūrą, nes jie yra įstatymų numatyti stažuotojams / mokytojams Jungtinėje Karalystėje ir taip pat sudaro tvirtą mokytojų rengimo tarptautiniu mastu struktūrą.

Ši sistema remia kolegas visose karjeros vietose. Įrodymai apie mokymo praktiką siūlo turtingą patirties, kompetencijos ir tolesnio vystymosi sričių vaizdą. Ši sistema yra naudinga diagnostikos priemonė profesiniam tobulėjimui, savęs įvertinimui ir refleksinei praktikai.

Šiame projekte nustatėme 8 standartus, pateiktus toliau kaip "Tikslai", ir nustatėme logiką, metodą ir reikiamus išteklius / priemones kiekvienoje srityje. Mes taip pat sąmoningai remiame šių įgūdžių ar praktikos pripažinimą ir aptarėme kai kuriuos galimus rezultatus / poveikį arba kiekvienos krypties įrodymus.

Mokytojo tikslai	Mokytojo pagrindimas:	Mokytojo požiūris	Ištekliai	Poveikis
Kas:	Kodėl:	Kaip:	Per:	Įrodymas: (žiūrėti priedą)
Nustatyti aukštus lūkesčius, kurie įkvepia, motyvuoja ir kelia iššūkius mokiniams	* Nustatyti tikslus, kurie kelia iššūki mokiniams, kad jie galėtų parodyti savo potencialą	* Rodo nuosekliai teigiamą požiūrį į elgesį ir mokymąsi	* Saugi ir skatinanti aplinka mokiniams	* Mokiniai įsitraukę į mokymąsi ir yra ambicingi savo požiūriu į mokymąsi.
Skatinti moksleivių pažangą ir rezultatus	* Būti atsakingu už mokinių pasiekimų pažangą ir rezultatus.	* Žino apie išankstines žinias ir galimybes * Supranta pedagogiką ir kaip mokiniai mokosi	* Padeda mokiniams, kad jie apmąstytų savo pažangą ir kylančius poreikius	* Mokinių rezultatai yra teigiami ir mokiniai daro pažangą * Mokiniai rodo labai atsakingą požiūrį į savo darbą ir mokymąsi
Parodyti puikų dalyko išmanymą	* Mokytojai turi išsamia ir adekvačias dalykines žinias ir gali ugdyti dalyko meilę bei spręsti iškilusias problemas	* Parodo kritinį dalyko ir mokymo programos srities pokyčių supratimą * Akcentuoja stipendijos vertę * Skatina skaičiavimus ir raštingumą	* Įdomus bei įtraukiantis dalyko darbo planas, kuris atitinka regioninius ar nacionalinius vertinimus	* Studentų balsas reiškia dalyko vertinimą ir duomenis, rodančius, kad dalykas yra perimamas už daugiau negu nustatytas lygis – tai parodo dinamiškas ugdymo turinys, kuriuo džiaugiasi besimokantieji

Mokytojo tikslai	Mokytojo pagrindimas:	Mokytojo požiūris	Ištekliai	Poveikis
Kas:	Kodėl:	Kaip:	Per:	Įrodymas: (žiūrėti priedą)
Planuoti ir vesti gerai struktūruotas pamokas	<ul style="list-style-type: none"> * Laikas pamokoje naudojamas produktyviai * Atspindėti ir kurti pamokas, kurios nuolat yra tikslingas mokymasis 	<ul style="list-style-type: none"> * Skatina meilę mokytis * Naudoja tikslingą veiklą, kurti stiprią mokymosi patirtį 	<ul style="list-style-type: none"> * Požiūris į klasę ir namų darbus yra tikslingas 	<ul style="list-style-type: none"> * Mokiniai yra intelektualiai susidomėję užduotimi * Mokiniai demonstruoja mokymosi meilę
Pritaikyti mokymą, kad reaguotumėte į visų mokinių stiprybes ir reikmes	<ul style="list-style-type: none"> * Užtikrinkite, kad visi besimokantys darytų pažangą ir kad pamoka būtų prieinama visiems 	<ul style="list-style-type: none"> * Yra įtraukusis * Pripažįsta mokymosi kliūtis ir naudoja strategijas, kaip kuo labiau pašalinti mokymosi sunkumus * Gerai žino studentus 	<ul style="list-style-type: none"> * Diferencijuotos užduotys / veiklo / pradiniai taškai. * Pasitelkiami mokytojo padėjėjų, siekiant padėti tiems, kuriems sunkiau sekasi * Panaudojamos mokinių žinios, siekiant suteikti jiems daugiau galimybių mokytis 	<ul style="list-style-type: none"> * Įvairių gebėjimų mokiniai daro pažangą * Įtraukti gabūs ir specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai

Mokytojo tikslai	Mokytojo pagrindimas:	Mokytojo požiūris	Ištekliai	Poveikis
Kas:	Kodėl:	Kaip:	Per:	Įrodymas: (žiūrėti priedą)
Konstruoti tikslų ir produktyvų įvertinimą	<ul style="list-style-type: none"> * Užtikrina, kad vertinimas ir mokymasis būtų naudojami žinių ir supratimo plėtrai ir gebėjimui suvokti pagrindinius dalykus * Užtikrina mokinių pasirengimą vertinimams 	<ul style="list-style-type: none"> * Žino ir supranta, kaip vertinti dalyką ir mokymo sritis * Pateikia reguliarių grįžtamąjį ryšį 	<ul style="list-style-type: none"> * Suminis ir formuojamasis vertinimas * Aktualūs duomenys 	<ul style="list-style-type: none"> * Studentai jaučiasi patogiai ir sveikai priima grįžtamąjį ryšį, kaip pagerinti savo darbą * Studentai gali pasiekti savo potencialą ir daryti pažangą, kaip parodė vertinimo duomenys
Veiksmingai valdyti elgesį	<ul style="list-style-type: none"> * Turi aiškias mokymosi elgesio taisykles ir didelius lūkesčius mokinių mokymuisi * Turi abipusiškai pagarbius santykius su mokiniais 	<ul style="list-style-type: none"> * Nustato disciplinos sistemą * Naudoja pagirimus ir pasekmes nuosekliai bei sąžiningai * Motyvuoja mokinius 	<ul style="list-style-type: none"> * Mokyklos elgesio politika * Apdovanojimų ir pasekmių sistema 	<ul style="list-style-type: none"> * Mokiniai yra labai atskaitingi už savo elgesį * Mokiniai aktyviai dalyvauja mokymosi procese ir atlikdami užduotis
Visiškai įsitraukti į mokyklą ir jos bendruomenę	<ul style="list-style-type: none"> * Įdeda teigiamą indėlį į platesnį mokyklos ir bendruomenės gyvenimą * Parama mokyklos etosui ir misijai 	<ul style="list-style-type: none"> * Įsitraukęs į profesinį tobulėjimą, kad gerintų mokymo įgūdžius * Reaguoja į patarimus ir atsiliepimus * Veiksmingai bendrauja su tėvais ir globėjais 	<ul style="list-style-type: none"> * Atitinkama tęstinio profesinio tobulėjimo programa 	<ul style="list-style-type: none"> * Patyrę mokytojai, kurie yra visiškai įsitraukę į tęstinį profesinį tobulėjimą ir norintys prisitaikyti prie mokymo programų pokyčių.

Priedas

Mokytojo standarto punktų įrodymų siūlymai

Šie pavyzdžiai yra įrodymų siūlymai ir tai nėra išsamus sąrašas

1. Nustatyti aukštus lūkesčius, kurie įkvepia, motyvuoja ir kelia iššūkius mokiniams

Įrodymų pavyzdžiai:

- Prieš pradėdant praktikos pamokas / mokyklinės keliones mokiniams pateikiami sveikatos ir saugos instruktažai.
- Tinkamos aprangos užtikrinimas, pvz.: apranga fizinio lavinimo pamokoms, avalynė, prijuostės.
- Mokiniai dirba aplinkoje, kuri skatina abipusę pagarbą ir pagalbą vieni kitiems. Įrodymai galėtų būti klasės taisyklės / elgesio politika, kurios sėkmingą veikimą patvirtino kolegos.
- Skatinamoji aplinka – įrodymai g.b. demonstruojami plakatai ar kiti išteklių; išteklių naudojimas įtraukiamas į mokinių užduotis, pvz., pristatymų pateikimas.
- Klasėje mokiniai įsitraukę į mokymąsi, rodo smalsumą, užduoda klausimus, yra entuziastingi atlikti užduotis. Įrodymai galėtų būti mokinių refleksijos ir klausimai.
- Pamokų planai rodo diferencijavimą.
- Pamokos tikslai aiškiai pristatomi mokiniams ir kaip ir mokymosi užduotys. Įrodymai gali būti iš pamokų stebėjimų.
- Pamokos vedimas ir rezultatai atspindi pamokos planą – pamokos stebėjimas tai patvirtintų.
- Būsimasis mokytojas demonstruoja gebėjimą patobulinti pamokos planą pamokos metu, kad užtikrintų geresnius mokymosi rezultatus - įrodymai atspindi refleksijos sąsiuvinyje ir pamokų stebėjimo aprašymuose.
- Mokiniai pateikiamos tinkamos užduotys. Įrodymai galimi iš pamokų stebėjimo, refleksijos sąsiuvinyje ir mokinių pažangos duomenis.
- Būsimasis mokytojas/ mokytojas demonstruoja norą mokytis – matoma iš pamokų stebėjimo.
- Mentorius atsiliepiama iš pamokų stebėjimo, individualių pokalbių ir elgesio kituose susitikimuose.

2. Skatinti moksleivių pažangą ir rezultatus

Įrodymų pavyzdžiai:

- Progreso įrodymas per metus matomas iš duomenų / išteklių / planavimo, susidedančio iš mokymo dokumentų.
- Pradinių įvertinimų ir mokinių tikslų naudojami, norint parodyti mokinio pažangą.
- Būsimasis mokytojas/ Mokytojas žino mokyklos duomenų kaupimo sistemą ir ją veiksmingai naudoja. Įrodymai rodo veiksmingą duomenų naudojimą, kaip pamokose yra diferencijuojama pagal mokinių skirtingus pradinius taškus ir kaip mokiniai dėl to tobulėja.
- Kaip būsimasis mokytojas / mokytojas perteikia savo dalyką ir pedagogines žinias, kad mokiniai galėtų pasiekti tikslus. Įrodymai gali apimti papildomas pamokų stebėjimus, kuriuos mokytojas veda ar dalyvauja, papildomas mokymosi grupes, kur skatinamas mokymasis.
- Kaip būsimasis mokytojas / mokytojas prisiima atsakomybę, jei mokinių pažanga nepakankama, ieško kitų mokytojų patarimų ar pagalbos. Įrodymai gali būti - diskusijos su specialiomis institucijomis, kad būtų užtikrintas vaikų, turinčių SUP, įtraukimas ir pažanga.
- Įvadas į pamokas, ankstesnių darbų tobulinimas ir mokymasis iš ankstesnių patirčių.
- Kolegų ir savęs vertinimo naudojimas klasėje su aiškiais mokiniams kriterijais, pagal kuriuos mokiniai galėtų įvertinti savo darbą ir pažangą. Įrodymai galėtų apimti pamokų stebėjimas, efektyvaus mokinių grįžtamojo ryšio ir pažangos kopijas.
- Fizinis mokinių judėjimas klasėje. Įrodymai gali būti nuotraukos, atsiliepimai iš pamokų stebėjimo arba būsimą mokytojo / mokytojo refleksijos žurnale.
- Rodo norą imtis tinkamos rizikos ir išbandyti naujus būdus ir veiklą, kad tobulėtų mokymosi patirtis, pvz.: ieško galimybių už klasės ribų, siūlo susitikimus.
- Sutarti terminai yra įvykdyti, pvz.: namų darbų užbaigimas.
- Mokinių atsiliepimai apie jų mokymosi džiaugsmą ir pažangos vertinimą.
- Įgalinti mokinius kurti savo sėkmės kriterijus, pvz.: būsimasis mokytojas / mokytojas įgalina mokinius padėti vienas kitam mokymosi procese, taigi "klasė tampa mokytoju".
- Mokinių darbų pristatymai.
- Mokiniai ateina į klasę turėdami reikiamas priemones pamokai ar užduotims.
- Kuriami geri santykiai su mokiniais.

3. Parodyti puikų dalyko išmanymą

Įrodymų pavyzdžiai:

- Ilgalaikis ir trumpalaikis planavimas rodo mokymo turinį ir dalykines žinias. Įrodymai - mokymo, mokymosi ir dalykinių žinių dokumentai.
- Įrodymai apie esamus dalyko pokyčius, paskaitų ar akredituotų kursų lankymą, priklausymą asociacijoms ar tinklams. Būsimasis mokytojas / mokytoja gali parodyti savo dalyko mokymo programas ir mokymosi turinio programas amžiaus grupėms, kurioms jie mokomi mokytis.
- Mokiniai patiriam mokymosi sėkmę ir džiaugsmą pamokoje ar veikloje. Mokinių refleksija ar atsiliepimai ir pažangos įrodymai.
- Aukštų lūkesčių įrodymus galima rasti studentų darbų kopijose, duomenyse, kurie rodo tikėtiną ar labiau tikėtiną pažangą, taip pat mentorių komentarus.
- Įrodymai, kaip besimokantis asmuo išlaiko savo žinias ir meilę dalykui nuolat domėdamasis, lankymasis kitose mokyklose ir išnaudodamas tęstinio profesinio tobulėjimo galimybes.
- Įrodymai, kaip skatinama mokinių darbo etika, gali būti įrodyta jų pastangomis ir pasiekimais. Tai gali parodyti lankomumo, elgesio ir akademinės pažangos duomenys.
- Atlygio sistemų naudojimas mokymuisi skatinti. Įrodymai, kaip būsimasis mokytojas veiksmingai naudoja mokyklos elgesio valdymo sistemą ir skatinimo politiką. Įrodymai, kaip būsimasis mokytojas / mokytoja parodė įvairių mokymosi strategijų išmanymo įgūdžius.
- Pripažįstama sėkmė visais lygiais ir dydžiu, mokiniai giriami ir dalijamasi sėkme su kitais, įskaitant tėvus. Įrodymai gali būti laiškas tėvui arba pažymėjimas, kurį būsimas mokytojas sukūręs ir veiksmingai naudoja.
- Pradiniame ugdyme, mokydamas ankstyvojo skaitymo ir matematikos būsimasis mokytojas duoda aiškias instrukcijas vaikams, praktiniuose užsiėmimuose tinkamai naudojama įranga ir ištekliai. Įrodymai galėtų apimti pamokų stebėjimą, mokinių pažangos ir dalyko žinių plėtros auditai.
- Tiriamojo dalyko žodyno, raktinius žodžių, raštingumo žymėjimo, sistemingos sintetinės fonikos mokymo, viešojo kalbėjimo ar diskusijų įrodymai.

4. Planuoti ir vesti gerai struktūruotas pamokas

Įrodymų pavyzdžiai:

- Pamokos rodo tempą, tai užfiksuota pamokų planuose ir iš pamokų stebėjimo.
- Plenariniai posėdžiai yra veiksmingi; pamokų planai nustato pažangos patikras, skirtas sustiprinti mokymąsi.
- Būsimasis mokytojas / mokytojas suteikia mokiniams galimybę kalbėtis ir išsakyti grįžtamąjį ryšį. Įrodymai galėtų būti mokinių atsiliepimai, pamokų planai, pastabos ir mentoriaus komentarai.
- Siekia didinti mokinių galimybes mokytis už klasės ribų. Įrodymai galėtų būti namų darbų užduotys, nuorodos į susijusią veiklą, mokiniai gali tyrinėti savo vietinėse bibliotekose arba internetu bei keliones, kurios sustiprintų mokinių mokymąsi.
- Namų darbai – kaip įrodymai diferencijavimo ir kūrybiškumo siekiant įtraukti mokinius į mokymosi procesą. Pavyzdžiui, kai kurie būsimoji mokytojai gali įtraukti mokymąsi šeimoje kaip namų darbų užduotį.
- Namų darbų įvertinimo įrodymai ir tai, kaip mokiniai reaguoja į pažangą.
- Skatina mokinių intelektualinį smalsumą. Įrodymai galėtų apimti pamokų planus, stebėjimą ir mokinių pastabas ar diskusijas su mentoriumi.
- Kuria mokytis padedančia atmosfera. Įrodymai gali būti pamokos stebėtojo pastabose ir bet kokiame mokinio atsiliepime, kurį būtų galima užfiksuoti.

5. Pritaikyti mokymą, kad reaguotumėte į visų mokinių stiprybes ir reikmes

Įrodymų pavyzdžiai:

- Būsimas mokytojas / mokytojas puikiai žino mokinius. Įrodymai gali būti: pamokų stebėjimai, kurie atpažįsta labai veiksmingai naudojamus mokinio vardus, būsimą mokytojo / mokytojo gebėjimas nukreipti svarbesnius tvarkos klausimus įvairioms mokinių grupėms ir gebėjimas planuoti laipsnišką pamoką.
- Naudoja sėdimųjų vietų planus ar mokinių grupes, kad galėtų pasiūlyti papildomą pagalbą arba pasiūlyti papildomą griežtumą.
- Pamokų planuose atsispindi užduoties diferenciacija. Įrodymai turėtų aiškiai parodyti, kaip stažuotojas panaudojo mokinių pasiekimų duomenis, kad visi mokiniai pasiektų pažangą.
- Apklausos naudojimas siekiant padidinti mokymąsi. Įrodymus, kaip apklausų naudojimas turėjo įtakos mokymui, galima rasti refleksijos žurnale arba diskusijų su mentoriumi pastabose.
- Naudoja savo žinias apie mokinius mokymosi kliūčių nustatymui. Įrodymai gali apimti įvairios veiklos su tam tikromis pamokomis pagrindą, taip pat puikias medžiagos diferencijavimo priemonas, kurios užtikrina mokymąsi.
- Įrodymai, kad būsimasis mokytojas / mokytojas gali gerai dirbti su įvairaus amžiaus ir gebėjimų mokiniais (pagal dalyką ir amžiaus grupes, kuriose jie mokosi). Pamokų stebėjimai apima yra įvairių klasių ir gebėjimų mokinių klases.
- Duomenys apie įvairių mokinių grupių pažangą.
- Būsimasis mokytojas / mokytojas rodo mokyklų sistemų ir politikos supratimą, naudoja juos, jei reikia, padėti mokiniams. Įrodymai galėtų būti kai būsimasis mokytojas, naudojantis mokyklos skatinimo sistemą arba elgesio valdymo politiką.
- Įrodymai papildomų pareigų galimi, jei stažuotojas dirba su mentorių grupe.
-
- Būsimieji mokytojai / mokytojai gali pateikti pavyzdžių, kaip jie dirba ir reaguoja į skirtingų poreikių mokinius. Tai gali apimti akademinis, fizinius, socialinius ir kultūrinius poreikius. Pavyzdžiui, vaiko su negalia fizinio lavinimo pamokos. Būsimieji mokytojai naudojami tęstinio profesinio tobulėjimo programos galimybėmis įgyjant ir atnaujant žinias apie konkrečias problemas, turinčias įtakos mokiniams ir kaip jie mokosi. Įrodymai gali būti iš mokykloje vykstančių ar bendrų mokymų, o mokymų poveikis praktikai.
- Būsimieji mokytojai / mokytojai žino, kur ieškoti paramos ir ekspertinių žinių, ir prireikus tai atlika. Mentorai tai gali įrodyti.

6. Konstruoti tikslų ir produktyvų įvertinimą

Įrodymų pavyzdžiai:

- Būsimasis mokytojas / mokytojas parodo, kad jie tinkamai vertina darbą, siekia moderavimo ir reaguoja į vadovavimą ir diskusijas. Moderavimo įrodymai, įstatymų numatytos gairės ir kolegų atsiliepimai.
- Būsimasis mokytojas / mokytojas naudoja formuojamąjį ir apibendrinamąjį įvertinimą pamokų metu. Tai gali būti įrodoma per pamokų stebėjimą, pamokų planus ir mokinių balsą.
- Būsimasis mokytojas / mokytojas tinkamai naudoja įvertinimo dokumentus arba pažymi knygas, kad būtų galima parodyti pažangą. Įrodymai bus mokinių knygos ir pažymių knygelės.
- Grįžtamasis ryšys yra reguliarus ir konstruktyvus. Tai patvirtinama stebėtojo komentarais, mokinių darbuose ir mokinių balsu.

7. Veiksmingai valdyti elgesį siekiant užtikrinti gerą ir saugią mokymosi aplinką

Įrodymų pavyzdžiai:

- Būsimasis mokytojas / mokytojas prisideda kuriant mokyklos strategiją. Įrodymai bus pateikiami mentoriaus užrašuose ir pamokų stebėjimo protokoluose, kai mokyklos strategija bus įgyvendinta.
- Būsimasis mokytojas / mokytojas tinkamai teikia paskatinimus mokiniams už mokymąsi. Įrodymai bus pateikti paskatinimo lentelėse, pažangos susirinkimuose, klausiant mokinių nuomonės ir pamokų stebėjimuose.
- Pamokose, užduotys yra įvairios ir skirtingos pagal mokinių mokymosi stilius. Įrodymai galimi pamokų planuose ir stebėjimo protokoluose, parodančiose, kad mokymosi užduotys yra tinkamos ir veiksmingos. Mentorai taip pat pateiks pastabas apie būsimą mokytoją pedagoginį supratimą apie pamokų kūrimą, kad visi mokiniai mokytųsi.
- Būsimasis mokytojas / mokytojas galės įrodyti, kaip jis tinkamai naudoja išteklius. Būsimieji mokytojai / mokytojai naudoja visus savo išteklius ir dalintis jais su departamentu.
- Kaip būsimasis mokytojas / mokytojas organizuoja mokymąsi teikia puikių šio standarto įrodymų. Mokinių duomenų (akademinių) naudojimas mokinių grupių kūrimui ir užduoties diferencijavimui yra geras įrodymas, kaip mokiniai yra motyvuoti ir įsitraukę dalyvauja.
- Būsimieji mokytojai / mokytojai gerai valdo laiką atliekant užduotis ir pamokos yra gerai valdomos ir geros tempo.
- Būsimasis mokytojas / mokytojas reaguoja veiksmingai ir ryžtingai, kai to reikia. Jie gali veikti autoritetingai. Įrodymai būtų randami pamokų refleksijose, pamokų stebėjimo protokoluose ir mentoriaus užrašuose.
- Įrodymus galima rasti pamokų planuose, mokinių atsiliepimuose ir pamokų stebėjimo protokoluose.
- Būsimieji mokytojai / mokytojai modeliuoja gerą ir mandagų elgesį mokykloje. Jie turi sąžiningą ir nuoseklų požiūrį. Tai bus įrodyta santykiuose su mokiniais, kurie yra užfiksuoti pamokų stebėjimuose ir mentorių pužrašuose.

8. Visiškai įsitraukti į mokyklą ir jos bendruomenę

Įrodymų pavyzdžiai:

- Būsimieji mokytojai / mokytojai organizuoja veiklą po pamokų. Įrodymai galėtų būti nuotraukos, ištekliai, mokinių atsiliepimai ir darbuotojų vertinimas dėl papildomo mokymosi poveikio.
- Būsimieji mokytojai / mokytojai dalyvauja personalo susitikimuose. Įrodymai gali būti susitikimų protokolai ir mentorių komentarai.
- Būsimieji mokytojai/ mokytojai prisideda prie neformalaus ugdymo programų galimybių, pvz.: kelionės, mokyklos vizitai. Įrodymai galėtų būti rizikos vertinimo dokumentas, kelionės nuotraukos, ištekliai ir mokinių atsiliepimai.
- Būsimieji mokytojai / mokytojai ieško pagalbos ar patarimų ir yra pasirengę veikti.
- Kaip būsimasis mokytojas / mokytojas pamokoje panaudoje mokytojo padėjėjus, studentų asociacijas ir kitus suaugusiuosius klasėje. Įrodymai gali būti tai, kaip su mentoriumi aptaria ir jam parodo pamokos planą dar prieš pamoką, pateikia diferencijuotus išteklius / užduotis ir yra pasiruošęs kitam padedančiam suaugusiajam klasėje. Pvz.: įrodymas, kad būsimasis mokytojas puikiai tvarkosi klasėje – mokytojo padėjėjas gerai supranta jų abiejų vaidmenį ir tai, ko iš jo tikimasi iš anksto prieš pamoką, ir visi ištekliai yra parengti ir iš anksto jais pasidalyta.
- Būsimieji mokytojai / mokytojai dalyvauja tęstinėje profesinio tobulėjimo programoje ir prisiima atsakomybę už savo mokymąsi. Įrodymai gali apimti akredituotus arba sertifikuotus kursus ir mokymus, kuriuos teikia mokyklos ar akredituotos įstaigos.
- Būsimieji mokytojai / mokytojai teigiamai bendrauja su tėvais / globėjais nuo mokslo metų pradžios iki pabaigos (pradinėje mokykloje). Įrodymai gali apimti diskusijas su tėvais asmeniškai, telefonu arba raštu. Rašytiniai pranešimai ir tėvų vakarai būtų geri šio standarto įrodymai.

Asmeninis ir profesinis elgesys (galimi pavyzdžiai)

Mokytojai palaiko visuomenės pasitikėjimą profesija ir palaiko aukštus etikos ir elgesio standartus mokykloje ir už jos ribų

- Profesionalumo įrodymai: būsimą mokytoją/mokytoją pasitikėjimas ruošimasis, dalyvavimas mokyklos gyvenime, taip pat kaip jie kuria galimybes mokiniams ar organizuoja išvykas. Kaip mokytojai informuoja mokinius apie savo aukštus lūkesčius sau ir jiems, kad paskatintų mokymąsi ir mokinių ambicijas. Kaip mokytojai sukuria darbingus ir abipusiai pagarbius santykius, kad skatintų mokymąsi ir ugdymo aplinką.
- Įrodymus galima rasti dokumentuose, mokymų metu ir mokytojo praktikoje. Tai gali apimti saugumo mokymus / SUP mokymą / elgesio vadybos mokymus, o supratimo įrodymus galima rasti studijų grupelėse ir diskusijose su mentoriais ar dėstytojais.
- Įrodymus galima rasti mokytojo mokymo metu. Jei mokytojas dalyvavo įvairiuose mokymuose, kur mokymų dalykas apima vertybėmis pagrįstų sąvokų ar temų, pvz.: demokratijos, žmogaus teisių ar lygių galimybių, aspektus. Būsimieji mokytojai/ mokytojai gali dalyvauti mokyklos grupėse, kurios skatina socialinį teisingumą ir taiką. Mokytojai galėtų naudoti surinkimų išteklius, labdaros ar socialinės rūpybos medžiagą, kad būtų išpildytas šis standartas.
- Geras pavyzdys yra saugumo ir gerovės mokymai.
- Mentorai ir dėstytojai gali patikrinti, ar būsimasis mokytojas/ mokytojas neteikia asmeninių įsitikinimų būdais, kurie išnaudoja mokinius arba skatina individualius politinius įsitikinimus.
- Būsimasis mokytojas / mokytojas gali parodyti savo įsipareigojimą profesiniam mokymuisi, jei jie yra mokyklos besimokančiųjų grupės dalis, dalyvauja mokymo susitikimuose ar kituose kursuose.
- Įvairi neformali veikla yra geras šio standarto įrodymas.
- Mokinių atsiliepimų apžvalga ir refleksijos žurnalo priežiūra parodo mokytoją polinkį reflektuoti ir kad jis gali kritiškai vertinti praktiką.
- Teigiami santykiai su mokiniais pamokų stebėjimų metu gali būti įtvirtinti mentorių užrašuose ir oficialiuose stebėjimų lapuose.
- Būsimasis mokytojas / mokytojas dalijasi sėkme su mokiniais ir pabrėžia gerąją praktiką (elgesio ir akademinį pasiekimą) bei teikdamas vertinimus ir grįžtamąjį ryšį.
- Būsimasis mokytojas / mokytojas teigiamai elgiasi su tėvais tėvų vakaruose ir profesionaliai nagrinėja tėvų skundus ir problemas.
- Būsimasis mokytojas / mokytojas turi labai gerą saugumo, sveikatos ir saugos supratimą. Įskaitant savo saugų interneto naudojimą, pvz.: Facebook / socialiniai tinklai. Mokytojai turėjo įvairius mokymus, kurie suteiktų žinių apie saugų socialinių tinklų naudojimą.

Mokytojo standartas

1. Nustatyti aukštus lūkesčius, kurie įkvepia, motyvuoja ir kelia iššūkius mokiniams

- a) sukurti saugią ir skatinančią aplinką mokiniams, besiremiant abipuse pagarba
- b) nustatyti tikslus, kurie kelia iššūkį ir atveria galimybes visų amžiaus grupių, gebėjimų mokiniams
- c) nuosekliai parodyti teigiamą požiūrį, vertybes ir elgseną, kurio tikimasi iš mokinių.

2. Skatinti moksleivių pažangą ir rezultatus

- a) būti atsakingu už mokinių pasiekimus, pažangą ir rezultatus
- b) suplanuoti mokymą, pagrįstą mokinių gebėjimais ir jų turimomis žiniomis
- c) įgalinti mokinius reflektuoti jų padarytą pažangą ir kylančius poreikius
- d) parodyti žinias ir supratimą apie tai, kaip mokiniai mokosi, ir suprasti kokį tai daro poveikį mokymui
- e) paskatinti mokinius priimti atsakingą ir sąžiningą požiūrį į savo darbą ir mokymąsi.

3. Parodyti puikų dalyko išmanymą

- a) turėti atitinkamas žinias apie mokomą dalyką (-us) ir mokymo programas, ugdyti ir išlaikyti mokinių susidomėjimą šia tema ir spręsti nesusipratimus
- b) parodyti kritinį supratimą apie dalyko ir mokymo programų sričių pokyčius ir skatinti mokymosi vertę
- c) parodyti supratimą apie atsakomybę už aukštus mokinių raštingumo standartus, nepriklausomai nuo mokomo dalyko
- d) jei moko ankstyvojo skaitymo, aiškiai supranta sisteminę fonetiką
- e) jei moko ankstyvosios matematikos, parodo aiškų supratimą apie tinkamiausias mokymo strategijas.

4. Planuoti ir vesti gerai struktūruotas pamokas

- a) perduoti žinias ir ugdyti supratimą, veiksmingai panaudojant pamokų laiką
- b) skatinti meilę mokytis ir vaikų intelektualų smalsumą
- c) nustato namų darbus ir planuoti kitas neformalias veiklas, skirtas įtvirtinti ir išplėsti žinias bei supratimą, kuriuos mokiniai

įgis

- d) sistemingai reflektuoti pamokų ir metodų veiksmingumą
- e) prisidėti rengiant ir teikiant įdomias pamokas perteikiant programoje numatytą turinį.

5. Pritaikyti mokymą, kad reaguotumėte į visų mokinių stiprybes ir reikmes

- a) žinoti, kada ir kaip tinkamai diferencijuoti, naudojant metodus, leidžiančius mokiniams kuo efektyviau mokytis
- b) turėti aiškų supratimą, kaip įvairūs veiksniai gali slopinti mokinių gebėjimą mokytis ir kaip geriausiai juos įveikti
- c) parodyti supratimą apie fizinę, socialinę ir intelektualinę vaikų raidą ir žinoti, kaip pritaikyti mokymą siekiant tobulinti mokinių ugdymą skirtinguose vystymosi etapuose
- d) turi aiškiai suprasti visų mokinių, įskaitant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius, poreikius: aukštų gebėjimų, neįgaliųjų ir t.t. Ir sugebėti naudoti ir vertinti įvairius metodus, susijusius su mokinių įkvėpimu ir palaikymu.

6. Konstruoti tikslų ir produktyvų įvertinimą

- a) žinoti ir suprasti, kaip vertinti savo dalyką ir mokymo programas, įskaitant teisės aktais nustatytus vertinimo reikalavimus
- b) naudoti formuojamąjį ir apibendrinamąjį vertinimą siekiant užtikrinti mokinių pažangą
- c) naudoti svarbius duomenis, skirtus stebėti pažangą, nustatyti tikslus ir planuoti tolesnes pamokas
- d) suteikti mokiniams reguliarių grįžtamąjį ryšį tiek žodžiu, tiek raštu, ir paskatinti moksleivius reaguoti į jį.

7 Veiksmingai valdyti elgesį siekiant užtikrinti gerą ir saugią mokymosi aplinką

- a) turėti aiškias taisykles ir tvarką elgesiui klasėje ir skatinti gerą bei mandagų elgesį tiek klasėje, tiek mokykloje pagal mokyklos elgesio politiką
- b) turėti didelių lūkesčių mokinių elgesiui ir nustatyti drausmės sistemą su įvairiomis strategijomis, nuolatos ir teisingai taikant pagyrimus, pasekmes ir apdovanojimus
- c) efektyviai valdyti klasę, taikant mokinių poreikius atitinkančius metodus, kad juos įtrauktų ir motyvuotų
- d) palaikyti gerus santykius su mokiniais, elgiantis autoritetingai ir prireikus imtis ryžtingų veiksmų.

8. Visiškai įsitraukti į mokyklą ir jos bendruomenę

- a) teigiamai prisidėti prie mokyklos gyvenimo ir etoso
- b) plėtoti veiksmingus profesinius santykius su kolegomis, žinant, kaip ir kada pasinaudoti patarimais bei specialistų pagalba
- c) veiksmingai naudoti mokyklos pagalbos specialistų pagalbą
- d) prisiimti atsakomybę už mokymo tobulinimą siekiant profesinio tobulėjimo atsakydamas į kolegų patarimus ir grįžtamąjį ryšį
- e) veiksmingai bendrauti su tėvais, atsižvelgiant į mokinių pasiekimus ir gerovę

Asmeninis ir profesinis elgesys

Tikimasi, kad mokytojas parodys nuoseklius ir aukštus asmeninio ir profesinio elgesio standartus. Šie teiginiai apibrėžia elgesį ir požiūrį, kurie nustato reikalingą elgesio standartą mokytojų karjere.

- Mokytojai palaiko visuomenės pasitikėjimą profesija ir palaiko aukštus etikos ir elgesio standartus mokykloje ir už jos ribų:
 - bendraujama su mokiniais atidžiai, santykiei grindžiami abipusia pagarba ir bet kuriuo metu laikomasi tinkamų mokytojo profesinės pozicijos ribų
 - atsižvelgiant į poreikį, mokinių gerovė saugoma pagal įstatymų nuostatas
 - rodoma tolerancija ir pagarba kitų teisėms
 - nemenkinamos esminės vertybės, įskaitant demokratiją, asmeninę laisvę ir abipusę pagarbą, toleranciją tiems, kurie turi skirtingą tikėjimą ir įsitikinimus
 - užtikrinama, kad asmeniniai įsitikinimai nebūtų išreikšti tokiais būdais, kurie galėtų įžeisti mokinius ar paskatinti juos pažeisti įstatymus
- Mokytojai turi tinkamai ir profesionaliai atsižvelgti į mokyklos etosą, politiką ir praktiką, kurioje jie moko, ir išlaikyti aukštus standartus savo lankomumo ir punktualumo.
- Mokytojai privalo suprasti ir visuomet veikti įstatymų nustatytose ribose, kuriose nurodomi jų profesiniai įsipareigojimai ir atsakomybės.



**Trainee to Trained Teacher
2 modulis – Pradedančiojo mokytojo
paruošimui skirto įvadinio paketo
kūrimas**

Modulio Nr. 1 Tikslai

- Susipažinti su Mokytojo standartu
- Sukurti pagrindą, kaip standartai / tikslai gali būti naudingi mokytojų rengimui ir profesiniam tobulėjimui
- Plėtoti supratimą apie tai, kaip mokytojų kompetencija veikia mokinių pažangą ir pasiekimus
- Sukurti supratimą apie galimus tikslų / standartų įrodymus, kad būtų galima suvokti profesinio tobulėjimo poveikį mokinių pažangai

Standartai

- Nustatyti aukštus lūkesčius, kurie įkvepia, motyvuoja ir kelia iššūkius mokiniams
- Skatinti moksleivių pažangą ir rezultatus
- Parodyti puikų dalyko išmanymą
- Planuoti ir vesti gerai struktūruotas pamokas
- Pritaikyti mokymą, kad reaguotumėte į visų mokinių stiprybes ir reikmes
- Konstruoti tikslų ir produktyvų įvertinimą
- Veiksmingai valdyti elgesį siekiant užtikrinti gerą ir saugią mokymosi aplinką
- Visiškai įsitraukti į mokyklą ir jos bendruomenę



Kaip atrodo kiekvienas standarto punktas?

- Kaip mes jį suprantame?

- *A užduotis*

Porose sukurti sakini, kuris apibūdina vieną iš standarto punktų

- *B užduotis*

Sudėkite visą sakinio prasmę ir parinkite tik vieną žodį



Kodėl šis standarto punktas svarbus?

Svarbu mokytojams	Svarbu mokiniams

- *C užduotis*

Ant flip-charto lapo grupėse po 4 užrašykite, kodėl šis standarto punktas svarbus mokymui ir mokymuisi

Galerijos užduotis

- *D užduotis:* Iškabinkite savo užrašus ir peržiūrėkite vieni kitų sudarytus užrašus. Pridėkite savo minčių ir reakcijų
- *E užduotis:* Pasirinkite standarto punktą, ties kuriuo norėsite dirbti. Komandose pridėkite savo užrašus, kurie reaguotų į šiuos klausimus:
 - Kaip mokytojai gali išpildyti šį standarto punktą?
 - Kokie iššūkiai čia slypi?



Erasmus+



Diskusija

- *F užduotis*: Dviejų minučių trukmės pristatymai kiekvieno standarto punkto išskiriant:
- Kas tai yra?
- Kaip mokytojai gali jį pasiekti?
- Kaip tai veikia mokinius?
- Kokie iššūkiai čia slypi?



Erasmus+



Atpažįstant gerąją praktiką

- <https://www.youtube.com/watch?v=wJPzrIRODxQ>
- *G užduotis*: Pateikite mokytojo standarto įrodymus, kuriuos atpažinote video.
- *H užduotis*: Kaip tinkamai šis standarto punktas buvo išpildytas?



Erasmus+



Pedagoginēs kalbos kūrimas

- *I uždūotis:* Porose sudēliokite standarto taksonomijā.

Kaip turētū būti apibrēžtas standarto punktas, jei jis apibūdinamas:

- Puikus
- Geras
- Reikia tobulinimo
- Neadekvatu



Erasmus+



Kaip padėti tobulėjimui

- *J užduotis:* Apsvarstykite ir padiskutuokite
- Pasidalinkite ir sutarkite dėl šių reikšmių – Puikus/ Geras/ t.t.
- Kokios strategijas pasiūlytumėte vystyti puikią praktiką kiekvienam standarto punktui?
- Peržvelkite pamokų planą ir pažymėkite vietas, kurias reikėtų tobulinti pagal standartą
- Kaip jūs koučintumėte mokytoją, kuris rengė šį pamokos planą?



Erasmus+



Įvertinimas

- Susipažinti su Mokytojo standartu
- Sukurti pagrindą, kaip standartai / tikslai gali būti naudingi mokytojų rengimui ir profesiniam tobulėjimui
- Plėtoti supratimą apie tai, kaip mokytojų kompetencija veikia mokinių pažangą ir pasiekimus
- Sukurti supratimą apie galimus tikslų / standartų įrodymus, kad būtų galima suvokti profesinio tobulėjimo poveikį mokinių pažangai



M1 Pamokos stebėjimo lapas

Pamokos stebėjimo planas

Pamokos tikslai	
Stebėjimo fokusas (mokytojas) Stebėjimo fokusas (mokiniai)	
Naudojami elementai (mokytojas) Naudojami elementai (mokiniai)	
Taikinys (statistikos analizė)	
Refleksija ir pagrindiniai komentarai	

M1 Kortelių pratimas

PUIKU	GERAI	REIKIA PATOBULINIMO	NEADEKVATU
--------------	--------------	----------------------------	-------------------

Mokytojai skatina mokinius dalyvauti ir prisidėti kuriant mokymosi atmosferą	Mokytojai prisideda prie mokyklos gyvenimo. Remi air vysto mokyklos etosą.	Mokytojai sąmoningai ieško galimybių ugdyti savo profesinį mokymąsi ir teigiamai reaguoti į visus atsiliepimus, kuriuos jie gauna.
Mokytojai gali kurti santykius su studentais.	Yra aukšto lygio abipusė pagarba.	Planavimas ir mokymas parodo, kad mokytojas supranta, ką mokiniai žino ir ką moka.
Mokytojai prisiima atsakomybę už mokinių pažangą.	Mokytojai sukuria aukštą entuziazmo lygį mokymuisi.	Mokytojai prisiima didelę atsakomybę už mokinių pažangą.
Mokytojai žino besimokančiųjų poreikius ir aktyviai diferencijuoja.	Mokytojai reguliariai kuria savarankiško mokymosi galimybes.	Mokytojai aktyviai planuoja ir veda patrauklias pamokas
Mokytojai žino, kaip mokiniai mokosi ir kaip matuoti pažangą.	Mokytojai sugeba nustatyti tinkamas užduotis, remdamiesi pagrįstu žinojimu apie mokinių ankstesnius pasiekimus.	Mokytojai planuoja pamokas, kurios yra diferencijuojamos, kad visi mokiniai darytų progresą.

Mokytojai taiko daugybę mokymo strategijų ir išteklių.	Mokytojai demonstruoja labai gerai išvystytas pedagogines dalykines žinias.	Mokytojai gali patikimai ir tiksliai įvertinti mokinių pasiekimus
Mokytojai visada turi didelių lūkesčių ir supranta įvairias pozityvios elgsenos skatinimo strategijas.	Mokytojai tvarko tikslus mokinių pažangos apskaitos duomenis ir naudoja juos, kad kylančius iššūkius.	Mokytojai naudoja įvairias vertinimo strategijas, kurios įtraukiamos pamokų planavimuo metu.
Mokytojai stiprina profesinius santykius ir parodo, kad jie gali reguliariai bendradarbiauti su kolegomis.	Mokytojai profesionaliai valdo mokinių elgesį.	Mokytojai reguliariai vertina besimokančiųjų pažangą ir dirba su jais, siekdami tolesnio tobulėjimo bei greitos pažangos užtikrinimo
Visi studentai daro didelę pažangą.	Visi mokiniai yra savimi pasitikintys ir gebantys mokytis.	Mokytojai modeluoja puikų mokymosi elgesį.

M1 Vertinimo lapas

Jūsų vardas _____

Jūsų organizacija, šalis _____

Labai prašome atsakyti į toliau pateiktus klausimus įvertinant modulio “Pradedančiojo mokytojo paruošimui skirtą įvadinio paketo kūrimas” mokymus. Nuoširdūs jūsų atsakymai padės mums tobulinti šio modulio mokymus ir medžiagą. Labai dėkojame už skirtą laiką!

Prašome kiekvieną teiginį įvertinti skalėje nuo 1 iki 6, kur 1 yra žemiausias, o 6 aukščiausias įvertinimas. Jūsų nuomonę atspindintį atsakymą pažymėkite kryželiu (x).

Jūsų lytis			
Vyras	<input type="checkbox"/>	Moteris	<input type="checkbox"/>

Jūsų pareigos	
Praktikantas/ pedagoginių studijų studentas	<input type="checkbox"/>
Pradedantysis mokytojas	<input type="checkbox"/>
Patyręs mokytojas	<input type="checkbox"/>
Kita – įrašykite	<input type="checkbox"/>

	Komentaras
Kaip įvertintumėte mokymų organizavimo kokybę informaciją ir komunikaciją prieš mokymus?	
Kaip įvertintumėte šio modulio užsiėmimus iš savo profesinės veiklos perspektyvos?	
Ar mokymai pateisino jūsų lūkesčius?	
Ar mokymų metu buvote aktyviai įsitraukęs?	

1 dalis – Mokytojo standartas

Remdamiesi mokymais, kaip įvertintumėte savo supratimą šiose srityse:

	1	2	3	4	5	6	Komentarai
Aš suprantu mokytojo standarto sritis/ kompetencijas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aš suprantu, kodėl šie standartai mokytojui yra naudingi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aš taikau šį standartą savo praktikoje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Jaučiuosi gebantis tobulinti savo profesinę veiklą pagal standarte įvardintas kompetencijas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Kiti komentarai apie šių mokymų metu naudotas mokymo priemones ir veiklas

.....

2 dalis – Mokymo gebėjimų taikymas

Remdamiesi mokymais, kaip įvertintumėte savo supratimą šiose srityse:

	1	2	3	4	5	6	Komentarai
Aš galiu pamokose atpažinti mokymo standartą ir kompetencijas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aš suprantu, kaip kiekvienas gebėjimas pasireiškia praktikoje skirtingu efektyvumo lygiu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Tobulindamas savo praktiką, aš jaučiuosi labiau pasitikintis savimi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aš gebu aiškiai įvardinti savo profesinės praktikos stipriąsias ir tobulintinas sritis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Kiti komentarai apie šių mokymų metu naudotas mokymo priemones ir veiklas

.....

Jūsų pasiūlymai, kaip šiuos užsiėmimus būtų galima patobulinti

.....

Dėkojame už Jūsų atsakymus ir skirtą laiką!

2 MODULIS

Mokymas ir mokymasis

TURINYS - PASIRINKIMAS 1 (Pamokos planavimas):

- M2P1 Mokymų programa (1) – Pamokos planavimas
- M2P1 Prezentacija (1) - Pamokos planavimas
- M2P1 Bloom'o taksonomija
- M2P1 Pamokos planas_1 pavyzdys
- M2P1 Pamokos planas_2 pavyzdys
- M2P1 5 žingsnelių pamokos plano forma

TURINYS - PASIRINKIMAS 2 (Diferencijavimas):

- M2P2 Mokymų programa (2)- Diferencijavimas
- M2P2 Prezentacija (2) – Diferencijavimas
- M2P2 Padalomoji medžiaga – Mūsų smegenys
- M2P2 Padalomoji medžiaga – Daugialypis intelektas
- M2P2 Padalomoji medžiaga – Mokymosi technikos
- M2 Vertinimo lapas

M2P1 Mokymų programa (1) – Pamokos planavimas

Modulis	Modulio tikslas	Veiklos ir priemonės	Priemonės	Rezultatas
<p>2 modulis</p> <p><i>Mokymas ir mokymasis</i></p> <p>1 dalis</p> <p><i>Pamokos planavimas</i></p>	Supažindinti dalyvius su nuo pabaigos planuojamos pamokos principais, mokymosi tikslų ir uždavinių formulavimu. Padėti susikurti į rezultatą orientuotą pamokos planą.	<p>Įvardinti ką, kodėl ir kaip mokysimės šioje sesijos.</p> <p>Minčių lietus: vardinkite gero mokymo bruožus.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kodėl yra svarbu planuoti mokymosi procesą? 2. Kokią naudą tai duoda mokytojui, mokiniui, mokyklai? Ir kokių turi minusų? 	Dideli popieriaus lapai ir stovas	Dalyviai supažindinami su sesijos tikslais
		<p>Planavimas nuo pabaigos (Ilgalaikis ir trumpalaikis)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nusistatykite ambicingus tikslus (Gera suformuluotas tikslas (SMART): Specific - <i>konkretus</i>, Measurable - <i>išmatuojamas</i>, Attractive - <i>patrauklūs</i>, Realistic – realūs, Time framed – apibrėžti laike. 2. Identifikuokite savo mokymo tikslus; 3. Logiškai juos sugrupuokite ir sureitinguokite; 4. Išdėliokite juos laike (mokymosi kalendoriuje) taip, kad jie padėtų lengviau išmokti. <p>Sukurkite į rezultatą orientuotą pamokos planą</p>	<i>Prezentacija (Powerpoint)</i>	Dalyviai supažindinami su pagrindiniais planavimo nuo pabaigos ir į rezultatą orientuotos pamokos planavimo principais

1. Įvertinkite savo mokymosi uždavinius **trumpuoju laikotarpiu (trumpalaikio plano rėmuose)** (Pristatykite Bloom'o Taksonomiją)
2. Apgalvokite į(si)vertinimą pamokoje. Kaip norite, jog mokiniai pademonstruotų savo išmokimą?
3. Išsirašyk pagrindinius gebėjimus: didelius tikslus suskaidyk į mažesnes dalis.
4. Pasirinkite mokymosi metodus
5. Apsispręskite dėl pamokos plano struktūros (pristatykite 5 žingsnelių pamokos planavimo modelį).
6. Mokymosi veiklas planuokite taip, kad jos atitiktų siekiamus rezultatus:
7. Aiškiai komunikuok ką, kodėl ir kaip mokysitės;
8. Įtrauk mokinius į naujas temas aiškiau ir suprantamu būdu
9. Suteik mokiniams pakankamai galimybių praktikuotis (palaipsniui pereiti nuo mokytojo prižiūrimos iki savarankiškos praktikos)
10. Suteik mokiniams galimybių savarankiškai pademonstruoti savo išmokimą
11. Apibendrinkite mokymąsi ir patikrinkite išmokimą

		<p>1. Darbas grupėse – kiekviena grupė pasižiūri trumpą video iš klasės, kurioje mokytojas nusako ambicingus tikslus. Dalyvių paprašoma identifikuoti pagrindinius gebėjimus ir aprašyk, kas yra pagrindiniai šių tikslų elementai. Kaip tai įkvepia mokinius?</p> <p>2. Darbas grupėse – kiekviena grupė gauna po 2 – 3 skirtingos kokybės pamokų planus. Peržiūrėję kiekvieną planą dalyviai turi įvardinti stipriąsias ir tobulintinas jų vietas. Kiekviena grupė turi pateikti minčių, kaip šiuos planus patobulinti. Kokių pastebite klaidų nustatant pamokos uždavinius? Kaip siūlytumėte juos tobulinti, jog jie atitiktų skirtingus Bloom'o taksonomijos lygius.</p>	<p>Dviejų skirtingų pamokų planai</p>	<p>Dalyviai pradeda dirbti su tikslų, uždavinių ir pamokos planavimu, orientuotais į Bloom'o taksonomiją</p>

		<p>1.Darbas grupėse – kiekviena grupė gauna trumpą informaciją su pagrindinėmis klasės charakteristikomis (mokinių socialinė padėtis, pomėgiai, pasiekimai ir kt.). Kiekviena grupė turi sukurti mokymosi tikslus, kurie įkvėptų mokinius ir įtrauktų juos mokytis.</p> <p>2.Kiekvienas mokytojas, pasinaudodamas padalomojoje medžiagoje įvardintais 5 elementais, turi sukurti pamokos planą. Norintys savo darbus pristato kitiems.</p>	<p>Trumpos 4 – 6 klasių charakteristikos (Padalomoji medžiaga 1) 5 žingsnelių pamokos planavimo modelis. (Padalomoji medžiaga 2)</p>	<p>Dalyviai įsivardina mokymosi tikslą, pamokos uždavinį ir pamokos planą.</p>
		<p>Ši užduotis skirta įvertinti šios sesijos rezultatus:</p> <p>1) Dalyviai turi trumpą mokinių grupės charakteristiką, įvardina jų mokymosi tikslus. 2) Dalyviai turi duotai pamokos temai sugalvoti pamokos uždavinį. Jie turi trumpai aprašyti, kokios veiklos padėtų jiems geriau išmokti.</p>		<p>Užsiėmimo lektoriai išsiaiškina, kaip dalyviai suprato šios sesijos medžiagą.</p>
		<p>Pažiūrėkite keletą video apie mokinių mokymąsi klasėse, kurios remiasi anksčiau aptartais principais ir modeliais.</p> <p>✓ 1 pavyzdys</p>	<p>Video</p>	<p>Dalyviai supažindinami su geraisiais šios temos pavyzdžiais</p>

		✓ 2 pavyzdys ✓ 3 pavyzdys		
		Galimos alternatyvos Dalyviai sukuria savo pamokos planą, kurį vėliau galėtų panaudoti.		



Trainee to Trained Teacher

2 modulis – Mokymas ir mokymasis

Pamokos planavimas



Pamokos planavimas. KAM?



Planavimas nuo pabaigos

- Nustatykite ambicingus tikslus
Gerai suformuluotas tikslas (SMART):

- ✓ **S**pecific - *konkretus*,
- ✓ **M**easurable - *išmatuojamas*,
- ✓ **A**tractive - *patrauklūs*,
- ✓ **R**ealistic – *realūs*,
- ✓ **T**ime framed – *apibrėžti taikė*.



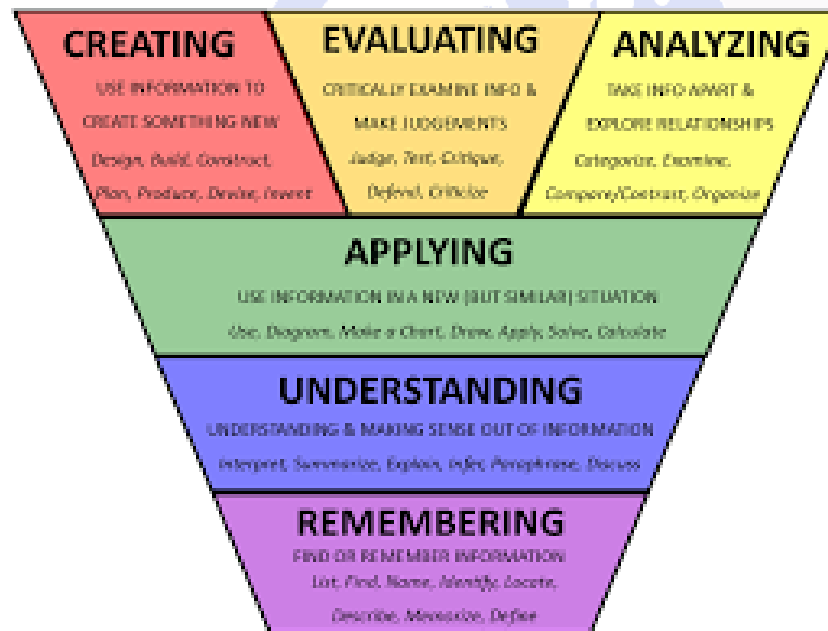
Planavimas nuo pabaigos

- Identifikuokite savo mokymo tikslus;
- Logiškai juos sugrupuokite ir sureitinguokite;
- Išdėliokite juos laike (mokymosi kalendoriuje) taip, kad jie padėtų lengviau išmokti.



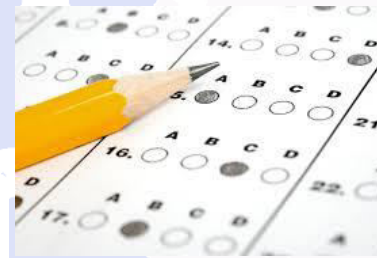
Sukurkite į rezultatą orientuotą pamokos planą

1. Įvertinkite savo mokymosi uždavinius
trumpuoju laikotarpiu



Sukurkite į rezultatą orientuotą pamokos planą

2. Apgalvokite į(si)vertinimą pamokoje



Sukurkite į rezultatą orientuotą pamokos planą

3. Išsirašyk pagrindinius gebėjimus: didelius
tikslus suskaidyk į mažesnes dalis



Sukurkite į rezultatą orientuotą pamokos planą

4. Pasirinkite mokymosi metodus



Sukurkite į rezultatą orientuotą pamokos planą

5. Apsispręsk dėl pamokos plano struktūros



Sukurkite į rezultatą orientuotą pamokos planą

5. Veiklas pamokoje planuok taip, kad tos atitiktų pagrindinius tikslus:

- Aiškiai komunikuok ką, kodėl ir kaip mokysitės
- Įtrauk mokinius į naujas temas aiškiau ir suprantamu būdu
- Suteik mokiniams pakankamai galimybių praktikuotis (palaipsniui pereiti nuo mokytojo prižiūrimos iki savarankiškos praktikos)
- Suteik mokiniams galimybių savarankiškai pademonstruoti savo išmokimą



Darbas grupėse (1 dalis)

- Identifikuok pagrindinius gebėjimus ir aprašyk, kas yra pagrindiniai šių tikslų elementai. Kaip tai įkvepia mokinius?
- Video



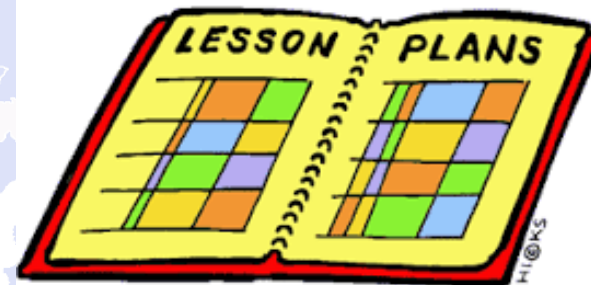
Laikas kūrybai #1

- Nustatyk didelius tikslus, kurie galėtų įkvėpti mokinius ir įtrauktų juos į mokymąsi



Darbas grupėse (2 dalis)

- Peržiūrėkite pamokų planus ir aptarkite stipriąsias ir tobulintinas jų vietas



Laikas kūrybai #2

- Pasinaudodami padalomojoje medžiagoje įvardintais 5 elementais sukurkite pamokos planą



Pasitikrinimas!



Keletas įkvepiančių pavyzdžių...

- Video 1
- Video 2
- Video 3



Ačiū už dėmesį!



M2P1 Bloom'o taksonomija

Pažinimo (kognityvinės) sritys	Gebėjimai
<u>Žinios</u>	<i>Pasakyti; pakartoti; išvardyti; atpažinti; rūšiuoti; atkartoti; informuoti; aprašyti...</i>
<u>Supratimas</u>	<i>Paaikinti; pateikti argumentus; nustatyti priežastis; iliustruoti...</i>
<u>Taikymas</u>	<i>Naudoti; taikyti; konstruoti; spręsti; rūšiuoti...</i>
<u>Analizė</u>	<i>Suskaidyti į dalis; išvardinti komponentus; palyginti ir priešpriešinti; suskirstyti pagal skirtumus...</i>
<u>Sintezė</u>	<i>Susumuoti, apibendrinti, argumentuoti; organizuoti; projektuoti; sukurti; paaikinti priežastis...</i>
<u>Vertinimas</u>	<i>Priimti sprendimą; vertinti; pateikti argumentus už ir prieš; kritikuoti...</i>

M2P1 Pamokos planas – 1 pavyzdys

5 žingsnelių pamokos planas 5 klasė – anglų kalba – A2

Data:2016-10-14

	<p>UŽDAVINYS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moksleiviai odžiu atsakys po 3-4 atvirus klausimus; - Iš klausyto teksto moksleiviai pasakys po 3-4 pagrindinius žodžius (moksleiviams, kurie nepasiekia patenkinamo lygio) 	<p>PAGRINDINĖS SĄVOKOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teksto klausymo strategijos
<p>Tikslai ir uždaviniai</p>	<p>VERTINIMAS (EXIT TICKET)</p> <p><i>Sveiki, brangieji, laikas atlikti baigiamąjį klausymo testą. Klausykite atidžiai, pasinaudokite išmoktomis klausymo strategijomis ir viską puikiai atliksite! Nepamirškite, kad mūsų tikslas 80 %.</i></p> <p>http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening-skills-practice/library-giving-personal-information</p> <p>http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening-skills-practice/describing-people</p> <p>Įsivertinimo pratimas pridėtas žemiau.</p> <p>RYŠYS SU ILGALAIKIAIS TIKSLAIS</p> <p><i>Šios pamokos uždavinys susijęs su galutiniu mokymosi tikslu, susijusiu su klausymo įgūdžiais. Mano siekis, kad klausydami mokiniai gebėtų teisingai atlikti nemažiau nei 80%.</i></p>	
	<p>Mokytojo veiksmai</p>	<p>Mokinių veiksmai</p>
<p>Metodų pasirinkimas</p>	<p>PRIEMONĖS</p> <p>PRADŽIA</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=ZyhrYis509A</p> <p>Sveiki brangieji,</p> <p><i>Praeitą savaitę pamoką užbaigėme daina, o šiandien ją pradėsime su dar viena.</i></p> <p><i>Tai labia gerai jums visiems pažįstama daina, tačiau klausykite atidžiai, nes po to aš paprašysiu, kad trumpai pasakytumėte apie ją.</i></p> <p>Įjungiamo daina - Barbie Girl – pirmos 1:30 min.</p> <p>Sustandžius muziką atsitiktine tvarka išsirenkamas mokinys, kuriam užduodamas klausimas “<i>Kaip ši daina prasidėjo? Kas pirmiausia atsitiko?</i>”</p> <p>Kitas klausimas užduodamas kitam atsitiktinai pasirinktam mokiniui “<i>Kas atlieka šią dainą?</i>”</p>	

Paklausiamas dar vienas mokinys: „Remiantis šia daina, gyvenimas yra jūsų....?”

Puiku brangieji! Kaip jūs tikriausiai jau ir nuspėjate iš šio pratimo, šiandien mes vėl praktikuosimės suprasti klausomą tekstą. Mes trumpai prisiminsime, kokios yra klausymo strategijos, kurias jau anksčiau apžvelgėmeir tada praktikuosimės toliau. Pabaigoje atliksime trumpą finalinį klausymo pratimą, kurio kiekvienas turėsite teisngai atsakyti 80%.

Lentoje užrašoma:

Spalio 14, 2016

Pamokos pabaigoje, aš sugebėsiu atsakyti į klausimus apie trumpą išgirstą istoriją ar dialogą.

Pamokos eiga:

1. Pasikartojimas (5 min)
2. Pratimas su Miss Nikol (10 min)
3. Savarankiškas darbas (10 min)
4. Įsivertinimas (10 min)

NAUJOS MEDŽIAGOS PRISTATYMAS

Gerai, pasikalbėkime apie klausymo strategijas

Aš išrašiau visas strategijas, kurias aptarėme anksčiau ant lentos. Koks pirmasis dalykas, kurį turime padaryti dar prieš klausant tekstą?

(Iš kortelių su visų mokinių vardais atsitiktinai ištraukiamas viena kortelė su mokinio vardu, kurio ir paprašoma pasidalinti — “Perskaityti visus klausimus, į kuriuos reikės atsakyti”)

Taip, Kodėl tai yra svarbu?

(Iš renkamas dar vieno vaiko vardas. Laukiams atsakymas - “Kadangi taip mes žinosim, ko ieškoti dar prieš paleidžiant tekstą.)

Puiku! Kiekvieną tekstą paklausysime po du kartus. Ką mes darysime išklausysime tekstą pirmą kartą?

(Tai mes jau esame aptarę, bet jei mokiniai negali atsakyti, aš primenu “mes ieškome pagrindinių raktinių žodžių”)

Taip, kitas dalykas, kurį mes turime padaryti yra klausyti ir tiksliai išgirsti tą informaciją, kurios mums reikia, kad atsakytume į klausimus.

Puiku, Toliau turime dar dvi strategijas! – Paprašoma vieno mokinio jas perskaityti garsiai, kad visi išgirstų.

Koks yra trečiasis dalykas, kurį mes turime padaryti, kai klausome teksto antrą kartą?

(Iš renkamas dar vieno vaiko vardas. Laukiams atsakymas - "Mes labai atidžiai klausome tuos sakinius, kuriuose mes žinome, kad yra informacija, kurios mums reikia teisingam atsakymui.)

Mokytojas užrašo ant lentos:

Gerai, taigi apibendrinkime – pirmiausia perskaitome klausimus, tuomet pirmą kartą klausant mes pabandome išsiaiškinti, kur tiksliai yra ta informacija, kurios mums reikia. Tuomet klausydami antrą kartą mes labia atidžiai ieškome teisingo atsakymo.

Ir prisiminkim, vaikai, čia kaip ir su skaitymu – mums nereikia suprasti kiekvieno žodžio, jums reikia sutelkti dėmesį tik į raktinius žodžius ir faktus. Ir dar vienas paskutinis dalykas, jūs galite ant tuščios popieriaus vietos pasižymėti savo mintis, jei jaučiate, kad tai padėtų prisiminti svarbiausią informaciją.

Nagi, pasižiūrėkim, kas galėtų mums išvardinti visus tris pagrindinius dalykus, kai kalbame apie klausymo strategijas.

Puiku – Dabar pasipraktikuokime, o per paskutines 10 pamokos minučių, patikrinsime, kaip sekasi. Tikslas – daugiau nei 80%. Prisimenate?

PAŽANGOS ĮRODYMAI

DIFERENCIJAVIMO ĮRODYMAI

VADOVAUJAMA PRAKTIKA

Puiku, dabar išklausysime kelis dialogus ir pabandysime praktiškai pritaikyti aptartas klausymo strategijas. Neabejoju, kad iki pamokos pabaigos, jos pasidarys dar aiškesnės.

Taip, pradėkime nuo vaikino, kuris nori rezervuoti staliuką vakarienei. Pirmame pratime turite klausimus su galimais pasirinkimo variantais, taip bus daug lengviau.

Turite 30 sekundžių perskaityti klausimus. Taip iš anksto žinosite, ko turite ieškoti klausydami.

<http://esl.about.com/library/media/audio/reservation.mp3>

Gerai, paklausykime tekstą pirmą kartą ir pabandykite tiksliai rasti tas vietas, kuriose yra atsakymai.

Paleidžiu dialogą.

Šaunu! Ar žinote, kur yra ta informacija, kurios jums reikia? Gerai, paklausome dar kartą prieš aptardami atsakymus visi kartu.

Paleidžiu įrašą antrą kartą.

Išklausius įrašą du kartus, išsirenkamas vienas mokinys ir paprašomas atsakyti į klausimus. Kadangi klausimuose duoti pasirinkimo variantai, tikiuosi, kad mokiniai jį atliks ne didesnių sunkumų.

Gerai, dabar judėkite prie kito dialogo. Šį kartą jūs turėsite atsakyti į atvirus klausimus, neturėdami pasirinkimo variant. Pirmiausia perskaitykite klausimus ir pagalvokite, kokios informacijos jums reikės.

<http://www.learning-english-online.net/skills/listening-comprehension/exercises/inviting-someone/>

Klausome! Tai dialogas tarp dviejų draugų, kurie kalbasi apie vakarėlį.

Paleidžiu įrašą...

Puiku! Ar turite bent kelis atsakymus į klausimus? Klausykim antrą kartą.

Paleidžiu įrašą antrą kartą.

Išklausius įrašą du kartus, išsirenkamas vienas mokinys ir paprašomas atsakyti į klausimus. Jei atrodo, kad kažkas abejoja, kiti mokiniai paskatinami padėti.

Patikrinamas supratimas: Gerai, mokiniai, kas buvo sunkiausia atliekant užduotis? – Patikinama, jog klausiama tam, kad galėčiau pagelbėti, kai mokiniai dirbs savarankiškai.

SAVARANKIŠKA PRAKTIKA

Dabar, prieš darydami baigiamąją užduotį, dar pasipraktikuokite savarankiškai su vienu dialogu. Padarykite tai individualiai, o po to mes visi pasitikrinsime.

Turite 30 sekundžių perskaityti klausimus.

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening-skills-practice/interview-swimmer>

Paleidžiu įrašą du kartus ir kviečiu išbandyti savo jėgas savarankiškai. Gerai, mokiniai, dabar pasitikrinkime atsakymus.

Ar kas nors gavo atsakymą - numerį 1/2/3/4/5? Džiaugiuosi, jei visi taip atsakėte! Jei kas nors turite kitokį atsakymą, aptarkime jį ir padėkim vieni kitiems surasti teisingą atsakymą.

APIBENDRINIMAS

Po įsivertinimo užduoties, trumpai aptarkite:

Kaip jums pasisekė?

Ar dabar labiau pasitikite savimi klausydami? Ar pavyksta taikyti šias klausymo strategijas?

<p><i>Kaip manote, ką dar galėtumėte padaryti, kad patobulintumėte savo klausimo gebėjimus? (Pavyzdžiui – klausyti daugiau anglišku dainų ir bandyti išsiaiškinti jų žodžius. Arba žiūrėti angliškus filmus su subtitrais ir kt.)</i></p>	
---	--

Įsivertinimo lapas **KLAUSYMO STRATEGIJOS**

Name:

Exercise 1.

**Listen to the following conversation between a girl and a librarian.
Then answer the multiple questions below.**

1. Lucy's surname is ...

- a) More
- b) Moor
- c) Moore

2. Lucy is in class

- a) 1C
- b) 1B
- c) 4B

3. How old is Lucy?

- a) 13
- b) 14
- c) 15

4. The librarian asks for Lucy's ...

- a) address
- b) photo
- c) passport

Exercise 2.

Listen to the following conversation between two friends. Then answer the following questions.

1. Jem is Hannah's

2. Who is Lucy and what is her hair?

3. How old are Alex and Jem?

4. Alex and Jem have both got,
.....

hair, eyes and
ears.

KLAUSYMO STRATEGIJOS – pamokos metu

Exercise 1.

1. **What is the name of the restaurant?**
 - A) Apple Tree Restaurant
 - B) Apple Inn Restaurant
 - C) Appeal Restaurant

2. **What day would he like to make a reservation for?**
 - A) Saturday
 - B) Friday
 - C) Thursday

3. **What is the date?**
 - A) 12th
 - B) 2nd
 - C) 22nd

4. **What time would he like to make the reservation for?**
 - A) 6 o'clock
 - B) 8 o'clock
 - C) 9 o'clock

5. **How many people does he make a reservation for?**
 - A) 5
 - B) 4
 - C) 3

6. **What is his surname?**
 - A) Leavens
 - B) Liavens
 - C) Leavins

Exercise 2.

Listen to the dialogue between two friends. Then answer the following questions in COMPLETE sentence.

1. When is the birthday party going to take place?

2. Is the girl going to go to the party?

3. What time does the party start?

4. Where is the birthday party going to take place?

5. Who is the girl going to go to the party with?

Exercise 3.

1. What does Dan do every day at 5 o'clock in the morning?

2. What does Dan have for breakfast?

3. What does Dan study at university?

4. What time does Dan have lunch at?

5. What does Dan do before going to bed?

M2P1 Pamokos planas – 2 pavyzdys

5 žingsnelių pamokos planas 5 klasė – anglų kl.

Data:2016-11-23

Tikslai ir uždaviniai	UŽDAVINYS	PAGRINDINĖS SĄVOKOS
	Mokinių pateikti argumentai	<p>Žodžiai:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argument - Explain / Explanation - True - False - Answer - Agree - Sweating <p>Įžanginės frazės:</p> <ul style="list-style-type: none"> - I think - In my opinion - I believe - From my point of view - I agree <p>Sujungiančios frazės:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Also - In addition to that - Lastly - I think so because - I believe so as <p>Kitos frazės:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Complete an exercise <p>Klausimai:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Do you think - What do you think - Is it true or false
	VERTINIMAS (EXIT TICKET)	
	<p>“I am a good student.” (“Aš esu geras mokinys”)</p> <p>Prašau pasakyti, ar šis teiginys yra teisingas ar klaidingas. Pateikite po 3 argumentus, kodėl galvojate būtent taip. Kiekvienas argumentas vertas 1 taško. Kiekvienas išbaigtas ir gramatiškai taisyklingas sakinytis taip pat duos dar po 1 tašką. Dar vieną tašką gausite, jei pradžioje panaudosite įžanginę frazę. Užduočiai atlikti turite 7 minutes.</p> <p>Maksimalus taškų skaičius: 7 taškai</p>	
	RYSYS SU ILGALAIKIAIS TIKSLAIS	
	Sveiki visi! Šiandien mes pabandysime išmokyti, kaip išreikšti savo nuomonę ir kaip ją argumentuoti. Ką tai reiškia?	

	<p>Mokiniai: tam, kad galėtum paaiškinti, kodėl taip galvoji.</p> <p>Puiku! Kitais žodžiais sakant – kaip argumentuoti. O ką reiškia argumentuoti? – Prašau, pasižiūrėkite visus žodžius paruoštame žodinėlyje.</p>	
	Mokytojo veiksmai	Mokinių veiksmai
Metodų pasirinkimas	<p>PRADŽIA</p> <p>Sveiki visi! Šiandien mes pabandysime išmokti, kaip išreikšti savo nuomonę ir kaip ją argumentuoti. Ką tai reiškia?</p> <p>Mokiniai: tam, kad galėtum paaiškinti, kodėl taip galvoji.</p> <p>Puiku! Kitais žodžiais sakant – kaip argumentuoti. O ką reiškia argumentuoti? – Prašau, pasižiūrėkite visus žodžius paruoštame žodinėlyje.</p>	PRIEMONĖS
	<p>NAUJOS MEDŽIAGOS PRISTATYMAS</p> <p>Dabar, kaip mes galime pasidalinti savo nuomone? Mes pradėdame su įžanginėmis frazėmis. Kas žino, ką reiškia “įžanginės”? Pavyzdžiui, jei kas nors jūsų paklausia “Tu mania lauke karšta ar šalta?” Koks būtų jūsų atsakymas?</p> <p>Mokiniai: Lauke yra karšta.</p> <p>Gerai, toks atsakymas sustapto pokalbį. O jūs juk norite atrodyti gudresni. ☺ Reikėtų panaudoti įžangines frazes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • I think • In my opinion • I believe • From my point of view <p>O ką dar jūs turėtumėt pasakyti šalia to, jog pasakote, kad lauke yra karšta? Dar reikėtų pasakyti, kodėl jūs galvojate, kad yra karšta, tiesa? Nagi, tai koks turėtų būti jūsų atsakymas?</p> <p>Mokiniai: In my opinion it is hot outside (<i>dar kartą, nebijokite pakartoti tų žodžių, kurie buvo pačiame klausime</i>) because I am sweating.</p> <p>O kokius žodžius naudotume, jei norėtumėte pateikti dar daugiau argument?</p> <p>Mokiniai: Also, In addition to that.</p> <p>Puiku!</p>	

<p><i>PAŽANGOS ĮRODIMAI</i></p> <p><i>DIFERENCIJAVIMO ĮRODYMAI</i></p>	
<p>VADOVAUJAMA PRAKTIKA</p> <p>Taigi, mūsų atveju, kaip mes rašytume atsakymą?</p> <p>Exercise 1:(1) (intro phrase) it is (2) outside. I think so because(3). Also, I believe so as And lastly, I think because</p>	
<p>SAVARANKIŠKA PRAKTIKA</p> <p><i>Kas žino, kas yra Justine Bieber? Puiku!</i></p> <p>Dabar, taip kaip sėdite, prašau pasakyti man, ar sutinkate su mano teiginiais ar ne. Pateikite 3 argumentus, kodėl taip.</p> <p>“Justine Bieber yra nuostabus”.</p> <p>Šiai užduočiai atlikti turite 5 minutes. Tie, kas pabaigsite, duokite žinoti. Nagi, pasižiūrėkime, kaip sekėsi? Kas norėtų pasidalinti savo nuomone? (3 min)</p>	
<p>APIBENDRINIMAS</p> <p>Gera, ką šiandien išmokome? Kodėl mums mokėti naudinga?</p> <p>Mokiniai: Mes išmokome, kaip pasidalinti savo nuomone ir pateikti argumentus.</p> <p>Nuostabu!</p> <p>Visiems linkiu geros dienos!Šiandien buvote nuostabūs.</p>	

M2P1 5 žingsnelių pamokos plano forma

5 žingsnelių pamokos planas

Data:

Tikslai ir uždaviniai	UŽDAVINYS	PAGRINDINĖS SĄVOKOS		
	VERTINIMAS (EXIT TICKET)			
	RYŠYS SU ILGALAIKIAIS TIKSLAIS			
Metodų pasirinkimas	Mokytojo veiksmai	Mokinių veiksmai	PRIEMONĖS	
	PRADŽIA			
	NAUJOS MEDŽIAGOS PRISTATYMAS			
	PAŽANGOS ĮRODIMAI DIFERENCIJAVIMO ĮRODYMAI			
	VADOVAUJAMA PRAKTIKA			
	SAVARANKIŠKA PRAKTIKA			
	APIBENDRINIMAS			

M2P2 Mokymų programa (2) – Diferencijavimas

Modulis	Modulio tikslas	Veiklos ir priemonės	Priemonės	Rezultatas
2 modulis <i>Mokymas ir mokymasis</i> 2 dalis <i>Diferencijavimas</i>	Supažindinti dalyvius su daugialypio intelekto teorija bei tobulinti jų gebėjimus atsižvelgti į mokinių mokymosi stilius planuojant veiklas pamokose.	Įvardinti ką, kodėl ir kaip mokysimės šioje sesijos. Minčių lietus: 1. Kokius mokymosi stilius Jūs žinote? 2. Kas yra daugialypis intelektas? 3. Kokias patote sąsajas tarp mokymosi stiliaus ir daugialypio intelekto teorijos?	Dideli popieriaus lapai ir stovas	Dalyviai supažindinami su sesijos tikslais
		Pristatykite Gardnerio daugialypio intelekto teoriją <i>Visų intelekto tipų aprašymas pateiktas padalomojoje medžiagoje.</i>	<i>Prezentacija (Powerpoint)</i>	Dalyviai supažindinami su Gardnerio daugialypio intelekto teorija.
		Skirtingus mokymosi stilius atitinkančių mokymosi technikų pristatymas - Mokytojų paprašoma demonstruojamoje pamokoje identifikuoti skirtingas mokymosi technikas. - Konkreti užduotis gali būti parinkta atsižvelgiant į konkrečią besimokančiųjų grupę ir jų	<i>A short video that could be played or used as an inspiration to play a simulated lesson.</i> <i>Trumpas video</i> Nuoroda į video	Mokytojai aptars pamokos su skirtingais mokymosi stiliais pavyzdį.

		poreikius. Užduoties tikslas yra atskleisti, kaip vienoje pamokoje gali būti įgyvendinamos skirtingos mokymosi technikos, skirtos perprasti naują medžiagą.		
		<p>4) Pamokos plano su skirtingomis mokymosi veiklomis kūrimas.</p> <p>Mokytojai turi sukurti pamokos planą, kuriame turi įtraukti bent 4 skirtingas veiklas, kurios atspindėtų skirtingus mokymosi stilius.</p>	<p><i>Mokymosi technikos</i></p> <p><i>Kaip pagalbinė priemonė mokytojams gali būti padalomoji medžiaga</i></p>	<p>Mokytojai sukurs pamokos planus su skirtingomis veiklomis, įtraukiančiomis skirtingus mokymosi stilius.</p>
				<p>Iš šios užduoties lektorius ir seminaro dalyviai galės suprasti apie pasiektą supratimo lygį.</p>

M2P2 Prezentacija (2) - Diferencijavimas



Trainee to Trained Teacher

2 modulis – Mokymas ir mokymasis

Diferencijavimas



Pralaužkime ledus!

- Pasidalinkite į grupes po 5
- Kiekviena grupė gausite po tekstą
- Turite 20 minučių:
 - Garsiai perskaityti tekstą
 - Tekste pavaizduotą informaciją pateikti VENNO DIAGRAMA
 - Kiek procentų dienoje mes naudojame kairįjį smegenų pusrutulį?
 - Naudodamiesi tekste pateikta informacija sukurkite dainelę
 - Pristatydami teksto medžiagą sukurkite figūrą iš savo kūnų
 - Naudodami gamtinius elementus nupieškite paveikslą atspindintį teksto medžiagą
 - Kiekvienas grupės narys turi minutę nuspręsti, kuris smegenų pusrutulis yra geriau išvystytas.

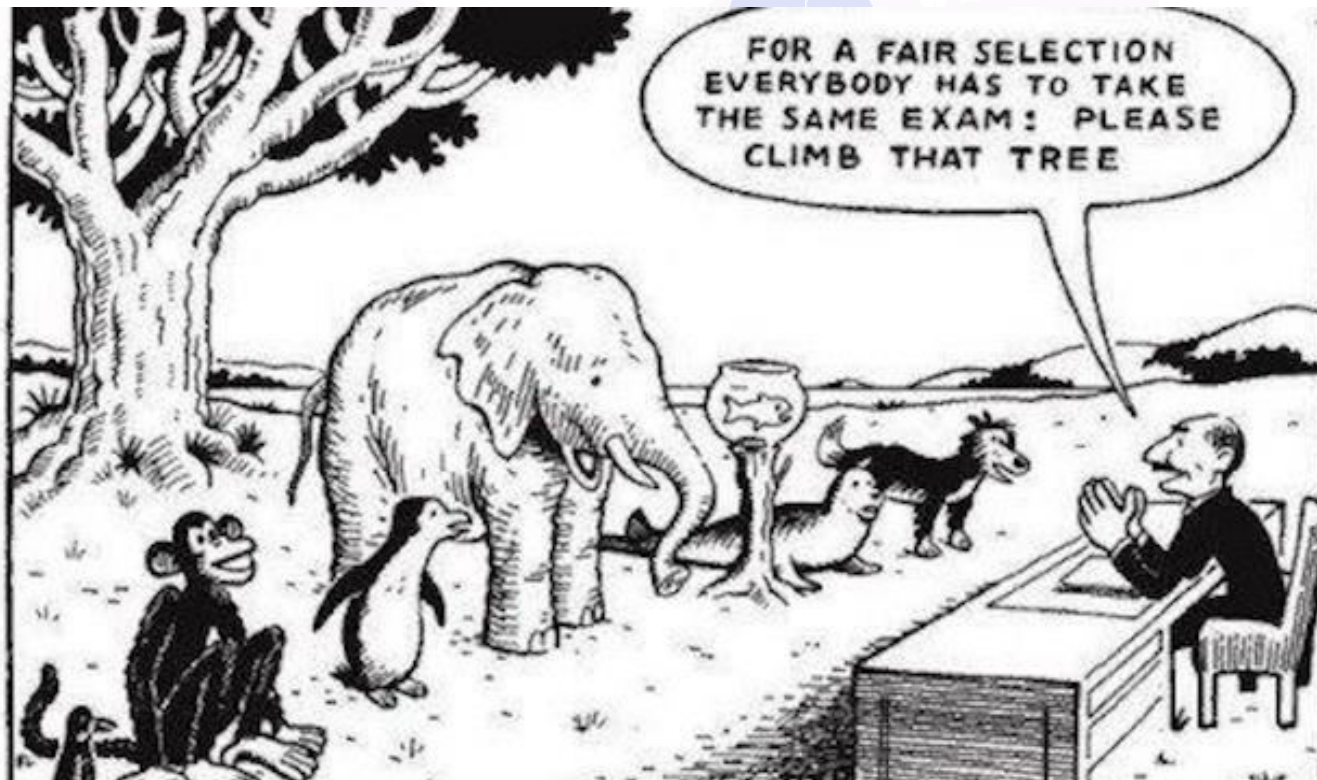
Kiekviena grupė turi 3 min. pristatyti savo darbus



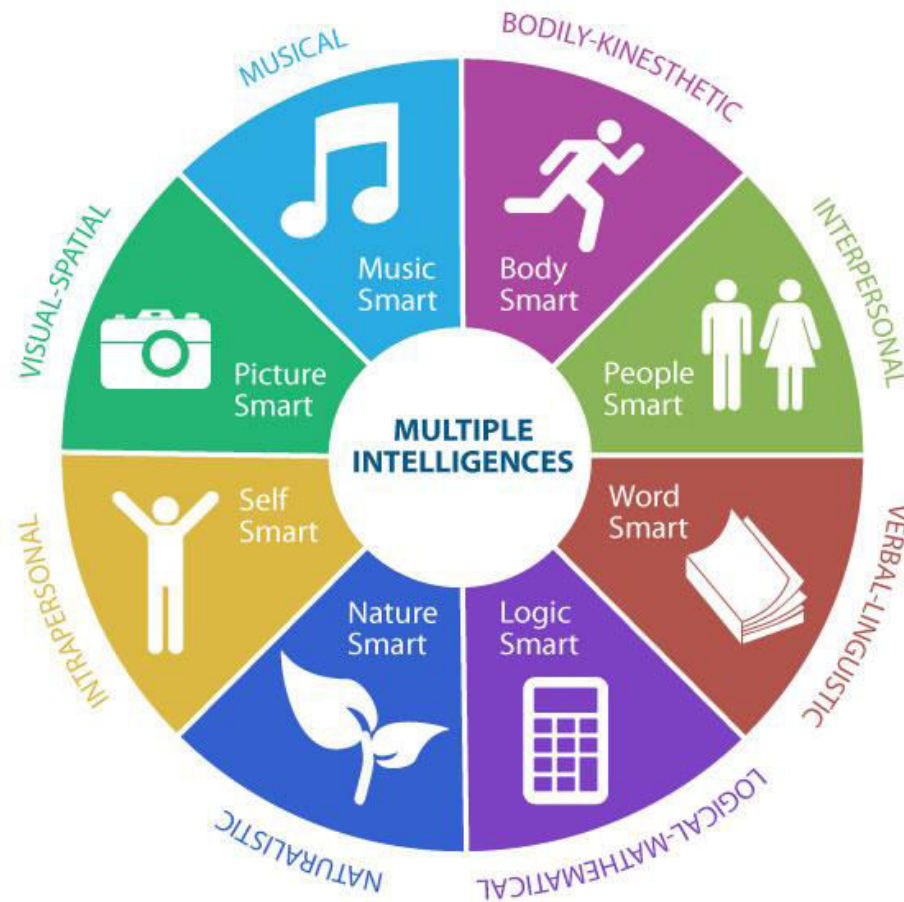
Kaip geriausiai išmokstame?



Mokymosi stiliai



1. Daugialypis intelektas



Vaizdinis-erdviniis intelektas



Muzikinis-ritminis intelektas



Kūno-kinestestzinis intelektas



Tarpasmėninis intelektas



Vidinis-asmenybinis intelektas



Verbalinis intelektas



Loginis-matematinis intelektas



Sveiki atvykę į mūsų klasę



Kaip klasėje susitvarkyti su skirtingais mokymosi stiliais?



Individuali veikla

- Pasinaudokite praeitoje sesijoje kurtu pamokos planu
- Papildykite jį veiklomis, tinkančiomis bent 3 intelekto tipams (30 min.)
- Turėsite 2 minutes pristatyti suplanuotus pakeitimus



Ačiū už dėmesį!



M2P2 Padalomoji medžiaga – Mūsų smegenys

KOKS SMEGENŲ PUSRUTULIS VALDO JŪSŲ GYVENIMĄ?

15MIN.LT, 2013 lapkričio 16d.

Mūsų charakterio ypatybės, karjera ir daugybė kitų dalykų gali priklausyti nuo to, koks smegenų pusrutulio dominuoja – dešinysis ar kairysis.

Abudu pusrutuliai užtikrina sklandų organizmo darbą, kontroliuoja kūno pusiausvyrą, taigi, trumpai tariant, kiekvienas pusrutulis atskirai atlieka savo užduotis ir turi savo misiją mūsų gyvenime. Kokios tos užduotys?.. Kairioji pusė atsakinga už loginius sprendimus ir konkrečius veiksmus, numato pasekmes, o štai dešinioji – remiasi intuicija, vaizduote, kūryba, emocijomis ir t.t. Gaudama faktus iš kairiosios smegenų pusės, dešinioji sudėlioja vientisą pasaulio paveikslą.

Kairiojo ir dešiniojo smegenų pusrutulio charakteristika:

Kairysis		Dešinysis
Diskretiškas, analitinis, protinis	Suvokimas	Jausmingas, emocionalus, vientisas
Šiek tiek lėčiau suvokia sąvokas. Būdingas nuoseklumas, loginis aspektas vertinant gaunamą informaciją.	Informacijos perdirbimas	Greičiau suvokia vaizdus. Intuityvi orientacija supančiame pasaulyje, akimirksniu analizuoja gaunamus signalus.
Emocijos išreiškiamos viduje.	Emocijos	Emocijos išreiškiamos išoriškai.
Pasąmonės ir kontrolės centras, psichinių procesų valdymas, savęs įsisamoninimas, išskyrimas aplinkoje – „AŠ“, savo Ego vertinimas.	Pasąmonė	Vienybės, bendrumo jausmas su žmonėmis, gamta – „MES“.
Labiau akcentuojamasi į pačius žodžius, faktus ir argumentus.	Kalba	Labiau susitelkiama į intonaciją, mimiką, gestikuliaciją šnekos metu.
Valinga, seka įvykius, situacijas ir joms būdingas detales ir t. t.	Atmintis	Emocionali, vizuali
Daugiau racionalus, loginis, abstraktus, loginis, valdantis skaičius, matematinės formules ir kitas ženklų sistemas.	Mąstymas	Labiau emocionalus, intuityvus, spontaniškas, remiasi jausmais, spėjimais, nuojautomis, gyvenimiškais pavyzdžiais.
Verbalinis, loginis, polinkis į teoriją	Intelektas	Neverbalinis, intuityvus, polinkis į praktiką
Didesnis fizinis aktyvumas, orientacija laike, jaučia kūną.	Veikla	Mažesnis fizinis aktyvumas, orientacija erdvėje, judančių objektų sekimas, judesių valdymas.
Intravertas	Charakteris	Ekstravertas
Tikslo siekimas – metodas.	Tikslo siekimas	Tikslo – norai, svajonės, vizijos.

M2P2 Padalomoji medžiaga – Daugialypis intelektas

Vaizdinis - erdvinis – įsivaizduokite aplinką, kaip architektai ar jūreiviai. Atižvelkite į Jus supančią aplinką . Very aware of their environments. Pieškite piešinius, galvosūkius, žemėlapius ir pan. Jas galima mokyti piešiniais, žodiniiais ir fiziniiais vaizdais. Įrankiai yra modeliai, grafika, diagramos, nuotraukos, piešiniai, 3-D modeliavimas, vaizdo įrašai, vaizdo konferencijos, televizijos, multimedijos, tekstai su nuotraukomis / diagramomis / grafikais.

Muzikinis - ritminis - parodo jautrumą ritmui ir garsui. Jie mėgsta muziką, tačiau jie taip pat yra jautrūs garsams jų aplinkoje. Jie gali geriau mokytis su muzika fone. Jie gali būti mokomi, pamokas paverčiant žodžiais, ritmingai kalbant, prisiminti laiką. Įrankiai yra muzikos instrumentai, muzika, radijas, stereo, CD-ROM, multimedija.

Verbalinis- efektyvus žodžių naudojimas. Šie besimokantieji turi labai išplitusius garsinius įgūdžius ir dažnai galvoja žodžiais. Jie mėgsta skaityti, žaisti žodinius žaidimus, kurti poeziją ar pasakojimus. Jie gali būti mokomi skatinant juos sakyti ir pamatyti žodžius, skaityti knygas kartu. Įrankiai apima kompiuterius, žaidimus, daugialypės terpės priemonės, knygas, magnetofonus ir paskaitas.

Kūno - kinestetinis - veiksmingai naudokite kūną, pavyzdžiui, šokėją ar chirurgą. Kietas kūno sąmonės suvokimas. Jie mėgsta judėjimą, daryti dalykus, liečiasi. Jie puikiai bendrauja kūno kalba ir mokomi fizinio aktyvumo, praktinio mokymosi, veikimo, vaidmenų žaidimo. Įrankiai apima įrangą ir realius objektus.

Loginis -matematinis- argumentavimas, skaičiavimas. Pagalvokite konceptualiai, abstrakčiai ir galėsite pamatyti ir iširti modelius ir santykius. Jie mėgsta eksperimentuoti, spręsti galvosūkius, klausiti kosminių klausimų. Jie gali būti mokomi per logikos žaidimus, tyrimus, paslaptis. Jiems reikia mokytis ir formuoti koncepcijas, kad jie galėtų išspręsti detales.

Tarpasmeninis - supratimas, bendravimas su kitais. Šie mokiniai mokosi per sąveiką. Jie turi daug draugų, empatija kitiems, gatvės smarts. Jas galima mokyti per grupines

veiklas, seminarus, dialogus. Įrankiai apima telefoną, garso konferencijas, instruktoriaus laiką ir dėmesį, vaizdo konferencijos, rašymas, kompiuterių konferencijos, el. Paštas.

Vidinis - asmenybinis - suprasti savo interesus, tikslus. Šie besimokantieji linkę vengti kitų. Jie derinami su savo vidiniais jausmais; Jie turi išmintį, intuicija ir motyvaciją, taip pat stiprią valią, pasitikėjimą ir nuomonę. Jis galima mokytis savarankiškai ir savarankiškai. Įrankiai apima knygas, kūrybines medžiagas, dienoraščius, privatumą ir laiką. Jie yra labiausiai nepriklausomi nuo besimokančiųjų.

M2P2 Padalomoji medžiaga – Mokymosi technikos

VAIZDINIS – ERDVINIS MOKYMOŠI STILIUS. Jei turite vaizdinį – erdvinį mokymosi stilių, efektyviam mokymuisi naudokite nuotraukas, paveikslus, spalvas ir kitas vaizdines priemones. Savo mokymuisi pasitelkite vaizduotę ir vizualizaciją.

- Jums gali atrodyti, kad vizualizacija mokiniams lengvai suvokiama. Įsitinkite, kad pateikiama medžiaga yra lengvai suvokiama ir išsiskiria iš kitų vizualinių vaizdų, kuriuos naudojate pamokoje. Nesunkiai pastebėsite, kad vizualizacija padeda įsisavinti naujas žinias. Įsitinkite, kad nauja medžiaga yra: spalvinga, skatinkite naudoti individualų spalvų išdėstymą, kurkite savo asociacijas. Naudokite daug vaizdingų žodžių ir išsireiškimų.
- Naudokite minčių žemėlapius. Tekstą išskirkite skirtingomis spalvomis ir formomis. Jei nenaudojate kompiuterio, visada po ranka turėkite bent keturių spalvų rašiklius.
- Vizualizacijai labai gerai padeda įvairios sistemos ir diagramos. Kur galite žodžius pakeiskite paveikslėliais arba simboliais. Skirtingomis spalvomis atskirkite svarbiausius ir mažiau svarbius dalykus.
- Įsivaizduojamos kelionės ar pasakojimo metodas padeda mokiniams įsiminti turinį, kurį "lengva pamatyti". Tai puikus pavyzdys, kaip sugretinti vaizdus su istorijomis.
- Lengvai įsimenami žodžiai ir įvykiai mokinių yra lengviau įsisavinami, tačiau šiam mokymosi būdui jie turi skirti laiko. Mokinių gebėjimas vizualizuoti vystosi, kai šis metodas naudojamas kuo dažniau.
- Poveikio keitimo metodas taip pat tinkamas taikyti darbui su mokiniais, nes jis remiasi vizualizacija.

MUZIKINIS – RITMINIS MOKYMOŠI STILIUS. Jei turite muzikinį – ritminį mokymosi stilių, efektyviam mokymuisi naudokite garsus, ritmą ir muziką. Mokydami naują medžiagą naudokite klausymosi gabumus

- Naudokite garso įrašus, kad būtų galima lengviau įsisavinti foną ir padėtumėte mokiniams lengviau sudaryti atitinkamą vizualizaciją. Pavyzdžiui, naudokite įprastą orlaivio variklio įrašą, kad galėtumėte lengviau įsisavinti per ausines pateikiamą informaciją apie skrydžio saugumo procedūras. Vizualizuojant buriavimo manevrus, naudokite vėjo ir vandens garsą. Jei neturite atitinkamų įrašų, apsvastykite galimybę juos susikurti patiems.
- Kurdami mnemoniką ar akrostikus, naudokite ritmą ir rimą,
- Naudodamiesi inkaravimo technika, prisiminkite įvairias būsenas, kurias jūsų mokiniai naudoja kurdami muziką. Jei žinote, kad jūsų mokiniams patinka tam tikra muzika ar daina, panaudokite ją ir „užfiksukite“ savo mokinių emocijas ir būseną. Jeigu jūsų mokiniams reikia pakelti nuotaiką, jie gali lengvai tai padaryti prisimindami jiems patinkančią dainą ar melodiją.

VERBALINIS MOKYMOŠI STILIUS. Jei jūsų klasėje turite mokinių, kurie informaciją

lengviau įsisavina žodžiu, pabandykite jiems taikyti kalbos ir rašymo metodus. Paieškokite būdų, kaip įtraukti daugiau kalbėjimo ir rašymo metodų. Pavyzdžiui, pasikartojimui naudokite savo užrašus.

- Susikurkite kuo daugiau žodžių, tokių kaip tvirtinimai ir scenarijai. Naudokite ritmą ir rimą, o svarbiausia informaciją išstarkite garsiai. Svarbiausius dalykus stenkitės asocijuoti su gerai pažįstama daina.
- Mnemonika padeda prisiminti įsisavintą informaciją. Akronimas mnemonikai naudoja žodžius, daugiausia dėmesio skiriant pirmai žodžio raidei, kuri naudojama sudarant pirmą ir paskesnius žodžius. Šį metodą taip pat galite naudoti sudarant frazes, kurias norite įsiminti.
- Audio įrašų kūrimas gali būti vertingas mokymosi įrankis. Per klausymą padarytų įrašų gali būti labai naudingas įrankis mokantis.
- Skaitant tekstą garsiai stenkitės jį skaityti raiškiai, keiskite balso tonacijas. Nesistenkite skaityti vienu monotonišku balsu, skaitykite tekstą taip lyg atliktumėte vaidmenį teatre. Tai lavina ne tik Jūsų atmintį, bet ir raiškųjį skaitymą!
- Šį metodą galite naudoti ir su kitais atlikdami įvairius vaidmenis ir imituodami įvairias situacijas.

KŪNO – KINESTETINIS MOKYMOŠI ŠTILIUŠ. Jeigu Jūsų mokiniams patinka sąlyčio-
lietimo stilius, naudokite metodus, kuriuose mokiniams reikia daiktus paliesti, palaikyti ir
taip mokytis tuos daiktus kuriant, formuojant.

- Vizualizacijos tikslais stenkitės įsivaizduoti Jus supančią aplinką. Pavyzdžiui, jeigu įsivaizduojate save laive, įsivaizduokite supančią aplinką, virves, jūros sūpavimą, vėją ir pan.
- Informacijos įsisavinimui apibūdinkite pojūčius, kuriuos jaučiate atlikdamas šiuos veiksmus. Pavyzdžiui, įsivaizduojant, kad esate pilotas. Jaučiate, kaip sunkio jėga jus spaudžia prie kėdės, kai lėktuvas kyla į viršų ir pan.
- Naudokite fizinius daiktus taip dažnai, kaip galite. Kortelių pratimai gali mokiniams padėti įsiminti informaciją, nes jas galima fiziškai paliesti ir perduoti kitiems.
- Turėkite omenyje, kad rašymas ir diagramų sudarinėjimas yra fizinė veikla, todėl nevenkite naudoti šių metodų pamokoje. Naudokite didelius lapus ir spalvingus markerius diagramoms piešti, skatinkite pačius mokinius piešti diagramas ir jas spalvinti jiems patinkančiomis spalvomis.
- Išmokykite mokinius taisyklingos kvėpavimo ir atsipalaidavimo technikos, kad mokymosi procesas būtų kuo efektyvesnis. Išmokykite juos likti ramiais, susikoncentravusiais, budriais, bet tuo pačiu ir neįsitempusiais.
- Naudokite žaidimų vaidmenimis techniką, tiek individualioms, tiek grupinėms užduotims, tam kad mokiniai įsisavintų tam tikrus elgesio ir veikimo modelius ir kartu išmoktų jiems reikiamų dalykų.

LOGINIS – MATEMATINIS MOKYMOŠI STILIUS. Jeigu klasėje yra mokinių, kurie mokymosi procesą grindžia logikos dėsniais, stenkitės jiems paaiškinti kiekvienos mokymosi užduoties priežastis, o ne tik turinį. Žinodami ne tik turinį, bet ir konkrečias mokymosi priežastis jie lengviau įsisavins dėstomą dalyką. Nepamirškite jiems paaiškinti įvairių tarpusavio sąsajų, kurios jungia vienus mokymosi dalykus su kitais.

- Mokykite mokinius kurti sąrašus, kuriuose pažymėti kertiniai mokomosios medžiagos dalykai. Ilustracijai galima panaudoti statistiką ar kitus analitinius būdus tam, kad mokiniai geriau gebėtų nustatyti pačias svarbiausias mokymosi vietas.
- Atkreipkite dėmesį į fizinę mokinių būklę, kvėpavimo dažnį ir streso lygį. Neleiskite jiems save izoliuoti nuo kitų mokinių, paaiškinkite, kad jie tokie pat svarbūs kaip ir kiti, kad jie taip pat yra dalis klasės ekosistemos.
- Savo užrašuose pažymėkite logines mintis ir elgesį. Mokykite mokinius lengvai atpažinti įvairias sistemas ir procedūras, tam jog prireikus jie galėtų jas lengvai atpažinti ir pritaikyti savo reikmėms.
- Skatinkite mokinius mąstyti sistemiškai, jog jie suprastų ryšius tarp paskirų sistemos elementų. Pažymėkite, kad sistemos veikimo principų suvokimas leidžia pamatyti kaip iš tiesų vienas ar kitas mechanizmas funkcionuoja. Pavyzdžiui, mokiniai gali matyti lėktuvą, jo variklį, tačiau nesuvokti ir nežinoti, kad jis neskristų be žemėje įsikūrusių oro skrydžio palydovų, ryšio operatorių, dispečerių ir pan. Diagramos gali padėti suvokti sistemą.
- Mokiniai kartais gali per daug dėmesio skirti tam tikrai uždavinio dalies analizei ir be reikalo ieškoti to priežasčių, tai gali lemti mokymosi proceso sulėtėjimą. Jie gali būti užsiėmę pertekline analize, todėl tokiems mokiniams reikia padėti grįžti į kelią. Nurodant ką ir kodėl jie dabar turi daryti, paaiškinant, kad loginė reiškinio analizė šiuo konkrečiu atveju nėra reikalinga. Jeigu pastebite, kad Jūsų mokiniai per dažnai patenka į šias pinkles, klasėje ant lentos didelėmis raidėmis užrašykite, kad užduotis turi būti atlikta dabar, kad priežastys šiuo atveju nėra analizuojamos.

TARPASMENINIS MOKYMOŠI STILIUS. Jeigu Jūsų mokiniai yra linkę mokytis naudojant tarpasmeninį mokymo stilių, stenkitės kuo daugiau juos mokytį grupėse ir dirbti su kitais mokiniais. Formuokite įvairias mokymosi grupes, kurios nebūtinai turi būti sudarytos iš tos pačios klasės mokinių ar net tos pačios mokyklos mokinių. Svarbiausia, jog grupė būtų formuojama iš to pačio lygio narių.

- Vaidinimas vaidmenimis yra viena sėkmingiausių mokymo technikų, kurią galima sėkmingai taikyti tiek individualioms, tiek grupinėms užduotims. Šis metodas gali būti taikomas ypač kūrybiškai. Pavyzdžiui, aviacijos mokymuose, įsivaizduojant ir vaidinant atitinkamus personažus esančius oro uoste. Kaip antai lėktuvus ir jų

dispečerius, ar skrydžių instruktorių ir jo mokinius.

- Pasitelkite kitų mokinių vaizduote ir kūryba. Tačiau prieš tai įsitikinkite, kad jie supranta pagrindinius reikalavimus keliamus tikslui. Tai veiksmingas metodas, nes kiti turi visai kitokias matymo perspektyvas ir kūrybinius stilius. Tai gali Jūsų grupei padėti sukurti unikalų stilių, įvairesnes spalvingesnes asociacijas.
- Skatinkite mokinius dalintis jų pastebėjimais, užrašais, gerąja praktika su kitais grupės nariais. Klausydamiesi, kaip vienam nariui pavyko išspręsti užduotį kiti taip pat gali išmokyti spręsti savo užduotis. Stenkitės, jog mokiniai dalintusi „tobulai atliktos užduoties“ išsprendimo scenarijais. Skatinkite, kad kiekvienas mokinys parašytų scenarijų iš srities, kuri jam yra įdomiausia, o tada tą scenarijų pristatytų grupei.
- Minčių žemėlapiai ir diagramos yra puikūs pagalbininkai dirbant klasėje. Paskirkite klasėje žmogų, kuris išsakomas idėjas galėtų iliustruoti. Atminkite, kad grupė gali turėti daug skirtingų idėjų, tačiau tai yra pozityvus dalykas. Jeigu grupėje dėl kažko nesutariama prie pateikiamos grupės nuomonės pateikite ir nepritariančiąją nuomonę. Svarbu suprasti, kad dažniausiai nėra vieno teisingo atsakymo, todėl mokinius pratinkite sutikti arba nesutikti su pateikta idėja.
- Darbas grupėse padeda perprasti ir pažinti skirtingų žmonių elgesio ir veikimo būdus. Pastebint kitų daromas klaidas, galima išmokyti patiems jų nedaryti. Kokiu būdu tai pasiekama – vaidmenų, situacijos simuliacijos ar pasitelkus kitas technikas, nėra svarbu. Būkite kūrybingi ir naudokite kad ir paprastas klasės kėdes siekdami pavaizduoti lėktuvą.
- Jeigu darbą klasėse organizuojate darbo grupėse pagrindu, tai kiekvienam praverstų turėti savo mokymosi klausimyną. Tai kiekvienam grupės nariui padeda suvokti, kodėl kiti grupės nariai turi skirtingus požiūrius į tą patį dalyką. Tai taip pat praverčia paskirstant užduotis. Prisiminkite, kad klasė yra mokymosi erdvė, todėl čia nėra baudžiama už padarytas klaidas, atvirkščiai klasėje turėtų būti skatinama eksperimentuoti ir išbandyti naujus dalykus ir technikas, nes klasėje daryti klaidą yra daug kartų geriau nei realiame gyvenime.

VIDINIS – ASMENYBINIS MOKYMO SI STILIUS. Tai metodas, kuris gali būti taikomas mokiniams, kurie linkę mokytis patys, be didelės kitų pagalbos. Jiems gali nepatikti mokymasis grupėse. Siekite, kad Jūsų mokiniai nebijotų užduoti klausimo, o kas man iš to? Kodėl tai svarbu? Kur galiu tai pritaikyti? Būkite atidūs ir siekite perprasti mokinių vidines mintis ir pamąstymus apie įvairius mokymo dalykus, nes dažnai vidinės jų mintys apie dėstomą dalyką nulemia mokymosi motyvaciją. Todėl atkreipkite dėmesį į tai.

- Skirkite daugiau laiko tiksliniam mokymui naudojant Memletic būdą. Siekite, jog mokiniai patys nusistatytų savo tikslus ir planus. Aiškiai apibrėžkite, kas bus kai mokiniai pasieks vieną ar kitą užsibrėžtą tikslą. Stenkitės suvokti, kodėl vienas ar

kitas mokinys pasirinko tokius mokymosi tikslus ir leiskite jiems suprasti, kad esate patenkintas jų pasirinkimais

- Siekite, kad Jūsų mokiniai mokymosi tikslus sietų su savo vidiniais įsitikinimais ir vertybėmis. Įsidėmėkite, kad jei mokinių mokymosi tikslai nesutampa su jų vidinėmis vertybėmis ir siekiais, tai sumažina mokinio mokymosi motyvaciją ir pasitikėjimą. Tai nėra lengva pastebėti, tačiau, jeigu manote, kad mokymosi tikslai nesutampa su mokinio vertybėmis pabandykite panaudoti 'five whys' ir 'seventy by seven' mokymo technikas, kurios turėtų padėti išspręsti šią problemą.
- Siekite, jog pamokos tema būtų susieta su mokinio asmeniniais interesais. Pavyzdžiui, mokiniams, kurie siekia būti pilotais pateikite daugiau informacijos ir pavyzdžių, susijusių su praeities ar dabarties pilotais. Stenkitės suprasti, kodėl jiems aviacija yra įdomi, kokia yra domėjimosi šia sritimi priežastis, kas juos motyvuoja, kodėl jie norėtų šioje srityje dirbti.
- Nepamirškite, kad mokiniai mėgsta žvilgtelti į kitų padarytus darbus ar užrašus. Paklauskite jų, kas jų manymu motyvuoja tuos žmones, kodėl jie savo užrašus, užduotį atliko vienokiu ar kitokiu būdu. Padėkite jiems paklausti paties darbo autoriaus, kodėl jis pasirinko tokį darbo ar veiklos modelį.
- Stenkitės, jog jūsų mokiniai turėtų mokymosi užrašus. Mokiniai gali turėti keletą mokymosi užrašų, pvz., vieną mokymuisi, o kitą savo jausmams ir pastebėjimams fiksuoti. Patarkite mokiniams užrašuose pažymėti dalykus, metodus kurių pagalbą jiems pavyko išspręsti vieną ar kitą užduotį, o kurių pagalbą to padaryti nepavyko.
- Vidiniai mokinio įsitikinimai ir vidinis savęs įsivaizdavimas taip pat yra labai svarbus. Dažnai norą mokytis lemia jų savęs vidinis įsivaizdavimas. Tuo galima pasinaudoti nustatant mokymosi dalykus, kurie svarbūs mokinio vidinio savęs įsivaizdavimo kontekste. Šį metodą galima naudoti kartu su grafiniu-rašymo metodu, nurodant, kad mokiniai įtrauktų savo vidinius pamastymus, jausmus į savo užrašus.
- Modeliavimas metodas taip pat gali būti taikomas darbui su mokiniais. Venkite kurti vien stereotipinius elgesio ar išvaizdos modelius. Stenkitės mokyti taip, jog mokiniai stengtųsi perprasti kiekvieno jiems pateikto modelio jausmus ir elgesį, aplinkybes, kurios lemia vienokį ar kitokį elgesį. Svarbu pažymėti jiems, kad jie neturi surasti ir išskirti vieną tobulą modelį, bet turi siekti sukurti savo išskirtinį modelį..
- Kurkite įvairiaspalvius vaidmenis ir tam tikrai nėra būtina suskirstyti mokinius į grupes. Skatinkite mokinius improvizuoti ir patiems kurti vaidmenį pasitelkiant vizualizaciją. Pavyzdžiui, liepkite jiems įsivaizduoti šalia esantį instruktorių, kuris juos moko tam tikro dalyko ar naujo įgūdžio. Šiuo atveju privalumas yra tas, jog kitaip nei vaidinant patys mokiniai vizualizacijos pagalba sukuria įsivaizduojamo veikėjo elgesį.

M2 Vertinimo lapas

Jūsų vardas _____

Jūsų organizacija, šalis _____

Labai prašome atsakyti į toliau pateiktus klausimus įvertinant modulio “Mokymas ir mokymasis” mokymus. Nuoširdūs jūsų atsakymai padės mums tobulinti šio modulio mokymus ir medžiagą. Labai dėkojame už skirtą laiką!

Prašome kiekvieną teiginį įvertinti skalėje nuo 1 iki 6, kur 1 yra žemiausias, o 6 aukščiausias įvertinimas. Jūsų nuomonę atspindintį atsakymą pažymėkite kryželiu (x).

Jūsų lytis			
Vyras	<input type="checkbox"/>	Moteris	<input type="checkbox"/>

Jūsų pareigos	
Praktikantas/ pedagoginių studijų studentas	<input type="checkbox"/>
Pradedantysis mokytojas	<input type="checkbox"/>
Patyręs mokytojas	<input type="checkbox"/>
Kita – įrašykite	<input type="checkbox"/>

	Komentaras
Kaip įvertintumėte mokymų organizavimo kokybę informaciją ir komunikaciją prieš mokymus?	
Kaip įvertintumėte šio modulio užsiėmimus iš savo profesinės veiklos perspektyvos?	
Ar mokymai pateisino jūsų lūkesčius?	
Ar mokymų metu buvote aktyviai įsitraukęs?	

1 dalis – Pamokos planavimas

Remdamiesi mokymais, kaip įvertintumėte savo supratimą šiose srityse:

	1	2	3	4	5	6	Komentarai
Aš suprantu skirtumą tarp planavimo ir planavimo nuo pabaigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aš suprantu, kaip atrodo geras pamokos planas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Jaučiuosi pajėgus pamokas planuoti nuo pabaigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Jaučiuosi gebantis pagal Bloomo taksonomiją nustatyti ilgalaikius tikslus ir pamokų uždavinius	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Jaučiuosi gebantis planuoti į rezultatą orientuotas pamokas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Kiti komentarai apie šių mokymų metu naudotas mokymo priemones ir veiklas

.....

2 dalis – Mokymo gebėjimų taikymas

Remdamiesi mokymais, kaip įvertintumėte savo supratimą šiose srityse:

	1	2	3	4	5	6	Komentarai
Jaučiuosi pajėgus pamokose atpažinti skirtingus mokymosi stilius	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aš suprantu, kodėl pamokose svarbu atsižvelgti į skirtingus mokymosi stilius.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Labiau pasitikiu savimi naudodamas įvairias mokymo technikas, atitinakančias skirtingus mokymosi stilius	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aš suprantu daugialypio intelekto svarbą mokymuisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Kiti komentarai apie šių mokymų metu naudotas mokymo priemones ir veiklas

.....

Jūsų pasiūlymai, kaip šiuos užsiėmimus būtų galima patobulinti

Dėkojame už Jūsų atsakymus ir skirtą laiką!

3 MODULIS

Mokytis padedantis elgesys ir specialieji ugdymosi poreikiai

TURINYS:

- M3 Mokymų programa – Mokytis padedantis elgesys ir SUP
- M3 Youtube vaizdo įrašai
- M3G1 Prezenciacija – Mokymosi aplinka
- M3G1 Kortelių pratimas – elgesys mokymuisi
- M3G1 Scenarijai
- M3G1 Pratimas - Mokytojo darbo standartas
- M3G2 Prezenciacija - Elgesio valdymas
- M3G2 Kortelių pratimas - Elgesio kategorijos
- M3G2 Pavyzdys - Klasės taisyklės
- M3G2 Pavyzdys - Mokymosi kontraktas
- M3G3 Prezenciacija – Specialieji ugdymosi poreikiai
- M3G3 Pavyzdys – Elgesio skatinimo planas
- M3G3 Pavyzdys – Individualaus mokymosi planas
- M3 Vertinimo lapas

M3 Mokymų programa – Mokytis padedantis elgesys ir SUP

Modulis	Mokymosi tiklas	Užsiėmimai ir šaltiniai	Šaltiniai
3 Modulis <i>Mokymosi elgesio modeliai ir specialieji ugdymo poreikiai</i>	1. Skirtumo tarp elgesio ir elgesio padedančio mokymuisi suvokimas	<p>Temos pristatymas (1 skaidrė)</p> <p>Užsiėmimas – modulio tikslų pristatymas (2 skaidrė)</p> <p>Užsiėmimas – koks skirtumas tarp elgesio ir elgesio padedančio mokymuisi. Kortelių pratimas (3 skaidrė)</p> <p>Diskusija</p> <p>You tube vaizdo įrašas – užsiėmimas – identifikuoti elgesį ir elgesio padedančio mokymuisi priežastis – atsakyti į klausimus ir juos aptarti plačiau</p> <p>Efektyvios mokymosi aplinkos kūrimas (5 ir 6 skaidrės) – sudėlioti žodžius – svarankiškas darbas, grupinis minčių lietaus arba darbas grupėse</p> <p>Aptarimas ir išvados</p> <p>Peržiūrėkite šį sąrašą: (7 skaidrė)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Poreikis maloniai mokymosi aplinkai – Poreikis, jog mokytojas žinotų mokinių poreikius – Teigiamų tarpusavio santykių poreikis – Poreikis, jog mokiniai pasitikėtų savo mokytoju – Poreikis, kad mokiniai jaustųsi saugūs – Poreikis, jog mokiniai žinotų ką jie daro – Poreikis, jog mokiniai jaustų, kad daro 	<p>Powerpoint 1 mokymosi aplinka</p> <p>Elgesys vs Mokymuisi padedantis elgesys kortelių pratimas</p> <p>YouTube klipas https://youtu.be/Qjex_QXZdO8</p> <p>Dideli lapai popieriaus</p>

		<p>pažangą</p> <ul style="list-style-type: none"> – Poreikis, kad mokiniai aiškiai žinotų ko iš jų tikimasi <p>Šią užduotį galite atlikti poromis arba grupėmis nurodant kurie veiksniai yra svarbiausi, ką jie reiškia praktikoje. Palyginkite pateiktus atsakymus</p> <p>Tarpusavio santykiai: (8 skaidrė)</p> <p>Peržiūrėkite video įrašus, kurie prasideda nuo 1947 m. – nuo 7 minutės, nurodykite problemines temas ir negatyvius pareiškimus</p> <p>Ar galima minėtas problemas išspręsti kitaip?</p> <p>Jeigu norite – peržvelkite paskutinę vaizdo įrašo dalį ir sužinokite kaip ši problema gali būti sprendžiama kitaip.</p> <p>Scenarijai – žadimas vaidmenimis – grupėse po tris – mokinyms, neigiamai nusistatęs mokytojas ir teigiamai nusistatęs mokytojas.</p> <p>Mokytojo vaidmuo – didžiosios britanijos mokytojo darbo standartas (9 – 11 skaidrės)</p> <p>Peržiūrėkite šiuos keturis standartus– jeigu tu stebėtum mokytojus, kaip tavo manymu jie šiuos reikalavimus turėtų įgyvendinti praktikoje?</p> <p>Diskusija</p>	<p>http://youtu.be/G7bGv7LPL4Y#discipline#classroom</p> <p>Scenarijai</p> <p>Mokytojo darbo standartas</p>
	<p>2. Strategijų vystymas klasės valdymui</p>	<p>Temos pristatymas (1 skaidrė)</p>	<p>Powerpoint 2 – Klasės valdymas</p>

		<p>Skirtingi elgesio modeliai – atitinkamai išdėlioti korteles(2 skaidrė)</p> <p>Aptarkite skirtingas kategorijas ir veiksnius kurie gali iššaukti neigiamą elgesį.</p> <p>Mažose grupėse, iš savo asmeninės patirties pateikite pavyzdį kaip Jūs elgiatės žemiau nurodytose situacijose. Ar darytumėte ką nors kitaip?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mokinys pavėluoja į pamoką • Nekreipia dėmesio į dėstomą dalyką • Triukšmauja pamokos metu • Tyčiojasi iš klasės draugų • Garsiai kalbasi su bedraklaisiais <p>Peržiūrėkite vaizdo įrašą. (3 skaidrė) Išanalizuokite elgesio tipus, elgesį lemiančius veiksnius ir būdus, kuriais sprendžiama susidariusi situacija. Ar pastebėjote daugiau problemų?</p> <p>Sistemos plėtojimas (4 skaidrė) – klasės valdymas – kas tai? Jau aptarėme klasės mokymosi aplinką – dabar aptarsime elgesio klasėje taisykles.</p> <p>Diskusija apie elgesio taisykles ir lūkesčius klasėje (5 skaidrė). Temos pristatymas ir trumpa diskusija kodėl tai svarbu.</p> <p>Grupėse, aptarkite kokias taisykles jūs taikote savo klasėje, sudarykite bendrą elgesio taisyklių klasėje sąrašą.</p> <p>Apsvarstykite:</p>	<p>Elgesio modeliai – kortų kaladė</p> <p>https://youtu.be/uq_FaEGavC4</p>
--	--	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Kiek taisyklių • Kokie yra prioritetai • Taisyklių pateikimo artikuliacija • Kaip jas pristatyti <p>Peržvelkite pateiktus pavyzdžius – aptarkite juos grupėse ir pateikite savo pastebėjimus. Viena iš jų – mokymosi sutartis – kuo ji skiriasi nuo kitų?</p> <p>Elgesio valdymo politika - (6 skaidrė)</p> <p>Daugelis mokyklų turi taisykles, kurių tiklas visus mokinius vertinti vienodai</p> <p>Aptarkite bendros elgesio politikos mokykloje turėjimo būtinumą. Pristatykite savo mokyklos vykdomą elgesio politiką.</p> <p>Grupės – peržvelkite pateiktą bausmių ir paskatinimų sąrašą</p> <p>Paklauskite ką jie mano apie šį sąrašą, kokios šio sąrašo stiprybės ir ką jie pakeistų?</p> <p>Nurodykite sukurti savo asmeninį bausmių ir paskatinimų sąrašą.</p>	<p>Pavyzdinės elgesio klasėje taisyklės</p> <p>Pavyzdinis pasekmių ir paskatinimų sąrašas</p>
	3. Mokinių su SUP ugdymas	<p>Temos pristatymas – (1 skaidrė)</p> <p>Peržiūrėkite skirtingus SUP būdus, aptarkite juos, taip pat nurodykite ką juose pakeistumėte. (2 skaidrė)</p> <p>Įvertinkite darbo su SUP mokiniais strategijas (3</p>	<p>Powerpoint 3 – Specialieji ugdymosi poreikiai</p> <p>YouTube vaizdo įrašas</p>

		<p>skaidrė) – svarbiausia diferencijacija.</p> <p>Pažiūrėkite vaizdo įrašą susijusi su diferencijacija (4 skaidrė)</p> <p>Grupėse pateikite vieną ar kelis pavyzdžius, kaip Jūs diferencijuotumėte savo veiklą su vienu iš šių SUP turinčiu mokiniu?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regėjimo sutrikimai • Autizmas • Negebėjimas sutelkti dėmesį • Klausos sutrikimai • Disleksija <p>Grįžtamasis ryšys</p> <p>Diskusija</p> <p>Koks pagalbos mechanizmas šiems mokiniams sukurtas tavo mokykloje?</p> <p>Kaip SUP turinčių mokinių ugdymas susiejęs su elgesiu ir mokymosi vertinimu?</p> <p>Koks ryšys tarp SUP ir klasės valdymo? Kokias strategijas pasitelktumėte norėdami padėti mokiniams su SUP? Ar galėtumėte pateikti savo pavyzdžių iš praktikos?</p> <p>Mokiniai turintys ypatingų SUP gali būti ugdomi pagal individualų mokymosi planą (5 skaidrė) – tikslas, jog mokytojai suprastų tokių mokinių poreikius ir turėtų nuoseklų priėjimą prie jų.</p> <p>Pažvelkite į pateiktus individualaus mokymo ir</p>	<p>https://youtu.be/EOPe_cJ67No</p> <p>Dideli popieriaus lapai</p> <p>Pavyzdys IMP Pavyzdys IMP</p>
--	--	--	--

		<p>tinkamo elgesio palaikymo plano pavyzdžius (6 skaidrė) – įvertinkite juos?</p> <p>Ar galite pateikti pavyzdinį elgesio modelį individualiai pagalbai, kurią galėtumėte panaudoti savo aplinkoje - galvokite apie konkretų mokinį, su kuriuo jums jau teko bendrauti</p> <p>Grįžtamasis ryšys</p> <p>Įvertinimas</p>	Įvertinimo lapas
--	--	--	------------------

M3 Youtube vaizdo įrašai

<https://youtu.be/G7bGv7LPL4Y> - 1947

<https://youtu.be/XMhIUo2a1iE> - neveiksmingas klasės valdymas

https://youtu.be/Qjex_QXZdO8 - bloga mokytoja

<https://youtu.be/iW0XsQ4X28s> - prasta pamoka (oras)

<https://youtu.be/SAGS1IFp-dk> - Kaip nesusitvarkyti su klase?

<https://youtu.be/R6psMucLhVY> - 6 patarimai, kaip suvaldyti klasę

https://www.youtube.com/embed/uq_FaEGavC4 -Disciplina



Trainee to Trained Teacher
3 modulis – Mokymąsi skatinantis
elgesys ir specialieji ugdymosi poreikiai
Mokymąsi skatinanti aplinka

Modulio tikslas

Suprasti skirtumą tarp elgesio ir mokymuisi padedančio elgesio

Tobulinti tinkamą mokinių elgesį klasėje skatinančias strategijas

Tobulinti gebėjimus dribti su mokiniais turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių



Kokį matote skirtumą tarp mokinių elgesio ir elgesio padedančio mokymuisi?

- Pasižiūrėkite į gautus žodžius ir frazes
- Kuriam stulpeliui juos priskirsite?

Elgesys	Mokymuisi padedantis elgesys

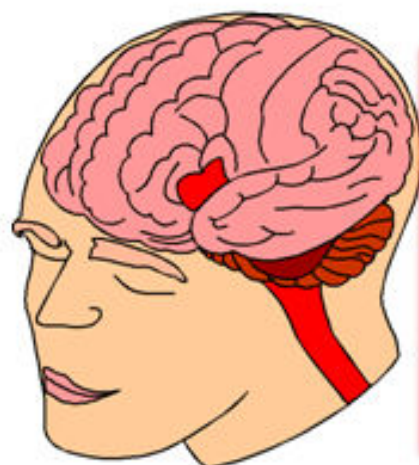
Kokį matote skirtumą tarp mokinių elgesio ir elgesio padedančio mokymuisi?

- **Bad Teacher**

https://youtu.be/Qjex_QXZdO8

- Peržiūrėkite video ištrauką.
- Kokį mokinių ir mokytojos elgesį pastebite?
- Koks elgesys trukdo mokymuisi?

Kokia aplinka skatina mokymąsi?



Reptilian Brain

Ši smegenų dalis užtikrina, jog žmogus gebėtų išlikti jį supančioje aplinkoje.

Kai mokinia patiria didelį stresą ar jaučią grėsmę limbinė smegenų sistemos dalis “išsijungia” ir mokiniai fiziologiškai negali įsisavinti naujos informacijos.

- Stresas sukelia smegenų stagnaciją, iššaukia pasipriešinimo arba abejingumo reakciją

Kokia aplinka skatina mokymąsi?

- Mokiniai labiau linkę mokytis ir įsisavinti naujus dalykus atpalaiduojančioje ir saugioje aplinkoje
- Kokie yra saugios mokymuisi aplinkos požymiai?

- Ar sugebate sukurti efektyvaus mokymosi strategiją ir aplinką, kokie yra krtiniai šios strategijos elementai?

Kokia aplinka skatina mokymąsi?

- Poreikis maloniai mokymosi aplinkai
- Poreikis, jog mokytojas pažintų savo mokinius
- Poreikis pozityviems tarpusavio santykiams
- Poreikis, jog mokytojas turėtų mokinių pasitikėjimą
- Poreikis, jog mokymosi aplinka būtų saugi
- Poreikis, jog mokiniai žinotų ką ir kodėl jie tai daro
- Poreikis, kad mokiniai jaustų daromą progresą
- Poreikis, jog mokiniai išanksto žinotų ko iš jų bus reikalaujama

Kokį matote skirtumą tarp mokinių elgesio ir elgesio padedančio mokymuisi?

- [Santykiai - 1947](#)

- Pažiūrėkite šį video įrašą.
- Išvardink visus neigiamus dalykus, kuriuos pastebėjai?
- Kokį elgesio medelį taikytumėte mokymo tikslais?

<http://youtu.be/G7bGv7LPL4Y#discipline#classroom>

Profesiniai įgūdžiai – profesiniai reikalavimai mokytojams Jungtinėje Karalystėje

- Mokytojo lyderio savybės

Professional attributes

All teachers should:

Relationships with children and young people

C1

Have high expectations of children and young people including a commitment to ensuring that they can achieve their full educational potential and to establishing fair, respectful, trusting, supportive and constructive relationships with them.

C2

Hold positive values and attitudes and adopt high standards of behaviour in their professional role.

Frameworks

C3

Maintain an up-to-date knowledge and understanding of the professional duties of teachers and the statutory framework within which they work, and contribute to the development, implementation and evaluation of the policies and practice of their workplace, including those designed to promote equality of opportunity.

Communicating and working with others

C4

(a) Communicate effectively with children, young people and colleagues.
(b) Communicate effectively with parents and carers, conveying timely and relevant information about attainment, objectives, progress and well-being.
(c) Recognise that communication is a two-way process and encourage parents and carers to participate in discussions about the progress, development and well-being of children and young people.

C5

Recognise and respect the contributions that colleagues, parents and carers can make to the development and well-being of children and young people, and to raising their levels of attainment.

C6

Have a commitment to collaboration and co-operative working where appropriate.



Erasmus+



Koks yra mokytojo vaidmuo?

- Profesiniai standartai Jungtinės Karalystės mokytojams
- Tavo nuomone, kokia praktinė reikšmė šių reikalavimų?
- Kaip įsitikinti, kad mokytojas atitinka minėtus reikalavimus?

Have high expectations which require, including commitment to ensuring that they can reach the full potential of

Evidenced

2. Establishing respectful, trusting, supportive and constructive relationships

Evidenced



Trainee to Trained Teacher
3 modulis – Mokymąsi skatinantis
elgesys ir specialieji ugdymosi poreikiai

Mokymąsi skatinanti aplinka



M3G1 Kortelių pratimas – Elgesys mokymuisi

Elgesys	Elgesys padedantis mokymuisi

Pakelti į viršų ranką

Svajojimas

Namų darbų atlikimas

Kitų išklausymas

Patyčios

Šaukimas ant kitų

Kalbėjimas su kitais per pamoką

Pagyrimas

Viešas demonstravimas

Organizacija

Dalykų susiejimas

Poreikių žinojimas

Įsitraukimas

Lūkesčiai

M3G1 Scenarijai

Pirmas scenarijus

Dvi 12 metų mergaitės nuolat šnekasi tarpusavyje pamokose. Mokytoja mergaitėms pateikė dvi pastabas dėl to, tačiau jos vis tiek nesiliauja ir toliau kalba tarpusavyje. Keli mokiniai dėl tokio jų elgesio pareiškė nepasitenkinimą. Viena mergaitė dėl tokio savo elgesio jau yra turėjusi problemų, o kita iki šiol nebuvo nusižengusi taisyklėms ir niekad nebuvo bausta.

Antras scenarijus

14 metų berniukas nuolat į matematikos pamokas ateina nepasiruošęs ir be vadovėlio. Taip dažniausiai nutinka du-tris kartus per savaitę. Mokytojas jau keletą kartų mokinį buvo palikęs po pamokų, tačiau tai jokios naudos nedavė. Šiandien mokinys į pamoką ir vėl atėjo nepasiruošęs.

M3G1 Pratimas - Mokytojo darbo standartas

1. Turėti didelius lūkesčius mokinių atžvilgiu, įskaitant įsitikinimą, jog pilnas jų potencialas bus atskleistas	Įrodymai
2. Sukuriant sąžiningus, pagarba, parama ir konstruktyviu bendradarbiavimu grįstus santykius	Įrodymai
3. Turėti aukštas moralines vertybes ir nuostatas, kurios būtų taikomos ir kasdienėje profesinėje veikloje	Įrodymai
4. Prisidėti prie lygių galimybių visiems mokiniams politikos vystymo, įgyvendinimo ir vertinimo bei praktinio jos įgyvendinimo mokykloje	Įrodymai



Trainee to Trained Teacher
3 modulis – Mokymąsi skatinantis
elgesys ir specialieji ugdymosi poreikiai
Elgesio valdymas

Kokie yra blogo elgesio tipai?

- Priskirk vienam iš nurodytų tipų?
- Ar galėtum pateikti daugiau pavyzdžių?
- Kokios yra blogo elgesio priežastys?

Nepasitikintis Trukdantis Nepaklusnus



Elgesys ir elgesio valdymas

- **Drausmės problemos**

https://www.youtube.com/embed/uq_FaEGavC4

- Peržiūrėkite video įrašą.
- Kokio tipo elgesiui tai priskirtumėte?
- Ar galime identifikuoti tokio elgesio požymius
- Ar turite papildomų pastebėjimų?

Klasės valdymas

Sąvoka:

- Klasės valdymas – metodas, kurio pagalba mokytojas gali sukurti pozityvią ir produktyvią mokymosi aplinką mokiniams, kuri užtikrina efektyvius kovos su netinkamu elgesiu būdus.

Įrankiai:

- Mokymosi aplinka
- Tinkamas klasės veiklos organizavimas
- Mokyklos elgesio politika
- Klasės taisyklės
- Būti visada pasiruošusiu
- Žinoti savo mokymo stilių

Klasės taisyklės

Aiškios klasės taisyklės ir visiems žinomos priimtino elegesio normos gali padėti išvengti drausmės problemų ir užtikrinti pamokos nepertraukiamumą.

Kokias taisyklės nustatytos tavo klasėje?

Jeigu kuri klasės taisyklės apsvarstyk.

- Taisyklių skaičių
- Identifikuok prioritetus
- Aiški taisyklių artikuliacija
- Apsvarstyk jų pristatymą
- pasidairyk gerųjų pavyzdžių kitose mokyklose – aptarkite jas grupėse. Jeigu viena iš taisyklių yra “mokymosi sutartis” – kuo ji išsiskyrta?

Elgesio politika

Mokyklos elgesio politika

- Turi nustatyti vienodas mokytojų veikimo gaires
- Būti teisinga mokiniams ir užtikrinti kad visiems ji būtų taikoma vienodai
- Gebėti nustatyti gero elgesio pavyzdžius ir pasiekimus, taip pat nustatyti gaires kaip reikia elgtis susidūrus su netinkamu elgesiu

Pažvelk į paskatinimų ir bausmių pavyzdį:

- Kur slypi stiprybės?
- Ką tu pakeistum?

Sukurk savo paskatinimo ir bausmių modelį.



Trainee to Trained Teacher
3 modulis – Mokymąsi skatinantis
elgesys ir specialieji ugdymosi poreikiai

Elgesio valdymas

M3G2 Kortelių pratimas - Elgesio kategorijos

Nepasitikintis	Trukdantis	Labai trukdantis

Pratimų atlikimas

**Vengimas pradėti
darbą**

Lengvas pasidavimas

Neatsargumas

Darbo neužbaigimas

Netvarkingas darbas

Piešti piešinėlius

Žaidimas telefonu

Siekti dėmesio

Plepėjimas

Rėkti

Kvailai triukšmauti

Įsiterpimas

Tušinuko junginėjimas

Trukdyti kitiems

**Užgaulioti
bendraklasius**

Keiktis

**Atsisakymas daryti tai,
kas prašoma**

Atsikalbinėjimas

Tyčiojimas

Klasės taisyklės

Šioje klasėje yra svarbus kiekvienas mokinys. Joks mokinys nėra labiau svarbus nei koks kitas. Mūsų būvimo čia tikslas yra pasiekti pačių geriausių mokymosi rezultatų, kokių tik galime. Kad taip atsitiktų, mes vadovaujamės šiomis taisyklėmis. Tai reiškia, kad tu privalai elgtis taip, kad kiekvienas klasėje galėtų pasinaudoti teise mokytis kaip galima sėkmingiau. Čia pateikiamos pagrindinės taisyklės, kurių visi pasižadama laikytis. Šių taisyklių nesilaikymas turi pasekmes. Atmink, kad šių taisyklių laikymasis veda link kiekvieno iš jūsų mokymosi sėkmės.

1. Už jūsų klasę yra atsakingas mokytojas. Turi būti laikomasi bet kokių pagrįstų jo nurodymų.
2. Klasėje nešaukiama - kiekvienas mokinys gali kalbėti tik pakėlęs ranką.
3. Jei mokytojas kalba, mokiniai turi klausytis.
4. Jei mokytojas paprašė ką nors kalbėti, likę mokiniai turi klausytis.
5. Kiekvienas mokinys turi būti pasiruošęs ir turėti visas reikiamas priemones visoms pamokoms
6. Pamokos pradžioje mokiniai turėtų užimti jiems paskirtas vietas ir greitai pradėti jiems skirtą darbą.
7. Visi namų darbai turi būti įrašyti į jūsų dienotvarkę; Jie turi būti pateikti laiku.
8. Visos užduotys turi būti užbaigtos taip gerai, kaip tu tik sugebi.
9. Niekam neleidžiama palikti klasės arba vaikščioti po ją be leidimo.
10. Visi moksleiviai turėtų būti mandagūs su kitais klasės draugais, mokytoju ir visais svečiais.

Sutinku laikytis šių taisyklių ir suprantu, ką turiu padaryti, kad man pavyktų.

Mokinio parašas _____

Tėvų/ globėjų parašas _____

Mokytojo parašas _____



Teesdale mokyklos

Mokymosi kontraktas

Visi suinteresuoti asmenys – moksleivis, mokytojai ir administracija sutinka, kad:

Gerbti kitus žmones ir jų turta, kad kiekvienas galėtų atskleisti savo potencialą.

Siekiant šio tikslo pasižadame:

Kalbėti ir dirbti su kitais pagarbiai.

Kalbėti po vieną.

Atvykti laiku ir nusiteikti mokytis ir pasiruošti visas tam reikiamas priemones

Nesinaudoti mobileisiais telefonais ir kitais elektroniniais prietaisais, kurie pamokų metu turi būti išjungti.

Kiekvieną kartą vykdykite visus mokyklos darbuotojų nurodymus. Jei manote, kad su jumis buvo pasielgta nesąžiningai, kreipkitės į savo auklėtoją, kuris padės rasti sprendimą.

Dėl šios sutarties visos mokyklos vardu sutarė mokiniai, darbuotojai ir administracija. Ji bus peržiūrima kasmet birželio mėn.



Trainee to Trained Teacher
3 modulis – Mokytis padedantis elgesys
ir specialieji ugdymosi poreikiai
Specialieji ugdymosi poreikiai

Specialieji poreikiai – kas tai yra?

Terminas “specialieji ugdymosi poreikiai” susijęs su vaikais, kurie turi mokymosi sunkumų ar negalią, kuri apsunkina jo mokymąsi lyginant su daugumą panašaus amžiaus vaikų.

Medicininės priežastys:

- Specifinės ligos, tokios kaip vėžys, ar sąlygos, tokios kaip astma

Negalia:

- Mokiniai neįgaliejių vežymėliuose, regėjimo ar klausos sutrikimai, cerebrinis paralyžius

Elgesio sutrikimai:

- Socialinės ar emocinės priežastys, ADHD ir kt.

Vystymosi priežastys:

- autizmas, Dauno sindromas ar kitos protinės negalios

Mokymosi sutrikimai:

- disleksija, mokymosi sunkumai, žemas IQ

Emocinės priežastys

- nerimas, depresija ir kt.

Strategijos, padedančios susidūrus su SUP?

- Specialios mokymosi programos
- diferencijavimas
- Papildoma mokytojo ar asistento pagalba
- Darbas mažesnėse grupėse
- Tvarkos palaikymas klasėje ir pertraukų metus
- Aktyviai dalyvauti klasės veikloje ir padėti kitiems klaseje
- Padėti fizinę ar psichologinę negalią turintiems, pvz. Valgyti, judėti po mokyklos teritoriją, pasinaudoti tuoletu.
- Mokymąsis pagal individualų planą

Diferencijavimas

Dirbant su SUP mokiniais svarbiausia diferencijuoti darbą klasėje ir turėti atitinkamai jos valdymo planą.

Pažiūrėkite šį video: diferencijavimas

https://youtu.be/EOPe_cJ67No

Pateikite vieną ar kelis pavyzdžius kaip Jūs diferencijuotumėte savo veiklą klasėje ir kaip mokiniai turėtų dirbti kartu su SUP mokiniais?

- Regos sutrikimai
- autizmas
- Dėmesio sutelkimo problemos
- Klausos sutrikimai
- Disleksija

Individualizuotas mokymosi planas

Individualizuotame ugdymo plane galėtų būti:

- Mokinių mėgiami - nemėgiami dalykai, nerimą mokiniams keliantys veiksniai
- Mokinių vertinimo kriterijai
- Informacija apie individualų mokinio mokymosį planą, kaip jis bus įgyvendinamas
- Informacija apie tai kokia papildoma pagalba reikalinga mokiniams
- Informacija apie tai kas ir kaip teiks papildomą pagalbą mokiniams
- Namų darbų atlikimo tvarka, mokinio ir tėvų pastebėjimai /komentarai dėl namų darbų atlikimo
- Informacija apie tai kaip bus prižiūrima/peržiūrima kaip laikomasi individualaus mokinio mokymosi plano
- Tikslai ir laikas per kurį mokinys turi pasiekti nustatytus mokymosi tikslus
- IUP nustatytas IMMP turi būti "SMART", tai yra:
 - Specifinis/apibrėžtas, jog mokinys tikslai žinotų koku tikslu jis mokosi ir ko jis siekia
 - Measurable (pamatuojamas), tam jog būtų aišku kada užsibrėžtas tikslas yra įgyvendintas
 - Achievable (reliai pasiekiamas), tikslas turi būti keliamas toks kokį mokinys gali pasiekti



Erasmus+



Individualus mokymosi planas

Peržiūrėkite pateiktus individualaus ugdymosi (IUP) ir individualaus elgesio (IEP) planus:

- Kokias matote stipriasias šių planų puses?
- Ką Jūs siūlytumėte pakeisti?

Savarankiškai sukurkite IUP ar IEP vienam konkrečiam pasirinktam mokyniui.



Trainee to Trained Teacher
3 modulis – Mokytis padedantis elgesys
ir specialieji ugdymosi poreikiai
Specialieji ugdymosi poreikiai

M3G3 Pavyzdys – Elgesio skatinimo planas

XXXX mokyklos

ELGESIO SKATINIMO PLANAS

Mokinio vardas:	Marius	Klasė	8 GIB
Data:	1 st July XXX	Posėdžio pirmininkas	JS
Žmonės, dalyvavę susitikime sudarant planą: Marius, Mariaus mama, TM (Mariaus klasės auklėtoja) ir mokyklos psichologas			
Tikslas: (ilguoju laikotarpiu)			
Pataisyti mokinio elgesį, ir išvengti išmetimo iš mokyklos			
Pagrindinės proglemos yra:-			
Marius ir toliau demonstruoja destruktivų ir mokytis trukdantį elgesį beveik visose pamokose. Jo mokymosi pasiekimai yra iš ties žemi daugelyje mokomųjų dalykų. Jis lengvai pasiduoda blogam kitų elgesiui, jį lengva išvesti iš pusiausvyros.			
Marius praleido tris dienas atskirtas nuo klasės ir sulaukta 19 skundų dėl jo elgesio.			
Lankomumas: Mariaus lankomumas yra 88.8% mažesnis, nei vidurkis.			
Pagalbos strategija:			
Tikslas:			
Laikytis mokymosi kontrakto			
Pasitelkus visų pagalbą tris savaites negauti jokių drausmės pažeidimų.			
Veiksmai: (padedantys pasiekti tikslus)			
Šeima:			
1. Tęsti bendradarbiavimą su mokyklą ir toliau palaikyti Marių siekiant laikytis šio plano.			
2. Namuose priminti mokymosi kontraktą ir Mariaus pareigas bei atsakomybes.			
3. Vieną kartą per savaitę susisiekti su klasės auklėtoja.			

4. Skirti papildomo laiko namuose padirbėti su anglų kalba ir matematika.

Marius:

1. Laikytis teigiamos nuostatos ne tik į pamokas, bet ir į darbą jose.
2. Laikytis mokymosi kontrakto – laikytis duotų nurodymų iš pirmo karto.
3. Paprašyti ir priimti pagalbą, kai jos reikia.
4. Pamokose elgtis pagarbiai su klasės draugais ir išvengti trukdžių.

Mokykla:

1. Stebės ir rinks informaciją apie Mariaus elgesį mokykloje (Klasės auklėtojas).
2. Vieną kartą per savaitę susisieks su Mariaus šeima ir informuos apie esamą padėtį. (Klasės auklėtojas).
3. Suteikti galimybę papildomai pasimokyti dalykų, kuriuose Mariui reikia pasitempti dėl presto lankomumo.
4. Vieną kartą per savaitę sudarys Mariui galimybę visus su elgesiu susijusius klausimus aptarti su klasės auklėtoju.

Stebėseną: nusižengimų ataskaitos

pagalbos planas

Kito posėdžio data: Penktadienis XXX

M3G3 Pavyzdys - Individualus mokymosi planas

Teiginys	Tikslas	Strategijos ir priemonės reikalingos tikslui pasiekti	Mokytojo atliekami darbai stebint ir fiksuojant mokinio progresą	Sėkmės kriterijai
*Išvystyti mąstymo ir klausymosi gebėjimus. *Išvystyti jos socialinius įgūdžius.	Atlikti užduoti be suaugusiojo pagalbos.	* Duoti vieną užduotį padaryti savarankiškai kiekvienoje pamokoje ir paaiškinti X, kad jei suaugusieji užsiėmę, ji turi užduotį pradėti savarankiškai. *Pagirti X, jeigu užduotis buvo atlikta *Paaiškinti X, jog savarankiškas užduoties atlikimas yra puikus dalykas, nes mokytojas negali visiems mokiniams skirti vienodai dėmesio. *Atlikite žaidimą vaidmenimis, kurio pagalba X suprastų, jog tam tikras aktyvus dalyvavimas gali būti jam nenaudingas, o nedalyvavimas gali būti naudingas.	X bus pateiktas sąrašas darbų, kuriuos X išbrauks iš sąrašo, kada sėkmingai atliks vieną ar kitą užduotį. Mokytoja kasdien fiksuoja X mokymosi progresą jos mokymosi aplanke.	75% skirto laiko X geba atlikti užduotis savarankiškai
*Išvystyti jos skaitymo ir rašymo, skaičiavimo gebėjimus *Vystyti jos gebėjimą koncentruotis ir siekti tikslo.	Parašyti trumpą istoriją su įvadu, dėstymu ir pabaiga.	*Pateikti X sąrašą su galimomis rašinio temomis ir sakiniais, kurie turi būti panaudoti tekste. Ši informacija X turi būti lengvai pasiekama, kai ji rašys rašinį. *Padėkite X sukurti rašinio ribas per jos struktūrą *Jeigu reikia, suteikite X papildomą pagalbą. *Priminti X, kad rašant rašinį ji turi naudotis pateiktais sakiniais ir pasirinkti vieną iš pateiktų temų.	X bus pateiktas sąrašas darbų, kuriuos X išbrauks iš sąrašo, kada sėkmingai atliks vieną ar kitą užduotį. Mokytoja kasdien fiksuoja X mokymosi progresą jos mokymosi aplanke.	Gebės parašyti dvi istorijas su įvadu, dėstymu ir pabaiga
*Vystyti jos bendrinius skaitymo, rašymo, ir skaičiavimo gebėjimus. * Vystyti jos gebėjimą koncentruotis ir siekti tikslo	Mokėti atlikti skaičiavimo veiksmus mintinai nenaudojant skaičiuotuvo su dviženkliais ir triženkliais skaitmenimis.	*Didinti X krūvį palaipsniui, nedarant spaudimo. Užduotis sunkinti palaipsniui. *Naudoti praktiškas ir naudingas užduotis, kurios padėtų X pasiekti jos tikslų *pateikti X sąrašą papildomų užduočių, kuriuos X turi atlikti siekdama savo tikslo. * Jeigu reikia, suteikti X papildomą pagalbą.	Mokytoja kasdien fiksuoja X mokymosi progresą jos mokymosi aplanke. X bus pateikta informacija apie jos mokymosi progresą: *be vertinimo *su įvertinimu Tai padės X geriau įsisavinti jos padarytą progresą ir identifikuoti tobulintinas vietas.	Bent dešimt kartų atliks daugybės veiksmus nesisinaudodama skaičiuotuvu.

M3 Vertinimo lapas

Jūsų vardas _____

Jūsų organizacija, šalis _____

Labai prašome atsakyti į toliau pateiktus klausimus įvertinant modulio “**Mokyti padedantis elgesys ir specialieji ugdymosi poreikiai**” mokymus. Nuoširdūs jūsų atsakymai padės mums tobulinti šio modulio mokymus ir medžiagą. Labai dėkojame už skirtą laiką!

Prašome kiekvieną teiginį įvertinti skalėje nuo 1 iki 6, kur 1 yra žemiausias, o 6 aukščiausias įvertinimas. Jūsų nuomonę atspindintį atsakymą pažymėkite kryželiu (x).

Jūsų lytis			
Vyras	<input type="checkbox"/>	Moteris	<input type="checkbox"/>

Jūsų pareigos	
Praktikantas/ pedagoginių studijų studentas	<input type="checkbox"/>
Pradedantysis mokytojas	<input type="checkbox"/>
Patyręs mokytojas	<input type="checkbox"/>
Kita – įrašykite	<input type="checkbox"/>

	Komentaras
Kaip įvertintumėte mokymų organizavimo kokybę informaciją ir komunikaciją prieš mokymus?	
Kaip įvertintumėte šio modulio užsiėmimus iš savo profesinės veiklos perspektyvos?	
Ar mokymai pateisino jūsų lūkesčius?	
Ar mokymų metu buvote aktyviai įsitraukęs?	

1 dalis – Mokymąsi skatinanti aplinka

Remdamiesi mokymais, kaip įvertintumėte savo supratimą šiose srityse:

	1	2	3	4	5	6	Komentarai
Aš suprantu skirtumą tarp elgesio ir elgesio padedančio mokymuisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aš suprantu, kaip sukurti mokymuisi palankią aplinką	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Jaučiuosi pajėgus savo klasėje sukurti mokymuisi palankią aplinką	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Suprantu, kaip mokytojo standarte aprašytas gaires apie mokymosi aplinkos kūrimą taikyti praktikoje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Kiti komentarai apie šių mokymų metu naudotas mokymo priemones ir veiklas

.....

2 dalis – Klasės valdymas

Remdamiesi mokymais, kaip įvertintumėte savo supratimą šiose srityse:

	1	2	3	4	5	6	Komentarai
Aš sugebu identifikuoti skirtingus elgesio tipus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aš suprantu, kodėl pamokose svarbu atsižvelgti į skirtingus elgesio tipus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Labiau pasitikiu savimi spręsdamas įvairias klasės valdymo problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aš suprantu lūkesčių, taisyklių ir pastovumo svarbą kuriant mokymuisi palankią aplinką	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Jaučiuosi pajėgus savo klasėje taikyti paskatinimais ir pasekmėmis grįstą elgesio valdymo sistemą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Kiti komentarai apie šių mokymų metu naudotas mokymo priemones ir veiklas

.....

3 dalis – Specialieji ugdymosi poreikiai

Remdamiesi mokymais, kaip įvertintumėte savo supratimą šiose srityse:

	1	2	3	4	5	6	Komentarai
Aš suprantu, ką reiškia turėti specialiųjų ugdymosi poreikių	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aš suprantu, ką reiškia diferenciacijimas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Labiau pasitikiu savimi, praktikoje taikydamas diferenciacijimą, kai susidūriau su specialiaisiais ugdymosi poreikiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aš suprantu individualaus mokymosi plano prasmę	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Kiti komentarai apie šių mokymų metu naudotas mokymo priemones ir veiklas

.....

Jūsų pasiūlymai, kaip šiuos užsiėmimus būtų galima patobulinti

.....

Dėkojame už Jūsų atsakymus ir skirtą laiką!

4 MODULIS

Mokinių Pasiekimai ir pažangos matavimas

TURINYS:

- M4 Mokymų programa – Mokinių pasiekimai ir pažangos matavimas
- M4 Prezenciacija - Mokinių pasiekimai ir pažangos matavimas
- M4 Priedas A
- M4 Priedas B
- M4 Priedas C
- M4 Priedas D
- M4 Priedas E
- M4 Priedas F
- M4 Vertinimo lapas

M4 Mokymų programa

Modulis	Modulio tikslas	Veiklos ir priemonės	Priemonės	Rezultatas
<p>4 modulis</p> <p><i>Mokinių pasiekimai ir pažangos matavimas</i></p>	<p>Modulio tikslas –</p> <p>Padėti mokytojams susikurti savo kasdienės veiklos klasėje gaires, kaip paskatinti, fiksuoti ir vertinti kiekvieno mokinio mokymosi pažangą (atsižvelgiant į šalies ir konkrečios mokyklos kontekstą).</p> <p>Modulio uždaviniai -</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifikuoti veiksnius, kurie egzistuoja ir yra svarbūs mūsų šalyje kalbant apie mokinių pasiekimų vertinimą (nacionaliniu ar regiono lygiu). 2. Apsibrėžti mokyklos bendruomenės tarpusavio komunikavimo būdus ir formas, kurie padėtų užtikrinti kiekvieno mokinio mokymosi pažangą. 3. Identifikuoti su mokinių vertinimu susijusias savo stipriąsias ir tobulintinas profesinės veiklos sritis. 	<p>Įžanga</p> <p>Lektorius pristato modulio tikslus ir uždavinius (10 min.).</p> <p>Praktinė užduotis Nr. 1 Dirbdami grupėse gautus teiginius sugrupuokite pagal tai, kokį poveikį (nuo didžiausio iki mažiausio) jie turi mokinių pasiekimams (15 min.). Lektorius pristato poveikio barometrą ir parodo mokslinių tyrimų duomenis (pagal J. Hattie). Lektorius pakviečia diskusijai: kuriems veiksniams dalyviai pritaria, o kuriems ne (20 min.).</p> <p>Lektorius pristato pirmąjį šio modulio uždavinį.</p> <p>Praktinė užduotis Nr. 2 Dirbdami grupėse pagalvokite apie pagrindinius instrumentus, kurie yra naudojami mūsų šalyje matuojant ir vertinant mokinių mokymosi pažangą (20 min.).</p> <p>Kiekviena grupė pristato savo rezultatus, kitos grupės prašomos papildyti. (25 min.).</p>	<p>Modulio tikslai ir uždaviniai parodomi naudojant pateiktą arba užrašomi lentoje (dideliuose lapuose).</p> <p>Sukarpytos pratimo kortelės iš Priedo A (vienas kompletas vienai grupei)</p> <p>6-8 pateikties skaidrės</p> <p>Individualūs lapai iš Priedo B. Kiekvienai grupei po didelį lapą popieriaus rezultatams pristatyti.</p> <p>11-13 pateikties skaidrės</p> <p>Individualūs lapai iš Priedo C.</p>	

Lektorius pristato antrąjį šio modulio uždavinį ir pristato 3A modelį (10 min.).

Praktinė užduotis Nr. 3.1

Atsakydami į klausimus galvokite apie savo mokinius:

A sritis – Kaip kiti mokyklos bendruomenės nariai (tėvai, mokytojai, socialiniai darbuotojai, psichologai, mokyklos administracija ir kt.) jums gali padėti išsiaiškinti kliūtis, su kuriomis susiduria jūsų mokiniai?

B sritis – Kaip siekiant kiekvieno mokinio pažangos jūs galite padėti savo kolegoms?

C sritis – Kaip siekiant kiekvieno mokinio mokymosi pažangos gali bendradarbiauti visa mokyklos bendruomenė? (15 min.)

Praktinė užduotis Nr. 3.2

Dirbdami grupėse aptarkite konkrečius būdus ir metodus, dėl kurių mokyklos bendruomenei vertėtų susitarti, siekiant didesnės mokinių mokymosi pažangos (20 min.).

Kiekviena grupė pristato savo rezultatus, kitos grupės prašomos papildyti. (25 min.)

Lektorius pristato trečiąjį šio modulio uždavinį (5 min.).

Individualūs lapai iš **Priedo D.**
Kiekvienai grupei po didelį lapą popieriaus rezultatams pristatyti.

16-17 pateikties skaidrės
Individualūs lapai iš **Priedo E.**

19-20 pateikties skaidrės

Individualūs lapai iš **Priedo F.**

Praktinė užduotis Nr. 4

Dalyviai užpildo klausimyną apie mokytojo elgesį klasėje, kuris reikalingas siekiant paspartinti mokinių pažangą. Įsivardina sritis, kuriose jaučiatės stiprūs, o kurias turėtų patobulinti? (15 min.)

Lektorius paprašo dalyvių pasidalinti savo stipriosiomis pusėmis. Dalyviai diskutuoja, kaip būtų galima patobulinti tobulintinas sritis. (15 min.)

Lektorius primena šio modulio tikslą (5 min.).

Praktinė užduotis Nr. 5

Dalyvių prašoma pagalvoti apie pagrindinius savo kasdienės veiklos būdus, kurie padėtų siekti mokinių pažangos. Kaip nacionalinis lygmuo ir susitarimai vietos bendruomenėje veikia jų kasdienį darbą klasėje? (25 min.)

Lektorius paskatina pasidalinti savo rezultatais. Ką naujo sužinojote apie savo profesinę veiklą? (25 min.)

Dalyviams parodomas video filmukas apie 8 gero mokytojo nuostatas.

Lektorius pakviečia visus dalyvius pasidalinti šiandien išmoktais dalykais ir šio modulio refleksijai.

22 pateikties skaidrė

Video nuoroda

<http://visible-learning.org/2014/08/john-hattie-mind-frames-teachers/>



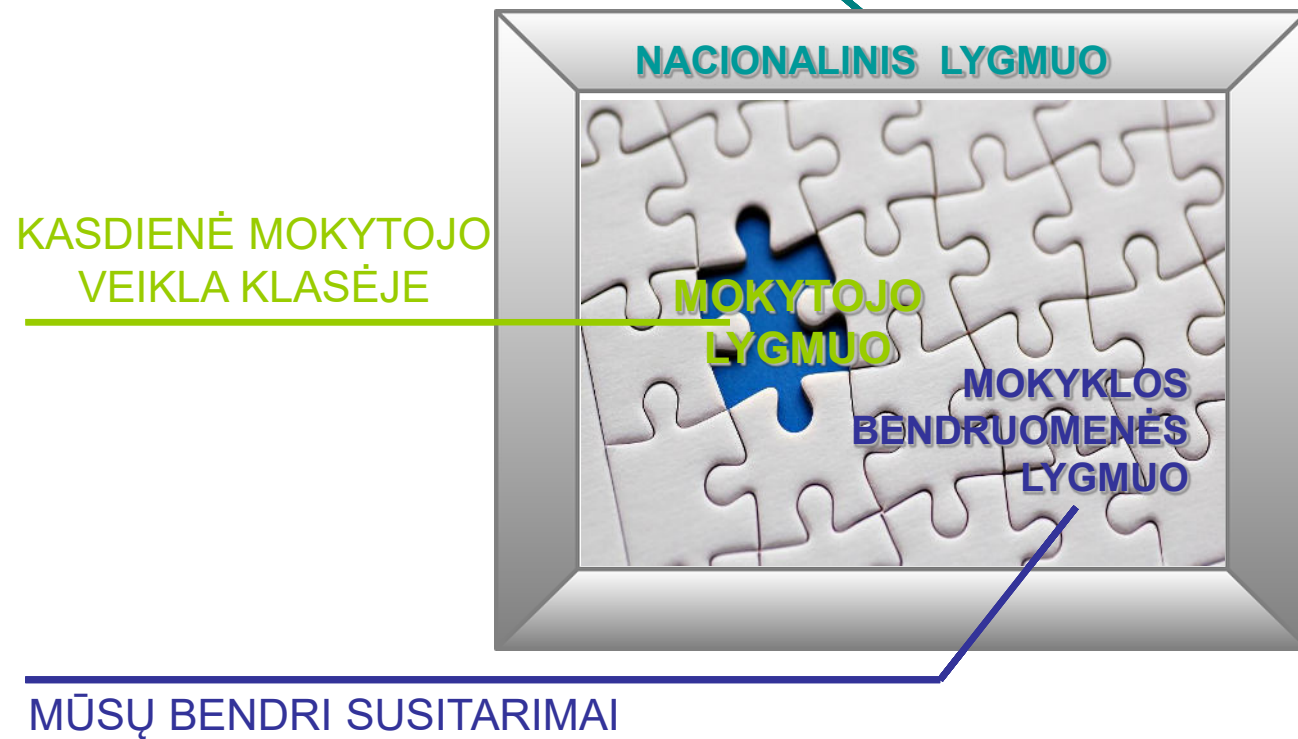
Trainee to Trained Teacher

4 modulis – Mokinių pasiekimai ir pažangos matavimas



Mokinių pasiekimai ir pažangos matavimas

MŪSŲ ŠALYJE EGZISTUOJANTI SISTEMA



KOKS YRA MANO VAIDMUO?



Mokinių pasiekimai ir pažangos matavimas

MODULIO TIKSLAS:

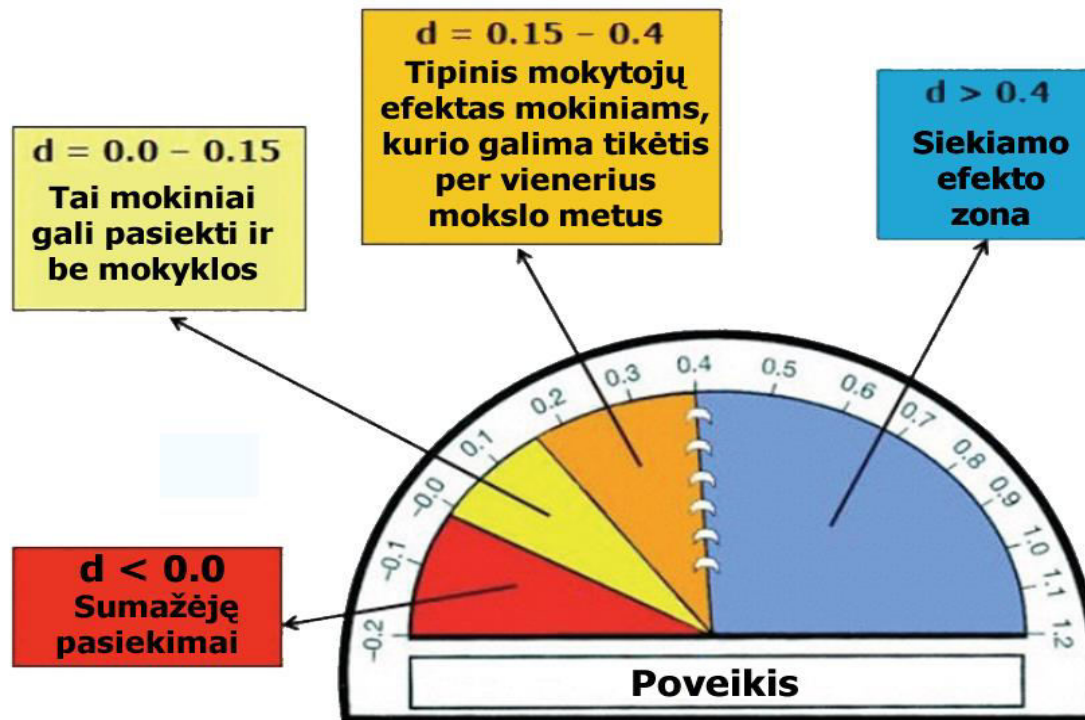
Padėti mokytojams susikurti savo kasdienės veiklos klasėje gaires, kaip paskatinti, fiksuoti ir vertinti kiekvieno mokinio mokymosi pažangą (atsižvelgiant į šalies ir konkrečios mokyklos kontekstą).



Praktinė užduotis Nr. 1 *(Priedas A)*

Dirbdami grupėse gautus teiginius sugrupuokite pagal tai, kokį poveikį (nuo didžiausio iki mažiausio) jie turi mokinių pasiekimams.

Poveikio barometras (šaltinis: J. Hattie, 2009)



1 DALIS

MOKINIŲ PASIEKIMAI IR MOKYMOSI PAŽANGA NACIONALINIS LYGMUO

ŠIOS DALIES TIKSLAS. Identifikuoti veiksnius, kurie egzistuoja ir yra svarbūs mūsų šalyje kalbant apie mokinių pasiekimų vertinimą (nacionaliniu ar regiono lygiu).

Praktinė užduotis Nr. 2 *(Priedas B)*

Dirbdami grupėse pagalvokite apie pagrindinius instrumentus, kurie yra naudojami mūsų šalyje matuojant ir vertinant mokinių mokymosi pažangą.

2 DALIS

MOKINIŲ PASIEKIMAI IR PAŽANGOS MATAVIMAS

MOKYKLOS

BENDRUOMENĖS LYGMUO

ŠIOS DALIES TIKSLAS. Apsibrėžti mokyklos bendruomenės tarpusavio komunikavimo būdus ir formas, kurie padėtų užtikrinti kiekvieno mokinio mokymosi pažangą.

Mokinių pasiekimai ir pažangos matavimas

3P MODELIS *(šaltinis: S. Blandford)*

- 1. Paskatos** - *mokytojai, mokiniai, tėvai*
- 2. Prieinamumas** - *Su kokiomis mokymosi kliūtimis susiduria kiekvienas mokinys ir kaip juos panaikinti?*
- 3. Pasiekimai**

Mokinių pasiekimai ir pažangos matavimas

3P MODEL (*šaltinis: S. Blandford*)

PASIEKIMAI
- pasiekimai/ rezultatai,
- sėkminga patirtis,
- pažanga.

PRIEINAMUMAS
- įsitraukimas,
- kylantys barjerai,
- galimybės,
- dalyvavimas.

Sąrašas nėra
baigtinis:

PASKATOS
- motyvacija,
- pomėgiai,
- savęs suvokimas,
- self – efficacy.



Praktinė užduotis Nr. 3.1 (Priedas C)

Atsakykite į klausimus galvodami apie savo mokinius:

A sritis — Kaip kiti mokyklos bendruomenės nariai (tėvai, mokytojai, socialiniai darbuotojai, psichologai, mokyklos administracija ir kt.) jums gali padėti išsiaiškinti kliūtis, su kuriomis susiduria jūsų mokiniai?

B sritis — Kaip siekiant kiekvieno mokinio pažangos jūs galite padėti savo kolegoms?

C sritis — Kaip siekiant kiekvieno mokinio mokymosi pažangos gali bendradarbiauti visa mokyklos bendruomenė?

Praktinė užduotis Nr. 3.2 *(Priedas D)*

Dirbdami grupėse aptarkite konkrečius būdus ir metodus, dėl kurių mokyklos bendruomenei vertėtų susitarti, siekiant didesnės mokinių mokymosi pažangos.

3 DALIS

MOKINIŲ PASIEKIMAI IR PAŽANGOS MATAVIMAS MOKYTOJO LYGMUO

ŠIOS DALIES TIKSLAS. Identifikuoti su mokinių vertinimu susijusias savo stipriąsias ir tobulintinas profesinės veiklos sritis.

Mokinių pažanga. Ką turi daryti mokytojas?

*„Įsivaizduokime, kad mokiniai ir mokytojas
atsiduria tamsioje oloje, kurioje vienas asmuo
turi žibintuvėlį. Tas asmuo yra vedlys, nors ir
laikiniai. Jis pašviečia kelia, kol visi randa išėjimą
iš tamsos.“*

Šaltinis: S. M. Brookhart, 2008

Praktinė užduotis Nr. 4 *(Priedas E)*

Užpildykite klausimyną apie mokytojo elgesį klasėje, kuris reikalingas siekiant paspartinti mokinių pažangą.

Kuriose iš sričių jaučiatės stiprus, o kurias turėtumėte patobulinti?

4 DALIS

MOKINIŲ PASIEKIMAI IR PAŽANGOS MATAVIMAS KOKS YRA JŪSŲ VAIDMUO? APIBENDRINIMAS

ŠIOS DALIES TIKSLAS. Susikurti gaires, kaip paskatinti, stebėti ir vertinti kiekvieno mokinio pažangą (atsižvelgiant į šlies ir mokyklos kontekstą).

Ką aš žinau apie mokinių mokymąsi? (Užduotis nr.1)

Ką aš žinau apie švietimo sistemą savo šalyje? (Užduotis nr.2)

Ką aš žinau apie susitarimus savo mokyklos bendruomenėje? (Užduotis nr.3)

Ką aš žinau apie savo veiklą? (Užduotis nr.4)



**Kaip šie
aspektai daro
įtaką Jūsų
kasdienei
veiklai klasėje?**

Praktinė užduotis Nr. 5 *(Priedas F)*

Pagalvokite apie pagrindinius savo kasdienės veiklos būdus, kurie padėtų siekti mokinių pažangos.

Kaip nacionalinis lygmuo ir susitarimai vietos bendruomenėje veikia jūsų kasdienį darbą klasėje?

8 gero mokytojo nuostatos

(Šaltinis: Hattie, J., visible-learning.org)



VIDEO ČIA

1. *Pagrindinė mano užduotis įsivertinti savo indėlį mokinių mokymosi sėkmei ir pasiekimams.*
2. *Mano mokinių mokymosi sėkmės ir nesėkmės kalba apie tai, ką darau aš. Aš esu pokyčių agentas.*
3. *Stengiuosi daugiau kalbėti apie mokymąsi, nei apie mokymą.*
4. *Mokinių rezultatai – mano veiklos atspindys.*
5. *Mokiniu remdamasis dialogu – ne monologu.*
6. *Mėgaujuosi iššūkiiais ir niekada nesustoju siekti geriausio.*
7. *Mano pareiga puoselėti gerus santykius klasėje ir bendruomenėje.*
8. *Su kitais kalbuosi apie mokymąsi.*



KAS PADEDA PASIEKTI AUKŠTESNIŲ MOKYMOSI REZULTATŲ? (Pagal J. Hattie, 2009)

Savęs įsivertinimas	Elgesys klasėje	Grįžtamasis ryšys
Mokytojo – mokinio santykiai	Metakognityvinio mokymosi strategijos	Aiškinimas sau/ savęs klausinėjimas
Problemų sprendimu paremtas mokymas	Mokymasis bendradarbiaujant vs. individualiai	Tėvų dalyvavimas

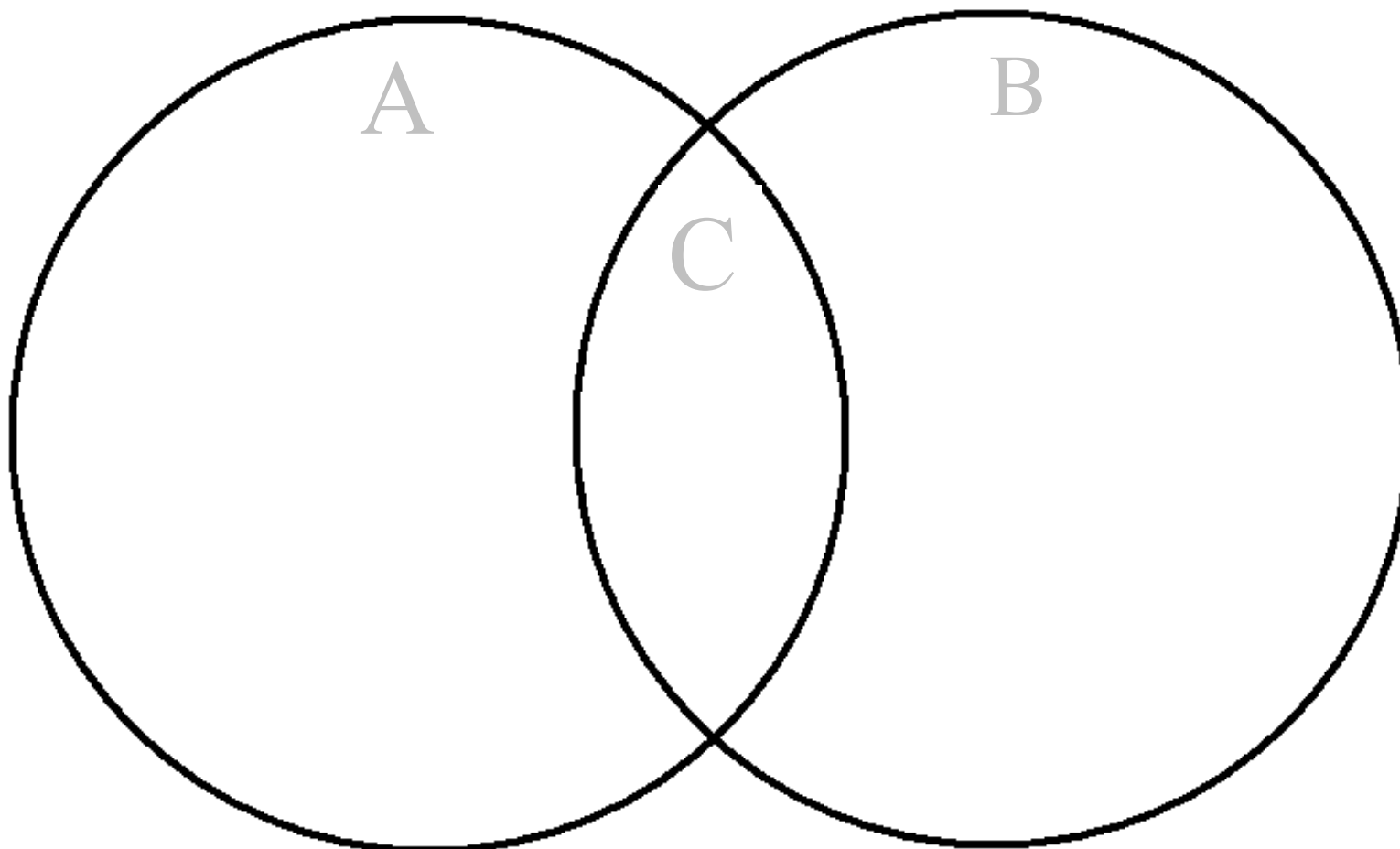
Lūkesčiai	Socialinių įgūdžių programos	Mokyklos vadovas/mokyklos lyderiai
Grupavimas pagal gebėjimus gabiems mokiniams	Namų darbai	Vasaros mokymasis
Klasės dydis	Grupavimas pagal gebėjimus	Lytis
Jungtinės klasės/ skirtingo amžiaus vaikai	Atviros vs. tradicinės mokymosi erdves	Televizorius

MOKINIŲ PASIEKIMŲ IR PAŽANGOS SISTEMOS MŪSŲ ŠALYJE

	Duomenys	Tikslai	Vertinimas <i>(formalus/ neformalus)</i>	Grįžtamasis ryšys <i>(mokiniam/tėvams)</i>	Įsivertinimas <i>(mokytojų/ mokinių)</i>
NACIONALINIS LYGMUO					



MOKYKLOS BENDRUOMENĖS BENDRADARBIAVIMAS



MOKINIŲ PASIEKIMŲ IR PAŽANGOS SISTEMOS MŪSŲ MOKYKLOS BENDRUOMENĖJE

	Duomenys	Tikslai	Vertinimas <i>(formalus/ neformalus)</i>	Grįžtamasis ryšys <i>(mokiniams/tėvams)</i>	Įsivertinimas <i>(mokytojų/ mokinių)</i>
MOKYKLOS BENDRUOMENĖS LYGMUO					

MOKYTOJO GEBĖJIMAI STIPRINANT MOKINIŲ MOKYMOSI PAŽANGĄ

Galvodami apie savo kasdieninę veiklą klasėje, įsivertinkite kiekvieną pateiktą teiginį nuo 1 iki 5 balų, kur 1 – niekada, 2 – retai, 3 – kartais, 4 – dažnai, 5 – beveik visada.

I. DUOMENYS

1. Skiriu laiko geriau pažinti savo mokinius (jų pomėgius, interesus, hobius ir kt.);	1	2	3	4	5
2. Renku informaciją apie kiekvieną mokinį, kuri padėtų siekiant jo pažangos;	1	2	3	4	5
3. Tam kad geriau pažinčiau savo mokinius bendradarbiauju su jo tėvais, kolegomis ir jo bendraamžiais;	1	2	3	4	5
4. Ruošdamasis būsimoms pamokoms išnagrinėju iki tol turimus mokinių mokymosi rezultatus;	1	2	3	4	5
5. Aš atpažįstu, kai mano mokiniai yra susikrimtę ar kas nors juos neramina;	1	2	3	4	5
Bendra taškų suma					

II. TIKSLAS

1. Savo planus koreaguoti atsižvelgdamas į trumpalaikę ir ilgalaikę perspektyvas.	1	2	3	4	5
2. Mano mokiniai žino ir supranta savo mokymosi tikslus ir uždavinius;	1	2	3	4	5
3. Mano pamokų uždaviniai yra konkretūs ir pasiekiami;	1	2	3	4	5
4. Savo pamokose aš nuolat primenu mokymosi tikslus;	1	2	3	4	5
5. Aš skatinu savo mokinius nusistatyti asmeninius savo mokymosi tikslus: "Ką aš šiandien siekiu išmokti?";	1	2	3	4	5
Bendra taškų suma					

III. VERTINIMAS

1. Kiekvienai užduočiai numatau aiškius ir konkrečius vertinimo kriterijus;	1	2	3	4	5
2. Mano pamokose mokiniai žino ir supranta vertinimo kriterijus;	1	2	3	4	5
3. Pamokos metu aš dažnai primenu vertinimo kriterijus savo mokiniams;	1	2	3	4	5
4. Mano vertinimo kriterijai padeda mokiniams pasiekti išsikeltų mokymosi tikslų;	1	2	3	4	5
5. Savo mokinius mokau vadovautis vertinimo kriterijais;	1	2	3	4	5
Bendra taškų suma					

IV. GRĮŽTAMASIS RYŠYS

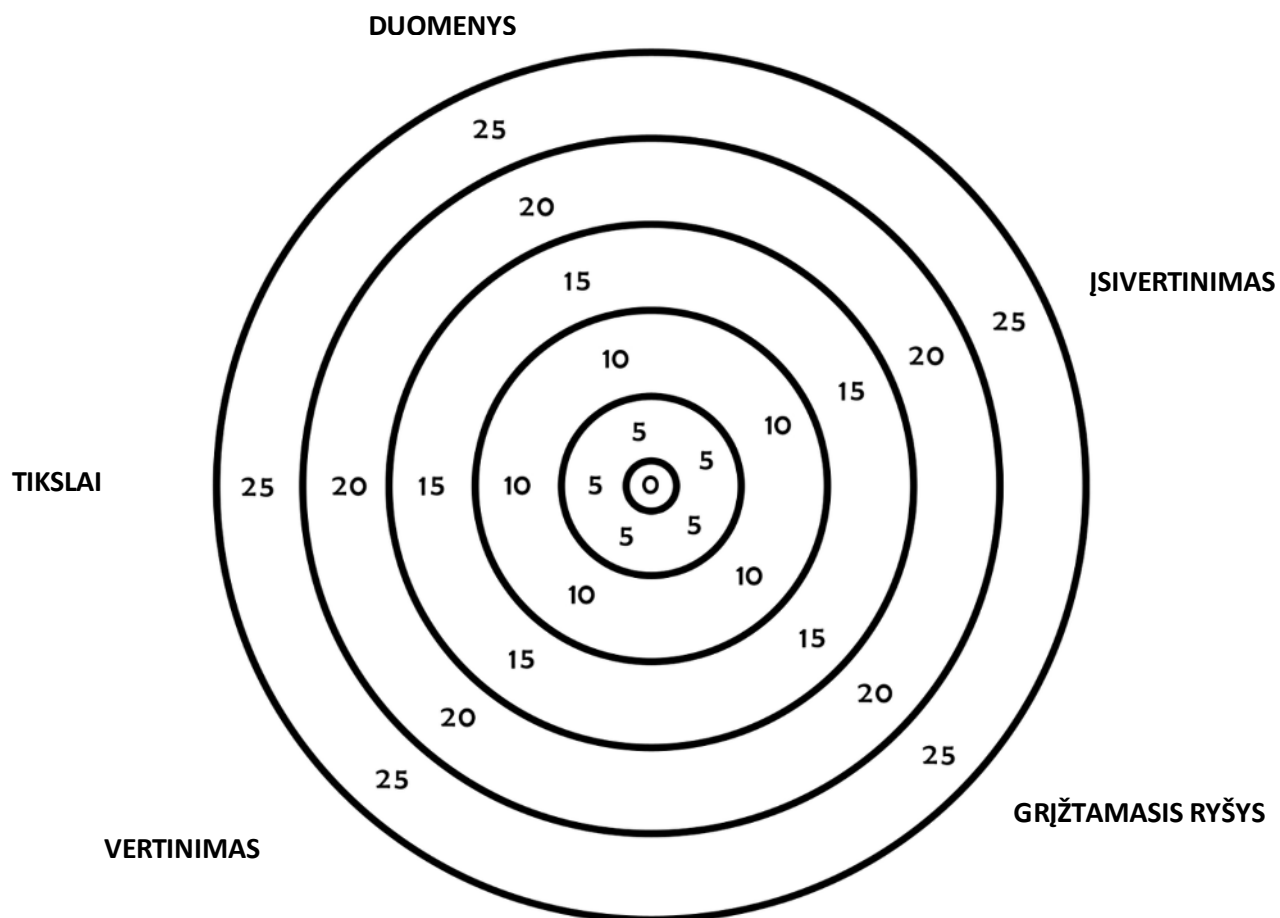
1. Siekiu, jog mano grįžtamas ryšys mokiniams būtų konstruktyvus;	1	2	3	4	5
2. Mano suteiktas grįžtamas ryšys leidžia mokiniams identifikuoti sritis,	1	2	3	4	5

kuris jiems reikėtų patobulinti;					
3. Grįžtamąjį ryšį suteikiu įvairiomis formomis (raštu, žodžiu ir kt.);	1	2	3	4	5
4. Aš turiu sistemą, kaip kiekvienam vaikui suteikti individualų grįžtamąjį ryšį;	1	2	3	4	5
5. Aš turiu efektyvius būdus, kaip informuoti tėvus apie jų vaikų mokymąsi;	1	2	3	4	5
Bendra taškų suma					

V. ĮSIVERTINIMAS

1. Aš skatinu mokinius pateikti pragįstus argumentus savęs vertinimui.	1	2	3	4	5
2. Mano mokiniai įsivertinimui taiko įvairius metodus;	1	2	3	4	5
3. Po pamokos aš apmąstau mūsų mokymosi procesą ir kaip kiekvienam mokiniui sekasi siekti jo mokymosi tikslų;	1	2	3	4	5
4. Aš nuolat ieškau naujų šaltinių ir metodų, kurie padėtų mano mokiniams efektyviau išmokti;	1	2	3	4	5
5. Kūrybiškumas ir atkaklumas padeda man įveikti kylančius iššūkius;	1	2	3	4	5
Bendra taškų suma					

NUSIBRAIŽYKITE ASMENINĮ SAVO GEBĖJIMŲ PROFILĮ.



**MOKINIŲ PASIEKIMŲ IR PAŽANGOS SISTEMOS MANO KLASĖJE**

	Duomenys	Tikslai	Vertinimas <i>(formalus/ neformalus)</i>	Grįžtamasis ryšys <i>(mokiniam/tėvams)</i>	Įsivertinimas <i>(mokytojų/ mokinių)</i>
MOKYTOJO LYGMUO					

Jūsų vardas _____

Jūsų organizacija, šalis _____

Labai prašome atsakyti į toliau pateiktus klausimus įvertinant modulio “Mokinių pasiekimai ir pažangos matavimas” mokymus. Nuoširdūs jūsų atsakymai padės mums tobulinti šio modulio mokymus ir medžiagą. Labai dėkojame už skirtą laiką!

Prašome kiekvieną teiginį įvertinti skalėje nuo 1 iki 6, kur 1 yra žemiausias, o 6 aukščiausias įvertinimas. Jūsų nuomonę atspindintį atsakymą pažymėkite kryželiu (x).

Jūsų lytis			
Vyras	<input type="checkbox"/>	Moteris	<input type="checkbox"/>

Jūsų pareigos	
Praktikantas/ pedagoginių studijų studentas	<input type="checkbox"/>
Pradedantysis mokytojas	<input type="checkbox"/>
Patyręs mokytojas	<input type="checkbox"/>
Kita – įrašykite	<input type="checkbox"/>

	Komentaras
Kaip įvertintumėte mokymų organizavimo kokybę informaciją ir komunikaciją prieš mokymus?	
Kaip įvertintumėte šio modulio užsiėmimus iš savo profesinės veiklos perspektyvos?	
Ar mokymai pateisino jūsų lūkesčius?	
Ar mokymų metu buvote aktyviai įsitraukęs?	

Remdamiesi mokymais, kaip įvertintumėte savo supratimą šiose srityse:

	1	2	3	4	5	6	Komentariai
Aš galiu įvardinti pagrindinius dalykus, kaip mano šalyje matuojamas mokinių mokymosi pažanga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aš žinau pagrindinius susitarimus savo mokykloje, kaip stebime ir fiksuojame kiekvieno mokinio pažanga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aš galiu įvardinti bent kelis metodus, kaip mes bendradarbiaujame dėl kiekvieno mokinio mokymosi sėkmės	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aš suprantu formuojamojo vertinimo svarbą siekiant kiekvieno mokinio mokymosi sėkmės	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aš žinau daugiau būdų, kurie gali turėti teigiamos įtakos mano mokinių mokymuisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aš geriau suprantu savo stipriąsias ir tobulintinas veiklos klasėje vietas siekiant kiekvieno mokinio pažangos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aš geriau suprantu, kaip siekiant kiekvieno mokinio mokymosi sėkmės tobulinti savo veiklą klasėje atsižvelgiant į šalies ir mūsų mokyklos kontekstą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Kiti komentarai apie šių mokymų metu naudotas mokymo priemones ir veiklas

.....

Jūsų pasiūlymai, kaip šiuos užsiėmimus būtų galima patobulinti

.....

Dėkojame už Jūsų atsakymus ir skirtą laiką!

5 MODULIS

Koučingas ir mentorystė

TURINYS:

- M5 Modulio programa – Koučingas ir mentorystė
- M5 Prezenciacija
- M5 Pasiruošimo užduotis
- M5 Koučingo ir mentorystės gairės
- M5 Koučingo ir mentorystės apibrėžimai
- M5 Koučingo scenarijus
- M5 Venno diagrama
- M5 Vertinimo lapas

M5 Modulio programa – Koučingas ir mentorystė

Mokymų modulis	Mokymų modulio tikslai	Veiklos ir ištekliai	Ištekliai
Modulis Nr. 5 Koučingas ir mentorystė	Dalyviai: <ul style="list-style-type: none"> - Supras skirtumus tarp koučingo ir mentorystės - Įvardins įgūdžius ir gebėjimus, reikalingus koučeriu ir/ar mentoriui - Susipažins su koučingo modeliu, kurį galės naudoti praktikoje - Vertins kada naudoti koučingą, o kada mentorystę 	<p>Užduotis prieš pradedant mokymus – dalyviai perskaitys dokumentą pavadinimu “Pasiruošimo užduotis”</p> <p>Įžanga Mokymų vedantysis paaiškina šios sesijos tikslus (5 min)</p> <p>Mokymų vedantysis pakviečia dalyvius surašyti klausimus, į kuriuos nori gauti atsakymus, ir užklijuoti juos ant flip-charto lapo. Klausimai sugrupuojami pagal tipus. Vedantysis vis grįžta prie klausimų einant dienai.</p> <p>Kas yra koučingas ir mentorystė? Vedantysis įžkviečia dalyvius dirbti porose sudėliojant apibūdinimus pagal prioritetus – ši užduotis yra 2 lape. Tai turėtų pradėti diskusiją apie koučingą ir mentorystę (Tai deimanto 9 pratimas)</p>	<p>Tikslai PowerPoint prezentacijoje arba užrašomi ant flip-charto.</p> <p>Post-It lapeliai</p> <p>2 puslapis CUREE sistemos, apibūdinimai sukarpyti pavieniui.</p>
	Dalyviai: <ul style="list-style-type: none"> - Supras skirtumus tarp koučingo ir mentorystės - Įvardins įgūdžius ir gebėjimus, reikalingus koučeriu ir/ar mentoriui - Susipažins su koučingo modeliu, kurį galės naudoti praktikoje - Vertins kada naudoti koučingą, o kada mentorystę 	<p>1 dalis</p> <p>Kokių gebėjimų reikia koučingui ir mentorystei?</p> <p>Vedantysis pasidalina įvairiais koučingo ir mentorystės apibrėžimais. Dalyviai dirba dvejose grupėse. Pirmoji grupė A stengiasi sudėlioti kokių gebėjimų reikia koučingui, antroji grupė B stengiasi sudėlioti kokių gebėjimų reikia mentorystei.</p> <p>Dalyviai patikrina savo mintis su 4 puslapyje CUREE sistemoje pirmomis 2 kolonomis „Mentoriai“ ir</p>	<p>Vedantysis pasiūlo Koučingos ir Mentorystės apibrėžimų lapą.</p> <p>Vedantysis pasiūlo lapus 4</p>

		„Specialistų koučeriai“, bei pristato savo įžvalgas vieni kitiems.	puslapio iš CUREE sistemos. Flipcharto lapai ir rašikliai reikalingi darbui
	<p>Dalyviai:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Supras skirtumus tarp koučingo ir mentorystės - Įvardins įgūdžius ir gebėjimus, reikalingus koučeriu ir/ar mentoriui - Susipažins su koučingo modeliu, kurį galės naudoti praktikoje - Vertins kada naudoti koučingą, o kada mentorystę 	<p>2 dalis</p> <p>Vedantysis primena skaitinius, kuriuos dalyviai skaitė prieš sesiją ir pristato GROW modelį, jo 4 dalis.</p> <p>Parodomas video filmas, parodantis prastos kokybės koučingo pokalbį. (Geriausia, jei šis video būtų rodomas dalyvių gimtąja kalba)</p> <p>Dalyviai dirba visi kartu aptardami koks yra GROW modelio protokolas. Konfidencialumas, profesionalumas ir t.t.</p> <p>Pasiskirstę po tris, dalyviai išryškina klausimus, kurie padėtų mokymuisi visose 4 GROW modelio dalyse.</p> <p>Parodomas video filmas, parodantis aukštos kokybės koučingo pokalbį, kuris buvo atliktas Carmel College, JK.</p> <p>Grupėse po 3, kiekvienas dalyvis turi galimybę būti koučeriu, turėti pokalbį su koučeriu ir būti stebėtoju bei pateikti savo įžvalgas. Kiekvienam žmogui reikia bent 15 minučių išbandyti kiekvieną vaidmenį - ir laikas taip pat turi būti nustatytas stebėtojo grįžtamojo ryšio teikimui. Ši dalis gali užtrukti iki 1 valandos. Mokymų vadovas gali klausytis grupių, paskatinti naudingus klausimus arba tiesiog sekti laiką.</p> <p>Pakvieskite visus dalyvius pasidalinti mintimis apie tai, ką jie patyrė / išmoko per šią veiklą.</p>	<p>Jei reikia, papildomos „Užduoties prieš sesiją“ kopijos.</p> <p>YouTube filmas, interneto prieiga</p> <p>Vedantysis užrašo ant flipcharto lapo.</p> <p>Vedantysis užrašo ant flipcharto lapo.</p> <p>YouTube filmas, interneto prieiga</p> <p>Grupėms pasiūloma naudotis jau sukurtais scenarijais arba patiems iškelti problemą koučingo pokalbiui. Padalinamos „Koučingo scenarijų“ kopijos</p>

	<p>Dalyviai:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Supras skirtumus tarp koučingo ir mentorystės - Įvardins įgūdžius ir gebėjimus, reikalingus koučeriu ir/ar mentoriui - Susipažins su koučingo modeliu, kurį galės naudoti praktikoje - Vertins kada naudoti koučingą, o kada mentorystę 	<p>Visi dalyviai kartu</p> <p>1 veikla Visoje grupėje padalinamos kortelės su koučingo ar mentorystės apibūdinimais. Dalyviai dėlioja juos ant Venn diagramos, vaizduojančios 3 persidengiančius skritulius ant flip-charto lapo. 3 skrituliai vaizuoja būsimą mokytoją/pradedantį mokytoją, koučerį ir mentorių – dalyviai dėlioja korteles atitinkamai ten, kur jos geriausiai tinka. Taip pat dalyviai gali pridėti apibūdinimus, kurių trūksta, užrašę ant tuščių lapelių. Dalyviai aiškinasi, kodėl jie sudėjo lapelius būtent šiose vietose.</p> <p>2 veikla Visa grupė žiūri YouTube filmą, kuriame pateikta koučingo GROW modelio santrauka.</p> <p>3 veikla Įsipareigojimais veikti – paskutinioji sesijos dalis. Visi dalyviai sutinka praktikuoti GROW modelį su kolegomis iki paskutinio mokymų susitikimo.</p>	<p>Venn diagramos kortelės, (sukarpytos po vieną), papildomos tuščios kortelės, gumos priklijuoti lapelius, flip-charto lapas.</p> <p><u>NUORODA</u> į video filmą</p> <p>Dalyviams paduodamas visas CUREE sistemos paketas</p>
--	---	--	---



Trainee to Trained Teacher
5 modulis – Koučingas ir Mentorystė



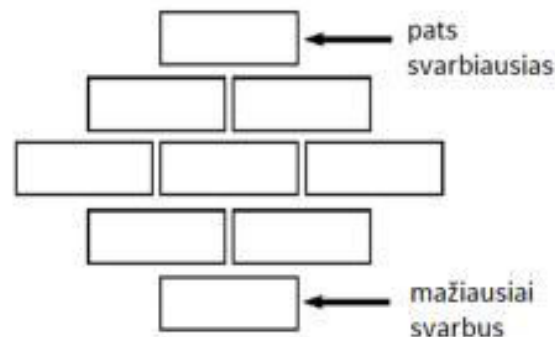
Tikslai

Dalyviai:

- Supras skirtumus tarp koučingo ir mentorystės
- Įvardins įgūdžius ir gebėjimus, reikalingus koučeriui ir/ar mentoriui
- Susipažins su koučingo modeliu, kurį galės naudoti praktikoje
- Vertins kada naudoti koučingą, o kada mentorystę

Pratimas „Deimantas 9“

- Porose sudėliokite korteles pagal prioritetą į deimanto formą iš 9 kortelių.
- Ar visos poros sutinka tarpusavyje? Jei ne, kodėl?



Koučingas ir Mentorystė – koks skirtumas?

Viena grupė identifikuoja gebėjimus, reikalingus koučingui

Kita grupė identifikuoja gebėjimus, reikalingus mentorystei

Palyginkite su aprašymais, pateiktais 4 puslapyje pagrindinio dokumento ir padiskutuokite grupėse



GROW – koučingo modelis

- Priminkite dalyviams užduotį, atliktą prieš šią sesiją ir pridėkite savo klausimus.
- Apsibrėškime protokolą, kaip mes dirbsime?
- Vaizdo įrašas - prastos kokybės koučingo pokalbis.
- Vaizdo įrašas - aukštos kokybės koučingo pokalbis.



Koučingo sesija

- Grupėse po 3: kiekvienas dalyvis turi galimybę būti koučeriu, turėti pokalbį su koučeriu ir būti stebėtoju bei pateikti savo įžvalgas.
- Kiekvienam žmogui reikia bent 15 minučių išbandyti kiekvieną vaidmenį - ir laikas taip pat turi būti nustatytas stebėtojo grįžtamojo ryšio teikimui. Ši dalis gali užtrukti iki 1 valandos. Mokymų vadovas gali klausytis grupių, paskatinti naudingus klausimus arba tiesiog sekti laiką.
- Pakvieskite visus dalyvius pasidalinti mintimis apie tai, ką jie patyrė / išmoko per šią veiklą.



Erasmus+



Visiems dalyviams

- Padalinkite korteles, apibūdinančias koučingą ir mentorystę.
- - Dalyviai korteles sudeda Venn'o diagramoje, kurioje yra 3 jungiamieji ratai. 3 apskritimai apibrėžia: būsimas mokytojas/naujas mokytojas, koučeris ir mentorius. Dalyviai deda korteles į vietas, kuriose jos geriausiai tinka. Jie gali pridėti daugiau apibūdinimų, kurių, jų nuomone tūksta, ir užrašyti ant tuščių kortelių.
- Pasiaiškinkite kodėl dalyviai korteles sudėjo būtet šiose vietose
- <https://www.youtube.com/watch?v=xNLRo3jWPcg>



Erasmus+



M5 Pasiruošimo užduotis

GROW modelis

Kas tai?

- Pasaulyje labiausiai žinomas koučingo modelis, sukurtas 1980-aisiais
- Šis modelis remiasi klausimų uždavimu ir skatinančiu požiūriu, todėl juos galima naudoti su įvairiomis problemomis
- Naudojamas tūkstančiuose įmonių, įstaigų ir asmenų
- Koučeriams reikia gerų tarpasmeninių įgūdžių, kad jie galėtų pasiūlyti efektyvią pagalbą

Koučingo pokalbis vyksta pagal šią seką (pagal GROW trumpinį):
Goals (tikslai), **Reality** (realybė), **Options** (galimybės), **Will/Wrap up** (atsakomybė/valia veikti).

Tikslai. Ši dalis paaiškina pageidaujamą sesijos rezultatą ir užtikrina ilgalaikį tikslų ir siekių suvokimą.

- Ką tu nori aptarti?
- Kokio tikslo sieki?
- Apie ką nori pasikalbėti?
- Kokio šio pokalbio rezultato lauki?
- Koks bus geras šio pokalbio rezultatas?
- Nuo ko norėtum pradėti?
- Iš kur žinosi, kad šis pokalbis tau davė naudos?
- Kas turi pasikeisti?
- Kaip sužinosi, kad tai pasikeitė?
- Ką nori geriau suprasti?
- Iš kur žinosi, kad tai supratai?
- Ką nori patikslinti savo siekiuose?
- Kas yra taškas B, į kurį nori nueiti?
- Kokie yra konkretūs klausimai, į kuriuos ieškai atsakymų?

Realybė. Šioje dalyje įvertinama dabartinė situacija ir nustatoma, kas buvo daroma iki šiol.

- Kuo svarbus šis klausimas?
- Kokią naudą gautum išsprendęs šį klausimą?
- Kokią situaciją šis tikslas išsprendžia?

- Ką jau nuveikei, kad pasiektum šį tikslą?
- Kas jau veikia gerai, o ką reikia tobulinti?
- Ko trūksta iki norimos situacijos?
- Kokius resursus jau panaudojai?
- Ką išbandei?
- Kaip apie šią situaciją atsiliepia...?
- Kaip vertini šiuos atsiliepimus...?

Galimybės. Šiame etape išsiaiškinamos galimybės ir strategijos, kaip galima judėti į priekį.

- Kokių įgūdžių šiai situacijai spręsti jau turi?
- Kokios idėjos pirmiausia ateina į galvą?
- Jei tai būtų ne tavo problema, kokių pasiūlymų turėtum?
- Ką patartum kitam žmogui? Ką patartum tau reikšmingas žmogus?
- Kokių idėjų turėtum jei tavęs nevaržytų jokie apribojimai?
- Kokios yra rizikingiausios idėjos šiam klausimui spręsti?
- Jei visiškai pasitikėtum savo jėgomis, ką darytum?
- Kas būtų neįmanoma, tačiau čia tiktų?
- Iš kur gali pasisemti idėjų?
- Kas galėtų pametėti gerų idėjų?
- Kaip kiti sprendžia tokius klausimus?

Valia veikti. Šiame etape sukuriamas veiksmų planas ir pritariama įsipareigojimui pasiekti nustatytus tikslus.

- Koks būtų pirmas pats mažiausias žingsnis?
- Nuo ko pirmiausia pradėtum?
- Jei tau reiktų žengti tik vieną žingsnį, koks ji būtų?
- Kokie paskesni žingsniai?
- Kas gali prisidėti ar padėti tau?
- Kokios pagalbos ar resursų tau reikia?
- Kaip atrodo visas planas bendrai?
- Kas labiausiai išryškėja?
- Kokie veiksmų prioritetai ryškėja?
- Kokie pirmi trys veiksmai?
- Kas tau gali sutrukdyti?
- Kaip tokiu atveju elgsiesi?
- Kas tau suteiks energijos ir kaip ją panaudos?
- Kurie veiksmai tave labiausiai motyvuoja?

- Kaip konkrečiai paprašysi pagalbos, jei jos prireiks?
- Kaip apdovanosi save sėkmės atveju?

PATARIMAI:

- Tai nėra baigtinis klausimų sąrašas, taikykite klausimus priklausomai nuo kliento dėstomo turinio.
- Papildykite modelį savais klausimais, kurkite naujus, labiausiai tinkančius jums ir jūsų klientui.
- Vienu metu užduokite vieną klausimą, sulaukite atsakymo.
- Jei reikia, grįžkite į ankstesnius modelio etapus – jie gali būti taikomi lanksčiai.
- Modelis gali būti realizuotas per vieną sesiją, bet gali tęstis ir per kelias sesijas.
- Svarbiausia – šis modelis yra tik orientyras. Sekite paskui klientą, o ne paskui modelį.

Tolesniam skaitymui:

- Brown, Saul W; Grant, Anthony M (March 2010). "From GROW to GROUP: theoretical issues and a practical model for group coaching in organisations" (PDF). *Coaching: An International Journal of Theory, Research & Practice* 3 (1): 30–45.
doi:10.1080/17521880903559697.
- Grant, Anthony M (September 2012). "An integrated model of goal-focused coaching: an evidence-based framework for teaching and practice" (PDF). *International Coaching Psychology Review* 7 (2): 146–165.
- Ives, Yossi; Cox, Elaine (2012). *Goal-focused coaching: theory and practice*. New York: Routledge. ISBN 9780415808958.
OCLC 741542041.
- Kegan, Robert; Congleton, Christina; David, Susan A (2013). "The goals behind the goals: pursuing adult development in the coaching enterprise". In David, Susan A; Clutterbuck, David; Megginson, David. *Beyond goals: effective strategies for coaching and mentoring*.

Farnham, Surrey: Gower Publishing Limited. pp. 229–244.
ISBN 9781409418511. OCLC 828416668.

- Stoltzfus, Tony (2008). "The GROW model". *Coaching questions: a coach's guide to powerful asking skills*. Virginia Beach, VA: Tony Stoltzfus. pp. 28–29. ISBN 978

Mentorystė ir Koučingas - tęstiniam profesiniam tobulėjimui - pajėgumų stiprinimo projektas

Pagrindinė struktūra Mentorystei ir Koučingui

Turinys:

Mentorystės ir koučingo principai

Mentorystė ir koučingas: pagrindinės sąvokos

Gebėjimai, reikalingi mentorystei and koučingui

Mentorystė ir koučingas: palyginimas

Menotrustės ir koučingo principai

Jungtinės Karalystės Švietimo departamentas pripažįsta, kad būdai, kuriais naudojama mentorystė ir koučingas, priklauso nuo konteksto. Nėra ketinimų įvesti vieną apjungiantį modelį. Pateikiami dešimt principų, pagrįstų moksliniais tyrimais ir konsultacijomis, apie kuriuos rekomenduojama informuoti mentorių ir koučerių programas mokyklose ir padėti didinti nuolatinio profesinio tobulėjimo poveikį mokinių mokymuisi.

Efektyvi mentorystė ir koučingas susideda iš:

Mokymosi pokalbis

Struktūruotas profesinis dialogas, pagrįstas besimokančiojo profesinės patirties įrodymais, kuriuose matomi jo įsitikinimai ir praktika, leidžiantys juos apmąstyti.

Sąmoningas santykis

Ugdyti pasitikėjimą, rūpestingai dalyvauti ir jautriai reaguoti į stiprias emocijas, susijusias su giliu profesiniu mokymusi.

Mokymosi susitarimas

Sukuriamas pasitikėjimas sutariant santykio ribas ir pagrindinius susitarimus, kuriuose apsisprendžiama dėl atskaitomybės ir galios galintys kilti disbalansai.

Pagalbos iš kolegų besimokančiųjų ir specialistų derinimas

Bendradarbiavimas su kolegomis, išlaikant įsipareigojimą mokytis ir susieti naujus požiūrius į kasdienę veiklą; Domintis specialistų patirtimi siekiant plėsti gebėjimus ir žinias bei gerosios patirties bagažą.

Tikslingas asmeninis augimas

Augantis procesas, kuriame besimokantysis prisiima vis didesnę atsakomybę už savo profesinį tobulėjimą, įgūdžius, žinias ir sąmoningumą.

Iššūkingų asmeninių tikslų nusistatymas

Nustatyti tikslus, remiantis tuo, ką besimokantysis jau žino ir gali daryti, bet negalėjo pasiekti vienas, kartu atliepdami tiek mokyklos ir individualius prioritetus.

Supratimas, kodėl veikia skirtingi požiūriai

Tobulinti supratimą apie teoriją, kuri gridžiama nauja praktika, kad būtų galima ją interpretuoti ir pritaikyti kirtingiems kontekstams.

Pripažįstant mentorių ir koučerių privalumus

Atpažįstant ir panaudojant profesinį tobulėjimą, kurį mentoriai ir koučeriai įgyja mentoriaudami ir koučindami.

Eksperimentavimas ir stebėjimas

Sukuriant mokymosi erdvę, kuri padeda rizikuoti ir imtis naujovių bei įgalina besimokantįjį ieškoti tiesioginių įrodymų praktikoje.

Efektvus išteklių naudojimas

Naudojant laiką ir kitus išteklius kūrybiškai siekiant apsaugoti ir palaikyti kasdienį mokymąsi, veiklą ir refleksiją

Pagrindinės sąvokos

KODĖL?	<p>Mentorystė yra struktūruotas ir ilgalaikis procesas, kuriuo remiami profesionalūs besimokantieji per svarbius jų karjeros perėjimus.</p> <p>Mentorystė pradžioje yra naudojama padėti besimokančiam, prisijungiant naujoje mokykloje. Pradedantiems mokytojams tai taip pat būna kartu ir įvedimas į šią profesiją.</p> <p>Mentorystė tobulėjant naudojama padėti besimokančiam atliepti naujos rolės iššūkius, suprasti atsakomybes bei galimybes, kurios atsiranda.</p> <p>Mentorystė iššūkiams naudojama įgalinti besimokantįjį spręsti svarbius klausimus, kurie gali trukdyti pažangai.</p>	<p>Specialistų koučingas yra struktūruotas ir ilgalaikis procesas, įgalinantis konkretaus besimokančiojo specifinio aspekto tobulėjimą.</p> <p>Specialistų koučingas naudojamas mokytojų ir mokyklose siekiant:</p> <ul style="list-style-type: none"> peržiūrėti ir tobulinti įgytą patirtį vystyti ir praplėsti mokymo ir mokymosi repertuarą parodyti ir išbandyti alternatyvias mokymo ir mokymosi strategijas palengvinti tobulėjimą departamente ar mokykloje, kuriant atvirumo kultūrą, pvz.: bendra profesinės praktikos tarpusavio parama ir kritika. 	<p>Bendradarbiaujantis koučingas yra struktūruotas ir ilgalaikis procesas tarp dviejų ar daugiau besimokančiųjų, padedantis jiems įgyvendinti naujas žinias, įgūdžius iš specialiųjų šaltinių kadienėje raktikoje.</p> <p>Bendradarbiaujantis koučingas naudojamas mokytojų ir mokyklose siekiant remti ir palaikyti savanoriškas struktūruotas partnerystes, kuriose kiekvienas dalyvis naudoja specialias žinias kasdienėje savo veikloje.</p> <p>Tai palengvina tobulėjimą departamente ar mokykloje, kuriant atvirumo kultūrą, pvz.: bendra profesinės praktikos tarpusavio parama ir kritika. Tai taip pat padeda tobulinti koučerių įgūdžius.</p>
KAS?	<p>Mentorius yra patyręs kolega, su reikalingomis žiniomis ir gebėjimais šiai rolei. Ji padeda atrasti kelius į efektyvesnio asmeninio tobulėjimo galimybes, siekdamas paremti besimokantįjį. Mentorius atrenkamas remiantis jų reikalingomis žiniomis bei profesinius besimokančiojo poreikius bei darbo aplinką.</p> <p>Besimokantysis yra asmuo, esantis naujoje ar konkrečioje iššūkio stadijoje savo profesinio tobulėjimo kelyje, kuris pats imasi iniciatyvos ar yra nukreipiamas į mentorystę.</p>	<p>Specialistų koučeriai yra kolegos profesionalai, turintys žinių ir patirties, atitinkančios besimokančiojo profesinius tikslus. Jie įgalina besimokantįjį kontroliuoti savo mokymąsi per neteisiančius klausimus ir paramą. Koučeris gali būti iš tos pačios institucijos ar kitos organizacijos (pvz.: universiteto). Koučeriai dažniausiai yra pasirenkami pačių besimokančiųjų.</p> <p>Besimokantysis yra asmuo, kuris susiduria su specifiniu mokymo, mokymosi ar lyderystės iššūkiu, bei imasi iniciatyvos ar jam pasiūlomus koučingas.</p>	<p>Bendradarbiaujantis koučeriai yra besimokantieji, įsiparegoję abipusiam mokymuisi bei teikti neteisiančią pagalbą vienas kitam, remiantis savo patirties pavyzdžiais. Bendradarbiaujantis koučeriai ieško specialiųjų žinių, kurias įtrauktų į savo koučerinimą. Tai gali būti pateikta per kursus, konsultantą, demonstracinėje sesijoje ar dokumente. Bendradarbiaujantis koučeriai kiekvienas imasi koučerio rolės. Į šį koučerinimo būdą dažniausiai asmenys patys pasirenka.</p>
KA?	<p>Mentorystė apima veiksmus, kurie skatina veiksmingą augimą keičiant profesines roles, įtraukiant:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. mokymosi tikslų iškėlimą ir tobulėjimo rėmimas 2. didėjanti besimokančiojo atsakomybė už savo mokymąsi 3. aktyvus klausymasis 4. modeliavimo, stebėjimo, aiškinimosi ir aptarimo praktikos siekiant didinti sąmoningumą 5. bendra mokymosi patirtis, pvz.: stebėjimas ar video peržiūra 6. rekomendacijų, grįžtamojo ryšio teikimas, o kai reikia ir aiškios krypties nurodymas 7. peržiūra ir veiksmų planavimas 8. vertinimo ir įsivertinimo praktika 9. tarpininkaujant įvairiai pagalba 	<p>Specialistų koučingas apima veiksmus, kurie skatina veiksmingą augimą specifinio mokymo, mokymosi ar lyderystės aspekto besimokančiame, įtraukiant: support to clarify learning goals</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. sustiprinant besimokančiojo savo mokymosi kontrolę 2. aktyvus klausymasis 3. modeliavimo, stebėjimo, aiškinimosi ir aptarimo praktikos siekiant didinti sąmoningumą 4. bendra mokymosi patirtis, pvz.: stebėjimas ar video peržiūra 5. bendras mokymosi, mokymo ar lyderystės planavimas, formuojamas pasitelkiant klausinėjimą 6. palaikoma peržiūra ir veiksmų planavimas 7. pasidalijamosios patirties svarstymas ir refleksija 	<p>Bendradarbiaujantis koučingas apima veiksmus, kurie skatina veiksmingą savo patirties refleksivimą, įtraukiant:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. kuriant bendrą supratimą išskeltų konkrečių tikslų 2. developing mutual understanding of specific goals 3. palaikant besimokančiojo savo mokymosi kontrolę 4. aktyvus klausymasis 5. stebėjimo, aiškinimosi ir aptarimo praktikos siekiant didinti sąmoningumą 6. bendra mokymosi patirtis, pvz.: stebėjimas ar video peržiūra 7. bendras mokymosi, mokymo ar lyderystės planavimas, formuojamas pasitelkiant abipusį klausinėjimą 8. abipusis veiksmų planavimas 9. bendra mokymosi patirties, įrodymų, tyrimų arba alternatyvių praktikos pavyzdžių analizė
KUR?	<p>Mentorystė dažniausiai vyksta besimokančiojo mokykloje, darbo vietoje ir tyliose erdvėse, kur galima konfidenciali refleksija. Naujiems mokantiems ar būsimiems mokytojams taip pat galimos vietos kolegų kalsėse, kur buso stebimos pamokos.</p>	<p>Specialistų koučingas dažniausiai vyksta besimokančiojo darbo vietoje, tyliose erdvėse, kur galima konfidenciali refleksija. Tai daroma, kad būtų lengviau stebėti ir apmąstyti besimokančiojo patirtį ir eksperimentus naujais metodais.</p>	<p>Bendradarbiaujantis koučingas vyksta besimokančiųjų darbo vietoje, tyliose erdvėse, kur galima konfidenciali refleksija. Dažniausiai abu bendradarbiaujantis koučeriai stebi vienas kito darbą ir reflektuoja savo ir savo bendradarbiaujančio koučerio veiklą.</p>
KADA?	<p>Mentorystė yra naudinga specialistui, tik pradedančiam savo karjerą, ar ryškiam karjeros pasikeitimui ar ypatingiems, specifiniams iššūkiams.</p>	<p>Specialistų koučingas naudingas specialistui bet kurioje savo karjeros stadijoje, taip pat plėtojant gilesnį ir sudėtingesnį supratimą apie esamus ir naujus požūnius.</p>	<p>Bendradarbiaujantis koučingas naudingas specialistui bet kurioje savo karjeros stadijoje, kuris naudoja specialias žinias savo praktikoje ar bet kada, kai jam reikia peržiūrėti ir sustiprinti savo veiklą.</p>

Gebėjimai, reikalingi menotrystei ir koučingui - mentoriai and koučeriai išmoksta:

Mentoriai

1. **Kurti atidų ryšį su besimokančiuoju** ir dirba pagal susitartą eiga, remiantis tikėjimu ir pastikėjimu
2. **Modeliuoti patirtį** per praktiką ir pokalbius
3. **Sujungti gaires su** įrodymais iš praktikos ir mokslinių tyrimų
4. **Parodyti priėjimus pasinaudoti įvairiomis galimybėmis** įgyvendinant skirtingus besimokančiojo tikslus
5. **Stebėti, analizuoti ir reflektuoti** profesinę patirtį ir daryti tai aiškiai
6. **Teikti informaciją ir grįžtamąjį ryšį**, kuris įgalina mokymąsi iš klaidų ir sėkmių
7. **Auginti besimokančiojo** profesinio mokymosi kontrolę
8. **Naudoti atvirus klausimus** sąmoningumui didinti, tyrinėti įsitikinimus, kurti planus, suprasti pasėkmes ir ieškoti bei rasti sprendimus
9. **Aktyviai klausytis:**
 - vertinti ir išlaikyti tylą, kai reikia
 - susikoncentruoti būtent į tai, kas buvo pasakyti
 - naudoti patvirtinančią kūno kalbą parodyti atkreipiant dėmesį
 - persakyti, kas buvo pasakyta, naudojant tuos pačius žodžius norint sustiprinti, suteikti vertę ir pertvarkyti mąstymą
10. **Susieti patirtį su įvertinimo** ir akreditavimo sistemomis

Specialistų koučeriai

1. **Kurti atidų ryšį su besimokančiuoju** ir dirba pagal susitartą eiga, remiantis tikėjimu ir pastikėjimu
2. **Modeliuoti patirtį** per praktiką ir pokalbius
3. **Palengvinti prieigą prie** mokslinių tyrimų ir įrodymų, skirtų pedagoginei praktikai tobulinti
4. **Pritaikyti veiklą** pagal besimokantįjį
5. **Stebėti, analizuoti ir reflektuoti** profesinę patirtį ir daryti tai aiškiai
6. **Teikti informaciją**, kuri įgalina mokymąsi iš klaidų ir sėkmių
7. **Nuo pat pradžių skatinti asmeninį augimą** profesiniame tobulėjime
8. **Naudoti atvirus klausimus** sąmoningumui didinti, tyrinėti įsitikinimus, kurti planus, suprasti pasėkmes ir ieškoti bei rasti sprendimus
9. **Aktyviai klausytis:**
 - vertinti ir išlaikyti tylą, kai reikia
 - susikoncentruoti būtent į tai, kas buvo pasakyti
 - naudoti patvirtinančią kūno kalbą parodyti atkreipiant dėmesį
 - persakyti, kas buvo pasakyta, naudojant tuos pačius žodžius norint sustiprinti, suteikti vertę ir pertvarkyti mąstymą
10. **Nustatyti ribas** tarp koučingo ir kitų formalių santykių

Bendradarbiaujantys koučeriai

1. **Kurti atidų ryšį su besimokančiuoju** ir dirba pagal susitartą eiga, remiantis tikėjimu ir pastikėjimu
2. **Remtis specialiais resursais** stiprinant mokymąsi
3. **Remtis įrodymais iš praktikos ir mokslinių tyrimų**, padedančiais tobulėti
4. **Suprasti bendradarbiaujančio koučinio** tikslus
5. **Stebėti, analizuoti ir reflektuoti** profesinę patirtį ir daryti tai aiškiai ir interpretuoti tai kartu
6. **Teikti informaciją**, kuri įgalina mokymąsi iš klaidų ir sėkmių
7. **Mokytis abipusiškai** su įsipareigojimu ir sąžiningumu
8. **Naudoti atvirus klausimus** sąmoningumui didinti, tyrinėti įsitikinimus ir įgalinti besimokantįjį reflektuoti
9. **Aktyviai klausytis:**
 - vertinti ir išlaikyti tylą, kai reikia
 - susikoncentruoti būtent į tai, kas buvo pasakyti
 - naudoti patvirtinančią kūno kalbą parodyti atkreipiant dėmesį
 - persakyti, kas buvo pasakyta, naudojant tuos pačius žodžius norint sustiprinti, suteikti vertę ir pertvarkyti mąstymą
10. **Padėti į šalį egzistuojančius santykius**, kurie gali būti paremti patirtimi, hierarchija, galia ar draugyste

Besimokantieji ugdo šiuos savo gebėjimus:

- **Atsakyti proaktyviai į modeliuojamas patirtis** siekiant kuo geriau įgyti ir pritaikyti savo žinias
- **Teigiamai atsakyti į klausimus** ir pasiūlymus iš savo mentoriaus
- **Prisiimti vis augančią aktyvią rolę** sudarant savo mokymosi programą
- **Stebėti, analizuoti ir reflektuoti** savo ir mentoriaus patirtį ir daryti tai aiškiai
- **Mąstyti ir veikti sąžiningai** tobulinant savo gebėjimus ir supratimą

- **Atsakyti proaktyviai į modeliuojamas patirtis** siekiant kuo geriau įgyti ir pritaikyti savo žinias
- **Profesionaliai aptarti patirtį** ir pagrindines sąvokas su koučeriais
- **Suprasti savo mokymosi poreikius** ir tikslus bei kurti strategijas, kurios atsirastų dialogo metu su specialistų koučeriais
- **Stebėti, analizuoti ir reflektuoti** savo ir koučerio patirtį ir daryti tai aiškiai
- **Mąstyti ir veikti sąžiningai** tobulinant savo gebėjimus ir supratimą

- **Ieškoti specialių žinių** ir reaguoti proaktyviai į tai siekiant kuo geriau įgyti ir pritaikyti savo žinias
- **Profesionaliai aptarti patirtį** ir pagrindines sąvokas su bendradarbiaujančiu koučeriais
- **Suprasti savo mokymosi poreikius** ir tikslus bei kurti strategijas, kurios atsirastų dialogo metu su bendradarbiaujančiu koučeriais
- **Stebėti, analizuoti ir reflektuoti** savo ir koučerio patirtį ir daryti tai aiškiai
- **Mąstyti ir veikti sąžiningai** tobulinant savo gebėjimus ir supratimą

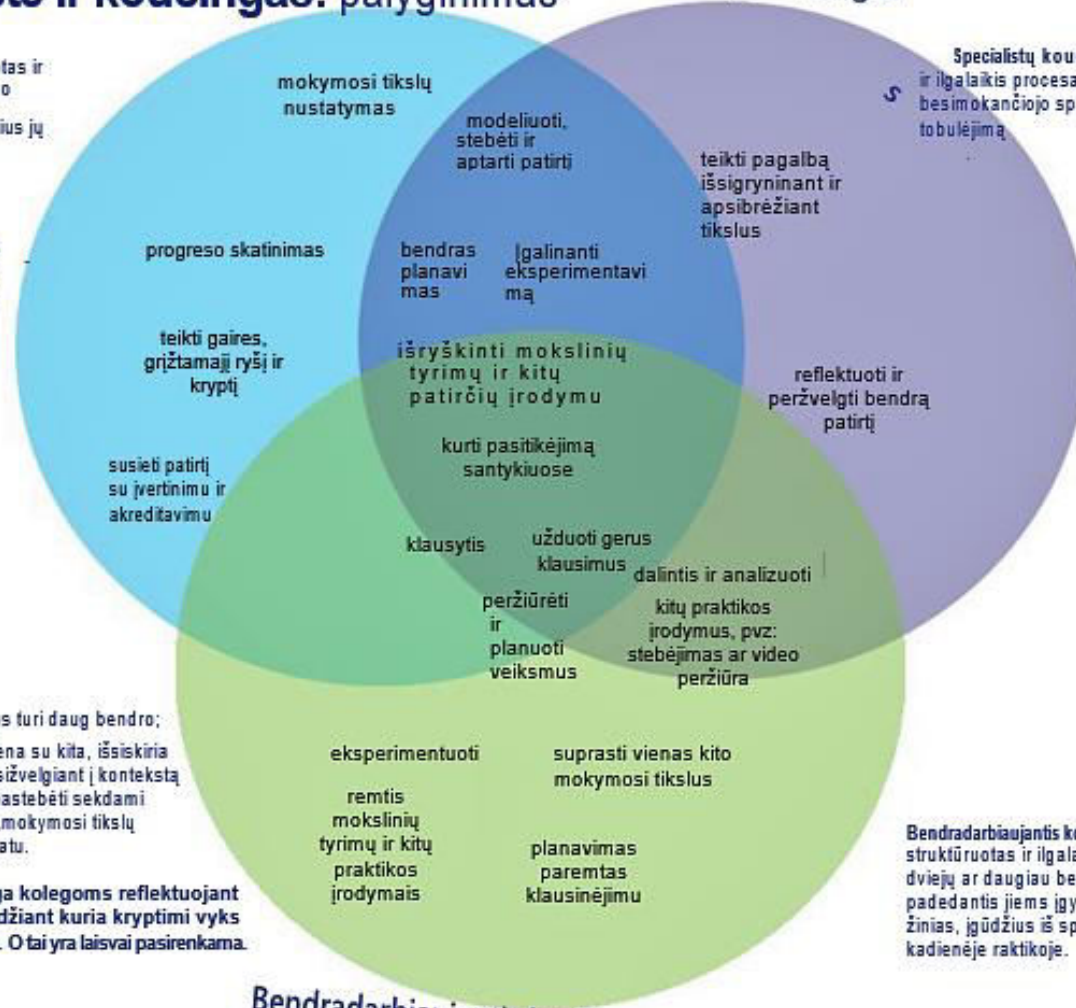
Mentorstė ir koučingas: palyginimas

Specialistų koučingas

Mentorstė yra struktūruotas ir ilgalaikis procesas, kuriuo remiami profesionalūs besimokantieji per svarbius jų karjeros perėjimus.

Specialistų koučingas yra struktūruotas ir ilgalaikis procesas, įgalinantis konkretaus besimokančiojo specifinio aspekto tobulėjimą.

Mentorstė



Mentorstė ir koučingas turi daug bendro:

Veiklos persidengia viena su kita, išsiskiria konkretūs aspektai, atsižvelgiant į kontekstą ir tikslą. Jūs galite tai pastebėti sekdami temas pradėdami nuo „mokymosi tikslų nustatymas“ ir einant ratu.

Ši diagrama naudinga kolegoms reflektuojant savo patirtį ir sprendžiant kuria kryptimi vyks tolesnis tobulėjimas. O tai yra laisvai pasirenkama.

Bendradarbiaujantis koučingas yra struktūruotas ir ilgalaikis procesas tarp dviejų ar daugiau besimokančiųjų, padedantis jiems įgyvendinti naujas žinias, įgūdžius iš specialių šaltinių kadienėje praktikoje.

M5 Koučingo ir mentorystės apibrėžimai

APIBRĖŽIMAI **Koučingas ir Mentorystė**

Koučingas yra struktūruotas ir ilgalaikis procesas, kuris įgalina:

- A) konkretaus besimokančiojo specifinio aspekto tobulėjimą ir
- B) naujų žinių ir įgūdžių įvedimas iš specialistų šaltinių kasdienėje praktikoje.

Koučeriai neturi turėti tiesioginio darbo patirties, susijusios su žmogaus, kuris turės koučingo pokalbį.

Padalinių vadovai gali sėkmingai naudoti koučingo technikas praktikantų / naujų mokytojų rengimui ir tobulinimui.

Koučeriai užduoda "stiprius" klausimus, bet nesiūlo ir nepateikia patarimų.

Mentoringas yra struktūrizuotas ir ilgalaikis procesas, kuriuo remiami profesionalūs besimokantieji per svarbius karjeros perėjimus.

Mentorystė yra struktūruotas ir ilgalaikis procesas, kuriuo remiami profesionalūs besimokantieji per svarbius jų karjeros perėjimus.

Mentorystė yra suplanuotas kvalifikuoto ar patyrusio asmens (paprastai toje pačioje darbo srityje) pagalbos procesas mažiau patyrusiam asmeniui.

Idealiu atveju mentoriai neturi valdymo santykio su asmeniu, kuriam teikia pagalbą.

Mentoriai dažnai teikia kryptį ir patarimus ir turėtų atverti organizacijos duris savo globėjams.

Mentorystė įtraukia pagalbą globojantiems plėtoti savo karjerą, įgūdžius ir patirtį, dažnai remdamasis mentoriaus patirtimi šiame procese.

NB: abu vaidmenys suteikia neutralų "plokštelės skambesį", užtikrina visišką konfidencialumą ir neturi kito tikslo, išskyrus pagalbą savo globėjams tobulėjant ir siekiant savo tikslų.

KOUČINGO SCENARIJAI

Būsimas mokytojas A ką tik pradėjo dirbti savo pirmojoje mokykloje ir stengiasi suvaldyti nedidelės jai pavestų vaikų grupelės elgesį. Ji bandė įvairių skirtingų būdų pasakyti mokiniams, kaip jie turėtų elgtis, bet visa tai nesuveikė.

Būsimas mokytojas B yra savo studijų viduryje ir ką tik pradėjo savo antrąją praktiką mokykloje. Dauguma vaikų mėgsta jo pamokas, bet jis yra susirūpinęs, kad daugybė SUP mokinių atrodo neįdomu.

Būsimas mokytojas C jau bebaigiantis savo studijas ir nori tapti puikiu mokytoju. Deja, mokinių pažanga nėra nuosekli. Jis nerimauja, kad tai gali apriboti jo darbo galimybes ir profesinį tobulėjimą.

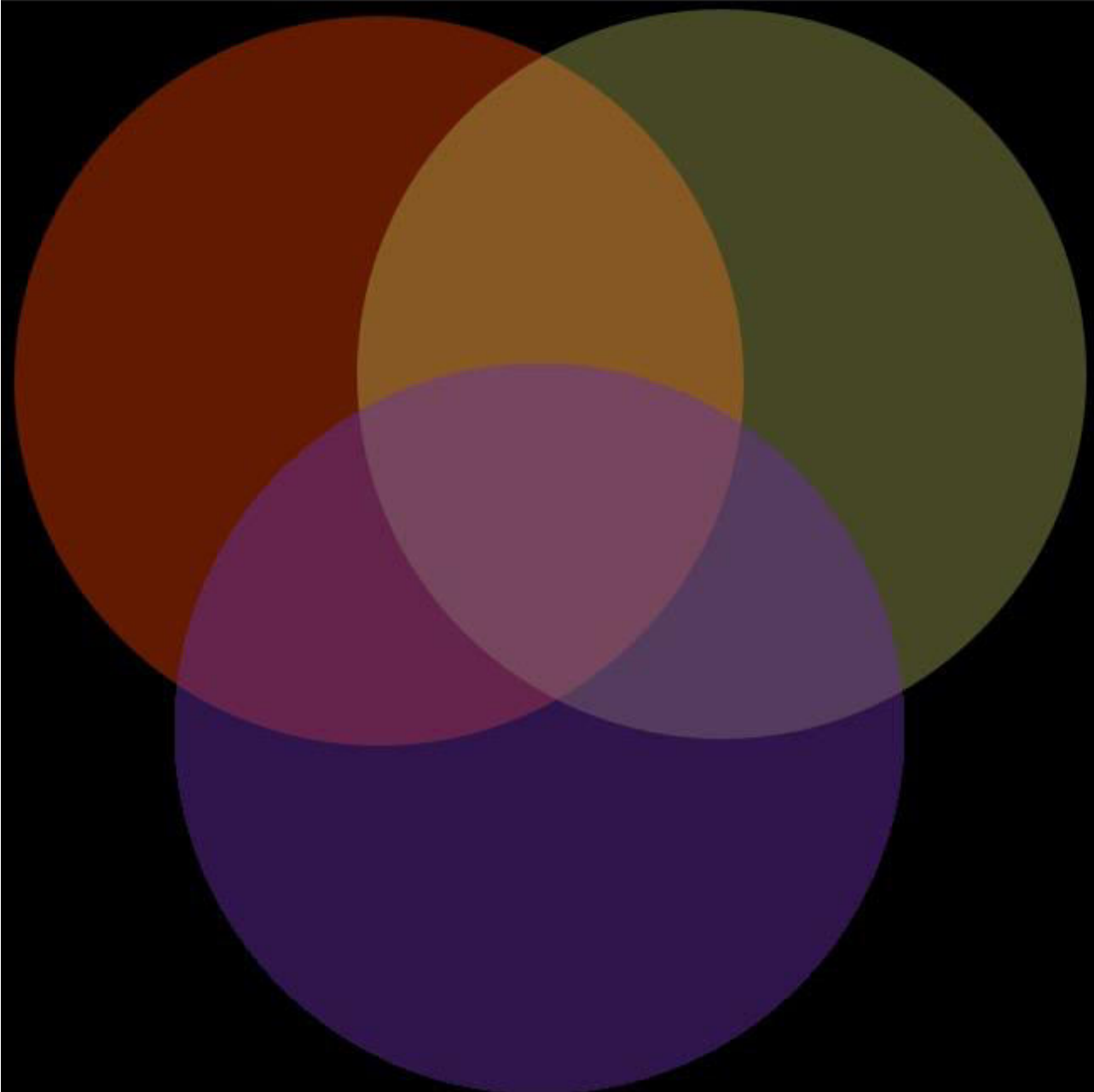
Mokytoja D ką tik pradėjo dirbti mažoje kaimo mokykloje, kurioje yra mišrių amžiaus grupių klasės. Prieš tai ji dirbo miesto mokykloje, kurioje buvo nepasiturinčių tėvų vaikai. Ji stengiasi pateikti iššūkingas pamokas labiausiai sugebantiems mokiniams.

Mokytoja E visada dirbo mokyklose, kuriose tėvai buvo labai įsitraukę ir norėjo padėti savo vaikams. Savo naujojoje mokykloje ji turi sunkumų su mokiniais, kurie nebaigia savo namų darbų, mato labia mažą išsilavinimo vertę. Jai atrodo, kad tėvai ateina į mokyklą tik skųstis!

Mokytojas F darav moko jau trečioje mokykloje. Jis yra susirūpinęs, kad negali susikurti santykių su viena iš jo klasių. Mergaičių grupė, atrodo, jo nemėgsta ir pradėjo skelbti neigiamus komentarus socialinėje tinkluose.

M5 Venn diagrama

VENN DIAGRAMA



Mokymosi tikslų nustatymas
Progreso skatinimas
Teikti rekomendacijas, atsiliepimus ir kryptį
Praktikos stebėjimo ir aiškinimo modeliavimas
Experimentavimas
Remtis mokslinių tyrimų ir kitais praktikos įrodymais
Suprasti vienas kito mokymosi tikslus
Planavimas paremtas klausimais
Padrąsinimai
Teikti paramą išsiaiškinti ir pasitikslinti tikslus
Atspindėti ir apibendrinti pasidalytas mintis ir patirtį
Pasidalinto planavimo eksperimentavimas
Išryškinti mokslinių tyrimų ir kitos praktikos įrodymus
Įtvirtinant pasitikėjimą santykiuose
Užduoti gerus klausimus
Klausytis
Peržiūrėti ir suplanuoti veiksmus
Dalintis ir analizuoti kitų praktikos įrodymus, pvz., naudojant pamokų stebėjimą arba pamokos vaizdo įrašą

M5 Vertinimo lapas

Jūsų vardas _____

Jūsų organizacija, šalis _____

Labai prašome atsakyti į toliau pateiktus klausimus įvertinant modulio “**Koučingas ir mentorystė**” mokymus. Nuoširdūs jūsų atsakymai padės mums tobulinti šio modulio mokymus ir medžiagą. Labai dėkojame už skirtą laiką!

Prašome kiekvieną teiginį įvertinti skalėje nuo 1 iki 6, kur 1 yra žemiausias, o 6 aukščiausias įvertinimas. Jūsų nuomonę atspindintį atsakymą pažymėkite kryželiu (x).

Jūsų lytis			
Vyras	<input type="checkbox"/>	Moteris	<input type="checkbox"/>

Jūsų pareigos	
Praktikantas/ pedagoginių studijų studentas	<input type="checkbox"/>
Pradedantysis mokytojas	<input type="checkbox"/>
Patyręs mokytojas	<input type="checkbox"/>
Kita – įrašykite	<input type="checkbox"/>
.....	

	Komentaras
Kaip įvertintumėte mokymų organizavimo kokybę informaciją ir komunikaciją prieš mokymus?	
Kaip įvertintumėte šio modulio užsiėmimus iš savo profesinės veiklos perspektyvos?	
Ar mokymai pateisino jūsų lūkesčius?	
Ar mokymų metu buvote aktyviai įsitraukę?	

Gebu įvardinti pagrindinius GROW modelio etapus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Esant reikalui galėčiau praveisti koučingo pokalbį mažiau patyrusiam kolegai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aš gebu įvertinti, kada naudoti koučingą, o kada mentorystę	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Kiti komentarai apie šių mokymų metu naudotas mokymo priemones ir veiklas

.....

Jūsų pasiūlymai, kaip šiuos užsiėmimus būtų galima patobulinti

.....

Dėkojame už Jūsų atsakymus ir skirtą laiką!

6 MODULIS

Besimokančiųjų būti mokytojais ir pradedančiųjų mokytojų vertinimas ir akreditacija

TURINYS:

- M6 Modulio programa
- M6 Pasiruošimo užduotis Nr. 1
- M6 Pasiruošimo užduotis Nr. 2
- M6 Prezenciacija
- M6 Pratinas „Deimantas 9“
- M6 2016-2017 Metų planavimas/kalendorius
- M6 Terminai paskutinei sesijai
- M6 Auditorijos išdėstymas paskutinei sesijai
- M6 Vertinimo lapas

M6 Modulio programa

Mokymų modulis	Mokymų modulio tikslai	Veiklos ir ištekliai	Ištekliai	Rezultatai
Modulis Nr.6 Vertinimas ir akreditavimas	<p>Dalyviai aptars šiuos klausimus</p> <p>Kodėl mes vertiname būsimuosius mokytojus ir pradedančiuosius mokytojus?</p> <p>Ką mes vertiname? Kas svarbu?</p> <p>Kaip tai užfiksuoti?</p> <p>Kaip tai akredituoti?</p>	<p>Pasiruošimo užduotis Nr. 1 – dalyviai perskaito straipsnį, kuris vadinasi „Vertinimas ir akreditavimas: užduotis prieš mokymus“.</p> <p>Pasiruošimo užduotis Nr. 2 – dalyviai peržiūri įvairius šaltinius apie vertinimą ir akreditavimą kitose ES šalyse.</p> <p>Ižanga Vedantysis paaiškina šių mokymų tikslus (5 min)</p> <p>Vedantysis pakviečia dalyvius padiskutuoti apie „Pasiruošimo užduotis Nr. 1“ ir būti pasiruošusiems pateikti įrodymus 3 kampais: pirmasis – Pozityvus, antras – Negatyvus, ir trečiasis – ką jie rado Įdomaus.</p> <p>Vedantysis pakviečia dalyvius užrašyti bet kokius jiems kylančius klausimus ant lipnių lapelių ir suklijuoti juos ant flip-charto lapo. Klausimai sugrupuojami ir atsakomi dienos eigoje.</p>	<p>Vertinimas ir akreditavimas: pasiruošimo užduotis Nr. 1 Vertinimas ir akreditavimas: pasiruošimo užduotis Nr. 2</p> <p>Tikslai PowerPoint prezentacijoje ar užrašomi ant flip-charto lapo</p> <p>Vedantysis turi būti pasiruošęs tiems, kurie nebus perskaitę šios užduoties. Neduokite laiko mokymų metu skaityti šio straipsnio – jie galės jį perskaityti vėliau.</p> <p>Lipnūs lapeliai</p>	<p>Dalyviai galės atsakyti į šiuos klausimus ir kurs mokyklos metodus, skirtus būsimų mokytojų ir pradedančiųjų mokytojų vertinimui bei akreditacijai</p> <p>Kodėl mes vertiname būsimuosius mokytojus ir pradedančiuosius mokytojus?</p> <p>Ką mes vertiname? Kas svarbu?</p> <p>Kaip tai užfiksuoti?</p> <p>Kaip tai akredituoti?</p>

Mokymų modulis	Mokymų modulio tikslai	Veiklos ir ištekliai	Ištekliai	Rezultatai
	<p>Kodėl mes vertiname būsimuosius mokytojus ir pradedančiuosius mokytojus?</p>	<p>1 dalis</p> <p>Brainstorm'o veikla dalyviams grupėse po 3-4. Pabaikite šią užduotį be diskusijų – tikslas yra surašyti idėjas ant lapo ir nesiaiškinti ar nediskutuoti kol kas. Ne daugiau 5 min šiai užduočiai.</p> <p>Vedantysis gali pateikti siūlymus, jei dalyviai yra užstrigę ties šiuo klausimu, pvz.: mes vertiname būsimuosius mokytojus ir pradedančiuosius mokytojus, kad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žinotume jų žinias, gebėjimus ir supratimą • planuotume ko jiems reikės toliau • pasiūlytume pagalbą • keltume iššūkius, skatinančius juos tobulėti • įsitikintume ar jie atitinka standartus tapti mokytoju/tęsti mokytojavimą • parašyti atsiliepimą • identifikuoti ateities potencialą <p>Kiekviena grupė iškabina savo flip-chartą su atsakymais ant sienos. Grupė po grupės dalyviai gali užduoti klausimus išrašytiems atsakymams, pvz.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ką jūs turėjote omenyje užrašydami tai... • Kodėl jūs tai įtraukėte.. • Ar galite daugiau papasakoti apie tai, ką parašėte <p>Ši veikla gali užtrukti iki 5 min. kiekvienam lapui, ir vedantysis laiko tempą.</p>	<p>Flipcharto lapas ir rašikliai</p>	

Mokymų modulis	Mokymų modulio tikslai	Veiklos ir ištekliai	Ištekliai	Rezultatai
	<p>Ką mes vertiname? Kas svarbu?</p> <p>Kaip tai užfiksuoti?</p>	<p>2 dalis</p> <p><i>Jei jūsų šalyje nėra jokių mokytojo standartų, ši mokymų dalis turėtų prasidėti identifikuojant tai, ką svarbu būtų vertinti.</i></p> <p><i>Dirbdami porose, dalyviai atlieka pratimą Deimantas 9 – reitinguoja teiginius prioriteto tvarka. Tai gali būti sudėtinga ir iššaukti diskusijų. Užtenka, kad dalyviai susiretinguotų pirmuosius 6, kad galėtume tęsti darbą toliau (10-15 min)</i></p> <p>Visiems dalyviams: Naudodami prieš tai buvusiosje veikloje sutartus standartus, ar naudodami egzistuojančius standartus, dalyviai identifikuoja geriausius būdus kiekvieno standarto išpildymo įrodymams rinkti. Ši veikla turi būti baigta porose ir vedantysis turi tikėtis tokių atsakymų, kaip <i>prašymo formos, pamokų stebėjimas, diskusijos, moksliniai tyrimai ir pan.</i> Taip pat tikėtis, jog kai kurie dalyviai paminės <i>įsivertinimą ir įsivertinimą porose.</i> (10 min)</p> <p>Poros dabar susijungia po keturis ir vedantysis kviečia juos sudaryti <i>vertinimo kalendorių.</i> Kas kada vyks? Ką dalyviai tikisi pamatyti iš būsimų mokytojų/ pradedančiųjų mokytojų šiais momentais? Sudaromas 1 metų planas/kalendorius. (15 min)</p> <p>Vienas iš grupės lieka prie plano/kalendoriaus, kol kiti grupės nariai apžiūri ką kitos grupės yra nuveikusios. (15 min)</p> <p>Dalyviai grįžta į savo grupes ir padaro reikiamus pakeitimus ar patobulinius. (5 min)</p> <p>Vedantysis parodo nuorodą iš Erasmus+ VEO projekto kaip stebėjimo metu demonstruojamos elektroninės priemonės.</p>	<p>Deimantas 9 kortelės</p> <p>Metų planavimas/kalendorius</p>	

Mokymų modulis	Mokymų modulio tikslai	Veiklos ir ištekliai	Ištekliai	Rezultatai
	<p>Kaip tai akredituoti?</p>	<p>Visiems dalyviams</p> <p>Vedantysis apibendrina prieš tai buvusią veiklą ir pristato terminus: FORMUOJAMAS ir APIBENDRINAMASIS</p> <p>Vedantysis primena dalyviams paiešką antliekant Pasiruošimo užduotis Nr. 2, kurioje peržiūrimos įvairių šalių švietimo sistemos. Vedantysis pristato terminus – VIDINIS ir IŠORINIS siekiant kategorizuoti įvairių nacionalinių sistemų charakteristikas.</p> <p>Vedantysis kviečia dalyvius atsistoti ten, kur jie mano, jog jų švietimo sistema yra šiuo metu. Vedantysis toliau klausia „<i>Kur norėtumėte stovėti?</i>“. Vedantysis tada kviečia dalyvius pajudėti ten, kur jie norėtų būti. Tada vedantysis klausia „<i>Kas turi pasikeisti, kad tai pasiektumėte?</i>“</p> <p>Dalyviai kviečiami sudaryti planą, kuris padėtų įgyvendinti šiuos pokyčius. Vedantysis atkreipia dėmesį į tokius dalykus, kaip: kalbėtis su universitetais kaip būtų galima papildyti universiteto vertinimo ir akreditavimo sistemą; būsimojus mokytojus/ pradedančiuosius mokytojus skatinti pildyti savo profesinės veiklos portfolio; mokyklos įteikia atsiliepimą/patvirtinimą/sertifikatą būsimojo mokytojo praktikos pabaigoje ar pradedančiojo mokytojo sutarties pabaigoje; mokyklos turi metinę sistemą kaip vertina mokytojų veiklą ir pan.</p> <p>Užduotis po mokymų gali būti dalyviams pabaigti veiksmų planą. Būtų puiku, jei dalyviai galėtų pasidalinti progreso rezultatais kitų susitikimų metu.</p>	<p>Terminai</p> <p>Reikalinga auditorija tinkama šiai veiklai visiems dalyviams</p>	



REVIEW

August 2003

**What is known about
successful models of
formative assessment for
trainee teachers during
school experiences and
what constitutes effective
practice?**

**This review is supported by the Teacher Training
Agency (TTA) to promote the use of research
and evidence to improve teaching and learning**

Review conducted by the Assessment of ITT Students Review Group



REVIEW

August 2003

**What is known about
successful models of
formative assessment for
trainee teachers during
school experiences and
what constitutes effective
practice?**

**This review is supported by the Teacher Training
Agency (TTA) to promote the use of research
and evidence to improve teaching and learning**

Review conducted by the Assessment of ITT Students Review Group

AUTHORS

This review was undertaken by the Centre for Research into Education and Teaching (CREATe) within the School of Education at Anglia Polytechnic University (APU). It was conducted following the procedures for systematic reviews developed by the EPPI-Centre and in collaboration with Dr Nicholas Houghton and Professor Diana Elbourne, and with help from other members of the EPPI-Centre education team.

Principal authors

Professor Janet Moyles, School of Education, APU
Richard Yates, School of Education, APU

REVIEW TEAM MEMBERSHIP

Alan Bradwell, School of Education, APU
Tim Cooper, School of Education, APU
Alison Feist, Anglo-European School, Ingatestone, Essex
Ann Lahiff, School of Education, APU
Jenny Lansdell, School of Education, APU
Jill Martin, Anglo-European School, Ingatestone, Essex
Professor Janet Moyles, School of Education, APU
Andy Scott-Evans, St Thomas of Canterbury, Essex
Alison Shilela, School of Education, APU
Douglas Stuart, School of Education, APU
Richard Yates, School of Education, APU

ADVISORY GROUP

Professor Diana Elbourne, EPPI-Centre, Institute of Education
Dr Nicholas Houghton, EPPI-Centre, Institute of Education
Paul Moses, Teacher Training Agency (TTA)

ACKNOWLEDGEMENTS

The authors would like to thank the above and members of the EPPI-Centre team for their guidance and support during the conduct of the review. They would also like to thank Maxine Levy for her administrative support.

Funding

This review was supported by the Teacher Training Agency (TTA). The TTA were represented as an affiliated member of the review team and could be subject to evaluative comments in relation to evidence related to policies it has and is promoting.

LIST OF ABBREVIATIONS

APU	Anglia Polytechnic University
B. Ed	Bachelor of Education
BEI	British Education Index
BIDS	Bath Information and Data Services
CEP	Career Entry Profile
CERUK	Current Educational Research in the United Kingdom
DfES	Department for Education and Skills
EPPI-Centre	Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre
ERIC	Educational Resources Information Centre
ESRC	Economic and Social Research Council
GTP	Graduate Teacher Programme
HE	Higher Education
HEI	Higher Education Institution
ICT	Information and Communication Technology
IT	Information Technology
ITT	Initial Teacher Training
NQT	Newly Qualified Teacher
NUT	National Union of Teachers
OfSTED	Office for Standards in Education
PDP	Professional Development Profile
QCA	Qualifications and Curriculum Authority
QTS	Qualified Teacher Status
RTP	Registered Teacher Programme
SCITT	School Centred Initial Teacher Training
SCRE	Scottish Centre for Research in Education
SOSIG	Social Science Information Gateway
TTA	Teacher Training Agency
UK	United Kingdom
URT	User Review Team
US	United States
USA	United States of America

This report should be cited as: Moyles J, Yates R (2003) What is known about successful models of formative assessment for trainee teachers during school experiences and what constitutes effective practice? In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

© Copyright

Authors of the systematic reviews on the EPPI-Centre Website (<http://eppi.ioe.ac.uk/>) hold the copyright for the text of their reviews. The EPPI-Centre owns the copyright for all material on the Website it has developed, including the contents of the databases, manuals, and keywording and data-extraction systems. The Centre and authors give permission for users of the site to display and print the contents of the site for their own non-commercial use, providing that the materials are not modified, copyright and other proprietary notices contained in the materials are retained, and the source of the material is cited clearly following the citation details provided. Otherwise users are not permitted to duplicate, reproduce, re-publish, distribute, or store material from this Website without express written permission.

TABLE OF CONTENTS

SUMMARY	1
Background	1
Aims and review question	1
Results	1
1. BACKGROUND	3
1.1 Aims and rationale for current review	5
1.2 Definitional and conceptual issues	6
1.3 Policy and practice background	7
1.4 Research background	8
1.5 Authors, funders and other users of the review	8
1.6 Review questions	9
2. METHODS USED IN THE REVIEW	11
2.1 User involvement	11
2.2 Identifying and describing studies	11
2.3 In-depth review	16
3. IDENTIFYING AND DESCRIBING STUDIES: RESULTS	18
3.1 Studies included from searching and screening	18
3.2 Characteristics of the included studies	21
3.3 Identifying and describing studies: quality assurance results	24
4. IN-DEPTH REVIEW: RESULTS	25
4.1 Selecting studies for in-depth review	25
4.2 Further details of studies included in the in-depth review	27
4.3 Synthesis of evidence	27
4.4 In-depth review: quality assurance results	33
4.5 Nature of actual involvement of users in the review and its impact	33
5. FINDINGS AND IMPLICATIONS	35
5.1 Summary of principal findings	35
5.2 Strengths and limitations of this systematic review	37
5.3 Implications	38
6. REFERENCES	41
6.1 Studies included in the descriptive map	41
6.2 Full bibliography after first screening stage	44
6.3 Other references used in the text of the report	60
APPENDIX 2.1: Search strategy for electronic databases	62
APPENDIX 2.2: APU Assessment review-specific keywording sheet	63
APPENDIX 3.1: Keywords of studies included in the in-depth review	64
APPENDIX 4.1: Studies excluded from data-extraction	88
APPENDIX 4.2: Details of studies included in the in-depth review	91

SUMMARY

Background

The focus underpinning this systematic review is the assessment of student teachers on Initial Teacher Training (ITT) courses. The background to the review is complex. Assessment has been the subject of much scholarly debate in recent years, the emphasis being on the processes, aims and outcomes of assessment. Comparative studies have been undertaken and have offered up alternative models for assessment, creating a new level of awareness and self-consciousness in the United Kingdom (UK). A number of issues dominate the subject and are central to this review. They include gender (Moyle and Cavendish, 2002), the emphasis on fair testing (Martin, 1997), the new idea of multiple assessments (Willis and Davies, 2002), the tension between standardisation and individualisation (Reyes and Isele, 1990), the demands for replicability (Hartsough 1998) and for non-discriminatory practice (Chambers and Roper, 2000), and so forth. A division, often awkward to uphold, between formative assessment and summative assessment has been drawn, the former being championed as a fairer, more personalised form of assessment than the latter (Adams, 1995).

Aims and review question

The aim of this review is to explore and examine models for formatively assessing student teachers within the context of school-based experience, focusing on specific locations within the English-speaking international community and isolating studies published between 1987 and 2002. One of the aims of the review is to identify components of effective practice as well as effective models for formatively assessing student teachers. 'Effective' is defined in the review as pertaining to 'validity' (assessing the right criteria) and 'reliability' (assessing in a transparent, consistent and replicable way). A number of outcomes were expected: a systematic review and synthesis of existing research in the topic area; a database of evidence extracted from existing research; a descriptive map offering an orientation on the topic area; a small body of trustworthy and relevant studies; and, an indication of the gaps in research in the topic area.

Review question

- What is known about successful models of formative assessment for trainee teachers during school experience and what constitutes effective practice?

Results

The portfolio is identified as the most successful and effective formative assessment tool currently available that has been analysed and evaluated. Having followed the stages of the EPPI-Centre process, two studies, both focusing on portfolios, were

data-extracted and synthesised (Berg and Curry, 1997; Willis and Davies, 2002). Although the content and trustworthiness of the two studies was generally low, and indicative of the general lack of good research in this area of assessment, there were some useful findings. Portfolios were found to increase personal and professional growth and development, allow teachers to express themselves creatively, provide an unprecedented insight into the mind of the student teacher, create a strong bond between the assessed and the assessor, as well as to increase the confidence, reflective capacity and self-awareness of the trainee.

Whilst the review confirms the need for further investigation of, and experimentation with, portfolios, a few problem areas were identified. Firstly, excessive use of the portfolio may cause the education community to lose sight of pedagogical ability and focus attention overly on cognitive ability and clarity, as well as reflective capacity. Secondly, there is a tension between the time the portfolio takes to undertake properly and its ultimate worth (Reis and Villaume, 2002). This time-versus-worth dynamic may have been best explored using a controlled trial. Neither study, however, uses one. In conclusion, the review emphasises the general lack of quality research in the field and highlights the need for more focused research to be undertaken.

1. BACKGROUND

This chapter outlines the theoretical, policy, practice, and research background to the systematic review, including details of the authors and other users of the review, and the development and aims of the review question.

The focus underpinning this review is the assessment of initial teacher trainees on ITT courses. A definition of academic assessment that both reflects the understanding of the User Review Team (URT) and has been a useful working definition is 'the process of identifying collective aims for cumulative learning in terms of knowledge, skills, abilities, values, and/or attitudes and determining whether those aims have been met' (San Francisco State University, retrieved on 13 February 2003). Specifically, the review concentrates on how forms of assessment are devised and applied to trainee teachers¹ in the school-based element of ITT courses.

As a concept, assessment in education has been problematised in the UK. The excess of United States (US) literature on assessment suggests that this is also the case across the Atlantic (see section 3.2). Discourse about assessment, its processes, aims, and outcomes, has become increasingly prevalent (Fairbrother, 2000). Comparative studies of educational models have heightened awareness in the UK, offered up alternatives, and led to the UK system being brought into question, why it exists as it does and why it has its own particular characteristics (Bitner and Kratzner, 1995). A main intention of the review has, therefore, been to examine different models of assessment as applied to trainee teachers.

Some structuralist theories have also affected the way that assessment in general is perceived, offering, for example, the understanding of assessment where the female typically favours the *process* of instruction whilst the male favours the actual *product* of the final assessment (Stobart and Gipps, 1997). Theories such as this have contributed to a climate in which the fairness and effectiveness of different forms of assessment have been questioned and fed a growing belief that assessment should be more personalised, negotiable and adapted to the needs of individual students. With this process-versus-product/female-versus-male structuralist model in mind, the URT became interested in assessment models that emphasised both the *process* and the *product* of learning and evaluating. This was one of many interests that led the URT to its eventual focus on formative assessment.

Not all the theories and beliefs of recent years reflect the reality of assessment within education. If, as some structuralist theories propose, males do in general favour summative to formative assessment, one would expect attainment levels to be higher amongst boys than they are in light of the summative nature of most national examinations. As it stands, Higher Education Institutions (HEIs) are having problems with male recruitment and evidence suggests that this is due to under-achievement and the failure of males to strive (Chambers and Roper, 2000; Moyles and Cavendish, 2002). This may not necessarily be the result of changes in assessment

¹ 'Trainee teachers' is the term used by the TTA. However, in many studies, the term 'student teacher' is used. In this review, the two terms are used synonymously except where specific to individual studies.

models. However, the increase in emphasis placed on coursework and the high standard of performance of females in recent years may go some way to proving the validity of the process-versus-product/female-versus-male structuralist model.

Summative assessment has been criticised for its lack of flexibility, its inability to cover the whole course of instruction and for its standardised nature, potentially favouring one particular type of trainee teacher (Moyle and Cavendish, 2002).² Minority pressure, gender equity and political correctness have combined, resulting in an emphasis on fair testing. Fair testing has tended to be interpreted as opposing discrimination; of being non-discriminatory. Assessment is, however, by nature a system devised for the purpose of discriminating between people. Moreover, if assessment is to treat all candidates fairly and position all candidates at an equal advantage, it cannot treat everyone as though they were equal, if equal is used synonymously with 'the same' (i.e. from the same cultural, religious and social background, of one gender and of one age). Different people have different expectations of assessment.

The National Foundation for Educational Research (NFER) website, for example, features a definition of 'fair testing' that is flawed. The NFER concede that assessment is designed for the purpose of discriminating. However, the claim is made that 'the test should not discriminate between sub-groups on any basis unrelated to the purpose of the test' (retrieved on 16 January 2003). This is the contradiction. Teachers, like all professionals, are not generic. Trainee teachers from different cultures, religions and backgrounds, of different ages and of different sexes, are not all the same. A single fixed test cannot fairly assess such a varied body of participants. The NFER assert that 'there should be no unfair advantage to any sub-group based on attributes such as gender or ethnic group,' but an unfair advantage is extended to a particular type of candidate because of the failure of most assessment to distinguish between ages, genders and ethnicities.

Formative assessment promises a more personalised, tailored and negotiated form of assessment (Adams, 1995). This continual, fashioning form of assessment during ITT courses, which notes the ability of the candidate to absorb instruction and to measure vocational and professional suitability, ranks as an area worthy of inquiry. Summative assessment perceives the trainee teacher as a generic type; formative assessment, if applied effectively, favours the trainee teacher as an individual, assessing potential by way of individual merit, albeit currently against set criteria (TTA Standards for ITT: TTA, 2002). The interest of the URT lay essentially in formative assessment insofar as this could be isolated from other forms. This interest, in turn, meant that the focus of the review centred on the school experience of trainee teachers, for it is during their practice placements that trainee teachers mainly experience the continual, formative processes of assessment and evaluation, as opposed to those towards the end of an ITT course.

² For a systematic review on summative rather than formative assessment, see Harlen W and Crick RD (2002) A systematic review of the impact of summative assessment and test on students' motivation for learning. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

The main interests of the URT at the start of the review could be qualified as:

- formative assessment as a way of emphasising the *process* as well as the *product* of learning, teaching and evaluating
- the notion of ‘multiple assessments’ and the reality of achieving it
- the notion of ‘fair testing’

1.1 Aims and rationale for current review

1.1.1 Aims

The aim of this review is to explore and examine models for formative assessment of trainee teachers within the context of school-based experience. It focuses on specific locations within the English-speaking international community and studies published between 1987 and 2002. The period of 15 years, whilst not looking back so far that the studies describe an outdated system, offered a manageable timeframe. Though it is not a specific aim of the review to recommend models of assessment, we attempted to identify components and patterns of effective practice. In preferring evaluative studies to descriptive ones, certain models of assessment were deemed more ‘effective’ than others. ‘Effective’, in the context of assessment models, can be understood as double-pronged and defined as (i) the ‘validity’ of that which is being assessed and (ii) the ‘reliability’ of the assessment model in measuring the student teacher (Martin, 1997).

The review question was influenced by the concept of reflection (Schön 1983) and developed in the wake of the Career Entry Profile (CEP), a portfolio-style document that monitors professional development, identifies competencies, and supports Newly Qualified Teachers (NQTs) towards Statutory Induction. Unlike the UK, most of the US education systems depend heavily upon portfolios. The UK Government has now committed itself to their use, but research is still needed into whether they have been operationalised effectively.

We expected the following outcomes from our literature review:

- a systematic review of existing research on formative assessment of trainees in ITT
- a database of evidence extracted from existing studies reporting empirical research
- a descriptive map offering an orientation on assessment in ITT with specific reference to trainees’ school-based experiences and formative models
- a range of studies targeted at different audiences, such as practitioners and policy-makers

- An indication of gaps in the literature and research evidence in the areas of formative assessment of ITT trainees which require further examination.

At the end of the two-and-a-half month, truncated EPPI-Centre review process, the URT aimed to have an informed and informative literature review, bringing tried and tested models of assessment to the fore and, in the process, noting areas of inquiry that have so far eluded research. The studies the URT sought tended, therefore, towards the evaluative rather than the descriptive. Hence the URT's interest in effective practice, how it is defined and what its components are.

1.1.2 Rationale

Before undertaking any new research, policy or practice, it is advisable first to be informed about the research, policies and practices that already exist in relation to the topic. Such information may be known by experts in the field or may have already been summarised within a literature review, but these have not traditionally been based upon systematic methods to ensure substantial and unbiased searching and processing of potentially relevant studies. The URT, therefore, was committed to using a systematic approach. For this reason, this review was allied to the EPPI-Centre review procedures. Systematic reviews are also in alignment with the general move in the UK towards evidence-informed policy and practice. In systematising the review, the URT synthesised the results of primary research and used explicit and transparent methods. The review presents research that is accountable, replicable, and updateable, and involves users.

1.2 Definitional and conceptual issues

There are theoretical issues about assessment that informed the conceptual framework of the in-depth review. A number of studies expounded theories and ideas that were characteristic of a general move towards 'authentic assessment' (Willis and Davies, 2002; p 18). Criteria for assessing trainee teachers are often expressed as standards or competencies. However, checklists that define good teaching in behaviourist terms have come under continual criticism (Martin, 1997). Checklists invariably include high-inference as well as low-inference criteria. High-inference criteria are often subject to the 'halo effect', in which assessors mark according to personal likes (Reyes and Isele, 1990). To avoid this, competencies need to be expressed in behaviourist terms. Developing reliable and valid low-inference criteria for assessing teaching has therefore become something of a priority, as has the need to discover an assessment procedure that assesses a 'replicable finding' (Hartsough *et al.*, 1998).

Implicit within this area of assessment, therefore, is the friction between (i) the development of low-inference criteria that express competence in behaviourist terms because they allow an objective and replicable assessment, and (ii) the development of high-inference items that are liable to make the assessment more subjective and untraceable, but at the same time do not consign the art of teaching to a few simple behaviours.

Two models of assessment come to the fore: the scientific measurement model and the judgmental model (Martin, 1997). Martin raises a question that the User Review Team approach implicitly in the review question: should assessment influence as well as reflect instruction and learning? Formative assessment individualises the assessment programme to the extent that it offers the opportunity for the different degrees of help that are necessary in raising all trainee teachers to the same level of competence to be realised. The intention of the URT was to identify any 'best' models for achieving this, whilst at the same time identifying a means of assessing trainees that is itself more negotiable and personalised.

The ultimate reason for all assessment theorising and development is to 'minimise the number of wrong classifications' (Martin, 1997; p 339). Another issue is again outlined by Martin: the problem of 'MacNamara's Fallacy'. This refers to the common shortcoming of many assessment models, namely their failure to make the important *measurable* rather than the measurable *important*.

A number of different types of assessment exist. Ipsative assessment is a type of assessment to some degree borne of the current climate. 'Ipsative' refers to a way of assessing in which achievement is measured according to past reference and performance. It is cumulative and developmental. It is the academic equivalent of the 'personal best' of an athlete. Ipsative assessment, in the early stages of the review at least, was an additional interest of the URT.

Assessment has many different functions: selection and grading, diagnosis and remediation, motivation, and recording and reporting (Mahoney and Knox, 2000). In this in-depth review, the URT aimed to identify a formative assessment model or instrument that made all of these functions concurrently possible.

1.3 Policy and practice background

The current backdrop for ITT assessment comprises a number of agents. There are the Skills Tests that must be passed in order for the DfES to grant Qualified Teacher Status (QTS) to the trainee. There is the Career Entry Profile (CEP: TTA, 2002), which has been developed mainly for the purpose of integration and continuous professional development during Statutory Induction of trainee teachers (arrangements for which were introduced in 1999 and are now subject to Into Induction 2002: TTA, 2002). There is Qualifying to Teach (TTA, 2002), a document that contains standards that are essential to the assessment of trainees. There are also the recommended, though not compulsory, Professional Development Profiles (PDPs), which are part of a general move towards portfolio-based assessment.

At APU, for example, the PDP is used 'as a reflective journal in which [trainees] can record professional progress and set targets for future development' (APU, 2003 Undergraduate Prospectus; p.94). This profile contributes to the CEP and, to an extent, utilises a formative model of assessment. The URT sought to establish whether other such profiles or portfolios have proven successful, and, if so, identify successful formats and benefits. The URT also wanted evidence as to whether a hybrid model that comprised national standards and a portfolio component had been tried and tested in other countries. In recent years, QTS has been awarded for the

ability to meet a set of competencies or standards (for example, the DfES Circulars 9/92, 14/93, and 4/98). The URT was curious as to whether there existed within current research a way that could perhaps, through portfolios, communicate more creatively the abilities that these checklists assess.

1.4 Research background

The research background to formative assessment is particularly limited in relation to the review question, hence the poor yield of studies in terms of number and quality. Chapter 3 describes the field of assessment in ITT.

1.5 Authors, funders and other users of the review

The URT comprised and represented a cross-section of the community involved in ITT, covering almost all the potential user groups. Some potential users, such as students, NQTs, Local Education Authority (LEA) representatives, school governors, and parents, were not included due to the limited time available to assemble the URT. Ironically, students were unavailable at the time the review began owing to the pressures of their work placements. Those involved in the review and the nature of their involvement in ITT are listed below. With this constitution, the ultimate intention was to create an interface useful to all possible user groups. None was under-represented in the construction of the question and everyone participated in the discussions to formulate the review question.

The review was funded by the Teacher Training Agency (TTA).

The User Review Team (URT) comprised the following members:

- Alan Bradwell, Education Librarian and academic liaison between ITT students and the library at Anglia Polytechnic University (APU)
- Tim Cooper, a Research Administrator at APU
- Alison Feist, a supervising teacher for ITT students at a local maintained secondary school
- Ann Lahiff, the learning and teaching advisor in the School of Education at APU, concerned with the professional development of teachers and trainers across the entire age range, from pre-school and early years to post-compulsory education and training
- Jenny Lansdell, Deputy Dean of the School of Education at APU, responsible for both primary and secondary ITT and the assessment of it
- Jill Martin, Deputy Head of a local maintained secondary school, in charge of ITT partnerships with higher education institutions (HEIs)

- Professor Janet Moyles, Director of Research in the School of Education at APU
- Andy Scott-Evans, Deputy Head of a local Church of England (Voluntary Aided) junior school, in charge of ITT partnerships with HEIs
- Alison Shilela, Associate Dean of the School of Education at APU
- Douglas Stuart, a Researcher at APU
- Richard Yates, a Researcher at APU

Advisory members to the URT were as follows:

- Professor Diana Elbourne from the EPPI-Centre
- Dr Nicholas Houghton from the EPPI-Centre
- Paul Moses from the TTA

1.6 Review questions

The review question agreed by the URT is:

- What is known about successful models of formative assessment for trainee teachers during school experiences and what constitutes effective practice?

In effect, the question is two-tiered. The intention was first to identify all those studies that focused on models of formative assessment and secondly, during the in-depth review, to determine which of them was replicable, valid and reliable, and indicated effective practices. Objectives that are implicit in the question are explored in section 4.3.

1.6.1 Definitions

The definitions of the four key components of the question are outlined below.

Models

By this, we refer to the form taken by the type of assessment related in the reviewed study. 'Models' in this context has *no* connection with any form of representation (e.g. 'modelling' or 'model-making'). In many ways, it covers everything about how the assessment is *carried out*, including its variables, its physical manifestations (e.g. portfolios) and particularly its characteristics. A model is a *system* or a *process*.

Formative assessment

By this, we refer to the diagnostic use of assessment, the continual process of application and alteration, of feedback between student teachers, teachers and

tutors over the course of instruction as opposed to after the period of instruction, requiring no overall or retrospective judgement. It refers to assessment that both *forms* and *informs* the progress of the student.

Trainee teachers

This term is intended to be a synonym for *student teachers*; its usage is mostly for the sake of parity and alignment with the TTA and the term used in some ITT courses. It is also favoured because it implies the onsite *training* of the student teacher rather than their HEI-based *education*. Whether these two terms can be comfortably separated is a topic for extended discussion beyond the scope of this review.

School-based experience

By this, we refer to the practice of school placement experience, field experience (US), or practicum (Australia), that is, the sustained period in which the trainee attends a school to perform actual or simulated teaching.

2. METHODS USED IN THE REVIEW

This chapter details each stage of the review to ensure that it is accountable, replicable and updateable.

2.1 User involvement

2.1.1 Approach and rationale

The User Review Team was involved in the process for a number of reasons. Firstly, it was crucial to the success of the review that it raised questions that users wanted answering rather than questions that may have had more limited practical application or relevance. Secondly, in undertaking a process in which the review question is (at least in the early stages of research) continually changing and is informed and refined by the research itself, it was important to have valid interest groups contributing to the character of the question. User involvement, therefore, was one form of quality assurance.

2.1.2 Methods used

User involvement was operationalised in the following ways. First, the screening stage when the inclusion and exclusion criteria were applied to full texts took place in URT face-to-face meetings. These meetings were arranged so that as many members of the URT as possible were present. The meetings were conducted weekly, for the sole purpose of screening texts. Studies that were not screened during these meetings were sent by post to paired reviewers. Second, users were also involved in the keywording and data-extraction stages of the review. During keywording, much of the data, whilst they originated from and were generated by members of the URT, had to be input into the EPPI-Centre website by the Administrator because of lack of time for URT members to be familiarised with accessing the website. That said, all but two members of the URT received training in inputting keywording data and data-extraction using the EPPI-Centre website facilities directly and would have been able to input data had more time been available. Prior to submission to the Teacher Training Agency (TTA), the draft review was distributed to all members of the URT for preliminary quality assurance.

2.2 Identifying and describing studies

2.2.1 Defining relevant studies: inclusion and exclusion criteria

To ensure that only papers focusing on the review question were selected for mapping, an explicit list of inclusion and exclusion criteria were developed to exclude inappropriate papers.

- *Included (1)*: Papers that were published after 1987. *Rationale*: The period of 15 years, whilst not looking back so far that the papers described an outdated system, promised a manageable timeframe within the short period available for this review.
- *Included (2)*: Papers that were conducted within Europe, the US, Australia and English-speaking Canada. *Rationale*: Achieving consistency in ideology, culture and practice (i.e. comparing like with like) was one of the foremost concerns of the URT. The URT determined that those from other English-speaking areas of the world, e.g. Hong Kong, would be too culturally and educationally different to be either informative or comparative.
- *Included (3)*: Papers written in English. *Rationale*: The timescale was limited and the first (and main) language within the URT was English.
- *Excluded (4)*: Papers that focused on the CEP. *Rationale*: The URT was encouraged by the TTA to exclude these.
- *Excluded (5)*: Papers that focused on the assessment of students or teachers but not student teachers. *Rationale*: The population focus of the review was student teachers or 'trainee teachers' (the TTA's term for student teachers).
- *Excluded (6)*: Papers that focused on an 'evaluation' or 'assessment' of the ITT system rather than the forms of assessment used by ITT courses to assess trainees. *Rationale*: The search terms ASSESS* and EVALUAT* are neither synonymous nor consistent, especially in American usage, therefore papers that did not deal with the assessment process were excluded.
- *Excluded (7)*: Papers that focused on the school experience of the student teachers but not the assessment of it. *Rationale*: There was a genus of papers in which the school experience was the educational setting, but this did not presuppose any focus on assessment. These papers were excluded.
- *Excluded (8)*: Papers that focused more on mentoring and supervising than assessment. *Rationale*: There was a whole corpus of papers that took these two areas as their main focus. This did not presuppose any focus on assessment. The TTA had also encouraged the URT not to concentrate on mentoring. These papers were excluded.
- *Excluded (9)*: Papers that focused on pre-student rather than pre-service teachers. *Rationale*: The population of the review was student teachers or 'trainees'.
- *Excluded (10)*: Papers that focused on portfolios, but not as assessment tools. *Rationale*: Although portfolios, coming under the rubric of self-assessment, are a tool for formative assessment, some portfolio-focused papers did not explore them as assessment instruments. These papers were excluded.
- *Excluded (11)*: Papers that dealt with reflective practice but not the assessment of it. *Rationale*: There was a whole corpus of papers that took reflection as their

main focus, but this did not presuppose any focus on the assessment of reflection. These papers were excluded.

- *Excluded* (12): Papers that were digests from the ERIC database. *Rationale:* Firstly, these texts were generally reviews and were therefore secondary research. Secondly, regarding the length of the review process and the financial constraints, these texts were deemed unobtainable. These papers were excluded.
- *Excluded* (13): Papers that were duplicates. *Rationale:* Allowance had to be made for human error during the searching, screening and data-entry stages of the review process. Identifying duplicates early on was one way in which the budget could be more effectively utilised. These papers were excluded.

2.2.2 Identification of potential studies: search strategy

Initially relevant sources were searched using a controlled vocabulary which placed our searches firmly within the topic area of assessment. Due to the time constraints, electronic databases were used for initial searches. Handsearching was not undertaken. The databases, Ask ERIC, ERIC and BEI via BIDS Education, and Education Line, were searched. Government organisations and agencies, the TTA, QCA and DfES, supplemented these sites, but from them no extra relevant papers were uncovered on assessment in ITT.

A controlled vocabulary was employed to attempt an initial search that was as far-reaching and comprehensive as possible, using variations on different search terms (which were often truncated) such as STUDENT TEACH*, PRESERVICE TEACH*, BEGINNING TEACH*, and TESTING, EVALUATION and ASSESSMENT. The more complex and numbered the combination of search terms, the smaller the yield of the search. The two largest searches, which between them covered all of the studies yielded from the earlier, smaller searches, became the basis for the literature review.

The two large searches were as follows: (1) An Ask ERIC search using the search terms STUDENT TEACHER EVALUATION and specifying post-1987 publications. This search deliberately used an Americanism because ERIC is an American database; the term EVALUATION was therefore preferential to ASSESSMENT. (2) The second large search was through BEI using the same search term STUDENT TEACHER EVALUATION, because the result of supplanting the search term EVALUATION with ASSESSMENT was a very low yield. These yields suggest that the bulk of papers on assessment are American rather than British. The searches were then extended to allow for the possibility that vital papers had been overlooked. This was achieved through smaller additional searches. These searches included two through Ask ERIC, the first comprising the search terms PORTFOLIO, ASSESSMENT and STUDENT TEACHER, the second comprising TEST, STUDENT TEACHER, TRAINING and ASSESSMENT. One more search was assimilated into the total of searches, this time using the Education Line database, the search term being ASSESSMENT.

Following initial searches, the URT determined that it would be a worthwhile measure to take the precaution of formulating a comprehensive search strategy that

would highlight any missing key papers. This was completed by breaking the question into four sections. Using ERIC via BIDS, all the conceptual synonyms that are used to describe each particular field or 'family' within UK, US, Australian and Canadian education were determined. These were entered and combined using BIDS within their families (using the Boolean operator OR) and then combined together (using the Boolean operator AND), so that each paper, were it to show up in this particular yield, would feature a conceptual synonym from each of the four families that the question is composed of. Appendix 2.1 shows this search strategy.

Other internet sites were searched with similar intentions in mind. These sites comprised CERUK, Regard, SOSIG, SCRE, ESRC, Child Data, SARA, Zetoc, OPAC and COPAC.

2.2.3 Screening studies: applying inclusion and exclusion criteria

Following searching citations were screened on the basis of abstracts and titles and included or excluded according to inclusion and exclusion criteria 1 to 11. These papers were then put onto a database (DB1). A second stage of screening was then carried out on all papers in database 1. This process involved scanning papers again and including or excluding them according to inclusion and exclusion criteria 1 to 13. The final two criteria were devised at the stage in the process when full texts were to be acquired.

2.2.4 Characterising included studies

For articles meeting the inclusion and exclusion criteria the full text articles were obtained and keyworded using the *EPPI-Centre Core Keywording Strategy* (version 0.9.6: EPPI-Centre, 2003). The EPPI-centre Core Keywording strategy included the following categories:

- the origin of the report
- the publication status of the report
- other linked reports
- the language of the report
- the country of the report
- the main topic focus of the study
- the programme name related to the study
- the population focus of the study
- the educational setting of the study
- the type of study the report describes

Additional keywords were developed to create an APU Assessment review-specific keywording sheet. On this sheet, it was necessary to gauge how much the study concentrated on a number of aspects:

- the school experience
- assessment rather than the assessors and assessed

- the degree to which it focused on formative rather than summative assessment

Keyword categories included the following:

- the type of assessment on which the study focuses
- the main aspect within assessment on which the study focuses
- the type of learner on which the study focuses
- the type of teaching staff on which the study focuses
- the phase of ITT on which the study focuses
- the type of research described in the report

Further inclusion criteria 14 to 18 were developed before the process of keywording and applied during keywording. These also informed the APU Assessment review-specific keywording sheet. A Criterion 19, being the cut-off point time limit for obtaining full copies of papers for keywording, was applied after criteria 14 to 18.

Inclusion and exclusion criteria 14 to 18 are as follows:

- Criterion 14: *Included*: Only papers that reported an empirical study (see section 3.2). *Rationale*: On account of the nature of the review question and the evidence-based approach of the EPPI-Centre, only empirical studies were judged to be suitable in terms of trustworthiness and in answering the review question (see APU Assessment review-specific keywording sheet, section 10c).
- Criterion 15: *Included*: Only studies that focus on the assessment model. *Rationale*: This was applied because the URT agreed that assessment in its broadest sense could be divided into three aspects, comprising the actual assessment itself and the model used (*the process*), the assessors (*the subject*) and the *assessed* (*the object of the assessment conducted by the assessors*). The URT intended to look at formative assessment models. The other two aspects were therefore rejected (see APU Assessment review-specific keywording sheet, section 6c).
- Criterion 16: *Included*: Only studies that took place at the post-developmental stage of assessment. *Rationale*: The review question demanded that an assessment instrument, if it were to be examined through data-extraction, must be tested, not at the developmental/experimental stage of its life (see *EPPI-Centre Core Keywording Strategy* (version 0.9.6: 2003), section 10a. Unwanted studies were excluded via the 'Development of Methodology' keyword).
- Criterion 17: *Included*: Only studies that focus on the assessment of the school-based experience. *Rationale*: The review question focuses on only this phase of ITT because this was where issues about 'authentic assessment' (Willis and Davies, 2002) and teaching rather than academic ability come into sharpest focus (see APU Assessment review-specific keywording sheet, section 9b).
- Criterion 18: *Included*: Only studies that focused on formative not summative assessment. *Rationale*: The review question demanded that only formative,

fashioning forms of assessment were of interest (see APU Assessment review-specific keywording Sheet, section 6b).

2.2.5 Identifying and describing studies: quality assurance process

Application of inclusion and exclusion criteria

First, during the application of the inclusion and exclusion criteria, the first ten abstracts were screened by the URT to ensure parity of approach. Second, 20 abstracts then had the inclusion and exclusion criteria applied by independent members of the URT and were then compared with other URT members' results. Finally, 20 abstracts then had the inclusion and exclusion criteria applied by EPPI-Centre personnel, who then compared results with the URT.

Keywording

First, during keywording the first two papers were worked on with the URT to ensure parity of approach. Second, the rest of the papers were keyworded by independent members of the URT, and then compared with other URT members' results. Finally, ten papers were keyworded by EPPI-Centre personnel who then compared results with the URT.

2.3 In-depth review

2.3.1 Moving from broad characterisation (mapping) to in-depth review

Following the keywording process and the development of the systematic map, the URT could have:

- gone straight to the 'in-depth review'
- undertaken a two-stage process in which narrower inclusion criteria were first applied, followed then by an 'in-depth review'

The second choice was chosen because the studies included in the descriptive map were not all deemed of high relevance, and so their inclusion in the in-depth review would not have been worthwhile.

Moving from the broad characterisation of the field to the in-depth review involved devising a series of searches using keywords that would identify relevant studies for data-extraction and inclusion in the in-depth review. Having combined these searches and therefore having identified the studies most likely to answer the review question, a further screening stage was included for the purpose of assessing the relevance of each of these studies. Having determined this, further inclusion and exclusion criteria were applied. Studies that met all of the criteria and were deemed of high relevance, though not necessarily of high trustworthiness, were identified and data-extracted.

2.3.2 Detailed description of studies in the in-depth review

The studies identified for possible inclusion in the in-depth review were data-extracted using the *EPPI-Centre Guidelines for Extracting Data and Quality Assessing Primary Studies in Educational Research* (version 0.9.5: EPPI-Centre, 2002).

2.3.3 Assessing quality of studies and weight of evidence for the review question

In light of the data-extraction outcomes, the quality and weight of evidence for the studies were assessed. To do this, they were rated according to three dimensions: (A) soundness of the study (i.e. internal coherence and implementation of design), (B) relevance of research design and analysis employed to the review question, and (C) external relevance. On the basis of how a study was rated on each of these three, an overall weighting (D) was given (see section 4.3).

2.3.4 Synthesis of evidence

The relevant information for this section was identified during data-extraction. In section 4.3, the studies included in the in-depth review are assessed and synthesised with reference to the weight of evidence they were awarded during their data-extractions.

2.3.5 In-depth review: quality assurance process

Of the data-extraction, 100 percent was carried out by the URT and two reports were data-extracted by an EPPI-Centre representative who then compared results with the URT.

3. IDENTIFYING AND DESCRIBING STUDIES: RESULTS

This chapter outlines the search strategy employed to identify studies for the systematic review and describes the nature and extent of research within the field.

3.1 Studies included from searching and screening

The number of studies identified by the search process and included in different stages of the process of the review are shown in Figure 3.1. Table 3.1 illustrates the process of identifying, obtaining and describing papers for the review. Incorporating all of the searches, the total number of papers prior to the next stage of screening (which involved scanning the abstracts and titles and excluding those outside of the geographic area and not in English) was 668.

Table 3.1: Flow of papers from searching to inclusion in map

Number of prospective studies in the field	?
Number of 'hits' using a controlled vocabulary	668
Reports that met criteria 1 to 11 on basis of abstract	233
Reports excluded because they were duplicates	9
Reports not received or unobtainable	21
Reports excluded because they were ERIC digests	109
Reports excluded through reapplication of criteria 1 to 11	12
Total full reports excluded	151
Total full reports keyworded	82

Note: The figure for the first row is not known as it is the sum of every paper on the ERIC, BEI, and Education Line databases.

The total number of papers included after the application of inclusion and exclusion criteria 1 to 11 was 233. Of these, 109 papers were then excluded because they were digests, seven because the abstract or full citation had not indicated that they were outside of the timeframe, one because it was not actually about trainee teachers, and nine because they were duplicates. The papers from Education Line (N=4) were not deemed relevant for further inclusion once they had been exposed to criteria 1 to 11. Unfortunately, 21 papers were either not received by the deadline (10 March 2003) or were unobtainable.

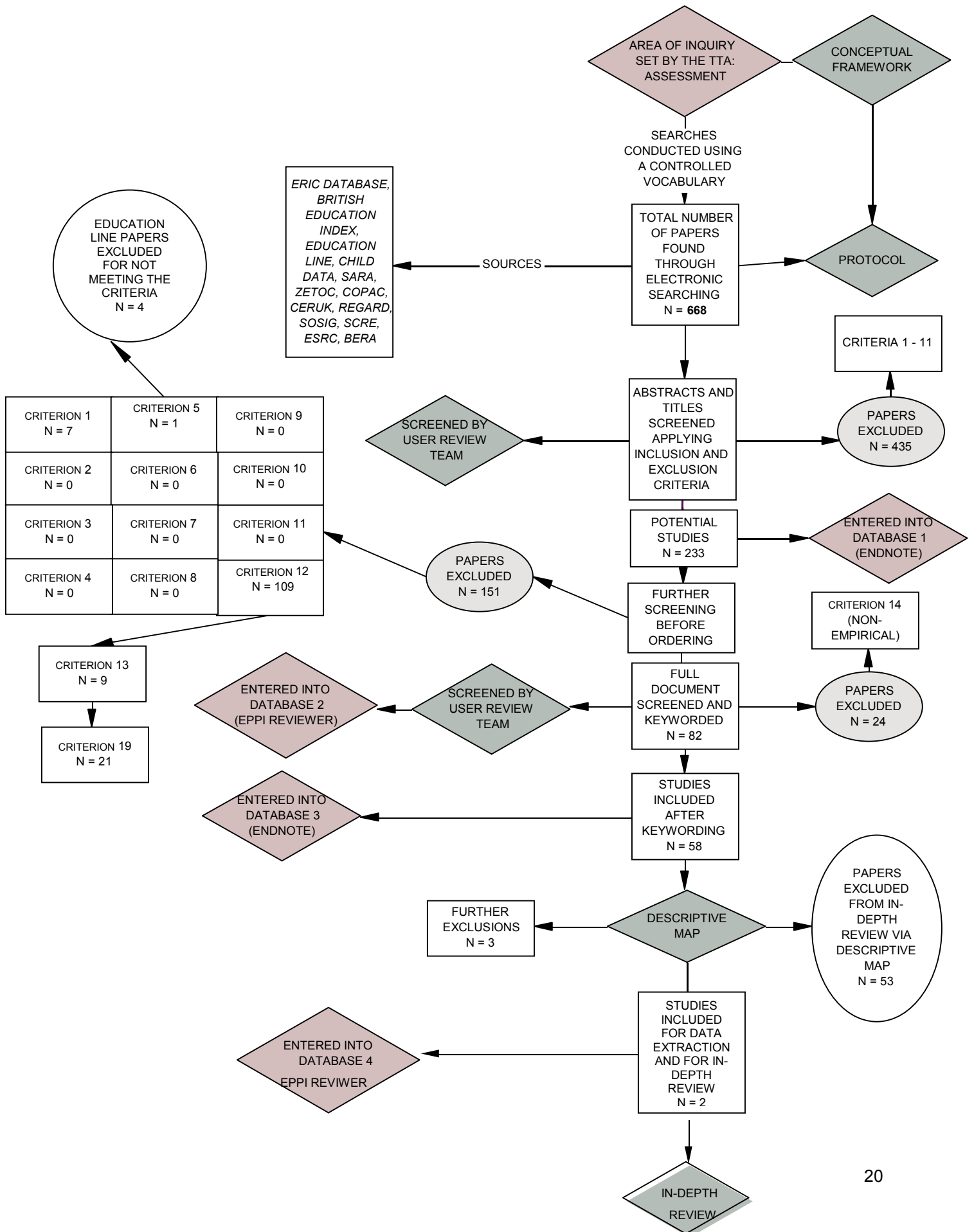
Table 3.2 presents the origin, by database, of all the papers.

Table 3.2: Origin of papers by electronic database

Database	Found	Checked	Keyworded	Empirical
ERIC	573	204	60	42
British Education Index	66	25	22	16
Education Line	29	4	0	0
Total (mutually exclusive)	668	233	82	58

No additional studies were found through the searches of CERUK, Regard, SOSIG, SCRE, ESRC, Child Data, SARA, Zetoc, OPAC and COPAC.

Figure 3.1: Filtering of studies from searching to map



3.2 Characteristics of the included studies

Eighty-two included papers were keyworded using the *EPPI-Centre Core Keywording Strategy* (version 0.9.6: EPPI-Centre, 2003). Whilst the *EPPI-Centre Core Keywording Strategy* (version 0.9.6: EPPI-Centre, 2003) was designed for characterising only papers based on empirical research (i.e. *reports* of actual *studies*), the URT uncovered a number of papers that had no empirical foundation, and were instead conjectural, philosophical or positional. This may have been symptomatic of the subject area, which often appears to feature large numbers of proposals and suggestions for models for assessment purposes without an empirical base. Of the 82 keyworded papers, 58 (71%) were empirical and 24 (29%) non-empirical. Only 58 papers, therefore, qualified as ‘reports’ according to the working definition used by EPPI-Centre (see *EPPI-Centre Core Keywording Strategy*, version 0.9.6, 2003; section 7). Although all 82 items were left on EPPI-Reviewer, only 58 could reasonably be keyworded under section 10 of the EPPI-Centre Educational Keywording Sheet; these feature in the descriptive map. All studies included in the map were written in English and of published status.

For full bibliographic details and keywords for the 58 included studies, see Appendix 3.1.

Table 3.3 shows the number and proportion of studies according to the country in which they were conducted. Most studies were conducted in the US (35: 60.3%). The second largest exponent of studies was the UK (13: 23.4%). Three studies fell outside of the geographic area (two from China, one from Nigeria). This was because the country of origin was not indicated on either the abstract or full citation, and so the full text was ordered and read. Keywording was completed on all full texts that were obtained within the timeframe; this included the three studies that would normally have been excluded by Criterion 2. These figures may reflect bias within the bibliographic database sources searched towards reports published within the US and the UK.

Table 3.3: Frequency report: In which country/countries was the study carried out? (Coding was mutually exclusive.)

Country	Number	Percentage (%)
United States	35	60
United Kingdom	13	23
Australia	2	3
Canada	2	3
China	2	3
US, Luxembourg, Germany and Austria	1	2
United Kingdom and Germany	1	2
Ireland	1	2
Nigeria	1	2
Total (number of studies = 58)	58	100

Table 3.4 describes the educational settings of the 58 studies. A study could be conducted in more than one setting, and in most studies that focused on the school

experience of trainees both sectors were featured. This is reflected by 22 studies focusing on both the primary and secondary school settings.

Table 3.4: Frequency report: What is/are the educational setting(s) of the study? (Coding was not mutually exclusive.)

Attribute	Number	Percentage of studies (%)	Percentage of all coding (%)
Higher education institution	39	67	43
Primary school	22	38	24
Secondary school	22	38	24
Special needs school	3	5	3
Home	2	5	3
Nursery school	2	5	3
Total (number of studies = 58)	90	158 (100/58)	100 (100/90)

Table 3.5 shows the population focus of the studies, whilst Table 3.6 shows the sex of the learners, being as they were the overwhelming population focus of the 58 studies (55: 74.3%). A number of these studies also focused on teaching staff (14: 18.9%). The majority of the studies focusing on learners reported mixed sex participants (50: 90.9%). A small number of studies were undertaken using only female trainees (5: 9.0%), whilst none was undertaken involving only males.

Table 3.5: Frequency report: What is/are the population focus/foci of the study? (Coding was not mutually exclusive.)

Attribute	Number	Percentage of studies (%)	Percentage of all coding (%)
Learners	55	95	74
Teaching staff	14	24	19
Other population focus	4	7	5
Senior management	1	2	1
Total (number of studies = 58)	74	127 (100/58)	99 (100/74)

Table 3.6: Frequency report: Sex of learners (Coding was mutually exclusive and depended upon the population focus of the study.)

Attribute	Number	Percentage of studies (%)	Percentage of all coding (%)
Female only	5	9	9
Male only	0	0	0
Females and males	50	86	91
Total (number of studies = 58)	55	95 (100/58)	100 (100/55)

The loading of gender in these studies may be an indication of dated research in the field, for the absence of studies using exclusively male participants is perhaps surprising in light of the attention males have received in recent years regarding assessment and attainment (Stobart and Gipps, 1997). On the other hand, with only

14 percent of primary schoolteachers reported to be male, and only a few more males reported to be secondary teachers, it is perhaps *not* surprising that five studies deal exclusively with females and none with males. The gender loading may reflect the average loading of an ITT course, or may simply have been accidental, i.e. no males happened to be on the ITT courses selected for investigation.

Table 3.7 shows how the studies were weighted when assessment was conceptualised as a system involving three aspects. In this system, the assessment was the *process*, the assessors were the *subject* and the assessed were the *object*. The majority of the studies (32: 51.6%) focused on the assessment process and would therefore be included within Criterion 15.

Table 3.7: Frequency report: Main agent within assessment on which the study focuses (Coding was not mutually exclusive.)

Attribute	Number	Percentage of studies (%)	Percentage of all coding (%)
Assessors	5	9	8
Assessment	32	55	52
Assessed	25	43	40
Total (number of studies = 58)	62	107 (100/58)	100 (100/62)

Table 3.8 shows the overall distribution of reports according to study type. Many of the studies were evaluative and therefore more suited to answering the review question than the other types of study. Development of methodology (6:10.3%) described studies in which the principal focus was on the development of the assessment instrument, drawing on empirical research to construct a model of assessment. These six studies did not meet Inclusion Criterion 16.

Table 3.8: Frequency report: Which type(s) of study does this report describe? (Coding was not mutually exclusive.)

Attribute	Number	Percentage of studies (%)	Percentage of all coding (%)
Evaluation: Researcher-manipulated	17	29	29
Evaluation: Naturally occurring	16	28	28
Description	13	22	22
Development of methodology	6	10	10
Exploration of relationships	5	9	9
Review: Other review	1	2	2
Total (number of studies = 58)	58	100 (100/58)	100 (100/58)

Table 3.9 cross-tabulates types of assessment with the phase of the ITT course. These phases were not intended to be comprehensive; their selection was deliberate. 'Initial pre-student recruitment' was included because a genus of studies focusing on predicting trainee teacher success was identified during previous screening stages. 'School-based experience' was a key component within the review question; in order to be included beyond the descriptive mapping stage the study would have to be focused on this and take a formative model as its particular

interest. The phrases 'Exit practices', 'Career Entry Profile' and 'Statutory Induction' all related to the request of the TTA to avoid studies that focused on the CEP. Thirty-five studies of the 58 would therefore be included under Inclusion Criterion 17.

Table 3.9: Cross-tabulation (x-axis: phase of ITT that is the focus of the study; y-axis: type(s) of assessment on which the study focuses)
(Total number of studies = 58. Coding was not mutually exclusive.)

Type of assessment / phases of ITT	Initial pre-student recruitment	School-based experience	Exit practices	Career entry profile	Statutory induction
Formative assessment	0	35	2	0	3
Summative assessment	0	12	3	0	2
Ipsative assessment	0	4	1	0	0
Self-assessment	0	13	1	0	0
Portfolio assessment	0	8	2	0	0

3.3 Identifying and describing studies: quality assurance results

3.3.1 Application of inclusion and exclusion criteria

The first ten titles and/or abstracts were completed with the URT to ensure parity of approach. In addition, 20 titles and/or abstracts then had the inclusion and exclusion criteria applied by independent members of the URT and were then compared with other URT members' results. Finally, 20 titles and/or abstracts, having been screened by members of the URT, then had the inclusion and exclusion criteria applied by EPPI-Centre personnel, who compared results with the URT. The quality assurance result was that the EPPI-Centre representative was more exclusive. Of the 20 abstracts screened by the EPPI-Centre, ten of which the URT had included and ten excluded, 14 were excluded. The ten URT exclusions were included in this figure. Whilst the URT had an exclusion rate of 50 percent, the EPPI-Centre applied a 70 percent exclusion rate. This satisfied the URT's aim to be over-inclusive.

3.3.2 Keywording

The first two papers were keyworded with the URT to ensure parity of approach. The rest of the papers were then keyworded by independent members of the URT and compared with another URT member's result. Finally, ten papers were keyworded by EPPI-Centre personnel who then compared results with the URT. The quality assurance result was that section 10a of the EPPI-Centre Educational Keywording Sheet (version 0.9.6) was the only area where EPPI-Centre and the URT differed. As a result, section 10a on all papers was re-keyworded by the research members of the URT in close contact with EPPI-Centre personnel to ensure agreement.

4. IN-DEPTH REVIEW: RESULTS

This chapter details the studies included in the systematic review, drawing on the data-extracted using *EPPI-Centre Guidelines for Extracting Data and Quality Assessing Primary Studies in Educational Research* (version 0.9.5: EPPI-Centre, 2002).

4.1 Selecting studies for in-depth review

Table 4.1 is a representation of the combined search strategy used by the User Review Team to exclude studies. This strategy was devised combining keywords from both the EPPI-Centre Educational Keywording Sheet (version 0.9.6) and the APU Assessment review-specific keywording sheet. The third column refers to the sections on these two sheets, which must be viewed together. The review-specific keywords were devised specifically for the purpose of identifying reports that would answer the review question. The strategy was a means by which 58 reports were reduced to a number manageable in a systematic review lasting less than three months.

Table 4.1: Search strategy

Search	Keyword	Section	Number of hits
1	Assessment	6	50
2	Formative assessment	6b	43
3	Assessment	6c	32
4	Learners	8	53
5	Mixed sex	8b	50
6	Undergraduate trainees OR Post-graduate trainees	8c	48
7	Primary school OR Secondary school	9	34
8	School-based experience	9b	47
9	Evaluation OR Evaluation: naturally occurring OR Evaluation: researcher-manipulated	10a	33
10	Empirical	10c	58
11	1 AND 2 AND 3 AND 4 AND 5 AND 6 AND 7 AND 8 AND 9 AND 10		5

Search 1 identified all the studies in which the main topic was assessment. Search 2, using the review-specific keywords, determined those studies that focused on formative assessment more than any other from, such as summative or ipsative. Search 3 pooled all the studies that concentrated on assessment models rather than the assessors and/or the assessed. Search 4 ensured that the main population focus of the studies included was student teachers; Search 5 that the sample used was of mixed gender; and Search 6 that the trainee teachers were undergraduates

or post-graduates. Searches 7 and 8 both ensured that the studies retrieved focused on the school-based experience and therefore concentrated on performance-based assessment studies with a formative slant. Search 9 ensured that only evaluative studies were included. Search 10 was to double-check that only empirical studies had been included.

The *five* studies remaining after the descriptive map are as follows:

- Berg M and J Curry (1997) Portfolios: what can they tell us about student teacher performance? *Social Studies Review* **36**: 78-84.
- Brucklacher B (1998) Cooperating teachers' evaluations of student teachers: all 'A's'? *Journal of Instructional Psychology* **25**: 67-72.
- Fishman AR and EJ Raver (1989) 'Maybe I'm just NOT teacher material': dialogue journals in the student teaching experience. *English Education* **21**: 92-102.
- Fitzgibbon A (1994) Self-evaluative exercises in Initial Teacher Education. *Irish Educational Studies* **13**: 145-164.
- Willis EM and MA Davies (2002) Promise and practice of professional portfolios. *Action in Teacher Education* **23**: 18-27.

The five studies that seemed to meet the inclusion criteria for the in-depth review according to the keyword codings were then re-examined in detail. Three of the studies were then judged not to meet the second set of inclusion criteria (criteria 14 to 18). It was necessary to reconsider the studies that were included using a keyword search because some of the review-specific keywords required a high level of inference. Three of the studies could have been differently and perhaps more suitably keyworded.

The keywords that affected the keyword search in the way described above were all review-specific. This is not therefore an admission of inaccurate keywording of keywords from the *EPPI-Centre Core Keywording Strategy*, version 0.9.6 (2003).

The *two* included studies were as follows:

- Berg M and J Curry (1997) Portfolios: what can they tell us about student teacher performance? *Social Studies Review* **36**: 78-84.
- Willis EM and MA Davies (2002) Promise and practice of professional portfolios. *Action in Teacher Education* **23**: 18-27.

The *three* excluded studies were as follows:

- Brucklacher B (1998) Cooperating teachers' evaluations of student teachers: all 'A's'? *Journal of Instructional Psychology* **25**: 67-72.

- Fishman AR and EJ Raver (1989) 'Maybe I'm just NOT teacher material': dialogue journals in the student teaching experience. *English Education* **21**: 92-102.
- Fitzgibbon A (1994) Self-evaluative exercises in Initial Teacher Education. *Irish Educational Studies* **13**: 145-164.

Details of these three excluded studies are given in Appendix 4.1.

To summarise, having developed a map that describes the field of assessment of trainees during their initial teacher training (ITT), a combined search was undertaken using EPPI-Reviewer. The result of this combination search was five reports. On further inspection, three of the number were judged to be unfit for data-extraction. Two reports remained. Prior to data-extraction, therefore, the paucity of studies that took as their main focus formative assessment, trainee teachers and school-based experiences, was palpable. Only two studies were identified that were closely relevant. Assessment in ITT, therefore, falls into an obvious gap in assessment research.

4.2 Further details of studies included in the in-depth review

For detailed descriptions and analysis of the studies, see Appendix 4.1.

The Berg and Curry (1997) study investigated portfolios as tools for increasing professional and personal development whilst at the same time providing a means for assessment of trainee teachers. It focused on 30 trainees, monitoring and assessing their portfolios at three times during one year. The portfolio structure was devised by a team of professors, supervisors and cooperating teachers. Four headings were identified, within which questions were asked of the portfolio contents and answers assessed. Ratings were given according to three categories.

The Willis and Davies (2002) study similarly investigated portfolios as tools for increasing professional development, whilst at the same time providing a means for trainee teacher assessment. It focused on 93 trainees and, instead of determining the effectiveness of the portfolio through interventions, the study drew upon data from a questionnaire requiring trainee teachers to reflect on the portfolio component of their ITT courses in retrospect.

4.3 Synthesis of evidence

To determine how the evidence in the two studies relates to the question and the aims of the review, it is necessary to examine the five objectives that are implicit in the review question:

1. To DESCRIBE the best studies that focus on formative models for assessing trainees

2. To evaluate only studies that make POSITIVE claims about the models they examine
3. To evaluate a number of DIFFERENT models to compare and contrast
4. To determine what the different models actually ASSESS
5. To evaluate how good teaching is CONCEPTUALISED

Objectives 1 and 2 were achieved. Objectives 3, 4 and 5 proved to be more problematic.

Using EPPI-Centre questions for review-specific weight of evidence, a number of questions were asked of the data-extracted studies. Table 4.2 summarises the outcomes of these questions, following which is a more extensive explanation of these questions.

Table 4.2: Weight of evidence

Study	A	B	C	D
Berg and Curry (1997)	Low	Medium	Low	Low
Willis and Davies (2002)	Medium	Medium	High	Medium

4.3.1 Weight of evidence A

Weight of evidence A: The trustworthiness of the findings of the studies in answering the study questions, taking account of all quality assessment issues

The Berg and Curry (1997) study would have been difficult to undertake differently. If one wishes to research the use of portfolios in trainee teacher development and growth, then getting trainees to keep a portfolio and assessing it is the obvious choice of method. No information, however, is given about why the particular contents of the portfolios were appropriate nor why they were used. Without significantly more information about the subjective nature of the analysis, bias is inherent in this study. Furthermore, the results are not generalisable without much more contextual information. In US and San Diego terms, one feels certain that there is the basis of a good study. However, the evidence provided is scant both conceptually and empirically, making the findings of the study of low trustworthiness. Results, discussion, conclusions and implications all flow into one another and have to be interpreted.

There is an element within this study that the 'desired' outcomes, which are only implicitly stated, were achieved. There is, however, no argument presented as to whether or why some students were less effective in their portfolios, for example. It is hard to agree or disagree with the findings and conclusions without further information or evidence.

In the Willis and Davies (2002) study there is a loose connection between the climate described in the introduction and the actual study, but no sound justification,

reasoning or apologetic is discernible. Decisions are rarely made explicit, nor are they given a rationale. The questionnaire seems to have been the best, perhaps only way, to have drawn data retrospectively on the portfolio component of the ITT course. Interviews would have been an alternative, for better or worse.

There is no deliberation on the possible shortcomings and flaws of the questionnaire and the collection of it in the Willis and Davies (2002) study. One major shortcoming may be that the Likert scale is four-pronged, instead of the more common five-pronged scale. One school of thought advocates that there is no room for indifference on a four-pronged scale, as everything is either agreeable or disagreeable, to different degrees, and there is no middle ground. Another school of thought, however, advocates that the four-pronged Likert scale is better than the five-pronged one, because it forces participants off the fence. With middle ground, as well, there is the potential for drawing conclusions either way, and seeing them as positive or negative. Use of the four-pronged scale is not given a rationale.

The data-extractor (the questionnaire) used in the Willis and Davies study is based mainly on a set of former survey questions. To some degree, it builds on a tried and tested base. This could be a minor validity assurance measure if the reasoning behind this appropriation was explained.

Although the findings of the study are for the most part reported in the section 'Survey Results', there are obvious omissions. Table 1, for example, does not present all the questions and therefore omits a lot of the data. Because the entire process is not adequately described, the research method and design is not easy to follow; therefore the chance that bias and error have distorted the findings is quite high.

Regarding the generalisability of the findings of the Willis and Davies study, there is nothing to suggest that the sample would seriously differ from any other taken from an average ITT course. The findings, therefore, could safely be applied to other courses, especially within the US.

Although the research design and method is not made explicit, and this naturally raises questions about the reliability and validity of the findings, the data and the assertions in the Willis and Davies study made from the data were fairly trustworthy, insofar as the study is a simple one, without a huge margin of error.

Regarding the data, therefore, the Willis and Davies study is fairly sound. Quantitative data without complex statistical analysis applied cannot really be interpreted in too many ways, so this is fairly trustworthy. The qualitative data is the untrustworthy component of the report. As we cannot see the original questionnaire in its entirety, we cannot fairly assess the validity of the questions, but the report does draw a clear distinction between the findings and the conclusions drawn from them. Formulating a conclusion independently from the conclusion in the report is therefore possible.

Since the study is not completely traceable, high trustworthiness for the findings of the study cannot be awarded, but because it presents most of the data before it interprets it and draws conclusions based on common sense, it can be awarded

medium trustworthiness. The Willis and Davies study, therefore, scores a higher level of trustworthiness regarding findings than the Berg and Curry (1997) study.

The concluding section of the Willis and Davies (2002) study, more than anything, synthesises the findings rather than interprets them. The section on page 25, which offers possible implications and recommendations, is the most interpretative part. No real justification is offered, however, for the concluding section, but the conclusions are, at the same time, not implausible. The conclusions drawn from the findings are the same as those the reviewer would make.

4.3.2 Weight of evidence B

Weight of evidence B: The appropriateness of the research design and the analysis of the studies for addressing the review question

The Berg and Curry (1997) study addresses one particular model of formative assessment, that of portfolios. The development and use of these portfolios is described within the study in some detail. How the research was conducted is also outlined with reasonable clarity. The research design, however, is vague in terms of the sample and the context of the research, as well as in terms of how the data were analysed. The findings and conclusions of the study concentrate mainly on what the trainees said in their portfolios, using their statements and comments as indicative of professional and personal development. A better means of data-collection for the purpose of this review would have been interviews after completion of the portfolios to determine how the trainees evaluated the use of portfolios as a means of formative assessment of their skills and understandings. Owing to the limited appropriateness of the research design and analysis for addressing the question for this systematic review, the study was of limited trustworthiness. However, the study does describe a formative model of assessment (Objective 1) and does give it a positive evaluation (Objective 2). The Berg and Curry (1997) study, therefore, scores a medium level of trustworthiness.

Similarly, the Willis and Davies (2002) study offers the portfolio as a model for assessing trainees formatively during their school experience and the rest of the course. The study focuses on the presentation or 'exhibition' of portfolios, although in this context portfolios could be seen as summative, because the presentation of them takes place at the end of the course. That they are deemed formative by the authors is discernible from the fact that key concepts and actions are incorporated within the formative sphere. Examples of these are reflection, self-evaluation, professional development, self-confidence and communication skills. This particular study also describes an assessment model (Objective 1) and makes a positive evaluation of the portfolio, so it does describe a 'successful model' of formative assessment (Objective 2).

The research design and analysis of the Willis and Davies (2002) study are suited to the review question because they combine qualitative and quantitative data, and they also establish from the trainees directly their views on portfolios as a means of formative assessment. Transcribed interviews might have been a better option, if the data were reported satisfactorily, but a questionnaire is a suitable method, and from what is deducible from the findings, the questions asked were ones that the User

Review Team (URT) thought worth answering. The Berg and Curry (1997) study is perhaps less informative because of its failure to collect data relating to portfolios *per se*, although neither of the studies draws conclusions that are completely free from bias.

The URT wanted to determine what is known about formative models, and in the Willis and Davies (2002) study, possible benefits and shortcomings are suggested. The second part of the review question, 'what constitutes effective practice...' is not answerable using this study, however, because it does not focus on an exact model for assessing but explores an assessment tool. The Berg and Curry (1997) study does use a more exact model, but fails to report in sufficient detail. The criteria used for assessing portfolios in the Willis and Davies study are not presented in sufficient detail for the URT to determine how that particular college personnel conceptualise good teaching or to answer the question 'What constitutes good teaching?' What the college personnel in the Berg and Curry (1997) conceptualise as good teaching is easier to determine (p 80). For example, regarding portfolios, a good teacher should have the...

- ability to reflect clearly on own growth and change
- ability to discuss strengths and weaknesses of performance
- ability to address cross-cultural and language development infusion.

Both studies employ appropriate research designs to a degree, and both draw conclusions that make positive evaluations of portfolios as a formative assessment model. Both studies, therefore, satisfy the first two objectives of the review question. It is, however, the quality of the reporting of the research designs and analyses that are problematic. If everything that had been learned by the researchers had been reported, then it would be possible to answer more comprehensively 'what is known...' and 'what constitutes effective practice', but unfortunately what is reported is limited.

In the Willis and Davies (2002) study, the questionnaire used to collect the data is not represented in its entirety. In the Berg and Curry (1997) study, the methods of data analysis used are not stated and the 'reflective questions' that the assessors asked of the portfolios are only represented by four broad 'areas' (p 80). General conclusions can be drawn about portfolios from both studies, but no exact models for either (i) the portfolios, (ii) the assessment of them, or (iii) acquiring feedback about them are offered that are trustworthy, with adequate validity and reliability measures taken. Both studies score a medium level of trustworthiness in this area.

4.3.3 Weight of evidence C

Weight of evidence C: The relevance of the particular focuses of the studies, including their conceptual focus, context, sample and measures for addressing the review question

In the Berg and Curry (1997) study, the portfolio is relevant to the research question, but the conceptual basis of portfolios is only minimally revealed and the context is not described or explained. The authors do not give information on the sample although we know there were 30 students involved. The stage in their training is

unknown, as is the duration or level of their course. We do know that the portfolios were kept for one academic year and that they were monitored through three stages (initial, medial and towards the end of the year) but we are not told much more. It is frustrating that a study that potentially has direct relevance to the research question is so poorly reported and fails to collect feedback from the trainees.

The relevance of the Willis and Davies (2002) study to the review question is high because it focuses on undergraduate trainee teachers on a course that balances theory and practice (p 19) whilst seeking to investigate an instrument that may eventually lead to a more 'authentic assessment' (p 18). The context, sample and conceptual focus, therefore, are perfectly suited to the review question. The problem is that the means by which the teacher educators and peers evaluated the portfolios is not revealed, which may have helped the URT more readily to conceptualise what the college personnel perceived good teaching to be. The report reveals that the portfolios and the presentation of them were examined 'on the rubric of professionalism, organisation of presentation, delivery, and responses to questions', but no more detail is given.

4.3.4 Weight of evidence D

Weight of evidence D: Taking into account the quality of the execution, the appropriateness of the design and the relevance of the focuses of the studies in answering the review question...

Overall, both studies would have been highly relevant had the reporting of research design and methodology been better. The Berg and Curry (1997) study, in US and San Diego terms, is probably a good study because interested parties there would understand the various aspects of portfolio use in that context. However, the evidence provided is scant in both conceptual and empirical terms, meaning that it can have only low trustworthiness for the purposes of answering the review question, satisfying only two of the five objectives. The findings need considerable interpretation in order to answer the review question, as there is little depth to exploring how the outcomes were reached and how the conclusions drawn relate to summative assessment specifically. Many of the findings have to be interpreted and conclusions drawn by the reader.

The Willis and Davies (2002) study is relevant and the research design and methodology is generally appropriate. However, the validity of the conclusions is questionable as the analysis is sometimes vague and there are gaps in the reporting.

It is arguable whether either study is in any way replicable. It is also regrettable that neither study used controlled trials to determine whether the portfolios either enhanced professional development or merely recorded natural development over the course of the training.

With regard to the background to this review (Chapter 1), both studies offer models of assessment that emphasise the equal weighting of process and product in learning, teaching and evaluation (Stobart and Gipps, 1997). However, neither study offers a standardised form nor individual items for the portfolio that are subject to validity and reliability measures. Neither study engages in the current debate about

fair testing nor the notion of multiple assessments, although both imply that the need for authentic assessment motivated the studies. The Willis and Davies (2002) study refers directly to 'authentic assessment' (p 18), whilst the Berg and Curry (1997) study states that the portfolio would 'also embody an attitude that assessment is dynamic and that the best representations of student teacher performance are based on multiple sources of assessment collected over time in authentic settings' (p 78).

In regard to the aims of this review (section 1.1.1), neither the validity nor the reliability of the assessment models are adequately explored (Martin, 1997). Owing to the lack of reliability measures, a way of making an assessment that is a 'replicable finding' is not forthcoming (Hartsough, 1998). As a result, 'minimising the number of wrong classifications' is not possible from the results of the studies either (Martin, 1997). Both studies do, however, support the belief that portfolios can be used for the purpose of selection and grading, diagnosis and remediation, motivation, and recording and reporting (Mahoney and Knox, 2000).

4.4 In-depth review: quality assurance results

Each study was data-extracted using the *EPPI-Centre Guidelines for Extracting Data and Quality Assessing Primary Studies in Educational Research* (version 0.9.5: EPPI-Centre, 2002) by two separate reviewers in isolation from one another. The extractions were then compared, discrepancies were discussed and changes were negotiated. A third version of the data-extraction was then amended to reflect the agreement of both reviewers. Both studies registered an excellent inter-rater reliability score. The Berg and Curry (1997) study was 0.85 whilst the Willis and Davies (2002) study was 0.91. The double-reviewed data-extractions were then quality assured by an independent member of the User Review Team. The agreed ('triple-reviewed') data-extractions were then quality assessed by an EPPI-Centre team representative. There were again few discrepancies. The Willis and Davies (2002) study had an inter-rater reliability score of 0.92, as did the Berg and Curry (1997) study. To work out the degree of correlation between the coding of the two raters, we used Cohen's Kappa. Table 4.3 represents these scores.

Table 4.3: Inter-rater reliability

Study	Internal kappa score (between URT personnel)	External kappa score (between APU and EPPI- Centre personnel)
Berg and Curry 1997	0.85	0.91
Willis and Davies 2002	0.92	0.92

4.5 Nature of actual involvement of users in the review and its impact

The User Review Team was involved in the review at all stages: the screening of abstracts, the screening of full texts, keywording, and data-extraction. They brought

to the review their expertise and ensured that the questions asked and the consequent findings were of use. Some challenges were experienced by the teachers and tutors within the team because of the speed with which all the processes had to occur in the review period (less than three months). For this reason, the majority of the inputting of the studies into EPPI-Reviewer were undertaken by the URT Administrator to save time and inconvenience for the teacher and tutor members of the team. All team members, however, checked their data inputs for accuracy.

5. FINDINGS AND IMPLICATIONS

This chapter details the findings and implications of the in-depth review and the descriptive map.

5.1 Summary of principal findings

In this section, findings are drawn from the three studies that were excluded prior to data-extraction, as well as the two that were included.

On account of the limited trustworthiness of all studies, mainly due to missing details in the report and failure to detail the methods for data gathering and analysis (see section 4.2), the benefits and problems below must be treated with caution.

The two data-extracted studies focused on portfolios.

5.1.1 Benefits of the excluded studies

Portfolios are distinct from *profiles* in that they represent a collection of work and reflections based on a loose, interpretative structure rather than checklists of responses to competencies and statements related to teaching. They offer a more constructivist approach to assessment.

It is also argued by the authors of the two studies that the portfolios are a successful means of assessing teacher trainees during school experience insofar as they:

- are generally perceived to be 'worthwhile' by trainee teachers (Willis and Davies, 2002, p 20; cf. Reis and Villaume, 2002, in which the 'time versus worth' problem is explored in relation to portfolio assessment)
- perpetuate professional growth and development (Berg and Curry, 1997, p 82)
- allow trainee teachers to express themselves creatively as teachers (Willis and Davies, 2002, p 20). The majority of trainee teachers felt that their portfolio 'uniquely represented themselves' (Willis and Davies, 2002, p 22).
- provide insight into teaching and the impact it has on pupil learning (Berg and Curry, 1997, p 82; Willis and Davies, 2002, p 20)
- help trainee teachers to work towards making meaning comprehensible for all pupils (Berg and Curry, 1997, p 82)
- allow trainee teachers to reflect on what is 'fun' and 'motivating' to pupils (Berg and Curry, 1997, p 82)
- allow trainee teachers to reflect on their practice *per se* (Willis and Davies, 2002, p 20)
- create a 'strong bond' between the assessors and the assessed (Berg and Curry, 1997, p 84)
- encourage all involved in the assessment process to 'join as collaborators in learning' (Berg and Curry, 1997, p 84)

- are more popular with trainee teachers when they have ‘ownership and decision making about the portfolio categories’ (Willis and Davies, 2002, p 20)
- create awareness of personal and professional growth (Willis and Davies, 2002, p 20)
- increase self-confidence in terms of presentation (Willis and Davies, 2002, p 22) and improve trainee teachers’ speaking and interviewing skills (Willis and Davies, 2002, p 24)
- prepare trainee teachers for their ‘job search’ (Willis and Davies, 2002, p 22)
- help trainee teachers, when used in relation to National Standards, to reflect on those Standards and how they could be incorporated and represented in the portfolio (Willis and Davies, 2002, p 22)
- encourage self-perception as lifelong learners (Willis and Davies, 2002, p 24)

5.1.2 Problems with the excluded studies

According to the authors of the studies, portfolios are problematic insofar as they:

- create problems for trainee teachers regarding format, selection and design (Willis and Davies, 2002, p 24)

5.1.3 Findings drawn from the excluded studies

- Dialogue journals – in which both the assessor and the assessed keep journals – enrich the experience of both the trainee teacher and the cooperating teacher (Fishman and Raver, 1989).
- As stated by Willis and Davies (2002), the majority of trainee teachers find portfolios useful and claim their use increases reflection and self-awareness (Fitzgibbon, 1994).

5.1.4 Gaps in research

During the course of the review, and especially after producing the descriptive map, what was most revealing was what the systematic review did not find, rather than what it did. As can be seen in section 3.2, the bulk of the studies were of US origin, with only 13 loosely relevant studies undertaken in the UK. Whilst the majority of the studies did focus loosely on formative assessment (40 in total), only ten of them involved portfolios. Moreover, whilst seven studies in the UK featured formative assessment to some degree, no UK studies focused on portfolio assessment. A likely explanation for this is the recent introduction of the CEP (arrangements for which were made only in 1999).

The User Review Team stands by the statement made in their original bid (and reiterated in section 1.1.1) therefore, that whilst the UK system has only recently started to explore the possibilities of portfolios, profiles, reflective journals and dialogic journals for purposes of assessment and professional development, the US systems have been dependent upon them for some time. That the two data-extracted studies were both conducted in the US suggests a real lack of good UK studies.

An unfortunate absence is that of the controlled trial. Whilst only 17 studies involved a controlled trial, neither of the data-extracted studies featured this type of research. It would have been useful to have had a study that started off with two groups together, with one exposed to a portfolio component or similar, and the other not.

5.1.5 Findings drawn from the map

Most studies of at least loose relevance to the review question were conducted in the US (35: 60.3%). The second largest exponent of studies was the UK (13: 23.4%). These figures may, however, reflect bias within the bibliographic database sources searched towards reports published within both of these countries. The exact physical settings of these studies were evenly conducted at primary and secondary schools (22: 24.4% for each).

Learners of various types were the overwhelming population focus of the 58 studies. With inclusion Criterion 5 specifying trainee teachers, it comes as no surprise that a number of these studies also focused on teaching staff. The majority of the studies reported on mixed sex participants (50: 90.9%) but a small number were undertaken using only female trainees (5: 9%), whilst none were undertaken involving only males.

The loading of gender in these studies may be an indication of dated research in the field, for the absence of studies using exclusively male participants is perhaps surprising in light of the attention males have received in recent years regarding assessment and attainment (Stobart and Gipps, 1997). On the other hand, with only 14% of primary school teachers reported to be male, and only a slightly larger percentage of males reported to be secondary teachers, it is perhaps not surprising that five studies deal exclusively with females and none with males. The gender loading may reflect the average loading of an ITT course, or may simply have been accidental (i.e. no males happened to be on the ITT courses selected for investigation).

The majority of studies were evaluative (33: 56.8%) and therefore more suited than other types to answering the review question. Development of methodology studies, which might also have been useful, were relatively few (6: 10.3%). These studies focused principally on the development of the assessment instrument, drawing on empirical research to construct a model of assessment.

5.2 Strengths and limitations of this systematic review

5.2.1 Strengths of this systematic review

The main strength of this review is that it identifies a number of factors affecting the use of portfolios as a formative assessment tool. However, it also reveals the need for significant further research into an area that has already received much recent attention, namely formative assessment. The general conclusions it draws from the data-extracted studies are informative in relation to portfolios, if not of high

trustworthiness. More reliable and carefully conceived studies need to be conducted, however, to inform the UK education system better about the use of portfolios and other means of formative assessment of trainee teachers.

5.2.2 Limitations of this review

The main limitation of this review is that it cannot confidently recommend, without further research being undertaken, any successful models of formative assessment, nor can it offer any further insight into the debate of what constitutes effective formative assessment practices. Problems may stem from the review question itself, as well as from the research field. A systematic EPPI-Centre education review typically takes twelve months to complete; this particular review was undertaken in less than three months with a relatively small URT. Time to explore and change the question under review was, therefore, equally limited. Had more time been spent on exploring the various studies on formative assessment initially uncovered, it might have been possible to generate a different question with the potential to offer a richer outcome.

No research was uncovered that engaged in the debate about 'gendered' assessments, nor were any studies unearthed that contribute to the debate about structuralist models of learning (see Chapter 1).

A further limitation was that the map of research reported in Chapter 3 included three studies beyond the geographical inclusion criteria.

5.3 Implications

5.3.1 Policy

Evidence suggests that what appears to be a general move in the UK towards the incorporation of US-style reflective journals within ITT courses is potentially an advantageous move. They appear to increase professional and personal growth and allow teacher educators further insight into the depth of their trainee teachers' pedagogical knowledge. The decision of many higher education institutions (HEIs), such as Anglia Polytechnic University, to introduce a portfolio component to their ITT course, is supported by encouraging (but contestable) evidence that they may provide a suitable way forward. In the current push for 'authentic assessment', portfolios may offer 'the promise of identifying both a broader and more in-depth picture of an emerging teacher's thinking and behaviour than other, more traditional forms of assessment' (Berg and Curry, 1997, p 84).

5.3.2 Practice

A corollary of the increased use of portfolios appears to be heightened confidence, metacognition and reflection, as well as professional and personal development in trainees. The introduction of portfolios may have positive implications with regard to the transition from good studentship to good practice in the classroom. 'In today's rapidly expanding field of hires, an assessment model that can shape professional

growth is very useful in creating the seamless fabric between preservice training and practice into the classroom' (Berg and Curry 1997:84).

5.3.3 Research

The absence of trustworthy research in all areas of ITT assessment, especially formative and portfolio assessment, is palpable. If portfolios are to become increasingly widespread for assessment purposes, their validity and reliability, and their ability to satisfy a more 'authentic assessment', must first be proven. There is also a noticeable absence of research that engages either the debate about 'gendered' assessments or the debate about structuralist models of learning.

5.4 Additional points

An EPPI-Centre systematic review would normally be scheduled as a twelve-month project. Because there are no dispensable stages in the process, this particular review had to condense twelve months work into three months. No stage could be bypassed. Putting this into operation was difficult and generated a large amount of work. One of the options available to the User Review Team in order to make the review more manageable was disengagement from the EPPI-Centre process.

Indeed, following the EPPI-Centre process resulted in a relatively small yield of usable studies. One of the available options was to take a step back and depart from the process at the descriptive mapping stage prior to data-extraction. This would have meant the presentation of more findings and a larger review, drawing on more studies. In order to address this issue and reach agreement, the URT scheduled a meeting at which they agreed to continue in alignment with the EPPI-Centre. Some of the reasons for this included the following:

- *The impossibility of making the review exhaustive:* Because of the limited timeframe, performing an exhaustive review was not possible. The need for a systematic review, therefore, was great. If the review was neither exhaustive nor fully systematic, it could not be informative. If the review was not exhaustive but was replicable and reliable, at least a large surface area of the field of research would be covered. Furthermore, what had and had not been synthesised would be explicit.
- *The need for evidence-informed policy and practice:* Policy and practice in education should ideally be informed by research that is not just empirical but also rigorous and trustworthy. By disengaging from the EPPI-Centre process, the URT would have perpetuated the view that was emerging of weak research in the field of assessment.
- *The need for transparency:* The team resolved that there would be no justification for making only part of the process transparent, and leaving the latter, perhaps most important stages of the review process, obscure or potentially subjective.

- *The need for standardised quality assessment:* To follow the EPPI-Centre process to the descriptive mapping stage and then depart from it would have denied the URT the opportunity to weigh the evidence in the studies in a standardised way. The weight of evidence stage of the EPPI-Centre process allows transparent and replicable judgements to be made about the quality of the studies, the appropriateness of their research design, and the relevance of their focus. An overall weight is then awarded. It is on this basis that recommendations are made.
- *Not wishing to distort the field and undermine keywording:* The URT were confident that the retrieval system they had created with keywords could accurately describe the field and a search using it would include only relevant studies. Ignoring the keywording could have distorted the nature and extent of the field and resulted in weak research being perpetuated.
- *The need for synthesising primary research:* At the end of the EPPI-Centre review process, the evidence is synthesised. If the data had not been extracted in a systematic way, ensuring consistent extraction across the board, the synthesis of evidence might have been less reliable.
- *The need for detailed characterisation of studies:* The difference between keywording and data-extraction is that the former employs limited coding, describing the characteristics of the studies. Data-extraction, however, describes in more depth, assessing findings and methodological quality.
- *The need for consensus judgements:* In continuing the systematic process throughout, the URT made use of the utility of 'double reviewing' at the data-extraction stage. Moreover, aligning with the EPPI-Centre during the latter stages of the review opened the extraction of data up to another stage of peer reference for the purposes of quality assurance.

In short, had the User Review Team departed from the EPPI-Centre process, the review may indeed have synthesised more studies, but it might also have been misleading and would certainly not have had the same level of accountability and replicability.

6. REFERENCES

6.1 Studies included in the descriptive map

**Indicates studies included in the in-depth review.*

Anderson RS, DeMeulle L (1998) Portfolio use in twenty-four teacher education programs. *Teacher Education Quarterly* **25**: 23-31.

Arroya AA, Sugawara AI (1993) A scale of student teaching concerns (SSTC). *Early Child Development and Care* **93**: 41-56.

Ashcroft K, Tann S (1988) Beyond building better checklists: staff development in a school experience program. *Assessment and Evaluation in Higher Education* **13**: 61-72.

Baillie LE (1994) Paradigms lost: the role of reason in reflection. *Journal of Educational Thought* **28**: 245-259.

Basom M (1994) Pre-service identification of talented teachers through non-traditional measures: a study of the role of affective variables as predictors of success in student teaching. *Teacher Education Quarterly* **21**: 47-57.

*Berg M, Curry J (1997) Portfolios: what can they tell us about student teacher performance? *Social Studies Review* **36**: 78-84.

Brooker R (1998) Improving the assessment of practice teaching: a criteria and standards framework. *Assessment and Evaluation in Higher Education* **23**: 5-24.

Brucklacher B (1998) Cooperating teachers' evaluations of student teachers: all 'A's'? *Journal of Instructional Psychology* **25**: 67-72.

Buchanan D, Jackson S (1998) Supporting self-evaluation in Initial Teacher Education. *Scottish Educational Review* **30**: 110-124.

Calderhead J, James C (1992) Recording student teachers' learning experiences. *Journal of Further and Higher Education* **16**: 3-12.

Cassidy JW (1993) A comparison between students' self-observation and instructor observation of teacher intensity behaviours. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* **115**: 15-29.

Costigan AT III (2000) Teaching the culture of high stakes testing: listening to new teachers. *Action in Teacher Education* **23**: 35-42.

Di X, Lee SJ (2000) The impact of an alternative evaluation for group work in teacher education on students' professional development. *Action in Teacher Education* **22**: 43-58.

- Dutt K (1997) Assessing student teachers: the promise of development portfolios. *Teacher Educator* **32**: 201-215.
- Dutt-Donter K, Gillman DA (1998) Students react to portfolio assessment. *Contemporary Education* **69**: 159-165.
- Edwards A (1997) Guests bearing gifts: the position of student teachers in primary school classrooms. *British Educational Research Journal* **23**: 27-37.
- Everton TC, Hopper BA, Thwaites EA (1999) Student teachers in primary schools: the views of pupils. *Teacher Development* **3**: 65-78.
- Fahey PA, Fingon JC (1997) Assessing oral presentations of student teacher showcase portfolios. *Educational Forum* **61**: 354-359.
- Fishman AR, Raver EJ (1989) 'Maybe I'm just NOT teacher material': dialogue journals in the student teaching experience. *English Education* **21**: 92-102.
- Fitzgibbon A (1994) Self-evaluative exercises in initial teacher education. *Irish Educational Studies* **13**: 145-164.
- Fueyo V, Brown TW, Hansen JH (1998) Pre-professional accomplished practice indicators: a metric for learning to teach. *Action in Teacher Education* **19**: 131-148.
- Gerlach GJ, Milward RE (1989) A new perspective for strengthening teaching skills: pre-teacher assessment. *Foreign Language Annals* **22**: 145-148.
- Goos M, Moni K (2001) Modelling professional practice: a collaborative approach to developing criteria and standards-based assessment in pre-service teacher education courses. *Assessment and Evaluation in Higher Education* **26**: 73-88.
- Hartsough CS, Perez KD, Swain CL (1998) Development and scaling of a preservice teacher rating instrument. *Journal of Teacher Education* **49**: 132-139.
- Hayes D (1999) A matter of being willing? Mentors' expectations of student primary teachers. *Mentoring and Tutoring* **7**: 67-79.
- Ingersoll GM, Kinman D (2002) Development of a teacher candidate performance self-assessment instrument. *Action in Teacher Education* **23**: 4-9.
- Isele F (1992) The role of research in evaluating the effectiveness of an elementary teacher's performance: a national study of evaluation criteria. *Contemporary Education* **63**: 130-136.
- Johnson CJ, Shewan CM (1988) A new perspective in evaluating clinical effectiveness: the UWO clinical grading system. *Journal of Speech and Hearing Disorders* **53**: 328-340.
- Johnson J (1999) Professional teaching portfolio: a catalyst for rethinking teacher education. *Action in Teacher Education* **21**: 37-49.

- Jones M (2000) Becoming a secondary teacher in Germany: a trainee perspective on recent developments in Initial Teacher Training in Germany. *European Journal of Teacher Education* **23**: 65-76.
- Kain DL (1999) On exhibit: assessing future teachers' preparedness. *Action in Teacher Education* **21**: 10-23.
- Klenowski V (2000) Portfolios: promoting teaching. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* **7**: 215-236.
- Lyle S (1996) The education of reflective teachers? A view of a teacher educator. *Journal of Teacher Development* **5**: 4-11.
- McLaughlin HJ (1991) The reflection on the blackboard: student teacher self-evaluation. *International Journal of Qualitative Studies in Education* **4**: 141-159.
- Martin S (1997) Two models of educational assessment: a response from Initial Teacher Education: if the cap fits... *Assessment and Evaluation in Higher Education* **22**: 337-343.
- Naizer GL (1997) Validity and reliability issues of performance portfolio assessment. *Action in Teacher Education* **18**: 1-9.
- Preece PFW (1993) The assessment of teaching practice performance. *Research in Education* **49**: 23-27.
- Rakow SJ (1999) Involving classroom teachers in the assessment of preservice intern portfolios. *Action in Teacher Education* **21**: 108-115.
- Ramanathan H, Wilkins-Canter E (2000) Preparation of cooperating teachers as evaluators in early field experiences. *Action in Teacher Education* **22**: 101-111.
- Reis NK, Villaume SK (2002) The benefits, tensions and visions of portfolios as a wide-scale assessment for teacher education. *Action in Teacher Education* **23**: 10-17.
- Reyes DJ, Isele Jr F (1990) What do we expect from elementary student teachers? A national analysis of rating forms. *Action in Teacher Education* **12**: 8-13.
- Riner PS (1993) The reality of failure: two case studies in student teaching. *Teacher Education and Practice* **9**: 39-48.
- Ryan LB, Krajewski JJ (2002) The journey toward becoming a standards driven and performance based teacher preparation program: one college's story. *Action in Teacher Education* **23**: 59-68.
- Scruggs TE, Mastropieri MA (1993) The effects of prior field experience on student teacher competence. *Teacher Education and Special Education* **16**: 303-308.
- Shannon DM, Boll M (1998) State-mandated assessment of preservice teachers in Alabama. *Professional Educator* **21**: 31-44.

Sharp S (1997) A factorial study of student performance in initial education. *Studies in Higher Education* **22**: 363-378.

Simbo FK (1989) The effects of micro teaching on student teachers' performance in the actual teaching practice classroom. *Educational Research* **31**: 195-200.

Simmons C, Wild P (1992) New forms of student teacher learning. *Educational Review* **44**: 31-40.

Smith PL (2001) Using multimedia portfolios to assess preservice teacher and P-12 student learning. *Action in Teacher Education* **22**: 28-39.

Stroh L (1991) High school student evaluation of student teachers: how do they compare with professionals? *Illinois School Research and Development* **27**: 81-92.

Sumison J, Fleet A (1996) Reflection: can we assess it? Should we assess it? *Assessment and Evaluation in Higher Education* **21**: 121-130.

Tse K-S, Chung C-M (1995) The relationship between personality-environment congruency and teaching performance in student teachers. *Chinese University Education Journal* **23**: 69-81.

Unrau NJ, McCallum RD (1996) Evaluating with KARE: the assessment of student teacher performance. *Teacher Education Quarterly* **23**: 53-76.

Vaughan G (1992) Profiling: a mechanism for professional development of students? *Cambridge Journal of Education* **22**: 163-175.

Wardlow G (1987) The teaching performance of graduates of teacher education programs in vocational and technical education. *Journal of Vocational Education Research* **12**: 57-68.

Wepner SB (1997) 'You can never run out of stamps': electronic communication in field experiences. *Journal of Educational Computing Research* **16**: 251-268.

Wile JM (1999) Professional portfolios: the 'talk' of the student teaching experience. *Teacher Educator* **34**: 215-231.

*Willis EM, Davies MA (2002) Promise and practice of professional portfolios. *Action in Teacher Education* **23**: 18-27.

6.2 Full bibliography after first screening stage

Adams A (1995) A portfolio assessment procedure for preservice teachers for admission to the professional year: the project so far. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Nashville, TN, USA: November.

Alban T, Proffitt TD, SySantos C (1998) Defining performance based assessment within a community of learners: the challenge and the promise. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. New Orleans, LA, USA: February 25-28.

Anderson JO, Bacher D, Baer M (2001) Using portfolio assessment to study classroom assessment practice. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle, WA, USA: April 10-14.

Anderson RS, DeMeulle L (1998) Portfolio use in twenty-four teacher education programs. *Teacher Education Quarterly* **25**: 23-31.

Arroya AA, Sugawara AI (1993) A scale of student teaching concerns (SSTC). *Early Child Development and Care* **93**: 41-56.

Artzt AF, Armour-Thomas E (2002) *Becoming a Reflective Mathematics Teacher: A guide for observations and self-assessment. Studies in Mathematical Thinking and Learning Series*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Ashcroft K, Tann S (1988) Beyond building better checklists: staff development in a school experience program. *Assessment and Evaluation in Higher Education* **13**: 61-72.

Ashelman P (1996) Portfolio assessment: an early childhood and family studies department model. In: Hujala E (Ed) *Childhood Education: International Perspectives*. Finland: Association for Childhood Education International, Oulu University.

Backlund P, Black D (1988) Team evaluation of student teacher communication competencies through videotape review. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. San Diego, CA, USA: February 13-17.

Baillie LE (1994) Paradigms lost: the role of reason in reflection. *Journal of Educational Thought* **28**: 245-259.

Baker BR (1996) The role of the professional development school to prepare teachers of young children. A description of two models: the Hillcrest Professional Development School and the La Vega Primary School. Texas, USA: Baylor University.

Baker M, Hedges LE (1991) The identification of components underlying the summative evaluation of student teachers and component influence upon students' final grade. A summary of research. Ohio, USA: Ohio University.

Bare C, Hill S (1992) Perceptions of Secondary Student Teaching Experiences. Monograph Number 13. Canada: University of Saskatchewan.

Bartell CA, Candace MJA (1998) Portfolio conversation: a mentored journey. *Teacher Education Quarterly* **25**: 129-139.

- Bartell CA, Kaye C (1998) Teaching portfolios and teacher education. *Teacher Education Quarterly* **25**: 5-8.
- Basom M (1994) Pre-service identification of talented teachers through non-traditional measures: a study of the role of affective variables as predictors of success in student teaching. *Teacher Education Quarterly* **21**: 47-57.
- Baturo A, Nason R (1996) Student teachers' subject matter knowledge within the domain of area measurement. *Educational Studies in Mathematics* **31**: 235-268.
- Beardon T, Reiss M (1990) Profiling in Initial Teacher Training: building the bridge. *Links* **16**: 16-19.
- Belcher C, Garten TR (1998) Student teaching assessment redesign. Paper presented at the Annual Conference of the Association of Teacher Educators. Dallas, TX, USA: February 13-17.
- Berg M, Curry J (1997) Portfolios: what can they tell us about student teacher performance? *Social Studies Review* **36**: 78-84.
- Biddle J (1992) Portfolio development in teacher education and educational leadership. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. San Antonio, TX, USA: February 25-28.
- Bitner T, Kratzner R (1995) A primer on building teacher evaluation instruments. Paper presented at the Annual Meeting of the Midwest Educational Research Association. Chicago, IL, USA: October 11-14.
- Blome AC (1987) Collaborative approach: developing a teacher evaluation process. *NASSP Bulletin* **71**: 36-43.
- Briscoe C (1989) Assessment of performance of field experiences at Clemson University. South Carolina, USA: Clemson University.
- Brooker R (1998) Improving the assessment of practice teaching: a criteria and standards framework. *Assessment and Evaluation in Higher Education* **23**: 5-24.
- Brown S (2000) How student teachers think about their classroom teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, USA: April 24-28.
- Brucklacher B (1998) Cooperating teachers' evaluations of student teachers: all 'A's'? *Journal of Instructional Psychology* **25**: 67-72.
- Buchanan D, Jackson S (1998) Supporting self-evaluation in Initial Teacher Education. *Scottish Educational Review* **30**: 110-124.
- Byra M (1994) Supervisory conferences: promoting inquiry and reflection in preservice teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, USA: April 4-8).

Calderhead J, James C (1992) Recording student teachers' learning experiences. *Journal of Further and Higher Education* **16**: 3-12.

Capie W (1979) *Selected Investigations of the Reliability of the Teacher Performance Assessment Instruments (A Working Paper)*. Atlanta, GA, USA: Department of Education.

Capie W (1980) Using science achievement to validate student teachers competencies. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. 53rd, Boston, MA, USA: April 11-13.

Carney JM, Jay JK (2002) Translating theory into practice: the dilemmas of teacher portfolios. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association. 25th, Austin, TX, USA: February 14-16.

Cassidy JW (1993) A comparison between students' self-observation and instructor observation of teacher intensity behaviours. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* **115**: 15-29.

Cellucci PMC, Ragland GG (1988) Competency evaluations of prospective special education teachers. South Carolina, USA. ERIC document number ED302548.

Christensen PS (1988) The nature of feedback student teachers receive in post-observation conferences with the university supervisor: a comparison with O'Neal's study of cooperating teacher feedback. *Teaching and Teacher Education* **4**: 275-286.

Clay D, Cohen M (1998) Assessment in restructured teacher preparation. *Restructuring Texas Teacher Education Series* **4**. Texas: USA.

Coll RK, Taylor N (2002) Assessment of work-based learning: some lessons from the teaching profession. *Asia-Pacific Journal of Co-operative Education* **3**: 5-12.

Cooper CC (1988) Design for excellence in teacher education: a developmental model for student assessment, selection and retention. *Journal of Teacher Education* **33**: 15-20.

Copenhaver R, Waggoner JE (1997) Promoting preservice teachers' professional growth through developmental portfolios. *Teacher Educator* **33**: 103-111.

Costigan AT III (2000) Teaching the culture of high stakes testing: listening to new teachers. *Action in Teacher Education* **23**: 35-42.

Crotty T, Allyn D (2001) Evaluating student reflections. Wisconsin: USA. ERIC document number ED459174.

Darling-Hammond L, Snyder J (2000) Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education* **16**: 523-545.

Darling-Hammond L, Wise AE, Klein SP (1999) *A License to Teach: Raising standards for teaching*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass, Inc.

Di X, Lee SL (2000) The impact of an alternative evaluation for group work in teacher education on students' professional development. *Action in Teacher Education* **22**: 43-58.

Diamantes T (1996) Using portfolios to assess student teacher progress. Kentucky: USA. ERIC document number ED405360.

Diez ME (1998) Changing the Practice of Teacher Education: Standards and assessments as a lever for change. Washington, DC, USA: AACTE (American Association of Colleges for Teacher Education) Publications.

Diez ME, Hass JM (1997) No more piecemeal reform: using performance-based approaches to rethink teacher education. *Action in Teacher Education* **19**: 17-26.

Drake P (2002) Testing teachers: perspectives on a pilot numeracy skills test in England. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* **9**: 205-220.

Dutt-Donter K (1997) Assessing student teachers: the promise of development portfolios. *Teacher Educator* **32**: 201-215.

Dutt-Donter K, Gillman DA (1998) Students react to portfolio assessment. *Contemporary Education* **69**: 159-165.

Dybdahl CS, Shaw DG (1997) Teacher testing: reason or rhetoric? *Journal of Research and Development in Education* **30**: 248-254.

Ediger M (1987) Evaluating Student Teacher Performance. Kirksville, MO, USA: Truman State University.

Edwards A (1997) Guests bearing gifts: the position of student teachers in primary school classrooms. *British Educational Research Journal* **23**: 27-37.

Emme MJ (1996) Three dimensional assessment and the art of portfolio building. *Art Education* **49**: 66-72.

Everton TC, Hopper BA (1999) Student teachers in primary schools: the views of pupils. *Teacher Development* **3**: 65-78.

Fahey PA, Fingon JC (1997) Assessing oral presentations of student teacher showcase portfolios. *Educational Forum* **61**: 354-359.

Fairbrother RW (2000) What is happening in assessment? What should be happening? Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association. Cardiff University, Wales: September 7-9.

Fennell HA (1993) Student teachers' evaluation of their preparation for internship course: a case study. Ontario: Canada. ERIC document number ED361335.

Fishman AR, Raver EJ (1989) 'Maybe I'm just NOT teacher material': dialogue journals in the student teaching experience. *English Education* **21**: 92-102.

Fitzgibbon A (1994) Self-evaluative exercises in Initial Teacher Education. *Irish Educational Studies* **13**: 145-164.

Fleming LE (1999) Portfolios in teacher education. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association. Chicago, IL, USA: October 13-16.

Foehr RP (1992) Validating secondary teachers: programs and research at Illinois State University. ERIC document number ED353598.

Freeland K, Willis M (1999) *Integrated College Methods Courses*. Morehead, KY, USA: Morehead State University.

Freeze CR (1988) Assessment of performance in teaching of student teachers. South Carolina: USA. ERIC document number ED289839.

Freidus H (1998) Narrative practices: portfolios in teacher education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA, USA: April 13-17.

Fueyo V, Brown TW (1998) Pre-professional accomplished practice indicators: a metric for learning to teach. *Action in Teacher Education* **19**: 131-148.

Garrett JL, Dudt K (1998) Using video conferencing to supervise student teachers. In: *SITE 98: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (9th, Washington, DC, March 10-14, 1998) Proceedings*. Norfolk, VA, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Gatlin L, Jacob S (2002) Standards-based digital portfolios: a component of authentic assessment for preservice teachers. *Action in Teacher Education* **23**: 28-34.

Georgi D, Crowe J (1998) Digital portfolios: a confluence of portfolio assessment and technology. *Teacher Education Quarterly* **25**: 73-84.

Gerlach GJ, Milward RE (1989) A new perspective for strengthening teaching skills: pre-teacher assessment. *Foreign Language Annals* **22**: 145-148.

Goos M, Moni K (2001) Modelling professional practice: a collaborative approach to developing criteria and standards-based assessment in pre-service teacher education courses. *Assessment and Evaluation in Higher Education* **26**: 73-88.

Grant GE, Huebner TA (1998) The portfolio question: a powerful synthesis of the personal and professional. *Teacher Education Quarterly* **25**: 33-43.

Green P (1991) No surprises: the guidelines approach to evaluation of pre-service teachers. ERIC document number ED336338.

Guffy T, Mann G (1999) Performance assessment team: a retention program revisited. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. 79th, Chicago, IL, USA: February 13-17.

Guillaume AM, Yopp HK (1995) Professional portfolios for student teachers. *Teacher Education Quarterly* **22**: 93-101.

Haggard CS, Lang DC (1988) The impact of weighting student teacher evaluation variables. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. San Diego, CA, USA: February 13-17.

Hambrick-Dixon PJ (1999) Meeting the Challenges of Urban School Reform: Assessment portfolios for teachers' professional development. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, QC, Canada: April 19-23.

Hanhan SF (1988) A qualitative and qualitatively different format for the evaluation of student teachers. *Action in Teacher Education* **10**: 51-55.

Harlen W, Crick RD (2002) A systematic review of the impact of summative assessment and test on students' motivation for learning. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

Harris LB (1997) using performance-based assessment to improve teacher education. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. 77th, Washington, DC, USA: February 15-17.

Hartsough CS, Perez KD (1998) Development and scaling of a preservice teacher rating instrument. *Journal of Teacher Education* **49**: 132-139.

Hauser J, Zimmerman G (1996) Self-enhancing seminars and experiential journals for cooperating teachers: a professional growth model. In: Baker B (ed) *Spawning New Ideas: A Cycle of Discovery. Conference Proceedings of the Annual International Conference of the Association for Experiential Education (24th, Spokane, WA, September 26-29, 1996)*. Boulder, CO, USA: Association for Experiential Education.

Hayes D (1999) A matter of being willing? Mentors' expectations of student primary teachers. *Mentoring and Tutoring* **7**: 67-79.

Hayes ER, Kretschmann KJ, Berry MA (1994) *Portfolio Assessment in Adult Basic Skills Education. Final Report*. Madison, WI, USA: Madison Area Technical College.

Heyman EL (2002) A comparison of the alternative and traditional licensure programs at Metropolitan State College of Denver. Denver, CO, USA.

Hill DM (2002) Electronic portfolios: teacher candidate development and assessment. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. 54th, New York, NY, USA: February 23-26.

Hill FH (1991) Assessing the relationship between reflective practice, content knowledge and teaching effectiveness of student teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL, USA: April 3-7.

- Hogge J, Murrell J (1991) Exploring values underlying the assessment of teaching competence: an application of social judgement theory. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Lexington, KY, USA: November 15.
- Holt D (1997) Integrating preparation and practice through a technology-based approach to portfolios for professional development using CD-ROM technology. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. 49th, Phoenix, AZ, USA: February 26-March 1.
- Hougham P (1992) Improving student teachers' strategies for asking a range of both high level and low level questions through video evaluations. Florida, USA: Nova University.
- Hudson J, Latham AM (1996) Student assessment is quality assessment? *Mentoring and Tutoring* **4**: 47-52.
- Hughes M (1993) Relationships among various demographic variables and measures of teacher competence: making sense of a variety of bi-variate correlations. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association. Austin, TX, USA: January 28-30.
- Hunt DE (1967) A situational testing approach to assessing teacher trainees. ERIC document number ED011259.
- Hus LA, Bergeron B (1997) Portfolios and Program Assessment: Addressing the challenges of admission to a pre-service program. ERIC document number ED414257.
- Ingersoll GM, Kinman D (2002) Development of a teacher candidate performance self-assessment instrument. *Action in Teacher Education* **23**: 4-9.
- Isele F (1992) The role of research in evaluating the effectiveness of an elementary teacher's performance: a national study of evaluation criteria. *Contemporary Education* **63**: 130-136.
- Johnson CJ, Shewan CM (1988) A new perspective in evaluating clinical effectiveness: the UWO clinical grading system. *Journal of Speech and Hearing Disorders* **53**: 328-340.
- Johnson J (1999) Professional teaching portfolio: a catalyst for rethinking teacher education. *Action in Teacher Education* **21**: 37-49.
- Jonas JE (1994) The effect of experience upon teacher adaptability among preservice teachers. ERIC document number ED375132.
- Jones M (2000) Becoming a secondary teacher in Germany: a trainee perspective on recent developments in Initial Teacher Training in Germany. *European Journal of Teacher Education* **23**: 65-76.

- Kain DL (1999) On exhibit: assessing future teachers' preparedness. *Action in Teacher Education* **21**: 10-23.
- Kemis MR (1990) Teaching potential and its relationship to multiple ratings of student teaching performance and other factors. Paper presented at the Annual Meeting of the Midwestern Educational Research Association. Chicago, IL, USA: October 17-20.
- Klenowski V (2000) Portfolios: promoting teaching. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* **7**: 215-236.
- Laitsch D (1998) *State Evaluation of Teacher Preservice Programs in Texas and Florida. An Issue Paper*. Washington, DC, USA: AACTE Publications.
- Lamson S, Thomas KR, Aldrich J, King A (2001) Assessing pre-service candidates' web-based electronic portfolios. Missouri: USA. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. Portland, OR, USA: August 5-8.
- Lester S (1998) Assessment versus self-directed learning: a way forward? DfEE Conference paper on standards and the assessment of capability. London: DfEE.
- Limback ER, Mansfield JB (2002) Student teacher assessment: a multi-dimensional process. *Delta Pi Epsilon Journal* **44**: 50-58.
- Lin Q (2002) Beyond standardisation: testing and assessment in standards-based reform. *Action in Teacher Education* **23**: 43-49.
- Lyle S (1996) The education of reflective teachers? A view of a teacher educator. *Journal of Teacher Development* **5**: 4-11.
- Lyons N (1998) Reflection in teaching: can it be developmental? A portfolio perspective. *Teacher Education Quarterly* **25**: 115-127.
- McConney A, Ayres RR (1998) Assessing student teachers' assessments. *Journal of Teacher Education* **49**: 140-150.
- McGrath I (1996) Participant action plans and the evaluation of teachers' courses. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics* **7**: 85-99.
- McKay JW (1994) A report on the assessment procedures used in the evaluation of student teaching at the middle school level. Paper presented at the Academic Exchange Conference of the Dalian Institute of Education. 4th, Dalian, China: November 8-11.
- McKinney M (1998) Preservice teachers' electronic portfolios: integrating technology, self-assessment, and reflection. *Teacher Education Quarterly* **25**: 85-103.
- McLaughlin HJ (1991) The reflection on the blackboard: student teacher self-evaluation. *International Journal of Qualitative Studies in Education* **4**: 141-159.
- Mahoney B, Knox J (2000) Slaves to the rhythm: an approach to ITT beyond competence. *Journal of Design and Technology Education* **5**: 265-269.

- Marso RN, Pigge FL (1991) The identification of academic, personal, and affective predictors of student teaching performance. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-western Educational Research Association. Chicago, IL, USA: October 16-19.
- Martin DV (1987) Use of stimulated recall in videotape analysis of student teacher development. *Action in Teacher Education* **9**: 71-83.
- Martin S (1997) Two models of educational assessment: a response from Initial Teacher Education: if the cap fits... *Assessment and Evaluation in Higher Education* **22**: 337-343.
- Martin S, Cloke C (2000) Standards for the award of Qualified Teacher Status: reflections on assessment implications. *Assessment and Evaluation in Higher Education* **25**: 183-190.
- Mathies B, Uphoff JK (1992) The use of portfolio development in graduate programs. A conference paper. ERIC document number ED343855.
- Melnick SA (1989) Cooperating teachers: what do they see in the classroom? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA, USA: March 27-31.
- Metzler MW, Tjeerdsma BL (2000) The physical education teacher assessment project. *Journal of Teaching in Physical Education* **19**: 395-556.
- Mitchell J (1994) Negotiating the practice of teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Teacher Education Association. 24th, Brisbane, QL, Australia: July 3-6.
- Montgomery K (1997) Student teacher portfolios: a portrait of the beginning teacher. *Teacher Educator* **32**: 216-225.
- Murray-Harvey R, Slee PT, Lawson MJ, Silins H, Banfield G, Russell A (1999) Under stress: the concerns and coping strategies of teacher education students. *European Journal of Teacher Education* **23**: 19-35.
- Nagel NG (1993) Authentic learning - authentic assessment: let's begin with tomorrow's teachers. ERIC document number ED412184.
- Naizer GL (1997) Validity and reliability issues of performance portfolio assessment. *Action in Teacher Education* **18**: 1-9.
- Nweke WC (1991) What type of evidence is provided through the portfolio assessment method? Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. 20th, Lexington, KY, USA: November 12-15.
- Orland-Barak L (2002) The impact of the assessment of practice teaching on beginning teaching: learning to ask different questions. *Teacher Education Quarterly* **29**: 99-122.

Parkes KR (1989) The performance and subsequent employment status of PGCE students: academic and attitudinal predictors. *British Educational Research Journal* **15**: 231-248.

Peters WH (2000) Through the looking-glass portfolio: the journey of preservice teachers in becoming reflective practitioners. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, USA: April 24-28.

Pickle JG, Perl MF (1991) Analysing content on student teacher evaluation forms: a format for collaborative discussion. *Critical Issues in Teacher Education* **1**: 23-31.

Piper CH (2000) Electronic portfolios in teacher education reading methods courses. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, USA: April 24-28.

Pissalidis C, Walker T (1998) Observational methods for evaluating changes in student teaching as a result of a large scale teacher intervention program. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA, USA: April 13-17.

Preece PFW (1993) The assessment of teaching practice performance. *Research in Education* **49**: 23-27.

Quick BN, Dasovich JA (1994) The role of the supervisor: meeting the needs of early childhood preservice teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Nashville, TN, USA: November 9-11.

Rakow SJ (1999) Involving classroom teachers in the assessment of preservice intern portfolios. *Action in Teacher Education* **21**: 108-115.

Ramanathan H, Benedetti T, Thorson A (1997) Cooperating teachers: to grade or not to grade. A one act play. ERIC document number ED417160.

Ramanathan H, Wilkins-Canter E (1997) Training for cooperating teachers and university supervisors in their role as evaluators in early field experiences. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-western Educational Research Association. Chicago, IL, USA: October 15-18.

Ramanathan H, Wilkins-Canter E (2000) Preparation of cooperating teachers as evaluators in early field experiences. *Action in Teacher Education* **22**: 101-111.

Rasmussen J (1996) Generating more light than heat: a departmental approach to performance assessment. ERIC document number ED395542.

Reed TM (1987) Computerised observation system (COS) for field experiences. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. Washington, DC, USA: February 13.

- Reis NK, Villaume SK (2002) The benefits, tensions and visions of portfolios as a wide-scale assessment for teacher education. *Action in Teacher Education* **23**: 10-17.
- Reyes DJ, Isele Jr F (1990) What do we expect from elementary student teachers? A national analysis of rating forms. *Action in Teacher Education* **12**: 8-13.
- Riggsby D (1995) Electronic portfolio: assessment, resume or marketing tool? ERIC document number ED387115.
- Riner PS (1993) Evaluating student teaching by multiple lines of evidence. *Teacher Education Quarterly* **20**: 29-47.
- Riner PS (1993) The reality of failure: two case studies in student teaching. *Teacher Education and Practice* **9**: 39-48.
- Rogers GL (1995) The student teaching portfolio. *Music Educators Journal* **82**: 29-31.
- Ross EW (1996) The role of portfolio evaluation in social studies teacher education. *Social Education* **60**: 162-166.
- Rubin RB, Feezel JD (1984) Elements of teacher communication competence: an examination of skills, knowledge and motivation to communicate. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association. 70th, Chicago, IL, USA: November 1-4.
- Runyan CK, Sparks R (2000) A journey of change: redefining and assessing a multifaceted teacher training program. ERIC document number ED446052.
- Ryan CW (1997) Teacher education field experiences: impact on self-esteem of professional year program interns via electronic portfolios. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association. 20th, Hilton Head, SC, USA: February 20.
- Ryan JM, Kuhs TM (1993) Assessment of preservice teachers and the use of portfolios. *Theory into Practice* **32**: 75-81.
- Ryan LB, Krajewski JJ (2002) The journey toward becoming a standards driven and performance-based teacher preparation program: one college's story. *Action in Teacher Education* **23**: 59-68.
- Salzman JA (2000) Talking the same language: training mentors to use the Pathwise Performance Assessment (PAP) with induction-year colleagues. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, USA: April 24-28.
- Salzman SA (1991) Selecting the qualified: predictors of student teacher performance. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. New Orleans, LA, USA: February 16-20.

Schallock HD, Myton DV (1988) A new paradigm for teacher licensure: Oregon's demand for evidence of success in fostering learning. *Journal of Teacher Education* **39**: 8-16.

Scriven M (1996) Assessment in teacher education: getting clear on the concept. *Teaching and Teacher Education* **12**: 443-450.

Scruggs TE, Mastropieri MA (1993) The effects of prior field experience on student teacher competence. *Teacher Education and Special Education* **16**: 303-308.

Shannon DM (1991) Teacher evaluation: a functional approach. A conference paper. Alabama: USA.

Shannon DM (1994) An evaluation approach for the development of preservice teachers. A conference paper. ERIC document number ED329582.

Shannon DM, Boll M (1998) State-mandated assessment of preservice teachers in Alabama. *Professional Educator* **21**: 31-44.

Sharp S (1997) A factorial study of student performance in initial education. *Studies in Higher Education* **22**: 363-378.

Sharpe DM (1969) Isolating relevant variables in student teaching assessment. Final report. ERIC document number ED028999.

Siders JA (1988) *Prototype for Automated Teacher Performance Assessment*. Hattiesburg, MS: University of Southern Mississippi.

Simbo FK (1989) The effects of micro teaching on student teachers' performance in the actual teaching practice classroom. *Educational Research* **31**: 195-200.

Simmons C, Wild P (1992) New forms of student teacher learning. *Educational Review* **44**: 31-40.

Slick SK (1997) Assessing versus assisting: the supervisor's roles in the complex dynamics of the student teaching triad. *Teaching and Teacher Education* **13**: 713-726.

Smith ER, Smith PK (1991) Assessment of student teachers: an alternate model. *Teacher Education Quarterly* **18**: 39-46.

Smith PL, Harris CM (2001) Using multimedia portfolios to assess preservice teacher and P-12 student learning. *Action in Teacher Education* **22**: 28-39.

Snyder J, Lippincott A (1998) The inherent tensions in the multiple uses of portfolios in teacher education. *Teacher Education Quarterly* **25**: 45-60.

Snyder JA (1993) Beyond assessment: university and school collaboration in portfolio review and the challenge to program improvement. *Action in Teacher Education* **15**: 55-60.

Stahlhut R (1991) Teacher education: student teacher views versus those of cooperating teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. 71st, New Orleans, LA, USA: February 16-20.

Stolworthy RL (1987) Assessing and interpreting student progress: evaluating the competency in the preparation of teachers. ERIC document number ED290797.

Stolworthy RL (1987) Managing classroom behavior effectively: measuring the competency in the preparation of teachers. ERIC document number ED282883.

Stolworthy RL (1988) Evaluating teacher competencies: an analysis of the variance existing in different assessments. ERIC document number ED294846.

Stolworthy RL (1988) Preservice teacher education: the application of Scheffe's LSD matrix of multiple comparisons to evaluation efforts. ERIC document number ED299250.

Stolworthy RL (1990) Preservice teacher evaluation. ERIC document number ED328530.

Stolworthy RL (1990) Teacher education: the application of Fisher's LSD matrix in the evaluation of preservice teachers. ERIC document number ED318771.

Stolworthy RL (1990) Teaching competencies in preservice teacher education: a study of the analysis of variance in the evaluative efforts. ERIC document number ED324283.

Stolworthy RL (1991) Methodological applications of theory to practice by preservice secondary school mathematics teachers. ERIC document number ED342721.

Stolworthy RL (1991) Preservice teacher evaluation: an analysis of the variance. ERIC document number ED338574.

Stolworthy RL (1992) The application of academic content to practice by preservice secondary school history and social studies teachers. ERIC document number ED350255.

Stone BA (1998) Problems, pitfalls and benefits of portfolios. *Teacher Education Quarterly* **25**: 105-114.

Stroh L (1991) High school student evaluation of student teachers: how do they compare with professionals? *Illinois School Research and Development* **27**: 81-92.

Struyk LR, McCoy HL (1993) Pre-service teachers' use of videotape for self-evaluation. *Clearing House* **67**: 31-34.

Sudzina MR, Knowles JG (1992) Personal characteristics and contextual conditions of student teachers who 'fail': setting a course for understanding failure in teacher education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA, USA: April 20-24.

- Sumison J, Fleet A (1996) Reflection: can we assess it? Should we assess it? *Assessment and Evaluation in Higher Education* **21**: 121-130.
- Swetnam L (1997) Teacher candidate portfolios: a continuum of assessment for professional development and institutional accountability. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. 49th, Phoenix, AZ, USA: February 26-March 1.
- Tam PTK (1992) Quality control mechanisms for appraising the teaching labour force. *Chinese University Education Journal* **20**: 25-35.
- Tanner DE (1987) The theory and practice 'double bind' in student teaching. *Teacher Education and Practice* **4**: 45-49.
- Taylor CS, Nolen SB (1995) A question of validity: a model for teacher training in assessment. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education. San Francisco, CA, USA: April 19-21.
- Trube MB, Madden PM (2001) National standards, state goals, and the university's vision to align to provide a framework for the pre-service teacher portfolio. ERIC document number ED454169.
- Tse K-S, Chung C-M (1995) The relationship between personality-environment congruency and teaching performance in student teachers. *Chinese University Education Journal* **23**: 69-81.
- Unrau NJ, McCallum RD (1996) Evaluating with KARE: the assessment of student teacher performance. *Teacher Education Quarterly* **23**: 53-76.
- Vaughan G (1992) Profiling: a mechanism for professional development of students? *Cambridge Journal of Education* **22**: 163-175.
- Vavrus M (1999) Preservice teacher performance assessment during student teaching: consequences and pitfalls. Paper presented at the National Symposium of the National Association of State Directors of Teacher Education and Certification. Bellevue, WA, USA: March 25-27.
- Veenman S, Leenders Y, Meyer P, Sanders M (1992). Evaluation of a pre-service training programme based on direct instruction. Paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER). University of Twente, Enschede, Netherlands: June 22-25.
- Verkler KW (2000) Let's reflect: the professional portfolio as a prerequisite for internship. *Action in Teacher Education* **22**: 116-121.
- Vezzuto LA (1992) Beyond minimum competence: the appraisal of teaching practice: a proposal submitted to the Teaching Practice Committee, University of Brunei. ERIC document number ED377173.

- Vollmer ML (1993) Teacher assessment: a continuing controversy. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. San Diego, CA, USA: February 24-27.
- Waimon MD (1976) The use of teaching performance tests to assess the ability of prospective teachers to relate lower-order learning in PBTE programs. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. 60h, San Francisco, CA, USA: April 19-23.
- Walker L (1992) Perceptions of preservice teacher efficacy. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-south Educational Research Association. Knoxville, TN, USA: November 11-13.
- Wardlow G (1987) The teaching performance of graduates of teacher education programs in vocational and technical education. *Journal of Vocational Education Research* **12**: 57-68.
- Webre E (2000) Portfolio Use in the Reading Practicum. ERIC document number ED440957.
- Webster V, Byrne C (1994) Grading the practicum. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Teacher Education Association. 24th, Brisbane, QL, Australia: July 3-6.
- Weiner L, Bloom A, Hall A, Juncker J, Obi R, Pagano A, Rand M (1999) Clarifying the multiple linkages between curriculum and instruction in programs of urban teacher preparation and state educational policy promoting school reform. ERIC document number ED431728.
- Wepner SB (1997) 'You can never run out of stamps': electronic communication in field experiences. *Journal of Educational Computing Research* **16**: 251-268.
- Wiersma W (1983) Assessment of teacher performance; constructs of teacher competencies based on factor analysis of observation data. ERIC document number ED230586.
- Wile JM (1999) Professional portfolios: the 'talk' of the student teaching experience. *Teacher Educator* **34**: 215-231.
- Wilkerson JR (2000) Standards-based accountability as a tool for making a difference in student learning: a state and an institutional perspective on standards-based accountability. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. 52nd, Chicago, IL, USA: February 26-29.
- Williams JL (1995) Differences between cooperating teachers and student teachers in their assessment of student teacher performance: potential threats to a successful relationship. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. 75th, Detroit, MI, USA: February 18-22.

Willis EM, Davies MA (2002) Promise and practice of professional portfolios. *Action in Teacher Education* **23**: 18-27.

Wolf K, Dietz M (1998) Teaching portfolios: purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly* **25**: 9-22.

Zeichner K, Wray S (2001) The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education* **17**: 613-621.

Zheng B, Webb L (2000) A new model of student teacher supervision: perceptions of supervising teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-south Educational Research Association. Bowling Green, KY, USA: November 15-17.

6.3 Other references used in the text of the report

Adams A (1995) A Portfolio Assessment Procedure for Preservice Teachers for Admission to the Professional Year: The project so far. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Nashville, TN, USA: November.

Bitner T, Kratzner R (1995) A primer on building teacher evaluation instruments. Paper presented at the Annual Meeting of the Midwest Educational Research Association. Chicago, IL, USA: October 11-14.

Chambers G, Roper T (2000) Why students withdraw from Initial Teacher Training. *Journal of Education for Teaching* **26**: 25-44.

EPPI-Centre (2002) *Review Guidelines for Extracting Data and Quality Assessing Primary Studies in Educational Research* (version 0.9.5). London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit.

EPPI-Centre (2003) *EPPI-Centre Core Keywording Strategy* (version 0.9.6). London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit.

Fairbrother RW (2000) What is happening in assessment? What should be happening? Paper presented at British Educational Research Association Annual Conference. Cardiff, Wales: September 7-10.

Harlen W, Crick RD (2002) A systematic review of the impact of summative assessment and test on students' motivation for learning. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

Mahoney B, Knox J (2000) Slaves to the rhythm: an approach to ITT beyond competence. *Journal of Design and Technology Education* **5**: 265-269.

Martin S (1997) Two models of educational assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education* **22**: 337-343.

Moyles J, Cavendish S (2002) Male students in primary ITT: a failure to strive, thrive or survive? Paper presented at British Educational Research Association Annual Conference. Exeter: September 11-14.

Reyes DJ, Isele F (1990) What do we expect from elementary student teachers? An analysis of ratings forms. *Action in Teacher Education* **12**: 8-13.

Schön D (1983) *The Reflective Practitioner*. New York, USA: Basic Books.

Stobart G, Gipps C (1997) *Assessment: a teacher's guide to the issues*. 3rd edition. London: Hodder and Stoughton.

Teacher Training Agency (2002) *Career Entry Profile for Newly Qualified Teachers*. London: TTA.

Thompson A, Gitlin A (1995) Creating spaces for reconstructing knowledge in feminist pedagogy. *Educational Theory* **45**: 125-150.

Willis EM, Davies MA (2002) Promise and Practice of Professional Portfolios. *Action in Teacher Education* **23**: 18-27.

Electronic media

National Foundation for Educational Research, entered 16 January 2003 from www.195.194.2.100/aboutus/amd5.asp

San Francisco State University website, entered on 13 February 2003 from www.sfsu.edu/~acadplan/sld002.htm

APPENDIX 2.1: Search strategy for electronic databases

MODELS		FORMATIVE ASSESSMENT		STUDENT TEACHERS		SCHOOL EXPERIENCE
OR Lesson Observation Criteria	AND	OR Student Teacher Evaluation	AND	OR Preservice Teachers	AND	OR Student Teaching
OR Measures (individuals)		OR Assessment		OR Student Teachers		OR Practice Teaching
OR Tests		NOT Summative Assessment		OR Beginning Teachers		OR Microteaching
OR Standards		OR Appraisal		OR Education Majors		OR Practicums
		OR Grading				OR Teaching Experience
		OR Formative Assessment				OR School Experience
		NOT Holistic Assessment				
		OR Informal Assessment				
		OR Peer Evaluation				
		OR Performance-Based Assessment				
		OR Measurement				
		OR Portfolio Assessment				
		OR Self-Evaluation (individuals)				
		NOT Student Evaluation				
		OR Vocational Evaluation				
		OR Testing				
		OR Evaluation				
		OR Teacher Competency Testing				

ERIC Yield = 27

ERIC Yield post 1987 = 21

APPENDIX 2.2: APU Assessment review-specific keywording sheet

<p>6b. Type(s) of assessment on which the study focuses (Apply only if you have circled 'assessment' in Section 6) Circle more than one if necessary</p> <p>Formative assessment Summative assessment Ipsative assessment Self-assessment Portfolio assessment</p> <p>6c. Main agent within assessment on which the study focuses (Apply only if you have circled 'assessment' in section 6) Circle only one</p> <p>Assessors (subject of assessment) Assessment (process of assessment) Assessed (object of assessment)</p>	<p>8c. Type of learner (Apply only if you have circled 'learners' in Section 8) Circle more than one if necessary</p> <p>Undergraduate trainees Post-graduate trainees SCITT trainees GTP trainees RTP trainees</p> <p>8d. Type of teaching staff (Apply only if you have circled 'teaching staff' in Section 8) Circle more than one if necessary</p> <p>University tutor Supervising teacher</p>	<p>9b. Phase of ITT that is the focus of the study Circle only one</p> <p>Initial pre-student recruitment School-based experience Exit practices Career Entry Profile Statutory Induction</p> <p>10c. Type of research Circle only one</p> <p>Empirical Non-empirical</p> <p>Definition of empirical research: empirical – <i>adj.</i> 1 based or acting on observation or experiment, not on theory (<i>The Concise Oxford Dictionary</i>); i.e. being or including a report based on data gathered first-hand</p>
--	---	---

APPENDIX 3.1: Keywords of studies included in the in-depth review

Item	In which country/countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
<i>ABEI 003, Klenowski V (2000) Portfolios: promoting teaching</i>	Details <i>Hong Kong</i>	Assessment	Learners	21 and over <i>assumed</i>	Mixed sex <i>assumed</i>	Primary school Secondary school	Evaluation: Naturally occurring	Summative assessment	Assessment			School-based experience
<i>ABEI 004, Goos M, Moni K (2001) Modelling professional practice: a collaborative approach to developing criteria and standards-based assessment in pre-service education courses</i>	Details <i>Australia</i>	Assessment Organisation and management Teaching and learning	Learners	17-20 <i>deduced</i> 21 and over <i>deduced</i>	Mixed sex <i>deduced</i>	Higher education institution	Description	Formative assessment	Assessment	Under-graduate trainees		

Appendix 3.1: Keywords of studies included in the in-depth review

Item	In which country/countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
ABEI 006, <i>Everton TC (1999) Student teachers in primary schools: the views of pupils</i>	Details UK: <i>England</i>	Assessment Other topic focus <i>students assessed by the pupils they teach</i>	Learners	17-20 <i>deduced</i> 21 and over <i>deduced</i>	Mixed sex <i>deduced</i>	Higher education institution <i>Homerton Primary school</i>	Evaluation: Naturally occurring	Formative assessment Self-assessment	Assessed	Under-graduate trainees Post-graduate trainees		School-based experience
ABEI 008, <i>Hayes D (1999) A matter of being willing? Mentors' expectations of student primary teachers</i>	Details UK: <i>England</i>	Teacher careers	Learners	17-20 <i>assumed</i> 21 and over <i>assumed</i>	Mixed sex <i>assumed</i>	Primary school	Evaluation: Naturally occurring					School-based experience
ABEI 009, <i>Brooker R (1998) Improving the assessment of practice teaching: a criteria and standards framework</i>	Details <i>Australia</i>	Assessment	Learners	17-20 <i>assumed</i> 21 and over <i>assumed</i>	Mixed sex <i>assumed</i>	Secondary school	Evaluation: Researcher-manipulated	Formative assessment	Assessed	Under-graduate trainees		School-based experience

Appendix 3.1: Keywords of studies included in the in-depth review

Item	In which country/countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
<i>ABEI 011, Martin S (1997) Two models of educational assessment: a response from Initial Teacher Education: if the cap fits...</i>	Details UK: England	Assessment	Learners	21 and over	Mixed sex <i>Assumed</i>	Secondary school	Review: Other review	Formative assessment	Assessed	Post-graduate trainees		
<i>ABEI 012, Sharp S (1997) A factorial study of student performance in Initial Teacher Education</i>	Details UK: England	Assessment	Learners	17-20 <i>assumed</i> 21 and over <i>assumed</i>	Mixed sex <i>assumed</i>	Higher education institution	Evaluation: Naturally occurring	Formative assessment Summative assessment	Assessment	Under-graduate trainees		
<i>ABEI 013, Sumison J, Fleet A (1996) Reflection: can we assess it? Should we assess it?</i>	Details Australia	Assessment	Learners	17-20 <i>assumed</i> 21 and over <i>assumed</i>	Mixed sex <i>assumed</i>	Higher education institution Nursery school	Evaluation: Researcher-manipulated	Formative assessment	Assessed	Under-graduate trainees <i>assumed</i> Post-graduate trainees <i>assumed</i>		School-based experience

Appendix 3.1: Keywords of studies included in the in-depth review

Item	In which country/countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
<i>ABEI 015, Lyle S (1996) The education of reflective teachers? A view of a teacher educator</i>	Details UK: England	Assessment Teaching and learning	Learners Teaching staff	17-20 assumed 21 and over assumed	Female only	Higher education institution Primary school	Evaluation: Naturally occurring		Assessed		University tutor Supervising teacher	School-based experience
<i>ABEI 017, Fitzgibbon A (1994) Self-evaluative exercises in Initial Teacher Education</i>	Details Ireland	Assessment	Learners	21 and over	Mixed sex	Higher education institution Secondary school	Evaluation: Researcher-manipulated	Formative assessment Self-assessment	Assessment Assessed	Post-graduate trainees		School-based experience
<i>ABEI 018, Preece PFW (1993) The assessment of teaching practice performance</i>	Details UK: England	Assessment	Learners	21 and over	Mixed sex	Secondary school	Exploration of relationships	Formative assessment	Assessment	Post-graduate trainees		School-based experience

Appendix 3.1: Keywords of studies included in the in-depth review

Item	In which country/countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
ABEI 019, Vaughan G (1992) <i>Profiling: a mechanism for professional development of students?</i>	Details UK	Other topic focus <i>ICT in ITT</i>	Learners	17-20 <i>deduced</i> 21 and over <i>deduced</i>	Mixed sex <i>deduced</i>	Higher education institution	Evaluation: Researcher-manipulated			Under-graduate trainees Post-graduate trainees		School-based experience
ABEI 020, Calderhead J, James C (1992) <i>Recording student teachers' learning experiences</i>	Details UK: England	Teaching and learning	Learners	17-20 <i>deduced</i> 21 and over <i>deduced</i>	Mixed sex <i>deduced</i>	Higher education institution	Description			Under-graduate trainees <i>trainee teacher u/g or p/g not specified</i> Post-graduate trainees <i>trainee teacher u/g or p/g not specified</i>		School-based experience

Item	In which country/countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
ABEI 021, McLaughlin HJ (1991) <i>The reflection on the blackboard: student teacher self-evaluation</i>	Details USA	Assessment	Learners	21 and over	Female only	Higher education institution Secondary school	Evaluation: Researcher-manipulated	Formative assessment Self-assessment	Assessed	Post-graduate trainees <i>assumed</i>		School-based experience
ABEI 022, Simmons C, Wild P (1992) <i>New forms of student teacher learning</i>	Details UK	Assessment	Learners	17-20 21 and over <i>assumed</i>	Mixed sex <i>assumed</i>	Higher education institution Primary school Secondary school	Evaluation: Naturally occurring	Formative assessment Summative assessment		Post-graduate trainees		School-based experience
ABEI 024, Simbo FK (1989) <i>The effects of microteaching on student teachers' performance in the actual teaching practice classroom</i>	Details Nigeria	Assessment	Learners	17-20 <i>deduced</i>	Mixed sex <i>assumed</i>		Evaluation: Researcher-manipulated		Assessed	Under-graduate trainees <i>deduced</i>		School-based experience

Appendix 3.1: Keywords of studies included in the in-depth review

Item	In which country/ countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
AERIC 002, Dutt KM (1997) <i>Assessing student teachers: the promise of developmental portfolios</i>	Details USA	Assessment	Learners Teaching staff Other population focus <i>HEI supervisor</i>	17-20 21 and over	Mixed sex <i>assumed</i>	Higher education institution	Description	Formative assessment Self-assessment	Assessment Assessed	Under-graduate trainees <i>assumed</i>		School-based experience
AERIC 005, Dutt-Doner K, Gilman DA (1998) <i>Students react to portfolio assessment</i>	Details USA	Assessment		17-20 <i>assumed</i>	Mixed sex <i>assumed</i>	Higher education institution	Description	Formative assessment	Assessment Assessed	Under-graduate trainees		School-based experience
AERIC 010, Naizer GL (1997) <i>Validity and reliability Issues of performance portfolio assessment</i>	Details USA	Assessment Curriculum	Learners	17-20 21 and over	Female only	Higher education institution Primary school	Evaluation Evaluation: Researcher-manipulated	Formative assessment Self-assessment Portfolio assessment	Assessment	Under-graduate trainees		School-based experience

Appendix 3.1: Keywords of studies included in the in-depth review

Item	In which country/countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
AERIC 013, Reis NK, Villaume SK (2002) <i>The benefits, tensions, and visions of portfolios as a wide-scale assessment for teacher education</i>	Details USA		Learners Teaching staff	17-20 assumed 21 and over assumed	Mixed sex assumed	Higher education institution Home Primary school Special needs school	Evaluation: Researcher-manipulated	Formative assessment Summative assessment Ipsative assessment Self-assessment Portfolio assessment	Assessment	Under-graduate trainees Post-graduate trainees	University tutor Supervising teacher	School-based experience Exit practices
AERIC 014, Fahey PA, Fingon JC (1997) <i>Assessing oral presentations of student-teacher showcase portfolios</i>	Details USA	Assessment	Learners	17-20 assumed 21 and over assumed	Mixed sex assumed	Higher education institution	Evaluation: Naturally occurring	Formative assessment	Assessment Assessed	Under-graduate trainees assumed Post-graduate trainees assumed		

Appendix 3.1: Keywords of studies included in the in-depth review

Item	In which country/countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
AERIC 025, Stroh L (1991) <i>High School student evaluation of Student Teachers: how do they compare with professionals?</i>	Details USA	Assessment Teacher careers	Learners Teaching staff	17-20 assumed 21 and over assumed	Mixed sex	Higher education institution assumed Primary school assumed Secondary school assumed	Evaluation: Researcher-manipulated	Formative assessment	Assessors	Under-graduate trainees Post-graduate trainees assumed	University tutor Super- vising teacher	School-based experience
AERIC 062, Buchanan D, Jackson S (1998) <i>Supporting self-evaluation in Initial Teacher Education</i>	Details UK: Scotland	Assessment Curriculum	Learners Other population focus ITT students	21 and over	Mixed sex assumed	Secondary school	Evaluation Evaluation: Researcher-manipulated	Formative assessment	Assessed	Post-graduate trainees		School-based experience
AERIC 067, Brucklacher B (1998) <i>Cooperating teachers' evaluations of student teachers: all 'A's'?</i>	Details USA	Assessment	Learners Teaching staff	17-20 21 and over	Mixed sex	Primary school Secondary school Special needs school	Evaluation: Naturally occurring	Formative assessment	Assessors Assessment Assessed	Under-graduate trainees Post-graduate trainees		School-based experience

Appendix 3.1: Keywords of studies included in the in-depth review

Item	In which country/countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
<i>AERIC 075, Ashcroft K, Tann S (1988) Beyond building checklists: staff development in a school experience programme</i>	Details UK: England	Assessment	Learners Teaching staff	17-20 21 and over	Mixed sex <i>assumed</i>	Higher education institution Primary school	Evaluation: Naturally occurring		Assessed			
<i>AERIC 083, Di X, Lee SJ (2000) The impact of an alternative evaluation for group work in teacher education on students' professional development</i>	Details USA- <i>assumed</i>	Assessment	Learners	17-20 21 and over	Mixed sex	Higher education institution	Evaluation: Researcher-manipulated	Formative assessment	Assessment Assessed	Under-graduate trainees		School-based experience

Appendix 3.1: Keywords of studies included in the in-depth review

Item	In which country/countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
AERIC 092, Fishman AR, Raver EJ (1989) 'Maybe I'm just NOT teacher material': dialogue journals in the student teaching experience	Details USA	Assessment	Learners Other population focus <i>The Researcher also a Teacher</i>	17-20 <i>Assumed</i> 21 and over <i>Assumed</i>	Mixed sex <i>Assumed</i>	Higher education institution Secondary school	Evaluation: Naturally occurring	Formative assessment	Assessment	Post-graduate trainees <i>Assumed</i>		School-based experience
AERIC 101, Baillie LE (1994) <i>Paradigms lost: the role of reason in reflection</i>	Details Canada (east)	Assessment	Learners Teaching staff	17-20 <i>assumed</i> 21 and over <i>assumed</i>	Mixed sex <i>assumed</i>	Higher education institution Secondary school	Exploration of relationships	Summative assessment Self-assessment	Assessors Assessment Assessed			School-based experience
AERIC 104, Fuego V (1998) <i>Pre-professional accomplished practice indicators: a metric for learning to teach</i>	Details USA	Assessment	Learners Teaching staff	17-20 <i>Assumed</i> 21 and over <i>Assumed</i>	Mixed sex <i>Assumed</i>	Higher education institution Primary school Secondary school	Evaluation: Naturally occurring	Self-assessment	Assessment Assessed	Post-graduate trainees <i>Assumed</i>		School-based experience

Appendix 3.1: Keywords of studies included in the in-depth review

Item	In which country/countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
AERIC 105, Edwards A (1997) <i>Guests bearing gifts: the position of student teachers in primary school classrooms</i>	Details UK: England	Assessment Classroom management	Learners	17-20 assumed 21 and over assumed	Mixed sex assumed	Primary school	Evaluation: Naturally occurring	Formative assessment	Assessed	Under-graduate trainees		School-based experience
AERIC 112, Berg M, Curry J (1997) <i>Portfolios: what can they tell us about student teacher performance?</i>	Details USA	Assessment Teacher careers Teaching and learning	Learners	17-20 assumed 21 and over assumed	Mixed sex assumed	Higher education institution Primary school Secondary school	Evaluation: Researcher-manipulated	Formative assessment Ipsative assessment Self-assessment Portfolio assessment	Assessment	Under-graduate trainees Post-graduate trainees		School-based experience

Appendix 3.1: Keywords of studies included in the in-depth review

Item	In which country/countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
<i>AERIC 115, Jones M (2000) Becoming a secondary teacher in Germany: a trainee perspective on recent developments in initial teacher training in Germany</i>	Details England; Germany	Assessment Organisation and management Teacher careers Teaching and learning	Learners	17-20 <i>assumed</i> 21 and over <i>assumed</i>	Mixed sex <i>assumed</i>	Higher education institution Primary school Secondary school	Evaluation: Researcher-manipulated	Summative assessment	Assessed	Under-graduate trainees Post-graduate trainees	University tutor Supervising teacher	School-based experience
<i>AERIC 117, Scruggs TE, Mastropieri MA (1993) The effects of prior field experience on student teacher competence</i>	Details USA	Assessment Curriculum Teacher careers Teaching and learning	Learners	17-20 21 and over	Mixed sex	Special needs school	Exploration of relationships	Formative assessment Summative assessment	Assessed	Under-graduate trainees		School-based experience

Appendix 3.1: Keywords of studies included in the in-depth review

Item	In which country/countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
AERIC 121, Basom M (1994) <i>Pre-service identification of talented teachers through non-traditional measures: a study of the role of affective variables as predictors of success in student teaching</i>	Details USA	Assessment Teacher careers Teaching and learning	Learners	17-20 21 and over	Mixed sex	Higher education institution Home	Development of methodology	Formative assessment Summative assessment	Assessed	Under-graduate trainees		School-based experience Exit practices Statutory Induction
AERIC 122, Smith PL (2001) <i>Using multimedia portfolios to assess preservice teacher and P-12 student learning</i>	Details USA	Assessment	Learners Teaching staff	17-20 <i>Assumed</i> 21 and over <i>Assumed</i>	Female only <i>Assumed</i>	Nursery school Secondary school	Evaluation: Naturally occurring	Formative assessment Self-assessment Portfolio assessment	Assessment	Under-graduate trainees <i>Assumed</i> Post-graduate trainees <i>Assumed</i>	University tutor Supervising teacher	School-based experience

Appendix 3.1: Keywords of studies included in the in-depth review

Item	In which country/countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
AERIC 128, Wardlow G (1987) <i>The teaching performance of graduates of teacher education programs in vocational and technical education</i>	Details USA	Teacher careers	Learners Teaching staff	17-20 21 and over	Mixed sex	Higher education institution Secondary school	Description			Under-graduate trainees Post-graduate trainees		School-based experience Exit practices Statutory Induction
AERIC 131, Cassidy J (1993) <i>A comparison between students' self-observation and instructor observation of teacher intensity behaviours</i>	Details USA		Learners	17-20 assumed 21 and over assumed	Mixed sex assumed	Primary school	Evaluation: Researcher-manipulated	Formative assessment	Assessed	Under-graduate trainees		School-based experience

Appendix 3.1: Keywords of studies included in the in-depth review

Item	In which country/countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
AERIC 132, Arroyo AA, Sugawara AI (1993) <i>A scale of student teaching concerns (SSTC)</i>	Details USA	Assessment Teacher careers Teaching and learning	Learners	17-20 assumed 21 and over assumed	Mixed sex assumed	Higher education institution	Evaluation: Researcher-manipulated		Assessed			School-based experience
AERIC 136, Reyes JR, Isele F Jr (1990) <i>What do we expect from elementary student teachers? A national analysis of rating forms</i>	Details USA	Assessment Teacher careers		17-20 assumed 21 and over assumed	Mixed sex assumed	Primary school	Development of methodology	Formative assessment Summative assessment	Assessment	Under-graduate trainees Post-graduate trainees		School-based experience

Appendix 3.1: Keywords of studies included in the in-depth review

Item	In which country/countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
AERIC 140, Wile JM (1999) <i>Professional portfolios: the 'talk' of the student teaching experience</i>	Details USA, Luxembourg Germany and Austria	Assessment	Learners Other population focus <i>mentors</i>	17-20 <i>deduced</i> 21 and over <i>deduced</i>	Mixed sex <i>deduced</i>	Higher education institution	Description	Formative assessment Summative assessment Self-assessment Portfolio assessment	Assessment	Under-graduate trainees Post-graduate trainees	Supervising teacher	School-based experience
AERIC 141, Riner PS, Jones WP (1993) <i>The reality of failure: two case studies in student teaching</i>	Details USA	Assessment Teacher careers Teaching and learning	Learners	17-20 <i>inferred</i> 21 and over <i>inferred</i>	Female only <i>inferred</i>		Exploration of relationships	Formative assessment Summative assessment	Assessed	Under-graduate trainees Post-graduate trainees		School-based experience

Appendix 3.1: Keywords of studies included in the in-depth review

Item	In which country/countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
AERIC 143, Tse KS, Chung CM (1995) <i>The relationship between personality-environment congruency and teaching performance in student teachers</i>	Details China	Assessment Curriculum Teacher careers Teaching and learning	Learners	17-20 <i>inferred</i> 21 and over <i>inferred</i>	Mixed sex <i>inferred</i>	Primary school	Exploration of relationships	Formative assessment Summative assessment Ipsative assessment	Assessed	Under-graduate trainees Post-graduate trainees		School-based experience
AERIC 145, Isele F (1992) <i>The role of research in evaluating the effectiveness of an elementary teacher's performance: a national study of evaluation criteria</i>	Details USA	Assessment	Learners	21 and over	Mixed sex <i>assumed</i>	Higher education institution Primary school	Description	Formative assessment	Assessment	Under-graduate trainees <i>assumed</i> Post-graduate trainees <i>assumed</i>	University tutor Supervising teacher	School-based experience

Appendix 3.1: Keywords of studies included in the in-depth review

Item	In which country/countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
<i>AERIC 146, Unrau NJ, McCallum RD (1996) Evaluating with KARE: the assessment of student teacher performance</i>	Details USA	Assessment Teacher careers Teaching and learning	Learners	17-20 21 and over	Mixed sex	Secondary school	Description	Formative assessment Summative assessment	Assessment	Under-graduate trainees Post-graduate trainees		School-based experience
<i>AERIC 148, Ingersoll GM, Kinman D (2002) Development of a teacher candidate performance self-assessment instrument</i>	Details USA	Assessment Teacher careers Teaching and learning	Learners	17-20 <i>assumed</i> 21 and over <i>assumed</i>	Mixed sex <i>assumed</i>	Higher education institution	Development of methodology	Formative assessment	Assessment	Under-graduate trainees Post-graduate trainees		School-based experience Statutory Induction
<i>AERIC 153, Anderson RS, DeMeulle L (1998) Portfolio use in twenty-four teacher education programs</i>	Details USA	Assessment	Learners	17-20 21 and over	Mixed sex	Higher education institution	Description	Formative assessment Self-assessment Portfolio assessment	Assessment	Under-graduate trainees Post-graduate trainees		School-based experience

Item	In which country/countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
AERIC 154, Kain DL (1999) <i>On exhibit: assessing future teachers' preparedness</i>	Details USA	Assessment	Learners	17-20 assumed 21 and over assumed	Mixed sex assumed	Secondary school	Description	Summative assessment	Assessment	Under-graduate trainees Post-graduate trainees		
AERIC 170, Willis EM, Davies MA (2002) <i>Promise and practice of professional portfolios</i>	Details USA	Assessment	Learners	17-20 assumed 21 and over assumed	Mixed sex assumed	Higher education institution Primary school Secondary school	Evaluation: Researcher-manipulated	Formative assessment Portfolio assessment	Assessment	Under-graduate trainees Post-graduate trainees		School-based experience
AERIC 172, Rakow SJ (1999) <i>Involving classroom teachers in the assessment of preservice intern portfolios</i>	Details USA	Assessment	Learners Teaching staff	17-20 assumed 21 and over assumed	Mixed sex assumed	Higher education institution Primary school Secondary school	Development of methodology	Formative assessment Self-assessment Portfolio assessment	Assessment	Under-graduate trainees Post-graduate trainees	Supervising teacher	School-based experience

Item	In which country/ countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
AERIC 175, Costigan AT III (2000) <i>Teaching the culture of high stakes testing: listening to new teachers</i>	Details USA	Assessment Teacher careers	Teaching staff			Primary school	Evaluation: Naturally occurring	Formative assessment of children Summative assessment of children	Assessors			Statutory Induction
AERIC 178, Wepner SB (1997) <i>'You never run out of Stamps': electronic communication in field experiences</i>	Details USA	Other topic focus <i>Using electronic communications in field experiences</i>	Learners Teaching staff	17-20 assumed 21 and over assumed	Mixed sex assumed	Higher education institution	Evaluation: Researcher-manipulated				University tutor Supervising teacher	School-based experience
AERIC 179, Ryan L, Krajewski JJ (2002) <i>The journey toward becoming a standards driven and performance based teacher preparation program: one college's story</i>	Details USA	Assessment	Learners Teaching staff	21 and over assumed	Mixed sex assumed	Higher education institution	Description	Formative assessment	Assessment	Undergraduate trainees Post-graduate trainees	University tutor	School-based experience

Appendix 3.1: Keywords of studies included in the in-depth review

Item	In which country/countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
AERIC 180, Gerlach GJ, Milward RE (1989) <i>A new perspective for strengthening teaching skills: pre-teacher assessment</i>							Description	Formative assessment Ipsative assessment	Assessment	Under-graduate trainees Post-graduate trainees	University tutor	School-based experience
AERIC 185, Hartsough CS (1998) <i>Development and scaling of a preservice teacher rating instrument</i>	Details USA	Assessment Teacher careers Teaching and learning	Learners	17-20 assumed 21 and over assumed	Mixed sex assumed	Higher education institution	Development of methodology	Formative assessment	Assessment	Under-graduate trainees Post-graduate trainees		School-based experience

Appendix 3.1: Keywords of studies included in the in-depth review

Item	In which country/countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
AERIC 188, Johnson CJ, Shewan CM (1988) <i>A new perspective in evaluation clinical effectiveness: the UWO clinical grading system</i>	Details Canada	Assessment	Learners	17-20 <i>Assumed</i> 21 and over <i>Assumed</i>	Mixed sex <i>Assumed</i>	Higher education institution	Development of methodology	Formative assessment	Assessment	Undergraduate trainees <i>Assumed</i> Post-graduate trainees <i>Assumed</i>	University tutor	
AERIC 190, Ramanathan H, Wilkins-Canter EA (2000) <i>Preparation of cooperating teachers as evaluators in early field experiences</i>	Details USA	Assessment	Learners	21 and over <i>assumed</i>	Mixed sex <i>assumed</i>	Higher education institution Primary school Secondary school	Description	Formative assessment	Assessors		University tutor Supervising teacher	

Appendix 3.1: Keywords of studies included in the in-depth review

Item	In which country/countries was the study carried out? (Please specify.)	What is/are the topic focus/foci of the study?	What is/are the population focus/foci of the study?	Age of learners (years)	Sex of learners	What is/are the educational setting(s) of the study?	Which type(s) of study does this report describe?	Type(s) of assessment on which the study focuses	Main agent within assessment on which the study focuses	Type of learner	Type of teaching staff	Phase of initial teacher training that is the focus of the study
AERIC 195, Johnson J (1999) <i>Professional teaching portfolio: a catalyst for rethinking teacher education</i>	Details USA	Assessment	Learners	17-20 assumed 21 and over assumed	Mixed sex assumed	Higher education institution	Evaluation: Naturally occurring	Formative assessment Portfolio assessment	Assessment	Under-graduate trainees assumed Post-graduate trainees assumed		
AERIC 196, Shannon DM, Boll M (1998) <i>State-mandated assessment of preservice teachers in Alabama</i>	Details	Assessment	Senior management			Higher education institution	Evaluation: Naturally occurring	Summative assessment Portfolio assessment	Assessment		University tutor	Exit practices

APPENDIX 4.1: Studies excluded from data-extraction

Study
Brucklacher B (1998) Cooperating teachers' evaluations of student teachers: all 'A's'? <i>Journal of Instructional Psychology</i> 25 (1): 67-72.
Aim and rationale
The aim of the report is to 'describe a study of cooperating teachers' evaluations that resulted in few below-average grades' awarded to trainees (p 67). The rationale for this is that 'researchers have found problems with the ratings made by cooperating teachers', namely the 'halo effect in cooperating teacher's evaluations' (p 67).
Study design
'From the fall of 1994 through the fall of 1996, 662 elementary and high school teachers served as cooperating teachers for the university' (p 68). The university was American, but anonymous in the report. 'Of these, 465 (70%) completed evaluations of their student teachers and returned them to the university' (p 68). Evaluations were based on a 20-item assessment tool, a copy of which is included in the report.
Findings
As predicted in previous studies, few below-average grades were given.
Conclusions
'The cooperating teachers in this study may have assigned higher ratings than were warranted by their student teacher's behaviours (leniency), or they may have attended to global impressions of the student teachers rather than to the specific criteria of the rating scale' (p 69). 'A key element in determining success in student teaching is the relationship between the student teacher and the cooperating teacher' (p 69). Sympathy, empathy, and disparity between cooperating teachers and teacher educators may also load the evaluation. 'The above average ratings in this study may also be the result of a flawed instrument. Making items more behaviourally specific, or training cooperating teachers to use the instrument more objectively might lessen rating errors' (p 69). Other reasons for consistently high grading might stem from the 'need to foster students' self-esteem regardless of academic achievement' and the cultural impact the progressivist and egalitarian doctrines have had on American mainstream culture (p 70). The final conclusion is, 'rater bias, problems with the evaluation instrument, and a progressivist educational paradigm that encouraged high grading regardless of performance are all factors that might have influenced the evaluations examined in this study' (p 70).
Reasons for exclusion
This study, which does not focus on a model or instrument of assessment but focuses instead on the shortcomings of an assessment system already in operation, was keyworded ASSESSORS, ASSESSMENT and ASSESSED in section 6c. ASSESSORS or ASSESSED instead of ASSESSMENT would have been more accurate and avoided recall via the descriptive map. The review question also requires positive valuations to be made of the assessment model or instrument, not negative valuations.

Study
Fishman AR and EJ Raver (1989) 'Maybe I'm just NOT teacher material': dialogue journals In the student teaching experience. <i>English Education</i> 21 (2): 92-102.
Aim and rationale
No aim is explicitly stated. Through inference, it is possible to identify the aim: to chronicle the experience of dialogue journals between the researcher (a cooperating teacher) and a student teacher. The rationale (again not made explicit) is that their recent experience of these journals was enriching enough to warrant retelling.
Study design
The paper reports, retrospectively, the journal entries of both the student teacher and the cooperating teacher, presenting them as expostulations and replies, so that the two parties engage in ongoing dialogue through their journals. The study does not use samples, data-collection methods, analysis methods or quantitative data.
Findings
The dialogue journals enriched the experience of both the student teacher and the cooperating teacher in a number of stated ways.
Conclusions
'Because journal dialogues allow the student, her cooperating teacher, and/or her field supervisor to highlight, review, analyse, and synthesise what's being learned from a variety of perspectives, they can be used as important instruments for evaluation, offering a multidimensional perspective few other instruments provide' (p 106). It continues, 'they help students assess and appreciate what they have learned, what they are learning, and what they have yet to learn, without the constraints of more generic, pre-packaged instruments. For summative evaluation, dialogue journals can describe and assess what student teachers have achieved and still need to achieve along more dimensions than any behavioural performance, or product checklist can reflect' (p 106).
Reasons for exclusion
The study is more unreliable than the other studies. Firstly, it does not aim either to test an assessment instrument or to determine the benefits and shortcomings of some assessment tool. Instead, it concludes that dialogue journals could be used to assess student teachers, but focuses ultimately on their diagnostic rather than assessment function. The selection of data is unreliable because one of the purposes of the selection is cohesiveness of narrative. No quantitative data are presented. No detail is given in the description of what is taking place in the study. The sample group (excluding the researcher) consists of one individual and, for the purpose of reducing subjectivity (and achieving consensus results), the studies to be data-extracted should have a larger group of participants. The review-specific keywording may have been more accurately keyworded ASSESSOR and/or ASSESSED.

Study
Fitzgibbon A (1994) Self-evaluative exercises in Initial Teacher Education. <i>Irish Educational Studies</i> 13: 145-164.
Aim and rationale
'This paper seeks to discuss the teaching of self-evaluation within one element – that of keeping a journal – of a Higher Diploma in Education course' (p 145). It continues, 'in the present paper, two basic issues are explored. The first is the possible usefulness of the different activities offered in connection with the journal to achieve the objective of self-evaluation. The second is the relationship between the students' responses to these activities and their personality types' (p 146). The rationale is, 'student teachers must be given the necessary opportunities and skills to become self evaluators' (p 145). This is a study inspired by Schon's notion of the 'reflective practitioner' (Schon, 1987).
Study: design
Post-graduate secondary schoolteachers completed an autobiographical journal, performed exercises and answered questionnaires.
Findings
In summary, two-thirds (66.6%) of the trainees found the journal useful. Journals were also said to have increased reflection, clarified issues, acted as a forum for ideas, and increased teacher educator empathy.
Conclusions
The journals helped 'a significant number of students in providing exercises for reflection and self-awareness. The level of self-awareness present in the final reflections of many of the journals is impressive' (p 160).
Reasons for exclusion
The study does not focus on developing a formative assessment process or instrument; indeed, 'the journals are ungraded' (p 160). Although the journal could be used as an assessment instrument it is instead used 'for teaching self evaluation and reflection' (p 160). The study was keyworded ASSESSMENT as well as ASSESSED under section 6c. The latter is an accurate descriptor but the former is not.

APPENDIX 4.2: Details of studies included in the in-depth review

Study one
<p>Berg M, J Curry (1997) Portfolios: what can they tell us about student teacher performance? <i>Social Studies Review</i> 36: 78-84.</p>
Study aim(s) and rationale
<p>The word 'aims' is not used in this study. It is stated, however, that 'the evaluation of portfolios has emerged at the centre of the interest in the [assessment] topic' (p 78). Indeed, the researchers 'saw portfolios offering the promise of identifying both a broader and more in-depth picture of an emerging teacher's thinking and behaviour than other, more traditional forms of assessment' (p 84). The broad aim, therefore, could be stated as: to evaluate portfolios in terms of their capability for identifying trainee teachers' growth and evaluation. The study also suggests that portfolios would allow 'the professors, to look beneath the surface of the teaching act itself, and examine the decisions that shaped the student teacher's actions' (p 79).</p> <p>From being used in classrooms with children, portfolios have increasingly been employed in the US to document teachers' knowledge and skills in teaching. The researchers see portfolios as a 'natural outgrowth of this trend to explore the use of portfolios in defining and documenting more clearly what student teachers know and understand and what they are able to do; to create a vehicle for student teachers to tell their personal story of becoming a teacher' (p 78). The sample of trainees on whom the portfolio system was trialed were all involved at that time in the San Diego State University Model Education Center.</p> <p>The study identifies the involvement of five university professors, five supervisors, 30 trainees and 30 cooperating teachers, who worked against a 'backdrop of teaming as an organisational structure in classrooms across the partnership' (p 79).</p> <p>No mention is made of funding sources for the study. As it was part of institutional assessment arrangements, one assumes it was internally funded.</p> <p>As the study suggests that the portfolio data were gathered during one professional year, and the study itself was published in Spring-Summer 1997, it must be assumed that the previous academic year was the focus year of the study (i.e. 1995/96).</p>
Study research question(s) and its policy or practice focus
<p>The study is related to teacher careers insofar as the trainee teachers are new entrants to the profession in the early stages of their training. The 30 trainees are all involved in the San Diego State University Model Education Center as part of their training. As the US involves mainly undergraduate training for teachers, it is probable that these students are all undergraduates. The portfolios are developed by the trainee teachers in collaboration with the tutors and teachers who are involved in developing teaching and learning. The students themselves are also focusing on their own teaching and learning, and the learning of children.</p> <p>No information is given regarding the age and sex of the trainees.</p> <p>The San Diego State University teaching faculty has a Model Education Center which is described within the study as 'a professional practice school... formed as a university-school partnership for the purpose of examining effective teaching and learning practices... of the next generation of teachers' (p 79).</p>

This study is essentially about the instigation of a portfolio system for assessing the growth and development of 30 trainee teachers. The research team developed a set of eleven goals which 'would form the overarching umbrella under which the team developed the structure of the portfolio experience... [which] became the basis for student teacher portfolio entries' (p.79). The research team also devised a series of questions for student teachers to reflect on under the headings of:

- classroom management
- mathematics
- reading/language arts
- videotaped lessons

The students were then assessed broadly on categories determined by the research team, which were:

- ability to reflect clearly on own growth and change
- ability to discuss strengths and weaknesses of performance
- ability to address cross-cultural and language development infusion

The research team also developed assessment criteria which they defined as 'limited', 'developing' and 'strong' abilities of students to reflect through the portfolio. Students were also required to keep at least four examples of the 'best of the best' examples of their own practice. The portfolios were assessed three times: at the beginning of their professional year at the Model Education Center, at mid-point and near the conclusion of the program (p.82).

The research question appears to be: 'Could this [use of portfolios] not be a powerful way for student teachers to document the stories of their growth in an authentic setting?' Other than this, no research question or hypothesis is identified.

Methods: design

The portfolios are a means by which the researchers evaluated the trainee teachers' abilities to be reflective about teaching and learning practices. They are researcher-manipulated insofar as the researchers designed the specification of the content of the portfolios and assessed trainees' development and growth at three points during the year. We must infer that the concepts involved relate to reflective practices and, through these, the growth and development of trainees' thinking and development as teachers.

Methods: groups

The study appears to focus on 30 trainee teachers during one practice-based year of their training.

The potential components of trainee portfolios were determined by the project team of professors, supervisors and cooperating teachers. Questions which trainee teachers should ask themselves under a series of four headings were identified (although no theoretical or empirical basis is provided for these).

Three broad rating categories were also determined and then applied to the portfolios at three times during the teaching year. Inter-rater reliability was established by at least two professors independently assessing each portfolio and final grades were given to trainees.

Methods: sampling strategy

The study reports that 30 trainee teachers were involved but not whether this constituted a whole cohort or a sample from a larger cohort. There is no attempt at identifying a sampling frame. No information is given of any means or ways of selecting the sample.

Methods: recruitment and consent

It has to be assumed that the 30 students were a captive audience.

Methods: Actual sample

Thirty students participated in the study.

Although it could be assumed that all the participants are from the US, at no point is the nationality of the focus group stated explicitly.

We have to assume that the sample represents the pre-service teachers who are registered with the San Diego State University.

There is an assumption that, because the sample group were all trainees on the course over that one-year period, they were all included and all completed.

Methods: data-collection

The data collected were those contained in the trainee teachers' own portfolios, kept as part of the requirements of the course during a single year. The evidence within the portfolios was assessed by a pair of professors and rated on a three-point scale.

Trainee teachers completed their own portfolio of reflections on teaching experiences and examples of best practice.

The authors describe portfolios as 'defining and documenting ... what students know and understand ... a vehicle for student teachers to tell their personal story of becoming a teacher. This is also described as 'a container for storing and displaying evidence of the student teacher's knowledge and skills' (p 78)

Student teachers accumulated all the data in their portfolios. This was then analysed and assessed by the researchers.

Reliability of the data collected in portfolios is not mentioned.

The validity of the collection tools is established only insofar as they relate the contents of portfolios to the contents of other portfolios which have previously been the subject of policy decisions.

The portfolio information was gathered by the trainees themselves.

Data were collected as a result of involvement in the Model Education Center and all data requested to be kept emanated from there.

Methods: data analysis

Certain items within the portfolio were 'standardised' which would 'serve as benchmarks of formative assessment' (p 79). The 'best of the best' examples of practice would be 'used by the team to evaluate student teachers' ability to reflect upon performance over time' (p 79).

The faculty team developed a set of eleven goals that became the basis for student teacher portfolio entries:

1. Widening the repertoire of communication strategies and skills
2. Creating a collaborative learning community
3. Promoting teaching/learning strategies that align with constructivist theories
4. Promoting higher order thinking skills
5. Developing greater sensitivity to and respect for cultural differences
6. Widening scheme of educational environment
7. Understanding global linkages/interconnections within and among personal, social environments and technological systems

8. Promoting understanding of interconnections among content area through thematic, interdisciplinary instruction
9. Developing English language skills across all content areas while supporting/respecting children's primary language
10. Understanding the theoretical underpinnings of instructional practice
11. Inspiring a lifelong commitment to curiosity and learning

Using these eleven goals as the basis, the team generated a series of 'reflective questions (p 80). The data gathered from these were then analysed against the following criteria:

- *Limited*: [student] unable to respond or cursory, superficial response, no reflection, no specific mention of culture or second language
- *Developing*: specifics identified [by students] with some substantive discussion of underlying principles and/or rationale for decisions, indicators of awareness of and sensitivity to culture and language.
- *Strong*: rich discussion indicating breadth and/or depth of understanding and critical reflection, indicators of concrete application of strategies, focusing on culture and second language acquisition, and a rationale for instructional decisions.

These were later deepened in focus for the final screening.

There was no intervention intended or carried out. The trainees kept their portfolios as part of their course assessment and these were then assessed at the three points in the year previously described.

Neither the validation of the portfolios nor the validity of the analysis of them is mentioned.

The three categories for analysis of the portfolios outlined earlier were later extended to become:

- *Limited*: no connection to or understanding of the goal, or unclear definition of the best [meaning the 'best of the best' examples]; either no mention or a peripheral mention of the student's role in the lesson; nor or vague mention of cultural differences or language development; does not address major weaknesses (by our standards) of the lesson.
- *Developing*: product shows a relation to the goal, but only a pedestrian, unimpressive relationship; sees the importance or mentions the student's role in the lesson (including student affect and/or cognition); explicitly mentions attending to cultural differences and language development in a general, philosophical way; either the lesson has major weaknesses which they mention but do not discuss, or the lesson has no major weaknesses and there is no mention of minor weaknesses or any changes.
- *Strong*: strongly exemplifies goal in an impressive, well-conceived, creative way; focus on student's role, including motivation, affective and conceptual growth and understanding; includes specific ways cultural differences and language development were or might be addressed; discusses weaknesses, if any, and sees options for subsequent instructional delivery.

Results and conclusions

The results are presented mainly in narrative form with examples of statements from student portfolios.

The findings are as follows:

'The results revealed a progressive, professional growth across time in student teacher insights related to the act of teaching, its impact upon student learning in the classroom, and how to work toward making meaning comprehensible for all learners, irrespective of cultural differences or language proficiency... student teachers were focused on selecting representative examples of their practice that they felt were 'fun' or 'motivating' to students in the classroom. Little concern was evidenced with children's learning needs or how to develop instruction. There were no comments made on changes that they would like to make in the activity' (p 82).

The contexts used by the student teachers for presenting the 'best of the best' examples, 'tended to fall into four areas - social studies, science, reading/language arts and math' (p 82).

One unexpected finding is reported in the section 'Conclusions':

'As the planning and implementation evolved, the integration and assimilation of the faculty team's varied pedagogical perspectives and the cohesion that developed forged an unexpectedly strong bond. It was this joining together as collaborators in learning with student teachers that perhaps became one of the most powerful elements of the Model Education Center student teacher portfolio project' (p 84).

These 'findings' are only minimally presented in the reviewers' views. Whilst we are given some information about analysis, this analysis is, in itself, very subjective and we are not told how the issue of subjectivity was handled. This would make replicability very difficult indeed. Similarly, as we have no theoretical or conceptual base for portfolios given in this study, it is difficult to understand quite what students were intended to do.

Before the section 'Conclusions', there is a longer discussion on the issues related to student teacher development as identified in the findings.

The later 'Conclusions' section states:

'We could conclude that student teachers' reflection on practice showed measurable growth over time as evidenced by their writing and professional judgement. They were able to integrate instruction both within content areas and draw across disciplines to meet the learning needs of the increasingly diverse student population in their classrooms... the examples [best of the best] allowed the student teachers to share their own perspectives on teaching and encouraged introspection through which began the process of informed self-assessment' (p 84).

Quality of the study: reporting

There is no explanation of the Model Education Center or of the deeper concepts related to portfolios (e.g. reflective practice as a theoretical construct). No information is given about the trainee teacher group or the ages of the children who were the focus of the portfolio teaching.

Whilst it is easy to assume that portfolios must be a good thing if they encourage reflection amongst trainee teachers which then has an impact on their ability to teach, this is implicit within the aims of this study rather than actually made explicit.

Whilst considerable information is given about the basis on which the portfolio was assessed, this is all very subjective and further information was needed on how this subjectivity was handled by the research team.

More information would be needed on the sample, the actual portfolio and on the underpinning basis for its development.

On the whole, the authors stick to describing what they set out to investigate but, as we are not given sufficient information about sample and portfolio content, then it is hard to judge whether they have been selective in their reporting.

Quality of the study: methods and data

It is hard to see how the researchers could have designed what they did differently. If one wishes to research the use of portfolios in student teacher development and growth, then getting the trainees to keep a portfolio and assessing it is the obvious choice of method.

No information is given about why the particular contents of the portfolios were appropriate or used.

Without significantly more information about the subjective nature of the analysis, bias is inherent in this study. The results are not generalisable without much more contextual information.

In US and San Diego terms, one feels certain that there is the basis of a good study. However, the evidence provided is scant in both conceptual and empirical terms, therefore, making it low in trustworthiness.

Results, discussion, conclusions and implications all flow into one another and have to be interpreted.

There is an element within this study that the 'desired' outcomes (only implicitly stated) were achieved. There is no argument presented as to whether or why some students were less effective in their portfolios, for example. It is hard to agree or disagree with the findings and conclusions without further information or evidence.

Study two
Willis EM, MA Davies (2002) Promise and practice of professional portfolios. <i>Action in Teacher Education</i> 23: 18-27.
Study aim(s) and rationale
<p>The study was conducted in the US but this is not made explicit in the report itself.</p> <p>The broad aim of this study was to report 'the impact of portfolios on undergraduate teacher education students' professional development and the broader implications for teacher training programs' (p.18). It also explored 'students' perceptions regarding professional portfolios and presentations' and examined 'whether students considered the process of creating a professional portfolio and sharing it in a presentation of value as they moved from the educational to career environment' (p 20).</p> <p>The report starts with an introduction that refers to previous papers written about portfolios, how they have been introduced into teacher training programmes, and how they have been beneficial. These studies range from 1993 to 2001. The introduction also starts with a quotation (Sanders, 2000; p 11) that touches on 'the current educational reform movement' towards 'authentic assessment' and the consequent rise of portfolios. In the last paragraph of the introduction, the portfolio component of the teacher training programme at a 'southwestern institution', on which the study is based, is said to be a 'response to these multiple uses of professional portfolios for assessment' (p.18). Implicit in the report, therefore, is that the study examines a portfolio component introduced because of the current climate favouring portfolios as a means to 'authentic assessment'.</p> <p>One previous study, which 'investigated preservice teachers' knowledge of portfolio assessment and attitudes toward using portfolios as an alternative to conventional assessment practice' (p 246) was used to inform the questionnaire that was handed out to the 93 student teachers. This other study, therefore, had an impact on the data collected but could not be described as a 'linked report', neither was this report building on data or theory from an earlier report.</p> <p>There is no evidence of consultations with any interest groups at stage in this study or report. There is certainly no evidence of any consultation when considering the broad aims of the study and the issues to be addressed.</p> <p>There is no statement or suggestion about the funding of this study. It could perhaps be inferred that the study was internally funded, as only one teacher training programme was investigated.</p> <p>The time and date of the actual study is not made explicit, but it is inferable from the opening citation (Sanders, 2000; p 11) and the publication date (2002) that the study was conducted between the winter of 2000 and the summer of 2001. Data were collected over 'a three-semester period'.</p>
Study research question(s) and its policy or practice focus
<p>Assessment is the main focus of the study: the report is about a study that examines the use of portfolios as possible instruments for authentically assessing teacher trainees. It is also about teacher careers; the study focuses on initial teacher training, the pre-career stage of teaching, but at the same time makes frequent references to exit practices and the 'job search', and the benefit portfolios have regarding these two things. It is also about teaching and learning, for the study is loosely concerned with certain issues in teaching and learning, such as reflective practice and self-evaluation. 'Undergraduate teacher education students' are the population focus of the study. The programme is an undergraduate one, so minimum age can be confidently inferred (i.e.</p>

post-18), but maximum age cannot be inferred with any certainty. Of the 93 participants in the study '74 were female and 19 were male' (p 19).

The educational settings of the study are (i) An HEI : the physical setting of the study is the 'southwestern teacher training institution'. It is here that the presentation of the students' 'hard copy notebooks and electronic portfolios' are presented and the later questionnaires about their experiences completed. (ii) Primary schools: although primary schools are not explicitly featured in the report, the course specialises in 'elementary education'. (iii) Secondary schools: although the study does not take the school-based experience of the participants as its main focus, the course is 'elementary education'. The American system is not in perfect alignment with the English one. 'Elementary' is not quite 'primary', so it may also cover grades 7 and 8, the first and second years of English 'secondary' education.

The research questions are implicit. They could be qualified as: what impact do portfolios have on undergraduate teacher education students' professional development and what broader implications are there? (p 18). And, what are students' perceptions of portfolio professional development and presentations? (p 19).

Methods: designs

The study evaluates a recently implemented portfolio component into a teacher education programme. It assess whether it works well, concludes it does, but also draws on suggestions for future improvement. It is researcher-manipulated because the portfolio element has changed the experience of the students that year and 'researchers collected survey data from 93 students enrolled in the third semester of the teacher education cohort program', so the collection of data was an ongoing, intervention-based process, not retrospective.

The study is retrospective, however, insofar as it required participants to look back on their portfolio presentation via a questionnaire.

Methods: groups

A study design summary could be expressed as follows: 'over a three-semester period, researchers collected survey data from 93 students enrolled in the third semester of the teacher education cohort program. Of the 93 participants, 74 were female and 19 male... The questionnaire consisted of 23 Likert-type questions and five incomplete stems' (p 19).

Methods: sampling strategy

The gender ratio (74 females to 19 males) suggests that the study is attempting to represent a 'typical' teacher education course regarding the general make-up of initial teacher training courses. It does not state explicitly nor imply, however, that it is representative of a 'typical' or a specific population. Nevertheless, it does draw conclusions that are generalised. This suggests that the researchers believe that conclusions and implications drawn from this study would naturally be applicable elsewhere.

Selection for the study appears to have been all-inclusive. There are, however, three 'delivery options for coursework' (i.e. courses). One of them, the one that the study focuses on, is 'a three-semester on campus cohort which provides all professional preparation coursework'. This particular course, it is stated, 'focuses on applying theory to practice through practicum experiences'. It is inferable that this style of course is most suited to portfolio assessment, and that this is why students from it have been chosen. People within this particular course are not further identified or classified.

No incentives for recruitment onto the study are stated but it is highly unlikely that any were offered because the portfolio component was obligatory.

There was no sampling frame as such, in that there was no distinction drawn between possible participants, ideal participants, and actual participants.

Methods: data-collection

Data were both quantitative and qualitative. The questionnaire included '23 Likert-type questions and five incomplete sentence stems'. The data from the Likert-type questions were therefore quantitative, whilst the data from the open-ended, incomplete questions were qualitative. The data were used to define the sample. The data appear to have been collected by hand and stored on a software package, The Data Collector (Turner and Handler, 1992).

The report only states who determined the categories for recording the quantitative data; it does not reveal who circulated the questionnaires or who collected the research.

A number of reliability and validity measures were undertaken. The report states that, regarding the collection and collation of qualitative data, 'a team of two, one university faculty and a graduate student, independently identified the response categories and then mutually reached consensus on category labelling' (p 20, paragraph three). There was, therefore, an inter-rater reliability measure for the collection of qualitative data. The questionnaire used to collect data incorporated 'several questions... from an earlier study' (p 19, paragraph seven).

Methods: data analysis

A couple of software packages are mentioned: the Statistical Packages for the Social Sciences (SPSS) is mentioned and so is the Data Collector. Exactly how these packages were used is unclear. From Table 1 on page 21, it appears that answers to the quantitative questions were simply tallied and the mean average deduced. A separate method was used for providing a 'framework for reporting results' from the qualitative questions.

Results and conclusions

The results are presented in prose in a section called 'Survey Results', and in part via Table 1 on page 21. In the section 'Survey Results', the Likert-type answers have been classified under five headings. In the section 'Incomplete Sentence Stems', the open-ended questions are also classified under five headings.

The findings of the study mostly relate to the portfolio as a tool for assessment. The findings are drawn from the students' retrospective answers to the questionnaire. They 'perceived the portfolio and presentation assessment a worthwhile experience' (p 20). It gave them 'greater opportunity to express themselves creatively' but they desired 'personal ownership and decision making about the portfolio categories' (p 20). The 'evaluation form promoted reflection' and 'encouraged them to think about their preparation for student teaching and a teaching career', and this preparation 'made them more aware of their growth as a teacher' (p 20). Also, 'the process of selecting portfolio pieces clearly encouraged reflection' (p 20). The presentation of their portfolio 'increased their self-confidence' and students also preferred that the portfolios were not given a letter grade, just merely passed or failed. Their portfolios 'highlighted their professional growth and skills' and 'prepared them for a job search' (p 22). It also made them think about the standards and how they should be incorporated into the portfolio (p 22). Furthermore, students thought that the portfolios 'uniquely represented themselves' (p 22).

An electronic element was part of the portfolio component and this 'supported the application of technology skills in meaningful contexts to develop technological literacy' and this electronic portfolio, they believed, 'would help them to find a job' (p 22). There were also difficulties with the portfolio.

Students had difficulty 'deciding upon both the content to present and designing a format' (p 22). They 'expressed concern over the portfolio page limitation' and found it difficult to determine how best to represent themselves (p.22). The presentation, as part of an integrated portfolio assessment system, assisted students 'in reflecting on and organising their work' (p 23). The reflective process that was a corollary of the portfolio system 'helped to develop confidence through greater self-awareness and heightened their perceptions of being life-long learners' (p 24). The 'exhibition' of the portfolio also 'improved their speaking and interviewing skills' (p 24).

The numerical data (percentages, etc.), on which assertions are made, were not consistently presented. Imprecision clouds many of the assertions. For example, 'over one fourth of the sample...' (p 24). The presentation of the findings is consistently bad, using vague percentages. The 23 Likert-type questions are not represented in their entirety. The stage involving the metamorphosis of these questions into the five headings is poorly related. The quantitative data presented in Table 1 only includes questions 1, 4, 6, 7, 10, 11, 19, 22 and 23. There is no sign of the other questions. Under the section 'Incomplete Sentence Stems', there is no presentation of the qualitative data on which the statements and assertions are based, save for a few particular statements.

The conclusions of this study mostly synthesise the findings related in the previous section. According to the researchers, the portfolio 'programmatically encourages ongoing professional development through reflective practice' (p 24). It also offers 'programs a tool for assessing effectiveness in promoting growth and its related skills and dispositions' (p 25). It 'allows for ongoing opportunities' for students 'to practice reflection and communication skills, model their values, and expose them to a wide variety of self-evaluation criteria' (p 25). It also helps students to 'develop self-confidence in their verbal communication skills' and 'reflection skills' and ultimately, to 'assist in the job search' (p 25). A further summary of this is offered on page 25. The study 'confirms a number of perceived benefits: increased reflective practice, improved communication skills, emphasis on life-long learning and growth, and greater self-confidence in making the transition from school to work' (p 25).

Quality of the study: reporting

It is inferable that the study took place when it did and where it did, but this is interpretative and conjectural. The study, so it seems, was a reflex action to a heightened nationwide interest in, and use of, portfolios, but how this was funded, the exact location, when it exactly took place, and whether the study was primarily an internally funded review of a new system or a piece of externally funded research which was supposed to have wider implications is uncertain.

It is difficult to determine whether the introduction states the actual aims of the study or what it actually succeeded in doing. If the aims were to 'report the impact', then these are satisfied (p 18).

Apart from the number and the gender, the sample used in the study is not adequately described. What description there is can be found on page 19, paragraph six.

Apart from a brief description of the questionnaire and a reference to software packages involved in the process, data-collection is not described in any detail.

Although software packages are mentioned and the means by which the qualitative research is classified is described, the process through which the data went from this raw stage to the stage in which they are presented is unclear. Not all the data are presented, so the screening process is not discernible.

The portfolio guidelines are not included, neither is a copy of the original questionnaire. The exact methods used to collect, collate and analyse the data are not made explicit. Table 1 is not explained. Percentages are not made explicit.

Quality of the study: methods and data

There is a loose connection between the climate described in the introduction and the actual study, but no sound justification, reasoning or apologetic is discernible.

Decisions are rarely made explicit, let alone given a rationale.

The questionnaire seems to have been the best (perhaps only way) to have drawn data retrospectively on the portfolio component of the teacher training course. Interviews would have been an alternative, for better or worse.

There is no deliberation on the possible shortcomings and flaws of the questionnaire and the collection of it. One major shortcoming may be that the Likert scale is four-pronged, instead of the more common five-pronged scale. One school of thought advocates that there is no room for indifference on this model as everything is either agreeable or disagreeable, to different degrees, and there is no middle ground. If this is perceived to be the case, this study is certainly flawed. Another school of thought, however, advocates that the four-pronged Likert scale is better than the five-pronged one, because it forces participants off the fence. With middle ground, as well, there is the potential for drawing conclusions either way, and seeing them as positive or negative.

The data-extractor (the questionnaire) is based mainly on a set of former survey questions. To some degree, it builds on a tried and tested base. This is a minor validity assurance measure.

Although the findings of the study are for the most part reported in the section 'Survey Results', there are obvious omissions (i.e. Table 1 does not present all the questions and therefore omits a lot of the data). Since the entire process is not adequately described, the research method and design is not easy to follow; therefore the chance of bias and error distorting the findings is quite high.

There is nothing to suggest that the sample would seriously differ from any other taken from an average teacher training course. The findings, therefore, could safely be applied to other courses, especially within the US.

Although the research design and method is not made explicit, and this naturally raises questions about the reliability and validity of the findings, the data and the assertions made from the data were fairly trustworthy, insofar as the study is a simple one, without a huge margin of error.

Quantitative data without complex statistical analysis cannot really be interpreted in too many ways, so this is fairly trustworthy. The qualitative data is the untrustworthy component of the report. As we cannot see the original questionnaire in its entirety, we cannot fairly assess the validity of the questions; however, the report draws a clear distinction between the findings and the conclusions drawn from them. Formulating a conclusion independently from the conclusion in the report is therefore possible.

Because the study is not completely traceable, high trustworthiness cannot be awarded. However, given that it presents most of the data before it interprets it and draws conclusions based on common sense it can be awarded medium trustworthiness.

The concluding section of the report, more than anything, synthesises the findings rather than interprets them. The section on page 25, which offers possible implications and recommendations, is the most interpretative part.

No real justification is offered, however, for the concluding section, but the conclusions are, at the same time, not implausible.

The conclusions drawn from the findings are the same as those the reviewer would make.

M6 Pasiruošimo užduotis Nr. 2

Pasiruošimo užduotis Nr. 2

Peržiūrėkite įvairius šaltinius apie vertinimą ir akreditavimą kitose ES šalyse.

Jungtinė Karalystė:

<https://getintoteaching.education.gov.uk>

<https://www.ucas.com/ucas/teacher-training/getting-started/postgraduate-routes-teaching/which-route-right-you>;

<https://www.ucas.com/connect/videos#js=on>)

<https://graduates.teachfirst.org.uk/>

Graikija:

<http://www.minedu.gov.gr/>

<http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/view/28421>

<http://www.anglo-hellenic.com/>

http://www.celt.edu.gr/aims_activities.htm

<http://www.auth.gr/en/educ>

<http://en.ppp.uoa.gr/postgraduate-studies/postgraduate-programme-in-counseling-and-career-guidance.html>

Ispanija:

<https://www.esl-languages.com/en/initial-teacher-training-for-teachers-in-spanish.htm>

<http://www.hylandmadrid.com/en/courses/teacher-training-madrid.php>

<https://www.esl-languages.com/en/initial-teacher-training-for-teachers-in-spanish.htm>

Bulgarija:

<http://diuu.bg/>

<http://www.dipku-sz.net/otkrivane-na-sdk-pedagogicheska-pravospobnost>

<http://www.niokso.bg/index.php>

<https://uni-plovdiv.bg/en/pages/index/2/>

<http://zaednovchas.bg/en/>

Lietuva:

<https://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info/lithuania/structure-and-content-of-initial-teacher-education-courses>

ES: <https://www.european-agency.org/>



Trainee to Trained Teacher
6 modulis – Besimokančiųjų būti mokytojais
ir pradedančiųjų mokytojų vertinimas ir
akreditacija

Tikslai

Dalyviai aptars šiuos klausimus:

- Kodėl mes vertiname būsimuosius mokytojus ir pradedančiuosius mokytojus?
- Ką mes vertiname? Kas svarbu?
- Kaip tai užfiksuoti?
- Kaip tai akredituoti?

Įžanga

Diskusija apie „Užduotis prieš mokymus Nr. 1“ ir būkite pasiruošę pateikti įrodymus 3 kampais: pirmasis – **Pozityvus**, antras – **Negatyvus**, ir trečiasis – ką jie rado **Įdomaus**.



Ką mes vertiname? Kas svarbu?

- . Dirbdami porose, dalyviai atlieka pratimą Deimantas 9 – reitinguoja teiginius priortiteto tvarka
- Identifikuokite geriausius būdus kiekvieno standarto išpildymo įrodymams rinkti.
- Turėdami omenyje užduotį prieš mokymus Nr. 1, aptarkite formuojamojo ir apibendrintojo vertinimo aspektus



Kaip tai užfiksuoti?

- Grupėse po keturis sudarykite *vertinimo kalendorių*. Kas kada vyks? Ką dalyviai tikisi pamatyti iš būsimų mokytojų/ pradedančiųjų mokytojų šiais momentais? Sudaromas 1 metų planas/kalendorius..
- Vienas iš grupės lieka prie plano/kalendoriaus, kol kiti grupės nariai apžiūri ką kitos grupės yra nuveikusios.
- Dalyviai grįžta į savo grupes ir padaro reikiamus pakeitimus ar patobulimus.

Kaip tai akredituoti?

- Atsistokite ten, kur manote, jog jūsų šalies švietimo sistema yra šiuo metu.
 - Kur norėtumėte stovėti?
 - Kas turi pasikeisti, kad tai pasiektumėte?
-
- Užduotis po mokymų gali būti dalyviams pabaigti veiksmų planą siekiant šių pokyčių.



M6 Pratimas „Deimantas 9“

PRATIMAS “DEIMANTAS 9”

Nustatyti aukštus lūkesčius, kurie įkvepia, motyvuoja ir kelia iššūkius mokiniams	Skatinti moksleivių pažangą ir rezultatus
Parodyti puikų dalyko ir dalyko programos išmanymą	Planuoti ir vesti gerai struktūruotas pamokas
Pritaikyti mokymą, kad reaguotumėte į visų mokinių stiprybes ir reikmes	Konstruoti tikslų ir produktyvų įvertinimą
Veiksmingai valdyti elgesį siekiant užtikrinti tinkamą ir saugią mokymosi aplinką	Išpildyti plačias profesijos atsakomybes
Demonstruoti aukštus asmeninio ir profesinio elgesio standartus	Išlaikyti visuomenės pasitikėjimą profesija ir palaikyti aukštus etikos ir elgesio standartus
Pagarbiai bendrauti su mokiniais	Nustatyti tinkamas ribas pagal mokytojo profesijos poziciją
Atsižvelgti į poreikį apsaugoti mokinių gerovę	Išlaikyti aukštus savo lankomumo ir punktualumo standartus
Elgtis vadovaujantis profesinėmis pareigomis atsakomybe	

M6 2016-2017 Metų planavimas/kalendorius

Akademiųjų metų planavimas 2016-2017

2016-17	Pi	A	T	K	Pe	Š	S	Pi	A	T	K	Pe	Š	S	Pi	A	T	K	Pe	Š	S	Pi	A	T	K	Pe	Š	S	Pi	A	T	K	Pe	Š	S	Pi	A
Rugpjūtis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			///	///		
Rugsėjis				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	///	///		
Spalis					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
Lapkritis		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			///	///		
Gruodis				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	///		
Sausis					///	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Vasaris			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28			///	///			
Kovas			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	///	///		
Balandis					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
Gegužė	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			///	///		
Birželis				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	///	///		
Liepa					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		

M6 Terminai paskutinei sesijai

Terminai paskutiniai sesijai visiems dalyviams

IŠORINIS:

Šalies sistema, universitetai-mokyklos, direktorius-mokytojas, ministerija-mokykla.

Tai yra privalomas ir formalus, paprastai tai atlieka universitetai arba vyriausybė. Dažniausiai apibendrinamas, bet ne visais atvejais.

VIDINIS:

Mokyklos politika, skirta mokymosi kokybei vertinti, mokyklos sistema, mokyklos vertinimo planas, mokyklos kokybės planas. Tai yra savanoriškas ir neoficialus, paprastai jį atlieka mokyklos vidinės kokybės sistemos. Labiausiai formuojamasis, bet ne visais atvejais.

M6 Auditorijos išdėstymas paskutinei sesijai

Auditorijos išdėstymas užduočiai dalyvaujant visiems dalyviams



A4 lapai su užrašais suklijuojami ant sienų akių lygyje. Stalai ir kėdės turi būti patraukti, kad netrukdytų dalyviams judėti.

M6 Vertinimo lapas

Jūsų vardas _____

Jūsų organizacija, šalis _____

Labai prašome atsakyti į toliau pateiktus klausimus įvertinant modulio „**Besimokančiųjų būti mokytojais ir pradedančiųjų mokytojų vertinimas ir akreditacija**” mokymus. Nuoširdūs jūsų atsakymai padės mums tobulinti šio modulio mokymus ir medžiagą. Labai dėkojame už skirtą laiką!

Prašome kiekvieną teiginį įvertinti skalėje nuo 1 iki 6, kur 1 yra žemiausias, o 6 aukščiausias įvertinimas. Jūsų nuomonę atspindintį atsakymą pažymėkite kryželiu (x).

Jūsų lytis	
Vyras	<input type="checkbox"/>
Moteris	<input type="checkbox"/>

Jūsų pareigos	
Praktikantas/ pedagoginių studijų studentas	<input type="checkbox"/>
Pradedantysis mokytojas	<input type="checkbox"/>
Patyręs mokytojas	<input type="checkbox"/>
Kita – įrašykite	<input type="checkbox"/>

	Komentaras
Kaip įvertintumėte mokymų organizavimo kokybę informaciją ir komunikaciją prieš mokymus?	
Kaip įvertintumėte šio modulio užsiėmimus iš savo profesinės veiklos perspektyvos?	
Ar mokymai pateisino jūsų lūkesčius?	
Ar mokymų metu buvote aktyviai įsitraukę?	

Aš suprantu grįžtamojo ryšio svarbą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aš gebu sėkmingai taikyti metų planavimo kalendorių	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Kiti komentarai apie šių mokymų metu naudotas mokymo priemones ir veiklas

.....

3 dalis – Akreditacija

Remdamiesi mokymais, kaip įvertintumėte savo supratimą šiose srityse:

	1	2	3	4	5	6	Komentarai
Aš suprantu, ką reiškia akreditacija	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aš geriau suprantu egzistuojančius mokytojų tobulinimosi etapus mūsų šalyje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Jaučiuosi, jog gebu praktiškai taikyti vertinimo strategijas, kai susiduria su pradedančiųjų mokytojų konsultavimu ir koučingu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aš suprantu, kokia yra individualaus kiekvieno mokytojo tobulinimosi plano reikšmė	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Kiti komentarai apie šių mokymų metu naudotas mokymo priemones ir veiklas

.....

Jūsų pasiūlymai, kaip šiuos užsiėmimus būtų galima patobulinti

.....

Dėkojame už Jūsų atsakymus ir skirtą laiką!