



Studentų įsivertinimo edukacinė vertė

Asta Vaičiūnienė¹, Palmira Jucevičienė²

¹ Vilniaus universiteto Šiaulių akademija, Edukologijos institutas, P. Višinskio g. 25, 76351 Šiauliai, asta.vaiciuniene@sa.stud.vu.lt

² Kauno technologijos universitetas, Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų institutas, K. Donelaičio g. 73, 44249 Kaunas, palmira.juceviciene@ktu.lt

Anotacija. Nors mokymosi ir jo rezultatų įsivertinimas, atliekamas studento, tampa neatsiejamu šiuolaikinių studijų dalis, tačiau jis kelia nemažai klausimų. Kokia šio įsivertinimo edukacinė vertė pačiam studentui? Kaip galima ją padidinti? Kokią edukacinę vertę studento įsivertinimas teikia dėstytojui, studijų programai, universitetui? Straipsniu siekiama atskleisti studentų įsivertinimo edukacinės vertės esmę ir prasmingumą šios vertės suvokimo įvairovės kontekste.

Esminiai žodžiai: *įsivertinimas, edukacinė vertė, studentų įsivertinimas, universitetas.*

Įvadas

Ketvirtoji industrinė revoliucija (Schwab, 2018), žinių ekonomika (Drucker, 1993), globalizacijos procesai (Wilpert, 2009) – tai iššūkiai, kuriuos norint įveikti būtina užtikrinti visa apimančią ir lygiavertę kokybišką švietimą bei skatinti visą gyvenimą trunkantį mokymąsi (JT, 2020). Pasaulio ekonomikos forumo ataskaitoje (2020) skelbiama, kad šiuolaikinės darbo rinkos kontekste kiekvienas dirbantysis turi būti savo srities ekspertas, turintis kritinį mąstymą, analitinius problemų sprendimo bei savikontrolės įgūdžius (p. 35).

Ypač dėmesingi šiems poreikiams turi būti universitetai, kurie atsakingi už aukščiausios klasės profesionalų ugdymą. Europos aukštojo mokslo erdvės (EAME) šalys įsipareigojo, kad „studijų programų pertvarkos tikslas turi būti į studentą orientuotas mokymas“ (Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009, p. 3). Šia prasme turi kisti visas studijų procesas, taigi, ir studento pasiektų tarpinių ir/ar baigiamųjų rezultatų vertinimas, tradiciškai atliekamas dėstytojo. Siekiama šį vertinimą praturtinti studento atliekamu įsivertinimu, tačiau šis pokytis nelengvai skinasi kelią.

Pripažįstama, kad įsivertinimas yra neatsiejamą mokymosi proceso dalis. Gebėjimas įsivertinti yra laikomas pagrindiniu ugdymosi įgūdžiu ir mokymosi visą gyvenimą būtinybe (Ehlers, 2013). Šiame kontekste pabrėžtinos studento savireguliacinės žinios vertinant savo mokymąsi. Tiesa, savireguliacija apima daug daugiau nei įsivertinimą. Savireguliacija – tai studento veikla argumentuotai nustatant mokymosi tikslą, planuojant ir realizuojant jo siekio procesą, reikalui esant koreguojant ne tik šį procesą, bet ir tikslą (Inzlicht, Werner, Briskin, & Roberts, 2021). Mokydamasis studentas turėtų žinoti, *ką vertinti; kaip vertinti ir kodėl taip vertinti*. Deja, tai nevyksta savaime. Pavyzdžiui, Baartman ir Prins (2018) atlikto tyrimo rezultatai atskleidė, kad studentai savireguliaciją (kaip tikslų siekį, grindžiamą asmens mintimis, jausmais, elgsena) suvokia kaip papildomą veiklą, nevertą laiko sąnaudų. Dar daugiau – studentai retai gauna galimybių įsivertinti (Sosibo, 2019). Daugelis dėstytojų nenori skatinti aktyvaus studentų įsitraukimo į vertinimą (Panadero, Jonsson & Strijbos, 2016b). Įsivertinimas nėra reguliariai vykdomas visose institucijose (Mulrooney, 2019), matyt, abejojant šio įsivertinimo edukacine verte.

Tiesa, atsakymų, kaip spręsti minėtas problemas, paieškai skirta nemažai mokslinių tyrimų. Vis dėlto kyla klausimas, ar gautų mokslo žinių pakanka universitetinių studijų praktikoje norint ne tik pasiekti studentų įsivertinimą, bet ir turėti garantiją, kad šis įsivertinimas tikrai teikia realią edukacinę vertę. Kokie moksliniai šaltiniai galėtų padėti atsakyti į šį klausimą?

Siekiant išugdyti būsimąjį profesionalo savarankiškumą, akcentuojamas savivaldus mokymasis (Knowles, 1975; Sharma, Jain, Gupta, Garg, Batta & Dhir, 2016; Nagandla, Sulaiha & Nalliah, 2018; Sosibo, 2019), ypatinga svarba skiriama studentų įsivertinimui, kuris apima ir rezultato, ir mokymosi proceso įsivertinimą (Kearney, 2013; Melrose, 2017; Panadero, Jonsson & Botella, 2017; Peyton, 2017; Yan & Brown, 2017; Mulrooney, 2019; Sosibo, 2019; Schendel, 2020; Yan, 2020).

Mokslininkų tyrimai leidžia teigti, kad šalia studentų įsivertinimo neabejotinai teigiamų apraiškų – mokymosi pasiekimų gerinimo, saviveiksmingumo, pasikeitusio požiūrio į studijas, įsidarbinimo įgūdžių, kritinio mąstymo įgūdžių ugdymo ir kt. (Peyton, 2017; Papanthymou & Darra, 2018; Yan, 2020) – egzistuoja ir kitos problemos, t. y. nepakankami įsivertinimo, kaip mokymosi savikontrolės strategijos, įgūdžiai (Kearney, 2013; Panadero et al., 2017; Andrade, 2019).

Kaip problema taip pat dažnai minimas subjektyvus, dažniausiai „pagerintas“ savęs įvertinimas (Bolívar-Cruz, Verano-Tacoronte & González-Betancor, 2014; Andrade, 2019; Støve, 2020). Mokslininkai dažniausiai nurodo nepakankamą kompetenciją įsivertinti (Melrose, 2017; Sosibo, 2019). Kai kurie tyrinėtojai teigia, kad tikėjimas įsivertinimo naudingumu įsivertinimo objektyvumui neturi įtakos (Schendel, 2020).

Nors įsivertinimu vis labiau domimasi kaip ypač svarbiu į studentą orientuoto vertinimo aspektu, ši vertinimo forma vis dar nėra universitetinių studijų norma; dėstytojams ir studentams nėra paprasta taikyti įsivertinimą (Wanner & Palmer, 2018). Yan (2020) atkreipia tyrinėtojų dėmesį, kad, siekiant įgalinti mokymąsi ir mokymą, įsivertinimo

mentalinių procesų supratimas gali būti svarbesnis nei bet kurios tam tikros įsivertinimo formos pasirinkimas. Vis dėlto yra palyginti nedaug tyrimų, orientuotų į studentų ketinimus atlikti įsivertinimą ir veiksnius, turinčius įtakos šiems ketinimams ir įsivertinimo praktikai (Yan, Brown, Lee & Qiu, 2020). Įsivertinimo procesas yra „juoda dėžė“ (Yan & Brown, 2017). Nepakankamai iširtas jo poveikio mechanizmas (Yan, 2020); neaiški socialinių-emocinių veiksnių, susijusių su galia ir pasitikėjimu, įtaka įsivertinimui (Panthymou & Darra, 2018; Andrade, 2019). Šių problemų kontekste natūraliai kyla kiti klausimai, kada studento įsivertinimą galima laikyti objektyviu. Gal jis iš dalies visada išlieka subjektyvus? Kokios to pasekmės? Koks studento įsivertinimo santykis su jo patirtų studijų, taip pat dėstytojo kompetencijos ir universiteto, kuriame jis studijuoja, vertinimu? Atsakymai į šiuos klausimus leistų svarstyti, kokios edukacinės vertės galima tikėtis iš studento įsivertinimo.

Kaip jau seniai yra pastebėjęs Dewey (1922), kiekvienas tikslas yra vertingas tiek, kiek padeda stebėti, pasirinkti ir planuoti veiklą. Vis dėlto tada, kai kalbama apie edukacinę vertę, susiduriama su šia dviprasmybe: edukacinis tikslas yra keliamas ir realizuojamas edukatoriaus, tačiau šio tikslo realizavimo procesas – tai ne materialinė gamyba. Tai – *kito žmogaus* ugdymas, tai – „tikslinga ugdytojo ir ugdytinio sąveika, gėrybėmis brandinant žmogaus biofizinę sandarą, psichiką, santykius, kultūrą ir dvasią“ (Jovaiša, 2001, p. 8). Kitaip tariant, ugdytojas gali vienaip vertinti šio tikslo ir proceso edukacinę vertę, o ugdomasis iš savo, kaip ugdytinio, pozicijų – visai kitaip. Dar daugiau – skirtingi besimokantieji ir su jais susieti kiti subjektai (pvz., tėvai) edukacinę vertę interpretuoja remdamiesi savo patirtimi, todėl to paties edukacinio tikslo siekiui ir jo rezultatui gali būti priskiriama skirtinga edukacinė vertė. Todėl ir kyla klausimas, kas yra edukacinė vertė.

Būtų gana paprasta atsakyti į šį klausimą, jeigu edukacine verte, kaip teigia kai kurie tyrinėtojai (Sharma et al., 2016; Nagandla et al., 2018), laikytume edukacinio tikslo pasiekimo laipsnį. Tačiau šis klausimas tampa daug sudėtingesnis, žinant, kad edukacinė vertė yra suvokiama įvairiai: vieno objekto/reiškinio/proceso edukacinė vertė gali būti visai priešinga keliems subjektams (Lange & Topel, 2006; Ledden, Kalafatis & Samouel, 2007; Kandiko & Mawer, 2013; HSBC Holdings, 2015). Remiantis šiuolaikiniu požiūriu į aukštąjį mokslą, kai studentas laikomas klientu, skiriama dėmesio ne tik studento įsivertinimui, bet ir šio kliento teikiamam studijų, jų rezultatų vertinimui (Calma & Dickson-Deane, 2020), nes tai turi didelę reikšmę nustatant studijų, taigi ir universiteto edukacinę vertę. Studentas, atlikdamas įsivertinimą, neišvengiamai jį susieja su jo suprantama studijų programos, dėstytojo, universiteto teikiama kokybe. Kitaip tariant, studento atliekamas įsivertinimas neišvengiamai siejamas su jo atliekamu ugdymą teikiančių subjektų ir jų taikomų priemonių vertinimu. Todėl įsivertinimo edukacinė vertė yra sudėtingesnis darinys nei ta, apie kurią sprendžiama, keliant klausimą, kaip sėkmingai studentas įsivertino, akcentuodamas tik savo mokymosi procesą ar jo rezultatą. Deja, tyrimų, nagrinėjančių studentų įsivertinimą edukacinės vertės, kaip daugiavariančio parametro, aspektu, neteko aptikti. Tuo labiau pasigendama darbų, kuriuose gilinant

į studentų įsivertinimo edukacinę vertę ir išvelgiant jos problemišumą būtų keliamas klausimas dėl šio įsivertinimo prasmingumo, t. y. kam ir kuria prasme šis įsivertinimas yra reikšmingas.

Todėl tyrinėtojų dėmesio nusipelno ši **mokslinė problema**: kokia yra studento įsivertinimo edukacinė vertė, įskaitant kelias plotmes: a) šio įsivertinimo objektyvumo ir subjektyvumo santykis, turintis tiesioginę įtaką įsivertinimo edukacinei vertei bei b) šio santykio priežastys, turinčios įtakos pasekmėms, t. y., studento, kaip kliento, teikiamam studijų ir netgi universiteto, realizuojančio šias studijas, vertinimui, prisidedančiam prie studijų ir universiteto viešai aptariamoms edukacinėms vertėms.

Tyrimo objektas – studentų įsivertinimo edukacinė vertė.

Tikslas – atskleisti studentų įsivertinimo edukacinės vertės esmę ir jo prasmingumą šios vertės suvokimo įvairovės kontekste.

Uždaviniai:

1. Atskleisti įsivertinimo esmę ir taikymo prasmingumą.
2. Išryškinti edukacinės vertės esmę ir suvokimo įvairovę.
3. Pagrįsti studentų įsivertinimo objektyvumo galimybes ir subjektyvumo priežastis.
4. Diskutuoti studentų, kaip klientų, įsivertinimo prasmingumą edukacinės vertės suvokimo įvairovės kontekste.

Tyrimo metodologija

Siekiant tyrimo tikslo vadovaujamosi *konstruktyvizmo teorija*: laikomasi nuomonės, jog įvairiais atvejais gali būti aktualios kelios šios teorijos prieigos. Šiame straipsnyje kognityvinis konstruktyvizmas (Tynjälä, 1999) akcentuojamas tada, kai pabrėžiamas subjektyvių žinių konstravimas žmogaus sąveikoje su aplinka. Tada, kai analizuojama, kaip padidinti žinių objektyvumą, remiamasi socialiniu konstruktyvizmu (Amineh & Asl, 2015; Haryadi, Iskandar & Nofriansyah, 2016).

Apsisprendžiant dėl tyrimo strategijos, buvo vadovautasi Snyder (2019) išryškintu mokslinės literatūros sisteminės ir pusiau sisteminės analizės skirtumu. Kaip pastebi ši autorė (*ibid*), sisteminė literatūros analizė leidžia sintezuoti konkrečios problemos tyrimus, tačiau tokia prieiga trukdo nagrinėti platesnę temą, konceptualizuotą skirtingų disciplinų aspektu. Tam tikslinga naudoti pusiau sisteminę analizę, leidžiančią atskleisti skirtingas tyrimų tradicijas, turėjusias įtakos tiriamai temai. Tam paprastai naudojamas teminės arba turinio analizės metodas. Siekiant šio darbo tikslo buvo naudojama *pusiau sisteminė teminė analizė*, padėjusi išvelgti įvairius tiriamo fenomeno aspektus. Šaltiniai buvo atrinkti pagal šiuos kriterijus: a) galima aiškiai išvelgti autoriaus konceptualią poziciją nagrinėjamos temos atžvilgiu; b) šaltiniai atstovauja ne tik edukologijos kryptį, bet ir kitoms kryptims (pvz., psichologijos, vadybos); c) akcentuoti šaltiniai publikuoti labiausiai paplitusia mokslo kalba – anglų kalba; d) akcentuojami nauji šaltiniai (ne

senesni kaip 5 metų), tačiau analizuojami ir anksčiau publikuoti, naudingi analizuojamai temai, taip pat kreipiamas dėmesys į klasikų šaltinius (pvz., Dewey, Drucker). Buvo ieškoma šaltinių naudojant *googlescholar* įrankį, paieškai taikyti atitinkami raktiniai žodžiai, o prieigos galimybė padidinta panaudojus Lietuvos universitetų prenumeruojamas duomenų bazes. Po to buvo susipažįstama su šaltinio santrauka: jeigu ji atitiko tyrimo tikslą, buvo susipažįstama su visu šaltinio tekstu. Abi straipsnio autorės nepriklausomai peržiūrėjo šiuos šaltinius. Buvo priimti tie šaltiniai, dėl kurių buvo pasiektas konsensusas. Vadovaujantis anksčiau nurodytais kriterijais iš viso buvo peržvelgti 95 šaltiniai, galutinai atrinkti ir analizuoti 77 šaltiniai (neskaitant žodynų). Literatūros analizė buvo atlikta vadovaujantis Snyder (*ibid*) pateiktais kokybės kriterijais (p. 338).

Straipsnį sudaro įvadas, keturios dalys, išvados. Pirmojoje dalyje atskleidžiama įsivertinimo esmė, aptariama jo taikymo praktika, analizuota mokslininkų darbuose, ir prasmingumas. Antroji dalis skirta edukacinės vertės esmei atskleisti ir jos suvokimo įvairovei nagrinėti. Trečiojoje dalyje nagrinėjamas studentų įsivertinimas, klausiant, kokios yra šio įsivertinimo objektyvumo galimybės ir subjektyvumo priežastys. Ketvirtojoje dalyje gilinamasi į studento, kaip kliento, įsivertinimo kuriamą edukacinę vertę ne tik jam pačiam, bet ir universitetui, atskleidžiami šio įsivertinimo teigiami aspektai ir galimos problemos bei jų sprendimo paieška. Straipsnio pabaigoje pateikiamos išvados.

Įsivertinimo esmė ir prasmingumas

Šiame skyriuje atskleidžiama įsivertinimo sąvokos esmė, jo taikymo studijų praktikoje prasmingumas, pirmiausia suvokiamas paties studento.

Įsivertinimo sąvoka. Įsivertinimo (angl. *self-assessment*) ir savęs vertinimo (angl. *self-evaluation*) sąvokos dažnai vartojamos tam pačiam procesui apibūdinti, todėl nėra aiški jų skirtis. Dahlberg (2006) esmę apibrėžia kaip „esminių prasmų struktūrą, paaiškinančią dominantę reiškinį. Esmė ar struktūra yra tai, kas daro reiškinį būtent tuo reiškiniu“ (p. 11). Įsivertinimo ir savęs vertinimo terminais kai kurie autoriai siūlo apibūdinti skirtingus procesus, kiti teigia, kad terminus galima laikyti sinonimais (Boud, 2013). Anot Sedikides ir Strube (1997), savęs vertinimas (angl. *self-evaluation*) yra asmens motyvais pagrįstas procesas, kurio metu socialiniuose santykiuose diskutuojama bei keičiama saviprata (angl. *self-concept*). Kada individai save suvokia neaiškiai, atsiranda tikslios informacijos poreikis. Įsivertinimas yra vienas iš savęs vertinimo komponentų, skirtas savižinos (angl. *self-knowledge*) tikslumui didinti. Sedikides ir Strube (*ibid*) akcentuoja, kad asmuo įsivertinimo metu, ieškodamas informacijos, neatsižvelgia į tai, kokį poveikį (teigiamą ar neigiamą) ši informacija jam padarys. Be to, informacijos paieškos nepriklauso nuo to, ar bus patvirtinta ar paneigta asmens saviprata. Taigi įsivertinimo paskirtis – tikslumo didinimas. Vis dėlto ar kiti autoriai su tuo sutinka?

Įsivertinimas apima „daugybę įvairiausių mechanizmų ir metodų, kuriais studentai apibūdina (t. y. įvertina) savo mokymosi procesus ir rezultatus ir galbūt jiems priskiria nuopelnus ar vertę (t. y. vertina)“ (Panadero et al., 2016a, p. 2). Sutinkant su šiais autoriais, vis tik įsivertinimo sąvoka neturėtų būti vien tik operacinė, ypač kad ji susieta su mentaline veikla. Šia prasme ypač svarbus Fletcher (2018) pastebėjimas, kad šią mentalinę veiklą sąlygoja konkretūs veiksniai. Sujungus minėtų autorių mintis galima atskleisti analizuojamos sąvokos esmę: studentų įsivertinimas laikomas asmens mentaline veikla, priklausančia nuo tarpasmeninių, situacinių ir elgesio veiksnių (Fletcher, 2018) ir vykstančia apibūdinant savo mokymosi procesus ir jų rezultatus bei šitaip priskiriant jiems tam tikrą vertę (Panadero et al., 2016a).

Įsivertinimo modeliai ir jų taikymas praktikoje. Anot Taras (2010), empiriniai tyrimai leidžia teigti, kad įsivertinimas yra svarbus veiksnys, įtraukiantis studentus į mokymąsi. Nuo studento indėlio ir savarankiškumo įsivertinimo procese priklauso, koks įsivertinimo lygmuo bus pasiektas. Taras (*ibid*) išskiria keturis pagrindinius aukštojo mokslo srityje taikomus įsivertinimo modelius:

1. „Silpnasis modelis“ (Taras, *ibid*) apima darbo įsivertinimą (angl. *self-marking*) ir patikimą standartą (angl. *sound standard*). Šio vertinimo kriterijus nustato dėstytojas. Studentai įsivertina savo darbą jį lygindami su dėstytojo pateiktais atsakymais. Darbo įsivertinimo atveju studentui pateikiamas vienas atsakymų variantas, o patikimo standarto – du (studentui nežinomo skirtingo sudėtingumo lygio). Patikimo standarto modelio taikymo atveju studentai lygina savo darbą remdamiesi vidutinio ir aukštesnio lygio kriterijais. Todėl gilinamas užduoties vertinimo kriterijų suvokimas. Grįžtamąjį ryšį teikia ir studentas, ir dėstytojas. Galutinis studento įvertinimas balu priklauso nuo studento ir dėstytojo vertinimo.
2. „Standartinis modelis“ – stipriųjų ir silpnųjų pusių identifikavimas, dėstytojo komentarai (Taras, *ibid*). Tai „vidutinis“ įsivertinimo modelis. Vertinimo kriterijus nustato studentas (su dėstytojo / bendramokslų pagalba). Grįžtamąjį ryšį teikia studentas (bendramoksliai). Dėstytojas balu nevertina.
3. „Stiprusis modelis“ (Taras, *ibid*) – įsivertinimas drauge su integruotais bendramokslų / dėstytojų komentarais:
 - kartu su dėstytoju studentai nustato kriterijus ir standartus; įsivertina savo darbą;
 - dėstytojas teikia grįžtamąjį ryšį naudodamas vertinimo kriterijus, tačiau pažymiu nevertina; bendramoksliai teikia grįžtamąjį ryšį mažiausiai dviem kitiems studentams;
 - studentai įsivertina derindami ir dėstytojo, ir bendramokslų komentarus; atsižvelgdami į visus gautus atsiliepimus studentai peržiūri ir dar kartą įvertina savo darbą bei pateikia dėstytojui;
 - galutinis studento įvertinimas balu priklauso nuo studento įsivertinimo ir dėstytojo vertinimo.

4. „Stipriausias modelis“ (Cowan, 2006) – mokymosi sutarties projektavimas (angl. *learning contract design*):

- savivaldus mokymasis: studentai patys numato vertinimo kriterijus ir vertina savo mokymąsi;
- studentai įtraukiami į reguliarias, suplanuotas sesijas, kuriose dėstytojas ir bendramoksliai teikia grįžtamąjį ryšį, į kurį studentai privalo reaguoti;
- studentai įsivertina lygindami savo darbą su savo sukurtais kriterijais ir pagrindžia savo įsivertinimą; dėstytojas turi prižiūrėti ir moderuoti įsivertinimus;
- galutinis studento mokymosi dalyko įvertinimas balu priklauso nuo studento įsivertinimo pažymiu ir dėstytojo vertinimo.

Ciklinis įsivertinimo procesas. Mokslinėje literatūroje įsivertinimas vaizduojamas kaip ciklinis savireguliacinio mokymosi procesas, kurį sudaro 3 etapai: parengiamasis – veikla, susijusi su užduočių analize, tikslų nustatymu ir planavimu; atlikties – užduočių atlikimas stebint pažangą; vertinimo – refleksija ir rezultatų vertinimas (Yan, 2020). Yan ir Brown (2017) kokybinio tyrimo išvados pagrindė, kad dažniausiai įsivertinimo procese atliekami šie veiksmai: veiklos vertinimo kriterijų nustatymas, savivaldaus grįžtamojo ryšio paieška, refleksija ir laipsniškas sprendimų tikrinimas. Įsivertinant yra svarbūs kritinio mąstymo įgūdžiai, kadangi įsivertinimas – „procesas, kurio metu studentai renka informaciją apie savo veiklą, vertina bei apmąsto savo mokymosi proceso kokybę ir rezultatus pagal pasirinktus kriterijus, kad nustatytų savo stipriąsias ir silpnąsias puses“ (Yan & Brown, 2017, p. 3). Anot šių autorių, kilus įsivertinimo poreikiui arba pasiūlius dėstytojui, studentas pirmiausia nustato vertinimo kriterijus, kuriais remiantis bus vertinama veikla. Jei įsivertinimo įrodymų yra pakankamai, studentas refleksijos metu įvertina kriterijų įgyvendinimo lygį ir priima galutinį įsivertinimo sprendimą. Vis dėlto jei studento veikla ar rezultatas dar neatitinka vertinimo kriterijų, pasitelkę išorinius ir vidinius šaltinius jis ieško grįžtamojo ryšio. Išoriniai šaltiniai – bendramokslių ar dėstytojo stebėseną ir klausinėjimas. Vidiniai grįžtamojo ryšio šaltiniai – studento asmenybė, emocijos, motyvai, fiziniai pojūčiai, vidinė būseną. Kitaip tariant, sutelkęs valios pastangas, studentas siekia pats surasti teisingą, jo nuomone, atsakymą.

Ciklinį įsivertinimo procesą lyginant su anksčiau aptartais įsivertinimo modeliais galima teigti, kad ciklinio įsivertinimo procesą apibūdina tam tikras „standartinio“, „stipriojo“ ir „stipriausiojo“ modelių požymių rinkinys. Taigi nors studento įsivertinimo sąvoką galima apibrėžti gana vienareikšmiškai, tačiau įsivertinimo proceso, kaip praktikos, struktūra gali būti labai įvairi.

Įsivertinimo prasmingumas. Prasmingumas (angl. *meaningfulness*) reiškia svarbios ar reikšmingos prasmės turėjimo faktą (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2021). Jeigu studentas įsivertindamas savo mokymosi procesą supranta šio įsivertinimo reikšmę savo veiklai ir jos tobulinimui, veiklos rezultatui, vadinasi, jis suvokia šį įsivertinimą kaip prasmingą. Kada šis įsivertinimas bus suvokiamas kaip prasmingas? Pirmiausia, matyt, tada, kai studentas studijų procese dėstytojo laikomas studijų partneriu, kuris

dalyvauja ugdomajame vertinime ir nuo kurio įsivertinimo priklauso ir dėstytojo vertinamasis sprendimas (Taras, 2010). Taip pat įsivertinimas bus prasmingas, jeigu jis nuolat vyksta studentų grupėje aptariant mokymosi procesą kaip jų pačių bei dėstytojo ir kitų universiteto veiksmų rezultatą (Cowan, 2006). Natūralu, kad studentas, kaip savivaldus besimokantysis, taip pat taikys prasmingą įsivertinimą kaip savo mokymosi kontrolės strategiją (Panadero et al., 2017; Yan, 2020).

Tačiau šis prasmingumas dar nepaaiškina, kokią edukacinę vertę studentas suteiks savo mokymosi procesui ar rezultatui. Dar daugiau – ar ši studento suteikiama edukacinė vertė nesukels „sniego gniūžtės“ proceso, t. y. darys įtaką kitiems subjektams (studentų tėvams, artimiesiems ir pan.), susidarantiems nuomonę apie studijų programos, universiteto edukacinę vertę? Kitaip tariant, kokią prasmingumą gali įgyti studento įsivertinimas ne tik individų, bet ir institucijos (universiteto) kontekste?

Edukacinės vertės esmė ir jos suvokimo įvairovė

Gilindamosi į edukacinės vertės esmę pirmiausia aptarsime vertės sampratą, ja remdamosi analizuosime, kas yra edukacinė vertė, išryškinsime jos suvokimo įvairovę.

Vertės samprata

Aiškinamuosiuose žodynuose pateikiamos tokios *vertės* (angl. *value*) sampratos: „pinigų suma už ką nors“; „kažkas naudinga ar svarbu“ (Online Cambridge Dictionary); „teigiama ypatybė“ (Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, 2000). Pastebėtina, kad sąvoka „vertė“ apibrėžia ir dvasines bei socialines vertybes (Anglų–lietuvių kalbų psichologijos žodynas, 2013). *Vertybė* apibūdinama ir vertės, ir teigiamos ypatybės reikšmėmis (Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, 2000). Taigi vertė siejama su vertybėmis ir nauda.

Analizuojant vertės sampratą iškeliamas tikslas įvertinti tai, kas yra teisinga ir svarbu. Vertę asmuo konstruoja hipotetinio idealo ir realybės santykio diskurse (Dewey, 1922; Berger & Luckmann, 1999; Ledden et al., 2007). Vidinės vertybės atspindi gyvenimo tikslo nuostatas, kurių „negalima palyginti ar vertinti kaip didesnių ar mažesnių, geresnių ar blogesnių“ (Dewey, 1922, p. 279). Vidinės vertybės suvokiamos kaip reikšmingas pasitenkinimo veiksnys (Ledden et al., 2007).

Anot Dewey (1922), realybėje vertė yra suvokiama kaip prizas, kuris bus gautas tik po įvertinimo, palyginti su kažkuo kitu. Kyla dvejonių ir klausimų, ar tai tikrai yra vertinga. Paprastai asmuo vertės sampratą konstruoja remdamasis savo patirtimi, svarstydamas „teisinga – neteisinga“. Dewey (*ibid*) teigia, kad didžioji patirties dalis yra netiesioginė, priklausanti nuo ženklų, įsiterpiančių tarp asmens ir faktų. Ženkilai reprezentuoja faktus. Tiesioginę patirtį galima įgyti dalyvaujant kare ir jaučiant pavojų, netiesioginę – skaitant ar klausant pasakojimų apie tai. Visa kalba ir ženklai yra netiesioginės patirties įgyvendinimas. Asmeninė patirtis yra suvokiama kaip realybės vidurkis. Tai skiriasi nuo

tiesioginės patirties, kurios apimtys yra labai ribotos. Visada yra rizika, kad netiesioginę patirtį formuojantys ženklai nebus tikrai reprezentatyvūs: užuot paskatinę susimąstyti ir suvokti realią situaciją, kalbos ženklai gali būti suprantami neteisingai. Todėl reikia sutikti, kad asmens vertės sampratą reikšmingai veikia bendra socialinė-kultūrinė aplinka (Ledden et al., 2007).

Berger ir Luckmann (1999) atskleidžia kasdieninio gyvenimo dvilypumą, kylantį objektyvaus ir subjektyvaus suvokimo diskurse. Šie dėmenys idealiuoju atveju turėtų būti lygiaverčiai, tačiau realybė suvokiama kaip tikrovė, kurią žmonės interpretuoja ir subjektyviai suvokia vientisą pasaulį. Socialiai sąveikaudami asmenys susikuria ženklus – artefaktus, juos aprašė ir Dewey (1922). Anot Berger ir Luckmann (1999), ženklai grupuojami į sistemas ir suvokiami ne vien kaip subjektyvių intencijų „čia ir dabar“ išraiškos, o atsiejami. Žinojimas nebūtinai bus objektyvus. Anot Bergman ir Lukmann (1999), „kasdienis gyvenimas iškyla kaip tikrovė, kurią žmonės interpretuoja ir kuri yra jiems subjektyviai prasminga kaip vientisas pasaulis“ (p. 33) [...]; „remiantis subjektyvių procesų (ir prasmų) objektyvacijomis konstruojamas intersubjektyvus kasdienės sąmonės pasaulis“ (p. 34). Kalbėjimo metu objektyvuotos prasmės suvokimas perduodamas kitiems kaip žinojimas. Kultūrinėje sąveikoje sukurti produktai tampa nuo kūrėjų nebe-priklausančia realybe arba neatsiejama kultūros dalimi, kuri skirtinguose kontekstuose suvokiama skirtingai. Taip susiformuoja stereotipai, pavyzdžiui, kad dėstytojas vyras bus reiklesnis ir su juo bus sunkiau dirbti (Wong & Bouchard, 2020).

Kiekvienas suaugęs asmuo įgyja skirtingą patirtį veikdamas ar mokydamasis. Kaip teigia Dewey (1922), jaunuolis, dažnai patiriantis kitų gerumą, jį įtvirtina savo nuostatose ir vertina kilnaus elgesio su kitais vertę. Mokinys, išgyvenęs intelektualinę kovą įrodydamas savo tiesą, brangina aiškumo ir tikslumo vertę. Taip asmuo susikuria standartus. Jis gali būti mokomas išoriškai analizuoti ir gauti informaciją apie procesų vertę, kaip standartinės logines sekas, tačiau jei ši informacija nebus jo paties įvertinta, nepaversta logine norma, teliks tik išorine informacija. Todėl galima pritarti Dewey (*ibid*), kad asmens žinių konstravimui ir jų suvokimui didelę reikšmę turi socialinė ir kultūrinė aplinka, tačiau galutinis vertės suvokimas atsiranda po asmeninio įvertinimo.

Atsižvelgus į tai, kas aptarta, ypač remiantis Dewey (1922), Ledden ir kt. (2007), verte galima laikyti socialinėje ir kultūrinėje aplinkoje suvoktą prasmę, siejamą su tam tikru reikšmingumu konkrečiam subjektui.

Edukacinės vertės samprata

Sąvoka „edukacinė/is“ (angl. *educational*) siejasi su mokymu: „skirta ką nors ko nors išmokyti arba kieno nors išmokymo rezultatas“ (Online Cambridge Dictionary, 2021); „mokomasis, mokymo“ (Anglų–lietuvių kalbų psichologijos žodynas, 2013). Taigi edukacinė vertė siejasi su mokymu/mokymusi ir išmokimu. Kadangi vertė suvokiama individo lygmeniu, neišvengiamai atsiranda edukacinės vertės suvokimo įvairovė, nes tam pačiam reiškiniui, procesui, rezultatui skirtingi individai gali priskirti skirtingą

edukacinę vertę. Vis dėlto Dewey (1922) teigia, kad edukacinėse teorijose konkrečios vertybės yra implikuojamos tiksluose siekiant naudingumo, kultūros, informacijos, socialumo, psichinės drausmės arba galios. Edukacinė vertė atskleidžiama akcentuojant jos prasmingumą: kadangi švietimas tapatus reikšmingam gyvenimui, vienintelė vertė yra „pats gyvenimo procesas“ (Dewey, 1922, p. 281). Akivaizdu, kad tokiu aspektu edukacinė vertė negali atstoti galutinio mokymosi rezultato (atsiskaitymo ar egzamino), tai tik *proceso sudedamoji dalis*. Siekiant, kad procesas būtų suvokiamas kaip edukacinė vertė, jis turi būti *asmeniui vertingas*. Dewey (*ibid*) akcentuoja, kad ir aritmetikoje, ir poezijoje vertė nustatoma pagal malonią patirtį. Jei taip nėra, jei šiuos dalykus reikia naudoti kaip priemonę ar instrumentą, jie „neveikia“, nes sėkmė slypi ne instrumentinės vertės paieškose. Vis dėlto negalima sutikti, kad gyvenimas – tik maloni patirtis. Pirmyn veda iššūkiai, o ne ramus užutekis. Edukacinės vertės teorijoje nagrinėjamas dalykas yra patirties vienybė arba *vientisumas*. „Tinkamų standartų susidarymas bet kuriame dalyke priklauso nuo to, kaip suvokiamas jo indėlis į asmens patirties reikšmę“, taigi, priklauso „nuo tiesioginio įvertinimo“ (Dewey, 1922, p. 292). Ši mintis leidžia pastebėti, kad edukacinė vertė suvokiama vidinės ir išorinės aplinkos visumoje, kurios vienybę suformuoja dialektinė sąveika. Santykių požiūriu socialinis konstruktyvizmas pabrėžia „intersubjektyvų ir dialoginį patirties pobūdį: mes visada esame santykiuose ir reaguojame į kitus, o prasmė atsiranda dialektiniame kalbėtojų / klausytojų santykiyje, kūne / kalboje, kalboje / tyloje ir kt.“ (Cunliffe, 2008, p. 131).

Anot Dewey (1922), edukacinė veiklos vertė priklauso nuo to, kiek tai padeda suvokti vykstančio reiškinio prasmę. Netiesioginės patirties ženklai paverčiami tiesiogine prasme – reprezentacinėmis žiniomis – ir integruojami į siauresnę veiklą, kad ją išplėstų ir praturtintų. Veiklų utilitarinė (praktinė) vertė įžvelgiama formuojant įgūdžių virsmą įpročiais, kurie bus naudojami apčiuopiamiems rezultatams pasiekti. Tai Dewey (*ibid*) pateiktas aiškinimas, kaip edukacinė vertė traktuotina praktiniu, mokymosi per veiklą požiūriu.

Taigi atsižvelgiant į nagrinėtus šaltinius ir šio tyrimo objekto kontekste edukacine verte tikslinga laikyti edukacinėje aplinkoje suvoktą prasmę, siejamą su tam tikru reikšmingumu konkrečiam subjektui.

Vis dėlto ar kiekvienas individas vienodai supras šią vertę?

Edukacinės vertės suvokimo įvairovė

Ar studentai ir jų tėvai gali vienodai įvertinti to paties universiteto studijų proceso ar rezultato edukacinę vertę?

Pirmiausia, ar visuomenės lygmeniu galima pasiekti susitarimą, kokią edukacinę vertę kuria universitetinės studijos. Vis dėlto netgi pasiekus tokį konsensuą (kuris sunkiai įsivaizduojamas), ar konkretus individas nesupras edukacinės vertės savaip? Biesta (2008) įžvelgia skirtumą tarp oficialiai pripažintos edukacinės vertės ir individualiai jaučiamos:

„mes vertiname tai, kas matuojama, o ne tai, ką vertiname“ (p. 10). Kitaip tariant, „oficialusis“ įsivertinimas gali skirtis nuo „asmeninio“ įsivertinimo.

Edukacinė vertė, anot šio autoriaus, apibrėžia tris ugdymo funkcijas: kvalifikaciją, socializaciją ir subjektyvizaciją (Biesta, 2008). Kvalifikaciją pagrindžia žinios, įgūdžiai, motyvacija ir gebėjimas mokytis. Socializacija padeda studentams tapti atsakingais visuomenės nariais, paisančiais visuomenės normų. Vis dėlto kas yra subjektyvizacija? Biesta tai sieja su ugdymo „mokymasizacija“ (angl. „*learnification*” of education), reiškiančia ugdymo diskurso, politikos ir praktikos posūkį į besimokantįjį ir mokymąsi. Anot Biesta (2020, p. 93), „subjektyvizacija – tai mūsų, kaip žmoniškųjų būtybių, laisvė ir dar konkrečiau – mūsų laisvė veikti arba susilaikyti nuo šio veiksmo“. Toliau aiškindamas Biesta pabrėžia, kad subjektyvizacija nereiškia laisvės daryti ką nori, o reiškia pripažinimą, kad esi savo gyvenimo veikėjas, netgi pagalbą jaunam žmogui, padedant jam suprasti, kad jis *gali* būti savo gyvenimo veikėjas. Taigi, tai nėra neoliberalizmo pripažįstama laisvė „pirkti ką nori“, tai yra „kvalifikuota“ laisvė ne tik gyventi „sau“ ar „pačiam su savimi“, bet gyventi „pasaulyje“ ar „su pasauliu“. Tai suprantant suvokiamos ir laisvės ribos. Biesta taip pat atkreipia dėmesį, kad bet kokia žmogaus veikla ragina apie ją kalbėti ne kaip apie individą, bet kaip apie veikėją, kurio veikla ne tik sąlygota jo iniciatyvos, bet ir susieta su kitais žmonėmis, jų veikla. Todėl subjektyvizacija, kaip trečioji ugdymo funkcija, reiškia besimokančiųjų „apetito“ sužadinimą gyventi *savo* gyvenimą nuolat ieškant balanso ir randant šį „aukso vidurį“ tarp „savęs“ ir „kito/kitų“. Ugdymo prasme tai – sudėtingas ir laikui imlus procesas. Vis dėlto Biesta (*ibid*) atkreipia dėmesį, kad subjektyvizacija yra nesusieta su identiteto paieška ar asmenybės vystymu. Subjektyvizacija nėra moralinė kategorija, ji nereiškia atsakingumo, o reiškia laisvę. Tada, kai žmogus prisiima atsakomybę, kartu tai reiškia ir subjektyvizaciją.

Biesta (*ibid*) pabrėžia, kad subjektyvizacija yra neatsiejama nuo kvalifikacijos ir socializacijos. Vis dėlto jeigu mes pripažįstame, kad ugdymas visada susietas su subjektyvizacija, mes susiduriame su ugdymo, kuris visada yra susietas su vienokia ar kitokia galia, dilema. Kitaip tariant – pripažįstant subjektyvizaciją taip pat reikia pripažinti, kad besimokantysis gali ir nepriimti mūsų suformuluoto ugdymo tikslo ar uždavinio.

Kitaip tariant, kuo labiau atsisakoma ugdomojo poveikio, kaip galios išraiškos, tuo labiau padidėja to paties ugdymo tikslo bei jo siekio proceso edukacinės vertės supratimo subjektyvumas ir kartu suvokimo įvairovė. Tai galima iliustruoti edukacinių signalų teorijos raiška.

Anot Ghazarian (2015), edukacinių signalų teorijos šalininkai teigia, jog po vidurinio išsilavinimo asmens skiriamos investicijos į studijas gali suteikti individualią naudą. Esant konkurencingai darbo aplinkai nuolat reikia naujų kvalifikaciją pagrindžiančių įrodymų – edukacinių signalų. Todėl darbuotojams iš darbo rinkos reikia grįžti į studijas įgyti naujų įgūdžių. Mokydamasis asmuo patiria išlaidų, kurios galimai bus kompensuotos pakilus karjeros laiptais ir padidėjus darbo užmokesčiui. Signalizuojanti edukacinė vertė yra subjektyvaus pobūdžio ir gali kisti priklausomai nuo konteksto. Pavyzdžiui,

nors aukšta kvalifikacija teikia daugiau galimybių gauti perspektyvų darbą, nėra jokių garantijų, kad būtent taip nutiks. Įrodyta, kad edukaciniai signalai nėra vienodi skirtingos lyties ir rasės asmenims.

Ghazarian (2015) akcentuoja, kad vis dėlto globalizacijos proceso metu signalinė edukacinė vertė tampa vis labiau standartizuota. Pasaulinio lygio universitetų atsiradimas, tarptautiniai aukštojo mokslo reitingai ir tarptautinis studentų mobilumas rodo vis didesnę sutarimą pasaulinėje darbo rinkoje dėl tam tikrų edukacinių signalų vertės. Kvalifikacija, įgyta garsiaame universitete ar prestižinėje šalyje, gali suteikti pranašumą pasaulinėje darbo rinkoje, tačiau studento asmenybė ir toliau išlieka svarbus veiksnys nustatant edukacinę vertę.

Kaip edukacinę vertę suvokia studentai?

Ledden ir kt. (2007) atlikto tyrimo rezultatai atskleidė, kad kol kas studentai labiau linkę gauti, o ne duoti, esminiai siekiai turi reikšmingą įtaką tam, kiek studentas gali pasiryžti atiduoti materialinių ir nematerialinių išteklių stengdamasis pasiekti savo tikslų (šiuo atveju – aukštą kvalifikaciją, nulemsiančią aukštos kokybės gyvenimą ateityje). Didelė galimybė, kad tai veiks socialinę aplinką (mažiau laiko draugams, šeimai). Asmeninėje plotmėje vertė yra suvokiama kaip reikšmingas pasitenkinimo veiksnys. Nustatyta, kad pasitenkinimo jausmas labiau priklauso nuo to, ką studentai mano gausiantys iš edukacinės patirties, lyginant su „asmenine auka“, kuri privaloma siekiant įgyti kvalifikaciją. Todėl galima sutikti, kad studento suvokiamą edukacinę vertę atspindi jam priimtina studijų kokybė, kaip galimybė įgyti jo lūkesčius atitinkančią kvalifikaciją, ir įgyta kvalifikacija, kaip šių studijų rezultatas. Suprantama, kad suvokiamai edukacinei vertei svarbūs ir tie potyriai, kuriuos studentai jaučia studijų procese, pvz., gaudami tarpinių atsiskaitymų ar egzaminų įvertinimus.

Panašų rezultatą atskleidė Kandiko ir Mawer (2013), tyrę Jungtinėje Karalystėje atsiradusį „vartotojišką etosą“, akcentuojantį studentų mokymosi patirtį ir vertę, kurių šie tikisi mainais už savo investicijas. Akcentuodami asmeninę patirtį studentai teigiamai vertina aukštąjį mokslą, nebijo iššūkių, tačiau turi aiškius lūkesčius, jog aukštosios mokyklos teiks paramą, įgalins studijuoti ir pagerins karjeros perspektyvas padėdamos įsidarbinti. Vis dėlto tyrėjos akcentuoja, kad, siekiant didesnės studentų atsakomybės, turėtų būti didinamos jų įtraukties galimybės (Kandiko & Mawer, 2013). Taip pat reikėtų pastebėti, kad Ledden ir kt. (2007) ir Kandiko ir Mawer (2013) tyrimai nieko nekalba apie Biesta (2008) pabrėžiamus dar dviejų ugdymo funkcijų (socializacijos ir subjektyvizacijos) rezultatus.

Taigi vyraujant vartotojiškai kultūrai edukacinė vertė gali būti pamatuojama studento galutiniu rezultatu – įgyta kvalifikacija (žiniomis, įgūdžiais, motyvacija veiklai, gebėjimu mokytis). Kad ją įgytų, studentas turi sėkmingai įsilieti į akademinę bendruomenę, universiteto kultūros aplinkoje ir studijų programos procese tapti savarankiškas, nepriklausomai mąstantis ir veikiantis. Studijų rezultatas (kvalifikacija) ir suvokta patirtis,

veikiant įvairiems buvimo universitete ir mokymosi veiksniams, sudarys studento suvoktą edukacinę vertę.

Kaip edukacinę vertę suvokia studentų tėvai?

2014 m. atlikto tarptautinio tyrimo, kuriame dalyvavo 4592 studentų tėvai iš 15 šalių, duomenys atskleidė, kad jų vaikai, baigę universitetą, turi būti pasitikintys savimi, atsakingi ir gerai pasirengę darbo rinkai. *Savarankiškumas, atsakingas finansų valdymas* ir *socialinis atsakingumas*, tėvų požiūriu, yra svarbesnės vertybės nei akademinis mokymasis (HSBC Holdings, 2015). Didžioji dalis tyrimo dalyvių akcentavo prastą aukštųjų mokyklų kainos ir kokybės santykį. Dauguma tėvų mano, kad studentai per daug laiko praleidžia mokymamiesi ir neturi pakankamai laiko šių įgūdžių, reikalingų sėkmingai karjerai, lavinimui. 64 proc. tėvų teigia, kad „laimingas gyvenimas“ yra vienas iš svarbiausių tikslų, tačiau 30 proc. akcentuoja, kad tai – sėkminga karjera. 79 proc. tėvų teigia, kad universitetinis išsilavinimas ar *aukštesnė kvalifikacija* yra esminė sąlyga pasiekti svarbius gyvenimo tikslus, o 50 proc. iš jų mano, kad tam yra būtinas magistro laipsnis (HSBC Holdings, 2015).

Geriausiai universitetus įvertino Singapūro, Malaizijos, Indijos ir Jungtinių Arabų Emyratų (JAE) studentų tėvai. Pastebėtina, kad tirtų šalių studentų tėvų požiūrio disbalansas vertinant mokymosi krūvį yra ypač didelis. 39 proc. JAE studentų tėvų akcentavo, kad jų vaikai skiria per daug laiko studijoms, tik 5 proc. tėvų teigė, kad jų vaikai mokosi per mažai. Panašus atotrūkis Singapūre (30 proc. palyginti su 10 proc.) ir Indijoje (29 proc. palyginti su 17 proc.). Priešingas nuostatas atskleidė 30 proc. Prancūzijos studentų tėvų, teigusių, kad jų vaikai mokosi per mažai (jog studentai mokosi per daug teigė 21 proc.). Panašios ir Kanados studentų tėvų nuostatos (HSBC Holdings, 2015). Beje, tikslinga pastebėti, kad tokius tėvų pateiktų vertinimų skirtumus galėjo sąlygoti ne tik subjektyvūs, bet ir objektyvūs veiksniai, pvz., gali skirtis studijų programose numatomas studentų krūvis, studijų metodai, dėstytojų reikalavimai.

Vis dėlto galima pastebėti ir bendrą tėvų nuomonių tendenciją: jų pripažįstamą edukacinę vertę atspindi kvalifikacija, savarankiškumas ir atsakingumas bei geri mokymosi įgūdžiai. Tiesa, reikia pripažinti ir jų nuomonių skirtumus: edukacinės vertės supratimas priklauso nuo kultūrinio ir konkrečios aukštosios mokyklos bei jos studijų programų konteksto, pasitikėjimo aukštuoju mokslu ir individo nuostatų.

Tiesa, studentų ir jų tėvų edukacinės vertės suvokimo panašumą sąlygoja studento savivaldaus mokymosi įgalinimas studijų procese (šiek tiek skirtingai traktuojamas studentų ir jų tėvų) ir studijų rezultatas – įgyta kvalifikacija. Kaip teigia Biesta (2008), kvalifikacija nėra tik paruošimas darbo pasauliui, tai – pasiruošimas nuolat besikeičiančiam gyvenimui. Taip pat reikia nepamiršti, kad studentų ir jų tėvų edukacinės vertės suvokimo skirtumą lemia tai, kad studentai yra aktyvūs studijų proceso veikėjai, kurių individualūs potyriai, neretai – emocijos, gali turėti didelę įtaką studijų edukacinės vertės suvokimui.

Tačiau kiek šiame įsivertinime yra objektyvumo ir kiek subjektyvumo?

Studentų įsivertinimas: objektyvumo galimybės ir subjektyvumo priežastys

Įsivertinimo prasmė atskleidžiama objektyvumo ir subjektyvumo diskurse. Asmuo, remdamasis patirtimi, konstruoja tikrovės sampratą, turinčią įtakos jo siekiams, jausmams, troškimams. Įsivertinimo tikslas – palyginti realybę su siekiamu rezultatu. Tam tikslui studentas galėtų pasitelkti refleksiją.

Desjarlais ir Smith (2011) atkreipia dėmesį, kad refleksija ir įsivertinimas yra skirtingi procesai. Refleksija yra asmens mąstymo procesas, kurio metu pagilinamas suvokimas, atskleidžiamos išvalgos, o įsivertinimo metu nustatomos stipriosios veiklos sritys, išvelgiamos veiklos gerinimo kryptys.

Nuo ko priklauso konkretaus studento įsivertinimo prasmingumas?

Įsivertinimas pagal savo pobūdį yra personalizuotas procesas, reikalaujantis valingų pastangų ir išipareigojimų (Yan et al., 2020). Šį procesą Yan ir kt. (2020) tyrė remdamiesi planuoto elgesio teorija (Ajzen, 1991). Remiantis šia teorija, elgesį lemia ketinimas jį atlikti.

Tyrėjai (Yan et al. 2020) nustatė, kad studentų *nuostatos, asmeninės normos ir suvokta elgesio kontrolė* yra statistiškai reikšmingi veiksniai, darantys įtaką ketinimui įsivertinti.

Suvoktą elgesio kontrolę sudaro du komponentai: savo elgesio kontrolė ir saviveiksmingumo suvokimas. Saviveiksmingumas apibūdinamas kaip asmens pasitikėjimas savo gebėjimais sėkmingai susidoroti su sunkiomis užduotimis ar problemomis (Bandura, 1977). Yan ir kt. (2020) tyrimo rezultatai pagrindė, kad saviveiksmingumas ir ketinimas atlikti įsivertinimą turi didelę reikšmę įsivertinimo taikymui, tačiau reikšmingiausias yra refleksijos vaidmuo. Būtent refleksiją reikia sieti su savo veiklos vertinimu, nes refleksija ne tik skatina pasitikėjimą savimi, bet refleksija užtikrina savo veiklos monitoringą (angl. *reflection-in-action*) ir rezultato vertinimo (angl. *reflection-of-action*) procesą, abu šiuos procesus reikia atlikti kompetentingai ir laiku. Minėto tyrimo (Yan et al., 2020) rezultatai leidžia paaiškinti, kad refleksijos metu studentas apsisprendžia, ar jis mato įsivertinimo taikymo prasmę. Todėl galima teigti, kad įsivertinimo objektyvumas priklauso nuo studento sąmoningo pasiryžimo ir tikėjimo savimi. Tačiau kodėl pateikiama tiek daug tyrimų rezultatų, įrodančių įsivertinimo sąmoningą neobjektyvumą? Ar studentai savimi nepasitiki?

Įsivertinimo problemos ir jų sprendimas

Boud (1989) jau daugiau nei prieš trisdešimt metų akcentavo, kad įsivertimas neatspindi realių studento žinių. Silpnesni studentai linkę save pervertinti, o stipresni, priešingai, – nepakankamai gerai įsivertinti. Boud (1989) akcentavo, kad formalaus vertinimo įtaka turi reikšmę studentų įsivertinimo „pagerinimui“. Nemažai tyrimų patvirtina Boud išvadas (Melrose, 2017; Sosibo, 2019). Pasitvirtino ir Bound pastaba, kad

įsivertinimo rezultatų įskaitymas į įvertinimą gali kelti didelę pagundą juos padidinti (Panadero et al., 2016b). Tiesa, noras „pagerinti“ savo rezultatus nepriklauso nuo lyties (Støve, 2020). Andrade (2019) teigia, kad kokybiškai skirtingų įsivertinimo formų, ypač formuojančiojo (angl. *formative*) ir apibendrinančiojo (angl. *summative*) tipų, negalima sujungti, nesugadinant įsivertinimo, kaip grįžtamojo ryšio. Anot Andrade (2019), jei taikant įsivertinimą formuojamojo vertinimo procese skatinama asmenybės ūgtis, tai įsivertinimą taikant kaip apibendrinantį (sumuojantį) didelė tikimybė, kad studentas bus linkęs įsivertinimo sprendimą priimti sau palankesni, nei iš tikrųjų turėtų būti.

Naudinga įsivertinimo forma yra išmoktas elgesys. Tyrimai pagrindžia, kad studentai gali objektyviai įsivertinti, jei yra mokomi, kaip tai atlikti. Įsivertinimo rezultatai tampa objektyvesni įgijus patirties: pirmo kurso studentai labiau linkę pervertinti save nei aukštesnių kursų studentai, lyginant su dėstytojo vertinimu (Thawabieh; 2017; Minelgaitė, Nedzinskaitė-Mačiūnienė, Kristinsson & Gudjonsson, 2019). Yra įrodymų, kad studentų įsivertinimo taikymas didina saviveiksmingumą (Panadero et al., 2017). Saviveiksmingumo lūkesčiai yra labiausiai elgesio pokyčius lemiantis veiksnys arba subjektyvumo priežastis taikant įsivertinimą. Pasitikintis savimi studentas neturėtų turėti išankstinių nuostatų neobjektyviai įsivertinti. Saviveiksmingumo šaltiniai (sėkmingas atlikimas, netiesioginis mokymasis, žodinis įtikinimas, emocinė jauda) lemia įsivertinimo raišką, kuriai didelę įtaką turi socialinės-kultūrinės aplinkos fonas.

Įsivertinimo vidinių mechanizmų tyrimai

Įsivertinimo proceso vidinis mechanizmas yra dar menkai ištirtas. Bhatti ir Nimehchisalem (2020) iškėlė klausimą, ar šis mechanizmas veikia besimokančiųjų esamus rezultatus ar siekiamą rezultatą? Kompetentingesni ir labiau išprusę studentai savo pasiekimų lygiu yra patenkinti. Tai patvirtino Lui (2020), pabrėždama emocinį aspektą. Lui (*ibid*) atskleidė, kad grįžtamasis ryšys besimokančiajam gali sukelti dviejų tipų emocijas: orientuotas į procesą (pyktis, nuobodulys, malonumas) ir orientuotas į rezultatą (nerimas, beviltiškumas, gėda, pasididžiavimas ir palengvėjimas). Tikėtina, kad gerai besimokantys studentai įsivertinę turi daugiau galimybių jausti pasididžiavimą. Young (2000) pateikė įrodymų, kad įsivertinimo procesas kelia stresą studentams vertinant savo rezultatus. Xu (2019) patvirtino, kad, vertindami savo darbą, studentai gali jaustis nejaukiai.

Yan ir kt. (2020) nustatė priešingai: emocinis faktorius nėra toks svarbus. Tyrime dalyvavę studentai mažiausiai pritarė psichologinio saugumo skalei (pvz., „jaučiuosi nejaukiai, jei kiti žino mano įsivertinimo rezultatus“), o daugiausiai pritarė instrumentinių įsivertinimo nuostatų skalei (pvz., „įsivertinimas padeda suprasti savo stipriąsias ir silpnąsias puses“). Būtent instrumentinės nuostatos padeda asmeniui pasiekti tikslą žinant, ko teks atsisakyti dėl šio tikslo (Ledden et al., 2007). Tai paaiškina, kad, kai studentai mato prasmę („geba suprasti savo veiklos stipriąsias ir silpnąsias puses“), jiems nėra svarbu, kad kiti žino įsivertinimo rezultatus.

Daug kalbama apie studentų įsivertinimo subjektyvumą, pateikiant „pagerintą“ įsivertinimą. Kokios gali būti „pagerinto“ įsivertinimo priežastys?

Nagandla ir kt. (2018) pastebėjo, kad įsivertinimo įrankiai labiau naudojami prieš egzaminus. Tai įrodo, kad įsivertinimas gali būti naudojamas kaip mechaninio kartojimo įrankis, o ne mokymosi strategija. Įsivertinimo objektyvumui turi įtakos studentų nuostatos. Dar prieš įsivertindami studentai svarsto įsivertinimo vertę: verta – neverta, naudinga – nenaudinga.

Leach (2012), Wride (2017) darbuose galima aptikti veiksnius, sąlygojančius pozityvias ir negatyvias įsivertinimo nuostatas. Pozityvias nuostatas atspindi asmeninė nauda (stiprina mokymosi įgūdžius; leidžia pajusti kontrolę; mažina nerimą) ir socialinė prasmė (demokratinės visuomenės dalyvis; socialinės kompetencijos). Negatyvios nuostatos: nepasitikėjimas (nėra įsivertinimo įgūdžių; bijoma suklysti); nenoras prisiimti atsakomybę (pakanka tiek, kiek žinoma; tai dėstytojo atsakomybė; per daug lendama į asmenybę).

Beje, dėstytojo ir studento sąveika įsivertinimo procese tyrinėjama nepakankamai: įsivertinimą tyrėjai apibūdina kaip asmeninę atsakomybę, tačiau abipusė besimokančiųjų ir dėstytojų atsakomybė neapibrėžta (Bhatti & Nimehchisalem, 2020), o studentų ir dėstytojo veiklos santykis įsivertinimo procese nagrinėjamas gana paviršutiniškai (Melrose, 2017; Ross, 2006; Mulrooney, 2019). Yan ir kt. (2020) tyrimas atskleidė, kad po įsivertinimo studentas siekia analizuoti savo veiklos spragas, o ne klausyti dėstytojo.

Anot Boud (1989), taip pat reikia labiau pabrėžti santykį tarp mokymosi ir įsivertinimo. Pagrindinis įsivertinimo tikslas yra mokymasis, skatinantis augimą ir vystymąsi (Sosibo, 2019); jei nėra galimybės analizuoti ir koreguoti savo veiklos, įsivertinimas yra beveik beprasmis (Andrade, 2019). Taigi įsivertinimui būtini įrodymai, pagrįsti vertybiniu pagrindu (Biesta, 2010).

Individualumą stiprinantis įsivertinimas – procesas, apimantis stiprybių ir tobulintinų sričių identifikavimą, remiantis iš anksto nustatytais veiklos kriterijais, skatinantis žvelgti į priekį ir vedantis prie būsimų pakeitimų, atsakomybe dalijantis su dėstytoju (mentoriumi) ar kitais išoriniais dalyviais (Desjarlais & Smith, 2011). Tačiau jis prasmingas tik užtikrinant grįžtamąjį ryšį (Yan & Brown, 2017), kurio patikimumą pagrindžia refleksija, kaip kritinio mąstymo būdas (Melrose, 2017; Sosibo, 2019).

Įsivertinimo objektyvumo ir subjektyvumo veiksniai

Taigi įsivertinimo objektyvumo galimybės priklauso nuo studento saviveiksmingumo, nuostatų, asmeninių normų ir motyvacijos. Edukacinės vertės suvokimui yra reikšmingi objektyvūs ir subjektyvūs veiksniai, kadangi įsivertinimo edukacinė vertė suvokiama studento patirties ir socialinio konteksto realybėje. Emocinė jauda ir kritika – priežastys, galinčios mažinti objektyvaus įsivertinimo tikimybę. Pozityvios studento nuostatos (asmeninė nauda; socialinė prasmė) didina objektyvaus įsivertinimo galimybę. Negatyvios nuostatos (baimė užgauti savo ego; nepasitikėjimas savimi; nenoras prisiimti atsakomybę) skatina neobjektyvų įsivertinimą. Vis dėlto tai – tik dispoziciniai (vidiniai)

veiksniai (priežastys), o *atribucijos teorija* (Heider, 1958) ir jos modeliai (Jones & Davis, 1965; Kelley, 1967) pabrėžia dar ir kitą veiksnių grupę – situacinius (išorinius) veiksnius (priežastis). Pastarieji įgyja ypač didelę reikšmę XXI amžiaus aukštajame moksle, taigi – ir universitete. Universiteto kultūros, kaip aplinkos, ir dėstytojų tikslingų edukacinių pastangų sąveikos rezultatas: turėtų būti kuriama studentui suprantama ir priimama studijų edukacinė vertė.

Vadovaujantis Biesta (2008), būtų galima traktuoti, kad universiteto, ugdančio būsimuosius profesionalus, studijų rezultato, o labiau apibendrintai – netgi paties universiteto, edukacinę vertę galima nusakyti studentų, kaip būsimųjų profesionalų, įgyta kvalifikacija, jų identiteto, kaip akademinės bendruomenės nario, įgijimu (kitaip – socializacija), neišvengiamai tai siejant su jų tapimu savarankiškais, nepriklausomai mąstančiais ir veikiančiais. Vis dėlto išlieka tas pats klausimas, kaip ir aptariant Dewey (1922) mintis: ar visi studentai vienodai vertins savo įgytą patirtį? Ar šis vertinimas sutaps su tuo, kaip šį rezultatą mato kiekvienas dėstytojas ar universiteto administratoriai? Ką galvoja *kiekvieno* studento tėvai? Kokią edukacinę vertę savo jaunojo darbuotojo universitetui priskiria darbdavys? Kaip šių vertinimų „kakofonijoje“, išryškėjančioje veikiant socialiniams ryšiams, visuomenės akyse susiformuoja konkretaus universiteto edukacinė vertė? Kiek lieka jos objektyvumo, jeigu šiuos socialinius ryšius aktyviai veikia šiuolaikinio universiteto vykdomas marketingas, viešieji ryšiai, reklama? Dalis šių klausimų nėra skirti atsakyti šiame straipsnyje, bet gali išryškinti tolesnių tyrimų kryptis.

Šiame straipsnyje diskusijos laukia šis klausimas: kokią edukacinę vertę sukuria studento įsivertinimas jam pačiam, universitetui (taip pat studijų programai ir dėstytojui), ypač tuo atveju, kai studentas studijas suvokia kaip paslaugą, o save – kaip universiteto klientą?

Studentų, kaip klientų, įsivertinimo edukacinė vertė ir klausimai įsivertinimo prasmingumui

Europos aukštojo mokslo erdvės (EAME) šalys įsipareigojo, kad „studijų programų pertvarkos tikslas turi būti į studentą orientuotas mokymas“ (Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009, p. 2).

Studijos kaip paslauga

Įsigalint žinių ekonomikai, aukštajam mokslui tampant vis labiau prieinamam, jis pradėtas suprasti kaip paslauga, prekė (Allen & Withey, 2017). Nors Boud (1989) teigė, kad reikia labiau pabrėžti santykį tarp mokymosi ir įsivertinimo, tačiau į studentą orientuotam aukštajam mokslui labiau rūpi ne mokymasis *kaip toks*, bet noras įtikti/patikti studentui, tenkinant jo poreikius ir lūkesčius.

Pasak Allen ir Withey (2017), vertės samprata transformuojasi. Tradicinė aukštojo mokslo vertė, susijusi su naujų žinių, įgūdžių ugdymusi, savimonės stiprinimu, problemų sprendimo ir kritinio mąstymo įgūdžių ugdymu, suprantama kaip už investicijas gaunama finansinė nauda. Pavyzdžiui, studentai gali nustatyti, ar baigus studijų programą kolegijoje ar universitete gaunama norima investicijų grąža. Todėl studentas „sveria“ tokius dalykus: kas įdėta ir kas gauta.

Aukštosios mokyklos konkuruoja dėl studentų (Allen & Withey, 2017). Ar tokios edukacinės vertės kultūroje įmanomas objektyvus arba nors kiek objektyvesnis įsivertinimas?

Studentų konceptualaus požiūrio į įsivertinimą problema

Natūralu, kad studentas įsivertindamas galvoja (valingai ar nevalingai) ir apie savo studijų sėkmingumo veiksnius. Kitaip tariant, įsivertindamas jis galvoja ne tik apie savąjį mokymąsi ir pasiekimus, bet ir apie įvairius tai sąlygojusius veiksnius. Šią žmogaus savybę išryškinti įvykių priežastis interpretuojant turimą informaciją aiškina jau minėta atribucijos teorija (Heider, 1958). Taigi įsivertindamas studentas iš tikrųjų vertina ir dėstytoją, ir studijų programą bei jos realizavimą, netgi universitetą (Veliverronena & Grinfelde, 2019). Kitaip tariant, įsivertindamas jis teikia edukacinę vertę dėstytojui, studijoms ir universitetui. Plačiau žinoma, kad tam tikra dalis studentų (ypač tose šalyse, kuriose už studijas aukštojoje mokykloje nereikia mokėti) pasirenka „studentavimo“, o ne „studijavimo“ kelią. Toks kelias veda į menkesnius pasiekimus. Taigi, natūraliai kyla mintis, kad įvairių studentų konceptualus požiūris į įsivertinimą gali nemenkai skirtis ne tik dėl jau aptartų vidinių veiksnių, bet ir dėl šio požiūrio. Kitaip tariant, ar įsivertindamas studentas objektyviai atsižvelgia ir į savo įdėtas pastangas siekiant studijų rezultato? Kaip teigia Veliverronena ir Grinfelde (2019), studentas dažniau akcentuos nevykusiai organizuotas studijas, nepakankamą dėstytojo kompetenciją ir t. t., o ne savojo mokymosi trūkumus. Deja, tokio įsivertinimo edukacinė vertė šiam studentui taip pat bus menka.

Įsivertinimo kuriamos edukacinės vertės problemiškas keliant įsivertinimo prasingumo klausimus

Reikia atsižvelgti, kad studento įsivertinimas, kad ir koks jis būtų, taip pat kurs studijoms, dėstytojui, universitetui edukacinę vertę, nes ši informacija tikriausiai bus studento komunikuojama į aplinką. Šitaip studento įsivertinimui kuriant studijų, dėstytojo, universiteto vertinimą formuojama studijų, dėstytojo, universiteto edukacinė vertė, nes kultūrinėje sąveikoje sukurti produktai tampa nuo kūrėjų nebeprisilausančia realybe arba neatsiejama kultūros dalimi, kuri skirtinguose kontekstuose suvokiama skirtingai. Tiesa, komunikuojama edukacinė vertė aplinkos nebus priimama besąlygiškai, matyt, ji bus diskutuojama, kitiems asmenims ar jų grupėms dalijantis atitinkama patirtimi.

Išteklių trūkumas, konkurencinė kova aukštojo mokslo rinkoje sąlygoja, kad universitetai beatodairiškai pradėjo vertinti studentus kaip klientus, nors nuo įprastų rinkos ekonomikos klientų studentai skiriasi tuo, kad ir patys turi įdėti pastangų kurdami savo

produktą – žinias, kompetenciją. Barnett (2013) pripažįsta, kad dabartinė aukštojo mokslo kokybės samprata, būtent šitaip orientuota į klientų lūkesčių ir poreikių tenkinimą, yra sunkiai suderinama su universiteto misija ir aukštojo mokslo kokybės tikslais. Iš tikrųjų esminiai studijų rezultatai tampa matomi daug vėliau, kai absolventas jau dirba ir gyvena savo asmeninį gyvenimą (Calma & Dickson-Deane, 2020). Todėl studento įsivertinimo pagrindinis tikslas yra mokymosi proceso įsivertinimas, skatinantis augimą ir vystymąsi (Sosibo, 2019). Jei nėra galimybės analizuoti ir koreguoti savo veiklos, įsivertinimas yra beveik beprasmis (Andrade, 2019). Taigi įsivertinimui būtini įrodymai, pagrįsti vertybiniu pagrindu (Biesta, 2010). Socialinės normos turi reikšmingą įtaką asmeninėms normoms. Nuo studentų ir dėstytojų asmeninių normų priklauso įsivertinimo edukacinės vertės išraiška.

Vartotojiška kultūra neigiamai veikia studento ir dėstytojo santykius. Zhu ir Anagondahalli (2017) nustatė, kad studentų, kaip klientų, pozicija turi įtakos konfliktinėms nuostatomis ir skatina studentus derėtis dėl geresnių įvertinimų. Siekiant gerinti studentų ir dėstytojų santykius, šias nuostatas reikia keisti (Zhu ir Anagondahalli, 2017). Kadangi edukacinės vertės supratimą nulemia asmens vertybės ir socialinėje-kultūrinėje aplinkoje įgytos intersubjektyvios, dialogiškos bei dialektinės patirties pobūdis, galima teigti, kad edukacinė vertė gali būti skirtingai interpretuojama skirtingose aukštosiose mokyklose, skirtinguose fakultetuose, nes „skirtingų individų ir individų tipų žinojimas yra skirtingas“ (Berger & Luckmann, 1999, p. 64).

Kyla pavojus atsirasti sunkiai nuspėjamai subjektyvaus vertinimo grandinei, kuri taip pat sunkiai pasiduos valdymui. Studento įsivertinimo edukacinė vertė yra ne tik paties įsivertinimo edukacinė vertė, bet ji turi išsėtinį efektą: studentas ne tik įsivertina, bet tai sieja su dėstytojo, studijų, universiteto darbo kokybe ir šį vertinimą skleidžia aplinkoje. Kiek šioje edukacinės vertės transliacijoje yra objektyvumo, o kiek – subjektyvumo?

Paslaugų, o tuo labiau – antreprenerinio universiteto (Barnett, 2013), koncepcija įsivertinimo taikymui yra nepalanki dėl vertės sampratos transformacijų. Studento įsivertinimas (objektyvus/subjektyvus) švietimo rinkos sąlygomis formuoja ir kitų studijų dalyvių, susietų su jų studijomis, subjektyvų požiūrį į edukacinę vertę, t. y. prisideda prie dėstytojo, studijų programos ir viso universiteto vertinimo, kurį per įsivertinimą studentas teikia šiems subjektams, taip pat šį vertinimą transliuoja aplinkai, t. y. kitiems žmonėms. Taigi studento įsivertinimas pasižymi išsėtinio efektu, kuriančiu įvairiu objektyvumo/subjektyvumo santykiu pasižyminčią edukacinę vertę.

Kaip padidinti studentų įsivertinimo edukacinę vertę, užtikrinant jos išsėtinio efekto teigiamas pasekmes, kitaip tariant, kaip užtikrinti studentų įsivertinimo edukacinės vertės prasmingumą ne tik patiems studentams, bet ir kitiems subjektams individualiu ir instituciniu lygmenimis (tėvams, dėstytojams, taip pat universitetams)?

Studentų įsivertinimo kuriamos edukacinės vertės didinimo paieška

Studentų ir dėstytojo sąveika turėtų būti pagrindinė įsivertinimo savybė, galinti sukurti studentų ir dėstytojų dialogą ir palengvinti mokymąsi (Bhatti & Nimehchisalem, 2020). Vertėtų sukurti edukacines aplinkas, kuriose studentai jaustųsi įgalinti ir saugūs tyrinėdami savo stipriąsias ir silpnąsias puses (Siegesmund, 2017). Dėstytojai turėtų padėti studentams tapti savivaldžiais besimokančiais, siekiančiais gauti grįžtamąjį ryšį, kad galėtų tobulėti ir priimti atsakomybę už savo išsilavinimą (Schendel, 2020). Kartu ši aplinka turi būti ne tik įgalinanti (Jucevičienė, Gudaitytė, Karenauskaitė, Lapinskienė, Stanikūnienė & Tautkevičienė, 2010), bet ir reikli, skatinanti studentų atsakingumą. Šia prasme reikėtų prisiminti Vilhelm von Humboldt mintį, tapusią „sparnuotoju posakiu“, kad dėstytojas ir studentas universitete yra „dėl mokslo“, taigi – ir studijų. Kitaip tariant, jie abu yra įsipareigoję studijų programai ir universitetui: dėstytojas turi būti įgalinantis studento mokymąsi, bet kartu ir atsakingai reiklus, kad studento pasirinktos studijų programos tikslas būtų pasiektas, o studentas – atsakingai studijuojantis. Vis dėlto, kaip minėta, paslaugų koncepcijos įdiegimas antrepreneriniame universitete ir universitetų konkurencija dėstytojo padėti daro dviprasmišką tos studentų dalies, kurie nori „studentauti“, o ne „studijuoti“, atžvilgiu. Taip pat nereikia užmiršti, kad yra ir netradicinių studentų, kurie dirba, augina vaikus ir studijuoja, tačiau turi „įtilpti“ į numatytą studijų laiką. Tokie studentai, nors ir motyvuoti mokytis, paprasčiausiai gali pritrūkti laiko.

Taigi, ką daryti? Pirmiausia, šalies mastu reikėtų atsakyti grynojo rinkos ekonomikos požiūriu į aukštąjį mokslą, ypač į universitetą. Tai jokių būdu nereiškia grįžimo į „dramblio kaulo bokštą“ universitetą. Mokslininkų, išvelgiančių antreprenerinio universiteto realybėje nemažai problemų, darbuose ryškėja ekologinio universiteto idėja (Barnett, 2013; 2017; Koester, 2013), pabrėžianti tris ekologinius lygmenis: aplinką, socialinius santykius ir žmogaus subjektyvumą. Tokio universiteto, integruojančio individų, visuomenės ir gamtos supratimą (Koester, 2013), akiratis labai platus – nuo vietos bendruomenės poreikių tenkinimo iki pasaulinės viešosios naudos siekio (Barnett, 2017). Universitetų bendravimo pagrindinė forma – kooperacija, o ne konkurencija, o jų teikianti naudą veikla užtikrina universitetams valstybinį „išgyvenimo“ nuolatinį finansavimą, leidžiantį veiklos nepertraukiamumą (papildomą biudžetą universitetai surenka teikdami jiems užsakomas intelektines paslaugas bei dalyvaudami projektuose). Požiūris į studentus – platus, apimantis ne tik jų formaliąsias studijas, bet ir socialiai orientuotą studentų veiklą, tiesiogiai netgi nesusijusią su įprasta universiteto veikla. Universitetas skiria didelį dėmesį būsimųjų studentų orientavimui motyvuotai pasirinkti studijas. Studijų programos – lanksčios, įgalinančios savivaldų mokymąsi ir reaguojančios į studentų gyvenimiškus poreikius. Dėstytojai ir studentai – besimokančios bendruomenės dalyviai, *atsakingai* įsitraukę į studijų procesą, atvirą aplinkai. Dėstytojų kompetencija – aukšta, jie padeda studentams įgyti įsivertinimo kompetenciją, t. y. tiems, kurie dar jos neturi, nors nemažai pirmakursių jau turi mokyklinę įsivertinimo patirtį.

Esant tokioms sąlygoms didelė tikimybė, kad studentų įsivertinimu kuriama edukacinė vertė pirmiausia bus užtikrintai juntama pačiam studentui, o per jį – dėstytojui,

studijų programai ir universitetui, šitaip užtikrinant tokio įsivertinimo prasmingumą ne tik individo, bet ir instituciniu lygmenimis.

Išvados

Įsivertinimas apibrėžiamas kaip ciklinis mokymosi procesas, kurio metu studentai, naudodami įvairias priemones ir metodus, remdamiesi iš anksto numatytais vertinimo kriterijais ir grįžtamojo ryšio informacija, reflektuodami priima sprendimą apie savo mokymosi veiklos ir rezultatų stipriąsias bei silpnąsias puses siekdami jas patobulinti. Įsivertinimo prasmingumas ir tikslingumas sąlygojamas studento aiškaus suvokimo, kaip jis turi mokytis, kad pasiektų geresnių rezultatų. Tai užtikrinama dinamiškame kompetentingo dėstytojo ir atsakingai studijas suvokiančio studento sąveikos procese, kuriame stengiamasi atrasti atsakymus į studentui kylančius įsivertinimo klausimus.

Edukacine verte tikslinga laikyti edukacinėje aplinkoje suvoktą prasmę, siejamą su tam tikru reikšmingumu konkrečiam subjektui. Įvairioms grupėms (studentų, jų tėvų) atstovaujantys subjektai ir netgi tos pačios grupės atstovai (studentai) gali suteikti skirtingą edukacinę vertę tam pačiam studijų procesui ar/ir jo rezultatui.

Studentų įsivertinimo edukacinė vertė išreiškia šių prasmių suvokimą ir raišką: a) būsimąjo profesionalo kvalifikacijos augimą; b) akademinės bendruomenės nario socializacijos stiprėjimą; c) laisvos asmenybės sąmoningą pasirinkimą puoselėti universiteto vertybes.

Studento atliekamas įsivertinimas neišvengiamai siejamas su jo atliekamu ugdymą teikiančių subjektų ir jų taikomų priemonių vertinimu. Todėl studento įsivertinimas edukacinės vertės aspektu pasižymi išsėtinu efektu: jis gali kurti edukacinę vertę ne tik studentui, bet ir dėstytojui, studijų programai, universitetui.

Švietimo rinkos požiūris į studentą kaip klientą gali sąlygoti didesnę studentų įsivertinimo subjektyvumą ir įsivertinimo edukacinės vertės sumažėjimą. Taip pat gali didėti tikimybė, kad sumenkės dėstytojo, studijų programos ir netgi universiteto edukacinė vertė.

Įsivertinimo edukacinės vertės idealas – įgūdžių ugdymasis ir savimonės stiprinimas socialinėje mokymosi aplinkoje, kurioje studentai jaustųsi įgalinti ir saugūs, kur dėstytojai padėtų studentams tapti savivaldžiais besimokančiais, siekiančiais gauti grįžtamąjį ryšį, galinčiais tobulėti ir prisiimti atsakomybę už savo studijas ir išsilavinimą. Didelė tikimybė, kad tokia įsivertinimo edukacinė vertė galima pasiekti ekologiniame universitete. Šitaip būtų užtikrinamas studentų įsivertinimo prasmingumas individo ir instituciniu lygmenimis.

Literatūra

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Allen, & Withey, P. (2017). The student customer phenomenon. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 17(3), 45–56. http://digitalcommons.www.na-businesspress.com/JHETP/AllenP_Web17_3_.pdf
- Amineh, R. J., & Asl, H. D. (2015). Review of constructivism and social constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), 9–16. https://www.academia.edu/31113252/Review_of_Constructivism_and_Social_Constructivism
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4(87), 1–13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Bagdonas, A., & Rimkutė, E. (2013). *Anglų–lietuvių kalbų psichologijos žodynas*. https://www.vu.lt/site_files/LD/Angl%C5%B3-lietuvi%C5%B3_kalb%C5%B3_psichologijos_%C5%BEodynas.pdf
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barnett, R. (2013). *Imagining the university*. London: Routledge.
- Barnett, R. (2017). *The ecological university: A feasible utopia*. London: Routledge.
- Baartman, L. K. J., & Prins, F. J. (2018). Transparency or stimulating meaningfulness and self-regulation? A case study about a programmatic approach to transparency of assessment criteria. *Frontiers in Education*, 3, 1–15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00104>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas [The social construction of reality]*. Vilnius: Pradai.
- Bhatti, N., & Nimehchisalem, V. (2020). A review of research on student self-assessment in second/foreign language writing. *Indonesian JELT: Indonesian Journal of English Language Teaching*, 15(2), 125–151. <http://ejournal.atmajaya.ac.id/index.php/ijelt/article/view/1846>
- Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. J. J. (2010). Why “What works” still won’t work: from evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Bolívar-Cruz, A., Verano-Tacoronte, D., & González-Betancor, S. M. (2014). Is university students’ self-assessment accurate? *Innovation, Technology, and Knowledge Management*, 21–35. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_2
- Boud, D. (1989). The role of self-assessment in student grading. *Assessment in Higher Education*, 14(1), 20–30. <https://doi.org/10.1080/0260293890140103>

- Boud, D. (2013). *Enhancing learning through self-assessment*. Routledge.
- Calma, A., & Dickson-Deane, C. (2020). The student as customer and quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 34 (8), 1221–1235. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2019-0093>
- Cambridge Dictionary (n. d.). Educational. In *Online Cambridge Dictionary*. Retrieved March 10, 2021, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/educational>
- Cambridge Dictionary (n. d.). Value. In *Online Cambridge Dictionary*. Retrieved March 11, 2021, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/value>
- Cowan, J. (2006). *On becoming an innovative university teacher: Reflection in action* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press. <https://philpapers.org/rec/COWOBA>
- Cunliffe, A. L. (2008). Orientations to Social Constructionism: Relationally Responsive Social Constructionism and its Implications for Knowledge and Learning. *Management Learning*, 39(2), 123–139. <https://doi.org/10.1177/1350507607087578>
- Dahlberg, K. (2006). The essence of essences – the search for meaning structures in phenomenological analysis of lifeworld phenomena. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 1(1), 11–19. <https://doi.org/10.1080/17482620500478405>
- Desjarlais, M., & Smith, P. (2011). A comparative analysis of reflection and self-assessment. *International Journal of Process Education*, 3(1), 3–18. <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Comparative-Analysis-of-Reflection-and-Desjarlais-Smith/8efcf3f47a1076d97ae333a379e48d92a92aeb4>
- Dewey, J. (1922). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* (1916). New York: The Macmillan company. <https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/190319/2a5836b93124f200790476e08ecc4232.pdf>
- Drucker, P. F. (1993). The rise of the knowledge society. *The Wilson Quarterly*, 17(2), 52–72.
- Ehlers, U. D. (2013). *Open learning cultures*. Springer-Verlag Berlin and Heidelberg GmbH & Company KG.
- Fletcher, A. (2018). Classroom assessment as a reciprocal practice to develop students' agency: A social cognitive perspective. *Assessment Matters*, 12, 34–57. <https://doi.org/10.18296/am.0032>
- Ghazarian, P. (2015). Signaling value of education. In F. Wherry, & J. Schor (Eds.), *The SAGE encyclopedia of economics and society*, 1, 1476–1477. SAGE Publications. https://www.academia.edu/8128590/Signaling_Value_of_Education
- Haryadi, H., Iskandar, I., & Nofriansyah, D. (2016). The constructivist approach: Radical and social constructivism in the relationship by using the implementation career level on the vocational education. *Innovation of Vocational Technology Education*, 12(1), 16–21. <https://doi.org/10.17509/invotec.v12i1.4499>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- HSBC Holdings (Firm). (2015). *The value of education: learning for life: global report*. <http://hdl.voced.edu.au/10707/406207>.

- Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L., & Roberts, B. W. (2021). Integrating models of self-regulation. *Annual Review of Psychology*, 72(1), 319–345. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-061020-105721>
- Yan, Z. (2020). Self-assessment in the process of self-regulated learning and its relationship with academic achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 224–238. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1629390>
- Yan, Z., & Brown, G. T. (2017). A cyclical self-assessment process: towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247–1262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091>
- Yan, Z., Brown, G. T., Lee, J. C. K., & Qiu, X. L. (2020). Student self-assessment: why do they do it? *Educational Psychology*, 40(4), 509–532. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1672038>
- Young, E. A. (2000). *Enhancing student writing by teaching self-assessment strategies that incorporate the criteria of good writing*. [Doctoral dissertation, Rutgers The State University of New Jersey-New Brunswick and University of Medicine and Dentistry of New Jersey]. <https://www.proquest.com/openview/9b0b34c5b312299df0d0370c84d6deae/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Jones, E. E., & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in social psychology. *Advances in experimental social psychology*, 2, 219–266. <https://www.studocu.com/en-nz/document/university-of-otago/social-and-applied-psychology/other/from-acts-to-dispositions-the-attribution-process-in-person-perception/7908607/view>
- Jovaiša, L. (2001). *Ugdymo mokslas ir praktika*. Analitinių straipsnių monografija. Vilnius: Agora.
- Jucevičienė, P., Gudaitytė, D., Karenauskaitė, V., Lapinskienė, D., Stanikūnienė, B., & Tautkevičienė, G. (2010). *Universiteto edukacinė galia: atsakas XXI amžiaus iššūkiams*. Kaunas: Technologija.
- Koester, R. J. (2013). The sustainable university: progress and prospects. *Journal of Education for Sustainable Development*, 7(2), 249–252. <https://doi.org/10.1177/0973408214526494>
- Kandiko, C. B., & Mawer, M. (2013). Student expectations and perceptions of higher education. *London: King's Learning Institute*. https://www.academia.edu/38692124/Student_Expectations_and_Perceptions_of_Higher_Education
- Nagandla, K., Sulaiha, S., & Nalliah, S. (2018). Online formative assessments: exploring their educational value. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 6 (2), 51–57. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5856905/>
- Kearney, S. (2013). Improving engagement: the use of “Authentic self-and peer-assessment for learning” to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 875–891. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.751963>
- Keinys, S. (2000). *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*, (4 leid.). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation*, 15, 192–238. <https://psycnet.apa.org/record/1968-13540-001>

- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. United States of America: Cambridge Adult Education.
- Lange, F., & Topel, R. (2006). The social value of education and human capital. *Handbook of the Economics of Education*, 1, 459–509. [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)01008-7](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)01008-7)
- Leach, L. (2012) Optional self-assessment: some tensions and dilemmas, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(2), 137–147. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.515013>
- Ledden, L., Kalafatis, S. P., & Samouel, P. (2007). The relationship between personal values and perceived value of education. *Journal of Business Research*, 60(9), 965–974. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2007.01.021>
- Leuven, L. L. N. C. (2009). The Bologna process 2020 – the European higher education area in the new decade. In *Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, 28–29. https://ehea.info/media.ehea.info/file/20090223-Ostend/54/2/BFUG_Board_CZ_19_4_draft_communique_200209_594542.pdf
- Lui, A. M. (2020). *Validity of the responses to feedback survey: Operationalizing and measuring students' cognitive and affective responses to teacher feedback*. State University of New York at Albany. <https://www.proquest.com/openview/a2ed8cbdb88206bf39311d4cf14cef23/1?pq-origsite=gscholar&cbl=51922&diss=y>
- Melrose, S. (2017). Balancing reflection and validity in health profession students' self-Assessment. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(8), 65–76. <http://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/979/pdf>
- Minelgaitė, I., Nedzinskaitė-Mačiūnienė, R., Kristinsson, K., & Gudjonsson, S. (2019). 'The emperor is naked!': Exposing (In) efficiency of self- assessment and group – assessment in higher education. *Pedagogika*, 134(2), 45–60. <https://doi.org/10.15823/p.2019.134.3>
- Mulrooney, H. M. (2019). Exploring self-assessments in university undergraduate students: how accurate are they? *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*, 14(1). <https://doi.org/10.29311/ndtps.v0i14.3208>
- Oxford Advanced Learner's Dictionaries (2021). Meaningfulness. In *Online Oxford Learner's Dictionaries*. Retrieved March 10, 2021, from <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/meaningfulness?q=meaningfulness>
- Panadero, E., Brown, G. T., & Strijbos, J. W. (2016a). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803–830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J. W. (2016b). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. In *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*, 4, 311–326. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_18

- Papanthymou, A., & Darra, M. (2018). Student self-assessment in higher education: The international experience and the greek example. *World Journal of Education*, 8(6), 130–146. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n6p130>
- Peyton, C. (2017). Students' Perception of the self-assessment process in high school physical education. *Theses and Dissertations*. 770. <https://ir.library.illinoisstate.edu/etd/770>
- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 11(10), 1–13. <https://doi.org/10.7275/9wph-vv65>
- Schendel, S. (2020). What you don't know (Can hurt you): Using exam wrappers to foster self-assessment skills in law students. *Pace Law Review*, 40(1), 154–233. <https://ssrn.com/abstract=3441382>
- Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution*. London: Portfolio Penguin.
- Sedikides, C., & Strube, M. J. (1997). Self-evaluation: to thine own self be good, to thine own self be sure, to thine own self be true, and to thine own self be better. *Advances in Experimental Social Psychology Volume*, 29, 209–269. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60018-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60018-0)
- Sharma, R., Jain, A., Gupta, N., Garg, S., Batta, M., & Dhir, S. K. (2016). Impact of self-assessment by students on their learning. *International Journal of Applied and Basic Medical Research*, 6(3), 226–229. <https://www.ijabmr.org/text.asp?2016/6/3/226/186961>
- Siegesmund, A. (2017). Using self-assessment to develop metacognition and self-regulated learners. *FEMS microbiology letters*, 364(11), 1–4. <https://doi.org/10.1093/femsle/fnx096>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Sosibo, Z. C. (2019). Self-assessment: A learner-centred approach towards transforming traditional practices and building self-directed learners. *South African Journal of Higher Education*, 33(5), 76–97. <https://doi.org/10.20853/33-5-3586>
- Støve, M. P. (2020). Physiotherapy students' self-assessment of performance – Are there gender differences in self-assessment accuracy? *Physiotherapy Research International*, e1878. <https://doi.org/10.1002/pri.1878>
- Taras, M. (2010). Student self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 199–209. <https://doi.org/10.1080/13562511003620027>
- Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, 31(5), 357–442. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00012-9](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00012-9)
- Thawabieh, A. M. (2017). A comparison between students' self-assessment and teachers' assessment. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(1), 14–20. <http://www.sciedupress.com/journal/index.php/jct/article/view/10714/6734>
- United Nations. (2020). *The Sustainable Development Goals Report 2020*. New York: United Nations. Retrieved January 21, 2021, from <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/>
- Veliverronena, L., & Grinfelde, I. (2019). Who is Guilty that i Fail in Classroom: Students' Perspective on Higher education. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 594. <https://doi.org/10.17770/sie2019vol1.3841>

- Wanner, T., & Palmer, E. (2018). Formative self- and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1032–1047. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1427698>
- Wilpert, B. (2009). Impact of globalization on human work. *Safety science*, 47(6), 727–732. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2008.01.014>
- Wong, J. S., & Bouchard, J. (2020). Are students gender-neutral in their assessment of online teaching staff? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 719–739. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1805410>
- World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. Retrieved March 10, 2021 from <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>
- Wride, M. (2017) Guide to self-assessment. *Academic Practice, University of Dublin Trinity College*. <https://www.tcd.ie/CAPSL/Assets/pdf/Academic%20Practice%20Resources/Guide%20to%20Student%20Self%20Assessment%20March%202021.pdf>
- Xu, Y. (2019). Scaffolding students' self-assessment of their English essays with annotated samples: A mixed-methods study. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 42(4), 503–526. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2019-0030>

Educational Value of Students' Self-assessment

Asta Vaičiūnienė¹, Palmira Jucevičienė²

¹ Vilnius University, Šiauliai Academy, Institute of Education, P. Višinskio g. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania, asta.vaiciuniene@sa.stud.vu.lt

² Kaunas University of Technology, Institute of Social Sciences, Arts and Humanities, K. Donelaičio g. 73, LT-44249 Kaunas, Lithuania, palmira.juceviciene@ktu.lt

Summary

The article aims to reveal the essence and purposefulness of the educational value of students' self-assessment in the context of its various perceptions. The essence and application of self-assessment, educational value and its various perceptions, the problematic nature of the evaluation of the study programme and university by the student as a client and its influence on the educational value have been revealed; the possibilities of objectivity of students' self-assessment and the reasons for subjectivity have been justified. A semi-systematic scientific literature analysis defined self-assessment as a cyclical process of improving learning. The educational value of self-assessment was defined by the understanding the student acquires as: a) future professional – by improving qualification; b) member of the academic community – by strengthening socialization; c) free personality – by a conscious choice to nurture the university values. The student's self-assessment creates educational value not only for the student but also for the teacher, study programme, and university. The marketization of higher education may facilitate the greater

subjectivity of students' self-assessment and the decrease of its possible educational value. The educational value of self-assessment is ensured by studying in an environment empowering targeted and successful learning. It is highly probable that such an educational value of self-assessment can be achieved in an ecological university.

Keywords: *self-assessment, educational value, students' self-assessment, university.*

Gauta 2021 04 21 / Received 21 04 2021
Priimta 2021 08 13 / Accepted 13 08 2021