KLAIPĖDOS UNIVERSITETAS

SIMONA PAULIKIENĖ

MENTORYSTĖS MOKYMOSI IR MENTORIAUS VEIKSMINGUMO RYŠYS: SLAUGOS STUDIJŲ ATVEJIS

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07S)

Klaipėda, 2015

Mokslo daktaro disertacija rengta 2011–2015 metais, ginama Klaipėdos universitete pagal suteiktą Vytauto Didžiojo universitetui kartu su Klaipėdos universitetu, Mykolo Romerio universitetu, Vilniaus universitetu ir Aveiro universitetu (Portugalija) Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. birželio 8 d. įsakymu Nr. V-1019 Edukologijos mokslo krypties doktorantūros teisę.

Mokslinis vadovas:
prof. dr. Liudmila Rupšienė (Klaipėdos universitetas, Socialiniai mokslai, edukologija – 07S)

TURINYS

ĮVADAS 6
TYRIMO PROBLEMA 6
TYRIMO TIKSLAS, KLAUSIMAI IR HIPOTEZĖS 10
TEORINIS TYRIMO NAUJUMAS IR REIKŠMINGUMAS 11
PRAKTINIS TYRIMO REIKŠMINGUMAS 12
DISERTACIJOS REZULTATŲ APROBAVIMAS 13

1. LITERATŪROS APŽVALGA 15
1.1. MENTORIAUS VEIKSMINGUMO TEORINIS DISKURSAS 15
1.1.1. Mentoriaus samprata 15
1.1.2. Veiksmingumo samprata 24
1.1.3. Mentoriaus veiksmingumas 28
1.2. MENTORYSTĖS MOKYMOSI TEORINIS DISKURSAS 36
1.2.1. Suaugusiųjų mokymasis teoriniu aspektu 36
1.2.2. Mentorystės mokymasis konceptualiuoju požiūriu 45
1.3. SLAUGOS STUDIJŲ ATVEJIS MENTORIAUS VEIKSMINGUMO POŽIŪRIU ..56
1.3.1. Mentoriaus veiksmingumas – slaugos studijų kokybės veiksnys 56
1.3.2. Slaugos studentų mentorių mentorystės mokymosi problemiškumas 66

2. METODOLOGIJA 76
2.1. TYRIMO DIZAINAS 76
2.2. GRUPINĖS DISKUSIJOS METODOLOGIJA 79
2.3. INTERVIU METODOLOGIJA 84
2.4. APKLAUSOS METODOLOGIJA 90
2.4.1. Apklausos metodologiniai parametrai 90
2.4.2. Apklausos instrumentas 103
2.5. DUOMENŲ ANALIZĖS METODAI 120

3. TYRIMO REZULTATAI 134
3.1. PIRMOJO PAGALBINIO TYRIMO KLAUSIMAS 134
3.2. ANTROJO PAGALBINIO TYRIMO KLAUSIMAS 145
3.3. PIRMASIS PAGRINDINIO TYRIMO KLAUSIMAS 161
3.4. ANTRASIS PAGRINDINIO TYRIMO KLAUSIMAS 179
3.5. TREČIASIS PAGRINDINIO TYRIMO KLAUSIMAS 186

DISKUSIJA IR IŠVADOS 202
GRUPINĖS DISKUSIJOS REZULTATŲ APTARIMAS 203
INTERVIU REZULTATŲ APTARIMAS 205
APKLAUSOS REZULTATŲ APTARIMAS 208
IŠVADOS 219
TYRIMO APRIBOJIMAI 220
REKOMENDACIJOS 221
TOLIMESNĖS TYRIMŲ GAIRĖS 222
LITERATŪRA 224
PRIEDAI 240

Santrauka

Šiuo tyrimu siekiama ištirti ryšį tarp mentorystės mokymosi ir mentoriaus veiksmingumo. Tyrimui pasirinktas slaugos studijų atvejis. Empiriniam tyrimui atlikti pasitelkta kiekybinio tyrimo strategija. Disertacijos empirinio tyrimo dizainas buvo modifikuotas tyrimo pradžioje ir įtraukti du pagalbiniai kokybiniai tyrimo etapai, padedantys surinkti duomenis, reikalingus pagrindiniam, t. y. kiekybiniam, tyrimui. Pirmame tyrimo etape, išanalizavus grupinės diskusijos metu surinktus duomenis, nustatyti esminiai slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo požymiai. Remiantis šio tyrimo etapo ir mokslinės literatūros analizės rezultatais tolimesniam tyrimui atrinktas Knox, Mogan (1985) slaugos mentoriaus veiksmingumo aprašas (angl. *The Nursing Clinical Teacher Effectiveness Inventory*), kaip labiausiai derantis su identifikuotu slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo modeliu. Antrame tyrimo etape, remiantis Illeris (2003; 2007) mokymosi dimensijomis ir mokymosi teorijos idėjomis, iš anksto buvo išskirtos mokymosi kategorijos ir subkategorijos, o pastarosios modifikuotos mentorystės mokymosi procesui nagrinėti. Mentorystės mokymosi kategorijos ir subkategorijos buvo patvirtintos kokybiniu deduktyviosios turinio analizės būdu nagrinėjant duomenis, gautus interviu metodu su veiksmingais slaugos studentų mentoriais, įvardytais pirmame tyrimo etape, ir formuluojant subkategorijas apibūdinančius teiginius. Trečiame etape atliktas pagrindinis kiekybinis tyrimas, naudojant apklausą raštu. Šiame etape tirti ryšiai tarp mentorystės mokymosi ir slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo. Nustatyta, kad mentorystės mokymąsi ir slaugos studentų mentoriaus veiksmingumą sieja statistiškai reikšmingi ryšiai. Patvirtinta, kad mentorystės mokymasis lemia didesnį slaugos studentų mentoriaus veiksmingumą. Sukurtas slaugos studentų mentoriaus mentorystės mokymosi modelis, įvertinantis septynias mokymosi komponentų grupes, atitinkančias Illeris (2003; 2007) mokymosi teorijoje išskirtas mokymosi dimensijas.

ĮVADAS

Tyrimo problema

Vis daugiau akademinės ir profesinės visuomenės atstovų pažymi, kad mentorystė turi didelę vertę privatiems asmenims ir organizacijoms (Hezlett, Gibson, 2005). Ji vienija bendruomenę, skatina tarpkultūrinę įvairovę, gerina produktyvumą (Zellers, Howard, Barcic, 2008; Sambunjak, Straus, Marusic, 2010). Pažymima ir mentorystės svarba profesionalų rengimo sistemoje: manoma, kad mentoriai padeda studentams perimti žinias ir plėtoti gebėjimus, sėkmingai tobulėti, socializuotis profesinėje srityje, teikia psichosocialinę paramą (Smith, Evans, 2008; Allan, 2010). Todėl šiuolaikinėse profesionalų rengimo programose mentorystei skiriamas vis didesnis dėmesys (Zellers, Howard, Barcic, 2008; Dunham-Taylor, Lynn, Moore, McDaniel, Walker, 2008; Smith, Evans, 2008). Studentų mentoriams keliami dideli reikalavimai: užtikrinti sąveikos tarp teorijos ir praktikos veiksmingumą, sudaryti galimybes pritaikyti teorines žinias įvairiose praktinėse situacijose, padėti studentams įgyti praktinių įgūdžių, adaptuotis profesiniame lauke (Hezlett, Gibson, 2005; Kondratavičienė, Sajienė, 2007). Praktinio mokymo kokybė priklauso nuo mentoriaus atliekamo vaidmens veiksmingumo (George, Mampilly, 2012), todėl mentoriui labai svarbios veiksmingo mentoriaus savybės bei elgsena, kurios palengvintų studentų mokymąsi (Papp, Markanken, Von-Bonsdroff, 2003).

Šioje daktaro disertacijoje mentoriaus veiksmingumo analizei pasirinktas slaugos profesionalų rengimo atvejis. Pasak Žydžiūnaitės (2005), slauga yra veikla, kurią atliekantiems slaugytojams yra būtinos atitinkamos kompetencijos, padedančios realizuoti fizinę bei intelektualinę veiklas atsižvelgiant į socialinius, kultūrinius, psichologinius bei aplinkos veiksnius. Slaugytojai, kaip profesinė grupė, ne tik dirba tiesioginį slaugos darbą, bet yra ir slaugos dėstytojai, mentoriai, slaugos tyrėjai, administratoriai. Daugelyje Europos šalių, pasak Jokelainen, Jamookeeah, Tossavainen,

Turunen (2013), slaugytojo kvalifikacija įgyjama baigus laipsnį suteikiančias aukštojo mokslo slaugos studijų programas. Aukštojo mokslo institucijos pagal Europos Sąjungos direktyvas vykdo slaugos studijų programas, užtikrinančias kompetencijų, būtinų profesinei slaugos praktikai, įgijimą (Jokelainen, Jamookeeah, Tossavainen et al., 2013).

Pirmosios pakopos slaugos studijų programoje praktiniam mokymui skiriamas svarbus dėmesys (Jokelainen, Turunen, Tossavainen, Jamookeeah, Coco, 2011). Slauga yra praktinė disciplina, todėl, kaip teigia Anderson (2011), praktinis mokymas yra neatsiejama slaugos studijų dalis. Slaugos studentų mentoriaus tikslas praktinio mokymo metu, pasak Tiwari, Rose Chan (2005), Heshati-Nabavi, Vanaki (2010), yra padėti studentams ugdytis profesinius gebėjimus ir žinias, kritinį mąstymą, pasitikėjimą savimi, nuostatą būti nepriklausomam ir gebėti, kaip slaugytojui, priimti sprendimus, internalizuoti slaugytojo vaidmenį realioje darbinėje aplinkoje. Slaugos studijų kokybė didžiąja dalimi priklauso nuo mentoriaus veiksmingumo praktinio mokymo metu (Lee, Cholowski, Williams, 2002; Allison-Jones, Hirt, 2004; Kelly, 2007; Heshati-Nabavi, Vanaki, 2010; Ali, 2012), nes studentų patirtinis mokymasis klinikinėje aplinkoje yra kompleksinis, reikalaujantis patyrusio specialisto paramos ir pagalbos (McClure, Black, 2013; Zannini, Cattaneo, Brugnolli, Saiani, 2011), slaugos studentams būtina įgyti realių, praktine patirtimi grįstų gebėjimų (Webb, Shakespeare, 2008). Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas svarbus praktinio mokymo kokybei gerinti, studentų praktinėms ir teorinėms mokymo(si) patirtims susieti (Webb, Shakespeare, 2008), asmeniniam ir profesiniam tobulėjimui (Munnukka, Pukuri, Linnainmaa, Kilkku, 2002; Myall, Levett-Jones, Lathlean, 2008). Be to, veiksmingas slaugos studentų mentorius padeda studentams įgyti profesinių kompetencijų (Jokelainen, Turunen, Tossavainen et al., 2011; Smedley, 2008; Webb, Shakespeare, 2008), stiprina studentų saugumo jausmą praktikos metu (Allan, 2010), gerina studentų akademinių pasiekimų lygį (Anderson, 2011; George, Mampilly, 2012), studentų socializaciją profesinėje veikloje (Allan, 2010;

Jokelainen, Turunen, Tossavainen et al., 2011; Anderson, 2011), mažina studentų, kaip būsimų specialistų, „nubyrėjimą“ (George, Mampilly, 2012). Veiksmingam slaugos studentų mentoriui taip pat svarbu suderinti mentoriaus ir specialisto (slaugytojo) vaidmenis, kad būtų garantuojamas veiksmingas studento mokymas(is) praktikos metu, tinkama paciento slauga ir užtikrinama pacientų sauga (Ironside, 2014). Slaugytojų rengimą reglamentuojančiuose dokumentuose nurodoma, kad per studijų laikotarpį turi būti išklausytas ne trumpesnis kaip trejų metų, t. y. 4600 val. teorinis ir praktinis kursas, teorinėms ir praktinėms studijoms skiriant po 2300 val. (ES direktyva 2013/55/ES). Nors praktinis mokymas sudaro 50 proc. studijų programos apimties, mentoriams keliami dideli kompetencijų, žinių, įgūdžių, laiko, atsakomybės reikalavimai, tačiau, pasak Rimkienės, Grūnovienės, Dovydaičio (2012), Lietuvoje dar nėra išplėtota profesionali mentorystė, studentų praktikoms vadovauja asmenys, neturintys specialaus pasirengimo, nacionaliniu lygmeniu neformalizuotas mentoriaus statusas, neapibrėžtos jo veiklos funkcijos.

Slaugos studentų mentoriais asmens sveikatos priežiūros įstaigose tampa profesionalūs slaugytojai. Tačiau, pasak Hansford, Tennet, Enrich (2003), Yonge, Ferguson, Myrick (2003), Sawatzky, Enns (2009), Hudson, Spooner-Lane, Murray (2012), Abiddin (2012), Anderson (2011), geras savo srities specialistas nebūtinai yra veiksmingas mentorius, nes yra neparengtas veiksmingai taikyti mentorystės principus studentams mokyti. Mokėjimas mokyti nėra prigimtinis, savaime suprantamas dalykas, todėl mokslinėje literatūroje akentuojama mentorystės mokymosi svarba. Kaip teigia Zachary (2000), mokymasis, o ne mokymas yra fundamentinis procesas ir pirminis mentorystės tikslas. Mentoriavimas, pasak Monkevičienės, Schoroškienės (2008), – ne tik mentoriaus veikla, susijusi su globotiniu, bet ir paties mentoriaus mokymasis, informacijos gavimas, savęs ir kitų pažinimas, ugdymo realybėje egzistuojančių santykių geresnis perpratimas. Be to, mentorystės mokymasis yra tęstinis procesas, kurio metu, kaip nurodo Pehkonen, Arola, Zvyagina, Grouev (2010), abu proceso dalyviai (mentorius ir

globotinis) turi gebėti reflektuoti, kritiškai mąstyti ir analizuoti savo veiklą. Zachary (2000) nuomone, tam, kad mentorius galėtų sukurti veiksmingą edukacinę aplinką globotiniams, siekiantiems ugdytis įvairias kompetencijas, būtina mokytis pačiam.

Dauguma slaugos studentų mentorių, kaip teigia Myall, Levett-Jones, Lathlean (2008), Nettleton, Bray (2008), mokymo kompetencijų įgyja nepakankamai, nes jų, kaip slaugos specialistų, ugdymas akcentuojamas į pacientų slaugą, o ne į kompetencijų, būtinų pedagogams, įgijimą, todėl jie yra neparengti veiksmingai vadovauti studentų praktikoms. Be to, pasak Hilli, Melender, Salmu, Jonsen (2014), Omansky (2010), slaugos studentų mentoriai praleidžia tik mažą laiko dalį mokydami studentą, nes jų pagrindinė veikla – tinkamai atlikti slaugytojo funkcijas, tai yra slaugyti pacientą, o studentų mentorystė tėra tik antrinė, papildoma veikla. Todėl, kaip teigia Webb, Shakespeare (2008), Lee, Cholowski, Williams (2002), Kelly (2007), Chandan, Watts (2012), siekiant užtikrinti slaugos studentų veiksmingą profesinių kompetencijų įgijimą profesinės veiklos praktikos metu, ypač svarbus yra mentorių mokymasis mentorystės. Mentorių mokymasis tobulinimo kursuose taip pat ne visada laiduoja veiksmingus rezultatus, nes, kaip nurodo Rogers, Dunn, Lautar (2008), Wang, Odell (2002), mentorių mokymo programos dažnai būna tik „formalaus“ pobūdžio, todėl mentoriai nepakankamai įgyja mokymo(si) kompetencijų.

Mokslinėje literatūroje, kaip nurodo Huybrecht, Loeckx, Quaeyhaegens, De Tobel, Mistiaen (2011), Hilli, Melender, Salmu et al. (2014), Jones, Straker (2006), Orland (2001), akcentuojama mentorių mokymo(si) svarba, tačiau tyrimų, nagrinėjančių mentorių mokymą(si), trūksta. Daugelyje tyrimų nagrinėjama, kaip praktinio mokymo metu mokosi studentai, o veiksmingų mentorių mokymasis tirtas labai fragmentiškai (Alred, Garvey, 2000; Furloang, Maynard, 1995; Haggard, Dougherty, Turban, Wilbanks 2011; Edwards, Protheroe, 2003; Jones, Straker, 2006), vis dar nėra pakankamai aišku, kaip išmokstama būti veiksmingais mentoriais (Kelly, 2007; Chandan, Watts, 2012).

Taigi egzistuoja praktinė problema – nors iš esmės mentoriai nemokomi būti mentoriais, veiksmingi mentoriai yra būtini norint parengti profesionalius slaugytojus, užtikrinti jų studijų kokybę. Mentoriai mokosi, tačiau toks mokymosi procesas kol kas nėra atskleistas ir ištirtas, todėl šiuo disertaciniu tyrimu siekiama ištirti, kaip mentoriai mokosi mentorystės. Moksliniu požiūriu aktualu sužinoti, koks ryšys sieja mentorystės mokymąsi ir mentoriaus veiksmingumą. Ar mokymasis būti mentoriumi padeda mentoriams tapti veiksmingesniais mentoriais? Kokie mokymosi elementai (komponentai, mechanizmai) yra svarbūs mokantis būti veiksmingu mentoriumi? Įvardytoms problemoms tirti ir skirta ši disertacija.

Tyrimo tikslas, klausimai ir hipotezės

Disertacijos **tikslas:** ištirti mentorystės mokymosi ir mentoriaus veiksmingumo ryšį. Tikslas apribojamas slaugos studijų atvejo analize.

Disertacijos empiriniam tyrimui atlikti pasirinkta kiekybinio tyrimo strategija. Disertacijos empirinio tyrimo dizainas buvo modifikuotas tyrimo pradžioje ir įtraukti du pagalbiniai kokybiniai tyrimo etapai, padedantys surinkti duomenis, reikalingus pagrindiniam, t. y. kiekybiniam, tyrimui. Disertacinį empirinį tyrimą sudaro trys etapai: du iš jų pagalbiniai, o trečias – pagrindinis. Suformuluoti du pagalbinių tyrimų klausimai ir trys pagrindinio tyrimo klausimai. Pagrindinio tyrimo klausimuose įvardytiems numatomiems ryšiams nusakyti suformuluotos hipotezės.

Pirmojo pagalbinio tyrimo klausimas. Kokie yra esminiai slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo požymiai?

Antrojo pagalbinio tyrimo klausimas. Kokie yra esminiai mentorystės mokymosi požymiai slaugos studijų kontekste?

Pirmasis pagrindinio tyrimo klausimas. Koks ryšys sieja skalės *Mentorystės mokymasis* ir skalės *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* subskales?

Pimoji hipotezė: skalės *Mentorystės mokymasis* ir skalės *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* kai kurias subskales sieja statistiškai reikšmingi ryšiai.

1.1 pagrindinio tyrimo klausimas. Koks ryšys sieja skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales?

1.1 hipotezė: skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales sieja statistiškai reikšmingi ryšiai.

1.2 pagrindinio tyrimo klausimas. Koks ryšys sieja skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales?

1.2 hipotezė: kai kurias skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales sieja statistiškai reikšmingi ryšiai.

1.3 pagrindinio tyrimo klausimas. Koks ryšys sieja skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales ir skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales?

1.3 hipotezė: kai kurias skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales ir skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales sieja statistiškai reikšmingi ryšiai.

Antrasis pagrindinio tyrimo klausimas. Ar mentorystės mokymasis lemia slaugos studentų mentorių veiksmingumą?

Antroji hipotezė: mentorystės mokymasis lemia slaugos studentų mentorių veiksmingumą.

Trečiasis pagrindinio tyrimo klausimas. Koks ryšys sieja skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales ir jų komponentus su slaugos studentų mentorių veiksmingumo grupėmis?

Trečioji hipotezė: skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales ir kai kuriuos jų komponentus su slaugos studentų mentorių veiksmingumo grupėmis sieja statistiškai reikšmingi ryšiai.

Teorinis tyrimo naujumas ir reikšmingumas

Teorinį tyrimo naujumą ir reikšmingumą pagrindžia:

- nustatyta, kad mentorystės mokymasis lemia didesnį slaugos studentų mentorių veiksmingumą: mokydamiesi mentorystės slaugos studentų mentoriai gali tapti veiksmingesni.

- nustatyti statistiškai reikšmingi ryšiai tarp mentorystės mokymąsi ir slaugos studentų mentorių veiksmingumą apibūdinančių požymių grupių.
- nustatyta, kad mentorystės mokymosi komponentai ir jų grupės (slaugos studentų mentoriaus nuostatos mokytis, žinios ir gebėjimai, vidiniai mokymosi motyvai, išoriniai mokymosi motyvai, mokymasis bendradarbiaujant, mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu ir mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą) išryškėja skirtingai slaugos studentų mentorių veiksmingumo grupėse.
- sukurtas slaugos studentų mentorių mentorystės mokymosi modelis, įvertinantis septynias mokymosi komponentų grupes, atitinkančias Illeris (2007) mokymosi teorijoje išskirtas mokymosi dimensijas.
- nustatytos slaugos studentų mentorių veiksmingumą apibūdinančių požymių grupės.

Praktinis tyrimo reikšmingumas

Praktinį tyrimo reikšmingumą pagrindžia:

- sukurtas ir validuotas mentorystės mokymosi instrumentas slaugos studijų kontekste. Šis instrumentas matuoja mentorystės mokymosi turinio, mokymosi motyvacijos ir mokymosi sąveikaujant dimensijas.
- slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo instrumentas adaptuotas Lietuvos kultūrai ir gali būti naudojamas tiriant slaugos studentų mentorių veiksmingumą.
- sukurtas logistinės regresijos modelis, kuris leidžia prognozuoti atskirų mentorystės mokymosi komponentų grupių įtaką mentoriaus veiksmingumui.
- modifikavus tyrimo tikslais sudarytą klausimyną, skirtą mentorystės mokymosi ir mentoriaus veiksmingumo ryšiui ištirti, galima būtų naudoti kitų asmens sveikatos priežiūros programų studentų mentorių veiksmingumui tirti.
- atlikta mentorystės mokymosi ir mentoriaus veiksmingumo ryšio analizė gali suteikti naudingos informacijos rengiant mentorystės mokymo programas, stiprinant bendradarbiavimą tarp aukštojo

mokslo institucijų ir asmens sveikatos priežiūros įstaigų, užtikrinant kokybiškesnį būsimų slaugytojų parengimą.

Disertacijos rezultatų aprobavimas

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos recenzuojamuose periodiniuose leidiniuose:

1. Paulikienė, S. (2014). Veiksmingos mentorystės samprata. *Andragogika*, 1(5): 111–126.

2. Paulikienė, S. (2014). Veiksminga mentorystė: slaugos studijų atvejis. *Tiltai*, (1): 29–47.

Su disertacijos tema susijusios publikacijos, paskelbtos recenzuojamuose periodiniuose leidiniuose:

1. Paulikienė, S. (2013). Praktinio mokymo ir mentorystės vaidmuo ugdant pacientų saugos gebėjimus: slaugos studijų atvejis. *Sveikatos mokslai*, 23(2): 26–33.

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos konferencijų leidiniuose:

1. Paulikienė, S. (2014). Mentors' learning to acquire the competencies of effective mentoring: nursing studies. *Tarptautinės mokslinės-praktinės konferencijos „Slaugos mokslas ir praktika: tarptautinė patirtis“* leidinys: 63–65.

Disertacijos tema skaityti pranešimai mokslinėse konferencijose:

1. Paulikienė, S. (2014). Mentors' learning to acquire the competencies of effective mentoring: nursing studies. *Tarptautinė mokslinė-praktinė konferencija „Slaugos mokslas ir praktika: tarptautinė patirtis“*. 2014 m. rugsėjo 19 d., Vilnius.

2. Paulikienė, S. (2013). Veiksmingos mentorystės kompetencijų įgijimas ir vystymas: slaugos studijų atvejis“. *Tarptautinė metodologinė konferencija*. 2013 m. spalio 1–2 d., Vilnius.

3. Paulikienė, S. (2013). Veiksmingos mentorystės požymiai: slaugos studijų atvejis. *Tarptautinė mokslinė-praktinė konferencija „Švietimo ir ugdymo kokybė globalių ir regioninių iššūkių kontekste“*. 2013 m. spalio 3–4 d., Klaipėda.

4. Paulikienė, S. (2013). Slaugos studentų praktinio mokymo vaidmuo pacientų saugos gebėjimams ugdyti. *Tarptautinė mokslinė-praktinė konferencija „Slaugos mokslas ir praktika 2013“*. 2013 m. balandžio 19 d., Vilnius.

Disertacijos rengimo metu nuo 2014 m. spalio 6 iki 31 d. dalyvauta mokslinėje stažuotėje Rzeszow universiteto Slaugos ir sveikatos mokslų institute (Lenkija).

1. Literatūros apžvalga

1.1. Mentoriaus veiksmingumo teorinis diskursas

1.1.1. Mentoriaus samprata

Mentorystė nėra naujas konceptas, ji buvo žinoma dar akmens amžiuje (Crisp, Cruz, 2009). Sawatzky, Enns (2009), Crisp, Cruz (2009) teigia, kad sąvoka „mentorius“ kilusi iš graikų mitologijos ir minima Homero poemoje „Odisėja“. Kaip pasakojama minėtuose šaltiniuose, Odisėjas, išvykdamas į kelionę, patikėjo savo sūnų Telemachą vyresniam žmogui ir ištikimam patarėjui Mentoriui. Mentorius Telemachui buvo gidas, mokytojas ir tėvas. Pagal šį mitą mentorius dažniausiai apibūdinamas kaip išmintingas, patikimas patarėjas, ugdantis jauną, nepatyrusį žmogų (Sawatzky, Enns, 2009; Crisp, Cruz, 2009).

Crisp, Cruz (2009) teigia, kad mokslinėje literatūroje mentorystė vis dar laikoma miglotu, nepakankamai aiškiai apibūdintu konceptu, pateikiama daug jos apibrėžčių. Pasak Bozeman, Feeney (2007), mentorystės samprata yra labai plati, todėl gausu ir jos taikymo sričių. Bandant konceptualizuoti mentorystę įvairiose srityse (verslo, edukologijos, slaugos, psichologijos ir kitose), nustatyta, kad galimi įvairūs mentoriaus vaidmenys, funkcijos, mentorystės formos bei konceptai (Roberts, 2000; Bozeman, Feeney, 2007; Monkevičienė, Schoroškienė, 2008; Crisp, Cruz, 2009; Allan, 2010; Hodgson, Scanlan, 2013). Kaip nurodo Crisp, Cruz (2009), mentorystės konceptas gali būti atskleidžiamas ne tik tiesiogiai apibūdinant mentorystės sąvoką, bet ir per mentoriaus atliekamus vaidmenis, funkcijas. Bozeman, Feeney (2007) teigia, kad nepakankamą mentorystės koncepto ištirtumą lėmė didesnis tyrėjų dėmesys ne koncepto analizei, o taikomiesiems mentorystės tyrimams, t. y. mentorystės teikiamai naudai, trūkumams, individualiems ar socialiniams poreikiams tenkinti.

Mentorystė gali būti suvokiama kaip ***santykis*****,** ryšys tarp patyrusio ir mažiau patyrusio žmogaus, kurio metu mentorius pamoko, pataria,

pagelbsti ir teikia grįžtamąjį ryšį (Johson, 2003). Skiecevičius, Kanišauskaitė (2009) konkretizuoja santykį, t. y. apibūdina jį kaip dvišalį santykį, kuriuo siekiama asmeninio bei profesinio globotinio tobulėjimo, o esminį vaidmenį atlieka globojantis bei tarpininkaujantis asmuo – mentorius, disponuojantis didesnėmis konkrečios srities žiniomis ir patyrimu. Clutterbuck, Megginson (2004) teigia, kad mentorystės santykiai yra plėtojami mentorystės proceso metu, kuris yra orientuotas į žmogų, kuris mokosi, ir gali progresuoti atsižvelgiant į mentoriaus ir globotinio poreikius. Tokie santykiai gali būti inicijuojami globotinio, mentoriaus ar organizacijos, o santykių formų ir funkcijų esti įvairių, bet visos apima mentorystei būdingas savybes. Girves, Zepeda, Gwathmey (2005) nuomone, mentorystė – tai multidimensinis, dinamiškas ir abipusis santykis tarp labiau pažengusio praktiko (mentoriaus) ir globotinio, jos kontekstas gali būti įvairialypis, todėl ir mentoriaus–globotinio santykiai turi turėti bendrų bruožų, būti giminingi.

Mokslinėje literatūroje mentorystė taip pat yra apibrėžiama kaip patyrusio asmens nuostatų, žinių ir įgūdžių perdavimas nepatyrusiam asmeniui intensyvios, besivystančios ***socialinės sąveikos*** metu (Crisp, Cruz, 2009), kai mentorius padeda globotiniui tapti kompetentingesniam jo profesinėje veikloje, įsipareigoja padėti globotiniui plėtoti profesinį augimą. Mentorystė, kaip teigia Johson (2003), suprantama kaip *kūrybinė* (angl. *generative*) *sąveika* su globotiniu, kurios tikslas – savo profesinės patirties perdavimas, tokia mentorystės samprata gali būti traktuojama kaip įtraukimo į egzistenciją kūrybos menas, reikalaujantis aktyvaus rūpinimosi globotinio gerove.

Butler, Cuenca (2012) nurodo, kad mentoriaus ir globotinio (studento) santykiai veikiami kiekvieno iš dalyvių asmenybės bei patirties, socialių, kultūrinių ir asmeninių veiksnių, tad mentorystė yra *socialiai konstruota* praktika. Pasak minėtų mokslininkų, mentoriaus ir globotinio lūkesčiai dažnai lemia mentorystės sampratą, kuri yra nuolat kuriama socialinės sąveikos, atsirandančios per patirtį. Taigi kiekvienas iš sąveikos dalyvių – tiek mentorius, tiek studentas gali

turėti skirtingą sampratą apie mentorystę bei mentoriaus atliekamus vaidmenis (Butler, Cuenca, 2012).

Taip pat mentorystė apibūdinama kaip ***procesas.*** Proceso samprata gali būti suprantama įvairiai – kaip abipusis, intencionalus, struktūruotas, auginimo, įžvalgus procesas. Grassinger, Porath, Ziegler (2010) aprašo mentorystės konceptą kaip *auginimo* (angl. *growth*) procesą, kurio metu labiau patyręs asmuo, veikiantis kaip vaidmens modelis, moko, remia, skatina, pataria mažiau patyrusiam asmeniui, siekiant pagerinti abiejų šio proceso dalyvių asmeninį ir (ar) profesinį mokymą(si). Bozeman, Feeney (2007) nuomone, mentorystė gali būti nagrinėjama kaip *informacijos perdavimo* procesas, socialinis kapitalas, psichologinė pagalba, kurie padeda globotiniui siekti darbinės veiklos, karjeros ir profesijos tobulėjimo. Mentorystei taip pat būdingas neformalus bendravimas, dažniausiai „akis į akį“, tarp žmogaus, turinčio daugiau žinių, išminties ir patirties, bei mažiau patyrusio globotinio (Bozeman, Feeney, 2007). Roberts (2000), atlikęs išsamią fenomenologinę mentorystės koncepto analizę ir susisteminęs gautą informaciją, nurodo, kad mentorystė yra „*formalizuotas* procesas, kurio metu turintis daugiau žinių bei patyręs asmuo paremia, paskatina reflektuoti ir mokytis mažiau patyrusį ir žinantį asmenį, tokiu būdu palengvindamas globotinio karjeros bei asmeninę plėtrą“ (p. 162). Mentorystės, kaip proceso, veikla skirstoma į fazes (Roberts, 2000): 1) nurodymo fazė (mentorius vadovauja globotiniui, neturinčiam patirties ir organizacinių gebėjimų); 2) įtikinimo (paskatinimo) fazė (mentorius nukreipia, palaiko globotinį, kuris įgyja vis didesnių gebėjimų, reikalingų jo praktinei veiklai bei savarankiškumui, rodo vis didesnę iniciatyvą); 3) bendradarbiavimo fazė (mentorius dirba kartu su globotiniu, kuris problemoms spręsti taiko techninius gebėjimus); 4) patvirtinimo fazė (mentorius globotiniui deleguoja savarankiškai pritaikyti įgytus gebėjimus). Monkevičienės, Schoroškienės (2008), Roberts, (2000) nuomone, *pagalbos procesas* iš prigimties yra mentorystės pagrindas, nes, mentorystė, nors gausu jos bruožų ir formų, pagrįsta mentoriaus orientacija padėti globotiniui mokytis, prisitaikyti ir tobulėti. Pagalba turi apimti ir psichologinį, emocinį aspektus, nepamirštant padėti

studentams, siekiantiems akademinių žinių, įgūdžių, koncentruotis į konkretaus dalyko studijavimą (Monkevičienė, Schoroškienė, 2008). Taigi mentorystės, kaip proceso, samprata padeda suvokti jos būdus ir formas ne kaip atsitiktinių veiksmų seką, bet kaip apgalvotą, struktūruotą, puoselėjantį dviejų krypčių procesą (Monkevičienė, Schoroškienė, 2008; Roberts, 2000).

Kiti autoriai mentorystę apibūdina kaip ***metodą,*** kuris padeda mažiau žinių turinčiam individui mokytis iš labiau patyrusio tobulinti tam tikrą kompetenciją (Mačianskienė, Gedvilienė, Linkaitytė, Teresevičienė, 2004).

Tradiciškai mentorystė suprantama kaip dviejų asmenų tarpusavio santykiai, bet mentorystė taip pat gali būti įgyvendinama ir grupėje, trukti santykinai trumpą laiką arba tęstis visą asmens gyvenimą, gali vystytis spontaniškai, natūraliai (neformalioji mentorystė) ar sistematiškai ir planuotai (formalioji mentorystė) (Monkevičienė, Schoroškienė, 2008; Crisp, Cruz, 2009). Pasak Crisp, Cruz (2009), neformalioji mentorystė – tai nestruktūruoti ar formaliai institucijos nepripažinti mentoriaus ir globotinio santykiai, kurie vystosi natūraliai, mentorius ir globotinis ieško vienas kito, nusiteikę ilgalaikiams santykiams ir bendriems siekiams. Formalieji mentorystės santykiai yra įteisinti ir kontroliuojami institucijos (Crisp, Cruz, 2009). Vykstant formaliajam ir neformaliajam mentoriavimo procesui, mentoriui ir globotiniui suteikiamos didesnės savęs pažinimo, kritinės refleksijos galimybės, tai lemia sėkmingesnę karjerą ir kryptingesnį tobulinimąsi (Monkevičienė, Schoroškienė ir kt., 2008). Tačiau Roberts (2000) nuomone, neformaliosios (natūralios) mentorystės pagrindu plėtojama mentoriaus veikla gali neturėti tikslo skatinti globotinio karjeros ir asmeninės raidos.

Crisp, Cruz (2009) išskiria penkis mentorystės tipus: „klasikinė mentorystė (tarp labiau patyrusio suaugusiojo ir jaunesnio asmens), „inividas-grupė“ (jaunų žmonių grupė gauna patarimų iš labiau patyrusio(ių) asmens ar asmenų), „draugas-draugas“ (sukuriama saugi aplinka; dažnai pasireiškia tarp jaunesnio amžiaus draugų), „lygiavertė grupė“ (tarp vienos grupės draugų) ir „ilgalaikiai santykiai“ (panašu į klasikinę mentorystę, tačiau globotinis turi polinkį į delinkvenciją).

Nagrinėjant mentorystę ***ugdymo*** sistemos kontekste, yra svarbūs du dalyviai – globotinis (studentas) ir mentorius, kurie nustato abipusius santykius su aiškiai apibrėžtais tikslais. Pasak Monkevičienės, Schoroškienės (2008), mokymo–mokymosi procesas yra abipusės krypties ir įtraukia tiek globotinį, tiek mentorių, o šiame procese svarbu jų abiejų dalyvavimas, nuostatos bei mokymosi veikiant aspektas. Skiecevičiaus, Kanišauskaitės (2009) nuomone, mentorius, dalyvaudamas studentų praktiniame mokyme, atlieka tam tikras funkcijas, kurios yra labai svarbios siekiant mokymo(si) tikslų. Stankevičienė, Monkevičienė (2007) teigia, jog praktinių gebėjimų studentas įgyja savarankiškai išbandydamas įvairias darbo formas ir būdus praktinio mokymo institucijoje. Išskiriamas mentorystės veiklos ciklas: ugdymo planavimas–įgyvendinimas–grįžtamasis ryšys–planų ir realizavimo tobulinimas padeda užtikrintai, tikslingai, ekonomiškai ugdytis būtinus praktinius gebėjimus (Stankevičienė, Monkevičienė, 2007). Mentorius, pasak minėtų tyrėjų, studentui reikalingas kaip modelis, iš kurio jis gali semtis praktinės patirties, o mentoriaus teikiamas grįžtamasis ryšys pozityviai pastiprina ugdymo sėkmei reikalingus praktinius gebėjimus bei padeda jų įgyti.

Mentorius ir globotinis veikia tam tikroje aplinkoje, pavyzdžiui, konkrečioje organizacijoje, tad šių dalyvių tarpusavio sąveika turi reikšmės mokymosi aplinkai (Skiecevičius, Kanišauskaitė, 2009; Monkevičienė, Schoroškienė, 2008). Studentams mentorystė suteikia galimybę plėtoti kompetencijas, įgūdžius, žinias bei pagerinti veiklą, o mentoriams – skatina profesinį ir asmeninį augimą (Monkevičienė, Schoroškienė, 2008), todėl, pasak Ehrich, Hansford, Tennet (2004), mentorystės teikiamos naudos yra patobulinti gebėjimai, naujos idėjos ir asmeninis augimas. Be to, pasak Monkevičienės, Schoroškienės (2008), mentorystė yra ne vien individuali parama studentui, bet ir pozityvus poveikis visai ugdymo institucijos kultūrai ir ugdymo sistemai. Tyrėjai, analizuodami formaliąją mentorystę, nors ir pabrėžia mentoriaus veiklos dviprasmiškumą, kelia klausimą, kieno interesams mentorius atstovauja – organizacijos ar globotinio (Roberts, 2000; Girves, Zepeda, Gwathmey, 2005; Monkevičienė, Schoroškienė 2008). Roberts (2000) teigia, kad vis dažniau aptinkama

nuomonių, kad formalioji mentorystė pirmiausia išskiria organizacijos, o ne globotinio poreikius, ir toks požiūris atitolina mentorystės sampratą nuo klasikinės mentorystės sampratos. Todėl, pasak Monkevičienės, Schoroškienės (2008), mentoriui nuolat kyla klausimas – kiek laisvai jis gali pasirinkti mentoriavimo būdus ir formas, kiek mentoriavimas turi būti formalizuotas ir atliepti įstaigos interesus, jos kultūrą ir deklaruojamas vertybes, o kiek jis gali būti paremtas neformaliuoju bendravimu.

Monkevičienė, Schoroškienė (2008) apibendrina mentorystės ***paskirtį*** *ugdymo kontekste* – sukurti optimalias sąlygas atlikti praktiką organizacijoje; laiduoti pradedančių dirbti asmenų integracijos į darbo rinką ir profesinės karjeros sėkmę; skatinti studentų profesinį, akademinį, asmenybės tobulėjimą, mokymosi įgūdžių plėtrą; plėtoti mentoriaus ir studentų profesinę bei ugdymo (si) kultūrą; plėtoti ugdymo institucijos ir kitų organizacijų bei švietimo strategų partnerystę; siekti nuolatinio studentų, pradedančių dirbti asmenų ir mentorių tobulėjimo; palaikyti ir skatinti mokymosi visą gyvenimą nuostatas; garantuoti sąveikos tarp teorijos ir praktikos veiksmingumą; skatinti globotinio socialinių įgūdžių, savivertės motyvacijos plėtrą.

Pasak Monkevičienės, Schoroškienės (2008), svarbu apibrėžti mentoriaus prisiimtus ***vaidmenis,*** nes tik tada mentoriaus ir globotinio santykiai bus aiškūs, veiksmingi. Mentoriaus vaidmuo – tai mentoriaus funkcijų ir joms atlikti reikalingų ypatybių, gebėjimų bei poveikio globotiniui būdų derinys, atskleidžiantis tam tikrą elgseną (Monkevičienė, Schoroškienė, 2008). Kaip mentoriai apibrėžia ir priima savo vaidmenį, kaip jie buvo parengti atlikti mentoriaus vaidmenį, kokią gavo paramą mentorystės veikloje, galimybę skirti laiko mentorystei, pačios organizacijos kultūra – visa tai nulemia mentorystės kokybę (Feiman-Nemser, Parker, 1993). Hudson, Spooner-Lane, Murray (2012) nuomone, mentoriaus vaidmuo – tai mentoriaus funkcijų ir joms atlikti reikalingų ypatybių, gebėjimų bei poveikio globotiniui būdų derinys, atskleidžiantis tam tikrą profesinę elgseną. Mentoriaus vaidmuo taip pat apima grįžtamojo ryšio apie atliekamą praktinę veiklą studentui suteikimą, studento mokymą mąstyti kritiškai, suvokti problemų sprendimus, analizuoti praktines

situacijas iš skirtingų perspektyvų (Butler, Cuenca, 2012). Panašiai mano ir Sajienė, Dailidienė (2003), teigdamos, kad esminis mentoriaus vaidmuo – modeliuoti ir valdyti įvairias mokymo ir mokymosi situacijas, kurios skatintų naujomis technologijomis grindžiamą pačių studijuojančiųjų savarankišką mokymąsi, kreipti būsimųjų profesijos atstovų mokymąsi atitinkamų kompetencijų įgijimo linkme, jį stebėti, reflektuoti ir vertinti. Pasak Monkevičienės, Schoroškienės (2008), mentoriaus atliekamų vaidmenų visuma grindžiama mentorystės, kaip suaugusiųjų mokymo(si) samprata, būtinybe atsižvelgti į mentoriaus ir globotinio santykius. Mentoriaus elgesio ir veiklos sritys (santykiai, informacija, parama, mentorius modelis, darbuotojo karjeros vizija) padeda atskleisti mentoriaus ir globotinio tarpusavio santykių plėtotę ir darną, o minėtų mentoriaus elgesio ir veiklos sričių supratimas padeda globotiniui elgtis kaip intelektualiam ir įgudusiam suaugusiam besimokančiajam (Monkevičienė, Schoroškienė, 2008). Tokiu būdu, atlikdamas mentoriaus vaidmenį, mentorius sujungia švietimo sistemos reiklavimus ir turimas pedagogines žinias, būtinas mentorystės veiklai (Monkevičienė, Schoroškienė, 2008).

Žvelgiant į mentorystės sampratą mentoriaus ir studentų santykių aspektu, mentorius atlieka tokius vaidmenis: vaidmens modelį (angl. *role model*), palengvintojo (angl. *facilitator*), studento socializacijos į profesiją atlikėjo, vertintojo (angl. *evaluater*), paramos teikėjo (angl. *supporter*), padėjėjo (angl. *helper*), kolegos (angl. *colleague, significant peer*), partnerio (angl. *partner*), konsultanto (angl. *counseler*), instruktoriaus (angl. *coach*), profesinės priežiūros vaidmens (angl. *adviser*), tarpininko (angl. broker), sprendimų priėmėjo (angl. *problem solver*), advokato, rėmėjo (angl. *sponsor*) (Daloz, 1986; Grassinger, Porath, Ziegler, 2010; Hezleet, Gibson, 2005; Butler, Cuenca, 2012; Roberts, 2000; Monkevičienė, Schoroškienė, 2008).

Kaip nurodo Roberts (2000), Butler, Cuenca (2012), Crisp, Cruz (2009), mokslinėje literatūroje plačiau aptariami bei praktiškai taikomi šie mentoriaus atliekami vaidmenys:

- mentorius kaip *vaidmens modelis*. Išryškinamas mentoriaus gebėjimas dalintis gyvenimo patirtimi ir jausmais siekiant suasmeninti ir praturtinti santykius su globotiniu, didesnis dėmesys skiriamas globotinio gebėjimui mokytis iš mentoriaus elgesio, pasiekimų ir klaidų (Crisp, Cruz, 2009). Kaip pažymi Roberts (2000), vaidmens modeliavimas pastaruoju metu vis labiau tapatinamas su mentorystės samprata.
- mentorius kaip *instruktorius*. Šis vaidmuo dažnai įvardijamas kaip didžiausią atsakomybę turintis mentoriaus vaidmuo (Roberts, 2000). Tokį vaidmenį atliekantis mentorius padeda studentui įgyti būsimai profesijai reikalingų įgūdžių, teikia techninio, pedagoginio, organizacinio pobūdžio patarimų (Crisp, Cruz, 2009), stebi ir vertina mokomąją praktiką bei studentams suteikia konstruktyvią grįžtamąją informaciją, kuria siekiama pagerinti studentų mokymo(si) metodus, skatinti profesinį dialogą, reflektuoti savo veiklas (Monkevičienė, Schoroškienė, 2008). Fairbanks, Freedman, Kahn (2000) nuomone, refleksija padeda mokytojams vystyti profesinį identitetą, o dialogo plėtojimas numato platesnes mokymo ir mokymosi perspektyvas.
- mentorius kaip *emocinės paramos teikėjas*. Toks vaidmuo orientuotas daugiau į emocinės pagalbos teikimą, o ne į globotinio vertinimą, t. y. akcentuojama pasitikėjimo, bendradarbiavimo, nuoseklios komunikacijos, abipusės pagarbos svarba. Emocinė parama padeda globotiniams geriau suprasti mokytojo darbo kontekstą bei sudaro teigiamą edukacinę aplinką (Crisp, Cruz, 2009).
- mentorius kaip *socializacijos agentas*. Mentoriai, kaip teigia Fairbanks, Freedman, Kahn (2000), yra pirmieji mokytojai, padedantys studentams suprasti formalius ir neformalius mokymo proceso reikalavimus, todėl akcentuojama mentoriaus svarba globotinių socializacijos procese (Crisp, Cruz, 2009).
- mentorius kaip *rėmėjas*. Roberts (2000) nuomone, laikui bėgant rėmimas ilgainiui gali tapti „esminiu mentorystės požymiu“ (p. 160). Mentorius moko veiksmingai naudotis ištekliais sprendžiant ugdymo problemas, dalijasi su globotiniu asmeninėmis mokymo priemonėmis (Monkevičienė, Schoroškienė, 2008).

Be apibrėžtų mentoriaus vaidmenų, išskiriamos ir mentoriaus ***funkcijos***. Girves, Zepeda, Gwathmey (2005) išskiria dvi mentoriaus atliekamas funkcijas: psichosocialinę ir profesinę. Pasak minėtų tyrėjų, psichosocialinė arba asmeninės paramos funkcija mentorystės procese apima vaidmenų modeliavimą, skatinimą, konsultavimą ir kolegialumą, o profesinė arba su praktikanto karjera susijusi funkcija apima mokymą, instruktavimą ir konsultavimą. Kaip matyti, konsultavimas svarbus tiek atliekant psichosocialinę, tiek profesinę funkcijas. Konsultavimo svarbą akcentuoja ir Ladišienė, Monkevičienė (2007) nurodydamos, kad konsultavimas praktikantams padeda susivokti įvairialypėje būsimoje profesinėje veikloje bei skatina profesinį tobulėjimą. Konsultavimas, mokslininkių nuomone, yra pagrindinė mentoriaus funkcija, nes susieja teorines žinias su praktinio mokymosi situacijomis, gali padėti atrasti mokymosi tikslus, esti reikšmingas sprendžiant iškilusias problemas praktiškai (Ladišienė, Monkevičienė, 2007). Hezleet, Gibson (2005), apibendrinę kitų mokslininkų tyrimus, nurodo, kad mentorius atlieka šias pagrindines funkcijas: 1) karjeros funkciją – praktinių gebėjimų mokymas (praktinių žinių kūrimas); ši mentoriaus funkcija siejama su praktikanto profesiniu tobulėjimu; 2) psichosocialinę funkciją, siejamą su praktikanto asmeniniu tobulėjimu ir apimančią konsultavimą bei emocinę paramą; 3) vaidmenų modeliavimo funkciją; ji tarsi sujungia karjeros ir psichosocialinės paramos funkcijas, kadangi praktikanto konsultavimas, mokymas ir instruktavimas leidžia jam atpažinti savo vaidmenis bei juos kurti, tobulėti profesinėje srityje.

Apibendrinant mokslinės literatūros analizę galima teigti, kad mentorystė – tai santykis, ryšys tarp mažiau patyrusio ir patyrusio žmogaus – mentoriaus, kurio metu pastarasis pamoko, pataria, pagelbsti ir teikia grįžtamąjį ryšį. Mentorius – tai globojantis bei tarpininkaujantis žmogus, disponuojantis didesnėmis žiniomis ir patyrimu konkrečioje srityje. Mentorius yra asmuo, kuris priklausomai nuo situacijos ir iškeltų globotiniui tikslų gali būti patarėjas, kosultantas ir pan. Mentorius mentorystės veikloje prisiima ir atlieka kelis vaidmenis bei funkcijas, o mentoriaus atliekamų vaidmenų

visuma grindžiama mentorystės kaip suaugusiųjų mokymo(si) samprata.

1.1.2. Veiksmingumo samprata

Mokslinėje literatūroje plačiai vartojamas veiksmingumo terminas, tačiau jis dažnai tapatinamas su efektyvumu, produktyvumu ir kitomis sąvokomis, todėl tikslinga nusakyti ir pagrįsti veiksmingumo termino vartojimą šioje disertacijoje.

Mokslo darbuose anglų kalba, kuriuose nagrinėjamas mentorystės konceptas, mentorystei apibūdinti dažnai vartojami du panašūs, bet netapatūs terminai: *effectiveness* ir *efficiency*. *Effectiveness* kilęs iš anglų kalbos žodžio *effective*. *Effectiveness* yra išvestinis žodis iš *effective*, žodyne aiškinamas kaip duodantis trokštamą, norimą rezultatą, efektą (*Merriam-Webster Dictionary online*). O terminas *efficiency* kilęs iš anglų kalbos žodžio *efficient*, kuris žodyne aiškinamas kaip duodantis trokštamą, norimą rezultatą nešvaistant materialių išteklių, laiko ar energijos (*Merriam-Webster Dictionary online*). Taigi remiantis žodyne pateiktais šių žodžių aiškinimais, *effective* nebūtinai yra *efficient*, bet *efficient* būtinai yra *effective.*

Problema, pasak Carmichael (2002), Lockheed, Hanushek (1994), ta, kad dažnai mokslininkai šiuos terminus savo darbuose anglų kalba vartoja kaip sinonimus, klaidingai pakeisdami vieną kitu ir neįžvelgdami jų reikšmių skirtumo. Dar didesnių problemų kyla šiuos terminus verčiant į lietuvių kalbą – abu jie dažnai verčiami kaip „veiksmingumas“, „efektyvumas“ (Piesarskas, 2005), „produktyvumas“ (Puškorius, 2002).

Šioje disertacijoje apsispręsta vartoti terminą „veiksmingumas“, kaip angl. *effectiveness* atitikmenį. Tokį pasirinkimą nulėmė keli argumentai. Terminas *effectiveness* į lietuvių kalbą vis dėlto dažniausiai verčiamas kaip „efektyvumas“ arba „veiksmingumas“. Tarptautinių žodžių žodyne (2005) ir Dabartinės lietuvių kalbos žodyne (2006) terminas „veiksmingas“ aiškinamas kaip „paveikus, efektyvus“, o tarptautinis terminas „efektyvumas“ (angl. *effectivness*) gali būti tapatinamas su lietuvišku jo atitikmeniu, terminu „veiksmingumas“, bet ne su terminu „produktyvumas“. Tačiau, pasak

Mikulėnienės (2005), tarptautinis žodis „efektyvus“ pernelyg dažnai vartojamas, o vietoj jo labiau tiktų žodis „veiksmingas“. Lietuviškiems žodžiams teiktina pirmenybė, todėl, atsižvelgus į kontekstą, rekomenduojama vartoti terminą „veiksmingas“ (Mikulėnienė, 2005).

Carmichael (2002) nuomone, veiksmingumas (angl. *effectivness*) – tai sistemos pasiekto rezultato kokybiškumo matas, nusakantis planuotų veiklų įgyvendinimo ir planuoto rezultato pasiekimo mastą, o vienas procesas yra veiksmingesnis už kitą, jei gautas rezultatas atitinka užsibrėžtą tikslą. Taigi termino „veiksmingumas“ (angl. *effectivness*) samprata gali būti apibūdinama kaip tikslų, norimo rezultato pasiekimas, neatsižvelgiant į išlaidas.

Anglų kalbos terminas *efficiency* (anot Bagdono, Jucevičienės (2000), į lietuvių kalbą reikėtų versti terminu „produktyvumas“) – tai gebėjimas pasiekti trokštamo, norimo rezultato nešvaistant materialių išteklių, laiko ar energijos (*Merriam-Webster Dictionary online)*; santykis tarp pasiekiamų rezultatų (išeiga) ir naudojamų išteklių (įeiga) (*Glossary. Quality in education and training*, 2011); darbo, kurį atlieka sistema, paversdama išteklius rezultatu, matas ar santykis tarp pasiekto rezultato ir panaudotų išteklių, nusakantis išlaidas rezultatui pasiekti (Carmichael, 2002). Taigi terminas „produktyvumas“ (angl. *efficiency*) gali būti apibūdinamas kaip tikslų, norimo rezultato pasiekimas, atsižvelgiant į išlaidas.

Apibendrinant, pažymėtini terminų „veiksmingumas ar efektyvumas“ ir „produktyvumas“ vartotinumo skirtumai priklausomai nuo pasirinkto tikslo. Apibūdinant pasiektų rezultatų atitiktį numatytiems tikslams, vartojamas terminas „veiksmingumas ar efektyvumas“ (angl. *effectiveness*), o apibūdinant pasiektų rezultatų ir sunaudotų išteklių santykį – terminas „produktyvumas“ (angl. *efficiency*).

Tikslinga būtų panagrinėti, kaip terminai „veiksmingumas“ (angl. *effectiveness*) ir „produktyvumas“ (angl. *efficiency*) vartojami švietimo kontekste.

Išsamią švietimo produktyvumo (angl. *educational efficiency*) ir švietimo veiksmingumo (angl. *educational effectiveness*) sampratų

analizę atliko Lockheed (1989), Lockheed, Hanushek (1994). Minėti mokslininkai nurodo, kad švietimo produktyvumas mokslo darbuose dažnai painiojamas su švietimo veiksmingumu. Švietimo veiksmingumas nusako, ar konkretus išteklių rinkinys turi teigiamą poveikį siekiamam rezultatui įgyvendinti, ir jei taip, kokio dydžio šis poveikis yra (Lockheed, Hanushek, 1994). Tokios pat nuomonės laikosi ir kiti tyrėjai. Pasak Bagdono, Jucevičienės (2000), siekiant įvertinti švietimo įstaigų veiksmingumą, daugiau dėmesio turėtų būti skiriama pasiektiems edukaciniams rezultatams, o ne ištekliams, naudojamiems šiam tikslui pasiekti. Carmichael (2002) teigia, kad vertinant švietimo veiksmingumą, reikia įvertinti švietimo rezultatus taikant tam tikras kokybines dimensijas, nes švietimo veiksmingumas gali būti matuojamas kiekybiniais ir kokybiniais matavimo vienetais, o produktyvumas matuojamas naudojant kiekybinius matavimo vienetus. Kitaip tariant, veiksmingumas netiesiogiai lygina panaudotus išteklius ar išlaidas; taigi, kas yra veiksminga, nebūtinai yra produktyvu. Veiksmingumas iš esmės yra kokybinis vertinimas, o produktyvumas susijęs su kiekybiniais vertinimais (Puškorius, 2002).

Siekdami dar aiškiau apibūdinti skirtumus tarp produktyvumo ir veiksmingumo sampratų, Lockheed (1989), Lockheed, Hanushek (1994) naudoja sistemų teorijos principus. Skirtumas tarp produktyvumo ir veiksmingumo bei tarp išorinio ir vidinio produktyvumo ar veiksmingumo pagrįstas išteklių (įeigos, angl. *inputs*) ir rezultatų (išeigos, angl. *outputs*) deskriptoriais (Lockheed, 1989; Lockheed, Hanushek, 1994). Ištekliai lemia, koks terminas – „produktyvumas“ ar „veiksmingumas“ turėtų būti vartojamas. Rezultatai lemia, kurie deskriptoriai – vidinis ar išorinis bus pritaikomi produktyvumui ar veiksmingumui apibūdinti. Dauguma atvejų, pasak Lockheed (1989), terminas „veiksmingumas“ vartojamas, kai kalbama apie nepiniginius išteklius, o „produktyvumas“ vartotinas kalbant apie piniginius išteklius. Nepiniginė rezultatų išraiška vartotina vidiniam deskriptoriui apibūdinti, o piniginė – išoriniam deskriptoriui (1.1 lentelė).

1.1 lentelė. Švietimo sistemų vidinis ir išorinis veiksmingumas ir produktyvumas. Parengta pagal Lockheed (1989), Lockheed, Hanushek (1994)

	Rezultatas matuojamas nepinigine išraiška, (#) pvz., mokymosi pasiekimai, mokymasis	**Rezultatas matuojamas pinigine išraiška, (€) pvz., uždarbis**
Ištekliai matuojami nepinigine išraiška (#) pvz., vadovėlių skaičius, pamokų organizavimas, pedagoginė patirtis, paskaitų organizavimas	Vidinis veiksmingumas (techninis veiksmingumas) #/#	Išorinis veiksmingumas €/#
Ištekliai matuojami pinigine išraiška (€) pvz., vadovėlių kaina, mokytojų uždarbis	Vidinis produktyvumas (veiksmingumas – išlaidos), #/€	Išorinis produktyvumas (nauda – išlaidos), €/€

Pastaba. Visur santykis yra tarp rezultato ir išteklių, išreikštų nepiniginiais (#) arba piniginiais (€) vienetais.

Terminą „vidinis veiksmingumas“ Lockheed (1989), Lockheed, Hanushek (1994) vartoja santykiui tarp mokymosi (nepiniginio švietimo rezultato) ir jam skirtų išteklių (įeigos) apibūdinti. Kaip nurodo minėti tyrėjai, švietimo ištekliai yra materialūs (knygos, demonstracinė medžiaga, klasės suolai ir panašiai) ir nematerialūs (pedagoginė praktika, sąveika tarp studentų ir mokytojų, mokyklų organizacinė struktūra, taip pat mokytojų laikas ir turimos kompetencijos). Pasak Lockheed (1989), švietimo perspektyvoje „vidinis produktyvumas“ – tai santykis tarp mokymosi (nepiniginio švietimo rezultato) ir mokymosi išlaidų (angl. *cost*). Šiuo terminu nusakoma, kaip geriausiai paskirstyti švietimo sektoriaus fondus siekiant gauti geriausių švietimo rezultatų esant tam tikroms išlaidoms. „Išorinis veiksmingumas“ – tai santykis tarp nepiniginių išteklių ir pinigais išreikšto rezultato. Švietime tai reiškia tam tikrų pedagoginų veiklų poveikio laipsnį baigusių studentų atlyginimams. „Išorinis produktyvumas“ – tai santykis tarp piniginių išteklių ir rezultato. Tokį įvertinimą atlikti yra gana sudėtinga, tačiau jis labai

naudingas priimant biudžeto paskirstymo sprendimus (Lockheed, 1989; Lockheed, Hanushek, 1994).

Disertaciniame tyrime vartotinas terminas „veiksmingumas, kaip angl. effectiveness atitikmuo. Tos pačios reikšmės terminas „efektyvumas“ nevartotinas, nes teikiama pirmenybė lietuviškam terminui. Terminas „veiksmingumas“ skiriasi nuo panašios reikšmės termino „produktyvumas“. Veiksmingumas (angl. effectiveness) – tai norimo rezultato pasiekimo matas, o „produktyvumas (angl. efficiency) – pasiektų rezultatų ir sunaudotų išteklių matas. Veiksmingumas gali būti vertinamas naudojant kiekybinius ir kokybinius parametrus, o produktyvumas – naudojant kiekybinius parametrus.

Veiksminga mentorystė ir veiksmingo mentoriaus veikla daugiau sietina su nepiniginiais ištekliais (pvz.: mentorių kompetencijos, mentorystės praktika, mentorystei skirtas laikas, sąveika tarp studentų ir mentorių ir pan.), o produktyvi mentorystė – su piniginiais ištekliais. Disertacinio tyrimo lauke mentorystė nagrinėjama kaip norimo tikslo, rezultato siekimas naudojant nepiniginius išteklius, todėl, vadovaujantis atlikta teorinių sąvokų analize, tokiai mentorystės bei mentoriaus veiklos sampratai apibūdinti vartotini terminai „veiksminga mentorystė“ ir „veiksmingas mentorius“.

1.1.3. Mentoriaus veiksmingumas

Kaip teigia Hezlett, Gibson (2005), informacijos ir tyrimų apie mentorystę, jos prigimtį, procesą, rezultatus, santykius daugėja, tačiau nemažai klausimų apie mentorystę dar neišnagrinėta. Vienas iš tokių klausimų yra mentorystės veiksmingumas ir jį veikiantys faktoriai (Jacobs, 2008; Hudson, Spooner-Lane, Murray, 2012).

Veiksmingos mentorystės samprata empirinių tyrimų srityse fragmentiškai nagrinėjama atskleidžiant jos procesualumą, formą, organizacinius principus (Furlong, Maynard, 1995; Sambunjak, Straus, Marusic, 2010), analizuojant mentorystės programų veiksmingumą (Zellers, Howard, Barcic, 2008; Dunham-Taylor, Lynn, Moore, McDaniel, Walker, 2008; Smith, Evans, 2008), išryškinant mentorystės veiksmingumą lemiančias sąlygas (Girves,

Zepeda, Gwathmey, 2005; Grassinger, Porath, Ziegler, 2010; Jokelainen, Tossavainen, Jamookeeah et al., 2013), pateikiant veiksmingos mentorystės modelius (Furlong, Maynard, 1995; Jacobs, 2008), analizuojant globotinio asmenines savybes, gebėjimus bei motyvaciją (Webb, Shakespeare, 2008; McCloughen, O'Brien, Jackson, 2009; Sambunjak, Straus, Marusic, 2010; Hamlin, Sage, 2011; Abbidin, 2012; Jokelainen, Tossavainen, Jamookeeah et al., 2013; Sanfey, Hollands, Gantt, 2013).

Furlong, Maynard (1995) veiksmingą mentorystę apibūdina taip: 1) veiksminga mentorystė yra pagrįsta ne vienu bendriniu modeliu, bet strategijų rinkiniu, kuris turi būti naudojamas lanksčiai, atsižvelgiant į kintančius besimokančiojo poreikius; 2) skirtingi mentorystės proceso etapai gali būti kumuliaciniai, o ne vystytis eilės tvarka; 3) mentorystė yra individualizuota mokymo forma, pritaikoma besimokančiojo poreikiams; 4) mentorystė yra dinamiškas procesas, kurio metu derinami iššūkių sudarymas ir parama globotiniui. Minėti autoriai nurodo, kad šioms sąlygoms įgyvendinti reikalinga veiksminga mentoriaus veikla.

Girves, Zepeda, Gwathmey (2005) veiksmingą mentorystę taip pat apibūdina pabrėždami mentoriaus veiksmingumo svarbą ir išryškina penkis esminius mentoriaus veiksmingumą lemiančius aspektus: 1) mentoriaus ir globotinio santykių koncentravimas į rezultatus ar žinių įgijimą; 2) veiksmingo mentoriaus vaidmenų modeliavimas bei globotiniui teikiama tiesioginė parama; 3) veiksmingo mentoriaus ir globotinio santykių naudos abipusiškumas; 4) asmeninė mentoriaus ir globotinio santykių prigimtis; 5) didesnė mentoriavimo patirtis ir įtaka globotiniui. Tokioje mentoriaus veiksmingumo sampratoje, pasak minėtų mokslininkų, atsispindi ne tik mentoriaus dėmesys globotinio mokymosi procesui bei paramai, bet ir naudos mentoriui gavimas.

Giebelhaus, Bowman (2002) veiksmingos mentorystės sampratoje taip pat pabrėžia mentoriaus veiksmingumo svarbą ir teigia, kad mokslinėje literatūroje per mažai dėmesio skiriama veiksmingos mentorystės modeliams, kuriuose atsispindėtų ir veiksmingo mentoriaus veikla. Vienas iš tokių modelių galėtų būti Furlong, Maynard (1995) siūlomas mentorystės modelis, jungiantis

pameistrystės (angl. *apprenticeship*) ir relfleksyvųjį modelius. Furlong, Maynard (1995) pasiūlyto, empiriškai pagrįsto mentorystės modelio esmė – veiksminga mentorystė yra sudėtinga ir daugialypė veikla, įtraukianti įvairias strategijas ir reikalaujanti aukštos kvalifikacijos darbuotojų, t. y. veiksmingai dirbančių mentorių. Lane (2004) pateiktame veiksmingos mentorystės modelyje veiksmingo mentoriaus veikla skatina veiksmingus pokyčius globotinio asmeniniame ir karjeros tobulėjimo procese. Veiksmingas mentorius, pasak mokslininko, sudaro sąlygas iššūkiams, kuriuos globotinis turi įveikti, padeda globotiniui įgyti gebėjimų, reikalingų jo profesinei veiklai bei asmeniniams pokyčiams įvykti.

Mokslinėje literatūroje, nagrinėjančioje švietimo sritį, nepavyko rasti mentoriaus veiksmingumo apibrėžties. Todėl disertacijoje mentoriaus veiksmingumo apibrėžčiai formuluoti nuspręsta vadovautis mokytojo veiksmingumo samprata. Tokį sprendimą lėmė keli argumentai. Pasak Campbell, Muijs, Robinson, Kyriakides (2004), šiuolaikinėje mokykloje mokytojas ne tik moko, bet dalyvauja ir popamokinėje veikloje, bendrauja su mokinių tėvais, atlieka mentoriaus vaidmenį mokydamas mokinius ar pradedančiuosius mokytojus, dalyvauja mokyklos bendruomenės veikloje. Tradicinė mokytojo veiksmingumo koncepcija, kai pagrindinis dėmesys skiriamas išimtinai mokymo veiklai klasėje, yra anachroniška (Campbell, Muijs, Robinson et al., 2004). Tad, kaip teigia Kyriakides, Demetriou, Charalambous (2006), mokytojo veiksmingumas nebegali būti siejamas tik su mokymo veiksmingumu, todėl būtina platesnė, daugiadimensinė mokytojo veiksmingumą apibūdinanti koncepcija, kad atsiskleistų mokytojo atliekamų vaidmenų veiksmingumas, tarp jų – mokytojo, kaip mentoriaus, veiksmingumas. Kita vertus, pasak Sajienės, Dailidienės (2003), Monkevičienės, Schoroškienės (2008), viena iš mentoriaus veiklų – tai studento mokymas bei konsultavimas, todėl mentorius taip pat atlieka mokytojo vaidmenį. Vadinasi, mentoriaus veikla yra glaudžiai susijusi su mokytojo veikla. Todėl mentoriaus, kaip vieno iš mokytojo atliekamų vaidmenų, veiksmingumą galima nagrinėti pasitelkus mokytojo veiksmingumo apibrėžtį.

Pasak Campbell, Muijs, Robinson et al. (2004), mokytojo veiksmingumas – gebėjimas realizuoti socialiai vertingus, sutartus tikslus, ypač, bet ne tik, susijusius su mokytojo veikla, sudarančia galimybę mokiniams išmokti (p. 2). Autorių nuomone, tokia mokytojo veiksmingumo samprata leidžia teigti, kad gali skirtis kontekstas ir sąlygos, sudarančios galimybę mokiniams mokytis, mokymosi tikslų pasiekimo lygis, vertybės, kuriomis grindžiamas mokymasis, mokytojai gali būti veiksmingesni su vienais mokiniais nei su kitais, dėstantys vienus dalykus veiksmingesni nei dėstantys kitus dalykus, kai kuriais profesinės veiklos aspektais veiksmingesni nei kitais. Be to, pasak Urbanovič (2011), esminiai veiksmingumo koncepcijos elementai: kokie požymiai, kieno požymiai, veiksmingas kam, kas apibrėžia, kaip matuojama arba vertinama, kada matuojama arba vertinama, kokiomis aplinkybėmis yra probleminiai, nes nėra standartizuotų elementų, suderintų tarp visų suinteresuotų grupių. Todėl, kaip nurodo Mujis, Kyriakides, van der Werf, Creemers, Timperley, Earl (2014), Kyriakides, Demetriou, Charalambous (2006), mokytojo veiksmingumas turi būti nagrinėjmas naudojant daugiau nei vieną veiksmingumo požymį, atsižvelgiant į kontekstą, kuriame veiksmingumas nagrinėjamas, į įvairių suinteresuotų šalių lūkesčius. Panašiai mąsto ir Grassinger, Porath, Ziegler (2010) teigdami, kad mentoriaus veiksmingumo samprata priklauso nuo veiksmingumą apibūdinančių požymių.

Taigi vadovaujantis išsakytomis mokslininkų idėjomis, mentoriaus veiksmingumas – gebėjimas realizuoti socialiai vertingus, sutartus tikslus, susijusius su mentoriaus veikla, sudarančia galimybę mokytis ir išmokti ne tik studentams, bet ir mentoriams. Mentoriaus veiksmingumo samprata priklauso nuo konteksto, o mentoriaus veiksmingumui apibūdinti turi būti naudojamos kelios požymių grupės.

Mokslininkai mentoriaus veiksmingumą nagrinėja analizuodami įvairius veiksmingumo aspektus. Kadangi mentoriaus veiksmingumo samprata priklauso ir nuo veiksmingumą apibūdinančių požymių, tikslinga būtų juos panagrinėti.

Clutterbuck (2004) nuomone, ne visi žmonės gali būti veiksmingi mentoriai, todėl nagrinėja asmens gebėjimus ir bruožus, būtinus veiksmingam mentoriui. Mokslininkas mano, kad veiksmingas mentorius turi demonstruoti tarpasmeninių santykių gebėjimus, gebėti motyvuoti, instruktuoti ir mokyti, dalintis informacija, turėti organizacinių, vadovavimo gebėjimų, būti charizmatiškas, atsakingas, kantrus (Clutterbuck, 2004). Lane (2004) mentoriaus veiksmingumą taip pat sieja su veiksmingam mentoriui būdingais gebėjimais ir asmenybės bruožais: gebėjimu bendrauti, mokyti(s), tinkamu humoro jausmu. Veiksmingas mentorius, pasak minėto autoriaus, yra lyg asmeninis globotinio repetitorius, o mentoriaus ir globotinio santykių veiksmingumas priklauso nuo mentoriaus gebėjimo sukurti ryšį, gerbti globotinį, būti empatiškam, rodyti neapsimestinį susidomėjimą globotinio tobulėjimu (Lane, 2004).

Mačianskienė, Gedvilienė, Linkaitytė, Teresevičienė (2004) mano, kad mentoriaus veiksmingumui yra svarbios vertybinės orientacijos. Autorės išskyrė šias svarbiausias vertybes: pagarba žmogui, gėrio skatinimas, tiesa, demokratija, teisingumas ir lygybė.

Mentoriaus veiksmingumo idėjų galima rasti ir Monkevičienės, Schoroškienės (2008) apibūdintose mentoriaus atliekamų vaidmenų charakteristikose. Pagal tai, koks daromas globotiniui poveikis (tiesioginis ar netiesioginis) ir kokia pagalba teikiama mokantis, minėti autoriai išskyrė keturis pagrindinius mentoriaus vaidmenis: instruktorius, konsultantas, globėjas, tarpininkas. Mentoriaus veikla tuo veiksmingesnė, kuo jis geriau pereina nuo vieno vaidmens prie kito, įvertindamas globotinio aktyvumą, emocinius poreikius, patirtinio mokymosi stilių, profesinės veiklos sritį, mentorystės ryšių ypatumus (Monkevičienė, Schoroškienė, 2008).

Gray, Smith (2000) tyrė mentoriaus veiksmingumą studentų požiūriu. Apibendrinę studijų rezultatus, tyrėjai pateikė veiksmingo mentoriaus sampratą – tai asmuo, kuris įgijo atitinkamų profesinių gebėjimų, žinių, gerų bendravimo įgūdžių bei motyvacijos mokyti ir palaikyti studentus. Gray, Smith (2000), remdamiesi tyrimo rezultatais, nurodė, kad mentoriams svarbu refektuoti savo veiklą, prisiimti atsakomybę bei priimti sprendimus, gerinančius studentų

mokymą, identifikuoti būdus bei veiksnius, galinčius padėti jiems veikti kaip veiksmingiems mentoriams.

Mačianskienė, Gedvilienė, Linkaitytė ir kt. (2004) nagrinėjo mentoriavimo formas, kuriose galima įžvelgti mentoriaus veiksmingumo idėjų. Viena iš mentoriavimo formų, pasak minėtų mokslininkių – tai skatinantis mentoriavimas, apibūdinamas kaip veiksmingų mentoriavimo santykių kūrimas, siekiant veiksmingų individo elgesio pokyčių bei besimokančiųjų, mentorių ir organizacijos rezultatų. Tokius veiksmingo mentoriavimo santykius dažnai lemia mentoriaus–globotinio poros parinkimas, atsižvelgiant į jų charakterius, įgūdžius, poreikius bei kitus kriterijus (Mačianskienė, Gedvilienė, Linkaitytė ir kt. 2004).

Grassinger, Porath, Ziegler (2010) nagrinėjo prielaidas mentoriaus veiksmingumui didinti. Mokslininkai, atlikę daugelio šaltinių analizę, teigė, kad veiksmingas mentorius kai kuriose organizacijose yra skatinamas atlyginimu, paaukštinimu tarnyboje, motyvacija. Minėti tyrėjai išskyrė šias prielaidas mentoriaus veiksmingumui didinti a) tinkamas mentoriaus parengimas arba bent visapusiškas jo tinkamumo būti mentoriumi vertinimas; b) atsakingas mentoriaus ir globotinio poros parinkimas; c) pakankama mentoriavimo trukmė; d) priemonių, skirtų skatinti kokybinius mentoriaus ir globotinio santykius, panaudojimas.

Atliktos mokslinės literatūros analizės pagrindu galima išskirti ir apibendrinti esminius mentoriaus veiksmingumo požymius:

Išsamus mentorystės ir mokymo(si) proceso išmanymas. Veiksmingai mentorystei pasiekti mentoriui reikalingos žinios ir supratimas apie mentorystės procesą, įvairių mokymo(si), vertinimo metodų, naudojamų konkrečiame mentorystės kontekste, išmanymas (Kelly, 2007; Huggett, Warrier, Maio, 2008; Viale, Tischler, 2009; Stenfors-Hayes, Hult, Dahlgren, 2011; Anderson, 2011; Abiddin, 2012; Jokelainen, Tossavainen, Jamookeeah et al., 2013). Veiksmingam mentorystės procesui svarbus abipusis grįžtamasis ryšys, mentorystės proceso apmąstymas (Kelly, 2007; Webb, Shakespeare, 2008; Smith, Evans, 2008; Crisp, Cruz, 2009; Anderson, 2011; Jokelainen, Tossavainen, Jamookeeah et al., 2013).

Veiksmingo mentoriaus savybės, gebėjimai ir motyvacija padeda plėtoti veiksmingą mentorystę. Veiksmingai mentorystei įgyvendinti būtina savimotyvacija tapti veiksmingu mentoriumi (Webb, Shakespeare, 2008; Viale, Tischler, 2009; Anderson, 2011; Ali, 2012; Jokelainen, Tossavainen, Jamookeeah et al., 2013), asmeninės mentoriaus savybės, gebėjimai, kurie padeda produktyviai įtraukti, sudominti globotinį, pagilinti jo žinias ir gebėjimus, sietinus su sėkminga profesine praktika, užmegzti su globotiniu kokybišką dialogą (Ali, Panther, 2008; Smith, Evans, 2008; Webb, Shakespeare, 2008; Crisp, Cruz, 2009; Viale, Tischler, 2009; Sambunjak, Straus, Marusic, 2010; Hamlin, Sage, 2011; Anderson, 2011; Stenfors-Hayes, Hult, Dahlgren, 2011; Abiddin, 2012; Ali, 2012; Hudson, Spooner-Lane, Murray, 2012; Jokelainen, Tossavainen, Jamookeeah et al., 2013).

Pozityvūs mentoriaus ir globotinio santykiai, sukuriantys palankią mokyti(s) aplinką. Veiksmingos mentorystės pamatas – tai pozityvių santykių tarp mentoriaus ir globotinio užmezgimas (Sambunjak, Straus, Marusic, 2010; Hamlin, Sage, 2011; Hodgson, Scanlan, 2013). Tokie santykiai pasireiškia atviru bendravimu, prieinamumu, rūpinimusi santykiais, abipuse pagarba ir pasitikėjimu, informacijos sklaida, bendradarbiavimu (Wilkes, 2006; Webb, Shakespeare, 2008; Smith, Evans, 2008; Sutkin, Wagner, Harris, Schiffer, 2008; Viale, Tischler, 2009; McCloughen, O'Brien, Jackson, 2009; Crisp, Cruz, 2009; Anderson, 2011; Eller, Lev, Feurer, 2014).

Mentorystės organizavimas ir mentoriaus atliekami vaidmenys. Nepakankamos pastangos mentorystės kokybei užtikrinti, veiksmingos mentorystės lyderystei ar mentoriaus veiksmingumui vertinti nulemia visos švietimo sistemos sumenkinimą (Hudson, Spooner-Lane, Murray, 2012). Lankstumas (atsakas į studento poreikius) yra būtina veiksmingos mentorystės dalis, nes skirtingi mentorystės atlikimo būdai, mentoriaus vaidmenys turi būti pritaikomi skirtinguose kontekstuose (Clutterbuck, 2004; Dunham-Taylor, Lynn, Moore et al., 2008; Pehkonen, Arola, Zvyagina et al., 2010; Abiddin, 2012). Be to, mentorius, siekdamas veiksmingo mentoriavimo, turėtų planuoti mentorystės veiklą (Kelly, 2007;

Ousey, 2009; Anderson, 2011; Ali, 2012; Jokelainen, Tossavainen, Jamookeeah et al., 2013).

Asmeninio ir karjeros tobulėjimo procesas. Veiksminga mentorystė padeda tiek mentoriui, tiek globotiniui tapti atsakingiems už karjeros plėtrą, asmeninį tobulėjimą. Svarbi veiksmingo mentoriaus funkcija yra padėti globotiniui tapti nepriklausomu profesionalu, kuris gebėtų apmąstyti ir išspręsti profesinėje veikloje iškilusias problemas. Veiksminga mentorystė turi būti apipusiai naudinga tiek globotiniui, tiek ir mentoriui (Clutterbuck, 2004; Huggett, Warrier, Maio, 2008; Monkevičienė, Schoroškienė, 2008; Grassinger, Porath, Ziegler, 2010; Anderson, 2011; Langdon, 2014).

Mentorystės patirtis ir profesionalumas. Didesnė mentoriavimo patirtis bei mentoriaus profesinė kompetencija sudaro galimybes plėtoti mentoriaus veiksmingumą (Buchel, Edwards, 2005; Kelly, 2007; Webb, Shakespeare, 2008; Sutkin, Wagner, Harris, Schiffer, 2008; Huggett, Warrier, Maio, 2008; Jokelainen, Tossavainen, Jamookeeah et al., 2013). Monkevičienė, Autukevičienė (2008) nurodo: kiekvienas mentorius turi turėti susidaręs hipotetinį savo įgijamos patirties ir mokymosi modelį, kad galėtų nustatyti savo individualų pasiekimų lygį ir tobulėjimo kelią. Taigi tik tuomet, pasak mokslininkių, mentorius galės veiksmingai padėti studentui įgyti profesinių gebėjimų, numatyti kliūtis ir padėti jas įveikti.

Apibendrinant teigtina, kad veiksmingos mentorystės prielaida yra mentoriaus veiksmingumas. Mentoriaus veiksmingumas – tai gebėjimas realizuoti socialiai vertingus, sutartus tikslus, susijusius su mentoriaus veikla, sudarančia galimybę mokytis ir išmokti ne tik studentams, bet ir mentoriams. Mentoriaus veiksmingumo samprata priklauso nuo konteksto, o mentoriaus veiksmingumui apibūdinti turi būti naudojami kelios požymių grupės. Mentoriaus veiksmingumą nusako: išsamus mentorystės ir mokymo(si) proceso išmanymas; mentorystei būtinos savybės, gebėjimai ir motyvacija; pozityvūs santykiai su globotiniu; mentorystės organizavimas; asmeninio ir karjeros tobulėjimo procesas, mentorystės patirtis ir profesionalumas.

Kitame poskyryje bus kalbama apie mentorių, kaip suaugusių besimokančiųjų, teorinius mentorystės mokymosi aspektus.

1.2. Mentorystės mokymosi teorinis diskursas

1.2.1. Suaugusiųjų mokymasis teoriniu aspektu

Mentorystės mokomasi ir, pasak Hansford, Tennet, Enrich (2003), Zachary (2000), Pehkonen, Arola, Zvyagina et al. (2010), šis procesas trunka visą gyvenimą, todėl, siekiant tyrinėti mentorystės mokymąsi, reikia remtis suaugusiųjų mokymosi teorijomis.

Kaip nurodo Illeris (2007), per pastaruosius 10–15 metų mokymasis tapo viena iš dažniausiai nagrinėjamų temų ne tik psichologijos, edukologijos srityse, bet taip pat politiniame ir ekonominiame kontekste, todėl mokslinėje literatūroje gausu mokymosi sampratų. Mačianskienės, Gedvilienės, Linkaitytės ir kt. (2004) nuomone, nėra vieno „teisingo“ būdo mąstyti apie mokymosi sampratos filosofinius pagrindus, todėl apibūdinant mokymąsi reikėtų vadovautis skirtingomis filosofinėmis ugdymo kryptymis. Panašiai teigia ir Gudžinskienė (2008) nurodydama, kad negalima vienareikšmė mokymosi apibrėžtis, nes skirtingos mokymosi sampratos nevienodai traktuoja tiriamąjį objektą ir skirtingai aiškina žmogaus prigimtį.

Pasak Illeris (2003; 2007), mokymasis turėtų būti suprantamas kaip daugelio *procesų visuma,* dėl kurių nuolat vyksta įvairios prigimties gebėjimų (fizinių, kognityvių, emocinių ar socialinių) kaita, o šie pokyčiai nėra siejami su biologine branda ir senėjimu. Illeris (2007) nuomone, pagrindinė mokymosi funkcija yra išreikšti besimokančiojo asmeninius gebėjimus. Mokymasis taip pat gali būti suprantamas kaip *procesas,* kurio metu individas asimiliuoja informaciją, idėjas, vertybes ir įgija žinių, gebėjimų, kompetencijų (Glossary. Quality in education and training, 2011); *socialinis procesas,* skatinamas nuolatinės žmogaus ir jo aplinkos sąveikos (Valuckienė, 2009); besimokančiojo aktyvus *santykis* su tam tikromis žiniomis ir patyrimu, kurio metu jis įsisąmonina sąvokas, kategorijas, elgsenas ar veiklos modelius arba įgyja kompetencijų (Laužackas, 2005); *tikslinga veikla*, siekiant įsisąmoninti žmonijos sukauptos patirties pagrindus, įgyti teorinės ir praktinės veiklos mokėjimų ir įgūdžių (Jovaiša, 2007); vidinių nuostatų ir mokymosi mokėjimų pagrindu vykstanti *tikslinga*

mokinio *sąveika* su informacijos šaltiniais (mokymo medžiaga), kurios metu papildomos (praturtinamos) jau turimos žinios, mokėjimai bei patyrimas, sudaroma galimybė atsirasti naujai teorinės ir praktinės veiklos kokybei ir kiekybei (Laužackas, 2005). Vis dėlto, nors gausu įvairių mokymosi sampratų, Knowles, Holton, Swanson (2007) nuomone, terminas „mokymasis“ dažniausiai vartojamas kalbant apie: 1) žinių įgijimą ir įvaldymą to, kas jau buvo žinoma; 2) patirties išplėtimą ir aiškesnį jos reikšmės suvokimą; 3) sisteminį, intencionalų procesą tikrinant idėjas, susijusias su konkrečiomis problemomis.

Šiame disertaciniame darbe nagrinėjamas suaugusiųjų, t. y. mentorių, mokymosi procesas, todėl reikia nustatyti, kas yra būdinga suaugusiųjų mokymuisi.

Suaugusieji, pasak Teresevičienės, Oldroyd, (2004), patys tobulėja ir plėtoja savo patyrimą, mokosi iš jo, daugiau orientuojasi į veiklą, ugdymą supranta kaip procesą, kuris padeda plėtoti kompetenciją. Šias mintis paryškina ir Knowles, Holton, Swanson (2007) teiginys, kad suaugusiųjų mokymasis savitas, nes suaugę žmonės turi savo patirtį, tikslų, o mokydamiesi teikia pirmenybę savarankiškumui. Norint užtikrinti veiksmingą suaugusiųjų mokymąsi, Knowles, Holton, Swanson (2007) nuomone, svarbus ne tik asmens poreikių tenkinimas, motyvacija mokytis, bet ir žinių įvertinimo, išlaikymo ir panaudojimo praktikoje faktoriai. Be to, suaugusiųjų mokymasis reikalauja specifinių tikslų ir mokymosi sąlygų, nes vyksta specifiniame socialiniame kontekste (Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė, 2004).

Vadovaujantis Teresevičienės, Gedvilienės, Zuzevičiūtės, (2006), Knowles, Holton, Swanson (2007), Brookfield (2001) idėjomis, galima išskirti tokias suaugusiųjų mokymosi esmines ypatybes:

Besimokančiojo savivaizdis. Suaugęs asmuo yra kryptinga asmenybė, siekianti savarankiškumo. Suaugusieji jaučia stiprų savivados poreikį, vadinasi, svarbu suaugusįjį įtraukti į bendrą paieškų procesą, o ne perduoti jam savo žinias ir paskui tikrinti, kiek jos tinkamos. Suaugusieji laikosi nuostatos, jog atsako už savo sprendimus ir gyvenimą, todėl priešinasi situacijoms, kai mano, kad jiems primetama kitų valia.

Besimokančiojo patirties vaidmuo. Imdamiesi mokomosios veiklos, suaugusieji jau turi kur kas daugiau ir kitokio pobūdžio patirties nei jaunuoliai, tačiau įgyta patirtis skirtinga. Šie kiekybiniai ir kokybiniai patirties skirtumai lemia suaugusiųjų mokymosi ypatumus: suaugę asmenys turės daugiau individualių skirtumų, bus heterogeniški pagal kilmę, mokymosi stilių, motyvaciją, poreikius, interesus ir tikslus nei jaunimo grupė. Didesnė suaugusiųjų patirtis reiškia ir tai, kad turtingiausi mokymosi šaltiniai dažniausiai yra patys suaugę besimokantieji. Tačiau didesnės patirties įgijimas turi kai kurių potencialiai neigiamų padarinių, nes patirties kaupimas leidžia susiformuoti šališkoms ir išankstinėms prielaidoms, neleidžiančioms pamatyti naujų idėjų, požiūrių, alternatyviai mąstyti.

Žinių poreikis. Prieš ko nors imantis, suaugusiam žmogui reikia žinoti, kodėl jam privalu ko nors mokytis. Nusprendę ką nors išmokti savarankiškai, suaugusieji aiškinasi, kokios naudos gaus iš mokymosi ir kokių neigiamų rezultatų sulauktų, jei nesimokytų.

Pasirengimas mokytis. Suaugusieji pasirengę mokytis tų dalykų, kuriuos jiems reikia žinoti ir mokėti atlikti, kad veiksmingai susidorotų su realaus gyvenimo situacijomis. Pasirengimas mokytis priklauso nuo noro geriau atlikti socialinius vaidmenis.

Orientacija į mokymąsi. Priešingai nei vaikai ir jaunuoliai, kurių mokymasis nukreiptas į mokomąjį dalyką, suaugusieji pasižymi į gyvenimą arba užduotis, problemas nukreiptu mokymusi. Suaugusieji turi motyvacijos mokytis tiek, kiek, jų manymu, mokymasis padės atlikti užduotis ar spręsti problemas, kylančias kasdieniame gyvenime. Be to, geriausiai naujas žinias, suvokimą, įgūdžius, vertybes ir požiūrius įsisąmoninama tada, kai visa tai siejama su kontekstu, pateikiama galimybė pritaikyti realaus gyvenimo situacijose.

Motyvacija. Suaugusieji reaguoja į kai kuriuos išorinius motyvacijos veiksnius (geresnis darbas, pareigų paaukštinimas, didesnė alga ir pan.), tačiau svarbiausi veiksniai yra vidiniai malonumai (noras gauti didesnį pasitenkinimą iš darbo, savivertė, gyvenimo kokybė ir pan.). Dauguma suaugusiųjų siekia nuolat augti ir tobulėti, tačiau šią motyvaciją dažnai užkerta tokios kliūtys: menkas savo, kaip studento, savivaizdis, neprieinamos galimybės ar ištekliai, laiko suvaržymai ir programos,

kurios pažeidžia suaugusiųjų mokymosi principus. Be to, suaugusieji labiau reaguoja į vidinius nei išorinius motyvacijos veiksnius.

Mokymosi rezultatų pritaikomumas. Suaugę nori kuo greičiau taikyti tai, kas išmokta ar sužinota, todėl jiems svarbiau mokėjimas spręsti problemas integruojant kelis dalykus, o ne vieno dalyko išmanymas.

Suaugusiųjų mokymąsi aiškinti remiantis vieninga mokymosi teorija, Foley (2007) nuomone, neįmanoma ir netikslinga, nes viena mokymo(si) perspektyva veikiau apriboja nei praturtina besimokančiųjų mokymo(si) galimybes. Todėl gausu skirtingų mokymosi teorijų, kuriomis vadovaujantis, pasak Torre, Daley, Sebasthian, Elnicki (2006), aiškinamas suaugusiųjų mokymasis. Vis dėlto, nors mokymosi teorijų yra daug, mokslinėje literatūroje jos dažniausiai klasifikuojamas į kelias grupes. Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė (2006) išskyrė keturias mokymosi teorijų grupes: bihevioristinę, kognityvinę, humanistinę, konstruktyvistinę. Panašią mokymosi teorijų klasifikaciją, pagrįstą suaugusiųjų mokymosi principais, pateikė Torre, Daley, Sebasthian, Elnicki (2006), remdamiesi Merriam, Caffarella (1999) idėjomis. Tyrėjai išskyrė penkias pagrindines mokymosi teorijų grupes (bihevioristinę, kognityvinę, humanistinę, konstruktyvistinę, socialinį mokymąsi). Pastarąja klasifikacija ir bus vadovaujamasi šioje disertacijoje.

Bihevioristinės mokymosi teorijos. Bihevioristai mokymąsi apibrėžia kaip įgūdį, susijusį su savęs keitimo procesu (Hezleet, Gibson, 2005), kaip pasikeitusią individo elgseną, kurią galima sustiprinti apdovanojimais ir bausmėmis (Gudžinskienė, 2008). Šių mokymosi teorijų požiūriu, besimokančiojo elgesį lemia aplinka, mokymasis pagrįstas stimulo ir reakcijos principais (Torre, Daley, Sebasthian, Elnicki, 2006), o besimokantysis tampa pasyviu priėmėju, kuris neatsako už tai, kaip ir ko jis mokosi (Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2006). Pasak Sahlberg (2005), studijuoti besimokančiojo mąstymo ir informacijos apdorojimo proceso neįmanoma, nes tokių dalykų negalima tiesiogiai stebėti, todėl bihevioristai daugiau kalba apie gerą mokymą, o ne apie gerą mokymąsi. Tai lėmė gausią šių mokymosi teorijų kritiką, todėl jos buvo tobulinamos ir sukurta naujų teorijų. Viena

iš jų – bihevioristinė socialinio išmokimo teorija, kurios pagrindinė idėja – žmonės gali mokytis psichomotorinių ar techninių įgūdžių stebėdami kitų asmenų veiklą (Torre, Daley, Sebasthian et al., 2006). Ši teorija, pasak minėtų tyrėjų, yra naudinga kuriant kompetencijomis grįstą programą, formuluojant mokymosi tikslus, nes leidžia besimokančiajam geriau suprasti, kokios veiklos jis mokysis, sąlygas, kuriomis jis mokysis ir kriterijus, pagal kuriuos jo atliekama veikla bus vertinama.

Kognityvinės mokymosi teorijos. Šiomis teorijomis mokslininkai nagrinėja prasmingo mokymosi esmę, kai besimokantieji siekia suprasti žinių struktūrą (Torre, Daley, Sebasthian et al., 2006), kokybines mąstymo ir mokymosi charakteristikas (Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2006). Kognityvinės mokymosi teorijos, pasak Gudžinskienės (2008), išsirutuliojo iš bihevioristų neišspręstų problemų. Mokslininkė teigia, kad šios mokymosi teorijos pagrįstos kognityviosios psichologijos naudojamu informacijos apdorojimo modeliu, o į asmenį žvelgiama kaip į aktyvų, tikslo siekiantį, gaunantį, apdorojantį ir kuriantį informaciją. Kognityvinių teorijų šalininkų nuomone, svarbu plėtoti veiksmingesnius savarankiško mokymosi gebėjimus ir įgūdžius, todėl pagrindinis mokytojo vaidmuo – palengvinti pažintinį apdorojimą ir padėti besimokančiajam „išmokti mokytis“ (Torre, Daley, Sebasthian et al., 2006). Kognityvistiniu požiūriu, labai svarbus besimokančiųjų kritinio mąstymo naudojant refleksiją skatinimas, nes tai, pasak Torre, Daley, Sebasthian et al., 2006), padeda įgyti žinių ir įgūdžių, būtinų kitose mokymosi situacijose.

Humanistinės mokymosi teorijos. Šių teorijų požiūriu, kaip nurodo Torre, Daley, Sebasthian et al. (2006), mokymasis traktuojamas kaip asmeninis veiksmas, būtinas visam besimokančiojo potencialui atsiskleisti, tad mokymosi tikslas – tapti savarankiškai besimokančiu žmogumi. Panašią mintį plėtoja ir Mačianskienė, Gedvilienė, Linkaitytė ir kt. (2004), teigdamos, kad savarankiškumas yra natūrali prigimtinė suaugusio žmogaus savybė, todėl pagrindžia savivada sustiprintą ugdymąsi, kaip priimtiniausią būdą mokytis suaugusiojo amžiuje. Humanistinės mokymosi teorijos, pasak Gudžinskienės (2008), pagrįstos humanistinės pedagogikos ir

psichologijos teiginiais, orientuotos į doro, laisvo, atsakingo, gebančio išreikšti save žmogaus ugdymą. Mokymasis humanistiniu požiūriu susijęs su asmens poreikiais (saviaktualizacija ir savirealizacija), kurių tenkinimas motyvuoja asmenį mokytis (Torre, Daley, Sebasthian, et al., 2006). Asmuo, kaip nurodo Torre, Daley, Sebasthian et al., (2006), planuoja, vykdo, vertina asmeninį mokymosi procesą ir tokiu būdu tampa savarankiškas, atsakingas už mokymąsi.

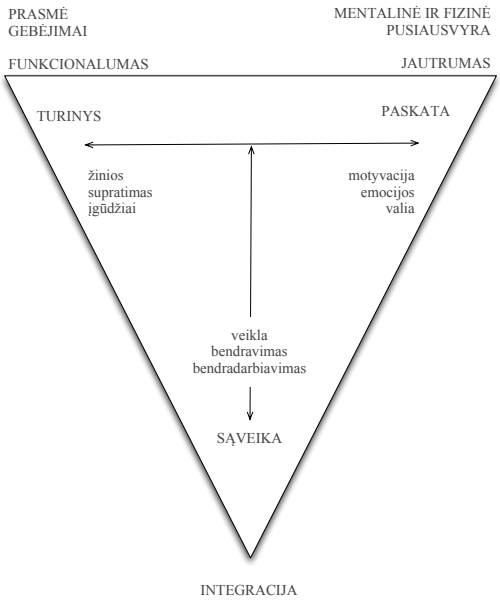
Socialinio mokymosi teorijos. Stebėjimas ir modeliavimas yra pagrindiniai socialinio mokymosi teorijų bruožai, nes mokymasis, pasak Torre, Daley, Sebasthian et al. (2006) vyksta sąveikaujant su kitais asmenimis, stebint jų veiklą įvairiuose socialinuose kontekstuose. Kad įgytų naujų žinių ar įgūdžių, besimokantieji turi imituoti stebėtą kitų asmenų elgesį (Torre, Daley, Sebasthian et al., 2006). Tight (2007) pastebi, kad besimokantieji, sąveikaudami su kitais asmenimis, ne tik imituoja pastarųjų elgesį, įsitraukia į patyriminį mokymąsi, plėtoja, tobulina pažintines struktūras, bet nustato, kokių gebėjimų, žinių reikia siekiant tapti norimos srities specialistu, įsilieja į bendruomenės veiklą, perima šios bendruomenės veiklos normas, kalbą. Mokytojas, pasak Torre, Daley, Sebasthian et al. (2006), yra atsakingas už naujų vaidmenų modeliavimą ir pagalbą asmenims mokantis šių vaidmenų.

Konstruktyvistinės mokymosi teorijos. Konstruktyvistiniu požiūriu mokymasis yra aktyvus, subjektyvus supratimo, reikšmių ir įgūdžių konstravimo procesas (Cox, 2003), todėl, pasak Salberg (2005), tas pats dalykas gali būti aiškinamas ir suprantamas įvairiai, o mokymasis yra paties besimokančiojo veiklos rezultatas. Kaip teigia Mačianskienė, Gedvilienė, Linkaitytė ir kt. (2004), konstruktyvistinės mokymosi teorijos sukuria galimybę pažvelgti į mokymąsi kaip į objektyvią, tačiau visada subjektyviai sukonstruotą bei interpretuojamą tikrovę, kuri komunikacijos metu įgauna prasmę. Cox (2003) nurodo, kad mokymosi idėja apima ir socialinį žinių konstravimą, atsižvelgiant į kognityvinius elementus ir asmens emocijas, nes žinios negali būti suprantamos be socialinės ir kultūrinės aplinkos, kurioje jos įgyjamos. Salberg (2005) nuomone, konstruktyvistinės mokymosi teorijos ir kognityvioji psichologija

sudaro konstruktyvizmo pagrindą, kuris yra ne mokymosi, bet žinojimo teorija, siejama su daugeliu mokymosi teorijų, srovių, grindžiamų tokiais pat teoriniais pradmenimis. Konstruktyvistinėse mokymosi teorijose besimokantysis įvardijamas kaip subjektas, konstruojantis savo suvokimo realybę: jungiantis naujas patirtis, žinias su jau turimomis ir tokiu būdu tobulinantis savęs suvokimą (Mačianskienė, Gedvilienė, Linkaitytė ir kt., 2004; Torre, Daley, Sebasthian et al., 2006). Akcentuojama besimokančiojo patirties, apimančios kognityvinius, fizinius, emocinius ir dvasinius aspektus, ir kritinės refleksijos svarba kuriant prasmes (Torre, Daley, Sebasthian, et al., 2006). Pagrindinė mokytojo veikla, pasak Torre, Daley, Sebasthian et al. (2006), – skatinti besimokančiųjų kritinį mąstymą.

Aptartose mokymosi teorijose (bihevioristinėse, kognityvinėse, humanistinėse, socialinio mokymosi, konstruktyvistinėse) remiantis skirtingu epistemiologiniu požiūriu aiškinamos įvairios mokymosi sampratos, požiūriai į mokymąsi, vidiniai mokymosi procesai, mokymo(si) strategijos ir kt. Mokymosi teorijos, pasak Illeris (2003), padeda suprasti, kaip pasikeistų mokymasis, jei kistų aplinkos sąlygos. Daugelis mokymosi teorijų, kaip nurodo Illeris (2007), nagrinėja tik vieną ar kelis mokymosi aspektus, pavyzdžiui, tradicinė bihevioristinė teorija ir kognityvinė teorija nagrinėja tik vidinį psichologinį procesą, o tam tikros modernios socialinio mokymosi teorijos didesnį dėmesį skiria išoriniam sąveikos procesui. Tačiau tradicinės mokymosi teorijos, Illeris nuomone (2009), kuriose akcentuojamos tik kognityvinės mokymosi ar tik socialinės mokymosi dimensijos, mažai padeda suprasti ir spręsti suaugusiųjų, kaip nuolat besimokančiųjų, mokymosi kaitą ir problemas. Todėl, mokslininko teigimu, labai svarbus kompleksinis mokymosi konceptas, kuris sujungtų abu mokymosi procesus: išorinį sąveikos procesą ir vidinį psichologinį procesą (Illeris, 2007). Toks kompleksinis požiūris į mokymąsi gali būti adekvati priemonė suprasti suaugusiųjų mokymąsi ir atliepti suaugusio besimokančiojo bei visuomenės poreikius (Illeris, 2003).

Pasak Illeris (2007), mokymosi procesas yra tam tikros struktūros, kurią sudaro du procesai ir trys dimensijos (2 pav.).



2 pav. Trys mokymosi dimensijos (pagal Illeris, 2007)

Išorinis sąveikos procesas nuolat vyksta tarp besimokančiojo ir jo socialinės, kultūrinės aplinkos (Illeris, 2007). Vidinis mokymosi procesas – tai žinių įgijimo procesas. Jis sujungia dvi lygiavertes, tarpusavyje susijusias psichologines funkcijas: a) mokymosi turinio valdymą, b) nukreipiančią, skatinančią funkciją, susijusią su mentaline energija, būtina mokymosi procesui. Be to, žinių įgijimo procesai visada integruoja dvi sritis: a) kognityvią (racionalią) – žinių ir įgūdžių, b) emocinę sritį, apimančią ir kitas psichodinamines sritis, tokias kaip motyvacija ir požiūriai. Kognityvinis mokymasis visada susijęs su emociniu komponentu, kurio aktualumas priklauso nuo emocinės situacijos, susijusios su mokymosi procesu, tai yra, ar mokymasis buvo savanoriškas, motyvuotas, ar prievartinis.

Mokymosi procesą sudaro tris dimensijos: sąveika, turinys ir paskata.

Turinio dimensija apima tai, kas išmokta. Paprastai tai žinios, įgūdžiai, požiūriai, įžvalgos, vertybės, elgesio būdai, metodai, strategijos ir panašiai. Besimokantysis savarankiškai konstruoja prasmes ir taip sprendžia praktinėje veikloje kylančias problemas. Tokiu būdu plėtojamas asmens funkcionalumas, t. y. gebėjimas prisitaikyti besikeičiančioje aplinkoje.

Paskatos dimensija sutelkia ir nukreipia psichikos energiją, kurios reikia, kad vyktų mokymosi procesas. Ji apima tokius elementus, kaip jausmai, emocijos, motyvacija, norai, valia. Suaugęs besimokantysis, pasak Illeris (2003; 2009), sąmoningai apsisprendžia, ko ir kaip jis nori ar nenori mokytis. Paskatos galutinė funkcija yra užtikrinti nuolatinę besimokančiojo mentalinę pusiausvyrą ir tokiu būdu plėtoti asmens jautrumą (angl. *sensitivity*).

Abi šios dimensijos inicijuojamos impulsų, kylančių iš sąveikos proceso, ir integruojamos vidiniame įgijimo procese. Todėl mokymosi turinys visada susijęs su mokymosi paskata, pavyzdžiui, mokymąsi skatina noras, interesas, būtinybė ar net prievarta, o esant paskatai, besimokantysis mokosi. Turinio ir paskatos dimensijos priklauso nuo sąveikos proceso tarp besimokančiojo ir socialinės, visuomeninės, kultūrinės, materialinės aplinkos.

Sąveikos dimensija. Sąveika su aplinka, kitais besimokančiaisiais sukelia impulsus, inicijuojančius mokymosi procesą. Ši dimensija skatina asmens integraciją į bendruomenę ir visuomenę, tad tokiu būdu plėtojamas besimokančiojo socialumas. Be to, suaugęs asmuo mokymuisi naudoja kasdienio gyvenimo, asmeninę ir bendruomenės narių profesinę patirtį. Sąveikos procesas yra socialinio ir kultūrinio pobūdžio, priklauso nuo to, kaip ir kokiu laikotarpiu vyksta, nes sąveikos galimybės skirtingose bendruomenėse ir skirtingomis aplinkybėmis skiriasi.

Taigi toks mokymasis, kaip teigia Illeris (2007), yra konstruktyvistinio pobūdžio, nes besimokantysis, panaudodamas mentalines struktūras, aktyviai konstruoja prasmes, kurios gali būti įvardijamos kaip funkcionalumas, jautrumas ir socialumas. Mokslininko nuomone, pasiūlyta mokymosi samprata yra kompleksinė (apimanti kognityvines, emocines ir socialines

dimensijas), nes viena dimensija suprantama tik suvokiant kitas dimensijas. Būtent toks mokymosi konceptas, pasak Illeris (2007), atitinka šiuolaikinę mokymosi koncepciją.

Mokymosi samprata nėra vienareikšmė, tačiau apibendrintai mokymasis gali būti apibrėžiamas kaip nuolatinis procesas, kurio metu įgyjama žinių ir patirties. Mokymosi sampratų įvairovę pagrindžia skirtingos mokymosi teorijos, kurios klasifikuojamos į kelias grupes: bihevioristinę, kognityvinę, humanistinę, socialinio mokymosi ir konstruktyvistinę. Mokymosi teorijų dėmesio centre – besimokantysis bei jo vidinis (kognityvinis) arba išorinis (sąveikos) mokymosi procesas. Mokymosi teorijos gali būti pritaikomos įvairių socialinių grupių mokymuisi analizuoti. Suaugusiųjų mokymasis reikalauja specifinių tikslų ir mokymosi sąlygų, nes suaugę žmonės turi savo patirtį, motyvaciją, mokydamiesi teikia pirmenybę savarankiškumui, mokymasis vyksta specifiniame socialiniame kontekste. Suaugusiųjų, kaip nuolat besimokančių asmenų, mokymuisi aiškinti gali būti naudojama Illeris (2003; 2007) mokymosi teorija. Illeris (2003; 2007) mokymosi teorija yra konstruktyvistinė, kompleksinė, integruojanti tiek individualius kognityvinius, tiek socialinius mokymosi procesus (išorinį sąveikos procesą ir vidinį psichologinį procesą) ir tris mokymosi dimensijas (kognityvinę, emocinę ir socialinę).

Disertacinime darbe bus vadovaujamasi Illeris (2003; 2007; 2009) sukurta ir plėtojama mokymosi teorija.

1.2.2. Mentorystės mokymasis konceptualiuoju požiūriu

Mentorystės mokymasis yra tęstinis procesas, kurio metu, pasak Pehkonen, Arola, Zvyagina et al. (2010), abu proceso dalyviai (mentorius ir globotinis) turi reflektuoti, kritiškai mąstyti ir analizuoti savo veiklą. Mentoriavimo metu mokosi ne tik globotinis, bet ir pats mentorius (Pehkonen, Arola, Zvyagina et al., 2010). Šias mintis paryškina ir Monkevičienė, Schoroškienė (2008), teigdamos, kad mentoriavimas – ne tik mentoriaus veikla, susijusi su globotiniu, bet ir paties mentoriaus mokymasis, informacijos gavimas, savęs ir kitų pažinimas, ugdymo realybėje egzistuojančių santykių geresnis

perpratimas. Zachary (2000) taip pat akcentuoja mentoriaus mokymąsi, nurodydamas, kad mokymasis, o ne mokymas yra fundamentinis procesas ir pirminis mentorystės tikslas. Tam, kad mentorius galėtų sukurti veiksmingą edukacinę aplinką globotiniams, siekiantiems ugdytis įvairias kompetencijas, būtina mokytis pačiam (Zachary, 2000).

Mentorystės mokymuisi pagrįsti naudojamos įvairios suaugusiųjų mokymosi teorijos ir koncepcijos: kontekstinio mokymosi teorija, mokymosi bendradarbiaujant teorija, socialinio išmokymo teorija, patirtinio mokymosi teorija, konstruktyvizmo teorija, tranformuojančio mokymosi teorija, socialinio mokymosi teorija ir kitos (Mačianskienė, Gedvilienė, Linkaitytė ir kt., 2004; Rekha, Ganesh, 2012; Monkevičienė, Rauckienė, 2010; Hansford et al., 2003; Daloz, 1996; Webb, Pachler, Mitchell, Herrington, 2007; Zachary, 2000). Mentorystės mokymasis siejamas su suaugusiojo mokymosi principais: savivaldus, patirtinis mokymasis, motyvacija mokytis, mokymasis atsižvelgiant į kontekstą, žinių poreikis ir galėjimas jas pritaikyti (Zachary, 2000; Parker-Katz, Bay, 2008; Shunk, Mullen, 2013).

Visos šios mentorystės mokymąsi aiškinančios teorijos ir koncepcijos, kaip ir suaugusiųjų mokymosi teorijos, gali būti skirstomos į tokias pačias grupes.

Bihevioristinės mokymosi teorijos gali būti kaip teorinis pagrindimas siekiant mentoriaus veiklos stebėjimą ir imitavimą panaudoti kaip mokymosi elementą (Hezleet, Gibson, 2005), o toks mokymasis padeda besimokančiam įgyti ir plėtoti praktinius motoriaus gebėjimus (Torre, Daley, Sebasthian et al., 2006). Mokymosi pokyčiams paaiškinti mentaliniai procesai nenaudojami (Torre, Daley, Sebasthian et al., 2006). Mokymosi stimulu tampa išoriniai mokymosi motyvai (Shunk, Mullen, 2013).

Humanistinėse mokymosi teorijose mentorystės mokymasis yra suvokiamas kaip ėjimas savirealizacijos link, o asmenybės nuolatinis augimas yra suprantamas kaip jos siekis visapusiškai įgyvendinti savo talentus, gebėjimus ir energiją (Mačianskienė, Gedvilienė, Linkaitytė ir kt. (2004). Mentorystės mokymuisi būdingas savivaldus

mokymasis, kai besimokantysis pats sistemingai orientuoja mokymąsi užsibrėžtų tikslų link (Shunk, Mullen, 2013). Toks besimokantysis, pasak Shunk, Mullen (2013), apmąsto asmeninį mokymosi procesą, jį planuoja, palaiko mokymosi motyvaciją, mokymuisi naudoja asmeninę mokymosi patirtį, socialinius ir aplinkos išteklius.

Socialinio mokymosi teorijos paaiškina mentorių mokymąsi bendruomenėje. Mokymasis bendruomenėje susijęs su patyriminiu mokymusi, savivada pagrįstu mokymusi ir kritinio ugdymo idėjomis (Parker-Katz, Bay, 2008). Bendruomenėje, pasak Parker-Katz, Bay (2008), asmenys dalijasi žiniomis, keičiasi idėjomis apie darbą, eksperimentuoja taikydami naujus metodus ir idėjas, atranda naujų problemų sprendimo būdų ir kartu koreguoja socialinį kontekstą.

Kognityvinėse mokymosi teorijose paaiškinamas mentorių mąstymo procesas mokantis (Jones, Straker (2006). Socialinės kognityvinės teorijos požiūriu savivaldus mentoriaus mokymasis, pasak Shunk, Mullen (2013), prasideda veikiant socialiniams (išoriniams) šaltiniams, o tęsiasi dėl internalizacijos proceso (vidinio šaltinio). Tokiam mokymuisi yra būdingas kognityvinis informacijos apdorojimas bei keturi mokymosi lygmenys: pradinis stebėjimo lygmuo (stebint kito mentoriaus veiklą įgyjama pradinių žinių, įgūdžių), stebėjimo ir taikymo lygmuo (įgytas žinias ir įgūdžius siekiama panaudoti mentorystės praktikoje), savikontrolės lygmuo (žinios ir įgūdžiai taikomi sudėtingesnėse mokymo(si) situacijose), o aukščiausiame lygmenyje žinios internalizuojamos, modifikuojamos ir taikomos naujuose kontekstuose (Shunk, Mullen, 2013). Tokiam mokymuisi naudojamos kognityvinės priemonės, kaip atmintis, suvokimas, informacijos apdorojimas, individas laikosi tam tikrų nuostatų, įsitikinimų, o pasąmonėje atlieka vertinimus pagal savo vertybes, įsitikinimus (Torre, Daley, Sebasthian et al., 2006).

Tačiau šiuolaikinuose tyrimuose mentorių mokymuisi analizuoti, pasak Hudson (2004), Jaspers, Meijer, Wubbels (2014), Clark, Killeavy, Moloney (2014), dažniausiai naudojamos *konstruktivystinės mokymosi teorijos*. Hudson (2004) teigia, kad konstruktyvistinis mokymas(is) reikalauja žinių sintezės, mokantis ir mokant turi būti sprendžiamos problemos įvairiose situacijose, o ne tik atliekant

kasdienes technines procedūras, todėl mentorius turi būti kritiškai reflektyvus mąstydamas apie savo paties mokymąsi. Naują prasmių struktūrą lemia ne tik naujai įgytos informacijos, bet ir ankstesnės besimokančio mentoriaus patirtys, idėjos ir metapažinimo gebėjimai (Pehkonen, Arola, Zvyagina et al., 2010).

Konstruktivystinės mokymosi teorijos, pasak Hudson (2004), leidžia plėtoti patirtinį modelį, pagrįstą refleksija bei supratimu, kaip plėtojamos besimokančiojo žinios, gebėjimai ir konstruojamos įvairios mokymosi koncepto prasmės. Mentorių požiūris į mentorystę, pasak Cox (2003), gali skirtis priklausomai nuo turimos konkrečios ugdymo ir paramos patirties, tad *patirtinis mokymasis* labai svarbus mentorių mokymuisi. Mentorystės mokymosi patirtis, Hezleet, Gibson (2005) nuomone, padeda mentoriams susidaryti įžvalgas apie jų, kaip mentorių, tobulėjimą, atnaujinti įgūdžius, apmąstyti kitų asmenų požiūrį į jų darbą, plėtoti vadovavimo įgūdžius. Daloz (1986) nuomone, atsižvelgdamas į įgytą patirtį, mentorius turi plėtoti naujas įžvalgas ir supratimą bei nuolat mokytis, kadangi nei mokymasis būti mentoriumi, nei mentorystė niekada negali būti baigtinis procesas, „nes tai yra nuolatinė kelionė“ (p. 10). Patirtinis mokymasis yra apimantis visą gyvenimą trunkančio mokymosi principus (Knowles, Holton, Swanson (2007), ciklinis, nuolat pasikartojamtis procesas, paįvairinantis įprastą mokymosi rutiną ir padedantis pereiti prie veiklos (Carroll, 2004). Patirtis, pasak Illeris (2007), siejama su tam tikra veikla, t. y. besimokantysis ne pasyviai priima, bet aktyviai dalyvauja siekdamas naudos sau. Patirtis integruoja svarbius turinio elementus, t. y. mes įgyjame ar suprantame kažką, ką suvokiame kaip svarbų sau, ir paskatos elementus, t. y. mes motyvuotai ir emocionaliai įsipareigojame mokymuisi (Illeris, 2007). Galiausiai, kaip teigia Illeris (2007), patirtis turi socialinį ir societarinį elementą, t. y. mes išmokstame kažką svarbaus ne tik sau, bet ir kas svarbu mūsų sąveikai su aplinkiniu pasauliu.

Kaip jau buvo minėta, pasak Sahlberg (2005), konstruktyvistiniu ir sociokultūriniu požiūriu grindžiamas mokymasis kartais dar vadinama *kontekstiniu* mokymusi. Kontekstinis mokymasis sujungia kognityvinį ir socialinį požiūrį, todėl žinios, įgytos vienoje aplinkoje ar situacijoje,

nebūtinai yra taikytinos kitose situacijose (Sahlberg, 2005; Pehkonen, Arola, Zvyagina et al., 2010). Vadinasi, kaip teigia Cain (2009), Sajienė, Dailidienė (2003), mentoriai turėtų mokytis aplinkoje, kurioje tie įgūdžiai bus naudojami, ir kuri yra neatskiriama nuo tam tikro socialinio ir kultūrinio konteksto, galimai veikiančio jų mokymąsi būti mentoriais. Toks mokymasis taip pat yra socialus, nes besimokantieji sąveikauja su bendruomene ir joje mokosi (Cain, 2009). Be to, kaip nurodo Jokelainen, Turunen, Tossavainen et al. (2011), svarbu suprasti patirtinių žinių poveikį mentoriams bei jų tarpusavio santykiams ir kaip jos gali arba negali būti išreikštos. Šios patirtinės žinios priklauso ne tik nuo laiko ar vietos, taip pat nuo dabartinio konteksto ir mentoriaus situacijų supratimo remiantis ankstesne mokymosi patirtimi (Jokelainen, Turunen, Tossavainen et al., 2011). Į veiklą orientuotų žinių prigimtis rodo, kad mentoriai mokydamiesi praktinėje aplinkoje iš dalies pakeičia savo turimas žinias (Cox, 2003). Žinios yra veikiamos turėtos ankstesnės patirties ir bus keičiamos dabartinėje praktikoje ir dabartinėmis aplinkybėmis. Eraut, pritardamas išsakytoms idėjoms, teigia, kad mokymasis gali būti „labai veikiamas anksčiau naudotų kontekstų; jokia mintis negali būti perduota į naują kontekstą be būsimų intelektinių pastangų“ (1994, p. 51).

Kita konstruktyvistinė mokymosi teorija – *transformuojantis mokymasis*. Mokymo ir mokymosi tikslų teorizavimas, pasak Knowles, Holton, Swanson (2007), neseniai sulaukė naujo postūmio – sampratos, jog suaugusiųjų mokymo programoms neužtenka vien tik patenkinti įvardytus individų, organizacijų ar visuomenės mokymosi poreikius. Programos veikiau turi siekti padėti suaugusiems besimokantiesiems pakeisti mąstymą apie save ir juos supantį pasaulį (Knowles, Holton, Swanson, 2007; Brookfield, 2001). Kai kalbama apie mentorystę iš mokymosi perspektyvos, kaip nurodo Pehkonen, Arola, Zvyagina et al. (2010), susitelkiama ties prasmių kūrimu ir tobulinimu vadovaujantis kritine patirties refleksija. Mentorystėje refleksijos konceptas gali būti suprantamas kaip gili patirties kontempliacija ir patirties rekonstrukcija (Daloz, 1986). Tokia refleksija, pasak Pehkonen, Arola, Zvyagina et al. (2010), padeda

sukurti naujų įžvalgų, todėl mąstymo ar veiksmų pokyčių rezultatas yra naujo išmokimas.

Transformuojančio mokymosi atstovas Daloz (1986) analizuoja mentorystės mokymąsi, akcentuodamas paramos ir iššūkių sudarymo svarbą mokymosi procese. Daloz sukurtas mentorystės modelis pagrįstas prielaida: jei parama besimokančiajam yra maža, tai tikimybė įvykti mokymosi pokyčiams yra irgi menka, o jei parama mokantis yra didelė – tai suponuoja gilių žinių įgijimą. Daloz (1986), analizuodamas mentorystę, jos sampratai naudoja metaforą – „transformuojanti kelionė“. Ši metafora geriausiai atskleidžia globotinio ir mentoriaus santykius, jų abipusį ryšį bei abiejų dalyvių mokymąsi: „Mes visi esame suaugę besimokantieji. Kartais tai, ko mokomės, yra trivialu, kartais tai pakeičia mūsų gyvenimą. Mes visi „augame“ ir keičiamės“ (Daloz, 1986, p. 4). Tačiau transformacija, kaip teigia Daloz (1986), reikalauja gilaus savo fundamentinių įsitikinimų permąstymo. Mentorius ne tik idealiu atveju įkūnija studentų aspiracijas, siekimą keistis ir tranformuotis, bet ir per savo įgytą patirtį mokosi būti mentoriumi. Mokslininkas mano, kad mokymosi procesui svarbios paties asmens pastangos bei bendravimas su žmonėmis, o kritinė refleksija turi apimti didelę mentoriaus mokymosi dalį.

Apžvelgtose mentorystės mokymosi teorijose svarbus dėmesys skiriamas šiems mokymosi elementams: mentoriaus mokymosi formoms ir programoms, mentorių rengimo modeliams, mentoriaus motyvacijai mokytis.

Suaugusiųjų mokymąsi analizuojančioje literatūroje išskiriamos trys suaugusiųjų mokymosi formos: formalusis, neformalusis, savaiminis (Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2006). *Formalusis mokymasis* organizuojamas pagal sudarytas mokymosi programas, numatančias konkrečius mokymosi rezultatus, atitinkančius kvalifikacijos pripažinimo reikalavimus (Foley, 2007). *Neformalusis mokymasis* apgalvotas ir organizuotas, būdingas kvalifikacijos tobulinimo sričiai, gali būti teikiamas darbo vietoje, juo gali rūpintis visuomeninės organizacijos ir grupės, o su formaliuoju mokymusi bendra yra tai, kad šį mokymąsi riboja institucinė

priklausomybė (Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2006). *Savaiminis mokymasis* – tai natūralus, kiekvieną dieną vykstantis mokymasis, nebūtinai iš anksto apgalvotas, mažiau organizuotas ir struktūruotas, gali būti skatinamas gyvenimo sąlygų, profesinių aplinkybių, šeimos, todėl jo gali nepripažinti net patys individai, papildantys savo žinias ir gebėjimus (Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2006). Savaiminiam mokymuisi būdinga savišvieta, jis neatsiejamas nuo konkrečios darbo vietos, sprendžiamų problemų, todėl labai svarbus profesiniam tobulėjimui bei kompetencijoms įgyti (Sajienė, Dailidienė, 2003). Jei formaliojo ar neformaliojo mokymosi metu įgyjamos konkrečios kompetencijos, tai savaiminio mokymosi metu, kaip teigia Žydžiūnaitė, Lepaitė, Cibulskas, Bubnys (2012), įgyjamos kompetencijos nėra aiškiai apibrėžtos, jos yra visaapimančios.

Mentorystės mokymasis dažniausiai vyksta neformaliuoju ir savaiminiu būdu (Wang, Odell, 2002; Hansford, Tennet, Enrich, 2003; Pehkonen, Arola, Zvyagina et al., 2010), todėl tikslinga išsamiau aptarti šiuos mokymosi būdus.

Kai mentorystė yra atsitiktinė ir palikta savieigai, pasak Hudson, Spooner-Lane, Murray (2012), mentorius ir globotinis įgyja nevienodas patirtis, tai sudaro prielaidas formuotis skirtingai mentorystės sampratai ir mokymo(si) tikslams. Todėl, kaip teigia minėti mokslininkai, vis dažniau mokslinėje literatūroje aptinkama išsakytų nuomonių dėl neformaliojo mentorių mokymo būtinumo. Tuo tikslu gali būti naudojamos įvairios mentorių rengimo programos, pagal kurias mentoriai rengiami dirbti su globotiniais, siekiant užtikrinti sėkmingą ir veiksmingą mokymą(si) (Hudson, Spooner-Lane, Murray 2012; Ehrich, Hansford, Tennet, 2004). Anot Ehrich, Hansford, Tennet (2004), mentorių mokymo programos gali ryškiai skirtis savo pobūdžiu, turiniu ir siekiamais rezultatais, todėl ir mentorių parengimas mentorystei skiriasi. Kaip teigia Hudson, Spooner-Lane, Murray (2012), mentorystės programų kūrėjams ir koordinatoriams yra svarbu žinoti, kokios nuostatos ir įgūdžiai yra būtini mokantis mokyti globotinį.

Neformaliajam mentorių mokymui naudojamos įvairiomis mokymo(si) perspektyvomis grindžiamos programos, tačiau jas galima suskirstyti į tris grupes, pagal programose vyraujančias humanistinio mokymosi, situacinės pameistrystės (angl. *situated apprentice*) ir kritinio kontrukstyvistinio mokymosi perspektyvas (Wang, Odell, 2002). Taip sugrupuotose mentorystės mokymo programose skatinama siekti skirtingų mokymo(si) tikslų, todėl jos gali skirtis savo turiniu.

Humanistinio mokymosi perspektyva. Mokymo programose, pagrįstose humanistine perspektyva, akcentuojama emocinės paramos globotiniui svarba, kad šis lengviau išgyventų tikrovės šoką ir sumažėtų psichologinė įtampa, atsirandanti dėl asmeninio gyvenimo ir profesinių reikalavimų skirtingumo (Wang, Odell, 2002). Remiantis humanistiniu požiūriu, mentorius turi būti patarėjas, kuris padeda globotiniui spręsti jo asmenines problemas, iš naujo apibrėžti mokymosi poreikius (Hall, Draper, Smith, 2008). Mokymosi programose, kaip nurodo Zellers, Howard, Barcic (2008), Hansford, Tennet, Enrich (2003), ypač akcentuojami mentoriaus tarpasmeninių santykių gebėjimai: kaip būti geru globotinio draugu, mokėti jį išklausyti, suprasti globotinio asmenines problemas ir poreikius, padėti įgyti pasitikėjimą savimi. Nors mokymo programos padeda mentoriui įgyti kompetencijų, padedančių globotiniui spręsti jo asmenines ir profesines problemas, vis dėlto humanistine perspektyva pagrįstose programose neskatinama abejoti turimomis mokymo(si) žiniomis ir neplėtojamas pokyčiais pagrįstas mokymas(is) (Wang, Odell, 2002).

Situacinės pameistrystės perspektyva. Kaip teigia Wang, Odell, (2002), mentorių mokymo programos pagrįstos prielaida, kad visos veiklai būtinos žinios išplaukia iš konteksto. Praktinė veikla su patyrusiu mentoriumi yra pagrindinė prielaida išmokti mokyti (Zellers, Howard, Barcic, 2008). Minėta perspektyva pagrįstose mokymo programose, pasak Wang, Odell (2002), akcentuojamas mentoriaus mokymo gebėjimų įgijimas bei jų taikymas praktinėje veikloje, kultūrinio mokymo konteksto supratimas, gebėjimai pritaikyti mokymo išteklius. Tačiau tokios programos yra

kritikuojamos dėl pernelyg siauro, funkcionalaus požiūrio į mentoriaus mokymąsi, kai programose akcentuojamas tik kompetencijų, būtinų profesinės veiklos sistemai, įgijimas (Wang, Odell, 2002).

Kritinio konstruktyvistinio mokymosi perspektyva. Konstruktyvistiniu požiūriu, mentorystės žinios yra aktyviai kuriamos per besimokančiųjų mastymo procesą, todėl mokymo programose akcentuojamas mentoriaus mokymasis, orientuotas į turimų žinių ir struktūrų, mokymo kultūros kritikavimą, siekiant plėtoti dispozicijas, žinias ir įgūdžius (Wang, Odell, 2002). Globotinis ir mentorius yra abu besimokantieji, kūriantys naujas žinias, siekiantys išmokti naujų mokymo(si) būdų, tirti naujas mokymosi idėjas (Hall, Draper, Smith, 2008). Kritinė konstruktyvistinė mokymo programų perpektyva, pasak Wang, Odell (2002), pagrįsta prielaida, kad visos mokymo(si) žinios yra įgyjamos labai problemiškai, jei nevyksta bendradarbiavimas tarp mentoriaus ir globotinio, todėl kritinis konstruktyvistinis požiūris aiškiai asocijuojasi su transformuojančio mokymo(si) tikslu.

Savaiminio mokymosi metu asmuo, atlikdamas užduotis, sukuria įvairiausius socialinius ryšius, tačiau šios veiklos, kaip sąmoningos mokymosi patirties, nedeklaruoja (Brookfield, 2001). Pasak Alred, Garvey, (2000), Haggard, Dougherty, Turban, Wilbanks (2011), Jones, Straker, (2006), kartais mentoriai išmoksta mokyti, bet nesugeba išreikšti, ko ir kaip to išmoko. Kiekvienas asmuo, pasak Eraut (1994), kasdienėje praktinėje veikloje gali atpažinti reiškinį, kurio jis negali tiksliai ir argumentuotai paaiškinti, pvz. asmuo priima daug sprendimų, tačiau negali pateikti juos paskatinusių kriterijų, demonstruoja įgūdžius, kurių negali apibūdinti. Neišreikštą žinojimą Polany (2005) apibrėžė kaip būdą, kuriuo asmenys suvokia objektus, todėl žino daugiau negu gali pasakyti. Tokios neišreikštos (angl. *tacit*) žinios, Eraut nuomone, yra svarbios mokymo(si) gebėjimams įgyti savaiminiu būdu: „...dauguma atvejų žinojimas, kaip mokyti(s), tampa neišreikštomis žiniomis, kažkas tokio, ką nėra lengvai paaiškinti kitiems ar net sau.“ (1994, p. 111). Neišreikštos žinios, pasak Polany (2005), – tai asmeninės žinios, įterptos į asmeninę patirtį,

apimančios neapčiuopiamus elementus, tokius kaip asmeniniai įsitikinimai, požiūriai ir vertybių sistema. Toks neišreikštų žinių įgijimo pavyzdys yra praktinės žinios. Eraut (1994) teigia, kad praktinės žinios, kurių įgyja besimokantieji, sudarytos iš trijų elementų: žinoti ką, žinoti kaip ir neišreikštos žinios. Nors asmenims sunku įvardyti neišreikštas žinias ir prisiminti, kaip jos buvo įgytos, mokslininkas mano, kad jos veikia mokymąsi ir yra būtinos veiksmingai veiklai.

Kitas svarbus mentorystės mokymosi elementas yra mentorių mokymo(si) modeliai. Wang, Odell (2002), apibendrinę studijuotą mokslinę literatūrą, išskyrė tris mentorių mokymo(si) modelius:

1) *Žinių perdavimo modelis* skirtas atskiroms mentorystės žinioms ir įgūdžiams perduoti mentoriui ir pagrįstas prielaida, kad mentoriai gebės įsisąmoninti ir pritaikyti šias žinias bei gebėjimus praktiškai dirbdami kartu su globotiniu. Žinių perdavimo modelis yra veiksmingas išteklių bei laiko požiūriu ir gali būti taikomas dideliam mentorių skaičiui. Tinkamai organizuotas šis modelis gali veikti mentoriaus supratimą apie mentorystės žinias ir gebėjimus, tačiau stebėti ir vertinti, kaip mentorius šias žinias taiko mentorystės kontekste, yra labai sudėtinga.

2) *Teorijos ir praktikos sąryšio modelio* idėja – mentorystės žinios yra pagrįstos ir kontekstualizuotos tyrimais, o šių žinių įgijimas yra teorinių ir praktinių žinių jungimo procesas. Nors šis modelis taip pat gali būti pritaikytas dideliam mentorių skaičiui, tačiau reikalauja nemažų laiko ir išteklių investicijų.

3) *Bendros veiklos modelis* pagrįstas prielaida, kad mentoriaus žinios turi būti konstruojamos mokymo(si) kontekste diskutuojant apie praktiką ir bendrą mentorių, jų bendradarbių, globotinių veiklą bendruomenėje. Šis modelis skirtas mažam mentorių skaičiui, reikalauja didelės pagalbos restruktūrizuojant praktiką ir daug laiko ištekliams perskirstyti.

Wang, Odell (2002) teigia, kad jei veiksmingas mentorių mokymo modelis turėtų tenkinti kokybės, kiekybės, išlaidų, laiko poreikius, tai reikėtų surasti būdų, kaip integruoti visus šiuos tris modelius ir atitinkamai koreguoti mokymo programas.

Dar vienas mentorystės mokymosi elementas yra mentoriaus motyvacija. Mokymasis yra sudėtinga, įvairių gebėjimų reikalaujanti veikla, kurios rezultatus, be kitų veiksnių (gabumų, amžiaus, mokymosi stiliaus, mokymosi patirties ir kt.), nulemia motyvacinis mokymosi aspektas, t. y. motyvai, emocijos, požiūriai ar jų nebuvimas (Illeris, 2007). Mentorystės mokymasis – veikla, kuri, pasak Ginkel, Verloop, Denessen (2015), gali tęstis daugelį metų, todėl besimokantysis turi būti motyvuotas mokytis. Pasak Jankevičiaus (2005), mokymosi motyvacija gali būti apibūdinama kaip energija ir pastangos, kurias besimokantysis turi investuoti, norėdamas atlikti konkrečią užduotį. Veikiant išorinei motyvacijai, mokymasis vyksta siekiant patenkinti išorės paklausą ar gauti atlygį, t. y. veiksmai turi išorinį priežastingumą, o veikiant vidinei motyvacijai, mokymasis mažiau priklauso nuo išorinių situacijos aplinkybių, labiau susijęs su vertybių sistema ir asmenybės bruožais (Ryan, Deci, 2000). Pripažįstama, kad vidinė motyvacija patvaresnė ir stipresnė už išorinę, t. y. motyvai, susiję su išorine įtaka, daugeliu atvejų silpniau veikia motyvaciją negu tie, kurie susiformuoja dėl vidinių individo paskatų (Jankevičius, 2005). Mentorių, kaip ir kitų asmenų, mokymosi motyvacija aiškinama per mokymosi teorijų prizmę: mokymosi motyvacija biheviorsitiniu požiūriu – tai reakcija į vidinį ar išorinį pastiprinimą, humanistiniu – poreikių tenkinimas, konstruktyvistiniu – akstinas prasmėms kurti (Janssen, van Vuuren, de Jong, 2014). Erich, Hansford, Tennet (2004), atlikę mentorių motyvacijos mokytis tyrimus, nustatė, kad mentorystės mokymąsi lemia daugybė tiek vidinių, tiek išorinių motyvų, o dažniausias tyrimo dalyvių įvardytas motyvas – didėjantis mokymosi poreikis. Ginkel, Verloop, Denessen (2015) nustatė, kad mentorių mokymąsi lemia jų požiūris – save kaip besimokančiuosius identifikuojantys mentoriai labiau mokosi nei tie, kurie mentorystę supranta kaip procesą, kurio metu mokosi tik globotinis.

Apibendrinant galima teigti, kad mentorystės mokymasis yra tęstinis procesas, kurį pagrindžia suaugusiųjų mokymosi teorijos ir koncepcijos. Mentorystės mokymąsi aiškinančios teorijos, taip pat kaip ir suaugusiųjų mokymosi teorijos, klasifikuojamos į kelias

grupes: bihevioristinę, kognityvinę, humanistinę, socialinio mokymosi ir konstruktyvistinę. Mentorystės mokymąsi aiškinančiose teorijose integruojami suaugusiųjų mokymosi principai: savivaldus mokymasis, patirties integracija, motyvacija mokytis, mokymasis atsižvelgiant į kontekstą, žinių siekis ir galėjimas jas pritaikyti.

Bihevioristinių mokymosi teorijų požiūriu, mentorius mokosi stebėdamas ir imituodamas kitų mentorių veiklą, o mokytis jį skatina išoriniai mokymosi motyvai. Humanistinėse mokymosi teorijose akcentuojama savivaldaus mentoriaus mokymosi siekiant savirealizacijos tikslų svarba. Kognityvinėse mokymosi teorijose savivaldaus mentoriaus mokymasis aiškinamas laipsnišku žinių internalizavimo, modifikavimo ir taikymo naujuose kontekstuose procesais. Socialinio mokymosi teorijos nagrinėja mentorių mokymąsi bendruomenėje. Toks mentoriaus mokymasis yra savivaldus, integruojantis patirtį ir kritinio ugdymo idėjas. Dažniausiai mentorių mokymasis grindžiamas konstruktivystinėmis mokymosi teorijomis. Konstruktivystinių mokymosi teorijų požiūriu, mokantis atliekama žinių sintezė, naudojamas kritinis mąstymas, atsižvelgiant į kontekstą, ankstesnes mentoriaus patirtis ir metapažinimo gebėjimus, kuriamos naujos prasmės.

Aptartomis suaugusiųjų mokymo(si) perspektyvomis taip pat grindžiami mentorystės mokymosi elementai: mentoriaus mokymo programos, mokymosi formos, mentorių mokymo modeliai, mentorių motyvacija mokytis.

Toliau darbe bus aptariama slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo svarba studijų kokybei ir atskleidžiamas mentorystės mokymosi problematiškumas.

1.3. Slaugos studijų atvejis mentoriaus veiksmingumo požiūriu

1.3.1. Mentoriaus veiksmingumas – slaugos studijų kokybės veiksnys

Slauga – asmens sveikatos priežiūros dalis, apimanti sveikatos ugdymą, stiprinimą ir išsaugojimą, ligų ir rizikos veiksnių profilaktiką,

sveikų ir sergančių asmenų fizinę, psichinę ir socialinę priežiūrą (Lietuvos medicinos norma 2011:28). Pasak Žydžiūnaitės (2005), slauga yra veikla, kurią atliekantiems slaugytojams yra būtinos atitinkamos kompetencijos, padedančios realizuoti fizinę bei intelektualinę veiklas atsižvelgiant į socialinius, kultūrinius, psichologinius bei aplinkos veiksnius. Bendrąja slaugos praktika Lietuvos Respublikoje galima verstis tik turint galiojančią bendrosios slaugos praktikos licenciją, o specialąja slaugos praktika – tik turint galiojančią bendrosios slaugos praktikos licenciją ir įgytą atitinkamą slaugos specializaciją patvirtinantį dokumentą (LR slaugos praktikos ir akušerijos praktikos įstatymas, 2009).

Slaugos mokslas – vienas iš jauniausių ne tik Lietuvoje, bet ir pasaulyje (Kalibatienė, 2004). Ilgą laiką slaugytojai buvo gydytojų pagalbininkai gydant pacientus, tačiau, pasak Kalibatienės (2004), šiuolaikinis požiūris į slaugytoją keičiasi, slaugos mokslo įsitvirtinimas lemia kokybinę šio požiūrio kaitą bei slaugos koncepcijų plėtrą. Kaip teigia Žydžiūnaitė (2005), slaugytojai yra nepriklausomi praktikai, atsakingi už teikiamą priežiūrą, už savo vadybos, mokymo, klinikinės praktikos ir mokslinių tyrimų įvertinimo poreikių tęstinumą ir dalyvauja tenkinant šiuos poreikius. Slaugytojai, kaip profesinė grupė, dirba ne tik tiesioginį slaugos darbą, bet ir yra slaugos dėstytojai, mentoriai, slaugos tyrėjai, administratoriai (Žydžiūnaitė, 2005). Pasak minėtos mokslininkės, slauga yra praktinė ir intelektinė veikla: profesinių slaugos studijų metu įgytos teorinės žinios, atitinkami įgūdžiai, išlavinti gebėjimai slaugos veikloje yra „produktas“, kurį adekvačiai „naudodamas“ įvairiose praktinėse slaugos situacijose slaugytojas tampa atsakingas už atliekamos slaugos veiksmingumą.

Slaugytojų profesija per pastaruosius tris dešimtmečius gerokai pakito: dėl bendruomenės pagrindu organizuojamos sveikatos priežiūros, sudėtingesnių terapijos būdų ir nuolat besivystančių technologijų slaugytojams tenka ir daugiau atsakomybės (ES direktyva 2013/55/ES). Tai kelia naujus reikalavimus Bendrosios praktikos slaugos studijų programai, kurios paskirtis – rengti aukštos kvalifikacijos Europos sveikatos standartus atitinkančius sveikatos

priežiūros specialistus (Collins, Hewer, 2014). Studijų turinys apima bendruosius aukštojo lavinimo, studijų pagrindų ir specialiosios profesinės dalies dalykus, studijų metu formuojamas holistinis požiūris į sveikatos tausojimą, išsaugojimą (Stanley, Dougherty, 2010; McClure, Black, 2013).

Be to, kaip nurodo McClure, Black (2013), Collins, Hewer (2014), pasauliniai sveikatos priežiūros sistemos pokyčiai (visuomenės senėjimas, lėtinėmis ligomis sergančių asmenų didėjimas, sparti medicinos technologijų kaita), didėjantys sveikatos priežiūros kokybės bei pacientų saugos reikalavimai, didėjanti sveikatos paslaugų paklausa suponuoja būtinybę reaguoti į kintančius sveikatos priežiūros poreikius ir reformuoti slaugytojų rengimą. Todėl, pasak Collins, Hewer (2014), Bolonijos proceso dokumentai bei Europos Sąjungos direktyvos reglamentuoja slaugytojų rengimą ne profesinio, o aukštojo mokslo institucijose, nes profesinis išsilavinimas suteikia pagrindines žinias ir įgūdžius, reikalingus slaugos praktikai, tačiau, pasak Salminen, Stolt, Saarikoski, Suikkala, Vaartio, Leino-Kilpi (2010), nesudaro galimybių įgyti ir plėtoti analitinio, tyrimais pagrįsto mąstymo, kurio reikalaujama iš šiuolaikinio slaugytojo siekiant atliepti visuomenės sveikatos priežiūros poreikius.

Europos Sąjungos šalyse slaugytojams parengti būtinos bent trejų metų trukmės studijos, kurios papildomai gali būti išreikštos lygiaverčiais ECTS kreditais, ir kurias sudaro bent 4600 valandų teorinio ir praktinio mokymo, kai teorinio mokymo trukmė sudaro bent trečdalį, o praktinio mokymo – ne mažiau kaip pusę būtiniausios mokymo trukmės (ES direktyva 2013/55/ES).

Taigi slaugos studentų praktinis mokymas yra integrali ir privaloma studijų dalis, kuri vykdoma profesinės veiklos praktikos metu. Bendrosios praktikos slaugos studijų programoje praktiniam mokymui skiriamas svarbus dėmesys (Jokelainen, Turunen, Tossavainen et al., 2011), nes slauga yra praktinė disciplina (Anderson, 2011). Šiuolaikinėje slaugytojų rengimo praktikoje mentorystė yra neatsiejama studentų praktinio mokymo dalis, o mentoriaus vadovavimas studentų praktikai yra būtinas, nes, pasak Munnukka, Pukuri, Linnainmaa et al. (2002), Myall, Levett-Jones,

Lathlean (2008), Ali (2012), studentų mokymuisi klinikinėje aplinkoje privaloma patyrusio specialisto priežiūra. Mentorius, kaip teigia Öhrling, Hallberg (2000), padeda būsimam slaugytojui suvokti formaliąsias ir neformaliąsias asmens sveikatos priežiūros organizacijos gyvavimo taisykles, jos kultūrą ir kartu palengvinti bendravimą su pacientais ir jų artimaisiais, įstaigoje dirbančiais slaugytojais, gydytojais, vadovybe ir kt. Todėl mentorius dar laikomas savotišku „tarpininku“ tarp teorijos ir praktikos, universiteto ir asmens sveikatos priežiūros įstaigos, būsimų slaugytojų ir jau dirbančių slaugos praktikų, gydytojų, administracijos ir pacientų bei jų artimųjų (Öhrling, Hallberg, 2000). Pasak Myall, Levett-Jones, Lathlean (2008), Ali (2012), slaugos studijų kokybė didžiąja dalimi priklauso nuo praktinio mokymo ir mentoriaus veiklos kokybės, nes slaugos studentams būtina įgyti realių, praktine patirtimi grįstų gebėjimų. Mokslinėse publikacijose bei slaugytojų rengimą reglamentuojančiuose dokumentuose slaugos studentų praktinis mokymas realiomis darbo sąlygomis (asmens sveikatos priežiūros įstaigose, socialinių paslaugų institucijose ir kt.) įvardijamas kaip „klinikinis rengimas“, „praktinis mokymas“, „klinikinis mokymas“, išliekant tai pačiai šio mokymo formos sampratai (Billay, Yong, 2004), todėl šioje disertacijoje bus vartojamas terminas „praktinis mokymas“.

Praktinis mokymas – tai slaugytojų rengimo dalis, kurio metu slaugytojai ugdomi kaip komandos nariai, turintys tiesioginį kontaktą su sveikais ar sergančiais asmenimis ir (ar) bendruomene, remdamiesi įgytomis žiniomis, įgūdžiais ir kompetencijomis mokosi organizuoti, atlikti ir vertinti reikiamą visavertę slaugą (ES direktyva 2013/55/ES). Tiwari, Rose Chan (2005), Heshati-Nabavi, Vanaki (2010) papildo šiuos teiginius tvirtindami, kad praktinio mokymo tikslas yra plėtoti studentų profesinius gebėjimus ir žinias, kritinį mąstymą, pasitikėjimą savimi, nuostatą būti nepriklausomam ir gebėti, kaip slaugytojui, priimti sprendimus, internalizuoti slaugytojo vaidmenį realioje darbinėje, klinikinėje aplinkoje. Klinikinė mokymo(si) aplinka, kaip teigia McClure, Black (2013), – tai aplinka, kurioje įgijama holistinė patirtis, susidedanti iš intelektinio, fizinio ir emocinio komponentų,

aktyviai dalyvaujant studentams, mentoriams, pacientams ir dėstytojams. Klinikinė mokymo(si) aplinka (t. y. asmens sveikatos priežiūros įstaigos, socialinių paslaugų institucijos ir kt., kuriose vyksta praktinis mokymas), pasak Omansky (2010), Jokelainen, Turunen, Tossavainen et al. (2011), yra tinkamiausia vieta studentų klinikiniams įgūdžiams plėtoti(s), sprendimo priėmimo, analizavimo, kritinio mąstymo ir santykių įgūdžiams susidaryti, susieti kognityvines žinias su psichomotoriniais slaugos gebėjimais ir įgūdžiais bei juos plėtoti. Be to, kaip teigia Jokelainen, Turunen, Tossavainen et al. (2011), Sajienė, Dailidienė (2003), studentai čia įgyja vadybos ir savitvarkos (savęs organizavimo) gebėjimų: kaip planuoti laiką, spręsti problemas, įžvelgti konfliktus ir riziką bei jų išvengti.

Slaugytojų rengimą reglamentuojančioje direktyvoje (ES direktyva 2013/55/ES) akcentuojama praktinės patirties svarba, todėl praktinis mokymas turi turėti mokomąją vertę, vykti įstaigose, kuriose kvalifikuoto personalo skaičius ir įranga atitinka paciento slaugos reikalavimus, turi būti vykdomas prižiūrint kvalifikuotam slaugos specialistui, t. y. mentoriui.

Slaugos mentorystė, kaip teigia Yonge, Ferguson, Myrick (2003), analizuojama jau seniai, tačiau slaugos studentų mentorystė pradėta nagrinėti tik nuo 1990 metų. Slaugos mentorystės samprata, pasak Mills, Francis, Bonner (2005), nesiskiria nuo kitose profesinėse srityse naudojamų mentorystės sampratų: jos sampratą lemia aplinka, kurioje ji bus naudojama. Mills, Francis, Bonner (2005), apibendrinę nagrinėtą mokslinę literatūrą, pateikė, jų nuomone, šiuo metu tinkamiausią slaugos mentorystės sampratą: tai yra mokymo(si) procesas, vykdomas per asmeninę patirtį naudojant lygiaverčius, asmeninius (vienas su vienu) karjeros plėtotę skatinančius santykius tarp dviejų individų, kurie yra skirtingo amžiaus, pasižymi skirtingomis asmeninėmis savybėmis, profesiniu statusu ir (ar) pasiekimais profesinėje srityje.

Tačiau, kaip teigia Huybrecht, Loeckx, Quaeyhaegens et al. (2011), Jokelainen, Turunen, Tossavainen et al. (2011), vis dar nėra bendro sutarimo dėl slaugos studentų mentorystės sampratos, be to, ji nevienodai įvardijama įvairiose šalyse. Slaugos studentų mentorystei

įvardyti, pasak Jokelainen, Turunen, Tossavainen et al. (2011), Huybrecht, Loeckx, Quaeyhaegens et al. (2011), vartojami terminai „supervizija“, „klinikinis instruktavimas“, „mentorystė“, taip pat terminas, šiandien dar neturintis lietuviško atitikmens, „*preceptoring*“. Mills, Francis, Bonner (2005), Jinks (2007) teigia, kad „supervizijos“ terminas slaugos kontekste vis dėlto nėra plačiai paplitęs, jis dažniau vartojamas įvardyti mentorystę psichikos sveikatos slaugos srityje. Terminas „klinikinis instruktavimas“ palyginti su kitais paminėtais terminais, rečiau taikomas slaugos studentų mentorystei apibūdinti, tačiau pagal prasmę tapatus „mentorystės“ terminui (Ali, 2012).

Slaugos mentorystei apibūdinti mokslinėje literatūroje dažniausiai vartojami terminai „mentorystė“ ir „*preceptoring*“ (Huybrecht, Loeckx, Quaeyhaegens et al. 2011; Jokelainen, Turunen, Tossavainen et al. 2011; Zannini, Cattaneo, Brugnolli, Saiani, 2011). Kai kuriuose moksliniuose šaltiniuose, nagrinėjančiuose slaugą, pasak Huybrecht, Loeckx, Quaeyhaegens et al. (2011), terminas „mentorystė“ vartojamas apibūdinti ilgalaikiams santykiams su globotiniu, kurio veiklos vertinimas yra neformalaus, patariamojo pobūdžio, terminas „*preceptoring*“ – trumpalaikiams santykiams, o globotinio veikla įvertinama pagal mokymo institucijos reikalavimus. Vadinasi, remiantis tokiu požiūriu, pradedančių dirbti slaugytojų mentorystei įvardyti būtų tinkamesnis terminas „mentorystė“, o slaugos studentų mentorystei – „*preceptoring*“. Tačiau, kaip teigia Jinks, (2007), McCarthy, Murphy (2010), Huybrecht, Loeckx, Quaeyhaegens et al (2011), šių terminų slaugos studentų mentorystei įvardyti vartojimas skiriasi priklausomai tik nuo šalies tradicijų ir pasirinkimo (pvz.: Didžiojoje Britanijoje, Belgijoje slaugos studentų mentorystei įvardyti vartojamas terminas „*mentoring*“, o JAV, Kanadoje – „*preceptoring*“), nesiskiriant termino sampratai. Šiame disertaciniame darbe slaugos studentų mentorystei įvardyti bus vartojamas terminas „mentorystė“, kuri, pasak Yonge, Ferguson, Myrick (2003), Billay, Yong (2004), Jinks (2007), Omansky, (2010), Jokelainen, Turunen, Tossavainen et al. (2011), suprantama kaip mentoriaus (slaugytojo) veikla, kai mentorius slaugos studento praktikos metu jam pataria, moko ir vertina jo veiklą.

Slaugos studijų kokybei užtikrinti yra būtinas mentoriaus vadovavimas studentų praktikai, nes, kaip nurodo McClure, Black (2013), Zannini, Cattaneo, Brugnolli et al. (2011), studentų patirtinis mokymasis klinikinėje aplinkoje yra kompleksinis, reikalaujantis patyrusio specialisto paramos ir pagalbos. Taigi praktinio mokymo kokybė, pasak Lee, Cholowski, Williams (2002), Allison-Jones, Hirt (2004), Kelly (2007), Heshati-Nabavi, Vanaki (2010), Ali (2012), George, Mampilly (2012), labai priklauso nuo mentoriaus veiksmingumo, todėl veiksmingai mentoriaus veiklai, kaip teigia Beitz, Wieland (2005), Kelly (2007), Heshati-Nabavi, Vanaki (2010), Ali (2012), pastaraisiais metais skiriamas vis didesnis dėmesys.

Mentorystės veiksmingumą, studento galimybes pasiekti studijų programoje įvardytus tikslus, pasak Kondratavičienės, Sajienės (2007), Jokelainen, Tossavainen, Jamookeeah et al. (2013), didele dalimi lemia mentoriaus vadovavimas praktikai, mentoriaus požiūris į mentorystę, jo gebėjimai ir kompetencijos, bendradarbiavimas su kolegomis ir slaugos dėstytojais bei jų parama, mentoriaus entuziazmas, aktyvi veikla su studentais. Veiksminga mentorystė, Allison-Jones, Hirt (2004), Allan (2010, Jokelainen, Turunen, Tossavainen et al. (2011), Anderson (2011), George, Mampilly (2012) nuomone, gali būti viena iš priemonių, padedanti studentams įgyti profesinių kompetencijų, didinanti studentų saugumo jausmą praktikos metu, gerinanti studentų akademinių pasiekimų lygį ir studijų kokybę, studentų socializaciją profesinėje veikloje, sumažinanti studentų, kaip būsimų specialistų, „nubyrėjimą“ bei skatinanti jų įsidarbinimą.

Jokelainen, Tossavainen, Jamookeeah et al. (2013) mano, kad mentoriai padeda studentams įgyti kompetencijų, reikalingų būsimai kokybiškai slaugytojo veiklai, todėl, siekiant veiksmingo studentų mokymo(si) praktikos metu, mentoriams keliami dideli reikalavimai. Šią mintį plėtoja ir Riklikienė, Sajienė (2011), Zannini, Cattaneo, Brugnolli et al. (2011), konkretizuodami reikalavimus mentoriams, kad būtų užtikrinta būsimųjų slaugos specialistų studijų kokybė: mentoriai turi gebėti nustatyti psichologines ir didaktines problemas,

kylančias iš realių mokymosi aplinkybių, ir padėti spręsti jas, įžvelgti būsimiems slaugytojams aktualiausias tobulėjimo sritis, padėti suvokti slaugos etikos aspektus, organizuoti, planuoti ir koordinuoti studentų veiklą praktikos metu, skatinti studentus kritiškai mąstyti priimant sprendimus, susijusius su slauga, atlikti studentų veiklos stebėjimą, vertinimą ir teikti grįžtamąjį ryšį, padėti spręsti tam tikrus praktinės veiklos klausimus, skatinti ir palaikyti motyvaciją. Šias tyrėjų idėjas papildo Huybrecht, Loeckx, Quaeyhaegens et al. (2011), teigdami, kad studento sukurtas idealistinis slaugytojo paveikslas keičiasi, kai jis atsiduria realioje klinikinėje aplinkoje. Tai dažnai studentams sukelia „realybės šoką“, todėl mentoriaus uždavinys – sumažinti studento nerimą ir padėti jam adaptuotis.

Riklikienė, Sajienė (2011) įvardija mentoriaus veiklos esmę slaugos studento praktikos metu – tai vadovavimas būsimų slaugytojų praktiniam mokymuisi, tiesioginis konsultavimas. Minėtos mokslininkės apibūdina šios veiklos turinį – tai susitikimai su slaugos studentais, vadovavimo slaugos praktikai strategijos aptarimas, svarbiausių slaugos praktikos tikslų, uždavinių ir siekiamų rezultatų formulavimas kartu su studentais, tiesioginis vadovavimas slaugos praktikai ir konsultavimas.

Praktikos metu, priklausomai nuo praktikos tikslų, mentorius gali vadovauti 8–10 studentų (Omansky, 2010), vis dėlto, pasak Hilli, Melender, Salmu et al. (2014), Jokelainen, Jamookeeah, Tossavainen et al. (2013), populiaresnis ir veiksmingesnis mentorystės modelis, kai vienas mentorius praktikos metu vadovauja vienam studentui. Tačiau, kaip nurodo Sedgwick, Harris (2012), Europoje pastebima slaugytojų, taip pat ir mentorių mažėjimo tendencija, todėl mentoriams tenka vis didesnis darbo krūvis, sumažėja galimybė praktikos metu vadovauti tik vienam studentui. Taigi, Jokelainen, Tossavainen, Jamookeeah, et al. (2013) nuomone, siekiant praktikos tikslų, kyla būtinybė mentoriui mokytis veiksmingiau vadovauti studentų praktikai.

Ali (2012) teigia, kad veiksmingas mentorius yra įgijęs mokymo gebėjimų, slaugos studentų veiklos vertinimo gebėjimų, tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimų, siekia palengvinti studentų adaptaciją klinikinėje mokymosi aplinkoje. Taip pat veiksmingas mentorius turi

daug slaugos žinių, patirties tiek slaugos, tiek mentorystės srityje (Ali, 2012). Pasak Nelson (2011), veiksmingam studentų mokymuisi profesinės veiklos praktikos metu būtinas žingeidaus, patyrusio, mokymo procese suaugusiųjų mokymo(si) principus taikančio mentoriaus vadovavimas. Gignac-Caille, Oermann (2001) teigimu, veiksmingas mentorius mokymo procesą planuoja ir koreguoja atsižvelgdamas į studentų mokymosi poreikius, sudaro sąlygas studentams tobulinti praktinius slaugos įgūdžius. Apibendrinęs daugelį slaugos studentų mentorių veksmingumo tyrimų, Kelly (2007) nurodo, kad veiksmingi mentoriai geba palaikyti gerus tarpasmeninius santykius, teikia grįžtamąjį ryšį, yra kompetentingi slaugos specialistai, išmano, kaip taikyti įvairius mokymo metodus, ir juos taiko, taip užtikrina studijų kokybę. Siekiant veiksmingos slaugos studentų mentorystės, pasak Jokelainen, Jamookeeah, Tossavainen et al. (2011), svarbūs ne tik pozityvūs mentoriaus ir studento santykiai, bet ir sistemingas mentorystės administravimas bei mentorių rengimas.

Pasak Kelly (2007), veiksmingas mentorius užtikrina mokymo(si) veiksmingumą. Mokymo(si) veiksmingumą minėtas autorius apibūdina kaip dinaminį procesą, kuriam vykti būtinas aktyvus studento ir mentoriaus dalyvavimas. Šio proceso metu mentoriai mokosi ir patys, naudoja įvairias mokymo(si) strategijas, aiškiai įvardija lūkesčius, skatina studentų mokymosi atrandant galimybes (Kelly, 2007).

Veiksminga mentoriaus veikla Ali (2012) įvardijama kaip veikla, perduodama verbalinės ir neverbalinės sąveikos būdu bei palengvinanti studentų mokymą(si) klinikinėje aplinkoje. Veiksminga mentoriaus veikla praktinio mokymo metu, pasak Allison-Jones, Hirt, (2004), padeda studentams veiksmingiau plėtoti problemų sprendimo ir priėmimų įgūdžius, būtinus slaugytojo veiklai. Allison-Jones, Hirt (2004) teigia, kad praktiniam mokymui, skirtingai nei auditoriniam mokymui, svarbūs du aspektai. Pirma, slaugos studentų mokymas klinikinėje aplinkoje visada konkuruoja su pagrindine slaugytojo veikla – paciento slaugymu, todėl, viena vertus, mentoriai turi mokyti studentus, kita vertus – užtikrinti pacientų

gerovę ir saugą. Antra, studentai slaugos procedūras atlieka pacientams, todėl visada tikėtinos nenumatytos situacijos, kurioms spręsti mentoriai turi koreguoti studentų mokymo planą. Tokie studentų mokymo ypatumai reikalauja specifinių veiksmingo mokymo įgūdžių (Allison-Jones, Hirt, 2004). Šiai minčiai pritaria ir McCarthy, Murphy (2010), nurodydami, kad derinti studentų mokymą ir pacientų slaugą gali tik labai motyvuoti ir veiksmingai savo veiklą koordinuojantys mentoriai. Vadinasi, veiksmingas mentorius turi gebėti suderinti mentoriaus ir specialisto (slaugytojo) vaidmenis, kad, viena vertus, būtų garantuojamas veiksmingas studento mokymas(is) praktikos metu, kita vertus – tuo pačiu metu atliekama paciento slauga ir užtikrinama saugą (*Pacientų sauga – rizikos ir nepageidaujamų įvykių (susijusių su pacientu) atpažinimas, analizė ir valdymas, kad pacientų sveikatos priežiūra taptų saugesnė ir būtų kuo labiau sumažinta pacientams daroma žala (VASPVT, 2011*).

Pasak Ali (2012), Kelly (2007), Kube (2010), veiksminga mentoriaus veikla praktinio mokymo metu gali nulemti studentų mokymosi rezultatus. Todėl mentoriaus veiksmingumo vertinimas svarbus tiek studentams, siekiantiems įgyti žinių ir gebėjimų bei tapti kompetentingiems profesinėje srityje, tiek pačiam mentoriui, kuris plėtoja veiksmingos mentorystės kompetencijas (Beitz, Wieland, 2005), o mentoriaus veiksmingumo vertinimą, kaip teigia Kelly (2007), Ali (2012), gali atlikti slaugos studentai, slaugos dėstytojai ir patys mentoriai. Tačiau mentoriaus veiksmingumą, pasak Kelly, (2007), Heshati-Nabavi, Vanaki (2010), sunkiau vertinti klinikinėje, greitai besikeičiančioje praktinio mokymo aplinkoje nei santykinai stabilioje, kontroliuojamoje auditorijos aplinkoje.

Pasauliniai sveikatos priežiūros sistemos pokyčiai, didėjantys sveikatos priežiūros kokybės ir pacientų saugos reikalavimai, didėjanti sveikatos paslaugų paklausa bendroje ES erdvėje nulėmė poreikį formalizuoti slaugytojų rengimą ES šalyse aukštojo mokslo institucijose. Bolonijos proceso dokumentuose ir Europos Sąjungos direktyvose nurodoma, kad slaugos studentų praktinis mokymas yra integrali ir privaloma studijų dalis, kuri turi būti vykdoma klinikinėje aplinkoje prižiūrint kvalifikuotam slaugos specialistui, t. y. mentoriui.

Slaugos mentorystės sampratą nuo kitose profesinėse srityse naudojamų mentorystės sampratų patikslina tik slaugos kontekstas, t. y. slaugos mentorystė yra mokymo(si) procesas, vykdomas per asmeninę patirtį naudojant lygiaverčius, asmeninius (vienas su vienu) karjeros plėtotę skatinančius santykius tarp dviejų individų, kurie yra skirtingo amžiaus, pasižymi skirtingomis asmeninėmis savybėmis, profesiniu statusu ir (ar) profesiniais pasiekimais.

Slaugos studentų studijų kokybė didžiąja dalimi priklauso nuo praktinio mokymo, nes slaugos studentams būtina įgyti realių, praktine patirtimi grįstų gebėjimų.

Praktinio mokymo kokybė labai priklauso nuo mentoriaus veiksmingumo, kurį lemia mentoriaus požiūris į mentorystę, gebėjimai palaikyti tarpasmeninius santykius, turimos mokymo(si), vertinimo, slaugos žinios ir gebėjimai, suaugusiųjų mokymo(si) principų išmanymas ir taikymas, bendradarbiavimas su kolegomis ir slaugos dėstytojais bei jų parama, asmeniniai bruožai, slaugos ir mentorystės patirtis. Todėl, siekiant užtikrinti būsimųjų slaugos specialistų studijų kokybę, slaugos studentų mentoriams keliami dideli reikalavimai. Veiksmingas mentorius turi gebėti suderinti mentoriaus ir slaugytojo vaidmenis, kad būtų garantuojamas veiksmingas studento mokymas(is) praktikos metu, taip pat atliekama paciento slauga ir užtikrinama pacientų sauga. Veiksmingai slaugos studentų mentorystei pasiekti taip pat svarbus sistemingas mentorystės administravimas bei mentorių rengimas.

Mentoriaus veiksmingumo vertinimas svarbus tiek studentams, siekiantiems įgyti žinių ir gebėjimų bei tapti kompetentingiems profesinėje srityje, tiek pačiam mentoriui, kuris plėtoja veiksmingos mentorystės kompetencijas, o mentoriaus veiksmingumo vertinimą gali atlikti slaugos studentai, slaugos dėstytojai ir patys mentoriai.

1.3.2. Slaugos studentų mentorių mentorystės mokymosi problemiškumas

Kaip buvo minėta, slaugos specialistų studijų kokybės užtikrinimo procese svarbus vaidmuo tenka profesinės veiklos praktikoms, kurių metu būsimi slaugytojai, atlikdami specifines užduotis autentiškoje,

t. y. klinikinėje aplinkoje, turi galimybę išbandyti save, pritaikyti įgytas teorines žinias praktiškai ir įgyti tinkamų slaugos gebėjimų. Savo ruožtu, praktinio mokymo kokybė labai priklauso nuo mentoriaus (Riklikienė, Sajienė, 2011) ir jo atliekamo vaidmens veiksmingumo (Smedley, 2008; Omansky, 2010).

Mentorius, pasak Riklikienės, Sajienės (2011), teiks veiksmingą paramą praktikos metu besimokančiam studentui, jei turės pakankamai žinių ir gebėjimų mokyti. Vadinasi, mentoriai turi būti geri slaugos proceso planavimo, įgyvendinimo, vertinimo, konsultavimo, motyvavimo, slaugos technikos parinkimo ir taikymo, slaugos inovacijų bei komandinio darbo specialistai, nuolat tobulinantys savo kvalifikaciją (Riklikienė, Sajienė, 2011). Nors, kaip teigia Būdėjienė (2009), mentoriams keliami dideli kompetencijų, žinių, įgūdžių, laiko, atsakomybės reikalavimai, tačiau asmens sveikatos priežiūros organizacijose, pasak Rimkienės, Grūnovienės, Dovydaičio (2012), dar nėra išplėtota profesionali mentorystė, studentų praktikoms vadovauja asmenys, neturintys specialaus pasirengimo, nacionaliniu lygmeniu neformalizuotas mentoriaus statusas.

Slaugytojų ir mentorių mažėjimo tendencija verčia mentorius praktinio mokymo metu mažiau atsižvelgti į studento poreikius, mažina mentorių galimybes veiksmingai mokyti studentus, o laikas, kurį studentai praleidžia praktikos metu, ne visada naudojamas veiksmingai (Saarikoski, Leino-Kilpi, 2002; Pearcey, Elliott, 2004; McClure, Black, 2013). McCarthy, Murphy (2010) nuomone, būtent nuolatinis mentoriaus buvimas su studentu jo praktikos metu ir bendra veikla – tai pagrindiniai faktoriai, lemiantys veiksmingą mokymą ir vertinimą. Be to, mentoriai skundžiasi laiko, skirto mentorystei, trūkumu (Hilli, Melende, Salmu et al., 2014), todėl, pasak Sedgwick, Harris (2012), pasigirsta nuomonių, kad klinikinė mokymosi aplinka ne visada yra ideali vieta mokytis studentams ir juos mokyti, nes vis dėlto pirmaeilė asmens sveikatos priežiūros įstaigų bei slaugytojų, dirbančių mentoriais, paskirtis – pacientų priežiūra.

Taigi tokia situacija, pasak Hilli, Melender, Salmu et al. (2014), suponuoja būtinybę mentoriams mokytis veiksmingiau mokyti studentus, veiksmingiau vertinti jų veiklą praktinio mokymo metu.

Veiksmingai dirbantis slaugytojas ar kitos srities specialistas nebūtinai tampa veiksmingai praktikuojančiu mentoriumi, nes nebuvo parengtas veiksmingai taikyti mentorystės principus studentams mokyti (Yonge, Ferguson, Myrick, 2003; Sawatzky, Enns, 2009; Hudson, Spooner-Lane, Murray, 2012; Abiddin, 2012; Anderson, 2011; Horton, DePaoli, Hertach, Bower, (2012). Dauguma slaugos studentų mentorių įgyja nepakankamai mokymo(si) kompetencijų, todėl yra neparengti veiksmingai vadovauti studentų praktikoms (Myall, Levett-Jones, Lathlean, 2008; Nettleton, Bray, 2008).

Perėjimas nuo slaugytojo ar bet kokios kitos praktinės veiklos atstovo (gydytojo, vadybininko ir kt.) vaidmens į mentoriaus vaidmenį, pasak Orland-Barak (2001), Abiddin (2012), nėra paprastas ir savaiminis procesas, tai sąmoningas ir laipsniškas procesas, kurio metu suvokiami, persvarstomi įsitikinimai ir supratimas. Siekdamas įprasminti sau naują mentorystės kontekstą, mentorius, pasak Orland-Barak (2001), mokosi perkelti, pritaikyti, transformuoti ir išplėsti vieną kontekstą į kitą, o tokį mokymąsi lemia stiprus emocinis ir motyvacinis nusiteikimas.

Nepasirengęs mentorystei ir savo veikla abejojantis mentorius, kaip teigia Ploeg, Witt, Hutchision, Hayward, Grayson (2008), padaro žalos ne tik studentams, bet ir sau pačiam: mokydamas jis patiria didesnį darbo krūvį, emocinę įtampą ir neadekvatumo jausmą. Ir priešingai, tinkamai pasirengusiam mentoriui mentoriavimo veikla leidžia geriau pažinti ir suvokti socialinius santykius, tobulinti bendravimo įgūdžius, suteikia pasitenkinimo ir laiduoja emocinę gerovę. Pasak Ploeg, Witt, Hutchision et al. (2008), tyrimais įrodyta, kad slaugytojų, tapusių veiksmingais mentoriais, pasitenkinimas darbu yra didesnis, o išsekimas profesinėje veikloje – mažesnis.

Mokslinėje literatūroje, pasak Huybrecht, Loeckx, Quaeyhaegens et al. (2011), Hilli, Melender, Salmu et al. (2014), Jones, Straker (2006); Orland-Barak (2001), akcentuojama mentorių

mokymo(si) svarba, tačiau tyrimų, nagrinėjančių mentorių mokymą(si), trūksta. Mokslinėje literatūroje mentorių mokymo(si) aspektai fragmentiškai analizuojami nagrinėjant mentorių mokymo organizavimą, mentorių mokymo programų turinį, aukštųjų mokyklų ir asmens sveikatos priežiūros įstaigų indėlį organizuojant mentorių mokymą ir teikiant pagalbą mentoriavimo metu, mentorių mokymosi poreikius, būdus, motyvaciją.

Mentorystė dauguma atveju teikia pozityvią patirtį ir naudą mentoriams: mentoriai jaučia pasitenkinimą ne tik mokydami studentus, taip pat daugėjant jų, kaip mentorių, žinioms (Hilli**,** Melender, Salmu et al., 2014), mentorystė padeda įgyti teorinių mokymo, slaugos žinių, sukelia pasitenkinimą darbu, padeda gerinti mokymosi įgūdžius, didina karjeros galimybes (Huybrecht, Loeckx, Quaeyhaegens, De Tobel, Mistiaen (2011). Pasak Hilli, Melender, Salmu et al. (2014), mentorystės metu mokosi ir mentorius, ir studentas, abu savo žiniomis praturtina vienas kitą, abu yra atsakingi už asmeninį mokymąsi ir žinių sklaidą.

Pasak Hilli, Melender, Salmu et al. (2014) atlikto tyrimo rezultatus, mentoriai supranta mentorystės svarbą ir naudą, todėl mano, kad svarbu mokyti ne tik studentus, bet ir patiems mokytis. Mentoriams svarbu mokytis, nes, kaip teigia Hilli, Melender, Salmu et al. (2014), Huybrecht, Loeckx, Quaeyhaegens et al. (2011), McCarthy, Murphy (2010), veiksmingai mentorystei pasiekti reikalingi gebėjimai planuoti, vertinti mokymo procesą ir jam pasiruošti, nuolatinis mokymasis ir mokymosi tęstinumas.

Taigi mokymosi tęstinumas, pasak Huybrecht, Loeckx, Quaeyhaegens et al. (2011), yra vienas iš esminių mokymosi būti veiksmingu mentoriumi komponentų.

Mokslinėje literatūroje fragmentiškai nagrinėjami įvairūs mentorių mokymosi poreikiai, parodoma mokymo(si) ir vertinimo metodų įvairovė, dėl kurios mentoriams sunku parinkti pačius tinkamiausius, veiksmingiausius metodus (Sedgwick, Harris, 2012), todėl mentoriai nori išmokti į studento mokymą(si) orientuotų mokymo(si) bei vertinimo metodų (Hilli**,** Melender, Salmu et al., 2014; Sedgwick, Harris, 2012; Smedley, 2008). Mentoriams, kaip nurodo Hilli**,**

Melender, Salmu et al. (2014), trūksta žinių, kaip mokyti, kaip padėti studentams integruoti akademines slaugos žinias į realias praktines situacijas. Pasak McClure, Black (2013), mentoriai nežino, kaip palengvinti studentų mokymąsi klinikinėje aplinkoje, kaip suprantamiau perteikti savo žinias ir patirtį studentams.

*Tačiau, kaip teigia Hilli**,** Melender, Salmu et al. (2014), mentoriai nori mokytis, kad galėtų veiksmingiau teikti paramą studentams praktikos metu.*

Slaugos studentų mentorystės tradicijos įvairiose šalyse yra skirtingos. Didžiojoje Britanijoje, Kanadoje, Airijoje slaugos studentų mentorių mokymas yra reglamentuojamas, parengti nacionaliniai slaugos studentų mentorių mokymo standartai, kuriuose pateikiami slaugos studentų mentorių rengimo reikalavimai (Jinks (2007), McCarthy, Murphy (2010), Huybrecht, Loeckx, Quaeyhaegens et al. (2011), taip pat mentoriaus kompetencijų aprašai (Jokelainen, Turunen, Tossavainen et al. 2011). Kitose šalyse (pvz. Lenkijoje, Ispanijoje) mentorių mokymas nereglamentuojamas, dalyvavimas mentorystės kursuose nėra privalomas.

Mentorių mokymas gali vykti neformaliuoju būdu, kvalifikacijos kėlimo kursuose. McCarthy, Murphy (2010), McClure, Black (2013), Sedgwick, Harris (2012) nurodo nemažai mentorių mokymo programų trūkumų. Mentorių mokymo programų turinys yra pernelyg sudėtingas ir „perkrautas“ (McCarthy, Murphy, 2010), programose daug teorinės medžiagos, tačiau mažai praktinių patarimų (McClure, Black, 2013**)**. Sedgwick, Harris (2012) nuomone, kai kuriose mokymo programose daugiau dėmesio skiriama aukštosios mokyklos poreikiams tenkinti, o ne mentoriams mokyti ir mokytis. Mentorių mokymo metu nepakankamai suteikiama žinių, kas yra mentorius, kokie jo vaidmenys, atsakomybė (McCarthy, Murphy, 2010), kaip vertinti studentų veiklą, neatsižvelgiama, kokias žinias ir mokymo gebėjimus mentoriai jau yra įgiję (Sedgwick, Harris, 2012). Be to, kaip nurodo McClure, Black (2013), mokymo programose dažniausiai neatsižvelgiama į slaugytojų bei mentorių mažėjimo tendenciją. Mažėjantis slaugytojų ir mentorių skaičius didina mentorių darbo krūvį, todėl mokymo programose turi būti suteikiama informacija,

kaip esant tokiai situacijai mokyti studentus (McClure, Black (2013). Stenfors-Hayes, Hult, Dahlgren (2011) nurodo, kad mentorių mokymo programos dažnai būna tik „formalaus“ pobūdžio, neformuojami mentorių mokymosi įgūdžiai. Kita vertus, kaip teigia Stenfors-Hayes, Hult, Dahlgren (2011), daugelis klinikinių profesijų atstovų neidentifikuoja savęs mentoriais, nes pagrindinė mediko pareiga, jų nuomone, yra rūpintis pacientu, o ne mokyti studentą.

Vis dėlto, nors yra parengta mentorių mokymosi nefomaliuoju būdu mokymo programų, mentoriai, pasak Rogers, Dunn, Lautar (2008) McCarthy, Murphy (2010), McClure, Black (2013), Hilli, Melende, Salmu et al. (2014), Sedgwick, Harris (2012), nurodo esantys neparengti vadovauti studentų praktikoms.

Mokslinėje literatūroje be mentorių mokymo(si) kvalifikacijos kursuose, įvardijami ir kiti mentorių mokymosi būdai. Tai dalyvavimas nuotoliniuose mokymosi kursuose, *on–line* kursuose, savarankiškas mentorystės literatūros, mentoriams parengtų mentorystės vadovų ar lankstinukų studijavimas (Luhanga, Dickieson, Mossey 2010; McClure, Black, 2013; Rogers, Dunn, Lautar, 2008). Savarankiškoms studijoms skirtos medžiagos studijavimas, pasak Luhanga, Dickieson, Mossey (2010), labai priklauso nuo mentoriaus noro mokytis ir mokyti vadovaujantis pateiktais nurodymais, todėl svarbi mentoriaus motyvacija.

Dalis mentorių, pasak Huybrecht, Loeckx, Quaeyhaegens et al. (2011) atlikto tyrimo rezultatus, mokosi mokydami studentus. Mentoriai, pasak Scanlon (2001), taip pat mokosi iš kitų mentorių juos stebėdami bei atsižvelgdami į teikiamas rekomendacijas, atsiliepimus apie jų darbą mentorystės proceso metu. Nagrinėdamas slaugos mentorystę, Scanlon (2001) lygino patyrusių ir naujokų mentorių mokymosi procesą ir nustatė, kad slaugos mentoriai mokosi būti mentoriais per savo, kaip buvusio studento, slaugytojo ir mentoriaus patirtis. Panašios nuomonės yra ir Orland-Barak (2001) teigdama, kad mentorius, mokymo(si) supratimą perima iš savo buvimo mokiniu patirties, derina skirtumus ir panašumus tarp buvimo mokiniu ir buvimo mentoriumi patirčių. Hilli**,** Melender, Salmu et al. (2014) pritaria, kad praktinė tiek mentoriaus, tiek slaugytojo patirtis yra

svarbi mokymui(si). Mentoriavimo metu mentoriai, pasak Huybrecht, Loeckx, Quaeyhaegens et al. (2011), ne tik įgyja daugiau žinių ir patirties, jas reflektuoja, bet ir mokosi jomis dalintis su kolegomis. Toks mentorių mokymosi aspektas yra svarbus, nes, pasak Sedgwick, Harris (2012), dėl didelio mentorių darbo krūvio asmens sveikatos priežiūros įstaigose studentus moko ne tik mentoriai, bet ir kiti slaugytojai. Be to, kaip teigia Huybrecht, Loeckx, Quaeyhaegens et al. (2011), mentoriams yra svarbi kolegų nuomonė, todėl mentoriai bendradarbiauja, konsultuojasi su kolegomis mokydami ir vertindami studentus. Tačiau Sedgwick, Harris (2012) nuomone, turima mentorių praktinė patirtis, bendradarbiavimas mokantis vis dėlto nerodo, kad studentų mokymas bus veiksmingas.

Taigi mentoriai mokosi iš savo asmeninės ir profesinės patirties, mokosi mokydami studentus, bendradarbiaudami su kolegomis, tačiau tai nebūtinai garantuoja veiksmingą studentų mokymą.

McCarthy, Murphy (2010) teigia, kad įvairiose šalyse yra skirtingi formalūs reikalavimai mentoriams (skiriasi profesinės patirties trukmės reikalavimai, privalomų išklausyti mokymo programų trukmė, turinys ir kt.) Pasak McCarthy, Murphy (2010), slaugos studentų mentorystei siekiama atrinkti slaugytojus, kurie turi atitinkamų klinikinių gūdžių, asmeninių bruožų, tačiau dažniausiai, kaip nurodo Huybrecht, Loeckx, Quaeyhaegens et al. (2011), McCarthy, Murphy (2010), Bray, Nettleton (2007), tokia atranka pagrįsta slaugytojo noru būti mentoriumi. McClure, Black (2013) nustatė, kad mentoriai dažnai parenkami vadovaujantis savanoriškumo principu, o ne atsižvelgiant į jų, kaip slaugytojų, profesinę patirtį, išsilavinimą, požiūrį, bendravimo, mokymo gebėjimus, todėl ir mentorystė gali būti nepakankamai veiksminga. Pasak McCarthy, Murphy (2010), Bray, Nettleton (2007), dauguma mentorių, savanoriškai apsisprendę tapti mentoriais, džiaugiasi tokiu savo apsiprendimu ir todėl siekia ne tik mokyti studentus, bet ir mokytis, tobulėti patys.

Mentoriai, kaip teigia Bourbonnais, Kerr (2007), Horton, DePaoli, Hertach et al. (2012), Huybrecht, Loeckx, Quaeyhaegens et al. (2011), pabrėžia bendradarbiavimo su aukštąja mokykla ir pagalbos būtinybę

mokantis mokyti ir mokant studentus praktikos metu. Siekdami veiksmingo mentoriavimo, pasak McClure, Black (2013), mentoriai nori žinoti ir suprasti studentų mokymosi tikslus, kuriuos įvardija aukštoji mokykla. Pasak Hilli**,** Melender, Salmu et al. (2014), siekiant veiksmingiau organizuoti, planuoti mentorystę, mentoriui būtina žinoti slaugos programos *curriculum* ir siekiamus praktikos rezultatus prieš prasidedant studentų praktikai, tačiau mentoriai tokios informacijos gauna nepakankamai. Šią mintį plėtoja ir Bourbonnais, Kerr (2007), teigdami, kad aukštoji mokykla turėtų suteikti daugiau informacijos mentoriams, mokyti juos, kaip veiksmingiau organizuoti studentų mokymo procesą ir vertinti studentų veiklą. Hilli**,** Melender, Salmu et al. (2014), McCarthy, Murphy (2010) atliktų tyrimų rezultatų analizė rodo, kad mentoriams, siekiantiems patobulinti mokymo gebėjimus, svarbu gauti grįžtamąjį ryšį apie jų, kaip mentorių, veiklą iš aukštosios mokyklos ir studentų. Kaip nurodo McCarthy, Murphy (2010), grįžtamojo ryšio gavimas mentoriams padėtų suprasti, ar studentų mokymas buvo veiksmingas, jei ne – ką reikėtų koreguoti. Be to, pasak McClure, Black (2013), Bourbonnais, Kerr (2007), aukštoji mokykla turi apgalvoti, kaip mentoriams veiksmingiau suteikti grįžtamąjį ryšį apie studentų mokymą.

Mentoriai, pasak McClure, Black (2013), Hilli**,** Melender, Salmu et al. (2014), McCarthy, Murphy (2010), Huybrecht, Loeckx, Quaeyhaegens et al. (2011), Bray, Nettleton (2007), Bourbonnais, Kerr (2007), nejaučia asmens sveikatos priežiūros įstaigos, kurioje jie dirba ir vadovauja studentų praktikai, paramos ir pagalbos mentorystės veiklai. Mentoriai, pasak McCarthy, Murphy (2010), mano, kad slaugytojai, asmens sveikatos priežiūros įstaigos adminstracija, kitas medicinos personalas nežino, kad mentoriavimas – tai sunkus, daug emocinių ir fizinių pastangų, atsakomybės reikalaujantis darbas, nes tuo pačiu metu reikia mokyti studentą ir slaugyti pacientą. Mentoriai jaučiasi nepakankamai vertinami įstaigos administracijos (McClure, Black, 2013; Bourbonnais, Kerr, 2007; Bray, Nettleton (2007), neturi laiko formaliajam mokymuisi dėl didelio darbo krūvio, sunku suderinti slaugytojo ir mentoriaus vaidmenis (McClure, Black, 2013), todėl pageidauja didesnio jų, kaip mentorių, veiklos pripažinimo bei

sudaryti mentorystei palankesnes sąlygas (McClure, Black, (2013); Bourbonnais, Kerr (2007); Horton, DePaoli, Hertach et al. (2012); McCarthy, Murphy (2010). Kaip teigia Bourbonnais, Kerr (2007), Nettleton (2007), McCarthy, Murphy (2010), Hilli, Melender, Salmu et al. (2014), mentoriams svarbi ne tik administracijos, bet ir kolegų parama mokantis mentorystės, veiksmingai mokant studentus ir vertinant jų veiklą. Be to, pasak McCarthy, Murphy (2010), Huybrecht, Loeckx, Quaeyhaegens et al.(2011), mentoriai pageidauja už savo veiklą gauti finansinį atlygį, tai būtų paskata veiksmingiau mokyti studentus.

Taigi mentoriai įvardija asmens sveikatos priežiūros ir aukštosios mokyklos svarbą mokantis mentorystės, tačiau pasigenda šių institucijų paramos ir pagalbos.

Pasauliniai sveikatos priežiūros sistemo pokyčiai, sveikatos priežiūros kokybės bei pacientų saugos reikalavimai, didėjanti sveikatos paslaugų paklausa suponuoja būtinybę reaguoti į kintančius sveikatos priežiūros poreikius ir gerinti slaugos studijų kokybę. Slaugos studentų praktinis mokymas yra integrali ir privaloma studijų dalis, didžiąja dalimi lemianti slaugos studijų kokybę, nes slauga – praktinė profesija.

Praktinio mokymo kokybė labai priklauso nuo mentoriaus veiksmingumo. Tačiau veiksmingai dirbantis slaugytojas ar kitos srities specialistas nebūtinai tampa veiksmingai praktikuojančiu mentoriumi, nes yra neparengtas veiksmingai taikyti mentorystės principus studentams mokyti. Dauguma slaugos studentų mentorių įgyja nepakankamai mokymo(si) kompetencijų, todėl yra neparengti veiksmingai vadovauti studentų praktikoms. Nors mokslinėje literatūroje akcentuojama mentoriaus veiksmingumo svarba praktiniam mokymui, lieka neaišku, kaip mentoriai mokosi, nes didesnis tyrėjų dėmesys nukreiptas į studentų mokymą(si).

Mokymasis neformaliuoju būdu ne visada padeda įgyti veiksmingai mentorystei būtinų žinių ir gebėjimų, nes aukštosios mokyklos nepakankamai žino, kokie mentorių mokymo(si) poreikiai, todėl negali veiksmingai parengti mentorius mentorystės veiklai.

Todėl kyla klausimų: ko ir kaip mokosi mentoriai? Kokie mentorių mokymosi šaltiniai ir kaip jais mentoriai naudojasi? Kokia mentorių mentorystės mokymosi motyvacija? Kaip mentoriai mokosi sąveikaudami su kitais slaugytojais, mentoriais, studentais, pacientais? Kas būdinga veiksmingam mentoriui? Kokios mentoriaus mokymosi ir jo veiksmingumo sąsajos?

Mokslinėje literatūroje šie probleminiai, susiję su mentorių mokymusi, klausimai analizuojami, tačiau pasigendama tyrimų, analizuojančių mentorių mentorystės mokymosi ir mentorių veiksmingumo sąsajas. Todėl šioje disertacijoje pasirinktas vienas iš mentorių mentorystės mokymosi aspektas: ištirti ryšį tarp mentorystės mokymosi ir mentoriaus veiksmingumo.

2. METODOLOGIJA

2.1. Tyrimo dizainas

Atlikus mokslinės literatūros analizę, buvo sukurtas empirinio tyrimo dizainas. Empiriniam tyrimui atlikti pasirinkta kiekybinio tyrimo strategija. Tyrimo dizainas – kiekybinis koreliacinis neeksperimentinis (Creswell, 2009; Polit, Beck, 2012). Neeksperimentinis koreliacinis tyrimas – tai sistemingas empirinis tyrimas, kuriame nepriklausomi kintamieji tiesiogiai nekontroliuojami, nes jų apraiškos jau įvyko arba dėl prigimties jais manipuliuoti negalima (Johnson, 2001). Koreliaciniais tyrimais siekiama: a) nustatyti, ar egzistuoja ryšys tarp dviejų ir daugiau kintamųjų; b) sudaryti prielaidas eksperimentiniams tyrimams atlikti (identifikuojami ryšiai, kurie potencialiai gali būti priežastiniai; kadangi kintamieji yra susiję prasmingai (statistiškai reikšmingai koreliavo), egzistuoja priežastingumo sąlyga, kuri gali būti tiriama atliekant eksperimentą); c) nustatyti beveik priežastinius ryšius (angl. *nearly causal*) (Cook, Cook, 2008).

Disertacijos empirinio tyrimo dizainas buvo modifikuotas tyrimo pradžioje įtraukiant du pagalbinius kokybinius tyrimo etapus, padedančius surinkti duomenis, reikalingus pagrindiniam, t. y. kiekybiniam, tyrimui.

Disertacinį empirinį tyrimą sudaro trys etapai: du iš jų pagalbiniai, o trečias – pagrindinis.

Pirmas etapas. Grupinės diskusijos pagrindinis tikslas – nustatyti esminius slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo požymius. Grupinės diskusijos metodu išskirtus mentoriaus veiksmingumo požymius siekta palyginti su mokslinėje literatūroje rastais mentoriaus veiksmingumo požymių aprašais ir pastebėtą artimiausią aprašo atitikmenį validuoti Lietuvos kontekste. Mentoriaus veiksmingumo požymių aprašas vėliau panaudotas slaugos studentams bei mentoriams apklausti skirstant mentorius į grupes pagal veiksmingumo požymius. Taip pat grupinės diskusijos metu

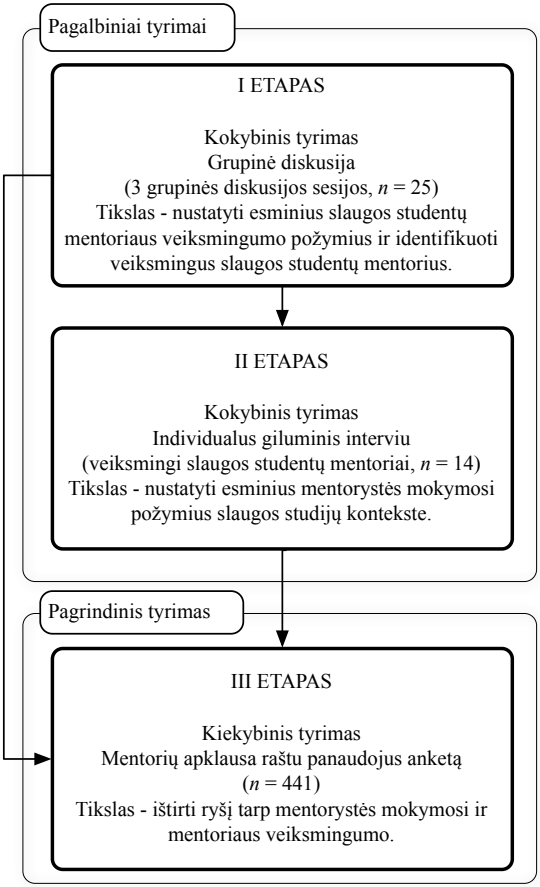
identifikuoti veiksmingi slaugos studentų mentoriai, kurių interviu atliktas antrame tyrimo etape. Tyrimui atlikti sudarytos trys dalyvių diskusijų grupės, kurių vieną sudarė septyni slaugos dėstytojai, kitas dvi – po devynis Bendrosios praktikos slaugos studijų programos studentus. Grupinė diskusija atlikta 2013 m. vasario mėnesį, kolegijos fakulteto, kuriame dirba ir mokosi informantai, auditorijoje. Gauti duomenys analizuoti kokybinės induktyviosios turinio analizės metodu.

Antras etapas. Šiame tyrimo etape su jau atrinktais (pirmame tyrimų etape) veiksmingais slaugos studentų mentoriais atliktas individualus giluminis interviu. Juo siekta nustatyti esminius mentorystės mokymosi požymius slaugos studijų kontekste. Šiame tyrimo etape gauti mentorystės mokymosi požymiai panaudoti klausimynui konstruoti, kuris reikalingas ryšiui tarp mentorystės mokymosi ir mentoriaus veiksmingumo ištirti. Tyrime dalyvavo 14 slaugos veiksmingų slaugos studentų mentorių, įvardintų pirmame tyrimo etape. Interviu su mentoriais atliktas 2013 m. kovo–gegužės mėnesiais, kolegijos, kurioje dirba tyrėja, patalpose. Gauti duomenys analizuoti kokybinės deduktyviosios turinio analizės metodu.

Trečias etapas. Šiame etape atliktas pagrindinis kiekybinis tyrimas, naudojant apklausą raštu pagal autorės parengtą klausimyną. Klausimynas sudarytas remiantis grupinės diskusijos ir interviu metu gauta informacija, Illeris (2003; 2007) mokymosi teorija bei atrinktu Knox, Mogan (1985) slaugos mentoriaus veiksmingumo aprašu. Vadovaujantis studentų ir mentorių apklausos būdu gauta informacija, slaugos studentų mentoriai suskirstyti į grupes pagal veiksmingumo požymius. Mentorių apklausos metodu ištirtas ryšys tarp mentorystės mokymosi ir mentoriaus veiksmingumo. Tyrimo imtį, naudojant anketinės apklausos metodą, sudarė 910 dalyvių: kolegijos Bendrosios praktikos slaugos studijų programos studentai ir jų profesinės veiklos praktikoms vadovaujantys mentoriai. Tyrime dalyvavo 455 studentų ir mentorių poros, tačiau tolimesnėje tyrimo eigoje dėl tyrimo ypatumų dalis anketų buvo atmesta, ir buvo analizuojamos 441 porų anketos. Tyrimas vykdytas 2014 m. kovo – birželio mėnesiais. Gauti duomenys analizuoti taikant statistinius duomenų analizės metodus: aprašomąją

statistiką, koreliacinę analizę, vienfaktorinę dispersinę analizę, logistinę regresiją. Gautų duomenų analizei naudota socialiniuose moksluose taikytina statistinės analizės programa SPSS 17. Pasirinktas patikimumuo lygmuo $p < \alpha = 0,05$.

Tyrimo dizainas pateiktas 2.1 pav.



2.1 pav. Empirinio tyrimo dizainas

Tyrimo teorinės ir metodologinės nuostatos:

- *Illeris mokymosi teorija* (2003; 2007). Pagal šią konstruktyvistinę teoriją mokymosi procesas apima tris dimensijas: mokymosi sąveiką, mokymosi turinį ir mokymosi paskatą. Illeris (2003; 2007) mokymosi teorija panaudota konstruojant klausimyną, skirtą mentorystės mokymosi ir mentoriaus veiksmingumo ryšiui ištirti, bei interpretuojant gautus duomenis.
- *Mentoriaus veiksmingumo koncepcija.* Mentoriaus veiksmingumas – tai gebėjimas realizuoti socialiai vertingus, sutartus tikslus, susijusius su mentoriaus veikla, skatinančia mokytis ir išmokti ne tik studentus, bet ir mentorius. Mentoriaus veiksmingumo samprata priklauso nuo konteksto, o mentoriaus veiksmingumui apibūdinti turi būti naudojamos kelios požymių grupės (pagal Campbell, Muijs, Robinson et al., 2004; Kyriakides, Demetriou, Charalambous, 2006). Knox, Mogan (1985) slaugos mentoriaus veiksmingumo aprašas, kuris sudarytas iš penkių veiksmingumo požymių grupių, panaudotas konstruojant klausimyną, skirtą mentorystės mokymosi ir mentoriaus veiksmingumo ryšiui ištirti.
- Empirinis tyrimas grindžiamas *postpozityvistinėmis filosofijos idėjomis*, kad tikrovės pažinumas turi tam tikros tikimybės ribas, o pirmenybė teikiama socialinės realybės, kuri tyrėjo stebima objektyviai ir pažinama nešališkai, analizei. Esminis postpozityvizmo koncepcijos ypatumas – iškeliamas mokslinio pažinimo instrumento, kuriuo siejamas pažinimo objektas ir subjektas, vaidmuo. Tyrimo instrumentu gauti duomenys gali būti lyginami, apibendrinami, interpretuojami kaip objektyvus tikrovės atspindys (Bitinas, 2006; Creswell, 2009).

2.2. Grupinės diskusijos metodologija

Grupinės diskusijos pagrindinis tikslas – nustatyti esminius slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo požymius. Mokslinėje literatūroje aptinkama veiksmingam slaugos studentų mentoriui būdingų požymių aprašų, tačiau šie aprašai parengti užsienio kalba ir naudojami

svetimame kultūriniame kontekste. Grupinės diskusijos metu išskirtus veiksmingo mentoriaus požymius siekta palyginti su mokslinėje literatūroje rastais mentoriaus veiksmingumo požymių aprašais ir pastebėtą artimiausią aprašo atitikmenį validuoti Lietuvos kontekste. Veiksmingo mentoriaus požymių aprašas vėliau panaudotas slaugos studentams ir mentoriams apklausti skirstant mentorius į grupes pagal veiksmingumo požymius. Taip pat grupinės diskusijos metu identifikuoti veiksmingi slaugos studentų mentoriai.

Grupinė diskusija yra dažnai naudojamas kokybinių tyrimų duomenų rinkimo metodas (Denscombe, 2003). Grupinė diskusija gali būti naudojama kaip papildomas metodas prieš apklausą (Rupšienė, 2007) – informacijai gauti, patirčiai nustatyti, įsitikinimams, požiūriams patikslinti bei naujoms idėjoms kelti,– todėl, atsižvelgus į tyrimo uždavinius ir suplanuotą disertacinio tyrimo eigą, duomenims surinkti pasirinkta grupinė diskusija.

Be to, grupinės diskusijos metu vykstanti sąveika tarp dalyvių, tarp dalyvių ir diskusijos vedėjo sudaro galimybę gauti gausią, išsamią informaciją nagrinėjamu klausimu, sukuriama natūralesnė aplinka nei kalbant su tyrėju dviese, gaunami duomenys yra išsamesni (Johnson, Onwuegbuzie, 2004).

Grupinės diskusijos dalyviai. Imčiai suformuoti pasirinkta tikslinė, homogeninių grupių atranka, kuri ypač veiksminga, kai taikomas grupinės diskusijos metodas (Rupšienė, 2007). Taikant tokį atrankos sudarymo būdą, į kiekvieną grupinės diskusijos sesiją kviečiami panašaus socialinio sluoksnio, turintys tam tikrų panašumų dalyviai, taip pat sudaroma komfortiška, palanki tyrimui psichologinė aplinka. Kadangi grupės nariams turi būti būdinga bendra patirtis, sieti bendri interesai, todėl tikslingai buvo sudarytos trys dalyvių diskusijų grupės:

- pirmą grupę sudarė kolegijos slaugos programos dėstytojai,
- antrą ir trečią grupes sudarė kolegijos Bendrosios praktikos slaugos studijų programos studentai.

Atsižvelgus į mokslininkų rekomendacijas (Denscombe, 2003; Johnson, Onwuegbuzie, 2004), formuoti dalyvių grupes iš 6–12 asmenų, į kiekvieną diskusijos grupę buvo kviečiama nuo 6 iki 9 asmenų.

Pirma grupė – dėstytojų grupė. Tyrimo dalyvių imčiai sudaryti pasirinktas tikslinės kriterinės atrankos metodas (Rupšienė, 2007), leidžiantis tyrėjui imties vienetus atrinkti pagal tam tikrą tyrėjo nustatytą kriterijų(-us). Pakviesti dalyvauti tik tie slaugos dėstytojai, kurie vadovauja studentų profesinės veiklos praktikoms. Šie slaugos dėstytojai profesinės praktikos metu susitinka su studentais, aptaria jų pasiekimus, problemas, kylančias praktikos metu, bendrauja su mentoriais. Tikėtasi, kad dėstytojai gali apibūdinti veiksmingo mentoriaus požymius, įvardyti, jų nuomone, veiksmingai dirbančius slaugos mentorius. Šioje grupinės diskusijos sesijoje dalyvavo septyni slaugos dėstytojai, vadovaujantys bendruomenės, vaikų slaugos, būtinosios medicinos pagalbos ir intensyviosios slaugos, chirurginės slaugos, terapinės slaugos, psichikos slaugos profesinės veiklos praktikoms. Visi dalyviai buvo moterys, kurių amžius svyravo nuo 29 iki 65 metų (amžiaus vidurkis – 49,8 m.). Dalyvių tutoriavimo patirtis – nuo 2 iki 25 metų (vidurkis – 12,6 m.)

Į antrą bei trečią diskusijų grupes pakviesti dalyvauti pirmosios studijų pakopos Bendrosios praktikos slaugos studijų programos studentai, studijuojantys kolegijoje, nes kolegijose vykdomos tik pirmosios pakopos studijos. Šios aukštosios mokyklos studentai pasirinkti todėl, kad tyrimo metu kolegijų studentai atlieka daugiau profesinės veiklos praktikų nei universitetinių studijų studentai. Diskusijos grupėse dalyvavo tyrimo metu vyriausio, tai yra trečio, kurso studentai, nes ketvirtakursiai jau buvo baigęs studijas. Ketvirtame kurse atliekamoms profesinės veiklos praktikoms asmens sveikatos priežiūros įstaigose vadovauja tie patys mentoriai kaip ir žemesnių kursų praktikoms, todėl buvo tikimasi, kad trečio kurso studentų įgyta patirtis bus pakankama pateikti informaciją tiriamuoju klausimu. Antroje diskusijų grupėje dalyvavo devyni informantai (devynios moterys), trečioje grupėje – taip pat devyni dalyviai (šešios moterys ir trys vyrai). Antros diskusijos grupės dalyvių amžius svyravo nuo 20 iki 25 metų (amžiaus vidurkis – 22 m.), trečios grupės – nuo 20 iki 28 metų (amžiaus vidurkis – 23,6 m.).

Atsižvelgus į tyrimo tikslą, tyrimo dalyvius galima įvardyti ekspertais, kurie, pasak Polit, Beck (2012), yra žmonių grupė, turinti kurios nors srities žinių.

Tyrimo eiga ir duomenų rinkimas. Grupinė diskusija atlikta 2013 m. vasario mėnesį, kolegijos fakulteto, kuriame dirba ir mokosi informantai, auditorijoje. Tyrimui atlikti gautas raštiškas kolegijos fakulteto dekano leidimas. Auditorijos aplinka buvo pažįstama ir priimtina tyrimo dalyviams, todėl neblaškė tiriamųjų dėmesio ir leido susikaupti.

Tyrimo organizavimas. Grupinė diskusija apima interviu ir stebėjimo elementus, todėl padėti atlikti diskusiją buvo pakviesti padėjėjai (dėstytojų grupėje dalyvavo vienas, o abejose studentų grupėse – kitas padėjėjas). Padėjėjai iš anksto, atsižvelgiant į rekomendacijas (Denscombe 2003, Johnson, Onwuegbuzie, 2004), buvo supažindinti su užduotimis, kurias jie turės atlikti iki tyrimo bei jo metu: pasirūpinti vandeniu, rašymo priemonėmis, sėdimomis vietomis, kortelėmis su dalyvių vardais, stebėti, registruoti verbalinį ir neverbalinį dalyvių bendravimą, įrašyti diskusiją. Grupinių diskusijų vedėjo vaidmenį atliko pati tyrėja. Grupinės diskusijos sesijų duomenys buvo fiksuojami, t. y. įrašomi.

Tyrimo etika. Atsižvelgus į mokslininkų rekomendacijas (Rupšienė 2007; Polit, Beck, 2012), tyrime laikytasi šių bendrųjų etikos principų:

- Savanoriškumo principas. Visi dalyviai tyrime dalyvavo savanoriškai, laisvai apsisprendę. Tiriamieji buvo informuoti apie tyrimo tikslą, eigą, planuojamą trukmę, jų teises (bet kada nutraukti interviu; neatsakyti į klausimus, į kuriuos nenorima atsakyti; valdyti informacijos, kuria nori dalintis, kiekį). Gautas žodinis tiriamųjų sutikimas (angl. *informed conset*) dalyvauti tyrime.
- Informacijos etikos klausimais suteikimo principas. Tyrimo dalyviams buvo paaiškinta, kokiu būdu bus užtikrintas jų anonimiškumas ir konfidencialumas, suteikta informacija, kada ir kokiu būdu jie sužinos tyrimo rezultatus, pateikta tyrėjo kontaktinė informacija.

• Konfidencialumo principas. Šis klausimas, kaip nurodo mokslininkai (Rupšienė 2007; Polit, Beck, 2012), turi būti aptariamas tyrimo pradžioje, kai jo dalyviams yra tiksliai paaiškinama, kokios gali būti konfidencionalumo ribos konkretaus tyrimo kontekste. Atlikto tyrimo dalyviai patikinti, kad tyrimo metu gauta informacija bus naudojama tik tyrimo tikslais ir ją panaudoti galės tik tyrėjas. Informacijos kofidencionalumas buvo užtikrintas analizuojant ir viešinant tyrimo medžiagą.
• Tiriamųjų anonimiškumo principas. Kiekvieno tyrėjo pareiga yra saugoti dalyvių bei tyrimo duomenų anonimiškumą. Siekiant užtikrinti šį principą, informacija apie tiriamuosius pateikta taip, kad neatskleistų jų tapatybės. Dalyvių pasisakymai transkribuoti ir pateikti bendrame interviu tekste, todėl negalima atkoduoti dalyvių tapatybės.

Tyrimo metu nebuvo pažeistas nė vienas anksčiau aptartas tyrimo etikos principas, nekilo jokių nesusipratimų. Visų susitikimų metu sudaryta bendrauti tinkama atmosfera, išklausyta kiekvieno dalyvio nuomonė, užtikrinta pagarba.

Tyrimo eiga. Grupinės diskusijos sesijos truko 1–1,5 val. Ruošiantis tyrimui buvo sudarytas preliminarus klausimynas, padedantis vesti diskusiją ir atskleisti nagrinėjamą temą.

Tyrimo vedėjas skatino tyrimo dalyvius diskutuoti, siekė, kad visi dalyviai turėtų galimybę išsakyti savo nuomonę, pateikdavo tikslinamuosius ir diskusiją skatinančius klausimus, bet išliko neutralus, emociškai nereagavo į dalyvių pareikštą nuomonę. Visų trijų grupinių diskusijų metu įvyko dalyvių diskusijos. Tyrimo pradžioje visų grupių dalyviai tik išsakydavo savo nuomones, tačiau įpusėjus tyrimui pradėjo diskutuoti, kai kurie tyrimo dalyviai prieštaraudavo kitų dalyvių nuomonei. Dalis informantų tyrimo metu nekeitė savo nuomonės, kiti ją koreguodavo, atsižvelgę į pateiktus argumentus. Diskusijos pabaigoje dalyvių buvo paprašyta raštu įvardyti veiksmingus mentorius, kuriems, dalyvių nuomone, būdingi anksčiau aptarti veiksmingo mentoriaus požymiai, o ši, papildoma informacija, bus reikalinga tolimesniame tyrimo etape.

Vedant grupinę diskusiją buvo laikomasi šių rekomenduojamų etapų (Rupšienė 2007, Johnson, Onwuegbuzie, 2004):

1. Įžanga: vedėjo prisistatymas, padėjėjo pristatymas, informacijos apie diskusijos eigą suteikimas, dalyvių vaidmenų paaiškinimas.

2. Diskusijos pradžia: individualūs dalyvių prisistatymai, reikalingi transkribuojant tekstą asmeniui ir jo pasisakymui identifikuoti bei diskusijos dalyviams susipažinti; aptariamo klausimo paaiškinimas siekiant pradėti diskusiją.

3. Diskusija, kurios metu diskutuojama nagrinėjama tema bei atliekamas pasisakymų įrašas.

4. Grupinės diskusijos pabaiga, kurios metu apibendrinama diskusija ir padėkojama už dalyvavimą.

Pasibaigus diskusijai tyrėjas pasižymėjo įspūdžius, mintis, kilusias diskusijos metu, kurios vėliau buvo panaudotos analizuojant transkribuotą tekstą.

Tyrimo vidinis *validumas* grindžiamas tyrėjos, kaip grupinės diskusijos vedėjos, dalyvavimu renkant duomenis bei vėliau juos analizuojant. Tyrėja yra aukštosios mokyklos (kolegijos) dėstytoja, vadovaujanti studentų profesinės veiklos praktikai, bendrauja su mentoriais, išmano nagrinėjamą klausimą, todėl diskusijos metu galėjo pateikti patikslinančius klausimus, atspindinčius nagrinėjamą problemą, vėliau sėkmingiau analizuoti gautus duomenis. Be to, tyrimo metu taikytas trianguliacijos metodas – informacija rinkta ne tik atliekant interviu bei jį įrašant, bet ir stebint bei registruojant neverbalinį dalyvių bendravimą. Išsamiai aprašant duomenų rinkimo procedūras bei gautus duomenis, siekta užtikrinti išorinį validumą.

Tyrimo *patikimumui* taikyta trianguliacijos strategija, t. y. į grupinės diskusijos grupes kviečiami dėstytojai ir studentai, siekiant gauti kuo įvairiapusiškesnių nuomonių. Tyrėja, analizuodama tyrimo metu gautą informaciją, siekė išvengti duomenų analizės šališkumo.

2.3. Interviu metodologija

Šiuo tyrimu siekiama nustatyti esminius mentorystės mokymosi požymius slaugos studijų kontekste. Disertacinio tyrimo autorė, remdamasi Illeris (2003; 2007) mokymosi dimensijomis ir mokymosi teorijos idėjomis, iš anksto išskyrė mokymosi kategorijas ir subkategorijas, o pastarąsias modifikavo mentorystės mokymosi

procesui nagrinėti. Mentorystės mokymosi kategorijos ir subkategorijos buvo patvirtintos kokybiniu deduktyviosios turinio analizės būdu nagrinėjant duomenis, gautus interviu metodu su veiksmingais slaugos studentų mentoriais, įvardytais pirmame tyrimo etape, ir formuluojant subkategorijas apibūdinančius teiginius. Emprinio tyrimo metu išskirti esminiai mentorystės mokymosi požymiai vėliau panaudoti klausimynui konstruoti, kuriuo siekiama ištirti ryšį tarp mentorystės mokymosi ir mentoriaus veiksmingumo.

Individualus interviu apibrėžiamas kaip interviu, kurį tyrėjas pasitelkia siekdamas gauti informacijos, padedančios jam visapusiškai suprasti informanto požiūrį nagrinėjamu klausimu (Kvale, 1996; Denscombe, 2003). Individualus interviu padeda tyrėjui surinkti daug naudingos informacijos, lanksčiai bendrauti su išskirtiniais žmonėmis, sužinoti svarbių detalių, kas nulemia naujas įžvalgas, vizualaus kontakto būdu stebimi ne tik kognityviniai, bet ir emociniai atsakymų aspektai. Be to, tyrėjas gali patikslinti savo klausimus, tai padidina tikimybę išgirsti naudingos informacijos ir kruopščiai ištirti problemą. Interviu metodu nesiekta abipusio bendravimo ir dalijimosi patirtimi, o kiekvienas tyrimo dalyvis skatintas papasakoti asmenines patirtis ir išgyvenimus. Individualaus interviu metu gauta informacija leido įsigilinti į tiriamą problemą ir sudaryti klausimyną, kuris, atsižvelgus į suplanuotą tyrimo eigą, buvo panaudotas kitame tyrimo etape.

Interviu dalyviai. Šio etapo dalyviai (mentoriai) atrinkti vadovaujantis dviem tikslinės atrankos būdais:

1) kriterinė atvejų atranka (angl. *criterion sampling*), kuri, kaip teigia tyrėjai (Johnson, Onwuegbuzie, 2004; Rupšienė, 2007), taikytina, kai imties vienetai iš populiacijos atrenkami laikantis nustatytų kriterijų. Tyrimo metu veiksmingus mentorius pagal apibūdintus veiksmingo mentoriaus požymius įvardijo grupinės diskusijos dalyviai, veikę šiame tyrime kaip ekspertai.

2) atsitiktinė tikslinė atranka (angl. *random purposeful*) taikytina, kai informatyvių populiacijos vienetų yra daugiau nei vienas tyrėjas gali aprėpti, todėl laikantis atsitiktinumo principo pasirenkami keli vienetai. Grupinės diskusijos dalyviai įvardijo 35 veiksmingus mentorius. Laikantis atsitiktinumo principo, buvo sudarytas

veiksmingų mentorių sąrašas, o interviu atlikti atrinktas kas antras šio sąrašo asmuo.

Kadangi kokybinio tyrimo imties dydis priklauso nuo surenkamos informacijos pasikartojamumo (prisotinimo), interviu dalyvavusių informantų imtį sudaro 14 mentorių (trylika moterų ir vienas vyras):

S1 (39 m.). Kolegijoje įgijo bendrosios praktikos slaugos slaugytojo kvalifikaciją ir profesinio bakalauro laipsnį. Ligoninėje, chirurginio profilio skyriuje, dirba 14 metų. Vadovauja slaugos studentų praktikai 10 metų. Per vienerius metus moko apie 5–6 slaugos studentus.

S2 (30 m.). Studijavo medicinos mokykloje, įgijo medicinos sesers specialybę, vėliau universitete įgijo praktikos slaugos slaugytojo kvalifikaciją, bakalauro laipsnį ir slaugos magistro laipsnį. Ligoninėje, terapinio profilio skyriuje, dirba 13 metų. Vadovauja slaugos studentų praktikai 9-us metus. Per vienerius metus moko apie 2–3 studentus.

S3 (25 m.). Kolegijoje įgijo bendrosios praktikos slaugytojo kvalifikaciją. Ligoninėje, terapinio profilio skyriuje, dirba 3-us metus. Šiuo metu studijuoja universitete, slaugos magistrantūroje. Vadovauja slaugos studentų praktikai 2-us metus. Per vienerius metus moko apie 6 studentus.

S4 (30 m.). Kolegijoje įgijo bendrosios praktikos slaugytojo kvalifikaciją, taip pat baigė slaugos magistrantūrą. Ligoninėje, reanimacijos ir intensyviosios terapijos skyriuje, dirba 10 metų. Vadovauja studentų praktikai 5-us metus. Per vienerius metus moko apie 5 slaugos studentus.

S5 (42 m.). Studijavo medicinos mokykloje, įgijo medicinos sesers specialybę, vėliau kolegijoje įgijo bendrosios praktikos slaugos slaugytojo kvalifikaciją. Ligoninėje dirba 26-us metus. Vadovauja slaugos studentų praktikai 6-us metus. Per vienerius metus moko apie 3–4 studentus.

S6 (39 m.). Studijavo medicinos mokykloje, įgijo medicinos sesers specialybę, universitete baigė slaugos magistrantūrą. Ligoninėje dirba 13 metų. Šiuo metu aukštojoje mokykloje dėsto studijų krypties dalyką bendrosios praktikos slaugos specialybės studentams.

Vadovauja slaugos studentų praktikai 6-us metus. Per vienerius metus moko apie 4 studentus.

S7 (39 m.). Studijavo medicinos mokykloje, vėliau universitete ir įgijo bendrosios praktikos slaugos slaugytojo kvalifikaciją. Ligoninėje, vaikų ligų profilio skyriuje, dirba 19 metų. Vadovauja slaugos studentų praktikai 15 metų. Per vienerius metus moko apie 5 studentus.

S8 (51 m.). Studijavo medicinos mokykloje, vėliau kolegijoje ir įgijo bendrosios praktikos slaugos slaugytojo kvalifikaciją. Ligoninėje, vaikų ligų profilio skyriuje, dirba 30 metų. Vadovauja slaugos studentų praktikai 10 metų. Per vienerius metus moko apie 5–6 studentus.

S9 (30 m.). Studijavo kolegijoje. 6-us metus dirba ligoninės priėmimo skyriuje. Vadovauja slaugos studentų praktikai 5-us metus. Per vienerius metus moko apie 3 studentus.

S10 (44 m.). Studijavo medicinos mokykloje, įgijo medicinos sesers specialybę, vėliau kolegijoje įgijo bendrosios praktikos slaugos slaugytojo kvalifikaciją. Ligoninėje dirba 20-us metus. Vadovauja slaugos studentų praktikai 7-us metus. Per vienerius metus moko apie 3–4 studentus.

S11 (30 m.). Kolegijoje įgijo bendrosios praktikos slaugytojo kvalifikaciją, taip pat baigė slaugos magistrantūrą. Ligoninėje dirba 8-us metus. Vadovauja studentų praktikai 5-us metus. Per vienerius metus moko apie 4–5 slaugos studentus.

S12 (40 m.). Studijavo medicinos mokykloje, įgijo medicinos sesers specialybę, vėliau kolegijoje įgijo bendrosios praktikos slaugos slaugytojo kvalifikaciją. Poliklinikoje dirba 22-us metus. Vadovauja slaugos studentų praktikai 7-us metus. Per vienerius metus moko apie 5–6 studentus.

S13 (38 m.). Kolegijoje įgijo bendrosios praktikos slaugos slaugytojo kvalifikaciją ir profesinio bakalauro laipsnį. 12-us metus dirba slaugytoja ligoninėje, chirurginio profilio skyriuje. Vadovauja slaugos studentų praktikai 8-us metus. Per vienerius metus moko apie 5–6 slaugos studentus.

S14 (27 m.). Studijavo kolegijoje ir universitete, įgijo slaugos bakalauro laipsnį bei bendrosios praktikos slaugos slaugytojo kvalifikaciją. Ligoninėje dirba 5-us metus. Vadovauja slaugos studentų praktikai 3-us metus. Per vienerius metus moko apie 5–6 slaugos studentus.

Tyrimo eiga ir duomenų rinkimas. Interviu su mentoriais atliktas 2013 m. kovo – gegužės mėnesiais. Atsižvelgus į rekomendacijas (Kvale, 1996), interviu vesti toje pačioje aplinkoje, tyrimo dalyviams buvo pasiūlyta susitikti kolegijos fakultete jiems patogiu laiku. Visi tyrimo dalyviai tokį pasiūlymą priėmė. Informantai studijavo šiame fakultete, tad tyrimo atlikimo vieta buvo pažįstama bei nekėlė diskomforto jausmo. Tyrimui atlikti gautas raštiškas kolegijos fakulteto dekano leidimas.

Tyrimo organizavimas. Su informantais dėl susitikimo laiko ir vietos buvo susitarta iš anksto telefonu. Taip pat informantai buvo supažindinti su tyrimo tema, planuojama interviu trukme, eiga, tyrimo etikos principais.

Tyrimo etika. Interviu dalyviai buvo kviečiami asmeniškai. Telefonu trumpai pristatyta tyrimo tema, tikslas, tyrimo turinys. Susitikmo metu tiriamieji buvo informuoti apie tyrimo tikslą, eigą, planuojamą trukmę, jų teises (bet kada nutraukti interviu; neatsakyti į klausimus, į kuriuos nenorima atsakyti; valdyti informacijos, kuria nori dalintis, kiekį). Iš kiekvieno dalyvio gautas žodinis sutikimas dalyvauti tyrime (angl. *informed conset*). Visi tyrime dalyvavo savanoriškai, buvo paaiškinta, kokiu būdu bus užtikrintas dalyvių anonimiškumas ir konfidencialumas, suteikta informacija tyrimo etikos klausimais. Interviu metu nebuvo pažeistas nė vienas anksčiau aptartas tyrimo etikos principas. Dalyvių vardai koduoti, pasisakymai transkribuoti. Siekiant kuo didesnio tiriamųjų anonimiškumo, išsamiau apibūdinant informantus, duomenys apie darbo vietą (asmens sveikatos priežiūros įstaigos pavadinimas, skyriaus pavadinimas) pateikti apibendrintai, nurodytas tik įstaigos tipas (ligoninė, poliklinika) ir skyriaus profilis (chirurgijos, terapijos, vaikų ligų, reanimacijos ir intensyviosios terapijos skyrius).

Metodo taikymas sesijos metu. Prieš pat interviu, atsižvelgus į mokslininkų rekomendacijas (Kvale, 1996) užmegzti ryšį su informantu, trumpai buvo pasikalbėta apie profesinės veiklos naujoves, tai yra tema, neturinčia tiesioginio ryšio su nagrinėjama tyrimo problematika, bet padedančia užmegzti ir palaikyti glaudžius bei atvirumą skatinančius santykius. Be to, tokiu būdu gauti sociodemografiniai duomenys apie informantus.

Įžangos metu tyrėjas prisistatė, padėkojo už sutikimą dalyvauti tyrime, patikino dėl tyrimo etikos taisyklių laikymosi bei pakartotinai gavo informantų žodinį sutikimą dalyvauti tyrime. Taip pat suteikta informacija apie planuojamą interviu trukmę, pristatyta nagrinėjama tema, tikslas bei paaiškinta, ko tikimasi iš informanto. Interviu metu tyrėjas siekė sukurti ir palaikyti palankią aplinką, verbaline ir neverbaline kalba demonstruodamas susidomėjimą informanto reiškiamomis mintimis.

Atliekant individualų interviu, klausimynas po truputį, kaip rekomenduoja tyrėjai (Kvale, 1996; Rupšienė, 2007), buvo detalizuojamas remiantis ankstesnių interviu gauta informacija. Duomenys surinkti visiems informantams pateikiant vienodą pradinį klausimą „Kaip jūs išmokote ir mokotės būti veiksmingu mentoriumi?“, o interviu metu pateikti patikslinamieji klausimai, kuriais siekta nustatyti, kaip tiriamieji apibūdina mokymosi dimensijas ir jų elementus. Interviu buvo įrašomas. Be to, interviu metu fiksuoti informantų kalbos ypatumai, elgesys, emocijų išraiška. Interviu trukmė – nuo 58 min iki 1 val. 15 min, kaip ir rekomenduojama metodologinėje literatūroje (Rupšienė, 2007).

Po sesijos pasižymėtos pastabos apie interviu, transkribuotas garso įrašas ir pažodžiui užrašytos informantų pasisakymų citatos.

Tyrimo vidiniam *validumui ir patikimumui* užtikrinti pats tyrėjas buvo tyrimo dalyvis. Išsamiai aprašytas (angl. *thick description*) tyrimo objektas, tyrimo atlikimo vieta, eiga, tyrimo dalyviai, metodai ir tyrėjo vaidmuo padidino išorinį tyrimo validumą. Didesnį tyrimo vidinį validumą užtikrino interviu garso įrašymas, kad nedingtų dalis interviu informacijos. Duomenys pateikti vartojant informantų, o ne tyrėjo terminus, nagrinėjama situacija vertinta iš dalyvių pozicijos.

2.4. Apklausos metodologija

2.4.1. Apklausos metodologiniai parametrai

Atliekant anketinę apklausą galima surinkti tikslią, konkrečią informaciją iš didelio respondentų skaičiaus ir nustatyti jų nuomonę, požiūrį, žinas nagrinėjamu klausimu (Denscombe, 2003; Polit, Beck, 2012). Mokslinėje literatūroje nurodoma, kad apklausa naudotina koreliaciniam ryšiui nustatyti tarp nagrinėjamų kintamųjų (Polit, Beck, 2012). Kadangi šio disertacinio tyrimo tikslas – ištirti mentorystės mokymosi ir mentoriaus veiksmingumo ryšius, būtent apklausa yra tinkamiaisias metodas šiam tikslui pasiekti.

Empiriniam tyrimui pasirinktas Bendrosios praktikos slaugos pirmosios pakopos nuolatinių studijų atvejis. Tyrime nedalyvavo ištęstinių, neakivaizdinių studijų ir antrosios pakopos (magistrantūros studijos) studentai, kadangi minėtais atvejais profesinės veiklos praktikos neatliekamos ir studentų dalyvavimas apklausoje yra netikslingas.

Tyrimo metu bendrosios praktikos slaugytojus Lietuvoje rengė šešios kolegijos, įsikūrusios šešiose apskrityse (Vilniaus, Kauno, Klaipėdos, Panevėžio, Šiaulių, Utenos), ir trys universitetai, esantys trijose apskrityse (Vilniaus, Kauno, Klaipėdos).

Vadovaujantis AIKOS duomenimis (2013 m.) bei Lietuvos sveikatos mokslų universiteto 2013 m. veiklos ataskaitoje pateikta informacija, tyrimo metu Vilniaus universitete pagal bendrosios praktikos slaugos studijų programą studijavo 93 studentai, Lietuvos sveikatos mokslų universitete (įskaičiuoti ir neakivaizdinių studijų studentai) – 177 studentai, Klaipėdos universitete (įskaičiuoti ir ištęstinių studijų studentai) – 168 studentai, Vilniaus kolegijoje – 520 studentų, Kauno kolegijoje – 343 studentai, Šiaulių valstybinėje kolegijoje – 171 studentas, Klaipėdos valstybinėje kolegijoje – 245 studentai, Panevėžio kolegijoje – 117 studentų, Utenos kolegijoje – 105 studentai.

Imtis suformuota iš kolegijose studijuojančių Bendrosios praktikos slaugos pirmosios pakopos nuolatinių studijų programos studentų ir

slaugos mentorių, vadovaujančių šių studentų profesinės veiklos praktikoms.

Universitetų slaugos studentai dalyvauti apklausoje nebuvo kviesti, nes dauguma tų pačių mentorių vadovauja tiek kolegijų, tiek universitetų slaugos studentų profesinės veiklos praktikoms. Be to, studijos kolegijose orientuotos į praktinį parengimą, todėl kolegijų studentai atlieka daugiau profesinės veiklos praktikų nei universiteto studentai. Kita priežastis, nulėmusi kolegijų studentų dalyvavimą apklausoje – didesnis jų skaitlingumas, sudarantis prielaidą apklausti didesnį skaičių respondentų.

Patogumo dėlei Bendrosios praktikos slaugos pirmosios pakopos nuolatinių studijų studentai disertacijos tyrime bus įvardijami kaip slaugos studentai, o mentoriai, vadovaujantys šių studentų profesinės veiklos praktikoms, – mentoriai.

Disertaciniame tyrime taikyta tikslinė kriterinė atranka (angl. *criterion sampling*), kuri, kaip teigia tyrėjai (Polit, Beck, 2012; Rupšienė, 2007), naudotina, kai imties vienetai iš populiacijos atrenkami laikantis nustatytų kriterijų. Tyrime dalyvavo tie pirmo, antro bei trečio kurso kolegijų slaugos studentai, kurių profesinės veiklos praktikos tyrimo metu buvo dar neprasidėjusios, ir jų praktikoms vadovausiantys mentoriai. Pasirinktas toks atrankos būdas, nes studentai turėjo būti supažindinti su tyrimo eiga, tikslu profesinės veiklos praktikos pradžioje, kad galėtų visapusiškiau ir jau nuo pirmos praktikos dienos vertinti mentorių veiklos veiksmingumą.

Tyrimo imties nustatymas yra viena iš tyrimo išvadų pagrįstumą užtikrinančių sąlygų, todėl būtina pasirinkti tokią populiacijos dalį, kuri leistų daryti pagrįstas išvadas (Polit, Beck, 2012). Imties dydis sietas su mentorių, kaip pagrindinių šio tyrimo dalyvių, skaičiumi. Todėl konstruojant imtį siekta, kad tyrime dalyvavę slaugos mentoriai reprezentuotų visą slaugos mentorių, vadovaujančių bendrosios praktikos slaugos kolegijų pirmosios pakopos nuolatinių studijų studentų profesinės veiklos praktikoms, aibę Lietuvoje.

Formuojant imtį susidurta su šiais sunkumais:

- Nėra mentorių, vadovaujančių profesinės veiklos praktikoms asmens sveikatos priežiūros įstaigose, pareigybės, todėl oficiali slaugos studentų mentorių skaičiaus statistika nevedama.
- Profesinės veiklos praktikos metu vienas mentorius kuruoja 1–4 studentus ir daugiau, tačiau ši informacija yra neoficiali, reglamentuojama kiekvienos aukštosios mokyklos vidaus taisyklėmis.
- Kiekvienos aukštosios mokyklos bendrosios praktikos slaugos studijų programoje nurodytas skirtingas profesinės praktikos skaičius. Kolegijose profesinės veiklos praktikoms skiriama ne mažiau kaip 2300 val., universitetuose tyrimo metu šis skaičius buvo mažesnis.
- Aukštosiose mokyklose studentų profesinės veiklos praktika vykdoma rotacijos principu, todėl mentorių skaičius yra mažesnis nei turėtų būti pagal studentų skaičių.

Imties reprezentatyvumui patvirtinti apskaičiuotas bendrosios praktikos slaugos studentų ir mentorių imties dydis.

Nustatytas studentų, studijuojančių pagal Bendrosios praktikos slaugos studijų programą, skaičius kolegijose. Bendrosios praktikos slaugos studijos trunka 3,5 metų, tačiau tyrime dalyvavo trijų kursų bendrosios praktikos slaugos programos studentai. Ketvirtame kurse atliekama baigiamoji praktika, kurios metu profesinės veiklos praktikoms vadovauja tie patys mentoriai, vadovaujantys ir žemesnių kursų studentų praktikoms, todėl šio kurso penkių kolegijų studentai bei mentoriai (dėl dubliavimo) į imtį nebuvo įtraukiami. Pažymėtina, kad į imtį buvo įtraukti Klaipėdos valstybinės kolegijos ketvirto kurso studentai bei jiems vadovaujantys mentoriai, nes paskutiniame kurse pagal studijų grafiką atliekamos dvi praktikos (viena iš jų – baigiamoji praktika).

Kaip buvo paminėta anksčiau, Lietuvos kolegijose nevedama mentorių, vadovaujančių bendrosios praktikos slaugos studentų profesinės veiklos praktikoms, apskaita. Profesinės veiklos praktikoms, priklausomai nuo studentų skaičiaus, praktikos pobūdžio ir kitų veiksnių, vienas mentorius gali vadovauti įvairiam studentų skaičiui, tai yra nuo 1 iki 4 ir daugiau. Be to, kai kuriose kolegijose studentų profesinės veiklos praktikas vertina ne tiesiogiai su studentais

dirbantys slaugytojai, o skyrių vyresniosios slaugytojos (administratorės), todėl tiesiogiai vadovaujančių studentų praktikoms mentorių skaičius yra nežinomas. Taip pat daugelyje kolegijų studentų profesinės veiklos praktikų vykdomos rotacijos principu – to paties kurso studentai vienu metu atlieka skirtingo pobūdžio profesinės veiklos praktikas, o joms pasibaigus – „pasikeičia“ praktikos atlikimo vietomis.

Atsižvelgus į esamą situaciją, nuspręsta hipotetiškai apskaičiuoti „idealų“ slaugos studentų mentorių skaičių. Darytos prielaidos, kad vienos praktikos metu vienas mentorius vadovauja vienam slaugos studentui, profesinės veiklos praktikos nevyksta rotacijos principu. Patikslintas trijų kursų bendrosios praktikos slaugos studentų, besimokančių kolegijose, skaičius, profesinės veiklos praktikų skaičius bei jų atlikimo grafikas.

Remiantis 2013 m. AIKOS duomenimis, daugiausia bendrosios praktikos slaugos studentų studijuoja Vilniaus kolegijoje (28,8 proc.) ir Kauno kolegijoje (22,1 proc.), mažiausiai – Panevėžio kolegijoje (7,0 proc.) (2.1 lentelė).

Nustatyta, kad „idealiu“ atveju kolegijų studentų profesinės veiklos praktikoms turėtų vadovauti 3517 mentorių (2.1 lentelė).

2.1 lentelė. Bendrosios praktikos slaugos studentų ir metorių pasiskirstymas pagal kolegijas

Eil. Nr.	**Kolegijos pavadinimas**	**„Idealus“ mentorių skaičius**	**Studentų skaičius**	**Praktikų skaičius***	**Mentorių imties dalis nuo visų mentorių populiacijos (proc.)**	**Studentų imties dalis nuo visų kolegijų studentų populiacijos (proc.)**
1.	Vilniaus kolegija	1056	353	9	30,0	28,8
2.	Kauno kolegija	720	270	8	20,5	22,1
3.	Klaipėdos valstybinė kolegija	576	243[#]	10	16,4	19,8

4.	Šiaulių valstybinė kolegija	557	151	11	15,8	12,3
5.	Panevėžio kolegija	287	86	10	8,2	7,0
6.	Utenos kolegija	321	121	9	9,1	10,0
	Iš viso:	3517	1224		100	100

* baigiamoji praktika neįskaičiuota

įskaičiuoti ketvirto kurso studentai dėl šiame kurse atliekamos profesinės veiklos praktikos

Taigi generalinę aibę sudaro 1224 studentai ir 3517 mentorių.

Siekiant nustatyti, koks turėtų būti imties dydis, kad tyrimų rezultatus būtų galima apibendrinti visai generalinei aibei su 5 proc. imties paklaida, vadovautasi Polit, Beck (2012) pateiktais skaičiavimais. Kaip jau buvo minėta, imties dydis sietas su mentorių, kaip pagrindinių šio tyrimo dalyvių, skaičiumi. Jei tenkintų 5 proc. paklaidos riba, apskaičiavus pagal pateiktą formulę reikiamas minimalus tyrimo imties dydis būtų 359 mentoriai:

$$n = \frac{1}{\Delta^2 - 1/N}$$

kur n – imties dydis, N – generalinės aibės dydis, Δ – imties paklaidos tikimybė.

Atsižvelgus į tyrimo tikslą, mentoriai ir studentai buvo poruojamai (tai yra respondentų porą sudarė vienas mentorius ir vienas studentas). Kadangi tyrimo metu studentai atliko tik pavasario semestre numatytas profesines veiklos praktikas, mentoriams bei studentams išplatintas buvo mažesnis skaičius anketų nei bendras mentorių skaičius. Slaugos studentų mentoriams, vadovaujantiems Lietuvos kolegijose studijuojančių studentų profesinės veiklos praktikoms, bei studentams išdalinta po 630 anketų (iš viso – 1260), grąžinta – 462 porų anketų (iš viso – 924 anketų). Netinkamos tolimesnei

duomenų analizei ir pašalintos buvo 7 porų anketos. 2.2 lentelėje pateikta išsami informacija apie išdalintų ir sugrąžintų anketų skaičių, anketų grįžtamumo santykį nuo populiacijos bei nuo kolegijos.

2.2 lentelė. Išdalintų ir grąžintų anketų skaičius

Kolegijos pavadinimas	**Išdalintų anketų porų skaičius**	**Grąžintų anketų porų skaičius**	**Anketų grįžtamumas nuo visos populiacijos**	**Anketų grįžtamumas nuo kolegijos**
Vilniaus kolegija	150	128 (28,1 proc.)	20,3 proc.	85,3 proc.
Kauno kolegija	110	75 (16,5 proc.)	11,9 proc.	68,2 proc.
Klaipėdos valstybinė kolegija	100	71 (15,6 proc.)	11,3 proc.	71 proc.
Šiaulių valstybinė kolegija	150	102 (22,4 proc.)	16,2 proc.	68 proc.
Utenos kolegija	60	31 (6,9 proc.)	4,9 proc.	51,7 proc.
Panevėžio kolegija	60	48 (10,5 proc.)	7,6 proc.	80 proc.
Iš viso:	630	455 (100 proc.)	72,2 proc.	–

Iš pateiktų 2.2 lentelėje duomenų matoma, kad daugiausia užpildytų anketų sugrąžinta iš Vilniaus kolegijos studentų ir slaugos mentorių porų, o mažiausiai – iš Utenos kolegijos ir Panevėžio kolegijos studentų bei slaugos mentorių porų. Palyginus 2.1 ir 2.2 lentelėse pateiktą informaciją galima teigti, kad, atitinkami grąžintų anketų ir respondentų populiacijų santykiai pagal kolegijas dažniausiai yra išlaikyti.

Tyrimo imtį, naudojant anketinės apklausos metodą, sudarė 910 dalyvių, tai yra kolegijose besimokantys Bendrosios praktikos slaugos studijų programos studentai ir jų profesinės veiklos praktikoms vadovaujantys mentoriai. Tyrime dalyvavo 455 poros (identifikuojant, kad respondentai yra „poruojami“).

Apibendrinant galima teigti, kad šiame tyrime dalyvavusių respondentų skaičius tenkina galimos paklaidos dydžio reikalavimus, respondentų populiacijų santykis išlaikytas, todėl tyrimo metu gautus rezultatus galima apibendrinti slaugos studentų mentorių aibei su su 5 proc. imties paklaida.

Tyrimo eiga ir duomenų rinkimas. Apklausa vykdyta 2014 metais kovo–birželio mėnesiais. Šis laikas pasirinktas todėl, kad minėtu laikotarpiu pagal studijų proceso grafiką visų kolegijų bendrosios praktikos slaugos studentai atlieka profesinės veiklos praktikas, taigi galima apklausti maksimalų studentų bei jų mentorių skaičių.

Prieš atliekant slaugytojų – slaugos studentų mentorių, dirbančių asmens sveikatos priežiūros įstaigose, globos namuose ir kitose įstaigose, kuriose slaugos studentai atlieka profesinės veiklos praktikas, apklausą, siekta sužinoti, ar tokio pobūdžio apklausai reikalingas Lietuvos bioetikos komiteto leidimas. Gautas patvirtinamasis raštas, kad planuojamas darbas neatitinka Lietuvos Respublikos biomedicinių tyrimų etikos įstatyme nustatytos biomedicininių tyrimų sampratos, todėl Lietuvos bioetikos komiteto leidimas planuojamai veiklai nėra reikalingas.

Prieš atliekant studentų apklausą, gautas rašytinis arba žodinis kolegijų fakultetų adminstracijos atstovų leidimas apklausai, o slaugos studentų mentorių apklausai – rašytinis arba žodinis asmens sveikatos priežiūros įstaigų, globos namų adminstracijos leidimas.

Respondentams pateiktame klausimyne pristatytas tyrimo tikslas, suteikta bendro pobūdžio anketos pildymo informacija. Respondentų anonimiškumas užtikrintas prašant nenurodyti vardo ir pavardės. Klausimyno teiginiai nebuvo įžeidūs, žeminantys orumą. Respondentų buvo prašoma įvertinti kiekvieną teiginį ir pažymėti vieną iš šešių rangų skalėje pateiktų atsakymų nuo 1 („visiškai nepritariu“) iki 6 („visiškai pritariu“).

Tyrimo metu slaugos studentų mentoriai ir studentai buvo poruojami: mentorius vertino savo veiklos veiksmingumą, asmeninį mentorystės mokymosi procesą, o studentai – mentoriaus veiksmingumą. Anketos studentams ir mentoriams buvo dalijamos prieš profesinės veiklos praktikas, informuojant studentus apie

anketavimo eigą. Anketos, skirtos mentoriams apklausti, buvo įdėtos į atskirus vokus. Kiekvienas studentas anketą turėjo atiduoti asmeniškai mentoriui, kuris tiesiogiai moko jį praktikos metu ir paprašyti grąžinti užpildytą užklijuotame voke. Tas pats studentas, pildydamas anketą, įvertindavo mentoriaus, kuriam pateikė anketą, veiksmingumą. Studentai savo ir mentorių užpildytas anketas po profesinės veiklos praktikos grąžino praktikos vadovui. Kiekvienai porai tyrimo metu suteiktas individualus numeris, taip sudarytos tiriamųjų poros ir išlaikytas tiriamųjų anonimiškumas.

Sociodemografinės studentų charakteristikos. Apklausoje dalyvavo 424 (96,6 proc.) moterys ir 15 (3,4 proc.) vyrų. Taigi didžiąją dalį tiriamųjų sudarė moteriškosios lyties respondentai ($n = 439$, standartinis nuokrypis (SD = 0,182).

Studentų pasiskirstymas pagal amžių buvo klasifikuotas vadovaujantis žmogaus raidos etapais: nuo 17 m. iki 24 m. (suaugystės įžanga), nuo 25 m. iki 39 m. (ankstyva suaugystė), nuo 40 m. iki 65 m. (vidurinė suaugystė) (Navickas, Vaičiulienė, 2010).

Pagal amžių didžiausią grupę sudarė 17–24 amžiaus grupės studentai (356 resp.; 83 proc.). Nuo 25 m. iki 39 m. amžiaus grupės ir nuo 40 m. iki 65 m. amžiaus grupės studentai pasiskirstė beveik tolygiai – po 8,9 proc. (38 respondentai) ir 8,2 proc. (35 respondentai). Respondentų amžiaus vidurkis – 23,5 metai (Mo = 20; SD = 7,056, $n = 429$). Jauniausiam respondentui 19 metų, o vyriausiam – 49-eri metai.

Respondentai pagal studijų kursą pasiskirstė tokiu būdu: 167 tiriamieji (37,9 proc) – I kurso studentai, 112 (25,4 proc.) tiriamųjų – II kurso studentai ir 162 (36,7 proc.) – III kurso studentai (SD = 0,865, $n = 441$).

Dažniausiai tyrime dalyvavusių studentų atliko šias profesinės veiklos praktikas: 89 (20,2 proc.) – akušerijos, 84 (19,0 proc.) – vaiko sveikatos priežiūros, 72 (16,3 proc.) – vaiko slaugos, 36 (8,2 proc.) – psichikos sveikatos slaugos praktikas ($n = 441$, SD = 3,420).

Sociodemografinės mentorių charakteristikos. Apklausoje dalyvavo 434 (98,9 proc.) moterys ir 5 (1,1 proc.) vyrai (SD = 0,106; $n = 439$). Taigi didžiąją dalį tiriamųjų dėl profesijos ypatumo

(slaugytojai) sudarė moteriškosios lyties atstovės. Toks respondentų pasiskirstymas atitinka bendrąsias slaugytojų pasiskirstymo pagal lytį tendencijas Europoje, nes ši profesija stipriai feminizuota.

Mentoriais dirbančių slaugytojų amžius buvo klasifikuotas vadovaujantis jau anksčiau paminėtais žmogaus raidos etapais. Pagal amžių didžiausią grupę tyrimo metu sudarė mentoriai, kurių amžius svyravo nuo 40 m. iki 65 m. – 334 (76,4 proc.) tiriamųjų, mažiausią – nuo 17 m. iki 24 m. – 7 (1,6 proc.) tiramųjų. 25–39 m. amžiaus grupę sudarė 96 (22,0 proc.) mentoriai. Respondentų amžiaus vidurkis – 44,8 metai (Mo = 45; SD = 8,581, n = 437). Jauniausiam respondentui – 23 metai, o vyriausiam – 63 metai.

Nagrinėjant mentorių pasiskirstymą į veiksmingumo grupes pagal amžių, nustatyta, kad visose mentorių grupėse daugiausia tiriamųjų sudarė mentoriai, kurių amžius svyravo nuo 40 m. iki 65 m. (atitinkamai 75,6 proc., 74,4 proc. ir 86,4 proc. tiriamųjų), o mažiausiai – kurioje amžius svyravo nuo 17 m. iki 24 m. (atitinkamai 2,6 proc., 1,0 proc. ir 3,0 proc. tiriamųjų) (n = 437). Mentorių pasiskirstymas į grupes pagal amžių nėra statistiškai reikšmingas (χ^2 = 7,704, df = 4, p = 0,103 > 0,05).

Pagal darbo slaugytoju stažą ir mentoriavimo trukmę tiriamieji, vadovaujantis Huberman (1989) pedagogų karjeros modeliu, buvo suskirstyti į grupes. Šis modelis orientuotas į profesinius ir asmeninius specialisto poreikius ir jų kaitą skirtingais karjeros etapais, o etapų išskyrimo pagrindas – specialisto profesinis tobulėjimas ir kompetencijų kaita. Pirmas etapas – *karjeros pradžia* (1–3 darbo metai). Tai išlikimo profesijoje ir profesijos tyrinėjimo laikotarpis. *Stabilizacija* (4–6 profesinės veiklos metai) – šiame etape pasiekiamas mokymo profesionalumo lygis. *Divergencija* (7–18 profesinės veiklos metai). Kai kuriems specialistams tai eksperimentavimo ir aktyvios veiklos etapas, kai bandomi nauji mokymo metodai ir strategijos, diegiamos inovacijos. Kitiems – tai asmeninių abejonių ir profesijos pervertinimo etapas. *Antroji divergencija* (19–30 profesinės veiklos metai). Kai kuriems tai savęs vertinimo (dažniausiai palankiai), relaksacijos etapas. Kitiems šis etapas susijęs su sistemos, administracijos, kolegų ir pačios profesijos kritika ir augančiu

nepasitenkinimu. *Išsilaisvinimas* (31–50 profesinės veiklos metai). Laipsniško išsiskyrimo su profesija etapas, vieniems nepasitenkinimo, kitiems – ramybės etapas.

Taigi pagal slaugytojo darbo stažą ir mentoriavimo trukmę išskirtos šios tiriamųjų grupės: 1 grupė (nuo 1 iki 3 m.), 2 grupė (nuo 4 iki 6 m.), 3 grupės (nuo 7 iki 18 m.), 4 grupė (nuo 19 iki 30 m.) ir 5 grupė (nuo 31 iki 50 m.).

Analizuojant tiriamųjų pasiskirstymą pagal mentoriavimo trukmę ($n = 421$), nustatyta, kad didžiausią tiriamųjų dalį (45,6 proc.) sudaro mentoriai, vadovaujantys slaugos studentų praktikoms nuo 7 iki 18 m., mažiausią (9,3 proc.) – vadovaujantys praktikoms nuo 19 iki 30 m. Mentoriai, vadovaujantys praktikai nuo 1 iki 3 metų, sudarė 18,8 proc. tiriamųjų, o nuo 4 iki 6 metų – 26,4 proc. tiriamųjų. Mentoriai, vadovaujantys praktikoms daugiau nei 31 m. tyrime nedalyvavo. Mentoriavimo trukmės vidurkis – 8 metai (Mo = 10; SD = 6,010). Trumpiausia mentoriavimo trukmė – 1 metai, o ilgiausia – 30 metų. Apibendrinant tyrimo rezultatus galima teigti, kad dauguma tyrime dalyvaujančių mentorių turi mentoriavimo patirties.

Pagal mentoriavimo trukmę visose mentorių veiksmingumo grupėse dažniausia – nuo 7 iki 18 m. mentoriavimo trukmė, o rečiausia – nuo 19 iki 30 m. ($n = 421$). Mentorių pasiskirstymas į veiksmingumo grupes pagal mentoriavimo trukmę nėra statistiškai reikšmingas ($\chi^2 = 11{,}728$, df =6, $p = 0{,}068 > 0{,}05$).

Nustatyta, kad didžiausia dalis tiriamųjų (48,2 proc.) slaugytoju dirba nuo 19 iki 30 m., mažesnė dalis (28,3 proc.) – nuo 7 iki 18 m., daugiau kaip 31 m. – 16,9 proc., o mažiausiai (po 3,3 proc.) – nuo 1 iki 3 m. bei nuo 4 iki 6 m. ($n = 427$). Slaugytojų darbo stažo vidurkis – 21,7 metai (Mo = 20; SD = 9,447). Trumpiausia darbo stažo trukmė – 2 metai, o ilgiausia – 42 metai. Mentorių pasiskirstymas į veiksmingumo grupes pagal darbo slaugytojo trukmę nėra statistiškai reikšmingas ($\chi^2 = 10{,}443$, df = 8, $p = 0{,}235 > 0{,}05$).

Analizuojant mentorių pasiskirstymą pagal studentų, kuriems vadovaujama profesinės veiklos praktikos metu, skaičių per metus, mentoriai buvo sugrupuoti į šias grupes: 1 grupė (1–2 studentai), 2 grupė (3–5 studentai), 3 grupė (6–10 studentų), 4 grupė

(11–20 studentų), 5 (21–30 studentų). Studentų, kuriems vadovaujama praktikų metu, skaičiaus per metus vidurkis – 6,1 (SD = 4,669). Mažiausias studentų, kuriems vadovaujama praktikų metu, skaičius per metus – 1, o didžiausias – 30 (n = 414). Dažniausiai mentoriai profesinių veiklų praktikoms vadovavo 3–5 studentams (39,6 proc.), šiek tiek mažiau – 6–10 studentų per metus (30,7 proc.). 21–30 studentų per metus vadovavo 0,7 proc. mentorių, 11–20 studentų – 8,7 proc., 1–2 studentams – 20,3 proc. mentorių.

Nustatyta, kad mažai veiksmingi mentoriai dažniausiai vadovauja 3–5 studentams per metus (36,5 proc.), rečiausiai – 11–20 studentų (8,1 proc.) (2.3 lentelė). Labai veiksmingi mentoriai ir vidutiniškai veiksmingi taip pat dažniausiai vadovauja 3–5 studentams per metus (41,8 proc. ir 33,8 proc. atitinkamai). Pažymėtina, kad veiksmingų mentorių grupė, palyginti su kitomis grupėmis, dažniau vadovauja didesniam studentui skaičiui per metus. Nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai tarp mentorių grupių ir studentų skaičiaus per metus (χ^2 = 17,651, df = 8, p = 0,024 < 0,05).

2.3 lentelė. Studentų, kuriems vadovaujama praktikos metu, skaičius per metus

Mentorių grupės	**Studentų skaičius per metus**				
	1–2	3–5	6–0	11–20	21–30
Mažai veiksmingi mentoriai	23 (31,1 proc.)	27 (36,5 proc.)	18 (24,3 proc.)	6 (8,1 proc.)	0 (0 proc.)
Vidutiniškai veiksmingi mentoriai	49 (17,8 proc.)	115 (41,8 proc.)	90 (32,7 proc.)	20 (7,3 proc.)	1 (0,4 proc.)
Labai veiksmingi mentoriai	12 (18,5 proc.)	22 (33,8 proc.)	19 (29,2 proc.)	10 (15,4 proc.)	2 (3,1 proc.)

Įvairiuose kursuose įgytos žinios ir gebėjimai galėjo respondentams padėti veiksmingiau vadovauti studentų praktikoms, todėl siekta nustatyti, kokio pobūdžio kursuose tiriamieji dalyvavo.

Nustatyta, kad daugiausia respondentų dalyvavo psichologijos (44,1 proc.) (SD = 0,497), vadybos (22,5 proc.) (SD = 0,418), pedagogikos (20,7 proc.) (SD = 0,405) kursuose. Pažymėtina, kad mentorystės kursuose dalyvavo tik 83 (18,9 proc.) respondentai ($n = 440$, SD = 0,392). Žymiai mažesnis respondentų skaičius dalyvavo edukologijos kursuose – 8,0 proc. (SD = 0,271, $n = 440$) (kita – 2,5 proc.). Panaši tendencija išlieka ir nagrinėjant mentorių grupių pasiskirstymą pagal dalyvavimą kvalifikacijos kėlimo kursuose: daugiausia mažai veiksmingų, vidutiniškai veiksmingų ir labai veiksmingų mentorių dalyvavo psichologijos (44,3 proc.; 42,2 proc.; 52,2 proc.) bei vadybos kursuose (28,4 proc.; 23,8 proc.; 28,4 proc.). Pažymėtina, kad dažniausiai mentorystės kursuose dalyvavo labai veiksmingų mentorių grupės respondentai (25,4 proc.), rečiausiai – mažai veiksmingi mentoriai (11,4 proc.). Statistiškai reikšmingi skirtumai nustatyti tik mentorių pasiskirstyme į grupes pagal dalyvavimą vadybos kursuose ($p = 0,03 < 0,05$; ($\chi^2 = 7,010$, df = 2).

Mentorių paskirstymas į grupes pagal veiksmingumo požymius. Kaip minėta anksčiau, disertacinio tyrimo metu respondentų porą sudarė vienas mentorius ir vienas studentas, kurie pagal tą pačią anketą įsivertino ar įvertino mentoriaus veiksmingumą.

Atskirai, pagal mentorių ir studentų vertinimą, sumuojant anketos teiginių atsakymų įverčius (47 teiginių), apskaičiuoti du išvestiniai kiekybiniai mentoriaus veiksmingumo požymių įverčiai. Tyrimo rezultatai rodo, kad mentoriaus veiksmingumo požymių įvertinimo vidurkis studentų požiūriu – 213,76 balai (Mo = 222, SD = 36,68, $n = 455$), minimalus įvertinimas – 71 balai, maksimalus – 302 balai. Mentorių veiksmingumo požymių įsivertinimo vidurkis – 221,60 balai (Mo = 220, SD = 29,96, $n = 455$), minimalus įvertinimas – 49 balai, maksimalus – 282 balai. Taigi mentoriai savo veiksmingumą vertino aukštesniais balais nei studentai.

Vadovaujantis studentų vertinimu, nutarta mentorius pagal veiksmingumo požymius skirstyti į 3 grupes. Pirmajai grupei (mažai veiksmingi mentoriai) nutarta priskirti mentorius, kurių veiksmingumo požymiai įvertinti pagal anketos 47 teiginių balų sumą iki 96

(vidutiniškai studentų vertinti 1 ar 2 balais), trečiajai grupei (labai veiksmingi mentoriai) priskirti mentoriai, kurie studentų vertinti tik 5 ar 6 balais. Likę mentoriai priskirti antrajai grupei (vidutiniškai veiksmingi mentoriai).

Tačiau toks ribos (iki 96 balų už 47 įvertintų teiginių) tarp pirmosios ir antrosios grupių parinkimas yra nekorektiškas tais atvejais, kai studentas nepateikė jokių vertinimo argumentų. Šiuo atveju grupių riba turėtų priklausyti nuo įvertintų teiginių skaičiaus. Todėl išvestinis kiekybinis mentoriaus veiksmingumo požymių įvertis sunormuotas priklausomai nuo atsakytų klausimų skaičiaus. Normuotas mentoriaus veiksmingumo požymių įverčio intervalas yra nuo 0 iki 1 (kiekvienoje anketoje surinktas balų skaičius padalintas iš toje pačioje anketoje galimo maksimalaus balų skaičiaus). Patogumo dėlei, siekiant operuoti sveikaisiais skaičiais, normuotas mentoriaus įvertis padaugintas iš 100. Tokiu būdu mentoriaus veiksmingumo požymių įvertis įgyja sveikas vertes nuo 0 iki 100, o įverčio riba tarp pirmosios ir antrosios grupių yra 33.

Toliau, siekiant išgryninti labai veiksmingus mentorius, iš tolimesnio tyrimo buvo pašalintos abejotinos respondentų poros, kurios mentoriaus veiksmingumo požymius vertino priešingai, t. y. pagal studento vertinimą mentorius buvo priskiriamas pirmajai grupei, o pagal mentoriaus – trečiajai ir atvirkščiai. Tokiu būdu buvo pašalinta 14 respondentų porų. Taigi tolimesniame tyrime naudoti 441 poros klausimynai.

Mažai veiksmingų mentorių grupę sudarė 79 mentoriai, vidutiniškai veiksmingų – 295 mentoriai, labai veiksmingų – 67 mentoriai (SD = 0,575). Taigi didžiausią tyrimo grupę sudarė vidutiniškai veiksmingi mentoriai (2.4 lentelė).

2.4 lentelė. Mentorių suskirstymas į grupes pagal veiksmingumo požymius (n = 441)

Mentorių grupė	Mentorių skaičius (absoliutus dydis)	Mentorių skaičius (proc.)
Mažai veiksmingi mentoriai	79	17,9
Vidutiniškai veiksmingi mentoriai	295	66,9
Labai veiksmingi mentoriai	67	15,2

2.4.2. Apklausos instrumentas

Naudojant klausimyną sužinoma rašytinė respondentų nuomonė, požiūris, įsitikinimai, faktinė informacija tiriamuoju klausimu (Descombe, 2003). Disertacinio tyrimo instrumentą sudaro šios dalys: mentorystės mokymosi skalė, slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo skalė ir sociodemografinės mentorių charakteristikos.

Mentorystės mokymosi skalė. Mentorystės mokymosi skalė buvo sukurta remiantis Illeris (2003; 2007) mokymosi teorija, pagal kurią mokymosi procesas apima tris dimensijas: mokymosi turinį, mokymosi paskatą ir mokymąsi sąveikaujant.

Mokymosi turinį, kaip nurodo Illeris (2003; 2007), siaurąja prasme sudaro žinios, gebėjimai, požiūriai. Plačiąja prasme modernioje visuomenėje mokymosi turinys turi būti suprantamas platesnėmis kategorijomis, kurios apima ne tik besimokančiojo žinias, gebėjimus, bet ir nuostatas, įžvalgas, supratimą, asmenines savybes (atsakingumą, nepriklausomumą, lankstumą, gebėjimą kooperuotis ir kt.). Tik žinių įgijimas, be supratimo, tampa nebeadekvatus šiuolaikinio gyvenimo realybei, nes neatsiejama žmogaus smegenų savybė yra siekis kurti prasmes tam, ko žmonės mokosi. Mokymasis šiuolaikinio mokymosi teorijoje suprantamas kaip mokymasis apie save, siekimas pažinti save, suprasti savo reakcijas, norus, polinkius, stiprybes, silpnybes. Toks mokymasis padeda priimti prasmingus sprendimus ir tokiu būdu įgalina vadovauti mokymosi procesui (Illeris, 2003). Turinio elementai, pasak Illeris (2007), priklausomai nuo mokymosi konteksto, gali būti įgijami ir plėtojami įvairiais būdais.

Mokymosi paskata. Mokymasis visada apima ir emocinį komponentą, kuris priklauso nuo emocinės situacijos, susijusios su mokymosi procesu, tai yra, ar mokymasis buvo savanoriškas, motyvuotas, ar prievartinis. Motyvacinis mokymosi aspektas, t. y. motyvai, emocijos, požiūriai ar jų nebuvimas, valia, norai, pasak Illeris (2003; 2007), visada lemia mokymosi rezultatus, o esant mažai mokymosi motyvacijai, mokymosi procesas vyksta nepakankamai arba jis visai nutrūksta.

Mokymasis sąveikaujant. Pasak Illeris (2003; 2007), mokymai vyksta individualiai ir sąveikaujant su aplinka. Besimokančiojo

aktyvumas ir savarankiškumas mokantis gali kisti: nuo visiško pasyvumo ir kito asmens kontrolės ir pagalbos besimokant iki visiško savarankiškumo ir bendradarbiavimo, kooperacijos su kitais asmenimis. Illeris (2003; 2007) nuomone, patirtis yra centrinis mokymosi konceptas, nes apima turinio elementus (t. y. mes įgyjame ar suprantame kažką, ką suvokiame kaip svarbų sau) bei paskatos elementus (t. y. mes motyvuotai ir emocionaliai įsipareigojame mokytis). Galiausiai, patirtis inkorporuoja socialinį ir societarinį elementą, t. y. mes išmokstame kažką svarbaus ne tik sau, bet ir tai, kas svarbu mūsų sąveikai su aplinkiniu pasauliu. Mokslininkas mokymosi sąveikaujant dimensijoje taip pat išskiria ir įvairius informacijos šaltinius (knygas, internetą ir kt.), informacijos apdorojimo būdus (žinių integraciją, analizę ir kt.), kuriais naudodamasis besimokantysis gali gauti informacijos.

Illeris (2003; 2007) mokymosi teorijoje tiesiogiai neaprašo mentorių mokymosi proceso. Taip pat minėtas mokslininkas nesukūrė klausimyno, padedančio tirti mokymosi dimensijų požymius. Todėl šio disertacinio tyrimo autorė, remdamasi Illeris (2003; 2007) mokymosi dimensijomis ir mokymosi teorijos idėjomis, iš anksto išskyrė mokymosi kategorijas ir subkategorijas, o pastarąsias modifikavo mentorystės mokymosi procesui nagrinėti. Mentorystės mokymosi kategorijos ir subkategorijos buvo patvirtintos kokybiniu deduktyviosios turinio analizės būdu analizuojant interviu su veiksmingais slaugos studentų mentoriais duomenis ir suformuluojant subkategorijas apibūdinančius teiginius. Taip buvo sukonstruota galutinė mentorystės mokymosi skalė.

Mentorystės mokymosi skalę sudaro trys subskalės:

1) *Mokymosi turinio subskalė*. Šią subskalę sudaro 22 teiginiai, kurie nusako slaugos mentorių mokymosi turinį. Į subskalę papildomai buvo įtrauktas teiginys, kurio atitikmens mentorių interviu analizės metu nustatyta nebuvo – „nemanau, kad reikia mokytis, nes lankiau mentorystės kursus, ir nesitikiu išmokti nieko naujo“. Tyrėjos nuomone, tai buvo tikslinga padaryti, nes apklausoje dalyvaujantys slaugos studentų mentoriai galėjo būti dalyvavę mentorystės kursuose.

2) *Mokymosi paskatos subskalė*. Šią subskalę sudaro 22 teiginiai,

kurie nusako slaugos mentorių mokymosi motyvus. Į subskalę papildomai buvo įtrauktas teiginys, kurio atitikmens mentorių interviu analizės metu nustatyta nebuvo – „mokausi mentorystės, nes egzistuoja formalūs reikalavimai mentoriui (būtinas kursų baigimo pažymėjimas)“. Tyrėjos nuomone, tai buvo tikslinga padaryti, nes aukštųjų mokyklų slaugos studentų praktikoms vadovaujantiems mentoriams galėjo būti iškelti reikalavimai baigti mentorystės kursus.

3) *Mokymosi sąveikaujant subskalė.* Šią subskalę sudaro 26 teiginiai, kurie nusako slaugos mentorių mokymąsi sąveikaujant. Pažymėtina, kad vadovaujantis Illeris (2007) idėjomis, į subskalę buvo įtrauktas teiginys „mokydamasis mentorystės mokausi tik tai, ką nurodo kitas mentorius, dėstytojas“, kurio atitikmens mentorių interviu analizės metu nustatyta nebuvo.

Mentorystės mokymosi skalės patikimumas ir validumas. Disertaciniame tyrime panaudoti validacijos būdai: subjektyvi teiginių peržvalga ir interviu su mentoriais, skalės ir subskalių vidinis suderinamumas taikant vidinės konsistencijos koeficientą *Cronbach alpha*, skalės struktūros tiriamoji faktorinė validacija.

Pradiniam klausimyno teiginių ir kitų elementų vertinimui Haynes, Teherani, Dechet, Aagaard (1995) rekomenduoja panaudoti paprastą subjektyvią teiginių peržvalgą ir interviu su populiacijos atstovais ar ekspertais. Toks validacijos metodas, pasak minėtų mokslininkų, gali padidinti tikimybę, kad klausimyno teiginiai reprezentuoja konstruktą. Toks metodas taip pat padeda įgyti papildomos informacijos apie konstrukto tobulinimo poreikį. Atsižvelgiant į šias mokslininkų rekomendacijas, mentorystės mokymosi skalės validavimo procedūros metu atlikti individualūs žvalgomieji interviu bei skalės teiginių peržvalga su tiksline respondentų grupe (10 slaugos studentų mentorių). Mentorių buvo prašoma nurodyti, kurie teiginiai yra nesuprantami, kartojosi, pateikti nuomonę, ar teiginiai matuoja tai, ką turi matuoti, ar aiški pildymo instrukcija. Dalis mentorių pateikė savo pastebėjimus, kaip kai kurie teiginiai turėtų būti pakeisti į suprantamesnius. Atsižvelgus į gautas pastabas, pakoreguota netinkama skalės teiginių formuluotė, pašalinti pasikartojantys teiginiai.

Nagrinėjant mokymosi mentorystės skalės bei ją sudarančių subskalių „Mokymosi turinys“, „Mokymosi paskata“, „Mokymasis sąveikaujant“ vidinį suderinamumą, nustatyti *Cronbach alfa* koeficientai. Koeficientas *Cronbach alpha* remiasi atskirų teiginių, sudarančių klausimyną, koreliacija ir įvertina, ar visi skalės klausimai pakankami atspindi tiriamąjį dydį bei įgalina patikslinti reikiamų teiginių skaičių skalėje. Jei *Cronbach alpha* koeficientas artimas 1, vadinasi atskiri klausimyno skalės teiginiai tarpusavyje koreliuoja ir skalė yra patikima (Čekanvičius, Murauskas, 2014).

Pažymėtina, kad skalės ir subskalių validavimas buvo atliktas naudojant mentorių užpildyto 441 klausimyno duomenis.

Struktūrinis mokymosi skalės validumas buvo tikrinamas atliekant faktorių modelio tiriamąją analizę. Atliekant faktorinę analizę buvo išnagrinėta kintamųjų koreliacijų matrica. Nustatyta, kad 8 kintamieji yra silpno koreliacinio ryšio su skale (*Cronbach alfa* koeficientai mažesni nei 0,2). Pastarieji kintamieji buvo pašalinti iš subskalių: „mentorystės mokausi labiau spontaniškai nei planuotai“ (koreliacijos koeficientas – 0,143), „nėra prasmės mokytis mentorystės“ (koreliacijos koeficientas – 0,099), „vadovavimas studentų praktikai man našta“ (koreliacijos koeficientas – 0,044), „daug ką išmanau apie mentorystę, todėl nemanau, kad reikia tobulėti ir mokytis“ (koreliacijos koeficientas – 0,155), „mokausi mentorystės, nes tai skatina daryti administracija“ (koreliacijos koeficientas – 0,140), „specialiai mentorystės nesimokau, nes mokausi „natūraliai“, savaime“ (koreliacijos koeficientas – 0,139), „mokytis mentorystės man nebūtina, nes esu motyvuota(s) mokytis tik tai, kas reikalinga man, kaip slaugytojui“ (koreliacijos koeficientas – 0,052), „manau, kad man trūksta mentorystės žinių, kaip vadovauti studentų praktikai“ (koreliacijos koeficientas – 0,108).

Po kintamųjų pašalinimo įvertinti skalės ir ją sudarančių subskalių *Cronbach alfa* koeficientai. Pastebėta, kad subskalės „Mokymasis sąveikaujant“ dviejų kintamųjų koreliacijos koeficientai mažesni nei 0,2. Pastarieji buvo pašalinti iš subskalės: „mentorystės mokausi vadovaudamasis labiau savo nuojauta nei žiniomis“ (koreliacijos

koeficientas – 0,151), „mokydamasis mentorystės mokausi tik tai, ką nurodo kitas mentorius, dėstytojas“ (koreliacijos koeficientas – 0,122).

Likusių kintamųjų koreliacinio ryšio su skale koeficientai didesni nei 0,2, skalės ir subskalių *Cronbach alfa* – dideli, todėl teigtina, kad vidinis skalės suderinamumas yra geras, skalė patikima ir naudotina tolimesniems tyrimams (2.5 lentelė).

2.5 lentelė. Mentorystės mokymosi skalės patikimumo rodikliai po kintamųjų pašalinimo (n = 441)

Subkalių pavadinimai	**Teiginių skaičius**	**r/itt (min-max)**	***Cronbach alfa* koeficientas**
Mokymosi turinys	17	0,362–0,732	0,916
Mokymosi paskata	19	0,267–0,691	0,895
Mokymosi sąveika	24	0,535–0,757	0,956
	Iš viso: 60		0,966 (bendras)

Įvertinus *Bartlett* kriterijų ($\chi^2 = 17804{,}169$; df = 1770; $p = 0{,}000$) bei *KMO* kriterijų (0,946) teigtina, kad koreliacinė matrica yra tinkama faktorinei analizei. Atliekant tiriamąją faktorinę analizę pasirinktas pagrindinių komponenčių metodas, *Varimax* vektorių pasukimas. Mentorystės mokymosi skalė pagal faktoriaus konsistencijos (homogeniškumo) rodiklius skilo į septynias subskales. Skalėje buvo palikti teiginiai, kurių koeficientai, kaip priimta socialiniuose moksluose (Polit, Beck, 2012), didesni nei 0,6.

Taigi validuojant mentorystės mokymosi skalę, buvo ištraukti **septyni faktoriai**, paaiškinantys 58,436 proc. bendrosios kintamųjų dispersijos. Atlikus subskalių patikimumo analizę, galima pastebėti, kad kiekvienos subskalės konsistencijos koeficientai svyruoja nuo 0,655 iki 0,920, tai rodo šios subskalių tikslumą matuojant atitinkamas mokymosi charakteristikas. Gauti rezultatai leidžia kalbėti apie tyrimo duomenų patikimumą.

Remiantis faktorinės analizės rezultatais, mentorystės mokymosi skalės struktūrą sudarė septynios mentorystės mokymosi subskalės: 1) mokymasis bendradarbiaujant, 2) mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą, 3) mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų

metu, 4) mentoriaus nuostatos mokytis, 5) mentoriaus žinios ir gebėjimai, 6) išoriniai mokymosi motyvai, 7) vidiniai mokymosi motyvai. Paminėtas subskales pagal loginę prasmę buvo galima sugrupuoti į tris pirmines, pagal Illeris (2003; 2007) mokymosi teoriją sudarytas mokymosi subskales (2.6 lentelė).

2.6 lentelė. Faktorizacijos metu gautos mentorystės mokymosi subskalių atitiktis pirminėms mentorystės mokymosi subskalėms

Eil. Nr.	Pirminės mentorystės mokymosi subskalės (pagal Illeris, 2003; 2007)	Faktorizacijos metu gautos mentorystės mokymosi subskalės
1.	Mokymasis sąveikaujant	Mokymasis bendradarbiaujant
		Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą
		Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu
2.	Mokymosi turinys	Mentoriaus nuostatos mokytis
		Mentoriaus žinios ir gebėjimai
3.	Mokymosi paskata	Išoriniai mokymosi motyvai
		Vidiniai mokymosi motyvai

Disertaciniame tyrime nuspręsta remtis faktorinės analizės rezultatais, koreguoti teoriškai sudarytą mentorystės mokymosi skalės struktūrą ir tolimesnei analizei naudoti **septynių mentorystės mokymosi subskalių modelį**, nes pastarasis modelis, tyrėjos nuomone, galėjo suteikti daugiau informacijos apie mentorystės mokymąsi ir jo ryšius su mentorių veiksmingumu (2.7 lentelė).

2.7 lentelė. Faktorizacijos metu gautas mentorystės mokymosi modelis

Subskalės/teiginiai	Faktorių teiginių svoriai (L)
1 subskalė. *Mokymasis bendradarbiaujant* (6 teiginiai)	
domiuosi kitų mentorių vadovavimo studentų praktikai patirtimi ir dalinuosi savąja	0,745

bendradarbiauju su kitais kolegomis vadovaudama(s) studentų praktikai	0,710
mentorystės mokausi dirbdama(s) komandoje su kolegomis	0,669
man svarbus kolegų palaikymas ir parama mokantis vadovauti studentų praktikai	0,659
domiuosi naujausia slaugos informacija, gaunama iš studentų, kolegų, mentorių, ir dalinuosi turima	0,620
bendrauju su pacientais siekdama(s) pagerinti vadovavimą studentų praktikai	0,617
Paaiškinama dispersija: 35,605 proc.	
2 subskalė. *Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą* (4 teiginiai)	
stebiu, kaip kitas mentorius vertina studentų pasiekimus, ir tai taikau mokydama(s) studentą	0,805
stebiu, kaip kitas mentorius bendrauja su studentu, ir tai taikau mokydama(s) studentą	0,787
stebiu, kaip kitas mentorius demonstruoja studentui procedūrų atlikimą, ir tai taikau mokydama(s) studentą	0,776
stebiu, kaip kitas mentorius aiškina studentui procedūrų atlikimą, ir tai taikau mokydama(s) studentą	0,775
Paaiškinama dispersija: 2,755 proc.	
3 subskalė. *Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu* (4 teiginiai)	
man studijuojant buvo priimtina, kaip mentorius demonstruodavo procedūras, ir tai taikau mokydama(s) studentus	0,811
man studijuojant buvo priimtina, kaip mentorius bendraudavo su manimi, ir tai taikau mokydama(s) studentus	0,798
man studijuojant buvo priimtina, kaip mentorius aiškindavo procedūrų techniką, ir tai taikau mokydama(s) studentus	0,772
man studijuojant buvo priimtina, kaip mentorius vertindavo mano pasiekimus, ir tai taikau mokydama(s) studentus	0,730
Paaiškinama dispersija: 4,780 proc.	
4 subskalė. *Mentoriaus nuostatos mokytis* (5 teiginiai)	
aukštoji mokykla turi informuoti mentorius apie praktikos paskirtį ir turinį	0,733
aukštoji mokykla turi tartis su mentoriais, kaip veiksmingiau organizuoti praktiką	0,718
mentoriams praverstų mokymasis mentorystės kursuose (seminaruose)	0,675

mentorius turi jausti atsakomybę už savo, kaip praktikos vadovo, veiklą	0,667
geras mentorius padeda praktikantui geriau išmokti profesijos	0,621
Paaiškinama dispersija: 3,140 proc.	
5 subskalė. *Mentoriaus žinios ir gebėjimai* (4 teiginiai)	
mokausi vertinti studentų gebėjimus	0,744
mokausi įgytas žinias perteikti studentams	0,714
mokausi planuoti studentų mokymo procesą	0,681
mentorystės mokymasis – tai nuolatinis procesas	0,620
Paaiškinama dispersija: 3,589 proc.	
6 subskalė. *Išoriniai mokymosi motyvai* (4 teiginiai)	
mokausi mentorystės, nes jaučiu konkurenciją vadovauti studentų praktikai	0,718
mokausi mentorystės, nes egzistuoja formalūs reikalavimai mentoriui (būtinas kursų baigimo pažymėjimas)	0,651
mokausi mentorystės, nes tai susiję su finansiniu atlygiu	0,605
Paaiškinama dispersija: 2,387 proc.	
7 subskalė. *Vidiniai mokymosi motyvai* (4 teiginiai)	
jaučiu džiaugsmą, „vidinį pasitenkinimą“ mokydama(s) studentą	0,702
siekiu tapti veiksmingesniu mentoriumi	0,666
noriu kuo geriau išmokti mokyti studentus	0,642
noriu kuo geriau išmanyti ne tik slaugytojo, bet ir mentoriaus veiklas	0,604
Paaiškinama dispersija: 6,180 proc.	
Bendras visos skalės vidinis suderinamumas 0,966	

Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo aprašas.

Bendra informacija apie slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo skalę. Moksliniuose tyrimuose slaugos studentų mentoriaus veiksmingumui tirti naudojami keli šaltiniai: praktikos mokytojo charekteristikų klausimynas (angl. *Clinical Teacher Characteristics Instruments*) (Brown, 1981), slaugos mentoriaus veiksmingumo aprašas (angl. *The Nursing Clinical Teacher Effectiveness Inventory*) (Knox, Mogan, 1985), Whitehead veiksmingo praktikos mokytojo reitingavimo skalė (angl. *Whitehead Characteristics of Effective Clinical Instructors Rating Scale, 1997*), Zimmerman Westffal (1988) sukurtas veiksmingos klinikinio

mokymo elgsenos klausimynas (angl. *Effective Clinical Teaching Behaviors)* ir kiti (Nelson, 2011).

Šiame disertaciniame tyrime slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo požymiai išskirti kokybiniu induktyviuoju būdu analizuojant duomenis, gautus grupinės diskusijos metu su slaugos studentais ir dėstytojais. Informantai padėjo nustatyti įvairius slaugos studentų mentorių veiksmingumo požymius, kurie suskirstyti į 5 grupes. Remdamasi išskirtomis slaugos studentų mentoriaus veiksmingumą apibūdinančiomis kategorijomis ir jų turiniu bei atliktos mokslinės literatūros analizės rezultatais, šio disertacinio tyrimo autorė ieškojo klausimyno, kuris labiausiai derėtų su identifikuotu slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo modeliu. Knox, Mogan (1985) sudarytas slaugos mentoriaus veiksmingumo aprašas (angl. *The Nursing Clinical Teacher Effectiveness Inventory*), tyrėjos nuomone, labiausiai derėjo su identifikuotu slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo modeliu, todėl ir buvo panaudotas konstruojant klausimyną, skirtą mentorystės mokymosi ir mentoriaus veiksmingumo ryšiui tirti (2.8 lentelė). Pasirinkus aprašą, siekta gauti autorių leidimą panaudoti jį disertaciniame tyrime. Tuo tikslu elektroniniu laišku buvo kreiptasi į vieną aprašo autorių J. Mogan, dirbančią Britų Kolumbijos Unversitete, Kanadoje (*The University of Britich Columbia, Vancouver*). Leidimas panaudoti aprašą (paminėjus, jei jis modifikuotas ir išverstas į kitą kalbą) elektorininiu laišku gautas iš J. Mogan atstovės P. Tait, dirbančios minėtame universitete.

2.8 lentelė. Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo modelio subskalių atitiktis slaugos mentoriaus veiksmingumo aprašo subskalėms (Knox, Mogan, 1985)

Eil. Nr.	**Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo modelio subskalės**	**Slaugos mentoriaus veiksmingumo aprašo subskalės (Knox, Mogan, 1985)**
1.	Veiksmingas studentų mokymas	Mokymas
2.	Veiksmingas studentų pasiekimų vertinimas	Vertinimas
3.	Veiksmingam mentoriui būdingi asmenybės bruožai	Asmenybės bruožai

4.	Mentoriaus slaugos gebėjimai	Slaugos gebėjimai
5.	Veiksmingi mentoriaus santykiai su studentais	Tarpasmeniniai santykiai

Slaugos mentoriaus veiksmingumo aprašas (Knox, Mogan, 1985) sudarytas iš 47 teiginių (2 priedas; 2.9 lentelė), suskirstytų į 5 kategorijas:

- „Mokymas“ – kategorija vienija teiginius, kuriais apibūdinamas įgūdžių ir požiūrių perdavimo procesas bei aplinkos, kurioje tai vyksta, sukūrimas.
- „Slaugos gebėjimai“ – kategorija vienija teiginius, kuriais atskleidžiamos mentoriaus teorinės ir praktinės žinios, naudojamos slaugos praktikoje, bei mentoriaus požiūris į profesiją.
- „Vertinimas“ – kategorija vienija teiginius, nusakančius grįžtamojo ryšio tipą ir atliktų praktinio pobūdžio veiklų bei rašytinių užduočių, kurias studentas gauna iš mentoriaus, kiekį.
- „Tarpasmeniniai santykiai“ – kategorija vienija teiginius, kuriais nusakomas abipusis bendravimas ir suinteresuotumas tarp dviejų ir daugiau žmonių, išskyrus specifinį terapinį bendravimą tarp slaugytojo ir paciento.
- „Asmenybės bruožai“ – kategorija vienija teiginius, nusakančius individualių požiūrių, emocinių tendencijų ir charakterio bruožų visumą, kuri nėra specifiškai susijusi su mokymu, slaugos ar tarpasmeniniais santykiais, bet gali juos paveikti.

2.9 lentelė. Teiginių, sudarančių slaugos mentoriaus veiksmingumo aprašą, pasiskirstymas pagal kategorijas (pagal Knox, Mogan, 1985)

Eil. Nr.	**Kategorijos**	**Teiginių numeriai bei skaičius kategorijoje**
1.	Mokymas	1–17 (17 teiginių)
2.	Slaugos gebėjimai	18–26 (9 teiginiai)
3.	Vertinimas	27–34 (8 teiginiai)
4.	Tarpasmeniniai santykiai	35–40 (6 teiginiai)
5.	Asmenybės bruožai	41–47 (7 teiginiai)

Knox, Mogan (1985) sudarytas aprašas ir šiomis dienomis plačiai taikomas įvairose pasaulio šalyse siekiant įvertinti slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo požymius studentų, slaugytojų, mentorių požiūriu (Nelson, 2011). 2.10 lentelėje pateikiami keli šaltiniai, iliustruojantys slaugos mentoriaus veiksmingumo aprašo panaudojimą. Išanalizavus mokslines publikacijas, kuriose panaudotas Knox, Mogan, (1985) aprašas, pastebėta, kad nebuvo tikrinamas klausimyno validumas atliekant faktorinę analizę, o tik vertintas *Cronbach alpha* koeficientas arba vadovautasi Knox, Mogan (1987) atliktos aprašo validacijos rezultatais.

2.10 lentelė. Tyrimų, kuriuose panaudotas slaugos mentoriaus veiksmingumo aprašas, santrauka

Autorius, metai	**Dalyviai ir tyrimo atlikimo vieta**	**Aprašo validavimas**	**Pagrindiniai rezultatai**
Knox Mogan, (1983)	435 slaugos studentai. Tyrimas atliktas Kanadoje.	Subskalių *Cronbach alfa* 0,79–0,92	Charakteristikos sugrupuotos į 5 kategorijas: mokymas, slaugos gebėjimai, vertinimas, tarpasmeniniai santykiai, asmenybės bruožai.
Knox, Mogan, (1985)	393 slaugos studentai, 49 mentoriai, 45 slaugytojos. Tyrimas atliktas Kanadoje.	Subskalių *Cronbach alfa* 0,83–0,89	Studentai, mentoriai, slaugytojai geriausiai įvertino vertinimo subskalės teiginius, blogiausiai – asmens bruožų subskalę.
Knox, Mogan, (1987)	28 mentoriai, 173 slaugos studentai. Tyrimas atliktas Kanadoje.	Subskalių *Cronbach alfa* 0,79–0,92	Išskirti ir palyginti veiksmingo ir neveiksmingo mentoriaus požymiai mentorių ir studentų požiūriu.
Nehring (1990)	121 slaugos studentai, 63 mentoriai. Tyrimas atliktas JAV.	Vadovautasi Knox, Mogan (1983) atlikta aprašo validacija	Tyrimo metu nustatyta mažiau vertinimo skirtumų tarp studentų ir mentorių palyginti su Mogan, Knox (1985) gautais rezultatais.

Benor, Leviyof (1997)	123 slaugos studentai. Tyrimas atliktas Izraelyje.	Vadovautasi Knox, Mogan (1983) atlikta aprašo validacija	Didžiausiais balais įvertinti slaugos subskalės teiginiai, mažiausiais – asmenybės bruožai.
Kotzabassaki ir kt. (1997)	185 slaugos studentai, 31 mentorius. Tyrimas atliktas Graikojoje.	Vadovautasi Knox, Mogan (1983) atlikta aprašo validacija	Studentai ir mentoriai didžiausiais balais įvertino tarpasmeninų santykių subskalės teiginius.
Gignac-Caille, Oermann (2001)	292 slaugos studentai, 59 mentoriai. Tyrimas atliktas JAV.	Subskalių *Cronbach alfa* 0,73–0,80	Studentų ir mentorių vertinimai sutapo apibūdinant šešis veiksmingo mentoriaus požymius iš dešimties.
Lee, Chowlovski, Williams (2002)	104 slaugos studentai, 17 mentorių. Tyrimas atliktas Australijoje.	Vadovautasi Knox, Mogan (1983) atlikta aprašo validacija	Studentai ir mentoriai didžiausiais balais įvertino tarpasmeninų santykių subskalės teiginius, mažiausiais – asmenybės bruožus.
Allison-Jones, Hirt (2004)	583 studentai, 44 mentoriai. Tyrimas atliktas JAV.	Vadovautasi Knox, Mogan (1983) atlikta aprašo validacija	Studentai geriau įvertino visu krūviu dirbančius mentorius.
Beitz, Wieland (2005)	198 slaugos studentai. Tyrimas atliktas JAV.	Vadovautasi Knox, Mogan (1983) atlikta aprašo validacija	Ištęstinių studijų studentai mentorų veiksmingumo požymius vertino didesniais balais nei nuolatinių studijų studentai.
Holmes (2006)	152 slaugos studentai, 79 mentoriai. Tyrimas atliktas JAV.	Vadovautasi Knox, Mogan (1983) atlikta aprašo validacija	Nenustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai vertinant visu ir ne visu krūviu dirbančių mentorių veiksmingumo požymius.
Kube (2010)	240 slaugos studentų. Tyrimas atliktas Kanadoje.	Subskalių *Cronbach alfa* 0,906–0,953	Didžiausiais balais įvertinti tarpasmeninių santykių subskalės teiginiai, mažiausiais – slaugos subskalės teiginiai.

De Santis (2012)	240 slaugos studentų, 68 mentoriai. Tyrimas atliktas JAV.	Vadovautasi Knox, Mogan (1983) atlikta aprašo validacija	Studentai ir mentoriai didžiausiais balais įvertino mokymo bei slaugos subskalių teiginius.

Originaliame Knox, Mogan, (1985) apraše mentoriaus veikla bei asmenybės bruožai vertinami nuo 1 iki 7 balų, tačiau įvairų mokslininkų tyrimuose (Benor, Leviyof, 1997; Gignac-Caille, Oermann, 2001 bei kt.) informacijai surinkti panaudoti klausimynai su modifikuota rangų sistema.

Šiame disertaciniame tyrime nutarta panaudoti 6 rangų vertinimo sistemą, nes toks rangavimas leidžia pagal aprašo teiginių įverčius tiksliau atlikti mentorių suskirstymą į grupes pagal veiksmingumo požymius, tai reikalinga tolimesniam tyrimui. Respondentų buvo prašoma įvertinti šio teiginio būdingumą asmeniškai (1 – labai nebūdinga, 6 – labai būdinga).

Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo aprašo kultūrinis adaptavimas. Užsienio mokslinėje literatūroje plačiai naudojamo slaugos mentoriaus veiksmingumo aprašo perkėlimas į mūsų šalies aplinką kelia ir praktinę, ir mokslinę problemą, nes mentorių atsakymai iš dalies priklauso ir nuo to, kaip jie supranta aprašo subskalių teiginius. Kaip teigia Suboč (2011), adaptuojant užsienio šalių patirtį Lietuvos sociokultūriniame kontekste, turi būti skiriamas didelis dėmesys priemonės validumui užtikrinti. Pasak Riklikienės (2009), mokslinė literatūra nepateikia visuotinai priimto klausimyno vertimo ir pritaikymo metodo, todėl rekomenduojama derinti kelis metodus ir procedūras. Vertimo tikslas – pasiekti semantinį (žodžių ar sakinių reikšmės ir prasmės) ir konceptualų (sąvokų ir teorinių vaizdinių) lygiavertiškumą tarp klasifikacijos variantų lietuvių ir anglų kalba (Riklikienė, 2009). Verčiant pažodžiui paprastai siekiama laikytis literatūrinės kalbos atitikmens, taip pat semantinio (prasminio) atitikmens. Kaip teigia Riklikienė, Pukėnas (2007), prasminis atitikimas turi būti svarbesnis nei sintaksinis, tačiau būtent semantinis atitikimas pasiekiamas sunkiausiai, o konsultuojantis su kalbos ir (ar)

vertimo objekto specialistais dėl probleminių žodžių pasiekiamas didesnis turinio validumas.

Anketai išversti ir pritaikyti prie lietuvių kalbos ir kultūros pasirinkti svarbiausi žingsniai, aprašyti mokslinėje literatūroje: pirminis vertimas (iš anglų kalbos į lietuvių kalbą); atgalinis vertimas (iš lietuvių kalbos į anglų kalbą); abiejų anglų kalbos tekstų sulyginimas ir suderinimas iki visiško sutapimo ir turinio pagrįstumo įvertinimas. Tais atvejais, kai nepavyksta rasti leksinių atitikmenų, didesnį dėmesį patariama skirti prasminiam tapatumui (Riklikienė, 2009), todėl verčiant vietoje tikslaus pažodinio vertimo buvo pasirinktas konceptualus teiginių atitikimas. Klausimyno originalaus teksto vertimo sulyginimas su atgaliniu vertimu yra svarbiausia proceso fazė (Riklikienė, Pukėnas, 2007), todėl disertacijoje naudojamo aprašo vertimą atliko du asmenys, gerai mokantys anglų kalbą ir dirbantys švietimo srityje. Pirmas asmuo atliko vertimą iš anglų kalbos į lietuvų, o antras – iš lietuvių į anglų. Nagrinėjamos srities specialistai išanalizavo lietuviškos anketos tekstą, atrinko netikslius žodžio junginius, kurie vėliau buvo taisomi. Iš anksto buvo nuspręsta aprašo teiginius sulyginti pagal semantinę atitiktį ir suskirstyti į tris grupes: visiškai sutapę, iš dalies sutapę ir nesutapę. Nesutapę teiginiai – tai netinkami teiginiai visiškai nutolę nuo prasmės; iš dalies nesutapę – kurių vertimas taisyklingas, bet prasmė netiksli; sutapę – kurių pagrindinė mintis bus tiksliai perteikta. Kadangi originalaus klausimyno teiginiai yra trumpi, nesudėtingi, nesutapusių teiginių po atlikto vertimo nebuvo. Iš dalies sutapę teiginiai buvo aptariami su vertėjais, ir, radus geriausią terminų atitiktį, panaudoti apraše.

Atsižvelgiant į anksčiau disertacijoje paminėtas mokslininkų rekomendacijas, aprašo validavimo ir adaptavimo Lietuvos situacijai procedūros metu atlikti individualūs žvalgomieji interviu bei aprašo teiginių peržvalga su tiksline respondentų grupe (10 slaugos studentų mentorių ir 10 slaugos studentų). Individualių interviu metu mentorių ir studentų buvo prašoma nurodyti, kurie teiginiai yra nesuprantami, neaiškiai suformuluoti, pateikti nuomonę, ar aiški pildymo instrukcija. Dalis mentorių ir studentų pateikė savo pastebėjimus, kad kai kurie

teiginiai turėtų būti patikslinti. Atsižvelgus į gautas pastabas, pakoreguota netinkama teiginių formuluotė, bet išlaikyta konceptuali Knox, Mogan (1985) sudaryto aprašo teiginių atitiktis.

Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo skalės patikimumas ir validumas. Skalės ir jos subskalių patikimumui vertinti naudotas vidinės konsistencijos koeficientas *Cronbach alpha*, atlikta subskalių *r/itt* testo žingsnio skiriamosios gebos koeficientų (angl. *Corrected Item-Total Correlation*) reikšmių analizė (Čekanavičius, Murauskas, 2014). Siekiant validuoti slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo skalę, analizuotos studentų pateiktos anketos (n = 455), nes mentorių suskirtymas į grupes pagal veiksmingumo požymius atliktas vadovaujantis taip pat studentų vertinimu.

Pasak Polit, Beck (2012), silpno koreliacinio ryšio su klausimyno skale teiginiai (kurių koreliacijos su klausimyno skale koeficientas mažesnis nei 0,2) gali būti iš klausimyno pašalinti, jei tai lemia pastebimą *Cronbach alfa* padidėjimą ir jei jie teoriškai nėra būtini. Nustatyta, kad visi slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo skalės kintamieji buvo didesnio nei 0,2 koreliacinio ryšio su slaugos mentoriaus veiksmingumo skale, todėl nė vienas teiginys iš skalės nebuvo pašalintas (2.11 lentelė).

2.11 lentelė. Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo skalės ir subskalių patikimumo rodikliai (n = 455)

Subskalės pavadinimas	**Teiginių skaičius subskalėje**	***r/itt* (min-max) subskalėje**	***Cronbach alfa* koeficientas**
Mokymas	17	0,640–0,785	0,955
Slaugos gebėjimai	9	0,574–0,774	0,905
Vertinimas	8	0,634–0,766	0,916
Tarpasmeniniai santykiai	6	0,731–0,807	0,911
Asmenybės bruožai	7	0,655–0,843	0,927
	Iš viso: 47		0,982 (bendras visų subskalių)

2.12 lentelėje pateikti slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo skalės ir subskalių patikimumo rodikliai. Palyginti su kitose šalyse atliktais šio aprašo patikimumo įvertinimais (2.10 lentelė), šiame disertaciniame tyrime gauti *Cronbach alfa* koeficientai dideli, bendras vidinis skalių suderinamumas yra labai geras. Tai leidžia kalbėti apie slaugos mentorių veiksmingumo skalės bei jos subskalių patikimumą ir validumą.

2.12 lentelė. Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo skalės ir subskalių patikimumo rodikliai

Subskalės/teiginiai	***r/itt***	***Cronbach alfa* koef.**
		Skalėje: 0,982
		Subskalėse
1 subskalė. *Mokymas*		0,955
aiškina suprantamai	0,695	
aiškindama(s) pabrėžia tai, kas svarbiausia	0,710	
skatina studentų domėjimąsi profesine veikla	0,773	
studentams lengva susisiekti	0,709	
demonstruoja klinikines procedūras ir jų techniką	0,706	
vadovauja studentų klinikinių įgūdžių vystymuisi	0,772	
sudaro sąlygas studentams praktikuotis	0,744	
pasiūlo pagalbą iškilus sunkumams	0,700	
yra gerai pasirengusi(ęs) mokyti	0,785	
mėgaujasi studentų mokymo procesu	0,750	
skatina aktyvų dalyvavimą diskusijoje	0,738	
instruktuoja studentus atsižvelgdamas į jų pasirengimo lygį	0,782	
greitai supranta, ką studentas sako ar klausia	0,674	
aiškiai ir tiksliai atsako į studentų klausimus	0,708	
klausinėja studentus siekdamas suprasti jų argumentus	0,737	
padeda studentams susisteminti mintis apie pacientų problemas	0,754	
skatina studentų savarankiškumą	0,640	
2 subskalė. *Slaugos gebėjimai*		0,905
demonstruoja klinikinius įgūdžius ir nuovoką	0,716	

demonstruoja bendravimo įgūdžius	0,743	
yra kompetentinga(s) slaugos srityje	0,644	
aptaria slaugos naujoves	0,774	
nurodo studentams naudingą slaugos literatūrą	0,585	
demonstruoja išsamias, naujausias slaugos žinias	0,525	
žino savo galimybių ribas	0,751	
atsako už savo veiksmus	0,574	
yra geras pavyzdys studentui	0,752	
3 subskalė. *Vertinimas*		0,916
teikia konkrečius patarimus mokymosi procesui pagerinti	0,747	
užtikrina studentams reguliarų grįžtamąjį ryšį	0,747	
objektyviai vertina studentų stiprybes ir spragas	0,761	
stebi studentų atliekamas veiklas	0,682	
betarpiškai bendrauja su studentais, kai jiems to reikia	0,704	
pagiria studentus už gerą veiklą, mokymąsi	0,756	
nemenkindama(s) studentų asmenybės taiso jų klaidas	0,766	
nekritikuoja studentų kitų akivaizdoje	0,634	
4 subskalė. *Tarpasmeniniai santykiai*		0,911
padeda studentams ir juos padrąsina	0,759	
yra draugiška(s) studentui	0,795	
skatina tarpusavio pagarbą	0,795	
dėmesingai išklauso	0,789	
domisi studentų veikla	0,807	
demonstruoja empatiją (*gebėjimas įsijausti į kito padėtį*)	0,731	
5 subskalė. *Asmenybės bruožai*		0,927
yra entuziastinga(s)	0,814	
yra dinamiška(s) ir energinga(s)	0,843	
yra pasitikinti(s) savimi	0,655	
yra savikritiška(s)	0,749	
yra atvira(s) ir neteisianti(s)	0,784	
turi gerą humoro jausmą	0,774	
yra organizuota(s)	0,781	

Studentų klausimyno charakteristika. Iš 2.10 lentelėje pateiktos infomacjos galima matyti, kad Knox, Mogan (1985) slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo aprašas naudojamas ne tik mentorių, bet ir slaugos studentų populiacijoje. Šiame disertaciniame tyrime studentų

apklausai panaudotas identiškas slaugos mentorių veiksmingumo aprašas, taikytas apklausti ir slaugos mentorius. Adaptuotos buvo tik teiginių žodžių galūnės, nekeičiant bendros teiginių prasmės (pvz.: „aiškinu suprantamai“ pakeistas „aiškina suprantamai“).

Sociodemografinių duomenų dalyje respondentų buvo prašome įvardyti praktikos, kurios metu vertinti mentoriaus veiksmingumo požymiai, pavadinimą, nurodyti amžių, lytį. Pateikti uždarojo tipo klausimai leidžiantys nustatyti, kuriame kurse studijuoja respondentai, miestą, kuriame atlikta profesinės veiklos praktika. Siekiant didesnio respondentų anonimiškumo, nebuvo prašoma įvardyti kolegijos, kurioje respondentai studijuoja, tačiau tyrėjui ši informacija yra žinoma pasitelkus anketų kodavimą.

Mentorių klausimyno charakteristika. Klausimyną sudarė trys dalys: anksčiau aptartos mentorystės mokymosi ir slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo skalės bei sociodemografinai klausimai.

Duomenų dalyje pateikti atvirieji klausimai apie respondentų amžių, mentoriavimo patirtį metais, vidutinišką studentų, kuriems vadovaujama profesinės veiklos praktikos metu, skaičių bei darbo stažą slaugos srityje. Taip pat suformuluoti uždarojo tipo klausimai, leidžiantys sužinoti kokiuose tobulinimo kursuose, sietinuose su vadovavimu profesinės veiklos praktikoms, slaugos studentų mentoriai dalyvavo, miestą, kuriame respondentai dirba. Pateiktas dichotominio pobūdžio klausimas apie lytį.

2.5. Duomenų analizės metodai

Pirmojo pagalbinio tyrimo klausimas. Kokie yra esminiai slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo požymiai?

Siekiant atsakyti į šį klausimą, atlikta grupinė diskusija. Šiuo metodu gauta informacija buvo transkribuojama, o duomenys analizuoti kokybinės induktyviosios turinio analizės metodu (angl. *qualitative inductive content analysis*).

Kaip teigia Mayring (2014), turinio analizė yra tyrimo metodas, kurį taikant galima daryti validžias išvadas iš nagrinėjamo teksto (ar kitų šaltinių), atsižvelgiant į kontekstą, kuriame jis naudotas. Kokybinės turinio analizės medžiagą sudaro tekstas, gautas naudojant

interviu (Mayring, 2014), todėl akivaizdu, kad yra tinkamas grupinės diskusijos metu gautos ir vėliau transkribuotos medžiagos analizei. Pagrindinė turinio analizės ypatybė yra ta, kad tekstas skirstomas į daug mažesnės apimties turinio kategorijas, o prasmės vienetas gali būti sudarytas iš daugiau nei vieno sakinio ir turėti kelias reikšmes (Elo, Kyngas (2007). Sisteminės taisyklės, kaip analizuoti duomenis, nėra (Hsieh, Shannon, 2005). Mokslinėje literatūroje nurodoma (Žydžiūnaitė, Merkys, Jonušaitė, 2005), kad turinio analizei atlikti turi būti nagrinėjama pažodinė, nekoreguota dalyvių kalba, todėl šios rekomendacijos laikytasi transkribuojant garso įrašo būdu gautą medžiagą.

Induktyviosios turinio analizės procesas apima atvirą kodavimą, kategorijų kūrimą ir jų abstrakciją (bendrą tyrimų aprašymą vadovaujantis pateiktomis kategorijomis). Kategorijos kuriamos analizės proceso metu, siekiant apibūdinti nagrinėjamą fenomeną, padidinti jo supratimą ir generuoti žinias (Elo, Kyngas, 2007). Kategorijų ir subkategorijų kūrimas yra induktyviosios turinio analizės esmė: teksto interpretacija vyksta remiantis iškeltais tyrimo klausimais, į kuriuos atsakoma per suformuluotas kategorijas ir subkategorijas (Mayring, 2014).

Induktyvioji turinio analizė apėmė šiuos etapus, kuriais buvo vadovautasi analizuojant gautus tyrimo duomenis: 1) daugkartinį teksto skaitymą; 2) manifestinių kategorijų išskyrimą remiantis „raktiniais žodžiais“; 3) kategorijų skaidymą į subkategorijas; 4) kategorijų ir subkategorijų interpretavimą bei pagrindimą iš teksto ekstrahuotais įrodymais (Žydžiūnaitė, Merkys, Jonušaitė, 2005; Žydžiūnaitė, 2005).

Antrojo pagalbinio tyrimo klausimas. Kokie yra esminiai mentorystės mokymosi požymiai slaugos studijų kontekste?

Siekiant atsakyti į suformuluotą klausimą, panaudotas interviu metodas, kurio metu gauta informacija buvo transkribuojama, o duomenys analizuoti kokybinės deduktyviosios turinio analizės metodu (angl. *qualitative deductive content analysis*). Mokslinėje literatūroje nurodoma, kad interviu metodu gauta informacija gali būti

panaudojama kokybinei deduktyviąjai turinio analizei atlikti (Elo, Kyngas, 2007; Hsieh, Shannon, 2005).

Deduktyvioji turinio analizė naudojama tais atvejais, kai tyrėjas nori pakartoti esamus duomenis naujame kontekste, išbandyti kategorijas, sąvokas, modelius ar hipotezes (Elo, Kyngas, 2007). Deduktyviosios turinio analizės metodo tikslas – konceptualiai validuoti arba išplėsti teoriją (Hsieh, Shannon, 2005).

Atsižvelgiant į mokslininkų pateiktas rekomandacijas (Elo, Kyngas, 2007; Hsieh, Shannon, 2005), duomenys analizei gauti interviu būdu, pateikiant atvirojo tipo tikslinius klausimus, suformuluotus pagal iš anksto nustatytas kategorijas. Šiai analizei atlikti sukurta kategorijų ir subkategorijų matrica vadovaujantis Illeris (2003; 2007) mokymosi teorijos idėjomis.

Pirmasis pagrindinio tyrimo klausimas. Koks ryšys sieja skalės *Mentorystės mokymasis* ir skalės *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* subskales?

Skalės *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* subskalių bei skalės *Mentorystės mokymasis* subskalių ryšiui nustatyti buvo apskaičiuoti koreliacijos koeficientai. Pirmiausia buvo sudaryti skalės *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* subskalių bei skalės *Mentorystės mokymasis* subskalių išvestiniai kiekybiniai kintamieji, vėliau tikrintos statistinės prielaidos koreliacijos koeficiento *r* skaičiavimo metodikai parinkti. Tuo tikslu vertinta, ar skalės *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* subskalių ir skalės *Mentorystės mokymasis* subskalių išvestiniai kiekybiniai kintamieji mentorių veiksmingumo grupėse bei nepriklausomai nuo slaugos studentų mentorių veiksmingumo grupių yra pasiskirstę pagal normalųjį dėsnį. Skirstinių normalumui tikrinti panaudotas *Kolmogorov-Smirnov* testas. Kintamiesiems, kuriems normalumo prielaida nėra tenkinama ($p < \alpha = 0{,}05$), skaičiuojamas *Spearman* koreliacijos koeficientas. Kintamiesiems, kuriems normalumo prielaida yra tenkinama ($p > \alpha = 0{,}05$), skaičiuojamas *Pearson* koreliacijos koeficientas.

Kaip matyti 2.13 lentelėje, skalės *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* išvestiniai subskalių kintamieji visose mentorių

veiksmingumo grupėse nebuvo pasiskirstę pagal normalųjį dėsnį, todėl koreliaciniams ryšiams nustatyti taikytas *Spearman* koreliacijos koeficientas.

2.13 lentelė. Skalės *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* subskalių normalumo prielaidos patikros rezultatai

Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo subskalės	**Visi respondentai**		**Mažai veiksmingų mentorių grupė**		**Vidutiniškai veiksmingų mentorių grupė**		**Labai veiksmingų mentorių grupė**	
	K-S Z	***p***	**K-S Z**	***p***	**K-S Z**	***p***	**K-S Z**	***p***
Mokymas	2,259	0,000	1,741	0,005	1,600	0,000	2,656	0,000
Slaugos gebėjimai	2,638	0,000	1,776	0,003	1,859	0,000	2,328	0,000
Vertinimas	2,951	0,000	2,595	0,000	2,142	0,000	3,062	0,000
Tarpasmeniniai santykiai	3,243	0,000	1,900	0,000	2,359	0,000	2,573	0,000
Asmenybės bruožai	3,227	0,000	1,764	0,004	2,456	0,000	2,084	0,000

Pastaba: K-S Z – Kolmogorov–Smirnov Z koeficientas

Kaip matyti 2.14 lentelėje, skalės *Mentorystės mokymasis* išvestiniai subskalių kintamieji visose mentorių veiksmingumo grupėse nebuvo pasiskirstę pagal normalųjį dėsnį, todėl koreliaciniams ryšiams nustatyti taip pat taikytas *Spearman* koreliacijos koeficientas.

2.14 lentelė. Skalės *Mentorystės mokymasis* subskalių normalumo prielaidos patikros rezultatai

Mentorystės mokymosi subskalės	**Visi respondentai**		**Mažai veiksmingų mentorių grupė**		**Vidutiniškai veiksmingų mentorių grupė**		**Labai veiksmingų mentorių grupė**	
	K-S Z	***p***	**K-S Z**	**p**	**K-S Z**	***p***	**K-S Z**	***p***
Mentoriaus nuostatos mokytis	3,165	0,000	1,677	0,010	2,243	0,000	3,165	0,000
Mentoriaus žinios ir gebėjimai	3,221	0,000	2,125	0,000	2,496	0,000	3,221	0,000

Išoriniai mokymosi motyvai	2,431	0,000	1,724	0,005	2,072	0,000	2,431	0,000
Vidiniai mokymosi motyvai	2,560	0,000	1,836	0,002	1,947	0,001	2,560	0,000
Mokymasis bendradarbiaujant	2,402	0,000	1,637	0,010	1,621	0,010	2,402	0,000
Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu	2,390	0,000	2,195	0,000	2,077	0,000	2,390	0,000
Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą	2,500	0,000	1,085	0,190	2,083	0,000	2,500	0,000

Pastaba: K-S Z – Kolmogorov–Smirnov Z koeficientas

Koreliacinės analizės metu nustatytas ryšys negali būti interpretuojamas kaip priežastinis, o tik kaip asociacijos arba ryšio matas. Tiesinis ryšys tuo stipresnis, kuo r reikšmė arčiau 1. Jei $r > 0$, tai didėjant vieno atsitiktinio dydžio reikšmėms, kito reikšmės tiesiškai didėja. Jei $r < 0$, tai didėjant vieno atsitiktinio dydžio reikšmėms, kito reikšmės tiesiškai mažėja, Jei $r = 0$, tai tiesinio ryšio nėra, bet gali būti netiesinis ryšys. Interpretuojant koreliacinės analizės metu gautus koreliacijos koeficientus, vadovaujamasi Čekanavičiaus, Murausko (2014) paaiškinimais, kad koeficiento r reikšmė tarp 0 ir 0,3 (ar tarp -0,3 ir 0) rodo labai silpną teigiamą (neigiamą) tiesinę koreliaciją; r reikšmė tarp 0,3 ir 0,5 (ar tarp -0,3 ir -0,5) rodo silpną teigiamą (neigiamą) tiesinę koreliaciją; r reikšmė tarp 0,5 ir 0,7 (ar tarp -0,5 ir -0,7) rodo vidutinę teigiamą (neigiamą) tiesinę koreliaciją; r reikšmė tarp 0,7 ir 0,9 (ar tarp -0,7 ir -0,9 rodo stiprią teigiamą (neigiamą) tiesinę koreliaciją; r reikšmė tarp 0,9 ir 1,0 (ar tarp -0,9 ir -1,0) rodo labai stiprią teigiamą (neigiamą) tiesinę koreliaciją.

Antrasis pagrindinio tyrimo klausimas. Ar mentorių mentorystės mokymasis lemia slaugos studentų mentorių veiksmingumą?

Siekiant atsakyti į klausimą, buvo taikoma daugianarė logistinė regresija. Logistinės regresijos modeliai skirti vieno kintamojo priklausomybei nuo kitų kintamųjų aprašyti, kai priklausomas kintamasis, kurio elgesys modeliuojamas, yra kategorinis arba ranginis (Čekanavičius, Murauskas, 2002; Čekanvičius, Murauskas, 2014). Daugianarės logistinės regresijos modelyje priklausomas kintamasis yra kategorinis, įgyjantis daugiau nei dvi reikšmes. Daugianarės logistinės regresinės analizės matematinis modelis aprašomas keliomis lygtimis. Faktiškai pasirenkama viena vadinamoji kontrolinė *Y* kategorija ir sudaroma daug dvinarės logistinės regresijos dalinių modelių kitų *Y* kategorijų tikimybių ir kontrolinės kategorijos tikimybės santykiams apskaičiuoti. Apskaičiavus tikėtinas tikimybes, galima rasti jų santykius, kurie vadinami galimybėmis (angl. *odds*). Galimybė parodo, kiek kartų kintamasis *Y* labiau tikėtina įgis reikšmę *j* nei reikšmę *m*. Galimybių yra viena mažiau nei *Y* kategorijų. Galimybių santykis (angl. *odds ratio*) parodo, kaip pasikeis tikimybių santykis (galimybė), kai atitinkamas kintamasis padidės vienetu, fiksavus kitų kintamųjų reikšmes. Nors galimybių santykiai ir rodo kintamųjų (regresorių) svarbą, bendriausiu atveju jie neleidžia nustatyti, kurie kintamieji modelyje turi didžiausią įtaką, galima kalbėti tik apie kintamųjų svarbą daliniuose modeliuose (Čekanvičius, Murauskas, 2014).

Šiame disertaciniame tyrime nepriklausomais kintamaisiais pasirinkti skalės *Mentorystės mokymosi* subskalių išvestiniai kiekybiniai kintamieji, o priklausomu kintamuoju – mentoriaus veiksmingumas (pagal grupes). Patogumo dėlei, analizuojant duomenis, skalės *Mentorystės mokymosi* subskalių išvestiniai kiekybiniai kintamieji bus vadinami išvestiniais kintamaisiais.

Norint sudaryti daugianarės logistinės regresijos modelį, duomenys turi tenkinti tokius reikalavimus:

- priklausomas kintamasis *Y* kategorinis, regresoriai – intervaliniai arba kategoriniai.
- tinkamų stebėjimų skaičius turi būti bent 10 kartų (siektinas – 20 ir daugiau kartų) didesnis negu priklausomų kintamųjų skaičius.

• duomenyse kažkurių *Y* reikšmių neturi būti labai mažai. Jei *Y* turi 3–4 kategorijas, imtyje kiekvienos kategorijos stebiniai turėtų sudaryti bent 15–20 proc. visų stebinių. Pagal 2.15 lentelės duomenis matome, kad ši prielaida yra tenkinama.

• modelyje neturi būti stipriai koreliuotų regresorių, kurie iškreiptų tikrąsias kintamųjų priklausomybes – tai multikolinearumo problema. Daugianarėje logistinėje regresijoje multikolinearumas tikrinamas labai retai, tik tada, kai, tyrėjo nuomone, atsiranda netikėti modelio koeficientų ženklai.

• Kuko matas. Parodo, ar duomenų imtyje yra išskirčių. Blogai, kai Kuko matas >1 (Čekanavičius, Murauskas, 2014).

Modelio tikimą analizuojamiems duomenims parodo:

1. Klasifikacinė lentelė. Tai viena iš svarbiausių modelio tikimo analizuojamiems duomenims charakteristikų. Konkretiems stebėjimams prognozuojama Y_p reikšmė ir žiūrima, ar spėjimas sutapo su tikrąja *Y* reikšme. Kuo daugiau sutapimų, tuo modelis geresnis, t. y. teisingai klasifikuojamų kiekvienos kategorijos stebinių procentas turėtų būti ne mažesnis nei tos kategorijos procentas tarp *Y* reikšmių.

2. Modelio tikimo didžiausio tikėtinumo santykio chi kvadrato kriterijus (angl. *model fit likelihood ratio Chi-square test p-value*). Parodo, ar modelyje yra bent vienas reikalingas regresorius. Jeigu $p \geq 0{,}05$, tai regresijos modelio tinkamumas labai abejotinas.

3. Kintamųjų didžiausio tikėtinumų santykio χ^2 kriterijai. Padeda nuspręsti, ar kintamasis šalintinas iš modelio. Jeigu $p < 0{,}05$, tai sakoma, kad kintamasis (regresorius) yra statistiškai reikšmingas ir dažniausiai modelyje jis paliekamas.

4. Wald kriterijai. Šis kriterijus taikomas kiekvienam iš dalinių modelių (submodelių). Padeda nustatyti, kurie kintamieji reikalingi (t. y. statistiškai reikšmingi, jų $p < 0{,}05$) daliniuose modeliuose. Aprašo kitų kategorijų ir kontrolinės kategorijos tikimybių santykius. Manoma, kad *Wald* kriterijus yra silpnesnis už tikėtinumų santykio kriterijų.

5. Determinacijos (pseudo) koeficientai (angl. *pseudo R square*). Parodo bendrąjį modelio tikimą. Kuo reikšmė didesnė, tuo modelis geriau tinka duomenims (nelabai gerai, kai $R^2 < 0{,}20$). Daugianarėje

logistinėje regresijoje nėra tikslaus tiesinės regresijos determinacijos koeficiento analogo. Vietoj jo vartojami determinacijos pseudokoeficientai, kurie logistinėje regresijoje vaidina tik pagalbinį vaidmenį (Čekanavičius, Murauskas, 2014).

Labai gerai duomenims tinkančiame modelyje:

- Teisingai klasifikuojama kiekvienos kategorijos stebėjimų procentas turi būti ne mažesnis nei tos kategorijos procentas tarp visų *Y* reikšmių. Labai gerai, kai teisingai klasifikuojama ne mažiau kaip 50 proc. kiekvienos kategorijos atvejų.
- Bendras teisingai klasifikuojamų stebėjimų procentas turi būti bent 25 proc. didesnis negu atsitiktinio spėjimo (angl. *proportional by chance accuracy*). Pastarasis randamas iš tinkamų stebėjimų statistikos lentelės.
- Modelio didžiausio tikėtinumo santykio χ^2 kriterijaus $p < 0{,}05$.
- Visiems regresoriams tikėtinumų santykių kriterijų $p < 0{,}05$.
- Daliniuose modeliuose daugumai regresorių *Wald* kriterijaus $p < 0{,}05$.
- Determinacijos (pseudo) koeficientai $\geq 0{,}20$ (Čekanavičius, Murauskas, 2014).

Pirmiausiai tikrintas duomenų tikimas daugianarės logistinės regresijos modeliui sudaryti. Mūsų atveju tinkamų stebėjimų skaičius yra 441, o priklausomų kintamųjų – 7. Taigi tinkamų stebėjimų yra 63 kartus daugiau negu priklausomų kintamųjų. Pagal 2.15 lentelės duomenis matome, kad kiekvienos kategorijos stebiniai sudaro daugiau nei 15 proc. visų stebinių.

Toliau, taikant Kuko matą, patikrinta, ar duomenų imtyje yra išskirčių. Kadangi daugianarės logistinės regresijos analizėje taikant SPSS nėra galimybės tiesiogiai gauti Kuko mato, buvo sudaryti trys dvinarės regresijos modeliai tarp tokių grupių: mažai veiksmingi mentoriai ir vidutiniškai veiksmingi mentoriai; mažai veiksmingi mentoriai ir labai veiksmingi mentoriai; vidutiniški veiksmingi mentoriai ir labai veiksmingi mentoriai. Šiuose dvinarės regresijos modeliuose kiekvienos mentoriaus anketos skalės *Mentorystės mokymasis* subskalei apskaičiuoti Kuko koeficientai (pastarieji tinkamoms naudoti anketoms turi būti mažesni už 1) ir

standartizuotosios liekamosios paklaidos (pastarosios tinkamoms naudoti anketoms turi būti mažesnės už 3). Visais dvinarės regresijos modelių atvejais mentorių anketų skalės *Mentorystės mokymasis* subskalėse nebuvo aptikta išskirčių, todėl visos mentoriams skirtos anketos ($n = 441$) buvo panaudotos sudarant daugianarės regresijos modelį.

Taigi pradinės statistinės prielaidos modeliui sudaryti yra tenkinamos.

2.15 lentelė. Tinkamų stebėjimų statistika

		n	Procentinė dalis
Mentorių grupė	Mažai veiksmingi mentoriai	79	17,9%
	Vidutiniškai veiksmingi mentoriai	295	66,9%
	Labai veiksmingi mentoriai	67	15,2%
Iš viso:		441	100,0%

Kitame tyrimo etape tikrintos statistinės prielaidos apie gautų modelių tinkamumą. Nagelkerkės determinacijos pseudokoeficientas $R^2 = 0{,}643$, *Cox* ir *Snell* pseudokoeficientas $R^2 = 0{,}528$, tai parodo bendrąjį modelio tikimą duomenims (2.16 lentelė). Modelio tikimo didžiausio tikėtinumo santykio kriterijaus statistika $\chi^2 = 331{,}329$, $df = 14$, $p = 0{,}000 < 0{,}05$, todėl regresijos modelis duomenims yra tinkamas. Kaip matyti 2.16 lentelėje pateiktais duomenimis, visi išvestiniai kintamieji yra statistiškai reikšmingi ($p < 0{,}05$), todėl jie palikti modelyje.

2.16 lentelė. Modelio tikimo didžiausio tikėtinumo santykio χ^2 kriterijai

Išvestiniai kintamieji	Modelio tinkamumo kriterijai	Didžiausio tikėtinumo santykio kriterijai		
		χ^2	df	*p*
Mentoriaus nuostatos mokytis	437,889	9,183	2	0,010
Mentoriaus žinios ir gebėjimai	440,433	11,727	2	0,003
Išoriniai mokymosi motyvai	436,624	7,918	2	0,019
Vidiniai mokymosi motyvai	435,741	7,035	2	0,030
Mokymasis bendradarbiaujant	467,025	38,320	2	0,000

Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą	438,381	9,675	2	0,008
Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu	436,240	7,535	2	0,023

Iš regresijos modelio klasifikacijos lentelės (2.17 lentelė) matyti, kad teisingai klasifikuota buvo daugiau negu 50 proc. kiekvienos kategorijos atvejų: 60,8 proc. – mažai veiksmingų mentorių grupės, 89,5 proc. – vidutiniškai veiksmingų mentorių grupės ir 64,2 proc. – labai veiksmingų mentorių grupės. Taip pat teisingai klasifikuojamas kiekvienos kategorijos stebėjimų procentas yra ne mažesnis nei tos kategorijos procentas tarp visų reikšmių. Bendras teisingai klasifikuotų mentorių procentas – 80,5 proc. Jis yra 25 proc. didesnis negu atsitiktinio spėjimo (angl. *proportional by chance accuracy*). Pastarasis rastas iš stebėjimų statistikos lentelės:

$$125\ (0{,}179^2 + 0{,}669^2 + 0{,}152^2) = 62{,}8 \text{ proc.}$$

Vadinasi, tiek atskirose kategorijose, tiek bendras modelio tikslumas yra pakankamas.

Taigi gauti modelių tinkamumo įverčiai rodo, kad sudaryti modeliai tinkamai klasifikuoja turimus duomenis.

2.17 lentelė. Regresijos modelio klasifikacijos lentelė.

Mentorių grupės	**Prognozė**			
	Mažai veiksmingų metorių grupė	**Vidutiniškai veiksmingų mentorių grupė**	**Labai veiksmingų mentorių grupė**	**Teisingai klasifikuotas mentorių skaičius**
Mažai veiksm. metorių gr.	48	30	1	60,8 proc.
Vidutiniškai veiksm. mentorių gr.	13	264	18	89,5 proc.
Labai veiksm. mentorių gr.	0	24	43	64,2 proc.
Viso:	13,8 proc.	72,1 proc.	14,1 proc.	80,5 proc.

Sudarytame pirmame modelyje kontroline kategorija pasirinkta pirma mentorių grupė – „mažai veiksmingi mentoriai“, o antrame modelyje kontroline kategorija pasirinkta antra mentorių grupė – „vidutiniškai veiksmingi mentoriai“. Modeliai sudaryti pagal 441 mentoriams skirtos anketos skalės *Mentorystės mokymasis* subskalių duomenis, iš kurių 79 anketos yra pirmos mentorių grupės (mažai veiksmingi mentoriai, sudarantys 17,9 proc. visų mentorių), 295 – antros (vidutiniškai veiksmingi mentoriai, sudarantys 66,9 proc. visų mentorių) ir 67 – trečios (labai veiksmingi mentoriai, sudarantys 15,2 proc. visų mentorių).

Trečiasis pagrindinio tyrimo klausimas. Koks ryšys sieja skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales ir jų komponentus su mentorių veiksmingumo grupėmis?

Siekiant ištirti skalės *Mentorystės mokymasis* subskalių ir jų komponentų ryšį su mentoriaus veiksmingumo grupėmis, buvo taikyta vienfaktorinė dispersinė analizė (ANOVA). Šis metodas tiria nepriklausomo kintamojo poveikį matuojamam priklausomam kintamajam.

Tiriant skalės *Mentorystės mokymasis* subskalių ryšį su mentoriaus veiksmingumo grupėmis, priklausomu kintamuoju pasirinkti *Mentorystės mokymosi* subskalių išvestiniai kiekybiniai kintamieji, o nepriklausomu kintamuoju – mentoriaus veiksmingumo grupės. Tiriant skalės *Mentorystės mokymosi* subskalių komponentų ryšį su mentoriaus veiksmingumo grupėmis, priklausomu kintamuoju pasirinkti skalės *Mentorystės mokymasis* subskalių komponentų ranginiai kintamieji, o nepriklausomu kintamuoju – mentoriaus veiksmingumo grupės.

Prieš taikant šį statististinį kriterijų tikrintos statistinės prielaidos. Panaudojus *Kolmagorov-Smirnov* kriterijų, nustatyta, kad visų *Mentorystės mokymosi* subskalių bei jų komponentų skirstiniai reikšmingai skiriasi nuo normaliojo ($p = 0{,}00 < \alpha$, kai $\alpha = 0{,}05$). Tačiau turint mintyje tai, kad ANOVA yra atspari šios prielaidos pažeidimams, vis dėlto yra taikyta ANOVA, nors skirstinys skiriasi nuo normaliojo.

Variacijų homogeniškumo grupėse prielaida tikrinta *Levene* variacijos homogeniškumo kriterijumi. Jei kintamųjų $p < 0,05$, tai variacijų homogeniškumo prielaida yra netenkinama (kintamųjų dispersijos nėra lygios), ir hipotezė apie variacijų homogeniškumą grupėse yra nepriimama. Jei kintamųjų $p > 0,05$, tai variacijų homogeniškumo prielaida yra tenkinama (kintamųjų dispersijos yra lygios), ir hipotezė apie variacijų homogeniškumą grupėse yra priimama.

Norint nustatyti, tarp kurių mentorių veiksmingumo grupių (mažai veiksmingų, vidutiniškai veiksmingų ir labai veiksmingų mentorių grupių) yra statistiškai reikšmingi skirtumai, naudota *post hoc* daugkartinio lyginimo procedūra taikant daugialypio palyginimo kriterijus. Jei variacijų homogeniškumo grupėse prielaida yra netenkinama, panaudojamas daugialypio palyginimo kriterijus *Tamhane*, jei variacijų homogeniškumo grupėse prielaida yra tenkinama, panaudojamas kriterijus *Tukey HSD*. Tyrimo rezultatų analizės metu kiekviena mentorių veiksmingumo grupė lyginta su visomis kitomis.

Vertinant variacijų homogeniškumo grupėse prielaidą, nustatyta, kad penkių *Mentorystės mokymosi* subskalių (*Mentoriaus nuostatos mokytis*, *Mentoriaus žinios ir gebėjimai*, *Išoriniai mokymosi motyvai*, *Vidiniai mokymosi motyvai*, *Mokymasis bendradarbiaujant*, *Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu*) dispersijos nėra lygios, todėl skirtumams tarp mentorių veiksmingumo grupių vertinti naudotas kriterijus *Tamhane* (2.18 lentelė). Subskalės *Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą* dispersija lygi, todėl skirtumams tarp mentorių veiksmingumo grupių vertinti naudotas kriterijus *Tukey HSD*.

2.18 lentelė. Skalės Mentorystės mokymasis subskalių homogeniškumo prielaidos patikros rezultatai mentorių veiksmingumo grupėse

Eil. Nr.	***Mentorystės mokymosi* subskalės**	***Levene* statistika**	***p***
1.	Mentoriaus nuostatos mokytis	25,318	0,000

2.	Mentoriaus žinios ir gebėjimai	24,626	0,000
3.	Išoriniai mokymosi motyvai	4,179	0,006
4.	Vidiniai mokymosi motyvai	19,988	0,000
5.	Mokymasis bendradarbiaujant	23,340	0,000
6.	Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu	9,161	0,000
7.	Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą	0,641	0,527

Vertinant variacijų homogeniškumo grupėse prielaidą, nustatyta, kad subskales *Mentoriaus nuostatos mokytis, Mentoriaus žinios ir gebėjimai, Vidiniai mokymosi motyvai*, *Mokymasis bendradarbiaujant, Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu* sudarančių komponentų dispersijos nėra lygios, todėl skirtumams tarp mentorių veiksmingumo grupių vertinti naudotas kriterijus *Tamhane.* Visų subskalę *Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą* sudarančių komponentų dispersijos yra lygios, todėl skirtumams tarp mentorių veiksmingumo grupių vertinti naudotas kriterijus *Tukey HSD*. Dviejų subskalę *Išoriniai mokymosi motyvai* sudarančių komponentų dispersijos nėra lygios („Mokausi mentorystės, nes jaučiu konkurenciją vadovauti studentų praktikai“; „Egzistuoja formalūs reikalavimai mentoriui (būtinas kursų baigimo pažymėjimas)“*,* todėl skirtumams tarp mentorių veiksmingumo grupių vertinti naudotas kriterijus *Tamhane.* Komponento „Mokausi mentorystės, nes tai susiję su didesniu finansiniu atlygiu“ dispersija lygi, todėl skirtumams tarp mentorių veiksmingumo grupių vertinti naudotas kriterijus *Tukey HSD*. Išsamūs subskalių komponentų homogeniškumo prielaidos patikros rezultatai pateikti 4 priede.

Sociodemografiniams veiksniams (mentorių amžius, mentoriavimo trukmė, darbo slaugytoju trukmė, darbo vieta, įstaigos, kuriose mentoriai dirba, užimamos pareigos, studentų skaičius, dalyvavimas tobulinimo kursuose) analizuoti taikyti aprašomieji statistiniai metodai, kurie aprašomi šiais statistiniais rodikliais:

- Standartinis nuokrypis (žymimas simboliu SD) – tai standartinis tiriamos grupės nuokrypis. Parodo, kaip stipriai pavienės reikšmės svyruoja apie vidurkį. Kuo standartinio nuokrypio reikšmė mažesnė, tuo studentų ir mentorių grupių nuomonė nagrinėjamu klausimu

vienodesnė. Ir atvirkščiai, kuo standartinio nuokrypio reikšmė didesnė, tuo studentų ir mentorių grupių nuomonė nagrinėjamu klausimu mažiau vienoda.

- Moda (žymima simboliu Mo) – įverčio modalinė reikšmė; dažniausiai pasikartojanti tiriamos visumos (populiacijos, imties) požymio reikšmė ar tipiškiausia įvairių dydžių visumos dalis. Jeigu visos reikšmės statistinėje eilutėje pasikartoja vienodai dažnai, sakoma, kad pasiskirstymas modos neturi. Disertaciniame tyrime vertintas mentorių amžiaus, mentoriavimo, darbo slaugytoju trukmės moda bei studentų amžiaus moda.
- Mean (žymima simboliu M) – aritmetinis balų rinkinio vidurkis. Disertaciniame tyrime vertintas mentorių amžiaus, mentoriavimo, darbo slaugytoju trukmės vidurkis bei studentų amžiaus vidurkis.
- mentorių ir studentų sociodemografinėms charakteristikoms apibūdinti – procentiniai dažniai.
- χ^2 kriterijus naudotas požymių skirtumui tarp nepriklausomų imčių – tarp mentorių ir studentų bei tarp mentorių veiksmingumo grupių (mažai veiksmingi, vidutiniškai veiksmingi ir labai veiksmingi mentoriai) vertinti. Požymiai statistiškai reikšmingi, kai $p < \alpha = 0{,}05$, požymiai statistiškai nereikšmingi, kai $p > \alpha = 0{,}05$ (Čekanavičius, Murauskas, 2002).

3. Tyrimo rezultatai

3.1. Pirmojo pagalbinio tyrimo klausimas

Kokie yra esminiai slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo požymiai?

Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo požymiai išskirti kokybiniu induktyviuoju būdu analizuojant duomenis, gautus grupinėje diskusijoje su slaugos studentais ir dėstytojais. Informantai padėjo nustatyti įvairius slaugos studentų mentorių veiksmingumo požymius, kuriuos galima suskirstyti į 5 grupes:

1. Veiksmingas studentų mokymas.
2. Veiksmingas studentų pasiekimų vertinimas.
3. Veiksmingam mentoriui būdingi asmenybės bruožai.
4. Mentoriaus slaugos gebėjimai.
5. Veiksmingi mentoriaus santykiai su studentais.

Detalesnė kategorijų, subkategorijų ir ištraukų iš interviu medžiaga pateikta 1 priede. Pažymėtina, kad disertacijoje pateikiama informantų kalba netaisyta.

Veiksmingas studentų mokymas

Tyrimo dalyvių nuomone, veiksmingas mentorius moko praktinių gebėjimų (<...> *veiksmingas mentorius moko, kad studentai įgytų gebėjimus, parašytus programoje),* sudaro sąlygas studentams praktikuotis (<…> *organizuoja taip mokymą ir praktiką, kad studentas būna motyvuotas kažką veikti, būna užimtas, žino, už ką jis atsakingas).* Veiksmingas mentorius atsižvelgia į studento poreikius, ko jis norėtų išmokti, ką pamatyti praktikos metu (<…> *paklausia, ko studentas pats norėtų išmokti),* bet vykdo mokymo planą ir vadovauja studento praktikai (<…> *ne studentas vadovauja mokymo procesui, o mentorius... vairas yra pas jį... jis vykdo mokymo planą;* <...> *atsižvelgė į mūsų norus, o šiaip vykdė mokymo planą).* Be to, veiksmingas mentorius iš anksto planuoja studentų mokymo procesą

(<...> suorganizavo, suplanavo mokymo planą; <...> praktika buvo efektyvi. Slaugytoja jau buvo pasiruošusi mane mokyti, laukė manęs).

Informantai nurodo, kad veiksmingas mentorius ne tik pakaitomis, keletą kartų demonstruoja ir aiškina procedūras (<...> *demonstravimas ir aiškinimas vienu metu yra labai efektyvu*, *bet kartojant keletą kartų; <...> demonstravimas yra efektyviausias būdas, su kuriuo man teko susidurti, nes tuomet mentorius viską paaškina ir pats tada bandai viską atlikti),* bet ir stebi, kaip studentai jas atlieka (<…> *mokino taip, kad vieną dieną stebėčiau, o kitą jau bandyčiau tai atlikti; <…> vieną dieną vienos procedūros daugau akcentuojamos, kitą dieną – kitos)*. Stebėdamas studentų darbą, mentorius, viena vertus, savo buvimu padrąsina *(<...> drąsiau buvo*), kita vertus, patikslina, pakoreguoja atliekamas klaidas (<…> *stebi, kad patikslintų, kaip reikia padaryti, jei kažką blogai padarei*). Akcentuojama ir atliktų procedūrų, klaidų, pasiektų rezultatų aptarimas kiekvieną praktikos dieną *(<...> praktikos dieną mentorius aptarė su studente rezultatus, pasakė jos klaidas. Ką galėtų vakare pasiskaityti, pasidomėti*). Informantai atskleidžia, kad veiksmingas mentorius turi ir pedagoginių žinių, kurios padeda pasirinkti tinkamiausius mokymo metodus dirbti su studentais, geba taikyti šiuos metodus mokydamas studentus (<...> *veiksmingas mentorius yra įgijęs pedagoginių žinių, o ne tik medicininių. Jis žino, kokiais metodais gali prieiti prie mūsų*).

Veiksmingas mentorius, net ir intensyviai slaugydamas pacientus, geba koordinuoti mentorystę ir profesinę veiklą (<...> *tinkamai skirsto laiką tarp savo pareigų ir to, kad turi mokyti studentą. Būna, kad jis turi savo daug darbų; <...> ... randa laiko studentui),* nes supranta, kad jis yra ne tik slaugytojas, bet ir mentorius (<...> *savęs identifikavimas kaip mentoriaus, kaip mokytojo, juk jis turi mokyti).*

Kaip teigia tyrimo dalyviai, veiksmingas mentorius turi vidinės motyvacijos mokyti studentą. Noras mokyti siejamas su noru padėti studentui, domėtis jo veikla, pasidalinti patirtimi, siekimu, kad studentas įgytų žinių ir gebėjimų, apibrėžtų dalyko programoje (<...> *čia yra noras padėti, noras mokyti; <...> veiksmingo mentoriaus siekimas, kad studentai įgytų gebėjimus, parašytus programoje; <...>*

noras pasidalinti patirtimi; <...> noras rodyti dėmesį ir būti suinteresuota kažko pamokyti).

Dalis tyrimo dalyvių nurodo, kad veiksmingas mentorius sudomindamas, paskatindamas studentą motyvuoja jį mokytis (<...> *ir svarbiausia motyvuojant studentą. Tu atėjai mokytis, ir aš tau padėsiu, tu tik pats parodyk tą norą mokytis; <...> kaip man pasisekė, kad turiu tokį gerą mokytoją, viskas labai įdomu, moka sudominti)*. Kuo didesnio studentų savarankiškumo ugdymas, dažnas savarankiškai atliekamų užduočių skyrimas, informantų nuomone, – būdingi veiksmingo mentoriaus siekiai *(<...> davė daugiau savarankiškumo; <...> mokė taip, kad vieną dieną stebėčiau, o kitą jau bandyčiau tai atlikti).*

Mentoriaus buvimas šalia studento, kai jis atlieka procedūras, parama, pagalba (<...> *rodo dėmesį, padeda; <...> veiksmingas mentorius orientuotas į tai, kad studentui padėti, kad jis išmoktų. Jis visda ieškos išeities, kaip studentui paaiškinti*), viena vertus, suteikia studentui saugumą jausmą (<...> *aš viską pati dariau, o jis buvo šalia, kol aš nepasakiau, kad aš jaučiuosi saugi ir tai atliksiu aš pati),* kita vertus, skatina studento pasitikėjimą atliekama praktine veikla *(<...> mentorius buvo šalia...Tada įgijau daugiau pasitikėjimo tuo, ką aš dariau, nes jeigu ką – mane pamokino; <...> tai ir jautiesi labiau užtikrintas savimi).*

Apibendrinant šių duomenų analizę, galima teigti, kad slaugos studentų mentorių veiksmingumo kategorija „Veiksmingas studentų mokymas“ gali būti apibūdinama kaip planuojamas mokymo proceso organizavimas; mokymo programos vykdymas atsižvelgiant ir į studentų pageidavimus; mentoriaus parama, paskata ir pagalba studentui mokantis; studento motyvavimas mokytis; studento savarankiškumo skatinimas; veiksmingas mentoriavimo ir profesinės veiklos derinimas; vidinės motyvacijos mokyti studentą svarba. Daugkartinis procedūrų aiškinimas, demonstravimas, studentų veiklos stebėjimas ir jos aptarimas yra veiksmingiausi mokymo metodai, kuriuos mokymo procese naudoja veiksmingas mentorius.

Veiksmingas studentų pasiekimų vertinimas

Nors studentų vertinimas yra jų mokymo komponentas, turinio analizės metu paaiškėjo, kad jis yra toks reikšmingas, informantai tiek daug apie jį pasakojo, kad buvo nuspręsta veiksmingą studentų pasiekimų vertinimą išskirti kaip atskirą kategoriją.

Dalis tyrimo dalyvių teigia, kad vertinant studentų pasiekimus, visiems mokymo(si) proceso dalyviams svarbu tapačiai suprasti studijų rezultatus, kurių bus siekima praktikos metu (<…> *yra labai svarbu, kad tuos studijų rezultatus mes visi suprastumėme vienodai, tiek tie, kurie rengia tas programas, tiek tie, kurie su jomis dirba – tas mentorius ir studentas; <...> aptaria su studentu bendrus tikslus, rezultatus, kuriuos jis pasieks po tam tikros praktikos).*

Kaip nurodo informantai, prasidėjus praktikai, pirmiausia veiksmingas mentorius įvertina studentų žinias ir įgytus praktinius gebėjimus (<…> *pirmiausia sužino, ką mes žinome*, *mokame),* nes, viena vertus, studentų žinių ir gebėjimų lygis yra skirtingas *(<...> skirtingai viską mokam, nes vieni turėjo daugiau praktikos, kiti mažiau, ne viską mes esame išbandę; <...> bet mes skirtingai patenkame į praktikas, skirtingai viską mokame),* kita vertus, kad nekartotų to, ką studentai jau žino ir moka atlikti (<…> *pirmiausia išaiškina, ką studentas jau moka, kad nekartoti tų dalykų kurių jam nereikia*).

Veiksmingas mentorius nurodo praktikos užduotis ir tikslus *(<...> pateikė tuos tikslus, supažindino),* supažindina su būsimo vertinimo kriterijais *(<...> supažindina su būsimu vertinimu... kas... kaip).* Aiški praktikos tikslų ir užduočių apibrėžtis, supažindinimas su vertinimo kriterijais padeda studentui suprasti, už ką jis bus vertinamas *(<...> veiksmingas mentorius sugeba suformuluoti studentui užduotis ir per užduočių formulavimą formuoti įgūdžius, tą rezultatą ir po to vertinti, taip mums geriau; <...> suformulavo tikslus aiškiau, ir tada mūsų vertinimas buvo aiškesnis, žinojome, už ką esame vertinamos).*

Informantai teigia, kad veiksmingas mentorius reguliariai vertina studentų žinias ir gebėjimus, nes tai padeda įvertinti žinių ir gebėjimų lygį, planuoti mokymą (<…> *mentoriui tai padeda suvokti, kas tam studentui pagal jėgas, per kokį laiką, nuo ko pradėti).* Tai pat

veiksmingas mentorius ne tik vertina, bet ir paaiškina, kodėl taip vertina *(<...> ir procese, ir galutiniame rezultate geba tą vertinimą perteikti studentui. Tiek etapiškai, kiek studentas pasiekia tą rezultatą*), paskatina studentą ir toliau bandyti atlikti procedūras, net jei nepavyko tinkamai jų atlikti dabar *(<...> daug ką lemia paskatinimas, pagyrimas, netgi jeigu ir blogai padarei).*

Nuolatinis pasiektų rezultatų, padarytos pažangos aptarimas ir vertinimas (<...> *tas vertinimas susistemintas, supažindino su būsimu vertinimu ir reikėjo atsiskaityti po to*) padeda mentoriui apmąstyti, ką dar reikėtų padaryti, kad būtų pasiekti praktikos rezultatai (<…> *sistemingai vertina... jei studentas gali tą rezultatą pasiekti, tai, ką jam dar reikia padaryti, kad tą rezultatą pasiektų).* Taip pat tai padeda nustatyti studentų žinių, gebėjimų spragas (<…> *žiūri, ar padariau pažangą, ar nepadariau pažangos, ar dar reikia tobulėti toje srityje ar jau nebereikia*; <...> *mentorius aptarė rezultatus, pasakė klaidas).*

Apibendrinant šių duomenų analizę, galima teigti, kad slaugos studentų mentorių veiksmingumo kategorija „Veiksmingas studentų pasiekimų vertinimas“ gali būti apibūdinama kaip tapatus praktikos tikslų ir rezultatų supratimas vertinant studentų pasiekimus; pradinis studento žinių ir gebėjimų lygio nustatymas, padedantis vertinti studento mokymosi pažangą praktikos metu; aiškus praktikos tikslų ir užduočių, kurių pasiekimas bus vertinamas, formulavimas; išankstinis supažindinimas su vertinimo sistema; reguliarus studento žinių ir gebėjimų vertinimas ir vertinimo pagrindimas; nuolatinis studentų padarytos pažangos aptarimas ir vertinimas, padedantis nustatyti studento žinių, gebėjimų spragas ir koreguoti mokymo procesą.

Veiksmingam mentoriui būdingi asmenybės bruožai

Tyrimo dalyvių nuomone, ne visi asmenys gali būti mentoriai (<...> *ne visi gali būt mentoriai, jie turi turėti bruožų būti mentoriais*). Tai tarsi prigimtinis „pašaukimas“ būti mentoriumi (<...> *iš jo vidaus, nes būna, kad mentoriai nesugeba vadovauti, parodyti atsakomybės. Mentorius yra iš prigimties*). Geras slaugytojas, jei jam trūksta noro, pasitenkinimo atliekama mentoriavimo veikla, pasak informantų, netampa veiksmingu mentoriumi (<...> *jei*

mentorius ir nors yra geras specialistas, bet jei jis nejaučia pasitenkinimo, kad jis gali išmokyti savo studentą, nejaučia tos vidinės motyvacijos mokyti, vidinio noro išmokyti, tai nieko nebus; <...> reikia ugnelės.... noro... gali būti nuostabi slaugytoja, bet blogu mentoriumi).

Informantai išvardija platų veiksmingam mentoriui būdingų asmeninių bruožų ir gebėjimų spektrą.

Veiksmingam mentoriui, informantų nuomone, būdingas tolerantiškumas *(<…> tolerencija),* draugiškumas *(<...> draugiškas)*. Mentoriaus humoro jausmas sukuria komfortišką aplinką studentui *(<…>buvo linksmas, su humoru, kompanijos žmogus, kai jis šnekėjo.... jaučiausi gerai; <…> kai nusišypso, būna maloniau, negu kad su surūgusiu veidu (aplinkiniai juokiasi); <…> pajuokavo ir papasakojo iš savo patirties. Toks bendraujantis laisvai ir suderinantis ir darbą, ir juoką, linksmumą)*. Informantai nurodo veiksmingo mentoriaus savybę – empatiškumą. Empatija, pasak informantų, leidžia mentoriui suprasti, kad studentas dar tik mokosi, todėl neturi pakankamai žinių (<…> *empatiškas; <…> moka suprati, kad tu mokaisi ir dar tikrai visko nežinai).* Taip pat įvardijamos ir kitos bendražmogiškosios, veiksmingam mentoriui būdingos savybės: geranoriškumas *(<…> geranoriškumas),* humaniškumas *(<...> visų pirma jis žmogiškas (šypsososi) ...nežinau, kaip išsireikšti ... kad ne kaip kariuomenėje (šypsosi), kad sakytų daryk tą ir tą. Jis pasiklausia, kaip jautiesi, gal nori pertraukos).*

Veiksmingas mentorius yra organizuotas: esant būtinybei studentams pamatyti bei išmokti atlikti retas procedūras, organizuoja šių procedūrų stebėjimą, atlikimą kituose gydymo įstaigos skyriuose *(<...> buvo taip, kad plane buvo parašyta tai, ko skyriuje nebuvo įmanoma padaryti, tai mūsų mentorius susiskambino su kitomis skyriaus slaugytojomis, ir mes nuėjome pažiūrėti. Ir tada yra veiksminga, jei mentorius supranta, kad mes skyriuje negalima išmokti tos procedūros*). Vieno informanto nuomone, veiksmingam mentoriui nebūtina mokėti atlikti kai kurių procedūrų *(<…> aš manau kad nebūtina, kad veiksmingas mentorius mokėtų visų tų procedūrų, bet svarbiau organizaciniai gebėjimai, jei kažko nemokėtų, tai paskirtų žmogų kuris tave apmokytų*).

Mentoriaus rodoma iniciatyva, pasak informantų, palengvina mokymo procesą, paskatina studentą veikti *(<...> iniciatyvus, ne pasyvus; <...> iniciatyvos turėjo pats mentorius, tad darbas ir mokymas vyko sklandžiau*). Akcentuojamas veiksmingo mentoriaus kantrumas mokant studentus, nes studentai nevienodu tempu įsisąmonina žinias (<...> *veiksmingas mentorius kantrus, nes studentai vieni greitai įsisavina naujas žinias, kiti ne taip greitai).* Tyrimo dalyvių nuomone, veiksmingas mentorius yra gebantis mokyti, nes ne kiekvienas asmuo gali mokyti (<...> *ne kiekvienas gali būti pedagogu. Gali būt nuostabi slaugytoja, bet nesugebėti mokyti... Veiksmingas mentorius geba mokyti).*

Pasak tyrimo dalyvių, veiksmingam mentoriui būdingas atvirumas, kuris apibūdinamas kaip mentoriaus nuostata visada padėti studentui *(<...> studentas tada jaučia, kad mentorius atviras, visada pasiruošęs padėti),* kaip prielaida sumažinti studento baimę klausinėti *(<...> mentorius rodo savo atvirumą, kad studentas nebijotų paklausti mentoriaus).* Nurodoma, kad veiksmingas mentorius yra komunikabilus *(<...> geros bendravimo savybės; mentorius komunikabilus),* nes bendraujant perteikiama reikalinga informacija *(komunikabilus, nes per bendravimą viskas perteikiama).* Vienas iš informantų konkretizuoja mentoriaus bendravimą su studentu – tai bendravimas, panašus į mediko bendravimą su pacientu *(<...> turi labai geras bendravimo savybes. Tai turi būti medikas, kuris kalba su savo studentu panašiai kaip su savo pacientu – gražiai, švelniai, maloniai ir paaiškina viską dešimt kartų).*

Apibendrinant šių duomenų analizę, galima teigti, kad slaugos studentų mentorių veiksmingumo kategorija „Veiksmingam mentoriui būdingi asmenybės bruožai“ gali būti apibūdinama bendražmogiškomis savybėmis (geranoriškumu, humaniškumu, humoro jausmo turėjimu, empatiškumu); veiksmingam bendravimui svarbiomis savybėmis (atvirumu, komunikabilumu, draugiškumu); vadybinėmis savybėmis, kurios svarbios organizuojant ir vykdant mokymo procesą (organizuotumu, iniciatyvumu, mokėjimu mokyti, kantrumu); veiksmingam mentoriui būtinu „vidiniu pašaukimu“ bei vidine motyvacija mentoriauti.

Mentoriaus slaugos gebėjimai

Informantų nuomone, veiksmingam mentoriui svarbus profesinės srities išmanymas, slaugos žinių turėjimas (<…> *veiksmingas mentorius turi labai daug žinių profesijos srityje*). Informantai teigia, kad veiksmingas mentorius yra įgiję patirties slaugos srityje (<…> *turi praktikos kompetencijos, patirties šioje srityje*), geba demonstruoti praktinius gebėjimus (<...> *mentorius turi praktinių žinių, kurias parodo)*. Vienas iš tyrimo dalyvių akcentuoja, kad veiksmingas mentorius ne tik demonstruoja praktines žinas, bet ir geba jas susieti su teorinės žiniomis *(<...> ne tik praktinės žinios, bet ir su teoriniais paaiškinimais*). Įvardijamas ir mentoriaus nuolatinio mokymosi slaugos aspektas, nes veiksmingas mentorius, pasak informantų, ne tik žino naujausius slaugos srities pasiekimus, bet ir nuolat domisi naujovėmis bei geba jas taikyti *(<...> viską žino ir moka viską atlikti pagal dabartinius, naujausius standartus).*

Dalis informantų atskleidžia, kad veiksmingas mentorius studentą išsamiai supažindina su savo, kaip slaugytojo, įprastine darbo diena, taip atskleisdamas būsimos slaugytojo veiklos ypatumus. Tokia patirtis padeda studentui jau studijų metu socializuotis slaugytojo profesijoje (<…> *jis rodė savo darbo dieną, ką daro, kad žinočiau, su kuo vėliau susidursiu. Nes kai pradėsi dirbti, vis tiek bus panaši ta specifika*; <...> *man pasitaikė mentorius, kuris pasiūlė, jei aš noriu, galiu padirbėti ne tik dieną, bet ir visa parą. Ir iš tikrųjų praktika buvo įdomi, nes aš pamačiau, kad dieną darbas vienoks, naktį kitoks, o ryte dar visai kitaip. Pamačiau iš skirtingų pusių tą slaugytojo darbą*). Dalis studentų, net ir studijuodami pasirinktą specialybę, abejoja savo profesiniu pasirinkimu *(<...> kartais būna, kad galvoju, ar būsiu slaugytoja*), tad veiksmingas mentorius paskatina studentą domėtis slaugos specialybe (<…> *veiksmingas mentorius sudomina savo specialybe, slaugos specialybe*).

Tyrimo dalyviai teigia, kad veiksmingas mentorius moko ne tik įprastinių, slaugytojui būtinų praktinių gebėjimų, bet ir remdamasis savo, kaip slaugytojo patirtimi, siekia parodyti studentui profesiniu požiūriu kuo įdomesnes, neįprastas klinikines slaugos situacijas *(<...>*

ieško, ar yra toks pacientas skyriuje, kuris įdomesnis tuo požiūriu, kad būtų slaugant kažko naujo išmokti; <...> psichiatrinėje ligoninėje mes trijuose skyriuse buvome. Pamatėme tų skyrių darbą, kaip dirba, kokia specializacija. Labai įdomi buvo praktika ir veiksmingas mentorius, kuris mus labai skatino: eikite eikite, pamatykite procedūrą, rytoj gal tokios nebus, gal išvis nepasitaikys per praktiką). Veiksmingas mentorius integruoja studentą į medicinos specialistų komandą, siekia, kad studentas jau praktikos metu pasijaustų komandos, kurios dalimi esti ir slaugytojas, narys (<…> *kad jaustumėmės kaip savos ir kaip bendras kolektyvas; <...>aš esu komandos, kuri rūpinasi pacientu, narys*). Kad studentas praktikos metu matytų visapusišką paciento priežiūrą, įtraukia ir kitus asmens sveikatos priežiūros specialistus į studentų mokymą (<…> *įtraukia ir kitus personalo darbuotojus... kad galėtų papildyti mentorių*).

Nurodomas gausus slaugos procedūrų, kurias mentorius mokė atlikti, kiekis *(<...> per praktiką išmokė slaugos įgūdžių, slaugos istoriją rašyti, viską, kaip pas juos daro; <...> mokino visų procedūrų, kaip geriau jas atlikti – vaistus leisti, lašelines statyti. Pagaliau išmokau kateterį įvesti*). Informantų nuomone, mentoriaus mokymas vadovaujantis savo praktine patirtimi, dalijimasis informacija, kaip geriau atlikti procedūras skirtingiems pacientams, padėjo studentams įgyti slaugytojo profesijai reikalingų gebėjimų *(<...> mokino visų procedūrų, kaip geriau jas atlikti, tad, išėjęs iš praktikos, pasakiau: aš tikrai išmokau ir tikrai dabar moku; <...> kada studentas, baigęs studijas, gali ramiai dirbti ir prisimena, kad šito išmoko iš mentoriaus, manau, kad tai jam buvo efektyvu)*. Kaip teigia tyrimo dalyviai, veiksmingas mentorius dėl savo profesinės elgsenos tampa pavyzdžiu studentui (<…> *kaip norėčiau dirbti šitame skyriuje ir būti tokia slaugytoja kaip mano mentorius; <...> kaip man pasisekė, kad turiu tokį gerą mokytoją... tikrą slaugytoją)*.

Apibendrinant šių duomenų analizę, galima teigti, kad slaugos studentų mentorių veiksmingumo kategorija „Mentoriaus slaugos gebėjimai“ gali būti apibūdinama kaip reguliarus naujausių slaugos žinių įgijimas bei jų taikymas praktiškai; slaugos teorinių ir praktinių žinių susiejimas; slaugos patirties būtinumas mentoriui; pagalba

studentui socializuojantis slaugytojo profesijoje; studento integravimas į asmens sveikatos priežiūros specialistų komandą siekiant holistinio studento požiūrio į paciento priežiūrą; mokymas slaugos įgūdžių vadovaujantis asmenine praktine patirtimi; buvimas pavyzdžiu studentui.

Veiksmingi mentoriaus santykiai su studentais

Veiksmingas mentorius palaiko draugiškus santykius su studentu. Draugiškų santykių palaikymas, pasak informantų, sudaro studento mokymuisi palankesnę aplinką *(<...> tada mentorius tapo artimesnis ir lengviau mokytis, nes prieini prie mentoriaus kaip prie draugo; <...> santykiai draugiški, nes kaip tik tai skatina mus čia dirbti)*. Draugiškais santykiais sukuriama neformali aplinka, tai skatina studentus atvirai pasakoti įspūdžius, patirtus praktikos metu *(<...> laisvai bendravome ir arbatos kartu pagėrėme…tokia neformali aplinka pasipasakoti patirtis, įspūdžius; <...> mentorius palaikė draugišką jaukią aplinką, jei jie eina gerti kavos, tai ir mus kartu paima*). Kiti tyrimo dalyviai įvardija draugiškus, daugiau asmeninio pobūdžio santykius, kaip prielaidą būsimai draugystei *(<...> draugiškai kalbėtis, nebūtina kalbėti apie profesiją, bendrauti paprasčiausiai geriau susipažinti vienas su kitu. Truputėlį daugiau asmeniški santykiai (nusišypso)... gal užsimegs draugystė)*. Nurodoma ir mentoriaus iniciatyvos svarba siekiant užmegzti draugiškus, studento baimę mažinančius santykius *(<…> mentorius mato, kad studentas bijo, yra kuklus, tai jis paskatina studentą draugiškai kalbėtis, nebūtina kalbėti apie profesiją, paprasčiausiai geriau susipažina vienas su kitu)*.

Pasak informantų, veiksmingo mentoriaus santykiai su studentu remiasi pagarba *(<...> visada galiu paklausti ir žinau, kad jis nesupyks, kad nesutrukdysiu...gerbia studentą*). Ši pagarba taip pat yra abipusė – mentorius gerbia studentą, studentas – mentorių *(<...> gerbia studentą ir studentas mentorių; <...> manau, kad visų pirma tai pagarba vienas kitam. Tiek mentorius gerbia studentą, tiek studentas mentorių)*.

Santykiai su mentoriumi praktikos metu taip pat apibūdinami kaip lygiaverčiai *(<...> lygiaverčių santykių palaikymas; <...> pakvietė pabendrauti, tiesiog... laikė sau lygiu*). Vienas iš informantų nurodo lygiaverčių santykių palaikymo argumentą – tai veiksmingo mentoriaus požiūris į studentą, kaip į būsimą slaugytoją, kolegą *(<...> veiksmingas mentorius turi vis tiek beveik lygiaverčiai žiūrėti į studentą, nes jis būsimas slaugytojas, jisai jam perduoda patirį, ir jis viską mokės*).

Tyrimo dalyviai įvardija santykių bendravimo (<…> *veiksminga, kai yra labai aiškus kontaktas tarp studento ir mentoriaus, geras komunikavimas tarp jų abiejų),* bendradarbiavimo aspektus *(<…> mentoriaus ir studento, kuris nori mokytis, nuoširdus bendradarbiavimas).* Vienas iš informantų konkretizuoja bendradarbiavimo sampratą – tai mentoriaus pagalba, paskata studentui mokytis atlikti procedūras (<…>*...tiesiog bendradarbiauti. Jei nemoki kažko daryti, kaip tik paskatinti tai daryti, parodyti. Pasidomėtų, ar moki tai daryti. Neatsisakyti padėti*.)

Apibendrinant šių duomenų analizę, galima teigti, kad slaugos studentų mentorių veiksmingumo kategorija „Veiksmingi mentoriaus santykiai su studentais“ gali būti apibūdinama kaip draugiškų, sudarančių palankią mokytis, nefomaliai bendrauti aplinką, santykių plėtojimas; mentoriaus iniciatyvos užmezgant ir palaikant draugiškus santykius su studentu svarba; lygiaverčių santykių, grįstų požiūriu į studentą, kaip į būsimą kolegą, plėtojimas; santykių, grįstų bendravimu, bendradarbiavimu, abipuse pagarba, plėtojimas.

Remiantis išskirtomis slaugos studentų mentoriaus veiksmingumą apibūdinančiomis kategorijomis bei jų turiniu, šio disertacinio tyrimo autorė ieškojo klausimyno, kuris labiausiai derėtų su identifikuotu slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo modeliu. Knox, Mogan (1985) sudarytas slaugos mentoriaus veiksmingumo aprašas (angl. *The Nursing Clinical Teacher Effectiveness Inventory*), tyrėjos nuomone, labiausiai derėjo su identifikuotu slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo modeliu, todėl ir buvo panaudotas konstruojant klausimyną, skirtą mentorystės mokymosi ir mentoriaus veiksmingumo ryšiui tirti.

3.2. Antrojo pagalbinio tyrimo klausimas

Kokie yra esminiai mentorystės mokymosi požymiai slaugos studijų kontekste?

Šio disertacinio tyrimo autorė, remdamasi Illeris (2003; 2007) mokymosi dimensijomis ir mokymosi teorijos idėjomis, iš anksto išskyrė mokymosi kategorijas ir subkategorijas, o pastarąsias modifikavo mentorystės mokymosi procesui nagrinėti. Mentorystės mokymosi kategorijos ir subkategorijos buvo patvirtintos kokybinės deduktyviosios turinio analizės būdu nagrinėjant duomenis, gautus interviu metodu su veiksmingais slaugos studentų mentoriais, įvardytais pirmame tyrimo etape, ir formuluojant subkategorijas apibūdinančius teiginius. Pažymėtina, kad disertacijoje pateikiama informantų kalba netaisyta.

Išskirtos mentorystės mokymosi kategorijos ir subkategorijos pateiktos 3.1 lentelėje.

3.1 lentelė. Mentorystės mokymosi kategorijos ir subkategorijos

Kategorijos	Subkategorijos	Subkategorijų pavadinimai
Mokymosi turinys	1 subkategorija	Mentoriaus nuostatos mokytis
	2 subkategorija	Mentoriaus žinios ir gebėjimai
Mokymosi paskata	1 subkategirja	Išoriniai mokymosi motyvai
	2 subkategorija	Vidiniai mokymosi motyvai
Mokymasis sąveikaujant	1 subkategorija	Mokymasis bendradarbiaujant
	2 subkategorija	Mokymasis iš mentoriaus studijų metu
	3 subkategorija	Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą
	4 subkategorija	Mokymasis naudojant asmeninę mentoriavimo patirtį

Kategorija „**Mokymosi turinys**“. Šią kategoriją sudaro dvi subkategorijos: *Mentoriaus nuostatos mokytis* ir *Mentoriaus žinios ir gebėjimai.*

Subkategorija *Mentoriaus nuostatos mokytis*. Dauguma informantų nurodo, kad aukštoji mokykla teikia infomaciją apie studentų praktikos turinį, todėl jie žino, ko turi siekti mokydami studentus, tačiau daliai mentorių šios infomacijos trūksta (3.2 lentelė). Į mentorių nuomonę atsižvelgiama koreguojant mokymo programą, siekiant studentų praktiką padaryti veiksmingesnę.

Mentoriai, vadovaudami studentų praktikoms, jaučia atsakomybę už savo veiklą, tai įpareigoja juos atsakingai vykdyti pareigas. Dalis informantų pabrėžia atsakomybę ne tik už studento veiklą, bet ir už pacientų saugą, todėl akcentuoja būtinumą apmąstyti savo, kaip mentoriaus, veiklą. Mentoriai patys ieško įvairių galimybių tobulėti ir mokytis mentorystės, nes, jų nuomone, studijų metu gautos informacijos nebepakanka. Pabrėžiama žinių įgijimo svarba ir poreikis jų įgyti, nes žinios sudaro prielaidas veiksmingai mentorystei. Dalis informantų nurodo, kad jų mentorystės mokymosi procesas vyksta savaime, specialiai mentorystės jie nesimoko.

Mentoriai mano, kad mentorystės mokymasis yra nuolatinis procesas, todėl mokytis reikia visą laiką. Dalis informantų mokosi spontaniškai, remdamiesi praktine slaugytojo veikla. Kitų informantų nuomone, jų mokymasis vis dažniau planuojamas, tačiau išlieka ir spontaniškumo.

Pasak tyrimo dalyvių, mentoriai padeda studentams geriau išmokti slaugytojo profesijos. Įvardijama nuostata taip mokyti studentą, kad būtų pasiekta kuo didesnė praktikos nauda bei įgyta slaugytojo profesijai reikalingų įgūdžių. Dalies informantų teigimu, mentorystės jie mokosi integruodami slaugytojo ir mentoriaus veiklą. Asmeninė studijų patirtis mentoriams padeda geriau suprasti mentorystės mokymosi būtinybę.

Laiko mentorystei trūkumas yra dažna problema, kurią pamini dauguma tyrimo dalyvių. Nors dėl mentorystės veiklos padidėja darbo krūvis, akcentuojamas studentų mokymo būtinumas praktikos metu.

3.2 lentelė. Subkategorijos *Mentoriaus nuostatos mokytis* teiginiai ir juos iliuostruojančios interviu ištraukos

Iliustruojančios interviu ištraukos	**Subkategoriją sudarantys teiginiai**
<...> juk atsakau už studentą, pacientą... o jeigu kas ne taip; <...> atsakomybė mentoriaus didelė... geriau jau šimtą kartų pagalvoti, ar nedarai kažkokios klaidos per savo įsitikinimą, kad viską žinau;	mentorius turi jausti atsakomybę už savo, kaip praktikos vadovo, veiklą
<...> turi įgyti naujų žinių, kompetenciją, kad galėtum bendrauti su studentu ir perteikti tas žinias atitinkamai; <...> mokausi, nes vis tiek viskas su laiku keičiasi... jei mes koja į koją neisime su studentais, tai mes nežinosime, kokiais metodais su jais dirbti, mokyti, bendrauti;	nėra prasmės mokytis mentorystės*
<...> pats mokaisi, kad būtų galima studentams tai paaiškinti ir surišti teoriją su praktika; <...> nerasdavau atsakymų į studentų klausimus, tai supratau, kad turiu pasiskaityti, ką aš turėčiau atsakyti slaugytojos kompetencijos ribose. Ir grįžus – paieška;	nereikia laukti, kad kažkas mokys būti geru mentoriumi, reikia pačiam išnaudoti įvairias mokymosi galimybes
<...> aš nesu tikra, kad jau išmokau. Aš tik mokinuosi, ir tai yra pati pradžia. Pirmi žingsniai, ir tikrai aš pati savęs veiksmingu mentoriumi nepavadinčiau; <...> aš dar neišmokau būti geru praktikos mokytoju, dar mokausi;	kai vadovauju studentų praktikai, nuolat galvoju, kaip tapti veiksmingu mentoriumi
<...> pacientai ne visi yra gražūs... visko būna, tad kalbu su studentais apie tai, apie savo specialybės pasirinkimą; <...> kaip greičiau padėti jiems profesijos išmokti;	geras mentorius padeda praktikantui geriau išmokti profesijos
<…> atskirai, aš manau, kad nieko tikrai lyg nesimokau. ... dirbu ir mokinu, taip ir mokausi; <…> tu net negalvoji, kaip atskirai mokytis, kaip juos mokyti. Tu jiems leidi, aišku priežiūroje, daryti tai, ką tu darai kasdienybėje tame darbe;	mokantis mentorystės svarbiausia tobulinti savo asmenines slaugos kompetencijas
<...> gauname informacijos, programas iš mokymo įstaigos, praktikos organizavimą; <...>pasakojo, kaip organizuojama praktika;	aukštoji mokykla turi informuoti mentorius apie praktikos paskirtį

	ir turinį
<...> klausė mano nuomonės rengiant praktikos programą, pasakojo, kaip organizuojama praktika, klausė, gal ir aš galėčiau patarti; <...> mes su dėstytoja kalbėjomės, kaip koreguoti programą, ką keisti, ko nebereikia... kaip padaryti, kad praktika būtų efektyvesnė;	aukštoji mokykla turi tartis su mentoriais, kaip veiksmingiau organizuoti praktiką
<...> galvoji, kad gal iš pedagoginės pusės turėtų būti visiški kitaip... kursai praverstų; <...> kaip dirbti su studentais mes iš tiesų ir nežinome... kursų reikia;	mentoriams praverstų mokymasis mentorystės kursuose (seminaruose)
<...> būtent yra noras sudominti, kad būtų žmogui įdomu ir naudinga; <...> tai turi suderinti savo darbą ir studentų mokymą, kad jie kažko išmoktų ir jiems tai būtų naudinga;	mokantis mentorystės svarbiausia išmokti, kaip pasiekti, kad praktika studentui, kaip būsimam specialistui, būtų kuo naudingesnė
<...> žiūriu į kolegijos duotą planą. Ką mes turime išmokyti, tą ir darau; <...> galbūt būtų gerai, jei kolegija mums pasakytų, kad reikia taip ir taip daryti, to mokyti... taip dabar nėra;	siekiant veiksmingesnės mentorystės, reikia žinoti, ko aukštoji mokykla tikisi iš mentorių
<...> krūvis gaunasi dvigubas; *<...> be jų gal būtų paprasčiau, nes laiko daug atima. Nereikėtų tiek daug aiškinti, aš darau tai, ką darau kiekvieną dieną, ir nieko už nugaros nėra. Bet taip reikia;*	vadovavimas studentų praktikai man našta*
<...>...mokymasis...Ypatingai smulkiai negalvodavau. Sakyčiau, kad labiau tai natūraliai išeidavo; *<...> kažkaip savaime išeina;*	specialiai mentorystės nesimokau, nes mokausi „natūraliai“, savaime
<...> studijų metu gauni informaciją, bet praktikoje iškyla nauji klausimai ir vėl mokaisi; <...> kiekvienas mokomės ir esame nuolatiniame mokymosi procese, ir studentai, ir mes;	mentorystės mokymasis – nuolatinis procesas
<…> planuoju... turiu įgyti naujų žinių; <…> kaip slaugytojas planuoju slaugos procesą, taip, kaip ir mokytojas, planuoju mokymosi, mokymo eigą;	pati(s) nustatau savo mokymosi tikslus, laiką, t. y. pati(s)

	vadovauju mokymosi procesui
<...> spontaniškumo, aišku, liko, tik jau kitaip jisai sudėliotas į suplanavimą;	mentorystės mokausi labiau spontaniškai nei planuotai

* suformuluotas neigiamą prasmę turintis subskalės teiginys

Subkategorija *Mentoriaus žinios ir gebėjimai.* Informantų numone, didėjant mentoriavimo patirčiai, studentų mokymo procesas vis dažniau planuojamas (3.3 lentelė). Mokymo proceso planavimas, pasak mentorių, padeda veiksmingiau mokyti studentus, sukurti palankią mokymosi aplinką. Informantų teigimu, jie mokosi kuo naudingiau, įdomiau įgytas žinias perteikti studentams. Mentoriai vertina studentų žinių lygį ir apmąsto, kaip juos mokys. Bendraudami su studentais mentoriai siekia išsiaiškinti studentų praktikos metu kilusius klausimus, problemas ir tokiu būdu mokosi neformaliai vertinti studentų veiklą. Vertinamos ne tik žinios, kaip teigia mentoriai, bet ir stebima praktinė studentų veikla. Mentoriai įvardija poreikį išmokti veiksmingesnių mokymo metodų tobulinimo kursuose. Tyrimo dalyviai išbando įvairius mokymo, vertinimo metodus, atrenka, jų nuomone, veiksmingiausius ir juos taiko. Studentui pateikiamos tikslingos informacijos atranka, pasak informantų, mokymo procesą daro veiksmingesnį.

3.3 lentelė. Subkategorijos *Mentoriaus žinios ir gebėjimai* teiginiai ir juos iliuostruojančios interviu ištraukos

Iliustruojančios interviu ištraukos	**Subkategoriją sudarantys teiginiai**
<...> mokausi perduoti žinias studentui; <...> mokėjimas pasidalinti savo darbo patirtimi praturtina studentus, ir mus visus, nes kiekviena situacija reikalauja tam naujų įgūdžių, naujo požiūrio, naujų sprendimo būdų;	mokausi įgytas žinias perteikti studentams
<...> mokausi daugiau vertinti studentų praktinius įgūdžius, nes daug bendraujant su studentais tu	mokausi vertinti studentų gebėjimus

pamatai, kas ko vertas; <...> dabar jau praktinius įgūdžius tu jau stebi priklausomai, kiek jie jau buvo praktikoje, ką moka, ko nemoka;	
<...> pabandai bendrauti ir mokyti vienaip, kitaip, panaudoti įvairius metodus; <...>išmokti daugiau veiksmingesnių metodų, kaip paaiškinti studentui aiškiau, kaip atlikti procedūras, kaip greičiau padėti jiems išmokti;	mokausi parinkti veiksmingus studentų mokymo metodus
<...> tiesiog svarbu, kaip moki sudėlioti procedūras su pacientais, ir parodyti, perteikti jas studentams; <...> sužinai daug naujų dalykų, kurių dar nežino studentai, atrenki ir bandai jiems perduoti;	mokausi tikslingai atsirinkti informaciją, kuri bus perteikiama studentui
<...> orientuojuos į tas studento žinias ir kuriu savo mokymo programą. Galvoji, kaip tu darysi, ką tu darysi ir pagal konkrečią situaciją; <...> rezultatu tu džiaugiesi ir manai, kad yra veiksminga, kai viskas yra suplanuota... matai, kad viskas neblogai... tai ir galvoji, kad tai veiksminga, kad taip reikia dėliotis;	mokausi planuoti studentų mokymo procesą

Apibendrinant šių duomenų analizę, galima teigti, kad mentorystės mokymosi kategorija „Mokymosi turinys“ gali būti apibūdinama kaip bendradarbiavimas su aukštąja mokykla siekiant sužinoti mokymo turinį bei paskirtį, pagerinti studentų profesinės veiklos praktikų organizavimą; mentoriaus atsakomybės už vadovavimą profesinės veiklos praktikoms supratimas; nuostatos mokytis mentoriauti ir tapti veiksmingu mentoriumi; mentorystės teikiamos naudos supratimas; mokymasis planuoti asmeninį mentorystės mokymąsi bei studento mokymą; mokymasis atsirinkti reikiamą informaciją ir ją perteikti studentui, vertinti studentų pasiekimus, parinkti veiksmingus mokymo būdus.

Kategoriją „**Mokymosi paskata**“ sudaro dvi subkategorijos: *Vidiniai mokymosi motyvai* ir *Išoriniai mokymosi motyvai*.

Subkategorija *Vidiniai mokymosi motyvai*. Mentorių teigimu, jie mokosi, nes tai sudaro galimybę tapti veiksmingesniais mentoriais (3.4 lentelė). Informantų nuomone, veiksmingam mentoriui svarbi nuostata būti geru mokytoju. Pasak mentorių, jie jaučia gavę moralinį atlygį, kai studentai teigiamai vertina jų, kaip mentorių, veiklą.

Pasitenkinimas mokant studentus mentorių įvardijamas kaip vienas iš mentorystės mokymosi motyvatorių. Mokymasis mentoriams kelia teigiamas emocijas, nes mokydamiesi jie išmoksta perteikti žinas studentams.

Mentoriai įvardija poreikį nuolat siekti žinių ir tobulėti. Pasak mentorių, mentorystės jie mokosi, nes patinka mokytis ir mokyti studentus. Mentorystės mokymasis, pasak tyrimo dalyvių, didina savivertę, pasitikėjimą savo jėgomis, vis daugiau įgyjama žinių, todėl atsiranda poreikis dalintis žiniomis su studentu. Mentoriai nurodo, kad mentorystės mokymasis siejamas su asmeniniu iššūkiu būti mentoriumi. Informantai teigia, kad geras slaugytojas nebūtinai tampa veiksmingu mentoriumi, nes būtinas noras, asmeninės savybės, gebėjimai visą reikalingą informaciją tinkamai perteikti studentui. Tyrimo dalyviai pastebi, kad domisi mentoriavimu, apmąsto, ar gerai atlieka savo veiklą. Mentorių nuomone, jiems nepakanka žinių, kaip mokyti studentus, išreiškiamos abejonės, ar jie tinkamai moko studentus, todėl nurodo poreikį mokytis ir išmokti mokyti veiksmingiau.

3.4 lentelė. Subkategorijos *Vidiniai mokymosi motyvai* teiginiai ir juos iliuostruojančios interviu ištraukos

Iliustruojančios interviu ištraukos	**Subkategoriją sudarantys teiginiai**
<...> matau iš kai kurių studentų, kad tai mano darbas, kad jie išmoko,...tada gerai jaučiuosi; <...> kai matau, kad studentas priima mano žinas, tai jaučiuosi labai gerai....Kad ne veltui kažką aiškinau ir dariau (šypsososi);	mokausi mentorystės, nes tai susiję su moraliniu atlygiu
<...> noriu būti geru mokytoju. Tai ateina iš vidaus, prigimties; *<...> geras slaugytojas ne visada yra veiksmingas mentorius, nes mokėjimas gerai atlikti procedūras – dar ne visada reiškia, kad gali teisingai jas perteikti studentui,... dar reikia ir noro;*	mokausi mentorystės, nes siekiu tapti veiksmingesniu mentoriumi
<...> visada tobulėji ir yra ką tobulinti; <…> įdomu... norisi kažką išmokti, tobulėti;	mokausi mentorystės, nes jaučiu poreikį tobulėti

<...> pirmiausia reikia mylėti savo darbą, mėgti mokyti... siekti mentoriauti efektyviau; <...> ateičiai bus daugiau žinių ir patirties. Kuo daugiau to bus, tuo veiksmingesnis mentorius būsiu;	mokausi mentorystės, nes noriu kuo geriau išmokti mokyti studentus
<...> ir profesinėje srityje, ir kaip mokytojas, tikrai domiuosiu, paskaitau, į organizacinį darbą pasigilinu ir įsigilinu, ar tikrai taip darau, kaip reikėtų. Ką galėtum patobulinti, pagalvoju;	mokausi mentorystės, nes noriu kuo geriau išmanyti ne tik slaugytojo, bet ir mentoriaus veiklas
<...> noriu žinoti, ar galėsiu mokyti, skleisti patirtį; <...> aš galiu būti labai gera savo srities specialistė, bet gal nemoku perduoti savo žinių kitiems;	mokausi mentorystės, nes jaučiu poreikį geriau pažinti savo asmenines galimybes
<...> savivertė didėja (šypsososi). Tu gali perduoti savo patirtį kitai kartai; <...> nes galbūt pradžioje buvo ne tiek drąsu studentą stumti, bet greitai supratau, kad noriu pasidalinti savo praktine patirtimi, tai, ką aš jau išmokau;	mokausi mentorystės, nes jaučiu augantį pasitikėjimą savimi, kaip mentoriumi
<...> pasitenkinimas... galbūt tai dėl vidinio motyvo įsigilinti į mokymo situaciją įvairiais požiūriais ir aspektais; <...> jei jauti, kad kažką perdavei, perteikei.... ar nusišypso, kai pasako ačiū, kad kažkas išliko atminty, kažką išmokinau...Tai pasitenkinimas. Toks vidinis pasitenkinimas;	mokausi mentorystės, nes jaučiu džiaugsmą, „vidinį pasitenkinimą“ mokydama(s) studentą
<...> mokausi su malonumu, nes slaugytojo darbas įdomus, galiu išmokti perduoti tas savo žinias; <...> aš tokia visą gyvenimą, amžina studentė. Man įdomu, norisi kažką sužinoti, išmokti... kad vis neužtenka;	mokausi mentorytės, nes patinka mokytis

Subkategorija *Išoriniai mokymosi motyvai*. Informantai teigia, kad jiems trūksta mentorystės žinių, o šis trūkumas kompensuojamas asmenine mentoriavimo patirtimi (3.5 lentelė). Dalis mentorių mentorystės ir slaugos mokosi neatsiejamai.

Informantų nuomone, mentorių veikla yra svarbi, todėl viena iš motyvacinių geresnės jų veiklos paskatų yra finansinis atlygis. Mentoriai įvardija studentų mokymo ir savo, kaip slaugytojo, veiklos

derinimo sunkumus, todėl mokytis mentorystės juos motyvuotų finansinis atlygis.

Informantų nuomonės išsiskiria, kaip jie kalba apie konkurenciją vadovauti studentų praktikoms. Vieni teigia, kad jų įstaigoje ne kiekviena slaugytoja nori mokyti studentus, kiti nurodo, kad nemaža dalis slaugytojų noriai moko studentus, dalinasi turimomis žiniomis. Tyrimo dalyviai pastebi, kad užsienio šalyse mentoriaus darbas yra labai vertinimas, tačiau abejoja, ar toks požiūris vyrauja ir mūsų ligoninėse. Kitų informantų nuomone, jų, kaip mentorių, darbas yra vertinamas, todėl stengiasi jį atlikti kuo geriau.

Mentoriavimas, pasak tyrimo dalyvių, suteikia daugiau galimybių kilti karjeros laiptais, todėl noriai mokosi mentoriauti. Kaip nurodo informantai, gydymo įstaigų administracija pasitiki jų, kaip mentorių, veikla, nesudaro kliūčių mokyti studentus, noriai išleidžia juos mokytis tobulinimo kursuose. Šiuose kursuose įgytas žinas mentoriai panaudoja mokydami studentus. Gydymo įstaigų administracija, pasak informantų, mano, kad mentorių mokymasis yra naudingas, teikia naudą ir organizacijai, nes gerėja slaugos bei mokymo kokybė.

3.5 lentelė. Subkategorijos *Išoriniai mokymosi motyvai* teiginiai ir juos iliuostruojančios interviu ištraukos

Iliustruojančios interviu ištraukos	**Subkategoriją sudarantys teiginiai**
<...> mentoriai labai reikalingi bazėse... kad jie gautų atlyginimus, tai labai motyvuoja; <...> labiau orientuota į savo darbą, pareigybines funkcijas, o mokinti... dažnai sako, kodėl aš tai turiu daryti, man už tai niekas nemoka. Kodėl aš turiu gaišintis;	mokausi mentorystės, nes tai susiję su didesniu finansiniu atlygiu
<...> nėra mentoriaus pareigybės, ne kiekviena slaugytoja nori dirbti su studentais; <...> mūsų skyriuje daug kas nori vadovauti studentams, pasidalinti savo žiniomis;	mokausi mentorystės, nes jaučiu konkurenciją vadovauti studentų praktikai
<...> administracija išleidžia mokytis, juk slaugytojo licencijai reikia, tai ir pedagogikos pasimokau, po to panaudoju ir mokant	mokausi mentorystės, nes tai skatina daryti administracija

studentus; <...> jei būtų mentorystės kursai, tikrai valdžia leistų mokytis;	
<...> administratorė tiesiogiai su studentais nedirba, dirbu aš ir mano kolegė... ji pasitiki manimi, nesikiša; <...> kliūčių nėra tikrai, jei aš imuosiu dirbti su studentais;	mokausi mentorystės, nes jaučiu administracijos pasitikėjimą manimi, kaip mentoriumi
<...> užsienyje būti mentoriumi yra prestižo reikalas, ten tikrai daug kas nori, bet ne visi gali... pas mus, kaip čia pasakius; <...> negalvoju, kad kam man taip stengtis, jei mano darbas nėra visiškai įvertintas;	mokausi mentorystės, nes manau, kad būti mentoriumi yra prestižo reikalas
<...> mokytis administracija netrukdo ...niekas netrukdo...netgi mano, kad tai naudinga; <...> aš tobulėju, gerėja mano mokymo ir slaugos kokybė... juk tai nauda ir mano įstaigai... tik geriau;	mokausi mentorystės, nes mokydamasi(s) esu naudinga(s) organizacijai
<...> žinių mentorystės trūksta, nes praktikos mokytoju būti nesirengiau; *<...> nesimokėme mentorytės... gaila;*	mokausi mentorystės, nes manau, kad man trūksta mentorystės žinių, kaip vadovauti studentų praktikai
<...> kai tapau skyriaus vyresniąja, atsižvelgė, kad vadovavau studentų praktikai; <...> pavadavau vyresniąją, kai ji ilgai sirgo… gal dėl to, kad buvau mentorius;	mokausi mentorystės, nes tai atveria platesnes karjeros galimybes
<...> padėti susiformuoti savo įgūdžius, greičiau padėti jiems profesijos išmokti; <…> ateina vien grupė kita, metams bėgant tobulėji, mokaisi... aš pati gavau daugiau žinių;	mokausi mentorystės, nes įžvelgiu mentorystės svarbą
<...> neturime mes specialių žinių ... čia grynai iš savo patirties, kaip tau atrodo, kaip žinai, kaip moki; *<...> galbūt, kaip dirbti su studentais, mes iš tiesų ir nežinome;*	mokausi mentorystės, nes matau savo, kaip mentoriaus, kompetentingumo „spragas“
<...> ir profesinėje srityje, ir kaip mokytojas ... kartu mokausi; <...> nededu ribos tarp slaugytojo ir praktikos, mentoriaus praktikos. Nes vis tiek tai yra mokymosi patirtis. Ir ta riba yra mano atžvilgiu plona;	mokytis mentorystės man nebūtina, nes esu motyvuota(s) mokytis tik tai, kas reikalinga man, kaip slaugytojui *
<...> deja, neturime mes specialių žinių, mes	daug ką išmanau apie

nelankėme kursų, kad mus paruoštų kaip praktikos mokytojus;	mentorystę, todėl nemanau, kad reikia tobulėti ir mokytis*

* suformuluotas neigiamą prasmę turintis subskalės teiginys

Apibendrinant šių duomenų analizę, galima teigti, kad mentorystės mokymosi kategorija „Mokymosi paskata“ gali būti apibūdinama kaip noras tapti veiksmingu mentoriumi, išmokti kuo geriau mokyti studentus; poreikis mokytis ir tobulėti, geriau atlikti mentoriaus veiklas; augantis pasitikėjimas savo, kaip mentoriaus, jėgomis; pasitenkinimas savo, kaip mentoriaus, atliekama veikla; administracijos paskata mokytis bei sąlygų tam sudarymas; karjeros plėtojimas; finansinė paskata; mokymasis dėl preztižo, konkurencijos, mentorystės žinių trūkumo.

Kategoriją „**Mokymasis sąveikaujant**“ sudaro keturios subkategorijos: *Mokymasis bendradarbiaujant, Mokymasis iš mentoriaus studijų metu, Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą, Mokymasis naudojant asmeninę mentoriavimo patirtį.*

Subkategorija *Mokymasis bendradarbiaujant.* Informantai akcentuoja komandinio darbo svarbą, nes mokosi dirbdami komandoje su kitais asmens sveikatos priežiūros specialistais (3.6 lentelė). Pasak mentorių, jie taip pat mokosi vadovauti studentų praktikai bendradarbiaudami su kolegomis, aptardami savo, kaip mentoriaus, veiklas. Kad mokytis galima ir iš pacientų, pastebi keli tyrimo dalyviai.

Pasak mentorių, siekdami pagerinti studentų mokymą, jie prašo kitų mentorių pagalbos. Informantai konsultuojasi su kitais mentoriais, kaip geriau būtų galima atlikti studentų žinių ir gebėjimų vertinimą, organizuoti mokymo procesą, kokius mokymo metodus būtų galima veiksmingiau panaudoti. Tyrimo dalyviai nurodo, kad dalinasi slaugos ir mentorystės patirtimi bei turimomis žiniomis su kitais asmens sveikatos priežiūros speciaistais, o naujausių slaugos žinių gauna iš slaugos studentų, kolegų. Pasak informantų, vyksta abipusis mokymosi procesas. Informantai konsultuojasi su kitais mentoriais, kaip pagerinti studentų vertinimą, kokias priemones ir kaip

demonstruoti studentams. Kolegų parama ir palaikymas, kaip nurodo tyrimo dalyvai, yra svarbūs mentorysės mokymuisi.

3.6 lentelė Subkategorijos *Mokymasis bendradarbiaujant* teiginiai ir juos iliuostruojančios interviu ištraukos

Iliustruojančios interviu ištraukos	**Subkategoriją sudarantys teiginiai**
<...> padeda... svarbu klausti, domėtis; <...> vienas kito palaikymas, parama sustiprina komandą ir pagerina mokymo, slaugos bei gydymo kokybę;	man svarbus kolegų palaikymas ir parama mokantis vadovauti studentų praktikai
<…> mokymasis ir mokėjimas pasidalinti savo darbo patirtimi svarbus....tai ir atliekame; <...> aš irgi po kursų visada pasakoju, ką sužinojau slaugoje,... nes viskas taip greitai keičiasi;	domiuosi naujausia slaugos informacija, gaunama iš studentų, kolegų, mentorių, ir dalinuosi turima
<…> reikia mokytis ir norėti bendradarbiauti; <...> pasitariam, kas ką dirba, kas kaip daro;	bendradarbiauju su kitais kolegomis vadovaudama(s) studentų praktikai
<...> mes darome susirinkimus, pasikalbame, pasidaliname naujausia informacija. Nebūna taip, kad aš sužinojau ir užgniaužiu viską savyje; <...> kartais su kitais mentoriais pasitariame, ko tavo studentai išmoko, kaip tau sekasi, kokios problemos, ką būtų galima su studentais kažką kitaip daryti, pakeisti mokyme;	domiuosi kitų mentorių vadovavimo studentų praktikai patirtimi ir dalinuosi savąja
<…> kai kurie daug skaito, domisi ir gali praktiškai daug pasakyti, kaip būna sergant; <…> kiekvieną kartą tu mokaisi ir iš pacientų, nes kartais pacientai tave pamokina. Jie pamoko savo pačių susirgimu... kartais net pasako, ką studentai blogai darė;	bendrauju su pacientais siekdama(s) pagerinti vadovavimą studentų praktikai
<…> reikia mokytis ir norėti bendradarbiauti, išmokti dirbti komandoje ir su kitais... mes juk dirbame ne vieni... komanda yra svarbu; <…> svarbu mokytis ir dirbti komandoje;	mentorystės mokausi dirbdama(s) komandoje su kolegomis
<...> aš, jei reikia, dažnai pasikonsultuoju su	prašau kito mentoriaus

kolegomis, kaip vertinti studentus, gal kažko nauja sužinosiu; <...> daugiau dėl vertinimo pasitariu;	pagalbos, kaip tinkamiau atlikti studento pasiekimų vertinimą
<...> kartais vieną studentą paimu aš, kitą mano kolegė, kartu dirbame, paskui mes apsikeičiame. Tai efektyvu, nes studentas pamato ir kitų darbo niuansų; <…> pasitariu, ką būtų galima su studentais kažką kitaip daryti, kokie metodai veiksmingi;	prašau kito mentoriaus pagalbos ieškodama(s) veiksmingų mokymo metodų

Subkategorija *Mokymasis iš mentoriaus studijų metu*. Studijų metu atlikta praktika, mentorių vadovavimas praktikai informantų vertinama palankiai (3.7 lentelė). Vadovaudamiesi šiais prisiminimais informantai siekia taip mokyti studentus, kad pastariesiems praktika būtų ir įdomi, ir naudinga. Tyrimo dalyviai nurodo, kad studijų metu mentorius išklausydavo studentus, suprantamai aiškindavo, o dėmesingas mentoriaus bendravimas su studentu sukėlė saugumo jausmą atliekant praktiką. Taisyklingas procedūrų demonstravimas, sąlygų atlikti procedūras sudarymas taip pat palankiai prisimenamas informantų. Studijų metu informantai siekė daug sužinoti, pamatyti, jiems patiko mentoriaus aiškinimas iškilus klausimams, aktualios studentui informacijos pateikimas kuo įdomiau, todėl jie siekia taip mokyti ir savo studentus. Vertinimas studijų metu priimtinas informantams, nes būdavo mentoriaus komentuojamas.

3.7 lentelė. Subkategorijos *Mokymasis iš mentoriaus studijų metu* teiginiai ir juos iliuostruojančios interviu ištraukos

Iliustruojančios interviu ištraukos	**Subkategoriją sudarantys teiginiai**
<...> bendravimu likau patenkinta, tai ir norisi tai perteikti kitiems; <...> mane sužavėjo gera patirtis, mokytojų, nes tikrai turėjau gerus mentorius praktikoje, kurie tikrai labai įdėmiai išklausydavo mano klausimus;	man studijuojant buvo priimtina, kaip mentorius bendraudavo su manimi, ir tai taikau mokydama(s) studentus

<...> pati daug pamačiau, patiko mentoriaus vadovavimas, rodymas; <...> kai praktikos metu mes ėjome į kliniką, buvo keletas labai gerų praktikos mokytojų, kurie tikrai rodė, kaip teisingai atlikti, kaip teisingai padaryti, prieiti prie paciento;	man studijuojant buvo priimtina, kaip mentorius demonstruodavo procedūras, ir tai taikau mokydama(s) studentus
<…> pati daug pamačiau, patiko mentoriaus, aiškinimas... Likau patenkinta, tai ir norisi tai perteikti kitiems; <…> man mentorius pasakojo, kas man buvo įdomu, tai taip stengiuosi ir studentams paaiškinti;	man studijuojant buvo priimtina, kaip mentorius aiškindavo procedūrų techniką, ir tai taikau mokydama(s) studentus
<…> mane mentorius vertindavo gerai... pasikalbėdavome, paaiškindavo. Nebūdavo, kad tik parašytų pažymį ir viskas; <...> žinojau, kodėl, už ką gavau tokį įvertinimą;	man studijuojant buvo priimtina, kaip mentorius vertindavo mano pasiekimus, ir tai taikau mokydama(s) studentus

Subkategorija *Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą.* Tyrimo dalyviai teigia, kad mokosi stebėdami kitų mentorių veiklą (3.8 lentelė). Informantai, stebėdami kitų mentorių elgesį, mokosi, kaip geriau studentams paaiškinti procedūras, kokį veiksmingesnį mokymo būdą pasirinkti. Studentų vertinimo stebėjimas, kaip teigia tyrimo dalyviai, leidžia geriau suprasti, kaip turi būti vertinama. Nurodoma ir bendravimo stebėjimo ne tik su studentais, bet ir su pacientais svarba palankiems mentoriaus ir studento santykiams plėtoti. Keli informantai į mokymosi procesą integruoja ir buvimo pacientu patirtį. Pasak mentorių, ši patirtis patvirtina bendravimo su pacientu ir procedūrų tinkamo atlikimo svarbą.

3.8 lentelė. Subkategorijos *Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą* teiginiai ir juos iliuostruojančios interviu ištraukos

Iliustruojančios interviu ištraukos	**Subkategoriją sudarantys teiginiai**
<…> iš mentorių praktikos mokausi, kaip jie elgiasi, aiškina procedūras; <...> matau, kaip aiškina studentui, klausausi...	stebiu, kaip kitas mentorius aiškina studentui procedūrų atlikimą, ir tai taikau

taip mokausi;	mokydama(s) studentą
<...> iš jų praktikos ir iš jų elgesio, kaip jie mokina studentus ir pacientus; <…> kai pastebi, kad labai gerą metodą rodydamas panaudojo... aha... galima pasinaudoti;	stebiu, kaip kitas mentorius demonstruoja studentui procedūrų atlikimą, ir tai taikau mokydama(s) studentą
<...> pabuvus paciente, šiai dienai tikrai galiu konkrečiai įvardinti ir kalbėdama su studentais, kad gera slaugytoja, mokytojas turi mokėti bendrauti su pacientais, mokėti jį paruošti; <…> turi atsigulti į ligoninę kad suprasti, kaip reikia slaugyti, mokyti, kaip turi mokėti gerai bendrauti;	būdamas pacientu stebėjau, kaip mentorius mokė studentą bendrauti su pacientu, ir tai taikau mokydama(s) studentą
<...> stebiu ir kitų mentorių darbą, kaip jie vertina studentą, ką daro... kaip tai daro, kodėl; <...> svarbus ir stebėjimas. Reikia mokytis stebėti ir kitų mentorių darbą... kaip vertina, pavyzdžiui, kad būtų veiksminga;	stebiu, kaip kitas mentorius vertina studentų pasiekimus, ir tai taikau mokydama(s) studentą
<…> iš mentorių praktikos mokausi... kaip bendrauja...bendravimas juk visko pagrindas... gerų santykių pagrindas; <…> iš mentorių mokausi bendrauti su studentais, juk jų visokių būna;	stebiu, kaip kitas mentorius bendrauja su studentu, ir tai taikau mokydama(s) studentą

Subkategorija *Mokymasis naudojant asmeninę mentoriavimo patirtį*. Informantų manymu, mentorystės veikloje jie išbando naujus mokymo metodus (3.9 lentelė). Mokydamiesi mentorystės svarbios informacijos mentoriai semiasi iš asmeninės mentoriavimo ir slaugytojo bei kitų mentorių patirties. Informantų teigimu, jie apmąsto, kaip pagerinti studentų mokymo procesą. Svarbi ir klaidų, nesėkmių analizė, nes, informantų teigimu, padeda pagerinti studentų mokymą. Informantų nuomone, savirefleksija padeda keisti jų, kaip mentorių, veiklą, sudaro galimybę ją patobulinti.

Informantai, žinioms kaupti savarankiškai, naudoja įvairius šaltinius. Dalis informantų nurodo, kad sunku įvardyti, kaip jie mokosi mentorystės, mano, jog neretai vadovaujasi nuojauta. Mentorystės veikloje daugelis informantų taiko studijų metu, tobulinimo kursuose

įgytas žinias. Kaip nurodo informantai, tobulinimo kursuose gauta informacija kritiškai vertinama, analizuojama. Minimi studijų metu dėstyti etikos, ugdymo pagrindų, psichologijos dalykai, tobulinimo kursuose įgytos psichologijos, bendravimo, etikos, vadybos žinios. Pasak informantų, jie savarankiškai studijuoja pedagoginę, slaugos, vadybos literatūrą, informacijos ieško internete, konsultuojasi su slaugos dėstytojais.

3.9 lentelė. Subkategorijos *Mokymasis naudojant asmeninę mentoriavimo patirtį* teiginiai ir juos iliuostruojančios interviu ištraukos

Iliustruojančios interviu ištraukos	**Subkategoriją sudarantys teiginiai**
<...> mokytojo, pedagoginė literatūra suteikia labai daug žinių; <...> domiuosi, naudoju internetą; <…> labai daug žinių iš dėstytojo gauname, kai ateina su studentais;	mokydamasi(s) naudoju įvairius mokymosi šaltinius: knygas, internetą, seminarų medžiagą ir kt.
<...> aš nežinau, kaip mokausi, gal .... tai nuojauta; *<...> na, nežinau... intuicija. Priklauso nuo konkrečios situacijos. Sunku išsireikšti, kuo remiuosi*;	mentorystės mokausi vadovaudamasi(s) labiau savo nuojauta nei žiniomis
<...> aš apgalvoju, ar viską tinkamai padariau, ir ko aš jiems neparodžiau, nepaaiškinau, ką galėjau paaiškinti; <...> apmąstau, ar galėjau jam parodyti... galbūt reikėjo jį daugiau paskatinti;	prisimenu savo, kaip mentoriaus, mokymo „spragas“ ir mokydama(s) studentus siekiu to nepakartoti
<...> iš kitų mentorių paimu įvairiausius atvejus, kaip būna, kas būna, su kuo teko susidurti; <...> kursuose iš dėstytojo sužinojau, kad gali būti taikomi tokie mokymo metodai ir dalį, kas man atrodo realu, dabar panaudoju;	analizuoju kito mentoriaus, dėstytojo teikiamą informaciją apie mokymo, vertinimo metodus
<...> studijų metu gauni informaciją, bet praktikoje iškyla nauji klausimai ir vėl mokaisi; *<...> na ir vėliau, baigusi studijas, bandžiau ... mokiausi tai perkelti į praktiką;*	mentorystės mokymosi metu įgytą naują informaciją sieju su jau turima

<...> savirefleksiją atlieku, nes tai padeda patobulinti savęs, kaip mentoriaus darbą; <...> refleksija padeda išvengti klaidų mokant studentus;	mokydamasi(s) mentorystės apgalvoju konkrečias situacijas, kur galėčiau įgytas žinas pritaikyti, ir bandau tai padaryti
<...> kilo mintis ... bandyti apjungti šias dvi sritis, tai yra slaugą ir pedagogiką, tai yra mokymą; <…> naudoju vadybos, etikos, psichologijos kursų informaciją;	mokydamasi(s) integruoju žinias ir iš kitų tarpdisciplininių sričių
<...> nežinau, ar tai nauji mokymo metodai, bet man asmeniškai nauji, nes, kaip čia pasakius, aš juos atradau pati sau; <…> užduočių aiškus pateikimas, planavimas... pastebėjau rezultatą, kad viskas vyksta daug sklandžiau ir efektyviau;	išbandau naujus mokymo ir vertinimo metodus

Apibendrinant šių duomenų analizę, galima teigti, kad mentorystės mokymosi kategorija „Mokymasis sąveikaujant“ gali būti apibūdinama kaip bendradrabiavimas su kolegomis mokantis; mentorystės ir slaugos žinių sklaida; mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu; mokymasis stebint kitų mentorių veiklą; mokymasis iš pacientų ir asmeninės buvimo pacientu patirties; mokymasis integruojant žinias, naudojant įvairius savarankiško mokymosi būdus; kitų mentorių pagalbos paieška mokantis; mokymosi ir studentų mokymo refleksija; kolegų parama mokantis.

3.3. Pirmasis pagrindinio tyrimo klausimas

Koks ryšys sieja skalės *Mentorystės mokymasis* ir skalės *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* subskales?

Analizuojama skalės *Mentorystės mokymasis* subskalių ir skalės *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* subskalių koreliacija.

1.1 pagrindinio tyrimo klausimas. Koks ryšys sieja skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales?

Analizuojama skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančių subskalių koreliacija, nepriklausomai nuo slaugos studentų

mentorių veiksmingumo, mažai veiksmingų slaugos studentų mentorių grupėje, vidutiniškai veiksmingų slaugos studentų mentorių grupėje, labai veiksmingų slaugos studentų mentorių grupėje.

Koks ryšys sieja skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales, nepriklausomai nuo slaugos studentų mentorių veiksmingumo?

Skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales sieja stiprūs, statistiškai reikšmingi koreliaciniai ryšiai (3.10 lentelė). Santykinai silpniausias koreliacinis ryšys nustatytas tarp *Asmenybės bruožų* ir *Slaugos gebėjimų* subskalių ($r = 0{,}723$), o santykinai stipriausias – tarp *Vertinimo* ir *Tarpasmeninių santykių* subskalių ($r = 0{,}846$).

3.10 lentelė. Skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančių subskalių koreliaciniai ryšiai

Slaugos studentų metoriaus veiksmingumo subskalės	**Mokymas**		**Slaugos gebėjimai**		**Vertinimas**		**Tarpasmeniniai santykiai**	
	p	***r***	***p***	***r***	***p***	***r***	***p***	***r***
Slaugos gebėjimai	0,000	0,821**	–	–	–	–	–	–
Vertinimas	0,000	0,815**	0,000	0,792**	–	–	–	–
Tarpasmeniniai santykiai	0,000	0,767**	0,000	0,742**	0,000	0,846**	–	–
Asmenybės bruožai	0,000	0,732**	0,000	0,723**	0,000	0,782**	0,000	0,799**

** $p < 0{,}01$
* $p < 0{,}05$

Koks ryšys sieja skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales mažai veiksmingų mentorių grupėje?

Kaip matyti 3.11 lentelėje, *mažai veiksmingų mentorių* grupėje egzistuoja statistiškai reikšminga koreliacija tarp visų skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančių subskalių. Santykinai silpniausias, t. y. vidutinio stiprumo ($r = 0{,}682$) ryšys, nustatytas tarp subskalių *Slaugos gebėjimai* ir *Asmenybės bruožai*, o stipriausias

(stipri koreliacija) - tarp subskalių *Tarpasmeniniai santykiai* ir *Vertinimas* ($r = 0{,}875$).

3.11 lentelė. Skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančių subskalių koreliaciniai ryšiai mažai veiksmingų mentorių grupėje

Slaugos studentų metoriaus veiksmingumo subskalės	**Mokymas**		**Slaugos gebėjimai**		**Vertinimas**		**Tarpasmeniniai santykiai**	
	p	***r***	***p***	***r***	***p***	***r***	***p***	***r***
Slaugos gebėjimai	0,000	0,837**	–	–	–	–	–	–
Vertinimas	0,000	0,849**	0,000	0,810**	–	–	–	–
Tarpasmeniniai santykiai	0,000	0,742**	0,000	0,732**	0,000	0,875**	–	–
Asmenybės bruožai	0,000	0,768**	0,000	0,682**	0,000	0,789**	0,000	0,750**

** $p < 0{,}01$
* $p < 0{,}05$

Koks ryšys sieja skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje?

Kaip pavaizduota 3.12 lentelėje, *vidutiniškai veiksmingų mentorių* grupėje egzistuoja statistiškai reikšminga stipri koreliacija tarp visų skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančių subskalių. Santykinai silpniausias ryšys, t. y. ($r = 0{,}732$) nustatytas tarp subskalių *Asmenybės bruožai* ir *Mokymas*, o stipriausiais – tarp subskalių *Tarpasmeniniai santykiai* ir *Vertinimas* ($r = 0{,}911$).

3.12 lentelė. Skalę Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas sudarančių subskalių koreliaciniai ryšiai vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje

Slaugos studentų metoriaus veiksmingumo subskalės	Mokymas		Slaugos gebėjimai		Vertinimas		Tarpasmeniniai santykiai	
	p	***r***	***p***	***r***	***p***	***r***	***p***	***r***
Slaugos gebėjimai	0,000	0,805**	–	–	–	–	–	–
Vertinimas	0,000	0,796**	0,000	0,871**	–	–	–	–
Tarpasmeniniai santykiai	0,000	0,735**	0,000	0,823**	0,000	0,911	–	–
Asmenybės bruožai	0,000	0,732**	0,000	0,800**	0,000	0,829**	0,000	0,837**

** $p < 0,01$
* $p < 0,05$

Koks ryšys sieja skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales labai veiksmingų mentorių grupėje?

Kaip matyti 3.13 lentelėje, *labai veiksmingų mentorių* grupėje egzistuoja statistiškai reikšminga stipri koreliacija tarp visų skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančių subskalių. Santykinai silpniausias ryšys ($r = 0,809$) nustatytas tarp subskalių *Tarpasmeniniai santykiai* ir *Mokymas*, o stipriausias – tarp subskalių *Tarpasmeniniai santykiai* ir *Asmenybės bruožai* ($r = 0,952$).

3.13 lentelė. Skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančių subskalių koreliaciniai ryšiai labai veiksmingų mentorių grupėje

Slaugos studentų metoriaus veiksmingumo subskalės	Mokymas		Slaugos gebėjimai		Vertinimas		Tarpasmeniniai santykiai	
	p	***r***	***p***	***r***	***p***	***r***	***p***	***r***
Slaugos gebėjimai	0,000	0,887**	–	–	–	–	–	–
Vertinimas	0,000	0,864**	0,000	0,922**	–	–	–	–

Tarpasmeniniai santykiai	0,000	0,809**	0,000	0,925**	0,000	0,939**	–	–
Asmenybės bruožai	0,000	0,815**	0,000	0,904**	0,000	0,950**	0,000	0,952**

** $p < 0,01$
* $p < 0,05$

Apibendrinant gautus rezultatus galima teigti, kad Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo subskalės visose mentorių veiksmingumo grupėse tarpusavyje susijusios: kuo mentoriams būdingesni vieną mentoriaus veiksmingumo subskalę sudarantys požymiai, tuo ryškesni ir kitą veiksmingumo subskalę sudarantys požymiai.

1.2 pagrindinio tyrimo klausimas: koks ryšys sieja skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales?

Analizuojama skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančių subskalių koreliacija nepriklausomai nuo slaugos studentų mentorių veiksmingumo, mažai veiksmingų slaugos studentų mentorių grupėje, vidutiniškai veiksmingų slaugos studentų mentorių grupėje, labai veiksmingų slaugos studentų mentorių grupėje.

Koks ryšys sieja skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales nepriklausomai nuo slaugos studentų mentorių veiksmingumo?

Kaip matyti 3.14 lentelėje, skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales sieja įvairaus stiprumo bei krypties ryšiai. Dauguma subskalių – *Mentoriaus žinios ir gebėjimai*, *Mentoriaus nuostatos mokytis*, *Vidiniai mokymosi motyvai*, *Mokymasis bendradarbiaujant*, *Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą*, *Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu* – tarpusavyje susijusios: didėjant vieniems išvardytiems mentorystės mokymosi komponentams, didėja ir kiti mentorystės mokymosi komponentai. Subskalė *Išoriniai mokymosi motyvai* silpnai koreliuoja tik su subskale *Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą*, o su kitomis subskalėmis ji statistiškai reikšmingai nesusijusi.

Santykinai silpniausias koreliacinis ryšys (labai silpno stiprumo) nustatytas tarp subskalių *Išoriniai mokymosi motyva*i ir *Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą* ($r = 0{,}154$), o santykinai stipriausias (vidutinio stiprumo) – tarp subskalių *Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu* ir *Mokymasis bendradarbiaujant* ($r = 0{,}610$).

3.14 lentelė. Skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančių subskalių koreliaciniai ryšiai

Mentorystės mokymosi subskalės		**Mentoriaus nuostatos mokytis**	**Mentoriaus žinios ir gebėjimai**	**Išoriniai mok. motyvai**	**Vidiniai mok. motyvai**	**Mokymasis bendradarbiaujant**	**Mok. stebint kito mentor. veiklą**
Mentoriaus žinios ir gebėjimai	*r*	0,496**					
	p	0,000					
Išoriniai mokymosi motyvai	*r*	0,039	0,006				
	p	0,408	0,905				
Vidiniai mokymosi motyvai	*r*	0,508**	0,527**	0,073			
	p	0,000	0,000	0,127			
Mokymasis bendradarbiaujant	*r*	0,494**	0,461**	-0,060	0,588**		
	p	0,000	0,000	0,212	0,000		
Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą	*r*	0,364**	0,347**	0,154**	0,446**	0,581**	
	p	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	
Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu	*r*	0,403**	0,436**	0,076	0,521**	0,610**	0,564**
	p	0,000	0,000	0,109	0,000	0,000	0,000

** $p < 0{,}01$
* $p < 0{,}05$

Koks ryšys sieja skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales mažai veiksmingų mentorių grupėje?

Kaip matyti 3.15 lentelėje, mažai veiksmingų mentorių grupėje tarp skalės *Mentorystės mokymasis* subskalių nėra vieningos ryšių stiprumo ir reikšmingumo tendencijos. Mažai veiksmingų mentorių *Mentoriaus žinios ir gebėjimai*, *Mentoriaus nuostatos mokytis*, *Vidiniai mokymosi motyvai*, *Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą*, *Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu* tarpusavyje susiję: didėjant vieniems išvardytiems mentorystės mokymosi komponentams, didėja ir kiti mentorystės mokymosi komponentai.

Mokymasis bendradarbiaujant statistiškai reikšmingai susijęs tik su subskalėmis *Vidiniai mokymosi motyvai, Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą*, *Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu:* didėjant vieniems išvardytiems mentorystės mokymosi komponentams, didėja ir kiti mentorystės mokymosi komponentai.

Išoriniai mokymosi motyvai statistiškai reikšmingai nesusiję su visomis *Mentorystės mokymosi* subskalėmis.

Santykinai silpniausias koreliacinis ryšys (labai silpno stiprumo) nustatytas tarp subskalių *Mentoriaus nuostatos mokytis* ir *Mokymasis bendradarbiaujant* ($r = 0{,}274$), o santykinai stipriausias (vidutinio stiprumo) – tarp subskalių *Vidiniai mokymosi motyvai* ir *Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą* ($r = 0{,}599$).

3.15 lentelė. Skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančių subskalių koreliaciniai ryšiai mažai veiksmingų mentorių grupėje

Mentorystės mokymosi subskalės		**Mentoriaus nuostatos mokytis**	**Mentoriaus žinios ir gebėjimai**	**Išoriniai mok. motyvai**	**Vidiniai mok. motyvai**	**Mokymasis bendradarbiaujant**	**Mok. stebint kito mentor. veiklą**
Mentoriaus žinios ir gebėjimai	*r*	0,401**					
	p	0,000					
Išoriniai mokymosi	*r*	0,156	-0,031				
	p	0,168	0,784				

motyvai							
Vidiniai mokymosi motyvai	*r*	0,339**	0,307**	0,053			
	p	0,002	0,006	0,642			
Mokymasis bendradarbiaujant	*r*	0,108	0,090	0,043	0,550**		
	p	0,343	0,430	0,708	0,000		
Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą	*r*	0,274*	0,211	0,186	0,599**	0,593**	
	p	0,015	0,062	0,100	0,000	0,000	
Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu	*r*	0,398**	0,350**	0,053	0,479**	0,390**	0,499**
	p	0,000	0,002	0,641	0,000	0,000	0,000

** $p < 0,01$
* $p < 0,05$

Koks ryšys sieja skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje?

Kaip matyti 3.16 lentelėje, vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales sieja įvairiaus stiprumo bei krypties ryšiai. *Mentoriaus žinios ir gebėjimai*, *Mentoriaus nuostatos mokytis*, *Vidiniai mokymosi motyvai*, *Mokymasis bendradarbiaujant*, *Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą*, *Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu* tarpusavyje susiję: didėjant vieniems išvardytiems mentorystės mokymosi komponentams, didėja ir kiti mentorystės mokymosi komponentai.

Vidutiniškai veiksmingų *Mentorių nuostatos mokytis* statistiškai reikšmingai nesusijusios su *Mokymusi stebint kito mentoriaus veiklą*, *Mentoriaus žinios ir gebėjimai* su *Mokymusi bendradarbiaujant* bei *Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą*, o *Vidiniai mokymosi motyvai* – su *Mokymusi stebint kito mentoriaus veiklą*.

Išoriniai mokymosi motyvai statistiškai reikšmingai susiję tik su *Mentoriaus nuostatomis mokytis*: didėjant *Išoriniams mokymosi motyvams* didėja ir *Mentoriaus nuostatos mokytis*.

Santykinai silpniausias koreliacinis ryšys (labai silpno stiprumo) nustatytas tarp susbskalių *Mentoriaus žinios ir gebėjimai* ir *Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu* ($r = 0{,}217$), o santykinai stipriausias (vidutinio stiprumo) – tarp susbskalių *Mokymasis bendradarbiaujant* ir *Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu* ($r = 0{,}402$).

3.16 lentelė. Skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančių subskalių koreliaciniai ryšiai vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje

Mentorystės mokymosi subskalės		**Mentoriaus nuostatos mokytis**	**Mentoriaus žinios ir gebėjimai**	**Išoriniai mok. motyvai**	**Vidiniai mok. motyvai**	**Mokymasis bendradarbiaujant**	**Mok. stebint kito mentor. veiklą**
Mentoriaus žinios ir gebėjimai	*r*	0,248*					
	p	0,043					
Išoriniai mokymosi motyvai	*r*	0,263*	0,126				
	p	0,031	0,309				
Vidiniai mokymosi motyvai	*r*	0,355**	0,148	0,160			
	p	0,003	0,007	0,195			
Mokymasis bendradarbiaujant	*r*	0,219	0,167	-0,041	0,296*		
	p	0,043	0,176	0,744	0,015		
Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą	*r*	0,171	0,068	-0,093	0,189	0,399**	
	p	0,166	0,585	0,455	0,126	0,001	
Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu	*r*	0,158	0,217**	0,173	0,325**	0,402**	0,355**
	p	0,028	0,038	0,162	0,007	0,001	0,003

** $p < 0{,}01$
* $p < 0{,}05$

Koks ryšys sieja skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales labai veiksmingų mentorių grupėje?

Kaip matyti 3.17 lentelėje, labai veiksmingų mentorių grupėje skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales sieja įvairaus stiprumo bei krypties ryšiai. Labai veiksmingų *Mentorių žinios ir gebėjimai*, *Mentoriaus nuostatos mokytis, Vidiniai mokymosi motyvai*, *Mokymasis bendradarbiaujant*, *Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą*, *Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu* tarpusavyje susiję: didėjant vieniems išvardytiems mentorystės mokymosi komponentams, didėja ir kiti mentorystės mokymosi komponentai.

Labai veiksmingų mentorių *Išoriniai mokymosi motyvai* statistiškai reikšmingai nesusiję su *Vidiniais mokymosi motyvais*, *Mentoriaus žiniomis ir gebėjimais* bei *Mokymusi iš veiksmingo* mentoriaus studijų metu. Be to, didėjant subskalių *Išoriniai mokymosi motyvai,* mažėja subskalių *Mentoriaus nuostatos mokytis* ir *Mokymasis bendradarbiaujant* komponentams o didėja subskalės *Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą komponentai*.

Santykinai silpniausias koreliacinis ryšys (labai silpno stiprumo) nustatytas tarp subskalių *Mentoriaus nuostatos mokytis* ir *Mokymasis bendradarbiaujant* ($r = 0{,}119$), o santykinai stipriausias (silpno stiprumo) – tarp susbskalių *Mokymasis bendradarbiaujant* ir *Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu* ($r = 0{,}412$).

3.17 lentelė. Skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančių subskalių koreliaciniai ryšiai labai veiksmingų mentorių grupėje

Mentorystės mokymosi subskalės		**Mentoriaus nuostatos mokytis**	**Mentoriaus žinios ir gebėjimai**	**Išoriniai mokymosi motyvai**	**Vidiniai mokymosi motyvai**	**Mokymasis bendradarbiaujant**	**Mokymasis stebint kito mentor. veiklą**
Mentoriaus žinios ir gebėjimai	*r*	0,371**					
	p	0,000					

Išoriniai mokymosi motyvai	*r*	-0,134*	-0,087				
	p	0,021	0,136				
Vidiniai mokymosi motyvai	*r*	0,332**	0,366**	0,007			
	p	0,000	0,000	0,910			
Mokymasis bendradar-biaujant	*r*	0,386**	0,275**	-0,195**	0,372**		
	p	0,000	0,000	0,001	0,000		
Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą	*r*	0,178**	0,119*	0,146*	0,188**	0,394**	
	p	0,002	0,042	0,012	0,001	0,000	
Mok. iš veiksmingo mentoriaus studijų metu	*r*	0,212**	0,220**	0,014	0,325**	0,412**	0,396**
	p	0,000	0,000	0,810	0,000	0,000	0,000

** $p < 0,01$
* $p < 0,05$

Apibendrinant rezultatus galima teigti, kad dauguma skalės Mentorystės mokymasis subskalių, nepriklausomai nuo slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo grupių, tarpusavyje susijusios statistiškai reikšmingai. Visose mentorių veiksmingumo grupėse statistiškai reikšmingi ryšiai sieja vidinius mokymosi motyvus su dauguma skalės Mentorystės mokymosi subskalių, o subskalė Išoriniai mokymosi motyvai visose mentorių veiksmingumo grupėse su dauguma skalės Mentorystės mokymosi subskalių yra statistiškai reikšmingai nesusijusi.

1.3 pagrindinio tyrimo klausimas. Koks ryšys sieja skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales ir skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales?

Analizuojama skalę *Mentorystės mokymasis* ir skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančių subskalių koreliacija nepriklausomai nuo slaugos studentų mentorių veiksmingumo, mažai

veiksmingų slaugos studentų mentorių grupėje, vidutiniškai veiksmingų slaugos studentų mentorių grupėje, labai veiksmingų slaugos studentų mentorių grupėje.

Koks ryšys sieja skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales ir skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales, nepriklausomai nuo slaugos studentų mentorių veiksmingumo?

Kaip matyti 3.18 lentelėje, skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales ir skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias susbskales sieja įvairiaus stiprumo bei krypties koreliaciniai ryšiai. Skalės *Mentorystės mokymasis* subskalė *Išoriniai mokymosi motyvai* statistiškai reikšmingai nesusijusi su visomis skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančiomis subskalėmis.

Skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančios subskalės – *Mentorių žinios ir gebėjimai, Mentoriaus nuostatos mokytis, Vidiniai mokymosi motyvai, Mokymasis bendradarbiaujant, Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą, Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu* – statistiškai reikšmingai susijusios su *visomis* skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančiomis subskalėmis: didėjant mentorystės mokymosi komponentams, būdingesni mentoriaus veiksmingumą apibūdinantys komponentai.

Santykinai silpniausias koreliacinis ryšys (labai silpno stiprumo) nustatytas tarp *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo* subskalių *Asmenybės bruožai, Tarpasmeniniai santykiai* ir *Mentorystės mokymosi* subskalės *Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą* (r = 0,161), o santykinai stipriausias (silpno stiprumo) – tarp *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo* subskalės *Mokymas* ir *Mentorystės mokymosi* subskalės Mokymasis *bendradarbiaujant* (r = 0,304).

3.18 lentelė. Skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančių subskalių ir skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančių subskalių koreliaciniai ryšiai

Mentorystės mokymosi subskalės	Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo subskalės									
	Mokymas		Slaugos gebėjimai		Vertinimas		Tarpasmeniniai santykiai		Asmenybės bruožai	
	r	*p*	*r*	*p*	*r*	*p*	*r*	*p*	*r*	*p*
Mentoriaus nuostatos mokytis	0,199**	0,000	0,225**	0,000	0,265**	0,000	0,220**	0,000	0,224**	0,000
Mentoriaus žinios ir gebėjimai	0,226**	0,000	0,220**	0,000	0,226**	0,000	0,228**	0,000	0,245**	0,000
Išoriniai mokymosi motyvai	0,003	0,943	-0,036	0,450	-0,009	0,858	-0,055	0,253	-0,004	0,936
Vidiniai mokymosi motyvai	0,255**	0,000	0,207**	0,000	0,218**	0,000	0,244**	0,000	0,239**	0,000
Mokymasis bendradarbiaujant	0,304**	0,000	0,282**	0,000	0,290**	0,000	0,298**	0,000	0,266**	0,000
Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą	0,193**	0,000	0,183**	0,000	0,162**	0,001	0,161**	0,001	0,161**	0,001
Mok. iš veiksmingo mentoriaus studijų metu	0,242**	0,000	0,218**	0,000	0,226**	0,000	0,207**	0,000	0,222**	0,000

** $p < 0,01$
* $p < 0,05$

Koks ryšys sieja skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales ir skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales mažai veiksmingų mentorių grupėje?

Kaip matyti 3.19 lentelėje, mažai veiksmingų mentorių grupėje statistiškai reikšminga koreliacija egzistuoja tik tarp skalės *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* subskalės *Asmenybės bruožai* ir skalės *Mentorystės mokymasis* subskalių *Mentoriaus žinios ir gebėjimai, Mokymasis bendradarbiaujant*. Paminėtas subskales sieja labai silpni koreliaciniai ryšiai. Taigi kuo daugiau žinių ir gebėjimų įgijama bei kuo aktyvesnis mentorių mokymasis bendradarbiaujant, tuo mentoriams būdingesni tam tikri asmenybės bruožai.

Likusiais atvejais skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales ir skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales sieja įvairiaus stiprumo ir krypties statistiškai nereikšmingi koreliaciniai ryšiai.

3.19 lentelė. Skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančių subskalių ir skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančių subskalių koreliaciniai ryšiai mažai veiksmingų mentorių grupėje

Mentorystės mokymosi subskalės	**Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo subskalės**									
	Mokymas		**Slaugos gebėjimai**		**Vertinimas**		**Tarpasmeniniai santykiai**		**Asmenybės bruožai**	
	r	***p***	***r***	***p***	***r***	***p***	***r***	***p***	***r***	***p***
Mentoriaus nuostatos mokytis	0,009	0,937	0,047	0,684	0,074	0,515	0,153	0,177	0,102	0,373
Mentoriaus žinios ir gebėjimai	0,120	0,294	0,066	0,562	0,178	0,116	0,177	0,118	0,268*	0,017
Išoriniai mokymosi motyvai	-,0121	0,290	-0,054	0,637	-0,056	0,626	-0,016	0,890	-0,023	0,839
Vidiniai mokymosi motyvai	-0,066	0,566	0,014	0,906	0,084	0,462	0,176	0,121	0,129	0,258
Mokymasis bendradar-biaujant	0,047	0,679	0,057	0,639	0,082	0,471	0,178	0,117	0,200	0,050

Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą	-0,183	0,106	-0,100	0,380	-0,043	0,705	0,058	0,611	0,081	0,480
Mok. iš veiksmingo mentoriaus stud. metu	-0,026	0,819	-0,045	0,691	0,046	0,685	0,141	0,215	0,018	0,875

** $p < 0,01$
* $p < 0,05$

Koks ryšys sieja skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales ir skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje?

Kaip matyti 3.20 lentelėje, vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales ir skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales sieja įvairaus stiprumo koreliaciniai ryšiai. Vienintelis statistiškai nereikšmingas *koreliacinis* ryšys nustatytas tarp *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo* subskalės *Mokymas* ir *Mentorystės mokymosi* subskalės *Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą*.

Taigi dauguma atvejų, kuo vidutiniškai veiksmingi mentoriai įgija daugiau mentoriaus nuostatų mokytis, žinių ir gebėjimų, turi išorinių ir vidinių mokymosi motyvų, mokosi bendradarbiaujant, stebint kito mentoriaus veiklą bei mokosi iš veiksmingo mentoriaus studijų metu, tuo jiems būdingesni mentoriaus veiksmingumą apibūdinantys komponentai.

Santykinai silpniausias, t. y. labai silpno stiprumo ($r = 0,235$) ryšys nustatytas tarp skalės *Mentorystės mokymasis* subskalės *Mentoriaus žinios ir gebėjimai* ir skalės *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo* subskalės *Mokymas*, o stipriausi (vidutinio stiprumo) – tarp skalės *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo* subskalės *Asmenybės bruožai* ir skalės *Mentorystės mokymasis* subskalės *Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu* ($r = 0,553$) bei subskalės *Išoriniai mokymosi motyvai* ($r = 0,553$).

3.20 lentelė. Skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančių subskalių ir skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančių subskalių koreliaciniai ryšiai vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje

Mentorystės mokymosi subskalės	**Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo subskalės**									
	Mokymas		**Slaugos gebėjimai**		**Vertinimas**		**Tarpasmeniniai santykiai**		**Asmenybės bruožai**	
	r	***p***	***r***	***p***	***r***	***p***	***r***	***p***	***r***	***p***
Mentoriaus nuostatos mokytis	0,357**	0,003	0,378**	,0002	0,446**	0,000	0,447**	0,000	0,426**	0,000
Mentoriaus žinios ir gebėjimai	0,235**	0,049	0,285*	0,020	0,276*	0,024	0,345**	0,004	0,317**	0,009
Išoriniai mokymosi motyvai	0,368**	0,002	0,460**	0,000	0,551**	0,000	0,499**	0,000	0,553**	0,000
Vidiniai mokymosi motyvai	0,310*	0,011	0,386**	0,001	0,432**	0,000	,0484**	0,000	,480**	0,000
Mokymasis bendradarbiaujant	0,445**	0,000	0,491**	0,000	0,476**	0,000	0,535**	0,000	0,496**	0,000
Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą	0,181	0,142	0,334**	0,006	0,298*	0,014	0,337**	0,005	0,292*	0,017
Mok. iš veiksmingo mentoriaus stud. metu	0,409**	0,001	0,497**	0,000	0,493**	0,000	0,546**	0,000	0,553**	0,000

** $p < 0,01$
* $p < 0,05$

Koks ryšys sieja skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales ir skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales labai veiksmingų mentorių grupėje?

Kaip matyti 3.21 lentelėje, skalės *Mentorystės mokymasis* subskalė *Išoriniai mokymosi motyvai* su visomis skalės *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* subskalėmis statistiškai reikšmingai nesusijusi.

Likusiais atvejais labai veiksmingų mentorių grupėje skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales ir skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias susbskales sieja įvairaus stiprumo statistiškai reikšmingi koreliaciniai ryšiai. Taigi kuo labai veiksmingi mentoriai įgija daugiau mentoriaus nuostatų mokytis, žinių ir gebėjimų, turi vidinių mokymosi motyvų, mokosi bendradarbiaujant, stebint kito mentoriaus veiklą bei mokosi iš veiksmingo mentoriaus studijų metu, tuo jiems būdingesni mentoriaus veiksmingumą apibūdinantys komponentai.

Santykinai silpniausias, t. y. labai silpno stiprumo (r = 0,208*)* ryšys nustatytas tarp skalės *Mentorystės mokymasis* subskalės *Mentoriaus nuostatos mokytis* ir skalės *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* subskalės *Mokymas*, o stipriausias (vidutinio stiprumo) – tarp skalės *Mentorystės mokymasis* susbskalės *Mokymasis bendradarbiaujant* ir skalės *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* subskalės *Tarpasmeniniai santykiai* (r = 0,580).

3.21 lentelė. Skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančių subskalių ir skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančių subskalių koreliaciniai ryšiai labai veiksmingų mentorių grupėje

Mentorystės mokymosi subskalės	**Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo subskalės**									
	Mokymas		**Slaugos gebėjimai**		**Vertinimas**		**Tarpasmeniniai santykiai**		**Asmenybės bruožai**	
	r	***p***	***r***	***p***	***r***	***p***	***r***	***p***	***r***	***p***
Mentor. nuostatos mokytis	0,208**	0,000	0,368**	0,000	0,432**	0,000	0,432**	0,000	0,338**	0,000
Mentor. žinios ir gebėjimai	0,221**	0,000	0,321**	0,000	0,362**	0,000	0,405**	0,000	0,332**	0,000

Išoriniai mok. motyvai	0,010	0,870	0,024	0,685	0,041	0,480	0,061	0,296	0,031	0,597
Vidiniai mok. motyvai	0,303**	0,000	0,361**	0,000	0,418**	0,000	0,482**	0,000	0,376**	0,000
Mok. bendra-darbiaujant	0,363**	0,000	0,478**	0,000	0,537**	0,000	0,580**	0,000	0,433**	0,000
Mok. stebint kito mentor. veiklą	0,286**	0,000	0,401**	0,000	0,446**	0,000	0,496**	0,000	0,357**	0,000
Mok. iš veiksm. mentor. stud. metu	0,311**	0,000	0,436**	0,000	0,481**	0,000	0,514**	0,000	0,424**	0,000

** $p < 0,01$
* $p < 0,05$

Apibendrinant rezultaus galima teigti: visos skalę Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas sudarančios subskalės su dauguma skalę Mentorystės mokymasis sudarančių subskalių, nepriklausomai nuo slaugos studentų mentorių veiksmingumo grupių, susijusios statistiškai reikšmingai. Mažiausiai statistiškai reikšmingų koreliacinių ryšių tarp skalę Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas sudarančių subskalių ir skalę Mentorystės mokymasis sudarančių subskalių pastebima mažai veiksmingų mentorių grupėje, o daugiausia – vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje. Labai veiksmingų mentorių grupėje statistiškai nereikšmingi ryšiai nustatyti tik tarp skalės Mentorystės mokymasis subskalės Išoriniai mokymosi motyvai ir visų skalę Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas sudarančių subskalių.

3.4. Antrasis pagrindinio tyrimo klausimas

Ar mentorystės mokymasis lemia slaugos studentų mentorių veiksmingumą?

Taikant daugianarę logistinę regresiją siekta nustatyti, kaip slaugos studentų mentoriaus mokymasis lemia mentorių veiksmingumą. Modeliuota kelias kategorines reikšmes įgyjančio kintamojo „Slaugos studentų mentorių veiksmingumo grupės“ priklausomybė nuo subskalės *Mentorystės mokymasis* išvestinių kintamųjų „Mokymasis bendradarbiaujant“, „Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą“, „Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu“, „Mentoriaus nuostatos mokytis“, „Mentoriaus žinios ir gebėjimai“, „Išoriniai mokymosi motyvai“, „Vidiniai mokymosi motyvai“. Sudarytas logistinės regresijos modelis, kuriame vertinama visų subskalės *Mentorystės mokymasis* išvestinių kintamųjų įtaka, klasifikuojant mentorius konkrečiai mentorių grupei.

3.22 lentelėje matyti, kad galimybių santykis (angl. *odds ratio*) tarp mažai veiksmingų mentorių ir vidutiniškai veiksmingų mentorių grupių išvestiniam kintamajam „Mentoriaus nuostatos mokytis“ yra 1,142 (95 proc. pasikliautinis intervalas 1,046–1,246). Be to, regresoriaus koeficientas B teigiamas. Vadinasi, išvestiniam kintamajam „Mentoriaus nuostatos mokytis“ padidėjus, galimybė, kad mažai veiksmingi mentoriai (I grupė) taps vidutiniškai veiksmingais mentoriais (II grupė), padidės 1,142 karto. Galimybių santykis tarp mažai veiksmingų mentorių ir labai veiksmingų mentorių grupių išvestiniam kintamajam „Mentoriaus nuostatos mokytis“ yra 1,182 (95 proc. pasikliautinis intervalas 0,992–1,409). Regresoriaus koeficientas B teigiamas. Vadinasi, išvestiniam kintamajam „Mentoriaus nuostatos mokytis“ padidėjus, galimybė, kad mažai veiksmingi mentoriai (I grupė) taps labai veiksmingais mentoriais (III grupė), padidės 1,182 karto.

Galimybių santykis tarp mažai veiksmingų mentorių ir vidutiniškai veiksmingų mentorių grupių išvestiniam kintamajam „Mentoriaus žinios ir gebėjimai“ yra 1,144 (95 proc. pasikliautinis intervalas 1,030–1,271). Regresoriaus koeficientas B teigiamas. Vadinasi, išvestiniam kintamajam „Mentoriaus žinios ir gebėjimai“ padidėjus,

galimybė, kad mažai veiksmingi mentoriai (I grupė) taps vidutiniškai veiksmingais mentoriais (II grupė), padidės 1,144 karto. Galimybių santykis tarp mažai veiksmingų mentorių ir labai veiksmingų mentorių grupių išvestiniam kintamajam „Mentoriaus žinios ir gebėjimai“ yra 1,353 (95 proc. pasikliautinis intervalas 1,126–1,626). Be to, regresoriaus koeficientas B teigiamas. Vadinasi, išvestiniam kintamajam „Mentoriaus žinios ir gebėjimai“ padidėjus, galimybė, kad mažai veiksmingi mentoriai (I grupė) taps labai veiksmingais mentoriais (III grupė), padidės 1,353 karto.

Galimybių santykis tarp mažai veiksmingų mentorių ir vidutiniškai veiksmingų mentorių grupių išvestiniam kintamajam „Išoriniai mokymosi motyvai“ yra 1,172 (95 proc. pasikliautinis intervalas 1,037–1,324). Regresoriaus koeficientas B teigiamas. Vadinasi, išvestiniam kintamajam „Išoriniai mokymosi motyvai“ padidėjus, galimybė, kad mažai veiksmingi mentoriai (I grupė) taps vidutiniškai veiksmingais mentoriais (II grupė), padidės 1,172 karto. Galimybių santykis tarp mažai veiksmingų mentorių ir labai veiksmingų mentorių grupių išvestiniam kintamajam „Išoriniai mokymosi motyvai“ yra 1,224 (95 proc. pasikliautinis intervalas 1,053–1,422). Regresoriaus koeficientas B teigiamas. Vadinasi, išvestiniam kintamajam „Išoriniai mokymosi motyvai“ padidėjus, galimybė, kad mažai veiksmingi mentoriai (I grupė) taps labai veiksmingais mentoriais (III grupė), padidės 1,224 karto.

Galimybių santykis tarp mažai veiksmingų mentorių ir vidutiniškai veiksmingų mentorių grupių išvestiniam kintamajam „Vidiniai mokymosi motyvai“ yra 1,088 (95 proc. pasikliautinis intervalas 0,982–1,206). Regresoriaus koeficientas B teigiamas. Vadinasi, išvestiniam kintamajam „Vidiniai mokymosi motyvai“ padidėjus, galimybė, kad mažai veiksmingi mentoriai (I grupė) taps vidutiniškai veiksmingais mentoriais (II grupė), padidės 1,088 karto. Galimybių santykis tarp mažai veiksmingų mentorių ir labai veiksmingų mentorių grupių kintamajam „Vidiniai mokymosi motyvai“ yra 1,279 (95 proc. pasikliautinis intervalas 1,059–1,545). Regresoriaus koeficientas B teigiamas. Vadinasi, išvestiniam kintamajam „Vidiniai mokymosi motyvai“ padidėjus, galimybė, kad mažai veiksmingi mentoriai

(I grupė) taps labai veiksmingais mentoriais (III grupė), padidės 1,279 karto.

Galimybių santykis tarp mažai veiksmingų mentorių ir vidutiniškai veiksmingų mentorių grupių išvestiniam kintamajam „Mokymasis bendradarbiaujant“ yra 1,166 (95 proc. pasikliautinis intervalas 1,091–1,247). Regresoriaus koeficientas B teigiamas. Vadinasi, išvestiniam kintamajam „Mokymasis bendradarbiaujant“ padidėjus, galimybė, kad mažai veiksmingi mentoriai (I grupė) taps vidutiniškai veiksmingais mentoriais (II grupė), padidės 1,166 karto. Galimybių santykis tarp mažai veiksmingų mentorių ir labai veiksmingų mentorių grupių išvestiniam kintamajam „Mokymasis bendradarbiaujant“ yra 1,443 (95 proc. pasikliautinis intervalas 1,257–1,656). Regresoriaus koeficientas B teigiamas. Vadinasi, išvestiniam kintamajam „Mokymasis bendradarbiaujant“ padidėjus, galimybė, kad mažai veiksmingi mentoriai (I grupė) taps labai veiksmingais mentoriais (III grupė), padidės 1,443 karto.

Galimybių santykis tarp mažai veiksmingų mentorių ir vidutiniškai veiksmingų mentorių grupių išvestiniam kintamajam „Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą“ yra 1,016 (95 proc. pasikliautinis intervalas 0,930–1,110). Regresoriaus koeficientas B teigiamas. Vadinasi, išvestiniam kintamajam „Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą“ padidėjus, galimybė, kad mažai veiksmingi mentoriai (I grupė) taps vidutiniškai veiksmingais mentoriais (II grupė), padidės 1,016 karto. Galimybių santykis tarp mažai veiksmingų mentorių ir labai veiksmingų mentorių grupių išvestiniam kintamajam „Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą“ yra 1,181 (95 proc. pasikliautinis intervalas 1,030–1,354). Regresoriaus koeficientas B teigiamas. Vadinasi, išvestiniam kintamajam „Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą“ padidėjus, galimybė, kad mažai veiksmingi mentoriai (I grupė) taps labai veiksmingais mentoriais (III grupė), padidės 1,181 karto.

Galimybių santykis tarp mažai veiksmingų mentorių ir vidutiniškai veiksmingų mentorių grupių išvestiniam kintamajam „Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu“ yra 1,077 (95 proc. pasikliautinis intervalas 0,981–1,183). Regresoriaus koeficientas B teigiamas. Vadinasi, išvestiniam kintamajam „Mokymasis iš

veiksmingo mentoriaus studijų metu“ padidėjus, galimybė, kad mažai veiksmingi mentoriai (I grupė) taps vidutiniškai veiksmingais mentoriais (II grupė), padidės 1,077 karto. Galimybių santykis tarp mažai veiksmingų mentorių ir labai veiksmingų mentorių grupių išvestiniam kintamajam „Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu“ yra 1,228 (95 proc. pasikliautinis intervalas 1,049–1,437). Regresoriaus koeficientas B teigiamas. Vadinasi, išvestiniam kintamajam „Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu“ padidėjus, galimybė, kad mažai veiksmingi mentoriai (I grupė) taps labai veiksmingais mentoriais (III grupė), padidės 1,228 karto.

3.22 lentelė. Mentorystės mokymosi modelio parametrų įverčiai (lyginamoji grupė – mažai veiksmingi mentoriai)

Mento-rystės mokymosi subskalės	**Koefici-entas B**	**SD**	***Wald* koefi-cientas**	**df**	***p***	**Exp(B)**	**95% pasikliautinis intervalas**	
							Apati-nė riba	Viršu-nė riba
Vidutiniškai veiksmingi mentoriai								
Mentoriaus nuostatos mokytis	0,132	0,045	8,768	1,000	0,003	1,142	1,046	1,246
Mentoriaus žinios ir gebėjimai	0,134	0,054	6,299	1,000	0,012	1,144	1,030	1,271
Išoriniai moky-mosi motyvai	0,159	0,062	6,508	1,000	0,011	1,172	1,037	1,324
Vidiniai moky-mosi motyvai	0,085	0,052	2,620	1,000	0,106	1,088	0,982	1,206
Mokymasis bendradar-biaujant	0,154	0,034	20,505	1,000	0,000	1,166	1,091	1,247

Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą	0,016	0,045	0,128	1,000	0,720	1,016	0,930	1,110
Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu	0,074	0,048	2,439	1,000	0,118	1,077	0,981	1,183
Labai veiksmingi mentoriai								
Mentoriaus nuostatos mokytis	0,168	0,089	3,516	1,000	0,061	1,182	0,992	1,409
Mentoriaus žinios ir gebėjimai	0,302	0,094	10,368	1,000	0,001	1,353	1,126	1,626
Išoriniai moky-mosi motyvai	0,202	0,077	6,957	1,000	0,008	1,224	1,053	1,422
Vidiniai moky-mosi motyvai	0,246	0,096	6,525	1,000	0,011	1,279	1,059	1,545
Mokymasis bendradarb-iaujant	0,366	0,070	27,195	1,000	0,000	1,443	1,257	1,656
Mokymasis stebint kito mentor. veiklą	0,167	0,070	5,701	1,000	0,017	1,181	1,030	1,354
Moky-masis iš veiks-mingo mento-riaus studijų metu	0,205	0,080	6,532	1,000	0,011	1,228	1,049	1,437

Sukurtas antras modelis, kuriame kontroline kategorija pasirinkta antra mentorių grupė – „vidutiniškai veiksmingi mentoriai“, o lyginti – vidutiniškai veiksmingų mentorių grupė su labai veiksmingų mentorių grupe.

Kaip matyti 3.23 lentelėje, galimybių santykis tarp vidutiniškai veiksmingų mentorių ir labai veiksmingų mentorių grupių išvestiniam

kintamajam „Mentoriaus nuostatos mokytis“ yra 1,036 (95 proc. pasikliautinis intervalas 0,889–1,207). Regresoriaus koeficientas B teigiamas. Vadinasi, išvestiniam kintamajam „Mentoriaus nuostatos mokytis“ padidėjus, galimybė, kad mažai veiksmingi mentoriai (II grupė) taps labai veiksmingais mentoriais (III grupė), padidės 1,036 karto.

Galimybių santykis tarp vidutiniškai veiksmingų mentorių ir labai veiksmingų mentorių grupių išvestiniam kintamajam „Mentoriaus žinios ir gebėjimai“ yra 1,183 (95 proc. pasikliautinis intervalas 1,016–1,377). Be to, regresoriaus koeficientas B teigiamas. Vadinasi, išvestiniam kintamajam „Mentoriaus žinios ir gebėjimai“ padidėjus, galimybė, kad mažai veiksmingi mentoriai (II grupė) taps labai veiksmingais mentoriais (III grupė), padidės 1,183 karto.

Galimybių santykis tarp vidutiniškai veiksmingų mentorių ir labai veiksmingų mentorių grupių išvestiniam kintamajam „Išoriniai mokymosi motyvai“ yra 1,044 (95 proc. pasikliautinis intervalas 0,955–1,142). Regresoriaus koeficientas B teigiamas. Vadinasi, išvestiniam kintamajam „Išoriniai mokymosi motyvai“ padidėjus, galimybė, kad mažai veiksmingi mentoriai (II grupė) taps labai veiksmingais mentoriais (III grupė), padidės 1,044 karto.

Galimybių santykis tarp vidutiniškai veiksmingų mentorių ir labai veiksmingų mentorių grupių išvestiniam kintamajam „Vidiniai mokymosi motyvai“ yra 1,175 (95 proc. pasikliautinis intervalas 1,001–1,379). Regresoriaus koeficientas B teigiamas. Vadinasi, išvestiniam kintamajam „Vidiniai mokymosi motyvai“ padidėjus, galimybė, kad mažai veiksmingi mentoriai (II grupė) taps labai veiksmingais mentoriais (III grupė), padidės 1,175 karto.

Galimybių santykis tarp vidutiniškai veiksmingų mentorių ir labai veiksmingų mentorių grupių išvestiniam kintamajam „Mokymasis bendradarbiaujant“ yra 1,237 (95 proc. pasikliautinis intervalas 1,096–1,396). Regresoriaus koeficientas B teigiamas. Vadinasi, išvestiniam kintamajam „Mokymasis bendradarbiaujant“ padidėjus, galimybė, kad mažai veiksmingi mentoriai (II grupė) taps labai veiksmingais mentoriais (III grupė), padidės 1,237 karto.

Galimybių santykis tarp vidutiniškai veiksmingų mentorių ir labai veiksmingų mentorių grupių išvestiniam kintamajam „Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą“ yra 1,162 (95 proc. pasikliautinis intervalas 1,046–1,292). Regresoriaus koeficientas B teigiamas. Vadinasi, išvestiniam kintamajam „Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą“ padidėjus, galimybė, kad mažai veiksmingi mentoriai (II grupė) taps labai veiksmingais mentoriais (III grupė), padidės 1,162 karto.

Galimybių santykis tarp vidutiniškai veiksmingų mentorių ir labai veiksmingų mentorių grupių išvestiniam kintamajam „Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu“ yra 1,140 (95 proc. pasikliautinis intervalas 1,003–1,296). Regresoriaus koeficientas B teigiamas. Vadinasi, išvestiniam kintamajam „Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu“ padidėjus, galimybė, kad mažai veiksmingi mentoriai (II grupė) taps labai veiksmingais mentoriais (III grupė), padidės 1,140 karto.

3.23 lentelė. Mentorystės mokymosi modelio parametrų įverčiai (lyginamoji grupė – vidutiniškai veiksmingi mentoriai)

Mentorystės mokymosi subskalės	**Koeficientas B**	**SD**	***Wald* koeficientas**	**df**	***p***	**Exp(B)**	**95% pasikliautinis intervalas**	
							Apatinė riba	Viršutinė riba
Labai veiksmingi mentoriai								
Mentoriaus nuostatos mokytis	0,035	0,078	0,202	1,000	0,653	1,036	0,889	1,207
Mentoriaus žinios ir gebėjimai	0,168	0,078	4,658	1,000	0,031	1,183	1,016	1,377
Išoriniai mokymosi motyvai	0,043	0,046	0,906	1,000	0,341	1,044	0,955	1,142
Vidiniai mokymosi motyvai	0,161	0,082	3,904	1,000	0,048	1,175	1,001	1,379
Mokymasis bendradarbiaujant	0,213	0,062	11,848	1,000	0,001	1,237	1,096	1,396

Mokymasis stebint kito mentor. veiklą	0,150	0,054	7,772	1,000	0,005	1,162	1,046	1,292
Mokymasis iš veiksmingo mentor. stud. metu	0,131	0,065	4,006	1,000	0,045	1,140	1,003	1,296

Apibendrinant galima teigti, kad mentorystės mokymasis lemia didesnį slaugos studentų mentorių veiksmingumą: mokydamiesi mentorystės mažai veiksmingi ir vidutiniškai veiksmingi slaugos studentų mentoriai gali tapti veiksmingesniais slaugos studentų mentoriais. Mažai veiksmingo slaugos studentų mentoriaus galimybę tapti vidutiniškai veiksmingu mentoriumi lemia mentoriaus nuostatos mokytis, mentoriaus žinios ir gebėjimai, išoriniai mokymosi motyvai ir mokymasis bendradarbiaujant. Mažai veiksmingo slaugos studentų mentoriaus galimybę tapti labai veiksmingu mentoriumi lemia mokymasis bendradarbiaujant, mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą, mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu, išoriniai mokymosi motyvai, vidiniai mokymosi motyvai, mentoriaus žinios ir gebėjimai. Vidutiniškai veiksmingo slaugos studentų mentoriaus galimybę tapti labai veiksmingu mentoriumi lemia mentoriaus žinios ir gebėjimai, vidiniai mokymosi motyvai, mokymasis bendradarbiaujant, mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą, mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu.

3.5. Trečiasis pagrindinio tyrimo klausimas

Koks ryšys sieja skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales ir jų komponentus su slaugos studentų mentorių veiksmingumo grupėmis?

Pirmiausiai tiriamas skalės *Mentorystės mokymasis* subskalių ryšys su mentoriaus veiksmingumo grupėmis.

Kaip matyti 3.24 lentelėje, visose skalės *Mentorystės mokymasis* subskalėse yra statistiškai reikšmingų skirtumų, priklausomai nuo mentoriaus veiksmingumo grupės (visais atvejai ANOVA $p < 0,05$).

Šis faktas leidžia teigti, kad ***mentorių veiksmingumas yra susijęs su mentorystės mokymusi***.

Visais atvejais, išskyrus vieną (subskalė *Išoriniai mokymosi motyvai*), statistiškai reikšmingai skiriasi mažai veiksmingų, vidutiniškai veiksmingų ir labai veiksmingų mentorių grupių vidurkiai: mažai veiksmingų mentorių grupėje jie yra mažiausi, vidutiniškai veiksmingų – vidutiniai, o labai veiksmingų grupėje – didžiausi. Vadinasi galima teigti, kad įgytos *mentoriaus nuostatos mokytis, žinios ir gebėjimai, vidiniai mokymosi motyvai, mokymasis bendradarbiaujant, mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu* ir *mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą* yra labiausiai išryškėję labai veiksmingų mentorių grupėje, mažiau – vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje, mažiausiai – mažai veiksmingų mentorių grupėje.

Tik vienu anksčiau minėtu atveju (subskalė *Išoriniai motyvai*) statistiškai reikšmingai skiriasi tik mažai veiksmingų ir labai veiksmingų mentorių grupių vidurkiai. Šiuo atveju galima teigti, kad išoriniai mentorystės mokymosi motyvai yra stipresni mažai veiksmingų mentorių grupėje, palyginti su labai veiksmingų mentorių grupe.

3.24 lentelė. Skalės *Mentorystės mokymasis* subskalių palyginimas pagal mentorių veiksmingumo grupes

Mentorystės mokymosi subskalė	**Vidurkis**	**SD**	**Mentorių grupė (*n*)**	**LMT**	***p***	**F**	***p* ANOVA**
Mentoriaus nuostatos mokytis	21,37	5,343	I (79)	II	0,000	67,268	0,000
				III	0,000		
	25,99	3,595	II (295)	I	0,000		
				III	0,000		
	28,31	2,203	III (67)	I	0,000		
				II	0,000		
Mentoriaus žinios ir gebėjimai	16,19	4,831	I (79)	II	0,000	74,642	0,000
				III	0,000		
	20,26	2,972	II (295)	I	0,000		
				III	0,000		
	22,61	2,243	III (67)	I	0,000		
				II	0,000		

Išoriniai mokymosi motyvai	8,86	3,341	I (79)	II	0,261	5,164	0,006
				III	0,001		
	8,49	4,139	II (295)	I	0,261		
				III	0,871		
	7,48	2,908	III (67)	I	0,001		
				II	0,871		
Vidiniai mokymosi motyvai	14,61	4,727	I (79)	II	0,000	91,167	0,000
				III	0,000		
	19,01	3,431	II (295)	I	0,000		
				III	0,000		
	22,40	1,939	III (67)	I	0,000		
				II	0,000		
Mokymasis bendradarbiaujant	25,44	8,236	I (79)	II	0,000	121,562	0,000
				III	0,000		
	33,81	5,554	II (295)	I	0,000		
				III	0,000		
	40,28	2,610	III (67)	I	0,000		
				II	0,000		
Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą	13,22	4,875	I (79)	II	0,000	48,941	0,000
				III	0,000		
	17,20	4,619	II (295)	I	0,000		
				III	0,000		
	20,88	4,769	III (67)	I	0,000		
				II	0,000		
Mokymasis iš kito mentoriaus studijų metu	14,04	4,556	I (79)	II	0,000	67,452	0,000
				III	0,000		
	18,40	4,394	II (295)	I	0,000		
				III	0,000		
	22,10	2,753	III (67)	I	0,000		
				II	0,000		

LMT – lyginamos mentorių grupės, I – mažai veiksmingų mentorių grupė, II – vidutiniškai veiksmingų mentorių grupė; III – labai veiksmingų mentorių grupė, n – mentorių skaičius

Tiriamas skalės *Mentorystės mokymasis* subskalių *Mentoriaus nuostatos mokytis, Mentoriaus žinios ir gebėjimai, Išoriniai mokymosi motyvai, Vidiniai mokymosi motyvai, Mokymasis bendradarbiaujant,*

mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu ir *Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą* ryšiai su mentoriaus veiksmingumo grupėmis.

Koks ryšys sieja skalės *Mentorystės mokymasis* subskalės *Mentoriaus nuostatos mokytis* komponentus su mentorių veiksmingumo grupėmis?

Kaip matyti 3.25 lentelėje, visuose subskalės *Mentoriaus nuostatos mokytis* komponentuose yra statistiškai reikšmingų skirtumų, priklausomai nuo mentoriaus veiksmingumo grupės (visais atvejais ANOVA $p < 0,05$). Šis faktas leidžia teigti, kad *mentorių veiksmingumas yra susijęs su jų nuostatomis.*

Trim atvejais iš penkių statistiškai reikšmingai skiriasi mažai veiksmingų, vidutiniškai veiksmingų ir labai veiksmingų mentorių grupių vidurkiai: mažai veiksmingų mentorių grupėje jie yra mažiausi, vidutiniškai veiksmingų – vidutiniai, o labai veiksmingų grupėje – didžiausi. Vadinasi galima teigti, kad tokios mentorių nuostatos, kaip „Geras mentorius padeda praktikantui geriau išmokti profesijos“, „Aukštoji mokykla turi tartis su mentoriais, kaip veiksmingiau organizuoti praktiką“, „Mentorius turi jausti atsakomybę už savo, kaip praktikos vadovo, veiklą“ yra labiausiai išryškėjusios labai veiksmingų mentorių grupėje, mažiau – vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje, mažiausiai – mažai veiksmingų mentorių grupėje.

Dviem atvejais tarpgrupiniai skirtumai ne tokie ryškūs. Kaip matyti iš 3.25 lentelėje pateiktų duomenų (pagal vidurkius), nuostata „Mentoriams praverstų mokymasis mentorystės kursuose (seminaruose)“ mažiausiai išryškėjusi mažai veiksmingų mentorių grupėje, labiau išryškėjusi vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje, labiausiai – labai veiksmingų mentorių grupėje. Tačiau statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta, lyginant vidutiniškai veiksmingų ir labai veiksmingų mentorių grupes, kitais atvejais skirtumai statistiškai reikšmingi.

Be to, nelabai ryškūs skirtumai ir kitu – nuostatos „Aukštoji mokykla turi informuoti mentorius apie praktikos paskirtį ir turinį“ – atveju. Pagal vidurkius matyti, kad ši nuostata taip pat mažiausiai išryškėjusi mažai veiksmingų mentorių grupėje, labiau išryškėjusi

vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje, labiausiai išryškėjusi labai veiksmingų mentorių grupėje. Tačiau statistiškai reikšmingai ši nuostata skiriasi tik mažai ir labai veiksmingų mentorių grupėse: mažai veiksmingų mentorių grupėje ši nuostata mažiau išryškėjusi negu labai veiksmingų mentorių grupėje.

3.25 lentelė. Skalės *Mentorystės mokymasis* subskalę *Mentoriaus nuostatos* sudarančių komponentų palyginimas pagal mentorių veiksmingumo grupes

Teiginiai	**Vidurkis**	**SD**	**Mentorių grupė (*n*)**	**LMT**	***p***	**F**	***p* ANOVA**
Aukštoji mokykla turi informuoti mentorius apie praktikos paskirtį ir turinį	4,44	1,447	I (79)	II	0,222	33,839	0,000
				III	0,002		
	4,84	0,370	II (295)	I	0,222		
				III	0,155		
	5,09	0,239	III (67)	I	0,002		
				II	0,155		
Geras mentorius padeda praktikantui geriau išmokti profesijos	4,28	1,768	I (78)	II	0,004	52,528	0,000
				III	0,001		
	5,39	0,569	II (295)	I	0,004		
				III	0,000		
	5,82	0,124	III (67)	I	0,001		
				II	0,000		
Aukštoji mokykla turi tartis su mentoriais, kaip veiksmingiau organizuoti praktiką	4,08	1,347	I (79)	II	0,000	39,851	0,000
				III	0,018		
	5,17	0,670	II (295)	I	0,000		
				III	0,000		
	5,51	0,439	III (67)	I	0,018		
				II	0,000		
Mentorius turi jausti atsakomybę už savo, kaip praktikos vadovo, veiklą	4,56	1,388	I (79)	II	0,000	39,987	0,000
				III	0,000		
	5,35	0,503	II (294)	I	0,000		
				III	0,000		
	5,81	0,090	III (67)	I	0,000		
				II	0,000		
Mentoriams praverstų	4,06	1,288	I (79)	II	0,000	27,192	0,000
				III	0,000		

mokymasis mentorystės kursuose (seminaruose)	5,35	0,303	II (295)	I	0,000		
				III	0,230		
	5,61	0,100	III (67)	I	0,000		
				II	0,230		

LMT – lyginamos mentorių grupės, I – mažai veiksmingų mentorių grupė, II – vidutiniškai veiksmingų mentorių grupė; III – labai veiksmingų mentorių grupė, *n* – mentorių skaičius

Koks ryšys sieja mentorystės mokymosi subskalės *Mentoriaus žinios ir gebėjimai* komponentus su mentorių veiksmingumo grupėmis?

Kaip matyti 3.26 lentelėje, visuose subskalės *Mentoriaus žinios ir gebėjimai* komponentuose yra statistiškai reikšmingų skirtumų, priklausomai nuo mentoriaus veiksmingumo grupės (visais atvejais ANOVA $p < 0,05$). Šis faktas leidžia teigti, kad *mentorių veiksmingumas yra susijęs su jų žiniomis ir gebėjimais.*

Visais atvejais statistiškai reikšmingai skiriasi mažai veiksmingų, vidutiniškai veiksmingų ir labai veiksmingų mentorių grupių vidurkiai: mažai veiksmingų mentorių grupėje jie yra mažiausi, vidutiniškai veiksmingų – vidutiniai, o labai veiksmingų grupėje – didžiausi. Vadinasi galima teigti, kad tokios mentorių nuostatos, kaip „Mentorystės mokymasis – nuolatinis procesas“, „Mokausi įgytas žinias perteikti studentams“, „Mokausi vertinti studentų gebėjimus“, „Mokausi planuoti studentų mokymo procesą“ yra mažiausiai išryškėjusios mažai veiksmingų mentorių grupėje, labiau išryškėjusios vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje, labiausiai išryškėjusios labai veiksmingų mentorių grupėje.

3.26 lentelė. Skalės *Mentorystės mokymasis* subskalę *Mentoriaus žinios ir gebėjimai* sudarančių komponentų palyginimas pagal mentorių veiksmingumo grupes

Teiginiai	**Vidurkis**	**SD**	**Mentorių grupė (*n*)**	**LMT**	***p***	**F**	***p* ANOVA**
Mentorystės mokymasis – nuolatinis procesas	4,32	1,319	I (79)	II	0,000	30,841	0,000
				III	0,000		
	5,18	0,780	II (293)	I	0,000		

				III	0,000		
	5,66	0,472	III (67)	I	0,000		
				II	0,000		
Mokausi įgytas žinias perteikti studentams	4,28	1,031	I (78)	II	0,000	41,264	0,000
				III	0,000		
	5,22	0,110	II (290)	I	0,000		
				III	0,002		
	5,73	0,232	III (66)	I	0,000		
				II	0,002		
Mokausi vertinti studentų gebėjimus	4,06	1,280	I (79)	II	0,000	58,659	0,000
				III	0,004		
	5,09	0,545	II (294)	I	0,000		
				III	0,000		
	5,73	0,251	III (66)	I	0,004		
				II	0,000		
Mokausi planuoti studentų mokymo procesą	3,63	1,128	I (78)	II	0,000	63,126	0,000
				III	0,002		
	4,86	0,859	II (292)	I	0,000		
				III	0,000		
	5,49	0,500	III (67)	I	0,002		
				II	0,000		

LMT – lyginamos mentorių grupės, I – mažai veiksmingų mentorių grupė, II – vidutiniškai veiksmingų mentorių grupė; III – labai veiksmingų mentorių grupė, *n* – mentorių skaičius

Koks ryšys sieja mentorystės mokymosi subskalės *Išoriniai mokymosi motyvai* komponentus su mentorių veiksmingumo grupėmis?

Kaip matyti 3.27 lentelėje, ne visose subskalės *Išoriniai mokymosi motyvai* komponentuose yra statistiškai reikšmingų skirtumų, priklausomai nuo mentoriaus veiksmingumo grupės (vienu atveju iš trijų ANOVA $p < 0,05$). Kitais dviem atvejais, kompenentų „Mokausi mentorystės, nes tai susiję su didesniu finansiniu atlygiu“ bei „Mokausi mentorystės, nes jaučiu konkurenciją vadovauti studentų praktikai“ nėra statistiškai reikšmingų skirtumų, priklausomai nuo mentoriaus veiksmingumo grupės (abiem atvejais ANOVA $p < 0,05$).

Šis faktas leidžia teigti, kad *mentorių veiksmingumas tik iš dalies susijęs su jų išoriniais mokymosi motyvais.*

Pagal vidurkius matyti, kad išorinis mokymosi motyvas „Egzistuoja formalūs reikalavimai mentoriui (būtinas kursų baigimo pažymėjimas)“ labiausiai išryškėjęs mažai veiksmingų mentorių grupėje, mažiau išryškėjęs vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje, mažiausiai išryškėjęs labai veiksmingų mentorių grupėje. Tačiau statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta lyginant mažai veiksmingų ir vidutiniškai veiksmingų mentorių grupes, kitais atvejais skirtumai statistiškai reikšmingi.

3.27 lentelė. Mentorystės mokymosi subskalę *Išoriniai mokymosi motyvai* sudarančių komponentų palyginimas pagal mentorių veiksmingumo grupes

Teiginiai	**Vidurkis**	**SD**	**Mentorių grupė (*n*)**	**LMT**	***p***	**F**	***p* ANOVA**
Mokausi mentorystės, nes tai susiję su didesniu finansiniu atlygiu	3,00	1,774	I (79)	II	0,932	2,914	0,055
				III	0,043		
	2,91	1,936	II (293)	I	0,932		
				III	0,267		
	2,45	1,680	III (67)	I	0,043		
				II	0,267		
Egzistuoja formalūs reikalavimai mentoriui (būtinas kursų baigimo pažymėjimas)	3,49	1,985	I (79)	II	0,999	4,033	0,018
				III	0,027		
	3,46	1,574	II (293)	I	0,999		
				III	0,011		
	2,88	1,495	III (67)	I	0,027		
				II	0,011		
Mokausi mentorystės, nes jaučiu konkurenciją vadovauti studentų praktikai	2,50	1,521	I (79)	II	0,967	2,955	0,053
				III	0,031		
	2,40	1,741	II (293)	I	0,967		
				III	0,010		
	2,04	1,126	III (67)	I	0,031		
				II	0,010		

LMT – lyginamos mentorių grupės, I – mažai veiksmingų mentorių grupė, II – vidutiniškai veiksmingų mentorių grupė; III – labai veiksmingų mentorių grupė, *n* – mentorių skaičius

Koks ryšys sieja mentorystės mokymosi subskalės *Vidiniai mokymosi motyvai* komponentus su mentorių veiksmingumo grupėmis?

Kaip matyti 3.28 lentelėje, visuose subskalės *Vidiniai mokymosi motyvai* komponentuose yra statistiškai reikšmingų skirtumų, priklausomai nuo mentoriaus veiksmingumo grupės (visais atvejais ANOVA $p < 0,05$). Šis faktas leidžia teigti, kad *mentorių veiksmingumas yra susijęs su jų vidiniais mokymosi motyvais*.

Visais atvejais statistiškai reikšmingai skiriasi mažai veiksmingų, vidutiniškai veiksmingų ir labai veiksmingų mentorių grupių vidurkiai: mažai veiksmingų mentorių grupėje jie yra mažiausi, vidutiniškai veiksmingų – vidutiniai, o labai veiksmingų grupėje – didžiausi. Vadinasi galima teigti, kad tokios mentorių vidiniai mokymosi motyvai, kaip „Noriu kuo geriau išmokti mokyti studentus“, „Siekiu tapti veiksmingu mentoriumi“, „Jaučiu džiaugsmą, „vidinį pasitenkinimą“ mokydama(s) studentą“, „Noriu kuo geriau išmanyti ne tik slaugytojo, bet ir mentoriaus veiklas“, yra labiausiai išryškėję labai veiksmingų mentorių grupėje, mažiau – vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje, mažiausiai – mažai veiksmingų mentorių grupėje.

3.28 lentelė. Skalės *Mentorystės mokymasis* subskalę *Vidiniai mokymosi motyvai* sudarančių komponentų palyginimas pagal mentorių veiksmingumo grupes

Teiginiai	**Vidurkis**	**SD**	**Mentorių grupė (*n*)**	**LMT**	***p***	**F**	***p* ANOVA**
Noriu kuo geriau išmokti mokyti studentus	3,86	1,384	I (79)	II	0,000	55,340	0,000
				III	0,000		
	4,86	1,009	II (294)	I	0,000		
				III	0,000		
	5,67	0,705	III (67)	I	0,000		
				II	0,000		
Siekiu tapti veiksmingu mentoriumi	3,66	1,386	I (79)	II	0,000	69,863	0,000
				III	0,000		
	4,82	1,010	II (293)	I	0,000		
				III	0,000		

	5,67	0,660	III (67)	I	0,000		
				II	0,000		
Jaučiu džiaugsmą, „vidinį pasitenkinimą“ mokydama(s) studentą	3,62	1,462	I (79)	II	0,000	50,549	0,000
				III	0,000		
	4,71	1,108	II (295)	I	0,000		
				III	0,000		
	5,51	0,894	III (67)	I	0,000		
				II	0,000		
Noriu kuo geriau išmanyti ne tik slaugytojo, bet ir mentoriaus veiklas	3,47	1,348	I (79)	II	0,000	64,842	0,000
				III	0,000		
	4,65	1,119	II (294)	I	0,000		
				III	0,000		
	5,55	0,764	III (67)	I	0,000		
				II	0,000		

LMT – lyginamos mentorių grupės, I – mažai veiksmingų mentorių grupė, II – vidutiniškai veiksmingų mentorių grupė; III – labai veiksmingų mentorių grupė, *n* – mentorių skaičius

Koks ryšys sieja mentorystės mokymosi subskalės *Mokymasis bendradarbiaujant* komponentus su mentorių veiksmingumo grupėmis?

Kaip matyti 3.29 lentelėje, visuose subskalės *Mokymasis bendradarbiaujant* komponentuose yra statistiškai reikšmingų skirtumų, priklausomai nuo mentoriaus veiksmingumo grupės (visais atvejais ANOVA $p < 0,05$). Šis faktas leidžia teigti, kad *mentorių veiksmingumas yra susijęs su jų mokymusi bendradarbiaujant.*

Visais atvejais statistiškai reikšmingai skiriasi mažai veiksmingų, vidutiniškai veiksmingų ir labai veiksmingų mentorių grupių vidurkiai: mažai veiksmingų mentorių grupėje jie yra mažiausi, vidutiniškai veiksmingų – vidutiniai, o labai veiksmingų grupėje – didžiausi. Vadinasi galima teigti, kad tokie mentorių mokymosi bendradarbiaujant būdai, kaip „Domiuosi naujausia slaugos informacija, gaunama iš studentų, kolegų, mentorių, ir dalinuosi turima“, „Bendradarbiauju su kitais kolegomis vadovaudama(s) studentų praktikai“, „Domiuosi kitų mentorių vadovavimo studentų praktikai patirtimi ir dalinuosi savąja“, „Bendrauju su pacientais

siekdamas pagerinti vadovavimą studentų praktikai“, „Mentorystės mokausi dirbdama(s) komandoje su kolegmis“, „Man svarbu kolegų palaikymas ir parama mokantis vadovauti studentų praktikai“, yra labiausiai išryškėję labai veiksmingų mentorių grupėje, mažiau – vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje, mažiausiai – mažai veiksmingų mentorių grupėje.

3.29 lentelė. Skalės *Mentorystės mokymasis* subskalę *Mokymasis bendradarbiaujant* sudarančių komponentų palyginimas pagal mentorių veiksmingumo grupes

Teiginiai	**Vidurkis**	**SD**	**Mentorių grupė (*n*)**	**LMT**	***p***	**F**	***p* ANOVA**
Domiuosi naujausia slaugos informacija, gaunama iš studentų, kolegų, mentorių, ir dalinuosi turima	3,90	1,392	I (79)	II	0,000	62,931	0,000
				III	0,000		
	5,01	1,042	II (294)	I	0,000		
				III	0,000		
	5,82	0,458	III (67)	I	0,000		
				II	0,000		
Bendradarbiauju su kitais kolegomis vadovaudama(s) studentų praktikai	3,76	1,379	I (79)	II	0,000	57,986	0,000
				III	0,000		
	4,88	1,110	II (293)	I	0,000		
				III	0,000		
	5,72	0,692	III (67)	I	0,000		
				II	0,000		
Domiuosi kitų mentorių vadovavimo studentų praktikai patirtimi ir dalinuosi savąja	3,60	1,462	I (79)	II	0,000	65,864	0,000
				III	0,000		
	4,72	1,103	II (295)	I	0,000		
				III	0,000		
	5,73	0,617	III (67)	I	0,000		
				II	0,000		
Bendrauju su pacientais siekdamas pagerinti vadovavimą studentų praktikai	3,44	1,439	I (79)	II	0,000	78,265	0,000
				III	0,000		
	4,76	1,119	II (294)	I	0,000		
				III	0,000		
	5,76	0,698	III (67)	I	0,000		
				II	0,000		

Mentorystės mokausi dirbdama(s) komandoje su kolegmis	3,68	1,622	I (79)	II	0,000	71,176	0,000
				III	0,000		
	4,98	0,977	II (295)	I	0,000		
				III	0,000		
	5,76	0,676	III (67)	I	0,000		
				II	0,000		
Man svarbu kolegų palaikymas ir parama mokantis vadovauti studentų praktikai	3,67	1,558	I (78)	II	0,000	69,156	0,000
				III	0,000		
	4,99	1,080	II (294)	I	0,000		
				III	0,000		
	5,79	0,565	III (67)	I	0,000		
				II	0,000		

LMT – lyginamos mentorių grupės, I – mažai veiksmingų mentorių grupė, II – vidutiniškai veiksmingų mentorių grupė; III – labai veiksmingų mentorių grupė, *n* – mentorių skaičius

Koks ryšys sieja mentorystės mokymosi subskalės *Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą* komponentus su mentorių veiksmingumo grupėmis?

Kaip matyti 3.30 lentelėje, visuose subskalės *Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą* komponentuose yra statistiškai reikšmingų skirtumų, priklausomai nuo mentoriaus veiksmingumo grupės (visais atvejais ANOVA $p < 0,05$). Šis faktas leidžia teigti, kad *mentorių veiksmingumas yra susijęs su jų mokymusi stebint kito mentoriaus veiklą.*

Visais atvejais statistiškai reikšmingai skiriasi mažai veiksmingų, vidutiniškai veiksmingų ir labai veiksmingų mentorių grupių vidurkiai: mažai veiksmingų mentorių grupėje jie yra mažiausi, vidutiniškai veiksmingų – vidutiniai, o labai veiksmingų grupėje – didžiausi. Vadinasi galima teigti, kad tokie mentorių mokymosi stebint kito mentoriaus veiklą būdai, kaip „Stebiu, kaip kitas mentorius aiškina studentui procedūrų atlikimą, ir tai taikau mokydama(s) studentą“, „Stebiu, kaip kitas mentorius demonstruoja studentui procedūrų atlikimą, ir tai taikau mokydama(s) studentą“, „Stebiu, kaip kitas mentorius vertina studentų pasiekimus, ir tai taikau mokydama(s) studentą“, „Stebiu, kaip kitas mentorius bendrauja su

studentu, ir tai taikau mokydama(s) studentą“ yra labiausiai išryškėję labai veiksmingų mentorių grupėje, mažiau – vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje, mažiausiai – mažai veiksmingų mentorių grupėje.

3.30 lentelė. Skalės *Mentorystės mokymasis* subskalę *Mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą* sudarančių komponentų palyginimas pagal mentorių veiksmingumo grupes

Teiginiai	Vidurkis	SD	Mentorių grupė (*n*)	LMT	*p*	F	*p* ANOVA
Stebiu, kaip kitas mentorius aiškina studentui procedūrų atlikimą, ir tai taikau mokydama(s) studentą	3,31	1,351	I (68)	II	0,000	47,099	0,000
				III	0,000		
	4,38	1,230	II (314)	I	0,000		
				III	0,000		
	5,30	1,155	III (57)	I	0,000		
				II	0,000		
Stebiu, kaip kitas mentorius demonstruoja studentui procedūrų atlikimą, ir tai taikau mokydama(s) studentą	3,29	1,397	I (68)	II	0,000	48,219	0,000
				III	0,000		
	4,38	1,236	II (315)	I	0,000		
				III	0,000		
	5,33	1,186	III (57)	I	0,000		
				II	0,000		
Stebiu, kaip kitas mentorius vertina studentų pasiekimus, ir tai taikau mokydama(s) studentą	3,42	1,326	I (69)	II	0,000	30,939	0,000
				III	0,000		
	4,23	1,298	II (315)	I	0,000		
				III	0,000		
	5,12	1,297	III (57)	I	0,000		
				II	0,000		
Stebiu, kaip kitas mentorius bendrauja su studentu, ir tai taikau mokydama(s) studentą	3,28	1,328	I (69)	II	0,000	35,579	0,000
				III	0,000		
	4,25	1,327	II (314)	I	0,000		
				III	0,000		
	5,13	1,313	III (57)	I	0,000		
				II	0,000		

LMT – lyginamos mentorių grupės, I – mažai veiksmingų mentorių grupė, II – vidutiniškai veiksmingų mentorių grupė; III – labai veiksmingų mentorių grupė, *n* – mentorių skaičius

Koks ryšys sieja mentorystės mokymosi subskalės *Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu* komponentus su mentorių veiksmingumo grupėmis?

Kaip matyti 3.31 lentelėje, visuose subskalės *Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu* komponentuose yra statistiškai reikšmingų skirtumų, priklausomai nuo mentoriaus veiksmingumo grupės (visais atvejais ANOVA $p < 0,05$). Šis faktas leidžia teigti, kad *mentorių veiksmingumas yra susijęs su jų mokymusi iš veiksmingo mentoriaus studijų metu.*

Visais atvejais statistiškai reikšmingai skiriasi mažai veiksmingų, vidutiniškai veiksmingų ir labai veiksmingų mentorių grupių vidurkiai: mažai veiksmingų mentorių grupėje jie yra mažiausi, vidutiniškai veiksmingų – vidutiniai, o labai veiksmingų grupėje – didžiausi. Vadinasi galima teigti, kad tokie mentorių mokymosi iš veiksmingo mentoriaus studijų metu būdai, kaip „Man studijuojant buvo priimtina, kaip mentorius aiškindavo procedūrų techniką, ir tai taikau mokydama(s) studentus“, „Man studijuojant buvo priimtina, kaip mentorius demonstruodavo procedūrų techniką, ir tai taikau mokydama(s) studentus“, „Man studijuojant buvo priimtina, kaip mentorius bendraudavo su manimi, ir tai taikau mokydama(s) studentus“, „Man studijuojant buvo priimtina, kaip mentorius vertindavo mano pasiekimus, ir tai taikau mokydama(s) studentus“ yra labiausiai išryškėję labai veiksmingų mentorių grupėje, mažiau – vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje, mažiausiai – mažai veiksmingų mentorių grupėje.

3.31 lentelė. Skalės *Mentorystės mokymasis* subskalę *Mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu* sudarančių komponentų palyginimas pagal mentorių veiksmingumo grupes

Teiginiai	**Vidurkis**	**SD**	**Mentorių grupė (*n*)**	**LMT**	***p***	**F**	***p* ANOVA**
Man studijuojant buvo priimtina, kaip mentorius aiškindavo procedūrų techniką, ir	3,43	1,317	I (79)	II	0,000	50,754	0,000
				III	0,000		
	4,57	1,234	II (295)	I	0,000		
				III	0,000		

tai taikau mokydama(s) studentus	5,40	0,871	III (67)	I	0,000		
				II	0,000		
Man studijuojant buvo priimtina, kaip mentorius demonstruodavo procedūrų techniką, ir tai taikau mokydama(s) studentus	3,53	1,376	I (79)	II	0,000	57,886	0,000
				III	0,000		
	4,70	1,178	II (294)	I	0,000		
				III	0,000		
	5,57	0,701	III (67)	I	0,000		
				II	0,000		
Man studijuojant buvo priimtina, kaip mentorius bendraudavo su manimi, ir tai taikau mokydama(s) studentus	3,59	1,296	I (78)	II	0,000	53,426	0,000
				III	0,000		
	4,59	1,196	II (293)	I	0,000		
				III	0,000		
	5,58	0,762	III (67)	I	0,000		
				II	0,000		
Man studijuojant buvo priimtina, kaip mentorius vertindavo mano pasiekimus, ir tai taikau mokydama(s) studentus	3,48	1,357	I (79)	II	0,000	54,953	0,000
				III	0,000		
	4,61	1,237	II (294)	I	0,000		
				III	0,000		
	5,55	0,764	III (67)	I	0,000		
				II	0,000		

LMT – lyginamos mentorių grupės, I – mažai veiksmingų mentorių grupė, II – vidutiniškai veiksmingų mentorių grupė; III – labai veiksmingų mentorių grupė, *n* – mentorių skaičius

Apibendrinant galima teigti, kad mentorių veiksmingumas yra susijęs su mentorystės mokymusi. Mentoriaus įgytos nuostatos mokytis, žinios ir gebėjimai, vidiniai mokymosi motyvai, mokymasis bendradarbiaujant, mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu ir mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą yra labiausiai išryškėję labai veiksmingų mentorių grupėje, mažiau išryškėję vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje, mažiausiai išryškėję mažai veiksmingų mentorių grupėje. Išoriniai mokymosi motyvai yra labiausiai išryškėję

mažai veiksmingų mentorių grupėje, mažiau išryškėję vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje, mažiausiai išryškėję labai veiksmingų mentorių grupėje. Tačiau statistiškai reikšmingų skirtumų, priklausomai nuo mentoriaus veiksmingumo grupės, nustatyta tik vertinant išorinį mokymosi motyvą „Egzistuoja formalūs reikalavimai mentoriui (būtinas kursų baigimo pažymėjimas)“.

Diskusija ir išvados

Mentorystės tyrimai paskutinius dešimtmečius vystėsi įvairiomis kryptimis, viena iš jų – studentų mentorystė. Mokslinėje literatūroje nagrinėjama mentorystės nauda studentams, mentoriams ir organizacijoms, mentoriaus vaidmenys, mentorystės ir mentoriaus veiksmingumas, studentų mokymasis prižiūrint mentoriui ir kt. (Roberts, 2000; Sajienė, Dailidienė, 2003; Bozeman, Feeney, 2007; Monkevičienė, Schoroškienė, 2008; Crisp, Cruz, 2009; Allan, 2010; Hodgson, Scanlan, 2013). Empiriniuose tyrimuose atskleidžiama mentoriaus svarba studentams siekiant praktikos tikslų, sudarant palankią mokymosi aplinką, įgyjant ir tobulinant įgūdžius (McClure, Black, 2013; Jokelainen, Turunen, Tossavainen et al., 2011; Huybrecht, Loeckx, Quaeyhaegen et al. 2011; McCown, 2011). Nors tyrimuose akcentuojama mentoriaus svarba studentų mentorystei, tačiau, pasak Jones, Straker (2006), McCown (2011), Clarke, Killeavy, Moloney (2013), vis dar stokojama mentorių mokymąsi nagrinėjančių tyrimų. Iki šiol buvo neaišku, kokie ryšiai sieja studentų mentorių mokymąsi ir mentoriaus veiksmingumą, todėl šioje disertacijoje pasirinktas tyrimo aspektas – mentorystės mokymosi ir mentoriaus veiksmingumo ryšio nustatymas.

Disertacijos tikslas – ištirti mentorystės mokymosi ir mentoriaus veiksmingumo ryšį. Tikslas apribojamas slaugos studijų atvejo analize. Norint pasiekti disertacijos tikslą, reikalingi patikimi mentorystės mokymosi ir slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo matavimo instrumentai. Siekiant gauti duomenis, reikalingus sukonstruoti mentorystės mokymąsi matuojantį instrumentą ir atrinkti slaugos studentų mentoriaus veiksmingumą matuojantį instrumentą, buvo atlikti pagalbiniai kokybiniai tyrimai. Todėl disertacinį empirinį tyrimą sudarė du pagalbiniai kokybiniai tyrimai ir vienas pagrindinis kiekybinis.

Grupinės diskusijos rezultatų aptarimas

Pirmojo pagalbinio tyrimo klausimas. Kokie yra esminiai slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo požymiai?

Atliekant pirmąjį pagalbinį tyrimą, surinkti grupinės diskusijos metu gauti duomenys, jie išanalizuoti ir nustatyti esminiai slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo požymiai, kurie buvo sugrupuoti į šias grupes: veiksmingas studentų mokymas, veiksmingas studentų pasiekimų vertinimas, veiksmingam mentoriui būdingi asmenybės bruožai, mentoriaus slaugos gebėjimai, veiksmingi mentoriaus santykiai su studentais, mentoriaus slaugos gebėjimai.

Šio pagalbinio tyrimo metu gauti rezultatai dera su kitų mokslinių tyrimų rezultatais, atskleidžiančiais, kad veiksmingi slaugos studentų mentoriai planuoja mokymo procesą, teikia paramą ir pagalbą studentui mokantis (Andrews, Chilton, 2000; Lee, Cholowski, Williams, 2002; Ousey, 2009; Ali, 2012). Nustatant studentų mokymosi poreikius, skatinant didesnį mentoriaus vaidmens lankstumą, užtikrinant aukštesnę mokymo(si) kokybę mokymosi aplinkoje, pasak Lee, Cholowski, Williams (2002), labai svarbus mentoriaus asmeninių bruožų vertinimas. Pirmajame pagalbiniame tyrime išnagrinėtos veiksmingo slaugos studentų mentoriaus asmeninės savybės ir gebėjimai, motyvai būti veiksmingu mentoriumi, kurių gausa dera su kitų autorių įvardytomis asmeninėmis savybėmis ir gebėjimais bei savimotyvacija būti mentoriumi (Ali, 2012; Anderson, 2011).

Taip pat pirmuoju pagalbiniu tyrimu nustatyta, kad mokėjimas bendrauti su studentu skatina draugiškų, lygiaverčių, pagrįstų bendradarbiavimu santykių užmezgimą. Slaugos studentų mentorių bendravimo gebėjimų svarba taip pat nustatyta Kelly (2007) atliktame tyrime. Pasak Andrews, Chilton (2000), McBrien (2006), Ousey (2009), bendradarbiaujant sukuriama pozityvi mokymosi aplinka, kuri suponuoja sėkmingą studentų socializaciją slaugos profesijoje. Paaiškėjo, kad veiksmingas mentorius padeda studentams ne tik integruotis į sveikatos priežiūros specialistų komandą, bet ir formuotis profesinį identitetą, tai, pasak Jokelainen, Turunen, Tossavainen et al. (2011), svarbu slaugytojo profesijai.

Pirmojo pagalbinio tyrimo rezultatų analizė liudija, kad slaugos studentai mokosi iš veiksmingo mentoriaus elgesio, jo turimų ir demonstruojamų žinių, įgūdžių, patirties, kuriomis jis dalinasi su studentu. Šie rezultatai susiję su socialinio mokymosi teorijoje plėtojama *mokymosi stebint* idėja. Pasak Perry (2009), pagal socialinės mokymosi teoriją, veiksmingas mentorius studentų praktikos metu veikia kaip vaidmens modelis (angl. *role model*), o stebėdami jo elgesį, perimdami vertybes, požiūrius studentai mokosi.

Šis disertacinis tyrimas taip pat papildė tyrimus, nagrinėjančius slaugos studentų veiksmingo mentoriaus požymius. Nustatyta, kad veiksmingas slaugos studentų mentorius aiškiai įvardija studentų pasiekimų vertinimo kriterijus, nustato pradinį studentų žinių ir gebėjimų lygį, atlieka reguliarų studentų žinių ir gebėjimų vertinimą bei aptarimą.

Remiantis išskirtomis slaugos studentų mentoriaus veiksmingumą apibūdinančiomis požymių grupėmis ir jų turiniu, taip pat teorinėje disertacijos dalyje išskirtomis mentoriaus veiksmingumą apibūdinančiomis požymių grupėmis, mokslinėje literatūroje ieškotas ir atrinktas aprašas, labiausiai derantis su identifikuotu slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo modeliu. Knox, Mogan (1985) sudarytas slaugos mentoriaus veiksmingumo aprašas (angl. *The Nursing Clinical Teacher Effectiveness Inventory*), tyrėjos nuomone, labiausiai derėjo su identifikuotu slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo modeliu, todėl ir buvo panaudotas konstruojant klausimyną, skirtą mentorystės mokymosi ir mentoriaus veiksmingumo ryšiui tirti. Knox, Mogan (1985) sudarytas slaugos mentoriaus veiksmingumo aprašas, kaip nustatė šio disertacinio tyrimo autorė, validuojamas ir plačiai taikomas slaugos studentų mentoriaus veiksmingumui tirti ir kitose šalyse.

Disertacinio tyrimo metu atliktas minėto slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo aprašo kultūrinis adaptavimas, t. y. vertimas į lietuvių kalbą ir individualūs žvalgomieji interviu bei aprašo teiginių peržvalga su tiksline respondentų grupe. Adaptuojant aprašą Lietuvos kontekste nebuvo pašalintas nė vienas teiginys, išlaikytas konceptualus Knox, Mogan (1985) sudaryto aprašo teiginių

atitikmuo. Validuojant studentų mentoriaus veiksmingumo aprašo pagrindu sudarytą *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo* skalę gauti dideli *Cronbach alfa* koeficientai. Taigi klausimyno *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo* skalę (bendras visų subskalių *Cronbach alfa* 0,982) sudaro penkios subskalės: mokymas (*Cronbach alfa* 0,955), slaugos gebėjimai (*Cronbach alfa* 0,905), tarpasmeniniai santykiai (*Cronbach alfa* 0,911), vertinimas (*Cronbach alfa* 0,916), asmenybės bruožai (*Cronbach alfa* 0,927).

Vadovaujantis pirmojo pagalbinio tyrimo rezultatų analize galima teigti, kad Lietuvos ir kitų šalių slaugos studentų mentoriaus veiksmingumą apibūdinantys požymiai yra panašūs, slaugos studentų mentorių veiksmingumo skalė patikima ir validi, todėl taikytina konstruojant klausimyną ryšiui tarp mentorystės mokymosi ir mentoriaus veiksmingumo slaugos studijų kontekste ištirti.

Interviu rezultatų aptarimas

Antrojo pagalbinio tyrimo klausimas. Kokie yra esminiai mentorystės mokymosi požymiai slaugos studijų kontekste?

Šiame pagalbinio tyrimo etape remiantis pasirinktu slaugos studentų mentorių veiksmingumo aprašu ir Illeris (2003; 2007) mokymosi teorijoje įvardytomis mokymosi dimensijomis siekta sukonstruoti instrumentą, skirtą mentorystės mokymosi procesui ištirti. Tačiau Illeris (2003; 2007) mokymosi teorijoje tiesiogiai neaprašė mentorių mokymosi proceso. Taip pat minėtas mokslininkas nesukūrė klausimyno, padedančio tirti mokymosi dimensijų požymius. Todėl šio disertacinio tyrimo autorė, remdamasi Illeris (2003; 2007) mokymosi dimensijomis ir mokymosi teorijos idėjomis, iš anksto išskyrė mokymosi kategorijas ir subkategorijas, o pastarąsias modifikavo mentorystės mokymosi procesui nagrinėti. Mentorystės mokymosi kategorijos ir subkategorijos buvo patvirtintos kokybinės deduktyviosios turinio analizės būdu nagrinėjant duomenis, gautus interviu metodu su veiksmingais slaugos studentų mentoriais, įvardytais pirmame tyrimo etape, ir formuluojant subkategorijas apibūdinančius teiginius.

Interviu su veiksmingais slaugos studentų mentoriais rezultatų analizė atskleidė mentorystės mokymosi požymių grupių atitiktį Illeris (2007) mokymosi teorijoje išskirtoms trims mokymosi dimensijoms: 1) mokymosi turiniui, 2) mokymosi paskatai ir 3) mokymuisi sąveikaujant.

Interviu su veiksmingais slaugos studentų mentoriais nustatyta, kad mokantis mentorystės veiksmingiems mentoriams būdingos nuostatos bendradarbiauti su aukštąja mokykla, nuolat mokytis mentorystės, būti veiksmingu mentoriumi, prisiimti atsakomybę už savo, kaip mentoriaus, veiklą. Veiksmingi mentoriai išskyrė žinių ir gebėjimų mokytis veiksmingų mokymo(si) metodų, perteikti reikiamą informaciją, vertinti studentų pasiekimus, planuoti asmeninį mokymąsi ir studentų mokymą svarbą. Gauti rezultatai dera su Illeris (2007) mokymosi teorijos idėja, kad mokymosi turinys turi būti suprantamas platesnėmis kategorijomis, kurios apima ne tik besimokančiojo žinias, gebėjimus, bet ir nuostatas, įžvalgas, asmeninių norų, stiprybių, silpnybių supratimą, nes tik žinių įgijimas be jų supratimo tampa nebeadekvatus šiuolaikinio mokymosi sampratai.

Paaiškėjo, kad veiksmingi mentoriai mokosi skatinami išorinių ir vidinių mokymosi motyvų: noru būti veiksmingu mentoriumi, poreikiu mokytis ir tobulėti, pasitenkinimu atliekama veikla, administracijos paskata, finansine paskata, didesnėmis karjeros galimybėmis, mokymusi dėl reikalavimų ir konkurencijos. Šis motyvacinis mokymosi aspektas, t. y. motyvai ar jų nebuvimas, emocijos, požiūriai, valia, norai, pasak Illeris (2003; 2007), visada lemia mokymosi rezultatus, o esant mažai mokymosi motyvacijai mokymosi procesas vyksta nepakankamai arba jis visai nutrūksta. Taigi veiksmingų slaugos studentų mentorių įvardyti mokymosi motyvai apibūdina Illeris (2003; 2007) mokymosi teorijos paskatos dimensiją.

Pasak Illeris (2003; 2007), mokymasis vyksta individualiai ir sąveikaujant su aplinka, o besimokančiojo aktyvumas ir savarankiškumas mokantis gali kisti nuo visiško pasyvumo ir kito asmens kontrolės bei pagalbos besimokant iki visiško savarankiškumo

ir bendradarbiavimo, kooperacijos su kitais asmenimis. Mokslininkas mokymosi sąveikaujant dimensijoje taip pat išskiria ir įvairius informacijos šaltinius (knygas, internetą ir kt.), informacijos apdorojimo būdus (žinių integraciją, analizę ir kt.), kuriais naudodamasis besimokantysis gali gauti informacijos. Interviu su veiksmingais slaugos studentų mentoriais nustatyta, kad veiksmingi mentoriai mentorystės mokosi bendradarbiaudami su kolegomis, dalindamiesi mentorystės ir slaugos žiniomis, mokydamiesi iš veiksmingo mentoriaus studijų metu, stebėdami kitų mentorių veiklą, mokydamiesi iš asmeninės mentoriavimo patirties, naudodami įvairius savarankiško mokymosi būdus. Taigi išvardyti mentorystės mokymosi komponentai atliepia Illeris (2003; 2007) mokymosi teorijos mokymosi sąveikaujant dimensiją.

Remiantis Illeris (2003; 2007) mokymosi teorijos idėjomis ir antrojo pagalbinio kokybinio tyrimo rezultatais, konstruotas ir validuotas tolimesniam kiekybiniam tyrimui skirtas mentorystės mokymosi instrumentas, kuris buvo reikalingas ryšiui tarp mentorystės mokymosi ir slaugos studentų mentoriaus veiksmingumui ištirti. Atliekant *Mentorystės mokymosi* skalės validaciją, iš klausimyno buvo pašalinta 10 silpno koreliacinio ryšio su skale teiginių. Taip pat, remiantis faktorinės analizės rezultatais, pašalinti teiginiai, kurių koeficientai buvo mažesni nei 0,6 ir taip patikslinta *Mentorystės mokymosi* skalės struktūra. Atlikus subskalių patikimumo analizę nustatyta, kad kiekvienos subskalės *Cronbach alfa* svyruoja nuo 0,655 iki 0,920, tai rodo šios subskalių tikslumą matuojant atitinkamas mokymosi charakteristikas. Taigi klausimyno *Mentorystės mokymosi* skalę sudaro septynios mentorystės mokymosi subskalės: 1) mokymasis bendradarbiaujant (6 teiginiai), 2) mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą (4 teiginiai), 3) mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu (4 teiginiai), 4) mentoriaus nuostatos mokytis (5 teiginiai), 5) mentoriaus žinios ir gebėjimai (4 teiginiai), 6) išoriniai mokymosi motyvai (4 teiginiai), 7) vidiniai mokymosi motyvai (4 teiginiai).

Siekiant detalizuoti disertacinio tyrimo tikslą, suformuluoti trys pagrindinio tyrimo klausimai: Koks ryšys sieja skalės *Mentorystės*

mokymasis ir skalės *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* subskales? Ar mentorystės mokymasis lemia slaugos studentų mentoriaus veiksmingumą? Koks ryšys sieja skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales bei jų komponentus su slaugos studentų mentorių veiksmingumo grupėmis?

Apklausos rezultatų aptarimas

Pirmasis pagrindinio tyrimo klausimas. Koks ryšys sieja skalės *Mentorystės mokymasis* ir skalės *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* subskales?

Disertacijos autorė analizavo mokslinę literatūrą, ieškodama tyrimų, nagrinėjančių mentorystės mokymosi ir slaugos studentų mentoriaus veiksmingumą siejančius ryšius. Tenka konstatuoti, kad nors mentorystės mokymasis ir mentoriaus veiksmingumas nagrinėjamas taikant kokybinių ir kiekybinių tyrimų strategijas, tačiau pasigendama koreliacinių tyrimų, nagrinėjančių mentorystės mokymąsi ir mentoriaus veiksmingumą. Todėl šios disertacijos tyrimai papildo mentorystės mokymosi ir mentoriaus veiksmingumo mokslinių tyrimų erdvę koreliacinių tyrimų, nagrinėjančių mentorystės mokymosi ir slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo ryšius, rezultatais.

Šis klausimas buvo patikslintas trimis daliniais klausimais.

1.1 pagrindinio tyrimo klausimas. Koks ryšys sieja skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales?

Mokslininkai, tyrimams naudoję Knox, Mogan (1985) sudarytą slaugos mentoriaus veiksmingumo aprašą, tyrė slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo požymius pagal būdingumą mentoriams. Lee, Chowlovski, Williams (2002) ir Kube (2010) atliktuose tyrimuose aukščiausiais balais įvertinti tarpasmeninių santykių požymiai. Tačiau De Santis (2012) tyrime studentai ir mentoriai aukščiausiais balais įvertino mokymo bei slaugos gebėjimų grupės požymius.

Šiame disertaciniame tyrime tirti ir nustatyti koreliaciniai ryšiai tarp slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo požymių grupių.

Patvirtinta, kad slaugos studentų mentoriaus veiksmingumą apibūdinančios požymių grupės (mokymas, slaugos gebėjimai, vertinimas, tarpasmeniniai santykiai, asmenybės bruožai) visose mentorių veiksmingumo grupėse tarpusavyje susijusios: kuo mentoriams būdingesni vieną mentoriaus veiksmingumo požymių grupę sudarantys požymiai, tuo būdingesni ir kitą veiksmingumo požymių grupę sudarantys požymiai. Mažai veiksmingų mentorių grupėje koreliaciniai ryšiai yra santykinai silpniausi, o labai veiksmingų mentorių grupėse – santykinai stipriausi.

Šiuo disertaciniu tyrimu taip pat nustatyta, kad mažai veiksmingų ir vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėse stipriausi koreliaciniai ryšiai sieja tarpasmeninius mentorių santykius su vertinimu, o labai veiksmingų mentorių grupėse – tarpasmeninius mentorių santykius su mentoriaus asmenybės bruožais. Taigi gauti rezultatai sutampa su Chowlovski, Williams (2002), Kube (2010) tyrimo rezultatais, parodančiais tarpasmeninių santykių svarbą slaugos studentų mentorų veiksmingumui.

Taigi **1.1 hipotezė** „Skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales sieja statistiškai reikšmingi ryšiai“ pasitvirtino.

1.2 pagrindinio tyrimo klausimas. Koks ryšys sieja skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales?

Nagrinėti koreliaciniai ryšiai, siejantys mentorystės mokymąsi apibūdinančių komponentų grupes. Nustatyta, kad dauguma mentorystės mokymąsi apibūdinančių komponentų grupių, nepriklausomai nuo slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo grupių, tarpusavyje susijusios statistiškai reikšmingai: didėjant vieniems išvardytiems mentorystės mokymosi komponentams, didėja ir kiti mentorystės mokymosi komponentai. Tai yra, kuo daugiau slaugos studentų mentoriai įgyja kai kurių mokymosi motyvų, tuo daugiau jie mokosi sąveikaudami ir įgyja mokymosi nuostatų, žinių ir gebėjimų.

Suaugę besimokantieji, kaip teigia Knowles, Holton, Swanson (2007), mokosi skatinami labiau vidinių nei išorinių motyvų.

Kaip rodo disertacinio tyrimo rezultatų analizė, šios idėjos yra taikytinos slaugos studentų mentorių kontekste. Nustatyta, kad visose slaugos studentų mentorių veiksmingumo grupėse statistiškai reikšmingi ryšiai sieja vidinius mokymosi motyvus su dauguma mentorystės mokymąsi apibūdinančių komponentų grupių. Tačiau išoriniai mokymosi motyvai visose slaugos studentų mentorių veiksmingumo grupėse su dauguma mentorystės mokymąsi apibūdinančių komponentų grupių statistiškai reikšmingai nesusiję.

Socialinio mokymosi teorijos požiūriu, pasak Tight (2007), stebėjimas ir modeliavimas yra svarbus mokymosi elementas. Shunk, Mullen (2009) nuomone, kito asmens veiklos stebėjimas gali būti interpretuojamas kaip savivaldus mokymasis. Mentorystės mokymasis ir savivaldus mokymasis, kaip nurodo Shunk, Mullen (2009), yra susiję, nes skatina besimokančio asmens savarankiškumą. Šios idėjos taikytinos ir slaugos studentų mentoriams, nes disertaciniu tyrimu atskleista, kad slaugos studentų mentoriai mentorystės mokosi stebėdami kito mentoriaus veiklą. Tyrimo rezultatų analizė taip pat patvirtina sąsajas tarp slaugos studentų mentorių nuostatų mokytis, žinių, gebėjimų ir mokymosi stebint kito mentoriaus veiklą. Stebėjimas, kaip mokymosi metodas, įvardijamas ir McCown (2011) atliktame tyrime, nagrinėjančiame biomedicinos diagnostikos studentų–mentorių mentorystės mokymąsi.

McCauley, Hezlett (2001), cituodami Kolb (1984) ir remdamiesi patirtinio mokymosi teorija, mokymąsi iš patirties aiškina kaip mokymosi ciklą, kuriame išskiriami keturi etapai: patirties konkrečioje situacijoje įgijimas, stebėjimas ir šių patirčių refleksija, abstraktus konceptualizavimas, patirties taikymas naujose situacijose. Patirtinio mokymosi teorijos požiūriu, pasak Fenwick, Tannant (2007), patirtinis mokymasis vyksta tik tada, kai besimokantysis patirtį apmąsto, aktyviai atskleidžia patirties prasmę ir susieja ją su ankstesne patirtimi. Šiuo disertaciniu tyrimu patvirtinta, kad ir slaugos studentų mentoriai mokosi iš veiksmingo mentoriaus studijų metu, o šią patirtį panaudoja mokydami studentus. Gauti rezultatai papildo Jones, Straker (2006), Clarke, Killeavy, Moloney (2013) atliktų kokybinių

tyrimų rezultatus, kuriuose atskleistas mokytojų–studentų mentorių mokymasis naudojant patirtines, studijų metu gautas žinias.

Mokslinėje literatūroje, pasak Clarke, Killeavy, Moloney (2013), taip pat akcentuojama mokymosi iš asmeninės mentoriavimo patirties svarba. Validuojant šios disertacijos klausimyno *Mentorystės mokymosi* skalę, klausimyne nuspręsta palikti tik tuos teiginius, kurių faktorinis svoris buvo didesnis nei 0,6. Todėl iš klausimyno buvo pašalinti teiginiai, apibūdinantys slaugos studentų mentorių mokymąsi iš asmeninės mentoriavimo patirties, o palikti teiginiai, apibūdinantys mokymąsi iš studijų metu įgytos patirties. Vadinasi, mokydamiesi mentorystės, mentoriavimo metu įgytą patirtį slaugos studentų mentoriai naudoja mažiau nei studijų metu įgytą patirtį. Atlikus slaugos studentų mentorių sociodemografinių veiksnių analizę nustatyta, kad didžioji dauguma tyrime dalyvavusių mentorių turi mentoriavimo patirties. Todėl galima daryti prielaidą, kad tyrime dalyvavusių slaugos studentų mentorių nepakankamas mentoriavimo patirties naudojimas mokantis mentorystės galėtų būti aiškinamas dideliu darbo krūviu (Omansky, 2010) ir laiko mentoriavimo patirties refleksijai trūkumu. McCown (2011) nustatė, kad biomedicinos diagnostikos studentų mentoriai mokydamiesi mentorystės taip pat nepakankamai naudoja asmeninę mentoriavimo patirtį. McCown (2011) tokius rezultatus aiškina laiko mentorystei trūkumu, ir mentorių nuostata, kad mentorius yra ne profesija, todėl svarbiau apmąstyti savo, kaip specialisto, o ne kaip mentoriaus, atliekamą veiklą.

Nepakankamas asmeninės mentoriavimo patirties naudojimas mokantis mentorystės taip pat gali būti aiškinamas remiantis socialinio mokymosi teorijos plėtotojų Lave, Wenger (1991) idėjomis. Pasak Lave, Wenger (1991), besimokantieji taip įaugę į savo kultūrą, kad gali nesugebėti atskirti mąstymo nuo savo pačių patirties. Mokslininkai teigia, kad mokymasis yra įsišaknijęs situacijoje, kurioje asmuo dalyvauja, o ne to žmogaus galvoje kaip intelektinės sampratos, gaunamos refleksijos būdu, todėl, pasak Fenwick, Tannant (2007), socialinio mokymosi teorijos požiūriu, mokymasis yra labiau

kontekstinis nei grįstas refleksija ir visada vyksta tam tikroje bendruomenėje.

Kontekstinio mokymosi teorijų požiūriu mokymasis taip pat yra socialus, nes besimokantieji, Cain (2009) nuomone, sąveikauja su bendruomene bei joje mokosi. Mokymasis, pasak Kwakman (2003), yra kultūriškai apibrėžtas, susijęs su kontekstu ir remiasi bendradarbiavimu. Bendradarbiavimas, kaip teigia Kwakman (2003), svarbus profesiniam tobulėjimui, nes suteikia ne tik paramą mokantis, bet taip pat informacijos apmąstymams ir naujoms įžvalgoms. Šiuo disertaciniu tyrimu patvirtinta, kad ir slaugos studentų mentoriai mokosi sąveikaudami su kolegomis, mentoriais. Šie rezultatai sutampa su Jones, Straker (2006), Clarke, Killeavy, Moloney (2013) atliktų tyrimų, nagrinėjančių mokytojų – studentų mentorių mokymąsi bendradarbiaujant su kolegomis, rezultatais.

Taip pat atliktame disertaciniame tyrime nagrinėti koreliaciniai ryšiai, siejantys paminėtas mentorystės mokymąsi apibūdinančių komponentų grupes slaugos studentų mentorių veiksmingumo grupėse. Nustatyta, kad dauguma mentorystės mokymąsi apibūdinančių komponentų grupių, nepriklausomai nuo slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo grupių, tarpusavyje susijusios statistiškai reikšmingai: didėjant vieniems išvardytiems mentorystės mokymosi komponentams, didėja ir kiti mentorystės mokymosi komponentai.

Patvirtinta, kad mažai veiksmingų slaugos studentų mentorių grupėje išoriniai mokymosi motyvai statistiškai reikšmingai nesusiję su visomis mentorystės mokymąsi apibūdinančių komponentų grupėmis. Tarpusavyje susiję tik mokymosi turinys, vidiniai mokymosi motyvai, mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą, mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu.

Vidutiniškai veiksmingų slaugos studentų mentorių grupėje tiesiogiai susiję tik išoriniai motyvai ir mentoriaus nuostatos mokytis. Taip pat susiję mokymosi turinys, vidiniai mokymosi motyvai bei mokymasis sąveikaujant, tačiau ne visi juos siejantys ryšiai yra statistiškai reikšmingi.

Labai veiksmingų slaugos studentų mentorių grupėje susiję mokymosi turinys, vidiniai mokymosi motyvai bei mokymasis sąveikaujant. Taip pat patvirtinta, kai labai veiksmingi mentoriai mokosi skatinami išorinių mokymosi motyvų, mažėja jų nuostatos mokytis ir jų mokymasis bendradarbiaujant, o didėja mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą. Be to, šioje grupėje lyginant su kitomis mentorių veiksmingumo grupės mokymąsi apibūdinančių komponentų grupes sieja daugiau statistiškai reikšmingų ryšių.

Remiantis atlikta šio disertacinio tyrimo rezultatų analize galima teigti, kad kuo slaugos studentų mentoriai veiksmingesni, tuo jų mokymasis yra kompleksiškesnis, integruojantis mokymosi turinio, paskatos bei mokymosi sąveikaujant elementus. Taigi tyrimo rezultatų analize atskleista, kad slaugos studentų mentorių mokymasis atliepia Illeris (2007) mokymosi sampratą, sujungiančią mokymosi turinio, paskatos ir sąveikos dimensijas.

Taigi **1.2 hipotezė** „Kai kurias skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales sieja statistiškai reikšmingi ryšiai“ pasitvirtino.

1.3 pagrindinio tyrimo klausimas. Koks ryšys sieja skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales ir skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales?

Nagrinėti koreliaciniai ryšiai, siejantys mentorystės mokymąsi apibūdinančių komponentų grupes ir slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo požymių grupes.

Nagrinėjant slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo sąryšį su mentorystės mokymusi, nepriklausomai nuo mentoriaus veiksmingumo grupių, nustatyta, kad su mentorystės mokymusi nesusiję tik išoriniai mokymosi motyvai. Likusios mentorystės mokymąsi apibūdinančių komponentų grupės susijusios su slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo subskalėmis: kuo didėja mentorystės mokymasis, tuo mentoriams būdingesni mentoriaus veiksmingumą apibūdinantys komponentai.

Mažai veiksmingų mentorių grupėje statistiškai reikšmingi ryšiai sieja tik mentoriaus žinias ir nuostatas, mentorių mokymąsi bendradarbiaujant su veiksmingo mentoriaus asmenybės bruožais.

Vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje, dauguma atvejų, mentorių veiksmingumą apibūdinančių požymių grupės susijusios su mentorystės mokymusi. Stipriausi ryšiai sieja mokymąsi iš veiksmingo mentoriaus studijų metu, taip pat išorinius mokymosi motyvus su veiksmingo mentoriaus asmenybės bruožais.

Labai veiksmingų mentorių grupėje mentorystės mokymasis, skirtingai nei kitose mentoriaus veiksmingumo grupėse, susijęs su visomis mentoriaus veiksmingumą apibūdinančių komponentų grupėmis, išskyrus išorinius mokymosi motyvus. Stipriausi ryšiai sieja mokymąsi bendradarbiaujant su veiksmingo mentoriaus tarpasmeniniais santykiais.

Taigi mažai veiksmingų ir vidutiniškai veiksmingų mentorių mentorystės mokymasis labiausiai susijęs su mentoriaus asmenybės bruožais, o labai veiksmingų mentorių grupėje – su tarpasmeniniais santykiais.

Disertacijos autorei nepavyko rasti kitų tyrėjų atliktų tyrimų, kuriuose nagrinėjami ryšiai tarp mentorystės mokymosi ir mentoriaus veiksmingumo. Tikimasi, kad atlikto tyrimo, patvirtinančio ryšius tarp mentorystės mokymosi ir slaugos studentų mentoriaus veiksmingumo, rezultatai taps išeities tašku kitiems tyrėjams, nagrinėsiantiems mentorių mokymąsi.

Taigi **1.3 hipotezė** „Kai kurias skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales ir skalę *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* sudarančias subskales sieja statistiškai reikšmingi ryšiai“ pasitvirtino.

Remiantis atlikta 1.1, 1.2, 1.3 tyrimų rezultatų analize ir 1.1, 1.2, 1.3 hipotezių patvirtinimais, galima teigti, kad **pirmoji hipotezė** „Skalės *Mentorystės mokymasis* ir skalės *Slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas* kai kurias subskales sieja statistiškai reikšmingi ryšiai“ pasitvirtino.

Antrasis pagrindinio tyrimo klausimas. Ar mentorystės mokymasis lemia slaugos studentų mentorių veiksmingumą?

Šiuo disertaciniu tyrimu patvirtinta, kad mentorystės mokymasis lemia didesnį slaugos studentų mentorių veiksmingumą: mokydamiesi

mentorystės mažai veiksmingi ir vidutiniškai veiksmingi slaugos studentų mentoriai gali tapti veiksmingesniais slaugos studentų mentoriais.

Mentorystės mokymasis įgyjant daugiau žinių ir gebėjimų, gilėjant nuostatoms, stiprėjant išoriniams mokymosi motyvams, mokantis daugiau bendradarbiaujant, stebint kito mentoriaus veiklą, daugiau mokantis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu lemia mažai veiksmingo slaugos studentų mentoriaus galimybę tapti vidutiniškai veiksmingu slaugos studentų mentoriumi. O mentorystės mokymasis įgyjant daugiau žinių ir gebėjimų, stiprėjant išoriniams ir vidiniams mokymosi motyvams, mokantis daugiau bendradarbiaujant, stebint kito mentoriaus veiklą, daugiau mokantis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu lemia mažai veiksmingo slaugos studentų mentoriaus galimybę tapti labai veiksmingu mentoriumi.

Mentorystės mokymasis įgyjant daugiau žinių ir gebėjimų, stiprėjant vidiniams mokymosi motyvams, mokantis daugiau bendradarbiaujant, stebint kito mentoriaus veiklą, daugiau mokantis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu lemia vidutiniškai veiksmingo slaugos studentų mentoriaus galimybę tapti labai veiksmingu mentoriumi.

Taigi slaugos studentų mentoriaus veiksmingumą lemia mentorystės mokymosi kompleksiškumas. Galima rasti šio teiginio sąsajų su Mujis, Kyriakides, van der Werf et al. (2014) idėja, kad ne pavienių, izoliuotų asmens mokymo(si) gebėjimų, o tik turima mokymo(si) gebėjimų grupių visuma gali atskleisti kompleksinę asmens veiksmingumo prigimtį. Remiantis antrojo pagrindinio tyrimo rezultatais taip pat galima teigti, kad mokymasis sąveikaujant yra svarbiausias mokymosi komponentas, lemiantis slaugos studentų mentorių veiksmingumo didėjimą.

Mokslinėje literatūroje disertacijos autorė nerado tyrimų, nagrinėjančių slaugos studentų mentorių mokymosi įtaką jų veiksmingumui. Shunk, Mullen (2009) teigia, kad atliekama nemažai tyrimų, nagrinėjančių mentorystės trukmę, mentoriaus funkcijas, santykius, tačiau neanalizuojama, kaip šie kintamiejieji susiję. Panašios nuomonės laikosi ir Allen, Eby (2011), Brondyk,

Searby (2013), teigdami, kad trūksta tyrimų, nagrinėjančių žinių, požiūrių, dispozicjų įtaką mentorių veiksmingumui. Disertacijos autorės rastuose pavieniuose tyrimuose analizuojami mentoriavimo trukmės, mentoriaus sociodemografinių duomenų ir mentoriaus veiksmingumo ryšiai (Allen, Eby, 2011; Brondyk, Searby, 2013).

Taigi **antroji hipotezė** „Mentorystės mokymasis lemia slaugos studentų mentorių veiksmingumą“ pasitvirtino.

Trečiasis pagrindinio tyrimo klausimas. Koks ryšys sieja skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales ir jų komponentus su slaugos studentų mentorių veiksmingumo grupėmis?

Šiuo tyrimu patvirtinta, kad slaugos studentų mentoriaus veiksmingumas yra susijęs su mentorystės mokymusi. Įgytos slaugos studentų mentoriaus nuostatos mokytis, žinios ir gebėjimai, vidiniai mokymosi motyvai, mokymasis bendradarbiaujant, mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu ir mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą yra labiau išryškėję veiksmingų mentorių grupėje, mažiau – vidutiniškai veiksmingų mentorių grupėje, mažiausiai – mažai veiksmingų mentorių grupėje.

Išoriniai mentorystės mokymosi motyvai yra stipresni mažai veiksmingų slaugos studentų mentorių grupėje palyginti su labai veiksmingų mentorių grupe. Suaugusiųjų mokymosi teorijos požiūriu, suaugę besimokantieji, pasak Gom (2009), gali mokytis skatinami išorinių motyvų – siekdami paaukštinimo darbe, didesnio atlyginimo, norėdami keisti darbo sritį. Suaugusiojo besimokančiojo, turinčio didelę savivertę, mokymąsi skatina vidiniai mokymosi motyvai – siekimas vidinio pasitenkinimo, siekimas džiaugsmingos, jaudinančios patirties (Gom, 2009). Šios idėjos sutampa su disertacinio tyrimo rezultatais. Nagrinėjant konkrečius mentorystės mokymosi motyvus patvirtinta, kad slaugos studentų mentorių veiksmingumas tik iš dalies susijęs su jų išoriniais mokymosi motyvais. Statistiškai reikšmingas tik mokymosi dėl formalių reikalavimų mentoriui motyvas labiausiai išryškėjęs mažai veiksmingų slaugos studentų mentorių grupėje, o silpniausiai – labai veiksmingų slaugos studentų mentorių grupėje.

Patvirtinta, kad nuostata dėl mokymosi dalyvaujant mentorystės kursuose svarbesnė vidutiniškai veiksmingiems ir labai veiksmingiems slaugos studentų mentoriams. Mentorystės mokymasis neformaliuoju būdu akcentuojamas daugelyje tyrimų, nagrinėjančių tiek slaugos studentų, tiek mokytojų – studentų mentorių mokymąsi. Tačiau McCarthy, Murphy (2010), McClure, Black (2013), Sedgwick, Harris (2012), Stenfors-Hayes, Hult, Dahlgren (2011) teigia, kad ne visos mokymo programos yra veiksmingos, todėl analizuoja programų trūkumus ir teikia programų gerinimo pasiūlymus.

Šiuo tyrimu taip pat patvirtinta, jog nuostata, kad aukštoji mokykla turi informuoti mentorius apie praktikos paskirtį ir turinį, statistiškai reikšmingai skiriasi tik mažai ir labai veiksmingų slaugos studentų mentorių grupėse. Galima atrasti šio darbo sąsajų su Bourbonnais, Kerr (2007), Horton, DePaoli, Hertach et al. (2012), Huybrecht, Loeckx, Quaeyhaegens et al. (2011) atliktais tyrimais, kuriuose įvardyta bendradarbiavimo su aukštąją mokykla ir pagalbos būtinybė mokantis mokyti ir mokant slaugos studentus praktikos metu. Bourbonnais, Kerr (2007) remdamiesi atlikto tyrimo rezultatais teigia, kad aukštoji mokykla turėtų suteikti daugiau informacijos mentoriams, kaip veiksmingiau organizuoti slaugos studentų mokymo procesą ir vertinti studentų veiklą.

Tyrimu nustatyta, kad nuolatinio mentorystės mokymosi svarba labiausiai išryškėjusi labai veiksmingų mentorių grupėje. Šie rezultatai sutampa su Mujis, Kyriakides, van der Werf et al. (2014) tyrimo rezultatais, rodančiais, kad savivaldus ir nuolatinis mokymasis svarbūs mokytojų–studentų mentorių veiksmingumui didinti.

Kaip paaiškėjo atlikus šį tyrimą, mokymasis vertinti studentų gebėjimus, planuoti studentų mokymą, perteikti žinias studentams labiau išryškėjęs labai veiksmingų slaugos studentų mentorių grupėje. Galima atrasti sąsajų su Chang, Lin, Chen, Kang (2014) atliktu tyrimu, kuriame mentoriai įvardijo vertinimo, mokymo metodų mokymosi poreikius kaip vienus iš didžiausių poreikių vadovaujant slaugos studentų praktikai, Sedgwick, Harris (2012) tyrimu, kuriame mokytojų–studentų mentoriai įvardijo poreikį mokytis studentų veiklos vertinimo metodų.

Targamadzė (2003) teigia, kad mentoriaus veiksmingumas labai priklauso nuo jo gebėjimo veiksmingai bendrauti ir bendradarbiauti, o šie gebėjimai turi būti nuolat tobulinami. Šiuo disertaciniu tyrimu patvirtinta, kad visi bendradarbiavimą apibūdinantys komponentai (patirties ir naujos informacijos sklaida, mokymasis komandoje, bendradarbiavimas su kolegomis ir pacientais, kolegų parama ir palaikymas) labiausiai išryškėję labai veiksmingų mentorių grupėje. Galima atrasti šio darbo sąsajų su Jones, Straker (2006), Clarke, Killeavy, Moloney (2013) atliktais tyrimais, kuriuose atskleidžiamas mokytojų–studentų mentorių mokymasis iš kolegų. Minėti tyrėjai teigia, kad mentorių bendravimas ir bendradarbiavimas yra būtini siekiant gauti naujos informacijos. Kwakman (2003) nuomone, pagrindiniai bendradarbiavimo privalumai – tai grįžtamojo ryšio gavimas, naujų idėjų, žinių sklaida. Be to, pasak Kwakman (2003), socialinio mokymosi teorijos požiūriu, bendradarbiavimas padeda sukurti mokymosi kultūrą ir bendruomenę, kurioje besimokantysis sulaukia kolegų, įstaigos administracijos pagalbos ir paramos, tai pasireiškia komandiniu darbu ir abipuse žinių sklaida. Kolegų parama ir palaikymas taip pat akcentuojamas McCown (2011) atliktame tyrime, analizuojančiame biomedicinos diagnostikos studentų mentorių mentorystės mokymąsi.

Šio disertacinio tyrimo metu gauti duomenys liudija, kad mentoriai mokosi bendraudami su pacientais. Tokiu būdu mentoriai mokosi mokyti studentus, nes, pasak Salminen, Stolt, Saarikoski et al. (2010), pacientai mentoriams teikia grįžtamąjį ryšį apie studentų veiklą, studentų atliktas procedūras.

Socialinio mokymosi teorijos požiūriu mokymasis gali vykti stebint kito asmens elgesį ir jį modeliuojant (Perry, 2009). Mentorius, iš kurio mokomasi, pasak Perry (2009), veikia kaip vaidmens modelis (angl. *role model*), o besimokantysis stebėdamas modeliuoja savo elgesį, perima jo vertybes, požiūrius, įsitikinimus. Disertaciniu tyrimu nustatyta, kad stebėjimas, kaip mokymosi būdas, labiausiai išryškėjęs labai veiksmingų mentorių grupėje. Nors Scanlan (2001), Kwakman (2003), McCown (2011) netyrė mentorystės mokymosi ir veiksmingumo ryšių, tačiau jų atliktų tyrimų rezultatai taip pat parodė

kito mentoriaus ar mokytojo stebėjimo svarbą mokymosi procesui. Sutkin, Wagner, Harris, Schiffer (2008) atlikę mokslinių publikacijų analizę, teigia, kad stebėjimas – veiksmingas sveikatos priežiūros specialistų mentorių mokymosi metodas.

Šiuo disertaciniu tyrimu taip pat nustatyta, kad mokydamiesi labai veiksmingi slaugos studentų mentoriai labiau naudoja studijų metu įgytą patirtį, kai jų praktikai vadovavo mentoriai. Slaugos studentų mentoriai naudoja vertinimo, demonstravimo, aiškinimo ir bendravimo būdus, kokius jų studijų metu naudojo mentorius. Galima rasti šio tyrimo rezultatų sąsajas su Guiles, Ward-Cook (2006) atliktu tyrimu, kuriame taip pat atskleistas studijų metu įgytos mentorystės patirties panaudojimas mokytojų – studentų mentorių mentorystės mokymuisi.

Taigi, **trečioji hipotezė** „Skalę *Mentorystės mokymasis* sudarančias subskales ir kai kuriuos jų komponentus su slaugos studentų mentorių veiksmingumo grupėmis sieja statistiškai reikšmingi ryšiai“ pasitvirtino.

Išvados

1. *Slaugos studentų mentorių mentorystės mokymosi modelį* sudaro septynios mokymosi komponentų grupės: mentoriaus nuostatos mokytis, žinios ir gebėjimai, išoriniai mokymosi motyvai, vidiniai mokymosi motyvai, mokymasis bendradarbiaujant, mokymasis stebint kito mentoriaus veiklą, mokymasis iš veiksmingo mentoriaus studijų metu. Šis modelis atliepia Illeris (2003; 2007) mokymosi teorijoje išskirtas mokymosi dimensijas: mokymosi turinį, mokymosi paskatą ir mokymąsi sąveikaujant.

2. *Veiksmingi slaugos studentų mentoriai* pasižymi specifiniais veiksmingam mentoriui būdingais asmenybės bruožais, specifiniais slaugos gebėjimais, geba veiksmingai mokyti savo studentus, veiksmingai vertinti jų pasiekimus ir palaikyti su savo studentais veiksmingus santykius.

3. *Mentorystės mokymasis susijęs su slaugos studentų mentorių veiksmingumu.* Kuo slaugos studentų mentoriai įgyja daugiau mentorystės žinių, gebėjimų, susiformuoja tinkamas nuostatas, kuo jie išsiugdo stipresnę mentorystės motyvaciją, kuo daugiau mokosi bendradarbiaudami, stebėdami kito mentoriaus veiklą bei mokosi iš veiksmingo mentoriaus studijų metu, tuo veiksmingesniais mentoriais jie tampa.

4. *Skiriasi mažai veiksmingų, vidutiniškai veiksmingų ir labai veiksmingų mentorių mentorystės mokymasis*. Labai veiksmingų mentorių mentorystės mokymasis išsiskiria šiomis ypatybėmis: studijų metu jie daug ko išmoksta iš savo mentorių, dirbdami daug ko išmoksta stebėdami kitų mentorių veiklą, mokydamiesi jie įgyja mentorystei reikiamų nuostatų, žinių ir gebėjimų, išsiugdo stiprius vidinius mokymosi motyvus, išmoksta bendradarbiauti. Vidutiniškai veiksmingi mentoriai mentorystės mokosi panašiai, tačiau, palyginti su labai veiksmingais mentoriais, ši mokymosi raiška yra silpnesnė: jie mažiau išmoksta iš savo mentorių, dirbdami mažiau išmoksta stebėdami kitų mentorių veiklą, mokydamiesi mažiau įgyja mentorystei reikiamų nuostatų, žinių ir gebėjimų, išsiugdo silpnesnius vidinius mokymosi motyvus, mažiau išmoksta bendradarbiauti. Mažai veiksmingų mentorių grupėje toks mentorystės mokymasis yra dar silpniau išryškėjęs. Bet šie mentoriai išsiskiria tuo, kad jų mokymąsi, palyginti su kitų grupių mentoriais, labiau motyvuoja išoriniai motyvai.

Tyrimo apribojimai

Apklausoje dalyvavo tik kolegijų Bendrosios praktikos slaugos studijų programos studentai, o universitetų Bendrosios praktikos slaugos studijų programos studentai dalyvauti apklausoje nebuvo kviesti. Atsižvelgus į tyrimo tikslą, mentoriai ir studentai buvo poruojamai (respondentų porą sudarė vienas mentorius ir vienas studentas). Kadangi dauguma tų pačių mentorių vadovauja tiek kolegijų, tiek universitetų slaugos studentų profesinės veiklos praktikoms, todėl, disertacijos autorės nuomone, kviesti dalyvauti

universitetų slaugos studentus buvo netikslinga dėl galimo pakartotino slaugos studentų mentorių dalyvavimo apklausoje. Ištęstinių, neakivaizdinių studijų ir bei antrosios pakopos (magistrantūros studijos) studentai profesinės veiklos praktikų neatlieka, todėl jų dalyvavimas tyrime taip pat buvo netikslingas.

Bendrosios praktikos slaugytojų rengimą reglamentuoja Europos Sąjungos direktyvos ir Lietuvos norminiai dokumentai, pagal kuriuos studentų praktinio mokymo apimtis tiek kolegijose, tiek universitetuose turi būti vienoda. Disertacinio tyrimo imtis buvo sudaryta remiantis metodologinėmis rekomendacijomis (žr. 2.4.1. poskyrį). Todėl, nepaisant minėtų apribojimų, galima teigti, kad imtis sudaryta tinkamai ir gauti rezultatai pakankamai reprezentuoja Bendrosios praktikos slaugos studijų programos studentų ir jų mentorių populiaciją.

Rekomendacijos

Rekomendacijos grindžiamos disertacinio tyrimo rezultatais ir yra skirtos tikslinėms grupėms.

Rekomendacijos aukštosioms mokykloms, rengiančioms Bendrosios praktikos slaugos studijų programos studentus, siekiant didesnio slaugos studentų mentorių veiksmingumo:

1. Dėl nustatyto mentorystės mokymosi ryšio su slaugos studentų mentoriaus veiksmingumu rekomenduojama organizuoti mentorystės mokymo kursus, skirtus mentoriams. Mentorių mokymo(si) programų turinys turėtų būti sudaromas vadovaujantis suaugusiųjų mokymosi principais.
2. Rekomenduojama organizuoti seminarus, susitikimus, kurių metu įvairių asmens sveikatos priežiūros įstaigų slaugos studentų mentoriai galėtų dalintis mentoriavimo patirtimi ir mokytis iš kitų mentorių patirties.
3. Rekomenduojama bendradarbiauti su mentoriais veiksmingiau organizuojant studentų profesinės veiklos praktikas. Kaip viena iš rekomenduotinų priemonių – reguliaraus atgalinio grįžtamojo ryšio suteikimas mentoriams apie jų vadovavimą slaugos studentų profesinės veiklos praktikoms.

4. Rekomenduojama bendradarbiauti su asmens sveikatos priežiūros įstaigų administracija parenkant slaugos studentų mentorius. Vienas iš svarbesnių mentorių atrankos kriterijų turėtų būti slaugytojo motyvacija būti mentoriumi.

Rekomendacijos Bendrosios praktikos slaugos studijų programos studentų mentoriams, siekiant didesnio jų veiksmingumo:

1. Mokantis mentorystės rekomenduojama bendradarbiauti ne tik su slaugos studentų, bet ir su kitų asmens sveikatos priežiūros specialybių studentų mentoriais. Tai sudarytų galimybes dalintis asmenine mentoriavimo patirtimi ir mokytis iš kitų mentorių patirties.

2. Į slaugos studentų mokymą įtraukti ne tik slaugytojus, bet ir kitus asmens sveikatos priežiūros specialistus, pacientus. Tai ugdytų slaugos studentų komandinės veiklos gebėjimus.

3. Studentai, baigę studijas ir įgiję praktinės patirties, gali tapti mentoriais, tad patirtis, įgyta profesinės veiklos praktikoms vadovaujant mentoriui, yra svarbi. Studentai mokosi stebėdami mentorių, perima jo vertybes, požiūrius, todėl slaugos studentų mentorius turėtų siekti būti kuo veiksmingesnis pavyzdys studentams.

4. Rekomenduojama reguliariai atnaujinti mentorystės žinias. Tai galėtų būti atliekama ne tik dalyvaujant mentorystės mokymo kursuose, bet ir savarankiškai studijuojant literatūrą, diskutuojant su kitais mentoriais, slaugos dėstytojais ir pan. Taip pat siūloma atlikti mentorystės žinių sklaidą tarp slaugytojų ir mentorių.

Tolimesnės tyrimų gairės

1. Tyrimu nebuvo siekiama išsamiai ištirti mentorių mokymosi poreikius, todėl siekiant sukurti veiksmingas ir naudingas mentorystės mokymo programas, mentorių mokymosi poreikių nustatymas galėtų būti tolimesnių tyrinėjimų objektas.

2. Tyrėjams rekomenduojama sudarytą klausimyną, skirtą mentorystės mokymosi ir mentoriaus veiksmingumo ryšiui ištirti, modifikuoti ir panaudoti tiriant kitų asmens sveikatos priežiūros programų studentų mentorių mokymąsi.

3. Tyrėjams rekomenduojama palyginti dalyvavusių ir nedalyvavusių mentorystės mokymo kursuose mentorių mokymąsi siejant jį su mentoriaus veiksmingumu.

4. Sąsajas tarp slaugos studentų mentorių mokymosi ir mentoriaus veiksmingumo taip pat galima būtų išplėsti nustatant ryšius tarp minėtų faktorių ir mentoriaus mokymosi stiliaus, mentoriaus atliekamų vaidmenų.

Literatūra

1. Abbidin, N. Z. (2012). A Review of Effective Mentoring Practices for Mentees Development. *Journal of Studies in Education* 2(1): 72–89.

2. Ali, P. A., Panther, W. (2008). Professional development and the role of mentorship. *Nursing Standard* 5(25): 35–39.

3. Ali, W. G. (2012). Caring and Effective Teaching Behavior of Clinical Nursing Instructors in Clinical Area as Perceived by Their Students. *Journal of Education and Practice* 3(7): 15–26.

4. Allan, H. (2010). Mentoring overseas nurses: Barriers to effective and non-discriminatory mentoring practice. *Nursing Ethics* 17(5): 603–613.

5. Allen, T. D., Eby, L. T. (2003). Relationship Effectiveness for Mentors: Factors Associated with Learning and Quality. *Journal of Management* 29(4): 469–486.

6. Allison-Jones, L. L., Hirt, J. B. (2004). Comparing of teaching effectiveness of part-time & full-time clinical nurse faculty. *Nursing Education Perspectives* 22: 238–243.

7. Anderson, L. (2011). A learning resource for developing effective mentorship in practice. *Nursing Standard* 25(51): 48–56.

8. Andrews, M. Chilton, F. (2000). Student and mentor perceptions of mentoring effectiveness. *Nurse Education Today* 20: 555–562.

9. Autukevičienė, B., Monkevičienė, O. (2011) Mentoriaus kompetencijų modelis: studentų praktikai vadovaujančių ikimokyklinio ugdymo mentorių nuomonė. *Pedagogika* 103: 64–73.

10. Bagdonas, A., Jucevičienė, P. (2000). Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos efektyvumo sampratos problema epistemologiniu ir vertinamuoju aspektais. *Socialiniai mokslai* 4(25): 95–100.

11. Beitz, J. M., Wieland, D. (2005). Analyzing the Teaching Effectivness of Clinical Nursing Faculty of Full- and Part- Time Generis BSN, LPN-BSN, and RN-BSN Nursing Students. *J Prof Nurs* 21(1): 32–45.

12. Benor, D. E., Leviyof, I. (1997). The development of students' perceptions of effective teaching: The ideal, best and poorest clinical teacher in nursing. *Journal of Nursing Education* 36(5): 206–211.

13. Billay, D. B., Yonge, O. (2004). Contributing to the theory development of preceptorship. *Nurse Education Today* 24(7): 566–574.

14. Billay, D., Myrick, F. (2008). Preceptorship: An integrative review of the literature. *Nurse Education in Practice* 8: 258–266.

15. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas.* Vilnius: Kronta.

16. Bourbonnais, F. F., Kerr, E. (2007). Preceptoring a student in the final clinical placement: Reflections from nurses in a Canadian hospital. *Journal of Clinical Nursing* 16(8): 1543–1549.

17. Bozeman, B., Feeney, M. K. (2007). Toward a Useful Theory of Mentoring: A Conceptual Analysis and Critique. *Administration & Society* 39(6): 719–739.

18. Bray, L., Nettleton, P. (2007). Assessor or mentor? Role confusion in professional education. *Nurse Education Today* 27(8): 848–855.

19. Brondyk, S., Searby, L. (2013). Best practices in mentoring: complexities and possibilities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 2(3): 189–203.

20. Brookfield, S. D. (2001). *Understanding and Fascilitating adult learning* (6th ed.). London: Open University Press.

21. Buchel, T., Edwards, F. (2005). Characteristics of effective clinical teachers. *Family Medicine* 37(1): 30–33.

22. Budėjienė, A. (2009). Praktikos vadovų (mentorių) veikla neapibrėžtoje situacijoje. *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai* 6: 155–168.

23. Butler, B. M., Cuenca, A. (2012). Conceptualizing the Roles of Mentor Teachers During Student Teaching. *Action in Teacher Education* 34(4): 296-308.

24. Cain, T. (2009). Mentoring trainee teachers: how can mentors use research? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 17(1): 53–66.

25. Campbell, J., Muijs, D., Robinson, W., Kyriakides, L. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness.* London: RoutledgeFarmer.

26. Carmichael, R. M. (2002). Measures of Efficiency and Effectivness as Indicators of Quality – A Systems Approach. *Journal of Institutional Research Southeast Asia (JIRSEA)* 1(1): 3–14.

27. Carroll, K. (2004). Mentoring: A Human Becoming Perspective. Nurs Sci Q 17: 318–321.

28. Čekanavičius, V., Murauskas, G. (2002). *Statistika ir jos taikymai II.* Vilnius: TEV.

29. Čekanavičius, V., Murauskas, G. (2014). *Taikomoji regresinė analizė socialiniuose tyrimuose*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

30. Chandan, M., Watts, C. (2012). Mentoring and pre-registration nurse education. Prieiga per internetą: <http://www.willis commission.org.uk/__data/assets/pdf_file/0009/479934/Mentoring_and_preregistration_nurse_education.pdf> (žiūrėta 2013-05-04).

31. Chang, C. C., Lin, L. M., Chen I., Kang, C. M. (2015). Perceptions and experiences of nurse preceptors regarding their training courses: A mixed method study. *Nurse Education Today* 35(1): 220–226.

32. Clarke, M., Killeavy, M., Moloney, A. (2013). The genesis of mentors' professional and personal knowledge about teaching: perspectives from the Republic of Ireland. *European Journal of Teacher Education* 36(3): 364–375.

33. Clutterbuck, D. (2004). *Mentor competencies: a field perspective.* In Clutterbuck, D., Lane, G. (Eds.), *Situational Mentor*. Gower Publishing Limited, 72–83.

34. Clutterbuck, D., Megginson, D. (2004). All good things must come to an end: winding up and winding down a metoring relationship. In Clutterbuck, D., Lane, G. (Eds.), *Situational Mentor*. Gower Publishing Limited, 178–193.

35. Collins, S., Hewer, I. (2014). The impact of the Bologna process on nursing higher education in Europe: a review. *International Journal of Nursing Studies* 51: 150–156.

36. Cook, B. G., Cook, L. (2008). Nonexperimental Quantitative Research and Its Role in Guiding Instruction. *Intervention in School and Clinic* 44(2): 98–104.

37. Cox, E. (2003). The Contextual Imperative: Implications for coaching and mentoring. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* (1): 9–22.

38. Creswell, J. W. (2012). *Educational research (4th ed.)*. Boston: Piarson.

39. Crisp, G., Cruz, I. (2009). Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education* 50: 525–545.

40. Dabartinės lietuvių kalbos žodynas (2006). Vilnius: Lietuvių kalbos institutas.

41. Daloz, L., A. (1986). *Effective teaching and mentoring.* San Francisco: Jossey–Bass.

42. De Santis, K. (2012). *Perceptions of teaching effectivness of part-time and full-time clinical nursing faculty of BSN education*. Doctoral dissertation. ProQuest Dissertations & Theses: Full Text Database (UMI 3508821).

43. Denscombe, M. (2003). *The Good Research Guide for Small-scale Social Research Projects* (2nd ed.). London: Open University Press.

44. Dunham-Taylor, P., Lynn, C. W., Moore, P., McDaniel, S., Walker, J. K. (2008). What goes around comes around: improving faculty retention through more effective mentoring. *J Prof Nurs* 24(6): 337–346.

45. Eller, L. S., Lev, E. L., Feurer, A. (2014). Key components of an effective mentoring relationship: A qualitative study. *Nurse Education Today* 34: 815–820.

46. Elo, S., Kyngas, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1): 107–115.

47. Enrich L. E., Hansford B., Tennet L. (2004) Formal mentoring programs in education and other professions: a review of literature. *Educational Administration Quarterly* (40): 518–539.

48. Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence.* London: Falmer Press.

49. Europos Parlamento ir Tarybos direktyva 2013/55/ES dėl profesinių kvalifikacijų pripažinimo. Prieiga per internetą: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2014:255:0022:0142:lt:PDF (žiūrėta 2014-05-06).

50. Fairbanks, C. M., Freedman, D., Kahn, C. (2000). The Role of Effective Mentors in Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2): 102–112.

51. Feiman-Nemser, S., Parker, M. (1993). Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers. *International Journal of Educational Research*, 19(8): 699–718.

52. Fenwick, T., Tennant, M. (2007). Suaugusiųjų mokymosi supratimas. In Foley, G. (Sud.) *Suaugusiųjų mokymosi metmenys. Suaugusiųjų švietimas globalizacijos laikais.* Vilnius: Kronta, 67–82.

53. Ferguson, L. (1994). Faculty support for preceptor nurses. *Journal of Nursing Education* 19(6): 100–105.

54. Fleming, V., Holmes, A. (2005). Basic Nursing and Midwifery Education Programmes in Europe. *A report to the Worl Health Organization Regional Office for Europe (document EUR/05/5049082).*

55. Foley, G. (2007). Suaugusiųjų švietimas ir mokymas šiandien. In Foley, G. (Sud.) *Suaugusiųjų mokymosi metmenys. Suaugusiųjų švietimas globalizacijos laikais*. Vilnius: Kronta, 21–34.

56. Furlong, J., Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers*. *The growth of professional knowledge*. London: Routledge.

57. Garvey, B., Alred, G. (2000). Educating Mentors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 8(2): 113–126.

58. George, M. P., Mampilly, R. (2012). A Model for Student Mentoring in Business Schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 1(2): 136–154.

59. Gignac-Caille, A. M., Oermann, M. H. (2001). Student and faculty perceptions of effective clinical instructors in ADN programs. *Journal of Nursing Education* 40(8): 347–353.

60. Ginkel, G., Verloop, N., Denessen, E. (2015). Why mentors? Linking teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching: theory and practice* 21(8): 1–16.

61. Girves, J. E., Zepeda, Y., Gwathmey, J.K. (2005). Mentoring in a post-affirmative action world. *Journal of Social Issues* 61(3): 449–479.

62. *Glossary. Quality in education and training* (2011). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

63. Gom, O. (2009). Motivation and adult learning. *Contemporary PNG Studies: DWU Research Journal* 10: 17–25.

64. Grassinger, R., Porath, M., Ziegler, A. (2010). Mentoring the gifted: a conceptual analysis. *High Ability Studies* 21(1): 27–46.

65. Gray, M. A., Smith, L. N. (2000) The qualities of an effective mentor from the student nurse's perspective: Findings from a longitudinal qualitative study. *Journal of Advanced Nursing* 32(6): 1542–1549.

66. Gudžinskienė, V. (2008). Mokymo ir mokymosi sampratų įvairovė. *Pedagogika* 90: 49–56.

67. Guiles, H. J., Ward-Cook, K. (2006). Learning and utilization of generic skills by practitioners in the field of clinical laboratory science/medical technology. *Clinical Laboratory Science*, 19(2): 104-110.

68. Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. T., Wilbanks, J. E. (2011). Who Is a Mentor? A Review of Evolving Definitions and Implications for Research. *Journal of Management* 37(1): 280–304.

69. Hall, K., Draper, R., Smith, K., (2008). More than a place to teach: exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 16(3): 328–345.

70. Hamlin, R. G., Sage, L. (2011). Behavioural criteria of perceived mentoring effectiveness. An empirical study of effective and ineffective mentor and mentee behaviour within formal mentoring relationships. *Journal of European Industrial Training* 35(8): 752–778.

71. Hansford, B. C., Tennet, L., Enrich, L. C. (2003). Educational mentoring: Is it worth the effort? *Education Research and Perspectives* 39(1): 42–75.

72. Haynes, S. N., Teherani, A., Dechet, A., Aagaard, E. M. (1995). Content validity in psychological Assesment: a functional approach to concepts and methods. *Psychological Assesment* 7(3): 238–247.

73. Heshati-Nabavi, F., Vanaki, Z. (2010). Professional approach: the key feature of effective clinical educator in Iran. *Nurse Education Today* 30: 163–168.

74. Hezlett, S. A., Gibson, S. K. (2005). Mentoring and Human Resource Development: Where We Are and Where We Need to Go. *Advances in Developing Human Resources* 7: 446–469.

75. Higss, J., McAllister, I. (2007). Educating clinical educators: using a model of the experience of being a clinical educator. *Medical teacher* 29: 51–57.

76. Hilli, Y., Melender, H. L., Salmu, M., Jonsen, E. (2014). Being a perceptor – A Nordic qualitative study. *Nurse Education Today* 34(12): 1420–1424.

77. Hodgson, A. K., Scanlan, J. M. (2013). A concept analysis of mentoring in nursing leadership. *Open Journal in Nursing* 3: 389–394.

78. Holmes, S. P. (2006). *Student and faculty perceptions of clinical teaching effectiveness of full-time and part-time baccalaureate degree clinical nursing faculty.* Doctoral dissertation. ProQuest Dissertations & Theses: Full Text Database (UMI 3215712).

79. Horton, C. D., DePaoli, S., Hertach, M., Bower, M. (2012). Enhancing the effectiveness of nurse preceptors. *Journal for Nurses in Staff Development 28*(4): 1–7.

80. Hsieh, H. F., Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15(9): 1277–1288.

81. Hudson, P. (2004). *Mentoring for Effective Primary Science Teaching.* Unpublished doctoral dissertation. Queensland University of Technology.

82. Hudson, P., Spooner-Lane, R., Murray, M. (2013). Making mentoring explicit: articulating pedagogical knowledge practices. *School Leadership & Management* 33(3): 284–301.

83. Huggett, K. N., Warrier, R., Maio, A. (2008). Early learner perception of the attributes of effective preceptors. *Adv in Health Sci Educ* 13: 649–658.

84. Huybrecht, S., Loeckx, W., Quaeyhaegens, Y., De Tobel, D., Mistiaen, W. (2011). Mentoring in nursing education: Perceived characteristics of mentors and the consequences of mentorship. *Nurse Education Today* 31: 274–278.

85. Hyatt, S. A., Brown, L., Lipp, A. (2008). Supporting mentors as assessors of clinical practice. *Nursing Standard* 22: 35–41.

86. Illeris, K. (2003). *Three Dimensions of Learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social.* Malabar, Florida: Krieger.

87. Illeris, K. (2007). *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond.* London: Routledge.

88. Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. In Illeris, K. (Eds.), *Contemporary Theories of Learning.* London: Routledge, 7–20.

89. Ironside, P. M., McNelis, A. M. (2014). Clinical education in nursing: Rethinking learning in practice settings. *Nursing Outlook* 62: 185–191.

90. Jacobs, J. N. (2008). Constructing a Model for the Effective Mentoring of Music Educators. *Journal of Music Teacher Education* 17(2): 60–68.

91. Jankevičius S. Motyvų ir submotyvų sąveika profesijos rinkimosi motyvacijoje (2005). *Acta Pedagogica Vilnensia* 15: 149–155.

92. Janssen, S., Van Vuuren, M., De Jong, M. D. T. (2014). Motives to mentor: Self-focused, protégé-focused, relationship-focused, organization-focused and unfocused motives. *Journal of Vocational Behavior* 85: 266–275.

93. Jaspers, W. M., Meijer, P. C., Wubbels, T. (2014). Mentor teachers: their perceived possibilities and challenges as mentor and techer. *Teaching and Teacher Education* 44: 106–116.

94. Jinks, A. M. (2007). Methodological considerations of undertaking research with clinical mentors in the UK: a critical review of the literature. *Nurse Education Today* (27): 667–676.

95. Johnson, B. (2001). Toward a new classification of nonexperimental quantitative research. *Educational Researcher* 30(2): 3–13.

96. Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed Methods Research: A Reasearch Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher* 33(7): 14–26.

97. Johnson, W.B. (2003). A Framework for Conceptualizing Competence to Mentor. *Ethics & Behavior* 13:2: 127–151.

98. Jokelainen, M., Jamookeeah D., H., Tossavainen, K., Turunen, H., Coco, K. (2011). Building organizational capacity for effective mentorship of pre-registration nursing students during placement learning: Finish and British mentors' conception. *International of Nursing Practice* 17: 509–517.

99. Jokelainen, M., Jamookeeah, D., Tossavainen, K., Turunen, H. (2013). Mentorship provision for student nurses: Conceptions of Finnish and British mentors in healthcare placements. *Journal of Nursing Education and Practice* 3(2): 41–53.

100. Jokelainen, M., Tossavainen, K., Jamookeeah, D., Turunen, H. (2013). Seamless and committed collaboration as an essential factor in effective mentorship for nursing students: Conceptions of Finnish and British mentors. *Nurse Education Today* 33: 437–443.

101. Jokelainen, M., Turunen, H., Tossavainen, K., Jamookeeah D. (2011). A systematic review of mentoring nursing students in clinical placements. *Journal of Clinical Nursing* 20: 2854–2867.

102. Jones, M., Straker, K. (2006). What informs mentors' practice when working with trainees and newly qualified teachers? An investigation into mentors' professional knowledge base. *Journal of Education for Teaching,* 32 (2): 165–184.

103. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.

104. Kalibatienė D. (2004). *Slaugos standartai.* Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

105. Kelly, C. (2007). Student's perceptions of effective clinical teaching revisited. *Nurse Education Today* 27: 885–892.

106. Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R. A. (2007). *Suaugęs besimokantysis: klasikinis požiūris į suaugusiųjų švietimą*. Vilnius: Danieliaus leidykla.

107. Knox, J. E., Mogan, J. (1985). Important clinical teacher behaviors' as perceived by university nursing faculty, students and graduates. *Journal Advanced Nursing* 10: 25–30.

108. Kondratavičienė V., Sajienė, L. (2007). Praktinio mokymo realioje darbo vietoje modernizavimo vertinimas: studentų požiūrio tyrimas. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos* 13: 102-113.

109. Kotzabassaki, S., Panou, M., Dimou, F., Karabagli, A., Koutsopoulou, B., Ikonomou, U. (1997). Nursing students' and faculty's perceptions of the characteristics of 'best' and 'worst' clinical teachers: A replication study. *Journal of Advanced Nursing* 26: 817–824.

110. Kube, M. L. (2010). The relationship of nursing faculty clinical teaching behaviors to student learning. Doctoral dissertation. ProQuest Dissertations & Theses: Full Text Database (UMI 3398533).

111. Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing.* London: SAGE publications.

112. Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in previous professional learning activities. *Teaching and Teacher Education* 19(2): 149–170.

113. Kyriakides, L., Demetriou, D., Charalambous, C. (2006). Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research. *Educational Research* 48 (1): 1–20.

114. Ladišienė, M., Monkevičienė, O. (2007) Pradedančio dirbti pedagogo ir student praktikanto konsultavimo ypatumai. *Pedagogika* 86: 36–43.

115. Lane, G. (2004). A quantitative view of mentor. In Clutterbuck, D., Lane, G. (Eds.), *Situational Mentor*. Gower Publishing Limited, 57–72.

116. Langdon, F. J. (2014). Evidence of mentor learning and development: an analysis of New Zealand mentor/mentee professional conversations. *Professional Development in Education* 40(1): 36–55.

117. Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: VDU leidykla.

118. Lave, J., Wenger, E. (2001). *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* New York: Cambridge University Press.

119. Lee, W. S. C, Cholowski, K.,Williams, A.K. (2002). Nursing students' and clinical educators' perceptions of characteristics of effective clinical educators in an Australian university shool of nursing. *Journal of Advanced Nursing* 39(5): 412–420.

120. Lietuvos Respublikos slaugos praktikos ir akušerijos praktikos įstatymas (Žin., 2001, Nr. 62-2224; 2009, Nr. 89-3801).

121. Lietuvos Respublikos Sveikatos apsaugos ministro 2011 m. birželio 8 d. įsakymas Nr. V-591 „Dėl Lietuvos medicinos normos MN 28:2011 „Bendrosios praktikos slaugytojas. teisės, pareigos, kompetencija ir atsakomybė" patvirtinimo" (Žin., 2011, Nr. 72-3490).

122. Lockheed, M. E. (1989). The Measurement of Educational Efficiency and Effectiveness. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.*

123. Lockheed, M.E., Hanushek, E. (1994). Concepts of Educational Efficiency and Effectiveness. *Human Resources Development and Operations Policy 24*.

124. Luhanga, F.L., Dickieson, P., Mossey, S.D. (2010). Preceptor preparation: An investment in the future generation of nurses. *International Journal of Nursing Education Scholarship 7*(1): 1–15.

125. Mačianskienė, N., Gedvilienė, G., Linkaitytė, G., Teresevičienė, M. (2004). *Suaugusiųjų mokymasis. Mentoriavimas.* Kaunas: VDU leidykla.

126. Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis*. *Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution. Austria:* Klagenfurt.

127. McBrien, B. (2006). Clinical teaching and support for learners in the practice environment. *British Journal of Nursing* 15(12): 672–677.

128. McCarthy, B., Murphy, S. (2010). Preceptors' experiences of clinically educating and assessing undergraduate nursing students: an Irish context. *Journal of Nursing Management* 18: 234–244.

129. McCauley, C. D. Hezlett, S. A., (2001). Individual development in the workplace. In Anderson, N., Ones, D. S., Sinangil, H. K., Viswesvaran, C. (Eds.), *Handbook of Industrial, Work & Organizational Psychology*. London: Sage Publications, 313–335.

130. McCloughen, A., O'Brien, L., Jackson, D. (2009). Esteemed connection: Creating a mentoring relationship for nurse leadership. *Nursing Inquiry* 16: 326–336.

131. McClure, E., Black, L. (2013). The role of the clinical preceptor: an integrative literature review. *Journal of Nursing Education* 52(6): 335–341.

132. McCown, L. (2011). *Lived experiences of medical laboratory science clinical instructors as adult learners.* Doctoral dissertation. ProQuest Dissertations & Theses: Full Text Database (UMI 3487757).

133. *Merriam-Webster Dictionary online*. Prieiga per internetą: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/effective> (žiūrėta 2014-05-05).

134. Mikulėnienė, D. (2005). *Kalbos patarimai 4 (L1). Leksika: skolinių vartojimas (svetimybės, tarptautiniai žodžiai)*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.

135. Mills, J. E., Francis, K. L., Bonner, A. (2005). Mentoring, clinical supervision and preceptoring: clarifying the conceptual definitions for Australian rural nurses. A review of the literature. *The International Electronic Journal of Rural and Remote Health Research, Education, Practice and Policy* 5(410): 1–10.

136. Mogan, J., Knox, J. (1983). Students' perceptions of clinical teaching. *Nursing Papers* 15(3): 4–13.

137. Mogan, J., Knox, J. (1987). Characteristics of 'best' and 'worst' clinical teachers as perceived by university nursing faculty and students. *Journal of Advanced Nursing*, *12*, 331-337.

138. Monkevičienė O., Autukevičienė B. (2008). Pradedančiojo pedagogo profesinės raidos etapai, patiriami sunkumai ir mentoriaus paramos ypatumai. *Pedagogika* 91: 27–34.

139. Monkevičienė, O., Rauckienė, A. (2010). Pedagogų rengimo kokybės tobulinimas Lietuvos aukštosiose mokyklose: mentorystės institucijos kurimas. *Mokytojų ugdymas* 14 (1): 12–25.

140. Monkevičienė, O., Schoroškienė, V. (Sud.) (2008). *Mentoriaus veikla ir kompetencijos. Mentoriaus rengimo vadovėlis*. Kaunas: Technologija.

141. Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 25 (2): 231–256.

142. Munnukka, T., Pukuri, T., Linnainmaa, P., Kilkku, N. (2002) Integration of theory and practice in learning mental health nursing. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing* 9: 5–14.

143. Myall, M., Levett-Jones, T., Lathlean, J. (2008). Mentorship in contemporary practice: the experiences of nursing students and practice mentors. *Journal of clinical nursing* 17: 1834–1842.

144. Nehring, V. (1990). Nursing clinical teacher effectiveness inventory: A replication study of the characteristics of 'best' and 'worst' clinical teachers as perceived by nursing faculty and students. *Journal of Advanced Nursing* 15: 934–940.

145. Nelson, N. (2011). *Beginning Nursing Students' Perceptions oh the Effective Characteristics and Caring Behaviors of their Clinical Instructor.* Doctoral dissertation. ProQuest Dissertations & Theses: Full Text Database (UMI 3449130).

146. Nettleton, P., Bray, L. (2008). Current mentorship schemes might be doing our students a disservice. *Nurse Education in Practice* 8: 205–212.

147. Öhrling, K., Hallberg, I. R. (2000). Student nurses' lived experience of preceptorchip. Part I – in relation to learning. *International Juornal of Nursing Studies* 37: 13–23.

148. Omansky, G. L. (2010). Staff nurses' experiences as perceptors and mentors: an integrative review. *Journal of Nursing Management* 18: 697–703.

149. Orland-Barak, L. (2001). Learning to Mentor as Learning a Second Language of Teaching. *Cambridge Journal of Education* 31(1): 53–68.

150. Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education* 17 (75): 75–88.

151. Ousey, K. (2009). Socialization of student nurses: the role of the mentor. *Learning in Health and Social Care* 8: 175–184.

152. Papp, I., Markanken, M., Von-Bonsdroff, M. (2003). Clinical environment as a learning environment: Student nurses' perceptions concerning clinical learning experiences. *Nurse Education Today* 23: 262–268.

153. Parker, F. M., Lazenby, R. B., Brown, J. L. (2012). Mission possible CD ROM: Instructional tool for preceptors. *Nurse Education Today 32:* 561-564.

154. Pearcey, P. A., Elliott, B. E. (2004). Student impressions of clinical nursing. *Nurse Education Today* 24: 382–387.

155. Pehkonen, A., Arola, M., Zvyagina, O., Grouev, A. M. (2010). *Mentoring and Social Work*: *Mentoring Handbook.* Helsinki: University Print.

156. Piesarskas, B. (2005). *Dabartinės anglų kalbos žodynas*. Vilnius: Alma littera.

157. Ploeg, J., Witt L, Hutchision, B., Hayward, L., Grayson, K. (2008). Evaluation of research mentorship program in community care. *Evaluation and Program Planning* 31(1): 22–23.

158. Polany, M. (2005). *Personal knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy.* London: Routledge.

159. Polit, D. F., Beck, C. T. (2012). *Nursing research: generating and assessing evidence for nursing practice* (9th ed.). Philadelphia: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.

160. Puškorius, S. (2002). 3E koncepcijos plėtra. *Viešoji politika ir administravimas* 3: 31–38.

161. Rekha, K., N., Ganesh, M. P. (2012). Do mentors learn by mentoring others? *Inernational Journal of Mentoring and Coaching in Education* 1(3): 205–217.

162. Riklikienė, O. (2009). *Siektini slaugos rezultatai ir jų praktinis pritaikymas palaikomojo gydimo ir slaugos ligoninėje*. Daktaro disertacija. Biomedicinos mokslai, slauga (11B). Kauno medicinos universitetas.

163. Riklikienė, O., Pukėnas, K. (2007). Slaugos rezultatų klasifikacijos lietuviškos anketos parengimas ir psichometrinis įvertinimas. *American Psychologist* 43(11): 68–78.

164. Riklikienė, O., Sajienė, L. (2011). *Praktinis slaugos mokymas*. Kaunas: LSMU leidybos namai.

165. Rimkienė, R., Grūnovienė, D., Dovydaitis, J. (2012). Praktikos vadovo (mentoriaus) parama studentams realizuojant baigiamąją praktiką: studentų požiūrio analizė. *Sveikatos mokslai* 22(5): 180–187.

166. Roberts, A. (2000). Mentoring Revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 8(2): 145–170.

167. Rogers, J. L., Dunn, L. R., Lautar, C. J. (2008). Training health care providers to be educators. *The Health Care Manager* 27(1): 40–44.

168. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija: metodinė knyga.* Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.

169. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55(1): 68–78.

170. Saarikoski, M., Leino-Kilpi, H. (2002). The clinical learning environment and supervision by staff nurses: developing the instrument. *International Journal of Nursing Studies* 39: 259–267.

171. Sahlberg, P. (2005). Kaip suprantamas mokymasis. *In Sėkmingo mokymosi link. Mokyklų tobulinimo programos A komponento „Mokymo ir mokymosi sąlygų gerinimas Lietuvos pagrindinėse mokyklose“ dalinio komponento „Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas“ I etapo patirtis (2002–2004 metai)*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 27–36.

172. Sajienė, L., Dailidienė, E. (2003). Mentoriaus vaidmuo profesijos mokytojų rengimo kaitos kontekste: mokymasis darbo vietoje. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos* 6: 104–115.

173. Salminen, L., Stolt, M., Saarikoski, M., Suikkala, A., Vaartio, H., Leino-Kilpi, H. (2010). Future chalanges for nursing education – A European perspective. *Nurse Education Today* 30: 233–238.

174. Sambunjak, D., Straus, S. E., Marusic, A. (2010). A Systematic Review of Qualitative Research on the Meaning and Characteristics of Mentoring in Academic Medicine. *Journal of General Internal Medicine* 25(1): 72–78.

175. Sanfey, H., Hollands, C., Gantt, N. L. (2013). Strategies for building an effective mentoring relationship. *The American Journal of Surgery* 206: 714–718.

176. Sawatzky, J., Enns, C. (2009). A mentoring needs assessment: validating mentorship in nursing education. *J Prof Nurs* 25(3): 145–150.

177. Scanlon, J. M. (2001). Learning clinical teaching: It is magic? *Nursing and Health Care Perspectives* 22(5): 240–250.

178. Schunk, D. H., Mullen, C. A. (2013). Toward Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review* 25: 361–389.

179. Sedgwick, M., Harris, S. (2012). A Critique of the Undergraduate Nursing Preceptorship Model. *Nursing Research and Practice* 1(6): 1–12.

180. Skiecevičius, P., Kanišauskaitė, V. (2009). Praktikos vadovas (mentorius) socialinio darbo mokomojoje praktikoje. *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai.* 3(1): 141–153.

181. Smedley, A. M. (2008). Becoming and being a preceptor: a phenomenological study. *The Journal of Continuing Education in Nursing* 39(4): 185–191.

182. Smith, E. R., Evans, C. (2008). Providing Effective Mentoring for Alternate Rout Beginning Teachers. *The Teacher Educator* 43(4): 249–278.

183. Stankevičienė K., Monkevičienė O. (2007). Mokymo praktikos vadyba: mentoriavimo kompetencijos. *Pedagogika* (85): 61–67.

184. Stanley, M. C., Dougherty, J. P. (2010). A paradigm shift in nursing education: a new model. *Nursing Education Perspectives* 31(6): 378–380.

185. Stenfors-Hayes, T., Hult, H., Dahlgren, L. O. (2011). What does it mean to be a mentor in medical education? *Medical Teacher* 33: 423–428.

186. Suboč, V. (2011). Mokinių požiūrio į mokymąsi klausimyno turinio validumas. *Pedagogika* 103: 85–91.

187. Sutkin, G., Wagner, E., Harris, I., Schiffer, R. (2008). What Makes a Good Clinical Teacher in Medicine? A Review of the Literature. *Academic Medicine* 83: 452–466.

188. Targamadzė, V. (2003). Bendravimas mentoriaus veikloje. In Laužackas, R., Pukelis, K., Gurskienė, O., Targamadze, V., Gedvilienė, G., Palinauskaitė, A., Sajienė, L., Pundzienė, A., Kaminskienė, E. (Sud.), *Mentoriaus knyga*, Kaunas: VDU, 36–52.

189. *Tarptautinių žodžių žodynas* (2005). Vilnius: Alma littera.

190. Teresevičienė M., Oldroyd D., Gedvilienė G. (2004). *Suaugusiųjų mokymasis. Andragogikos didaktikos pagrindai.* Kaunas: VDU leidykla.

191. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G., Zuzevičiūtė, V. (2006) *Andragogika*. Kaunas: VDU leidykla.

192. Tight, M. (2007). *Kertinės suaugusiųjų švietimo ir mokymo idėjos*. Vilnius: Kronta.

193. Tiwari, D., Rose, Y., Chan, C. (2005). Student learning in clinical nursing education: Perceptions of the relationship between assessment and learning nurse education. *Nurse Education Today* 34(9): 299–308.

194. Torre, D. M., Daley, B. J., Sebasthian, J. L., Elnicki, D. M. (2006). Overview of Current Learning Theories for Medical Educators. *The American Journal of Medicine* 119(10): 903–907.

195. Urbanovič, J. (2011). *Mokyklos autonomijos valdymo modelis*. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, vadyba ir administravimas (03S). Vilnius: Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras.

196. Valuckienė, J. (2009). Mokymosi paradigma grįstos studijos kaip atsakas į besikeičiančios visuomenės lūkečius universitetinėsm studijoms. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos* 2(15): 311−317.

197. VASPVT (2011). Terminų, susijusių su pacientų ir medikamentų sauga, žodynėlis. Prieiga per internetą: <http://www. vaspvt.gov. lt/files /files/ Zodynas_LT.pdf> (žiūrėta 2012-02-10).

198. Viale, W., Tischler, K. (2009). Gifted students perception of the characteristics of effective teacher. In Wood, D. (Eds.), *The Gifted Challenge: Challenging the Gifted*. Merrylands, Australia: NSWAGTC Inc., 115–124.

199. Wang, J., Odell, S. I. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. *Review of educational research.* 72 (3): 481–546.

200. Webb, C., Shakespeare, P. (2008). Judgments about mentoring relationships in nurse education. *Nurse Education Today* 28(5): 563–571.

201. Wilkes, Z. (2006). The student-mentor relationship: a review of the literature. *Nursing Standart* 20(37): 42–47.

202. Yonge, O., Ferguson, L, Myrick, F., (2003). Faculty preparation for the preceptorship experience: The forgotten link. *Nurse Educator* 28(5): 210–211.

203. Zachary, L. J. (2000). *The mentor's guide.* San Francisco: Jossey–Bass.

204. Zellers, D. F., Howard, V. M., Barcic, M. A. (2008). Faculty Mentoring Programs: Reenvisioning Rather Than Reinventing the Wheel. *Review of Educational Research* 78(3): 552–588.

205. Žydžiūnaitė, V. (2005). *Komandinio darbo kompetencijos ir jų tyrimo metodologija slaugytojų požiūriu. Monografija*. Kaunas: Judex.

206. Žydžiūnaitė, V., Lepaitė, D., Cibulskas, G., Bubnys, R. (2012). *Savaiminis mokymasis darbo aplinkoje: bendrosios kompetencijos vystymosi kontekstualumas.* Šiauliai: UAB „Šiaulių knygrišykla – spaustuvė“.

207. Žydžiūnaitė, V., Merkys, G., Jonušaitė, S. (2005). Socialinio pedagogo profesinės adaptacijos kokybinė diagnostika. *Pedagogika* 76: 23–32.