

KLAIPĖDOS UNIVERSITETAS
Socialinių ir humanitarinių mokslų fakultetas
Andragogikos katedra

Marina Voropajeva

**KOLEGIJOS DĖSTYTOJŲ KOMPETENCIJŲ
PLĖTOTĖ STUDENTŲ MOTYVAVIMO MOKYTIS
ASPEKTU**

Andragogikos studijų programos
magistro baigiamasis darbas

Klaipėda, 2019

SANTRAUKA

Voropajeva M. Kolegijos dėstytojų kompetencijų plėtotė studentų motyvavimo mokytis aspektu. Andragogikos studijų programos magistro baigiamasis darbas. Darbo vadovė prof. dr. Rūta Marija Andriekienė. Klaipėdos universitetas, Klaipėda, 2019.- 73 p.

Raktažodžiai: motyvavimas, mokymosi motyvacija, kolegijos dėstytojai, kompetencijų plėtotė.

Tyrimo objektas – kolegijos dėstytojų kompetencijos ir jų plėtotė studentų motyvavimo mokytis aspektu.

Darbo tikslas – teoriškai išanalizuoti ir empiriškai atskleisti kolegijos dėstytojų kompetencijų plėtotę studentų motyvavimo mokytis aspektu.

Mokslinė problema: kokios kolegijų dėstytojų kompetencijos turi įtakos studentų motyvavimui mokytis? *Probleminiai klausimai:* kaip suprantama ir apibrėžiama mokymosi motyvacija? Kokios yra dėstytojų veiklos sritys, funkcijos ir jų realizavimui reikalingos kompetencijos? Ką reiškia mokymosi motyvacijos dinamika ir studentų motyvavimo mokytis kompetencijos? Kaip jos gali būti tobulinamos? Kas sudaro dėstytojo motyvavimo mokytis kompetencijų turinį? Koks yra studentų požiūris į dėstytojų turimas motyvavimo mokytis kompetencijas ir jų plėtotę?

Pagrindinės išvados. Atlikus teorinių tyrimo prielaidų ir empirinio tyrimo analizę, galima teigti, kad pirminė tyrimo hipotezė (studentų motyvacija aukštojoje mokykloje (kolegijoje ir universitete) turi būti grindžiama jos palaikymu ir stiprinimu visų studijų metu, o jos teigiama dinamika priklauso nuo dėstytojų motyvavimo mokytis kompetencijų taikymo didaktinėje veikloje bei jų plėtotės) pasitvirtino. Tyrimu nustatyta: *a) mokymosi motyvai:* studentams mokantis, studijuojant, aktualiausi yra plataus pobūdžio pažinimo bei socialiniai motyvai, antroje vietoje dominuoja savimoka; *b) mokymosi motyvacijos/demotyvacijos veiksniai:* pritaikyta grupei dėstytojų didaktinė veikla, objektyvus studentų mokymosi pasiekimų vertinimas, palanki mokymuisi aplinka; *c) motyvavimo mokytis kompetencijos ir motyvacijos palaikymo veikla:* net 60 proc. tyrimo dalyvių teigia, kad motyvavimo mokytis kompetenciją sudaro gebėjimas suteikti prasmę studentų mokymosi (studijų) ir didaktinei veiklai; išmanyti ir taikyti įvairius didaktinius metodus, technikas, kurie atitiktų studentų poreikius, kompetencijas, asmenines savybes, dėstytojo gebėjimas teikti labai aiškius reikalavimus studijų veiklai, mokymosi rezultatams, vertinimui; *d) motyvavimo mokytis kompetencijų plėtotė.*

SUMMARY

Voropajeva M. Development of college lecturers' competencies from the aspect of students studying motivation. Master's Thesis of Andragogy studies program. Research manager prof. dr. Rūta Marija Andriekienė. Klaipėda University, Klaipėda, 2019 – 73 p.

Keywords: motivation, studying motivation, college lecturer, competence development.

The object of the study – development of college lecturers' competencies from the aspect of students studying motivation.

The aim of the study is theoretical analysis and practical disclosure of development of college lecturers' competencies in terms of students studying motivation.

Scientific problem: which competencies do college lecturers have to influence students' motivation to study?

Ambiguous questions: how motivation to learn is determined? What kind of lecturers' fields of activities and functions are there and which professional competencies they need? What is meant by the dynamics of studying motivation and the competencies of students learning motivation? How can they be improved? What comprises the content of lecturer's competencies in studying motivation? What is students' attitude towards lecturers' competencies of studying motivation and their development?

The main conclusions. The analysis of theoretical assumptions and empirical research suggests that the initial hypothesis (the learning motivation of students in higher educational institutions (college and university) should be based on its support and strengthening during all studies whereas its positive dynamics depends on the lecturers' competencies of increasing studying motivation and their application in didactic activity as their development) has proved its worth.

The study identified: a) studying motives: in the process of studying the most relevant reasons for students is a wide range of cognitive and social knowledge motives, self-esteem dominates in second place; b) studying motivation / demotivation factors: didactic activity adapted to the group of lecturers, objective assessment of students' studying achievements, a profitable environment for learning; c) the competencies of studying motivation and activities for motivation maintenance: up to 60 percent of research participants mentioned that competence of studying motivation is an ability to make the learning process and didactic activity meaningful; to realize and apply various didactic methods, techniques that match students needs, competencies, personal qualities, the lecturer's ability to provide clear requirements for study activities, learning outcomes, assessment; the development of studying motivation competencies.

LENTELIŲ SĄRAŠAS

1 lentelė. Mokymosi strategijų ir modelių sąsajos	34
2 lentelė. Kategorija „Kompetentingas dėstytojas“, subkategorijos ir jas iliustruojantys teiginiai	44
3 lentelė. Kategorija „Dėstytojo veikla, siekiant teigiamos mokymosi motyvacijos dinamikos“, subkategorijos ir jas iliustruojantys teiginiai	45
4 lentelė. Kategorija „Dėstytojo motyvavimo mokyti funkcijos ir kompetencijos“, subkategorijos ir jas iliustruojantys teiginiai	46
5 lentelė. Kategorija „Dėstytojo motyvavimo mokyti funkcijų ir kompetencijų plėtotė“, subkategorijos ir jas iliustruojantys teiginiai	47
6 lentelė. Dominuojančių pažinimo motyvų subskalė	49
7 lentelė. Dominuojančių socialinių motyvų subskalė	50
8 lentelė. Dominuojančių vidinių mokymosi motyvų subskalė	55
9 lentelė. Išorinių mokymosi motyvų subskalė	51
10 lentelė. Mokymosi motyvaciją lemiančių veiksnių subskalė	52
11 lentelė. Mokymosi demotyvaciją (motyvacijos praradimą) lemiančių veiksnių subskalė	53
12 lentelė. Respondentų pritarimas/nepritarimas motyvavimo mokyti kompetencijoms subskalė	55
13 lentelė. Dėstytojo mokymosi motyvacijos palaikymo ir jos dinamikos skatinimo veiklos subskalė	57
14 lentelė. Mokymosi motyvacijos palaikymo ir jos dinamikos skatinimo veiklos subskalė	58
15 lentelė. Dėstytojų motyvavimo mokyti kompetencijų plėtotės būdų subskalė	60

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

1 pav. Mokymosi motyvacijos struktūra	Priedas 1
2 pav. Mokymosi motyvacijos struktūra	Priedas 2
3 pav. Dėstytojų, studentų ir aukštosios mokyklos vaidmens visuomenėje sinergija	Priedas 3
4 pav. Dėstytojų veiklai reikalingos kompetencijos	21
5 pav. Dėstytojų veiklai reikalingos kompetencijos	25
6 pav. Motyvavo mokytis modelis dėstytojų didaktinės veiklos aspektu.....	Priedas 4
7 pav. Teigiamos mokymosi motyvacijos dinamika	Priedas 5
8 pav. Mokymosi motyvacijos palaikymo ir jos dinamikos skatinimo scenarijus	Priedas 6
9 pav. Empirinio tyrimo etapai	40
10 pav. Mokymosi motyvacijos dinamikos raiška	54
11 pav. Kolegijos dėstytojų kompetencijų plėtotės galimybė	59

TURINYS

PAGRINDINĖS SAŲOKOS	7
ĮVADAS	8
I. KOLEGIJOS DĖSTYTOJŲ KOMPETENCIJŲ PLĖTOTĖS STUDENTŲ MOTYVAVIMO MOKYTIS ASPEKTU TEORINIS DISKURSAS	13
1.1. Mokymosi motyvacijos sampratų įvairovė, esmė	13
1.2. Kolegijos dėstytojų kompetencijos visuomenės kaitos kontekste	17
1.3. Kolegijos dėstytojų funkcijos ir kompetencijos, būtinos studentų motyvavimui mokytis	23
1.4. Suaugusiųjų mokymosi specifika ir kolegijos dėstytojų kompetencijų tobulinimas studentų motyvavimo mokytis aspektu	29
II. KOLEGIJOS DĖSTYTOJŲ KOMPETENCIJŲ PLĖTOTĖS STUDENTŲ MOTYVAVIMO MOKYTIS ASPEKTU EMPIRINIS TYRIMAS	40
2.1. Tyrimo metodologija, metodika, metodai ir eiga	40
2.2. Tyrimo rezultatų analizė ir jų interpretacija	44
2.2.1. Kokybinis tyrimas: kolegijos dėstytojų motyvavimo mokytis kompetencijų turinys	44
2.2.2. Kiekybinis tyrimas: studentų požiūrio į kolegijos dėstytojų kompetencijas ir jų plėtotę studentų motyvavimo mokytis aspektu analizė	49
IŠVADOS	64
REKOMENDACIJOS	66
LITERATŪRA	67
PRIEDAI	74

PAGRINDINĖS SĄVOKOS

Andragogas – suaugusiųjų švietimo srities specialistas, teikiantis paslaugas suaugusiam besimokančiam asmeniui, pastarajam siekiant įgyti naujų žinių, kompetencijų, atnaujinti turimas žinias, kompetencijas, tobulintis įvairiose jam aktualiose srityse (Jatkauskienė ir kt., 2012).

Aspektas – (kilmė lot. – aspectus) atžvilgis, kuriuo nagrinėjamas kuris nors reiškinys, sąvoka (Pukelis ir kt., 2014).

Dėstytojas - atskiros mokymo disciplinos mokytojas aukštojoje mokykloje (Jovaiša, 2007).

Kolegija – Lietuvoje – aukštoji neuniversitetinė mokykla (Edukologijos terminų žodynas, 2007)

Kompetencija - (angl. competence, pranc. compétence (f), rus. компетенция, vok. Kompetenz (f)) vientisas asmens įsisąmonintų žinių, susiformavusių gebėjimų ir nuostatų junginys, leidžiantis jam sėkmingai ir atsakingai veikti konkrečiame socialiniame kontekste. (Ramonienė ir kt., 2012).

Plėtotė – atskirų savybių ugdymas. Plėtotė reiškia daugiau kiekybinį kitimą, bet šis terminas vartojamas ir, kaip ugdymo, formavimo sinonimas (Jovaiša, 2007)

Studentas – asmuo, studijuojantis aukštojoje mokykloje pagal studijų programą arba doktorantūroje, rezidentūroje (Pukelis ir kt., 2014).

Mokymosi motyvacija – tai vidinių ir išorinių motyvų veikiamas procesas, kurio paskirtis besimokančių asmenų mokymosi skatinimas, siekiant numatytų mokymosi tikslų (Стародубцева, 2014).

Mokymosi motyvacijos dinamika – motyvacijos kaita (teigiama arba neigiama), priklausanti nuo studentų mokymosi prasmės, kompetencijų, elgsenos, savikontrolės ir kt. veiksmų suvokimo bei nuo dėstytojo motyvavimo mokytis kompetencijų raiškos jo didaktinėje veikloje (Viau ir kt., 2004).

Motyvavimas – išorinis veiksmas, poveikis psichofiziologiniams procesams, reguliuojantiems asmenybės veiklą ir santykius su aplinka motyvų kaitos pagrindu (Jovaiša, 2007).

Mokymasis - (angl. learning, pranc. apprentissage (m), rus. учение, vok. Lernen (n)) aktyvi, kryptinga žmogaus veikla, kurios tikslas – gauti žinių, jas suprasti ir įsiminti, formuoti įgūdžius ir ugdyti gebėjimus. Skiriamos orientacinė, vykdomoji ir kontrolinė (vertinamoji) mokymosi fazės. Mokymąsi ypač skatina teigiama motyvacija (Ramonienė ir kt., 2012).

IVADAS

Temos aktualumas. Pastaruoju dešimtmečiu vyksta globaliniai pokyčiai visose gyvenimo sferose, tame tarpe ir švietimo sistemoje. Aukštosiose mokyklose mokymosi sėkmė galima, jeigu mokymosi procesas remiasi studentų motyvacija studijuoti, patirtimi, tikėjimu bei gebėjimais ir kt. Viena iš svarbiausių tokios veiklos efektyvumo sąlygų yra kompetentingų dėstytojų korpuso egzistavimas, gebančių užtikrinti aukštos kvalifikacijos specialistų, atitinkančių nuolat besikeičiančius reikalavimus, paruošimą. Europos Sąjunga prisideda prie kokybiško švietimo plėtojimo skatindama piliečių judumą, rengdama bendras studijų programas, steigdama tinklus, dalydamasi informacija ir propaguodama mokymąsi visą gyvenimą. Akivaizdu, kad aukštosios mokyklos dėstytojui kompetencija tampa esmine priemone, efektyvinančia visų kitų veiklų – mokslinių, praktinių, studijų programų įgyvendinimo, tarptautinių, kultūrinių - sėkmingumą. (Bagdonas ir kt., 2012).

Greitai kintančios aplinkos sąlygos, mokymosi visą gyvenimą poreikis skatina atkreipti dėmesį į tas gebėjimų sritis, kurių pagrindu formuojasi darbu reikalingi profesiniai įgūdžiai, darbuotojų asmeninė atsakomybė, asmens kūrybingumas ir iniciatyvumas, tvirtos vertybinės nuostatos. Ruošiant būsimus specialistus, aukštojoje mokykloje vis labiau susitelkiama į profesinių įgūdžių vystymą, tarpdalykinį mokymąsi, platesnį praktinį žinių pritaikymą, idėjų generavimą, problemų savarankišką sprendimą ir atsakomybės prisiėmimą, sprendžiant sudėtingus veiklos uždavinius (Rutkienė ir kt., 2014).

Šiuolaikinės švietimo sistemos modernizavimas yra grindžiamas kompetencijų terminais. Todėl sąvokos „kompetencija“, „kompetentingumas“ pastaruoju metu tampa itin svarbiomis sėkmingo švietimo analizės aspektu. Daugelis tyrėjų, analizuojančių kompetentingumo sritį švietimo sistemoje, nurodo, jog kompetentingas specialistas, lyginant su kvalifikuotu, ne tik pasižymi tam tikrų žinių, gebėjimų ir įgūdžių lygiu, bet ir geba tinkamai juos pritaikyti bei realizuoti savo veikloje (Мединцева, 2012).

Suaugusiųjų švietimo srityje dirbančių asmenų tobulėjimo reikšmė pabrėžiama įvairiuose Europos Sąjungos, Lietuvos Respublikos švietimo politikos dokumentuose (pvz., Europos Komisijos komunikate Suaugusiųjų mokymasis: mokytis niekada nevēlu, 2006; Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijos pakeitime (2008). Visuose minėtuose dokumentuose akcentuojama tai, kad keičiantis mokymo paradigmai į mokymosi paradigmą iškyla būtinybė suaugusiųjų mokytojams įgyti naujų – andragoginių – kompetencijų edukacinėje, vadybinėje ir tiriamojose srityse bei stiprinti bendruosius gebėjimus.

Anot J. Matzler ir kt. (2010) tyrimo išvadų stebimas akivaizdus santykis tarp dėstytojų

kompetencijų ir studentų mokymosi rezultatų. Tyrimo metu nustatyta, jog mokymo kokybė yra tiesiogiai susijusi su studentų pasiekimais, todėl dėstytojams itin svarbiu veiksnio tampa ugdyti didaktinę kompetenciją, siekiant studentų pasiekimų efektyvumo.

Aukštojo mokslo institucijose kompetentingo ir inovatoriško dėstytojo veiklos struktūroje stebimi esminiai pokyčiai: demokratiškas mokymo stilius; gebėjimas naudotis informacinėmis technologijomis; platus spektras mokymo metodų; užtikrinama gera fizinė, socialinė ir emocinė aplinka (Daukila, 2010).

Teigiama, kad inovatoriški dėstytojai, projektuodami savo edukacines technologijas, daug dėmesio skiria studentų motyvavimui (Jucevičienė, 2009). Siekiant veiksmingo motyvavimo, būtinas nuolatinis studentų poreikių ir lūkesčių identifikavimas, reguliarūs nuomonių tyrimai, veiklos kokybės tobulinimas remiantis besimokančiųjų poreikiais – esminis aukštosios mokyklos funkcionavimo uždavinys (Bagdonas ir kt., 2012). Reikia pabrėžti, kad aukštųjų mokyklų dėstytojams privalu žinoti studentų motyvacijos problemas, kad galima būtų taikyti atitinkamas mokymo strategijas. Jos sudaro prielaidas sukurti aplinką, užtikrinančią studentų pasitikėjimą savimi bei skatinančią siekti mokymosi tikslų. Todėl itin aktualiu klausimu šiuolaikinės švietimo sistemos pokyčių kontekste tampa dėstytojų asmenybės ir veiklos (gebėjimų, raiškos kryptingumo, vertybinių nuostatų, būdo) veiksniai, skatinantys dėstytojus naudoti įvairaus tipo edukacines technologijas.

Mokslinės problemos ištirtumas. Tiek Lietuvos, tiek užsienio mokslininkai plačiai nagrinėja dėstytojų veiklos ypatumus (Van Genderen, 2013; Palis ir kt., 2014; Jatkauskienė ir kt., 2011, 2013; Andriekienė ir kt., 2009; Tolutienė, 2013; Zuzevičiūtė ir kt., 2008.). Pastaruoju metu autoriai daug dėmesio skiria dėstytojų veikloje reikšmingų kompetencijų išryškiniui (Kušič ir kt., 2015; Asenova, et al., 2013; Ganieva, et al., 2015; Bėkšta, 2011; Jatkauskiene ir kt., 2015; Juozaitis, 2008; Змеёв, 2010).

Užsienio (Bush, 2012; Lee ir kt., 2015) bei Lietuvos (Andriekienė ir kt., 2006; Tolutienė, 2012) mokslininkai pateikia šiuolaikinių studentų charakteristikas ir jų gyvenimo, mokymosi reikmių analizę. Atlikta daug tyrimų, nagrinėjančių studentų motyvaciją įvairiais aspektais (Frey ir kt., 2010; Weinstein, 2010; Richardson ir kt., 2009; Rugutt ir kt., 2009; Mart, 2011; Стародубцева, 2014; Ginevičius ir kt., 2004; Keibienė ir kt., 2012).

Mokslinėje literatūroje aptikta tyrimų, nagrinėjančių kaip dėstytojų kompetencijos įtakoja studentų pasitenkinimą mokslu (Long ir kt., 2013), dėstytojų kompetencijų bei studentų akademinų pasiekimų sąsajas (Muzenda, 2013), tačiau nei Lietuvos, nei užsienio literatūroje nebuvo rasta tyrimų, nagrinėjančių, kokias kompetencijas turėtų plėtoti kolegijų dėstytojai, siekdami didinti studentų motyvaciją mokytis ir kaip užtikrinti šių kompetencijų plėtotės veiksmingumą. Lietuvoje

atlikti universiteto dėstytojų kompetencijų srities tyrimai pasižymi tam tikru fragmentiškumu, kameriniu pobūdžiu, kai kurie iš jų šiai dienai praradę savo aktualumą. Vertėtų prisiminti O. Tijūnelienės (1998) bandymą atskleisti heterogeniškus dėstytojų vaidmenis, A. Žalio (2002) nagrinėjamas mokslininko realijas. P. Jucevičienė ir kt. (2001) grindė dėstytojų mokymosi aplinkos universitete koncepciją, o vėliau analizavo dėstytojų edukacines kompetencijas ir universiteto edukacinę galią.

R. Ginevičius ir kt. (2005) tyrė dėstytojų darbo efektyvumo aspektus. Galima paminėti G. J. Rastauskienės ir kt. (2009) tyrimą, skirtą universiteto dėstytojo profesinio tapumo ypatumų analizei. Dėstytojų kvalifikaciją, dėstymo lygį bei pasitenkinimą studijomis tyrė V. Kanopienė ir kt. (2003), analizuojant studentų požiūrį į studijas. G. Drūteikienė ir kt. (2010) nagrinėjo dėstytojo įvaizdžio ir jo įtakos studijų kokybei aspektus. Universiteto dėstytojų inovacinę veiklą studijų turinio tobulinimo aspektu analizavo E. Jezerskytė (2011). B. Jatkauskienė ir kt. (2012) savo publikacijoje pateikė universiteto dėstytojų profesionalizacijos eskizą. Tačiau vis tik B. Jatkauskienė ir kt. (2013) pažymi, kad Lietuvoje (kaip ir visoje Europoje) išsamiau tyrinėta kita sritis: mokyklose dirbančių ar mokytojus rengiančių pedagogų kompetencijos, kvalifikacijos tobulinimas ir kiti šių veikėjų profesionalizacijos klausimai. Todėl kyla **mokslinė problema**: kokios kolegijų dėstytojų kompetencijos turi įtakos studentų motyvavimui mokytis?

Probleminiai klausimai:

1. Kaip suprantama ir apibrėžiama mokymosi motyvacija?
2. Kokios yra dėstytojų veiklos sritys, funkcijos ir jų realizavimui reikalingos kompetencijos?
3. Ką reiškia mokymosi motyvacijos dinamika ir studentų motyvavimo mokytis kompetencijos? Kaip jos gali būti tobulinamos?
4. Kas sudaro dėstytojo motyvavimo mokytis kompetencijų turinį?
5. Koks yra studentų požiūris į dėstytojų turimas motyvavimo mokytis kompetencijas ir jų plėtotę?

Tyrimo objektas – kolegijos dėstytojų kompetencijos ir jų plėtotė studentų motyvavimo mokytis aspektu.

Darbo tikslas – teoriškai išanalizuoti ir empiriškai atskleisti kolegijos dėstytojų kompetencijų plėtotę studentų motyvavimo mokytis aspektu.

Tyrimo hipotezė: studentų motyvacija aukštojoje mokykloje (kolegijoje ir universitete) turi būti grindžiama jos palaikymu ir stiprinimu visų studijų metu, o jos teigiama dinamika priklauso nuo dėstytojų motyvavimo mokytis kompetencijų taikymo didaktinėje veikloje bei jų plėtotės.

Darbo uždaviniai:

1. Išanalizuoti teorinį diskursą, skirtą kolegijos dėstytojų kompetencijoms ir jų plėtotei studentų motyvavimo mokytis klausimams, atskleidžiant mokymosi motyvacijos sampratų įvairovę, apibrėžiant dėstytojų veiklos funkcijas ir jų atlikimui reikalingas kompetencijas, nustatant motyvavimo mokytis kompetencijas, bei jų tobulinimo aspektus.
2. Kokybinio tyrimo metu išskirti kolegijos dėstytojų motyvavimo mokytis kompetencijas, apibrėžiant jų turinį.
3. Atlikti studentų požiūrio į kolegijos dėstytojų motyvavimo mokytis kompetencijas bei jų plėtotę analizę.

Tyrimo metodai:

1. *Mokslinės literatūros analizė, dokumentų analizė* taikyta, siekiant atskleisti kolegijos dėstytojų kompetencijas ir jų plėtotę studentų motyvavimo mokytis klausimais, atskleidžiant mokymosi motyvacijos sampratų įvairovę, apibrėžiant dėstytojų veiklos funkcijas ir jų atlikimui reikalingas kompetencijas, nustatant motyvavimo mokytis kompetencijas, bei jų tobulinimo aspektus.
2. *Struktūrizuotas interviu* taikytas, siekiant išskirti teorinėje darbo dalyje kolegijos dėstytojų motyvavimo mokytis kompetencijas, jų turinį. Kokybinio tyrimo metu gauti duomenys analizuoti kokybinės turinio analizės metodu. Verifikuoti duomenys panaudoti kiekybinio tyrimo instrumento rengimui.
3. *Anketinė apklausa* taikyta, siekiant atskleisti studentų požiūrį į dėstytojų taikomas kompetencijas ir jų plėtotę jų motyvavimo mokytis aspektu. Kiekybinio tyrimo metu 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 patikimumo lygmuo $p < \alpha = 0,05$.

Tyrimo metodologija grindžiama:

1. *Humanistinė ugdymo teorija*. Ši teorija ugdymą traktuoja kaip asmeninį tobulėjimą, taikant ugdymą per patirtį, tikslinį ugdymą, įgalinimą bei grupinę dinamiką (Morris-Eyton, 2008).
2. *Apsisprendimo teorija* (Deci, Ryan, 1985), kuri teigia, kad vidinė motyvacija reikalauja paramos iš socialinės aplinkos, t. y., reikalingas trijų pirminių žmogaus psichologinių poreikių – kompetencijos, santykių ir autonomiškumo patenkinimas. Apsisprendimo teorija turi daugiausia sąlyčių su kitomis motyvacijos teorijomis: ji neneigia poreikių

egzistavimo, pritaria tikslų įsisąmoninimui ir akcentuoja paties besimokančiojo iniciatyvą.

Darbo naujumas ir praktinis reikšmingumas. Nors ir bandoma gilintis į aukštųjų mokyklų dėstytojų kompetencijų ypatumus, jų plėtojimo poreikius, tačiau tai vis dar išlieka viena iš probleminių šiandieninio aukštojo mokslo sričių. Šiame darbe atskleista dėstytojo kompetencijų struktūra, susisteminant iki šiol atliktų mokslinių tyrimų rezultatus bei sudarant prielaidas labiau pažinti jų raišką studentų motyvavimo mokytis aspektu.

Atliktas tyrimas leido pirmą kartą įvertinti kolegijos dėstytojų kompetencijų plėtotės galimybes studentų motyvavimo mokytis aspektu. Remiantis šiomis žiniomis, kolegijoms sudaroma galimybė kurti ir taikyti labiausiai tinkamas dėstytojų kompetencijų plėtojimo strategijas.

Kolegijos dėstytojų kompetencijų, atliekamų funkcijų ir studentų motyvacijos mokytis ryšių nustatymas reikšmingas tuo, kad padeda atskleisti nagrinėjamų objektų tobulinimo veiksnius, sudaro galimybes kryptingai veikti, daryti tikslingą intervenciją į vykdomus andragoginės praktikos procesus, siekiant juos tobulinti ir gauti geresnius studentų mokymosi rezultatus.

Kolegijos dėstytojų kompetencijų plėtotės tyrimo instrumentą galima pritaikyti kituose moksliniuose tyrimuose, nagrinėjant andragogų kompetencijas švietimo srityje. Metodologiją galima adaptuoti ir kitoms socialinių mokslų šakoms.

Darbo struktūra: Darbas susideda iš įvado, teorinės ir empirinės dalių. Darbo pradžioje pateikiamos pagrindinės sąvokos, santrumpos naudojamos magistro baigiamajame darbe. Įvade atskleidžiamas temos aktualumas, ištirtumas, tyrimo prielaidos, formuluojama mokslinė problema, išskiriamas konkretus tyrimo objektas, tyrimo tikslas bei tikslui pasiekti numatyti keturi uždaviniai, atitinkama tyrimo metodologija ir metodai, tyrimo bazė ir dalyviai. Pirmoje teorinėje darbo dalyje pateikiamos analizuojamos problemos teorinis diskursas bei jo analizė, atskleidžiama dėstytojo kompetencijų samprata, analizuojama jų įvairovė, aptariamas įvairių mokslininkų požiūris į dėstytojų veikloje taikomas kompetencijas bei jų plėtotės galimybes. Taip pat analizuojama studentų motyvacija mokytis, bei ją skatinantys veiksniai, teoriškai atskleidžiamas ryšys tarp dėstytojų kompetencijų bei studentų motyvacijos mokytis. Antroje darbo dalyje aptariama tyrimo metodologija, metodika ir eiga, pateikiami kokybinio ir kiekybinio tyrimo rezultatai. Formuluojamos pagrindinės išvados, rekomendacijos, naudotos literatūros sąrašas.

Darbą iliustruoja 11 paveikslų, 15 lentelių.

I. KOLEGIJOS DĖSTYTOJŲ KOMPETENCIJŲ PLĖTOTĖS STUDENTŲ MOTYVAVIMO MOKYTIS ASPEKTU TEORINIS DISKURSAS

1.1. Mokymosi motyvacijos sampratų įvairovė, esmė

Motyvacija yra teorinis konstruktas, kuriuo siekiama paaiškinti elgesio, ypač orientuoto į tikslą, sužadinimą, nukreipimą ir palaikymą (Guay ir kt., 2010). Motyvai yra hipotetiniai konstruktai, kuriais siekiama paaiškinti, kodėl žmonės daro tai, ką daro. Dažniausiai motyvacija suprantama kaip nuolatinių motyvų, inicijuojančių ir palaikančių veiklos kryptingumą, sistema (Бандура, 2000); Thrash et al., 2001; Беляев et al., 2010; Реан, Коломинский 2008). Pasak L. Jovaišos (2007), motyvas ne tik sukelia veiksmą, bet suteikia jam kryptį ir tam tikrą intensyvumą, lemiantį tikslo pasiekimo būdą ir priemones, todėl bet koks ugdymo procesas pradedamas nuo tikslo kėlimo. Tikslas tinkama linkme nukreipia dėmesį ir mąstymą ir yra vienas svarbiausių didaktikos turinio elementų, kadangi būtent nuo siekiamo mokymosi tikslo priklauso mokymo ir mokymosi turinio formavimas, proceso organizavimas, metodų ir vertinimo būdų parinkimas. B. Bitinas (2000) akcentuoja, kad pozityvus elgesys yra patvarus, kai jį lemia pakankamai išsivysčiusi motyvacija. Juo ši motyvacija menkesnės vertės socialiniu požiūriu, tuo labiau poelgiai priklauso nuo individų veikiančių veiksnių. Pažymėtina, kad motyvacija ir galimybės nėra lygiavertės. Motyvacija apibrėžia tai, ką asmuo bando daryti, o galimybės remiasi tuo, ką jis gali padaryti. Naujausios motyvacijos teorijos akcentuoja tris sritis: vertybes (studentų nuomonė apie užduoties svarbą ir reikšmę), galimybes (studentų nuomonė apie jo gebėjimą atlikti užduotį) ir emocijas (emocines reakcijas į užduoties įvertinimą) bei visų jų tarpusavio sąryšį (Schunk, 2000; Eccles ir kt., 2002). Besimokančiųjų mokymosi motyvacija yra pagrįsta vidiniais ir išoriniais motyvais, orientacija į tikslą bei įsitraukimo į mokymosi procesą lygiu.

Mokymosi motyvacija – svarbiausias ir pagrindinis mokymosi veiksnys – nėra paprastas, vienareikšmis reiškiny (Frey ir kt., 2013). Skirtingi požiūriai į mokymosi motyvacijos sampratą, jos struktūrą suteikia jai daugiaprasmių ir daugiareikšmio koncepto statusą. Lietuvos edukologai *mokymosi motyvacija* vadina vidinių mokymosi veiksnių paskatų sistemą (Jovaiša, 2007). Mokymosi motyvacijos struktūra, anot L. Jovaišos (2007) yra tokia: *signalas - vertinimas - skatulus- veiksmas - pastiprinimas - registracija – tikslas*. Tačiau Rusijos mokslininkai, analizavę mokymosi motyvaciją, jos struktūrą teigia, kad mokymosi motyvacija yra atskira motyvacijos rūšis, kuri tampa mokymosi veiklos dalimi. Šiandieną mokymosi motyvacija traktuojama gana įvairiai. Pavyzdžiui, A.K. Маркова ir kt. (2016) yra įsitikinę, kad mokymosi veiklos motyvu yra laikytinas

besimokančio asmens kryptingumas tam tikroms mokymosi veiklos sritims, kurioms besimokantis asmuo teikia ypatingą vidinį prielankumą. Kiti autoriai (Стародубцева, 2014) akcentuoja tai, kad mokymosi motyvacija – tai vidinių ir išorinių motyvų veikiamas procesas, kurio paskirtis besimokančių asmenų mokymosi skatinimas, siekiant numatytų mokymosi tikslų.

Mokymosi motyvaciją gali sudaryti įvairūs motyvai, priklausomai nuo to, kokį poreikį tenkins mokymosi veikla (1 pav. Žr. 1 Priedas). *Pilietiniai motyvai* atskleidžia tai, kiek mokymasis yra skirtas pasirengimui gyventi, veikti šiuolaikinėje visuomenėje. *Pažinimo motyvai* yra orientuoti į žinių ir gebėjimų įgijimą. *Socialinės identifikacijos motyvai* yra susieti su dėstytojo ar andragogo, pedagogo asmeniu (besimokantis asmuo turi laikytis dėstytojo, andragogo ar pedagogo reikalavimų). *Emociniai (afektyvinio pobūdžio) motyvai* siejami su mokymosi dalyko patrauklumu. *Materialūs mokymosi motyvai* gali būti laikomi materialinės gerovės prielaida, o *vertingumo motyvai* atspindi aukšto socialinio statuso įgijimą ir išlaikymą. Kaip taisyklė, mokymosi veikla yra skatinama, remiantis ne vienu, bet keliais mokymosi motyvais, papildančiais vienas kitą. Todėl priimtina mokymosi motyvus skirstyti į *pagrindinius ir antraeilinius*, o priklausomai nuo to, kas apsprendžia mokymosi motyvus, galima juos klasifikuoti į dvi grupes: *pažintinius ir socialinius* (Божович, 2012). Pastarąją mokymosi motyvų klasifikaciją vėliau tikslino A.K. Маркова (2016). Mokslininkė pasiūlė labiau diferencijuotą socialinių ir pažintinių mokymosi motyvų klasifikaciją (2 pav. Žr. 2 Priedas). *Plataus pobūdžio pažintiniai motyvai* yra bendro pobūdžio. Jie gali būti iliustruoti tokiu teiginiu: „Man reikia įgyti naujų žinių“. Маркова (2016) *mokymosi-pažinimo motyvus* iliustruoja teiginiu: „Man reikia žinoti, kaip įgyti žinių“. *Savimokos motyvus* iliustruoja teiginiu „Ko aš galiu dar išmokti, jei noriu tapti geresniu?“.

Autorė teigia, kad socialinius motyvus sudaro: *siauro pobūdžio, plataus pobūdžio ir socialinio bendradarbiavimo motyvai*. *Siauro pobūdžio socialinius motyvus* gali iliustruoti toks teiginys: „Aš privalau mokytis, nes noriu užimti naudingą sau poziciją santykiuose su kitais asmenimis“, o *plataus pobūdžio motyvus gerai* atspindi toks teiginys: „Aš privalau mokytis, nes esu atsakingas, o be to, visi aplinkui tik ir kalba, kad mokymasis – teisingas sprendimas“, *socialinio bendradarbiavimo motyvus* iliustruoti galima tokiu teiginiu: „Aš privalau mokytis, nes turiu skirtingai bendrauti ir bendradarbiauti su įvairiais asmenimis“ (Маркова, 2016, p.49).

Kad ir kaip skirtingai būtų suprantama mokymosi motyvacija, jos struktūra, tačiau verta pastebėti, kad ji visada padeda besimokančiam asmeniui orientotis į tikslą ir suvokti, kiek laiko reikės tikslui pasiekti, ar reikės pastiprinimo ir kokio, aktualizuoja būtinas besimokančiojo žinias, sugebėjimus ir įgūdžius, turi įtakos mokymosi kokybei ir mokymosi pasekmėms. Mokymosi motyvacija – ilgalaikis, kokybiškas įsitraukimas į mokymąsi bei atsidavimas mokymosi procesui. Ji

pagrįsta vidine motyvacija, išorine motyvacija, pasiekimų orientacija į tikslą bei mokinių įsitraukimo lygiu į mokymosi procesą (Woolfolk, 2003).

Vertėtų skirti terminą *mokymosi motyvaciją* nuo *mokymosi motyvavimo*. *Mokymosi motyvavimas* – gebėjimas paveikti besimokančiuosius, kad pastarieji įgyvendintų iškeltus tikslus. Jo sėkmė priklauso nuo dėstytojo ar mokytojo veiksmų ir nuostatų; sugebėjimo naudoti motyvacinės priemonės; pačių besimokančiųjų motyvacijos laipsnio (Valuckienė, 2006). Motyvavimas šiuo atveju apibrėžiamas kaip savęs ir kitų skatinimas tam tikrai veiklai, siekiant individualių tikslų.

Teigiama, kad „...*pastangas, kurias besimokantys asmenys linkę skirti mokymosi veiklai, priklauso nuo to, kiek jie vertina atlygį, susijusį su sėkmingu jos atlikimu, ir nuo to, ar jie tiki gebantys patirti sėkmę ir gauti pažadėtą atlygį*“ (Thomas ir kt., 2014, p. 192). Pagrindinės motyvavimo mokyti prielaidos yra šios:

- ✓ grupė – tai bendruomenė, padedanti mokytis;
- ✓ mokymosi veikla turi būti tinkamo sunkumo;
- ✓ mokymosi veikla turi suteikti vertingų rezultatų;
- ✓ dstytojas, mokytojas turi saikingai taikyti įvairius motyvaciją stiprinančius metodus (Thomas ir kt., 2014, p. 192)

Vadinasi, užtikrinę šias prielaidas, dėstytojais galės sėkmingai pasitelkti motyvavimo mokyti metodus.

Priimta manyti, kad viskas, ką žmogus daro, yra nukreipta kokių nors poreikių patenkinimui. Pagal A. Maslowo (cit. Valuckienė, 2006) poreikių piramidę, saugumo poreikis priskiriamas žemesniam lygiui. Tačiau jis labai svarbus mokymosi motyvavimui žmogaus gyvenime. Mokymasis turi įtakos saugumo poreikių tenkinimui: „*nemokėsi – nedirbsi, nedirbsi – neturėsi pragyvenimo šaltinio*“. Rūpinimasis ateitimi, noras, kad tavo ar tavo šeimos gyvenimas būtų pastovus, kad galima būtų numatyti į priekį – motyvai, priskiriami dažnam besimokančiajam.

Žmogaus smegenims patinka mokytis ir žmogus nusiteikęs mokytis didžiąją savo gyvenimo dalį. Susiduriant su nuolat besikeičiančia aplinka, kyla natūralus noras ją pažinti, iširti ir prisitaikyti (Jovaiša, 2007). Galima teigti, jog mokymosi poreikis yra reakcijos į aplinkos pažinimą ir jos pokyčius išraiška.

Mokymosi motyvacija perkelia individą iš nuobodulio į susidomėjimą. Daugeliui tenka, labai įsigilinus į mokomąjį dalyką, pajauti džiaugsmą, nors pakankamai greitai perprasti mokomojo dalyko ir nepavyksta. Mokymosi motyvacija teikia energijos ir daro individo veiklą kryptingą.

Motyvacija yra labai svarbi sėkmingo mokymosi sąlyga. Mokymąsi ir išmokimą skatina vidiniai ir išoriniai motyvai. Kaip teigia A. Jacikevičius (2014), psichologiniai tyrimai rodo, kad

lengviau ir greičiau išmokstama skatinant vidiniams asmenybės motyvams. Vidiniai motyvai gali būti ir smalsumas, tai yra noras sužinoti kuo daugiau, noras gauti geresnį pažymį, noras pralenkti draugą. Pastarajai minčiai antrina ir kiti autoriai (Thomas ir kt., 2014), teigdami, kad įvairūs vidinės motyvacijos stiprinimo metodai (parenkant ar pasirenkant mėgstamą veiklą, suteikiant galimybę veikti savarankiškai, nagrinėjant skirtingus klausimus ir kt.) padidina tikimybę, kad besimokantiems asmenims patiks mokymosi veikla, tačiau autoriai perspėja, kad patys savaime šie metodai neskatina motyvacijos išmokti tai, kam buvo skirta mokomoji veikla.

Ypač stipriais motyvais laikomi domėjimasis besimokomu dalyku ir džiaugimosi darbo rezultatais, sėkme. Kitaip tariant, visa tai susieta su besimokančių asmenų vertės aspektais, nes užduoties atlikimas susiejamas su besimokančių asmenų vertinamais padariniais (Thomas ir kt., 2014). Šių motyvų nuslopinimas gali vesti prie nesimokymo.

Motyvacijai turi įtakos ir profesijos perspektyvos, ir visos grupės interesai, ir žmonės (autoritetai), į kuriuos orientuojasi besimokantys asmenys. Tačiau visi šie išoriniai motyvai gali turėti ir neigiamų padarinių: gali susilpnėti vidinė motyvacija, besimokančiųjų dėmesys gali būti atitrauktas nuo mokymosi tikslų (Thomas ir kt., 2014). Todėl motyvavimo mokytiis metodus reikėtų taikyti gana saikingai ir labai apdairiai. Visa tai priklauso nuo dėstytojo kompetencijų ir pasirengimo didaktinei veiklai. Be to jau minėti autoriai (Thomas ir kt., 2014) pabrėžia, kad dėstytojo motyvavimas mokytiis didžia dalimi priklauso nuo jo gebėjimų naudoti taikomąjį situacijos modeliavimą, ugdomąjį konsultavimą, grįžtamąją informaciją ir kitus metodus, padedančius siekti bendresnių su motyvacija susijusių ir konkretesnių mokymosi tikslų.

Apibendrinant galima teigti, kad mokymosi motyvacijos samprata yra daugiaprasmė. Tačiau pats reiškinys – mokymosi motyvacija – yra svarbiausias ir pagrindinis mokymosi veiksnys. Mokymosi motyvacijos struktūra įvairių mokslininkų yra traktuojama nevienodai. Tačiau verta pasakyti, kad dažniausiai mokymosi motyvaciją sudaro skirtingų motyvų visuma, kuri padeda tenkinti iškilusius mokymosi procese besimokančio asmens poreikius. Esminiai motyvacijos struktūros elementai tampa epistemologiniais išipareigojimo mokytiis motyvais. Galima skirti keletą mokymosi motyvacijos veiksnių: smalsumą, tikslo siekį, identifikacijos siekį. Kiekvieno suaugusiojo mokymosi motyvacijos veiksniai gali būti skirtingi, skirtinga ir mokymosi teikiamos naudos samprata. Todėl besimokantis asmuo savo mokymosi procese taikys skirtingas mokymosi strategijas. Reikia skirti dvi skirtingas sąvokas: mokymosi motyvaciją ir mokymosi motyvavimą. Mokymosi motyvavimas – išorinis veiksmas, gebėjimas paveikti besimokančiuosius, kad jie įgyvendintų iškeltus tikslus, o tuo tarpu mokymosi motyvacija – tai vidinių ir išorinių motyvų veikiamas procesas, kurio paskirtis - besimokančių asmenų mokymosi skatinimas, siekiant numatytų mokymosi tikslų

1.2. Kolegijos dėstytojų kompetencijos visuomenės kaitos kontekste

Šiuolaikinė visuomenė išgyvena laikotarpį, pasižymintį intensyviu globalizavimu, žinių, kūrybinės visuomenės kokybinių siekiu bei lydimą įvairių technologinių, politinių, socialinių bei kultūrinių pokyčių. Visuomenės kaita kelia vis naujus iššūkius švietimui ir neabejotinai šiuolaikiniam aukštajam mokslui, kuris išgyvena savąjį transformacijų laikotarpį (Barnett, 1997; Ramsden, 2000; Longworth, 2000; Gudaitytė, Jucevičienė, 2000; Gudaitytė, 2001; Jucevičienė ir kt., 2010; Jatkauskienė ir kt., 2013).

Aukštajam mokslui keliami vis didesni reikalavimai – reikalaujama studijų ir dėstytojų kokybės (Ramsden, 2000), kita vertus, pokyčiai aukštajame moksle susiję ir su edukacinės paradigmos kaita (Barnett, 1997; Longworth, 2000; Stanikūnienė ir kt., 2003). Edukacinei paradigmai kintant iš mokymo į mokymąsi, dėstytojas atlieka mokymosi padėjėjo, kuratoriaus, konsultanto, patarėjo, net besimokančiojo vaidmenis (Jatkauskienė ir kt., 2013). Studijų procese pereinama nuo tradicinio dėstyto prie studijavimo, nuo tradicinio mokymosi prie mišraus, informacinėmis technologijomis grindžiamo ar net atviro mokymosi, todėl kyla nauji iššūkiai dėstytojų veiklai bei kompetencijoms (Jucevičienė, 2010). Naujoji mokymosi paradigma, aukštojo mokslo kaita akcentuoja dėstytojų veiklos daugialypiškumą, nes šiuolaikinis dėstytojas turi gebėti dirbti įvairiose edukacinėse ir mokymosi aplinkose, vykdyti edukacinę, ekspertinę, švietėjišką veiklą, skleisti visuomenei naujas idėjas bei mokslo žinias. Dėstytojas tampa ne tik savo veiklos vykdytoju, bet ir besimokančiuoju savo veikloje. Daugelis autorių (Barnett, 1997; Bowden ir kt., 1998; Longworth, 2000; 2003; Gudaitytė, 2000; Tautkevičienė, 2004; Tjeldvoll, 2007; Čiužas ir kt., 2007; Musneckienė, 2007; Valuckienė ir kt., 2008; Jucevičienė, 2006; 2007; 2009; 2010) pabrėžia minėtus naujus dėstytojų vaidmenis. Šių naujų vaidmenų atlikimui nepakanka pedagoginės kompetencijos, kuri siejama su studentų mokymo ir mokymosi veiklos sistemingu organizavimu (Stanikūnienė ir kt., 2003). Dėstytojas turi įvaldyti naujas kompetencijas, reikalaujančias kompleksiško mąstymo, perspektyvos numatymo, pokyčių įgyvendinimo (Learning for the Future: Competences in Education for Sustainable Development, ECE/CEP/AC.13/2011, April 2011).

Visuomenės kaitos kontekste vis dažniau akcentuojama tai, kad studentų kompetencijos yra susietos ne tik dėstytojų kompetencijomis, bet ir su aukštosios mokyklos vaidmeniu visuomenėje (Markova ir kt., 2016). Kitaip tariant, vyksta dėstytojų, studentų kompetencijų ir aukštosios mokyklos vaidmens visuomenėje sinergija (3 pav. Žr. Priedas 2).

Sinergijos paieškas galima paaiškinti visuomenės transformacija, nes modernybė įgauna vėlyvosios (takiosios) modernybės raišką, kai buvusi visuomenės modernybė (racionalumas, organizuotumas, aiškūs socialiniai vaidmenys, ekonomikos produktyvumas, mokslo vaidmens

didėjimas) tampa *vėlyvąja („takiąja“) modernybe*, kurioje dominuoja neapibrėžtumas ir rizika, daugialypiai ryšiai, įvairovė/individualumas, refleksyvumas, inovacijos, kūrybingumas (Ganyaupfu, 2013).

Visuomenės transformacijai daro įtaką ir darnaus vystymosi siekis, kurio tikslas – užtikrinti tinkamą asmens ir visuomenės gyvenimo kokybę, dabar ir ateityje (Ganieva ir kt., 2015). Darnus vystymasis grindžiamas integraliu požiūriu į ekonomikos ir socialinę raidą bei aplinkos apsaugą specifiskame kultūros kontekste. Darnaus vystymosi švietimo tikslas – ugdyti kompetencijas, svarbias profesinei ir visuomeninei veiklai bei asmens saviraiškai greitai besikeičiančiame ir daugialypiais ryšiais pasižyminčiame pasaulyje.

Visa tai atsispindi strateginiuose Europos bei Lietuvos dokumentuose. Pavyzdžiui Europoje žinomi tokie strateginiai dokumentai, kuriais vadovaujamosi, ugdant studentų ir dėstytojų kompetencijas:

- Keiskime mūsų pasaulį: Darnaus vystymosi darbotvarkė iki 2030 metų. Darnaus vystymosi tikslai (Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development. Sustainable development goals, 2015) ;
- 2020 m. EUROPA. Pažangaus, tvaraus ir integracinio augimo strategija (2010) ;
- Education 2030: Incheon Declaration towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all (2015);
- Yerevan Communiqué (2015).

Lietuvoje taip pat priimti ir patvirtinti tokie strateginiai dokumentai :

- 2014-2020 m. nacionalinė pažangos programa (2012); Valstybinė studijų, mokslinių tyrimų ir eksperimentinės (socialinės, kultūrinės) plėtros 2013-2020 metų programa (2013).

Greta visiems gerai žinomų švietimo funkcijų: *humanistinės* (plėtoti asmens galias ir vertybes), *profesinės* (padėti įsitvirtinti darbo rinkoje), *socialinės* (skatinti suvokti visuomenės raidos procesus ir juose dalyvauti) vis labiau eskaluojama *transformacinė* švietimo funkcija (inicijuoti pozityvius pokyčius, kurti tobulesnį pasaulį) (Lee ir kt., 2015). Tačiau dar ir šiandieną Lietuvos aukštosiose mokyklose studentų kompetencijos išreiškiamos studijų (pakopų) rezultatais (žinios, jų taikymas, gebėjimai vykdyti tyrimus, specialieji, socialiniai ir asmeniniai gebėjimai), o ne remiantis darnaus vystymosi švietimo tikslais. Pastarieji reikalauja, kad studentų kompetencijos būtų išreikštos *transformuojamosiomis*, *“instrumentinėmis”*, *socialinėmis ir asmeninėmis kompetencijomis*, kurios suprantamos taip :

- ✓ *transformuojamosios kompetencijos*. Tai sisteminis mąstymas, reiškinių, problemų kompleksiskumo suvokimas, visuminis požiūris, tarpdalykinių ryšių supratimas, kritinis

mąstymas, gebėjimas formuluoti analizės reikalaujančius klausimus, į ateities perspektyvą orientuotas, kūrybiškas mąstymas, problemų formulavimas, pokyčių valdymas, problemų sprendimas, kliūčių įveikimas;

- ✓ „*instrumentinės*“ kompetencijos. Tai mokymasis (žinių taikymas) įvairiuose realaus gyvenimo kontekstuose, sprendimų priėmimas neapibrėžtose situacijose (nesant išsamios informacijos), gebėjimas valdyti kritines ir rizikingas situacijas, atsakinga veikla, savigarba veikloje, veikla esant apribojimams;
- ✓ *socialinės kompetencijos*. Tai atsakinga veikla – vietos ir globaliu mastu. Veikla, gerbiant kitus, suinteresuotų grupių ir jų interesų identifikavimas, bendradarbiavimas/darbas komandoje, demokratiškas dalyvavimas priimant sprendimus, derybos ir sutarimo pasiekimas, įsipareigojimų pasiskirstymas (subsidiarumas);
- ✓ *asmeninės kompetencijos*. Tai pasitikėjimas savimi, saviraiška ir komunikavimas, streso valdymas, gebėjimas identifikuoti ir svarstyti vertybines nuostatas.

Šias kompetencijas parengė Jungtinių Tautų Europos ekonomikos komisija (JTEEK), remiantis Darnaus vystymosi švietimo kompetencijų gairėmis (2012, Darnaus vystymosi švietimo kompetencijų gairės internete: <http://www.unece.org>), kurias parengė JTEEK jurisdikcijos regiono ekspertai. Kompetencijų gairėmis grindžiama kompetencijų samprata, skatina peržiūrėti studentų kompetencijų raišką Europos aukštosiose mokyklose.

Dėstytojo kompetencijos pateiktos kitame Europos strateginiame dokumente: “Learning for the Future: Competences in Education for Sustainable Development, ECE/CEP/AC.13/2011, April 2011”:

- ✓ *kompleksiškas mąstymas ir praktika*: susiejant įvairius mokymosi kontekstus ir disciplinas, aprėpiant įvairias kultūras ir požiūrius, išvelgiant įvairius sudėtingų reiškinių ir situacijų aspektus;
- ✓ *perspektyvos numatymas*: kritinė refleksija ir mokymasis iš praeities, dabarties situacijos supratimas, įvairių ateities alternatyvų ir jų realizavimo būdų išvalga;
- ✓ *pokyčių įgyvendinimas*: dėstytojo vaidmens sampratos kaita, mokymo/mokymosi metodų ir organizavimo kaita švietimo sistemos kaita.

Visgi tenka pastebėti tai, kad Lietuvoje nėra susitarta dėl bendros dėstytojų kompetencijų sampratos, klasifikacijos, kaip nėra susitarta ir dėl dėstytojų veiklos sričių (Jatkauskienė ir kt., 2013). Kitaip tariant, aukštosios mokyklos dėstytojų kompetencijos nėra pakankamai reglamentuotos. Kiekviena aukštoji mokykla, remdamasi Lietuvos švietimo įstatymu, reglamentuoja minimalius kvalifikacinius dėstytojų pareigybių reikalavimus, kuriuos reikia atlikti per kadenciją ir jie yra vertinami atestacijos metu. Remiantis aukštojo mokslo įstatymu (Žin., 2000

Nr. 27-715), dėstytojas dirbantis aukštojoje mokykloje, turi: dalyvauti konferencijose, rengti mokslo straipsnius ir juos publikuoti įvairiuose moksliniuose leidiniuose, profesionaliai skaityti paskaitas studentams, vadovauti baigiamiesiems darbams, rengti mokslines – mokomąsias priemones, dalyvauti aukštosios mokyklos renkamų komisijų veikloje ir kt. Tačiau kompetencijos nėra tapatu pareigybėms, nes kompetencijos suprantamos, kaip asmens turimų šaltinių visuma, skirta veiklos situacijų, numatytų pareigybėse, įvaldymui (Le Boterf, 2010). Lietuvoje dėstytojams keliami dideli profesinės veiklos reikalavimai, tačiau jie yra diferencijuojami pagal dėstytojų pareigybes ir visoms pareigybėms nustatomi skirtingi veiklos sričių svoriai (Ginevičius ir kt., 2005).

Aukštosiose mokyklose dėstytojų kompetencijų ir kvalifikacijos vertinimas vadinamas atestacija. Bet dėstytojų atestacijos metu vykstantį vertinimą sunku pavadinti jo kompetencijų vertinimu, nes: „...*vertinimas yra sistemingas vertės ir naudingumo tyrimas*“ (Guskey, 2004; p. 56). Kitaip tariant, vertinimas – įvairialypis procesas, paprastai apimantis išsiaiškinimą veiklos rūšių ir procedūrų rinkinį. Atestacija – tai procedūra, kurios metu įvertinama, ar dėstytojo dalykinis-profesinis pasirengimas, praktinė veikla atitinka kvalifikacinius reikalavimus ir praktinės-metodinės veiklos kriterijus, suteikiama atitinkama kvalifikacinė kategorija (mokslas laipsnis, pedagoginis vardas). Vargu, ar atestacijos metu yra įvertinamos kompetencijos, nes pastarosios atsiskleidžia tik konkrečioje praktinėje veikloje, o ne publikacijų visumoje (Jatkauskienė ir kt., 2013). Atestacija tik gali paskatinti dėstytojus tobulinti savo profesines kompetencijas, kurios teikia galimybę sėkmingai įgyvendinti švietimo kaitos siekius. Be to, dėstytojai tokiu būdu yra skatinami siekti profesinės karjeros, kvalifikuotesnio darbo.

Šiuolaikinėje aukštojoje mokykloje svarbu ne tik įvertinti kompetencijas, bet ir nustatyti dėstytojų darbo efektyvumą. Kaip teigia R. Ginevičius ir kt. (2005; p. 121), „...*dėstytojo darbas yra efektyvus, jeigu: pirma, jis dalyvauja konferencijose, skelbia mokslo straipsnius, rašo monografijas; antra, profesionaliai skaito paskaitas studentams, rengia mokomąsias-mokslines priemones, vadovauja baigiamiesiems darbams; trečia, aktyviai dalyvauja aukštosios mokyklos renkamų komisijų veikloje, rašo publikacinius straipsnius ir pan.*“ Tačiau iškyla klausimas, koks turi būti santykis tarp atskirų dėstytojo veiklos sričių, kad jo darbas būtų efektyvus. Mokslininkai prieina prie išvados, jog visos dėstytojo veiklos sritys turi būti subalansuotos, tai yra jis turi būti pakankamai aktyvus visose savo veiklos srityse tiek mokslo, tiek pedagoginėje bei kitoje veikloje, kad galėtų efektyviai dirbti aukštojoje mokykloje (Jatkauskienė ir kt., 2013). Tačiau dėstytojo darbas nebus efektyvus ir subalansuotas, jei dėstytojas neturės šiam darbui reikalingų kompetencijų.

Analizuojant dėstytojo darbą aukštojoje mokykloje, svarbu apžvelgti ir tai, kas turėtų sudaryti aukštosios mokyklos dėstytojo kompetenciją, koks turėtų būti jo profesinis pasirengimas. Kompetencijos sąvoka yra susijusi su turimomis žiniomis, mokėjimais, įgūdžiais, požiūriais bei

vertybėmis (Andriekienė ir kt., 2006). Taigi dėstytojo kompetencija – tai dalykinis, pedagoginis, psichologinis, vadybinis ir kt. dėstytojo pasirengimas organizuoti studijų procesą (Lipinskienė, 2002).

Įvertinus mokslinę literatūrą dėstytojų kompetencijų tema, galima teigti, kad skirtingi autoriai skiria skirtingas kompetencijas. Pavyzdžiui, P. Jucevičienė (2007) išskiria:



4 pav. Dėstytojų veiklai reikalingos kompetencijos
(parengta pagal P. Jucevičienė, 2007)

Išvardintos kompetencijos dalinai atitinka kitų mokslininkų (Jatkauskienė ir kt., 2014) išskirtas dėstytojų veiklos sritis (dėstymas arba pedagoginė veikla, moksliniai tyrimai, vadovavimas studentų mokslinei tiriamajai veiklai, veikla universitete, veikla už universiteto ribų, kvalifikacijos tobulinimas).

Tuo tarpu kiti tyrėjai akcentuoja vadybines dėstytojo kompetencijas (Krabi, 2000). Dėstytojas studijų, mokymosi procese atlieka vadybininko vaidmenį planuodamas, organizuodamas, kontroliuodamas procesą, koordinuodamas studijų programas, sprenddamas studijų organizavimo klausimus bei įvairias problemas ir pan. (Krabi, 2000). Dėstytojas tampa mokymosi, studijų proceso vadybininku, organizatoriumi, kuris tariasi su studentais, kitais katedros dėstytojais, priimdamas sprendimus, prognozuoja, taiko įvairias galimybes bei planuoja, vadinasi, jis tam tikra prasme atlieka vadybininko vaidmenį. Todėl galima teigti, kad dėstytojo vadybinis kompetentingumas apima planavimo, organizavimo, vertinimo funkcijas. Tad dėstytojui būtinos kompetencijos, kurios padėtų įvykdyti jo pareigoms keliamus reikalavimus, tinkamai atlikti savo darbą.

Lietuvai tapus Europos sąjungos dalimi, atsivėrė plačios galimybės dalyvauti įvairiose programose, kuriose vyksta dėstytojų mainai. Tad iškyla būtinybė Lietuvos aukštųjų mokyklų dėstytojams turėti tokias kompetencijas, kurios atitiktų europines tendencijas. Pasak P. Jucevičienės (1998), šiuolaikinis dėstytojas turėtų:

- ✓ dėstyti dalykus su „europiniu atspalviu“;
- ✓ skiepyti teigiamą nuostatą europinėms dimensijoms (pliuralizmui, multikultūriškumui,

demokratijai);

- ✓ ugdyti partneriškumo dvasią;
- ✓ mokėti bent vieną Europos kalbą;
- ✓ būti susipažinęs su kitų šalių švietimo sistemomis;
- ✓ gebėti valdyti informacines ir komunikacines technologijas;
- ✓ išmanyti ugdymo teoriją ir metodologiją europinių dimensijų kontekste;
- ✓ žinoti europinių dimensijų mokymo inovacijas ir mokėti jas taikyti

Šie reikalavimai, paremti Europos sąjungos nuostatomis, akcentuoja visapusiškų santykių tarp dėstytojų ir studentų svarbą. Mokslininkės teigimu, reikalavimai jau savaime yra užfiksuoti dėstytojo mokslinės kompetencijos kokybėse, o jų laikymasis svarbus „mokslo ir kvalifikacinių laipsnių ir diplomų pripažinimo įvairiose šalyse ir studijų programų palyginamumo prasmėmis” (Jucevičienė, 1998 p. 90). Be to, reikalavimuose atsispindi būtinybė dėstytojui turėti pedagoginę arba dar kitaip vadinamąją edukacinę kompetenciją.

Vertėtų pažymėti tai, kad Lietuvoje nėra susitarta dėl dėstytojų veiklos sričių, todėl stebima tokia veiklos pavadinimų ir kompetencijų įvairovė ir mokslininkų publikacijose. Prieš keliasdešimt metų aukštosiose mokyklose buvo labai svarbu suteikti studentams informaciją ir žinias, nes buvo manoma, kad informacija ir žinios yra reikšmingiausias veiksnys, nulemiantis mokymo sėkmę. Šiandien aukštosiose mokyklose vis plačiau yra taikomi andragoginiai principai, stengiamasi ugdyti studentų kompetencijas, akcentuojama savarankiško mokymosi svarba. Studentai yra skatinami patys atsirinkti, kurios žinios yra svarbios, lavinti įgūdžius reikiamai informacijai įgyti, gebėti ja naudotis, susieti ir pritaikyti, išmokti spręsti problemas, gebėti kritiškai bei reflektiviai mąstyti. Tačiau tai nereiškia, kad dėstytojams tenka mažiau svarbus vaidmuo studijų procese, ar mažėja jų atsakomybė.

Apibendrinant galima teigti, kad visuomenės kaitos kontekste reiškiasi dėstytojų, studentų ir aukštosios mokyklos vaidmens visuomenėje sinergija. Vadinasi, aukštosios mokyklos vaidmuo visuomenėje priklauso nuo absolventų kompetencijų, o pastarosios yra glaudžioje sąsajoje su turimomis dėstytojų kompetencijomis. Siekiant sužadinti naujosios kartos studentų motyvaciją mokytis, dėstytojai turi gebėti dirbti įvairiose mokymosi aplinkose, edukacinius procesus sieti su kasdiene žmogaus veikla, skleisti visuomenėje naujas mokslo žinias, idėjas, kartu įtraukti studentus į nuolatinį mokymosi procesą ir nuolat mokytis pačiam. Labai svarbu yra nuolat vertinti, kokios iš dėstytojų valdomų kompetencijų labiausiai motyvuoja studentus mokytis ir kaip šios kompetencijos gali būti tobulinamos. Apie tai išsamiau - sekančiame poskyryje.

1.3. Kolegijos dėstytojų funkcijos ir kompetencijos, būtinos studentų motyvavimui mokytis

Vienareikšmiškai atsakyti į klausimą, kokios yra dėstytojų funkcijos ir kompetencijos, reikalingos studentų motyvavimui mokytis, sudėtinga, nes kompetencijos ir kompetentingumas visada yra siejamas su konkrečia veiklos sritimi, konkrečiomis veiklos funkcijomis (Le Boterf, 2010). Veiklą apibūdina misija, pagrindinės veiklos funkcijos ir užduotys. Misija atskleidžia veiklos prasmę, misijos atitinka skirtingus veiklos tikslus ir gali būti suskirstytos pagal stambios veiklos sritis ar veiklos sektorius. Veiklos funkcijos profesinės veiklos situacijos aspektu žymi tai, ką konkrečiai veikia darbuotojas. Pavyzdžiui, kolegijos dėstytojas privalo atlikti tokias veiklos funkcijas: rengti ir realizuoti studijų programas, modulius; plėtoti šaliai ir regionui aktualius taikomuosius mokslinius tyrimus ir eksperimentinę plėtrą, įtraukiant studentus, verslo ir kitų socialinių partnerių atstovus; siekti mokslo ir studijų vienovės rengiant visų sričių specialistus, diegiant taikomųjų mokslinių tyrimų rezultatus, pažangiausias mokslo žinias studijų procese; siekti praktinio kolegijos tyrėjų atliktų taikomųjų mokslinių tyrimų, eksperimentinės plėtros darbų rezultatų, praktinių sprendimų pritaikymo konkrečioms įmonių, vyriausybinių ir visuomeninių organizacijų problemoms spręsti; plėtoti verslo įmonių, organizacijų užsakomuosius taikomuosius mokslinius tyrimus, galinčius daryti įtaką visuomenės pokyčiams; konsultuoti studentus, vietos valdžios, ūkio subjektus; vykdyti taikomųjų mokslinių tyrimų ir eksperimentinės plėtros rezultatų sklaidą mokslinėje, mokslo populiarinimo, ir kitoje spaudoje ir mokslo renginiuose; integruotis į nacionalinę ir tarptautinę mokslinių tyrimų erdvę ir kt. (LR Mokslo ir studijų įstatymo NR. XI-242 pakeitimo įstatymas, 2016 m. birželio 29 d. Nr. XII-2534). Aukštųjų mokyklų dėstytojų funkcijos priklauso nuo pareigybės. *Profesorius pareigas* einantis mokslininkas turi rengti mokslininkus, dėstyti studentams, vykdyti mokslinius tyrimus ir eksperimentinę plėtrą, ir jiems vadovauti, skelbti tyrimų rezultatus. *Docento pareigas* einantis mokslininkas turi dėstyti studentams, vykdyti mokslinius tyrimus ir eksperimentinę plėtrą, skelbti šios veiklos rezultatus. *Lektorius* turi dėstyti studentams, dirbti metodinį darbą. *Asistentas* turi vadovauti studentų praktiniams užsiėmimams (praktiniams darbams, pratyboms, studentų praktikai ir kt.), padėti atlikti slinių tyrimų ir eksperimentinės plėtros darbus (LR Mokslo ir studijų įstatymo NR. XI-242 pakeitimo įstatymas, 2016 m. birželio 29 d. Nr. XII-2534).

Vadinasi, kaip numatyta įstatyme, veiklos funkcijų aprašymas tampa pagrindu, aprašant darbo vietai ar veiklai reikalingas kompetencijas. Veiklos užduotys atitinka įvairius veiksmus, kurie turi būti atliekami, norint teisingai atlikti veiklą. Veiklos užduotys kaip ir veiklos funkcijos išreiškia ypač detalčiai tai, ką darbuotojas turi ar turėtų veikti. Kitaip tariant, detalizuojamas veiklos procedūrų aprašas. Todėl šiame magistriniame darbe dėstytojų kompetencijos (tame tarpe ir

studentų motyvavimo) susiejamos su tokiomis dėstytojų veiklos sritimis: *dėstyimas* (lietuviškame kontekste tai atitiktų *pedagoginę veiklą*, nors tai kelia tam tikrą semantinę prieštarą – ne visi studentai yra jaunuoliai ir tikrai išaugę iš vaikiško amžiaus), *moksliniai tyrimai*, *vadovavimas magistrantų ar doktorantų moksliniams darbams*, *paslaugos*, *teikiamos universitete*, *paslaugos*, *teikiamos už universiteto ribų*, *profesinis tobulėjimas* (Jatkauskienė ir kt., 2013). Vertėtų paminėti tai, kad įvairių sričių studentų nuomonė, koks yra kompetentingas dėstytojas, yra tyrinėjama (negausiai), tačiau vienos sampratos nėra. Pvz., V. N. Gurovas ir kt. (2016), tyrę kolegijos studentų nuomonę, atkleidžia, kad dėstytojo kompetentingumas yra siejamas su gebėjimu efektyviai išmokyti, bet apie motyvavimo mokytis kompetencijas nekalbama.

Kaip jau buvo minėta, *mokymosi motyvavimas* – gebėjimas paveikti besimokančiuosius, kad pastarieji įgyvendintų iškeltus tikslus. Jo sėkmė priklauso nuo dėstytojo ar mokytojo veiksmų ir nuostatų; sugebėjimo naudoti motyvacines priemones; pačių besimokančiųjų motyvacijos laipsnio (Valuckienė, 2006).

Jei motyvavimas šiuo atveju apibrėžiamas kaip savęs ir kitų skatinimas tam tikrai veiklai, siekiant individualių tikslų, tai galima daryti prielaidą, kad studentų motyvavimas gali būti siejamas su visomis dėstytojo veiklos sritimis, nes beveik nėra tokios dėstytojo veiklos, kurioje tiesiogiai ar netiesiogiai nedalyvautų ir studentai (Clark ir kt. 2004). Šią prielaidą galima pagrįsti atliktais mokslinių tyrimų rezultatais (Asenova ir kt., 2013; Borytko, 2010; Frey ir kt., 2010; Ganyaupfu, 2013; Bedard ir kt., 2001; ir kt.).

Minėtų tyrimų rezultatai atskleidė, kad studentų motyvavimas aukštojoje mokykloje negali būti tapatus moksleivių motyvavimui, nes dauguma vaikų ir jaunimo ateina į mokyklas, jau neturėdami mokymosi motyvacijos, o asmenys, įstoję į aukštąją mokyklą pradžioje pasižymi gana aukšta motyvacija mokytis, studijuoti (Frey ir kt., 2010). Vadinasi, mes negalime tvirtinti, kad dėstytojais ir mokytojais turi pasižymėti vienodomis kompetencijomis, reikalingomis skatinti besimokančiųjų motyvaciją.

Kito tyrimo metu, atlikto Kvebeke, kuriame dalyvavo 4039 studentai, nustatyta, kad pirmųjų dviejų semestrų metu, studentai pasižymėjo gana aukšta mokymosi motyvacija, tuo tarpu baigiamųjų semestrų metu ją prarado arba mokymosi motyvacija žymiai sumažėjo (Bedard ir kt., 2001). Tokia tyrimo rezultatų tendencija akivaizdžiai įrodo tai, kad dėstytojais turi palaikyti, skatinti mokymosi motyvaciją visų studijų metu.

Įvairių tyrimų metu buvo domėtasi, dėl kokių priežasčių studentai pararanda mokymosi motyvaciją. Kai kurie tyrimo dalyviai teigė, kad netenkama mokymosi motyvacijos dėl to, kad studijos pasirodė per daug sunkios, varginančios (Asenova ir kt., 2013), kad jiems kilo įvairių asmeninių ar finansinių problemų (Borytko, 2010), kad jie nebepatiria pasitenkinimo ir džiaugsmo

studijuodami (Ganyaupfu, 2013). Tačiau tai yra labai bendro pobūdžio priežastys, negalinčios išsamiau atskleisti studentų demotyvacijos studijų eigoje.

Išanalizavus mokslinę literatūrą, kitus mokslinius tyrimus (Bedard ir kt., 2001; Frey ir kt., 2010; Buskist ir kt. 2002; Nurgaliyeva ir kt., 2014) studentų motyvacijos, demotyvacijos klausimu, galima teigti, kad studentų motyvaciją mokyti, studijuoti lemia keli pagrindiniai veiksniai:



5 pav. Studentų motyvaciją lemiantys veiksniai (parengta autorės pagal: Bedard ir kt., 2001; Frey ir kt., 2010; Buskist ir kt. 2002; Nurgaliyeva ir kt., 2014)

Siekiant paanalizuoti išskirtus studentų motyvaciją lemiančius veiksnius (*dėstytojų didaktinė veikla; studentų pasiekimų vertinimas; studentų-dėstytojų tarpusavio santykiai, mokymosi (studijų) aplinka; dėstytojo taikomų paskatų ir nuobaudų sistema*), remtasi prielaida, kad studentų kompetencijos ir mokymosi motyvacija priklauso nuo dėstytojų turimų kompetencijų juos motyvuoti ir jų veiklos (Markova ir kt., 2016). Vadinasi dėstytojo veikla, jo funkcijos, kompetencijos lemia studentų motyvacijos mokytis dinamiką.

Teigiama, kad ne tik dėstytojas, bet ir studentas yra atsakingas už mokymosi motyvaciją, tačiau motyvacijos mokytis palaikymas, jos teigiamos dinamikos skatinimas dėstytojo veikloje yra labai svarbus (Weinstein, 2010). Todėl dėstytojas pirmiausia turi labai gerai suprasti, ką reiškia motyvacija, kaip studentai suvokia save, savo turimas kompetencijas, veiklą, aplinką ir kt.

Studentų motyvavimas mokytis, motyvacijos dinamika mokslinėje literatūroje yra grindžiami mokymosi motyvavimo modeliu, taikomu dėstytojų didaktinėje veikloje (6 pav. Žr. Priedas 3).

Šis motyvavimo mokytis modelis paaiškina studentų motyvacijos dinamiką, kuri yra glaudžioje sąsajoje su dėstytojų didaktine veikla. Pagrindinis dėmesys motyvavimo mokytis modelyje tenka studentų *suvokimui*. Motyvacija didės, jei studentas suvoks, kad jo mokymosi ir dėstytojų didaktinė veikla yra prasminga, tikslinga, jo turimos kompetencijos leidžia įgyvendinti mokymosi veiklą, tobulinti turimas kompetencijas, o mokymosi procesą gali kontroliuoti ne tik dėstytojas, bet ir pats studentas (Eccle ir kt., 2008). Vadinasi, jei studentų suvokimas (veiklos reprezentacijos) yra adekvatus, jo motyvacija judės tinkama augimo linkme, tačiau, jei studentai klaidingai suvokia savo ir dėstytojo veiklą, kompetencijas, savikontrolės ir kontrolės procesus, jo

motyvacija kris žemyn. Motyvacijos mokytis dinamiką galima stebėti, išanalizavus modelyje pateiktus *indikatorius*: kognityvinį studento ir dėstytojo išipareigojimą, pastovumą, atkaklumą ir sėkmės rodiklius (Eccles ir kt., 2008). Jei studentų, dėstytojų veiklos, kompetencijų ir savikontrolės suvokimas yra žemas, jų motyvacija maža, tai kognityvinis išipareigojimas siekti naujų žinių, konstruoti žinių sistemą, pastoviai ir atkakliai mokytis, studijuoti, siekti sėkmės yra labai menki. Ne veltui teigiama, kad mokymosi, studijų sėkmė yra ne tik mokymosi motyvacijos pasekmė, bet ir jos šaltinis (Asenova ir kt., 2013).

Remiantis motyvavimo mokytis modeliu dėstytojo didaktinėje veikloje, galima teigti, kad studentų mokymosi motyvacijos palaikymas, jos teigiama dinamika – tai pirmiausia reiškia sąveiką tarp tam tikrų elementų (Pav. 7, Žr. Priedas 4). Vadinasi, dėstytojas galės palaikyti teigiamą mokymosi motyvaciją, skatinti jos teigiamą dinamiką, jei jis supras patį motyvavimo procesą, motyvacijos mechanizmą, sąveiką tarp atskirų motyvavimo elementų: *studentų savęs ir aplinkos suvokimo, mokymosi ir didaktinės elgsenos, aplinkos veiksnių*. Kitaip tariant, jei studentas dėstytojo didaktinę ir savo mokymosi veiklą, elgseną suvokia kaip teikiančią prasmę, tikslingą, jei studentas suvokia, kad turimos jo ir dėstytojo žinios bei kompetencijos leis įgyvendinti mokymosi veiklą pageidaujamu būdu, metodu, jei studentas ir dėstytojas suvokia visą atsakomybę už didaktinę ir savo individualią mokymosi veiklą, tai galima teigti, kad pasireišk teigiama mokymosi motyvacijos dinamika arba bent jau bus išlaikytas jos pradinis lygmuo.

Dėstytojo didaktinės veiklos funkcijos daro didelę įtaką studentų ir dėstytojų jų veiklos prasmės, kompetencijų, kontrolės suvokimui. Kaip jau buvo minėta, motyvacija didės, jei studentas suvoks, kad jo mokymosi ir dėstytojų didaktinė veikla yra prasminga, tikslinga, jo turimos kompetencijos leidžia įgyvendinti mokymosi veiklą, tobulinti turimas kompetencijas, o mokymosi procesą gali kontroliuoti ne tik dėstytojas, bet ir pats studentas.

Kadangi dėstytojų kompetencijos Lietuvoje nėra reglamentuotos valstybės mastu, o kompetencijos, reikalingos studentų mokymosi motyvavimui Lietuvoje beveik nėra analizuotos nei mokslininkų, nei praktikų, tai jų aprašą gali parengti savarankiškai bet kuri aukštojo mokslo ir studijų institucija arba tuo suinteresuoti asmenys, remiantis metodologiškai pagrįsta kompetencijų analizės prieiga.

Pasak G. Le Boterfo (2010), norint parengti kompetencijų aprašą, reikia numatyti veiklos sritis, veiklos funkcijas ir tik tuomet galima pateikti konkrečias kompetencijas, reikalingas veiklos funkcijų atlikimui bei veiklos situacijų įvaldymui. Remiantis tokia metodologine prieiga, galima teigti, kad aptartoms dėstytojų motyvavimo mokytis funkcijoms, jų įvaldymui reikalingos tokios kompetencijos:

- gebėti suteikti prasmę studentų mokymosi (studijų) ir didaktinei veiklai;

- išmanyti ir taikyti įvairius didaktinius metodus ir technikas, kurie atitiktų studentų poreikius, kompetencijas, asmenines savybes;
- didaktinę veiklą ir studijų turinį orientuoti, atsižvelgiant į turimas studentų kompetencijas bei žinias;
- būti autentišku;
- gebėti įtraukti studentą į kognityvinę veiklą, dalijantis su juo savo patirtimi, žiniomis, jų paieškomis, sklaida, įsipareigojimu už žinių įgijimą ir kt.;
- gebėti teikti studentams galimybę rinktis studijų dalykus, mokslinio darbo, projekto temas, komandą, veiklos trukmę, darbų pristatymo būdą ir kt.;
- gebėti įgalinti studentus bendradarbiauti ir veikti su kitais asmenimis, sukuriant tinkamą mokymosi aplinką;
- gebėti paskaitų turinį perteikti tarpdiscipliniškumo perspektyvoje;
- gebėti teikti labai aiškius reikalavimus studijų veiklai, mokymosi rezultatams, vertinimui;
- būti įvaldžiusiems laiko vadybos gebėjimus.

Visos išvardintos motyvavimo mokytis kompetencijos bus verifikuotos empirinio tyrimo metu.

Paskaitų metu galima atsekti dvi skirtingas veiklas pagal jų orientaciją: į dėstytoją arba į studentą (Werner, 2015). Egzistuoja dėstytojo *didaktinė ir studento mokymosi veiklos*, kurios turėtų papildyti viena kitą, o ne prieštarauti ar konkuruoti tarpusavyje, siekiant teigiamos studentų motyvacijos dinamikos. Tam reikalingi ir rengiami įvairių paskaitų scenarijai, taikant suaugusiųjų švietimo ar andragogikos technologijas (Jatkauskienė, 2013).

Pastebėta, kad studijų metu vyrauja klasikinės paskaitos tipas. Tačiau ir klasikinės paskaitos metu galima palaikyti studentų mokymosi motyvaciją arba ją skatinti. Galima paminėti vieną iš klasikinės paskaitos scenarijų, skirtą mokymosi motyvacijos palaikymui ir teigiamos jos dinamikos skatinimui, kurį parengė Kanados mokslininkų grupė Viau ir kt., (2004) (8 pav., Žr. Priedas 4).

Paveiksle pateiktas mokymosi motyvacijos palaikymo ir jos dinamikos skatinimo scenarijus papildomas konkrečiais dėstytojo didaktinės veiklos ir studentų mokymosi veiklos veiksmais.

Dėstytojo veiksmai:

- paskaitos plano pateikimas;
- emociškai palankios paskaitos pradžia, papasakojant linksmą istoriją, anekdotą, susietą su paskaitos tema;
- pradinis trumpas studentų žinių paskelbta tema testas;
- paskaitos temos apžvalga, pateikiant grafinį temos apžvalgos vaizdą;

- temos išdėstymas, iliustruojant aiškiais pavyzdžiais arba paprašant studentų pateikti savus pavyzdžius, siejant teorines žinias su praktine veikla;
- įvairių paskaitos laikmenų įvairovė (ne vien skaidrių demonstravimas);
- pokalbis, diskusija su studentais pagrindiniai temos klausimais;
- temos apibendrinimas, įtraukiant visus studentus.

Studento mokymosi veiklos konkretūs veiksmai:

- palankus nusiteikimas mokytis, likti harmonijoje su savimi ir kitais visos paskaitos metu;
- prasmingų žinių, teikiančių pakankamą iššūkį mokymuisi, atranka;
- autentiška studentų mokymosi veikla;
- veikla, reikalaujanti kognityvinio įsipareigojimo;
- bendradarbiavimo veikla;
- elgesio taisyklių supratimas, priėmimas
- laiko vadyba.

Iš pateikto motyvavimo mokytis palaikymo ir dinamikos skatinimo scenarijaus klasikinės paskaitos metu aiškėja ne tik dėstytojo ir studento konkretūs veiksmai, bet ir atsiskleidžia tai, kad dėstytojas privalo labai gerai žinoti numatytos paskaitos tikslą, uždavinius, gyvosios auditorijos kontekstą, studentų interesus.

Dėstytojui nepakanka vien paskaitos turinio išmanymo, siekiant palaikyti studentų mokymosi motyvaciją. Šių dienų dėstytojas turėtų iš naujo apibrėžti savo pagrindinį vaidmenį, konstruodamas/rekonstruodamas savo profesinį identitetą, stengdamasis atsakyti į tokius klausimus: kas aš esu studentams – vadovas, pagalbininkas, tarpininkas, animatorius? (De Simone, 2001).

Naujų informacinių komunikacijos technologijų (IKT) taikymas, siekiant studentų motyvacijos, vertinamas dvejopai: viena vertus, IKT taikymas skatina dėstytojų ir studentų sąveiką, papildo paskaitų laikmenų įvairovę, įgalina veiklos diferencijavimą, užtikrina pratybų įvairovę ir tuo pačiu tampa studentų motyvacijos mokytis paskata. Tačiau nesaikingas IKT taikymas studijų procese veda link izoliacijos, prarandamas gyvas tarpusavio bendravimas, stokojama tikrų emocijų raiškos, kas sukuria nors ir neutralią, bet tuo pačiu nerealią mokymosi aplinką (Al-Mutairi, 2011).

Apibendrinant galima teigti, kad studentų motyvavimas mokytis apibrėžiamas kaip savęs ir kitų skatinimas tam tikrai veiklai, siekiant individualių tikslų, todėl galima daryti prielaidą, kad studentų motyvavimas gali būti siejamas su visomis dėstytojo veiklos sritimis, nes beveik nėra tokios dėstytojo veiklos, kurioje tiesiogiai ar netiesiogiai nedalyvautų ir studentai. Tyrimų rezultatai atskleidė, kad studentų motyvavimas aukštojoje mokykloje negali būti tapatus moksleivių motyvavimui, nes dauguma vaikų ir jaunimo ateina į mokyklą, jau neturėdami mokymosi motyvacijos, o asmenys, įstoję į aukštąją mokyklą pradžioje pasižymi gana aukšta motyvacija

mokyti, studijuoti. Vadinasi, mes negalime tvirtinti, kad dėstytojai ir mokytojai turi pasižymėti vienodomis kompetencijomis, reikalingomis skatinti besimokančiųjų motyvaciją. Dėstytojų motyvavimo mokyti kompetencijos yra grindžiamos motyvavimo mokyti modeliu ir siejamos su jų veiklos funkcijomis: gebėti suteikti prasmę studentų mokymosi (studijų) ir didaktinei veiklai; išmanyti ir taikyti įvairius didaktinius metodus ir technikas, kurie atitiktų studentų poreikius, kompetencijas, asmenines savybes; didaktinę veiklą ir studijų turinį orientuoti, atsižvelgiant į turimas studentų kompetencijas bei žinias; būti autentišku; gebėti įtraukti studentą į kognityvinę veiklą, dalijantis su juo savo patirtimi, žiniomis, jų paieškomis, sklaida, įsipareigojimu už žinių įgijimą ir kt.; gebėti teikti studentams galimybę rinktis studijų dalykus, mokslinio darbo, projekto temas, komandą, veiklos trukmę, darbų pristatymo būdą ir kt.; gebėti įgalinti studentus bendradarbiauti ir veikti su kitais asmenimis, sukuriant tinkamą mokymosi aplinką; gebėti paskaitų turinį perteikti tarpdiscipliniškumo perspektyvoje; gebėti teikti labai aiškius reikalavimus studijų veiklai, mokymosi rezultatams, vertinimui; būti įvaldžiusiems laiko vadybos gebėjimus. Visos šios kompetencijos bus verifikuojamos empirinio tyrimo metu.

1.4. Suaugusiųjų mokymosi specifika ir kolegijos dėstytojų kompetencijų tobulinimas studentų motyvavimo mokyti aspektu

Visuomenėje vykstantys procesai (politiniai, ekonominiai, gamybiniai, socialiniai, technologiniai) negali vykti nesiintegruodami vienas į kitą. Dažnai žinios, įgytos jaunystėje formaliojoje švietimo sistemoje, greitai pasensta ir nebegali efektyviai padėti siekiant suaugusio žmogaus, darbuotojo ar organizacinių tikslų. Todėl visa apimantis, nuolatos besitęsiantis, nenutrūkstamas suaugusiųjų mokymasis, padeda „užlopyti“ atsiradusius žinių plyšius (Andriekienė ir kt., 2006). Suaugusiųjų mokymasis yra pagrindinė priemonė, padedanti ne tik išlikti, bet ir efektyviai siekti savo bei organizacijos tikslų, suvokti, jog kaita kiekvieno asmens veikloje, organizacijoje turi būti nuolatinė. Suaugusiųjų mokymasis pinasi su kasdiene veikla, vyksta kasdien ir integruojasi į visus vykstančius procesus. Organizacijoje, kuri savo veikloje taiko naujausias žinias ir kuria naujas, mokymasis visą gyvenimą yra natūrali verslo ciklo dalis (Houston, 2008).

Tačiau suaugusiųjų mokymasis pasižymi tam tikra specifika, o problema tame, kad daugelis dėstytojų didaktinės ar andragoginės veiklos prasme yra savamoksliai (Jatkauskienė, Andriekienė, 2013), kurie neišmano šios specifikos, nors jų veiklos lauke dominuoja studentai, kurie traktuojami kaip jauni suaugusieji (De Simone, 2001).

M. S. Knowles. išplėtojęs E. C. Lindemano idėjas ir pagrindęs suaugusiųjų mokymąsi bei jo specifiką, teigė (Andriekienė ir kt., 2006):

1. Visi suaugusieji turi bendrų bruožų:

- suaugusiojo asmenybės ir žinių tobulėjimas vyksta pereinant nuo priklausomybės į autonomiją;
- suaugusieji labiau motyvuoti, gyvenimo realijos juos verčia ugdytis ir šviestis, jie pripažįsta faktą, kad šviestis ir tobulėti yra privalumas;
- iš savo patirties semiasi elementų, padedančių mokytis;
- pripažįsta tą faktą, kad jų nusiteikimas mokytis ir numatytų tikslų siekimas didina prestižą tarp aplinkinių;
- suaugusieji yra labai pragmatiški besimokantieji, nes jų mokymosi tikslas – įgyti ar tobulinti turimas kompetencijas;
- tikisi, kad jų sugaištas mokymuisi laikas yra tikrai praleistas naudingai;
- tikisi, kad mokymosi rezultatus bus galima nedelsiant pritaikyti savo profesinėje ar socialinėje veikloje;
- suaugusiųjų motyvaciją lemia vidinės paskatos;
- suaugusieji tikisi, kad jų mokymasis skirtas gyvenimo problemos sprendimui, o ne vien teorinių kurios nors disciplinos žinių įgijimui.

2. Suaugusiųjų mokymosi idėjos:

- suaugusiajam reikia žinoti, kodėl jis ko nors mokysis;
- suaugusysis mokysis, remdamasis savo patirtimi;
- suaugusysis mokymąsi taip pat laiko problema, kurią privalo išspręsti;
- suaugusysis išmoksta greičiau, jei mokymosi rezultatai nedelsiant yra taikomi praktikoje;
- suaugusysis mokymosi procesą priima kaip aktyvią suvokimo veiklą.

Apibendrinant andragogų mokslininkų mintis, galima teigti, kad suaugusiųjų mokymasis turi būti orientuotas į besimokantį asmenį, šio magistrinio darbo atveju – į besimokantį studentą.

Šiuolaikinės aukštosios studijos orientuojamos į studentą (Baeten ir kt., 2015; O'Neill ir kt., 2005; Loyens ir kt., 2008 ir kt.). Studentas yra aktyvus studijų proceso dalyvis: ieškantis, eksperimentuojantis, kuriantis savo teorijas. Šiais laikais jau tiek diskutuota ir rašyta apie švietimą, orientuotą į besimokantįjį, apie besimokantį asmenį (suaugusį ar vaiką) kaip aktyvų mokymosi veikėją, kad atrodo banalu dar kartą tai akcentuoti. Jei pagrindine idėja laikysime tai, kad suaugęs pats mokosi, išmoksta, ugdomi, tai savaime reikštų aktyvią jo, o ne dėstytojo ar andragogo veiklą (Richardson ir kt. 2009). Nes ne dėstytojas ar andragogas mokosi ir išmoksta, bet besimokantis suaugęs asmuo. Jei suaugęs besimokantis asmuo nėra apsisprendęs pats mokytis, neturi pakankamai motyvacijos, būtų klaidinga manyti, kad kažkas kitas gali už jį išmokyti, sužinoti, numatyti ir įgyvendinti mokymosi projektą.

Kaip jau buvo minėta, dažniausiai motyvacija suvokiama kaip motyvų visuma, o motyvą nulemia poreikiai. Suaugusiųjų motyvacija kyla iš poreikių, tokią prielaidą daro ir E. Griškėnienė, K. Paičienė (2005), analizuodamos Morgens R. Jensen poreikių apibūdinimus. Jų manymu, suaugusiųjų žmonių mokymosi poreikius galima klasifikuoti taip:

- *Kompetencijų pajautimo poreikis.* Tai vidinis veržimasis, kuris besimokančiajam suteikia jausmą, kad jis gali gerai atlikti tą darbą, kurio ėmėsi.
- *Pasisekimo poreikis.* Tai taip pat vidinis troškimas, kuris skatina besimokantįjį stengtis panaudoti žinias ir įgūdžius. Pasiekimų poreikis žmogų verčia siekti aukštumų.
- *Meistriškumo poreikis.* Tai vidinis veržimasis, kuris skatina besimokantįjį stiprinti turimas žinias ir įgūdžius. Šis poreikis skatina siekti aukšto ar net ekspertų lygio;
- *Sudėtingumo poreikis.* Tai vidinis veržimasis, kuris besimokančiajam suteikia pranašumą arba leidžia patikrinti savo sugebėjimus didinant užduočių sudėtingumą.
- *Apibendrinimų poreikis.* Tai motyvas, skatinantis besimokantįjį eiti nuo praktinio, juntamo prie konceptualaus – teorinio, taisyklėmis paremto ir įžvalgumu orientuoto žinių pagrindimo. Tai pasireiškia žinių alkio;
- *Savigarbos poreikis.* Tai vidinis veržimasis, kuris besimokantįjį skatina vystyti ir išlaikyti teigiamą savęs vertinimą.
- *Išbandymų poreikis.* Tai vidinis veržimasis, kuris besimokantįjį verčia ieškoti variacijų pasikartojimuose.
- *Naujovių poreikis.* Tai vidinis veržimasis, kuris besimokantįjį verčia ieškoti naujovių tarp pažįstamų dalykų.
- *Siekių poreikis.* Tai vidinis veržimasis, kuris besimokantįjį verčia apgalvoti saviugdos tikslus. Šis poreikis skatina ieškoti ir nusistatyti sau tikslą.
- *Poreikis augti ir keistis.* Tai vidinis veržimasis, kuris besimokantįjį verčia keisti save. Keitimasis augant veda prie gilesnio savęs, savo ugdymo, aplinkos, kultūros perspektyvų, vertybių ir normų suvokimo.

Vadinasi, nors ir nėra vieningos mokymosi motyvacijos klasifikacijos, mokslininkai dažniausiai išskiria panašius motyvus, tačiau tik įvardija juos skirtingai. Tad galima teigti, jog nuolatinio mokymosi ir kompetencijų tobulinimo motyvacijos svarbą lemia šios priežastys: nuolat besikeičiantis darbo pobūdis; mokslo ir technikos pažanga, kuri sukuria naujų specialybės žinių poreikį; nuolatinis kvalifikacinių reikalavimų augimas; susidaręs požiūris, kad nuolatinis kvalifikacijos kėlimas yra kiekvienos organizacijos; kiekvieno asmens sėkmingos veiklos laidas.

Tačiau kad žmogus turėtų norą mokytis, tobulinti kompetencijas, jam reikalinga kompetencijų tobulinimo sistema, kurios pagalba įvairiais metodais būtų galima sisteminti turimas

žinias, kompetencijas. Todėl tokiu atveju reikia pripažinti, kad kiekvienam suaugusiam besimokančiajam labai svarbu žinoti, kodėl jis turi mokytis? Kokią naudą iš mokymosi jis gaus ar gauna? Koks bus jo socialinis, profesinis pripažinimas? Ar iš vis bus pripažinta jo mokymosi veikla kaip socialiai teisingas ir reikalingas, naudingas veiksmas? Atsakymai į minėtus klausimus ir sudaro suaugusio besimokančiojo esminius motyvacijos elementus, kuriuos B. Jatkauskienė (2013) pavadino *epistemologiniais įsipareigojimo mokytis motyvais*. Ta pati autorė nurodo, kad šie mokymosi motyvai vis dėlto vieni patys nenulemia ir nepaaiškina suaugusiųjų mokymosi. Minėti motyvai yra papildomi, praplečiami kitais dalykais, kylančiais iš besimokančiojo sąveikos su profesine, asmenine, socialine ir kt. aplinka, kuri dažnam dėstytojui ar andragogui nėra žinoma. Todėl ypač svarbu, kad pastarasis suvoktų, kas lemia suaugusio asmens mokymosi motyvaciją, kokie yra jo lūkesčiai ir poreikiai. Kognityvinio požiūrio aspektu suaugusio asmens mokymosi projekto supratimas padeda geriau suvokti vaizdinių, vadovaujančių mokymosi procesui, prigimtį (Jatkauskienė, 2013).

Studijų kokybė neatsiejama nuo dėstytojo profesionalumo ir dėstyto kokybės. Svarbiausia dėstytojo misija – sužadinti studentų aistrą, entuziazmą ir motyvaciją kryptingoms, nuoseklioms ir kokybiškoms studijoms. Prisimintinas ir garsusis psichologinis „*Zeigarnik efektas*“ (angl. Zeigarnik Effect): jeigu studentas (ar kitas naują dalyką studijuojantis asmuo) yra puikiai motyvuotas ir pilnai suvokia akademinį užsiėmimą metu perteikiamų žinių svarbą bei jų pritaikomumo realias galimybes ir sritis – jis paskaitos metu perteikiamą informaciją įsisavina beveik dvigubai geriau (Rugutt ir kt., 2009). Kita svarbi dėstytojo misija – įtraukti studentus į būsimos profesinės veiklos realijas ir vingrybes. Siekiant ženkliu pagerinti studijų kokybę, paskaitas studentams turėtų skaityti tik aktyvų mokslinį ir/ar konsultacinį darbą vykdančios dėstytojai, integruojantys į paskaitas ir kitas mokymo formas savo ir kitų mokslininkų naujausių tyrimų rezultatus (Šedžiuvienė, 2005).

Galima skirti keletą mokymosi motyvacijos veiksnių: *smalsumą, tikslo siekį, identifikacijos siekį* (Jatkauskienė, 2013).

Smalsumas traukia link to, kas dar nepažinta, svetima, atvira. Smalsumas atveria duris į tyrinėjimų erdvę. Tikslo siekis yra priešingybė betikslei egzistencijai. Todėl mokymosi procese besimokančiojo valia nulemia tai, kad pastarasis, siekdamas savo tikslo pats sau meta naują iššūkį. Motyvaciją mokytis skatina ir identifikacijos siekis. Žmogus nori daryti tai, ką daro kiti, būti kaip kiti, kurie atitinka jo susikurtą vaizduotėje idealų modelį. Afektyvinė mokymosi dimensija laikoma svarbiausia, o jos raišką galima atsekti žavėjimesi kitu asmeniu, pagarboje kitam. Ypatingas mokymosi motyvacijos veiksnys yra poreikių patenkinimas (poreikis užsitikrinti pragyvenimą, išspręsti asmeninę ar profesinę problemą, įveikti kliūtį, rasti sprendimą ir kt.) (Malglaiive, 1990, cit. Jatkauskienė, 2013).

Antrasis mokymosi motyvacijos veiksnys – *džiaugsmas*. Jei motyvaciją galima laikyti mokymąsi skatinančiu veiksniu, tai džiaugsmą – pagrindiniu energijos, užtikrinančios gyvybiškumą, elementu. Besimokantis suaugęs asmuo patiria daug džiaugsmo atrasdamas, sukurdamas, išspręsdamas. Džiaugsmas mokantis padeda įveikti sunkumus, suvokti, kad gali gebėti padaryti, atlikti daugelį dalykų, įgyvendinti savo mokymosi projektą. Džiaugsmas visada lydi besimokantįjį, kai pastarasis pasiekia numatytą tikslą, o kartais jis reiškiasi net nuostaba, supratu, kad atrasta tai, kas nebuvo žinoma besimokančiajam mokymosi pradžioje.

Trečiasis mokymosi motyvacijos veiksnys – *laisvė*. Laisvė pasirinkti siektinus mokymosi tikslus, mokymosi kelią, būdą, ritmą, mobilizuotinus šaltinius (Martin, Savary, 2004, cit. Jatkauskienė, 2013). Tačiau kai kuriais atvejais, nors žmogus yra laisvas rinktis mokymosi tikslą (pvz. studijuosiu mediciną!), bet šią laisvę riboja tam tikri veiksniai (pvz. jei renkuosi medicinos studijas, privalėsiu studijuoti Kauno ar Vilniaus universitetuose, todėl teks išvažiuoti iš Klaipėdos, o tai nėra taip jau paprasta...).

Kiekvieno suaugusiojo mokymosi motyvacijos veiksniai gali būti skirtingi, skirtinga ir mokymosi teikiamos naudos samprata. Todėl besimokantis asmuo savo mokymosi procese taikys skirtingas strategijas, įvairiai paskirstys savo dėmesį mokymosi turinio elementams, įvairioms dėstytojo ar andragogo siūlomoms pratyboms, pastangoms įsisavinant vieną ar kitą mokymosi medžiagos elementą. Taigi galima teigti, kad suaugęs besimokantysis net ir mokymosi procese konstruoja savo asmeninį mokymosi projektą.

Jei pritarsime išskirtoms dėstytojų *motyvavimo mokyti kompetencijoms* (gebėti suteikti prasmę studentų mokymosi (studijų) ir didaktinei veiklai; išmanyti ir taikyti įvairius didaktinius metodus ir technikas, kurie atitiktų studentų poreikius, kompetencijas, asmenines savybes; didaktinę veiklą ir studijų turinį orientuoti, atsižvelgiant į turimas studentų kompetencijas bei žinias; būti autentišku; gebėti įtraukti studentą į kognityvinę veiklą, dalijantis su juo savo patirtimi, žiniomis, jų paieškomis, sklaida, įsipareigojimu už žinių įgijimą ir kt.; gebėti teikti studentams galimybę rinktis studijų dalykus, mokslinio darbo, projekto temas, komandą, veiklos trukmę, darbų pristatymo būdą ir kt.; gebėti įgalinti studentus bendradarbiauti ir veikti su kitais asmenimis, sukuriant tinkamą mokymosi aplinką; gebėti paskaitų turinį perteikti tarpdiscipliniškumo perspektyvoje; gebėti teikti labai aiškius reikalavimus studijų veiklai, mokymosi rezultatams, vertinimui; būti įvaldžiusiems laiko vadybos gebėjimus), tai natūraliai kyla klausimas, kaip jos įgyjamos ir gali būti tobulinamos?

Atsakant į šį probleminį klausimą, galima teigti, kad tik su retomis išimtimis visos dėstytojų veiklai reikalingos kompetencijos yra įgyjamos akademinės patirties metu (Jatkauskienė ir kt., 2013), nes Lietuvoje dėstytojų pasirengimas veiklai nėra reglamentuotas, išskyrus tai, kad dėstytojas turi turėti magistro ar mokslų daktaro laipsnį. Galima tik pridurti, kad Lietuvoje

universiteto dėstytojų didaktinis pasirengimas veiklai net nėra privalomas. Kitaip tariant, nereikalaujama jokių išankstinių aukštosios mokyklos didaktikos, psichologijos ar andragogikos srities gebėjimų, norint įsidarbinti universitete. Aukštosios mokyklos didaktikos, psichologijos, andragogikos gebėjimai, kompetencijos ugdomos dažniausiai tik kai kuriose doktorantūros studijose. B. Jatkauskienė ir kt. (2013) teigimu, neretas atvejis, kai visos karjeros metu, universiteto dėstytojas nėra nei karto dalyvavęs aukštosios mokyklos didaktikos srities kvalifikacijos tobulinimo programose arba jam niekas neteikė paramos pirmais jo darbo universitete metais. Vadinasi, tą patį galima pasakyti ir kalbant apie dėstytojo studentų motyvavimo mokytis kompetencijas. Todėl labai sudėtinga kalbėti apie dėstytojų veiklos rezultatyvumą, kuris suprantamas kaip „...*asmens pasiekti rezultatai, jam atliekant specifinę veiklos užduotį pagal numatytus kriterijus, taisykles, reikalavimus. Tai nėra gebėjimas, o pagaminto produkto ar suteiktos paslaugos kokybės lygis, atsižvelgiant į numatytus veiklos tikslus*“ (Prax, 2007, p. 27).

Besikeičianti aukštojo mokymo aplinka (augantys organizacijų ir visuomenės reikalavimai studijų kokybei, kintantys studentų lūkesčiai mokymo turiniui ir metodams, augantis finansinis spaudimas viešajame sektoriuje, jų tarpe tarp kolegijų ir universitetų, aukštojo mokymo globalizacijos procesai) skatina ieškoti naujų sisteminių priemonių dėstytojų veiklos kokybės gerinimui ir kompetencijų plėtojei pačiose aukštojo mokslo organizacijose (Ruževičius, 2011).

Grįžtant prie dėstytojų kompetencijų tobulinimo, vertėtų kalbėti apie įvairius kompetencijų tobulinimo scenarijus ir jų elementus. Kaip teigia B. Jatkauskienė ir kt. (2013), kuriant ar diegiant universiteto dėstytojų kompetencijų scenarijų ar jo elementus, reikėtų sujungti įvairius mokymosi, tobulėjimo, grįsto konstruktyvizmu, sociokonstruktyvizmu ir kt. teorijomis, modelius, nes išmokstama ir tobulėjama labai įvairiai:

1 lentelė. Mokymosi strategijų ir modelių sąsajos (parengta pagal B. Jatkauskienė ir kt., 2013)

Mokymosi strategija	Teorinis pagrindas (modelis)
1. Išmokstama veikiant	Konstruktyvizmas (Piaget, 1968)
2. Išmokstama prasmingai struktūruojant savo žinias	Prasmingas mokymasis (Ausubel, 1978)
3. Išmokstama sąveikaujant su kitais asmenimis ir su simbolinėmis savos bendruomenės priemonėmis	Sociokonstruktyvizmas Sociokultūrinis mokymasis (Vygotsky, 1978; Bruner, 1996); Pasidalintas pažinimas (Salomon, 1994; Perkins, 1995); Sociokognityvinis mokymasis (Doise, Mugny, 1984)
4. Išmokstama dalyvaujant profesinės bendruomenės veikloje	Mokymasis veiklos situacijoje (Brown, Colins, Duguid, 1989; Lave, Wenger, 1991; Wenger, Snyder, 2000).
5. Išmokstama stebint modelį (ekspertą)	Modeliavimas (Bandura, 1984; Woods, 1996; Woods, Bruner, Ross, 1975) Kognityvinė partnerystė (Collins, Brown, Newman, 1991)
6. Išmokstama savęs ir savo mokymosi veiklos refleksijos būdu konsultuojantis iš daugelio ir įvairių šaltinių	Reflektyvus mokymasis (Schön, 1983) Patirtinis mokymasis (Kolb, 1984) Metakognityvinis mokymasis (Brown, 1987) Kognityvinis lankstumas (Spiro ir kt., 1992)

Šaltinis: parengta pagal B. Jatkauskienė ir kt., 2013

Vadinasi tik profesionalus konsultantas, išmanantis mokymosi strategijas, jas gebantis grįsti teoriniais modeliais, gali teikti efektyvią pagalbą suinteresuotam veikėjui, mūsų atveju – universiteto dėstytojui, pastarajam siekiant įgyti veiklos funkcijų atlikimui reikalingas kompetencijas. Tas pats taikytina ir tuo atveju, kai stengiamasi tobulinti jau turimas kompetencijas, nes aukštosios mokyklos dėstytojas – tai veikėjas, atliekantis novatoriaus vaidmenį (Jucevičienė, 2009). Dėstytojas novatorius, pasak mokslininkės, yra:

- susivokiantis naujovėse, ypač ateinančiose iš kitų šalių;
- gebantis kritiškai analizuoti naujoves;
- gebantis atpažinti paviršutiniškumą ir atrasti tvarkymo galimybes;
- gebantis kūrybiškai diegti naujoves savo darbe.

Vadinasi, dėstytojas, prieš pradėdamas pats tobulintis nuolat besikeičiančiame pasaulyje, turi pažinti ir gebėti valdyti nuolat kintančias jėgas.

D. Lipinskienė (2002) savo darbe svarsto, kaip įvertinti ir suderinti du dalykus: iš vienos pusės, kaip įvertinti ir patenkinti institucijos poreikį reikalavimams dėstytojo kompetencijai prasme, iš kitos pusės – kaip patenkinti paties dėstytojo poreikį tobulinti savo kompetenciją ir kaip šiuos poreikius suderinti tuo atveju, jei jie ryškiai skiriasi (arba dėstytojas nesuvokia kompetencijos tobulinimo svarbos, arba institucija nemato jokio reikalo sudaryti tam sąlygų).

Šiandien ypač aktualu, jog aukštojoje mokykloje dirbančio dėstytojo kompetencijas visapusiškai apimtų jo aukštąją didaktinę, dalykinę, mokslinę, vadybinę, socialinę, psichologinę, mokymosi, informacinę kultūros etinę ir kt. kompetencijas (Jucevičienė, 2007). Aukštosios mokyklos veikloje dėstytojas turi derinti visas šias kompetencijas ir visapusiškai gilintis į pasaulyje vykstančias naujoves, taip pat atlikti mokslinius tyrimus ir dirbti pedagoginį darbą. Jeigu dalykinės ir komunikacinės kompetencijos tobulinimas ir derinimas nėra toks problemiškas, tai mokslinės ir edukacinės (arba kitaip tariant, didaktinės) kompetencijos problema Lietuvoje labai ryški. Šią problemą išryškino P. Jucevičienė (2009, p. 85), keldama klausimus: „Kaip suderinti reikalavimus dėstytojo mokslinei ir pedagoginei kompetencijai ir veiklai, laikant, jog šių kompetencijų ir jų realizavimo darna yra mokslo ir studijų institucijos viena iš esminių sąlygų? Ar realu siekti šių kompetencijų darnos, Lietuvos aukštųjų mokyklų dėstytojams per savaitę turint 20-25 val. (o kartais ir daugiau) pedagoginį krūvį?“ Akivaizdu, jog šioje srityje aukštosios mokyklos politika turi būti orientuota į tai, kad dėstytojui būtų sudaryta galimybė susipažinti su pasauliniais pasiekimais dėstomo dalyko srityje, t.y. tinkamos ir reikalingos informacijos prieinamumas, galimybė skirti didesnę laiko dalį moksliniams tyrimams atlikti, sumažinant pedagoginio darbo krūvį ir pan. Vadinasi, turi būti įtraukta dėstytojo kompetencijos tobulinimo galimybė. Dėstytojas turi būti

motyvuojamas tobulinti savo kompetencijas, o pati švietimo įstaiga ne tik skatinti, bet ir rengti kompetencijų tobulinimo strategijas, sistemas.

Šiandieną, kalbant apie dėstytojų kompetencijų tobulinimą, jų plėtotę, galima teigti, kad egzistuoja gana įvairūs kompetencijų tobulinimo modeliai:

- *mokomieji renginiai*. Mokomasis renginys – daugeliui dėstytojų asocijuojasi su profesiniu tobulinimu. Mokomojo renginio metu lektorius pasidalija savo idėjomis ir patirtimi, pasinaudodamas įvairia grupei skirta veikla. Pagrindinis šio mokymo trūkumas yra tas, kad jis palieka ne itin daug individualaus pasirinkimo galimybių. Todėl jis gali ne iki galo atitikti visų dalyvių įgūdžius bei patirtį. Tad norint sėkmingai įgyvendinti naujas idėjas, mokomasis renginys turi būti gerai suplanuotas laiko atžvilgiu, turi būti garantuojamas grįžtamasis ryšys ir patariamoji pagalba;
- *veiklos stebėjimas/vertinimas*. Vienas iš geriausių būdų išmokti yra stebėti kitus arba būti stebimam kitų ir gauti apie save konkrečios grįžtamosios informacijos. Taikant šį modelį, kolegos gali pasiūlyti alternatyvius požiūrius, kurie atskleidžia seniau nepastebėtus darbo aspektus. Taip pat stebėjimas leidžia identifikuoti stipriąsias vietas bei sritis, kurioms reikalingi patobulinimai, pakeitimai. Jei tai, kas buvo stebėta, išsamiai išanalizuojama, paaiškinama ir apmąstoma, tokiu būdu pasiruošiama prasmingai kaitai (Gurskey, 2004). Didžiausias stebėjimo ir vertinimo modelio pranašumas yra tai, kad jis suteikia naudos tiek stebėtojui, tiek tam, kurį stebi. Šis modelis skatina kolegas dirbti kartu, siekti bendrų mokymo proceso tobulinimo tikslų;
- *dalyvavimas raidos/tobulinimosi procesuose*. Dėstytojams dažnai tenka peržiūrėti studijų programas, planuoti ir tobulinti dėstyimo strategijas. Tokie procesai paprastai reikalauja, kad dalyviai įgytų naujų žinių ir įgūdžių, kad skaitytų, stebėtų, tirtų, diskutuotų. Šio modelio pranašumas yra tas, kad proceso dalyviai ne tik įgyja specifinių žinių ir įgūdžių, bet ir išplėtoja savo gebėjimus dirbti kolektyve, drauge priimti sprendimus (Gurskey, 2004);
- *studijų grupės*. Svarbiausios šio modelio funkcijos yra paspartinti studijų turinio bei dėstyimo naujovių įdiegimą, kolektyviai planuoti švietimo, mokslo įstaigos tobulinimo pastangas, studijuoti tyrimų medžiagą mokymo ir mokymosi tema (Murphy, 2012);
- *problemų formulavimas/ veiklos tyrimas*. Šis modelis padeda dėstytojams tapti pajėgiais tyrėjais, nuosekliai spręsti problemas, ugdo gebėjimą priimti apmąstytus sprendimus. Problemų formulavimas/pedagoginės veiklos tyrimas gali būti taikomas pavieniams dėstytojams, nedidelėms grupėms ar visiems aukštojoje mokykloje dirbantiems dėstytojams;

- *individualiai planuojama savimokos veikla.* Šis modelis paremtas prielaida, jog pats žmogus geriausiai įvertina savo mokymosi poreikius ir pajėgia pats suteikti savo mokymuisi reikiamą kryptį ir lavintis savo iniciatyva. Manoma, jog individas labiau motyvuotas mokytis tada, kai ima mokytis savo iniciatyva ir kai šią veiklą planuoja pats. (Gurskey, 2004). Didžiausias individualios veiklos pranašumas yra jos lankstumas bei galimybės pasirinkti ją pagal individualius poreikius;
- *veikla vadovaujama patarėjo.* Veikla, vadovaujama patarėjo, remiasi tuo, kad mažiau patyręs pedagogas yra kuruojamas didesnę patirtį turinčio. Taigi sudaromos galimybės nuolat aptarti profesinius tikslus, pasidalyti efektyvių metodų idėjomis (Gurskey, 2004).

Kaip dar viena kvalifikacijos tobulinimosi forma yra įvardijamos ir tęstinės studijos. Tęstinės studijos sudaro galimybes organizuotam mokymui ir mokymuisi gilinant profesinę kvalifikaciją arba ją išplečiant. Kaip teigia A. Rutkienė ir kt. (2006), doktorantūros studijos yra trečioji studijų pakopa aukštojo mokslo sistemoje ir jos tikslas rengti mokslininkus, kurie būtų orientuoti į mokslo pažangą per originalius tyrimus. Taigi dėstytojai gali savo kvalifikaciją tobulinti ir mokydamiesi doktorantūroje, taip įgydami naujų kompetencijų.

Dėstytojai savo kvalifikaciją gali tobulinti stažuodamiesi užsienyje, rengdami metodines priemones studentams arba užsiimdami savišvietaa.

Savimoka, tai nuolatinis savarankiškas mokymasis, kuris remiasi asmens iš įvairių šaltinių gaunamomis žiniomis ir jo praktine patirtimi. Savimoka žmonės užsiima kasdien to net neįtardami: skaitydami knygas, žiūrėdami mokslines televizijos laidas, ieškodami straipsnių internete. Savimoka gali būti net ir labai tikslinga, nukreipta kokia nors konkrečia linkme, pavyzdžiui, susijusia su kasdienine akademinė veikla.

Dėstytojų kompetencijų plėtotę dar labiau gali sustiprinti įvairių kompetencijų tobulinimo strategijų taikymas aukštosiose mokyklose. Strategija apibrėžiama kaip būdas, kuriuo siekiama tam tikrų tikslų, tad bet kuriam strateginiam veiksmui būdingi du dalykai: žinojimas, ką reikia daryti ir žinojimas, kaip to bus siekiama. I. Bakanauskienė (2002), analizuodama J. Bengstono darbus, išskiria tris kompetencijų tobulinimo strategijas, kurios yra dažniausiai taikomos organizacijose, norint nuolat palaikyti aukštą darbuotojų kvalifikaciją:

- *žmogiškųjų išteklių intensyvi strategija,* kuria vadovaudamasi organizacija apsirūpina tinkamo išsimokslinimo darbuotojais ir toliau rūpinasi jų intensyviu mokymu bei kvalifikacijos kėlimu darbo vietose;
- *dualinė, dažnai vadinama poliarizacijos, strategija* teigia, kad darbo jėgos potencialo didinimas turi būti koncentruotas į darbuotojų gabumų naudojimą. Čia labiausiai akcentuojama darbuotojų atsakomybė už savo kompetencijų plėtotę. Ši strategija labai

patraukli, bet paprastai visada yra grupė žmonių, kurie gali būti atleisti, nes „nesugeba“ tobulinti kompetencijų, t.y. nėra motyvuoti jų plėtoti;

- *daugumos dirbančiųjų nepasiruošimas dirbti rinkos sąlygomis išsprendžiamas motyvuojant, suinteresuojant darbuotojus savo kompetencijų tobulinimu.* Ši strategija ne tik atitinka žmogiškųjų santykių teorijos reikalavimus (sudaro galimybes darbuotojams tobulėti), bet ir atitinka menkus šių uždavinių sprendimui skiriamus finansinius išteklius. Taigi tokios strategijos taikymas aukštosiose mokyklose galėtų padėti išlaikyti aukštą dėstytojų kompetencijų lygį ir norą nuolatos tobulėti. Norint įgyti kompetencijų ir nuolatos tobulėti, dėstytojui reikalinga stipri mokymosi motyvacija. Mokymosi motyvacija kyla dėl vidinių ir išorinių priežasčių, ją skatina įvairūs motyvai: kompetencijų pajautimo, pasisekimo, meistriškumo, sudėtingumo, apibendrinimų, savigarbos, išbandymų, naujovių siekių bei augimo ir keitimosi poreikiai;
- *mobilumo strategija.* Ši strategija remiasi tuo, jog mokymasis ir uždarbis yra tarpusavyje susiję parametrai. Daug dėmesio mokymuisi turi būti skiriama ir pačioje organizacijoje. Toks požiūris užtikrina labai aukštą turimo personalo mobilumą, atsiradus naujiems poreikiams (Sakalas, Šilingienė 2000).

Tad kiekviena organizacija, tarp jų ir aukštoji mokykla, turi sukurti vieną arba kelias (skirtingoms darbuotojų grupėms) individualias mokymo strategijas, kurios leistų jos darbuotojams tobulinti turimas ir įgauti naujų kompetencijų bei kompetentingai atlikti savo darbą.

Apibendrinant poskyrį, tenka akcentuoti tai, kad suaugusiųjų mokymasis pasižymi tam tikra specifika, o problema tame, kad daugelis dėstytojų didaktinės ar andragoginės veiklos prasmė yra savamoksliai, kurie neišmano šios specifikos, nors jų veiklos lauke dominuoja studentai, kurie traktuojami kaip jauni suaugusieji. Vadinasi, šiandieną, kalbant apie dėstytojų kompetencijų tobulinimą, jų plėtotę, reikėtų praktiškai diegti įvairius kompetencijų tobulinimo modelius kiekvienoje aukštojoje mokykloje.

Apibendrinant teorinę darbo dalį, galima teigti, kad mokymosi motyvacijos samprata yra daugiaprasmė, tačiau pats reiškinys tampa ypač svarbiu veiksmu kiekvieno besimokančio asmens mokymosi patirtyje. Nors mokymosi motyvacijos struktūra mokslininkų yra traktuojama įvairiai, bet dažniausiai mokymosi motyvaciją sudaro skirtingų besimokančių asmenų vidinių ir išorinių motyvų visuma. Mokymosi motyvavimas nėra tapatus mokymosi motyvacijai, nes mokymosi motyvavimas yra išorinis veiksmas, o mokymosi motyvacija – vidinių ir išorinių motyvų visuma.

Visuomenės kaitos kontekste reiškiasi dėstytojų, studentų ir aukštosios mokyklos vaidmens visuomenėje sinergija. Aukštosios mokyklos vaidmuo visuomenėje priklauso nuo absolventų kompetencijų, o pastarosios yra glaudžioje sąsajoje su turimomis dėstytojų kompetencijomis.

Dėstytojų kompetencijos Lietuvoje nėra reglamentuotos. O kalbant apie motyvavimo mokytis kompetencijas, tenka pasakyti tai, kad jos nėra pakankamai analizuotos moksliniuose tyrimuose, nebuvo diskutuota šia tema nei mokslininkų, nei praktikų lygmenyje. Kiekviena aukštoji mokykla gali pati numatyti dėstytojų pareigybėse reikalingas veiklai kompetencijas, tame tarpe ir motyvavimo mokytis.

Dėstytojų motyvavimo mokytis kompetencijos yra grindžiamos motyvavimo mokytis modeliu ir siejamos su jų veiklos funkcijomis: gebėti suteikti prasmę studentų mokymosi (studijų) ir didaktinei veiklai; išmanyti ir taikyti įvairius didaktinius metodus ir technikas, kurie atitiktų studentų poreikius, kompetencijas, asmenines savybes; didaktinę veiklą ir studijų turinį orientuoti, atsižvelgiant į turimas studentų kompetencijas bei žinias; būti autentišku; gebėti įtraukti studentą į kognityvinę veiklą, dalijantis su juo savo patirtimi, žiniomis, jų paieškomis, sklaida, įsipareigojimu už žinių įgijimą ir kt.; gebėti teikti studentams galimybę rinktis studijų dalykus, mokslinio darbo, projekto temas, komandą, veiklos trukmę, darbų pristatymo būdą ir kt.; gebėti įgalinti studentus bendradarbiauti ir veikti su kitais ir kt.

Šiandieną ypač aktualu, jog aukštojoje mokykloje dirbančio dėstytojo kompetencijas visapusiškai apimtų jo aukštą didaktinę, dalykinę, mokslinę, vadybinę, socialinę, psichologinę, mokymosi, informacinės kultūros etinę ir kt. kompetencijas. Pasirengimas dėstytojo akademiniai veiklai nėra reglamentuotas, labai dažnai dėstytojo veiklai reikalingos kompetencijos įgyjamos ir tobulinamos patirties metu. Todėl aukštosioms mokykloms (universitetams ir kolegijoms) labai svarbu turėti kompetencijų tobulinimo strategijas, sistemas.

II. KOLEGIJOS DĚSTYTOJŲ KOMPETENCIJŲ PLĚTOTĚS STUDENTŲ MOTYVAVIMO MOKYTIS ASPEKTU EMPIRINIS TYRIMAS

2.1. Tyrimo metodologija, metodika, metodai ir eiga

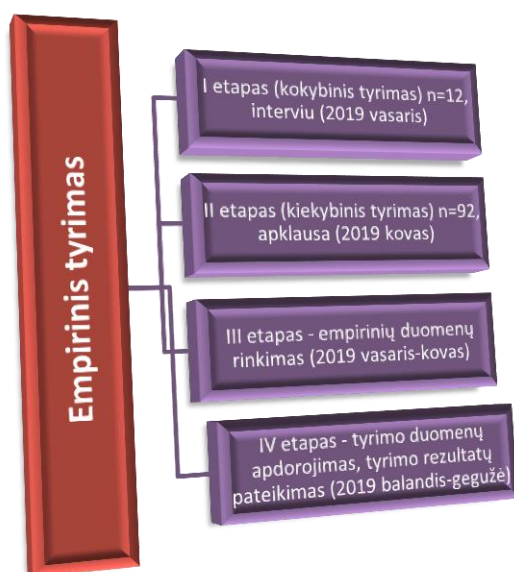
Empirinio tyrimo tikslas – nustatyti kolegijos dėstytojų motyvavimo mokyti kompetencijas, jų turinį (kokybinis tyrimas) ir atskleisti studentų požiūrį į dėstytojų taikomas kompetencijas bei jų plėtotę jų motyvavimo mokyti aspektu (kiekybinis tyrimas).

Pagrindiniai probleminiai *empirinio tyrimo klausimai*:

- Kas sudaro dėstytojų motyvavimo mokyti kompetencijų turinį?
- Koks yra studentų požiūris į dėstytojų turimas motyvavimo mokyti kompetencijas ir jų plėtotę?

Tyrimo dizainas. Tyrimo dizainu šiame tyrime nusakomas jo projektavimas, konstravimas, pirminės informacijos rinkimo bei analizės metodų racionalus pasirinkimas (Bitinas ir kt., 2008).

Atlikus mokslinės literatūros analizę, buvo sukurtas empirinio tyrimo dizainas. Empiriniam tyrimui atlikti pasirinkta mišri tyrimo strategija, kai pradžioje tyrimo buvo įtrauktas pagalbinis kokybinio tyrimo etapas, padedantis surinkti ir verifikuoti duomenis, reikalingus pagrindiniam, t. y. kiekybiniam, tyrimui. Todėl empirinį tyrimą sudaro keli etapai. Tyrimo etapai pateikti žemiau esančiame paveiksle:



9 pav. Empirinio tyrimo etapai

Pirmas etapas – kokybinis tyrimas. *Struktūruoto interviu metu* buvo nustatytos ir verifikuotos išskirtos kolegijos dėstytojų motyvavimo mokytis kompetencijos ir jų turinys. Interviu metu išskirtus požymius siekta palyginti su mokslinėje literatūroje rasta motyvavimo mokytis aprašais. Tyrimui atlikti sudarytos trys dalyvių interviu grupės, kurių vieną sudarė keturi kolegijose dirbantys ir turintys patirtį dėstytojai, kitas dvi – taip pat po keturis tyrimo dalyvius (keturi studijų programų vadovai ir keturi skirtingų studijų programų studentai). Visi tyrime dalyvavę asmenys – nuo 20 iki 65 metų amžiaus. Interviu atliktas 2019 m. vasario mėnesį. Gauti duomenys analizuoti kokybinės turinio analizės metodu. Pagrindiniai interviu klausimai pateikti (priedas 8).

Antras etapas - kiekybinis tyrimas. Šiame etape atliktas pagrindinis kiekybinis tyrimas, naudojant apklausą raštu pagal autorės parengtą klausimyną, siekiant atlikti tyrimo dalyvių požiūrio į dėstytojų turimas motyvavimo mokytis kompetencijas ir jų plėtotę, analizę. Šis etapas reikalingas tam, kad būtų įmanoma patvirtinti arba atmesti tyrimo hipotezę (priedas 7).

Trečias etapas – tyrimo duomenų rinkimas vyko dviem būdais: pravedant interviu kokybinio tyrimo metu ir apklausiant respondentus kiekybinio tyrimo metu.

Pagrindinio kiekybinio tyrimo instrumentas pateiktas 1-ame priede, o interviu klausimai 2-ame priede. Klausimynas sudarytas remiantis interviu metu gauta informacija, mokslinės literatūros analize. Kiekybinio tyrimo klausimyną sudaro keli klausimų blokai: 1. Demografiniai duomenys; 2. Mokymosi motyvai; 3. Mokymosi motyvacijos/demotyvacijos veiksniai; 4. Motyvavimo mokytis kompetencijos ir motyvacijos palaikymo veikla; 5. Motyvavimo mokytis kompetencijų plėtotė.

Ketvirto tyrimo etapo metu buvo analizuojami ir apdorojami empirinio tyrimo duomenys, pateikiami abiejų tyrių (kokybinio ir kiekybinio) rezultatai. Kokybinio tyrimo metu gauti duomenys analizuoti kokybinės turinio analizės metodu. Kiekybinio tyrimo metu 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 patikimumo lygmuo $p < \alpha = 0,05$.

Kiekybinio tyrimo imtį, naudojant anketinės apklausos metodą, sudarė 92 dalyviai: Lietuvos kolegijų studentai iš įvairių studijų programų. Tyrimas vykdytas 2019 m. kovo – balandžio mėnesiais. Anketos išsiųstos elektroniniu paštu arba išdalindos akivaizdžių susitikimų metu. Tyrimo imtis sudaryta, remiantis homogeninių grupių atranka, nes visi kiekybinio tyrimo dalyviai yra studentai. Kokybinio tyrimo dalyviai buvo parinkti tikslinės imties principu, tai yra - informantai pasirinkti tikslingai (dėstytojai, turintys patirtį, studijų programų vadovai ir studentai iš įvairių kolegijų). Manytina, kad kiekybinio tyrimo imtis ($n= 92$) yra pakankama magistrinio darbo tyrimui, ypač, jei pagrindinis kiekybinis tyrimas papildytas kokybiniu tyrimu. Vadinasi, galima

teigti, kad tyrimo vidinio validumo siekta taikant trianguliaciją (apklausa (n=92), interviu su trimis (n=12) skirtingų studijų proceso grupių dalyviais).

Tyrimo apribojimai. Interviu su asmenimis gali būti laikomas vienu iš tyrimo apribojimų, nes jų metu informantų atsakymai į klausimus galėjo priklausyti nuo tokių veiksnių: siekiu būti socialiai teigiamai pripažintu veikėju, per didelė/per maža savivertė, siekiant atskleisti dėstytojo veiklos, kompetencijų supratimą ir kt. Tyrimo rezultatų patikimumas grindžiamas atliktu tyrimo auditu, darbo vadovei revizuojant tyrimo duomenų rinkimo, interpretacijų, išvadų tarpusavio darną.

Tačiau reikia pažymėti ir tai, kad kai kurie tyrimo duomenys rinkti dalyvaujant tyrimo autorei, todėl pažymėtina tyrimo atlikimo administravimo ypatybė – informantai turėjo galimybę išsiaiškinti jiems neaiškius klausimyno klausimus. Ši tyrimo organizavimo ypatybė vertintina dvejopai. Iš vienos pusės, užtikrintas didesnis vidinis interviu, interviu plano patikimumas (informantai galėjo išsiaiškinti jiems neaiškius klausimus, jiems nereikėjo jų subjektyviai interpretuoti). Iš kitos pusės, ši ypatybė paminėtina ir kaip tyrimo apribojimas, kadangi dalyvaujant tyrimo, egzistuoja tam tikra tyrėjo poveikio galimybė, kurią stengiasi eliminuoti, pateikiant tik iš anksto svarstytus klausimus.

Tyrimo vieta - Klaipėdos, Kauno, Vilniaus ir Šiaulių miestų kolegijos.

Tyrimo etika. Atsižvelgus į mokslininkų rekomendacijas (Rupšienė, 2007), 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).
- ✓ *Informacijos etikos klausimais suteikimo principas.* Tyrimo dalyviams buvo paaiškinta, koku būdu bus užtikrintas jų anonimiškumas ir konfidencialumas, suteikta informacija, kada ir koku būdu jie sužinos tyrimo rezultatus, pateikta tyrėjo kontaktinė informacija.
- ✓ *Konfidencialumo principas.* Šis klausimas, kaip nurodo mokslininkai (Rupšienė, 2007), turi būti aptariamas tyrimo pradžioje, kai jo dalyviams yra tiksliai paaiškinama, kokios gali būti konfidencialumo ribos konkrečiau tyrimo kontekste. Atlikto tyrimo dalyviai patikinti, kad tyrimo metu gauta informacija bus naudojama tik tyrimo tikslais ir ją panaudoti galės tik tyrėjas. Informacijos konfidencialumas 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, išklaudyta kiekvieno dalyvio nuomonė, užtikrinta pagarba.

2.2. Tyrimo rezultatų analizė ir jų interpretacija

2.2.1. Kokybinis tyrimas: kolegijos dėstytojų motyvavimo mokytiis kompetencijų turinys

Interviu metu bandyta nustatyti esminius dėstytojų motyvavimo mokytiis kompetencijų turinio požymius. Interviu vyko pagal tokį planą:

1. Įžanga: vedėjo prisistatymas, padėjėjo pristatymas, informacijos apie interviu eigą suteikimas, dalyvių vaidmenų paaiškinimas;
2. Interviu pradžia: individualūs dalyvių prisistatymai, reikalingi transkribuojant tekstą asmeniui ir jo pasisakymui identifikuoti bei interviu dalyviams susipažinti; aptariamo klausimo paaiškinimas, siekiant pradėti interviu.
3. Interviu, kurio metu diskutuojama nagrinėjamu klausimu bei atliekamas pasisakymų įrašas.
4. Interviu pabaiga, kurios metu apibendrinamas interviu ir padėkojama už dalyvavimą.

Pasibaigus interviu, tyrėja pasižymėjo įspūdžius, mintis, kilusias interviu metu, kurios vėliau buvo panaudotos analizuojant transkribuotą tekstą. Interviu metu gauti duomenys buvo analizuojami taikant turinio analizės metodą. Atlikta turinio analizė, laikantis rekomenduojamų analizės etapų (Židžiūnaitė ir kt., 2017):

- interviu metu gauto teksto skaitymas;
- kategorijų išskyrimas, remiantis „raktiniais žodžiais“;
- kategorijų skaidymas į subkategorijas;
- kategorijų ir subkategorijų pagrindimą bei interpretavimą iš teksto ekstrahuotais įrodymais.

Interviu metu išskirtos pagrindinės kategorijos, remiantis raktiniais žodžiais. Kategorijos ir subkategorijos, bei jas iliustruojančių teiginių ištraukos pateiktos žemiau esančiose lentelėse.

2 lentelė. Kategorija „Kompetentingas dėstytojas“, subkategorijos ir jas iliustruojantys teiginiai

Subkategorija	Subkategoriją iliustruojantys teiginiai
Kompetentingo dėstytojo samprata	<p><...kompetentingas dėstytojas turi formuoti sąmoningą, tikslingą, išmintingą ir prasmingą elgesį, harmonijos visame kame suvokimą ir supratimą>; <... svarbu, kad studentas ir studijuodamas, ir dirbdamas jaustųsi esąs žmogus>; <... savarankiškai apsispręsti, ką ir kaip toliau daryti>; <...išgyventi atsakomybę dėl savo pasirinkimo ir pasekmių>; <...jaustis reikšmingu žmogumi, siekiančiu įprasminti save profesiniame gyvenime>; <... atlikti mokymosi organizatoriaus, patarėjo, pagalbininko, mokymosi galimybių kūrėjo, tarpininko tarp studento ir šiuolaikinių žinių, partnerio vaidmenis>; <... ugdymo pokyčių ir visuomenės gerinimo procesų tarpininkas, t.y. jo moksliniai tyrimai turi teikti praktinę naudą studentams ir visuomenei >;<...būti susipažinusi su akademinės veiklos reikalavimais, įstatymais, akademinė etika ></p>
Dėstytojo žinios ir gebėjimai, dirbant su studentais	<p><...dirbant su studentais, dėstytojas privalo žinoti įvairius socialinius reiškinius, turėti holistinį, tarpdisciplininį požiūrį, stiprias dalyko žinias>; <...gebėti taikyti teorines žinias praktikoje, pasižymėti atsparumu išbandymams >; <...puoselėti vertybes>; <...gebėti priimti sprendimus neapibrėžtoje situacijoje, nuolatos siekti geresnių veiklos rezultatų>; <... iš milžiniško informacijos srauto atrinkti reikiamas ir nepasenusias žinias>; <... prisitaikyti prie sudėtingų ir naujų situacijų, reflektuoti ir nuolat tobulėti>; <... numatyti žinias, kurių reikės po dešimties ir daugiau metų, būti geras žinių vadybininkas>; <... padėti studentui ir visuomenei atsakyti į esminius dabarties iššūkius ir kuo plačiau pasinaudoti atsiveriančiomis naujomis galimybėmis>; <...gebėti taikyti interaktyvius didaktinius metodus>; <...išklaudyti ir mokėti klausti>; <...žinoti ne vien pedagoginius, bet ir andragoginius principus, veiklos būdus>; <... punktualumas, sąžiningumas, noras padėti kitiems, pašaukimas >.</p>
Motyvavimo svarba	<p><...kiekvienam iš mūsų svarbi studentų motyvacija>;<... taip, kartais sudėtinga juos motyvuoti, nes ateina studijuoti dėl diplomo, o ne dėl žinių>; <...darau viską, kad išlaikyti juos dėmesį visos paskaitos metu. Darau net tai, iš ko pačiai juokas ima...>; <...teigiamos motyvacijos išlaikymas labai svarbus dalykas, bet tai viena iš pačių sudėtingiausių mano dėstytojo veiklos sritis, kuri išsunkia prakaitą >; <...yra svarbu motyvuoti studentus, bet dar svarbiau išlaikyti jų motyvaciją visų studijų metu. Iš pradžių lyg ir aktyvūs būna, paskui pradeda nebelankyti paskaitų, krenta studijų rezultatai, o man pačiai sunku eiti į tokią auditoriją, kuri beveik miega>.</p>

Tyrimo dalyviai įvairiai supranta, ką reiškia kompetentingas dėstytojas. Pirmiausiai dauguma tyrimo dalyvių pabrėžė humaniškąjį dėstytojo kompetentingumo aspektą, atsakomybę, įvairių socialinių vaidmenų atlikimą akademinės veiklos metu. B. Werner (2015) teigia, kad apibūdinant kompetentingą dėstytoją egzistuoja trys nuomonės, susiformavusios atsakant į šiuos klausimus: 1) su kokiais standartais privalo susipažinti dėstytojas, kad dirbtų ne minimaliai, o pakankamai gerai? 2) Kokie gebėjimai, žinios reikalingi dėstytojui, įgyvendinant šį lygį? 3) Ar dėstytojas turi šiuos būtinus gebėjimus? Kompetentingas dėstytojas yra svarbiausia efektyvaus ir kokybiško akademinio darbo dalis, apimanti visą dėstytojo asmenybę: jo profesinę, didaktinę,

tyriminę kompetenciją, komunikacinius gebėjimus, savarankiškumą ir kūrybiškumą (Stanikūnienė ir kt., 2003).

Tyrimo dalyvių nuomone, dėstytojo kompetentingumą lemia: 1) stiprios dalyko žinios; 2) stipri kompetencija, susijusi su tyrimais, bandymais ir siekimu; 3) didaktinai gebėjimai, aprėpiantys vadybinį meistriškumą; 4) asmeninės savybės (profesionalumas, punktualumas, sąžiningumas, noras padėti kitiems, pašaukimas); 5) vertybės (visapusiškumas, bendravimas).

Vadinasi galima teigti, kad tyrimo dalyviai pabrėžė mokslinę, vadybinę, socialinę, psichologinę, mokymosi, informacinės kultūros etinę ir kt. kompetencijas.

Motyvacijos mokytis svarbą visi tyrimo dalyviai vertina labai teigiamai. Tačiau kai kurie informantai pažymi, kad tai sudėtinga veikla, reikalaujanti daug dėstytojo pastangų ir kompetencijų. Motyvavimo mokytis veikla sudėtinga dar ir todėl, kad dėstytojais pageidautų išlaikyti studentų motyvaciją visų studijų metu, t.y., kad studentų motyvacijos dinamika būtų teigiama. Tai pažymima ir mokslinėse publikacijose, analizuojančiose atliktus studentų motyvacijos dinamikos tyrimus užsienio šalyse (Viau, ir kt., 2004; Werner, 2015).

3 lentelė. Kategorija „Dėstytojo veikla, siekiant teigiamos mokymosi motyvacijos dinamikos“, subkategorijos ir jas iliustruojantys teiginiai

Subkategorija	Subkategoriją iliustruojantys teiginiai
Galima ir pageidautina dėstytojų veikla	<... kad studentų motyvacija būtų palaikoma visus studijų metus, dėstytojas turėtų tobulinti savo didaktinę veiklą, naudotis visomis informacinių technologijų terikiamomis galimybėmis>; <...aš stengiuosi palaikyti gerus santykius su studentais, nors kartais labai jie mane nuvilia“;<...į vertinimą įtraukiu pačius studentus, jie mato, kiek kas gavo, parašau pakomentuoti kitų studentų atsakymus, prašau įsivertinti savo žinias >; <...naudoju paskaitas: sumažinu savarankiškų užduočių skaičių už aktyvų dalyvavimą paskaitose, diskusijose>; <...aš asmeniškai labai reaguojau į jų patiriamas gyvenimo, sveikatos problemas, tačiau stengiuosi išlikti autentišku, nesitapatinti su jų problemomis, o padėti jas spręsti>; <...naudoju įvairias paskaitos laikmenas ir komunikacijos tiklus : lentą, projektorius, skaidres, internetą, facebooką ir kt.“;<...temą reikia iliustruoti labai aiškiais pavyzdžiais>; <...reikia suprasti, su kuo turi reikalą auditorijoje, t.y. pažinti savo studentų mokymosi galimybes>.
Nepageidautina dėstytojų veikla	<...pateikta per daug sudėtinga paskaitų medžiaga tikrai nekelia studentų motyvacijos>;<...negalima studentams skirti jokių nuobaudų, nebe tie laikai>; <...savikontrolės stoka, užtenka pakelti balsą prieš studentą ir viskas sugadinta, jam nepatiksi tu, nepatiks ir tavo paskaitos>; <...vien teorijos dėstymas atgraso studentus šimtu procentų, reikia atvejų analizės, kur matytųsi teorijos taikymas praktikoje>; <...nepritaikytos studentų kompetencijoms paskaitos>; <...nepateikti studentams aiškių mokymosi veiklos vertinimo kriterijų>

Šio kokybinio tyrimo metu buvo stengtasi atskleisti, ką dėstytojas turėtų daryti, kad studentų motyvacija būtų palaikoma visų studijų metu. Kaip matyti iš subkategorijų iliustruojančių teiginių, tyrimo dalyviai akcentuoja dėstytojo didaktinę veiklą ir į studentų veiklą bei jų problemas

situacijas. Tyrimo dalyvių nuomonė iš esmės sutampa su R. Viau ir kt (2004) mokymosi motyvacijos palaikymo ir jos dinamikos skatinimo scenarijaus elementais (konkrečiais dėstytojo veiksmais). Vadinasi, norėdami palaikyti studentų motyvacijos dinamiką, dėstytojai savo veiklą orientuoja į studentų mokymąsi, emociškai saugios aplinkos sukūrimą bei palaikymą ir kt.

Šio kokybinio tyrimo metu jo dalyviai atskleidė tai, ko dėstytojas neturėtų daryti, kad studentų motyvacija būtų palaikoma visus studijų metus. Dėstytojas turėtų vengti: per daug sudėtingos paskaitų medžiagos pateikimo, nuobaudų skyrimo, nepritaikyto studentų kompetencijoms didaktinio turinio, neaiškių vertinimo kriterijų ir kt.

4 lentelė. Kategorija „Dėstytojo motyvavimo mokyti funkcijos ir kompetencijos“, subkategorijos ir jas iliustruojantys teiginiai

Subkategorija	Subkategoriją iliustruojantys teiginiai
Motyvavimo mokyti funkcijų raiška	<p><...suteikiu studentams galimybę pasirinkti, koku būdu jie nori susipažinti su nauja informacija. Tai juos motyvuoja, studentai jaučiasi galintys patys spręsti, kaip jiems geriau tinka ir patinka mokytis>; <...teikiu didelę prasmę ne tik studentų mokymuisi, bet ir jų būsimai profesinei veiklai>; <...domiuosi jaunimo laisvalaikiu, pomėgiais, žinau jų žargoną, todėl man lengva palaikyti draugiškus santykius su savo studentais, o tai juos tikrai motyvuoja>; <...neapsimetu, kad viską žinau ar išmanau, prisipažįstu, jei ko nors nežinau ar nesuprantu>; <...duodu pakankamai laiko jų veiklos atlikimui>; <...skatinu studentus dalintis turimomis žiniomis, jiems patinka mokytis savo kolegas, o kolegos labai įdėmiai klausosi savo pranešėjo, bando reikšti pritarimą ar nepritarimą, diskutuoti></p>
Motyvavimo mokyti kompetencijos turinys, tenkinantis studentus	<p><...studentus visada tenkina tai, kad dėstytojas jiems sukuria malonią, draugišką aplinką auditorijoje>; <...studentams patinka pragmatiškas požiūris į veiklą, nes ji vertinama tik tiek, kiek teks naudos jų būsimai profesijai>; <...leidimas laisvai rinktis projekto ar baigiamojo darbo temas>; <...pastebiu mokymosi pažangą, bet neskirsatu studentų į gabius ar negabius>; <...skatintu studentus reikšti savo nuomonę, požiūrį, net jis nėra teisingas, svarbu, kad tai nebūtų įžeidu>; <...būti savu biču, bet tik iki tam tikros ribos, kad tau neplekšnotų per petį>.</p>

Tyrimo dalyvių nuomone dažniausiai reiškiasi tokios dėstytojų motyvavimo mokyti funkcijos: naujos informacijos įgijimo pasirinkimo galimybės suteikimas studentams, prasmės suteikimas studentų mokymosi bei būsimai profesinei veiklai, draugiškų tarpusavio santykių su studentais palaikymas, laiko, skirto užduočių atlikimui planavimas, leidimas laisvai rinktis darbų ar projektų temas ir kt. Panašios motyvavimo mokyti funkcijos apibūdintos ir mokslinėje literatūroje (Brophy, 2008; Eccles ir kt., 2008). Tik minėtų autorių (Brophy, 2008; Eccles ir kt., 2008) nuomone dėstytojų motyvavimo mokyti funkcijos praplečiamos studentų įgalinimu bedradarbiauti, aiškių vertinimo kriterijų pateikimu, dėstytojų taikomų didaktinių metodų bei technikų įvairove ir kt.

Kokybinis tyrimas atskleidė, koks dėstytojo motyvavimo mokyti kompetencijos turinys tenkintų studentus. Tai būtų palankios mokymosi, studijų aplinkos sukūrimas, dėstytojo

pragmatiškas požiūris į mokymosi ir būsimą profesinę veiklą, galimybė laisvai reikšti savo nuomonę, požiūrį, laisvai diskutuoti ir kt.

5 lentelė. Kategorija „Dėstytojo motyvavimo mokyti funkcijų ir kompetencijų plėtotė“, subkategorijos ir jas iliustruojantys teiginiai

Subkategorija	Subkategoriją iliustruojantys teiginiai
Motyvavimo mokyti kompetencijų plėtotė	<p><...kad išplėtotų turimas motyvavimo mokyti kompetencijas, dėstytojas pirmiausia pats turi suvokti tų kompetencijų svarbą, nes dar pasitaiko ir tokių dėstytojų, kurie ateina, atidirba ir išeina, net nemąstydami apie jokią studentų motyvaciją>; <...internetas net mirga nuo praktinių patarimų, kaip motyvuoti darbuotojus ar moksleivius, tačiau apie studentų motyvavimą informacijos nėra tiek daug, bet rasti galima“>; <...mūsų kolegijoje prie kavos puodelio iš patyrusio kolegos gali gauti geresnių patarimų, nei iš kelių dešimčių knygų...svarbu geri tarpusavio kolegų santykiai>; <...labai svarbu, kad dėstytojas pats būtų smalsus, imlus tam, kas nežinoma, negirdėta>; <...galima susirasti motyvacijos tema webinarus ir juose sudalyvauti>; <...o kodėl reikia tų webinarų, kai šitiek yra knygų motyvacijos tema?>; <...šiais laikais tikrai nėra problemų gilintis į bet kokią dalyką, auginti savo kompetencijas>; <...patirtis yra geriausia mokytoja>.</p>
Atsakomybė už dėstytojų kompetencijų plėtotę	<p><...dėstytojų kompetencijų plėtotė yra pačių dėstytojų reikalas, juk jiems, o ne kam kitam teks dalyvauti atestacijoje>; <...nesutinku su tavimi, tai ir kolegija turi jausti atsakomybę už dėstytojų kompetencijų tobulinimą>; <...jei studentai nereikalauja, kad dėstytojas iš tiesų būtų kompetentingas, tai kam tam dėstytojui vargintis, pasiimi smetonišką vadovėlį ir eini į paskaitas>; <...gal atsakomybė už dėstytojų kompetencijų plėtotę galėtų prisiimti ir vyriausybė, ne tik nuleisdama iš viršaus įsakymus ir įstatymus, bet ir finansuodama kompetencijų tobulinimą, kaip tai vyksta su valstybės tarnautojais>.</p>

Apibendrinant subkategorijas iliustruojančius teiginius, aiškėja, ką dėstytojas turėtų daryti, kad išplėtotų turimas motyvavimo mokyti kompetencijas. Tyrimo dalyviai akcentavo tai, kad studentų motyvavimo mokyti kompetencijų plėtotė šiais laikais nėra jokia problema. Tačiau tuo pačiu tyrimo dalyviai pabrėžė, kad kompetencijų plėtotė priklauso nuo kompetencijų plėtojimo svarbos suvokimo, dėstytojų imlumo naujovėms ir kt. dalykų. Kitaip tariant, dėstytojas pats turi būti motyvuotas kompetencijų tobulinimu. Tyrimo dalyviai pažymėjo labai įvairius kompetencijų plėtotės būdus ir galimybes. Iš jau tradiciniais tapusių kompetencijų būdų (savišvieta, seminarai, kursai, webinarai ir kt.) buvo minima ir dėstytojų patirtis. Tai visiškai sutampa su mokslininkių B. Jatkauskienės ir R.M. Andriekienės (2013) teiginiais, kad „...tik su retomis išimtimis visos dėstytojų veiklai reikalingos kompetencijos yra įgyjamos ir plėtojamos akademinės patirties metu“ (p. 36).

Tyrimo dalyviai nurodė, kad už dėstytojų kompetencijų plėtotę pirmiausiai yra atsakingi patys dėstytojai, institucija, vyriausybės politika ir net studentai. Tai visiškai sutampa su jau atliktų tyrimų rezultatais, kurie pabrėžia kolektyvinę atsakomybę už dėstytojų kompetencijų įgijimą ir jų plėtotę (Omarov ir kt., 2016).

*Struktūruoto interviu metu buvo nustatytos ir verifikuotos išskirtos kolegijos dėstytojų motyvavimo mokytis kompetencijos ir jų turinys. Interviu metu išskirtus požymius siekta palyginti su mokslinėje literatūroje rasta motyvavimo mokytis aprašais. Apibendrinat kokybinio tyrimo rezultatus galima teigti, kad **kompetentingas dėstytojas** daugumos tyrimo dalyvių nuomone pirmiausia turi būti humaniškas, jausti atsakomybę, gebėti atlikti įvairius socialinius vaidmenis akademinės veiklos metu. Tyrimo dalyvių nuomone, dėstytojo kompetentingumą lemia: 1) stiprios dalyko žinios; 2) stipri kompetencija, susijusi su moksliniais tyrimais ir siekimu; 3) didaktinai gebėjimai, aprėpiantys vadybinį meistriškumą; 4) asmeninės savybės (profesionalumas, punctualumas, sąžiningumas, noras padėti kitiems, pašaukimas); 5) vertybės (visapusiškumas, bendravimas). Remiantis informantų pasisakymais, galima teigti, kad tyrimo dalyviai pabrėžė mokslinę, vadybinę, socialinę, psichologinę, mokymosi, informacinės kultūros, etinę ir kt. motyvavimo mokytis kompetencijos turinio sudedamąsias dalis.*

***Dėstytojo ir studentų veikla, siekiant teigiamos mokymosi motyvacijos dinamikos** tyrimo dalyvių nuomone turėtų būti orientuota į dėstytojo didaktinę veiklą bei studentų mokymosi veiklą ir saugios mokymosi/studijų aplinkos kūrimą. Kokybinio tyrimo metu nustatytos tokios **Dėstytojo motyvavimo mokytis funkcijos ir kompetencijos**: naujos informacijos įgijimo pasirinkimo galimybės suteikimas studentams, prasmės suteikimas studentų mokymosi bei būsimai profesinei veiklai, draugiškų tarpusavio santykių su studentais palaikymas, laiko, skirto užduočių atlikimui planavimas, leidimas laisvai rinktis darbų ar projektų temas ir kt. **Dėstytojo motyvavimo mokytis funkcijų ir kompetencijų plėtotė**: tyrimo dalyviai nurodė, kad kompetencijų plėtotė šiais laikais negali būti jokia problema, jei tik pats dėstytojas yra motyvuotas ir suinteresuotas. Už dėstytojų kompetencijų plėtotę pirmiausiai yra atsakingi patys dėstytojai, institucija, vyriausybės politika ir net studentai.*

2.2.2. Kiekybinis tyrimas: studentų požiūrio į kolegijos dėstytojų kompetencijas ir jų plėtotę studentų motyvavimo mokytis aspektu analizė

Demografiniai duomenys. Kiekybiniame tyrime dalyvavo 92 studentai iš Klaipėdos, Kauno, Vilniaus ir Šiaulių miestų kolegijų. Daugiau nei pusė (74 proc.) tyrimo dalyvių buvo moterys. Visų tyrimo dalyvių amžiaus vidurkis - 24 metai, nes tyrime dalyvavo ne tik nuolatinių (64 proc.), bet ir iššestinių studijų (36 proc. studentai). Didesnė jų dalis (68 proc.) ir studijuoja, ir dirba.

Siekiant išmatuoti studentų požiūrį į kolegijos dėstytojų kompetencijas ir jų plėtotę studentų motyvavimo mokytis aspektu, taikytos ranginės ir nominalinės matavimo skalės ir subskalės. Gauti duomenys buvo analizuoti SPSS programa (20) versija, taikant statistinius duomenų analizės metodus: aprašomąją statistiką, parametrinius ir neparametrinius skirtumų įvertinimo kriterijus.

Mokymosi motyvų skalės. Pirmuoju anketos klausimu buvo domėtasi, kokie pažinimo motyvai labiausiai skatina mokytis. Studentų atsakymai pateikti apibendrinta forma žemiau esančioje lentelėje (6 lentelė):

6 lentelė. Dominuojančių pažinimo motyvų subskalė

Pažinimo motyvai	Vidutinis rangas	χ^2	df	p
Plataus pobūdžio pažinimo motyvai (pvz. Man reikia įgyti žinių)	38,07	61,663	2	0,002
Mokymosi motyvai (pvz. Man reikia žinoti, kaip įgyti žinių)	20,43	27,631	2	0,000
Savimokos motyvai (pvz. Ko aš dar galiu išmokti pats, kad tapčiau tobulesnis?)	41,5	38,341	2	0,000
Kita	0	-	-	-

Pritaikius Kruskalo - Voliso kriterijų, gauti statistiškai reikšmingi rezultatai, nes p - mažesnis nei 0,05. Iš lentelėje pateiktų tyrimo duomenų matyti, kad studentams aktualiausi yra plataus pobūdžio pažinimo motyvai, nes vidutinis rangas yra pats aukščiausias - 38,07 (χ^2 - 61,663; df-2; p-002). Antroje vietoje dominuoja savimoka, nes šio studentų atsakymo rangas yra 41,5 (χ^2 - 38,41; df – 2, p – 0,000). Tuo tarpu mokymosi arba kitaip tariant žinojimo kaip įgyti žinių motyvai liko paskutinėje vietoje (vidutinis rangas – 20,43 χ^2 - 27,631, df – 2; p 0,000). Norint statistiškai reikšmingai įvertinti, ar pažinimo motyvus vyrai ir moterys vertina vienodai, taikytas neparametrinis Mann-Whitney kriterijus. Gauti rezultatai rodo, kad vyrų ir moterų vertinimai reikšmingai nesiskiria, nes Mann-Whitney kriterijaus reikšmingumo tikimybė - $p > 0,05$. Tokie tyrimo rezultatai rodo, kad dauguma studentų pasirinko kolegijas dėl pageidaujamo įgyti žinių. Ne tik teorinės, bet ir praktinės žinios, kolegijų ilgamečiai ir glaudūs ryšiai su socialiniais partneriais Lietuvoje ir užsienyje suteikia absolventams išskirtinį konkurencingumą darbo rinkoje. Šiandieną viešai pripažįstama, kad kolegijose - aukšta studijų kokybė, dėstytojai – tikri savo srities profesionalai, turintys didelę praktinę patirtį, plėtojama partnerystė su verslo atstovais ir socialiniais partneriais, gerinant studijų kokybę bei siūlant studentams praktikų vietas Lietuvoje ir užsienyje (Šedžiuvienė, 2005). Matomai dėl šių išvardintų veiksnių studentai ir akcentuoja plataus pobūdžio pažinimo motyvų reikšmę.

Tyrimo metu buvo domėtasi, kokie socialiniai motyvai labiausiai skatina mokytis. Respondentų atsakymai pateikti 7-oje lentelėje:

7 lentelė. Dominuojančių socialinių motyvų subskalė

Socialiniai motyvai	Vidutinis rangas	χ^2	df	p
Siauro pobūdžio socialiniai motyvai (pvz. Man reikia mokytis, nes noriu užimti naudingą sau poziciją santykiuose su kitais asmenimis)	23,07	34,663	1	0,000
Plataus pobūdžio socialiniai motyvai (pvz. Aš privalau mokytis, nes mokymosi veikla yra socialiai teisingas sprendimas)	43,24	53,532	2	0,000
Socialinio bendradarbiavimo motyvai (pvz. Aš privalau mokytis, nes turiu bendrauti ir bendradarbiauti su skirtingo išsilavinimo asmenimis)	33,69	26,271	1	0,000
Kita	0	-	-	-

Pritaikius Kruskalo - Voliso kriterijų, gauti statistiškai reikšmingi rezultatai, nes p - mažesnis nei 0,05. Iš lentelėje pateiktų tyrimo duomenų matyti, kad studentams aktualiausi yra plataus pobūdžio socialiniai motyvai, nes vidutinis rangas yra pats aukščiausias - 43,24, kai (χ^2 - 53,532; df-2; p-000). Studentų įsitikinimu, jie privalo mokytis, nes mokymosi veikla yra traktuojama kaip socialiai teisingas veiksmas. Tokia tendencija dar kartą patvirtina andragogikos principų egzistavimą ir vidinės motyvacijos paskatas bei vertybes (Andriekienė ir kt., 2006). Individai motyvuoti vidinių paskatų randa prasmę ir pasitenkinimą pačiame mokymosi procese. Išorinių paskatų motyvuoti žmonės tiki kad už jų atliktą darbą jiems bus atsilyginta. Tikslų iškėlimu motyvuoti individai pritaiko savo elgesį ir požiūrį pagal asmeninių vertybių skalę. Pavyzdžiui, šio tyrimo atveju socialinio bendradarbiavimo motyvai (pvz. Aš privalau mokytis, nes turiu bendrauti ir bendradarbiauti su skirtingo išsilavinimo asmenimis) gali būti laikomi asmenine vertybe (vidutinis rangas – 33,69; χ^2 - 26,271; df-1; p-000). Tyrimo metu buvo išskirti tokie respondentų vidiniai mokymosi motyvai (8 lentelė):

8 lentelė. Dominuojančių vidinių mokymosi motyvų subskalė

Vidiniai mokymosi motyvai	Vidutinis rangas	χ^2	df	p
Savarankiškumo realizavimas (galimybė pačiam spręsti, ką ir kaip mokytis)	29,04	31,163	1	0,000
Bendrumo su kitais besimokančiais siekis	27,54	51,282	2	0,000
Pripažinimo siekis	38,43	36,272	1	0,000

Sėkmingų studijų lūkesčiai	30,21	48,352	1	0,000
Tobulėjančių gebėjimų ir žinių supratimas	34,72	51,232	2	0,001
Siekis tapti profesionaliu ir kompetentingu darbuotoju, gebančiu valdyti aplinką	43,23	47,178	1	0,000
Kita	3	23,536	1	0,000

Pritaikius Kruskalo - Voliso kriterijų, gauti statistiškai reikšmingi rezultatai, nes p - mažesnis nei 0,05. Iš lentelėje pateiktų tyrimo duomenų matyti, kad studentams aktualiausi yra siekis tapti profesionaliu ir kompetentingu darbuotoju, gebančiu valdyti aplinką (vidutinis rangas – 43,23; χ^2 -247,178; df-1; p-000); pripažinimo siekis (vidutinis rangas – 38,43; χ^2 -236,272; df-1; p-000); tobulėjančių gebėjimų ir žinių supratimas (vidutinis rangas – 34,72; χ^2 -251,232; df-2; p-000). Gauti rezultatai rodo, kad vyrų ir moterų vertinimai reikšmingai nesiskiria, nes Mann-Whitney kriterijaus reikšmingumo tikimybė - $p > 0,05$. Tokie tyrimo rezultatai rodo, kad dauguma studentų turi labai stiprius vidinius motyvus, nepriklausomai nuo jų lyties. Šie vidiniai motyvai byloja apie tai, kad mokymasis padeda tapti sėkmingu profesionaliu darbuotoju, kurį pripažins bei vertins bendradarbiai ir kiti asmenys. Kiti tyrimai (Bagdonas ir kt., 2012) pažymi, kad vidinės motyvacijos atveju tokiems asmenims laimėjimas yra ne mokymosi rezultatas, o pats procesas, o tokiems darbuotojams, kurie pasižymi vidine motyvacija, nereikalingi papildomi darbo kontrolės įrankiai.

Respondentų atsakymai į klausimą „Kokie išoriniai motyvai Jus skatina mokytis?“ pasiskirstė taip (9 lentelė):

9 lentelė. Išorinių mokymosi motyvų subskalė

Išoriniai mokymosi motyvai	Vidutinis rangas	χ^2	df	p
Teigiamas mokymosi veiklos įvertinimas	40,14	21,143	1	0,000
Pozityvi mokymosi aplinka	24,54	41,222	2	0,000
Dėstytojo asmenybė	38,43	31,177	1	0,000
Aktualus praktikai studijų dalykas	43,21	46,182	1	0,000
Geranoriški dėstytojo ir studento tarpusavio santykiai	34,72	50,631	2	0,001
Pasiruošimas egzaminams, įskaitoms	42,23	39,138	1	0,000
Kita	2	13,632	1	0,000

Pritaikius Kruskalo - Voliso kriterijų, gauti statistiškai reikšmingi rezultatai, nes p - mažesnis nei 0,05. Iš lentelėje pateiktų tyrimo duomenų matyti, kad studentams aktualiausi yra aktualus praktikai studijų dalykas (vidutinis rangas – 43,21; χ^2 -246,182; df-1; p-000); pasiruošimas egzaminams, įskaitoms (vidutinis rangas – 42,23; χ^2 -239,138; df-1; p-000); teigiamas mokymosi veiklos įvertinimas (vidutinis rangas – 40,14; χ^2 -221,143; df-1; p-000). Galima teigti, kad išryškėjus tokioms tyrimo tendencijoms, pasireiškė instrumentinė motyvacija (Brophy, 2008). Tokia motyvacija pasižymintys individai susikoncentruos į elgesį ar veiksmus, kurie jiems atneš materialų rezultatą kaip antai – premiją, priedas ar teigiamas įvertinimas. Šie žmonės įsitraukia į veiklą, kai įmanomi akivaizdūs materialiniai mainai. Egzistuojant užduočių pasirinkimo galimybei, asmenys, pasižymintys šia motyvacija, atlikinės užduotis, kurios teiks didžiausią materialinę naudą ir bus įsitraukę tol, kol ta nauda atitiks asmens poreikius (Brophy, 2008).

Mokymosi motyvacijos/demotyvacijos veiksnių skalės. Tyrimo metu buvo nustatyti, kokie veiksniai lemia respondentų motyvaciją (10 lentelė):

10 lentelė. Mokymosi motyvaciją lemiančių veiksnių subskalė

Mokymosi motyvaciją lemiantys veiksniai	Vidutinis rangas	χ^2	df	p
Pritaikyta grupei dėstytojų didaktinė veikla	48,23	42,363	1	0,000
Objektyvus studentų mokymosi pasiekimų vertinimas	43,84	38,271	1	0,001
Pozityvūs dėstytojų – studentų tarpusavio santykiai	35,33	38,270	1	0,000
Palanki mokymuisi aplinka	36,25	41,346	1	0,000
Dėstytojo taikomų paskatų sistema	34,72	51,232	1	0,000
Kita	2	26,649	1	0,001

Pritaikius Kruskalo - Voliso kriterijų, gauti statistiškai reikšmingi rezultatai, nes p - mažesnis nei 0,05. Iš lentelėje pateiktų tyrimo duomenų matyti, kad studentams aktualiausi yra pritaikyta grupei dėstytojų didaktinė veikla (vidutinis rangas – 48,23; χ^2 -42,363 ; df-1; p-000); objektyvus studentų mokymosi pasiekimų vertinimas (vidutinis rangas – 43,84; χ^2 - 38,271 ; df-1; p-001); palanki mokymuisi aplinka (vidutinis rangas – 36,25; χ^2 – 41,346 ; df-1; p - 0,000). Kodėl yra prasminga ir net būtina formuoti studentų žinių sistemą, įtraukiant juos ne tik į dalykinius žaidimus, įsivertinimą, bet ir orientuojant visą didaktinę veiklą, pritaikytą konkrečiai grupei? Atsakymą į tai jau prieš 2,5 tūkstančių metų davė didysis kinų mąstytojas, filosofas ir edukatorius Konfucijus, savo mokymų postulatuose tvirtindamas: „*Tu man papasakok – ir aš užmiršiu*“

(tradicinė paskaita); „Parodyk man – ir aš, galbūt, atminsiau“ (pratybos, seminarai, diskusijos); „Itrauk mane (į realią veiklą, realius pavyzdžius, procesus) – ir aš suprasiu“ (išmoksiu, pradėsiu daug ką savarankiškai daryti, veikti); „Paleisk mane (suteik įgaliojimus, veiklos laisvę, erdvę savarankiškumui) – ir aš sėkmingai veiksiu“ (cit. Asenova ir kt., 2013, p. 23). Kitaip tariant, studentų grupė pasižymi heterogeniškumu įvairiais aspektais (amžiaus, lyties, kompetencijų, socialiniu statusu, kultūriniu kapitalu ir kt). Todėl ypač svarbu jų motyvacijai tampa dėstytojo gebėjimas prisitaikyti prie grupės narių įvairovės, teigiamos ir tinkamos mokymosi aplinkos kūrimas, objektyvus studentų vertinimas. Kompetentingo dėstytojo bendravimas su studentais, jo patirties perdavimas turėtų sudaryti tą jungiamąją grandį, kuri sieja kartas ir kuri jauniems žmonėms būtų atrama formuojant savo gyvenimo principus, žinių sistemą (De Simone, 2001). Patenkinti šiuos reikalavimus nelengva, ypač jei konkrečiame fakultete ar institucijoje paviršutiniškas požiūris į mokymąsi laikomas normaliu, o studentams kylančios mokymosi problemos - ne dėstytojo reikalu.

Tyrimo metu buvo išskirti veiksniai, lemiantys studentų motyvacijos praradimą (11 lentelė):

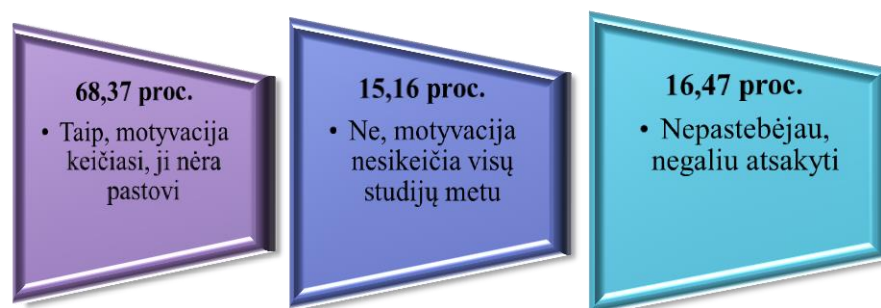
11 lentelė. Mokymosi demotivaciją (motyvacijos praradimą) lemiančių veiksnių subskalė

Mokymosi demotivaciją lemiantys veiksniai	Vidutinis rangas	χ^2	df	P
Per daug sudėtingi ir varginantys: studijų dalyko užduotys, turinys, reikalavimai	45,13	52,351	1	0,000
Neigiami vertinimo balai ir neigiami atsiliepimai apie atliktas užduotis	38,15	41,259	1	0,001
Per daug griežti ir reiklūs dėstytojai	36,28	32,210	1	0,000
Dėstytojo pagalbos mokantis, sprendžiant mokymosi problemas nebuvimas	40,74	44,439	1	0,000
Dėstytojo nesugebėjimas prieinamai, aiškiai ir nenuobodžiai dėstyti dalyką	39,72	51,232	1	0,000
Nepagarba studentų socialiniui, kultūriniui, kalbiniui ir /ar etniniui tapatumui	36,26	47,329	1	0,000
Kilusios asmeninės, finansinės, sveikatos ir kt. problemos	32,78	48,293	3	0,000
Kita	2	52,178	1	0,001

Pritaikius Kruskalo - Voliso kriterijų, gauti statistiškai reikšmingi rezultatai, nes p - mažesnis nei 0,05. Iš lentelėje pateiktų tyrimo duomenų matyti, kad studentų demotivaciją (motyvacijos praradimą) skatina per daug sudėtingi ir varginantys: studijų dalyko užduotys, turinys, reikalavimai (vidutinis rangas – 45,13; χ^2 – 52,351; df-1; p - 0,000); dėstytojo pagalbos mokantis, sprendžiant mokymosi problemas nebuvimas (vidutinis rangas – 40,74; χ^2 – 44,439; df-1; p - 0,000); dėstytojo nesugebėjimas prieinamai, aiškiai ir nenuobodžiai dėstyti dalyką (vidutinis rangas – 39,72; χ^2 – 51,232; df-1; p - 0,000). Gauti rezultatai rodo, kad tiek nuolatinių, tiek išstęstinių

studijų studentų vertinimai reikšmingai nesiskiria, nes Mann-Whitney kriterijaus reikšmingumo tikimybė - $p > 0,05$. Tyrimo tendencija labai aiški, dėstytojams stokojant aukštojo mokslo didaktikos ar andragogikos kompetencijų, prasideda mokymosi demotyvacijos procesas, kurį paskatina neigiami vertinimo balai, per daug reiklūs ar griežti dėstytojai, pagalbos, sprendžiant mokymosi problemas nebuvimas. Kiti atlikti tyrimai atskleidė, kad studijos universitete turi būti orientuotos ne tik į profesinės kompetencijos, bet ir į sąmoningą bei kryptingą studento atsakomybę, jo prigimtinių galių, kritinio mąstymo vystymą (Jatkauskienė ir kt., 2015). Realizuojant šiuos esminius aukštosios mokyklos studijų tikslus, dera akcentuoti šiuolaikinių požiūrių į mokymąsi, kuriuo remiantis, studijos – tai aktyvus studento žinių, supratimo bei asmeninių prasiūčių kūrimo procesas, kuriame dalijamasi savo turima patirtimi ir žiniomis su kitais (Clark ir kt. 2004). Jei to nėra, prasideda mokymosi motyvacijos praradimas, tai yra pasireiškia neigiama studentų mokymosi motyvacijos dinamika.

Respondentų buvo klausama: „Ar Jūs galite tvirtinti, kad mokymosi motyvacija nėra pastovi, visų studijų metu galima stebėti jos dinamiką“? Jų atsakymai pateikti žemiau esančiame paveiksle:



10 pav. Mokymosi motyvacijos dinamikos raiška.

Kaip matyti iš pateiktų tyrimo duomenų, net 68,37 proc. tyrimo dalyvių yra įsitikinę, kad motyvacija turi tendenciją keistis, nes ji nėra, o gal net negali būti pastovi. Tik 15,16 proc. mano, kad ji išlieka stabili visų studijų metu, o 16,47 proc. tyrimo dalyvių negalėjo atsakyti į klausimą, nes to nepastebėjo. Gauti rezultatai rodo, kad tiek nuolatinė, tiek iššęstinių studijų studentų vertinimai reikšmingai nesiskiria, nes Mann-Whitney kriterijaus reikšmingumo tikimybė - $p > 0,05$. Mokymosi motyvacija gali mažėti tuomet, kai yra nepasitenkinimas prieš tai buvusio mokymosi patirtimi (Ganieva ir kt., 2015). Lietuvos aukštosiose mokyklose atlikto tyrimo (Keibienė ir kt., 2012) apklausos rezultatai rodo, kad studentų mokymosi motyvacijos kaita yra susijusi su jų amžiumi bei studijų pakopa. Vyresnieji studentai dažniau pastebi savo dėstytojų pastangas, linkę su jais diskutuoti apie mokymąsi, analizuoti jų pažangą, mokymosi medžiagą. Visi studentai pastebi, kad yra skatinami veikti savarankiškai, mato pastangas juos motyvuoti išsamiomis studijomis.

Požiūrį į mokymąsi galima atskirti į dvi grupes: mokymasis, kaip reiškinys analizuotinas individo percepcijos lygmenyje (žinių įgijimas, atsiminimas), ir mokymasis, kaip socialinę/profesinę funkciją atliekantis reiškinys (taikymas, supratimas, asmenybės augimas) (Keibienė ir kt., 2012). Tačiau ne kiekvienas studentas savarankiškai geba išspręsti studijų metu kylančias problemas. Studento gebėjimas mokytis ir kartu vystyti savo kompetenciją priklauso ir nuo organizacijos, kurioje mokosi, nuo priemonių, kuriomis disponuoja, nuo žmonių, su kuriais dirba ir kt. Demotivaciją skatina neadekvačios studento žinios, ribotas laikas užduotims atlikti, pernelyg aukšti reikalavimai, grįžtamojo ryšio nebuvimas, vertinimo metodų, skatinančių atsiminti faktus, formules ir pan., taikymas. Ir atvirkščiai - gilų požiūrį plėtoja mokymo ir mokymosi metodai, kurie skatina aktyvų ir ilgalaikį studento įsitraukimą į studijas, aiškiai išreikšti lūkesčiai, dėstytojo atsakomybė už dėstyto kokybę (Ganieva ir kt., 2015). Būtent todėl aukštosios mokyklos dėstytojai norėdami, kad studento požiūris į mokymąsi, studijas, motyvaciją būtų gilūs, o ne paviršutiniški, ieško tam tikrų mokymosi motyvaciją skatinančių strategijų bei metodų.

Motyvavimo mokytis kompetencijos ir motyvacijos palaikymo veiklos skalės. Tyrimo dalyvių buvo prašoma išreikšti pritarimą/nepritarimą kiekvienai motyvavimo mokytis kompetencijai, įvertinant kiekvieną teiginį šešių balų skalėje, kur 1 – visiškai nepritariu, 2 – nepritariu, 3 – labiau nepritariu nei pritariu, 4 – labiau pritariu nei nepritariu, 5 – pritariu, 6 – visiškai pritariu (12 lentelė):

12 lentelė. Respondentų pritarimas/nepritarimas motyvavimo mokytis kompetencijoms subskalė

TEIGINYS	1	2	3	4	5	6
	%	%	%	%	%	%
	0	1	2	10	27	60
gebėti suteikti prasmę studentų mokymosi (studijų) ir didaktinei veiklai;	0	1	2	11	28	59
išmanyti ir taikyti įvairius didaktinius metodus ir technikas, kurie atitiktų studentų poreikius, kompetencijas, asmenines savybes;	2	1	3	11	30	52
būti autentišku;	0	0	1	9	38	53
gebėti įtraukti studentą į kognityvinę veiklą, dalijantis su juo savo patirtimi, žiniomis, jų paieškomis, sklaida, įsipareigojimu už žinių įgijimą ir kt.;	0	0	1	20	25	54
gebėti teikti studentams galimybę rinktis studijų dalykus, mokslinio darbo, projekto temas, komandą, veiklos trukmę, darbų pristatymo būdą ir kt.;	0	1	3	12	33	51
gebėti įgalinti studentus bendradarbiauti ir veikti su kitais asmenimis, sukuriant tinkamą mokymosi aplinką;	0	1	2	20	28	50
didaktinę veiklą ir studijų turinį orientuoti, atsižvelgiant į turimas studentų kompetencijas bei žinias;	0	1	2	10	32	55
gebėti teikti labai aiškius reikalavimus studijų veiklai, mokymosi rezultatams, vertinimui;	0	1	4	18	26	52
gebėti paskaitų turinį perteikti tarpdiscipliniškumo perspektyvoje;	0	1	5	18	28	48
būti įvaldžiusiems laiko vadybos gebėjimus.	0	2	8	24	36	31
Kita	0	2	8	24	36	31

Pritaikius Kruskalo -Voliso kriterijų, gauti statistiškai reikšmingi *Respondentų pritarimo/nepritarimo motyvavimo mokytis kompetencijoms tyrimo* rezultatai. Net 60 proc. (χ^2 -54,267, df-2, p=0,000) tyrimo dalyvių teigia, kad motyvavimo mokytis kompetenciją sudaro gebėjimas suteikti prasmę studentų mokymosi (studijų) ir didaktinei veiklai; 59 proc. respondentų visiškai pritaria teiginiui, kad reikia išmanyti ir taikyti įvairius didaktinius metodus, technikas, kurie atitiktų studentų poreikius, kompetencijas, asmenines savybes. 55 proc. (χ^2 -46,378, df-2, p=0,000) studentų visiškai pritaria teiginiui, kad dėstytojas turi gebėti teikti labai aiškius reikalavimus studijų veiklai, mokymosi rezultatams, vertinimui. 54 proc. (χ^2 -45,185, df-2, p=0,000) visų respondentų visiškai pritaria teiginiui, kad dėstytojas privalo gebėti teikti studentams galimybę rinktis studijų dalykus, mokslinio darbo, projekto temas, komandą, veiklos trukmę, darbų pristatymo būdą ir kt. Daugiau nei pusė tyrimo dalyvių – 53 proc. (χ^2 -48,543, df-2, p=0,000) mano, kad dėstytojas privalėtų gebėti įtraukti studentą į kognityvinę veiklą, dalijantis su juo savo patirtimi, žiniomis, jų paieškomis, sklaida, įsipareigojimu už žinių įgijimą ir kt. Kaip matyti iš pateiktų duomenų, motyvavimo mokytis sudėtiniai elementai yra gausūs. Studentai iš esmės pritarė visiems teiginiams, tačiau gerokai sunkiau, kaip jau minėta, yra aktyviai skatinti giluminį studentų požiūrį į mokymąsi/studijas, stengiantis atsakingai ir aktyviai įtraukti studentus į mokymosi veiklą. Kiti tyrimai (Frey ir kt., 2010) akcentuoja tokias dėstytojo motyvavimo mokytis kompetencijas: a) gebėjimas padėti studentams išsiaiškinti jų turimas sąvokas, kad jie suvoktų, jog egzistuoja kitokios aptariamą reiškinį aiškinančios koncepcijos; b) gebėjimas išryškinti besimokančiųjų susikurtų sąvokų nenuoseklumą ir jo padarinius realiose gyvenimo situacijose; c) daug dėmesio skirti pagrindiniams klausimams, keliantiems studentams daugiausiai problemų; d) ieškoti būdų, kaip integruoti dėstomo dalyko logistiką į jo tiesioginį turinį. Tačiau visa tai gana sudėtinga įgyvendinti dėstytojų praktinėje veikloje, jei jie nėra tinkamai pasirengę didaktinei veiklai (Jatkauskienė ir kt., 2013). Vadinasi, studentų motyvacija mokytis neatskiriama susieta su dėstytojo aukštojo mokslo didakikos srities kompetencijomis (tame tarpe ir motyvavimo mokytis kompetencijomis). Gauti rezultatai rodo, kad tiek nuolatinių, tiek iššęstinių studijų studentų vertinimai reikšmingai nesiskiria, nes Mann-Whitney kriterijaus reikšmingumo tikimybė - $p > 0,05$.

Tyrimo metu respondentai buvo paprašyti išreikšti pritarimą/nepritarimą kiekvienai dėstytojo mokymosi motyvacijos palaikymo ir jos dinamikos skatinimo veiklai, įvertinant kiekvieną teiginį šešių balų skalėje (kur 1 – visiškai nepritariu, 2 – nepritariu, 3 – labiau nepritariu nei pritariu, 4 – labiau pritariu nei nepritariu, 5 – pritariu, 6 – visiškai pritariu) (13 lentelė):

13 lentelė. Dėstytojo mokymosi motyvacijos palaikymo ir jos dinamikos skatinimo veiklos subskalė

TEIGINYS	1	2	3	4	5	6
	%	%	%	%	%	%
paskaitos plano pateikimas;	5	5	10	20	30	30
emociškai palankios paskaitos pradžia, papasakojant linksmą istoriją, anekdotą, susietą su paskaitos tema;	6	4	5	17	29	40
pradinis trumpas studentų žinių paskelbta tema testas;	10	5	8	10	30	37
paskaitos temos apžvalga, pateikiant grafinį temos apžvalgos vaizdą;	1	1	6	17	36	51
temos išdėstymas, iliustruojant aiškiais pavyzdžiais arba paprašant studentų pateikti savus pavyzdžius, siejant teorines žinias su praktine veikla;	0	1	3	10	30	56
įvairių paskaitos laikmenų įvairovė (ne vien skaidrių demonstravimas);	1	0	1	32	31	35
pokalbis, diskusija su studentais pagrindiniai temos klausimais;	3	10	17	11	19	40
temos apibendrinimas, įtraukiant visus studentus.	0	0	5	22	21	52
Kita	0	0	19	20	31	30

Pritaikius Kruskalo - Voliso kriterijų, gauti statistiškai reikšmingi Dėstytojo mokymosi motyvacijos palaikymo ir jos dinamikos skatinimo veiklos tyrimo rezultatai. Didesnė tyrimo respondentų dalis visiškai pritarė tokiems teiginiams: 56 proc. ($\chi^2=42,138$, $df=1$, $p=0,000$) - temos išdėstymas, iliustruojant aiškiais pavyzdžiais arba paprašant studentų pateikti savus pavyzdžius, siejant teorines žinias su praktine veikla; 52 proc. ($\chi^2=38,159$, $df=1$, $p=0,000$) - temos apibendrinimas, įtraukiant visus studentus; 51 proc. ($\chi^2=45,129$, $df=2$, $p=0,000$) - paskaitos temos apžvalga, pateikiant grafinį temos apžvalgos vaizdą. Tokios šio tyrimo tendencijos sutampa su kitų autorių atliktais tyrimo rezultatais. Teigiama (Eccles ir kt., 2008), kad siekdami inicijuoti mokymąsi, studentai turi matyti ir jausti šio proceso vertę ir tikėti, kad konkretaus dalyko mokymasis yra pagal jų jėgas ir tinkamai susietas su praktika. Motyvacijos veikla priklauso ne tik nuo žmogaus tikėjimo veiklos reikšmingumu, praktine nauda, bet ir nuo tikėjimo, kad jis sugebės efektyviai veikti. Šį motyvavimo veiklai aspektą išryškina D. Vroom (cit. Lee ir kt., 2015 p. 28) lūkesčių teorija, pagal kurią motyvacinė jėga priklauso nuo trijų veiksnių: lūkesčių, instrumentalumo ir prasmingumo. Todėl respondentai ir akcentavo paskaitos temos apžvalgą, išdėstymą ir apibendrinimą, kad galėtų vertinti atitikimą savo lūkesčiams, dėstytojo ir savo mokymosi veiklos instrumentalumą, paskaitos prasmingumą. Jei dėstytojas yra nepasirengęs tai suteikti, galima manyti, kad studentų mokymosi motyvacija nebus palaikoma. Tokiu atveju tenka stebėti neigiamą motyvacijos mokytis dinamiką įpusėjus studijoms (Lee ir kt., 2015). Gauti rezultatai rodo, kad tiek nuolatinų, tiek ištestinių studijų studentų vertinimai reikšmingai nesisiskiria, nes Mann-Whitney kriterijaus reikšmingumo tikimybė - $p > 0,05$.

Respondentai išreiškė savo pritarimą/nepritarimą kiekvienai besimokančio asmens mokymosi motyvacijos palaikymo ir jos dinamikos skatinimo veiklai, įvertinant kiekvieną teiginį

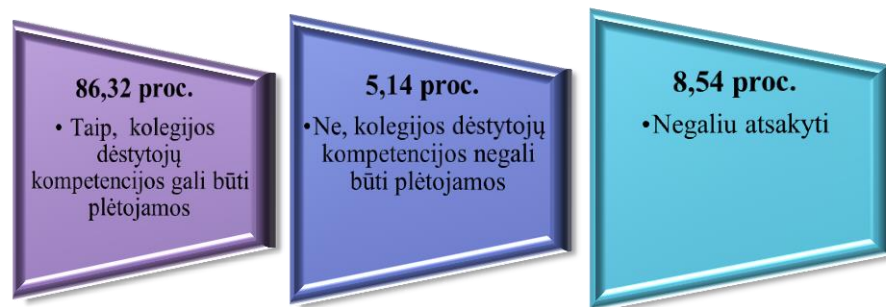
šešių balų skalėje, kur 1 – visiškai nepritariu, 2 – nepritariu, 3 – labiau nepritariu nei pritariu, 4 – labiau pritariu nei nepritariu, 5 – pritariu, 6 – visiškai pritariu (14 lentelė):

14 lentelė. Mokymosi motyvacijos palaikymo ir jos dinamikos skatinimo veiklos subskalė

TEIGINYS	1	2	3	4	5	6
	%	%	%	%	%	%
palankus nusiteikimas mokytis, likti harmonijoje su savimi ir kitais visos paskaitos metu;	1	2	5	12	25	56
autentiška studentų mokymosi veikla;	7	2	5	17	20	49
veikla, reikalaujanti kognityvinio išpareigojimo;	0	0	2	16	35	47
bendradarbiavimo veikla;	0	0	1	17	31	51
elgesio taisyklių supratimas, priėmimas	0	0	10	30	29	31
laiko vadyba.	1	0	1	42	31	25
prasmingų žinių, teikiančių pakankamą iššūkį mokymuisi, atranka;	0	0	2	18	26	54
Kita	0	0	1	22	31	46

Pritaikius Kruskalo - Voliso kriterijų, gauti statistiškai reikšmingi Dėstytojo mokymosi motyvacijos palaikymo ir jos dinamikos skatinimo veiklos tyrimo rezultatai. Norint statistiškai reikšmingai įvertinti, ar pažinimo motyvus vyrai ir moterys vertina vienodai, taikytas neparametrinis Mann-Whitney kriterijus. Gauti rezultatai rodo, kad vyrų ir moterų vertinimai reikšmingai nesiskiria, nes Mann-Whitney kriterijaus reikšmingumo tikimybė - $p > 0,05$. Visiškai pritarta buvo tokiems teiginiams: palankus nusiteikimas mokytis, likti harmonijoje su savimi ir kitais visos paskaitos metu - 56 proc. ($\chi^2=46,378$, $df=2$, $p=0,000$); prasmingų žinių, teikiančių pakankamą iššūkį mokymuisi, atranka - 54 proc. ($\chi^2=46,378$, $df=2$, $p=0,000$); bendradarbiavimo veikla - 51 proc. ($\chi^2=46,378$, $df=2$, $p=0,000$). Kaip matyti iš tyrimo duomenų, respondentai pageidauja ne tik prasmingos veiklos, bet ir emociškai teigiamos mokymosi aplinkos, kurioje jie galėtų likti harmonijoje, tai yra nekonfliktuoti su savimi, dėstytojais ar kurso draugais. Teigiama (Jatkauskienė ir kt., 2015), kad kintant požiūriui į mokymąsi, jo tikslus, turinį, technologijas, mokymosi subjektą, objektą ir pan., lygia greta turi kisti ir požiūris į aplinką, kurioje vyksta mokymosi/studijų procesas. Kita vertus, vis dažniau tvirtinama (Daukilas, 2010), kad mokymosi aplinka turi būti įgalinanti; įgalinimas čia suprantamas kaip procesas, kurio metu žmonės ar bendruomenės ugdo gebėjimą tvarkyti savo gyvenimą ir apsispręsti svarbiais savo gyvenimo klausimais. Tad natūralu, kad šiuolaikine mokymosi aplinka aukštojoje mokykloje derėtų rūpintis ne menkiau nei kitais didaktinės sistemos komponentais, nes ji yra vienas svarbiausių motyvavimo mokytis elementų. Nepalaikant tinkamos didaktinės aplinkos, nebus palaikoma ir studentų motyvacija mokytis.

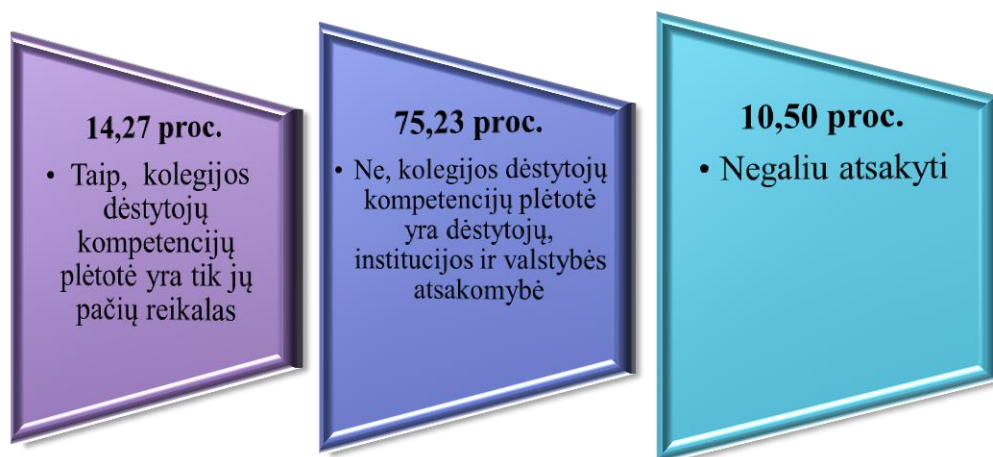
Motyvavimo mokytis kompetencijų plėtotės skalės. Tyrimo metu buvo pasidomėta, ar gali būti plėtojamos kolegijos dėstytojų kompetencijos. Respondentų atsakymai buvo vienareikšmiški (11 pav.):



11 pav. Kolegijos dėstytojų kompetencijų plėtotės galimybė

Net 86,32 proc. (χ^2 - 58,592, df -2, p =0,000) visų tyrime dalyvavusių studentų yra įsitikinę, kad dėstytojų motyvavimo mokytis kompetencijos gali būti plėtojamos, nes šie tyrimo dalyviai suvokia, kad teigiama motyvacijos mokytis dinamika priklauso nuo dėstytojų motyvavimo mokytis kompetencijų taikymo didaktinėje veikloje bei jų plėtotės. Tai byloja dar ir apie tai, kad bet kokių atveju dėstytojams, kaip kitiems asmenims, yra privalomas profesinis tobulėjimas, kompetencijų plėtotė nepriklausomai nuo turimo pedagoginio vardo ar užimamų pareigų. Šią tyrimo tendenciją patvirtina ir kiti tyrimai, atlikti Lietuvoje (Jucevičienė, 2006; Ginevičius ir kt., 2005; Jatkauskienė ir kt., 2012; 2013; 2015 ir kt.) bei užsienio šalyse (Buskist ir kt., 2002; Houston, 2008; Long ir kt., 2014 ir kt.). 8,54 proc. (χ^2 - 43,165, df -1, p =0,000) respondentų negalėjo atsakyti į klausimą. Vadinasi, galima teigti, kad jie yra gana indferentiški dėstytojų veiklos, jų kompetencijų atžvilgiu arba yra įsitikinę, kad dėstytojų kompetencijos yra pakankamai aukštos ir jų nebereikia tobulinti. Gauti rezultatai rodo, kad tiek nuolatinių, tiek iššestinių studijų studentų vertinimai reikšmingai nesiskiria, nes Mann-Whitney kriterijaus reikšmingumo tikimybė - $p > 0,05$.

Respondentai pateikė atsakymą į klausimą: „Ar kompetencijų plėtotė yra tik pačių dėstytojų reikalas ir atsakomybė“? (12 pav.):



12 pav. Kolegijos dėstytojų kompetencijų plėtotės galimybė

Nors 14,27 proc. (χ^2 - 39,143, df-1, p=0,000) respondentų galvoja, kad kolegijos dėstytojų plėtotė yra jų pačių reikalas, o 10,50 proc., (χ^2 - 54,483 df-1, p=0,000) neturi savo nuomonės ir negali atsakyti, bet didžioji dauguma tyrime dalyvavusių asmenų 75,23 proc. (χ^2 - 52,618, df-1, p=0,000) yra įsitikinę, kad dėstytojas negali būti paliktas vienas, plėtodamas savo kompetencijas. Atsakomybę už šį reikalą turi jausti ir kolegija ar kita institucija bei valstybė. Tokia tendencija visiškai sutampa su B. Jatkauskienės ir R.M. Andriekienės atliktu tyrimu (2013), kuriame aiškiai teigiama, jog dėstytojų kompetencijų plėtotė turi rūpėti ne vien dėstytojams, bet ir valstybei, tačiau iki šios dienos nėra pakankamos įstatyminės bazės, reglamentuojančios dėstytojų kompetencijų (tame tarpe ir motyvavimo mokytis kompetencijos) plėtotę.

Tyrimo dalyviai buvo paprašyti pareikšti savo pritarimą/nepritarimą teiginiams, iliustruojantiems motyvavimo mokytis kompetencijų plėtotės būdus (kur 1 – visiškai nepritariu, 2 – nepritariu, 3 – labiau nepritariu nei pritariu, 4 – labiau pritariu nei nepritariu, 5 – pritariu, 6 – visiškai pritariu) (15 lentelė):

15 lentelė. Dėstytojų motyvavimo mokytis kompetencijų plėtotės būdų subskalė

TEIGINYS	1	2	3	4	5	6
	%	%	%	%	%	%
mokomieji renginiai, seminarai, konferencijos	0	2	4	16	20	58
veiklos stebėjimas/vertinimas	2	2	3	17	26	51
dalyvavimas raidos/tobulinimosi procesuose	0	0	1	15	36	48
studijų grupės	0	0	2	19	30	49
problemų formulavimas/ veiklos tyrimas	0	0	8	32	33	35
individualiai planuojama savimokos veikla	1	0	1	25	31	42
veikla vadovaujama patarėjo, konsultanto, mentoriaus	3	4	7	11	20	55
Stazuotė	0	0	1	20	23	56
tęstinės studijos	0	0	12	24	27	37
metodinių priemonių rengimas	1	0	1	32	31	35
dalyvavimas projektinėje veikloje	0	0	10	20	29	41
kita	0	0	19	20	31	30

Kaip matyti iš tyrimo duomenų, pateiktų 15 lentelėje, respondentai žymia persvara visiškai pritarė tokiems teiginiams: mokomieji renginiai, seminarai, konferencijos (58 proc., χ^2 -52,678, df-1, p=0,000); stazuotė (56 proc., χ^2 -41,378, df-2, p=0,000); veikla vadovaujama patarėjo, konsultanto, mentoriaus (55 proc., χ^2 -44,3732, df-2, p=0,000); veiklos stebėjimas/vertinimas (51 proc., χ^2 -67,343, df-1, p=0,000); studijų grupės (49 proc., χ^2 - 38,278, df-1, p=0,000); dalyvavimas raidos/tobulinimosi procesuose (48 proc., χ^2 -57,421, df-2, p=0,000). Gaila, kad respondentai mažokai dėmesio skyrė veiklos tyrimui. Jo atveju neapsiribojama vien tik informacijos surinkimu, pačiu tyrimu atliekama intervencija, o tuo pačiu stebimas ir interpretuojamas atliktos intervencijos poveikis ir rezultatai. Dažnai kartu su tiksline grupe ar asmeniu išsikeliamas

konkretus tikslas (paprastai skirtas problemos pašalinimui) ir bendrai ieškoma kelių į sprendimą. Ieškant sprendimo, dažnai taikomos įvairios metodikos. Tokie tyrimo duomenys gali byloti apie tai, kad respondentai yra įsitikinę ne tiek dėl dėstytojų motyvavimo mokytis kompetencijų plėtotės būdų įvairovės, kiek dėl to, kad dėstytojams nepakanka minėtų kompetencijų ir jie privalo jas įgyti. Tyrimai rodo, kad respondentų nuomone beveik visi kompetencijų įgijimo būdai yra susieti su mokymusi arba veiklos stebėjimu, jos analize. O pradedančiajam dėstytojui, matomai, praverstų šalia esantis konsultantas ar mentorius. Norint statistiškai reikšmingai įvertinti, ar pažinimo motyvus vyrai ir moterys vertina vienodai, taikytas neparаметrinis Mann-Whitney kriterijus. Gauti rezultatai rodo, kad vyrų ir moterų vertinimai reikšmingai nesiskiria, nes Mann-Whitney kriterijaus reikšmingumo tikimybė - $p > 0,05$. Tiek nuolatinų, tiek iššestinių studijų studentų vertinimai reikšmingai nesiskiria, nes Mann-Whitney kriterijaus reikšmingumo tikimybė - $p > 0,05$.

Kiekybinio tyrimo apibendrinimas

Kiekybiniu tyrimu buvo siekta išsiaiškinti, koks yra studentų požiūris į dėstytojų turimas motyvavimo mokytis kompetencijas ir jų plėtotę?

Mokymosi motyvų skalės. Nustatyta, kad studentams aktualiausi yra plataus pobūdžio pažinimo motyvai, nes vidutinis rangas yra pats aukščiausias - 38,07 (χ^2 - 61,663; df-2; p-002). Antroje vietoje dominuoja savimoka, nes šio studentų atsakymo rangas yra 41,5 (χ^2 -38,41; df - 2, p - 0,000). Studentams aktualiausi yra plataus pobūdžio socialiniai motyvai, nes vidutinis rangas yra pats aukščiausias - 43,24, kai (χ^2 - 53,532; df-2; p-000). Studentams aktualiausi yra tokie vidiniai motyvai: siekis tapti profesionaliu ir kompetentingu darbuotoju, gebančiu valdyti aplinką (vidutinis rangas - 43,23; χ^2 - 47,178; df-1; p-000); pripažinimo siekis (vidutinis rangas - 38,43; χ^2 - 36,272; df-1; p-000); tobulėjančių gebėjimų ir žinių supratimas (vidutinis rangas - 34,72; χ^2 - 51,232; df-2; p-000) ir išoriniai motyvai: aktualus praktikai studijų dalykas (vidutinis rangas - 43,21; χ^2 - 46,182; df-1; p-000); pasiruošimas egzaminams, įskaitoms (vidutinis rangas - 42,23; χ^2 - 39,138; df-1; p-000); teigiamas mokymosi veiklos įvertinimas (vidutinis rangas - 40,14; χ^2 - 21,143; df-1; p-000).

Mokymosi motyvacijos/demotyvacijos veiksnių skalės. Nustatyti pagrindiniai studentų motyvaciniai veiksniai: pritaikyta grupei dėstytojų didaktinė veikla (vidutinis rangas - 48,23; χ^2 - 42,363 ; df-1; p-000); objektyvus studentų mokymosi pasiekimų vertinimas (vidutinis rangas - 43,84; χ^2 - 38,271 ; df-1; p-001); palanki mokymuisi aplinka (vidutinis rangas - 36,25; χ^2 - 41,346 ; df-1; p - 0,000). Studentų demotyvaciją (motyvacijos praradimą) skatina per daug sudėtingi ir varginantys: studijų dalyko užduotys, turinys, reikalavimai (vidutinis rangas - 45,13; χ^2

– 52,351; df-1; p - 0,000); dėstytojo pagalbos mokantis, sprendžiant mokymosi problemas nebuvimas (vidutinis rangas – 40,74; χ^2 – 44,439; df-1; p - 0,000); dėstytojo nesugebėjimas prieinamai, aiškiai ir nenuobodžiai dėstyti dalyką (vidutinis rangas – 39,72; χ^2 – 51,232; df-1; p - 0,000). Kitaip tariant, respondentai akcentavo tokias motyvavimo mokytis kompetencijos turinio sudedamąsias dalis: didakinę, psichologinę, socialinę, informacinės kultūros, etinę ir kt. motyvavimo mokytis kompetencijos turinio sudedamąsias dalis.

Net 68,37 proc. tyrimo dalyvių yra įsitikinę, kad motyvacija turi tendenciją keistis, nes ji nėra, o gal net negali būti pastovi. Tik 15,16 proc. mano, kad ji išlieka stabili visų studijų metu, o 16,47 proc. tyrimo dalyvių negalėjo atsakyti į klausimą, nes to nepastebėjo.

Motyvacijos palaikymo veiklos skalės. Net 60 proc. (χ^2 -54,267, df-2, p=0,000) tyrimo dalyvių teigia, kad motyvavimo mokytis kompetenciją sudaro gebėjimas suteikti prasmę studentų mokymosi (studijų) ir didaktinei veiklai; 59 proc. respondentų visiškai pritaria teiginiui, kad reikia išmanyti ir taikyti įvairius didaktinius metodus, technikas, kurie atitiktų studentų poreikius, kompetencijas, asmenines savybes. 55 proc. (χ^2 -46,378, df-2, p=0,000) studentų visiškai pritaria teiginiui, kad dėstytojas turi gebėti teikti labai aiškius reikalavimus studijų veiklai, mokymosi rezultatams, vertinimui. O 54 proc. (χ^2 -45,185, df-2, p=0,000) visų respondentų visiškai pritaria teiginiui, kad dėstytojas privalo gebėti teikti studentams galimybę rinktis studijų dalykus, mokslinio darbo, projekto temas, komandą, veiklos trukmę, darbų pristatymo būdą ir kt. Mokymosi motyvaciją, respondentų nuomone, dėstytojas gali palaikyti tokia veikla: 56 proc. (χ^2 -42,138, df-1, p=0,000) - temos išdėstymas, iliustruojant aiškiais pavyzdžiais arba paprašant studentų pateikti savus pavyzdžius, siejant teorines žinias su praktine veikla; 52 proc. (χ^2 -38,159, df-1, p=0,000) - temos apibendrinimas, įtraukiant visus studentus; 51 proc. (χ^2 -45,129, df-2, p=0,000) - paskaitos temos apžvalga, pateikiant grafinį temos apžvalgos vaizdą. Kitaip tariant, respondentai akcentavo tokias motyvavimo mokytis kompetencijos turinio sudedamąsias dalis: didakinę, socialinę, mokymosi, informacinės kultūros, etinę ir kt. motyvavimo mokytis kompetencijos turinio sudedamąsias dalis.

Motyvacijos plėtotės skalės. Net 86,32 proc. (χ^2 - 58,592, df-2, p=0,000) visų tyrime dalyvavusių studentų yra įsitikinę, kad dėstytojų motyvavimo mokytis kompetencijos gali būti plėtojamos. Nors 14,27 proc. (χ^2 - 39,143, df-1, p=0,000) respondentų galvoja, kad kolegijos dėstytojų plėtotė yra jų pačių reikalas, o 10,50 proc., (χ^2 - 54,483 df-1, p=0,000) neturi savo nuomonės ir negali atsakyti, bet didžioji dauguma tyrime dalyvavusių asmenų 75,23 proc. (χ^2 - 52,618, df-1, p=0,000) yra įsitikinę, kad dėstytojas negali būti paliktas vienas, plėtodamas savo kompetencijas. Atsakomybę už šį reikalą turi jausti ir kolegija ar kita institucija bei valstybė. Nustatyta, kad dėstytojų motyvavimo mokytis kompetencijos gali būti plėtojamos tokiais

būtais: mokytojai renginiai, seminarai, konferencijos (58 proc., χ^2 -52,678, df-1, p=0,000); stažuotė (56 proc., χ^2 -41,378, df-2, p=0,000); veikla vadovaujama patarėjo, konsultanto, mentoriaus (55 proc., χ^2 -44,3732, df-2, p=0,000); veiklos stebėjimas/vertinimas (51 proc., χ^2 -67,343, df-1, p=0,000); studijų grupės (49 proc., χ^2 - 38,278, df-1, p=0,000); dalyvavimas raidos/tobulinimosi procesuose (48 proc., χ^2 -57,421, df-2, p=0,000).

IŠVADOS

Atlikus teorinių tyrimo prielaidų ir empirinio tyrimo analizę, galima teigti, kad pirminė tyrimo hipotezė (studentų motyvacija aukštojoje mokykloje (kolegijoje ir universitete) turi būti grindžiama jos palaikymu ir stiprinimu visų studijų metu, o jos teigiama dinamika priklauso nuo dėstytojų motyvavimo mokytis kompetencijų taikymo didaktinėje veikloje bei jų plėtotės) pasitvirtino.

Atliepianč numatytą pirmąjį darbo uždavinį ir išanalizavus teorinį diskursą, skirtą kolegijos dėstytojų kompetencijoms ir jų plėtotei studentų motyvavimo mokytis klausimams, galima teigti, kad minėti aspektai yra moksliskai išanalizuoti bei pagrįsti, tačiau praktikoje ne visada pritaikomi. To priežastis - dažnai studentų motyvavimo mokytis ar motyvacijos dinamikos problematiką apsunkina teorinėje darbo dalyje atskleista mokymosi motyvacijos sampratų, dėstytojų veiklos funkcijų, kompetencijų įvairovė bei daugiaprasmiškumas, vieningos visai Lietuvai nuostatos dėl dėstytojų kompetencijų turinio, jų plėtotės stoka.

Atliepianč antrąjį tyrimo uždavinį, atliktas kokybinis tyrimas, kurio metu buvo nustatytos ir verifikuotos kolegijos dėstytojų motyvavimo mokytis kompetencijos bei jų turinys. Interviu metu išskirtus požymius siekta palyginti su mokslinėje literatūroje rasta motyvavimo mokytis aprašais. Remiantis informantų pasisakymais, galima teigti, kad tyrimo dalyviai pabrėžė mokslinę, vadybinę, socialinę, psichologinę, mokymosi, informacinės kultūros, etinę ir kt. motyvavimo mokytis kompetencijos turinio sudedamąsias dalis.

Atliepianč trečiąjį tyrimo uždavinį, buvo atliktas kiekybinis tyrimas, skirtas studentų požiūriui į kolegijos dėstytojų motyvavimo mokytis kompetencijas bei jų plėtotę analizei. Tyrimu nustatyta:

a) mokymosi motyvai: studentams mokantis, studijuojant, aktualiausi yra plataus pobūdžio pažinimo bei socialiniai motyvai, antroje vietoje dominuoja savimoka. Tyrimu nusatatyti tokie studentų mokymosi vidiniai motyvai: siekis tapti profesionaliu ir kompetentingu darbuotoju, gebančiu valdyti aplinką, pripažinimo siekis, tobulėjančių gebėjimų ir žinių supratimas. Studentai pasisakė už tokius išorinius motyvus: aktualus praktikai studijų dalykas, pasiruošimas egzaminams, įskaitoms, teigiamas mokymosi veiklos įvertinimas.

b) mokymosi motyvacijos/demotyvacijos veiksniai: pritaikyta grupei dėstytojų didaktinė veikla, objektyvus studentų mokymosi pasiekimų vertinimas, palanki mokymuisi aplinka. Studentų demotyvaciją (motyvacijos praradimą) skatina per daug sudėtingi ir varginantys reikalavimai, studijų dalyko užduotys, turinys, dėstytojo pagalbos mokantis, sprendžiant mokymosi problemas nebuvimas, dėstytojo nesugebėjimas prieinamai, aiškiai ir nenuobodžiai dėstyti dalyką. Vadinasi,

respondentai akcentavo tokias motyvavimo mokytis kompetencijos turinio sudedamąsias dalis: didakinę, psichologinę, socialinę, informacinės kultūros, etinę ir kt. motyvavimo mokytis kompetencijos turinio sudedamąsias dalis. Daugiau nei pusė tyrimo dalyvių yra įsitikinę, kad motyvacija turi tendenciją keistis, nes ji nėra, o gal net negali būti pastovi.

c) motyvavimo mokytis kompetencijos ir motyvacijos palaikymo veikla: didžioji tyrimo dalyvių dalis teigia, kad motyvavimo mokytis kompetenciją sudaro gebėjimas suteikti prasmę studentų mokymosi (studijų) ir didaktinei veiklai; išmanyti ir taikyti įvairius didaktinius metodus, technikas, kurie atitiktų studentų poreikius, kompetencijas, asmenines savybes, dėstytojo gebėjimas teikti labai aiškius reikalavimus studijų veiklai, mokymosi rezultatams, vertinimui. Be to daugiau nei pusė respondentų (54 proc.) visiškai pritaria teiginiui, kad dėstytojas privalo gebėti teikti studentams galimybę rinktis studijų dalykus, mokslinio darbo, projekto temas, komandą, veiklos trukmę, darbų pristatymo būdą ir kt. Mokymosi motyvaciją dėstytojas gali palaikyti tokia veikla: temos išdėstymas, iliustruojant aiškiais pavyzdžiais arba paprašant studentų pateikti savus pavyzdžius, siejant teorines žinias su praktine veikla; temos apibendrinimas, įtraukiant visus studentus; paskaitos temos apžvalga, pateikiant grafinį temos apžvalgos vaizdą. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad teigiama mokymosi motyvacijos dinamika arba motyvacijos palaikymas tiesiogiai siejasi su dėstytojo turimomis ir demonstruojamomis motyvavimo mokytis kompetencijomis, kurių turinį sudaro tokie elementai: mokslinė, vadybinė, socialinė, psichologinė, mokymosi, informacinės kultūros, etinė ir kt. kompetencijos.

d) motyvavimo mokytis kompetencijų plėtotė.. Absoliuti dauguma visų tyrime dalyvavusių studentų yra įsitikinę, kad dėstytojų motyvavimo mokytis kompetencijos gali būti plėtojamos. Nors tik nedidelė respondentų galvoja, kad kolegijos dėstytojų plėtotė yra jų pačių reikalas, bet didžioji dauguma tyrime dalyvavusių asmenų yra įsitikinę, kad dėstytojas negali būti paliktas vienas, plėtodamas savo kompetencijas. Atsakomybę už šį reikalą turi jausti ir kolegija ar kita institucija bei valstybė. Nustatyta, kad dėstytojų motyvavimo mokytis kompetencijos gali būti plėtojamos tokiais būdais: mokytojų renginiai, seminarai, konferencijos, stažuotė, veikla vadovaujama patarėjo, konsultanto, mentoriaus, veiklos stebėjimas/vertinimas, studijų grupės, dalyvavimas raidos/tobulinimosi procesuose.

REKOMENDACIJOS

Kolegijos dėstytojams:

- *gilintis į motyvacijos ir motyvavimo mokytis reiškini.* Motyvacija mokytis stiprėja, kai: mokytis jauku ir malonu, žmogus nepavargsta ir yra darbingas, patiria sėkmės ir bendradarbiavimo džiaugsmą, kai nauja mokymosi/studijų medžiaga ir patraukli mokymosi forma patenkina studento smalsumą. Nesėkmės, neadekvatūs dėstytojo vertinimai sukelia vengimo motyvaciją ir susilpnina besimokančiojo norą mokytis. Todėl bendriausios mokymosi motyvacijos sampratos dėstytojui yra per maža;
- *ieškoti būdų, kaip įtraukti besimokančiuosius į mokymąsi.* Dėl to dėstytojui naudinga žinoti visas motyvacijos teorijas. Jos padeda suprasti, kaip besimokantysis iš vienos mokymosi pozicijos pereina į kitą;
- *įsigilinti į emocijų vaidmenį,* nes sėkmingam ir sparčiam studentų mokymuisi būtinas emocinis komfortas ir tam tikra emocijų sankaupa. Emocijų raiška, susijusi su konkrečiu noru pasiekti tikslą ir atsakingumo jausmu, pasitikėjimas savo jėgomis, tikėjimas savo sėkme ir abejojimas, žadinantis mąstymo bei veiksmų savikontrolę bei vidinis išmokimo džiaugsmas.

Kolegijos administracijai:

- *nelikti nuošalyje,* dėstytojams plėtojant savo kompetencijas (tame tarpe ir motyvavimo mokytis);
- metiniuose kompetencijų tobulinimo planuose *numatyti konkrečius kompetencijų plėtotės būdus,* už kuriuos bent dalinai prisiimti moralinę ir finasinę atsakomybę.

LITERATŪRA

1. Andriekienė R. M., Anužienė B. 2006. Andragoginiai kompetencijų tobulinimo aspektai tęstiniame profesiniame mokyme. Monografija. Klaipėda: KU leidykla.
2. Asenova N. S., Zhumabaeva Z. E., Kenenbaeva M. A., Sakenov D. Z., & Toktarbaev D. G. 2013. About preparation of students of higher education institution for professional activity in the course of studying of elective disciplines. *Life Science Journal*, 10(10s).
3. Bagdonas A., Jankauskienė I. 2012. Studentų poreikiai ir lūkesčiai: besimokančiųjų nuomonių analizė. [interaktyvus]. [žiūrėta 2018 m. sausio 14 d.]. Prieiga per Internetą <<http://dspace.kauko.lt/handle/1/826>>
4. Bagdonas A., Jankauskienė I., Sadauskienė R. 2012. Dėstytojo užsienio kalbos kompetencija: poreikiai ir iššūkiai. Kauno kolegija. [interaktyvus]. [žiūrėta 2018 m. sausio 10 d.]. Prieiga per Internetą <<http://dspace.kauko.lt/handle/1/859>>
5. Baeten M., et al (2015). Student-centred learning environments: an investigation into student teachers' instructional preferences and approaches to learning. *Learning Environments Research*. [interaktyvus]. *Learning Environments Research*. [žiūrėta 2018m. kovo 15d] Prieiga per internetą: <https://www.researchgate.net/publication/282544143_Student-centred_learning_environments_an_investigation_into_student_teachers'_instructional_preferences_and_approaches_to_learning>
6. Bėkšta, A. 2011. Kas yra suaugusiųjų švietimo veikėjai ir kodėl jie turi būti profesionalai? *Andragogika. Mokslo darbai. 2011/11.* <http://www.lssa.smm.lt/lt/wp-content/uploads/2015/04/KU-Veikejai-profesionalai.pdf>
7. Bedard D., Viau R. 2001. Le profil de l'apprentissage des étudiants et étudiantes de l'Université de Sherbrooke: résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000. Manuscrit non publié, Université de Sherbrooke.
8. Bitinas B. 2006. Edukologinių tyrimų metodologiniai vingiai. *Pedagogika*, Nr. 83.
9. Borytko, N. M. 2010. Educational activities of the teacher: Humanities and holistic approach. In the Proceedings of the International scientific and practical conference dedicated teachers—Modernization of vocational education: theory and practical experience.
10. Bowden J., Marton f. 1999. *The University of Learning*. London: Kogan Page.
11. Brophy J. 2008. *Motivating students to learn*. New York: McGraw Hill.
12. Bush J. 2012. Entry Characteristics and Academic Performance of Students in a Master of Pharmacy Degree Program in the United Kingdom. *American Journal of Academical*

- Education. 76 (7). [interaktyvus]. [žiūrėta 2018 m. sausio 16 d.]. Prieiga per Internetą: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3448464/>>.
13. Buskist W., Sikorski J., Buckley T., Saville B. K. 2002. Elements of master teaching. In S. F. Davis, W. Buskist (eds.). *The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Bhowwer*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
 14. Clark K., Borko H. 2004. Establishing a professional learning community among middle school mathematics teachers. *In Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 2 (2004). 223-230.
 15. Dabartinės lietuvių kalbos žodynas. 2000. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
 16. Darnaus vystymosi darbotvarkė iki 2030 metų. Darnaus vystymosi tikslai (Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development. Sustainable development goals, 2015).
 17. Darnaus vystymosi švietimo kompetencijų gairės [prieiga internete: <<http://www.unece.org>>, žiūrėta 2018 02 27].
 18. Daukilas S. 2010. Inovatoriškų dėstytojų edukacinių technologijų bruožai. *Management theory and studies for rural business and infrastructure development*. 2010. Nr. 5 (24). Research papers. [interaktyvus]. [žiūrėta 2018 m. sausio 12 d.]. Prieiga per Internetą <<http://vadyba.asu.lt/24/45.pdf>>
 19. Deci E. L., Ryan R. M. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11.
 20. De Simone D. M. 2001. Identity of the university professor is formulated overtime requiring self- discovery followed by an intellectual scholar and teacher. *Education*. Winter.
 21. Eccles J. S., Wigfield A., Schiefele U. 2008. Motivation to succeed. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology vol 3 ed.*, (pp. 1017-1095). New York: J. Wiley.
 22. *Education 2030: Incheon Declaration towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all* (2015). Luxembourg.
 23. Frey N., Fisher D. 2010. Motivation Requires a Meaningful Task. *English Journal*, 100(1).
 24. Ganyaupfu E.M. 2013. Factors Influencing Academic Achievement in Quantitative Courses among Business Students of Private Higher Education Institutions, *Journal of Education and Practice*, 4(15).
 25. Ganieva Y. N., et al. 2015. Structure and Content of Higher Professional School Lecturer Education Competence. *Review of European Studies*; Vol. 7, No. 4.
 26. Ginevičius R., Ginevičienė, V. B. 2005. Universitetų dėstytojų darbo efektyvumo daugiakriterinis proporcingas vertinimas. [Prieiga internete:

- <<http://www.ceeol.com/aspx/getdocument.aspx?logid=5&id=df69a9be-a67a-4185-8eb8-f9b7ba7cae4d>, žiūrėta 2017 12 18].
27. Guay F. et al (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*. [interaktyvus] [žiūrėta 2017 <<https://pdfs.semanticscholar.org/df79/1ece230597f013a99cb987082f93ac7c80fb.pdf>>],
 28. Gudaitytė D. 2000. *Aukštojo mokslo tapimo masiniu reiškiniu ypatumai: pasaulinės tendencijos ir jų projekcija į Lietuvą*. Daktaro disertacija. Kaunas: Technologija.
 29. Gudaitytė D. 2001. Aukštojo mokslo tapimo masiniu tyrimo metodologiniai aspektai. *Socialiniai mokslai*. Nr. 1(2001). Kaunas: Technologija. 7-17.
 30. Gudaitytė D., Jucevičienė P. 2000. Elitinio aukštojo mokslo tapimo masiniu proceso esmė: paradigma ir charaktersitikos. *Socialiniai mokslai*. Nr. 3(2000). Kaunas: Technologija. 112-122.
 31. Gurskey, T. R. (2004). Profesinio tobulinimosi vertinimas. Vilnius: Garnelis.
 32. Houston D. 2008. Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*. Vo. 16. 1(2008). 61-79.
 33. Yerevan Communiqué (2015). Luxembourg.
 34. Jatkauskienė B. 2013. Andragogų profesionalizacijos sistemos procesionali raiška. Monografija. Klaipėda: KU leidykla. ISBN 978-9955-18-705-9.
 35. Jatkauskienė B., Andriekienė R.M. 2013. Universiteto dėstytojų veiklos daugiafunktionalumas profesionalizacijos kontekste. Klaipėdos universiteto atvejis. Monografija. Klaipėda: KU leidykla. ISBN 978-9955-18-722-6.
 36. Jatkauskienė B., Andriekienė R.M., Trakšėlysis K. 2015. Aukštojo mokslo didaktikos kompetencijų raiška dėstytojų veiklos kontekste. Studijos šiuolaikinėje visuomenėje. *Mokslo darbai*. Nr. 6(1)
 37. Jatkauskienė B., Tolutienė G. 2012. Aiškinamasis andragogikos terminų žodynas. Klaipėda: KU leidykla.
 38. Jatkauskienė B., Le Boterf G. 2012. Universiteto dėstytojų profesionalizacijos eskizas. // *Andragogika*. Klaipėda: KU 1-kl; Nr. 3, p.48-66, ISSN2029-6894, http://www.tsi.lt/galery/_tsi/doc/katedra/andragogika_nr.2.pdf.
 39. Jovaiša L. 2007. Enciklopedinis edukologijos žodynas. Vilnius: Gimtasis žodis.
 40. Jucevičienė P., Stanikūnienė B. 2001. *Dėstytojų mokymosi aplinkos universitete koncepcija*. Aukštojo mokslo sistemos ir didaktika: konferencijos medžiaga. Kaunas: Technologija.
 41. Jucevičienė P. 2007. *Besimokantis miestas*. Kaunas: Technologija.

42. Jucevičienė P. 2009. Controversies of Quality Perception in Higher Education and their Consequences: in Quest for the Alternative Solutions. *Socialiniai mokslai*. Nr. 3 (2009). Kaunas: Technologija. 60-65.
43. Juozaitis . M. 2008. Pagrindinės kompetencijos andragogo profesinėje veikloje. *Pedagogika*. 89. [interaktyvus]. [žiūrėta 2017 m. gruodžio 18 d.]. Prieiga per Internetą: <<http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2008/89/juoz52-57.pdf>>.
44. Jezerskytė E. 2011. Universiteto dėstytojo inovacinės veikla ir jos turinys studijų programų tobulinimo kontekste. // *Socialiniai mokslai*. 2011 Nr. 1(71).
45. Kanopienė V., Tureikytė D. 2003. Vilniaus universiteto studentų požiūris į studijas. *Filosofija, sociologija*. Nr.1, p. 68-76.
46. Keibienė R., Jonaitienė L., Daukilas S. 2012. Studentų profesinės motyvacijos tyrimas. *Sveikatos mokslai* 22 (5). [interaktyvus]. [žiūrėta 2017 m. gruodžio 22 d.]. Prieiga per Internetą: <sm-hs.eu/index.php/smhs/article/download/365/pdf>
47. Kušič S., Klapanb A., Vrceljc S. 2015. Competencies for working with adults – an example of andragogues in Croatia. 4th International Conference on Education.
48. Learning for the Future: Competences in Education for Sustainable Development, ECE/CEP/AC.13/2011, April 2011.
49. Lee C. L., Mallik G. 2015. The impact of student characteristics on academic achievement: Findings from an online undergraduate property program. *Pacific Rim Property Research Journal*. Volume, 21.
50. Le Boterf G. 2010. Dar kartą apie kompetenciją. Klaipėda: KU leidykla.
51. Lipinskienė D. 2002. *Edukacinė studentą įgalinanti studijuoti aplinka: daktaro disertacija*. Kaunas: Technologija.
52. Longworth N. 2000. *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*. London: Kogan Page Ltd.
53. Long C. S., Ibrahim Z., Kowang K. O. 2014. An Analysis on the Relationship between Lecturers' Competencies and Students' Satisfaction. *International Education Studies*; Vol. 7, No. 1.
54. Loyens, S., Gijbels, D. (2008). Understanding the effects of constructivist learning environments: Introducing a multi-directional approach. *Instructional Science*, 36(5–6).
55. LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl andragogo profesinės veiklos aprašo. 2013 [interaktyvus]. [žiūrėta 2018 m. sausio 17 d.]. Prieiga per Internetą: <<http://www.lutsia.lt/images/stories/Naujienos/andragogo%20profesines%20veiklos%20apr%20apas.pdf>>

56. LR švietimo įstatymas. 2011. [interaktyvus]. [žiūrėta 2017 m. gruodžio 14 d.]. Prieiga per Internetą: <http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=458774>.
57. Mart C. T. 2011. How to sustain students' motivation in a learning environment. Ishik University.
58. LR Mokslo ir studijų įstatymo NR. XI-242 pakeitimo įstatymas, 2016 m. birželio 29 d. Nr. XII-2534, Vilnius.
59. Matzler J., Woessmann L. 2010. The Impact of Lecturer Subject Knowledge on Student Achievement: Evidence from Within-Lecturer Within-Student Variation. The Institute for the Study of Labor.
60. Musneckienė E. 2007. *Vizualinės kultūros diskursas rengiant dailės pedagogus postmodernios edukacinės paradigmos kontekste*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
61. Muzenda, A. 2013. Lecturers' Competencies and Students' Academic Performance. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*. <[http://www.ijhssi.org/papers/v3\(1\)/Version-2/B310206013.pdf](http://www.ijhssi.org/papers/v3(1)/Version-2/B310206013.pdf)>.
62. Nurgaliyeva A. K., Muchkin D. P., Soltanbaeva B. F., Sakenov J. Z., & Shakhmetova, D. S. 2014. Formation of professional competence of students of pedagogical higher education institution. *Life Science Journal*, 11(4s).
63. Omarov Y. B. et al. 2016. Methods of forming professional competence of students as future teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(14), 6651–6662.
64. O'Neill G., McMahon T. (2005). Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers? Ireland: AISHE-J.
65. Palis A. G., Quiros P.A. 2014. Adult Learning Principles and Education Learn. *Ophthalmic Education Update*. Vol. 21.
66. Pažangaus, tvaraus ir integracinio augimo strategija (2010). 2020 m. EUROPA.
67. Prax J. Y. 2007. *Manager la connaissance dans l'entreprise*. Paris: INSEP.
68. Pukelis, K., Smetona, A. 2014. *Studijų kokybės terminų žodynas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
69. Ramonienė, M., ir kt. 2012. *Lingvodidaktikos terminų žodynas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
70. Ramsden P. 2000. *Kaip mokyti aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai.
71. Rastauskienė G.J., Kardelis K., Šečilienės I.M. 2009. *Universiteto dėstytojo profesinio tapimo ypatumai*. Jaunųjų mokslininkų darbai. Nr. 1 (22). 2009 ISSN 1648-8776.

72. Richardson M., Abraham C. 2009. Conscientiousness and Achievement Motivation Predict Performance. *European Journal of Personality*, 23.
73. Rugutt J., Chemosit C. C. 2009. What Motivates Students to Learn? Contribution of Student-to-Student Relations, Student-Faculty Interaction and Critical Thinking Skills. *Educational Research Quarterly*, 32(3).
74. Rutkienė A., Tandzegolskienė I. 2014. Studentų savarankiškumo skatinimas studijuojant universitete. VDU. Versus Aureus.
75. Stanikūnienė B., Jucevičienė P. 2003. The university teacher's educational competence in the context of learning paradigm. *Socialiniai mokslai*. 2003, Nr. 1(2003). Kaunas: Technologija. 24-29.
76. Tijūnelienė O. 1998 Aukštosios mokyklos dėstytojas: mokslininkas-auklėtojas-psichologas. *Aukštojo mokslo sistemos ir didaktika*. Konferencijos pranešimų medžiaga. Kaunas: Technologija.
77. Thomas L., Brophy J.E. 2014. Kas vyksta klasėse. Dešimtas leidimas. UAB Miranda Design Solution.
78. Tjeldvoll A. 2007. Globalization, the ICT-Revolution and Teaching Professionalism in Mass Higher Education. *Key to University Quality Assurance: Faculty/Staff Development in the Global Context*. Fujian Education Press.
79. Tolutienė G. 2012. Šiuolaikinių studentų mokymąsi aktyvinančių strategijų taikymo aspektai. *Andragogika*. 1 (3).
80. Tolutienė G. 2013(a) Andragoginė sąveika ir jos raiška mokymosi aplinkos aspektu: teorinė ir empirinė dimensijos. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
81. Tolutienė, G. 2013(b). Andragogo realizavimo veiklos srities didaktiniai aspektai. *Andragogika*.
82. Valuckienė J., Tabutienė, V. 2008. Edukacinės paradigmos virsmo galimybės ir problemos taikant kooperuotų studijų (service-learning) metodą. *Kooperuotų studijų sociokultūrinė adaptacija Lietuvoje*. Šiauliai: Šiaulių universitetas. 166-193.
83. Weinstein L. 2010. What Motivates College Students to Learn? *College Student Journal*, 44(2).
84. Werner B. 2015. A theory of motivation for some classroom experiences // *Journal of Educational Psychology*. No 12, 240 p.
85. Woolfolk, A. E., et al. (2003). *Educational psychology* (2nd ed.). Toronto: Pearson Education.

86. Van Genderen, E. 2013. Sustainable Competitive Advantage: Effective Andragogy. Middle East Journal Of Business. Vol. 8. [Prieiga internete: <<https://platform.almahal.com/Files/Articles/31691>>, žiūrėta 2017.11.19]
87. Viau R., Prigent R. et Forest L. 2004. Les façons d'apprendre des étudiantes et des étudiants de baccalauréat à l'École Polytechnique de Montréal. Bureau d'appui pédagogique, Direction de l'enseignement et de la formation. École Polytechnique.
88. Zuzevičiūtė V., Teresevičienė M. 2008. Suaugusiųjų mokymasis. Andragoginės veiklos perspektyva. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
89. Žalys A. 2002. Mokslininkai žinojimo visuomenėje: realijos ir galimybės [Prieiga internete: <http://test.lkka.lt/ZVIS_konf/docs/A.Zalys.pdf>, žiūrėta 2018 03 18].
90. Židžiūnaitė V., Sabaliauskas S. 2017. Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai. Vilnius: Vaga.
91. Божович Л.И. 2012. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. Москва: МГЛУ.
92. Гуров В. Н., Резванова И. Ю. (2009). Компетенции преподавателей вуза: Мнение студентов. *Высшее образование в России. Нр. 12*.
93. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. 2016. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. Москва: МГЛУ.
94. Змеёв С. И. 2010. Антропагогические основы деятельности, компетенций и компетентностей преподавателя высшей школы в XXI веке. Вестник МГЛУ. Выпуск 16 (595).
95. Стародубцева В. К. 2014. Мотивация студентов к обучению. / Современные проблемы науки и образования : электрон. журн. - № 6. [interaktyvus]. [žiūrėta 2018 m. sausio 09 d.]. Prieiga per Internetą: <<http://www.science-education.ru/120-15617>>.

PRIEDAI

**Mokymosi
motyvacijos
struktūra:**

pilietiniai motyvai

pažinimo motyvai

socialinės identifikacijos motyvai

emociniai motyvai

materialūs motyvai

vertingumo motyvai

1 pav. Mokymosi motyvacijos struktūra (parengta autorės pagal Стародубцева, 2014).

**Mokymosi
motyvacijos
struktūra:
pažinimo ir
socialiniai
motyvai**

plataus pobūdžio pažintiniai motyvai

mokymosi - pažinimo motyvai

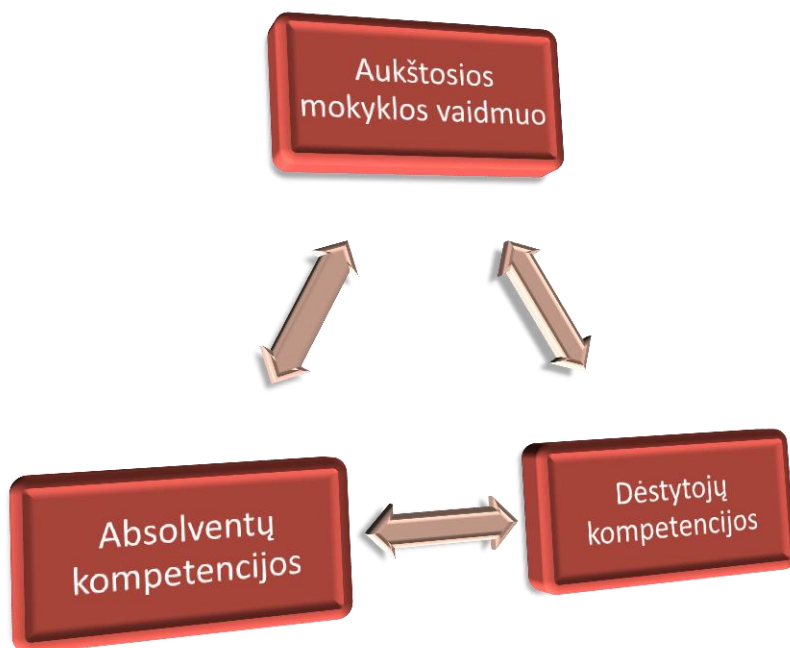
savimokos motyvai

siauro pobūdžio socialiniai motyvai

plataus pobūdžio socialiniai motyvai

socialinio bendradarbiavimo motyvai

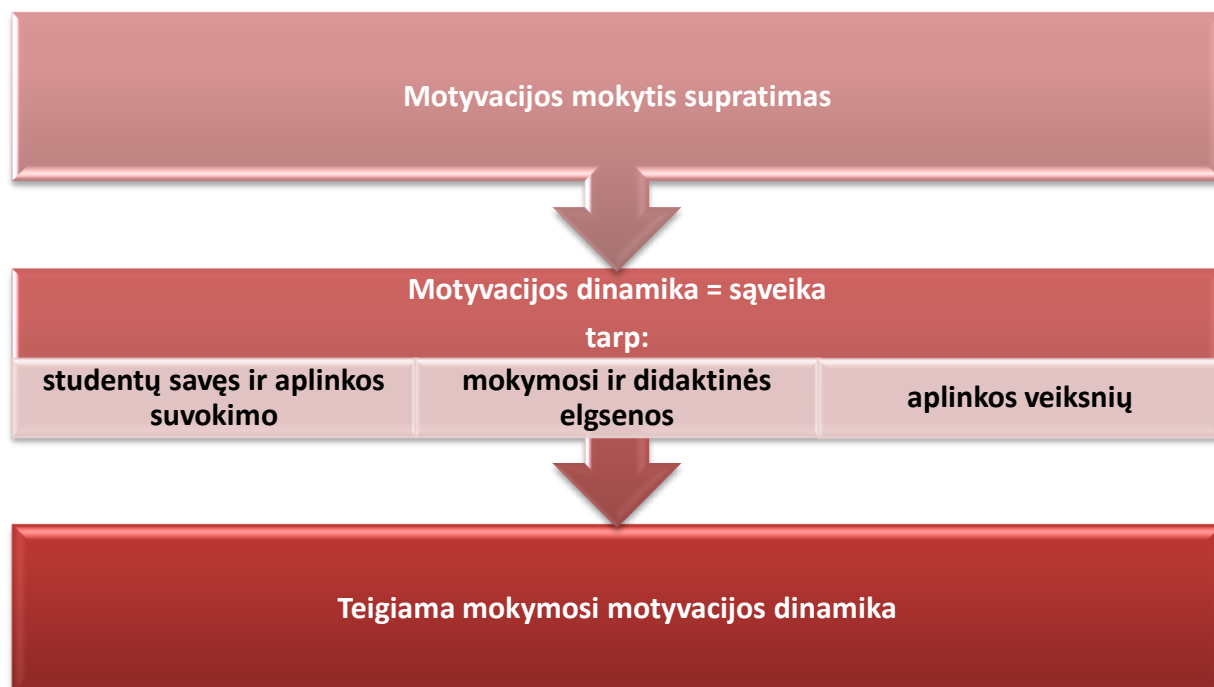
2 pav. Mokymosi motyvacijos struktūra (parengta autorės pagal Маркова, 2016).



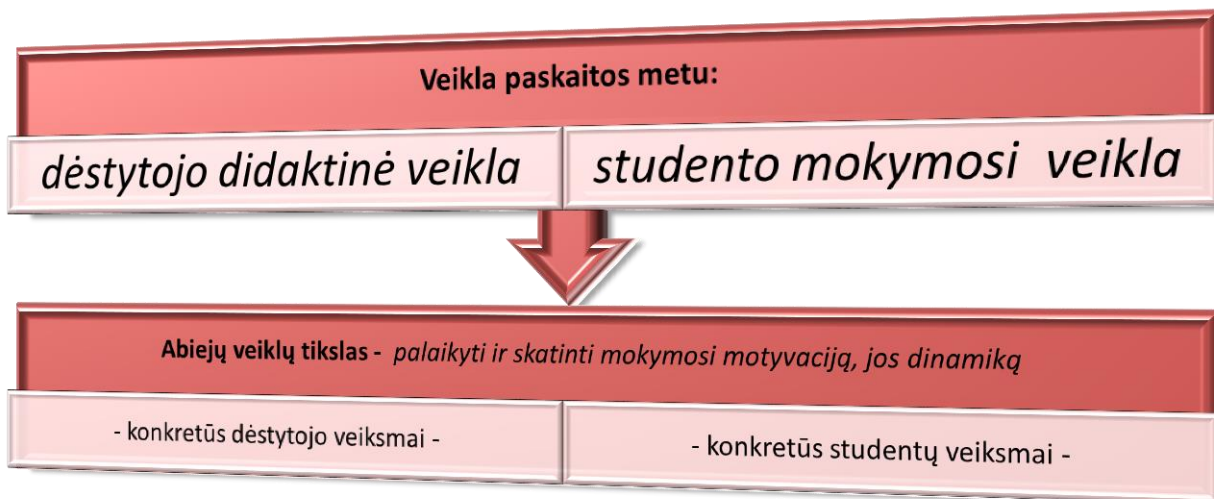
3 pav. Dėstytojų, studentų ir aukštosios mokyklos vaidmens visuomenėje sinergija (parengta darbo autorės)



6 pav. Motyvavo mokytis modelis dėstytojų didaktinės veiklos aspektu (parengta darbo autorės, remiantis J.S. Eccles ir kt., 2008)



7 pav. Teigiamos mokymosi motyvacijos dinamika
(parengta autorės, remiantis Weinstein, 2010).



8 pav. Mokymosi motyvacijos palaikymo ir jos dinamikos skatinimo scenarijus
(parengta pagal Viau ir kt., 2004).

KLAUSIMYNAS

Gerbiamas Respondente,

rašau baigiamąjį magistro darbą, kuriame analizuoju kolegijos dėstytojų kompetencijas, skirtas studentų motyvavimui mokytis. Šio tyrimo metu norėčiau sužinoti, kokios dėstytojo kompetencijos labiausiai motyvuoja studentus mokytis ir kaip jas galima būtų plėtoti. Todėl maloniai prašau Jūsų atsakyti į žemiau pateikto klausimyno klausimus. Jūsų nuoširdūs atsakymai - neabejotina pagalba man atliekant tyrimą ir visai akademinėi bendruomenei.

Atsakydami į pateiktus klausimus, vadovaukitės nurodymais, pateiktais prie klausimo. Apklausa anoniminė, duomenys bus analizuojami ir pateikiami tik statistine apibendrinta forma.

Tyrimo organizatorė

KU TSI Andragogikos studijų magistrantė

Marina Voropajeva

I. DEMOGRAFINIAI RESPONDENTŲ DUOMENYS

1. Jūsų lytis: <input type="checkbox"/> Moteris; <input type="checkbox"/> Vyras	3. Jūsų studijų forma: <input type="checkbox"/> iššėtinės; <input type="checkbox"/> nuolatinės
2. Jūsų amžius : <input type="checkbox"/> 18-24; <input type="checkbox"/> 25-34; <input type="checkbox"/> 35-44; <input type="checkbox"/> 45-54; <input type="checkbox"/> 55 ir daugiau	4. Jūsų užimtumas: <input type="checkbox"/> studijuojau; <input type="checkbox"/> studijuoji ir dirbu; <input type="checkbox"/> kita

II. MOKYMOSI MOTYVAI

5. Kokie pažinimo motyvai Jus labiausiai skatina mokytis (galimi keli atsakymai, tinkamą atsakymą pažymėkite +)?

Pažinimo motyvai	Atsakymas (+)
Plataus pobūdžio pažinimo motyvai (pvz. Man reikia įgyti žinių)	
Mokymosi motyvai (pvz. Man reikia žinoti, kaip įgyti žinių)	
Savimokos motyvai (pvz. Ko aš dar galiu išmokti pats, kad tapčiau tobulesnis?)	
Kita	

6. Kokie socialiniai motyvai Jus labiausiai skatina mokytis (galimi keli atsakymai, tinkamą atsakymą pažymėkite +)?

Socialiniai motyvai	Atsakymas (+)
Siauro pobūdžio socialiniai motyvai (pvz. Man reikia mokytis, nes noriu užimti naudingą sau poziciją santykiuose su kitais asmenimis)	
Plataus pobūdžio socialiniai motyvai (pvz. Aš privalau mokytis, nes mokymosi veikla yra socialiai teisingas sprendimas)	
Socialinio bendradarbiavimo motyvai (pvz. Aš privalau mokytis, nes turiu bendrauti ir bendradarbiauti su skirtingo išsilavinimo asmenimis)	
Kita	

7. Kokie vidiniai motyvai Jus skatina mokytis? (galimi keli atsakymai, tinkamą atsakymą pažymėkite +)?

Vidiniai motyvai	Atsakymas (+)
Savarankiškumo realizavimas (galimybė pačiam spręsti, ką ir kaip mokytis)	
Bendrumo su kitais besimokančiais siekis	
Pripažinimo siekis	
Sėkmingų studijų lūkesčiai	
Tobulėjančių gebėjimų ir žinių supratimas	
Siekis tapti profesionaliu ir kompetentingu darbuotoju, gebančiu valdyti aplinką	
Kita	

8. Kokie išoriniai motyvai Jus skatina mokytis? Galimi keli atsakymai, tinkamą atsakymą pažymėkite +)?

Išoriniai motyvai	Atsakymas (+)
Teigiamas mokymosi veiklos įvertinimas	
Pozityvi mokymosi aplinka	
Dėstytojo asmenybė	
Aktualus praktikai studijų dalykas	
Geranoriški dėstytojo ir studento tarpusavio santykiai	
Pasiruošimas egzaminams, įskaitoms	
Kita	

III. MOKYMOŠI MOTYVACIJOS/DEMOTYVACIJOS VEIKSNIAI

8. Kokie veiksniai lemia Jūsų motyvaciją (galimi keli atsakymai, tinkamą atsakymą pažymėkite +)?

Mokymosi motyvaciją lemiantys veiksniai	Atsakymas (+)
Pritaikyta grupei dėstytojų didaktinė veikla	
Objektyvus studentų mokymosi pasiekimų vertinimas	
Pozityvūs dėstytojų – studentų tarpusavio santykiai	
Palanki mokymuisi aplinka	
Dėstytojo taikomų paskatų sistema	
Kita	

9. Kokie veiksniai lemia Jūsų motyvacijos praradimą (galimi keli atsakymai, tinkamą atsakymą pažymėkite +)?

Mokymosi demotyvaciją (motyvacijos praradimą) lemiantys veiksniai	Atsakymas (+)
Per daug sudėtingi ir varginantys: studijų dalyko užduotys, turinys, reikalavimai	
Neigiami vertinimo balai ir neigiami atsiliepimai apie atliktas užduotis	
Per daug griežti ir reiklūs dėstytojai	
Dėstytojo pagalbos mokantis, sprendžiant mokymosi problemas nebuvimas	
Dėstytojo nesugebėjimas prieinamai, aiškiai ir nenuobodžiai dėstyti dalyką	
Dėstytojo studentų pažinimo, jų individualumo, patirties kompetencijų pripažinimo stoka	
Nepagarba studentų socialiniui, kultūrinui, kalbiniui /ar etniniui tapatumui	
Kilusios asmeninės, finansinės, sveikatos ir kt. problemos	
Kita	

10. Ar Jūs galite tvirtinti, kad mokymosi motyvacija nėra pastovi, visų studijų metu galima stebėti jos dinamiką? (pasirinkite tik vieną atsakymą ir jį pažymėkite +):

- Taip, motyvacija keičiasi, ji nėra pastovi
- Ne, motyvacija nesikeičia visų studijų metu
- Nepastebėjau, negaliu atsakyti

IV. MOTYVAVIMO MOKYTIS KOMPETENCIJOS IR MOTYVACIJOS PALAIKYMŲ VEIKLA

11. Jūsų prašoma išreikšti pritarimą/nepritaringumą kiekvienai motyvavimo mokytis kompetencijai (įvertinkite kiekvieną teiginį šešių balų skalėje, kur 1 – visiškai nepritariu, 2 – nepritariu, 3 – labiau nepritariu nei pritariu, 4 – labiau pritariu nei nepritariu, 5 – pritariu, 6 – visiškai pritariu):

TEIGINYS	1	2	3	4	5	6
➤ gebėti suteikti prasmę studentų mokymosi (studijų) ir didaktinei veiklai;						
➤ išmanyti ir taikyti įvairius didaktinius metodus ir technikas, kurie atitiktų studentų poreikius, kompetencijas, asmenines savybes;						
➤ būti autentišku;						
➤ gebėti įtraukti studentą į kognityvinę veiklą, dalijantis su juo savo patirtimi, žiniomis, jų paieškomis, sklaida, įsipareigojimu už žinių įgijimą ir kt.;						
➤ gebėti teikti studentams galimybę rinktis studijų dalykus, mokslinio darbo, projekto temas, komandą, veiklos trukmę, darbų pristatymo būdą ir kt.;						
➤ gebėti įgalinti studentus bendradarbiauti ir veikti su kitais asmenimis, sukuriant tinkamą mokymosi aplinką;						
➤ didaktinę veiklą ir studijų turinį orientuoti, atsižvelgiant į turimas studentų kompetencijas bei žinias;						
➤ gebėti paskaitų turinį perteikti tarpdiscipliniškumo perspektyvoje;						
➤ gebėti teikti labai aiškius reikalavimus studijų veiklai, mokymosi rezultatams, vertinimui;						
➤ būti įvaldžiusiems laiko vadybos gebėjimus.						
➤ kita						

12. Jūsų prašoma išreikšti pritarimą/nepritaringumą kiekvienai dėstytojo mokymosi motyvacijos palaikymo ir jos dinamikos skatinimo veiklai (įvertinkite kiekvieną teiginį šešių balų skalėje, kur 1 – visiškai nepritariu, 2 – nepritariu, 3 – labiau nepritariu nei pritariu, 4 – labiau pritariu nei nepritariu, 5 – pritariu, 6 – visiškai pritariu):

TEIGINYS	1	2	3	4	5	6
➤ paskaitos plano pateikimas;						
➤ emociškai palankios paskaitos pradžia, papasakojant linksmą istoriją, anekdotą, susietą su paskaitos tema;						
➤ pradinis trumpas studentų žinių paskelbta tema testas;						
➤ paskaitos temos apžvalga, pateikiant grafinį temos apžvalgos vaizdą;						
➤ temos išdėstymas, iliustruojant aiškiais pavyzdžiais arba paprašant studentų pateikti savus pavyzdžius, siejant teorines žinias su praktine veikla;						
➤ įvairių paskaitos laikmenų įvairovė (ne vien skaidrių demonstravimas);						
➤ pokalbis, diskusija su studentais pagrindiniai temos klausimais;						
➤ temos apibendrinimas, įtraukiant visus studentus.						
➤ kita						

13. Jūsų prašoma išreikšti pritarimą/nepritaringumą kiekvienai *besimokančio asmens mokymosi motyvacijos palaikymo ir jos dinamikos skatinimo veiklai* (įvertinkite kiekvieną teiginį šešių balų skalėje, kur 1 – visiškai nepritariu, 2 – nepritariu, 3 – labiau nepritariu nei pritariu, 4 – labiau pritariu nei nepritariu, 5 – pritariu, 6 – visiškai pritariu):

TEIGINYS	1	2	3	4	5	6
➤ palankus nusiteikimas mokytis, likti harmonijoje su savimi ir kitais visos paskaitos metu;						
➤ autentiška studentų mokymosi veikla;						
➤ veikla, reikalaujanti kognityvinio įsipareigojimo;						
➤ bendradarbiavimo veikla;						
➤ elgesio taisyklių supratimas, priėmimas						
➤ laiko vadyba.						
➤ prasmingų žinių, teikiančių pakankamą iššūkį mokymuisi, atranka;						
➤ kita						

V. MOTYVAVIMO MOKYTIS KOMPETENCIJŲ PLĖTOTĖ

14. Ar gali būti plėtojamos kolegijos dėstytojų kompetencijos? (galimas tik vienas atsakymas. jį pažymėkite +)

- Taip, kolegijos dėstytojų kompetencijos gali būti plėtojamos
- Ne, kolegijos dėstytojų kompetencijos negali būti plėtojamos
- Negaliu atsakyti

15. Ar kompetencijų plėtotė yra tik pačių dėstytojų reikalas ir atsakomybė? (galimas tik vienas atsakymas jį pažymėkite +,)

- Taip, kolegijos dėstytojų kompetencijų plėtotė yra tik jų pačių reikalas
- Ne, kolegijos dėstytojų kompetencijų plėtotė yra dėstytojų, institucijos ir valstybės atsakomybė
- Negaliu atsakyti

16. Kokiais būdais galima plėtoti motyvavimo mokytis kompetencijas? Jūsų prašoma išreikšti pritarimą/nepritarimą kiekvienai *besimokančio asmens* mokymosi motyvacijos palaikymo ir jos dinamikos skatinimo veiklai (įvertinkite kiekvieną teiginį šešių balų skalėje, kur 1 – visiškai nepritariu, 2 – nepritariu, 3 – labiau nepritariu nei pritariu, 4 – labiau pritariu nei nepritariu, 5 – pritariu, 6 – visiškai pritariu):

TEIGINYS	1	2	3	4	5	6
➤ mokykliniai renginiai, seminarai, konferencijos						
➤ veiklos stebėjimas/vertinimas						
➤ dalyvavimas raidos/tobulinimosi procesuose						
➤ studijų grupės						
➤ problemų formulavimas/ veiklos tyrimas						
➤ individualiai planuojama savimokos veikla						
➤ veikla vadovaujama patarėjo, konsultanto, mentoriaus						
➤ stažuotė						
➤ tęstinės studijos						
➤ metodinių priemonių rengimas						
➤ dalyvavimas projektinėje veikloje						
➤ kita						

Dėkoju už nuoširdžius atsakymus

INTERVIU PLANAS

PAGRINDINĖ TEMA:

Kas sudaro dėstytojo motyvavimo mokyti kompetencijų turinį studentų požiūriu?

POKALBIO SUBTEMOS:

1. Kompetentingas dėstytojas:

- 1.1. Ką Jums reiškia kompetentingas dėstytojas?
- 1.2. Ką jis turi žinoti, gebėti dirbant su studentais?
- 1.3. Ar Jums yra svarbu, kad dėstytojai gebėtų motyvuoti studentus ir palaikyti jų teigiamą motyvaciją visų studijų metu?

2. Dėstytojo ir studentų veikla, siekiant teigiamos mokymosi motyvacijos dinamikos:

- 2.1. Ką jis turėtų daryti, kad studentų motyvacija būtų palaikoma visus studijų metus?
- 2.2. Ko jis neturėtų daryti, kad studentų motyvacija būtų palaikoma visus studijų metus?

3. Dėstytojo motyvavimo mokyti funkcijos ir kompetencijos:

- 3.1. Kokios motyvavimo mokyti funkcijos reiškiasi Jūsų dėstytojų veikloje?
- 3.2. Koks dėstytojo motyvavimo mokyti kompetencijos turinys tenkintų studentus?

4. Dėstytojo motyvavimo mokyti funkcijų ir kompetencijų plėtotė:

- 4.1. Ką dėstytojas turėtų daryti, kad išplėtotų turimas motyvavimo mokyti kompetencijas?
- 4.2. Kas yra atsakingas už dėstytojų kompetencijų plėtotę?