

KLAIPĖDOS UNIVERSITETO
SOCIALINIŲ IR HUMANITARINIŲ MOKSLŲ FAKULTETO
PSICHOLOGIJOS KATEDRA

**PEDAGOGŲ KARJEROS ADAPTYVUMAS, PROFESINIS
TAPATUMAS IR JŲ MOTYVACIJA**

Pedagoginės psichologijos studijų programos
magistro baigiamasis darbas

Autorė

Emilija Muravjovaitė

Vadovė

prof. dr. Audronė Liniauskaitė

Klaipėda, 2020

TURINYS

ĮVADAS	3
1. LITERATŪROS APŽVALGA	5
1.1. Karjeros adaptyvumo samprata ir ypatybės	5
1.1.1. Karjeros adaptyvumo raiška skirtingų demografinių charakteristikų grupėse	10
1.2. Profesinio tapatumo samprata ir ypatybės	11
1.2.1. Profesinio tapatumo raiškos tyrimai	15
1.3. Motyvacijos samprata ir ypatybės	16
1.3.1. Motyvacijos raiškos tyrimai	21
1.4. Karjeros adaptyvumo, profesinio tapatumo ir motyvacijos sąsajos	22
2. TYRIMO METODIKA	24
2.1. Tiriamieji.....	24
2.2. Įvertinimo būdai	25
2.3. Tyrimo eiga	27
2.4. Duomenų apdorojimas	27
3. TYRIMO REZULTATAI	28
3.1. Karjeros adaptyvumo raiška skirtingų sociodemografinių charakteristikų pedagogų grupėse	28
3.2. Profesinio tapatumo raiška skirtingų sociodemografinių charakteristikų pedagogų grupėse	30
3.3. Motyvacijos raiška skirtingų sociodemografinių charakteristikų pedagogų grupėse	33
3.4. Karjeros adaptyvumo, profesinio tapatumo ir motyvacijos sąsajos.....	36
3.5. Karjeros adaptyvumo gebėjimus prognozuojantys veiksniai.....	38
4. REZULTATŲ APTARIMAS	40
IŠVADOS	46
LITERATŪRA	47
SANTRAUKA	57
SUMMARY	58
PRIEDAI	59

IVADAS

Jau nuo senų laikų pedagogams yra suteikiamas išskirtinis vaidmuo visuomenėje, nes šios profesijos atstovai lydi žmogų nuo mažų dienų. Kiekvieno mokytojo pareiga yra ugdyti įvairius mokinių gebėjimus, stiprinti jų motyvaciją bei pasitikėjimą savimi. Dauguma tyrėjų sutinka, kad pedagogų elgesys mokykloje, jų motyvacija turi tiesioginės įtakos vaikų asmenybei, jų akademiniam pažangumui (Juodkūnė, 2015).

Visgi, kaip teigia Pociūtė, Urbanavičiūtė, Kairys ir Liniauskaitė (2015, p. 57) „šiolaikinis pasaulis – tai pokyčių pasaulis“. Žmogų supanti aplinka yra pilna įvairių iškylančių iššūkių. Pedagogai – ne išimtis. Jiems yra keliami įvairūs reikalavimai, jie turi prisitaikyti prie vis atsirandančių pokyčių švietimo sistemoje, todėl mokytojams gali būti sunku susidoroti su pasikeitimais ir tam itin svarbūs tampa adaptyvumo gebėjimai, ypač gebėjimas greit adaptuotis karjeros srityje (Maggiori, Rossier, & Savickas, 2017). Šie karjeros adaptyvumo gebėjimai tyrėjų yra apibrėžiami kaip „kintanti charakteristika, kurią galima išugdyti ir kuri padeda individui prisitaikyti prie gyvenimo keliamų iššūkių“ (Pociūtė ir kiti, 2015, p. 60-61).

Įvairūs pokyčiai gali lemti ir profesinę raidą, kuri trunka visą gyvenimą. Nors profesinio tapatumo formavimasis yra pagrindinis paauglystės uždavinys, tačiau suaugęs asmuo išgyvena kitą krizę – generatyvumo ir stagnacijos, kurios metu sprendžiami įvairūs jo profesinio kūrybingumo ir produktyvumo klausimai. Vadinasi, suaugusiųjų išgyvenama krizė taip pat gali būti susijusi su profesine raida ir asmens tapatumu (Erikson, 2004; Slater, 2003). Pedagogo profesinio tapatumo formavimas – procesas, per kurį asmuo sprendžia savo profesines funkcijas, prisiima savo vaidmens galimybes ir trūkumus (Sardabi, Biria, & Golestan, 2018).

Švietimo srityje vykstančios reformos neretai paveikia mokytojų motyvaciją, nes tai yra dinaminis procesas, kuris gali kisti laikui einant. Pedagogų motyvacija pastaruoju metu yra tyrinėjama, tiek užsienio autorių, tiek lietuvių (Can, 2015; Dombrovskis, Guseva, & Murasovs, 2011; Juodkūnė, 2015). Dauguma dabartinių tyrimų remiasi savideterminacijos teorijos pagrindu. Šioje teorijoje yra išskiriami trys motyvacijos tipai, kurie remiasi skirtingais tikslais, priežastimis užsiimti tam tikra veikla. Dar vienas išskirtinumas, jog tyrimai pagal šią teoriją matuoja ne tik motyvacijos kiekį, bet ir jos orientaciją (Lavigne & Vallerand, 2010; Ryan & Deci, 2000). Manoma, kad motyvacija yra svarbi mokytojų darbo rezultatams ir jų savijautai (Demirtaş, 2018).

Pedagogų karjeros adaptyvumas, profesinis tapatumas ir jų motyvacija yra aktuali tema, nes mokytojams nuolat keliami aukšti reikalavimai. Reikalavimai šios profesijos atstovams yra aukšti, todėl kasmet bendrojo lavinimo mokyklos, ypač kaimiškose vietovėse, susiduria su sunkumais ieškant pedagogų. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijoje yra numatyta, kad ši profesija iki 2025 m. taps prestižine, tačiau iki tol mokytojų dar laukia įvairios permainos. Nėra

atlikta pakankamai pedagogų karjeros adaptyvumą, profesinį tapatumą ir motyvaciją išryškinančių tyrimų, kurie galėtų atskleisti svarbiausius aspektus šios profesijos prestižui kelti, todėl svarbu išanalizuoti šiuos konstruktus, atsižvelgti į skirtingas sociodemografines charakteristikas.

Darbo tikslas – nustatyti tyrime dalyvavusių pedagogų karjeros adaptyvumo, profesinio tapatumo ir motyvacijos sąsajas.

Uždaviniai:

1. Nustatyti karjeros adaptyvumo raišką skirtingų sociodemografinių charakteristikų pedagogų grupėse.
2. Ištirti profesinio tapatumo raišką skirtingų sociodemografinių charakteristikų pedagogų grupėse.
3. Išanalizuoti motyvacijos raišką skirtingų sociodemografinių charakteristikų pedagogų grupėse.
4. Įvertinti pedagogų karjeros adaptyvumo, profesinio tapatumo ir motyvacijos sąsajas.
5. Nustatyti karjeros adaptyvumą prognozuojančius veiksnius.

1. LITERATŪROS APŽVALGA

1.1. Karjeros adaptyvumo samprata ir ypatybės

Manoma, kad šiuolaikiniame darbo pasaulyje ir *karjeros be ribų* (angl. *boundaryless careers*) laikmetyje, profesinis adaptyvumas yra itin svarbus konstruktas. Žmonės turi prisitaikyti prie besikeičiančių aplinkybių, turinčių įtakos jų darbui (Brown, Bimrose, Barnes, & Hughes, 2012; Rottinghaus, Buelow, Matyja, & Schneider, 2012; Zacher & Griffin, 2015).

Karjeros konstravimo teorijos kūrėju įvardijamas Savickas (1997) teigia, kad ši „teorija daugiausia dėmesio skiria savęs aiškinimui per darbą ir santykius“ (Savickas, 2011, p. 13). Seniau vartotą sąvoką *profesinė branda* Savickas (1997) keičia *karjeros adaptyvumo* sąvoka. Karjeros adaptyvumas „rodo visą gyvenimą trunkantį (angl. *lifelong*) ir visa apimantį (angl. *lifewide*) mokymąsi, tobulėjimą bei prisitaikymą profesinėje srityje ir gyvenime apskritai“ (Kairys, Urbanavičiūtė, Pociūtė ir Liniauskaitė, 2013, p. 31). Remiantis šia mintimi galima teigti, kad karjeros adaptyvumas yra vienas svarbiausių reiškinų žmogaus karjeroje (Savickas, 2005; Savickas & Porfeli, 2011).

Karjeros adaptyvumo sąvoka yra apibrėžiama įvairiai. Rottinghaus, Day ir Borgen (2005) pabrėžia, kad tai – asmens gebėjimas susidoroti su pokyčiais ateityje ir nenumatytų karjeros kliūčių įveikimas. O Creed, Fallon ir Hood (2009) akcentuoja, kad karjeros adaptyvumas yra „savęs reguliavimas“ ir apima asmeninę karjerą bei savęs pažinimą, karjeros planavimą ir sprendimų priėmimą. Bimrose, Brown, Barnes ir Hughes (2011) teigia, kad karjeros adaptyvumas apibūdina sąmoningą ir nuolatinį savęs ir aplinkos tyrinėjimą, o svarbiausias tikslas yra sąveika tarp asmens, jo tapatumo ir profesinės veiklos. Plėtojant karjeros adaptyvumą, pagrindinis dėmesys skiriamas asmens savarankiškumo palaikymui ir skatinimui, raginimui prisiimti atsakomybę už savo karjeros raidą. Šie tyrėjai karjeros adaptyvumą įvardija žmogaus gebėjimu sėkmingai pereiti iš vienos profesinės veiklos į kitą, kai kinta darbo rinka (Bimrose et al., 2011).

Vienas iš dažniausiai vartojamų apibrėžimų yra Savicko (2005), jis teigia, kad „karjeros adaptyvumas yra psychosocialinis konstruktas, kuris parodo asmens pasirengimą, turimus gebėjimus, kurie reikalingi sprendžiant dabartines ir artėjančias profesines užduotis, profesinius perėjimus ir asmenines traumas“ (Savickas, 2005, p. 51).

Dažniausiai sąvoka *adaptyvumas* yra suprantama kaip gebėjimas pakankamai lengvai prisitaikyti prie įvairių naujų aplinkybių bei pokyčių (Savickas, 1997). Kaip teigia Savickas (2005, p. 52), „adaptyvus asmuo yra apibūdinamas kaip:

1. besidomintis savo, kaip darbuotojo, ateitimi;
2. labiau kontroliuojantis savo profesinę ateitį;
3. rodo smalsumą tyrinėjant save ir galimus savo ateities scenarijus;

4. stiprinantis savo pasitikėjimą, siekiant tikslų“.

Remiantis pastaraisiais teiginiais pabrėžtina, kad gebantis prisitaikyti asmuo galėtų būti apibūdinamas kaip besidomintis savo profesine ateitimi, prisiimantis kontrolę už pasiruošimą profesinei ateičiai, smalsiai tyrinėjantis savo ateities galimus scenarijus ir pasitikintis savimi, kai siekia išsikeltų tikslų (Savickas & Porfeli, 2011).

Savickas (2005) išskyrė keturis karjeros adaptyvumo komponentus: *domėjimasis* (angl. *concern*); *kontrolė* (angl. *control*); *smalsumas* (angl. *curiosity*) bei *pasitikėjimas* (angl. *confidence*). Pirmasis ir svarbiausias karjeros adaptyvumo komponentas yra *domėjimasis* karjera, kuris rodo asmens mąstymą apie ateitį bei jausmą, jog yra svarbu pasiruošti rytojui, tam, kas gali jo laukti toliau. *Domėjimasis* karjera dar susijęs su viltimi ir optimizmu. Be to, tai leidžia žmogui sužinoti apie profesinio tobulėjimo perspektyvas, profesines permainas ir užduotis, kurias reiks spręsti netrukus ar ateityje. Tokioje būsenoje asmuo sau užduoda klausimą „Kokia mano ateitis?“. Šio karjeros adaptyvumo komponento trūkumas yra susijęs su pesimizmu, profesinių planų nekūrimu bei abejingumu dėl savo profesinės ateities (Savickas, 2005; Savickas & Porfeli, 2011, 2012).

Karjeros *kontrolė* – antrasis komponentas, kuris reiškia, jog asmuo jaučia atsakomybę už savo karjeros kūrimą pasitelkdamas ryžtingus, tvirtus bei sąžiningus veiksmus. Vietoj to, kad žmogus pasikliautų sėkme, jis renkasi tikslingai atlikti įvairias profesines užduotis ir tampa atsakingu už save ir savo aplinkos formavimą. Šioje būsenoje asmuo klausia savęs „Kas valdo mano ateitį?“. *Kontrolės* trūkumas dar gali būti vadinamas neryžtingumu ir susijęs su atidėliojimu, sumišimu ar perfekcionizmu (Savickas & Porfeli, 2011, 2012).

Trečias komponentas – *smalsumas*, kai asmuo aktyviai mąsto apie savo profesinę veiklą, svarsto ateities galimybes. Asmuo, pasižymintis *smalsumu*, nepraranda žingeidumo, siekia tyrinėti savo profesiją bei ieško įvairios informacijos. Tai susiję su atvirumu naujoms patirtims bei apmąstymais, ar pasirinko tinkamą profesiją. Trečiąjį komponentą reprezentuojantis klausimas – „Ką noriu veikti ateityje?“. *Smalsumo* trūkumas pasireiškia tada, kai žmogus išsikelia realybės neatitinkančius tikslus, kai yra „naivus“ bei susikuria netikslų darbo visumos ir savojo „aš vaizdą“ (Savickas, 2005; Savickas & Porfeli, 2011).

Ketvirtasis karjeros adaptyvumo komponentas – *pasitikėjimas savimi*. Tai – lyg kelias į sėkmę, sprendžiant sudėtingas problemas, susijusias su karjeros ir profesinių sprendimų priėmimu. *Pasitikėjimas savimi* karjeros srityje svarbus sprendžiant įvairias kasdienes problemas. Taip pat tai yra siejama su saviveiksmingumu, kai asmuo sėkmingai gali susidoroti su iššūkiais, įveikti galimas kliūtis priimdamas ir įgyvendinamas svarbius sprendimus. Tad *pasitikėjimas* yra reikalingas, kad žmogus galėtų veikti pagal savo interesus. Šioje būsenoje asmuo užduoda sau klausimą „Ar galiau tai padaryti?“. *Pasitikėjimo savimi* trūkumas yra susijęs su karjeroje iškylančiais sunkumais

(Savickas, 2005; Savickas & Porfeli, 2011). Anot Savicko ir Porfeli (2012), šie keturi komponentai kartu sudaro karjeros adaptyvumo gebėjimus.

Savickas ir bendraautoriai (2009) aprašė penktąjį komponentą – *įsipareigojimą*, kuris siejasi su „gyvenimo projekto“ įgyvendinimu, o ne su konkrečia veikla ar darbu. Tai reiškia, kad neapsisprendimas dėl karjeros gali būti vertinamas teigiamai, nes tai gali sukurti naujų galimybių, leidžiančių asmenims išlaikyti aktyvumą net ir neapibrėžtose situacijose. Tačiau vėlesniuose tyrimuose šis komponentas nėra aprašomas ar įtraukiamas į analizę.

Savickas (2005) aprašė tris struktūrinius lygius. Žemasis lygis ir pats konkrečiausias, siejamas su įveikos būdais, kurie padeda žmogui formuoti savo karjerą. Vidurinis lygis apima nuostatas, kompetencijas ir įsitikinimus, kuriais gali būti paremtas asmens prisitaikymas prie pokyčių, kritinių situacijų profesinėje veikloje, siekį įveikti karjeros *perėjimus* ir traumas. O aukštasis lygis yra abstrakčiausias, susijęs su bendraisiais adaptyvumo ištekliais ir strategijomis, kurias asmuo naudoja susidūręs su kritinėmis situacijomis, *perėjimais*, traumomis.

Teigiama, kad asmens gebėjimai atspindi prisitaikymo galimybes (Savickas & Porfeli, 2012). Keturi karjeros adaptyvumo komponentai apima konkretesnius įsitikinimus, požiūrius, kompetencijas ir su jais susijusius elgesio veiksnius, kurie ir atspindi asmens adaptyvumą (Savickas, 2005). Taip pat šie komponentai svarbūs kuriant ir nustatant individualias strategijas, kurias žmonės naudoja prisitaikydami tam tikrose situacijose bei padeda įveikti įvairias profesines užduotis arba elgtis lanksčiai (Maggiori, Rossier, & Savickas, 2017; Urbanaviciute et al., 2014).

Pociūtė ir kolegos (2015, p. 60) pastebi, jog „adaptyvumo gebėjimai yra nulemti dispozicinio asmens polinkio į adaptyvumą, kuris yra daugiau ar mažiau būdingas visiems žmonėms ir sudaro pagrindą tam tikriems gebėjimams formuotis“. Nors, kaip teigia Porfeli ir Savickas (2012), adaptyvumo gebėjimai nėra pagrindiniai žmogaus bruožai, kaip psichosocialiniai, jie yra mažiau stabilūs nei asmenybės bruožai. Šie gebėjimai vystosi per žmogaus vidinio ir išorinio pasaulių sąveiką. Manoma, kad būtent psichosocialinio aspekto akcentavimas atskiria karjeros adaptyvumą nuo stabilių (dispozicinių) asmens savybių (Urbanaviciute et al., 2014).

Pasak Hartung, Porfeli ir Vondracek (2008), vaikystė yra karjeros raidos pradžia, tad karjeros adaptyvumo gebėjimai pradeda formuotis būtent šiuo laikotarpiu. Pasak Kairio ir bendraautorių (2013), karjeros adaptyvumas nėra nesikeičiantis, stabilus konstruktas, o šie gebėjimai gali kisti, jų pradžia bei tarpasmeniniai skirtumai stebimi jau vaikystėje. Manoma, kad adaptyvumo gebėjimai „susiformuoja raidos metu, kaip atsakas į visuomenės individui keliamus iššūkius“ (Savickas, 2002; cit. Pociūtė ir kiti, 2015, p. 60).

Svarbu paminėti, jog karjeros adaptyvumas ryškus ne tik paauglystėje, kai asmuo pereina iš mokyklos į darbo aplinką, tačiau ir suaugus, kai svarbu priimti kylančius iššūkius, susijusius su profesine veikla (Navaitienė, 2014b). Taigi, nors dažniausiai pabrėžiama vaikystės ir paauglystės

laikotarpių svarba, manoma, kad karjeros adaptyvumas nepasiekia baigiamojo lygio, nes gali būti ugdomas visą gyvenimą (Navaitienė, 2014a).

Pasak Navaitienės (2014b), šiuolaikinėje visuomenėje karjeros pokyčiai neturėtų gąsdinti net vyresnio amžiaus žmonių, nes tai tampa įprastu reiškiniu. Žmogus būdamas lankstus, savarankiškas, atsakingas, gebantis prisitaikyti gali lengviau užsiimti nauja profesine veikla. Remiantis tuo sakytina, kad karjeros adaptyvumas yra svarbus ne tik jauniems žmonėms, tačiau ir vyresniems suaugusiems, pasiekusiems karjeros vidurį, kuriems reikia suvokti karjeros perėjimą ir prisitaikyti prie įvairių pokyčių darbe. Šie teiginiai įrodo, kokie svarbūs suaugusių žmonių karjeros adaptyvumo gebėjimai (Urbanaviciute, Udayar, & Rossier, 2019; Zacher & Griffin, 2015).

Manoma, kad darbuotojams, kurie nori pokyčių po penkiolikos ar dvidešimties metų darbo toje pačioje sferoje, reikia suteikti galimybę. Bimrose su bendraautorais (2011) teigia, kad daugelis jų apklausos dalyvių norėjo naujų iššūkių ir pakeitę karjerą, kai jiems buvo keturiasdešimt ar penkiasdešimt metų, jautėsi, kad liks darbo rinkoje aktyvūs ilgiau. Reaguojant į pastarąjį teiginį sakytina, kad karjeros adaptyvumo komponentai, pavyzdžiui, *domėjimasis* karjera, gali prailginti asmens darbingumo laiką. *Smalsumas* gali paskatinti vyresnio amžiaus darbuotojus jautriau reaguoti į galimybes, o *pasitikėjimas savimi* – atsakyti į kankinantį klausimą, ar jie sugebės įveikti su darbu susijusius iššūkius, jeigu nuspręs tęsti darbą jau sulaukę pensinio amžiaus (Fasbender, Wöhrmann, Wang, & Klehe, 2019).

Karjeros adaptyvumo ištekliai yra savireguliacijos gebėjimai, kurie padeda įveikti sudėtingas problemas, susijusias su karjeros, profesinės raidos užduotimis. Šie asmens gebėjimai siejasi su konkrečiais vaidmenimis ir situacijomis. Tai reiškia, kad kultūra ir kiti veiksniai gali turėti įtakos adaptyvumui (Savickas & Porfeli, 2012). Pabrėžiama, kad karjeros adaptyvumas gali būti apsauginis veiksnys susidūrus su nepageidaujamomis sąlygomis, padėti sėkmingai įveikti stresines situacijas. Karjeros adaptyvumas tarsi tarpininkauja tarp asmeninio nusistatymo ir kontekstinio suvaržymo (Maggiori et al., 2017).

Asmenys, kurie turi aukštesnius karjeros adaptyvumo gebėjimus, išsikelia pasiekiamus tikslus, atsižvelgdami į galimybes bei aplinkybes ieško kompromisų, o darbuotojai neturintys šio gebėjimo sau išsikelia neadekvačius tikslus, kurie neatitinka jų galimybių, yra nepasiekiami ir neįgyvendinami (Navaitienė, 2014a). Karjeros adaptyvumas įgalina asmenis pažinti save, kai atlieka tam tikrus profesinius vaidmenis (Bimrose & Hearne, 2012). Tad įvairių užduočių, susijusių su karjeros valdymu, atlikimas gali padėti darbuotojams nustatyti savo stipriąsias savybes, žinias ir kitus gebėjimus, reikalingus prisitaikyti prie besikeičiančių aplinkybių (Rottinghaus et al., 2012). Karjeros adaptyvumo gebėjimai tarsi užtikrina, kad žmogus siektų išsikeltų tikslų (Urbanaviciute, Shagini, Maggiori, & Rossier, 2020).

Karjeros adaptyvumas įgalina darbuotojus priimti asmeninę atsakomybę už savo tobulėjimą ir darbo aplinką. Darbuotojai, turintys aukštesnį karjeros adaptyvumą, yra geriau pasirengę priimti būsimus iššūkius. Taip pat tokie darbuotojai yra kompetentingi ir atlieka paskirtas užduotis produktyviai (Haibo, Xiaoyu, Xiaoming, & Zhijin, 2018). O Zacher, Ambiel ir Noronha (2015) pastebi, kad darbuotojai, turintys aukštesnį karjeros adaptyvumą, linkę mažiau nerimauti dėl darbo praradimo, jie tiki, kad gali valdyti savo karjerą. Tokie asmenys turi daugiau išteklių pakeisti savo darbo sritį. Manoma, kad siekiant didinti žmonių produktyvumą, būtina skatinti juos pamėgti savo darbą ir palaikyti įgyvendinant išsikeltus karjeros tikslus, yra svarbu mokytis tyrinėti savo karjeros adaptyvumo gebėjimus (Eryilmaz & Kara, 2016).

Karjeros adaptyvumas, kaip asmeninių išteklių rinkinys, manoma, turi įtakos karjerai ir su darbu susijusiems rezultatams, tokiems kaip sėkmė darbe, pasitenkinimas darbu (Rossier et al., 2012; Haibo et al., 2018). Teigiama, kad adaptyvumas yra pagrindinis sėkmingo darbo veiksnys, kuris tampa ypač svarbus susiduriant su iššūkiais ir konkurencija (Hartung et al., 2008). Tad žmogus, esant aukštesniam karjeros adaptyvumui, pasižymi didesniu produktyvumu darbe (Savickas, 2005). Pasak Fugate ir Kinicki (2008), adaptyvumas yra labai svarbus tiek darbuotojui, tiek darbdaviui. Taigi, asmuo, turintis aukštesnius karjeros adaptyvumo gebėjimus, geriau supranta save profesinį vaidmenį ir taip gali lengviau sukurti sėkmingą karjerą (Savickas, 2005).

Karjeros adaptyvumas yra psichosocialinė struktūra, kurią galima išmatuoti. Yra atlikta nemažai tyrimų, yra sukurtas ne vienas instrumentas. Vienas iš būdų, kurį nurodo Savickas (2005), yra Karjeros stiliaus interviu (*The Career Style Interview*). Šiuo interviu buvo nustatomas žmogaus profesinis asmenybės tipas, karjeros adaptyvumas ir gyvenimo temos (angl. *life theme*).

Rottinghaus ir kolegos (2005) pristatė Karjeros ateities inventorių (*Career Futures Inventory*), kuris sudarytas iš trijų poskalių, vienas iš jų yra karjeros adaptyvumo, juo vertinama, kaip asmuo žiūri į savo galimybę susidoroti su pokyčiais ateityje, atsakomybėmis darbe bei nenumatytais įvykiais, kurie gali pakeisti karjeros planus (Rottinghaus et al., 2005).

Eryilmaz ir Kara (2016) sukūrė Karjeros adaptyvumo skalę, kurią sudaro du komponentai – karjeros tyrinėjimas ir karjeros planavimas. Karjeros planavimas apima tikslų išsikėlimą, tikslų siekimą ir karjeros planų kūrimą. Karjeros tyrinėjimo komponentu akcentuojamas savęs ir aplinkos tyrinėjimas dėl karjeros (Eryilmaz & Kara, 2016, 2017).

Vienas iš pagrindinių ir plačiausiai naudojamų instrumentų yra Karjeros adaptyvumo skalė, kurios autoriai yra Savickas ir Porfeli (2012) (*Career Adapt-Abilities Scale*). Ši skalė matuoja keturis adaptyvumo komponentus: *domėjimąsi, kontrolę, smalsumą ir pasitikėjimą savimi* (Savickas & Porfeli, 2012). Ši metodika yra adaptuota ir naudojama Lietuvoje moksliniais tikslais (Kairys ir kiti, 2013; Navaitienė, 2014a; Pociūtė ir kiti, 2014).

Maggiori su bendraautoriais (2017) sukūrė trumpesnę Karjeros adaptyvumo skalės versiją, nes, anot jų, labai svarbu apklausoms, kuriose yra didelės ir reprezentatyvios imtys, naudoti skales su mažiausiai galimu teiginių skaičiumi.

Lietuvoje ir kitose šalyse daug tyrimų atliekama su vyresniųjų klasių mokiniais arba studentais (Kairys ir kiti, 2013; Navaitienė, 2014a; Urbanaviciute et al., 2014). Nepaisant to, vis daugiau galima rasti tyrimų, kuriuose tyrinėjami suaugusiųjų karjeros adaptyvumo gebėjimai (Maggiori et al., 2017; Navaitienė, 2014a; Rossier, Zecca, Stauffer, Maggiori, & Dauwalder, 2012). Tai tik dar kartą įrodo, kad karjeros adaptyvumas yra itin reikšmingas konstruktas, kurį būtina iširti, svarbu išmanyti jo veiksnius, kurie susiję su adaptyvumu ir jo komponentais (Urbanaviciute et al., 2020).

1.1.1. Karjeros adaptyvumo raiška skirtingų demografinių charakteristikų grupėse

Karjeros adaptyvumui įtakos gali turėti demografinės charakteristikos: lytis, amžius, darbo patirtis (Savickas & Porfeli, 2012). Atlikta daugybė tyrimų, analizuojančių demografinių rodiklių ryšį su karjeros adaptyvumu. Pavyzdžiui, McKenna, Zacher, Ardabili ir Mohebbi (2016) atliko tyrimą ir nustatė, kad bendras karjeros adaptyvumas, *kontrolė* ir *pasitikėjimas savimi* teigiamai susiję su darbo stažu. Priešingus rezultatus gavo Rudolph, Lavigne, Katz ir Zacher (2017). O štai tyrinėjant vyrų ir moterų karjeros adaptyvumą, nebuvo rasta reikšmingų skirtumų (Maggiori et al., 2017; Urbanaviciute et al., 2020).

Ieškant karjeros adaptyvumo ryšio su amžiumi, tyrėjų gauti rezultatai skiriasi. Harry ir Coetzee (2013) nustatė, jog karjeros adaptyvumas yra teigiamai susijęs su tiriamųjų amžiumi. Vadinas, kuo vyresnis asmuo, tuo aukštesnis karjeros adaptyvumas. Maggiori su bendraautoriais (2017) teigė, kad amžius yra susijęs su *domėjimusi* karjera ir *kontrole*. Panašius rezultatus pateikė Urbanaviciute ir kolegos (2020), kurie nustatė, kad asmens amžius reikšmingai susijęs su karjeros *kontrole*, vadinas, kuo asmuo vyresnis, tuo aukštesnė *kontrolė*. Šiuos rezultatus papildė ir Zacher ir bendraautorių (2015) tyrimo rezultatai, kuriuose akcentuojama, kad amžius reikšmingai susijęs su *domėjimusi* karjera, *kontrole* ir *smalsumu*, tačiau ne su *pasitikėjimu savimi* ir bendru karjeros adaptyvumu. Mokslininkai pastebi, kad su amžiumi mažėja *domėjimasis*, tačiau didėja karjeros *kontrolė* ir *smalsumas*. O Fasbender ir kolegos (2019), tyrinėję penkiasdešimties metų ir vyresnius dirbančius asmenis, pastebėjo, kad karjeros *kontrolė* ir *pasitikėjimas savimi*, įgyjant darbinės patirties, reikšmingai siejasi.

Kai kurie tyrėjai nustatė, kad nėra reikšmingo ryšio tarp amžiaus ir karjeros adaptyvumo (Affum-Osei et al., 2019; Dries, van Esbroeck, van Vianen, De Cooman, & Pepermans, 2012; Ferreira, 2012; Urbanaviciute et al., 2019; McKenna et al., 2016). Pavyzdžiui, Rossier ir

bendraautorių (2012) atliktame tyrime paaiškėjo, kad amžius ir lytis nebuvo susiję asmens karjeros adaptyvumu. Atlikę tyrimą Peeters ir Van Emmerik (2008) padarė prielaidą, kad vyresnio amžiaus žmonės susiduria su didesniais sunkumais siekdami sklandžiau prisitaikyti savo darbo vietose, nes jų karjeros adaptyvumas yra silpnesnis. O Urbanaviciute su bendraautoriais (2019) pabrėžia, kad teigiamas karjeros adaptyvumo poveikis išlieka reikšmingas, jis lieka ilgai nepakitęs amžiaus eigoje ir yra ganėtinai pastovus.

Apibendrinant galima akcentuoti, kad atlikta nemažai mokslinių tyrimų, kuriais ieškota karjeros adaptyvumo ir jo komponentų sąsajų su amžiumi. Visgi, daugelio tyrėjų gauti rezultatai nėra tapatūs. Vieni tyrėjai teigia, kad karjeros adaptyvumas ir amžius yra susiję, o kiti pabrėžia, kad ryšys su amžiumi yra nereikšmingas, todėl sąsajų su darbo stažu rasta nedaug. Remiantis šiomis prieštaringomis tyrimų išvadomis pagrindžiamas ir tyrimo temos aktualumas, nes būtini tolimesni tyrimai, kuriais būtų siekiama išsiaiškinti karjeros adaptyvumo raišką skirtingų demografinių charakteristikų žmonių grupėse.

1.2. Profesinio tapatumo samprata ir ypatybės

Erikson (1968) buvo pirmasis aprašęs tapatumo sąvokos esmę. Viena svarbiausių užduočių paauglystėje yra tapatumo formavimasis, tačiau tai susiję ne tik su šia stadija. Manoma, kad jau kūdikystėje prasidėjusi asmens tapatumo raida tęsiasi visą žmogaus gyvenimą (Erikson, 2004; Marcia, 1980).

Pociūtė su bendraautoriais (2015, p. 23) akcentuoja, kad Erikson teorijoje nurodoma, jog „vaikystėje (nuo pirmojo amžiaus tarpsnio, nusakomo per pamatinio pasitikėjimo prieš pamatinį nepasitikėjimą priešpriešą, iki meistriškumo prieš menkavertiškumą priešpriešos imtinai) vykstančios krizės ir jų pasekmės yra neabejotinai svarbios tolesnei žmogaus raidai karjeros srityje“. Išgyvenant krizes susiformuoja įvairios asmens savybės, pavyzdžiui: pasitikėjimas savimi, savarankiškumas, iniciatyvumas, darbštumas arba priešingos – nepasitikėjimas, menkavertiškumas ir kitos (Erikson, 2004).

Pauglystėje vyksta tapatumo krizės, kai asmuo stengiasi suvokti, suprasti save, savo vertybes, kelia sau įvairius klausimus dėl ateities ir bando suformuoti savo profesinį tapatumą. Būtent šiuo laikotarpiu, anot Erikson (2004, p. 309) „didžioji dauguma jaunuolių patiria vidinę sumaištį, nesugebėdami galutinai apsispręsti būtent dėl profesinės savo tapatybės“.

Meeus, van de Schoot, Keijsers, Schwartz ir Branje (2010) nuomone, paauglys neturi pradėti formuoti savo profesinio tapatumo nuo „tuščio popieriaus lapo“, nes jis jau turi tam tikrų įsipareigojimų. Dar vaikystėje asmuo „ieško galimybių tapatintis su tam tikru darbinio vaidmeniu, teikiančiu vilties surasti sritį, kur jis galėtų nukreipti savo iniciatyvą“ (Erikson, 2004, p. 304).

Manoma, kad paauglystėje, asmens profesinio tapatumo formavimasis kykla iš neaiškaus bei stereotipinio profesijos matymo, tačiau ilgainiui sufomuoja ryškesnį, realistiškesnį vaizdinį (Pociūtė, Kairys, Urbanavičiūtė ir Liniauskaitė, 2014; Porfeli & Lee, 2012).

Nors ypatingas dėmesys nagrinėjant asmens tapatumą yra skiriamas paauglystės laikotarpiui, kai asmuo aktyviai mąsto apie tai, kas jis yra ir kokia bus jo ateitis, *suaugus* asmuo išgyvena kitą krizę – generatyvumo ir stagnacijos (Erikson, 2004). Erikson (2004, p. 315) teigia, jog „generatyvumo sąvoka aprėpia ir tokius plačiau žinomus sinonimus kaip produktyvumas ir kūrybingumas“. Šios krizės metu asmuo svarsto su jo profesija susijusius klausimus, sprendžia pasirinkimų uždavinius. Ir asmuo, kuris išsprendžia šiuos uždavinius sėkmingai, įveikia krizę, grįžta prie profesinės ir kūrybinės veiklos (Erikson, 2004; Pociūtė ir kiti, 2015). Remiantis tuo sakytina, kad suaugusio žmogaus profesinio tapatumo formavimasis gali būti paašškintas pagal Erikson raidos stadijas (intymumas – izoliacija; generatyvumas – stagnacija; integracija – neviltis) (Erikson, 2004; Kroger, 2015).

Profesinis tapatumas yra svarbus konstruktas ir atspindi asmens pranašumą karjeros srityje, tai susiję su karjeros raidos procesų ir elgesio kontrole, įskaitant tyrinėjimą, tikslų nustatymą, planavimą ir karjeros tikslų siekimą (Hirschi, 2011). Mokslinėje literatūroje profesinis tapatumas aprašomas kaip dinamiškas, sudėtingas, besitęsiantis ir besikeičiantis (Flores, 2020). Profesinio tapatumo, kaip nuolatinio proceso suvokimas, reiškia, kad jis nėra stabilus ar fiksuotas (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Taigi, dauguma autorių (Beijaard et al., 2004; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, & Hofman, 2012; Garner & Kaplan, 2019; Ostad, Ghanizadeh, & Ghanizadeh, 2019) pabrėžia, kad profesinis tapatumas pasižymi dinamiškumu.

Manoma, kad asmens tapatumo formavimasis yra sudėtingas ir ilgas procesas, kupinas iššūkių ir sunkumų (Ivanova & Skara-Mincane, 2016). Remiantis šiuo teiginiu tampa aišku, kad pedagogo profesinis tapatumas negali būti suvokiamas tiesiogiai, o turi būti vertinamas iš plačios perspektyvos (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2011; Hanna, Oostdam, Severiens, & Zijlstra, 2019). Pedagogų profesinis tapatumas apibūdinamas kaip sudėtingas ir dinaminis procesas, kurio metu mokytojai turi atlikti daugybę profesinių funkcijų (Sardabi et al., 2018).

Pabrėžtina, kad pedagogų tapatumas keičiasi per visą jų karjeros ir profesinio tobulėjimo laiką (Chien, 2019). Profesinis tapatumas formuojasi tol, kol asmuo studijuoja ir pradeda dirbti, tol, kol jis gyvena sudėtingame ir nuolat besikeičiančiame laikotarpyje, susiduria su įvairiais iššūkiiais darbe (Beauchamp & Thomas, 2015). Mokytojų tapatumo formavimasis yra ankstesnės bei dabartinės patirties rezultatas (Hahl & Mikulec, 2018; Kass & Miller, 2018).

Manoma, kad didėjant mokytojų darbo patirčiai taip pat didėja ir skirtingų poveikių įtaka tapatumui (Canrinus et al., 2012). Profesinį tapatumą gali paveikti socialiniai, psichologiniai ir

kultūriniai veiksniai bei aplinka, kurioje jie gyvena (Beijaard et al., 2004; Canrinus et al., 2011; Day, Kington, Stobart, & Sammons, 2006; Doğan & Erdiller Yatmaz, 2018; Fuller, Goodwyn, & Francis-Brophy, 2013).

Beijaard ir kolegos (2004) mano, kad formuojantis profesiniam tapatumui daugiau dėmesio turėtų būti skiriama konteksto vaidmeniui, nes tapatumas formuojasi per nuolatinę asmens ir konteksto sąveiką. Tai, kaip mokytojai suvokia šios sąveikos rezultatą, atspindi jų motyvacijos lygio pasikeitimas, pasitenkinimas darbu, įsipareigojimas profesijai ir efektyvumas (Canrinus et al., 2011). Teigiama, kad pradedančių pedagogų tapatumui įtakos gali turėti mokyklos aplinka, mokiniai, kolegos bei mokyklos administracija (Beauchamp & Thomas, 2015). O tyrėjai Vasile ir Albu (2011) teigia, kad svarbu ne tik darbo aplinka, tačiau ir tai, ką žmogus mąsto apie savo darbą ar apie tai, kiek jo profesija atitinka jo vertybes, nuostatas ar įgūdžius.

Nuolat besikeičiančioje visuomenėje asmens tapatumas turi būti lankstus ir atviras galimiems santykių ar aplinkybių pokyčiams. Fadjukoff, Kokko ir Pulkkinen (2010) teigia, kad pradiniai tapatumo įsipareigojimai greičiausiai nebus galutiniai, o laikui bėgant ir toliau jie kis. Net *pasiektas tapatumas* ne visada yra stabilus, nes vėlesniais gyvenimo etapais išgyvenama krizė ar naujų aplinkybių atsiradimas pakoreguos ir tapatumo suvokimą. O Kroger, Martinussen ir Marcia (2010) pastebėjo, kad tapatumas gali regresuoti. Pavyzdžiui, iš *pasiecto tapatumo* būsenos galima pereiti į *moratoriumo* būseną. Tai gali būti svarbu norint atkurti pradinius tapatumą apibrėžiančius įsipareigojimus per suaugusiojo gyvenimą, tačiau perėjimas iš *pasiecto tapatumo* ar *moratoriumo* į *išankstinio sprendimo* būseną gali reikšti, kad asmens gyvenime toliau vyksta tapatumo raida.

Pedagogo profesinis tapatumas yra savęs suvokimo ir visuomenės požiūrio į mokytoją derinys (Doğan & Erdiller Yatmaz, 2018). Dollarhide ir Oliver (2014) akcentuoja, kad profesinis tapatumas atspindi kolektyvinį jausmą: kuo tikime ir ką vertiname, kaip šie įsitikinimai ir vertybės įgyvendinami profesinėje veikloje, ir kaip prasmė formuojama profesijoje. Pasak Beijaard ir bendraautorių (2004), sunku nurodyti tam tikras konkrečias mokytojo savybes, kurios formuoja profesinį tapatumą. Be to, tapatumas yra asmens savęs suvokimo ir visuomenės požiūrio į pedagogo profesiją derinys.

Beijaard su kolegomis (2004, p. 122) rašo, „mokytojo profesinis tapatumas nėra visiškai unikalus. Tikimasi, kad mokytojai mąstys ir elgsis profesionaliai, bet ne tik laikysis nustatytų profesinių savybių, įskaitant žinias ir požiūrį. Mokytojai skiriasi tuo, kaip elgiasi su šiomis savybėmis, atsižvelgiant į tai, kokią vertę jie asmeniškai jiems skiria“.

Siekiant geriau suprasti asmens tapatumą padeda Erikson ir Marcia idėjų pagrindu kuriami asmens tapatumo modeliai. Vieną iš modelių pristatė Luyckx, Goossens ir Soenens (2006). Šis modelis yra sudarytas iš dviejų ciklų. Pirmasis ciklas apima plataus tyrimo (angl. *exploration in-breadth*) būseną, kuri rodo, kad yra renkama informacija apie skirtingas tapatumo alternatyvas bei

įsipareigojimų formavimo (angl. *commitment making*) būseną, kuri siejama su priimtais sprendimais. Antrasis ciklas apima išsamaus tyrimo (angl. *exploration in-depth*) būseną, kai asmuo renka įvairią informaciją apie dabartinį pasirinkimą ir identifikaciją su įsipareigojimu (angl. *identification with commitment*), kuri atskleidžia tapatinimosi laipsnį su pasirinkimais. Luyckx ir kolegos (2008) prie šių keturių būsenų pridėjo ir penktąją – įkyraus (netinkamo) tyrimo (angl. *ruminative (maladaptive) exploration*), kai asmuo susiduria su sunkumais aktyviai tyrinėdamas įvairias alternatyvas, kai jam kyla nerimas, jog negali apsispręsti dėl įsipareigojimų (Luyckx et al., 2006; Luyckx et al., 2008; Beyers & Luyckx, 2016).

Dar vienas reikšmingas reiškinys – profesinio tapatumo statusų įvertinimo modelis (angl. *Vocational Identity Status Assessment; VISA*), kurį pristatė Porfeli, Lee, Vondracek ir Weigold (2011). Pagal VISA tapatumas sudarytas iš trijų būsenų: *tyrimo*, *įsipareigojimo* ir *įsipareigojimo persvarstymo*. Karjeros tyrimas grindžiamas savęs ir darbo tyrinėjimu, kad asmuo surinktų informacijos bei geriau suprastų save, žinotų, koks darbas jam labiausiai tinka. Ši būseną apima *tyrimo platumo* ir *tyrimo išsamumo* konstruktus. *Tyrimo platumas* rodo asmens aktyvumą ieškant profesijos, vertinant savo gabumus, o *tyrimo išsamumas* išryškina žmogaus dedamas pastangas plačiau apibūdinti savo pasirinkimą (Pociūtė ir kiti., 2014; Porfeli et al., 2011; Porfeli & Lee, 2012).

Profesijos *įsipareigojimas* rodo, jog asmuo priima svarbius profesijos sprendimus. Ši būseną apima įsipareigojimo formavimą ir tapatinimąsi su įsipareigojimu. Įsipareigojimo formavimas yra tikrumo jausmas dėl priimto profesinio sprendimo, o tapatinimasis su įsipareigojimu – savęs priskyrimo pagrįstumą atitinkamai profesijai (Porfeli et al., 2011; Porfeli & Lee, 2012).

Įsipareigojimo persvarstymas susideda iš nepasitikėjimo savimi įsipareigojant (angl. *commitment self-doubt*) ir įsipareigojimo lankstumo (angl. *commitment flexibility*). Nepasitikėjimas savimi įsipareigojant reiškia asmens nerimą, netikrumo jausmą ir sunkumus pasirenkant profesiją. Įsipareigojimo lankstumas tai – aktyvus alternatyvų svarstymas bei supratimas, kad karjeros pasirinkimas, interesai gali ateityje keistis. Manoma, kad neigiama įsipareigojimo persvarstymo pusė yra nepasitikėjimas savimi įsipareigojant, o teigiama – įsipareigojimo lankstumas (Porfeli et al., 2011; Porfeli & Lee, 2012).

Trečiasis modelis yra Meeus ir Crocetti sukurtas Utrechto tapatumo modelis, kuriuo remiantis asmens profesinį tapatumą sudaro trys tapatumo būsenos: *įsipareigojimas*, *išsamus tyrinėjimas* ir *įsipareigojimo persvarstymas*. Šias būsenas autoriai išskyrė remdamiesi Marcia tapatumo modeliu (Crocetti, Rubini, Luyckx ir Meeus, 2008a). *Įsipareigojimas* yra pirmoji būseną, kuri rodo asmens ilgalaikius pasirinkimus, taip pat siejasi su tuo, kiek žmogus jaučiasi užtikrintas dėl savo pasirinkimo bei pasitiki savimi (Crocetti et al., 2008a). Manoma, kad tai yra kiekvieno asmens siekiamybė, nes ši tapatumo būseną atspindi asmens pasitikėjimą savimi bei stabilumą (Crocetti, 2017).

Išsamus tyrinėjimas – antroji būseną. Ji parodo, ar asmuo aktyviai domisi savo tapatumu, ar ieško naujos informacijos, ar kalba su kitais žmonėmis apie jų profesinius įsipareigojimus. Tačiau akcentuotina, kad išsamus tyrinėjimas yra susijęs ne tik su smalsumu, tačiau ir su nedideliu stresu (Crocetti, 2017; Crocetti et al., 2008a).

Įsipareigojimo persvarstymas – trečioji būseną, kurioje esminiu laikomas alternatyvų lyginimas tarp jau esamų įsipareigojimų ir kitų galimų pasirinkimų. Asmenys, kuriems būdinga ši būseną, deda pastangas pakeisti dabartinius įsipareigojimus, nes tai jiems nekelia pasitenkinimo. Vis dėlto, asmenys, kurie ieško vis naujų pasirinkimų, pastovaus savojo *Aš vaizdo* nėra susikūrę (Crocetti, 2017; Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008b).

Apibendrinant profesinio tapatumo sampratą ir ypatybes akcentuotina, kad daugiausia tyrimų yra atlikta tyrinėjant paauglių ir jaunų suaugusiųjų profesinį tapatumą (Pociūtė ir kt., 2014; Porfeli et al., 2011; Porfeli & Savickas, 2012). Nemažai yra ir profesinio tapatumo tyrimų, atliktų su suaugusiais (Cramer, 2017; Doğan & Erdiller Yatmaz, 2018; Fadjukoff et al., 2010; Žukauskienė, Malinauskienė ir Kaniušonytė, 2017).

1.2.1. Profesinio tapatumo raiškos tyrimai

Kintantis darbo pasaulis lėmė ir vis dar lemia asmens profesinį tapatumą (Bimrose & Brown, 2019). Tyrėjai stengiasi nustatyti socialinių ir demografinių veiksnių ryšius su tapatumo formavimosi tendencijomis. Pavyzdžiui, Doğan ir Erdiller Yatmaz (2018) atlikto tyrimo rezultatai parodo, kad mokytojų lytis, mėnesinės pajamos, pareigos ir dabartinė darbo patirtis yra vieni svarbiausių veiksnių, susijusių su jų mokytojo profesijos tapatumu.

Dauguma autorių pabrėžia, kad profesinis tapatumas gali keistis, jam būdingas dinamiškumas. Atlikta nemažai tyrimų, kurių rezultatai rodo tapatumo ryšį su amžiaus kaita. Vieni taip teigiančių yra Beyers ir Luyckx (2016), kurie nustatė, kad paauglių ir jaunų suaugusiųjų (14–30 metų) tapatumo būsenos susijusios su amžiumi. Panašius rezultatus pateikė ir Cramer (2017), kuri siekė nustatyti tapatumo pasikeitimus tarp vėlyvosios paauglystės (18 metų) ir tapsmo suaugusiu (35 metai) laikotarpių. Tyrėja teigia, kad apie 35 metų dalyviai pasižymėjo žemesniu tapatumo moratoriumo lygiu ir didesniu pasiekto tapatumo lygiu. Remiantis atlikta metaanalize, Kroger, Martinussen ir Marcia (2010) teigia, kad jaunojo suaugusiojo amžiaus laikotarpyje (23–36 metai) pasiekto tapatumo būseną proporcingai didėja iki 36 metų, kol kitos būsenos tuo metu proporcingai mažėja. Vadinasi, šiame amžiaus tarpsnyje asmens tapatumas gali vis dar būti formavimosi stadijoje.

Priešingus rezultatus pateikė Doğan ir Erdiller Yatmaz (2018), kurie nenustatė ryšio tarp profesinio tapatumo ir amžiaus. Lietuvoje Žukauskienė ir kolegės (2017) tyrinėjo tapatumo procesą

tapimo suaugusiu laikotarpyje (18–30 metų) ir nustatė, kad jaunuolių tapatumas nėra susijęs su amžiumi.

Tyrėjų gauti rezultatai skiriasi. Nors dauguma priėjo išvadą, jog profesinis tapatumas gali keistis ir yra susijęs su amžiumi, galiausiai pritaria, jog tapatumas susijęs su psichologiniais, socialiniais, kultūriniais, ekonominiais veiksniais (Beauchamp & Thomas, 2015; Canrinus et al., 2012; Ivanova & Skara-Mincane, 2016).

1.3. Motyvacijos samprata ir ypatybės

Vienas svarbiausių ir dažniausiai tyrinėjamų reiškinių yra motyvacija. Mokslinėje literatūroje pateikiama ne viena teorija, apibrėžianti šį reiškinį, tačiau pastaruoju metu motyvacija dažnai tyrinėjama remiantis savideterminacijos teorija (Deci & Ryan, 2008; Juodkūnė, 2015; Urbanavičiūtė, Kairys, Juodkūnė, & Liniauskaitė, 2013).

Savideterminacijos teoriją (angl. *self-determination theory*, *SDT*) autoriai Deci ir Ryan (2008) apibūdina kaip makroteoriją, kuri padeda nustatyti ne tik asmens motyvumą, tačiau ir tokius reiškinius, kaip asmenybės raida, savireguliacija, pagrindiniai psichologiniai poreikiai, tikslai ir lūkesčiai, asmens gerovė ir pan.

Savideterminacijos teorijoje yra išskiriami skirtingi motyvacijos tipai, pagrįsti skirtingomis priežastimis ar tikslais, skatinančiais veikti (Ryan & Deci, 2000). Šią teoriją sudaro trys motyvacijos tipai: vidinė, išorinė motyvacija bei motyvacijos stoka (angl. *amotivation*). Kaip teigia Gagné ir Deci (2005, p. 334), „vidinė motyvacija yra autonominės motyvacijos pavyzdys“. Būtent vidinė motyvacija jungia žmogų ir jo veiklą. Mokslininkai nurodo, kad tai asmens išitraukimas į kokią nors veiklą, kuri jam yra įdomi ir ja žmogus užsiima savarankiškai, kaip pavyzdys galėtų būti: „aš žaidžiu krepšinį, nes tai yra smagu“. Vidinė motyvacija gali būti apibrėžiama teiginiu „laisvas pasirinkimas“ (Ryan & Deci, 2000).

Priešingai nei vidinė motyvacija, išorinė motyvacija yra apibūdinama kaip veiksmas, veikla, kurią žmogus atlieka siekdamas rezultato. Asmuo gali atlikti įvairias užduotis, kurios paremtos išorine motyvacija, su pasipriešinimu, pasipiktinimu, nesusidomėjęs. Žmogus atlikdamas jam neįdomias užduotis pirmiausia turi būti raginamas, motyvuojamas atlygiu, apdovanojimu arba jas atlikti norėdamas būti įvertintas kitų jam svarbių žmonių (šėimos, draugų, bendruomenės) (Ryan & Deci, 2000).

Manoma, kad išorinė motyvacija gali būti internalizuota. Kaip teigia Gagné ir Deci (2005), savideterminacijos teorija yra vienintelė, kurią taikant pastebėta, jog išorinė motyvacija gali būti autonominė. Autorių nuomone, vidinė motyvacija apima veiklą patyrimą, kurios yra įdomios ir

spontaniškai teikia malonumą, o autonominė išorinė motyvacija – susijusi su tuo, kad asmuo užsiima veikla dėl jam pačiam svarbių išsikeltų tikslų ir uždavinių (Gagné & Deci, 2005).

SDT aprašomi pagrindiniai žmonių veiklos skirtumai, kurie išryškėja tarp autonominės ir kontroliuojamosios motyvacijų. Autonominę motyvaciją sudaro vidinė ir išorinė motyvacija, o kontroliuojamąją – *išorinis reguliavimas*. Manoma, kad šios dvi motyvacijos skiriasi savo reguliacijos procesais ir patirtimi, kuri yra siejama su jais (Gagné & Deci, 2005; Deci & Ryan, 2008).

Kitaip nei autonominę motyvaciją, kontroliuojamąją motyvaciją sudaro du išoriniai veiksniai. Vienas iš jų – kai asmens elgesys yra veikiamas išorinių aplinkybių: apdovanojimų ar bausmių. Kitas – kai reguliavimas iš dalies yra internalizuotas ir jį skatina tokie veiksniai kaip: bandymas išvengti gėdos, sąlygota savigarba ir pan. Kai žmonės yra kontroliuojami, jie jaučia įtampą, spaudimą, pareigą – „aš privalau“ (Deci & Ryan, 2008).

Plačiau išorinį ir vidinį spaudimą aprašo Rigby ir Ryan (2018). Jie teigia, kad žemos kokybės motyvacijos forma pasižymi išoriniu spaudimu. Išorinis spaudimas gali būti neigiamos (pvz. bausmė) ir teigiamos (pvz. apdovanojimai) formų, kurios gali efektyviai motyvuoti tik trumpalaikėje perspektyvoje. Tačiau akcentuotina, kad taikant išorinį spaudimą darbas būna neefektyvus. Pagrindinė tokio spaudimo savybė yra ta, kad asmuo veikia dėl išorinių veiksnių, neįdėdamas pastangų. Kita forma – vidinis spaudimas, kurį sukelia pats asmuo, kai veikla atliekama dėl įvaizdžio, kitų žmonių pripažinimo, savigarbos („Aš privalau viską padaryti puikiai, kad jausčiausi gerai“). Minėtina, kad priešingai aukštos kokybės motyvacija apibrėžiama tada, kai siekiama asmeniškai reikšmingų tikslų ir vertybių. Pastaroji tendencija ryški tais atvejais, kai žmogaus ir organizacijos tikslai sutampa, todėl žmogus susitapatina su darbu ir jį atlieka noriai. Visgi, neatsižvelgiama į tai, ar veikla yra maloni, apsiribojama vien tuo, kad veikla suprantama kaip svarbi. Galiausiai, aukštą motyvacijos kokybę atspindi vidinė motyvacija, kai asmuo laiko veiklą įdomia, įtraukiančia (Rigby & Ryan, 2018).

Svarbu pabrėžti, kad autonominė ir kontroliuojamoji motyvacija suteikia energijos ir kryptį elgesiui. Visgi, kartu jos sudaro kontrastą motyvacijos stokai, kuri apima neturėjimą jokių ketinimų veikti (Gagné & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2000). Autonominė, kontroliuojamoji motyvacija ir motyvacijos stoka yra susijusios su žmogaus požiūriu į atliekamą veiklą (pvz., ataskaitos rašymu) arba veiklos rinkiniais (pvz., atliekant savo darbą) (Gagné & Deci, 2005). Apibendrinant akcentuotina, kad skiriasi ne tik motyvacijos lygis, kiek žmogus turi motyvacijos, bet ir jos orientacija, koks motyvacijos tipas. Motyvacijos orientacija priklauso nuo tikslų ir įsitikinimų, kurie suteikia jėgų veikti (Ryan & Deci, 2000).

Remiantis savideterminacijos teorija galima įvertinti motyvacijos lygį ir motyvacijos tipą (Gagné et al., 2010). Šios teorijos atstovai pabrėžia, kad išorinė motyvacija gali svyruoti

priklausomai nuo autonomijos ir kontrolės lygio. Išorinė motyvacija susideda iš skirtingų motyvacijos tipų. Išorinę motyvaciją galima suskirstyti į: *išorinį* (angl. *external*) reguliavimą, *introjekcinį* (angl. *introjected*) reguliavimą, *identifikuotą* (angl. *identified*) reguliavimą ir *integruotą* (angl. *integrated*) reguliavimą (Gagné & Deci, 2005). *Išorinis reguliavimas* – pirmasis motyvacijos tipas. Jis apibūdinamas kaip išorinių veiksnių reguliuojamas asmens elgesys, kai asmuo yra paskatinamas arba suvaržomas. Manoma, kad *išorinį reguliavimą* dar galima apibūdinti kaip išorinį-socialinį ir išorinį-materialųjį. Išorinis-socialinis reguliavimas tai noras būti priimtam, sulaukti pagarbos iš aplinkinių, o išorinis-materialusis – susijęs su materialiu atlygiu, vengimu prarasti darbą (Gagné & Deci, 2005; Howard, Gagné, Morin, & Van den Broeck, 2016).

Antrasis išorinės motyvacijos tipas – *introjekcinis reguliavimas*. Tai reguliavimas, kurį žmogaus perėmė, bet jo nepriėmė kaip *savo* dėl tam tikrų priežasčių. Tad jis užsiima veikla, nes jaučia tam tikrą spaudimą bei siekia išvengti nerimo ir kaltės jausmo (pavyzdžiui, „Aš dirbu, nes tada jaučiuosi įvertintas“). Vyraujant šiam reguliavimui, žmogus nuolat jaučiasi tarsi kontroliuojamas (Gagné & Deci, 2005).

Identifikuotas reguliavimas – trečiasis motyvacijos tipas. Šis tipas apibūdinamas kaip labiau autonominė išorinės motyvacijos forma, kai elgesio reguliavimas yra paremtas susitapatinimu su veikla. Asmuo jaučiasi laisvesnis, turi pasirinkimo galimybę, o jo elgesys labiau sutampa su asmeniniais tikslais, jis priima elgesio reguliavimą (Gagné & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2000).

Ketvirtasis motyvacijos tipas – *integruotas reguliavimas*. Manoma, kad tai labiausiai internalizuotas tipas, kai išorinę motyvaciją galima vadinti autonomine. Asmuo jaučia, jog elgesys yra neatsiejama jo dalis. *Integruotas reguliavimas* yra panašus į vidinę motyvaciją. Kaip nurodo mokslininkai, motyvacija yra apibūdinama ne kaip asmens susidomėjimas veikla, bet kaip užsiėmimas veikla, nes ji yra svarbi asmens tikslams įgyvendinti (Gagné & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2000).

Pagal SDT yra išskiriami trys vidinės motyvacijos tipai – *žinoti* (angl. *to know*), *pasiiekti* (angl. *to accomplish*) ir *patirti* (angl. *to experience stimulation*). Vidinė motyvacija – *žinoti* – suprantama kaip žmogaus mokymasis, ieškojimas ir naujų dalykų supratimas, o jo elgesys grindžiamas malonumu ir pasitenkinimu. *Pasiiekti* – kitas vidinės motyvacijos tipas, jo esmė – stengtis pagerinti savo paties pasiekimą ir tai daryti dėl patiriamų malonių jausmų. Trečiasis vidinės motyvacijos tipas – *patirti* – kai asmuo užsiima tam tikra veikla, kuri kelia stimuliuojančius pojūčius (Gagné & Deci, 2005; Vallerand & Ratelle, 2002).

Vidinės ir išorinės motyvacijos tipai atspindi skirtingas elgesio priežastis, o šios priežastys suteikia galimybę įvertinti motyvacijos tipus. Dėl *išorinio reguliavimo* priežasčių žmogus elgiasi vienaip ar kitaip norėdamas paaukštinti, ar tikėdamasis nenuliūdinti savo viršininko. O dėl

introjekcinio reguliavimo asmens elgesys grindžiamas siekiu išvengti kaltės ar noru jaustis kažko vertu, svarbiu. *Identifikuoto* ir *integruoto* reguliavimo priežastys susijusios su žmogaus asmeniniais tikslais. Vidinė motyvacija apima elgesį, kai veiklos yra asmeniui įdomios, o *motyvacijos stoka* pasireiškia tada, kai žmogus nežino, kodėl jis vienaip ar kitaip elgiasi (Gagné & Deci, 2005).

Svarbu pabrėžti, kad pagal savideterminacijos teoriją nėra būtina iš vieno elgesio reguliavimo etapo pereiti į kitą. Pagrindinis siekis – apibūdinti šiuos skirtingus reguliavimo tipus ir išsiaiškinti, kokį elgesio reguliavimą žmogus priėmė. Kartais atitinkamą elgesį lemia *introjekcijos*, *identifikacijos* ar kitas motyvacijos tipas. Pavyzdžiui, kai žmogus atlieka užduotį veikiamas *išorinio reguliavimo* (pvz. apdovanojimo), tikėtina, kad vėliau jis gali susidomėti ir pačia veikla. Arba žmogus, susitapatinęs su veikla, gali prarasti tą vertės pojūtį ir vėl būti veikiamas išorinio elgesio reguliavimo. Pabrėžiama, kad asmuo gali bet kada integruoti naują elgesio reguliavimą ar jau esamą, kuris buvo internalizuotas tik iš dalies. Taigi, tai reiškia, kad motyvacijos tipai gali kisti, taip pat svarbu akcentuoti, kad žmogus, norėdamas pasiekti autonomiją, neturi pereiti visų reguliavimo tipų (Gagné & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2000). Nors savideterminacijos teorijoje pabrėžiama, kad motyvacijos tipai gali keistis iš vieno į bet kurį kitą, vis dėlto Vallerand, Pelletier ir Koestner (2008) pastebi, jog norint pasiekti *identifikacinį reguliavimą* iš *išorinio reguliavimo*, pirmiausia reikia pereiti *introjekcinį reguliavimo* tipą. Vadinasi, motyvacijos tipai turi kisti palaipsniui, siekiant savideterminacijos.

Kaip teigia Gagné ir Deci (2005), savideterminacijos teorijoje yra manoma, kad pagrindinių psichologinių poreikių autonomijos ir kompetencijos patenkinimas suteikia pagrindą vidinei motyvacijai. Autorių nuomone, žmonėms reikia jausti kompetenciją ir autonomiją, norint išlaikyti vidinę motyvaciją. Taip pat buvo pastebėta, jog trečiasis – pagrindinis poreikis – santykiai. Be to, teorijoje pabrėžiama šių trijų pagrindinių psichologinių poreikių svarba aukštai motyvacijos kokybei. Autoriai teigia, kad patenkinus šiuos poreikius darbuotojai įdės daugiau pastangų atlikdami savo darbą ir jausis geriau. Šių psichologinių poreikių analizė gali būti taikoma situaciniame, gyvenimo srities ir globaliame lygiuose (Deci & Ryan, 2014; Rigby & Ryan, 2018).

Vallerand (2000) aprašė Hierarchinį vidinės ir išorinės motyvacijos modelį. Šiame modelyje yra pabrėžiama, kad žmogaus motyvacija yra daugialygis konstruktas. Modelyje yra išskiriami trys motyvacijos lygiai: globalus, gyvenimo srities ir situacinis (Vallerand, 2000; Vallerand & Lalande, 2011). Globali motyvacija yra aukščiausiam hierarchinio modelio lygyje. Ji yra bendriausia bei stabiliausia. Globali motyvacija rodo išorinių ir vidinių veiksmų, kurie skatina žmogų imtis veiklos, kryptį. Be to, šio lygio motyvacija yra apibūdinama kaip motyvacijos bruožas (Vallerand & Lalande, 2011). Globali motyvacija yra susijusi su bendrąja asmens gyvenimo motyvacija (Taylor, 2015). Antrojo lygio – gyvenimo srities – motyvacija susijusi su konkrečiomis veiklos sritimis, tokiomis kaip: laisvalaikis, darbas ir tarpasmeniniai santykiai. Siekiant įvertinti

gyvenimo srities lygio motyvaciją, svarbu suvokti, kad gali vyrauti ne vienas motyvacijos tipas, o įvairūs. Šio lygio motyvacija yra stabilesnė nei situacinio lygio. Situacinė motyvacija yra žemiausias hierarchijos lygis. Šis lygis yra labiausiai specifinis, teigiama, kad motyvacija apibrėžiama pagal „čia ir dabar“ principą. Tai reiškia, kad žmogaus motyvacija apibūdinama pagal tam tikru momentu atliekamą veiklą, o tą veiklą gali lemti įvairūs situaciniai veiksniai (Lavigne & Vallerand, 2010; Vallerand, 2000; Vallerand et al., 2008; Vallerand & Lalande, 2011).

Lavigne ir Vallerand (2010) nustatė dinamišką motyvacijos pokyčių procesą. Hierarchiniame motyvacijos modelyje pateikiama motyvacijos analizė „iš viršaus į apačią“, kai aukštesnio lygio motyvacija turi įtakos kitai, žemesniame lygmenyje esančiai. Vadinasi, globali motyvacija turi įtakos gyvenimo srities ir situacinei motyvacijai. Stipriausias poveikis yra arčiausiai esančiam lygiui, tai, pavyzdžiui, globali motyvacija turės didesnę įtaką ne situacinei, o gyvenimo srities motyvacijai (Lavigne & Vallerand, 2010; Vallerand & Lalande, 2011). Taip pat buvo aprašoma analizė „iš apačios į viršų“, kai žemesnio lygio motyvacija gali paveikti aukštesnio lygio motyvaciją. Situacinio lygio vidinė ir išorinė motyvacija gali kisti dėl asmens patirtos sėkmės ar nesėkmės. Kai šie pokyčiai yra pasikartojantys, jie gali lemti ir kito lygio motyvaciją. Vadinasi, gyvenimo srities motyvacijos pokyčiams įtakos gali turėti patirtis. Pagal Hierarchinį motyvacijos modelį galimas abipusis poveikis tarp gretimų motyvacijos lygių (Guay, Mageau, & Vallerand, 2003; Vallerand & Lalande, 2011; Lavigne & Vallerand, 2010).

Hierarchiniame modelyje nurodoma, kad kiekvienas motyvacijos lygis gali būti veikiamas tam tikrų socialinių veiksnių (globalių, kontekstinių ir situacinių). Aplinkos veiksniai gali ženkliau lemti gyvenimo srities motyvaciją nei globalus lygis. Visgi, įvairūs socialiniai ir aplinkos veiksniai, tokie kaip: kultūra, amžius ir kiti, gali paveikti visus motyvacijos lygius (Taylor, 2015). Be to modelyje pabrėžiama, kad motyvacijos stabilumas gali kisti. Tikimasi, kad motyvacija žemesniame lygyje bus mažiau stabili, tai reiškia, kad globali motyvacija laikui bėgant bus stabilesnė už gyvenimo srities, o gyvenimo srities motyvacija stabilesnė už situacinio lygio (Guay et al., 2003; Lavigne & Vallerand, 2010; Vallerand, 2000; Vallerand & Lalande, 2011).

Vis dėlto, kuo skiriasi savideterminacijos teorija nuo kitų motyvacijos teorijų? Anksčiau kitose motyvacijos teorijose buvo pabrėžiama, kad motyvacija yra reiškinys, kuris svyruoja nuo labai žemos iki aukštos motyvacijos (Ryan & Deci, 2000; Rigby & Ryan, 2018). Vienas pagrindinių skirtumų yra tas, jog SDT sutelkia dėmesį ne į bendrą motyvacijos kiekį, tačiau į autonominės ir kontroliuojamos motyvacijos lygį. Šios teorijos atstovai teigia, kad yra svarbu išskirti motyvacijos tipus ir taip numatyti, kokie gali būti padariniai (Gagné & Deci, 2005).

Pasak Deci ir Ryan (2014), SDT, kitaip nei kitos teorijos teorijos, pastebėjo skirtingus išorinės motyvacijos tipus, buvo atkreiptas dėmesys, jog su internalizuota išorine motyvacija susiję rezultatai turi daugiau panašumų į rezultatus, kurie susiję su vidine motyvacija. Šios teorijos

atstovai pabrėžia išorinės motyvacijos internalizavimo svarbą ir vidinės motyvacijos stiprinimą, siekiant palengvinti optimalią motyvaciją. Savideterminacijos teorijoje aprašoma, kad išorinė motyvacija gali skirtis priklausomai nuo to, kiek vertybės ir nuostatos buvo internalizuotos. Skirtingai nuo kitų, kurie mano, kad išorinė motyvacija negali būti autonominė, Gagné ir Deci (2005) teigia, kad SDT yra vienintelė teorija, kuri išnagrinėjo procesą, kaip išorinė motyvacija gali tapti autonomine.

Taip pat Deci ir Ryan (2014) išskyrė tris skirtumus tarp savideterminacijos ir kitos populiaros teorijos – Maslow poreikių teorijos. Pirmiausia, abejose teorijose pabrėžiama, kad yra universalūs fiziologiniai ir psichologiniai poreikiai, tačiau SDT teorijos šalininkai nemano, kad visi Maslow nurodyti poreikiai yra baziniai. Antra, savideterminacijos teorijoje poreikiai nėra skirstomi hierarchiškai, nes psichologiniai poreikiai yra ne mažiau svarbūs nei fiziologiniai. Trečia, SDT atsižvelgia į psichologinių poreikių patenkinimo laipsnį, o ne į poreikių stiprumą, kaip pagrindinį numatomą rezultatą.

Akcentuotina, kad savideterminacijos teorija yra viena iš motyvacijos teorijų, kuria remiantis atliekama nemažai empirinių tyrimų visame pasaulyje (Kaplan & Madjar, 2017). Tad Guay ir bendraautoriai (2003), norėdami išmatuoti motyvaciją globaliame lygyje, sukūrė Bendrąją motyvacijos skalę (angl. *Global Motivation Scale*). Motyvacijai ištirti autoriai naudoja vidinės, išorinės motyvacijų tipus ir motyvacijos stoką. Pagal šiuos septynis tipus: *žinoti, pasiekti, patirti, išorinį reguliavimą, introjekcinį reguliavimą, identifikuotą reguliavimą* ir *motyvacijos stoką* yra išmatuojama bendroji asmens motyvacija.

1.3.1. Motyvacijos raiškos tyrimai

Remiantis savideterminacijos teorija atlikta įvairių tyrimų, kurių tikslas išmatuoti, paaiškinti pedagogų motyvaciją (Ateş & Yilmaz, 2018; Collie & Martin, 2017; Juodkūnė, 2015). Pavyzdžiui, Han ir Yin (2016) po atliktų empirinių tyrimų pasiūlė pedagogų motyvaciją mažinančius, demotyvuojančius veiksnius sugrūpuoti į penkias kategorijas: stresas, mokytojų savarankiškumo slopinimas, nepakankamas savęs efektyvumas, mokinių motyvacijos stoka.

Pedagogai, turintys stiprią vidinę motyvaciją, dirba kantriai ir atkakliai net susidūrę su sunkumais, nesitikėdami pelno mainais (Demirtaş, 2018). Kai kurie mokytojai laiko save kompetentingais, atlieka užduotis, nes suvokia savo darbo vertę, tačiau kiti tai daro dėl išorinio spaudimo ar naudos (Fernet, Senecal, Guay, Marsh, & Dowson, 2008).

Keliama prielaida, kad aplinkos veiksniai yra svarbūs, nes jie gali turėti įtakos motyvacijos stiprėjimu arba silpnėjimu. Tad tyrėjai, remdamiesi SDT, nagrinėjo veiksnius darbo vietoje, kurie gali paveikti darbuotojų motyvaciją (Fernet, Guay, Senecal, & Austin, 2012).

Dažniausiai tyrinėjami demografiniai, sociokultūriniai veiksniai, kurie yra susiję su mokytojų motyvacija (Kaplan & Madjar, 2017). Pavyzdžiui, Collie ir Martin (2017) tyrimo rezultatai rodo, kad moterims mokytojoms būdinga stipresnė vidinė motyvacija nei vyrams mokytojams. O Santisi, Magnano, Hichy ir Ramaci (2014) analizuodami tyrimų rezultatus pastebi stipresnę moterų išorinę (*identifikuotas reguliavimas*) motyvaciją nei vyrų, be to, moterys pasižymėjo silpnesniu motyvacijos stokos lygiu. Analogiškus rezultatus pateikė Fernet ir kolegos (2008). Šie tyrėjai taip pat nustatė, kad vyrai, dirbantys pradinėse mokyklose, pasižymėjo silpnesne vidine motyvacija mokytį nei dirbantys vidurinėse mokyklose. Tarp moterų dirbančių pradinėse ir vidurinėse mokyklose nerasta reikšmingų vidinės motyvacijos skirtumų (Fernet et al., 2008). Visgi, nevisuose tyrimuose pedagogų motyvaciją analizuojama remiantis žmogaus lytimi.

Kiti tyrėjai, pavyzdžiui, Kooij, De Lange, Jansen, Kanfer ir Dikkers (2011) tyrinėjo motyvacijos ryšį remdamiesi amžiumi. Atlikus analizę paaiškėjo, kad amžius yra teigiamai susijęs su darbuotojų vidine motyvacija. Kitokius rezultatus gavo Ateş ir Yilmaz (2018), kurie lygindami skirtingo amžiaus pradinių mokyklų mokytojų darbo motyvaciją nerado reikšmingų skirtumų. O Slovėnijoje Rožman, Treven, ir Čančer (2017) siekė nustatyti motyvacijos skirtumus tarp jaunesnių ir vyresnių darbuotojų. Darbuotojai pagal amžių buvo suskirstyti į dvi grupes nuo 18–49 ir nuo 50–65 metų. Nustatyta, kad vyresnius darbuotojus labiau motyvuoja autonomija, darbo lankstumas, geri tarpusavio santykiai, vadovo paskatinimai, o jaunesnius darbuotojus – aukštesnė alga, lankstumas darbe, galimybė tobulintis, pagarba ir geri santykiai su kolegomis bei vadovų paskatinimas. Galima patvirtinti, kad jaunesnių ir vyresnių darbuotojų motyvaciją skiriasi nežymiai (Rožman, Treven, & Čančer, 2017).

Akcentuotina, kad vidurinių mokyklų mokytojai pasižymėjo stipresne autonomine motyvacija (Fernet et al., 2012). Šiek tiek kitokius rezultatus pateikė Fernet ir bendraautorai (2008), jie nustatė, kad vidurinės mokyklos pedagogai pasižymi stipresne vidine motyvacija ir išorine motyvacija – *identifikacija* nei pagrindinių mokyklų darbuotojai. Latvių tyrėjai Dombrovskis su bendraautoriais (2011) ieškojo miesto ir kaimo vietovėse dirbančių mokytojų motyvacijos skirtumų. Jie nustatė, kad kaimo vietovėse dirbančių mokytojų vidinė motyvacija nežymiai stipresnė už dirbančiųjų miesto mokyklose.

1.4. Karjeros adaptyvumo, profesinio tapatumo ir motyvacijos sąsajos

Jau gana ilgą laiką yra tyrinėjami karjeros adaptyvumo gebėjimai, profesinis tapatumas ir asmens motyvacija. Kai kurie tyrėjai pastebi, kad karjeros adaptyvumas ir profesinis tapatumas yra stipriai susiję (Bimrose et al., 2011; Haibo et al., 2018; Rottinghaus, Day, & Borgen, 2005). Pociūtė ir bendraautorai (2014) bei Porfeli ir Savickas (2012) nustatė, kad paauglių profesinis tapatumas ir

karjeros adaptyvumas yra neatsiejami vienas nuo kito. O Haibo ir kolegos (2018) pastebėjo, kad asmenys, turintys aukštesnius karjeros adaptyvumo gebėjimus, tačiau silpnesnį profesinį tapatumą, stengdamiesi susidoroti su iškilusiais sunkumais gali palikti organizaciją, kurioje dirba.

Hanna, Oostdam, Severiens ir Zijlstra (2020) pabrėžia, kad egzistuoja ryšys tarp mokytojo tapatumo ir jo motyvacijos. Anot Hahl ir Mikulec (2018) akcentavo, mokytojų tapatumas yra laikomas stipriu veiksniumi motyvacijai. O Canrinus ir bendraautorai (2012) nustatė, kad mokytojų profesinio tapatumo ryšys ir motyvacija yra panašūs neatsižvelgiant į darbo stažą, patirtį, todėl tiek pradedančių, tiek ir patyrusių vyresnių mokytojų profesinio tapatumo ryšys kinta nežymiai.

Teigiama, kad karjeros adaptyvumo gebėjimai ir motyvacija turi teigiamas sąsajas. Manoma, kad asmuo turintis aukštesnius karjeros adaptyvumo gebėjimus pasižymi stipresne motyvacija (Pouyaud, Vignoli, Dosnon, & Lallemand, 2012).

Apibendrinant akcentuotina, kad rasta pakankamai nedaug mokslinių tyrimų, kuriuose būtų siekiama nustatyti pedagogų karjeros adaptyvumo, profesinio tapatumo ir motyvacijos sąsajas. Nors dauguma tyrėjų pabrėžia, kad šie konstruktai yra ypatingai svarbūs asmens karjerai, jo profesinei veiklai, todėl šis veiksnyss tik patvirtina tokių tyrimų aktualumą.

2. TYRIMO METODIKA

2.1. Tiriamieji

Tyrime dalyvavo 192 pedagogai: iš jų 15 vyrų (8%) ir 177 moterys (92%). Tiriamųjų amžius nuo 27 iki 65 metų ($M = 49$; $SD = 9$). Šių mokytojų darbo stažas svyravo nuo 2 iki 47 metų ($M = 25$; $SD = 10$). Darbo vietos nėra keitę 81 pedagogas, 1–2 kartus – 87, o 24 keitė savo darbą 3 ir daugiau kartų. Tyrimas atliktas 8 bendrojo lavinimo mokyklose: 4 gimnazijos, 2 progimnazijos ir 2 pagrindinės mokyklos. 138 pedagogai dirba mieste, 54 – miestelyje. Pagal dėstomą dalyką: 54 pradinio ugdymo mokytojai, 45 humanitarinių mokslų atstovai, 44 socialinių mokslų pedagogai, 28 tikslųjų mokslų, 10 gamtos mokslų, o 11 respondentų nenurodė savo dėstomo dalyko. 1 lentelėje pateikta detalesnė informacija.

1 lentelė. *Pedagogų pasiskirstymas pagal sociodemografines charakteristikas.*

Amžius	Imtis	Procentas
27–40 m.	29	15%
41–50 m.	71	37%
51–60 m.	60	31%
> 60 m.	32	17%
Darbo stažas		
Iki 10 m.	20	10%
11–20 m.	36	19%
21–30 m.	70	37%
> 30 m.	66	34%
Darbovietė		
Progimnazija	56	29%
Pagrindinė mokykla	45	24%
Gimnazija	91	47%
Kvalifikacinė kategorija		
Mokytojas	24	13%
Vyresnysis mokytojas	69	36%
Mokytojas metodininkas	93	48%
Mokytojas ekspertas	6	3%

2. 2. Įvertinimo būdai

1) Karjeros adaptyvumo skalė (angl. *Career Adapt-abilities Scale – CAAS*) (Savickas & Porfeli, 2012; Kairys, Pociūtė, Urbanavičiūtė ir Liniauskaitė, 2014). CAAS skalė skirta įvertinti keturis karjeros adaptyvumo gebėjimus: domėjimosi, kontrolės, smalsumo bei pasitikėjimo savimi. Skalė sudaryta iš 24 teiginių: 6 teiginiai skirti vertinti domėjimąsi (pvz., „Svarstyti, kokia bus mano ateitis“), 6 teiginiai vertina kontrolę (pvz., „Mokėti neprarasti optimizmo“), 6 teiginiai skirti smalsumui įvertinti (pvz., „Tyrinėti mane supančią aplinką (susijusią su karjeros/mokymosi galimybėmis)“) ir 6 teiginiai – pasitikėjimui savimi apibūdinti (pvz., „Efektyviai atlikti užduotis“). Teiginiai vertinami penkiabalėje Likerto skalėje (nuo 1 – nestipriai išvystyta iki 5 – ypatingai stipriai išvystyta). Aukšti poskalių balai reiškia aukštesnius karjeros adaptyvumo gebėjimus ir atvirkščiai.

2-oje lentelėje pateikiami šio klausimyno karjeros adaptyvumo poskalių vidinio suderinamumo rezultatai. Cronbach alpha koeficientai svyruoja nuo 0,845 iki 0,949, kas rodo, jog šios skalės suderinamumas yra aukštas.

2 lentelė. Šio klausimyno karjeros adaptyvumo poskalių vidinis suderinamumas.

CAAS poskalės	Cronbach α
Domėjimasis	0,867
Kontrolė	0,845
Smalsumas	0,873
Pasitikėjimas savimi	0,890
Bendras	0,949

2) Utrechto tapatumo skalė (angl. *The Utrecht – Management of Identity Commitments Scale – U-MICS*) (Crocetti et al., 2010; Crocetti, Rubini & Meeus, 2008; Pociūtė ir kt., 2014). U-MICS skalė yra skirta pamatuoti tris tapatumo būsenas: įsipareigojimo, išsamaus tyrinėjimo, įsipareigojimo persvarstymo. Ši skalė sudaryta iš 13 teiginių: 5 teiginiai skirti matuoti įsipareigojimui (pvz., „Mano pasirinkta profesija suteikia man saugumą gyvenime“), 5 teiginiai matuoja išsamų tyrinėjimą (pvz., „Aš stengiuosi kuo daugiau sužinoti apie savo pasirinktą profesiją“) ir 3 teiginiai – įsipareigojimo persvarstymą (pvz., „Man dažnai ateina mintis, kad būtų geriau, jei pasirinkčiau kitą profesiją (nei tą, kurią esu pasirinkęs)“). Teiginiai buvo vertinami penkiabalėje Likerto skalėje (nuo 1 – visiškai netinka iki 5 – labai tinka). Aukšti įsipareigojimo balai rodo asmens profesijos pasirinkimą, išsamaus tyrinėjimo balai atspindi individo domėjimąsi

profesija, o *įsipareigojimo persvarstymo* aukšti balai įrodo, kad asmuo lygina dabartinius įsipareigojimus ir galimas kitas alternatyvas, profesijas.

3-oje lentelėje pateikiami U-MICS poskalių vidinio suderinamumo rezultatai. Įvertinus šio klausimyno vidinį suderinamumą gauti Cronbach alpha koeficientai svyruoja nuo 0,745 iki 0,880, o tai rodo, jog tapatumo poskalių suderinamumas yra geras.

3 lentelė. Šio klausimyno Utrechto skalės poskalių vidinis suderinamumas.

Utrechto poskalės	Cronbach α
Įsipareigojimas	0,880
Išsamus tyrinėjimas	0,745
Įsipareigojimo persvarstymas	0,857

3) Bendroji motyvacijos skalė (angl. *Global Motivation Scale – GMS-28*) (Guaya et al., 2003; Urbanavičiūtė et al., 2013). GMS skalė sudaryta iš 28 teiginių, kurie sudaro 7 poskales: vidinė motyvacija – *žinoti* (VM – Žinoti; pvz., „nes man patinka atrasti ką nors įdomaus“); vidinė motyvacija – *pasiiekti* (VM – Pasiiekti; pvz., „nes jaučiu malonumą ugdydamas savo įgūdžius“); vidinė motyvacija – *patirti* (VM – Patirti; pvz., „tam, kad pajusčiau malonias emocijas“); išorinė motyvacija – *išorinė reguliacija* (IŠM – Reguliacija; pvz., „tam, kad tapčiau tokiau žmogumi, kokiu noriu būti“); išorinė motyvacija – *introjekcija* (IŠM – Introjekcija; pvz., „nes nenoriu nuvilti tam tikrų žmonių“); išorinė motyvacija – *identifikacija* (IŠM – Identifikacija; pvz., „dėl to, kad tam tikri žmonės mane geriau vertintų“) ir *motyvacijos stoka* (pvz., „nors ir nematau naudos iš to: ką darau“). Teiginiai buvo vertinami septynbalėje Likerto skalėje (nuo 1 – *visiškai netinka* iki 7 – *labai tinka*). Aukšti balai rodo stipriai išreikštą motyvacijos tipą, o žemi balai – atvirkščiai.

4-oje lentelėje pateikiami šio klausimyno GMS-28 poskalių vidinio suderinamumo rezultatai, kurie rodo gerą suderinamumą.

4 lentelė. Bendrosios motyvacijos skalės poskalių vidinis suderinamumas.

Motyvacijos poskalės	Cronbach α
VM – Žinoti	0,906
VM – Pasiiekti	0,673
VM – Patirti	0,780
IŠM – Reguliacija	0,804
IŠM – Introjekcija	0,799
IŠM – Identifikacija	0,785
Motyvacijos stoka	0,811

4) Anketa, kuri skirta įvertinti sociodemografinius rodiklius. Šioje anketoje buvo pateikiami 8 klausimai apie tyrimo dalyvių lytį, amžių, darbo stažą, pagrindinę darbovietę, kvalifikacinę kategoriją, dėstomą dalyką ir darbo vietos keitimą.

2.3. Tyrimo eiga

Iš VU specialiosios psichologijos laboratorijos buvo gautas leidimas naudoti tris skales. Tyrimas vyko 2019 m. rugsėjo – 2020 m. vasario mėn. Buvo susitarta su mokyklų administracijų atstovais dėl galimybės jų vadovaujamosiose ugdymo įstaigose atlikti tyrimą. Tiriamieji buvo renkami patogiosios atrankos būdu. Atvykus į mokyklas kiekvienam pedagogui buvo pateikiamos popierinės anketos ir vokas, kuriame buvo gražinama užpildyta anketa. Mokytojai buvo trumpai supažindinti su tyrimo tikslu, taip pat jiems buvo pristatyta ir pati anketa. Prašyta atidžiai perskaityti ir įvertinti teiginius. Taip pat pranešta, kad dalyvavimas yra savanoriškas, duomenys yra konfidencialūs, jie niekur nebus viešinami, o naudojami tik tyrimo tikslais.

Pedagogai anketą pildė savo darbo vietoje, o po to kiekvienas respondentas užklijuotame voke gražino užpildytą anketą tyrėjai arba kitam atsakingam asmeniui. Iš viso buvo išdalinta 240 anketų, tyrėjai gražintos 200. Iš jų 8-ios anketos buvo atmetos ir nebuvo įtrauktos į tolesnę rezultatų analizę dėl praleistų sociodemografinių klausimų.

2.4. Duomenų apdorojimas

Duomenims apdoroti naudojant IBM SPSS Statistics 23 programinį paketą. Patikrinus duomenų pasiskirstymą pagal normalųjį skirstinį, paaiškėjo, kad jie yra statistiškai reikšmingai nukrypę nuo normaliojo skirstinio (žr. 1 priedą). Skirtumams įvertinti pasirinkti neparametrinės analizės Mann – Whitney U ir Kruskal-Wallis kriterijai. Ryšiams nustatyti naudotas Spearman koreliacijos koeficientas bei atlikta regresinė analizė.

3. TYRIMO REZULTATAI

3.1. Karjeros adaptyvumo raiška skirtingų sociodemografinių charakteristikų pedagogų grupėse

Pirmasis šio tyrimo uždavinys – nustatyti pedagogų karjeros adaptyvumo raišką skirtingų sociodemografinių charakteristikų pedagogų grupėse. Siekiant įvykdyti šį uždavinį buvo atlikta statistinė analizė.

5 lentelė. *Pedagogų karjeros adaptyvumo gebėjimų aprašomoji statistika.*

Karjeros adaptyvumo gebėjimai	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Moda	Mediana	Minimali reikšmė	Maksimali reikšmė
Domėjimasis	3,54	0,67	3,83	3,67	1,83	5
Kontrolė	3,74	0,67	4	3,75	1,50	5
Smalsumas	3,52	0,65	4	3,50	2	5
Pasitikėjimas savimi	3,64	0,65	4	3,67	1,83	5
Bendras karjeros adaptyvumo įvertis	3,61	0,58	3,17	3,63	2,13	4,71

5 lentelėje pateikta tyrime dalyvavusių pedagogų karjeros adaptyvumo gebėjimų aprašomoji statistika. Aukščiausias vidurkis yra karjeros *kontrolės* – 3,74, o žemiausias *smalsumo* – 3,52. Rezultatai rodo, kad tiriamieji aukštesniais balais vertino teiginius susijusius su atsakingumu, sąmoningumu priimant sprendimus, o šiek tiek žemesniais – su savo profesijos galimybių tyrinėjimu.

6 lentelė. *Karjeros adaptyvumo gebėjimų sąsajos su pedagogų amžiumi.*

Karjeros adaptyvumo gebėjimai	Koreliacija su amžiumi
Domėjimasis	0,062
Kontrolė	0,119
Smalsumas	0,085
Pasitikėjimas savimi	0,143*
Bendras karjeros adaptyvumo įvertis	0,113

Pastaba. * $p < 0,05$

Analizuojant pedagogų karjeros adaptyvumo ir amžiaus sąsajas (žr. 6 lentelė) pastebima, kad su amžiumi reikšmingai siejasi tik *pasitikėjimas savimi* ($r_s = 0,143$; $p < 0,05$). Ryšys yra teigiamas,

kuo asmuo vyresnis, tuo aukštesnis *pasitikėjimas savimi*. Kiti karjeros adaptyvumo gebėjimai su amžiumi nesusiję.

7 lentelė. *Pedagogų karjeros adaptyvumo gebėjimų sąsajos su darbo stažu.*

Karjeros adaptyvumo gebėjimai	Darbo stažas
Domėjimasis	0,072
Kontrolė	0,122
Smalsumas	0,091
Pasitikėjimas savimi	0,160*
Bendras karjeros adaptyvumo įvertis	0,126

Pastaba. * $p < 0,05$

Buvo siekiama išsiaiškinti, ar tyrime dalyvavusių pedagogų karjeros adaptyvumas susijęs su jų darbo stažu. Iš 7 lentelės pateiktų rezultatų, galima pastebėti, kad reikšmingus ryšius su darbo stažu turi *pasitikėjimas savimi* ($r_s = 0,160$; $p < 0,05$). Su kitais karjeros adaptyvumo gebėjimais darbo stažas nesusijęs. Vadinasi, kuo didesnis pedagogų darbo stažas, tuo aukštesnis pedagogų *pasitikėjimas savimi* karjeros srityje.

8 lentelė. *Pedagogų karjeros adaptyvumo gebėjimų palyginimas pagal darbovietę.*

Karjeros adaptyvumo gebėjimai	Darbovietė	N	Rangų vidurkis	χ^2	df	p
Domėjimasis	Progimnazija	56	89,53	3,366	2	0,186
	Pagrindinė	45	109,19			
	Gimnazija	91	94,52			
Kontrolė	Progimnazija	56	89,57	2,065	2	0,356
	Pagrindinė	45	105,50			
	Gimnazija	91	96,31			
Smalsumas	Progimnazija	56	91,94	2,639	2	0,267
	Pagrindinė	45	108,17			
	Gimnazija	91	93,54			
Pasitikėjimas savimi	Progimnazija	56	90,04	5,758	2	0,056
	Pagrindinė	45	113,78			
	Gimnazija	91	91,93			
Bendras karjeros adaptyvumo įvertis	Progimnazija	56	89,11	4,568	2	0,102
	Pagrindinė	45	111,60			
	Gimnazija	91	93,58			

8 lentelėje pateikta tyrime dalyvavusių pedagogų karjeros adaptyvumo gebėjimų palyginimas pagal darbovietę. Matome, kad mokytojų, dirbančių progimnazijoje, gimnazijoje ar pagrindinėje mokykloje, karjeros adaptyvumo gebėjimų įverčiai reikšmingai nesiskiria. Taigi, nenustatyta reikšmingo skirtumo skirtingose mokyklose dirbančių mokytojų karjeros adaptyvume.

9 lentelė. *Karjeros adaptyvumo gebėjimų palyginimas pagal darbo vietos keitimą.*

Karjeros adaptyvumo gebėjimai	Darbo keitimas	N	Rangų vidurkis	χ^2	df	p
Domėjimasis	Nekeičiau	81	92,31	1,732	2	0,421
	1–2 kartus	87	96,90			
	3 ir daugiau	24	109,21			
Kontrolė	Nekeičiau	81	93,27	0,494	2	0,781
	1–2 kartus	87	99,22			
	3 ir daugiau	24	97,52			
Smalsumas	Nekeičiau	81	98,72	0,492	2	0,782
	1–2 kartus	87	93,45			
	3 ir daugiau	24	100,04			
Pasitikėjimas savimi	Nekeičiau	81	97,89	0,419	2	0,811
	1–2 kartus	87	97,07			
	3 ir daugiau	24	89,73			
Bendras karjeros adaptyvumo įvertis	Nekeičiau	81	95,30	0,162	2	0,922
	1–2 kartus	87	96,52			
	3 ir daugiau	24	100,50			

Siekiant nustatyti, ar skiriasi mokytojų karjeros adaptyvumas lyginant pagal darbovietės keitimą nuo pedagoginio darbo pradžios, buvo išskirtos trys grupės: nekeitę darbo, 1–2 kartus pakeitę ir 3 ir daugiau. Visgi, gauti rezultatai rodo, kad mokytojų karjeros adaptyvume nėra skirtumų tarp tų, kurie keitė ir kurie nekeitė.

3.2. Profesinio tapatumo raiška skirtingų sociodemografinių charakteristikų pedagogų grupėse

Antrasis tyrimo uždavinys – ištirti profesinio tapatumo raišką skirtingų sociodemografinių charakteristikų pedagogų grupėse.

10 lentelė. *Pedagogų tapatumo būsenų vertinimo aprašomoji statistika.*

Profesinio tapatumo būsenos	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Moda	Mediana	Minimali reikšmė	Maksimali reikšmė
Įsipareigojimas	3,39	0,76	3,40	3,40	1	5
Išsamus tyrinėjimas	3,49	0,65	3,60	3,60	1	5
Įsipareigojimo persvarstymas	3,48	1,01	4	3,50	1	5

10 lentelėje pateikti *įsipareigojimo*, *išsamus tyrinėjimo* ir *įsipareigojimo persvarstymo* būsenų aprašomoji statistika. Iš 5 galimų balų mokytojai teiginiams dažniausiai skyrė 3 – *kartais netinka*, *kartais tinka* arba 4 – *tinka*. Profesinio tapatumo būsenų vertinimai labai panašūs, vadinasi, visos būsenos reiškiasi panašiai.

11 lentelė. *Profesinio tapatumo būsenų sąsajos su pedagogų amžiumi.*

Tapatumo būsenos	Amžius
Įsipareigojimas	0,251**
Išsamus tyrinėjimas	0,179*
Įsipareigojimo persvarstymas	0,191*

Pastaba. * $p < 0,05$

** $p < 0,01$

11 lentelėje pateiktos profesinio tapatumo būsenų sąsajos su amžiumi. Matome, kad mokytojų amžius yra susijęs su visomis tapatumo būsenomis. Stipriausias ryšys su *įsipareigojimu* ($r_s = 0,251$; $p < 0,01$), o silpniausias su *išsamus tyrinėjimu* ($r_s = 0,179$; $p < 0,05$). Vadinasi, kuo pedagogo amžius didesnis, tuo aukštesnis *įsipareigojimas*, *išsamus tyrinėjimas* ir *įsipareigojimo persvarstymas*.

12 lentelė. *Profesinio tapatumo būsenų sąsajos su darbo stažu.*

Tapatumo būsenos	Stažas
Įsipareigojimas	0,214**
Išsamus tyrinėjimas	0,161*
Įsipareigojimo persvarstymas	0,118

Pastaba. * $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Buvo siekiama išsiaiškinti, ar pedagogų profesinis tapatumas susijęs jų darbo stažu. Gauti rezultatai pateikti 12 lentelėje. Pastebima, kad su darbo stažu reikšmingus ryšius turi profesinio tapatumo *įsipareigojimo* ($r_s = 0,214$; $p < 0,01$) ir *išsamus tyrinėjimo* ($r_s = 0,161$; $p < 0,05$) būsenos. Su *įsipareigojimo persvarstymo* būseną nėra reikšmingų sąsajų. Taigi, kuo asmuo turi didesnę pedagoginio darbo stažą, tuo labiau jis linkęs įsipareigoti ir išsamiai tyrinėti savo profesiją.

13 lentelė. *Pedagogų profesinio tapatumo būsenų vertinimo palyginimas pagal darbovietę.*

Tapatumo būsenos	Darbo vieta	N	Rangų vidurkis	χ^2	df	p
Įsipareigojimas	Progimnazija	56	91,48	5,115	2	0,078
	Pagrindinė	45	112,82			
	Gimnazija	91	91,52			
Išsamus tyrinėjimas	Progimnazija	56	82,22	5,626	2	0,060
	Pagrindinė	45	106,39			
	Gimnazija	91	100,40			
Įsipareigojimo persvarstymas	Progimnazija	56	91,46	4,364	2	0,113
	Pagrindinė	45	111,54			
	Gimnazija	91	92,16			

13 lentelėje pateikta, skirtingose darbo vietose dirbančių pedagogų savo profesinio tapatumo būsenų vertinimo palyginimas. Rezultatai rodo, kad nėra statistiškai reikšmingų skirtumų tarp tyrime dalyvavusių pedagogų profesinio tapatumo, kurie dirba pagrindinėje mokykloje, progimnazijoje ar gimnazijoje.

14 lentelė. *Profesinio tapatumo būsenų palyginimas pagal darbo vietos keitimą.*

Tapatumo būsenos	Darbo keitimas	N	Rangų vidurkis	χ^2	df	p
Įsipareigojimas	Nekeičiau	81	98,24	0,535	2	0,765
	1–2 kartus	87	96,97			
	3 ir daugiau	24	88,94			
Išsamus tyrinėjimas	Nekeičiau	81	95,78	1,609	2	0,447
	1–2 kartus	87	93,56			
	3 ir daugiau	24	109,60			
Įsipareigojimo persvarstymas	Nekeičiau	81	92,20	3,843	2	0,146
	1–2 kartus	87	104,40			
	3 ir daugiau	24	82,35			

14 lentelėje pateikti rezultatai rodo, kad nėra reikšmingų skirtumų mokytojų profesiniame tapatume tarp tų, kurie keitė ir kurie nekeitė darbovietės.

3.3. Motyvacijos raiška skirtingų sociodemografinių charakteristikų pedagogų grupėse

Trečiasis tyrimo uždavinys – išanalizuoti motyvacijos raišką skirtingų sociodemografinių charakteristikų pedagogų grupėse.

15 lentelė. *Pedagogų bendrosios motyvacijos tipų vertinimo aprašomoji statistika.*

Motyvacijos tipai	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Moda	Mediana	Minimali reikšmė	Maksimali reikšmė
VM – Žinoti	5,85	1,01	7	6	2,50	7
VM – Pasiiekti	5,33	0,94	5,50	5,50	2,50	7
VM – Patirti	5,52	0,94	6	5,52	3,25	7
IŠM – Reguliacija	4,03	1,30	4	4	1	7
IŠM – Introjeksija	4,42	1,30	4,75	4,50	1	7
IŠM – Identifikacija	5,40	1	5,50	5,50	2,25	7
Motyvacijos stoka	3,55	1,21	3,20	3,60	1	6,40

15 lentelėje pateikta pedagogų motyvacijos tipų vertinimo aprašomoji statistika. Aukščiausias vidurkis yra vidinės motyvacijos – *žinoti* (5,85), o žemiausias yra *motyvacijos stoka* (3,55). Mokytojai aukštesniais balais vertino tokius teiginius, kaip pavyzdžiui „paprastai imuosi tam tikros veiklos, nes man patinka atrasti ką nors įdomaus, nes man malonu gauti naujų žinių“, kurie atspindi vidinę motyvaciją. O žemesniais balais vertino *motyvacijos stoką* apibūdinančius sakinius – „paprastai imuosi tam tikros veiklos, nors nematau naudos iš to, ką darau“.

16 lentelė. *Motyvacijos tipų sąsajos su pedagogų amžiumi.*

Motyvacijos tipai	Su amžiumi
VM – Žinoti	0,011
VM – Pasiiekti	0,059
VM – Patirti	0,018
IŠM – Reguliacija	0,073
IŠM – Introjeksija	0,184*
IŠM – Identifikacija	0,019
Motyvacijos stoka	0,162*

Pastaba. * $p < 0,05$

16 lentelėje pateikti motyvacijos tipų ryšiai su tyrime dalyvavusių pedagogų amžiumi. Matome, kad išorinė motyvacija – *introjekcija* ($r_s = 0,184$; $p < 0,05$) ir *motyvacijos stoka* ($r_s = 0,162$; $p < 0,05$) yra teigiamai susiję su amžiumi. Vadinasi, kuo vyresnis mokytojas, tuo stipresnė jo išorinė motyvacija – *introjekcija* ir *motyvacijos stoka*. Statistiškai reikšmingų ryšių nėra su vidine motyvacija ir kitais išorinės motyvacijos tipais.

17 lentelė. *Motyvacijos tipų sąsajos su pedagogų darbo stažu.*

Motyvacijos tipai	Su darbo stažu
VM – Žinoti	0,048
VM – Pasiukti	0,071
VM – Patirti	0,042
IŠM – Reguliacija	0,120
IŠM – Introjekcija	0,180*
IŠM – Identifikacija	0,029
Motyvacijos stoka	0,155*

Pastaba. * $p < 0,05$

Motyvacijos tipų sąsajų su pedagogų darbo stažu rezultatai yra 17 lentelėje. Gauti rezultatai rodo, jog su darbo stažu reikšmingai susiję išorinė motyvacija – *introjekcija* ($r_s = 0,180$; $p < 0,05$) ir *motyvacijos stoka* ($r_s = 0,155$; $p < 0,05$). Tad kuo didesnis mokytojų darbo stažas, tuo stipresnė išorinė motyvacija – *introjekcija* ir *motyvacijos stoka*. Su kitais motyvacijos tipais nėra statistiškai reikšmingų ryšių.

18 lentelė. *Skirtingo tipo mokyklose dirbančių pedagogų motyvacijos tipų palyginimas.*

Motyvacijos tipai	Darbo vieta	N	Rangų vidurkis	χ^2	df	p
VM – Žinoti	Progimnazija	56	76,03	10,997	2	0,004
	Pagrindinė	45	107,43			
	Gimnazija	91	103,69			
VM – Pasiukti	Progimnazija	56	82,34	5,281	2	0,071
	Pagrindinė	45	104,56			
	Gimnazija	91	101,23			
VM – Patirti	Progimnazija	56	85,09	4,020	2	0,134
	Pagrindinė	45	106,69			
	Gimnazija	91	101,23			
IŠM – Reguliacija	Progimnazija	56	100,54	0,538	2	0,931
	Pagrindinė	45	94,31			
	Gimnazija	91	94,02			

18 lentelė. *Pedagogų motyvacijos tipų palyginimas pagal darbovietę (tęsinys).*

IŠM – Introjėcija	Progimnazija	56	95,48	0,142	2	0,931
	Pagrindinė	45	94,62			
	Gimnazija	91	98,05			
IŠM – Identifikacija	Progimnazija	56	88,17	2,386	2	0,303
	Pagrindinė	45	105,14			
	Gimnazija	91	97,35			
Motyvacijos stoka	Progimnazija	56	104,63	1,834	2	0,400
	Pagrindinė	45	90,63			
	Gimnazija	91	94,40			

18 lentelėje pateikti mokytojų, dirbančių skirtingose darbo vietose, motyvacijos tipų rangų vidurkiai. Rezultatai rodo, kad vidinė motyvacija – žinoti stipriausia pagrindinėse mokyklose ($\chi^2 = 10,997$; $p = 0,004$) dirbančių pedagogų, o silpniausia – progimnazijose. Tarp kitų motyvacijos tipų nėra statistiškai reikšmingų skirtumų.

19 lentelė. *Pedagogų motyvacijos tipų palyginimas pagal darbo vietos keitimą.*

Motyvacijos tipai	Darbo keitimas	N	Rangų vidurkis	χ^2	df	p
VM – Žinoti	Nekeičiau	81	100,13	0,689	2	0,709
	1–2 kartus	87	94,65			
	3 ir daugiau	24	90,96			
VM – Pasiėkti	Nekeičiau	81	98,60	1,166	2	0,558
	1–2 kartus	87	97,67			
	3 ir daugiau	24	85,15			
VM – Patirti	Nekeičiau	81	92,03	1,086	2	0,581
	1–2 kartus	87	100,91			
	3 ir daugiau	24	95,60			
IŠM – Reguliacija	Nekeičiau	81	102,08	2,610	2	0,271
	1–2 kartus	87	88,90			
	3 ir daugiau	24	100,94			
IŠM – Introjėcija	Nekeičiau	81	98,38	0,163	2	0,922
	1–2 kartus	87	94,98			
	3 ir daugiau	24	95,67			
IŠM – Identifikacija	Nekeičiau	81	99,51	1,830	2	0,400
	1–2 kartus	87	97,59			
	3 ir daugiau	24	82,40			
Motyvacijos stoka	Nekeičiau	81	98,33	2,239	2	0,326
	1–2 kartus	87	91,17			
	3 ir daugiau	24	109,65			

19 lentelėje pateiktas, keitusių ir nekeitusių darbo vietos pedagogų, motyvacijos tipų vertinimo palyginimas. Nenustatyta reikšmingų pedagogų motyvacijos skirtumų, atsižvelgiant į jų darbo vietos keitimą.

3.4. Karjeros adaptyvumo, profesinio tapatumo ir motyvacijos sąsajos

Ketvirtasis tyrimo uždavinys yra įvertinti tyrime dalyvavusių pedagogų karjeros adaptyvumo, profesinio tapatumo ir motyvacijos sąsajas. Nustatant sąsajas, buvo naudojamas Spearman koreliacijos koeficientas.

20 lentelė. *Karjeros adaptyvumo gebėjimų ir tapatumo būsenų sąsajos.*

Tapatumo būsenos	Karjeros adaptyvumo gebėjimai				
	Domėjimasis	Kontrolė	Smalsumas	Pasitikėjimas savimi	Bendras karjeros adaptyvumas
Įsipareigojimas	0,244**	0,318**	0,212**	0,285**	0,303**
Išsamus tyrinėjimas	0,310**	0,389**	0,354**	0,358**	0,411**
Įsipareigojimo persvarstymas	0,074	0,050	-0,010	0,075	0,053

Pastaba. ** $p < 0,01$

20 lentelėje pateiktos karjeros adaptyvumo gebėjimų ir profesinio tapatumo būsenų sąsajos. Matome, kad tapatumo būsenos *įsipareigojimas* ir *išsamus tyrinėjimas* yra susiję su visais karjeros adaptyvumo gebėjimais. Stipriausias ryšys yra *įsipareigojimo* su *kontrolė* ($r_s = 0,318$; $p < 0,01$), o *išsamus tyrinėjimo* su *bendru karjeros adaptyvumu* ($r_s = 0,411$; $p < 0,01$). *Įsipareigojimo persvarstymas* nesusijęs su karjeros adaptyvumo gebėjimais. Vadinasi, kuo stipresnis tyrime dalyvavusių mokytojų *įsipareigojimas* ir *išsamus tyrinėjimas*, tuo aukštesni karjeros adaptyvumo gebėjimai ir atvirkščiai.

21 lentelė. *Karjeros adaptyvumo gebėjimų ir motyvacijos tipų sąsajos.*

Motyvacijos tipai	Karjeros adaptyvumo gebėjimai				
	Domėjimasis	Kontrolė	Smalsumas	Pasitikėjimas savimi	Bendras karjeros adaptyvumas
VM – Žinoti	0,336**	0,350**	0,401**	0,456**	0,441**
VM – Pasiėkti	0,326**	0,337**	0,339**	0,444**	0,414**
VM – Patirti	0,347**	0,287**	0,297**	0,334**	0,356**

21 lentelė. Karjeros adaptyvumo gebėjimų ir motyvacijos tipų sąsajos (tęsinys).

IŠM – Reguliacija	0,239**	0,183*	0,251**	0,249**	0,269**
IŠM – Introjeksija	0,123	0,066	0,122	0,130	0,128
IŠM – Identifikacija	0,431**	0,390**	0,413**	0,463**	0,483**
Motyvacijos stoka	-0,018	0,009	0,092	0,032	0,028

Pastaba. * $p < 0,05$

** $p < 0,01$

21 lentelėje pastebima, kad karjeros adaptyvumo gebėjimai turi reikšmingus ryšius su vidinės motyvacijos tipais ir su išorinės motyvacijos – *reguliacija* ir išorinės motyvacijos – *identifikacija*. Stipriausi ryšiai yra visų karjeros adaptyvumo gebėjimų su išorinės motyvacijos – *identifikacija*: *domėjimosi* ($r_s = 0,431$; $p < 0,01$), *kontrolės* ($r_s = 0,390$; $p < 0,01$), *smalsumo* ($r_s = 0,413$; $p < 0,01$), *pasitikėjimo* ($r_s = 0,463$; $p < 0,01$) ir *bendro karjeros adaptyvumo* ($r_s = 0,483$; $p < 0,01$). O *motyvacijos stoka* ir išorinės motyvacijos – *introjeksija* nesusiję su karjeros adaptyvumo gebėjimais.

22 lentelė. Profesinio tapatumo būsenų ir motyvacijos tipų sąsajos.

Motyvacijos tipai	Tapatumo būsenos		
	Įsipareigojimas	Išsamus tyrinėjimas	Įsipareigojimo persvarstymas
VM – Žinoti	0,246**	0,374**	0,175*
VM – Pasiękti	0,209**	0,339**	0,104
VM – Patirti	0,258**	0,215**	0,090
IŠM – Reguliacija	0,124	0,273**	-0,182*
IŠM – Introjeksija	0,043	0,301**	-0,87
IŠM – Identifikacija	0,266**	0,337**	0,158*
Motyvacijos stoka	-0,55	0,139	-0,333**

Pastaba. * $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Profesinio tapatumo būsenos yra susijusios su kai kuriais motyvacijos tipais (22 lentelė). *Įsipareigojimas* susijęs su vidinės motyvacijos tipais ir išorinės motyvacijos – *identifikacija* ($r_s = 0,597$; $p < 0,01$). Pedagogų *išsamus tyrinėjimas* teigiamais ryšiais susijęs su visais vidinės ir išorinės motyvacijos tipais. *Įsipareigojimo persvarstymas* teigiamai susijęs su vidinės motyvacijos – *žinoti* ($r_s = 0,175$; $p < 0,05$) ir išorinės motyvacijos – *identifikacija* ($r_s = 0,158$; $p < 0,05$), o su išorinės motyvacijos – *reguliacija* ($r_s = -0,182$; $p < 0,05$) ir *motyvacijos stoka* ($r_s = -0,333$; $p < 0,01$) neigiami ryšiai. Vadinasi, kuo stipresnis mokytojų įsipareigojimas, tuo stipresnė jų vidinė

motyvacija ir išorinė motyvacija – *identifikacija*. Kuo stipresnė pedagogų vidinė ir išorinė motyvacija, tuo labiau jie linkę *išsamiai tyrinėti* savo profesiją. Ir kuo stipresnis pedagogų *įsipareigojimo persvarstymas*, tuo stipresnė vidinė motyvacija – *žinoti* ir išorinė motyvacija – *identifikacija*, o išorinė motyvacija – *reguliacija* ir *motyvacijos stoka* silpnesnės.

3.5. Karjeros adaptyvumo gebėjimus prognozuojantys veiksniai

Penktasis tyrimo uždavinys – nustatyti karjeros adaptyvumą prognozuojančius veiksnius. Atlikta regresinė analizė, pasirinkti nepriklausomi kintamieji ir priklausomas kintamasis.

23 lentelė. *Pedagogų karjeros adaptyvumo gebėjimus prognozuojantys veiksniai.*

Priklausomas kintamasis	Nepriklausomi kintamieji	B	Beta	t	p	Modelio parametrai
Domėjimasis	Konstanta	1,003		2,668	0,008	R ² = 0,266 F = 8,252 p < 0,01
	Įsipareigojimas	0,124	0,137	2,004	0,047	
	Išsamus tyrinėjimas	0,243	0,235	3,114	0,002	
	VM – žinoti	0,009	0,013	0,117	0,907	
	VM – pasiekti	0,019	0,027	0,252	0,801	
	VM – patirti	0,100	0,140	1,527	0,129	
	IŠM – reguliacija	0,037	0,073	0,949	0,344	
	IŠM – identifikacija	0,098	0,146	1,454	0,148	
	Amžius	-0,002	-0,032	-0,483	0,630	
Kontrolė	Konstanta	1,029		2,740	0,007	R ² = 0,270 F = 8,395 p < 0,01
	Įsipareigojimas	0,221	0,244	3,585	0,000	
	Išsamus tyrinėjimas	0,136	0,131	1,744	0,083	
	VM – žinoti	0,058	0,087	0,790	0,430	
	VM – pasiekti	0,084	0,118	1,109	0,269	
	VM – patirti	-0,002	-0,003	-0,038	0,969	
	IŠM – reguliacija	0,007	0,015	0,191	0,849	
	IŠM – identifikacija	0,088	0,131	1,309	0,192	
	Amžius	0,004	0,058	0,887	0,376	
Smalsumas	Konstanta	0,910		2,499	0,013	R ² = 0,267 F = 8,270 p < 0,01
	Įsipareigojimas	0,080	0,092	1,342	0,181	
	Išsamus tyrinėjimas	0,177	0,177	2,339	0,020	
	VM – žinoti	0,106	0,166	1,504	0,134	
	VM – pasiekti	0,033	0,048	0,453	0,651	
	VM – patirti	0,021	0,031	0,338	0,736	

23 lentelė. *Pedagogų karjeros adaptyvumo gebėjimus prognozuojantys veiksniai (tęsinys).*

Smalsumas	IŠM – reguliacija	0,032	0,064	0,837	0,404	
	IŠM – identifikacija	0,094	0,145	1,443	0,151	
	Amžius	0,003	0,049	0,747	0,456	
Pasitikėjimas savimi	Konstanta	0,789		2,231	0,027	R ² = 0,311 F = 10,275 p < 0,01
	Įsipareigojimas	0,155	0,176	2,657	0,009	
	Išsamus tyrinėjimas	0,116	0,116	1,586	0,114	
	VM – žinoti	0,062	0,096	0,899	0,370	
	VM – pasiekti	0,138	0,200	1,948	0,053	
	VM – patirti	-0,014	-0,020	-0,225	0,822	
	IŠM – reguliacija	0,024	0,048	0,638	0,524	
	IŠM – identifikacija	0,098	0,151	1,553	0,122	
	Amžius	0,005	0,079	1,238	0,217	
Bendras adaptyvumo įvertis	Konstanta	0,933		3,075	0,002	R ² = 0,353 F = 12,399 p < 0,01
	Įsipareigojimas	0,145	0,187	2,908	0,004	
	Išsamus tyrinėjimas	0,168	0,189	2,669	0,008	
	VM – žinoti	0,059	0,103	0,994	0,321	
	VM – pasiekti	0,068	0,112	1,125	0,262	
	VM – patirti	0,026	0,043	0,497	0,620	
	IŠM – reguliacija	0,025	0,057	0,791	0,430	
	IŠM – identifikacija	0,095	0,164	1,742	0,083	
	Amžius	0,003	0,044	0,710	0,479	

Įvertinus amžiaus, profesinio tapatumo būsenų *įsipareigojimo* ir *išsamus tyrinėjimo*, vidinės motyvacijos ir išorinės motyvacijos – *reguliacijos* ir išorinės motyvacijos – *identifikacijos* reikšmę karjeros adaptyvumo gebėjimams, paaiškėjo, kad regresijos modeliai yra statistiškai reikšmingi. Gauti rezultatai rodo, kad *domėjimąsi* paaiškina tik *įsipareigojimas* (14%) ir *išsamus tyrinėjimas* (24%), *kontrolę* prognozuoja *įsipareigojimas* (24%), *smalsumą* – *išsamus tyrinėjimas* (18%), *pasitikėjimą savimi* paaiškina *įsipareigojimas* (18%). *Bendrą karjeros adaptyvumą* prognozuoja *įsipareigojimas* ir *išsamus tyrinėjimas* (19%). Tačiau vidinės motyvacijos, išorinės motyvacijos tipų ir tiriamųjų amžiaus koeficientai statistiškai nereikšmingi, neprognozuoja pedagogų karjeros adaptyvumo gebėjimų. Taigi, pasirinkti veiksniai paaiškina 27–35% pedagogų karjeros adaptyvumo gebėjimų rodiklių sklaidos.

4. REZULTATŲ APTARIMAS

Šio tyrimo pagrindinis tikslas – nustatyti tyrime dalyvavusių pedagogų karjeros adaptyvumo, profesinio tapatumo ir motyvacijos sąsajas. Buvo iškelti keturi uždaviniai. Pirmasis uždavinys – nustatyti karjeros adaptyvumo raišką skirtingų sociodemografinių charakteristikų mokytojų grupėse. Apžvelgus tiriamųjų karjeros adaptyvumo gebėjimų vertinimą, pastebima, jog karjeros *kontrolės* įvertis yra aukščiausias, galima manyti, jog šiame tyrime dalyvavę mokytojai pasižymi gebėjimu save kontroliuoti, sąmoningumu bei yra atsakingi už savo profesinę karjerą. Žemiausias yra *smalsumo* vertinimo vidurkis, galimai, mokytojai nėra linkę tyrinėti savo profesijos galimybių.

Gauti rezultatai rodo, kad tyrime dalyvavusių pedagogų amžius yra reikšmingai susijęs tik su karjeros adaptyvumo gebėjimu – *pasitikėjimu savimi*, o su kitais adaptyvumo gebėjimais nėra reikšmingų ryšių. Vadinasi, kuo vyresnis yra mokytojas, tuo jis labiau linkęs *pasitikėti savimi* karjeros srityje. Galime manyti, kad tyrime dalyvavę pedagogai sėkmingai spręš problemas, susijusias su karjeros pokyčiais.

Visgi dėl asmens amžiaus sąsajų su karjeros adaptyvumu yra ginčijamasi (Navaitienė, 2014a). Kai kurie tyrėjai nustatė, kad amžius yra nesusijęs su karjeros adaptyvumu. Pavyzdžiui, Ferreira (2012), tyrinėjusi karjeros adaptyvumo raišką tarp keturių amžiaus grupių (15–25, 26–40; 41–55 ir 56–66 metų), nustatė, kad nėra reikšmingų skirtumų. Panašius rezultatus gavo Rossier ir bendraautoriai (2012), kurie nustatė, jog Šveicarijoje suaugusiųjų karjeros adaptyvumas neturi reikšmingų ryšių su amžiumi. Kiti autoriai – Hirschi (2010), Dries ir kolegos (2012) bei Urbanaviciute su kolegomis (2019) – teigia, kad karjeros adaptyvumas yra nesusijęs su amžiumi. Šie rezultatai iš dalies pasitvirtino mūsų tirtoje imtyje, nes pedagogų *domėjimasis*, *kontrolė* ir *smalsumas* nesusiję su jų amžiumi.

Gaunami prieštaringi rezultatai, kai kurie tyrėjai nustatė, kad amžius yra susijęs su karjeros adaptyvumu. Yang, Feng, Meng ir Qiu (2019) nustatė, kad karjeros adaptyvumas ir amžius susiję neigiamai: tampant vyresniu gali būti sunkiau prisitaikyti prie pokyčių darbo aplinkoje. Kitokius rezultatus pateikia Maggiori ir kolegos (2017), kurie nustatė, kad darbuotojų amžius teigiamai susijęs su kai kuriais karjeros adaptyvumo gebėjimais – *domėjimusi* ir *kontrolė*. Fasbender ir kolegos (2019), tyrinėję 50 metų amžiaus ir vyresnius darbuotojus, nustatė, jog karjeros *kontrolė* ir *pasitikėjimas savimi* susiję su amžiumi. Lietuvoje atliktas Navaitienės (2014a) tyrimas, kurio tikslas buvo nustatyti jaunų ir brandžių suaugusiųjų karjeros adaptyvumą. Autorės gauti rezultatai rodo, jog karjeros adaptyvumas yra aukštesnis brandžių suaugusiųjų nei jaunų. Taip pat tyrėja pastebėjo, kad brandžių suaugusiųjų *kontrolė* ir *pasitikėjimas savimi* yra aukštesni. Mūsų tirtoje imtyje taip pat paaiškėjo, kad kuo vyresni pedagogai, tuo stipriau išreikštas jų *pasitikėjimas savimi*. Apibendrinant

tyrėjų išvadas, pastebima, kad gaunami prieštaringi rezultatai, dažniausiai asmens amžius susijęs su kai kuriais karjeros adaptyvumo gebėjimais.

Mūsų tyrimo rezultatai rodo, kad mokytojų karjeros adaptyvumo gebėjimas – *pasitikėjimas savimi* turi reikšmingus ryšius su darbo stažu. Vadinasi, kuo didesnis pedagoginio darbo stažas, tuo yra aukštesnis *pasitikėjimas savimi* karjeros srityje. Šie gauti rezultatai iš dalies patvirtina McKenna ir bendraautorių (2016) atlikto tyrimo išvadą, jog darbo stažas yra teigiamai susijęs su *pasitikėjimu savimi* ir karjeros *kontrole* bei bendru karjeros adaptyvumu.

Analizuojant mūsų tyrimo rezultatus pastebima, kad nėra reikšmingų karjeros adaptyvumo gebėjimų skirtumų tarp pedagogų, kurie dirba skirtingose bendrojo lavinimo mokyklose. Nenustatyta skirtumų adaptyvume keitusių ir nekeitusių darbovietes pedagogų grupėse.

Antrasis uždavinys – ištirti profesinio tapatumo raišką skirtingų sociodemografinių charakteristikų pedagogų grupėse. Apžvelgus tiriamųjų profesinio tapatumo būsenų vertinimą, pastebima, kad *įsipareigojimas*, *išsamus tyrinėjimas* ir *įsipareigojimo persvarstymas* reiškiasi panašiai, nes šių būsenų vertinimai labai panašūs.

Nustatyta, kad profesinio tapatumo būsenos turi reikšmingas sąsajas su pedagogų amžiumi. Profesinio tapatumo būsenos ir amžius yra susiję teigiamai: kuo vyresnis tyrime dalyvavęs mokytojas, tuo stipresnis jo *įsipareigojimas* savo profesijai, *išsamus tyrinėjimas* ir *įsipareigojimo persvarstymas*. Galime manyti, kad tapatumo būsenos kinta, pedagogai linkę įsipareigoti savo profesijai, aktyviai ja domisi, tačiau būdinga svarstyti ir apie kitas alternatyvas.

Kiti tyrėjai teigia, kad profesinis tapatumas susijęs su asmens amžiumi. Pavyzdžiui, Beyers ir Luyckx (2016) tyrė paauglius ir jaunus suaugusiuosius ir nustatė, jog amžius yra stipriai susijęs su tapatumu. Taip pat Fadjukoff ir bendraautoriai (2010) nustatė, kad profesinis tapatumas susijęs su amžiumi. Šie autoriai tyrė suaugusiųjų tapatumą ir pastebėjo, kad nuo 27 iki 42 metų keičiasi tapatumo būsenos iš *difuzinio* tapatumo į *pasięktą* tapatumą. Cramer (2012) pastebi, kad tapatumas susijęs su amžiumi. Kroger ir bendraautorių (2010) nuomone, dažnai jauni žmonės dar neturi pilnai susiformavusio tapatumo. Priešingai, lietuvių tyrėjos Žukauskienė ir bendraautorės (2017) pagal gautus tyrimo rezultatus teigia, kad amžius su tapatumu yra nesusijęs. Taip pat ir turkų tyrėjai Doğan ir Erdiller Yatmaz (2018), tyrinėję mokytojų profesinį tapatumą, nustatė, jog jų tirtoje imtyje amžius neturėjo įtakos tapatumui.

Mūsų tyrime rasti mokytojų profesinio tapatumo *įsipareigojimo* ir *išsamaus tyrinėjimo* ryšiai su darbo stažu. Kuo didesnis pedagoginio darbo stažas, tuo stipresnis mokytojo *įsipareigojimas* profesijai ir *išsamus tyrinėjimas*. Panašius rezultatus gavo Doğan ir Erdiller Yatmaz (2018), kurie teigia, kad mokytojų darbo patirtis yra susijusi su profesiniu tapatumu. Bei Jermolajeva ir Bogdanova (2017) nustatė, kad profesinio tapatumo įverčiai skiriasi lyginant pagal darbo stažą.

Nustatyta, kad nėra reikšmingų skirtumų tarp skirtingose darbo vietose dirbančių pedagogų profesinio tapatumo. Lyginant profesinį tapatumą keitusių ir nekeitusių darbovietes mokytojų grupėse, nenustatyti reikšmingi skirtumai. Taigi, pedagogų profesinis tapatumas nesiskiria, atsižvelgiant į jų darbovietę ir darbo keitimo skaičių.

Trečiasis uždavinys – išanalizuoti motyvacijos raišką skirtingų sociodemografinių charakteristikų pedagogų grupėse. Tyrime dalyvavusių mokytojų aukščiausias vertinimo vidurkis yra vidinės motyvacijos – *žinoti*, o žemiausias *motyvacijos stoka*. Galime manyti, kad šios imties pedagogai pasižymi noru mokytis, suprasti naujus dalykus, užsiima veikla, nes nori, mato tame prasmę.

Tyrime dalyvavusių pedagogų amžius siejasi tik su išorinės motyvacijos – *introjekcija* ir *motyvacijos stoka*, o su vidinės motyvacijos tipais neturi jokių reikšmingų ryšių. Taip pat nustatyta, jog šios imties mokytojų išorinė motyvacija – *introjekcija* ir *motyvacijos stoka* turi sąsajas su pedagoginio darbo stažu, o kiti motyvacijos tipai reikšmingų ryšių neturi. Taigi, kuo vyresnis mokytojas ir didesnis jo darbo stažas, tuo stipresnė išorinė motyvacija – *introjekcija* ir *motyvacijos stoka*. Šios sąsajos rodo, kad kuo vyresnis pedagogas, tuo jis dažniau, galime manyti, užsiima veikla, siekdamas išvengti kaltės jausmo, nenorėdamas nuvilti kitų (Gagné & Deci, 2005). Visgi stipresnė ir *motyvacijos stoka*, galimai tam tikrose situacijose mokytojai vis dažniau dirba iš inercijos, nerasdami savo veiklai nei vidinių, nei išorinių motyvų.

Pavyzdžiui, lietuvių tyrėja Juodkūnė (2015) pastebėjo, jog amžius bei darbo stažas neturi įtakos vidinei motyvacijai. Autorė teigia, jog išorinei motyvacijai – *introjekcijai* amžius turi neigiamos įtakos, tad didėjant amžiui, mažėja šie motyvacijos tipai. Taip pat ji nustatė, jog tik motyvacijos – *išorinei reguliacijai*, išorinės motyvacijos – *introjekcijai* ir išorinės motyvacijos – *identifikacijai* darbo stažas turi teigiamą įtaką, o *motyvacijos stokai* neigiamą. Tyrėja pastebi, kad darbo stažas ir amžius neturi įtakos pedagogų vidinei motyvacijai.

Tuo tarpu Kooij ir kolegos (2011), kurie taip pat tyrinėjo ryšius tarp amžiaus ir vidinės bei išorinės motyvacijos, atlikę daugelio tyrimų metaanalizę nustatė, jog amžius turi reikšmingai teigiamą ryšį su vidine motyvacija, o su išorine motyvacija turi neigiamą. Taip pat Can (2015) nustatė, kad mokytojų motyvacija susijusi su amžiumi. Kiti tyrėjai Ateş ir Yilmaz (2018) pastebėjo, kad mokytojų motyvacija nesusijusi su amžiumi. Rožman ir kolegos (2017) nustatė, kad jaunesnių ir vyresnių darbuotojų motyvacija neturi ryškesnių skirtumų.

Šiame tyrime nenustatyta reikšmingų skirtumų tarp skirtingą santykį su darbo keitimu turinčių pedagogų grupių. Vis dėlto nerasta atliktų tyrimų, kuriais būtų galima pagrįsti gautus rezultatus. Tačiau nustatyta, kad vidinė motyvacija – *žinoti* yra stipresnė tyrime dalyvavusių mokytojų, kurie dirba pagrindinėse mokyklose, o silpnesnė – progimnazijose. Tad galime manyti, kad pagrindinėse mokyklose dirbantys mokytojai pasižymi didesniu smalsumu, noru žinoti. Tarp kitų motyvacijos

tipų skirtumų nerasta. Pavyzdžiui, Fernet ir bendraautoriai (2012) nustatė, kad pedagogai, dirbantys vidurinėse mokyklose turėjo aukštesnius vidinės motyvacijos įverčius. Fernet ir kolegų (2008) atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad vidurinės mokyklos pedagogai pasižymi stipresne vidine motyvacija ir išorine motyvacija – *identifikacija* negu pagrindinės mokyklos. Santisi, Magnano, Hichy ir Ramaci (2014) atlikto tyrimo rezultatai rodo, kad mokytojų, dirbančių gimnazijoje motyvacija yra silpnesnė nei dirbančių kitose mokyklose.

Ketvirtasis uždavinys – įvertinti pedagogų karjeros adaptyvumo, profesinio tapatumo ir motyvacijos sąsajas. Tyrime dalyvavusių pedagogų profesinio tapatumo būsenos *įsipareigojimas* ir *išsamus tyrinėjimas* yra susiję su visais karjeros adaptyvumo gebėjimais, o *įsipareigojimo persvarstymas* nesusijęs su karjeros adaptyvumu. *Įsipareigojimas* turi stiprius ryšius su karjeros kontrole, o *išsamus tyrinėjimas* su bendru karjeros adaptyvumo įverčiu. Taigi, kuo stipresnės tyrime dalyvavusių pedagogų profesinio tapatumo būsenos *įsipareigojimas* ir *išsamus tyrinėjimas*, tuo aukštesni jų karjeros adaptyvumo gebėjimai.

Mūsų atlikto tyrimo rezultatai patvirtina kitų mokslininkų išvadas. Tyrinėjant paauglius buvo išsiaiškinta, kad karjeros adaptyvumo gebėjimai turi stiprius ryšius su profesiniu tapatumu (Pociūtė ir kiti, 2014; Porfeli & Savickas, 2012). Pavyzdžiui, Pociūtė ir bendraautoriai (2014) savo atliktame tyrime nustatė, jog karjeros adaptyvumo gebėjimai pasižymi reikšmingais ryšiais su profesinio tapatumo *išsamus tyrinėjimo* ir *įsipareigojimo* būsenomis. Taip pat Haibo su kolegomis (2018) nustatė, kad karjeros adaptyvumas yra susijęs su profesiniu tapatumu. Jie mano, kad darbuotojai turėtų daugiau dėmesio skirti šiems dviem konstrukts, nes taip pasiektų didesnę profesinę sėkmę.

Pociūtė ir jos kolegos (2014) pastebi, jog Savicko nuomone, profesinis tapatumas ir karjeros adaptyvumas „yra dvi metakompetencijos, jos suteikia individui pojūtį, kad atėjo laikas keistis ir kad jis turi gebėjimą keistis, ir tik adekvačiai įsisąmoninant tapatumą, adaptyvumas gali būti tinkamai išreikštas“ (Pociūtė ir kiti, 2014, p. 49).

Šiame tyrime nustatytos karjeros adaptyvumo ir motyvacijos sąsajos. Karjeros adaptyvumo gebėjimai yra susiję su vidinės motyvacijos tipais gana stipriais ryšiais ir su išorine motyvacija – *išorine reguliacija* ir išorine motyvacija – *identifikacija*. Vadinasi, kuo aukštesni tyrime dalyvusių mokytojų karjeros adaptyvumo gebėjimai, tuo stipresnė jų vidinė motyvacija ir išorinė motyvacija – *reguliacija* ir išorinė motyvacija – *identifikacija*.

Panašius rezultatus gavo Pouyaud, Vignoli, Dosnon ir Lallemand (2012), kurių atlikto tyrimo išvada rodo, kad karjeros adaptyvumas ir motyvacija turi stiprius teigiamus ryšius. Nors, pasak šių autorių, *smalsumas* pasižymi silpnesniu ryšiu su motyvacija, nes, manoma, tai labiau specifinis karjeros adaptyvumo komponentas nei kiti.

Taip pat buvo tiriamos profesinio tapatumo ir motyvacijos sąsajos. Rezultatai parodė, kad kuo stipresnis tyrime dalyvavusių pedagogų profesinio tapatumo būsenos *įsipareigojimas*, tuo stipresnė

jų vidinė motyvacija ir išorinė motyvacija – *identifikacija*. Tai reiškia, kad šie pedagogai užsiima veikla dėl vidinių motyvų. Kuo stipresnis *išsamus tyrinėjimas*, tuo stipresnė mokytojų vidinė ir išorinė motyvacija. Šios sąsajos rodo, kad tyrime dalyvavę pedagogai šioje būsenoje dirba tiek dėl vidinių, tiek dėl išorinių motyvų. Ir kuo stipresnis *įsipareigojimo persvarstymas*, tuo stipresnė vidinė motyvacija – *žinoti* ir išorinė motyvacija – *identifikacija* bei silpnesnė išorinė motyvacija – *reguliacija* ir *motyvacijos stoka*. Tai rodo, kad pedagogai, kurie svarsto apie esamų įsipareigojimų alternatyvas, dirba dėl stipresnių vidinių motyvų, o silpnesni tampa išoriniai motyvai.

Pavyzdžiui, Canrinus ir bendraautoriai (2012) atliktame tyrime pastebėjo, kad mokytojų profesinis tapatumas susijęs su jų motyvacijos pasikeitimais. Shin ir Kelly (2013) teigia, kad vidinė motyvacija susijusi su profesiniu tapatumu. Taip pat ir kiti autoriai (García-Martínez & Tadeu, 2018; Hahl & Mikulec, 2018; Hanna et al., 2020) pastebi, kad profesinis tapatumas turi reikšmingų sąsajų su motyvacija.

Taigi, galima daryti išvadą, jog pedagogų karjeros adaptyvumo gebėjimai, profesinio tapatumo būsenos bei motyvacijos tipai turi reikšmingų ryšių. Kuo aukštesni tirtų pedagogų karjeros adaptyvumo gebėjimai, tuo stipresnės profesinio tapatumo būsenos *įsipareigojimas* ir *išsamus tyrinėjimas* bei stipresnė vidinė motyvacija ir išorinė motyvacija – *reguliacija* ir išorinė motyvacija – *identifikacija*. O kuo stipresnės mokytojų profesinio tapatumo būsenos, tuo stipresni daugelis motyvacijos tipų.

Penktasis uždavinys – nustatyti karjeros adaptyvumą prognozuojančius veiksnius. Atlikta regresinė analizė su pasirinktais nepriklausomais kintamaisiais: profesinio tapatumo būsenos *įsipareigojimas* ir *išsamus tyrinėjimas*, vidinės motyvacijos tipai ir išorinė motyvacija – *reguliacija*, išorinė motyvacija – *identifikacija* ir tiriamųjų amžius. Nustatyta, kad regresijos modelis yra statistiškai reikšmingas, karjeros adaptyvumo gebėjimus paaiškina ne visi pasirinkti veiksniai. Karjeros adaptyvumo gebėjimus reikšmingai prognozuoja: profesinio tapatumo būsenos *įsipareigojimas* – *domėjimasi*, *kontrolę*, *pasitikėjimą savimi* ir *bendrą karjeros adaptyvumą*, o *išsamus tyrinėjimas* – *domėjimasi*, *smalsumą* ir *bendrą karjeros adaptyvumą*. Vidinės motyvacijos tipai, išorinės motyvacijos – *reguliacija* ir išorinės motyvacijos – *identifikacija* bei amžius reikšmingai nepaaiškina pedagogų karjeros adaptyvumo gebėjimų.

Apibendrinant gautus rezultatus, pastebima, kad šiame tyrime nustatytos tendencijos iš dalies pakartoja kitų autorių atliktų tyrimų su įvairiomis imtimis išvadas. Vadinasi, pedagogų, kaip specifinės profesinės grupės, tirti reiškiniai nesiskiria nuo kitų profesinių grupių.

Tyrimo ribotumai ir tolesnio tyrimo gairės. Vienas iš ribotumų yra tyrimo imtis, kuri yra ganėtinai nedidelė, nereprezentatyvi, ir ją sudaro 92% moterų. Mokslinėje literatūroje randami skirtumai tarp vyrų ir moterų karjeros adaptyvumo gebėjimų, profesinio tapatumo būsenų ir

motyvacijos tipų. Nors Lietuvoje mokyklose dirbančių moterų yra daugiau nei vyrų, vis dėlto būtų aktualu ištirti daugiau vyrų ir išsiaiškinti, ar pavyktų rasti reikšmingų skirtumų.

Kitas tyrimo ribotumas tas, jog tyrimas atliktas iš kelių Lietuvos rajonų bendrojo lavinimo mokyklų. Būtų aktualu išsiaiškinti, ar yra skirtumų tarp skirtinguose rajonuose dirbančių pedagogų karjeros adaptyvumo, profesinio tapatumo ir motyvacijos.

Tyrimo ribotumas – tyrimas atliekamas skirtingu laikotarpiu, vieni pedagogai buvo tiriami mokslo metų pradžioje, kiti – mokslo metų viduryje. Tolesniame tyrime būtų svarbu atsižvelgti į laikotarpį, kada atliekamas tyrimas. Arba atlikti tęstinį tyrimą ir išsiaiškinti, ar kinta pedagogų karjeros adaptyvumo gebėjimai, profesinis tapatumas ir motyvacija.

Dar vienas ribotumas, jog ne visi sociodemografiniai rodikliai buvo susiję su tirtais konstruktais. Svarbu išsiaiškinti, kokie kiti veiksniai (aplinkos, psichologiniai) siejasi su mokytojų karjeros adaptyvumu, profesiniu tapatumu ir motyvacija.

IŠVADOS

1. Nustatyta, kad kuo vyresnis tyrime dalyvavęs pedagogas ir turi didesnę darbo stažą, tuo aukštesnis *pasitikėjimas savimi* karjeros srityje. Nerasta pedagogų karjeros adaptyvumo skirtumų, atsižvelgiant į jų darbo vietą bei profesijos keitimą.

2. Išanalizavus tyrime dalyvavusių pedagogų profesinį tapatumą, paaiškėjo, kad kuo mokytojas vyresnis, tuo stipresnis jo *įsipareigojimas* profesijai, *išsamus tyrinėjimas* ir *įsipareigojimo persvarstymas*. O kuo didesnis darbo stažas, tuo stipresnis *įsipareigojimas* ir *išsamus tyrinėjimas*. Nenustatyta pedagogų profesinio tapatumo skirtumų, atsižvelgiant į jų darbovietę ir darbo keitimą.

3. Paaiškėjo, kad kuo vyresni tyrime dalyvavę pedagogai ir kuo didesnis jų darbo stažas, tuo stipresnė jų išorinė motyvacija – *introjekcija* ir *motyvacijos stoka*. Nustatyta, kad mokytojų vidinė motyvacija – *žinoti* dirbančių pagrindinėse mokyklose yra stipriausia, o progimnazijose – silpniausia, tačiau, atsižvelgiant į jų darbovietės keitimą, skirtumų nerasta.

4. Įvertinus pedagogų karjeros adaptyvumo, profesinio tapatumo ir motyvacijos sąsajas, nustatyta: kuo aukštesni yra mokytojų karjeros adaptyvumo gebėjimai, tuo stipresnės profesinio tapatumo būsenos *įsipareigojimas* ir *išsamus tyrinėjimas*. Kuo karjeros adaptyvumo gebėjimai yra aukštesni, tuo stipresnė vidinė motyvacija, išorinė motyvacija – *reguliacija* ir išorinė motyvacija – *identifikacija*. Kuo stipresnės mokytojų profesinio tapatumo būsenos *įsipareigojimas* ir *išsamus tyrinėjimas*, tuo daugelis motyvacijos tipų yra stipresni. Ir kuo stipresnė *įsipareigojimo persvarstymo* būseną, tuo stipresnė vidinė motyvacija – *žinoti*, išorinė motyvacija – *identifikacija* ir silpnesnė išorinė motyvacija – *reguliacija* bei *motyvacijos stoka*.

5. Nustatyti karjeros adaptyvumo gebėjimus prognozuojantys veiksniai: profesinio tapatumo būseną – *įsipareigojimas* prognozuoja *domėjimąsi*, *kontrolę*, *pasitikėjimą savimi* ir *bendrą karjeros adaptyvumą*, o *išsamus tyrinėjimas* – *domėjimąsi*, *smalsumą* ir *bendrą karjeros adaptyvumą*.

LITERATŪRA

Ateş, H. K., & Yilmaz, P. (2018). Investigation of the work motivation levels of primary school teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (3). <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.2948>.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2015). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>.

Beyers, W., & Luyckx, K. (2016). Ruminative exploration and reconsideration of commitment as risk factors for suboptimal identity development in adolescence and emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 47, 169-178. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.018>.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>.

Bimrose, J., & Brown, A. (2019). Professional identity transformation: supporting career and employment practitioners at a distance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47 (6), 757-769. <https://doi.org/10.1080/03069885.2019.1698008>.

Bimrose, J., Brown, A., Barnes, S. A., & Hughes, D. (2011). *The role of career adaptability and skills supply*. London: UK Commission for Employment and Skills.

Brown, A., Bimrose, J., Barnes, S. A., & Hughes, D. (2012). The role of career adaptabilities for mid-career changers. *Journal of Vocational Behavior*, 80 (3), 754–761. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.003>.

Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and Teaching*, 21 (3), 305-327. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953818>.

Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37 (5), 593-60. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857>.

Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education* 27, 115–132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>.

Cheung, H. Y. (2008). Measuring the professional identity of Hong Kong in-service teachers. *Journal of In-service Education*, 34 (3), 375-390. <https://doi.org/10.1080/13674580802003060>.

Chien, S. C. (2019). Toward an understanding of high school in-service English teachers' identities in their professional development. *Asia Pacific Education Review, 20*, 391–405. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09582-4>.

Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Adaptive and maladaptive work-related motivation among teachers: A person-centered examination and links with well-being. *Teaching and Teacher Education, 64*, 199–210. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.010>.

Cramer, P. (2004). Identity change in adulthood: The contribution of defense mechanisms and life experiences. *Journal of Research in Personality, 38* (3), 280–316. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00070-9](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00070-9).

Cramer, P. (2012). Psychological maturity and change in adult defense mechanisms. *Journal of Research in Personality, 46*, 306–316. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.02.011>.

Creed, P., & Hennessy, D. A. (2016). Evaluation of a goal orientation model of vocational identity. *The Career development quarterly, 64* (4), 345–359. <https://doi.org/10.1002/cdq.12070>.

Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008a). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence, 31* (2), 207–222. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.002>.

Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., & Meeus, W. (2008b). Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses. *Journal of Youth and Adolescence, 37* (8), 983–996. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9222-2>.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well – being. *Journal Psychology Association, 55* (1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology, 49* (3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). The importance of universal psychological needs for understanding motivation in the workplace. In M. Gagné (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (p. 13–32). New York: Oxford University Press.

Demirtaş, V. Y. (2018). A study on teacher candidates' self efficacy, motivation and affection levels for children. *Journal of Education and Training Studies, 6* (12). <https://doi.org/10.11114/jets.v6i12.3661>.

Doğan, Ö., & Erdiller Yatmaz, Z. B. (2018). The examination of Turkish early childhood education teachers' professional identity. *Early Child Development and Care, 188* (10), 1328–1339. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1269763>.

Dollarhide, C., & Oliver, K. (2014). Humanistic professional identity: The transtheoretical ties that binds. *The Journal of Humanistic Counseling*, 53 (3), 203–217. <https://doi.org/10.1002/j2161-1939.2014.00057.x>.

Dries, N., Van Esbroeck, R., van Vianen, A., De Cooman, R., & Pepermans, R. (2012). Career adapt-abilities scale – Belgium form: Psychometric characteristics and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 80 (3), 674–679. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.012>.

Eryilmaz, A., & Kara, A. (2016). Investigation of psychometric properties of career adaptability scale. *The Online Journal of Counseling and Education*, 5 (1), 29–39.

Eryilmaz, A., & Kara, A. (2017). Comparison of teachers and pre-service teachers with respect to personality traits and career adaptability. *International Journal of Instruction*, 10 (1), 85–100.

Erikson, E. H. (2004). *Vaikystė ir visuomenė*. Vilnius: UAB Katalikų pasaulio leidiniai.

Fadjukoff, P., Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2010). Changing economic conditions and identity formation in adulthood. *European Psychologist*, 15 (4), 293–303. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000061>.

Fasbender, U., Wöhrmann, A. M., Wang, M., & Klehe, U. C. (2019). Is the future still open? The mediating role of occupational future time perspective in the effects of career adaptability and aging experience on late career planning. *Journal of Vocational Behavior*, 111, 24–38. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.10.006>.

Fernet, C., Guay, F., Senecal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28 (4), 514–525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>.

Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16 (2), 256–279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>.

Ferreira, N. (2012). Constructing a psychological career profile for staff retention. Doctoral dissertation. University of South Africa. Prieiga internete: <http://hdl.handle.net/10500/6722>.

Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46 (2), 145–158. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659>.

Fugate, M., & Kinicki, A. J. (2008). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81 (3), 503–527. <https://doi.org/10.1348/096317907X241579>.

Fuller, C., Goodwyn, A., & Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: professional identity and status. *Teachers and Teaching*, 19 (4), 463-474. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.770228>.

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>.

Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M. H., Aubé, C., Morin, E., & Malorni, A. (2010). The motivation at work scale: Validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70 (4), 628–646. <https://doi.org/10.1177/0013164409355698>.

Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., van den Broeck, A., Aspeli, A. K., ..., Westbye, C. (2015). The multidimensional work motivation scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24 (2), 178–196. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2013.877892>.

García-Martínez, I., & Tadeu, P. (2018). The influence of pedagogical leadership on the construction of professional identity. *Systematic review*, 3. 145-162. <https://doi.org/10.17499/jsser.90982>.

Garner, J. K., & Kaplan, A. (2019). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: An instrumental case. *Teachers and Teaching*, 25 (1), 7-33, <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1533811>.

Gross-Spector, M., & Cinamon, R. (2018). Assessing adults' career exploration: Development and validation of the vocational and maternal identity exploration scales. *Journal of Career Development*, 45, 19-33. <https://doi.org/10.1177/0894845316667846>.

Guay, F., Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (8), 992–1004. <https://doi.org/10.1177/0146167203253297>.

Hahl, K., & Mikulec, E. (2018). Student Reflections on Teacher Identity Development in a Year-long Secondary Teacher Preparation Program. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(12). <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n12.4>.

Haibo, Y., Xiaoyu, G., Xiaoming, Z., & Zhijin, H. (2018). Career adaptability with or without career identity: How career adaptability leads to organizational success and individual career success? *Journal of Career Assessment*, 26 (4) 717-731. <https://doi.org/10.1177/1069072717727454>.

Han, I. (2016). (Re)conceptualisation of ELT professionals: academic high school English teachers' professional identity in Korea, *Teachers and Teaching*, 22 (5), 586-609. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158467>.

Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>.

Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the teacher identity measurement scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100822>.

Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S., & Zijlstra, B. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>.

Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). Career adaptability in childhood. *The Career Development Quarterly*, 57 (1), 63–74. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00166.x>.

Hirschi, A. (2010). Swiss adolescents' career aspirations: influence on context, age, and career adaptability. *Journal of Career Development*, 36 (3), 228–245. <https://doi.org/10.1177/0894845309345844>.

Hirschi, A. (2011). Vocational identity trajectories: Differences in personality and development of well-being. *European Journal of Personality*, 26, 2–12. <https://doi.org/10.1002/per.812>.

Yang, X., Feng, Y., Meng, Y., & Qiu, Y. (2019). Career adaptability, work engagement, and employee well-being among chinese employees: The role of guanxi. *Frontiers in Psychology*, 10 (1029). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01029>.

Ivanova, I., & Skara-Mincane, R. (2016). Development of professional identity during teacher's practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 232, 529–536. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.073>.

Jermolajeva, J., & Bogdanova, T. (2017). Professional identity of higher education teachers in samples of Riga and Smolensk. Society. Integration. Education. *Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 197–207. <https://doi.org/10.17770/sie2017vol1.2284>.

Johnston, C. S., Luciano, E. C., Maggiori, C., Ruch, W., & Rossier, J. (2013). Validation of the German version of the career adapt-abilities scale and its relation to orientations to happiness and work stress. *Journal of Vocational Behavior*, 83 (3), 295–304. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.002>.

Juodkūnė, I. (2015). Pedagogų asmenybės bruožų įtaka savideterminacijai. *Pedagogika*, 117 (1), 46–63. <https://doi.org/10.15823/p.2015.066>.

Kairys, A., Pociūtė, B., Urbanavičiūtė, I. ir Liniauskaitė, A. (2013). Vyresniųjų klasių mokinių ir studentų laiko perspektyvos ir karjeros planavimo gebėjimų sąsajos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 31, 30–46. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2013.31.2517>.

Kass, E., & Miller, E. C. (2018). Career choice among academically excellent students: Choosing teaching career as a corrective experience. *Teaching and Teacher Education, 73*, 90-98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.015>.

Kooij, D., De Lange, A. H., Jansen, P. G. W., Kanfer, R., & Dikkers, J. S. (2011). Age and work related motives: Results of a meta analysis. *Journal of Organizational Behavior, 32*, 197–225. <https://doi.org/10.1002/job.665>.

Kroger, J. (2015). *Identity development through adulthood: The move toward "wholeness"*. In K. C. McLean & M. Syed (Eds.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of identity development* (p. 65–80). Oxford University Press.

Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence, 33* (5), 683–698. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002>.

Lavigne, G. L., & Vallerand, R. J. (2010). The dynamic processes of influence between contextual and situational motivation: A test of the hierarchical model in a science education setting. *Journal of Applied Social Psychology, 40* (9), 2343–2359. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00661.x>.

Liu, Y., & Xu, Y. (2013). The trajectory of learning in a teacher community of practice: a narrative inquiry of a language teacher's identity in the workplace. *Research Papers in Education, 28* (2), 176-195. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.610899>.

Luyckx, K., Goossens, L., & Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology, 42* (2), 366-380. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.366>.

Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality, 42*, 58–82. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.04.004>.

Maggiori, C., Rossier, J., & Savickas, M. L. (2017). Career adapt-abilities scale–short form (CAAS-SF): Construction and validation. *Journal of Career Assessment, 25* (2), 312-325. <https://doi.org/10.1177/1069072714565856>.

McKenna, B., Zacher, H., Ardabili, F. S., & Mohebbi, H. (2016). Career Adapt-Abilities Scale—Iran Form: Psychometric properties and relationships with career satisfaction and entrepreneurial intentions. *Journal of Vocational Behavior, 93*, 81–91. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.01.004>.

McMahon, M., Watson, M., & Bimrose, J. (2012). Career adaptability: A qualitative understanding from the stories of older women. *Journal of Vocational Behavior*, 80 (3), 762–768. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.016>.

Meeus, W., Van de Schoot, R., Keijsers, L., Schwartz, S. J., & Branje, S. (2010). On the progression and stability of adolescent identity formation: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescence. *Child Development*, 81, 1565–1581. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01492.x>.

Moloney, M. (2010). Professional identity in early childhood care and education: perspectives of pre-school and infant teachers. *Irish Educational Studies*, 29, 167-187. <https://doi.org/10.1080/03323311003779068>.

Navaitienė, J. (2014a). Career adaptability of young adults: Psychological aspect of professional socialization. *Pedagogika*, 116 (4), 124–135. <https://doi.org/10.15823/p.2015.052>.

Navaitienė, J. (2014b). *Profesinė branda: teorijos ir tyrimai*. Monografija. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.

Negru-Subtirica, O., Pop, E., & Crocetti, E. (2015). Developmental trajectories and reciprocal associations between career adaptability and vocational identity: A three-wave longitudinal study with adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 131-142. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.004>.

O’Connell, D., McNeely, E., & Hall, D. (2008). Unpacking personal adaptability at work. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 14 (3), 248–259. <https://doi.org/10.1177/1071791907311005>.

Ostad, S. A., Ghanizadeh, A., & Ghanizadeh, M. (2019). The dynamism of EFL teachers’ professional identity with respect to their teaching commitment and job satisfaction. *Cogent Education*, 6. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1685353>.

Pardal, L., Neto-Mendes, A., Martins, A., & Gonçalves, M. (2015). Identities and Structure of Teacher's Work: A Representation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 185, 165-171. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.394>.

Peeters, M., Van Emmerik, I. (2008). An introduction to the work and well-being of older workers: From managing threats to creating opportunities. *Journal of Managerial Psychology*, 23 (4), 353–363. <https://doi.org/10.1108/02683940810869006>.

Pociūtė, B., Kairys, A., Urbanavičiūtė, I. ir Liniauskaitė, A. (2014). Vyresniųjų klasių mokinių profesinis tapatumas ir karjeros adaptyvumas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 33. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2014.33.4392>.

Pociūtė, B., Urbanavičiūtė, I., Kairys, A. ir Liniauskaitė, A. (2015). *Karjeros planavimas: teorija, tyrimai, taikymai*. Metodinė priemonė. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

- Porfeli, E. J., & Savickas, M. L. (2012). Career adapt-abilities scale-usa form: Psychometric properties and relation to vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, *80*, 748–753. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.009>.
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence*, *34* (5), 853–871. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.02.001>.
- Pouyaud, J., Vignoli, E., Dosnon, O., & Lallemand, N. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-France form: Psychometric properties and relationships to anxiety and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, *80*, 692–697. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.021>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Rossier, J., Zecca, G., Stauffer, S. D., Maggiori, C., & Dauwalder, J. P. (2012). Career Adapt-Abilities Scale in a French-speaking Swiss sample: Psychometric properties and relationships to personality and work engagement. *Journal of Vocational Behavior* *80* (3), 734–743. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.004>.
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment*, *13* (1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/1069072704270271>.
- Rožman, B., Treven, S., & Čančer, V. (2017). Motivation and satisfaction of employees in the workplace. *Business Systems Research*, *8* (2), 14-25. <https://doi.org/10.1515/bsrj-2017-0013>.
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, *98*, 17–34. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>.
- Santisi, G., Magnano, P., Hichy, Z., & Ramaci, T. (2014). Metacognitive strategies and work motivation in teachers: An empirical study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *116*, 1227 – 1231. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.373>.
- Sardabi, N., Biria, R., & Golestan, A. A. (2018). Reshaping teacher professional identity through critical pedagogy-informed teacher education. *International Journal of Instruction*, *11* (3), 617-634. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11342a>.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, *45*, 247–259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42–70). New Jersey: Wiley Publications.

Savickas, M. L. (2011). *Career counselling*. Washington, DC: American Psychological Association.

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2011). Revision of the Career Maturity Inventory: The adaptability form. *Journal of Career Assessment*, 19 (4), 355-374. <https://doi.org/10.1177/1069072711409342>.

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80 (3), 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ..., van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>.

Savickas, M., Porfeli, E., Hilton, T., & Savickas, S. (2018). The Student Career Construction Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 138-152. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.01.009>.

Shin, Y. J., & Kelly, K. (2013). Cross-cultural comparison of the effects of optimism, intrinsic motivation, and family relations on vocational identity. *The Career Development Quarterly*, 61. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00043.x>.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Employment Psychology & Marketing*, 1 (114), 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>.

Taylor, B. M. (2015). The hierarchical model of motivation: a lens for viewing the complexities of motivation. *Performance Improvement*, 54 (4). <https://doi.org/10.1002/pfi.21475>.

Urbanaviciute, I., Kairys, A., Pociute, B., & Liniauskaitė, A. (2014). Career adaptability in Lithuania: A test of psychometric properties and a theoretical model. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 433–442. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.09.005>.

Urbanaviciute, I., Shagini, U., Maggiori, C., & Rossier, J. (2020). Precariousness profile and career adaptability as determinants of job insecurity: A three-wave study. *Journal of Career Development*, 47 (2), 146-161. <https://doi.org/10.1177/0894845318791777>.

Urbanaviciute, I., Udayar, S., & Rossier, J. (2019). Career adaptability and employee well-being over a two-year period: Investigating cross-lagged effects and their boundary conditions. *Career Construction Theory: Conceptual and Empirical Advancements*, 111, 74–90. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.10.013>.

Urbanavičiūtė, I., Kairys, A., Juodkūnė, I., & Liniauskaitė, A. (2013). The Lithuanian version of the global motivation scale: Testing its reliability and factorial validity. *Baltic Journal of Psychology, 14* (1, 2), 38-52. ISSN 1407-768x.

Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry, 11*, 312–319.

Vallerand, R. J., & Lalande, D. R. (2011). The MPIC Model: The perspective of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry, 22*, 45-51. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2011.545366>.

Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.). *Handbook of self-determination research* (pp. 37–64). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology 49* (3), 257-262. <https://doi.org/10.1037/a0012804>.

Vasile, C. & Albu, G. (2011). Experimental investigations on professional identity, vocational personality type and stress level in adults. *Procedia – Social and Behavioral Sciences. 30*, 1801-1805. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.347>.

Zacher, H. (2014a). Career adaptability predicts subjective career success above and beyond personality traits and core self-evaluations. *Journal of Vocational Behavior, 84* (1), 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.10.002>.

Zacher, H. (2014b). Individual difference predictors of change in career adaptability over time. *Journal of Vocational Behavior, 84* (2), 188–198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.01.001>.

Zacher, H., & Griffin, B. (2015). Older workers' age as a moderator of the relationship between career adaptability and job satisfaction. *Work, Aging and Retirement, 1* (2), 227–236. <https://doi.org/10.1093/workar/wau009>.

Zacher, H., Ambiel, R. A. M., & Noronha, A. P. P. (2015). Career adaptability and career entrenchment. *Journal of Vocational Behavior, 88* (1), 164-173. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.006>.

Žukauskienė, R., Malinauskienė, O. ir Kaniušonytė, G. (2017). Tapatumo procesų ir nerimastingumo / depresiškumo sąsajos tapsmo suaugusiu periode. *Psichologija, 54*, 72. <https://doi.org/10.15388/Psichol.2016.54.10347>.

SANTRAUKA

Emilija Muravjovaitė. *Pedagogų karjeros adaptyvumas, profesinis tapatumas ir jų motyvacija.* Psichologijos studijų programos magistro baigiamasis darbas. Darbo vadovė prof. dr. Audronė Liniauskaitė, Klaipėdos universitetas: Klaipėda, 2020 – 56 psl.

Šio tyrimo tikslas – nustatyti tyrime dalyvavusių pedagogų karjeros adaptyvumo, profesinio tapatumo ir motyvacijos sąsajas. Tyrime dalyvavo 192 pedagogai. Tyrimo tikslui pasiekti buvo naudojama Karjeros adaptyvumo skalė (angl. *Career Adapt-abilities Scale*) (Savickas & Porfeli, 2012; Kairys ir kiti, 2014); profesiniam tapatumui įvertinti naudojama Utrechto tapatumo skalės lietuviškas variantas (angl. *The Utrecht – Management of Identity Commitments Scale*) (Crocetti et al., 2008a; Pociūtė ir kt., 2014); motyvacijai – Bendroji motyvacijos skalė (angl. *Global Motivation Scale*) (Guaya et al., 2003; Urbanavičiūtė et al., 2013) ir pateikta keletas sociodemografinių klausimų.

Nustatyta, kad tyrime dalyvavusių pedagogų karjeros adaptyvumo gebėjimas *pasitikėjimas savimi* yra susijęs su jų amžiumi ir darbo stažu. Gauti rezultatai rodo, kad mokytojų profesinio tapatumo būsenos su amžiumi turi teigiamus ryšius, o darbo stažas teigiamai susijęs su profesinio tapatumo būsenomis *įsipareigojimu* ir *išsamiu tyrinėjimu*. Paašškėjo, kad mokytojų išorinė motyvacija – *introjekcija* ir *motyvacijos stoka* yra susiję su amžiumi ir darbo stažu.

Rezultatai rodo, kad reikšmingų skirtumų nenustatyta tarp pedagogų profesinio tapatumo lyginant pagal darbovietę ir darbo vietos keitimą. Lyginant šių mokytojų motyvacijos tipus pagal jų darbovietę, paašškėjo, kad vidinė motyvacija – *žinoti* dirbančių pagrindinėse mokyklose yra stipriausia, o progimnazijose – silpniausia.

Nustatyta, kad profesinio tapatumo būsenos *įsipareigojimas* ir *išsamus tyrinėjimas* yra susiję su visais karjeros adaptyvumo gebėjimais. Karjeros adaptyvumo gebėjimai turi reikšmingus ryšius su vidinės motyvacijos tipais ir su išorinės motyvacijos – *reguliacija* ir išorinės motyvacijos – *identifikacija*. Profesinio tapatumo būsenos *įsipareigojimas* susijęs su vidinės motyvacijos tipais ir išorinės motyvacijos – *identifikacija*, *išsamus tyrinėjimas* teigiamais ryšiais susijęs su visais vidinės ir išorinės motyvacijos tipais. *Įsipareigojimo persvarstymas* teigiamai susijęs su vidinės motyvacijos – *žinoti* ir išorinės motyvacijos – *identifikacija*, o neigiamais ryšiais su išorinės motyvacijos – *reguliacija* ir *motyvacijos stoka*.

Rezultatai rodo, kad profesinio tapatumo būsenos *įsipareigojimas* prognozuoja karjeros adaptyvumo gebėjimus *domėjimąsi*, *kontrolę*, *pasitikėjimą savimi* ir *bendrą karjeros adaptyvumą*, o *išsamus tyrinėjimas* – *domėjimąsi*, *smalsumą* ir *bendrą karjeros adaptyvumą*.

Šį darbą sudaro: turinys, įvadas, keturi skyriai, išvados, literatūros sąrašas (120 šaltinių), santraukos lietuvių bei anglų kalbomis ir priedai.

SUMMARY

Emilija Muravjovaitė. *Teachers' Career Adaptability Professional Identity and Motivation.* Master Thesis in Psychology. Supervisor prof. dr. Audronė Liniauskaitė, Klaipėda University: Klaipėda, 2020 – 56 p.

The aim of this research is to evaluate the relationship between teachers' career adaptability, professional identity and motivation. One hundred ninety-two teachers have been interviewed. In order to achieve the results The Career Adaptabilities Scale was applied (Savickas & Porfeli, 2012). The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (Crocetti et al., 2008a) was used to indicate professional identity as well as The Global Motivation Scale (Guaya et al., 2003) was implemented to determine motivation. Some sociodemographic questions were given to the teachers simultaneously.

It has been discovered that the teachers' adaptability of *confidence* depend on their age and seniority. The acquired results prove that the teachers' state of professional identity increases with age and, as a result, seniority is determined by the factors of professional identity, such as *commitment* and *in-depth exploration*. It has also been established that both the teachers' extrinsic motivation – *introjection* and *amotivation* are connected with their age and seniority.

The results indicate that there is no significant difference in the teachers' professional identity in comparison between a workplace and a change of the workplace. While comparing the teachers' types of motivation according to their workplace, it is obvious that the teachers working in basic schools possess the highest intrinsic motivation – *to know* whereas the progymnasium teachers are tend to be of the weakest motivation.

It has been established that the *commitment* of the state of professional identity and *in-depth exploration* are connected with all the abilities of career adaptability. The abilities of career adaptability have significant relations with the types of intrinsic motivation as well as extrinsic motivation – *external regulation* and extrinsic motivation – *identification*. *Commitment* is related to the types of intrinsic motivation and to the extrinsic motivation – *identification* while *in-depth exploration* is based on all the types of both intrinsic and extrinsic motivation. The *reconsideration of commitment* is connected with intrinsic motivation – *to know* as well as the extrinsic motivation – *identification* in a positive way whereas it has a negative connection with extrinsic motivation – *external regulation* and *amotivation*.

The results lead to the conclusion that commitment indicates the abilities of career adaptability, such as *concern* and *control* as well as *confidence* and a general career adaptability while *in-depth exploration* is associated with *concern*, curiosity and a general career adaptability.

The paper consists of the parts as follows: the contents, the introduction, the four chapters, the literature list of 120 sources, the summary in Lithuanian and English and the appendixes.

PRIEDAI

24 lentelė. *Karjeros adaptyvumo, profesinio tapatumo, motyvacijos tikrinimas pagal normalųjį skirstinį.*

	Skalės	Shapiro-Wilk	p	Asimetrijos koeficientas	Eksceso koeficientas
Karjeros adaptyvumo gebėjimai	Domėjimasis	0,977	0,003	-0,266	-0,621
	Kontrolė	0,977	0,003	-0,417	0,113
	Smalsumas	0,984	0,024	-0,159	-0,470
	Pasitikėjimas savimi	0,981	0,011	-0,273	-0,397
	Bendras karjeros adaptyvumo įvertis	0,983	0,021	-0,335	-0,405
Profesinio tapatumo būsenos	Įsipareigojimas	0,976	0,002	-0,500	0,454
	Išsamus tyrinėjimas	0,983	0,021	-0,206	-0,174
	Įsipareigojimų persvarstymas	0,959	0,000	-0,378	-0,351
Motyvacijos tipai	VM – Žinoti	0,902	0,000	-1,028	0,719
	VM – Pasiukti	0,975	0,002	-0,428	-0,154
	VM – Patirti	0,967	0,008	-0,322	-0,471
	IŠM – Reguliacija	0,980	0,064	-0,310	-0,220
	IŠM – Introjeksija	0,986	0,000	-0,214	-0,410
	IŠM – Identifikacija	0,955	0,000	-0,708	0,405
	Motyvacijos stoka	0,987	0,075	-0,061	-0,623