

KLAIPĖDOS UNIVERSITETAS

REGINA SAVELJEVA

**STUDENTŲ PROFESINIO PAŠAUKIMO UGDYMAS
PLĖTOJANT PROFESINĘ SAVIMONĘ
(socialinės pedagogikos studijų programos atvejis)**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07S)

Klaipėda, 2016

Mokslo daktaro disertacija rengta 2003–2008 metais Klaipėdos universitete ir 2015–2016 m. Klaipėdos universitete pagal suteiktą Vytauto Didžiojo universitetui su Klaipėdos universitetu, Mykolo Romerio universitetu, Vilniaus universitetu ir Aveiro universitetu (Portugalija) LR Švietimo ir mokslo ministro 2011 m. birželio 8 d. įsakymu Nr. V-1019 Edukologijos mokslo krypties doktorantūros teisę.

Daktaro disertacija ginama eksternu.

Mokslinė konsultantė:

prof. dr. Liudmila Rupšienė (Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07S)

TURINYS

IVADAS	5
1. LITERATŪROS APŽVALGA	16
1.1. Profesinio pašaukimo ugdymo teorinis diskursas.....	16
1.1.1. Profesinio pašaukimo samprata.....	16
1.1.2. Profesinio pašaukimo ugdymo aktualijų aptartis.....	28
1.2. Studentų profesinės savimonės plėtojimo teorinis diskur- sas.....	37
1.2.1. Profesinės savimonės samprata.....	37
1.2.2. Studentų profesinės savimonės plėtojimo teoriniai as- pektai.....	43
2. METODOLOGIJA	57
2.1. Tyrimo dizainas ir jo pagrindimas.....	57
2.2. Anketinės apklausos metodologija.....	61
2.2.1. Apklauskos imtis.....	61
2.2.2. Apklauskos instrumentai.....	63
2.3. Pedagoginio kvazieksperto metodologija.....	76
2.3.1. Pedagoginio kvazieksperto organizavimo pagrindimas.....	76
2.3.2. Kvazieksperto imtis.....	79
2.3.3. Kvazieksperto programa.....	82
2.3.4. Matavimo instrumentai.....	86
2.4. Duomenų analizės metodai.....	99
3. TYRIMO REZULTATAI	109
3.1. Bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinio pašaukimo skir- tumai.....	110
3.1.1. Motyvacinės srities skirtumai.....	110
3.1.2. Potencinės srities skirtumai.....	116
3.1.3. Charakterologinės srities skirtumai.....	120
3.2. Eksperimentinės ir kontrolinės grupių studentų profesinės sa- vimonės plėtojimo studijų procese skirtumai.....	124
3.2.1. Profesinės savimonės plėtojimo nominalinės skalės į- verčių skirtumai.....	124

3.2.2. Dēmesio sutelkimo ī save kaip būsima profesionalā (SDS) nominalinēs subskalēs īverčīū skirtumai.....	124
3.2.3. Grīžtamosios informācijas studentui kaip būsiam profesionalui suteikimo (GRS) nominalinēs subskalēs īverčīū skirtumai.....	130
3.3. Eksperimentinēs ir kontrolinēs grupīū studentū profesinēs savimonēs plētojimo studijū procese poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo skirtumai.....	135
3.3.1. Bendrieji studentū profesinēs savimonēs plētojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo skirtumai.....	135
3.3.2. Dēmesio sutelkimo ī save kaip ī būsima profesionalā (SDS) veiklū poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo skirtumai.....	136
3.3.3. Grīžtamosios informācijas studentui kaip būsiam profesionalui suteikimo (GRS) veiklū poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo skirtumai.....	143
DISKUSIJA.....	149
LITERATŪRA.....	181

ĮVADAS

Temos aktualumo pagrindimas. Profesijos vaidmens svarbos pripažinimas atsispindi pagrindiniuose Lietuvos švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose. Pvz., *Valstybinėje švietimo 2013–2020 metų strategijoje* numatomas siekis ugdyti kiekvieno gebėjimą atpažinti save veiklos pasaulyje, sudaryti sąlygas asmenims savarankiškai valdyti karjerą, plečiant tam reikalingus gebėjimus ir galimybes, ugdat svarbias kompetencijas, formuojant gyvenimo kelio (karjeros) rinkimosi sąmoningumą bei ugdymosi tęstinumą, siekis padėti žmonėms greičiau susiorientuoti, atpažinti savo privalumus ir jais pasinaudoti ieškant darbo, gebėti savarankiškai valdyti karjerą. Dokumente pabrėžiama, kad švietimas turi atverti ir siūlyti įvairias mokymosi galimybes, padedančias žmogui tobulinti gebėjimus remiantis kvalifikacijomis ir visapusišku savęs tobulinimu, įgyjant pasitikėjimo savo jėgomis, atsakomybės už save. Institucijoms, vykdančioms profesinį rengimą, priskiriama sudaryti sąlygas įgyti profesinę kvalifikaciją, vykdyti profesinį orientavimą, t. y. padėti asmeniui rinktis jam tinkamą švietimą ir užimtumą, aktyviai kurti savo profesinę karjerą (*LR profesinio mokymo įstatymas*, 2007). Pabrėžiamas siekis užtikrinti veiksmingą pagalbą vertinant savo galimybes ir norus, renkantis ir valdant karjerą (mokymosi ir profesinį kelią) bei tobulinantis, padėti priimti pagrįstus sprendimus dėl profesinės karjeros ir tolesnio mokymosi (*2014–2020 metų nacionalinė pažangos programa*).

Moksliniame profesijos aiškinime vyrauja du pagrindiniai aspektai – subjektyvusis ir objektyvusis (Abele, Spurk, 2016; Duffy et al., 2015; Berry, 2009; Dik, Duffy, 2008; Dobrow, 2007; Laužackas, 2005; Hall, Chandler, 2005; Beiijaard et al., 2004; Salling Olesen, 2001; Dalton, 2001; Kavaliauskienė, 2001; Jovaiša, 1991, 1999; Šernas, 1995; Gustafson, 1982 ir kt.). Objektyviuoju požiūriu profesija yra darbas, jo struktūra ir sąlygos, kurioms esant jis atliekamas arba gali būti atliktas. Subjektyvusis profesinis aspektas susijęs su žmogaus

individualiais profesiniais išgyvenimais, ypač su profesiniu pašaukimu.

Profesinis pašaukimas apskritai suprantamas kaip žmogaus ir jo profesinės veiklos santykis, pasireiškiantis vidiniais išgyvenimais, nuostatomis ir sąlygojantis pasitenkinimą veikla bei darbingumą (Hirshi, Hermann, 2013; Tolutienė, 2012; Dobrow, Tosti-Kharas, 2011; Elangovan et al., 2010; Steger et al., 2010; Dik, Duffy, 2009; Hall, Chandler, 2005; Danilevičius, 2001; Kavaliauskienė, 2001; Jovaiša, 1999 ir kt.). Plačiai pripažintą pašaukimo struktūrą pateikęs Jovaiša (1993, p. 72; 2007, p. 201) joje išskiria motyvacinę, potencinę (sugebėjimų) ir charakterio bruožų (charakterologinę) sritis, kartu pripažindamas šių sričių vienvovę.

Profesinis pašaukimas siejamas su profesiniu tapatumu (Dik, Duffy, 2009; Elangovan et al., 2010; Hall, Chandler, 2005; French, Domene, 2010), asmens savimone ir savęs pažinimu (Danilevičius, 2013; Hirschi et al., 2012; Tolutienė, 2012; Savickas et al., 2009; Dobrow, 2004; Weiss et al., 2004; Urbonienė, Leliūgienė, 2004; Kavaliauskienė, 2001) bei kitomis svarbiomis asmenybės dalimis.

Mokslinėje literatūroje išryškinamas profesinio pašaukimo *ugdymo aktualumas* (Praskova et al., 2014; Danilevičius, 2013; Hirschi, Hermann, 2013; Hagmaier, Abele, 2012; Hirschi et al., 2012; Hirschi, 2011; Thompson, Feldman, 2010; Savickas et al., 2009; Dik et al., 2009; Dik, Steger, 2008; Laužackas, 2005; Dobrow, 2004; Pukelis, 2004; Weiss et al., 2004; Danilevičius, 2001; Dalton, 2001; Kavaliauskienė, 2001, Jovaiša, 1999 ir kt.), nes konstatuojama, kad žmonės, dirbantys iš pašaukimo, kruopščiau atlieka savo pareigas, darbe įžvelgia prasmę, jaučia vidinį pasitenkinimą darbu, gina profesijos prestižą ir siekia tobulinti savo profesinius įgūdžius. Neturintys pašaukimo specialistai „stokoja moralinių ir žmoniškųjų šaknų, netenka žmoniškojo jautrumo ir riboja paslaugų teikimo žmonių gerovei viziją“ (Gustafson, 1982). Pedagoginį darbą dirbti be pašaukimo yra neetiška savo ir kitų atžvilgiu (Jovaiša, 1993, p. 47). Todėl pripažįstama, kad profesiniam pašaukimui ugdyti turi būti sudarytos palankios sąlygos (Danilevičius, 2014, 2013; Kavaliauskienė, 2001; Jovaiša, 1999 ir kt.). Ypač pažymimas aukštosios mokyklos vaidmuo ugdant studentų

profesinį pašaukimą (Praskova et al., 2014; Woitowicz, Domene, 2013; Danilevičius, 2013; 2008; Dobrow, 2004; Weiss at al., 2004; Kavaliauskienė, 2001).

Turint mintyje minėtus faktus apie profesinio pašaukimo, ypač pedagogų, bei jo ugdymo svarbą, praktiškai svarbu tyrinėti socialinių pedagogų profesinį pašaukimą ir jo ugdymą aukštosiose mokyklose. Socialiniai pedagogai – tai specifinė grupė pedagogų, kurių etatai bendrojo ugdymo mokyklose steigiami nuo 1991 m. (Leliūgienė, 2003). Socialiniai pedagogai siekia padėti vaikams geriau adaptuotis visuomenėje, bendruomenėje, švietimo ar globos įstaigose, kitose socialinėse įstaigose, vykdančiose ugdymo funkcijas, racionaliau išnaudoti visas teikiamas galimybes lavintis, mokytis ir augti savarankiškai piliečiais (*Socialinio pedagogo pareiginė instrukcija*, 2001). Šie pedagogai dirba su vaikais, kuriems reikalinga pagalba, padeda spręsti vaikų socialines-pedagogines problemas.

Kai kuriuos socialinių pedagogų pašaukimo aspektus jau tyrinėjo Lietuvos mokslininkai, pvz., socialinių pedagogų charakterologines savybes nagrinėjo Leliūgienė (2003), Jonutytė (2007) ir kt., potencines savybes (gebėjimus / kompetencijas) analizavo Vaitkevičius (1995), Kvieskienė (2001), Čepukas (2001), Leliūgienė (2003) ir kt., motyvacijos ypatumus atskleidė Čepukas (2001), tačiau jų profesinio pašaukimo kaip vientisos struktūros tyrinėjimų stokojama. Socialinių pedagogų pašaukimo ugdymo aukštosiose mokyklose problema yra nauja ir iki šiol nebuvo sprendžiama.

Mokslinė problema. Mokslinėje literatūroje profesinis pašaukimas įvairiai suprantamas ir tyrinėjamas. Viena tyrimų kryptis yra susijusi su istorine pašaukimo sampratos raidos analize, išryškinanti religinį ir pasaulietinį požiūrius į pašaukimą, pripažįstant, kad pašaukimas gali būti religinis ir pasaulietinis (Dulskis, 2007; Dawson, 2005; Elias, 2003; Ramonas, Melnikov, 2004; Beder, 2000; Bernstein, 1997; Hill, 1996; Kolden, 2004; Applebaum, 1992; Hardy, 1990; Goldman, 1988; Mintz, 1978 ir kt.).

Pažymėtina, kad iki 1994 metų apskritai nebuvo vykdomi empiriniai pašaukimo tyrimai, o dauguma jų pradėti nuo 2007 metų (Duffy, Dik, 2012). Tai rodo pašaukimo tyrimų naujumą ir aktualumą.

Šiandien nėra bendro sutarimo dėl vienos pašaukimo sampratos (Duffy et al., 2012; Hirschi, 2010), nėra universalių pašaukimo ištakų ir vystymosi aiškinimų (Praskova et al., 2014; Duffy et al., 2012; Wrzesniewski, 2012; Elangovan et al., 2010; Hall, Chandler, 2005).

Mokslinėje literatūroje randama labai daug pašaukimo apibrėžimų, dauguma jų akcentuoja vieną ar kelis pašaukimo komponentus. Konstatuojama, jog turintys pašaukimą asmenys darbe išgyvena stipresnę prasmę, tikslingumą ir pasitenkinimo jausmą, turi didesnę norą savo profesine veikla prisidėti prie kitų ir bendruomenės gerovės (Steger et al., 2010; Dik, Duffy, 2009; Hall, Chandler, 2005). Pašaukimas yra *unikalus* (Wrzesniewski, 2012; Rosso et al., 2010) ir susijęs su asmens *identitetu* bei *unikaliais talentais* (Hirschi, Herrmann, 2013; Hirschi, 2012; Dobrow, 2007; Hall, Chandler, 2005; Novak, 1996), su asmens pastangomis rasti *asmeninę prasmę* (Dobrow, 2004; Bellah et al., 1985), atspindi siekį prisidėti *prie bendruomenės ar platesnės visuomenės gerovės* (Elangovan et al., 2010; Steger et al., 2010; Dobrow, 2004; Bellah et al., 1985), todėl yra *prosocialus ir altruistinis* (Hunter et al., 2010; Dik, Duffy, 2009), nusakomas *prasmingumo ir misijos jausmu* (Dik, Duffy, 2009), kuris apima asmens *talentų, interesų ir galimybių* atitikimą ir tinkamą panaudojimą. Pašaukimas remiasi *socialiai reikšmingomis vertybėmis* ir *tikslais*, dėl to pagerėja eudemoninė gerovė (Dik et al., 2012; Hagmaier, Abele, 2012; Elangovan et al., 2010; Hunter et al., 2010; Steger et al., 2010; Bunderson, Thompson, 2009; Peterson et al., 2009; Wrzesniewski et al., 1997; Hardy, 1990).

Viena iš profesinio pašaukimo tyrimo krypčių yra jo ugdymo tyrimai, akcentuojantys, jog būtina įvairiomis pedagoginėmis ir psichologinėmis priemonėmis ugdyti studentų profesinį pašaukimą ir teikti pagalbą studentams, atskleidžiant jų pašaukimą (Hirschi, Herrmann, 2013; Hagmaier, Abele, 2012; Hirschi, 2011; Hirschi et al., 2012; Dobrow, Tosti-Kharas, 2011; Duffy et al., 2011; Hunter et al., 2010; Thompson, Feldman, 2010; Savickas et al., 2009; Dik et al., 2009; Danilevičius, 2013, 2008; Dik, Steger, 2008; Dobrow, 2004; Weiss et al., 2003; Kavaliauskienė, 2001; Jovaiša, 1999 ir kt.).

Aukštųjų mokyklų studentų pašaukimo tyrimai rodo, jog pašaukimą pasirinktai profesijai turi tik apie pusė ir mažiau studentų (Danile-

vičius, 2013; Hirschi, 2011; Saveljeva ir kt. 2011; Duffy, Sedlacek, 2010). Tyrimų duomenimis, jaunų žmonių pašaukimas yra susijęs su bendra gerove, t. y. pasitenkinimu gyvenimu ir psichologiniu prisitaikymu (Steger et al., 2010), tam tikros srities gerove, būtent akademinio ir karjeros pasirinkimo pasitenkinimu (Duffy et al., 2011; Braslauskienė ir kt., 2011; Saveljeva ir kt., 2011; Duffy, Sedlacek, 2007). Studentai, turintys pašaukimą, yra labiau informuoti apie karjerą, mano esant ją svarbią ir turi aiškų profesinį Aš vaizdą (Duffy, Sedlacek, 2007), yra daugiau įsitraukę į karjerą (Hirschi, 2011). Jie yra labiau apsisprendę, pasitikintys ir aiškiau mato savo karjerą (Dobrow, Tosti-Kharas, 2011; Duffy, Sedlacek, 2007), turi pozityvesnes karjeros nuostatas ir karjeros rezultatų lūkesčius (Steger et al., 2010; Dik et al., 2008).

Mokslinėse publikacijose išvelgiamas ryšys tarp tam tikrų profesinio pašaukimo ugdymo ir *profesinės savimonės plėtojimo* aspektų: pvz., konstatuojama, kad subjektyvi savikonceptualizacija susijusi su profesiniu vaidmeniu (McGowen, Hart, 1998), kad svarbus įsisąmoninimas, jog asmens darbas padeda kitiems (Weiss at al., 2004), savo potencinių galimybių ir gebėjimų įvaldyti tam tikrą profesiją įsisąmoninimas (Sorončan, 2005), tinkamumo pasirinktai profesijai savimonei ir siekis ją įgyvendinti (Tolutienė, 2012; Urbonienė, Leliūgienė, 2004; Kavaliauskienė, 2001). Kaip nurodo Tolutienė (2012), Kavaliauskienė (2001), pedagoginis pašaukimas yra susijęs su individo savimone, pasireiškiančia savęs pažinimu, savo santykio su pedagogo profesija suvokimu ir vertinimu, atveriančiu galimybes kryptingai, tikslingai veikti, tobulėti bei kurti save. Tačiau stokojama empirinių įrodymų, kuriuose būtų konstatuojamas ryšys tarp profesinio pašaukimo ir profesinės savimonės plėtojimo.

Remiantis minėtais ir kitais argumentais tikslinga tyrinėti profesinės savimonės plėtojimo ugdomąjį poveikį profesiniam pašaukimui.

Atsižvelgiant į anksčiau minėtus samprotavimus šio **tyrimo objektu** pasirinktas socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinio pašaukimo ugdymas plėtojant jų profesinę savimonę.

Nagrinėjant šį objektą sutelkiamas dėmesys į **probleminį klausimą** – kokį ugdomąjį poveikį socialinės pedagogikos studentų profesiniam pašaukimui turi profesinės savimonės plėtojimas?

Siekiant atsakyti į šį probleminį klausimą, keliami trys daliniai klausimai:

1. Ar skiriasi bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų (eksperimentinės ir kontrolinės grupių) profesinis pašaukimas?
2. Kaip skiriasi eksperimentinės ir kontrolinės grupių socialinės pedagogikos studijų programos studentų profesinės savimonės plėtojimas studijų procese?
3. Kaip skiriasi eksperimentinės ir kontrolinės grupių studentų profesinės savimonės plėtojimo studijų procese poveikio profesiniam pašaukimui vertinimas?

Tyrimo tikslas – atskleisti ugdomąjį profesinės savimonės plėtojimo poveikį socialinės pedagogikos studentų profesiniam pašaukimui.

Uždaviniai:

- 1) pagrįsti profesinio pašaukimo sampratą ir aptarti jo ugdymo aktualijas;
- 2) išnagrinėti studentų profesinės savimonės plėtojimo aukštojoje mokykloje teorinius aspektus;
- 3) ištirti, ar skiriasi bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas;
- 4) ištirti, kaip skiriasi eksperimentinės ir kontrolinės grupių socialinės pedagogikos studijų programos studentų profesinės savimonės plėtojimas studijų procese;
- 5) ištirti, kaip skiriasi eksperimentinės ir kontrolinės grupių studentų profesinės savimonės plėtojimo studijų procese poveikio profesiniam pašaukimui vertinimas.

Tyrimo hipotezė: socialinio pedagogo profesinis pašaukimas gali būti ugdomas plėtojant studentų profesinę savimonę dviem kryptimis: sutelkiant studentų dėmesį į save kaip būsimą profesionalą (per intros-

pekcią, savianalizę, savirefleksiją ir savitikrą) bei atlikus profesines užduotis suteikiant studentui kaip būsimam profesionalui kokybišką grįžtamąją informaciją iš kolegų studentų, dėstytojų, praktikos vadovų ir kitų pedagogų.

Tyrimo teorinės ir metodologinės nuostatos:

1. *Profesinio pašaukimo koncepcija*. Nors profesinis pašaukimas įvairiai interpretuojamas, šioje disertacijoje, laikantis Jovaišos (1981, 1993, 1999, 2007), Kavaliauskienės (2001), Pukelio (2004) ir kt. pozicijos, jis suprantamas kaip profesinės veiklos motyvacinių, potencialių, charakterologinių asmenybės bruožų darinys, sąlygojantis asmens gyvenimo kokybę ir prasmę.
2. *Studentų profesinio pašaukimo ugdymo koncepcija*, akcentuojanti studentų profesinio pašaukimo ugdymo ir pagalbos studentams atskleidžiant savo pašaukimą teorinius aspektus (Kaminsky, Behrend, 2015; Hirschi, Herrmann, 2013; Hagmaier, Abele, 2012; Hirschi, 2011; Hirschi et al., 2012; Dobrow, Tosti-Kharas, 2011; Duffy et al., 2011; Hunter et al., 2010; Thompson, Feldman, 2010; Savickas et al., 2009; Dik et al., 2009; Danilevičius, 2013, 2008; Kavaliauskienė, 2001; Jovaiša, 1999 ir kt.).
3. *Profesinės savimones plėtojimo koncepcija*, įvairiais aspektais analizuojama mokslininkų darbuose (Wicklund, Duval, 1971; Duval, Wicklund, 1972; Silva, Duval, 2001; Silvia, Phillips, 2013; Sutton et al., 2015; Sturm et al., 2013; Tonkin, 2013; Tylor, 2010, kt.). Šioje koncepcijoje pateikiama teorinė profesinės savimones plėtojimo, jo dėsningumą, tendencijų ir kitų aspektų samprata.
4. *Pozityvistinė empirinio tyrimo epistemologija*. Pozityvistinei orientacijai būdinga nuostata, jog socialinius reiškinius galima tirti empiriškai, remiantis iš dalies žinomais faktais, keliamos hipotezės apie tų faktų ryšį, po to jos tikrinamos ir patikrinus patvirtinamos arba atmetamos bei modifikuojamos (Rupšienė, Rutkienė, 2015).

Empirinio tyrimo atlikimo etapai. Disertacijos empirinis tyrimas vyko dviem etapais.

Pirmajame etape buvo atlikta socialinių pedagogų apklausa, kuria buvo siekiama: 1) išbandyti kvaziekperimento instrumentą, kuriuo

buvo matuojamas socialinės pedagogikos programos studentų profesinis pašaukimas; 2) gauti duomenų apie bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų profesinį pašaukimą, kad lyginant jį su kontrolinės ir eksperimentinės grupių studentų profesiniu pašaukimu, galima būtų nustatyti, kurios iš minėtų studentų grupių profesinis pašaukimas yra artimesnis socialinių pedagogų profesiniam pašaukimui; 3) tyrimo rezultatus panaudoti kvaziekperimentinei programai kurti ir įgyvendinti. Apklausa vyko 2007 metais, joje dalyvavo atsitiktiniu būdu atrinkti 274 socialiniai pedagogai, dirbantys bendrojo ugdymo mokyklose. Gauti duomenys analizuoti statistiniais metodais, naudojant SPSS programą (20 versija).

Antrajame etape buvo atliktas kvaziekperimentas su neekvivalentiška kontroline grupe ir baigiamasis matavimas. Kvaziekperimentas vyko 2009–2014 metais. Kontrolinę grupę sudarė 79 Kauno technologijos universiteto, Lietuvos edukologijos universiteto ir Šiaulių universiteto socialinės pedagogikos programos grupių studentai, eksperimentinę grupę – 31 Klaipėdos universiteto socialinės pedagogikos programos studentas. Eksperimentinėje grupėje buvo įgyvendinta kvaziekperimentinė programa. Ji sukurta disertacijos autorės, remiantis mokslinės literatūros pagrindu išskirtais profesinės savimonės plėtojimo struktūriniais komponentais: 1) studentų dėmesio sutelkimu į save kaip būsimą profesionalą; 2) grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimu. Gauti duomenys buvo analizuoti SPSS programa (20 versija), taikant statistinius duomenų analizės metodus: aprašomąją statistiką, parametrinius ir nparametrinius grupių skirtumų įvertinimo kriterijus.

Tyrimo teorinis naujumas:

- Remiantis jau egzistuojančiomis profesinio pašaukimo sampratomis, patikslinta socialinių pedagogų profesinio pašaukimo samprata, joje išryškinant potencinės, motyvacinės ir charakterologinės srities komponentus bei jų požymius.
- Patikslinta profesinės savimonės plėtojimo samprata, joje teoriškai pagrindžiant dvi kryptis: studentų dėmesio į save kaip būsimą profesionalą sutelkimas (per introspekciją, savianalizę,

savirefleksiją ir savitikrą) bei atlikus profesines užduotis studentui kaip būsimam profesionalui kokybiškos grįžtamosios informacijos suteikimas iš kolegų studentų, dėstytojų, praktikos vadovų ir kitų pedagogų.

- Profesinio pašaukimo ugdymo ir profesinės savimonės plėtojimo koncepcijų sandūroje empiriškai pagrįsta, kad profesinės savimonės plėtojimas daro ugdomąjį poveikį studentų profesiniam pašaukimui.

Tyrimo praktinis naujumas:

- Pagrįstas socialinio pedagogo profesinio pašaukimo struktūrinių dalių matavimas, parinkti ir sukurti bei aprobuoti tam tikslui tinkami instrumentai, kuriuos galima naudoti toliau tiriant socialinių pedagogų profesinį pašaukimą.
- Sukurta ir aprobuota studentų profesinės savimonės plėtojimo nominalinė skalė bei studentų profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginė skalė. Abi skales galima naudoti moksliniuose tyrimuose, siekiant nustatyti socialinės pedagogikos programos studentų profesinės savimonės plėtojimo situaciją bei įvertinti studentų profesinės savimonės plėtojimo poveikį profesiniam pašaukimui.
- Parengta būsimų socialinių pedagogų profesinės savimonės plėtojimo programa, kuri gali padėti visų aukštųjų mokyklų pedagogams organizuoti socialinių pedagogų ir kitų pedagogų bei kitų krypčių / sričių specialistų profesinio pašaukimo ugdymą.

Pagrindiniai disertacinio tyrimo teiginiai pateikti šiose mokslinėse publikacijose:

Saveljeva, R., Rupšienė, L. (2016). The impact of providing feedback to students as a future professionals on professional calling. *Social Welfare*. Atiduotas spaudai.

Saveljeva, R. (2016). Conceptualization of Social Pedagogue's Calling. *Theory and practise of psycho-social work in modern society* (p. 152-162). Atiduotas spaudai.

Saveljeva, R., Petružienė, S., Braslauskienė, R. (2011). Socialinių pedagogų rengimo kokybės gerinimas plėtojant studijuojančiųjų profesinį pašaukimą ir karjeros viziją. *Tiltai*, 3 (56), 125–135.

Braslauskienė, R., Petružienė, S., Saveljeva, R. (2011). Socialinę pedagogiką studijuojančiųjų požiūris į karjerą ir profesinį pašaukimą. *Pedagogika*, 102, 81–86.

Saveljeva, R. (2009). Socialinių pedagoginių praktikumų organizavimas: profesinio pašaukimo plėtotės aspektas. *Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos. VI, VII tarptautinės mokslinės konferencijos medžiaga* (p. 80–86). Šiauliai: ŠU leidykla.

Saveljeva, R., Petružienė, S. (2007). Links between Students' pedagogical vocation and career. *Changing Education in Changing Society. ATEE*, 2, 218–225.

Lukoševičius, A., Petružienė, S., Šereivienė, A., Saveljeva, R. (2006). Teachers' Professional Competences and the Development of the Higher Education System. *Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching. ATEE*, 231–239.

Lukoševičius, A., Saveljeva, R. (2006). Socialinių pedagogų profesinio tapimo ypatumai. *Akademinė edukologija*, II (59), 496–517.

Lukoševičius, A., Petružienė, S., Saveljeva, R. (2004). Studijuojančiųjų požiūris į pedagogų rengimą universitetinėse ir neuniversitetinėse aukštosiose mokyklose. *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas: aktualijos ir perspektyvos. X tarptautinė mokslinė konferencija. Pranešimai*. Vilnius, p. 101–107.

Disertacijos teiginiai aprobuoti skaitant pranešimus regioninėse ir tarptautinėse konferencijose:

2013 m. spalio 3–4 d. tarptautinėje mokslinėje-praktinėje konferencijoje „Švietimo ir ugdymo kokybė globalių ir regioninių iššūkių kontekste“ skaitytas pranešimas „Būsimų socialinių pedagogų pašaukimo ugdymo prielaidos“;

2011 m. balandžio 15 d. respublikinėje mokslinėje konferencijoje „Piliietinis asmens tapatumas – visuomenės narių jungiamoji grandis“ skaitytas pranešimas „Pašaukimo socialinei pedagoginei veiklai formavimosi veiksniai: patirties vaikystėje analizė“;

2010 m. gruodžio 10 d. respublikinėje mokslinėje-praktinėje konferencijoje „Socialinio pedagogo veiklos pokyčiai šiandieninėje besikeičiančioje visuomenėje“ skaitytas pranešimas „Socialinio pedagogo profesinio pašaukimo ypatumai“;

2010 m. lapkričio 19 d. tęstinėje IX tarptautinėje mokslinėje konferencijoje „Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos“ skaitytas pranešimas „Socialinių pedagogų rengimo kokybės tobulinimas plėtojant studijuojančiųjų pašaukimą ir karjeros viziją“;

2008 m. lapkričio 21 d. Šiaulių universiteto ir Liepojos pedagogikos akademijos organizuotoje VII tarptautinėje mokslinėje konferencijoje „Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos“ skaitytas pranešimas „Socialinių pedagoginių praktikumų organizavimas: profesinio pašaukimo plėtotės aspektas“;

2005 m. spalio 5–7 d. tarptautinėje konferencijoje „The international dimension in guidance counsellor training“(The Nordic-Baltic Euroguidance Centres) skaitytas pranešimas „Experience of career counsellors’ professional development at Klaipėda University“;

2004 m. gruodžio 7 d. Šiaulių universiteto III tarptautinėje mokslinėje konferencijoje „Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos“ skaitytas pranešimas „Pedagogų rengimasis karjerai: studentų *Aš* vaizdo universitete ir kolegijose lyginamoji analizė“.

Disertacijos struktūra

Darbą sudaro įvadas, trys dalys, diskusija, literatūros sąrašas ir priedai. Darbo apimtis – 199 puslapiai, 7 paveikslai, 35 lentelės, priedai (pateikiami kompaktinėje plokštelėje). Literatūros sąrašą sudaro 234 šaltiniai.

I. LITERATŪROS APŽVALGA

1.1. Profesinio pašaukimo ugdymo teorinis diskursas

Tyrimo objektu pasirinkus studentų profesinės savimonės plėtojimą kaip profesinio pašaukimo ugdymo veiksnį, pirmiausia tikslinga išnagrinėti profesinio pašaukimo sampratą ir pašaukimo ugdymo aukštojoje mokykloje ypatumus.

1.1.1. Profesinio pašaukimo samprata

Aiškinantis sąvokos *pašaukimas* kilmės bei jos sampratos raidą, tikslinga atkreipti dėmesį į Williamso (Williams, 1976), Fraser, Gordon (1994) ir Bourdieu (2001), mintis apie tai, jog tam tikri žodžiai ir jų reikšmės dažnai tampa simbolinės galios emblemomis, atspindinčiomis socialinės patirties kaitą. Žodžio reikšmės kaitos tendencijos laiko aspektu teikia galimybę stebėti žmonijos pasaulėžiūros kaitą, neišvengiamą prieštarumą ir dviprasmiškumą, lydinčius šią kaitą. Tyrinėdami žodžio sampratą, „... išsiaiškiname sampratos sudėtingumą ir istorinę raidą, tai, jog žodžiai, gyvavę ilgus amžius, turėję nuolatinę visuotinę (bendrą) reikšmę, pradeda reikšti radikaliai skirtingą ar radikaliai kitą, kartais net sunkiai pastebimą, prasmę“ (Williams, 1976, p. 15). Remiantis Williamso (1976) teiginiais, mūsų tyrimas vykdomas „plotmėje, kur keletas disciplinų, mokslo sričių susilieja, tačiau neprieštarauja viena kitai“ (p.22).

Sąvoka *pašaukimas* turi ilgą vartojimo istoriją. Pirmiausia savo originalia prasme ji siejama su religija. Hebrajų ir krikščionių šventuosiuose raštuose pašaukimas (angl. *call*) buvo traktuojamas kaip Dievo kvietimas įgyvendinti svarbius religinius uždavinius (Elias, 2003; Dawson, 2005; Dulskis, 2007). Senajame Testamente randame pasakojimų apie pašaukimus, kai Dievas prabyla į įvairius asmenis. Abromas, Jokūbas, Juozapas, Mozė, Ezekielis, Danielius, Izajas, Jeremėjus, Judita ir Estera buvo pakviesti Dievo tapti lyderiais ir dieviškų tikslų skelbėjais (Elias, 2003; Dulskis, 2007). Daugelis manė, jog nėra

verti ir nepasirengę priimti šio kvietimo. Jie narsiai kovojo dėl savo pašaukimo ir sėkmingai atliko tai, kam buvo pašaukti. Naujajame Testamente kiekvienoje Evangelijoje iš keturių rašoma apie Jėzaus kvietimą būti apaštalais ir sekėjais (Matas 4; Morkus 1; Lukas 5; Jonas 1). Kvietimas buvo palikti visus, net ir šeimos narius, ir sekti Jėzų. Šis kvietimas pareikalavo didelės aukos ir pasišventimo.

Hebrajų ir krikščionių biblinėse tradicijose *pašaukimas* apibūdinamas 4 charakteristikomis: žmogus yra pašauktas tam tikram tikslui, kuriam jis turi pasišvesti; pašauktas žmogus turi specialią dovaną įgyvendinti šiam tikslui; pašauktas žmogus tiki Jehova, Dievu, Jėzumi; priimti pašaukimą reiškia paaukoti gyvenimą, gyventi su tikėjimu tamsoje (Van Oosting, 2002, cit. pgl. Elias, 2003). Taigi, pašaukimas (*calling*) biblinėse tradicijose siejamas su tarnavimu Dievui, religiniams tikslams.

Viduramžiais (V amžiaus vid.–XV amžiaus antroji pusė) žodžio *pašaukimas* vartojimas siejamas su krikščionių vienuolynais. Anot Dawson (2005), tai terminas, vartotas apibūdinti reiškinių, kai atsisakoma produktyvios veiklos dėl meldimosi ir kontempliacijos. Dawson (2005, p. 63) rašo: „Pašaukimas (angl. *vocation, calling*) buvo siejamas su kunigų, vienuolių ir dvasininkų veikla, kurie atsisakydami įprasto gyvenimo tarnauja Dievui ir bažnyčiai. Tokiu būdu jie galėjo išsigelbėti (jų sielos galėjo būti išganytos) ir gauti Dievo malonę.“ Taigi sąvoka *pašaukimas* buvo vartojama apibūdinti žmonėms, pašauktiems dvasininko gyvenimui, davusiems įžadą religiniam gyvenimui.

Viduramžiais pašaukimo, kaip gyvenimo pašventimo kontempliacinei maldai, samprata atspindėjo to meto visuotinį supratimą, jog „pasišventimas bažnyčiai ir kontempliacija turėjo aukštesnį socialinį statusą nei gamybinis ir fizinis darbas“ (Applebaum, 1992; Arendt, 1958). Kontempliacijos pirmenybė prieš pasaulietišką veiklą, sunkų darbą rėmėsi įsitikinimu, jog joks žmonių rankų darbas negali prilygti „krikščioniškai tiesai apie Dievo egzistavimą, kuris gali pasirodyti tik tylumoje“ (Arendt, 1958, p. 15).

Anot Fry (1980), nepaisant kontempliacinės maldos vyravimo vienuolynuose, įprastinis darbas buvo integrali bendruomenės narių dar-

bo rutinos dalis. Darbo vertė, nepaisant praktinės būtinybės, buvo asketiškas būdas gilinti savo kontempliacinius gebėjimus. Darbas nebuvo traktuojamas kaip asmeninio pasitenkinimo ar materialinių gėrybių šaltinis. Applebaumo (1992), Beder (2000), Fry (1980) darbuose teigiama, kad asmeninis pasitenkinimas darbe buvo laikomas netgi nuodėme.

Pašaukimo samprata patyrė reikšmingus pokyčius naujaisiais amžiais (XV amžiaus pabaiga–XX amžiaus pradžia). Šiuos pokyčius esmingai nulėmė protestantų reformacija vėlyvajame XV ir ankstyvajame XVI amžiuje (Applebaum, 1992; Beder, 2000; Goldman, 1988; Hardy, 1990; Mintz, 1978). Vokiečių teologas Martinas Liuteris yra laikomas pagrindiniu šio pokyčio iniciatoriumi, nors jo darbus neišvengiamai veikė platesnis socialinis to meto kontekstas, kai vėlyvaisiais viduramžiais Europoje agrarinę feodalinę ekonomiką keitė verslinė miestų ekonomika (Bernstein, 1997). Liuteris kritikavo korupciją formalioje Katalikų bažnyčios hierarchijoje, įskaitant ir vienuolynų tvarką. Viduramžiais žodį *pašaukimas*, sietą su religine veikla (vienuolių, dvasininkų), Martinas Liuteris pritaikė kasdieninei visų krikščionių veiklai. Tikėdamas, jog Kristus atėjo ne tam, kad padarytų visus žmones religingus, bet tam, kad padarytų juos tikinčius, atleisdamas jų nuodėmes ir išlaisvindamas juos daryti gerus darbus dėl artimųjų, Liuteris mokė, kad Dievas kvietė žmones gyventi su tikėjimu (ištikimais) ir atsakingai įvairiose savo veiklos srityse.

Liuteris pritaikė pašaukimo sąvoką ne tik žmogaus darbui, bet ir jo pareigoms ir atsakomybėms. Visi krikščionys, o ne vien tie, kurie gauna uždarbį iš savo veiklos, turi dievišką pašaukimą. Vaikai turi dievišką pašaukimą atlikti savo ypatingus vaidmenis, kaip tai atlieka suaugusieji, moterys, kurių pareiga prižiūrėti namus, taip pat turi dievišką pašaukimą. Liuteris mokė, kad kasdienis darbas yra dieviškas pašaukimas, o iki tol vienuoliai tokį darbą nuvertindavo. Prieštaraudamas tvirtinimui, jog viengungystė ir celibatas yra labiau dieviškas negu santuoka, Liuteris atkakliai tvirtino, kad santuoka taip pat yra dieviškas pašaukimas. Liuteris teigė, kad žmonės gali tarnauti Dievui bet kurioje situacijoje. Kad sektų savo dievišką pašaukimą, nėra būtina daryti kažką religingo. Taip krikščionio pašaukimas apima visus gy-

venimo aspektus – šeimą, bendruomenę, švietimą, pilietiškumą, mokamą ir nemokamą darbą bei kitų tipų ilgalaikę ir trumpalaikę atsakomybę. Jis įrodinėjo „jog dieviškas pašaukimas (*calling*) gali būti sekamas, nesvarbu, kas kuo užsiima. Taip pakylėtas nereliginis darbas daugiau nebuvo laikomas bausme, bet buvo, Liuterio žodžiais tariant, palaimos, kažko švento potyris“ (Beder, 2000, p. 15). Taip pasaulietinių pareigų atlikimas tampa tarnavimu Dievui, o darbas, kaip priemonė toms pareigoms atlikti, tampa dorybe. Dvasinio ir pasaulietinio pašaukimo vertingumas yra vienodas (Ramonas, Melnikov, 2004).

Požiūris į kasdienį darbą kaip į dievišką pašaukimą vyravo protestantų darbo etikoje, kurią platino protestantų teologas Jonas Kalvinas ir kiti puritoniškosios tradicijos veikėjai. Socialiniai ir intelektualiniai pokyčiai šiuo periodu susiję su „greitai besiplečiančia rinkos ekonomika, didėjančia urbanizacija, technologinėmis naujovėmis ir politinėmis reorganizacijomis“ (Hardy, 1990, p. 65). Darbas siejamas su didesnėmis moralinėmis vertybėmis, su darbštumu, sunkiu darbu, o ne kažkieno nustatyta vieta (Bernstein, 1997). Kalvinistinės teologijos centre yra Dievo garbės koncepcija – viskas, ką žmonės daro, turi prisidėti prie Dievo garbės. Darbo tikslas, anot Kalvino, yra aktyviai keisti pasaulį pagal dievišką karalystę ir per pasišventimą darbui įrodyti, „jog tie žmonės pasirinkti Dievo patirti amžiną gyvenimą“ (Hill, 1996, p. 4). Liuterio plėtotą *pašaukimo* koncepcija pabrėžė asmens žemiškąjį užsiėmimą, kaip būdą garbinti Dievą. Šioje sampratoje akcentuojama, jog žmonės neniekintų, nemenkintų savo darbo, bet suvoktų savo darbą kaip Dievo *pašaukimą*. Kalvinizmas perėmė šią sampratą ir netgi dar labiau pabrėžė sunkaus darbo svarbą: nepriklausomai nuo to, koks yra tavo pašaukimas, turi atlikti savo pareigas geriausiai, kaip tik sugebi, iš paskutiniųjų jėgų. Produktyvumas ir pelningumas buvo traktuojami ne kaip trūkumai, o kaip dvasinio tobulumo įrodymas. Kalvinistams materialinė sėkmė, kaip išrinktojo ženklas, pradžioje nebuvo numatomas kaip pagrindas apsiryti ir nevaldomai vartoti, „siekdami apibrėžti naujus moralinius standartus žmogui, jie neapgalvotai paskatino darbštumą komercijoje, precedento neturinčias poveikio priemones (sankcijas)“ (Bernstein, 1997, p. 23).

Nors Liuterio ir Kalvino pašaukimo fenomeno aiškinimai yra panašūs, tačiau išryškėjo du skirtumai tarp Liuterio ir vėlyvosios kalvinistų tradicijos. Pirma, Liuteris tvirtino, jog žmogus tarnauja Dievui savo pašaukimu, atlikdamas savo vaidmenį. Vėlyvieji kalvinistai modifikavo Liuterio mokymus, aiškindami, jog žmogus tarnauja Dievui iš pašaukimo. Kolden (1994) nurodo, jog ši modifikacija sąlygojo pašaukimo fenomeno aiškinimo transformacinę dimensiją: asmens pašaukimo vertė nustatoma tuo, koku mastu jis tarnauja tikėjimo tikslams. Tokio požiūrio pasekmė – kalvinistų mokymo tendencija kai kuriose situacijose sumenkinti kiekvieno pasaulietiško pašaukimo pareigas ir išaukštinti rezultatus, kuriems tarnauja šis pašaukimas. Liuteronizmas labiau akcentavo priešingą požiūrį: jei žmogus atlieka savo pareigas – tai Dievo kaip Kūrėjo darbas. O kalvinizmas aiškina kaip tarnavimą aukštesniesiems Dievo tikslams. Aiškinant pašaukimo fenomeną iš liuteronizmo pozicijų, galima nekritiškai priimti krikščionio *status quo* ir nuneigti jo reikšmę socialiniams pokyčiams.

Kitas skirtumas tarp Liuterio ir Kalvino mokymų, anot Kolden (1994), yra tas, kad Liuteris akcentavo „artimo poreikius“, vertindamas veiklą kaip dievišką pašaukimą. Jeigu žmogaus veiklos metu gaunamos gėrybės, tai ši veikla – dieviškas pašaukimas. Kalvinas atkreipė dėmesį į dovanas, kurias Dievas davė žmogui. Asmens dovanas aiškino kaip dievišką nukreipimą siekti jam tinkamo darbo. Tiek Liuterio, tiek Kalvino mokymai yra svarbūs. Tačiau Liuterio mokymas, nepaisant jo pamokamumo ir naudingumo, akcentuojantis siekimą patenkinti artimo poreikius, gali sąlygoti žmogaus talentų ugdymo (plėtojimo, tobulinimo) atmetimą arba nesėkmes atsisakant sekinančio ir dehumanizuojančio darbo. O Kalvino mokymas gali sąlygoti, jog bus susitelkiama ties asmens dovanomis (talenta is ir interesais), jog paslaugų atlikimas sumažės, ypač pasaulietinėje visuomenėje.

Besiplėtojančios verslininkystės idėjos XVIII–XIX amžiais sąlygojo pašaukimo sampratos pasaulietinę reikšmę ir profesinis darbas įgijo žmogaus vertės ir orumo esminę dimensiją. Darbas tapo būtinas ir trokštamas ne dėl Dievo garbės, o dėl asmeninio pasitenkinimo ir orumo. Sąvoka „pašaukimas“ patvirtino idėją, jog žmogus iš esmės yra darbuotojas“ (Meilaender, 2000, p. 13), ir darbas – iš esmės mokamas

darbas – buvo pagrindinė sritis, kurioje žmogus gali labiausiai atsiskleisti ir pajusti didžiausią pasitenkinimą. Vokiečių filosofas Ruge (XIX a.) teigia, jog į darbą pradėta žiūrėti kaip į „mąstančio žmogaus išvaduojančią veiklą <...> ir žmogaus ypatingo prado patvirtinimą“ (cit. pgl. Dawson, 2005, p. 224). Techninės ekonomikos dominavimo pradžioje pašaukimas pradėtas tapatinti su mokamo darbo karjera ir profesijomis. Anot Dawson (2005), kitas svarbus pašaukimo fenomeno sampratos kaitai asmuo buvo vokiečių sociologas Maksas Vėberis (Max Weber). Jis kaltino protestantų idėjas apie pašaukimą, kurios, jo teigimu, paskatino ir puoselėjo Vakarų kapitalizmo įsivyravimą. Vėberio (1997, p. 124) aiškinimu, „pareigos iš pašaukimo idėja klaidžioja apie mūsų gyvenimus kaip mirusių religinių tikėjimų šmėkla“. Iš esmės jis manė, jog reikia atkurti supasaulietintą pašaukimo koncepciją neekonominėse gyvenimo srityse. Goldman (1988) nurodo, jog Vėberis pašaukimą suprato kaip tam tikrą „nesavanaudiškų paslaugų, atsidavimo ir puoselėjimo aukštesnių idealų, tikslų“ formą (Goldman, 1988, p. 14). Vėberis teigė, kad žmogus išgyvena pašaukimo jausmą, kai kompetetingai ir su atsidavimu bei aistra atlieka savo darbą.

XX amžiuje pradėtas plėtoti priešingas požiūris – pašaukimas traktuojamas kaip saviraiškos, asmeninio unikalumo ir pasitenkinimo veiksnys, siejamas su asmeninės prasmės ir gyvenimo tikslų paieškoms.

Taigi, matyti, kad istorijos eigoje išsiskyrė du sąvokos *pašaukimas* sampratos aspektai: religinis ir pasaulietinis.

Ankstyvosiose pašaukimo sampratosose buvo akcentuojamas specifinis Dievo ar Aukščiausios jėgos *kvietimas* užimti tam tikrą vaidmenį ir įgyvendinti tam tikrą tikslą (Wiese et al., 2002; Colozzi, Colozzi, 2000), panaudoti savo talentus teikti paslaugas kitiems per savo darbą (Hardy, 1990). Vėliau įsivyravo pasaulietinė pašaukimo samprata, akcentuojanti aktyvias asmens asmeninio ir profesinio tobulėjimo paieškas (Hall, Chandler, 2005; Weiss et al., 2004). Šiandien religinis pašaukimas reiškia tarnavimo kitiems misijos įgyvendinimą (Hernandez et al., 2011; Dalton, 2001); pasaulietinės pašaukimo sampratos pabrėžia, jog pašaukimas gali kilti iš neapibrėžto, išorinio šaltinio (pvz., Dievo, šeimos (Dik, Duffy, 2009)) arba gali būti suvokiamas

kaip neaiškus „postūmis“ į „tinkamą vietą“ (Bunderson, Thomson, 2009, p. 38). Pasaulietinis pašaukimas yra kildinamas iš paties asmens (Rosso et al., 2010; Wrzesniewski et al., 2009; Hall, Chandler, 2005; Palmer, 1998), atsiranda kaip asmens vidinė jėga (Dobrow, 2004). Religinio požiūrio į pašaukimą tyrimai rodo, jog žmogaus pašaukimas yra tarnauti visuomenei arba kitiems, o pasaulietinio ar labiau apibendrinto požiūrio tyrimai pabrėžia, kad individo pašaukimo reikšmė suvokiama kaip tarnauti sau, bendruomenei ir platesnei visuomenei (Dobrow, 2004). Religiniu požiūriu darbo iš pašaukimo tikslas – aukoti savo įprastą gyvenimą: tarnauti Dievui aukojant savo gyvenimą (Dawson, 2005; Beder, 2000; Applebaum, 1992; Arendt, 1958 ir kt.). Pasaulietiniu požiūriu darbas iš pašaukimo įgyja nesavanaudiškų paslaugų, atsidavimo ir aukštų idealų, tikslų puoselėjimo formą, akcentuojamos asmeninės prasmės ir gyvenimo tikslų paieškos (Vėberis, 1997; Goldman, 1988 ir kt.).

Šie abu aspektai dera ir šiandien analizuojant pašaukimo fenomeną. Pašaukimas bei jo patyrimas gali būti religinės arba pasaulietinės (kylantis iš žmogaus vidaus) prigimties (Hirshi, 2012; Dik, Duffy, 2009; Hall, Chandler, 2005).

Per pastaruosius 15 metų labai išsiplėtė pašaukimo tyrimai (Duffy et al., 2012; Hirschi, 2010), iki 1994 metų nebuvo vykdoma empirinių pašaukimo tyrimų, dauguma jų pradėta vykdyti nuo 2007 metų (Duffy, Dik, 2012). Tai rodo, jog mokslinis pašaukimo sampratos pagrindimas yra gana naujas ir tebevykstantis procesas.

Šiandien nėra bendro sutarimo dėl vienodos pašaukimo sampratos (Duffy et al., 2012; Hirschi, 2010), nėra universalių pašaukimo ištakų ir vystymosi aiškinimų (Praskova et al., 2014; Duffy et al., 2012; Wrzesniewski, 2012; Elangovan et al., 2010; Hall, Chandler, 2005). Pvz., Hallas, Chandleris (2005) pateikia pašaukimo sampratą, glaudžiai susietą su profesija, pašaukimas apibūdinamas kaip tam tikro tikslo jausmas, t. y. darbas, kurį asmuo turi daryti (p. 155), ir darbas, kurį asmuo suvokia kaip gyvenimo tikslą (p. 160). Šie mokslininkai pasiūlė pasaulietinį požiūrį į pašaukimą: a) pašaukimas kyla iš asmens vidaus; b) pašaukimas skirtas tarnauti individams ar / ir bendruomenei; c) pašaukimas yra identifikuojamas introspekcijos, refleksijos,

meditacijos ir / arba reliacinės veiklos metu ir d) pašaukimo esmė yra skatinti asmenį įgyvendinti savo tikslus dėl asmeninio pasitenkinimo. Nors pasaulietinė pašaukimo prigimtis yra pripažįstama ir Diko, Duffy (2009), tačiau jų pateikta pašaukimo samprata kai kuriais aspektais skiriasi nuo Hallo, Chandlerio (2005) pateiktos sampratos. Abiejose sampratose akcentuojamas tikslo ir prasmingumo jausmas. Dikas, Duffy (2009) pašaukimo sampratą atsieja nuo profesijos, nurodo, jog pašaukimas kyla iš transcendentinio kvietimo, patiriamo ne asmens viduje, tai nebūtinai turi būti Dievo kvietimas, jis gali kilti iš visuomenės poreikių ar lemties, likimo. Kitas Diko ir Duffy (2009) sampratoje nurodomas pašaukimo komponentas – į kitus orientuotos vertybės kaip pirminis motyvacijos šaltinis. Mokslininkai apibrėžia pašaukimą kaip „transcendentinį kvietimą, patiriamą iš išorės, atlikti tam tikrą vaidmenį gyvenime, patiriant tikslingumą ar prasmingumą, orientaciją į kitus kaip pirminį motyvacijos šaltinį“ (Dik, Duffy, 2009, p. 427).

Skirtingą apibrėžimą pateikia Elangovanas ir kt. (Elangovan et al., 2010), nurodydami, jog pašaukimas tai „prosocialių ketinimų įgyvendinimo veiksmai, atspindintys tai, ką asmuo norėtų, turėtų daryti ar daro“ (Elangovan et al., 2010, p. 430). Šie mokslininkai nekildina pašaukimo iš išorinio šaltinio, kaip Dikas, Duffy (2009). Jie nurodo (Elangovan et al., 2010), jog pašaukimas turi 3 fundamentinius ypatumus: 1) veiksmai, skirti įgyvendinti pašaukimą, o ne vien jo žinojimas ir suvokimas; 2) aiškus tikslo ir asmeninės misijos jausmas ir 3) prosocialūs ketinimai.

Pateiktos pašaukimo sampratos turi tam tikrų panašumų ir skirtumų. Pašaukimas siejamas su tikslo ir prasmingumo darbe jausmu, akcentuojamos prosocialios vertybės ir tikslai. Skiriasi tuo, iš kur kildinamas pašaukimas (išorinio ar vidinio šaltinio) kaip gilios savirefleksijos pasekmė.

Mokslinėje literatūroje randama labai daug pašaukimo apibrėžimų, dauguma jų akcentuoja vieną ar kelis pašaukimo komponentus. Sutarinama, jog asmenys, turintys pašaukimą, darbe išgyvena stipresnį prasmės, tikslingumo ir pasitenkinimo jausmą, turi didesnę norą savo profesine veikla prisidėti prie kitų ir bendruomenės gerovės (Steger et al., 2010; Dik, Duffy, 2009; Hall, Chandler, 2005). Pašaukimas yra

unikalus (Wrzesniewski, 2012; Rosso et al., 2010) ir susijęs su asmens *identitetu* bei *unikaliais talentais* (Hirschi, Herrmann, 2013; Hirschi, 2012; Dobrow, 2007; Hall, Chandler, 2005; Novak, 1996), akcentuojamos asmens pastangos rasti *asmeninę prasmę* (Dobrow, 2004; Bellah et al., 1985), nepriklausomai, ar asmuo yra religingas, ar ne (Dobrow, 2007), atspindi siekį prisidėti *prie bendruomenės ar platesnės visuomenės gerovės* (Elangovan et al., 2010; Steger et al., 2010; Dobrow, 2004; Bellah et al., 1985), todėl yra *prosocialus ir altruistinis* (Hunter et al., 2010; Dik, Duffy, 2009), nusakomas *prasmingumo ir misijos* jausmu (Dik, Duffy, 2009), kuris apima asmens *talentų, interesų ir galimybių* atitikimą ir tinkamą panaudojimą, remiamasi *socialiai reikšmingomis vertybėmis* ir *tikslais*, dėl to pagerėja eudemoninė gerovė (Dik et al., 2012; Hagmaier, Abele, 2012; Elangovan et al., 2010; Hunter et al., 2010; Steger et al., 2010; Bunderson, Thompson, 2009; Peterson et al., 2009; Wrzesniewski et al., 1997; Hardy, 1990). Asmenys gali suprasti savo pašaukimą kaip stiprią *aistrą* tam tikrai sričiai, kuri gali generuoti *būtinumą, ilgaamžiškumą ir tam tikros srities kompetencijas* (Dobrow, Tosti-Kharas, 2011; Dobrow, 2004, 2007), *asmeninę misiją* ar *savirealizaciją ir pasitenkinimo jausmą* (Hall, Chandler, 2005; Dobrow, 2004; Novak, 1996), ar orientaciją į darbą, kai darbas suprantamas kaip neatsiejamas nuo gyvenimo (Wrzesniewski et al., 1997; Bellah et al., 1986). Pašaukimas siejasi su *pasitenkinimu pasirinkta profesija*: žmonės, jaučiantys pašaukimą, yra patenkinti savo darbu, profesija, jaučiasi realizavę save (Kaminsky, Behrend, 2015; Hirshi, Hermann, 2013; Tolutienė, 2012; Steger et al., 2010; Dobranskienė, 2004, 2007; Laužackas, 2005; Kavaliauskienė, 2001; Jovaiša, 1999), asmenys, dirbantys iš pašaukimo, *gina savo profesijos prestižą* (Jovaiša, 1981, 1999; Liobikienė, Bukauskienė, 2014).

Atliktos mokslinės literatūros analizės pagrindu *profesinio pašaukimo koncepcijoje* galima išskirti šias profesinio pašaukimo dimensijas: 1) transcendentinė kreipiančioji jėga, kuri reiškia, jog asmuo patiria transcendentinį kvietimą arba vidinį balsą, kuris kreipia jį tam tikru karjeros keliu, 2) identifikacija su darbu ir tinkamumas jam, t. y. asmens interesų, gebėjimų ir darbo reikalavimų atitikimas, taip asmuo

geba identifikuotis su darbu, 3) prasmingumo išgyvenimas, t. y. asmenys, turintys pašaukimą, savo darbą laiko tikslingu ir prasmingu, 4) vertybėmis grįstas prosocialus elgesys, rodantis, jog pašaukimą turintys asmenys turi į kitus orientuotas vertybes ir elgiasi prosocialiai.

Lietuvos edukologijos ir psichologijos moksluose pašaukimo samprata analizuojama išryškinant vidinius ir išorinius pašaukimo pasireiškimo veiksnius bei jų santykį ir tęsiama profesinio pašaukimo ugdymo priemonių paieškomis. Kaip teigia Jovaiša (1993), žodis *pašaukimas* suprantamas keleriopai: kaip žmogaus lemtis dirbti tam tikrą darbą (jis gimęs būti artistu), kaip žmonių grupės paskirtis atlikti visuomeninę pilietinę pareigą (karių pašaukimas ginti Tėvynę), kaip tikslas, kuriam žmogus paskyrė savo gyvenimą (pašauktas būti vienuoliu ar gydytoju). Vabalas-Gudaitis pašaukimo sampratoje išskiria egzogeninio ir endogeninio pobūdžio veiksnius. Egzogeniniu aspektu „Pašaukimas – tai socialinės pareigos supratimas, laisvas individo atsidavimas kolektyvui, atskiro nario – visam organizmui“ (Vabalas-Gudaitis, 1938, p. 140). Endogeniniu atžvilgiu „tikrasis pašaukimas remiasi tam tikrais įgimtais žmogaus gabumais, jo talentais. Šie talentai turi savotišką vidinį balsą: jie ragina žmogų imtis tokių darbų, per kuriuos galėtų pasireikšti stipresni įgimti gabumai. Šiems gabumams darbas yra psichofizinis maistas, nes nuo darbo gabumai didėja, kartu žmogus patiria pasisekimą ir džiaugsmą. Todėl talento šauksmas yra lyg alkano prašymas maisto, vidinis reikalavimas atitinkamo darbo, kuris įgalintų žmogų geriausiai išugdyti savo įgimtus gabumus ir tuo būdu visuomeniniame gyvenime pasiekti didžiausią darbingumą bei kūrybingumą. <...> Todėl pasirenkamo darbo suderinimas su savo įgimtais gabumais sudaro antrąją tikrojo pašaukimo esminę žymę. Ši žymė yra grynai individinė, vidinio (endogeninio) pobūdžio ir, tik sąveikaudama su pirmąja aukštesne žyme, sudaro pilną tikrojo pašaukimo psichinę būseną...“ (Vabalas-Gudaitis, 1938, p. 141). Vabalas-Gudaitis (1931) ir Gučas (1937) pašaukimu vadina „įgimtus gabumus ir linkimus“, galėjimą „pasiekti maksimalų darbo našumą“, „rasti pasitenkinimą“. Šie mokslininkai nurodo, jog kiekvienas žmogus individualiai „išgirsta savo pašaukimo balsą“. Voveris (1983, 1990) pašaukimą sieja su interesais, motyvais, nuostatomis, požiūriu į veiklą ir

traktuoja juos kaip žmogaus psichikos reiškinius, susiformuojančius kaip patirties, mokymosi ir auklėjimo rezultatas.

Kai kurie mokslininkai pašaukimą apibrėžia kaip asmens vidinių ir išorinių veiksnių sąveikos rezultatą. Laužackas (1996) nurodo, jog „pašaukimas – vidinių charakteristikų (motyvų, nuostatų, charakterio ypatybių) nulemtas žmogaus santykis su tam tikra veikla (profesija). Pašaukimas susiformuoja dėl išorinių veiksnių įtakos ir reiškiasi kaip tam tikras įsitikinimas, pareigos jausmas“.

Plačiai Lietuvoje naudojamą pašaukimo struktūrą yra pateikęs Jovaiša (1993, p. 72), kuris, nors ir pabrėždamas asmenybės pašaukimo nedalomumą, išskiria tam tikrus pašaukimo elementus ir suskirsto juos į tris sritis:

- 1) motyvacinė sritis – polinkis visą gyvenimą vykdyti tam tikros srities veiklą, idėjinės-politinės, estetinės ir darbo vertybės, idealai,
- 2) potencinė sritis – žinios, mokėjimai, įgūdžiai ir gebėjimai (intelektiniai, specialieji, organizaciniai, techniniai, motoriniai ir profesiniai),
- 3) charakterio sritis – aktyvumas, atkaklumas, iniciatyvumas, emocingumas, susijęs su tam tikros srities veikla.

Pukelis (2004) nurodo, jog nors empiriniais pašaukimo parametrais gali tapti daugybė psichinių darinių, reikšmingiausiais pašaukimo raiškos elementais linkstama laikyti polinkį į atitinkamą veiklą, profesinius interesus ir vertybes, rodančias asmens pasaulėžiūros, gyvenimo ir darbo prasmės bei idealo suvokimą. Įvairūs polinkiai, savo ruožtu, gali reikšti esamus gabumus, kurie tampa profesinio pašaukimo pagrindu. Motyvacinei ir profesinės veiklos sritims priklausančių psichinių darinių dėmė daro įtaką teigiamiems charakterio bruožams, tinkamiems tai arba kitai profesijai, formavimuisi, o atitinkamos asmenybės charakterio ypatybės lengvina arba sunkina pašaukimo realizaciją pasirinkus tam tikrą profesiją. Galima teigti, kad profesinis pašaukimas yra vientisas darinys, nes jį sudarantys struktūriniai elementai yra glaudžiai susiję ir vienas kitam daro įtaką.

Kavaliauskienė (2001) pateikia pedagoginio pašaukimo sampratą. Pedagoginis pašaukimas – tai individo savimonė, pasireiškianti savęs kaip ugdytojo pažinimu, teigiamu savo santykiu su pedagogo profesii-

ja, tinkamumo pedagogo profesijai išgyvenimu ir siekimu ją realizuoti dirbant su jaunimu (Kavaliauskienė, 2001, p. 165). Mokslininkė, remdamasi Jovaišos (1981, 1993) pateikta pašaukimo struktūra, pateikia pedagoginio pašaukimo struktūrą. Pedagoginio pašaukimo struktūros motyvacinėje srityje ryškus poreikis įgyti naujų kultūrinių vertybių, dalytis dvasinėmis gėrybėmis ir gyventi pagal dvasines vertybes; domėjimasis filosofija, mokslinėmis žiniomis; siekis auklėti vaikus, daryti jų gyvenimą prasmingesnį, vertybinės saviraiškos; siekimas mokslo, socialinių, dorovinių, estetinės brandos vertybių, dvasines vertybes perduoti kitiems, profesinė gyvenimo prasmė ir laimė; polinkis būti aktyviam, plėtoti asmenybės galias, teigiamai vertinti pedagoginę veiklą, linkėti kitiems sėkmės, optimistiškai vertinti tikrovę, išverti sunkumus. Pedagoginio pašaukimo potencinėje srityje, pagal V. Kavaliauskienę, ryškūs yra profesinės žinios, pedagoginiai gabumai ir talentas bei pedagoginiai gebėjimai, o charakterio sritis išryškina pedagoginį charakterį, elgesio ir veiklos dorovinę kultūrą. Mokslininkė nurodo, jog ši struktūra nėra galutinė, jos turinys gali būti nuolatatos papildomas, nes kiekviena pedagoginį pašaukimą turinti asmenybė pasižymi savitomis savybėmis ir tuo praplečia šią struktūrą bei savitai nuspalvina ją.

Taigi, Lietuvos edukologijos ir psichologijos moksluose profesinis pašaukimas suprantamas kaip žmogaus ir jo profesinės veiklos santykis, pasireiškiantis vidiniais išgyvenimais, nuostatomis ir sąlygojantis pasitenkinimą veikla bei darbingumą.

Lyginant užsienio ir Lietuvos mokslininkų pateikiamas pašaukimo sampratas, randamos sąsajos, t. y. pašaukimo įtaka asmens bendrai gerovei ir pasitenkinimas darbu, siekimas įgyvendinti savo pašaukimą, atitinkamų vertybių puoselėjimas, asmenybės savybių, gabumų, interesų ir motyvacijos, susijusios su pasirinkta karjera, turėjimas, kurios atspindi profesinio pašaukimo koncepcijos esmę.

Šiame disertaciniame tyrime bus remiamasi Jovaišos (1981, 1993, 2007) pateikta pašaukimo struktūra, kurią sudaro 3 sritys: motyvacinė, potencinė ir charakterio. Mokslininko nurodomi pašaukimo elementai glaudžiai siejasi su užsienio autorių pateikiamais pašaukimo elementais. L. Jovaišos pašaukimo struktūra buvo taikyta vykdant empirinius

pašaukimo tyrimus (Tolutienė, 2014; Jūrevičiūtė, 2004), įgyvendinat profesinio pašaukimo ugdomouosąjį eksperimentą (Kavaliauskienė, 2001).

1.1.2. Profesinio pašaukimo ugdymo aktualijų aptartis

Mokslininkai (pvz., Voveris, 1992; Pukelis, 2004;) teigia, kad jau gimstama turint pašaukimą tam tikrai veiklai. Pukelis (2004) pastebi, jog kiekvienas sveikas vaikas savo prigimtyje slepia tam tikros veiklos idėją (pašaukimą), kurios pagrindas yra turimas talentas, tik labai sunku yra nustatyti, kam vaikas yra gabus (p. 87). Voveris (1992) nurodo, jog pedagoginio darbo sėkmę lemia visų pirma pedagogo asmenybė. Todėl būtina 2–3 metus iki studijų ieškoti kandidatų su potencialiais pašaukimo pedagoginiam darbui požymiais (paveldais). Tokios pat nuomonės yra ir Giedraitienė (1992), teigdama, kad per paskutiniuosius trejus mokyklinio gyvenimo metus būtina skatinti jaunuolių tikslingą pedagoginį apsisprendimą (p. 25). Panašios nuomonės laikosi ir kai kurie užsienio mokslininkai (Wrzesniewski, 2012; Hunter et al., 2010; Dik, Duffy, 2009; Dobrow, 2007), nurodydami, jog pašaukimas yra besivystantis konstruktas, nėra staiga ir galutinai atskleidžiamas, būtinas nuolatinio savo darbo tikslų ir prasingumo vertinimas, susijęs su karjeros projektavimo uždaviniais, kurie kyla paauglystėje ar vėliau, yra svarbūs jauniems žmonėms ir kinta per laiką.

Kai kurie mokslininkai (Praskova et al., 2014; Duffy, Autin, 2013; Praskova et al., 2013; Berg et al., 2010; Duffy, Sedlacek, 2010; Hall, Chandler, 2005; Beresnevičienė, 2003; Бюлер, 1991) nurodo, jog jaunų ir suaugusių žmonių pašaukimas reiškiasi skirtingai, pašaukimo paieškos pradėdamos paauglystėje, tęsiamos jaunystėje ir vyresniame amžiuje suaugusieji jau realizuoja savo pašaukimą darbo vietose. Biuleris (Бюлер, cit. pgl. Дубровина и др., 1991, p. 64) nurodo, jog jaunuoliai nuo 16 iki 25–30 metų ieško savo pašaukimo, t. y. veiklos srities, kuriai tinka jų gebėjimai ir siekiai. O nuo 25 metų iki 45–50 metų tikslinamas gyvenimo pašaukimas, sukuriama šeima, apibrėžiama socialinė padėtis, kaupiama gyvenimo pasiekimų, sėkmių ir nesėkmių patirtis, aktualizuojamos ir asmenybės potencialios, ryškesni tampa asmenybės socialiniai siekiai, keičiasi siekių, poreikių ir interesų pobū-

dis. Beresnevičienė (2003) pateikia panašius duomenis, nurodydama, jog pašaukimo paieškos pradedamos paauglystėje ir tęsiamos iki 30–40 metų. Pašaukimo paieškos tampa svarbios jaunuoliams, nes jie pradeda formuluoti savo karjeros tikslus ir imasi pasirengimo karjerai veiksmų, kurių tikslas susirasti prasmingą darbą (Praskova et al., 2013; Berg et al., 2010; Duffy, Sedlacek, 2010; Hall, Chandler, 2005). Jaunuoliai (18–25 metų) gyvena pereinamuoju laikotarpiu, kai iš mokyklos pereina į darbą ar toliau mokosi. Pagrindinis jų vystymosi tikslas yra atsisakyti ankstesnių tikslų, nustatyti naujus, susijusius su jų studijomis, ateities profesija ir apskritai gyvenimu (Arnett, 2000), pradėti parengiamuosius karjeros planavimo procesus, susijusius su siekiu tikslingai ir prasmingai dirbti (Berg et al., 2010; Hall, Chandler, 2005). Duffy ir kt. (2010) nurodo, jog pašaukimas gali kilti mokymosi, karjeros plėtojimo metu ar bet kuriuo gyvenimo etapu. Yra nuomonių, jog pašaukimas gali silpnėti. Palujanskienė, Pugevičius (2004), atlikę pedagogų tyrimą, nustatė, jog profesinio pašaukimo srityje galimos krizės, kurios „gesina“ profesinius interesus ir 16–20 darbo metais išryškėja mokytojų karjeros krizė, susijusi su pedagoginio pašaukimo sumažėjimu.

Kai kurie tyrimai rodo, jog žmonės, dirbantys iš pašaukimo, gali pervargti darbe (Berg et al., 2010; Bunderson, Thompson, 2009; Yugo, 2009; Wrzesniewski et al., 2003). Žmonės, jaučiantys pašaukimą darbui, traktuoja savo darbą kaip moralinį įsipareigojimą ir yra linkę aukotis (aukoti savo asmeninį laiką, papildomą uždarbį ir komfortą darbe), dirba negailėdami savęs, neatsižvelgdami į reikalavimus ir aplinkybes. Yugo (2009) nurodo, jog tokie žmonės gali susitapatinti su klientais, patirti daugiau neigiamų emocijų ir gali sumažėti jų bendra gerovė. Gazicos, Spectoro (2015) empirinis tyrimas rodo, jog asmenys, turintys pašaukimą, tačiau negalintys jo realizuoti profesinėje veikloje, savo fizinę ir psichinę sveikatą vertina žemiau, turi žemesnį pasitenkinimą darbu ir gyvenimu bei aukštesnes pasitraukimo iš darbo intencijas, nei tie, kurie išvis neturi pašaukimo tam tikrai profesijai.

Galima daryti išvadą, kad su tam tikromis pašaukimo užuomazgomis, paveldais gimstama, paskutiniuosius 2–3 mokyklinio gyvenimo metus reikia aktyviai skatinti paauglius pažinti savo pašaukimą, o stu-

dijų metais plėtoti ir brandinti jaunuolio profesinį pašaukimą, sieti su pasirinkta karjera. Jaunuoliai, turintys pašaukimą, pasižymi geresne asmenine gerove ir pozityvesne karjeros raida.

Užsienio ir Lietuvos mokslinėje literatūroje ryškėja *studentų profesinio pašaukimo ugdymo koncepcija*, kurios esminė idėja – įvairiomis pedagoginėmis ir psichologinėmis priemonėmis ugdyti studentų profesinį pašaukimą ir teikti pagalbą jiems jį atskleidžiant (Kaminsky, Behrend, 2015; Hirschi, Herrmann, 2013; Hagmaier, Abele, 2012; Hirschi, 2011; Hirschi et al., 2012; Dobrow, Tosti-Kharas, 2011; Duffy et al., 2011; Hunter et al., 2010; Thompson, Feldman, 2010; Savickas et al., 2009; Dik et al., 2009; Danilevičius, 2013, 2008; Dik, Steger, 2008; Dobrow, 2004; Weiss et al., 2003; Kavaliauskienė, 2001; Jovaiša, 1999 ir kt.).

Įvairūs empiriniai tyrimai rodo, jog pašaukimas yra aktualus reiškinyms daugeliui universiteto studentų JAV (Hunter et al., 2010) ir Vokietijoje (Hirschi, Herrmann, 2013; Hagmaier, Abele, 2012; Hirschi, 2011). Aukštesnis profesinis pašaukimas būdingesnis specialistams su aukštuoju išsilavinimu (Hagmaier, Abele, 2012; Peterson et al., 2009; Wrzesniewski et al., 1997; Davidson, Caddell, 1994) ir profesijų, susijusių su dažnomis socialinėmis interakcijomis (Davidson, Caddell, 1994), dirbantiems sveikatos ir švietimo srityse (Hagmaier, Abele, 2012).

Aukštųjų mokyklų studentų pašaukimo tyrimai rodo, jog jaunų žmonių pašaukimas yra susijęs su bendra gerove, būtent pasitenkinimu gyvenimu ir psichologiniu prisitaikymu (Steger et al., 2010), tam tikros srities gerove, t. y. akademinio ir karjeros pasirinkimo pasitenkinimu (Duffy et al., 2011; Braslauskienė ir kt., 2011; Duffy, Sedlacek, 2007), plg. su Duffy, Sedlaceko (2007) 3091 studento apklausos rezultatais, jog pašaukimo turėjimas stipriai koreliuoja su pasitenkinimu pasirinkta profesija, karjera.

Studentai, turintys pašaukimą, yra labiau informuoti apie karjerą, savo karjerą mato svarbia ir turi aiškų profesinį *Aš* vaizdą (Duffy, Sedlacek, 2007), yra daugiau įsitraukę į karjerą (Hirschi, 2011). Jie yra labiau apsisprendę, pasitikintys ir aiškiau mato savo karjerą (Dobrow, Tosti-Kharas, 2011; Duffy, Sedlacek, 2007), turi pozityvesnes

karjeros nuostatas ir karjeros rezultatų lūkesčius (Steger et al., 2010; Dik et al., 2008).

Daugelis mokslininkų akcentuoja, jog būtina pagalba jauniems žmonėms ieškant savo pašaukimo (Adams, 2012; Hirschi et al., 2012; Thompson, Feldman, 2010; Savickas et al., 2009; Dik et al., 2009; Dik, Steger, 2008; Danilevičius, 2008; Dobrow, 2004; Weiss et al., 200; Kavaliauskienė, 2001). Hirschis, Herrmann (2013) nurodo, jog studentams būtina pagalba ieškant ir atskleidžiant savo pašaukimą, nes jis pozityviai veikia gebėjimą valdyti profesinius reikalavimus, padidina įsitraukimą į pasirengimą karjerai. Pagalbos studentams, atskleidžiant savo pašaukimą, svarbą pagrindžia ir pastarųjų metų atlikti tyrimai, kurie rodo, jog pašaukimą pasirinktai profesijai turi tik apie pusę ir mažiau studentų. Pavyzdžiui, Danilevičius (2013, p. 93) atliko 393 baigiamojo IV kurso studentų iš keturių kolegijų (straipsnyje nenurodytos studijų programos) apklausą ir nustatė, kad 54,8 proc. IV kurso studentų teigia, jog pasirinkta profesija atitinka jų profesinį pašaukimą. Lyginant su kitais panašiais tyrimais, pažymėtina, kad šie rezultatai yra geresni, nei Duffy, Sedlaceko (2010) tyrimo rezultatai, kai jie, apklausę daugiau nei 5000 įvairių programų bakalauro studijų studentų, nustatė, jog 44 proc. turi pašaukimą pasirinktai profesinei veiklai. Panašius rezultatus nurodo ir Hirschis (2011). Apklausęs 407 12 įvairių programų studentus Šiaurės Vokietijoje, jis nustatė, jog pašaukimą pasirinktai profesijai turi 42 proc. dalyvavusių tyrime studentų.

Mokslinėje literatūroje konstatuojama, kad profesinis pašaukimas yra susijęs su profesiniu tapatumu (Dik, Duffy, 2009; Elangovan et al., 2010; Hall, Chandler, 2005; French, Domene, 2010). Empiriniai tyrimai patvirtina, jog aukštesnis pašaukimo jausmas yra susijęs su kai kuriais konstruktais, artimais profesiniam tapatumui: identifikacija su darbu (Bunderson, Thompson, 2009), karjeros įsipareigojimu (Duffy et al., 2011), *Aš* koncepcijos aiškumu (Duffy, Sedlacek, 2007), profesiniu *Aš* aiškumu (Duffy et al., 2014; Duffy, Dik, 2013; Duffy et al., 2011), karjeros sprendimais (Duffy, Sedlacek, 2007; Hirschi, 2012; Steger et al., 2010). Woitowicz, Domene (2013) nurodo, jog labai svarbu atsižvelgti į tai, kad karjeros konsultavimas natūraliai turi po-

veikį pašaukimo atskleidimui, kadangi konsultavimo metu asmenys daugiau sužino apie savo tapatumą, jie taip pat yra labiau motyvuojami ieškoti savo pašaukimo. Galleo, Lenz (2013) 329 universiteto studentų tyrimas rodo, jog studentai, kurie turi aukštesnę profesinės tapatybės lygį ir žemesnę neigiamų minčių apie pasirinktą karjerą lygį, labiau pritaria, jog turi pašaukimo jausmą. Šie mokslininkai daro prielaidą, jog profesinė tapatybė ir mintys apie pasirinktą karjerą sąlygoja profesinio pašaukimo formavimąsi. Kaip nurodo Hirschi ir kt. (2012), Savickas ir kt. (2009), svarbu yra tiesiogiai sustiprinti asmens darbo prasmingumo ir profesinės tapatybės jausmą, siekiant padidinti pozityvią darbo patirtį, nepaisant, ar turi jie pašaukimą, ar ne, todėl aktualūs tampa konsultavimo metodai, skirti profesiniam identitetui konstruoti ir darbo prasmei rasti.

Profesinio pašaukimo ugdymą tyrinėjančių mokslininkų akiratyje vis dažniau iškyla idėjos apie tam tikrą *profesinės savimoneės plėtojimo aspektų svarbą* (Hirschi et al., 2012; Tolutienė, 2012; Savickas et al., 2009; Dobrow, 2004; Weiss et al., 2004; Urbonienė, Leliūgienė, 2004; Kavaliauskienė, 2001): svarbus įsisąmoninimas, kad asmens darbas padeda kitiems (Weiss et al., 2004); pabrėžiamas savo potencialių galimybių ir gebėjimų įvaldyti tam tikrą profesiją įsisąmoninimas (Sorončan; 2005), tinkamumo pasirinktai profesijai savimoneės ir siekis ją įgyvendinti (Tolutienė, 2012; Urbonienė, Leliūgienė, 2004; Kavaliauskienė, 2001), subjektyvi savikonceptualizacija, susijusi su profesiniu vaidmeniu (McGowen, Hart, 1998). Duffy ir kt. (2014), Hirschio (2011) tyrimai rodo, jog pašaukimui atskleisti reikalingas savęs pažinimas, savo profesinio Aš tyrinėjimas. Kavaliauskienė (2001), atlikusi teorinę įvairių mokslinių šaltinių analizę, nurodo, jog pedagoginis pašaukimas yra susijęs su individo savimoneės, pasireiškiančia savęs pažinimu, savo santykiu su pedagogo profesija suvokimu ir vertinimu, atveriančiu galimybes kryptingai, tikslingai veikti, tobulėti bei kurti save, todėl pedagoginio pašaukimo esmė – tai individo tinkamumo pedagogo profesijai savimoneės ir siekimas ją realizuoti. Tolutienės (2012) tyrimo rezultatai patvirtina, jog pašaukimas yra susijęs su asmens savimoneės, pasireiškiančia savęs pažinimu, savo santykiu su profesija supratimu ir vertinimu, atveriančiu galimybes kryptingai, tiks-

lingai veikti bei tobulėti. Individualaus profesinio pašaukimo atpažinimo procese svarbus tampa savo individualybės ir siekiamos profesijos pažinimas bei jų tinkamo atitikimo suvokimas.

Taigi, teoriniai ir empiriniai tyrimai rodo įvairius profesinio pašaukimo, profesinio tapatumo ir profesinės savimonės ryšius. Tačiau nėra pakankamai aišku, kokį ugdomąjį poveikį daro profesinės savimonės plėtojimas studentų profesiniam pašaukimui.

Konstatuojama, kad ugdant studentų pašaukimą būtina supažindinti su *pašaukimo samprata, jam įtakos turinčiais veiksniais* (Praskova et al., 2015; Gazica, Spector, 2015; Hirschi, Herman, 2013; Duffy, Sedlacek, 2010; Dik et al., 2009; Kavaliauskienė, 2001). Duffy, Sedlacekas (2010) nurodo, jog dirbant su aukštųjų mokyklų studentais būtina supažindinti ne tik su karjeros sprendimo priėmimo procesu ir jam įtakos turinčiais veiksniais, tokiais kaip interesai, gebėjimai ir vertybės, bet ir su pašaukimo samprata. Mokslininkai pateikia rekomendacijas, kaip konsultuoti studentus, turinčius pašaukimą ir ieškančius savo pašaukimo. Konsultuojant studentus, kurie turi pašaukimą, mokslininkai siūlo padėti studentams išsiaiškinti, kaip pašaukimas veikia karjeros plėtojimą, pašaukimo sampratą, iš kur studentas kildina pašaukimą, kaip būsima karjera siejasi su pašaukimu, studento vertybėmis, interesais, įgūdžiais ir gebėjimais, tėvų lūkesčiais. Panašios nuomonės yra ir kai kurie mokslininkai (Praskova et al., 2015; Gazica, Spector, 2015; Hirschi, Herman, 2013 ir kt.), kurie nurodo, jog siekiant teikti pagalbą jaunuoliams, ieškantiems savo pašaukimo, labai svarbu yra supažindinti su pašaukimo samprata ir įsivertinti savo pašaukimą pasirinktai profesinės veiklos sričiai. Konsultuojant studentus, kurie ieško savo pašaukimo, Dikas ir kt. (2009) siūlo diskutuoti apie aplinkybes ir ženklus, rodančius, jog jis pradeda jausti pašaukimą.

Konstatuojama, kad siekiant ugdyti profesinį pašaukimą reikia padėti asmeniui *išsiaiškinti ir tobulinti savo profesinius interesus, vertybes, gebėjimus* (Hirschi, Herrmann, 2012; Duffy, Sedlacek, 2010; Dik et al., 2009; Dik, Steger, 2008; Hall, Chandler, 2005). Studentai gali pajusti pašaukimą tam tikrai karjerai, jei ji sutaps bent su keliais profesiniai interesais, gebėjimais ar vertybėmis, svarbu padėti jiems iširti

savo profesinius interesus, gebėjimus ir vertybes, išvelgiant galimą pašaukimą (Duffy, Sedlacek, 2010), padėti asmeniui jį pagrįsti asmeniniais interesais, tikslais ir vertybėmis (Hirschi, Herrmann, 2012; Hirschi et al., 2010; Dik et al., 2009; Dik, Steger, 2008). Hallas, Chandleris (2005) nurodo, jog asmenys, turintys pašaukimą, nepaisant stipraus tikslo jausmo, turi atsižvelgti į savo vidines vertybes ir identitetą, turi būti motyvuoti siekti savo tikslų (t. y. būti savarankiškais) ir savarankiškai tyrinėti, adaptuotis ir pasitikėti manevruojant karjeroje.

Daugelis mokslininkų pašaukimo ugdymo procesą siejā su *karjeros tikslų nustatymu ir jų valdymu, išitraukiant į pasirengimo karjerai veiklas* (Praskova et al., 2014; Duffy, Dik, 2013; Elangovan et al., 2010; Hall, Chandler, 2005; Arnett, 2000). Pašaukimo paieškos jaunuoliams reiškia „dažniausiai savarankiškai nustatyti svarbų karjeros tikslą, prasmingą ir tikslingą individui (ir bendruomenei), ir kuris gali būti stiprinamas (arba silpninamas) išitraukiant į tikslą orientuotas, pasirengimo karjerai veiklas ir adaptacinius procesus, susijusius su tikslo siekimu“ (Praskova et al., 2015, p. 3; Praskova et al., 2014, p. 22). Jaunuolių pašaukimo paieškos apima stiprių, ilgalaikių, abstrakčių ir asmeninių tikslų nustatymą į ateitį orientuotais veiksmais ir nuostatomis, skirtomis motyvuoti, siekti ir valdyti tikslus (Praskova et al., 2014; Duffy, Dik, 2013). Tai apima tiriamąją ir planavimo veiklas, norą ir pastangas ištraukti į veiklas, susijusias su karjera (Elangovan et al., 2010; Hall, Chandler, 2005), pasirengimo karjerai ir gyvenimui veiklas (Arnett, 2000).

Teigiama, kad pašaukimo ugdymui svarbios tokios veiklos, kurių metu asmuo gali sutelkti dėmesį į save – *introspekcija, savirefleksija, savęs tyrinėjimas* (Wrzesniewski, 2012; Elangovan et al., 2010; Hall, Chandler, 2005), kurių metu *įgytų darbo patirties* (Wrzesniewski, 2012), bei *reliacinės veiklos*, per kurias, bendraudami su kitais, asmenys gali rasti savo pašaukimą (Roberts, Creary, 2012; Wrzesniewski, 2012; Hall, Chandler, 2005), ir socialinis palaikymas – tėvų, karjeros konsultantų, pedagogų ar draugų (French, Domene, 2010).

Wrzesniewski (2012, p. 49) nurodo, jog pašaukimas gali būti ugdomas 3 būdais: 1) asmuo introspekcijos metu turi „išgirsti“ pašaukimą, kylantį iš švento šaltinio, 2) asmuo gali giliau pažvelgti į save ir

rasti informacijos, kuri nukreiptų jį į darbą, kuriame išgyventų gilią prasmę, 3) asmuo gali užsiimti darbu, kuris susijęs jo pašaukimu. Panašias veiklas išskiria ir Hallas, Chandleris (2005), nurodydami, jog pašaukimas plėtojamas tyrinėjant karjerą per introspekciją, refleksiją ir apima reliacinės veiklas, tokias kaip diskusijos su tėvais ar draugais.

Pasak Wrzesniewski (2012), pašaukimas gali kilti iš švento šaltinio, paties asmens, auklėjimo, vaidmenų modelio ir darbo patirties. Roberts, Creary (2012) nurodo, kad remiantis socialinio išmokymo teorija (Bandura, 1977), galima daryti prielaidą, jog pašaukimas gali būti plėtojamas per tėvų ar kitų asmenų elgesio stebėjimą ir imitavimą, motyvuojant juos įgyti ir plėtoti pozityvius identitetus.

Hallas, Chandleris (2005), Elangovanas ir kt. (2010) nurodo, jog pašaukimas atskleidžiamas per gilią savirefleksiją ir savęs tyrinėjimą. Priešingai, Dikas, Duffy (2009) teigia, kad pašaukimas nėra randamas kartą ir visiems laikams, tai nuolatinis vertinimo procesas, pašaukimas kildinamas iš išorinio šaltinio, tai reiškia, jog jis gali būti randamas išoriniame šaltinyje be didelių savęs tyrinėjimo pastangų. Panašios nuomonės laikosi Weissas ir kt. (2004), nurodydami, jog asmuo, kurio pašaukimas kyla iš santykio su Dievu ar aukštesne būtybe, identifikuos savo gyvenimo tikslus per įžvalgą, kuri apima „mokymąsi ir praktikavimą išgirsti savo balsą...“ bei padidina asmens gebėjimą veikti autentiškai (Weiss et al., 2004, p. 13). Mokslininkai šį įžvalgos metodą apibūdina kaip klausymąsi ir meldimąsi. Ir atvirkščiai, asmuo, kurio pašaukimas kyla kaip vidinė jėga, identifikuos pašaukimą per karjeros *savęs* tyrinėjimą, introspekcijos, refleksijos, meditacijos ir reliacinio aktyvumo (t. y. diskusijos su draugais, šeimos nariais) metodais.

Danilevičius (2013) siūlo studijų kokybės tobulinimo veiksnius, skatinančius studentų profesinio pašaukimo identifikavimo kompetencijos ugdymą: informacija ir žinios, padedančios studentams geriau realizuoti savo asmeninį profesinį pašaukimą; įvairios apklausos ir testai, padedantys studentams geriau suvokti tinkamumą pasirinktai profesijai; mokymo(-si) metodai, padedantys studentams geriau atpažinti savo įgimtus gabumus ir įgytus gebėjimus; studijų turinio medžiaga, išsamiai atskleidžianti šios profesijos reikšmę asmenybės to-

bulėjimui; studijų turinio medžiaga, atskleidžianti pasirinktos profesijos reikšmę visuomenės gerovei kurti.

Tyrimai rodo, jog aktyvi savirefleksija ir nenutrūkstamas savo pašaukimo vertinimas padeda jį atrasti (Hirschi et al., 2010; Dik et al., 2009; Elangovan et al., 2010; Hall, Chandler, 2005), tačiau pašaukimo ieškojimo procesas yra susijęs ir su diskomforto, neryžtingumo bei tapatybės painiavos jausmais (Duffy, Sedlacek, 2007).

Atsižvelgiant į atliktą mokslinės literatūros analizę ir apibendrinant, galima įvardinti šias profesinio pašaukimo ugdymo veiklas: *su pažindinimą su profesinio pašaukimo samprata ir jam įtakos turinčiais veiksniais, savo profesinių interesų, vertybių, gebėjimų tyrinėjimą ir tobulinimą, savo karjeros tikslų, išitraukiant į pasirengimo karjerai veiklas, nustatymą ir valdymą*. Be to, pašaukimo ugdymui siūlomos tokios veiklos, kurių metu asmuo gali sutelkti dėmesį į save – *introspekcija, savirefleksija, savęs tyrinėjimas, reliacinės veiklos, kurių metu, bendraudami su kitais, asmenys gali rasti savo pašaukimą, bei veiklos, per kurias asmuo įgytų darbo patirties*. Akcentuojamas nenutrūkstamas pašaukimo vertinimo ir įsivertinimo procesas. Visa tai aki-vaizdžiai siejasi su profesine savimone, todėl tikslinga profesinę savi- monę nagrinėti kaip profesinio pašaukimo ugdymo veiksnį.

1.2. Studentų profesinės savimonės plėtojimo teorinis diskursas

1.2.1. Profesinės savimonės samprata

Siekiant apibrėžti studentų profesinę savimonę konceptualiuoju požiūriu, pirmiausia svarbu nusakyti *savimonės* sampratą.

Lietuvių kalboje terminas *savimonė* yra vartojamas įvairiuose kontekstuose, susijusiuose su žmogaus asmeniniu savęs vertinimu, žinojimu, supratimu, įsivaizdavimu, suvokimu. Visi minėti terminai turi daug bendro, todėl neatsitiktinai aiškinant vieną ar kitą terminą, jie visi vartojami. Ir šis vartojimas dažnai yra gana netikslus, dėl to ir sudėtinga tiksliai apibrėžti studentų profesinės savimonės sąvoką.

Psichologijos žodyne (1993, p. 265) *savimonė* (angl. *self-awareness*) apibrėžiama kaip viena iš žmogaus sąmonės formų – savęs išskyrimas iš aplinkos, savo santykio su pasauliu, savęs kaip asmenybės, savo poelgių, veiksmų, minčių ir jausmų, norų ir interesų suvokimas ir vertinimas. Panašus apibrėžimas pateikiamas kitame *Psichologijos žodyne* (КОНЮХОВ, 1996): „Savimonė – savo veiksmų, minčių, jausmų, elgesio motyvų, interesų, savo vietos visuomenėje įsisąmoninimas, vertinimas, savęs išskyrimas iš aplinkos.“ Savimonė – tai gebėjimas tapti savo paties dėmesio objektu (Morin, 2011, p. 807), suvokti save objektyviai išlaikant subjektyvumo jausmą (Prigatano, Schacter, 1991, p. 13). Ši būseną leidžia asmeniui aktyviai identifikuoti, perdirbti ir saugoti informaciją apie save (Morin, 2011). Viena iš savimonės formų – bandymas atrasti savo veiklos reikšmę, dažnai skatinančią ieškoti gyvenimo prasmės (Гоговин, 1998, p. 858).

Kiek kitus savimonės apibrėžimo akcentus pateikia Legkauskas (2000, p. 63; 2004, p. 61), savimonę apibrėždamas kaip sąmonę apie save, t. y. „prisiminimą apie save, savęs suvokimą dabar, savęs vaizdavimąsi ateityje, minčių ir jausmų savo atžvilgiu visumą“. Mokslininko teigimu, savimonės turinį žmogus išsako atsakydamas į klausimą „kas tu esi?“ Nepaisant to, kad žmogus tokiu atveju išsako ne viską, kas yra jo savimonėje, tačiau neišsako ir nieko, ko nėra savimonė-

je. Kitais žodžiais tariant, *savimonė yra tai, ką žmogus apie save mano: apie savo jausmus, motyvus, elgesį, veiksmus, norus ir interesus.*

Siekiant tiksliau nusakyti savimonės sampratą, naudinga aptarti panašią reikšmę turinčius terminus bei atskleisti jų sąsajas su terminu *savimonė*.

Vienas iš tokių terminų – *savižina*. Šis terminas vartojamas gana retai ir, kas taip pat trukdo atskleisti šį terminą, gana nevienareikšmiškai. Vienais atvejais, pvz., *Lietuvių kalbos terminų žodyne* *savižina* aiškinama kaip savęs pažinimas (<http://www.zodynas.lt/terminu-zodynas/S/savizina>). Kitais atvejais, pvz., Jovaiša (2007, p. 261) teigia, kad *savižina* yra savęs vertinimo, supratimo rezultatas; savo minčių požiūrių, nuostatų, jausmų, poelgių visumos pažinimo ir vertinimo tapatinimasis su savo *Aš*. Kaip gebėjimas *savižina* yra apibrėžiama leidinyje *Kritinio mąstymo ugdymas sėkmingai ateities karjerai* (2006, p. 21): „*Savižina* vadinamas gebėjimas pažinti ir įvertinti savo charakterį, polinkius, gabumus, vertybes, privalumus ir trūkumus.“ Taigi *savižina* apibrėžiama ir kaip procesas, ir kaip šio proceso rezultatas, ir kaip gebėjimas.

Vis dėlto žodžio daryba sudaro pagrindą teigti, kad *savižina* yra ne procesas, o to proceso rezultatas. Morfologiniu požiūriu žodis *savižina* yra moteriškosios giminės daiktavardis. Jis yra sudurtinis iš dviejų žodžių, įvardžio ir veiksmažodžio. Pirmasis dūrinio sandas susijęs su įvardžiu *savęs* ir turi formą *savi-*, antrasis dūrinio sandas sudarytas iš veiksmažodžio *žinoti* (*Dabartinės lietuvių kalbos gramatika*, 2005, p. 165). Kitais žodžiais tariant, *savižina* yra tai, ką žmogus žino apie save.

Kad *savižina* yra tam tikro proceso rezultatas, verčia galvoti ir vertimas į anglų kalbą. Žodis *savižina* į anglų kalbą yra verčiamas *self-knowledge* (*Anglų lietuvių kalbų psichologijos žodynas*, 2013, p. 227). Pastarasis žodis sudarytas analogiškai kaip ir *savižina* iš dviejų žodžių: *self* ir *knowledge*, aiškinamas kaip žinojimas apie save.

Lyginant *savižiną* ir *savimonę*, pastebimas prasmių artumas. Vis dėlto terminai nusako šiek tiek skirtingus dalykus. *Savižina* yra žinojimas apie save, o *savimonė* yra manymas apie save. Žinojimas ir manymas skiriasi: „Žinojimas priešpastatomas nuomonei – įprastiniams

vaizdiniais, fiksuojantiems empirines, kintamas daiktų savybes“ (*Filosofijos žodynas*, 1975, p. 478). Toliau žodyne *nuomonė* aiškinama kaip subjektyvus žinojimas, skirtingai nuo tikro, objektyvaus žinojimo – tiesos (p. 317).

Labai artimas *savižinai* yra kitas terminas – *saviprata* (*self-understanding*) (*Anglų lietuvių kalbų psichologijos žodynas*, 2013, p. 228). Tačiau netikslu tapatinti *savižinos* (*self-knowledge*) ir *savipratos* (*self-understanding*), nes žodžiai *žinojimas* ir *supratimas*, nepaisant prasmių artumo, nusako šiek tiek skirtingus dalykus. Šis skirtumas atskleidžiamas *Psichologijos žodyne* (1993, p. 229), kuriame rašoma, kad *supratimas* yra kokio nors dalyko prasmės ir reikšmės suvokimas. Aiškinama, kad *supratimas* skiriasi nuo žinojimo; žinojimas galimas be supratimo, o *supratimas* – be žinojimo (tiesioginis suvokimas, išvelgimas).

Dar aiškiau suvokti skirtumą tarp žodžių *supratimas* ir *žinojimas* padeda jų santykio savasties (*Aš*) aspektu palyginimas. Kaip nurodo Hamachekas (2000), savęs supratimo procese (*self-understanding*) veikia 2 pagrindiniai savasties *Aš* komponentai: *Aš-veikėjas* (*self-as-doer*) ir *Aš-objektas* (*self-as-object*). Pirmasis šią savasties dichotomiją įvardino Jamesas (1890). *Aš* kaip veikėjas (*The self as the "doer"*) – *Aš*, suvokiantis, veikiantis, galvojantis, prisimenantis, *Aš* „pažįstantis“ (*"knower", the "I-Self"*) ir *Aš* kaip objektas (*the self as "object"*) – *Aš*, turintis tam tikrus fizinius, emocinius, socialinius ir intelektualinius požymius, kurie leidžia tapti „atpažįstamu“ (*"known", the "Me-Self"*). Hamachekas (2000) nurodo, jog asmuo gali save stebėti nepriklausomai, kaip objektą, jį apibūdinti, įvertinti, ir kartu objektas pats save suvokia, įvertina. *Aš* (*I*) pažįsta *Mane* (*Me*). Tokiu būdu asmens savęs supratimas reiškia, ką asmuo sužinojo apie save. Bet tai ne tik tam tikras žinių apie save lygis, tačiau gebėjimas tas žinias paversti naudingomis išvalgomis (Hamachek, 2000, p. 230).

Iliustruodamas šią idėją, mokslininkas pateikia pavyzdžius. Pvz., Johnas žino, jog jam sunkiai sekasi susidraugauti su kitais vaikais (turi žinių apie save (*self-knowledge*)), bet jis nesupranta, kodėl taip yra (stokoja savęs supratimo (*self-understanding*)). Kitas pavyzdys, Jennifer, supranta, jog yra drovi bendraamžių grupėje (turi žinių apie save

(*self-knowledge*) ir supranta, jog tai yra dėl to, jog ji bijo būti atstumta (*self-understanding*). Jonui būtų sunku pasikeisti, nes nepakankamai supranta save (*self-understanding*), nežino, ką ir kaip pakeisti. O Jenifer supranta, kodėl ji yra drovi bendraamžių grupėje, dėl to ji gali pakeisti savo elgesį.

Pateikta argumentacija leidžia teigti, kad *savižina* (*self-knowledge*) ir *saviprata* (*self-understanding*) skiriasi tuo, jog pirmoji nusako žinojimą apie save (t. y. tai, ką žmogus apie save žino), o antroji – „kažko“ asmeninio prasmę ir reikšmę (t. y. tai, kodėl kažkas yra ir kokias to „kažkas“ prasmė).

Saviprata yra savęs supratimo, kaip proceso, rezultatas, savotiškas savęs suvokimo produktas. Kelchtermansas (2005, p. 1000) rašo, kad saviprata kaip produktas atsirado nenutrūkstančiame patirties ir jos įtakos *Aš* įprasminimo *procese*. Savęs supratimas remiasi suvokimu, kaip praeities patirtis ir dabartinės situacijos turi įtakos tam, kaip asmuo mato save kaip profesionalą (London, 2001).

Su terminais *savižina* ir *saviprata* glaudžiai siejasi terminas *savivoka* (*self-perception*, *Anglų lietuvių kalbų psichologijos žodynas*, 2013, p. 228). *Lietuvių kalbos terminų žodyne* terminas *savivoka* aiškinamas kaip savęs, savo asmenybės, vertės suvokimas (<http://www.zodynas.lt/terminu-zodynas/S/savivoka>, <http://www.tv3.lt/zodynas/terminu-zodynas/S/savivoka>). Legkauskas (2000) nurodo, jog *savivoka* yra savęs išskyrimas iš aplinkos, yra ribota laiko ir erdvės, susieta su *čia* ir *dabar* (išskirta autoriaus, Legkauskas, 2000, p. 63). *Taigi, savivoka yra savęs suvokimo rezultatas, apimantis savižinos ir savipratos rezultatus, siejama su savęs suvokimu konkrečiu momentu. Lyginant savivoką ir savimonę, pastebimas prasmų artumas, abi sąvokos pažymi asmens sąmonę apie save, tačiau savivoka siejama su savęs įsivaizdavimu tam tikru momentu (čia ir dabar), o savimonė apima praeities prisiminimus ir ateities perspektyvas (koku norėčiau būti).*

Kitas terminas, kuris svarbus savimonei suprasti, yra *autokonceptija* (*self-concept*). *Psichologijos žodyne* (1993, p. 38–39) nurodoma, jog *autokonceptija* (rus. *Я-концепция*, angl. *self-concept*) yra palyginanti pastovi, individo daugiau ar mažiau įsisąmoninta ir išgyvenama kaip

vienintelė vaizdinių ir nuomonių apie save sistema, kuria vadovaudamasis jis sąveikauja su kitais žmonėmis ir save vertina. Išskiriami trys autokoncepcijos komponentai: kognityvinis (savo būdo savybių, sugebėjimų, išvaizdos, socialinio reikšmingumo ir kitų savybių įsivaizdavimas, t. y. savimonė), emocinis (savigarba, savimeilė, savigarbos stoka ir panašiai), vertinamasis (siekimas padidinti savo vertę, išsikovoti pagarbą ir kt.).

Taigi, *savimonė yra autokoncepcijos kognityvinis komponentas, nusakantis tai, ką žmogus apie save mano: apie savo jausmus, motyvus, elgesį, veiksmus, norus ir interesus.*

Šioje disertacijoje svarbu, kad savimonės turinys priklausio nuo konteksto (Legkauskas, 2000, p. 63). Savimonė yra būdinga tiek žmogui, tiek susibūrusiai pagal kažkokį požymį žmonių grupei (nacijai, klasei, tautai ir pan.). Profesija yra žmones grupuojantis pagrindas, todėl tai pačiai profesinei grupei priklausantys žmonės pasižymi savita savimone.

Mokslinėje literatūroje plačiai vartojamas terminas *profesinė savimonė (professional self-awareness)*. Nagrinėdama dėstytojų, pedagogų profesinę savimonę, Šedžiuvienė (2005, p. 33) ją apibrėžė taip: „tai dinamiška požiūrių į save sistema, fizinių, intelektinių ir kitų savybių suvokimas, taip pat subjektyvus šią asmenybę veikiančių išorinių veiksnių įvertinimas. Savęs suvokimas leidžia išplėsti Aš aiškumą, apibrėžiamą kaip procesą, kuomet dėstytojas realizuoja savęs pažinimą, kuria arba perkuria savo paties vaizdinį, analizuoja savo vertybių pasaulį ir siekia savo egzistavimo prasmės“.

Spurgos (1997, p. 305) manymu, profesinė savimonė – žinojimas apie vienos ar kitos profesijos specifškumą, sudėtingumą, tos profesijos reikalavimus asmeniui. Visa tai suvokus, kaip nurodo mokslininkas, būtina susikurti savo asmenines nuostatas, numatyti gyvenimo perspektyvą, tikslus ir pagal juos veikti.

Stovalis (Stovall, 2011) papildė profesinės savimonės sampratą, akcentuodamas profesinio vaidmens atlikimo svarbos visuomenėje supratimą. Jis profesinę savimonę traktuoja kaip profesinę dorybę. Doras profesionalas yra profesionalas, kuris reflektuoja ir pripažįsta poveikį, kurį asmuo daro tiek profesijai, tiek (per profesiją) visuome-

nei. Profesinė savimonė turi būti traktuojama ne tik kaip gebėjimas pasirinkti tarp *Scylla* ir *Charybdis* ydų (pasirinkti vieną iš blogybių). Dėmesys turi būti skiriamas tam, kokį vaidmenį profesinė savimonė atlieka skatinant dorybių puoselėjimą per savęs supratimą, savo profesijos ir vaidmens, kurį profesija atlieka visuomenėje (p. 124). Stovalio (Stovall, 2011) supratimu, asmuo profesinę savimonę demonstruoja per savo profesinius veiksmus, kurie sąlygoja arba trukdo atlikti profesines funkcijas visuomenei, kritinę refleksiją – t. y., ar tie veiksmai leidžia pasiekti rezultatus, kurių siekia profesija. Tam reikia puoselėti profesinės atsakomybės jausmą, suvokti save kaip dalyvaujantį, atliekantį vaidmenį, prisidedantį prie profesijos indėlio į visuomenę. Turintys profesinę savimonę individai apmąsto ir suvokia savo veiksmus profesijos gerovės ir savo profesijos vaidmens visuomenėje aspektu, tai reikalauja įvertinti tikslus, kuriems profesija tarnauja visuomenėje, ir situacijų, dispozicinių tendencijų, asmens elgesio įvairovės refleksijos, ir suvokimo, kaip tai turi įtakos šiems tikslams pasiekti (p. 125)

Mokslinėje literatūroje vartojamas dar vienas terminas, panašus į terminą *profesinė savimonė*. Tai terminas *profesinis tapatumas (identitetas)*. Legkauskas (2000, p. 64) tapatumą apibūdina kaip „išoriškai stebimų žmogaus aspektų visumą, kuriuos kiti vartoja žmogaus apibūdinimui. Šie išoriškai stebimi aspektai kitų žmonių yra pasitelkiami grupuojant žmogų pagal vienas ar kitas socialines kategorijas, t. y. tapatinant jį su viena ar kita žmonių grupe“. Tačiau šioje disertacijoje sutinkama su Kelchtermanso (2009, p. 261) nuomone, kad *identitetas (tapatumas)* asocijuojasi su statiška būseną, netiesiogiai ignoruoją ar neigia savimonės dinamišką ir biografinę prigimtį (vystymąsi per laiką), todėl laikomasi nuomonės, kad sąvokos *profesinis tapatumas* ir *profesinė savimonė* yra panašios, tačiau skirtingos, o pirmenybė teikiama sąvokai *profesinė savimonė*.

Atsižvelgiant į minėtus samprotavimus, galima teigti, kad sąvoka *profesinė savimonė nusako, ką žmogus mano apie save kaip tam tikros profesijos atstovą*: apie savo profesinį elgesį, veiksmus, norus ir interesus, su profesine veikla susijusius jausmus bei motyvus.

Disertacijoje svarbus ir studentų profesinės savimonės supratimas. Studentas – asmuo, studijuojantis aukštojoje mokykloje pagal nuosek-

liųjų studijų programą (Aukštojo mokslo įstatymas, 2006). Nepaisant to, kad gal kažkas iš studentų ir dirba susijusį ar nesusijusį su studijų programa darbu ir yra tam tikros profesijos atstovas, kiekviena studijų programa yra orientuota į tam tikros profesijos įgijimą ir todėl tikslin- gai rengia studentus šiai profesijai. Tokia prasme suprantami studentai yra būsimi profesionalai. Kitais žodžiais tariant, studijuodami konkre- čią studijų programą, studentai palaipsniui tarsi įžengia į tam tikrą profesiją, įgyja apie ją vis daugiau supratimo. Todėl galima kalbėti apie *studentų profesinę savimonę, kuri nusako, ką studentas mano apie save kaip profesijos, kuriai rengiasi studijų metu, atstovą*: apie savo profesinį elgesį, kai studijų procese tenka atlikti profesinius vaidmenis, veiksmus, jausti norus ir interesus, su profesine veikla su- sijusius jausmus bei motyvus.

1.2.2. Studentų profesinės savimonės plėtojimo teoriniai aspektai

Edukologijos krypties mokslininkams ir praktikams rūpi studentų profesinės savimonės valdymas, t. y. kryptingas jos keitimas profesini- ų kompetencijų tobulinimo linkme. Mokslininkai nagrinėja įvairius šios problematikos aspektus ir vartoja įvairią terminiją. Šioje disertaci- joje nuspręsta sutelkti dėmesį į studentų profesinės savimonės **plėto- jimą**. Toks sprendimas buvo padarytas dėl kelių argumentų, kurie pateikti toliau tekste.

Išnagrinėjus termino *savimonė* vartojimą su kitais žodžiais, matyti, kad dažniausiai vartojami keli variantai: *savimonės ugdymas* (pvz., tautinės savimonės ugdymas, ekologinės savimonės ugdymas), *stipri- nimas* (pvz., etninės savimonės stiprinimas, jaunimo savimonės stipri- nimas), *savimonės didinimas* (pvz., bendruomenių narių savimonės didinimas, pirkėjų savimonės didinimas), *savimonės plėtojimas* (pvz., kultūrinės savimonės plėtojimas).

Sąvokos *stiprinimas*, *didinimas* nėra priskiriamos edukologijos (Jovaiša, 2007) terminams, todėl jų buvo iš karto atsisakyta. Renkantis iš kitų dviejų terminų (*ugdymas* ir *plėtojimas*), buvo atsižvelgta į tai, kad terminas *plėtojimas* yra artimas terminui *ugdymas* (Jovaiša, 2007,

p. 224; Jovaiša, 1993, p. 177; <http://sinonimai.lt/#!/plėtoti>, <http://sinonimai.lt/#!/ugdyti>), tačiau jie skiriasi. *Dabartinės lietuvių kalbos žodyne* žodis *ugdyti* aiškinamas kaip „auginti, auklėti, plėtoti, kelti, žadinti“ (<http://dz.lki.lt/get/92225/>). O žodis *plėtojimas* konkrečiau nusako „ėjimą iš mažiau tobulo būvio į tobulesnį, raidą“ (<http://www.zodynas.lt/terminu-zodynas/P/pletote>).

Profesinės savimonės branda siejama su profesijos rinkimosi branda (Jovaiša, 1999; Lileikienė, Petkevičiūtė, 2003). Į universitetą įstoję studentai jau būna pasirinkę tam tikrą profesiją ir numatę būdus jai įgyti. Jovaiša (1999) teigia, kad negalima kalbėti apie laisvą profesinį apsisprendimą tol, kol nesubręsta jaunuolio gebėjimas įsivaizduoti, suprasti ir vertinti save būsimos veiklos pasaulyje (p. 82). Kaip teigia Lileikienė, Petkevičiūtė (2003), žmogaus subrendimas rinktis profesiją yra asmenybės gebėjimas sąmoningai pasirinkti atitinkamą darbo rūšį ir kelią specialybei įgyti. Vienas iš subrendimo veiksnių renkantis profesiją yra patirtis (žinios, mokėjimai, įgūdžiai). Kitais žodžiais tariant, studentai jau yra pasiekę tam tikrą profesinės savimonės lygį, arba, anot Lileikienės, Petkevičiūtės (2003), profesinės savimonės brandą, todėl tikslinga toliau kalbėti apie profesinės savimonės plėtojimą, o ne jos ugdymą.

Dar vienas argumentas, nulėmęs termino *plėtojimas*, o ne *ugdymas* pasirinkimą, yra tas, jog mokslinėje literatūroje angų kalba prie sąvokos *professional self-awareness* dažniausia pateikiamas žodis *development*. Anglų kalbos žodis *development* verčiamas *plėtra*, *plėtojimas* (<https://translate.google.lt/#en/lt/development>; *Anglų-lietuvių kalbų psichologijos žodynas*, 2013, p. 82). Žodis *development* aiškinamas kaip aktas arba procesas, kurio metu vyksta kažko augimas, progresas (<http://dictionary.reference.com/browse/development>).

Atsižvelgiant į tokią žodžio *plėtojimas* sampratą ir anksčiau aptartą studentų profesinės savimonės sampratą, studentų profesinės savimonės plėtojimą galima apibrėžti ***kaip aktą arba procesą, kurio metu formuojasi studento nuomonė apie save kaip profesijos, kuriai ren-giasi studijų metu, atstovą.***

Studentų profesinės savimonės plėtojimo aktualumą studijų metu mokslininkai sieja su visapusiškos asmenybės ugdymo studijų procese

siekiu (Vandemark, 2006; Hansen, 2009), tolydžiu profesinio ir asmeninio *Aš* plėtojimui (Leonardelli, Gratz, 1986; Stovall, 2011), profesinių gebėjimų ugdymui (Renick, 1976; Chin-Yen, 1998; Barkauskaitė, 2007), pedagogų rengimo problemoms (Subotkevičienė, 2008) ir kt.

Atsižvelgiant į studentų profesinės savimonės plėtojimo aktualumą, profesinės savimonės plėtojimo uždaviniai nurodomi kai kurių atskirų profesijų studijų kryptių aprašuose (pvz., Gamtinės ir visuomeninės geografijos studijų krypties aprašas, 2015; Reabilitacijos studijų krypties aprašas, 2013; Odontologinės priežiūros studijų krypties aprašas, 2015; Socialinis darbas, 2015), profesinės etikos kodeksuose (pvz., Lietuvos bibliotekininkų draugijos etikos komisijos nuostatai, 2002). Kai kuriuose universitetuose yra netgi siūlomi specialūs studijų dalykai, padedantys plėtoti profesinę savimonę, pvz., Vytauto Didžiojo universitete – *Psichologo profesinė savimonė ir karjeros valdymas*, Vilniaus universitete – *Asmeninė ir profesinė savižina*.

Šiame disertaciniame darbe remiamasi *profesinės savimonės plėtojimo koncepcija*, kuri įvairiais aspektais analizuojama daugelio mokslininkų darbuose (Wicklund, Duval, 1971; Duval, Wicklund, 1972; Silva, Duval, 2001; Silvia, Phillips, 2013; Sutton et al., 2015; Sturm et al., 2013; Tonkin, 2013; Tylor, 2010 ir kt.). Šioje koncepcijoje profesinės savimonės plėtojimas suprantamas kaip aktas arba procesas, kurio metu formuojasi studentų nuomonė apie save kaip profesijos, kuriai rengiasi studijų metu, atstovą. Plėtojant studentų profesinę savimonę galima remtis įvairiais teoriniais pagrindais. Šioje disertacijoje nuspręsta remtis objektyviosios savimonės teorija.

Objektyviosios savimonės teorija (*objective self-awareness theory*) (Wicklund, Duval, 1971; Duval, Wicklund, 1972, cit. pgl. Silvia, Duval, 2001, Silvia, Phillips, 2013) aiškina, jog bet kuriuo metu žmonės gali susitelkti į išorę, į kitus objektus arba į vidų, į save kaip objektus. Taip, kaip žmonės gali suvokti aplinkos stimulų egzistavimą, taip pat jie gali suvokti savo egzistavimą: kai dėmesys kreipiamas į vidų ir individo sąmonė yra orientuota į save, jis yra savo suvokimo objektas (Duval, Wicklund, 1972, p. 2). Tai priešinga „subjektyviajai savimonei“, kai dėmesys kreipiamas nuo savęs ir asmuo „patiria save kaip suvokimo ir veiksmo šaltinį“ (Duval, Wicklund, 1972, p. 3).

Ši teorija akcentuoja dėmesio sutelkimą į save (*self-focused attention*). Duvalis, Wicklundas (1972) pavadino šią būseną *objektyviaja savimone* (*objective self-awareness*). Silvia, Gendolla (2001) nurodo, jog dėmesio sutelkimas į save skatina savęs stebėjimą ir savęs vertinimą. Pastarasis, anot Duvalio, Wicklundo (1972), yra savęs lyginimas su teisingumo, apibrėžiančio būseną, kurią nori pasiekti asmuo, standartais.

Pasak Duvalio, Wicklundo (1972), savimonė yra vieningas konstruktas, kuris gali būti manipuliuojamas įvairiais būdais. Tačiau visi dėmesio sutelkimo į save būdai, „skatinantys savimonę, turi išryškinti savasties svarbą“ (Snow et al., 2004, p. 362), sutelkti dėmesį į tam tikrą asmenybės aspektą (Duval, Wicklund, 1972).

Pagal objektyviosios savimonės teoriją, dėmesio sutelkimas į save sąlygoja savęs vertinimą pagal standartus. Standartai „apibrėžiami kaip mentalinės teisingo elgesio, požiūrių ir savybių reprezentacijos <...> Visi teisingumo standartai kartu apibūdinantys, kas yra „teisingas“ asmuo“ (Duval, Wicklund, 1972, p. 2–4, cit. pgl. Silvia, Duval, 2001) ar koku asmeniu asmuo nori būti (Duval, Wicklund, 1972, p. 13). Pagal šią teoriją, žmonės taiko standartus ar vertybes įvairiam elgesiui ar *Aš* aspektams. Vėliau šis apibrėžimas tapo subjektyvesnis: sąlygos, kurios gali būti „lengvai perkoduojamos ar pakeičiamos, kad atitiktų vykstantį kognityvinį procesą <...> jos atsiranda, kai asmuo abejoja savasties teisingumu ir suvokia, kaip „ištaisyti padėti“ (Duval, Silvia, 2001, p. 40). Interiorizuotų standartų prigimtis aiškinama labai plačiai ir niekada nebuvo visiškai paaiškinta (Silvia, Duval, 2001, p. 234). Daroma prielaida, jog standartai gali būti įvairūs ir išskirtiniai, dažnai neaiškūs, perfekcionistiški, nepasiekiami ir nenuoseklūs (Phillips, Silvia, 2005, p. 703).

Silva, Duvalis (2001, p. 231) nurodo, jei yra neatitikimas tarp standartų ir savasties, tai gali sąlygoti neigiamą efektą ir skatina pusiausvyros (darnos) atkūrimą. Galimi du būdai. Žmonės gali aktyviai keisti savo elgesį, požiūrius ar savybes, siekdami darnos pagal standartus, arba gali vengti dėmesio nukreipimo į save stimulų ir aplinkybių. Vengimas tam tikrą laiką sustabdo lyginimo ir savęs vertinimo procesą. Silva, Duvalis (2001, p. 233) toliau aiškina: kai žmonės nesu-

tampa su standartu, jie ieško neatitikimo priežasčių ir siekia jas pašalinti. Jei neatitikimas gali būti pašalinamas, žmonės nesėkmę priskirs sau ir sieks save pakeisti. Jei neatitikimas negali būti pašalintas, žmonės nesėkmę priskirs išorinėms priežastims, tokioms kaip standartai ar kitas asmuo. Tai skatins žmones vengti savęs suvokimo ir priminimų apie savęs ir standartų neatitikimą. Priklausomai nuo to, kam asmuo priskiria neatitikimo priežastis – sau ar standartams – lemia tai, kokių veiksmų asmuo imsis siekdamas sumažinti šį neatitikimą.

Šios teorijos atstovai nurodo šiuos dėmesio sutelkimo į save rezultatus: į save sutelkę dėmesį žmonės yra labiau orientuoti į ateitį, apibūdina save unikaliais ir kartais žemiau save vertina (Snow et al., 2004, p. 362). Wicklundo (1975) eksperimentiniai tyrimai rodo, jog gilus savęs suvokimas leidžia lengviau atlikti užduotis, padidina dermę tarp požiūrių ir elgesio, sumažina savęs vertinimą, padidina saviatribuciją.

Objektyviosios savimonės teorijos pritaikomumą profesinės savimonės plėtojimui pagrindžia paskutiniųjų metų tyrimai (Sutton et al., 2015; Sturm et al., 2013; Tonkin, 2013; Tylor, 2010). Priklausomai nuo konteksto, kuris skatina asmenį sutelkti dėmesį save, skirtingi savasties aspektai yra vertinami. Tam tikrose situacijose gali būti sužadinas asmens dėmesio sutelkimas į save kaip tam tikros grupės atstovą.

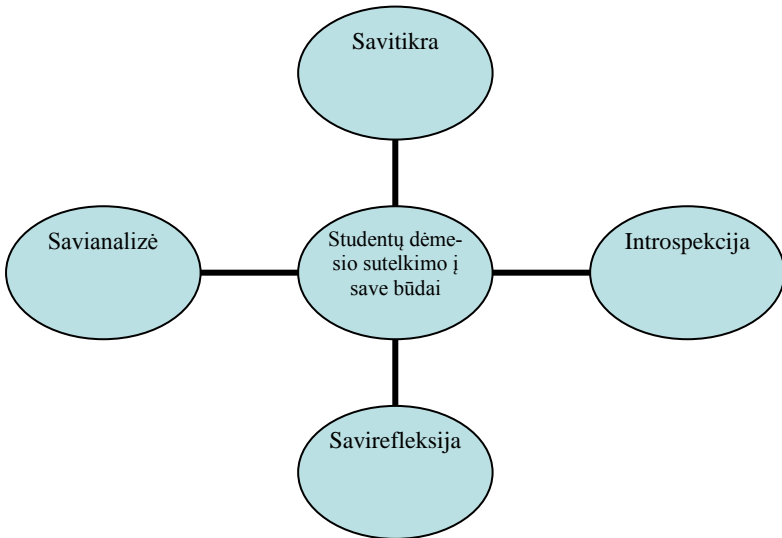
Atsižvelgus į profesinės savimonės sampratą ir objektyviosios savimonės teoriją, galima išskirti tokius studentų profesinės savimonės plėtojimo komponentus:

- 1) studentų dėmesio sutelkimas į save kaip būsimą profesionalą,
- 2) grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimas.

Toliau apibūdinamas kiekvienas komponentas ir pateikiami jų požymiai.

Studentų dėmesio sutelkimas į save kaip būsimą profesionalą. Pagal objektyviosios savimonės teoriją, dėmesio sutelkimas į save leidžia sąmoningai save suvokti. Geriausiai žinomos *sąmoningo savęs suvokimo* manipuliacijos yra parodyti žmonėms jų veidus veidrodyje, vaizdo įrašė, klausyti savo balso, priskiriant stebėtojus, kitos manipu-

liacijos, skatinančios dėmesio sutelkimą į save, gali būti esė apie save rašymas, asmenybės testų atlikimas (Snow et al., 2004, p. 356), dalyvavimas įvairiose savęs vertinimo procedūrose ir veiklose, skirtose inicijuoti refleksiją (Tylor, 2010, p. 61). Mokslinėje literatūroje nurodomi įvairūs dėmesio sutelkimo į save būdai, kurie gali būti pritaikomi studentų profesinei savimonei plėtoti (žr. 1 pav.)



1 pav. Studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalų būdai

Introspekcija yra apibūdinama kaip gebėjimas pažvelgti į save ir tyrinėti savo būsenas (Wilson et al., 1993; Jovaiša, 2001; Gillis, 2001, Sedikides et al., 2007). Besimokančiajam tai reiškia vidines paieškas, savo veiksmų, požiūrių, tikėjimų ir vertybių tyrinėjimą, dėl kurių įgyjamos naujos žinios (Gillis, 2001, p. 50). Jovaiša (2001) nurodo, jog introspekcija yra saviauklos metodas, kai stebimos savo sąmonės būsenos ir procesai. Skiriama simultaniinė (įvykio metu), sėkmingi (tuoj po įvykio) ir retrospektyvi (pasitelkiant prisiminimus) introspekcija (Jovaiša, 2001, p. 373). Vadinasi, introspekciją galima apibūdinti kaip savimonės plėtojimo metodą, leidžiantį tyrinėti savo mintis, jausmus, pojūčius įvykio metu (simultaniinė), tuoj po įvykio (sukcesy-

vi) ir pasitelkiant prisiminimus (retrospektyvi). Ypač svarbi aprašomoji introspekcija, kurios metu asmuo svarsto, koks jis yra, atsako į klausimus: „Ar aš turiu (ar neturiu) X ar Y savybes?“; „Kiek yra išreikštos X ar Y savybės?“; asmuo daro išvadą, jog turi ar neturi tam tikrų savybių ir kaip jos reiškiasi (Sedikides et al., 2007, p. 786).

Remiantis minėtomis idėjomis ir taikant jas aukštųjų mokyklų studentų atveju, galima introspekciją laikyti vienu iš studentų dėmesio sutelkimo į save kaip į būsimą profesionalą požymių.

Savianalizė (self-analysis) apibūdinama kaip savęs analizavimo aktas, procesas (*Collins English Dictionary – Complete and Unabridged*, 2003). Savianalizės būdu skiriami vieni išgyvenimai nuo kitų, jausmų ypatumai nuo valios, nustatomi elgesio privalumai ir trūkumai, nustatomi didžiausi trūkumai ir t. t., vertinimas vyksta lyginant savo mintis ir elgesį su reikalavimais, įvairiais etalonais ir pavyzdžiais, su žinomomis dorinėmis ir kitokiomis normomis, su kitų žmonių požiūriu į asmenį (Jovaiša, 2001, p. 373). Remiantis šiais apibrėžimais, galima teigti, kad savianalizė – tai savo asmenybės, minčių, emocijų ir elgesio tyrinėjimas ir analizavimas, mėginimas suprasti, išskirti privalumus ir trūkumus. Savianalizės vyksmui reikalingi išoriniai reikalavimai, etalonai, pavyzdžiai, normos. Remiantis minėtomis idėjomis ir taikant jas aukštųjų mokyklų studentų atveju, galima savianalizę laikyti vienu iš studentų dėmesio sutelkimo į save kaip į būsimą profesionalą požymių.

Savirefleksija. Tarptautinių žodžių žodyne žodis *refleksija* apibūdinamas kaip „1. gilus susimąstymas, samprotavimai, pagrįsti ko nors analize; 2. filoso. pažinimas, kurio objektas yra pats pažįstantysis subjektas“

(<http://www.zodziai.lt/reiksme&word=Refleksija&wid=16773>). Refleksija (*reflection*) – rimtas galvojimas ar nuodugnus apmąstymas; tokio galvojimo ar apmąstymo rezultatas – mintis ar nuomonė (*American Heritage® Dictionary of the English Language*, 2011). Kiek kitokia refleksijos samprata vartojama edukologijos mokslo srityje. Refleksija apibūdinama kaip mąstymo veikla, kai tiriami tam tikri veiksmai, ji apima patirties apžvalgą, priešasčių, pasekmių analizę, išvadų

darymą dėl tolesnių veiksmų, dėl to tobulinama veikla (Gillis, 2001; Jovaiša, 2007; Bubnys, 2012).

Ugdymo plėtotės centro tinklapyje nurodoma, jog *refleksija* (lot. *atspindėjimas, atsigręžimas*) – tai procesas, kurio metu apmąstome ir įsisažmoniname savo veiklą ir galime imtis atitinkamų veiksmų. Refleksijos tikslas – tobulinti savo veiklą, todėl ji turėtų būti kryptinga, tikslinga, konstruktyvi. Refleksijos (apmąstymų) rezultatas gali būti nauji gebėjimai, naujos žinios, naujas supratimas. Šių naujų dalykų derinimas su jau turimu suvokimu, gebėjimais bei nuostatomis lemia aukštesnės kokybės veiklą (<http://www.upc.smm.lt/ugdymas/pradinis/vertinimas/failai/Refleksija.pdf>). Jovaiša (2007) nurodo, jog refleksija – mąstymo būdas, kai asmenybė kritiškai analizuoja, įsisažmonina ir įprasmina savo mąstymo turinį, formas ir prielaidas, savo dvasinio pasaulio sandarą ir ypatybes. Tai mąstymas apie savo suvokimą, supratimą, mąstymą, ji leidžia ne tik save pažinti, bet ir tobulinti savo veiklą ir santykius su aplinka (Jovaiša, 2007, p. 245). Per refleksiją savo prielaidas ir nuostatas, identifikuotas introspekcijos etape, siejame su mūsų dabartimi bei praeitimi ir konstruojame autentines žinias (Gillis, 2001, p. 51). Remiantis refleksijos apibrėžimais, galima teigti, jog refleksija – tai nuodugnus savo veiklos apmąstymas, paremtas analize, dėl kurio atsiranda naujas supratimas ir naujos žinios, kurių pagrindu tobulinama veikla, santykiai su aplinka. Tai mąstymas apie savo suvokimą, supratimą, mąstymą, jis leidžia ne tik save pažinti, bet ir tobulinti savo veiklą ir santykius su aplinka (Jovaiša, 2007, p. 245).

Daugelis mokslininkų pabrėžia refleksijos svarbą asmens profesinei savimonei plėtoti (Altinay, Altinay, 2012; Bubnys, 2012; Wong-Wylie, 2010; Berry, 2009; Gillis, 2001; Atkins, Murphy, 1993). Profesinei savimonei plėtoti ugdant profesinį pašaukimą svarbi yra studentų *savirefleksija*. Daugelio mokslininkų nurodoma, jog savirefleksija turi įtakos studentų asmeniniam sąmoningumui ir profesinės veiklos atlikimui, asmeniniam ir profesiniam tobulėjimui (Bubnys, 2012; Rusche, Jason, 2011; Wong-Wylie, 2010; Ivanauskienė, Liobikienė, 2005; Atkins, Murphy, 1993). Pasak Bubnio (2012), savirefleksija apima suvokimą apie išgyvenamus malonius ir / ar nemalonius jausmus ar

mintis, kurias seka tų jausmų kritinė analizė, vedanti prie naujų perspektyvų numatymo, tai riba, iki kurios mes suvokiame savo pačių nuostatas ir vertybes bei mūsų pačių elgsenos poveikį kitiems. Savi-refleksija apima asmeninį puoselėjimą tų sričių, kurios suvokiamos kaip silpnybė, ji apima vidinę refleksiją bei žinojimą, kas vyksta „viduje“. Tai savęs įvertinimo, savianalizės, savistabos ir dialogo su savimi procesas (Bubnys, 2012, p. 11). Wong-Wylie (2010) siūlo savi-refleksijos modelį, sujungiantį praktiko refleksiją ir savimoneę, pavadindama ją „veiksmo savirefleksija ir savirefleksija veikiant“ (*reflection-on-self-in/on-action*). Šios refleksijos metu asmuo reflektuoja tai, kaip jo asmeninė patirtis veikia asmeninį ir profesinį tobulėjimą, grindžiama nuostata, jog individo asmeninė patirtis turi įtakos profesiniam Aš, skatina asmeninį ir profesinį augimą. Asmeninė patirtis veikia mokymąsi, suvokimą ir sąveikas tiek asmeninėse, tiek profesinėse situacijose. Asmuo apibrėžia ir reflektuoja profesines situacijas, save ir savo asmeninę patirtį, siekdamas įgyti naujų žinių ir tobulinti savo profesinę veiklą. Asmuo reflektuoja ne tik asmenines situacijas, bet ir savo asmenybę (Wong-Wylie, 2010, cit. pgl. Rosin, 2015).

Viena iš priemonių, skatinančių studentų savirefleksiją, yra pasakojimai. Kaip nurodo Kelchermansas (2005), savęs supratimas pasiekiamas per „pasakojimo“ aktą (arba atviros savirefleksijos aktą, arba „pasakojant save“). Pasakodami savo patirties istorijas ir kritiškai jas reflektuodami, asmenys geriau save supranta, geriau supranta save kaip mokytojus.

Daugelis mokslininkų pripažįsta, jog plėtojant studentų ir profesionalų profesinę savimoneę, asmeninės mokymosi patirties iki studijų ir studijų laikotarpiu analizė padeda asmeniui geriau suvokti savo profesinę veiklą ir save (Chang-Kredl, Kingsley, 2014; Furlong; 2013; Haggarty, Postlethwaite, 2012; Estola, 2003; Feiman-Nemser, 2001; Kelchtermans, Vandenberghe, 1994). Biografiniai interviu (Kelchtermans, Vandenberghe, 1994), profesinės biografijos ar karjeros istorijos (Kelchtermans, 2005); asmeninių istorijų, gyvenimo istorijų (Sikes, Everington, 2001; Wolf et al., 2000; Carter, Doyle, 1996) analizė plėtoja studentų ir praktikuojančių mokytojų savimoneę, „tyrinėjant ir reflektuojant mūsų gyvenimus, suprantant, „iš kur mes atsirandam“,

apsvarstant, iš kur tikėjimai, vertybės ir patirtis, kurias mes turime, atsiranda ir kaip vystosi, kaip mūsų praeitis gali veikti mūsų dabartį ir mūsų ateitį“ (Sikes, Everington, 2001, p. 16). Biografinio interviu metu asmuo reflektuoja savo gyvenimo istoriją ir visą karjerą, sutelkdamas dėmesį ties prasminga „kritine“ patirtimi, kaip etapai, asmenys ir įvykiai ar kitos darbo ir gyvenimo įtakos (Vloet, Van Swet, 2010, p. 152). Biografiniai aspektai, tokie kaip ankstyva vaikystės patirtis, ankstyvi mokytojo vaidmenų modeliai, ankstesnė mokytojo karjeros patirtis, reikšmingi kiti asmenys ir kritiniai periodai ar momentai jų gyvenimo kelyje, turi įtakos mokytojo veiklai ir gyvenimui (Kelchtermans, Vandenberghe, 1994; Beijaard et al., 2004). Naratyvo esmė yra ne tai, kaip tiksliai yra atpasakojama istorija, o reikšmė, kurią turi respondentui (Dhunpath, 2000, p. 545).

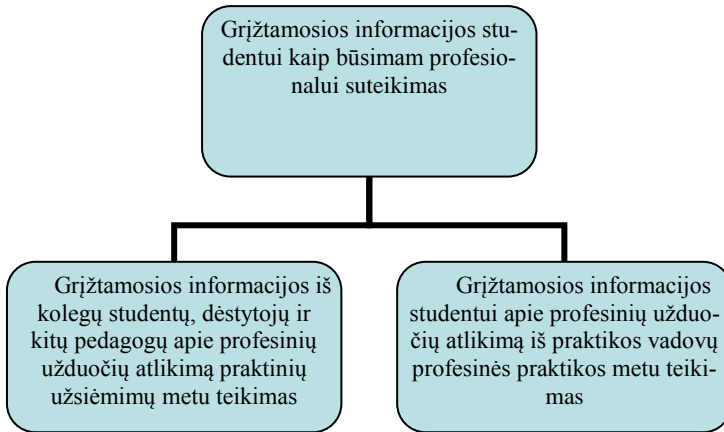
Sedikideso ir kt. (2007) tyrimas rodo, jog savimonės plėtojimui ir asmens savigarbai daugiau įtakos turi aiškinamasis klausinėjimas negu aprašomasis įsivaizdavimas, savybės rašytinė išraiška, o ne apmąstymas (p. 783). Mokslinėje literatūroje (Polonsky, 2011; Barry, O’Callaghan, 2009; Biggs, 1999; O’Rourke, 1998) pažymėtinas *refleksyvaus dienoraščio rašymas*, kaip priemonė ne tik didinanti refleksijos, kritinio mąstymo, teorijos ir praktikos integracijos gebėjimus, bet ir skatinanti profesinį augimą bei plėtojanti studentų savimonę. Remiantis minėtomis idėjomis ir taikant jas aukštųjų mokyklų studentų atveju, galima savirefleksiją laikyti vienu iš studentų dėmesio sutelkimo į save kaip į būsimą profesionalą požymių.

Pažymėtina (Epstein et al., 2008, Zimmerman, 2002), jog plėtojant studentų profesinę savimonę, svarbi yra *savitikra*. Savitikra (*self-monitoring*) apibūdinama kaip gebėjimas kartas nuo karto grįžti prie savo veiksmų; tyrinėti šių veiksmų poveikį ir siekti naudoti šių stebėjimų rezultatus būsimam elgesiui ir mąstymui plėtoti (Epstein et al., 2008, p. 5). Remiantis minėtomis idėjomis ir taikant jas aukštųjų mokyklų studentų atveju, galima savitikrą laikyti vienu iš studentų dėmesio sutelkimo į save kaip į būsimą profesionalą požymių.

Grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimas. Wilsonas (2009), Wilsonas, Dunn (2004) nurodo dar vieną svarbų savimonės plėtojimo aspektą – savęs matymą kitų

akimis (*seeing ourselves through the eyes of others*). Potencialus savęs pažinimo šaltinis yra kiti žmonės: atidžiai stebėdami, kaip kiti žmonės mus mato, ir pastebėdami, kad jų nuomonė skiriasi nuo mūsų pačių, mes galime tikslinti nuomonę apie save (Wilson, Dunn, 2004, p. 17, 16). Asmens savimonės plėtojimui labai svarbu gauti grįžtamąją informaciją iš kitų asmenų (Indrašienė, Kolbergytė, 2011; Legkauskas, 2009, Myers, 2008). Grįžtamosios informacijos iš įvairių šaltinių technikos naudojamos įvairiose srityse, versle, vyriausybinėse, nevyriausybinėse organizacijose, kariuomenėje, sveikatos apsaugos ir ugdymo srityse (Sikes et al., 2015, p. 66). Ši technika taikoma ne tik darbuotojų profesinio elgesio tobulinimui, administraciniams sprendimams priimti, bet ir asmeninio tobulėjimo tikslams numatyti (Atwater et al., 2007; Bono, Colbert, 2005; Atwater et al., 2002, London, 2001), saviraidos tikslais (Atwater et al., 2007), siekiant padidinti asmens savo silpnųjų ir stipriųjų savybių sąmoningumą (Osrtoff et al., 2004) bei didinti darbuotojų profesinę savimonę, padėti jiems užsibrėžti tolesnio tobulėjimo tikslus, sutelkiant dėmesį į plėtros sritis pakeisti savo elgesį, siekiant geriau atlikti veiklas (Atwater, 2002; Church et al., 2000; Hodgetts et al., 1999; London, Smither, 1995). Grįžtamosios informacijos iš įvairių šaltinių suteikimo intervencijos taikomos ir ugdymo srityje – daugelyje lyderystės ugdymo programų (Atwater et al., 2007), profesinio rengimo programose (Deptula, Chun, 2013; Sosik et al. 2012, Bearman et al., 2012). Studentai įvertino pozityviai (Deptula, Chun, 2013) kaip naudingą ir labai naudingą (Bearman et al., 2012) šio metodo taikymą profesinei savimonei plėtoti. Grįžtamosios informacijos iš įvairių šaltinių gavimo tikslas – pakelti studentų profesinės veiklos atlikimo savimonę, kuri sąlygoja mokymąsi ir tolesnį tobulėjimą (Sargeant et al., 2011; Norcini, Burch, 2007; Goodstone, Diamante 1998).

Analizuojant mokslinėje literatūroje išsakytas idėjas apie grįžtamosios informacijos suteikimą kaip profesinės savimonės plėtojimo komponentą ir pritaikant šias idėjas aukštųjų mokyklų studentų atveju, galima išskirti kelis esminius būdus, kuriais gali būti suteikiama grįžtamoji informacija studentui kaip būsimam profesionalui (žr. 2 pav.).



2 pav. Grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui teikimo būdai

Grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimas. Daugelis mokslininkų akcentuoja praktinių užduočių atlikimo svarbą plėtojant studentų profesinę savimonę (Litvack et al., 2010; Raudeliūnaitė, 2010; Barlow, Hall, 2007; Fortune et al., 2001). Kartu nurodoma (pvz., Ramaligela, 2014; Deptula, Chun, 2013, Bearman et al., 2012; Donnelly, Fitzmaurice, 2011; Zang, Cheng, 2011; Grossmann et al., 2008; Riggio, Reichard, 2008; Amobi, 2005; Long, 1994), jog po profesinės veiklos simuliacijų, vaidmenų atlikimo, mikromokymo suteikiama grįžtamoji informacija padeda studentams geriau save pažinti ir pasirengti realiai profesinei praktikai. Amobi (2005) tyrimai rodo, jog bendraamžių grįžtamosios informacijos suteikimas padidina būsimų pradinėjų klasių mokytojų aktyvią refleksiją ir per mikromokymo patirties refleksiją būsimi mokytojai keičia savimonę ir mokymo elgesį. Pasak Wilkinsono (1996), grįžtamoji informacija iš įvairių šaltinių padeda būsimiems mokytojams labiau pasitikėti savimi, plėtoti „realesnį mokymo reikalavimų suvokimą“ (p. 213). Minėta argumentacija pagrindžia, jog studentui kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų teikiama grįžtamoji informacija apie profesinių

užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu yra esminis grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui teikimo požymis.

Grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą profesinės praktikos metu iš praktikos vadovų teikimas. Kaip nurodo Litvack ir kt. (Litvack et al., 2010), praktikos vadovai, kurie bendraudami remiasi „stiprybių perspektyva“, skatina studentus identifikuoti savo stiprybes ir jomis remtis. Praktikos vadovai, pasidalindami savo patirtimi, emociškai palaikydami studentus, teikdami patarimus, išlaikydami profesionalaus bendravimo ribas, skatina studentus supratingai pasirinkti profesiją (Litvack et al., 2010). Bagdonaitės-Stelmokienės, Žydzianaitės (2015) tyrimo rezultatai rodo, jog studentų tarpusavio santykiai su praktikos vadovais turi įtakos studentų asmeniniam ir profesiniam tobulėjimui. Praktikos vadovas yra traktuojamas kaip esminė figūra, leidžianti studentams reflektuoti savo jausmus ir patirtį. Minėta argumentacija ir anksčiau minėti tyrimai apie grįžtamosios informacijos iš kitų asmenų svarbą plėtojant profesinę savimonę pagrindžia grįžtamosios informacijos studentui iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimą kaip grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui teikimo esminį požymį.

Apibendrinant galima teigti, jog studentų profesinės savimonės plėtojimas apima tokius struktūrinius komponentus: 1) studentų dėmesio sutelkimą į save kaip būsimą profesionalą, 2) grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimą. Mokslinės literatūros analizė padėjo atskleisti kiekvienam studentų profesinės savimonės plėtojimo komponentui būdingus požymius (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. Studentų profesinės savimonės plėtojimo struktūriniai komponentai ir jų požymiai

Komponentai	Požymiai
Studentų dėmesio sutelkimas į save kaip būsimą profesionalą	Introspekcija
	Savianalizė
	Savirefleksija
	Savitikra

Komponentai	Požymiai
Grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimas	Grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimas
	Grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą profesinės praktikos metu iš praktikos vadovų teikimas

2. METODOLOGIJA

2.1. Tyrimo dizainas ir jo pagrindimas

Remiantis mokslinės literatūros apžvalgos metu išryškėjusiomis esminėmis profesinio pašaukimo ugdymo ir profesinės savimonės plėtojimo idėjomis, projektuojant empirinį tyrimą buvo laikomasi tokių teorinių ir metodologinių nuostatų:

1. *Profesinio pašaukimo koncepcija*. Nors profesinis pašaukimas įvairiai interpretuojamas, šioje disertacijoje, laikantis Jovaišos (1981, 1993, 1999, 2007), Kavaliauskienės (2001), Pukelio (2004) ir kt. pozicijos, jis suprantamas kaip profesinės veiklos motyvacinių, potencialių, charakterologinių asmenybės bruožų darinys, sąlygojantis asmens gyvenimo kokybę ir prasmę. Kaip nurodo Jovaiša (1981, 1993), nors ir pabrėžiamas asmenybės pašaukimo nedalomumas, išskiriamos 3 pašaukimo sritys: 1) motyvacinė sritis – polinkis visą gyvenimą vykdyti tam tikros srities veiklą, idėjinės-politinės, estetiškos ir darbo vertybės, idealai, 2) potencinė sritis – žinios, mokėjimai, įgūdžiai ir gebėjimai (intelektiniai, specialieji, organizaciniai, techniniai, motoriniai ir profesiniai), 3) charakterio sritis – aktyvumas, atkaklumas, iniciatyvumas, emocingumas, susijęs su tam tikros srities veikla. Remiantis šia samprata, disertacijoje išskirti pašaukimo komponentai ir pagrįsti socialinių pedagogų profesinio pašaukimo matavimo instrumentai.
2. *Studentų profesinio pašaukimo ugdymo koncepcija*. Ši koncepcija plėtojama daugelio mokslininkų (Hirschi, Herrmann, 2013; Hagmaier, Abele, 2012; Hirschi, 2011; Hirschi at al., 2012; Thompson, Feldman, 2010; Savickas et al., 2009; Dik et al., 2009; Dik, Steger, 2008; Dobrow, 2004; Weiss et al., 2004; Kavaliauskienė, 2001; Jovaiša, 1999; kt.); joje akcentuojami studentų profesinio pašaukimo ugdymas ir pagalbos studentams atskleidžiant savo pašaukimą aktualumas. Šia koncepcija remiantis buvo sutelktas dėmesys į socialinės pedagogikos studijų programos studentų profesinio pašaukimo ugdymą.

3. *Profesinės savimonės plėtojimo koncepcija*, įvairiais aspektais analizuojama daugelio mokslininkų (Wicklund, Duval, 1971; Duval, Wicklund, 1972; Silva, Duval, 2001; Silvia, Phillips, 2013; Sutton et al., 2015; Sturm et al., 2013; Tonkin, 2013; Tylor, 2010 ir kt.) darbuose. Šia koncepcija teoriškai grindžiamas profesinės savimonės plėtojimo supratimas, nagrinėjamos profesinės savimonės plėtojimo tendencijos, dėsningumai ir kiti aspektai. Koncepcijoje išskiriamos dvi pagrindinės studentų profesinės savimonės plėtojimo kryptys: 1) studentų dėmesio sutelkimas į save kaip būsimą profesionalą, 2) grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimas. Remiantis šia koncepcija, buvo sudaryta ir įgyvendinta kvaziekperimentinė programa.
4. *Pozityvistinė empirinio tyrimo epistemologija*. Pozityvistinėje mokslinėje metodologijoje pirmumas teikiamas kiekybiniam tyrimų metodams, duomenys renkami apklausos būdu arba / ir atliekant ilgalaikius eksperimentus, kvaziekperimentus (Cohen et al., 2008). Pozityvistinei orientacijai būdinga tai, jog socialinius reiškinius galima tirti empiriškai, remiantis iš dalies žinomais faktais, keliamos hipotezės apie tų faktų ryšį, po to jos tikrinamos ir patikrinus patvirtinamos arba atmetamos bei modifikuojamos (Rupšienė, Rutkienė, 2015). Laikantis pozityvistinių nuostatų šioje daktaro disertacijoje mokslinės literatūros analizės pagrindu buvo iškeltos hipotezės apie dviejų kintamųjų ryšį, o po to jos tikrinamos atliekant empirinį tyrimą. Empiriniame tyrime buvo nuspręsta kaip pagrindinę tyrimo strategiją taikyti kvaziekperimentą, o kaip pagalbinę – apklausą.

Disertacijos empirinis tyrimas vyko dviem etapais. Toliau jie glaustai pristatomi.

Pirmasis etapas. Buvo atlikta socialinių pedagogų apklausa, kuria siekiama: 1) išbandyti kvaziekperimento instrumentą, kuriuo buvo matuojamas socialinės pedagogikos programos studentų profesinis pašaukimas, 2) gauti duomenų apie bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų profesinį pašaukimą, kad lyginant jį su kontrolinės ir eksperimentinės grupių studentų profesiniu pašaukimu, galima būtų nustatyti, kurios iš minėtų studentų grupių profesinis pašaukimas yra

artimesnis socialinių pedagogų profesiniam pašaukimui, 3) tyrimo rezultatus panaudoti kvaziekperimentinei programai kurti ir įgyvendinti.

Apklauskos instrumentus pasirinko ar sukūrė disertacijos autorė, remdamasi mokslinės literatūros analizės metu nustatytais profesinio pašaukimo parametrais. Apklausa vyko 2007 metais, joje dalyvavo atsitiktiniu būdu atrinkti 274 socialiniai pedagogai, dirbantys bendrojo ugdymo mokyklose. Gauti duomenys analizuoti statistiniais metodais, naudojant SPSS programą (20 versija).

Antrasis etapas. Šiame etape buvo atliktas kvaziekperimentas su neekvivalentiška kontroline grupe ir baigiamasis matavimas. Kvaziekperimentas vyko 2009–2014 metais. Kontrolinę grupę sudarė 79 Kauno technologijos universiteto, Lietuvos edukologijos universiteto ir Šiaulių universiteto socialinės pedagogikos programos studentai, eksperimentinę grupę – 31 Klaipėdos universiteto socialinės pedagogikos programos studentas.

Eksperimentinėje grupėje buvo įgyvendinta kvaziekperimentinė programa. Ji buvo sukurta disertacijos autorės, remiantis mokslinės literatūros pagrindu išskirtais profesinės savimonės plėtojimo struktūriniais komponentais: 1) studentų dėmesio sutelkimu į save kaip būsimus profesionalus, 2) grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimu. Be to, buvo atsižvelgiama į I etape atliktos BUM socialinių pedagogų apklauskos rezultatus.

Po kvaziekperimentinės programos įgyvendinimo eksperimentinėje ir kontrolinėse grupėse buvo vykdoma apklausa, kurios metu gauti duomenys apie socialinės pedagogikos programos studentų profesinį pašaukimą. Be to, šios apklauskos duomenys buvo naudojami siekiant nustatyti, kokios profesinės savimonės plėtojimo, kaip profesinio pašaukimo ugdymo, veiklos buvo taikomos studijų procese ir studentų nuomonę apie tai, kokią minėtos veiklos poveikį turėjo studentų profesiniam pašaukimui. Gauti duomenys buvo analizuoti SPSS programa (20 versija), taikant statistinius duomenų analizės metodus: aprašomąją statistiką, parametrinius ir neparametrinius grupių skirtumų įvertinimo kriterijus.

Pagrindinės empirinio tyrimo charakteristikos pateiktos 3 paveiksle.

I ETAPAS

Bendrojo ugdymo mokyklose dirbančių socialinių pedagogų anketinė apklausa raštu

Tikslai: 1) išbandyti kvaziekperimento instrumentą, kuriuo buvo matuojamas socialinės pedagogikos programos studentų profesinis pašaukimas, 2) gauti duomenų apie bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų profesinį pašaukimą, kad lyginant jį su kontrolinės ir eksperimentinės grupių studentų profesiniu pašaukimu, galima būtų nustatyti, kurios iš minėtų studentų grupių profesinis pašaukimas yra artimesnis socialinių pedagogų profesiniam pašaukimui, 3) tyrimo rezultatus panaudoti kvaziekperimentinei programai kurti ir įgyvendinti.

Imtis – 274 bendrojo ugdymo mokyklų socialiniai pedagogai, parinkti tikimybinės sisteminės atrankos būdu.

Apklauskos laikas – 2007 m. vasario–kovo mėn.

Instrumentai pasirinkti ar sukurti disertacijos autorės, remiantis mokslinės literatūros analizės metu nustatytais profesinio pašaukimo komponentais.

Duomenų analizės metodai – aprašomosios statistikos metodai: procentinė atsakymų raiška, vidurkių, modos, standartinių nuokrypių minimalių ir maksimalių įverčių skaičiavimo metodai; skalių bei subskalių patikimumo analizė.

3 pav. Pagrindinės empirinio tyrimo metodologijos charakteristikos (tęsinys kitame puslapyje)

Kvaziekperimentas

Tikslai: 1) gauti duomenų apie bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų, kvaziekperimento eksperimentinės ir kontrolinės grupės profesinio pašaukimo skirtumus, 2) nustatyti, kokios profesinės savimonės plėtojimo kaip profesinio pašaukimo ugdymo veiklos buvo taikomos studijų procese, 3) nustatyti studentų nuomonę apie tai, kokią minėtos veiklos poveikį turėjo studentų profesiniam pašaukimui.

Imtis – iš viso 110 studentų, KG (kontrolinė grupė) – 79 Kauno technologijos universiteto, Lietuvos edukologijos universiteto ir Šiaulių universiteto socialinės pedagogikos programos grupių studentai, EG (eksperimentinė grupė) – 31 Klaipėdos universiteto socialinės pedagogikos programos grupės studentas.

Kvaziekperimento programa įgyvendinta disertacijos autorės Klaipėdos universitete socialinės pedagogikos studijų programos studentų grupėje 2009–2014 metais, pagal sukurta *Studentų profesinės savimonės plėtojimo programą*.

Matavimo laikas – 2014 m. gegužės mėn.

Matavimo instrumentai pasirinkti ar sukurti disertacijos autorės, remiantis mokslinės literatūros analizės metu nustatytais profesinio pašaukimo ir profesinės savimonės plėtojimo parametrais.

Duomenų analizės metodai – aprašomosios statistikos metodai: procentinė atsakymų raiška, vidurkių, modos, standartinių nuokrypių minimalių ir maksimalių įverčių skaičiavimo metodai; neparametrinis grupių skirtumų įvertinimo Mano-Vitnio (*Mann-Whitney*), Kruskalo-Voliso (*Kruskal-Wallis*) ir chi kvadrato (*chi-kvadrat*) kriterijus; parametrinis grupių skirtumų įvertinimo t kriterijus.

3 pav. Pagrindinės empirinio tyrimo metodologijos charakteristikos (tęsinys)

2.2. Anketinės apklausos metodologija

2.2.1. Apklausos imtis

Pirmajame empirinio tyrimo etape vyko bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų apklausa raštu. Anketinė apklausa buvo skirta: 1) išbandyti kvaziekperimento instrumentą, kuriuo buvo matuojamas socialinės pedagogikos programos studentų profesinis pa-

šaukimas, 2) gauti duomenų apie bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų profesinį pašaukimą, kad lyginant jį su kontrolinės ir eksperimentinės grupių studentų profesiniu pašaukimu, galima būtų nustatyti, kurios iš minėtų studentų grupių profesinis pašaukimas yra artimesnis socialinių pedagogų profesiniam pašaukimui, 3) tyrimo rezultatus panaudoti kvaziekspertimentinei programai kurti ir įgyvendinti. Siekiant šių tikslų, populiacija buvo pasirinkta Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų socialiniai pedagogai. Sudarant imtį buvo siekiama reprezentatyvumo. Tuo tikslu dėmesys buvo sutelktas į du dalykus: 1) imties dydį, 2) imties sudarymo būdą. Nustatant tyrimo imtį buvo remtasi formule $n = 1/(\Delta^2 + 1/N)$, kai n – sudaromos imties tūris, N – populiacijos didumas; Δ – paklaida (rekomenduojama 5–10 % paklaida) (Kardelis, 2007). Pagal Švietimo ir mokslo ministerijos pateiktą Socialinių pedagogų sąrašą Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose apklausos vykdymo metu (2006–2007 mokslo metais) dirbo 776 socialiniai pedagogai, pritaikius 5 % paklaidą buvo parinktas reikiamas imties tūris – 286 tiriamieji. Kad imtis būtų reprezentatyvi, buvo taikytas tikimybinės sisteminės atrankos būdas – iš 776 socialinių pedagogų sąrašo buvo atrinktas kas trečias socialinis pedagogas.

151 (52,8 %) atrinktam socialiniam pedagogui anketa buvo išsiųsta paštu, likusiems 135 (47,2 %) – elektroniniu paštu. Iš viso grįžo užpildytos 274 (95,8 %) anketos, t. y. keliomis mažiau. Taigi galima teigti, kad šiame tyrime dalyvavusių respondentų atranka tenkina imties reprezentatyvumo reikalavimus, o imties dydis beveik visiškai tenkina galimos paklaidos dydžio reikalavimus, todėl tyrimo metu gautus rezultatus galima apibendrinti kaip socialinių pedagogų aibę su 5 proc. imties paklaida.

Gavus užpildytas anketas paaiškėjo, kad apklausoje dalyvavo 272 (98,5 %) moterys ir 2 (1,5 %) vyrai. Kadangi į tyrimo imtį pateko tik labai mažas procentas vyrų, jų duomenys atskirai nebuvo analizuojami. Jauniausias tyrime dalyvavęs socialinis pedagogas buvo 22 metų, vyriausias – 60, amžiaus vidurkis – 34,7 m. ($SD = 8,204$). Darbo stažas svyravo nuo 1 iki 10 metų, vidutinis darbo stažas – 4 metai ($SD = 2,387$). Didžiosios dalies tyrime dalyvavusių respondentų kvalifikacinė kategorija buvo socialinis pedagogas (71 %), ketvirtadalis – vyres-

nysis socialinis pedagogas (25,2 %), mažos dalies – metodininkas (3,8 %). Didesnė dalis socialinių pedagogų dirbo vidurinėse mokyklose (43,5 %), panaši dalis – pagrindinėse mokyklose (42 %) ir gimnazijose (13,7 %). 0,8 % respondentų nenurodė darbovietės. Visas bendravimas su respondentais ir pati apklausa vyko laikantis bendrųjų tyrimo etikos principų.

2.2.2. Apklausos instrumentai

Vykdam apklausą buvo naudojama anketa (žr. 1 priedą), kurios įvadinėje dalyje kreipiamasi į respondentus ir išdėstoma, kokių tikslų vykdoma apklausa, nurodoma, jog klausimynas yra anoniminis, kad duomenys bus apdorojami ir rezultatai bus pateikiami apibendrinta forma. Instrukcija, kaip žymėti atsakymus, pateikiama prie kiekvieno klausimyno klausimo: prie kiekvieno klausimo ar teiginio prašoma pažymėti respondentams tinkamus atsakymų variantus.

Sociodemografinėje dalyje buvo pateikiami klausimai apie amžių ir lytį, mokymosi įstaigą, darbo socialiniu pedagogu stažą, kvalifikacinę kategoriją, gyvenvietės ir mokyklos, kurioje dirba, tipą, t. y. buvo siekiama gauti duomenis, reikalingus socialinių pedagogų imties charakteristikai.

Numatant apklausos instrumentus, buvo remtasi Jovaišos (1981, 1993) pateikta pašaukimo struktūra ir jos pagrindu Kavaliauskienės (2001) išplėta pedagoginio pašaukimo struktūra. Šioje struktūroje išskiriamos motyvacinė, potencinė ir charakterologinė sritys. Remiantis šia struktūra, buvo nuspręsta pasirinkti skales, kurios matuoja socialinių pedagogų profesinio pašaukimo motyvacinę, potencinę ir charakterologinę sritis. Be to, į anketą dar buvo įtraukti klausimai, kuriais buvo siekiama nustatyti sociodemografines socialinių pedagogų charakteristikas: amžių, darbo stažą, lytį, kvalifikacinę kategoriją, bendrojo ugdymo mokyklos tipą.

Nagrinėjant socialinio pedagogo profesinio pašaukimo motyvacinės, potencinės ir charakterologinės sričių vertinimo skalių bei subskalių vidinį suderinamumą, buvo apskaičiuoti Kronbacho alfa (*Cronbach alfa*) koeficientai. Kronbacho alfa koeficientas remiasi atskirų teiginių, sudarančių klausimyną, koreliacija ir įvertina, ar visi

skalės klausimai pakankamai atspindi tiriamąjį dydį, bei leidžia patikslinti reikiamų teiginių skaičių skalėje. Jei Kronbacho alfa koeficientas artimas 1, vadinasi, atskiri klausimyno skalės teiginiai tarpusavyje koreliuoja ir skalė yra patikima matavimo priemonė (Čekanavičius, Murauskas, 2002).

Socialinių pedagogų profesinio pašaukimo motyvacinės srities matavimo skalės. Pasak Jovaišos (1981, 1993), pašaukimo struktūros motyvacinę sritį sudaro polinkis visą gyvenimą vykdyti tam tikros srities veiklą, idėjinės politinės, estetinės ir darbo vertybės, idealai. Kavaliauskienė (2001) papildydama nurodo, jog pedagoginio pašaukimo motyvacinę sritį sudaro poreikis įgyti naujų kultūrinių vertybių, dalytis dvasinėmis gėrybėmis, gyventi pagal dvasines vertybes; domėjimasis filosofija, mokslinė žinią; siekis auklėti vaikus, daryti jų gyvenimą prasmingesnį, vertybinės saviraiškos; siekimas mokslo, socialinių, dorovinių, estetinės brandos vertybių, dvasines vertybes perduoti kitiems, profesinė gyvenimo prasmė ir laimė; polinkis būti aktyviam, plėtoti asmenybės galias, teigiamai vertinti pedagoginę veiklą, linkėti kitiems sėkmės, optimistiškai vertinti tikrovę, išverti sunkumus. Be to, mokslinėje literatūroje nurodoma, jog asmenys, turintys pašaukimą, jaučia pasitenkinimą darbe, išgyvena stipresnę prasmės, tikslingumo ir pasitenkinimo jausmą (Steger at al., 2010; Dik, Duffy, 2009; Hall, Chandler, 2005), jų darbas yra prosocialus ir altruistinis (Hunter at al., 2010; Dik, Duffy, 2009).

Remiantis šiomis idėjomis, socialinių pedagogų profesinio pašaukimo motyvacinei sričiai matuoti buvo pasirinktos trys skalės:

- 1) pasitenkinimo profesija skalė,
- 2) požiūrio į profesiją skalė,
- 3) socialinio pedagogo profesijos reikšmingumo vertinimo skalė.

Pasitenkinimo profesija skalė. Pasitenkinimas profesija tirtas pagal Reano (1999) modifikuotą Jadovo ir Kuzminos metodiką, kuria galima nustatyti pedagogo pasitenkinimą profesija apskaičiuojant pasitenkinimo profesija indeksą (PPI). Skalei išversti ir pritaikyti prie lietuvių kalbos pasirinktas dvigubas vertimas – pirminis vertimas (iš rusų kalbos į lietuvių kalbą), atgalinis vertimas (iš lietuvių kalbos į rusų

kalbą), abiejų rusų kalbos tekstų palyginimas ir suderinimas iki visiško sutapimo. Šios skalės vertimą atliko du asmenys, gerai mokantys rusų kalbą ir dirbantys švietimo srityje. Disertacijos autorė atliko vertimą iš rusų kalbos, o antras asmuo – iš lietuvių į rusų. Klausimų vertimai buvo suvienodinti ir pataisytos vertimo klaidos.

Šią skalę modifikavo disertacijos autorė, vietoj žodžio *pedagogas* įrašydama *socialinis pedagogas* (C teiginys), laikydamosi nuostatos, jog socialinis pedagogas yra pedagogas, tad jam tinka pedagogams skirtas instrumentas, tačiau jo veikla yra specifinė, tad prierašas *socialinis* nurodo šį išskirtinumą. Ši skalė buvo išbandyta tiriant socialinės pedagogikos programos studentų požiūrį į karjerą ir profesinį pašaukimą (Braslauskienė ir kt. 2011; Saveljeva ir kt., 2011). Respondentų buvo prašoma atsakyti į 3 klausimus, pažymint jiems tinkamą atsakymą „X“ (žr. 2.1 lentelę, klausimynas pateikiamas 1 priede):

2.1 lentelė. Pasitenkinimo profesija skalė

Teiginiai	Vertinimas				
	Ne	Greičiau ne nei taip	Nežinau	Greičiau taip nei ne	Taip
A. Ar Jūs patenkinti pasirinkta profesija?					
B. Ar norėtumėte likti savo srities specialistu, tačiau nedirbti mokykloje?					
C. Jeigu Jums reiktų pasirinkti profesiją iš naujo, ar rinktumėtės socialinio pedagogo profesiją?					

Pagal šią metodiką respondentų atsakymai pateikiami 5 balų rangų skale: 1 – ne, 2 – greičiau ne nei taip, 3 – nežinau, 4 – greičiau taip nei ne, 5 – taip. Antrojo klausimo balai pateikiami atvirkštine tvarka. Tada skaičiuojamas pasitenkinimo profesija indeksas pagal formulę: $PPI = (A+B+C)/3$. Gautas rezultatas lyginamas su normomis:

nuo 1 iki 1,5 balo – pasitenkinimas labai žemas (nepasitenkinimas),

nuo 1,6 iki 2,5 balo – pasitenkinimas žemesnis nei vidutinis,

nuo 2,6 iki 3,5 balo – pasitenkinimas vidutinis,
 nuo 3,6 iki 4,5 balo – pasitenkinimas aukštesnis nei vidutinis,
 nuo 4,6 iki 5 balų – pasitenkinimas aukštas.

Vertinant pasitenkinimo profesija skalės patikimumą, buvo nustatyta, jog Kronbacho alfa koeficientas yra 0,621 (žr. 3 priedą), kuris atitinka gerai sudaryto klausimyno reikšmę (Pukėnas, 2009), tinka tyrimams (Pakalniškienė, 2012). Patikrinus Kronbacho alfa koreliacijos koeficientus, nebuvo rasta nė vieno kintamojo, kurį pašalinus iš skalės padidėtų Kronbacho alfa koeficientas. Be to, nebuvo nė vieno kintamojo, kurio skiriamoji geba r/itt būtų mažesnė negu 0,2. Tai rodo, kad visi kintamieji yra susiję su pasitenkinimo profesija skale, tad skalę galima laikyti patikima socialinių pedagogų pasitenkinimo profesija matavimo priemone.

Požiūrio į profesiją skalė. Socialinių pedagogų požiūris į profesiją tirtas pagal Jadovo sudarytą metodiką, modifikuotą Kuzminos ir Reano (2000), kuria tiriamas profesinės veiklos subjekto požiūris į pasirinktą profesiją socialiniuose-pedagoginiuose bei psichologiniuose-pedagoginiuose tyrimuose, tad galima manyti, kad tinka ir socialiniams pedagoginiams tyrimams. Šiai skalei išversti taip pat pasirinktas dvigubas vertimas. Disertacijos autorė atliko pirminį vertimą iš rusų kalbos, o antras asmuo atgalinį vertimą iš lietuvių į rusų. Kadangi originalios skalės teiginiai yra trumpi, nesudėtingi, nesutapusių teiginių po atlikto vertimo nebuvo. Respondentams pateikiama 11 porų teiginių, nusakančių požiūrį į profesiją. Respondentų buvo prašoma stulpelyje A pažymėti svarbiausius teiginius, kurie tenkina, o stulpelyje B – kurie netenkina profesinėje veikloje (žr. 2.2 lentelę, klausimynas pateikiamas 1 priede):

2.2 lentelė. Požiūrio į profesiją skalė

A	B
Profesija visuomenėje yra viena iš svarbiausių	Nepakankamai vertinama profesijos svarba
Darbas su žmonėmis	Nemoku dirbti su žmonėmis
Darbe reikia nuolatinės kūrybos	Nėra sąlygų kūrybai
Darbas nesukelia pervargimo	Darbas sukelia pervargimą

A	B
Didelis atlyginimas	Nedidelis atlyginimas
Galimybė tobulintis	Nėra galimybės tobulintis
Darbas pagal mano gebėjimus	Darbas neatitinka mano gebėjimų
Darbas pagal mano charakterį	Darbas neatitinka mano charakterio
Darbo diena trunka neilgai	Darbo dienos trukmė ilga
Stokojama dažno kontakto su žmonėmis	Dažnas kontaktas su žmonėmis
Yra galimybė siekti socialinio pripažinimo, pagarbos	Neįmanoma pasiekti socialinio pripažinimo, pagarbos

Skaičiuojant rezultatus, kiekvienai iš 11 teiginių porų apskaičiuojamas reikšmingumo koeficientas pagal formulę:

$$RK = \frac{n^+ - n^-}{N},$$

kai N – respondentų skaičius, n^+ – respondentų, kurie pažymėjo šį teiginį stulpelyje A, skaičius, n^- – respondentų, kurie pažymėjo šį teiginį stulpelyje B, skaičius. Pagal metodiką apskaičiuojamas indeksas, kuris gali kisti nuo -1 iki +1. Reikšmė, lygi +1, rodo teigiamą požiūrį į profesiją, o -1 – neigiamą.

Nors skalė yra nominalinė, jos patikimumui vertinti buvo pasirinktas Kronbacho alfa koeficientas. Paprastai mokslinėje literatūroje (Gwet, 2012) nurodoma, jog nominalinių dichotominių skalių patikimumo vertinimui tinkama yra Kuderio-Ričardsono formulė 20 (*Kuder-Richardson Formula 20*), tačiau paskutiniuoju metu ji retai naudojama patikimumo analizėje, nes Kronbacho alfa koeficientas yra išvestas iš šios formulės, tad irgi laikomas tinkamu nominalinių dichotominių skalių patikimumui vertinti (Gwet, 2012).

Atlikus požiūrio į profesiją skalės patikimumo analizę buvo nustatyti 4 kintamieji su neigiamomis koreliacijomis: „Darbas nesukelia pervargimo“ (koreliacijos koeficientas – -0,059), „Nedidelis atlyginimas“ (koreliacijos koeficientas – -0,180), „Darbas su žmonėmis“ (koreliacijos koeficientas – -0,011), „Nepakankamai vertinama darbo svarba“ (koreliacijos koeficientas – -0,047). Šie kintamieji, remiantis Pukėnu (2009), buvo perkoduoti atvirkštine tvarka. Po kintamųjų

perkodavimo buvo nustatyta, jog Kronbacho alfa koeficientas yra 0,634 (žr. 3 priedą). Patikrinus skalės Kronbacho alfa koeficientus, kurie būtų gauti pašalinus kiekvieną kintamąjį iš skalės, rasti keli kintamieji, kuriuos pašalinus iš skalės Kronbacho alfa padidėtų, o jų skiriamoji geba r_{itt} buvo nežymiai mažesnė negu 0,2: „Darbe reikia nuolatinės kūrybos“, „Didelis atlyginimas“, „Galimybė tobulintis“, „Darbo diena trunka neilgai“, „Darbas nesukelia pervargimo“, „Darbas su žmonėmis“, „Nepakankamai vertinama darbo svarba“. Tačiau pašalinus šiuos kintamuosius iš skalės, Kronbacho alfa būtų padidėjęs tik iki 0,646, taigi, nežymiai (žr. 3 priedą). Todėl buvo pagrindo palikti šiuos kintamuosius skalėje. Kitas argumentas, sąlygojęs sprendimą palikti visus kintamuosius skalėje, buvo tai, jog požiūrio į profesiją skalė yra autorinė (Jadovo sudaryta metodika, modifikuota Kuzminos ir Reano (2000)) ir skirta apskaičiuoti požiūrio į profesiją indeksui, todėl kintamųjų pašalinimas iš skalės neleistų apskaičiuoti šio indekso.

Socialinio pedagogo profesijos reikšmingumo vertinimo skalė. Ją sudaro 8 teiginiai, kurie nusako, kaip socialiniai pedagogai vertina jų profesijos reikšmingumą. Teiginius parinko disertacijos autorė, remdamasi supratimu apie socialinio pedagogo profesijos reikšmingumo vertinimo parametrus. Respondentų buvo prašoma įvertinti teiginius, nusakančius socialinio pedagogo profesijos reikšmingumo vertinimą, pažymint jiems tinkamą atsakymą „X“ (žr. 2.3 lentelę, klausimynas pateikiamas 1 priede):

2.3 lentelė. Socialinio pedagogo profesijos reikšmingumo vertinimo skalė

Teiginiai	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nežinau	Sutinku	Visiškai sutinku
Manau, jog mano profesija, labiau nei kokia kita, yra svarbi visuomenei	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nežinau	Sutinku	Visiškai sutinku

Teiginiai	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nežinau	Sutinku	Visiškai sutinku
Socialinio pedagogo profesija dažnai yra per daug sureikšminama	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nežinau	Sutinku	Visiškai sutinku
Kai kurios kitos profesijos yra labiau svarbios visuomenei nei socialinio pedagogo	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nežinau	Sutinku	Visiškai sutinku
Žmonės nepakankamai suvokia socialinio pedagogo profesijos svarbą visuomenėje	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nežinau	Sutinku	Visiškai sutinku
Ši profesija yra nepakeičiama	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nežinau	Sutinku	Visiškai sutinku
Žmogus dirba socialiniu pedagogu, nes mėgsta šį darbą	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nežinau	Sutinku	Visiškai sutinku
Socialiniai pedagogai turi pašaukimą šiam darbui	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nežinau	Sutinku	Visiškai sutinku
Dauguma socialinių pedagogų dirbtų šį darbą, net jei sumažintų algas	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nežinau	Sutinku	Visiškai sutinku
Manau, jog turiu pašaukimą dirbti socialiniu pedagogu	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nežinau	Sutinku	Visiškai sutinku

Atlikus socialinio pedagogo profesijos reikšmingumo vertinimo skalės patikimumo analizę buvo nustatyti 2 kintamieji su neigiamomis koreliacijomis: „Socialinių pedagogų profesija dažnai yra per daug sureikšminama“ (koreliacijos koeficientas – 0,198), „Kai kurios kitos profesijos yra labiau svarbios visuomenei nei socialinio pedagogo“ (koreliacijos koeficientas – 0,290). Atsakymai į atitinkamus klausimus, pagal rekomendacijas (Pukėnas, 2009), buvo perkuoduoti atvirkštine tvarka. Po kintamųjų perkodavimo buvo nustatyta, jog Kronbacho alfa yra 0,622 (žr. 3 priedą). Patikrinus kintamųjų Kronbacho alfa koreliacijos koeficientus, rastas vienas kintamasis, kurio skiriamoji geba r_{itt} yra mažesnė negu 0,2: „Dauguma socialinių pedagogų dirbtų šį darbą, net jei sumažintų algas“ (koreliacijos koeficientas – 0,194). Tačiau pašalinus šį kintamąjį iš skalės, Kronbacho alfa būtų sumažėjusi labai nežymiai – iki 0,621 (žr. 3 priedą), todėl nuspręsta palikti šį kintamąjį skalėje.

Socialinių pedagogų profesinio pašaukimo potencinės srities matavimo skalės. Pasak Jovaišos (1981, 1993), pašaukimo struktūros potencinę sritį sudaro žinios, mokėjimai, įgūdžiai ir gebėjimai (intelektiniai, specialieji, organizaciniai, techniniai, motoriniai ir profesiniai), susiję su tam tikra profesine veikla. Šiai profesinio pašaukimo sričiai įvertinti pasirinktos 2 skalės:

- pedagoginių gebėjimų skalė,
- socialinių pedagogų profesinių kompetencijų skalė.

Pedagoginių gebėjimų skalė. Pagal Jovaišą (1981, 1993), pedagoginių gebėjimą apibūdina įvairūs skirtingi gebėjimų (diagnostinių, komunikacinių, organizacinių, ekspresyvinių, akademinų, kūrybinių) deriniai. Vienose pedagoginės veiklos srityse būtini aukšti pedagoginiai gebėjimai, o kitose reikalingi specialūs jų deriniai arba ne itin aukšti tam tikri gebėjimai (Jovaiša, 1993, p. 48; Jovaiša, 2001, p. 62). Iš minėtų sudedamųjų dalių buvo sukurta 7 rangų Likerto tipo pedagoginių gebėjimų skalė. Respondentų buvo prašoma įvertinti savo pedagoginius gebėjimus, kai 1 – silpnai išreikštas, 7 – labai stipriai išreikštas gebėjimas (žr. 2.4 lentelę, klausimynas pateikiamas 1 priede):

2.4 lentelė. Pedagoginių gebėjimų skalė

Pedagoginės veiklos gebėjimai	Vertinimo balai						
Intelektualiniai	1	2	3	4	5	6	7
Kūrybiniai	1	2	3	4	5	6	7
Akademiniai	1	2	3	4	5	6	7
Didaktiniai	1	2	3	4	5	6	7
Komunikaciniai	1	2	3	4	5	6	7
Diagnostiniai	1	2	3	4	5	6	7
Organizaciniai	1	2	3	4	5	6	7
Socialiniai	1	2	3	4	5	6	7
Ekspresyviniai	1	2	3	4	5	6	7
Sugestyviniai (įtaigos)	1	2	3	4	5	6	7

Vertinant pedagoginių gebėjimų skalės patikimumą, buvo nustatyta, kad Kronbacho alfa koeficientas – 0,813 (žr. 3 priedą). Patikrinus Kronbacho alfa koeficientus, kurie būtų pašalinus vieną kintamąjį iš skalės, nerasta nė vieno tokio atvejo. Be to, nebuvo nė vieno kintamojo, kurio skiriamoji geba r_{itt} būtų mažesnė negu 0,2. Tai rodo, kad visi kintamieji yra susiję su pedagoginių gebėjimų vertinimo skale. Ir skalę galima laikyti patikima socialinių pedagogų pedagoginių gebėjimų matavimo priemone.

Socialinio pedagogo profesinių kompetencijų skalė. Jovaišos (1981, 1993) pateiktas profesinio pašaukimo potencinės srities apibūdinimas atitinka šiuolaikinę kompetencijų sampratą. Kompetencija aiškinama kaip gebėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytų žinių, mokėjimų, įgūdžių, vertybinių nuostatų visuma (LR švietimo įstatymas, 2011). Tiriant socialinių pedagogų profesinio pašaukimo potencinę sritį buvo tikslinga pasiremti ir Socialinių pedagogų profesinių kompetencijų aprašu (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. 1687 „Dėl socialinio pedagogo rengimo standarto patvirtinimo“, 2002). Apraše pateikiamos 5 socialinio pedagogo veiklos sritys, kurių kiekvienai priskiriamos konkrečios kompetencijos: „1. Socialinės pedagoginės pagalbos ugdytiniui organizavimas: gebėti įvertinti ugdytinio poreikius; sudaryti socialinės pedagoginės pagalbos ugdytiniui planą; taikyti individualaus darbo su ugdytiniu metodus; gebėti orga-

nizuoti ugdytinių veiklą, padedančią tobulinti socialinį funkcionavimą; analizuoti ir vertinti socialinio pedagoginio poveikio ugdytinių veiksmingumą. 2. Darbas su ugdytinių grupėmis: gebėti įvertinti ugdytinio vietą socialinėje grupėje; gebėti organizuoti ugdytinių veiklą grupėje; gebėti analizuoti ir vertinti grupėje vykstančius pokyčius; 3. Saugios ugdytinio aplinkos kūrimas: vertinti ugdytinio aplinką, jos reikšmingumą ugdytinio socialiniam funkcionavimui; organizuoti visuomenės švietimą, siekiant išvengti neigiamų socialinių pedagoginių reiškinių; analizuoti prevencinio darbo veiksmingumą. 4. Bendradarbiavimas su ugdytojais ir institucijomis, turinčiomis įtakos vaiko ugdymui: bendrauti ir bendradarbiauti su ugdytinių šeimos nariais, ugdymo institucijomis bei kitomis organizacijomis; koordinuoti socialinės pedagoginės pagalbos teikimą ugdytiniams; gebėti dirbti komandoje; 5. Socialinio pedagogo profesinės veiklos tobulinimas: vertinti, organizuoti ir tobulinti socialinio pedagogo praktiką; gebėti taikyti socialinio tyrimo metodus“ (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. 1687 „Dėl socialinio pedagogo rengimo standarto patvirtinimo“, 2002). Iš šių sudedamųjų dalių buvo sukurta 7 rangų Likerto tipo socialinio pedagogo profesinių kompetencijų skalė. Respondentų buvo prašoma įvertinti savo socialinio pedagogo profesines kompetencijas, kai 1 – silpnai išreikšta, 7 – labai stipriai išreikšta kompetencija (žr. 2.5 lentelę, klausimynas pateikiamas 1 priede):

2.5 lentelė. Socialinio pedagogo profesinių kompetencijų skalė

Profesinės veiklos kompetencijos	Vertinimo balai						
Gebėti įvertinti ugdytinio poreikius	1	2	3	4	5	6	7
Sudaryti socialinės pedagoginės pagalbos ugdytiniui planą	1	2	3	4	5	6	7
Taikyti individualaus darbo su ugdytiniu metodus	1	2	3	4	5	6	7
Gebėti organizuoti ugdytinių veiklą, padedančią tobulinti socialinį funkcionavimą	1	2	3	4	5	6	7
Analizuoti ir vertinti socialinio pedagoginio poveikio ugdytiniui veiksmingumą	1	2	3	4	5	6	7

Profesinės veiklos kompetencijos	Vertinimo balai						
Gebėti įvertinti ugdytinio vietą socialinėje grupėje	1	2	3	4	5	6	7
Gebėti organizuoti ugdytinių veiklą grupėje	1	2	3	4	5	6	7
Gebėti analizuoti ir vertinti grupėje vykstančius pokyčius	1	2	3	4	5	6	7
Vertinti ugdytinio aplinką, jos reikšmingumą ugdytinio socialiniam funkcionavimui	1	2	3	4	5	6	7
Organizuoti visuomenės švietimą, siekiant išvengti neigiamų socialinių pedagoginių reiškinių	1	2	3	4	5	6	7
Analizuoti prevencinio darbo veiksmingumą	1	2	3	4	5	6	7
Bendrauti ir bendradarbiauti su ugdytinių šeimos nariais, ugdymo institucijomis bei kitomis organizacijomis	1	2	3	4	5	6	7
Koordinuoti socialinės pedagoginės pagalbos teikimą ugdytiniam	1	2	3	4	5	6	7
Gebėti dirbti komandoje	1	2	3	4	5	6	7
Vertinti, organizuoti ir tobulinti socialinio pedagogo praktiką	1	2	3	4	5	6	7
Gebėti taikyti socialinio tyrimo metodus	1	2	3	4	5	6	7

Vertinant socialinio pedagogo profesinių kompetencijų skalės patikimumą buvo nustatyta, kad Kronbacho alfa koeficientas – 0,922 (žr. 3 priedą). Patikrinus Kronbacho alfa koeficientus, kurie būtų pašalinus vieną kintamąjį iš skalės, nerasta nė vieno tokio atvejo. Be to, nebuvo nė vieno kintamojo, kurio skiriamoji geba r_{itt} būtų mažesnė negu 0,2. Tai rodo, kad visi kintamieji yra susiję su socialinio pedagogo profesinių kompetencijų skale ir skalę galima laikyti patikima matavimo priemone.

Socialinių pedagogų profesinio pašaukimo charakterologinės srities matavimo skalė. Pasak Jovaišos (1981, 1993), pašaukimo struktūros charakterologinę sritį sudaro aktyvumas, atkaklumas, iniciatyvumas, emociingumas, susijęs su tam tikros srities veikla, t. y. tam

tikros asmenybės savybės, leidžiančios sėkmingai vykdyti veiklą. Kadangi nėra išbandyto socialinių pedagogų charakterologinės srities matavimo instrumento, disertantei teko pačiai jį kurti. Kuriant socialinių pedagogų profesinio pašaukimo charakterologinės srities matavimo skalę buvo remtasi mokslinės literatūros analize. Pirmiausia buvo remtasi Puzinavičiaus (2005) pateikiamu asmenybės savybių tyrimo aprašu, kuriame pateikiama 60 savybių, reikalingų brandžiai asmenybei. Be to, buvo nagrinėjama mokslinė literatūra, kurioje aptariamos socialiniam pedagogui reikalingos asmenybės savybės. Kaip nurodo Kučinskas ir Kučinskienė (2000), socialinis pedagogas, norintis profesionaliai spręsti vaikų socialines problemas, turi būti kompetentinga, stipri asmenybė, pasižyminti tokiomis savybėmis, kaip atsakingumas, optimistiškumas, kantrumas, komunikabilumas, ryžtingumas, empatiškumas ir t. t. Jonutytė (2007), remdamasi savo pačios (2001), Kavaliauskienės (2001), Kučinskienės (2000), Kelasjevo (1994), Leliūgienės (1997, 2003), Vaitkevičiaus (1995), Voverio (1990) tyrimais, pateikia pagrindines asmenybės savybes, kuriomis turėtų pasižymėti socialinis pedagogas: gerumas, kantrumas, taktiškumas, ryžtingumas, rūpestingumas, energingumas, sąžiningumas, nuoširdumas, atsakingumas, kūrybingumas, empatiškumas, optimistiškumas, meilė, jautrumas vaikams, pasitikėjimas savimi ir kitais, pareigingumas. Panašias savybes nurodo ir Vyšniauskienė, Minkutė (2008), Teresevičienė ir kt. (2008), kalbėdamos apie socialinių paslaugų teikimo sferos darbuotojų (socialinių darbuotojų, konsultantų) tinkamumą profesinei veiklai.

Remiantis minėtais samprotavimais, buvo sudaryta socialinio pedagogo profesinio pašaukimo charakterologinės srities 6 rangų Likerto tipo skalė, kurią sudaro 61 asmenybės savybė. Respondentų buvo prašoma įvertinti savo asmenybės savybes, svarbias socialinio pedagogo darbe, kai 1 – silpnai išreikšta savybė, 6 – stipriai išreikšta (žr. 2.6 lentelę, klausimynas pateikiamas 1 priede):

2.6 lentelė. Socialinio pedagogo profesinio pašaukimo charakterologinės srities matavimo skalė

Asmenybės savybės	Vertinimas						Asmenybės savybės	Vertinimas					
	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
Aktyvumas	1	2	3	4	5	6	Atsakingumas	1	2	3	4	5	6
Atkaklumas	1	2	3	4	5	6	Nuoširdumas	1	2	3	4	5	6
Mokėjimas vadovauti	1	2	3	4	5	6	Novatoriškumas	1	2	3	4	5	6
Atvirumas kontaktui	1	2	3	4	5	6	Naudingumas žmonėms	1	2	3	4	5	6
Darbštumas	1	2	3	4	5	6	Optimizmas	1	2	3	4	5	6
Diplomatiškumas	1	2	3	4	5	6	Pasitikėjimas savimi	1	2	3	4	5	6
Dėmesingumas	1	2	3	4	5	6	Pareigingumas	1	2	3	4	5	6
Dorumas	1	2	3	4	5	6	Patikimumas	1	2	3	4	5	6
Draugiškumas	1	2	3	4	5	6	Pastabumas	1	2	3	4	5	6
Gerumas	1	2	3	4	5	6	Lankstumas	1	2	3	4	5	6
Emocinis pastovumas	1	2	3	4	5	6	Moralinis-dorovinis pastovumas	1	2	3	4	5	6
Empatiškumas	1	2	3	4	5	6	Reiklumas	1	2	3	4	5	6
Energingumas	1	2	3	4	5	6	Rūpestingumas	1	2	3	4	5	6
Erudicija	1	2	3	4	5	6	Ryžtingumas	1	2	3	4	5	6
Gabumas	1	2	3	4	5	6	Sąžiningumas	1	2	3	4	5	6
Demokratiškumas	1	2	3	4	5	6	Siekimas tobulėti	1	2	3	4	5	6
Griežtumas	1	2	3	4	5	6	Humaniškumas	1	2	3	4	5	6
Mokėjimas bendrauti	1	2	3	4	5	6	Savikritiškumas	1	2	3	4	5	6
Iniciatyva	1	2	3	4	5	6	Sumanumas	1	2	3	4	5	6
Intuicija	1	2	3	4	5	6	Sveikata	1	2	3	4	5	6
Išradingumas	1	2	3	4	5	6	Taktiškumas	1	2	3	4	5	6
Išsilavinimas	1	2	3	4	5	6	Teisingumas	1	2	3	4	5	6
Jautrumas	1	2	3	4	5	6	Tikėjimas	1	2	3	4	5	6
Kantrumas	1	2	3	4	5	6	Tolerancija	1	2	3	4	5	6
Komunikabili-	1	2	3	4	5	6	Humoro jaus-	1	2	3	4	5	6

Asmenybės savybės	Vertinimas						Asmenybės savybės	Vertinimas					
mas							mas						
Kompetentingumas	1	2	3	4	5	6	Visuomeniškumas	1	2	3	4	5	6
Kruopštumas	1	2	3	4	5	6	Savarankiškumas	1	2	3	4	5	6
Kultūringumas	1	2	3	4	5	6	Savitvarda	1	2	3	4	5	6
Kūrybiškumas	1	2	3	4	5	6	Užsispyrimas	1	2	3	4	5	6
Lojalumas	1	2	3	4	5	6	Savigarba	1	2	3	4	5	6
Meilė vaikams	1	2	3	4	5	6	Kita (<i>įrašykite</i>).....						

Vertinant Socialinio pedagogo charakterologinės srities matavimo skalės patikimumą, buvo nustatyta, kad Kronbacho alfa koeficientas – 0,969 (žr. 3 priedą). Patikrinus kintamųjų Kronbacho alfa koeficientus, kurie būtų gauti pašalinus kiekvieną kintamąjį iš skalės, nebuvo nė vieno atvejo, kai pašalius kintamąjį būtų gautas aukštesnis Kronbacho alfa; taip pat nebuvo nė vieno kintamojo, kurio skiriamoji geba r/itt būtų mažesnė negu 0,2. Tai rodo, kad visi kintamieji yra susiję su socialinio pedagogo charakterologinės srities matavimo skale ir skalę galima laikyti patikima matavimo priemone.

Apibendrinant pažymėtina, kad visi pasirinkti instrumentai patikimai matuoja visas tris socialinio pedagogo profesinio pašaukimo sritis.

2.3. Pedagoginio kvazieksperto metodologija

2.3.1. Pedagoginio kvazieksperto organizavimo pagrindimas

Antrajame empirinio tyrimo etape vyko pedagoginis kvaziekspertimentas. Kvaziekspertimentas yra (Rupšienė, Rutkienė, 2015) vienas iš eksperimentų tipų. Jo ypatumas tas, kad jis vyksta natūraliomis sąlygomis (Bitinas, 2006; Cohen et al., 2008), o eksperimentinis poveikis vykdomas ne atsitiktinai, bet iš anksto nepriklausomai nuo tyrėjo

suformuotose ar natūraliai susiklosčiusiose ugdytinių grupėse (Bitinas, 2006; Wiersma, Jurs, 2009). Trumpinant, pedagoginis kvaziekspirimentas vadinamas tiesiog pedagoginiu eksperimentu, kartu pripažįstant, kad kvaziekspirimentas yra vienas iš eksperimento tipų. Tokios pozicijos laikomasi iš šioje disertacijoje.

Pasak Bitino (2006), pedagoginis eksperimentas – tyrėjo valdomo ugdymo proceso organizavimas arba jo pertvarkymas, būtinas ir pakankamas naujai pedagoginei idėjai patikrinti, pagrįsti ar jos taikymo sąlygoms atskleisti. Tai tyrėjo sukurtas ir jo vadovaujamas ugdymo procesas, kuriuo realizuojama hipotetinė pedagoginė idėja (Bitinas, 2006). Šiame disertaciniame darbe siekiama patikrinti hipotetinę pedagoginę idėją, kad tikslingas profesinės savimonės plėtojimas padeda ugdyti studentų profesinį pašaukimą, todėl pedagoginis eksperimentas (kvaziekspirimentas) rengiant šią daktaro disertaciją laikytinas tinkamiausia tyrimo strategija.

Bitinas (2006) nurodo, jog pedagoginio eksperimento objektas yra ugdymo procesas, tai yra nuosekli šio proceso dalyvių valdoma sąveika, kuria siekiama sudaryti palankias sąlygas realizuoti ugdomuosius tikslus. Mokslininkas nurodo, jog nepriklausomasis kintamasis yra ugdomoji veikla, kuria ugdytojas manipuliuoja remdamasis tyrimo tikslu ir uždaviniais, o priklausomasis – ugdomosios veiklos tikslų realizavimas, visų pirma – ugdytinių asmenybės kryptingas tobulėjimas. Šiame disertaciniame darbe nepriklausomasis kintamasis yra profesinės savimonės plėtojimas socialinės pedagogikos programos studentų ugdymo veikloje, o priklausomasis kintamasis – šių studentų profesinis pašaukimas.

Mokslinėje literatūroje nurodoma įvairių kvaziekspirimento tipų (Rupšienė, Rutkienė, 2015). Rengiant šią daktaro disertaciją buvo pasirinktas vienas iš jų – **kvaziekspirimentas su neekvivalentiška kontroline grupe ir baigiamasis matavimas**. Mokslinėje literatūroje anglų kalba šis eksperimento tipas vadinamas įvairiai: *The Nonequivalent Comparison Group Design With No Pretest* (Green et al., 2006), *The post-test control and experimental group design* (Cohen et al., 2008), *posttest-only, nonequivalent control group design* (Wiersma, Jurs, 2009). Esminiai šio tipo kvaziekspirimento ypatumai:

- tyrimas vyksta dviejose neatsitiktinai sudarytose grupėse (eksperimentinėje ir kontrolinėje),
- manipuliacija nepriklausomuoju kintamuoju vyksta tik eksperimentinėje grupėje,
- nėra pirminio, priešeksperimentinio matavimo nei eksperimentinėje, nei kontrolinėje grupėje,
- baigiamasis priklausomojo kintamojo matavimas atliekamas eksperimentinėje ir kontrolinėje grupėse po manipuliacijos nepriklausomuoju kintamuoju eksperimentinėje grupėje.

Kvazieksperto schema pavaizduota 4 paveiksle.

Eksperimentinė grupė	X — O ₁

Kontrolinė grupė	— O ₁

4 pav. Disertacijoje įvykdyto kvazieksperto schema

X – manipuliacija nepriklausomuoju kintamuoju, O₁ – priklausomojo kintamojo matavimas, punktyrinė linija tarp grupių reiškia, jog grupės yra neatsitiktinės, neekvivalentiškos.

Kvazieksperto programa *Studentų profesinės savimonės plėtojimas* buvo įgyvendinama 2009–2014 metais eksperimentinėje Klaipėdos universiteto socialinės pedagogikos studijų programos studentų grupėje. Ši eksperimentinė grupė buvo sudaryta iš trijų skirtingų stojimo metų studentų grupių (I gr. studijavo 2009–2013 m., II gr. – 2010–2014 m., III gr. – 2011–2015 m.). Baigiamasis matavimas vyko 2014 metų gegužės–birželio mėn. Kontrolinę grupę sudarė 3 universitetų (Lietuvos edukologijos universiteto, Šiaulių universiteto ir Kauno technologijos universiteto) III ir IV kurso studentai.

Kontrolinė grupė laikoma neekvivalentiška, jeigu tiriamųjų priskyrimas grupei nėra atsitiktinis (Rupšienė, Rutkienė, 2015); kadangi

šiam kvaziekperimente priskyrimas kontrolinei grupei buvo neatsitiktinis, ši grupė laikoma neekvivalentiška.

Svarbus kvaziekperimento patikimumo veiksnys – ugdytojas, realizuojantis ugdymo idėją. Bitino (2006) nuomone, jei ugdytojui yra priimtina ugdymo idėja ir ugdymą organizuoja remdamasis tyrėjo siūloma technologija, tai yra viena iš sėkmingo kvaziekperimento prielaidų. Šiuo atveju studentų profesinės savimonės plėtojimo priemonės parinko ir profesinio pašaukimo ugdymo turinį modeliavo bei ugdymo procesą organizavo tyrėja – šio darbo autorė, todėl svarbu paminėti, jog visą ugdymo procesą buvo žymiai lengviau valdyti bei pastebėti jo tobulinimo galimybes.

2.3.2. Kvaziekperimento imtis

Atsižvelgiant į šioje disertacijoje keliamą mokslinę problemą ir tyrimo tikslą, kvaziekperimento populiacija buvo pasirinkti Lietuvos universitetuose socialinės pedagogikos studijų programose studijuojantys studentai.

Remiantis AIKOS duomenimis, Lietuvos universitetuose kvaziekperimento baigiamojo matavimo metu (2013–2014 mokslo metais), rengiant socialinius pedagogus, buvo vykdomos 5 studijų programos (Lietuvos edukologijos universitete, toliau – LEU; Klaipėdos universitete, toliau – KU; Lietuvos kūno kultūros akademijoje, toliau – LKKA; Šiaulių universitete, toliau – ŠU; Kauno technologijos universitete, toliau – KTU).

Remiantis Lietuvos statistikos departamento duomenimis, kvaziekperimento baigiamojo matavimo metu (2013–2014 mokslo metų pradžioje) Lietuvos universitetuose socialinės pedagogikos studijų programose nuolatinių ir dieninių studijų III ir IV kursuose studijavo 201 studentas. Susisiekius su universitetų studijų skyrių administratoriumis (2013–2014 mokslo metų pradžioje) šis skaičius buvo patikslintas iki 168 studentų.

Iš šios populiacijos sudarant tyrimo imtį buvo atsižvelgiama į metodologines rekomendacijas. Metodologinėje literatūroje tikrojo eksperimento imčiai keliamas griežtas reikalavimas, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupės būtų sudarytos atsitiktiniu būdu (Bitinas, 2006;

Cohen et al., 2008; Rupšienė, Rutkienė, 2015). Pagrindinis kvaziekperimento skirtumas nuo tikrojo eksperimento yra tas, kad tyrimo imtis ir jos pasiskirstymas į grupes yra neatsitiktiniai, t. y. paskirstymas į grupes vyksta ne atsitiktiniu, o koku nors kitu būdu (Cohen et al., 2008). Ugdymo praktikoje dažniausiai naudojamos jau suformuotos grupės (Creswell, 2012), pvz., klasės, komandos, mokyklos. Į tai buvo atsižvelgta sudarant kvaziekperimento EG ir KG imtis.

Kadangi studentai studijuoja pagal teises sutartis su aukštosiomis mokyklomis ir pagal teisiškai patvirtintas studijų programas, studentų neįmanoma „išimti“ iš vienos studijų programų ir aukštųjų mokyklų ir perkelti į kitas pagal atsitiktinumo principą, todėl tyrimo imtį sudarė jau suformuotos Lietuvos universitetų nuolatinų ir dieninių studijų socialinės pedagogikos studijų programose studijuojančių studentų grupės.

Sudarant imtį buvo laikomasi kelių taisyklių, kurios padeda užtikrinti didesnę kvaziekperimento patikimumą:

1. Tyrimo imtis tikslingai buvo sudaryta iš studentų, kurie studijuoja socialinės pedagogikos studijų programose (kadangi tiriama socialinę pedagogiką studijuojančių asmenų profesinės savimonės plėtojimas kaip profesinio pašaukimo ugdymo veiksnys).
2. Tyrimo imtis tikslingai buvo sudaryta tik iš nuolatinų bei dieninių studentų populiacijos. Neakivaizdiniu, išžestiniu ir kitais būdais studijuojantieji nebuvo įtraukiami į tyrimą dėl to, kad jų studijų procesas turi esminių skirtumų. Nesant galimybės išsamiai ir kokybiškai visus juos ištirti ir pateikti disertacijoje tyrimo rezultatus, nuspręsta apsiriboti tik socialinės pedagogikos nuolatinų studijų studentais.
3. Galutiniam matavimui buvo pasirinkti socialinės pedagogikos programose studijuojantys tik vyresnių kursų universitetų studentai (III ir IV kursų), laikantis prielaidos, jog studijų programos ir organizavimas universitetuose neturi esminių skirtumų, galėjusių paveikti kvaziekperimento rezultatus. Grupės buvo pasirinktos iš tų universitetų, kuriuose vykdoma socialinės pedagogikos studijų programa III ir IV kursuose. LEU, ŠU ir KTU studentų grupės buvo sujungtos į vieną kontrolinę grupę, matavimo rezultatai nebuvo lyginami tarp universitetų bei kursų.

4. Pasirenkant eksperimentines ir kontrolines grupes buvo atsižvelgiama į reikalavimą (Kardelis, 2007), kad minimalus atvejų skaičius kontrolinėje ir eksperimentinėje grupėje neturėtų būti mažesnis kaip 30. Galiausiai eksperimentinėse ir kontrolinėse grupėse iš viso dalyvavo 110 studentų: EG – 31 studentas, KG – 79 studentai.

5. Patogių būdu pasirinkus kontrolinę grupę, buvo sudarytos sąlygos, kad visi šios grupės studentai dalyvautų tyrime.

2.7 lentelėje pateikiami apibendrinti duomenys apie kvazieksperto imtį. Kaip matyti lentelėje, kontrolinės ir eksperimentinės grupių dydis atitinka minimalų atvejų skaičių, yra daugiau negu 30. Kvazieksperto dalyvių pasiskirstymas pagal amžių yra panašus: amžius pasiskirstė tarp 21 ir 27 metų, didžioji dalis buvo nuo 21 iki 23 metų (amžiaus vidurkis – 22,29 m., standartinis nuokrypis – 1,026 m.).

2.7 lentelė. Pedagoginio kvazieksperto imtis baigiamojo matavimo metu

Padėtis kvazieksperto metu	Dalyviai			Iš viso, studentų skaičius	%
	Universitetas	Kursas	N		
Kontrolinė grupė	Kauno technologijos universitetas	III	9	20	18,2
		IV	11		
	Lietuvos edukologijos universitetas	III	27	41	37,3
		IV	14		
	Šiaulių universitetas	III	0	18	16,4
		IV	18		
Iš viso kontrolinėje grupėje:				79	71,8
Eksperimentinė grupė	Klaipėdos universitetas	III	6	31	28,2
		IV (2014)	10		
		IV (2013)	15		
Iš viso eksperimentinėje grupėje:				31	28,2
Iš viso kvazieksperte:				110	100%

2.3.3. Kvazieksperto programa

Sudarant kvazieksperto programą *Studentų profesinės savimonės plėtojimas*, buvo remiamasi teorinės analizės metu atskleistais profesinės savimonės plėtojimo komponentais (1) studentų dėmesio sutelkimas į save kaip būsimą profesionalą, 2) grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimas) bei pastarųjų požymiais. Atitinkamai pagal šiuos du komponentus buvo projektuojamas programos turinys.

Pirmoji kvazieksperto programos turinio dalis: studentų dėmesio sutelkimas į save kaip būsimą profesionalą. Teorinė analizė padėjo nustatyti (žr. 1.2.2. skyrelį) pagrindinius *studentų sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą* požymius: introspekciją, savianalizę, savirefleksiją ir savitikrą. Šie požymiai tapo pagrindu vykdant *Studentų sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą* dalies kvazieksperto programą. Šioje programoje buvo sudarytos sąlygos studentams:

- 1) introspekcijos būdu pažvelgti į savo profesinius gebėjimus, asmenybės savybes, profesinį tinkamumą:
 - a) atlikti profesijos tinkamumo testus, savęs pažinimo testus,
 - b) įsivertinti savo, kaip socialinio pedagogo, profesinį pašaukimą,
- 2) atlikti profesinio pašaukimo savianalizę:
 - a) analizuoti profesinio, pedagoginio, socialinio pedagogo pašaukimo struktūrą, savo pašaukimą socialinio pedagogo profesijai,
 - b) su dėstytoju(-ais) ir savo grupės studentais diskutuoti apie pašaukimą socialinei pedagoginei veiklai, kaip formuojasi pašaukimas socialinei pedagoginei veiklai,
 - c) aptarti su dėstytoju(-ais) savo pašaukimą socialinio pedagogo profesijai, polinkį socialinio pedagogo profesijai; motyvus, skatinančius rinktis socialinio pedagogo profesiją, savo asmenybės savybes ir savo gebėjimus, reikalingus socialinio pedagogo profesijai,

- 3) vykdyti savirefleksiją:
 - a) su dėstytoju(-ais) individualiai aptarti tai, kaip formavosi studento pašaukimas iki studijų universitete (pvz., interviu, pokalbio metu ir pan.),
 - b) su dėstytoju individualiai aptarti asmenybės savybes, profesinius gebėjimus, motyvus, paskatinusius rinktis socialinio pedagogo profesiją (pvz., interviu, pokalbio metu ir pan.),
 - c) dėstytojui(-ai) ir grupės studentams pasakoti apie įvykius, paskatinusius pasirinkti socialinio pedagogo profesiją, pasakojimą iliustruoti fotografijomis,
 - d) praktikos dienoraštyje rašyti apie tai, kaip keitėsi studento požiūris į socialinio pedagogo profesiją, kaip keitėsi polinkis, tinkamumas socialinio pedagogo profesijai, asmenybės savybės ir gebėjimai, svarbūs socialinio pedagogo profesijai,
- 4) patikrinti savo profesinį pašaukimą:
 - a) studijų metu stebėti savo pašaukimo socialinei pedagoginei veiklai dinamiką, savo polinkio socialinio pedagogo veiklai raidą / kaitą, savo asmenybės savybių, profesinių gebėjimų raidą / kaitą,
 - b) studijų metu analizuoti savo profesinio pašaukimo dinamiką, savo polinkio, tinkamumo socialinio pedagogo profesijai raidą / kaitą, savo asmenybės savybių, profesinių gebėjimų raidą / kaitą.

Antroji kvazieksperto programos turinio dalis: grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimas. Teorinė analizė padėjo nustatyti (žr. 1.2.2. skyrelį) *grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo* požymius: grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimas; grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimas. Šie požymiai tapo pagrindu vykdant *Grįžtamosios informacijos stu-*

dentui kaip būsimam profesionalui suteikimo dalies kvazieksperto programą. Šioje programoje buvo sudarytos sąlygos studentams:

- 1) gauti grįžtamąją informaciją iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu:
 - a) po klasių valandėlių vedimo (imituotoje aplinkoje) iš dėstytojo, grupės studentų gauti grįžtamąją informaciją apie polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu,
 - b) po klasių valandėlių vedimo (imituotoje aplinkoje) pačiam studentui teikti grįžtamąją informaciją apie grupės studentų polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu,
 - c) po klasių valandėlių vedimo (realioje aplinkoje) iš dėstytojo, grupės studentų, įstaigos pedagogų gauti grįžtamąją informaciją apie studento polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu,
- 2) gauti grįžtamąją informaciją apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu:
 - a) praktikos metu su socialiniais pedagogais aptarti studento pašaukimą socialinio pedagogo profesijai,
 - b) praktikos metu gauti iš socialinio(-ių) pedagogo(-ų) grįžtamąją informaciją apie studento polinkį, tinkamumą socialinio pedagogo profesijai, asmenybės savybes ir gebėjimus, reikalingus socialinio pedagogo profesijai.

Kvazieksperto programos turinio įgyvendinimas. Programos turinys buvo įgyvendintas disertacijos autorės, dėstant dalykus ir vedant praktinius užsiėmimus bei studentų profesinės praktikos metu 2009–2014 m. Pirmaisiais studijų metais eksperimentinės grupės studentai studijų dalyko *Įvadas į socialinę pedagogiką* metu buvo supažindinti ir analizavo pašaukimo, pedagoginio pašaukimo, socialinio pedagoginio pašaukimo sampratą, dalyvavo diskusijose apie pašaukimą, įsivertino savo profesinį pašaukimą, atliko įvairius profesinio tinkamumo ir savęs pažinimo testus, su dėstytoju individualiai aptarė tai, kaip formavosi jų pašaukimas iki studijų universitete, aptarė asmeny-

bės savybes, profesinius gebėjimus, motyvus, paskatinusius rinktis socialinio pedagogo profesiją (interviu, pokalbio metu), dėstytojui ir grupės studentams pasakojo apie įvykius, paskatinusius pasirinkti socialinio pedagogo profesiją, atliko užduotį, kurios metu su savo tėvais (ar vienu iš tėvų, artimu giminaičiu, globėju) aptarė savo pašaukimą socialinio pedagogo profesijai. Šiame programos vykdymo etape daugiausia studentai buvo skatinami sutelkti dėmesį į save kaip būsimą profesionalą, buvo įgyvendintos tokios studentų profesinės savimonės plėtojimo veiklos: introspekcijos būdu pažvelgti į savo profesinius gebėjimus, asmenybės savybes, profesinį tinkamumą; atlikti profesinio pašaukimo savianalizę; vykdyti savirefleksiją.

Antraisiais ir trečiaisiais studijų metais studijų dalykų *Rizikos grupės vaikų ugdymas* ir *Prevencinės pedagogikos pagrindai* praktinių užsiėmimų metu organizavo klasių valandėles imituotoje aplinkoje, po kurių studentai ir dėstytoja teikė grįžtamąją informaciją apie studento profesinį pašaukimą socialinei pedagoginei veiklai. Po klasių valandėlių realioje aplinkoje studentai gaudavo grįžtamąją informaciją iš grupės studentų, įstaigos pedagogų ir dėstytojo apie jų profesinį pašaukimą socialinei pedagoginei veiklai. Šiame programos vykdymo etape daugiausia studentams buvo teikiama grįžtamoji informacija kaip būsimiems profesionalams, buvo įgyvendintos tokios studentų profesinės savimonės plėtojimo veiklos: gauti grįžtamąją informaciją iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu ir gauti grįžtamąją informaciją apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu.

Pirmaisiais, trečiaisiais ir ketvirtaisiais studijų metais profesinės praktikos metu studentai rašė dienoraštį apie tai, kaip keitėsi požiūris į socialinio pedagogo profesiją, polinkis, tinkamumas socialinio pedagogo profesijai, asmenybės savybės, gebėjimai, reikalingi socialinio pedagogo profesijai, bei gavo grįžtamąją informaciją iš praktikos vadovų apie savo profesinį pašaukimą. Praktikos metu studentams buvo sudarytos sąlygos atkreipti dėmesį į save kaip būsimą profesionalą ir gauti grįžtamąją informaciją kaip būsimiems profesionalams, buvo įgyvendintos tokios studentų profesinės savimonės plėtojimo veiklos:

gauti grįžtamąją informaciją iš praktikos vadovų ir vykdyti savirefleksiją dienoraštyje.

Taip pat programos įgyvendinimo metu, vykdamas profesinės saviemonės plėtojimo veiklas, studentams buvo sudarytos sąlygos pasitikrinti savo profesinį pašaukimą, t. y. stebėti ir analizuoti savo pašaukimo socialinei pedagoginei veiklai dinamiką, savo polinkio socialinio pedagogo veiklai asmenybės savybių, profesinių gebėjimų raidą / kaitą.

2.3.4. Matavimo instrumentai

Kvaziekperimento pabaigoje atliekant baigiamąjį profesinio pašaukimo matavimą kontrolinėje ir eksperimentinėje grupėse, buvo naudojama anketa (žr. 2 priedą). Jos įvadinėje dalyje kreipiamasi į respondentus ir išdėstoma, koku tikslu vykdoma apklausa, nurodoma, jog klausimynas yra anoniminis, vardo pavardės rašyti nereikia, kad duomenys bus apdorojami ir rezultatai bus pateikiami apibendrinta forma. Instrukcija, kaip žymėti atsakymus, pateikiama prie kiekvieno klausimyno klausimo: prie kiekvieno klausimo ar teiginio prašoma pažymėti respondentams tinkamus atsakymų variantus. Sociodemografinėje dalyje pateikiami klausimai apie amžių ir lytį, mokymosi įsitaigą, kurioje respondentas studijuoja, kursą, t. y. siekiama gauti duomenis, reikalingus kvaziekperimento imties charakteristikai. Toliau detalai pristatomos dvi pagrindinės anketos dalys.

Profesinio pašaukimo matavimo dalis. Kvaziekperimento pabaigoje atliekant EG ir KG profesinio pašaukimo matavimus buvo naudojamos tos pačios skalės, kurios detalai aprašytos 2.2.2. skyrelyje. Kaip minėta, *socialinių pedagogų profesinio pašaukimo* matavimas atliekamas atsižvelgiant į profesinio pašaukimo struktūrą ir naudojant kelias skales:

- 1) socialinių pedagogų profesinio pašaukimo motyvacinės srities matavimo skalės:
 - a) pasitenkinimo profesija skalė,
 - b) požiūrio į profesiją skalė,
 - c) socialinio pedagogo profesijos reikšmingumo skalė;

- 2) socialinių pedagogų profesinio pašaukimo potencinės srities matavimo skalės:
 - a) pedagoginių gebėjimų skalė,
 - b) socialinių pedagogų profesinių kompetencijų skalė;
- 3) socialinių pedagogų profesinio pašaukimo charakterologinės srities matavimo skalė.

Profesinio pašaukimo motyvacinės srities matavimo skalės. Kva-zieksperimento dalyvių profesinio pašaukimo motyvacinei sričiai tirti buvo taikomos: pasitenkinimo profesija skalė, požiūrio į profesiją skalė, socialinio pedagogo profesijos reikšmingumo skalė. Vertinant pasitenkinimo profesija skalės patikimumą, buvo nustatyta, jog Kronbacho alfa koeficientas yra 0,633 (žr. 3 priedą). Atlikus patikimumo analizę buvo rastas vienas kintamasis, kurio skiriamoji geba r/itt yra mažesnė negu 0,2: „Ar norėtumėte likti savo srities specialistu, tačiau nedirbti mokykloje?“ (koreliacijos koeficientas – 0,157). Šį kintamąjį palikti skalėje nuspręsta dėl kelių priežasčių: Kronbacho alfa yra 0,633, kuri atitinka gerai sudaryto klausimyno reikšmę (Pukėnas, 2009), tinka tyrimams (Pakalniškienė, 2012); skalė yra autorinė (A. Reano (1999) modifikuota V. A. Jadovo ir N. V. Kuzminos metodika) ir skirta apskaičiuoti požiūrio į profesiją indeksui, todėl kintamojo pašalinimas iš skalės neleistų apskaičiuoti šio indekso; kintamojo pašalinimas iš skalės neleistų palyginti socialinių pedagogų ir kva-zieksperimento dalyvių pasitenkinimo profesija tyrimo rezultatų.

Atlikus požiūrio į profesiją skalės patikimumo analizę buvo nustatyti 4 kintamieji su neigiamomis koreliacijomis: „Profesija visuomenėje yra viena iš svarbiausių“ (koreliacijos koeficientas – -0,017), „Nepakankamai vertinama darbo svarba“ (koreliacijos koeficientas – -0,227), „Darbas pagal mano charakterį (koreliacijos koeficientas – -0,042), „Nedidelis atlyginimas“ (koreliacijos koeficientas – -0,010). Šie kintamieji, remiantis Pukėnu (2009), buvo perkuoduoti atvirkštine tvarka. Po kintamųjų perkodavimo buvo nustatyta, jog Kronbacho alfa yra 0,701 (žr. 3 priedą). Patikrinus skalės Kronbacho alfa koeficientus, kurie būtų gauti pašalinus kintamąjį iš skalės, rasti keli tokie kintamie-

ji, o jų skiriamoji geba r/itt buvo nežymiai mažesnė negu 0,2: „Nedidelis atlyginimas“, „Profesija visuomenėje yra viena iš svarbiausių“, „Stokojama dažno kontakto su žmonėmis“, „Darbo diena trunka neilgai“, „Darbas nesukelia pervargimo“, „Neįmanoma pasiekti socialinio pripažinimo, pagarbos“, „Darbas pagal mano charakterį“. Tačiau pašalinus šiuos kintamuosius iš skalės, Kronbacho alfa būtų padidėjęs tik iki 0,617, taigi, nežymiai (žr. 3 priedą), todėl buvo pagrindo palikti šiuos kintamuosius skalėje. Kitas argumentas, sąlygojęs sprendimą palikti visus kintamuosius skalėje, buvo tai, jog požiūrio į profesiją skalė yra autorinė (V. A. Jadovo sudaryta metodika modifikuota N. V. Kuzminos ir A. Reano (2000)) ir skirta apskaičiuoti požiūrio į profesiją indeksui, todėl kintamųjų pašalinimas iš skalės neleistų apskaičiuoti šio indekso ir palyginti socialinių pedagogų ir kvazieksperto dalyvių pasitenkinimo profesija tyrimo rezultatų.

Atlikus socialinio pedagogo profesijos reikšmingumo skalės patikimumo analizę buvo nustatyti 2 kintamieji su neigiamomis koreliacijomis: „Socialinių pedagogų profesija dažnai yra per daug sureikšminama“ (koreliacijos koeficientas – -0,102), „Kai kurios kitos profesijos yra labiau svarbios visuomenei nei socialinio pedagogo“ (koreliacijos koeficientas – -0,198). Atsakymai į atitinkamus klausimus, pagal rekomendacijas (Pukėnas, 2009), buvo perduoduoti atvirkštine tvarka. Po kintamųjų perkodavimo buvo nustatyta, jog Kronbacho alfa yra 0,589 (žr. 3 priedą). Patikrinus kintamųjų Kronbacho alfa koreliacijos koeficientus, rasti du kintamieji, kurių skiriamoji geba r/itt yra mažesnė negu 0,2: „Žmonės nepakankamai suvokia socialinio pedagogo profesijos svarbą visuomenėje“ (koreliacijos koeficientas – 0,187), „Dauguma socialinių pedagogų dirbtų šį darbą, net jei sumažintų algas“ (koreliacijos koeficientas – 0,159). Nuspręsta palikti šiuos kintamuosius skalėje dėl kelių priežasčių: pašalinus šiuos kintamuosius iš skalės, Kronbacho alfa koeficientas būtų padidėjęs labai nežymiai – iki 0,594 (žr. 3 priedą); kintamųjų pašalinimas iš skalės neleistų palyginti socialinių pedagogų ir kvazieksperto dalyvių pasitenkinimo profesija tyrimo rezultatų.

Profesinio pašaukimo potencinės srities matavimo skalės. Kva-
zieksperimento dalyvių profesinio pašaukimo potencinei sričiai tirti
buvo taikomos: pedagoginių gebėjimų skalė ir socialinių pedagogų
profesinių kompetencijų skalė.

Vertinant pedagoginių gebėjimų skalės patikimumą buvo nustatyta,
kad Kronbacho alfa koeficientas – 0,922 (žr. 3 priedą). Patikrinus
Kronbacho alfa koeficientus, kurie būtų gauti pašalinus vieną kintamą-
jį iš skalės, nerasta nė vieno tokio atvejo, kad Kronbacho alfa koefi-
cientas būtų aukštesnis negu 0,922. Be to, nebuvo nė vieno kintamojo,
kurio skiriamoji geba r/itt būtų mažesnė negu 0,2.

Atlikus socialinio pedagogo profesinių kompetencijų skalės pati-
kimumo analizę, buvo nustatyta, kad Kronbacho alfa koeficientas –
0,919 (žr. 3 priedą). Patikrinus kintamųjų Kronbacho alfa koeficien-
tus, kurie būtų gauti pašalinus vieną kintamąjį iš skalės, nerasta nė
vieno tokio atvejo, kad Kronbacho alfa koeficientas būtų aukštesnis
negu 0,919. Taip pat nebuvo nė vieno kintamojo, kurio skiriamoji
geba r/itt būtų mažesnė negu 0,2.

Profesinio pašaukimo charakterologinės srities matavimo skalė.
Vertinant profesinio pašaukimo charakterologinės srities matavimo
skalės patikimumą buvo nustatyta, kad Kronbacho alfa koeficientas –
0,958 (žr. 3 priedą). Patikrinus Kronbacho alfa koeficientus, kurie
būtų gauti pašalinus vieną kintamąjį iš skalės, nerasta nė vieno tokio
atvejo, kad Kronbacho alfa koeficientas būtų aukštesnis negu 0,958.
Be to, nebuvo nė vieno kintamojo, kurio skiriamoji geba r/itt būtų
mažesnė negu 0,2.

Remiantis minėtais duomenimis, galima teigti, kad visos skalės
tinkamai matuoja kvaziekperimento dalyvių profesinį pašaukimą.

Studentų profesinės savimonės plėtojimo ir jo poveikio profesiniam pašaukimui matavimo dalis. Siekiant matuoti, kokias profesinės savimonės plėtojimo veiklas kvaziekperimento dalyviai vykdė ir kaip vertina šių veiklų poveikį profesiniam pašaukimui, buvo naudojamos dvi skalės:

- 1) studentų profesinės savimonės plėtojimo nominalinė skalė,
- 2) studentų profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginė skalė.

Naudojant pirmąją skalę, buvo siekiama išsiaiškinti, ar kvazieksperimento dalyviai vykdė nurodytas profesinės savimonės plėtojimo veiklas, ar ne; naudojant antrąją skalę, buvo siekiama nustatyti, kaip studentai vertina plėtojimo poveikį profesiniam pašaukimui.

Abi šias skales sukūrė disertacijos autorė, remdamasi 1.2.2. skyrelyje teoriškai pagrįstais studentų profesinės savimonės plėtojimo komponentais ir požymiais. Atitinkamai abiejose skalėse buvo išskirti du studentų profesinės savimonės plėtojimo komponentai:

- studentų dėmesio sutelkimas į save kaip būsimą profesionalą (SDS),
- grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimas (GRS).

Kaip buvo teoriškai pagrįsta 1.2.2. skyrelyje, studentų dėmesio sutelkimas į save kaip būsimą profesionalą vyksta per introspekciją, savianalizę, savirefleksiją ir savitikrą. Introspekcija leidžia studentui pažvelgti į save ir tyrinėti savo būsenas, jausmus, pojūčius, nuspręsti, ar turi, ar neturi tam tikras asmenybės savybes. Savianalizė leidžia studentui tyrinėti ir analizuoti savo asmenybę, mintis, emocijas ir elgesį pagal tam tikrus išorinius standartus (reikalavimus, etalonus, pavyzdžius), suprasti, išskirti privalumus ir trūkumus. Savirefleksija leidžia studentui nuodugnai apmąstyti, analizuoti savo veiklą, dėl to įgyjamas naujas supratimas ir naujos žinios, kurių pagrindu tobulinama veikla, santykiai su aplinka. Studentų savimonei plėtoti reikšminga yra „veiksmo savirefleksija ir savirefleksija veikiant“ (*reflection-on-self-in / on-action*), sujungianti praktiko refleksiją ir savimonę, kai asmuo reflektuoja tai, kaip jo asmeninė patirtis veikia asmeninę ir profesinę tobulėjimą, profesinę *Aš*, asmuo apibrėžia ir reflektuoja profesinės situacijos, save ir savo asmeninę patirtį, siekdamas įgyti naujų žinių ir tobulinti savo profesinę veiklą. Viena iš veiklų, skatinančių studentų savirefleksiją, yra pasakojimai (biografiniai interviu, profesinės biografijos ar karjeros istorijos, asmeninės istorijos, gyvenimo istorijos), kai savęs supratimas pasiekiamas per „pasakojimo“ aktą, pasakodami savo patirties istorijas ir kritiškai jas reflektuodami, asmenys geriau save supranta. Pažymėtinas refleksyvaus dienoraščio rašymas, kaip priemonė, ne tik didinanti refleksijos, kritinio mąstymo,

teorijos ir praktikos integracijos gebėjimus, bet ir skatinanti profesinį augimą bei plėtojanti studentų savimonę. Savitakra kaip viena iš studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą veiklų leidžia studentui kartas nuo karto grįžti prie savo veiksmų; tyrinėti šių veiksmų poveikį ir naudoti šių stebėjimų rezultatus būsimam elgesiui ir mąstymui tobulinti. Atsižvelgiant į aptartus studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą požymius, buvo suformuluoti indikatoriai, pagal kuriuos galima spręsti apie introspekcijos, savianalizės, savirefleksijos ir savitikros kaip profesinės savimonės plėtojimo veiklas ir nustatyti jų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimus. Atsižvelgiant į aptartus keturis studentų dėmesio sutelkimo į save požymius, visi subskalės kintamieji buvo sugrupuoti į keturias grupes (žr. 2.8 lentelę).

2.8 lentelė. Pirmojo komponento *Studentų dėmesio sutelkimas į save kaip būsimą profesionalą (SDS)* požymiai ir atitinkami kintamieji

Introspekcija
Atlikau profesijos tinkamumo testus
Atlikau savęs pažinimo testus
Studijų metu įsivertinau savo, kaip socialinio pedagogo, pašaukimą
Savianalizė
Studijų metu analizavau profesinio pašaukimo struktūrą
Studijų metu analizavau pedagoginio pašaukimo struktūrą
Studijų metu analizavau socialinio pedagogo pašaukimo struktūrą
Su dėstytoju(-ais) ir savo grupės studentais diskutavome, kaip formuojasi pašaukimas socialinei pedagoginei veiklai
Analizavau savo pašaukimą socialinio pedagogo profesijai
Aptariau su dėstytoju(-ais) motyvus, skatinančius rinktis socialinio pedagogo profesiją
Aptariau su dėstytoju(-ais) savo pašaukimą socialinio pedagogo profesijai
Aptariau su dėstytoju(-ais) polinkį socialinio pedagogo profesijai
Aptariau su dėstytoju(-ais) savo asmenybės savybes, svarbias socialinio pedagogo profesijai
Aptariau su dėstytoju(-ais) savo gebėjimus, reikalingus socialinio pedagogo profesijai

Dalyvavau diskusijoje apie pašaukimą socialinio pedagogo profesijai
Savirefleksija
Su dėstytoju(-ais) individualiai aptariau tai, kaip formavosi mano pašaukimas iki studijų universitete (pvz., interviu, pokalbio metu ir pan.)
Su dėstytoju individualiai aptariau asmenybės savybes, paskatinusias rinktis socialinio pedagogo profesiją (pvz., interviu, pokalbio metu ir pan.)
Su dėstytoju individualiai aptariau profesinius gebėjimus, paskatinusias rinktis socialinio pedagogo profesiją (pvz., interviu, pokalbio metu ir pan.)
Dėstytojui ir grupės studentams pasakojau apie įvykius, paskatinusius pasirinkti socialinio pedagogo profesiją. Pasakojimą iliustravau savo fotografijomis
Praktikos dienoraštyje rašiau apie tai, kaip keitėsi mano požiūris į socialinio pedagogo profesiją
Praktikos dienoraštyje rašiau apie tai, kaip keitėsi mano polinkis, tinkamumas socialinio pedagogo profesijai
Praktikos dienoraštyje rašiau apie tai, kaip keitėsi mano asmenybės savybės, svarbios socialinio pedagogo profesijai
Praktikos dienoraštyje rašiau apie tai, kaip kito mano gebėjimai, svarbūs socialinio pedagogo profesijai
Savitikra
Studijų metu stebėjau savo pašaukimo socialinei pedagoginei veiklai dinamiką
Studijų metu stebėjau savo polinkio socialinio pedagogo veiklai raidą / kaitą
Studijų metu stebėjau savo asmenybės savybių raidą / kaitą
Studijų metu stebėjau savo profesinių gebėjimų raidą / kaitą
Studijų metu analizavau savo profesinio pašaukimo dinamiką
Studijų metu analizavau savo polinkio, tinkamumo socialinio pedagogo profesijai raidą / kaitą
Studijų metu analizavau savo asmenybės savybių raidą / kaitą
Studijų metu buvo sudarytos galimybės analizuoti savo profesinių gebėjimų raidą / kaitą

Kaip buvo teoriškai pagrįsta 1.2.2. skyrelyje, grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimas vyksta studentui ją gaunant iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu ir gaunant grįžtamąją informaciją apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos

vadovų profesinės praktikos metu. Grįžtamosios informacijos apie profesinių užduočių atlikimą gavimas iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų praktinių užsiėmimų metu leidžia studentams ją gauti iš įvairių šaltinių po profesinės veiklos simuliacijų, vaidmenų atlikimo, mikromokymo, padidina aktyvią studento savo veiklos refleksiją ir padeda geriau save pažinti ir pasirengti realiai profesinei praktikai. Grįžtamosios informacijos gavimas apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu leidžia studentams geriau pažinti save, identifikuoti ir suvokti savo jausmus, mintis ir patirtį, skatina studentus suprasti profesijos pasirinkimo motyvus.

Atsižvelgiant į aptartus grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo požymius, buvo suformuluoti indikatoriai, pagal kuriuos galima spręsti apie grįžtamosios informacijos apie profesinių užduočių atlikimą teikimo iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų praktinių užsiėmimų metu ir grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą teikimo iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu kaip profesinės savimonės plėtojimo veiklas ir nustatyti jų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimus. Atsižvelgiant į aptartus požymius, visi subskalės kintamieji buvo sugrupuoti į dvi grupes (žr. 2.9 lentelę).

2.9 lentelė. Antrojo komponento *Grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimas (GRS)* požymiai ir atitinkami kintamieji

Grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimas
Vedžiau klasės valandėles imituotoje aplinkoje (t.y. studentams paskaitų ar seminarų metu)
Po klasių valandėlių vedimo (imituotoje aplinkoje) dėstytojas teikė grįžtamąją informaciją apie mano polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu
Po klasių valandėlių vedimo (imituotoje aplinkoje) grupės studentai teikė grįžtamąją informaciją apie mano polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu
Po klasių valandėlių vedimo (imituotoje aplinkoje) aš teikiau grįžtamąją in-

formaciją apie grupės studentų polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu
Vedžiau klasės valandėles realioje aplinkoje (mokiniams klasėje)
Po klasių valandėlių vedimo (realioje aplinkoje) dėstytojas teikė grįžtamąją informaciją apie mano polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu
Po klasių valandėlių vedimo (realioje aplinkoje) grupės studentai teikė grįžtamąją informaciją apie mano polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu
Po klasių valandėlių vedimo (realioje aplinkoje) įstaigos pedagogai teikė grįžtamąją informaciją apie mano polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu
Grįžtosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimas
Praktikos metu su socialiniais pedagogais aptariau savo pašaukimą socialinio pedagogo profesijai
Praktikos metu socialinis(-iai) pedagogas(-ai) teikė grįžtamąją informaciją apie mano polinkį, tinkamumą socialinio pedagogo profesijai
Praktikos metu socialinis(-iai) pedagogas(-ai) teikė grįžtamąją informaciją apie mano asmenybės savybes, reikalingas socialinio pedagogo profesijai
Praktikos metu socialinis(-iai) pedagogas(-ai) teikė grįžtamąją informaciją apie mano gebėjimus, reikalingus socialinio pedagogo profesijai

Naudojant studentų profesinės savimonės plėtojimo nominalinę skalę, respondentų buvo prašoma klausimyne pažymėti *Taip*, jei vykdė nurodytas profesines veiklas, *Ne* – jei nevykdė. Naudojant studentų profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginę skalę, respondentų buvo prašoma įvertinti, kaip šios veiklos padėjo jiems ugdyti savo profesinį pašaukimą (1 – mažai padėjo ugdyti savo profesinį pašaukimą, 7 – labai gerai padėjo ugdyti savo profesinį pašaukimą) (žr. skalės pavyzdį, 2.10 lentelę).

2.10 lentelė. Studentų profesinės savimonės plėtojimo nominalinės ir studentų profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės skalių pavyzdys

Teiginiai	Vertinimas								
	Taip	Ne	1	2	3	4	5	6	7
Atlikau profesijos tinkamumo testus	Taip	Ne	1	2	3	4	5	6	7
Atlikau savęs pažinimo testus	Taip	Ne	1	2	3	4	5	6	7

Toliau aptariami kiekvienos skalės, ją sudarančių subskalių patikimumo rezultatai.

Studentų profesinės savimonės plėtojimo nominalinės skalės patikimumo rodikliai. Vertinant šios skalės patikimumą buvo nustatyta, kad Kronbacho alfa koeficientas – 0,930, o subskalių ir jų dalių Kronbacho alfa koeficientai svyruoja nuo 0,686 iki 0,905 (žr. 2.11 lentelę).

2.11 lentelė. *Studentų profesinės savimonės plėtojimo nominalinės skalės subskalių ir jų dalių patikimumo vertinimo rezultatai*

Subskalė	Kronbacho alfa	Dalys	Kronbacho alfa
Studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą (SDS)	0,896	Introspekcija	0,686
		Savianalizė	0,837
		Savirefleksija	0,764
		Savitikra	0,899
Grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo (GRS)	0,903	Grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimas	0,905
		Grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimas	0,855

Vertinant visos studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą nominalinės subskalės patikimumą, buvo nustatyta, kad Kronbacho alfa koeficientas – 0,896 (žr. 3 priedą). Patikrinus kintamųjų Kronbacho alfa koreliacijos koeficientus, buvo rasti keli kintamieji, kurių skiriamoji geba r /itt yra mažesnė negu 0,2, tačiau juos pašalinus Kronbacho alfa koeficientas padidėtų iki 0,899, t. y. nežymiai. Todėl nuspręsta visus kintamuosius palikti.

Vertinant SDS nominalinės subskalės dalių patikimumą, nustatyta, jog SDS nominalinės subskalės introspekcijos dalies patikimumas yra mažiausiais, Kronbacho alfa koeficientas – 0,686 (žr. 3 priedą). Patikrinus Kronbacho alfa koeficientus, kurie būtų pašalinus vieną kintamąjį iš subskalės dalies, nustatyta, jog pašalinus kintamąjį „Studijų metu įsivertinau savo, kaip socialinio pedagogo, pašaukimą“, Kronbacho alfa koeficientas padidėtų iki 0,767. Šį kintamąjį palikti skalėje nuspręsta dėl kelių priežasčių: šio kintamojo skiriamoji geba r/itt yra aukštesnė negu 0,2, jis yra tiesiogiai susijęs su tyrimo tikslu ir Kronbacho alfa – 0,686, kuri atitinka gerai sudaryto klausimyno reikšmę (Pukėnas, 2009), tinka tyrimams (Pakalniškienė, 2012). Kitų SDS nominalinės subskalės dalių patikimumas yra tinkamas moksliniams tyrimams, Kronbacho alfa yra didesnis negu 0,70 (Pakalniškienė, 2012), tad galima teigti, kad klausimų grupes, sudarančias SDS nominalinę subskalę, galima laikyti suderintomis. Atsižvelgiant į minėtus faktus, galima teigti, kad visos dalys yra patikimos studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą subskalės dedamųjų matavimo priemonės. Ir subskalę galima laikyti patikima studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą matavimo priemone.

Vertinant visos grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo nominalinės subskalės patikimumą, buvo nustatyta, kad Kronbacho alfa koeficientas – 0,903 (žr. 3 priedą). Palyginus kintamųjų Kronbacho alfa koeficientus nustatyta, jog pašalinus kelis kintamuosius, GRS nominalinės subskalės Kronbacho alfa padidėtų iki 0,905, t. y. nežymiai, todėl nuspręsta visus kintamuosius palikti.

Vertinant GRS nominalinės subskalės dalių patikimumą buvo nustatyta, jog GRS nominalinės subskalės grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo dalies ir grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimo dalies patikimumas yra tinkamas moksliniams tyrimams, Kronbacho alfa yra didesnis negu 0,70 (Pakalniškienė, 2012), tad galima teigti, kad klausimų grupes, sudarančias GRS nominalinę subskalę, galima laikyti suderintomis.

Atsižvelgiant į minėtus faktus, galima teigti, kad visos subskalės yra patikimos grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo subskalės dedamųjų matavimo priemonės. Subskalę galima laikyti patikima grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo matavimo priemone.

Studentų profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės skalės patikimumo rodikliai. Vertinant skalės patikimumą, buvo nustatyta, kad Kronbacho alfa koeficientas – 0,848 (žr. 3 priedą). Kaip matyti 2.12 lentelėje, subskalių ir jų dalių Kronbacho alfa koeficientai svyruoja nuo 0,715 iki 0,932.

2.12 lentelė. *Studentų profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės skalės subskalių ir jų dalių patikimumo vertinimo rezultatai*

Subskalė	Kronbacho alfa	Dalys	Kronbacho alfa
Studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą poveikio profesiniam pašaukimui vertinimas (SDS)	0,922	Introspekcija	0,715
		Savianalizė	0,856
		Savirefleksija	0,812
		Savitikra	0,916
Grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimas (GRS)	0,903	Grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimas	0,932
		Grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimas	0,890

Vertinant visos studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės patikimumą, buvo nustatyta, kad Kronbacho alfa koeficientas – 0,922 (žr. 3 priedą). Patikrinus kintamųjų Kronbacho alfa koeficientus, buvo rastas tik vienas kintamasis, kurį pašalinus Kronbacho alfa tik nežymiai padidėtų, iki 0,923. Patikrinus Kronbacho alfa koreliacijos koeficientus nebuvo nė vieno kintamojo, kurio skiriamoji geba r/itt būtų mažesnė negu 0,2, todėl nuspręsta visus kintamuosius palikti.

Vertinant studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės dalių patikimumą nustatyta, jog *introspekcijos dalies* patikimumas yra mažiausias, Kronbacho alfa koeficientas – 0,715 (žr. 3 priedą). Patikrinus Kronbacho alfa koeficientus, kurie būtų pašalinus vieną kintamąjį iš subskalės dalies, nustatyta, jog pašalinus kintamąjį „Studijų metu įsivertinau savo, kaip socialinio pedagogo, pašaukimą“, Kronbacho alfa koeficientas padidėtų iki 0,814. Tačiau nuspręsta šį kintamąjį palikti subskalėje, nes jo skiriamoji geba r/itt yra aukštesnė negu 0,2, šis kintamasis yra tiesiogiai susijęs su tyrimo tikslu. Kitų subskalės dalių patikimumas yra geras, nes jų Kronbacho alfa yra didesnis negu 0,70 (Pakalniškienė, 2012); taip pat nebuvo nė vieno kintamojo, kurio skiriamoji geba r/itt būtų mažesnė negu 0,2. Atsižvelgiant į minėtus faktus, galima teigti, kad visos dalys yra patikimos studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo priemonės. Ir subskalę galima laikyti patikima studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo matavimo priemone.

Vertinant visos grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės patikimumą, buvo nustatyta, kad Kronbacho alfa koeficientas – 0,903 (žr. 3 priedą). Patikrinus kintamųjų Kronbacho alfa koeficientus, buvo rastas tik vienas kintamasis, kurį pašalinus Kronbacho alfa tik nežymiai padidėtų, iki 0,905. Patikrinus Kronbacho alfa koreliacijos koeficientus nebuvo nė vieno kintamojo, kurio skiriamoji geba r/itt būtų mažesnė negu 0,2, todėl nuspręsta visus kintamuosius palikti.

Vertinant šios subskalės dalių patikimumą, buvo nustatyta, jog subskalės dalių patikimumas laikytinas geru, nes Kronbacho alfa yra didesnis negu 0,70 (Pakalniškienė, 2012), taip pat nebuvo nė vieno kintamojo, kurio skiriamoji geba r_{itt} būtų mažesnė negu 0,2. Atsižvelgiant į minėtus faktus, galima teigti, kad visos dalys yra patikimos subskalės dedamųjų matavimo priemonės. Ir subskalę galima laikyti patikima grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesiniam suteikimo poveikio profesiniam pašaukimui matavimo priemone.

Taigi, atlikus kvaziekperimente matavimui naudojamų instrumentų patikimumo analizę buvo nustatyta, jog visų skalių, subskalių ir jas sudarančių dalių patikimumo vertinimai leidžia teigti, jog skalės ir subskalės patikimai matuoja visas tris studentų profesinio pašaukimo sritis ir profesinės savimonės plėtojimo veiklas bei šių veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimus.

2.4. Duomenų analizės metodai

Pirmasis tyrimo klausimas – *ar skiriasi bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas?*

Kadangi, kaip buvo minėta 2.2.2. skyrelyje, profesinį pašaukimą sudaro motyvacinė, potencinė ir charakterologinės sritys, bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinio pašaukimo skirtumų ieškota šiose srityse. Atitinkamai buvo formuluojami daliniai klausimai ir hipotezės:

1.1. tyrimo klausimas – *ar skiriasi bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas motyvacinėje srityje?*

Hipotezė – *skiriasi socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas motyvacinėje srityje.*

1.2. tyrimo klausimas – *ar skiriasi bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas potencinėje srityje?*

Hipotezė – skiriasi socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas potencinėje srityje.

1.3. tyrimo klausimas – *ar skiriasi bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas charakterologinėje srityje?*

Hipotezė – skiriasi socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas charakterologinėje srityje.

Siekiant atsakyti į šiuos klausimus, buvo taikomi įvairūs statistiniai metodai. Pirmiausia buvo apskaičiuoti profesinio pašaukimo motyvacinės srities pasitenkinimo profesija indeksas, požiūrio į profesiją reikšmingumo koeficientas ir gautas rezultatas palygintas su anksčiau pateiktomis normomis. Kadangi pasitenkinimo profesija indeksas yra kiekybinis kintamasis, buvo tikrintos statistinės prielaidos skirtumų skaičiavimo metodikai parinkti. Skirstinių normalumui tikrinti panaudotas Kolmogorovo-Smirnovo kriterijus. Kadangi kintamieji nėra pasiskirstę pagal normalųjį dėsnį (Kolmogorovo-Smirnovo $Z = 2,342$, $p = 0,000 < 0,05$), skirtumams nustatyti buvo naudojamas Kruskalo-Voliso kriterijus.

Vertinant respondentų požiūrį į pasirinktą profesiją, apskaičiuotas reikšmingumo koeficientas, o indeksų skirtumams nustatyti buvo pritaikytas chi kvadrato kriterijus. Analizuojama chi kvadrato statistika, laisvės laipsniai (df) ir reikšmingumo lygmuo (p). Jeigu reikšmingumo lygmuo yra mažesnis negu 0,05, daroma išvada, kad skirtumai tarp grupių tiriamuoju požiūriu yra statistiškai reikšmingi.

Taip pat buvo sudaryti profesinio pašaukimo motyvacinės srities socialinių pedagogų profesijos reikšmingumo skalės ir profesinio pašaukimo potencinės srities skalių išvestiniai kintamieji ir tikrintos statistinės prielaidos skirtumų skaičiavimo metodikai parinkti. Skirstinių normalumui tikrinti panaudotas Kolmogorovo-Smirnovo kriterijus. Kaip matyti 2.13 lentelėje, profesinio pašaukimo matavimo skalių kintamieji nėra pasiskirstę pagal normalųjį dėsnį ($p < 0,05$), todėl skirtumams nustatyti buvo naudojamas Kruskalo-Voliso kriterijus.

2.13 lentelė. Profesinio pašaukimo matavimo skalių normalumo prielaidos patikros rezultatai

Skalės	Kolmogorovo-Smirnovas Z	P
<i>Profesinio pašaukimo motyvacinės srities matavimo skalė</i>		
Socialinių pedagogų profesijos reikšmingumo vertinimo skalė	1,422	0,035
<i>Profesinio pašaukimo potencinės srities matavimo skalės</i>		
Pedagoginių gebėjimų skalė	2,623	0,000
Socialinių pedagogų profesinių gebėjimų skalė	2,211	0,000
<i>Profesinio pašaukimo charakterologinės srities matavimo skalė</i>		
Profesinio pašaukimo charakterologinės srities matavimo skalė	3,028	0,000

Pagrindinės statistikos, kurios analizuojamos taikant Kruskalo-Voliso kriterijų, – chi kvadrato statistika, laisvės laipsniai (df) ir reikšmingumo lygmuo (p). Jeigu reikšmingumo lygmuo yra mažesnis negu 0,05, daroma išvada, kad skirtumai tarp grupių tiriamuoju požiūriu yra statistiškai reikšmingi. Skirtumams nustatyti analizuojami rangų vidurkiai (vidutiniai rangai). Rangų vidurkių reikšmės lyginamos pagal dydį (Rupšienė, Rutkienė, 2015, p. 133–139).

Antrasis tyrimo klausimas – kaip skiriasi EG ir KG socialinės pedagogikos studijų programos studentų profesinės savimonės plėtojimas studijų procese?

Kadangi, kaip buvo minėta 2.2.2. skyrelyje, studentų profesinės savimonės plėtojamą sudaro du komponentai (1) dėmesio sutelkimas į save kaip būsimą profesionalą, 2) grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimas), profesinės savimonės plėtojimas studijų procese buvo analizuojamas atsižvelgiant į visumą ir du minėtus komponentus. Atitinkamai buvo formuluojami daliniai klausimai ir hipotezės:

2.1. klausimas – kaip skiriasi EG ir KG studentų profesinės savimonės plėtojimo nominalinės skalės įverčiai?

Hipotezė – EG studentų profesinės savimonės plėtojimo nominalinės skalės įverčiai aukštesni negu KG.

2.2. klausimas – *kaip skiriasi EG ir KG dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą (SDS) nominalinės subskalės įverčiai?*

Hipotezė – EG studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą (SDS) nominalinės subskalės įverčiai aukštesni negu KG.

2.3. klausimas – *kaip skiriasi EG ir KG grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui (GRS) nominalinės subskalės įverčiai?*

Hipotezė – EG studentų grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo (GRS) nominalinės subskalės įverčiai aukštesni negu KG.

Siekiant atsakyti į šiuos klausimus, pirmiausia buvo sudaryti keli išvestiniai kintamieji:

- 1) studentų profesinės savimonės plėtojimo nominalinės skalės išvestinis kintamasis;
- 2) studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą (SDS) nominalinės subskalės išvestinis kintamasis;
- 3) SDS nominalinės subskalės introspekcijos dalies išvestinis kintamasis;
- 4) SDS nominalinės subskalės savianalizės dalies išvestinis kintamasis;
- 5) SDS nominalinės subskalės savirefleksijos dalies išvestinis kintamasis;
- 6) SDS nominalinės subskalės savitikros dalies išvestinis kintamasis;
- 7) grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo (GRS) nominalinės subskalės išvestinis kintamasis;
- 8) GRS nominalinės subskalės grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo dalies išvestinis kintamasis;

- 9) GRS nominalinės subskalės grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimo dalies išvestinis kintamasis.

Po to buvo tikrintos statistinės prielaidos skirtumų skaičiavimo metodikai parinkti. Tuo tikslu vertinta, ar išvestiniai kintamieji yra pasiskirstę pagal normalųjį dėsnį. Skirstinių normalumui tikrinti naudotas Kolmogorovo-Smirnovo kriterijus. Kintamiesiems, kurių normalumo prielaida nėra tenkinama ($p < \alpha = 0,05$), skaičiuojamas Mano-Vitnio U kriterijus. Kintamiesiems, kurių normalumo prielaida yra tenkinama ($p > \alpha = 0,05$), skaičiuojamas Studento t kriterijus. Kaip matyti 2.13 lentelėje, visi išvestiniai kintamieji nėra pasiskirstę pagal normalųjį dėsnį, todėl tarpgrupiniams skirtumams nustatyti buvo taikytas Mano-Vitnio U kriterijus. Pagrindinės statistikos, kurios yra analizuojamos, taikant Mano-Vitnio U kriterijų, tai Mano-Vitnio U kriterijaus reikšmė ir reikšmingumo lygmuo (p). Jeigu reikšmingumo lygmuo yra mažesnis negu 0,05, daroma išvada, kad skirtumai tarp grupių tiriamuoju požiūriu yra statistiškai reikšmingi. Skirtumams nustatyti analizuojami rangų vidurkiai (vidutiniai rangai). Rangų vidurkių reikšmės lyginamos pagal dydį (Rupšienė, Rutkienė, 2015, p. 123–129).

2.14 lentelė. *Studentų profesinės savimonei plėtojimo nominalinės skalės, subskalių ir jų dalių normalumo prielaidos patikros rezultatai*

Skalė, subskalės ir jų dalys	Visi respondentai	
	K-S Z	p
Studentų profesinės savimonei plėtojimo nominalinė skalė	0,117	0,001
Studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą (SDS) nominalinė subskalė	0,137	0,000
SDS nominalinės subskalės introspekcijos dalis	0,442	0,000
SDS nominalinės subskalės savianalizės dalis	0,143	0,000
SDS nominalinės subskalės savirefleksijos dalis	0,168	0,000
SDS nominalinio tipo subskalės savitikros dalis	0,314	0,000
Grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam	0,172	0,000

Skalė, subskalės ir jų dalys	Visi respondentai	
	K-S Z	p
profesionalui suteikimo (GRS) nominalinė subskalė		
GRS nominalinės subskalės grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo dalis	0,199	0,000
GRS nominalinės subskalės grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimo dalis	0,278	0,000

Pastaba: K-S Z – Kolmogorovo-Smirnovo Z koeficientas

Kaip matyti iš 2.14 lentelės, studentų profesinės savimonės plėtojimo nominalinės skalės, subkalių ir jų dalių išvestiniai kintamieji nėra pasiskirstę pagal normalųjį dėsnį, todėl tarpgrupiniams skirtumams nustatyti buvo taikytas Mano-Vitnio U kriterijus.

Siekiant detaliau išanalizuoti, kiek EG ir KG studentų dalyvavo studentų profesinės savimonės plėtojimo veiklose ir kokie skirtumai išryškėjo studijų procese, buvo apskaičiuota SDS nominalinės subskalės ir GRS nominalinės subskalės dalių nominalinio tipo kintamųjų procentinė raiška ir skirtumams įvertinti pritaikytas chi kvadrato kriterijus.

Trečiasis tyrimo klausimas – *kaip skiriasi EG ir KG studentų profesinės savimonės plėtojimo studijų procese poveikio profesiniam pašaukimui vertinimas?*

Kadangi, kaip buvo minėta 2.2.2 skyrelyje, studentų profesinės savimonės plėtojimą sudaro du komponentai (1) dėmesio sutelkimas į save kaip būsimą profesionalą, 2) grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimas), profesinės savimonės plėtojimo studijų procese poveikis socialinės pedagogikos studijų programos studentų profesiniam pašaukimui buvo analizuojamas, atsižvelgiant į visumą ir du minėtus komponentus. Atitinkamai buvo formuluojami daliniai klausimai ir hipotezės:

3.1. tyrimo klausimas – *kaip skiriasi EG ir KG profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai?*

Hipotezė – EG studentų profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai aukštesni negu KG.

3.2. tyrimo klausimas – *kaip skiriasi EG ir KG dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą (SDS) veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai?*

Hipotezė – EG studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą (SDS) veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai aukštesni negu KG.

3.3. tyrimo klausimas – *kaip skiriasi EG ir KG grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo (GRS) veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai?*

Hipotezė – EG studentų grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo (GRS) veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai aukštesni negu KG.

Siekiant atsakyti į šiuos klausimus, pirmiausia buvo sudaryti keli išvestiniai kintamieji:

- 1) studentų profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės skalės išvestinis kintamasis;
- 2) studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą (SDS) poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės išvestinis kintamasis;
- 3) SDS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės introspekcijos dalies išvestinis kintamasis;
- 4) SDS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės savianalizės dalies išvestinis kintamasis;
- 5) SDS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės savirefleksijos dalies išvestinis kintamasis;
- 6) SDS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės savitikros dalies išvestinis kintamasis;
- 7) grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo (GRS) poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės išvestinis kintamasis;
- 8) GRS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėsty-

tojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo dalies išvestinis kintamasis;

- 9) GRS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimo dalies išvestinis kintamasis.

Po to buvo tikrintos statistinės prielaidos skirtumų skaičiavimo metodikai parinkti. Tuo tikslu vertinta, ar išvestiniai kintamieji yra pasiskirstę pagal normalųjį dėsnį. Skirstinių normalumui tikrinti naudotas Kolmogorovo-Smirnovo kriterijus. Kintamiesiems, kurių normalumo prielaida nėra tenkinama ($p < \alpha = 0,05$), skaičiuojamas Mano-Vitnio U kriterijus. Kintamiesiems, kurių normalumo prielaida yra tenkinama ($p > \alpha = 0,05$), skaičiuojamas Stjudento t kriterijus (žr. 2.15 lentelė).

2.15 lentelė. *Studentų profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės skalės, subskalių ir jų dalių normalumo prielaidos patikros rezultatai*

Skalė, subskalės ir jų dalys	Visi respondentai	
	K-S Z	p
Studentų profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginė skalė	0,110	0,200
Studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą (SDS) poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginė subskalė	0,264	0,908
SDS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės introspekcijos dalis	0,264	0,000
SDS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės savianalizės dalis	0,134	0,199
SDS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės savirefleksijos dalis	0,182	0,015
SDS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės savitikros dalis	0,193	0,007

Skalė, subskalės ir jų dalys	Visi respondentai	
	K-S Z	p
Grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo (GRS) poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalė	0,180	0,017
GRS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo dalis	0,232	0,000
GRS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimo dalis	0,198	0,005

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

Kaip matyti 2.15 lentelėje, studentų profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės skalės išvestiniai kintamieji yra pasiskirstę pagal normalųjį dėsnį, todėl tarpgrupiniams skirtumams nustatyti buvo taikytas Stjudento t kriterijus. Vertinant subskalių normalumo prielaidas atskirai, buvo nustatyta, jog SDS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės išvestiniai kintamieji yra pasiskirstę pagal normalųjį dėsnį, todėl tarpgrupiniams skirtumams nustatyti buvo taikytas Stjudento t kriterijus; o GRS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės išvestiniai kintamieji nėra pasiskirstę pagal normalųjį dėsnį, todėl buvo taikytas Mano-Vitnio U kriterijus.

Vertinant subskalių dalių patikimumą, nustatyta, jog SDS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės *savianalizės* dalies išvestiniai kintamieji yra pasiskirstę pagal normalųjį dėsnį, todėl tarpgrupiniams skirtumams nustatyti buvo taikytas Stjudento t kriterijus; o *introspekcijos*, *savirefleksijos*, *savitikros* dalių išvestiniai kintamieji nėra pasiskirstę pagal normalųjį dėsnį, todėl buvo taikytas Mano-Vitnio U kriterijus. GRS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą prak-

tinių užsiėmimų metu teikimo, grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimo dalių išvestiniai kintamieji nėra pasiskirstę pagal normalųjį dėsnį, todėl buvo taikytas Mano-Vitnio U kriterijus.

3. Tyrimo rezultatai

Šiame disertaciniame darbe keliami **tyrimo hipotezė**: socialinio pedagogo profesinis pašaukimas gali būti ugdomas plėtojant studentų profesinę savimonę dviem kryptimis: sutelkiant studentų dėmesį į save kaip būsimą profesionalą (per introspekciją, savianalizę, savirefleksiją ir savitikrą) bei atlikus profesines užduotis suteikiant studentui kaip būsimam profesionalui kokybišką grįžtamąją informaciją iš kolegų studentų, dėstytojų, praktikos vadovų ir kitų pedagogų.

Hipotezei tikrinti keliamas **problematis klausimas** – *kokį ugdomąją poveikį socialinės pedagogikos studentų profesiniam pašaukimui daro profesinės savimonės plėtojimas?*

Siekiant atsakyti į šį probleminį klausimą, keliami trys daliniai klausimai:

1. Ar skiriasi bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų (eksperimentinės ir kontrolinės grupių) profesinis pašaukimas?
2. Ar skiriasi eksperimentinės ir kontrolinės grupių socialinės pedagogikos studijų programos studentų profesinės savimonės plėtojimas studijų procese?
3. Ar skiriasi eksperimentinės ir kontrolinės grupių studentų profesinės savimonės plėtojimo studijų procese poveikio profesiniam pašaukimui vertinimas?

Atitinkamai pagal dalinius klausimus pateikiami tyrimo rezultatai. Rezultatų aptarimas ir pagrindinės išvados pateikiami diskusijos skyriuje.

3.1. Bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinio pašaukimo skirtumai

Pirmasis tyrimo klausimas – *ar skiriasi bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas?*

Kadangi, kaip buvo minėta, profesinį pašaukimą sudaro motyvacinė, potencinė ir charakterologinės sritys, bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinio pašaukimo skirtumų buvo ieškota motyvacinėje, potencinėje ir charakterologinėje srityse. Atitinkamai pagal profesinio pašaukimo sritis pateikiami tyrimo rezultatai.

3.1.1. Motyvacinės srities skirtumai

Tyrimo klausimas – *ar skiriasi bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas motyvacinėje srityje?*

Hipotezė – skiriasi socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas motyvacinės srityje.

Siekiant atsakyti į šį klausimą, buvo analizuojami duomenys, gauti taikant tris skales: 1) pasitenkinimo profesija skalę, 2) požiūrio į profesiją skalę ir 3) socialinio pedagogo profesijos reikšmingumo vertinimo skalę. Atitinkamai pateikiami rezultatai.

Pasitenkinimo profesija skalė. Analizuojant duomenis, buvo apskaičiuotas socialinių pedagogų, EG ir KG pasitenkinimo profesija indeksas. Pritaikius Kruskalo-Voliso kriterijų, buvo nustatyti statistiškai reikšmingi pasitenkinimo pasirinkta profesija indekso skirtumai ($\chi^2 = 21,424$, $df = 2$, $p = 0,000$). Socialiniai pedagogai (vidutinis rangas – 206,17) labiau negu EG (vidutinis rangas – 190,45) ir KG (vidutinis rangas – 141,39) studentai patenkinti pasirinkta profesija (žr. 3.1.1 lentelę).

3.1.1 lentelė. Socialinių pedagogų, EG ir KG studentų pasitenkinimo pasirinkta profesija skirtumai

Pasitenkinimo profesija laipsniai	KG	EG	Socialiniai pedagogai
Pasitenkinimas labai žemas	-	-	0,7%
Pasitenkinimas žemesnis nei vidutinis	27,8%	12,9%	10,0%
Pasitenkinimas vidutinis	43,0%	32,3%	35,8%
Pasitenkinimas aukštesnis nei vidutinis	24,1%	48,4%	42,4%
Pasitenkinimas profesija aukštas	5,1%	6,5%	11,1%

Daugiau negu pusės tyrime dalyvavusių socialinių pedagogų (54,9%), EG studentų (53,5%) ir mažiau negu trečdalis KG studentų (29,2%) pasitenkinimas pasirinkta profesija yra aukštesnis negu vidutinis.

Požiūrio į profesiją skalė. Analizuojant duomenis buvo įvertinti tenkinantys ir netenkinantys profesijos veiksniai bei apskaičiuotas veiksmų reikšmingumo koeficientas (RK) (žr. 3.1.2 lentelę).

3.1.2 lentelė. Požiūrio į profesiją skirtumai

Tenkinantys profesijos veiksniai	Reikšmingumo koeficientas			Netenkinantys profesijos veiksniai
	KG	SP	EG	
Profesija visuomenėje yra viena iš svarbiausių	-0,56	-0,41	-0,45	Nepakankamai vertinama darbo svarba
Darbas su žmonėmis	0,85	0,83	0,77	Nemoku dirbti su žmonėmis
Darbe reikia nuolatinės kūrybos	0,73	0,54	0,55	Nėra sąlygų kūrybai
Darbas nesukelia pervargimo	-0,57	-0,54	-0,48	Darbas sukelia pervargimą
Didelis atlyginimas	-0,75	-0,86	-0,81	Nedidelis atlyginimas

Tenkinantys profesijos veiksniai	Reikšmingumo koeficientas			Netenkinantys profesijos veiksniai
	KG	SP	EG	
Galimybė tobulintis	0,38	0,51	0,68	Nėra galimybės tobulintis
Darbas pagal gebėjimus	0,38	0,52	0,45	Darbas neatitinka gebėjimų
Darbas pagal charakterį	0,42	0,49	0,48	Darbas neatitinka charakterio
Darbo diena trunka neilgai	0,14	-0,1	-0,03	Darbo dienos trukmė ilga
Stokojama dažno kontakto su žmonėmis	-0,14	-0,15	0,00	Dažnas kontaktas su žmonėmis
Yra galimybė siekti socialinio pripažinimo, pagarbos	0,20	0,11	0,29	Neįmanoma pasiekti socialinio pripažinimo, pagarbos

Veiksnių reikšmingumo koeficientai rodo, jog socialinius pedagogus ir socialinės pedagogikos programas studentus iš pasirinktos profesijos labiausiai tenkina darbas su žmonėmis. KG studentų šio veiksnio reikšmingumo vertinimo koeficientas kiek aukštesnis (RK = 0,85) negu socialinių pedagogų (RK = 0,83) ir EG (RK = 0,77). Labiausiai netenkina, jog yra nedidelis atlyginimas. Socialinių pedagogų šio veiksnio reikšmingumo vertinimo koeficientas nežymiai aukštesnis (RK = -0,86) negu EG (RK = -0,81) ir KG (RK = 0,75). Pritaikius chi kvadrato kriterijų, buvo nustatyti statistiškai reikšmingi požiūrių skirtumai į 2 veiksnius. Didžioji dalis KG (82,3 %) ir daugiau negu pusė EG (64,5 %) bei socialinių pedagogų (63,6 %) nurodė, jog profesijoje tenkina tai, jog reikia nuolatinės kūrybos ($\chi^2 = 9,880$, $df = 2$, $p = 0,007$). Trečdalis socialinių pedagogų (27,6 %) ir mažiau EG (16,1 %) ir KG (13,9 %) nurodė, jog netenkina pasirinktos profesijos ilga darbo trukmė ($\chi^2 = 7,385$, $df = 2$, $p = 0,025$).

Kitoje lentelėje pateikiami pagrindiniai tenkinantys ir netenkinantys pasirinktos profesijos veiksniai.

3.1.3 lentelė. Pagrindiniai tenkinantys ir netenkinantys profesijos veiksniai

Pagrindiniai veiksniai ir jų reikšmingumo vertinimo koeficientai					
KG	Darbas su žmonėmis (RK = 0,85)	Netenkinantis veiksnys: nedidelis atlyginimas (RK = -0,75)	Darbe reikia nuolatinės kūrybos (RK = 0,73)	Netenkinantis veiksnys: darbas sukelia pervargimą (RK = -0,57)	Netenkinantis veiksnys: nepakankamai vertinama darbo svarba (RK = -0,56)
SP	Netenkinantis veiksnys: nedidelis atlyginimas (RK = -0,86)	Darbas su žmonėmis (RK = 0,83)	Darbe reikia nuolatinės kūrybos (RK = 0,54)	Netenkinantis veiksnys: darbas sukelia pervargimą (RK = -0,54)	Darbas pagal gebėjimus (RK = 0,52)
EG	Netenkinantis veiksnys: nedidelis atlyginimas (RK = -0,81)	Darbas su žmonėmis (RK = 0,77)	Galimybė tobulintis (RK = 0,68)	Darbe reikia nuolatinės kūrybos (RK = 0,55)	Netenkinantis veiksnys: darbas sukelia pervargimą (RK = -0,48)

3.1.3 lentelėje matyti, jog pagrindinių veiksnių, atspindinčių požiūrį į profesiją, struktūra pakankamai identiška, nors turi ir tam tikrų ypatumų visose kvaziekperimento grupėse. Tenkinantys profesijos veiksniai visose tiriamosiose grupėse yra darbas su žmonėmis, kad darbe reikia nuolatinės kūrybos. Netenkinantys veiksniai visose tiriamosiose grupėse: nedidelis atlyginimas, tai, kad darbas sukelia pervargimą. Šių veiksnių reikšmingumo koeficientai nulėmė skirtingą jų padėtį socialinių pedagogų grupėje, EG ir KG. Tiek socialiniai pedagogai, tiek EG studentai svarbiausiu netenkinančiu pasirinktos profesijos veiksniu nurodė nedidelį atlyginimą. KG studentų veiksnių, atspindinčių požiūrį į profesiją, struktūroje svarbesnę vietą užima tenkinantis profesijoje veiksnys – darbas su žmonėmis. Šis veiksnys pagal reikšmingumo koeficientą, socialinių pedagogų ir EG studentų veiksnių, atspindinčių požiūrį į profesiją, struktūroje užima antrą vietą. Trečią ir ketvirtą vietas socialinių pedagogų ir KG studentų veiksnių, atspindinčių požiūrį į profesiją, struktūroje užima veiksniai – darbe reikia nuolatinės kūrybos ir darbas sukelia pervargimą, šie veiksniai EG ati-

tinkamai užima ketvirtą ir penktą vietas. Palyginus visų grupių pagrindinių tenkinančių ir netenkinančių profesijos veiksnių santykį, galima teigti, kad socialinių pedagogų ir EG studentų pagrindinių veiksnių, atspindinčių požiūrį į profesiją, struktūra yra panašesnė. KG studentų pagrindinių veiksnių, atspindinčių požiūrį į profesiją, struktūroje yra daugiau netenkinančių profesijos veiksnių negu tenkinančių.

Socialinio pedagogo profesijos reikšmingumo vertinimo skalė. Pritaikius Kruskalo-Voliso kriterijų buvo nustatyti statistiškai reikšmingi socialinių pedagogų profesijos reikšmingumo vertinimo skirtumai ($\chi^2 = 25,985$, $df = 2$, $p = 0,000$). EG studentai (vidutinis rangas – 232,03) reikšmingesne negu socialiniai pedagogai (vidutinis rangas – 229,42) ir KG (vidutinis rangas – 168,17) laiko socialinio pedagogo profesiją (žr. 3.1.4 lentelę).

3.1.4 lentelė. Socialinių pedagogų, EG ir KG studentų socialinio pedagogo profesijos reikšmingumo vertinimo skirtumai

Socialinio pedagogo profesijos reikšmingumo vertinimo kintamieji	Grupė	Vidutiniai rangai	Kruskalo-Voliso kriterijaus rezultatai		
			χ^2	df	p
Manau, jog mano profesija, labiau nei kokia kita, yra svarbi visuomenei	KG	219,91	8,891	2	0,012
	EG	200,65			
	SP	180,73			
Socialinio pedagogo profesija dažnai yra per daug sureikšminama	KG	222,82	11,335	2	0,003
	EG	177,18			
	SP	181,10			
Kai kurios kitos profesijos yra labiau svarbios visuomenei negu socialinio pedagogo	KG	236,01	19,355	2	0,000
	EG	189,06			
	SP	177,35			
Žmonės nepakankamai suvokia socialinio pedagogo profesijos svarbą visuomenėje	KG	180,87	1,112	2	0,573
	EG	196,35			
	SP	194,03			

Socialinio pedagogo profesijos reikšmingumo vertinimo kintamieji	Grupė	Vidutiniai rangai	Kruskalo-Voliso kriterijaus rezultatai		
			χ^2	df	p
Ši profesija yra nepakeičiama	KG	211,59	6,537	2	0,038
	EG	213,18			
	SP	181,72			
Žmogus dirba socialiniu pedagogu, nes mėgsta šį darbą	KG	207,75	3,545	2	0,170
	EG	205,66			
	SP	185,17			
Socialiniai pedagogai turi pašaukimą šiam darbui	KG	185,42	7,190	2	0,027
	EG	238,58			
	SP	187,90			
Dauguma socialinių pedagogų dirbtų šį darbą, net jei sumažintų algas	KG	228,06	21,842	2	0,000
	EG	238,90			
	SP	175,48			
Manau, jog turiu pašaukimą dirbti socialiniu pedagogu	KG	154,92	12,752	2	0,002
	EG	210,35			
	SP	199,98			

3.1.4 lentelėje matyti, jog statistiškai reikšmingai išsiskyrė socialinių pedagogų, EG ir KG studentų socialinio pedagogo profesijos reikšmingumo vertinimo kai kurie aspektai. KG studentai labiau nei EG ir socialiniai pedagogai pritaria teiginiams, kad socialinio pedagogo profesija labiau nei kokia kita yra svarbi visuomenei (vidutiniai rangai: KG – 219,91, EG – 200,65, SP – 180,73) ir jog kai kurios kitos profesijos yra labiau svarbios visuomenei nei socialinio pedagogo (vidutiniai rangai: KG – 236,01, EG – 189,06, SP – 177,35). KG studentai (vidutinis rangas – 222,82) labiau negu socialiniai pedagogai (vidutinis rangas – 181,10) ir EG (vidutinis rangas – 177,18) pritaria, jog socialinio pedagogo profesija dažnai yra per daug sureikšminama.

EG studentai labiau negu KG studentai ir socialiniai pedagogai pritaria teiginiams, jog socialinio pedagogo profesija yra nepakeičiama (vidutiniai rangai: EG – 213,18, KG – 211,59, SP – 181,72) ir dauguma socialinių pedagogų dirbtų šį darbą, net jei sumažintų algas (vidutiniai rangai: EG – 238,90, KG – 228,06, SP – 175,48).

EG studentai labiau negu socialiniai pedagogai ir KG studentai priitaria, jog socialiniai pedagogai turi pašaukimą šiam darbui (vidutiniai rangai: EG – 238,58, SP – 187,90, KG – 185,42) ir patys turi pašaukimą dirbti socialiniais pedagogais (vidutiniai rangai: EG – 210,35, SP – 199,98, KG – 154,92).

3.1.2. Potencinės srities skirtumai

Tyrimo klausimas – *ar skiriasi bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas potencinėje srityje?*

Hipotezė – skiriasi socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas potencinėje srityje.

Siekiant atsakyti į šį klausimą, buvo analizuojami duomenys, gauti taikant dvi skales: pedagoginių gebėjimų skalę ir socialinio pedagogo profesinių kompetencijų skalę.

Pedagoginių gebėjimų skalė. Pritaikius Kruskalo-Voliso kriterijų, buvo nustatyti statistiškai reikšmingi pedagoginių gebėjimų įsivertinimo skirtumai ($\chi^2 = 88,868$, $df = 2$, $p = 0,000$): apskritai socialiniai pedagogai (vidutinis rangas – 221,88) aukščiau negu KG (vidutinis rangas – 111,02) ir EG (vidutinis rangas – 92,42) įsivertino savo pedagoginius gebėjimus, būtinus socialinio pedagogo darbe (žr. 3.1.5 lentelė).

3.1.5 lentelė. Pedagoginių gebėjimų įsivertinimo skirtumai

Pedagoginiai gebėjimai	Grupė	Vidutiniai rangai	Kruskalo-Voliso kriterijaus rezultatai		
			χ^2	df	p
Intelektualiniai	KG	113,71	86,089	2	0,000
	EG	111,42			
	SP	222,05			
Kūrybiniai	KG	129,95	49,748	2	0,000
	EG	136,95			
	SP	215,59			

Pedagoginiai gebėjimai	Grupė	Vidutiniai rangai	Kruskalo-Voliso kriterijaus rezultatai		
			χ^2	df	p
Akademiniai	KG	169,99	12,664	2	0,002
	EG	142,40			
	SP	202,02			
Didaktiniai	KG	162,39	18,637	2	0,000
	EG	138,42			
	SP	206,01			
Komunikaciniai	KG	105,97	167,381	2	0,000
	EG	78,23			
	SP	229,25			
Diagnostiniai	KG	123,61	74,309	2	0,000
	EG	106,19			
	SP	220,94			
Organizaciniai	KG	130,94	65,364	2	0,000
	EG	115,52			
	SP	217,75			
Socialiniai	KG	119,78	80,341	2	0,000
	EG	121,19			
	SP	220,34			
Ekspresyviniai	KG	166,34	17,037	2	0,000
	EG	136,76			
	SP	205,05			
Sugestyviniai	KG	138,09	52,041	2	0,000
	EG	108,97			
	SP	214,63			

3.1.5 lentelėje matyti, jog socialiniai pedagogai aukščiau negu KG ir EG studentai įsivertino visus pedagoginius gebėjimus. Palyginus KG ir EG vertinimų vidutinius rangus, pastebėta, jog EG studentai aukščiau negu KG studentai įsivertino kūrybinius ir socialinius gebėjimus.

Socialinių pedagogų profesinių kompetencijų skalė. Pritaikius Kruskalo-Voliso kriterijų, buvo nustatyti statistiškai reikšmingi socialinio pedagogo profesinių kompetencijų įsivertinimo skirtumai ($\chi^2 = 138,277$, $df = 2$, $p = 0,000$): socialiniai pedagogai (vidutinis rangas –

223,51) aukščiau negu KG (vidutinis rangas – 84,20) ir EG (vidutinis rangas – 74,20) studentai įsivertino socialinio pedagogo profesines kompetencijas (žr. 3.1.6 lentelę).

3.1.6 lentelė. Socialinio pedagogo profesinių kompetencijų įsivertinimo skirtumai

Profesinės kompetencijos	Grupė	Vidutiniai rangai	Kruskalo-Voliso kriterijaus rezultatai		
			χ^2	df	p
Gebėti įvertinti ugdytinio poreikius	KG	108,41	129,534	2	0,000
	EG	78,60			
	SP	228,50			
Sudaryti socialinės pedagoginės pagalbos ugdytiniui planą	KG	123,50	70,363	2	0,000
	EG	106,73			
	SP	218,07			
Taikyti individualaus darbo su ugdytiniu metodus	KG	102,90	139,394	2	0,000
	EG	78,39			
	SP	230,13			
Gebėti organizuoti ugdytinių veiklą, padedančią tobulinti socialinį funkcionavimą	KG	116,72	88,218	2	0,000
	EG	100,16			
	SP	223,63			
Analizuoti ir vertinti socialinio pedagoginio poveikio ugdytiniui veiksmingumą	KG	104,21	111,152	2	0,000
	EG	95,61			
	SP	227,78			
Gebėti įvertinti ugdytinio vietą socialinėje grupėje	KG	131,57	71,083	2	0,000
	EG	95,34			
	SP	219,87			
Gebėti organizuoti ugdytinių veiklą grupėje	KG	136,57	57,373	2	0,000
	EG	108,40			
	SP	216,92			
Gebėti analizuoti ir vertinti grupėje vykstančius pokyčius	KG	110,92	97,305	2	0,000
	EG	101,90			
	SP	225,11			

Profesinės kompetencijos	Grupė	Vidutiniai rangai	Kruskalo-Voliso kriterijaus rezultatai		
			χ^2	df	p
Vertinti ugdytinio aplinką, jos reikšmingumą ugdytinio socialiniam funkcionavimui	KG	114,29	92,468	2	0,000
	EG	99,90			
	SP	224,36			
Organizuoti visuomenės švietimą, siekiant išvengti neigiamų socialinių pedagoginių reiškinių	KG	119,91	80,978	2	0,000
	EG	100,50			
	SP	222,67			
Analizuoti prevencinio darbo veiksmingumą	KG	116,76	85,293	2	0,000
	EG	105,50			
	SP	223,01			
Bendrauti ir bendradarbiauti su ugdytinių šeimos nariais, ugdymo institucijomis bei kitomis organizacijomis	KG	90,99	160,802	2	0,000
	EG	83,11			
	SP	233,05			
Koordinuoti socialinės pedagoginės pagalbos teikimą ugdytiniais	KG	95,15	134,792	2	0,000
	EG	88,50			
	SP	230,14			
Gebėti dirbti komandoje	KG	131,09	58,743	2	0,000
	EG	127,42			
	SP	215,74			
Vertinti, organizuoti ir tobulinti socialinio pedagogo praktiką	KG	109,11	110,757	2	0,000
	EG	88,10			
	SP	225,50			
Gebėti taikyti socialinio tyrimo metodus	KG	104,73	91,515	2	0,000
	EG	124,60			
	SP	223,74			

3.1.6 lentelėje matyti, jog socialiniai pedagogai aukščiau negu KG ir EG studentai įsivertino visas socialinio pedagogo profesines kompetencijas. Palyginus EG ir KG socialinio pedagogo profesinių kompetencijų įsivertinimo vidutinius rangus, pastebėta, jog EG studentai aukščiau negu KG įsivertino tik vieną kompetenciją – gebėti taikyti

socialinio tyrimo metodus. Visas kitas kompetencijas EG studentai įsivertino žemiau nei socialiniai pedagogai ir KG studentai.

3.1.3. Charakterologinės srities skirtumai

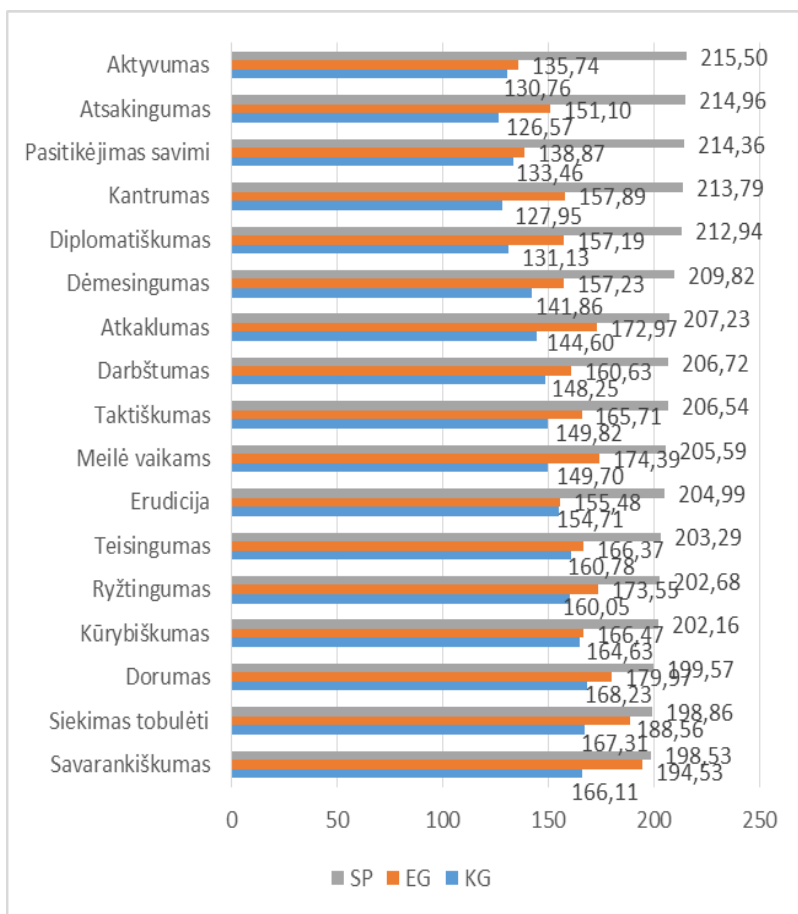
Tyrimo klausimas – *ar skiriasi bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas charakterologinėje srityje?*

Hipotezė – skiriasi socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas charakterologinėje srityje.

Siekiant atsakyti į šį klausimą, buvo analizuojami socialinių pedagogų ir studentų apklausos duomenys, gauti taikant charakterologinės srities matavimo skalę.

Atlikus charakterologinės srities matavimo skalės analizę nustatyta, jog visų asmenybės savybių įsivertinimo diapazonas svyravo nuo 1 (silpnai išreikšta savybė) iki 6 (stipriai išreikšta savybė), dažniausiai pasitaikiusi vertinimo reikšmė (Mo) – 6.

Pritaikius Kruskalo-Voliso kriterijų, nebuvo nustatyti statistiškai reikšmingi socialinių pedagogų, KG ir EG studentų asmenybės savybių, svarbių socialinio pedagogo darbe, įsivertinimai ($\chi^2 = 1,157$, $df = 2$, $p = 0,561$). Socialiniai pedagogai (vidutinis rangas – 195,31) aukščiau negu EG (vidutinis rangas – 185,08) ir KG (vidutinis rangas – 180,90) studentai įsivertino savo asmenybės savybes, svarbias socialinio pedagogo darbe, tačiau šis skirtumas nėra statistiškai reikšmingas. Detalesnė asmenybės savybių įsivertinimo analizė parodė, jog socialinių pedagogų, EG ir KG studentų statistiškai reikšmingai išsiskyrė 35 (iš pateiktų 61) asmenybės savybių, svarbių socialinio pedagogo darbe, įsivertinimai. 30 asmenybės savybių iš statistiškai reikšmingai išsiskyrusių 35 asmenybės savybių aukščiau įsivertino socialiniai pedagogai (žr. 3.1.1.–3.1.3 pav.).

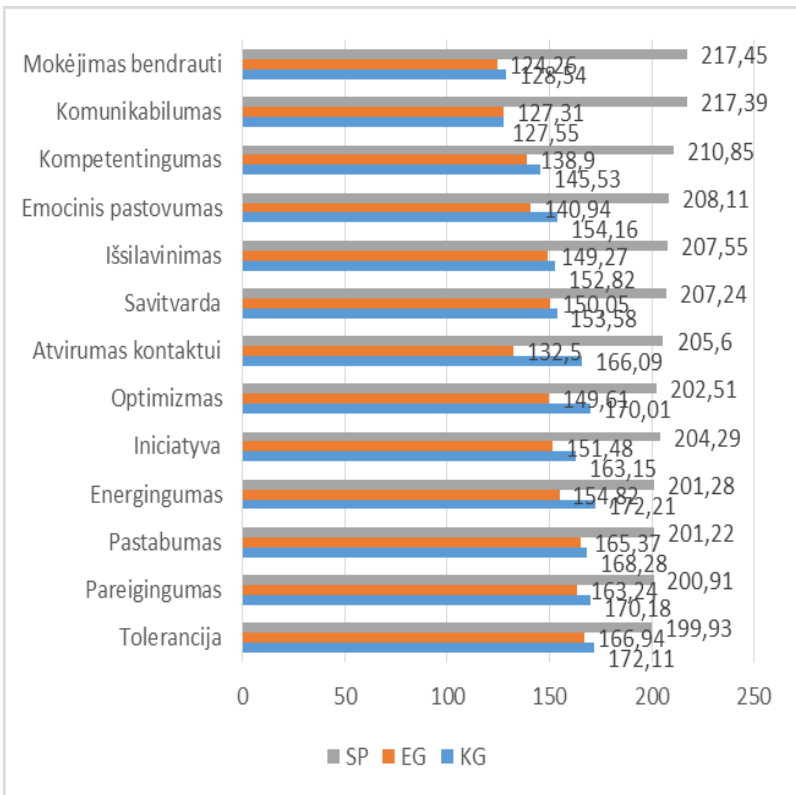


3.1.1 pav. Socialinių pedagogų, EG ir KG asmenybės savybių įšivertinimo skirtumai (vidutiniai rangai)

Kaip matyti 3.1.1 paveiksle, socialiniai pedagogai aukščiau negu EG ir KG studentai įšivertino šias asmenybės savybes, reikalingas socialinio pedagogo darbe: aktyvumas, atsakingumas, pasitikėjimas savimi, kantrumas, diplomatiškumas, dėmesingumas, taktiškumas,

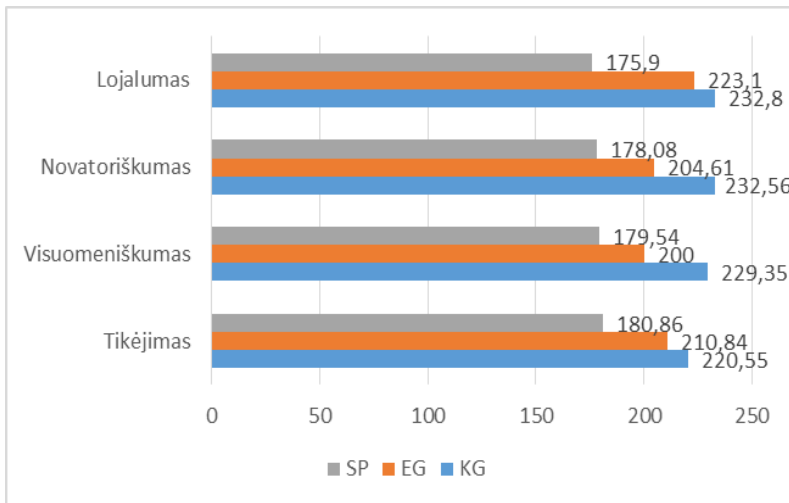
meilė vaikams, erudicija, teisingumas, ryžtingumas, kūrybiškumas, dorumas, siekimas tobulėti ir savarankiškumas.

Kitame paveiksle matyti, jog socialiniai pedagogai aukščiau negu KG ir EG studentai įsivertino mokėjimą bendrauti, komunikabilumą, kompetentingumą, emocinį pastovumą, išsilavinimą, savitvardą, atvirumą kontaktui, optimizumą, iniciatyvą, energingumą, pastabumą, pareigingumą ir toleranciją.



3.1.2 pav. Socialinių pedagogų, KG ir EG asmenybės savybių įsivertinimo skirtumai (vidutiniai rangai)

3.1.3 pav. pateikiami KG, EG ir socialinių pedagogų asmenybės savybių įšivertinimo skirtumai.



3.1.3 pav. KG, EG ir socialinių pedagogų asmenybės savybių įšivertinimo skirtumai (vidutiniai rangai)

KG studentai aukščiau negu EG studentai ir socialiniai pedagogai įšivertino lojalumą, novatoriškumą, visuomeniškumą ir tikėjimą kaip svarbias asmenybės savybes socialinio pedagogo darbe.

EG studentai (vidutinis rangas – 236,55) aukščiau negu KG (vidutinis rangas – 219,95) ir socialiniai pedagogai (vidutinis rangas – 178,10) įšivertino tik vieną asmenybės savybę kaip svarbią socialinio pedagogo darbe – užsispyrimą ($\chi^2 = 15,788$, $df = 2$, $p = 0,000$).

3.2. Eksperimentinės ir kontrolinės grupių studentų profesinės savimonės plėtojimo studijų procese skirtumai

Antrasis tyrimo klausimas – *kaip skiriasi EG ir KG socialinės pedagogikos studijų programos studentų profesinės savimonės plėtojimas studijų procese?*

Kadangi, kaip buvo minėta 2.2.2. skyrelyje, studentų profesinės savimonės plėtojimą sudaro du komponentai (1) dėmesio sutelkimas į save kaip būsimą profesionalą, 2) grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimas), profesinės savimonės plėtojimo studijų procese skirtumai buvo analizuojami, atsižvelgiant į visumą ir du minėtus komponentus. Atitinkamai pateikiami tyrimo rezultatai.

3.2.1. Profesinės savimonės plėtojimo nominalinės skalės įverčių skirtumai

Tyrimo klausimas – *kaip skiriasi EG ir KG studentų profesinės savimonės plėtojimo nominalinės skalės įverčiai?*

Hipotezė – EG studentų profesinės savimonės plėtojimo nominalinės skalės įverčiai aukštesni negu KG.

Siekiant atsakyti į šį klausimą, buvo analizuojami socialinės pedagogikos studijų programos studentų apklausos duomenys, gauti taikant studentų profesinės savimonės plėtojimo nominalinę skalę. Pritaikius Mano-Vitnio U kriterijų, buvo nustatyti statistiškai reikšmingi studentų profesinės savimonės plėtojimo nominalinės skalės įverčių skirtumai (Mano-Vitnio $U = 303,000$, $p = 0,000$): EG vidutinis rangas (83,82) didesnis negu KG (vidutinis rangas – 44,39). Vadinasi, EG studentų grupėje profesinė savimonė buvo labiau plėtojama negu KG.

3.2.2. Dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą (SDS) nominalinės subskalės įverčių skirtumai

Tyrimo klausimas – *kaip skiriasi EG ir KG dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą (SDS) nominalinės subskalės įverčiai?*

Hipotezė – EG studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą (SDS) nominalinės subskalės įverčiai aukštesni negu KG.

Siekiant atsakyti į šį klausimą, buvo analizuojami socialinės pedagogikos studijų programos studentų apklausos duomenys. Pritaikius Mano-Vitnio U kriterijų, buvo nustatyti statistiškai reikšmingi SDS nominalinės subskalės įverčių skirtumai (Mano-Vitnio U = 508,000, p = 0,000): EG vidutinis rangas (78,61) aukštesnis negu KG (vidutinis rangas – 46,43). Vadinas, EG studentų grupėje buvo labiau telkiamas dėmesys į save kaip būsimą profesionalą negu KG.

Toliau pateikiami SDS nominalinės subskalės introspekcijos, savianalizės, savirefleksijos ir savitikros dalių įverčių skirtumai.

SDS nominalinės subskalės introspekcijos dalis. Pritaikius Mano-Vitnio U kriterijų, buvo nustatyti statistiškai reikšmingi įverčių skirtumai (Mano-Vitnio U = 956,000, p = 0,019): KG studentų vidutinis rangas (58,90) aukštesnis negu EG (vidutinis rangas – 46,84). Vadinas, KG studentai daugiau dalyvavo introspekcijos veiklose.

Kaip matyti 3.2.1 lentelėje, statistiškai reikšmingai išsiskyrė EG ir KG studentų dalyvavimas atliekant profesijos tinkamumo testus. Kur kas daugiau KG (83,5 %) negu EG (61,3 %) studentų dalyvavo šioje veikloje. Panašus skaičius EG ir KG studentų dalyvavo atliekant savęs pažinimo testus (EG – 80,6 %, KG – 89,9 %) ir įvertinant savo kaip socialinio pedagogo pašaukimą (EG – 96,8 %, KG – 93,7 %).

3.2.1 lentelė. Dalyvavimo introspekcijos veiklose skirtumai

Introspekcijos veiklos	KG	EG	Chi kvadrato kriterijus
Atlikau profesijos tinkamumo testus	83,5%	61,3%	$\chi^2 = 6,278$, df = 1, p = 0,012
Atlikau savęs pažinimo testus	89,9%	80,6%	$\chi^2 = 1,707$, df = 1, p = 0,191
Studijų metu įvertinau savo, kaip socialinio pedagogo, pašaukimą	93,7%	96,8%	$\chi^2 = 0,416$, df = 1, p = 0,519

SDS nominalinės subskalės savianalizės dalis. Mano-Vitnio U kriterijaus taikymo metu buvo nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai (Mano-Vitnio U = 455,500, p=0,000): EG vidutinis rangas

(80,31) aukštesnis negu KG (vidutinis rangas – 45,77). Vadinasi, EG studentai daugiau dalyvavo savianalizės veiklose negu KG.

3.2.2 lentelėje matyti, jog statistiškai reikšmingai išsiskyrė EG ir KG studentų dalyvavimas kai kuriose savianalizės veiklose. Didžioji dalis EG studentų (83,9 %) ir mažiau negu pusė KG studentų studijų metu analizavo profesinio pašaukimo struktūrą, pedagoginio pašaukimo struktūrą, socialinio pedagogo pašaukimo struktūrą, su dėstytoju(-ais) ir savo grupės studentais diskutavo, kaip formuojasi pašaukimas socialinei pedagoginei veiklai. Šiek tiek daugiau negu pusė EG studentų (61,3 %) ir mažiau KG studentų aptarė su dėstytoju(-ais) savo pašaukimą socialinio pedagogo profesijai, asmenybės savybes, svarbias socialinio pedagogo profesijai. Šiek tiek mažiau negu pusė EG studentų (48,4 %) ir penktadalis KG (20,3 %) studentų dalyvavo diskusijoje apie pašaukimą socialinio pedagogo profesijai.

3.2.2 lentelė. Dalyvavimo savianalizės veiklose skirtumai

Savianalizės veiklos	KG	EG	Chi kvadrato kriterijus
Studijų metu analizavau profesinio pašaukimo struktūrą	24,1%	83,9%	$\chi^2 = 32,957$, df = 1, p = 0,000
Studijų metu analizavau pedagoginio pašaukimo struktūrą	29,1%	83,9%	$\chi^2 = 27,023$, df = 1, p=0,000
Studijų metu analizavau socialinio pedagogo pašaukimo struktūrą	32,9%	83,9%	$\chi^2 = 23,195$, df = 1, p = 0,000
Su dėstytoju(-ais) ir savo grupės studentais diskutavome, kaip formuojasi pašaukimas socialinei pedagoginei veiklai	44,3%	83,9%	$\chi^2 = 14,110$, df = 1, p = 0,000
Analizavau savo pašaukimą socialinio pedagogo profesijai	65,8%	74,2%	$\chi^2 = 0,719$, df = 1, p = 0,396
Aptariau su dėstytoju(-ais) motyvus, skatinančius rinktis socialinio pedagogo profesiją	63,3%	80,6%	$\chi^2 = 3,091$, df = 1, p = 0,079

Savianalizės veiklos	KG	EG	Chi kvadrato kriterijus
Aptariau su dėstytoju(-ais) savo pašaukimą socialinio pedagogo profesijai	20,3%	48,4%	$\chi^2 = 8,707$, df = 1, p = 0,003
Aptariau su dėstytoju(-ais) polinkį socialinio pedagogo profesijai	36,7%	54,8%	$\chi^2 = 3,008$, df = 1, p = 0,083
Aptariau su dėstytoju(-ais) savo asmenybės savybes, svarbias socialinio pedagogo profesijai	36,7%	61,3%	$\chi^2 = 5,470$, df = 1, p = 0,019
Aptariau su dėstytoju(-ais) savo gebėjimus, reikalingus socialinio pedagogo profesijai	44,3%	58,1%	$\chi^2 = 1,689$, df = 1, p = 0,194
Dalyvavau diskusijoje apie pašaukimą socialinio pedagogo profesijai	16,5%	61,3%	$\chi^2 = 21,695$, df = 1, p = 0,000

SDS nominalinės subskalės savirefleksijos dalis. Pritaikius Mano-Vitnio U kriterijų, buvo nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai (Mano-Vitnio U = 596,500, p = 0,000): EG studentų vidutinis rangas (75,76) aukštesnis negu KG (vidutinis rangas – 47,55). Vadinasi, EG studentai daugiau dalyvavo savirefleksijos veiklose negu KG (žr. 3.2.3 lentelė).

3.2.3 lentelė. Dalyvavimo savirefleksijos veiklose skirtumai

Savirefleksijos veiklos	KG	EG	Chi kvadrato kriterijus
Su dėstytoju(-ais) individualiai aptariau, kaip formavosi mano pašaukimas iki studijų universitete (pvz., interviu, pokalbio metu ir pan.)	24,1%	51,6%	$\chi^2 = 7,796$, df = 1, p = 0,005
Su dėstytoju individualiai aptariau asmenybės savybes, paskatinusias rinktis socialinio pedagogo profesiją (pvz., interviu, pokalbio metu ir pan.)	32,9%	51,6%	$\chi^2 = 3,299$, df = 1, p = 0,069

Savirefleksijos veiklos	KG	EG	Chi kvadrato kriterijus
Su dėstytoju individualiai aptariau profesinius gebėjimus, paskatinusius rinktis socialinio pedagogo profesiją (pvz., interviu, pokalbio metu ir pan.)	27,8%	58,1%	$\chi^2 = 8,784$, df = 1, p = 0,003
Dėstytoju ir grupės studentams pasakojau apie įvykius, paskatinusius pasirinkti socialinio pedagogo profesiją. Pasakojimą iliustravau savo fotografijomis	45,6%	61,3%	$\chi^2 = 2,201$, df = 1, p = 0,138
Praktikos dienoraštyje rašiau apie tai, kaip keitėsi mano požiūris į socialinio pedagogo profesiją	57,0%	87,1%	$\chi^2 = 8,941$, df = 1, p = 0,003
Praktikos dienoraštyje rašiau apie tai, kaip keitėsi mano polinkis, tinkamumas socialinio pedagogo profesijai	51,9%	80,6%	$\chi^2 = 7,666$, df = 1, p = 0,006
Praktikos dienoraštyje rašiau apie tai, kaip keitėsi mano asmenybės savybės, svarbios socialinio pedagogo profesijai	63,3%	90,3%	$\chi^2 = 7,866$, df = 1, p = 0,005
Praktikos dienoraštyje rašiau apie tai, kaip kito mano gebėjimai, svarbūs socialinio pedagogo profesijai	58,2%	87,1%	$\chi^2 = 8,312$, df = 1, p = 0,004

3.2.3 lentelėje matyti, jog statistiškai reikšmingai išsiskyrė EG ir KG studentų dalyvavimas kai kuriose savirefleksijos veiklose. Didžioji dalis EG studentų ir šiek tiek daugiau negu pusė KG studentų praktikos dienoraštyje rašė apie tai, kaip keitėsi asmenybės savybės, svarbios socialinio pedagogo profesijai (EG – 90,3 %, KG – 63,3 %), keitėsi gebėjimai, svarbūs socialinio pedagogo profesijai (atitinkamai 87,1 % ir 58,2 %), keitėsi požiūris į socialinio pedagogo profesiją (atitinkamai – 87,1 % ir 57,0 %) bei polinkis, tinkamumas socialinio pedagogo profesijai (atitinkamai – 80,6% ir 51,9 %). Šiek tiek daugiau negu pusė EG studentų (58,1 %) ir šiek tiek daugiau negu ketvirtadalis

KG studentų (27,8 %) su dėstytoju individualiai aptarė profesinius gebėjimus, paskatinusius rinktis socialinio pedagogo profesiją (pvz., interviu, pokalbio metu ir pan.). Šiek tiek daugiau negu pusė EG studentų (51,6 %) ir šiek tiek mažiau negu ketvirtadalis KG studentų (24,1 %) su dėstytoju(-ais) individualiai aptarė tai, kaip formavosi pašaukimas iki studijų universitete (pvz., interviu, pokalbio metu ir pan.).

SDS nominalinės subskalės savitikros dalis. Mano-Vitnio U kriterijaus taikymo metu buvo nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai (Mano-Vitnio U = 921,000, p = 0,027): EG studentų vidutinis rangas (65,29) aukštesnis negu KG (vidurinis rangas – 51,66). Vadinasi, EG studentai daugiau dalyvavo savitikros veiklose negu KG studentai.

3.2.4 lentelėje matyti, jog statistiškai reikšmingai išsiskyrė EG ir KG studentų dalyvavimas kai kuriose savitikros veiklose. Didžioji dalis EG studentų ir šiek tiek daugiau negu pusė KG studentų studijų metu analizavo savo polinkio, tinkamumo socialinio pedagogo profesijai raidą / kaitą (EG – 90,3 %, KG – 67,1 %), stebėjo pašaukimo socialinei pedagoginei veiklai dinamiką (atitinkamai – 87,1 % ir 68,4 %), analizavo savo profesinio pašaukimo dinamiką (atitinkamai – 83,9 % ir 60,8 %) bei teigė, jog studijų metu buvo sudarytos galimybės analizuoti savo profesinių gebėjimų raidą / kaitą (atitinkamai – 90,3 % ir 54,4 %).

3.2.4 lentelė. Dalyvavimo savitikros veiklose skirtumai

Savitikros veiklos	KG	EG	Chi kvadrato kriterijus
Studijų metu stebėjau savo pašaukimo socialinei pedagoginei veiklai dinamiką	68,4%	87,1%	$\chi^2 = 4,029$, df = 1, p = 0,045
Studijų metu stebėjau savo polinkio socialinio pedagogo veiklai raidą / kaitą	78,5%	83,9%	$\chi^2 = 0,404$, df = 1, p = 0,525

Savitikros veiklos	KG	EG	Chi kvadrato kriterijus
Studijų metu stebėjau savo asmenybės savybių raidą / kaitą	82,3%	90,3%	$\chi^2 = 1,103$, df = 1, p = 0,294
Studijų metu stebėjau savo profesinių gebėjimų raidą / kaitą	89,9%	96,8%	$\chi^2 = 1,411$, df = 1, p = 0,235
Studijų metu analizavau savo profesinio pašaukimo dinamiką	60,8%	83,9%	$\chi^2 = 5,401$, df = 1, p = 0,020
Studijų metu analizavau savo polinkio, tinkamumo socialinio pedagogo profesijai raidą / kaitą	67,1%	90,3%	$\chi^2 = 6,191$, df = 1, p = 0,013
Studijų metu analizavau savo asmenybės savybių raidą / kaitą	74,7%	83,9%	$\chi^2 = 1,070$, df = 1, p = 0,301
Studijų metu buvo sudarytos galimybės analizuoti savo profesinių gebėjimų raidą / kaitą	54,4%	90,3%	$\chi^2 = 12,533$, df = 1, p = 0,000

3.2.3. Grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo (GRS) nominalinės subskalės įverčių skirtumai

Tyrimo klausimas – *kaip skiriasi EG ir KG grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui (GRS) nominalinės subskalės įverčiai?*

Hipotezė – EG studentų grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo (GRS) nominalinės subskalės įverčiai aukštesni negu KG.

Siekiant atsakyti į šį klausimą, buvo analizuojami socialinės pedagogikos studijų programos studentų apklausos duomenys. Pritaikius Mano-Vitnio U kriterijų, buvo nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai (Mano-Vitnio $U = 286,500$, $p = 0,000$): EG vidutinis rangas (85,76) aukštesnis negu KG (vidutinis rangas – 43,63). Vadinasi, EG studentai daugiau gavo grįžtamosios informacijos kaip būsimi profesionalai.

Toliau bus analizuojamos GRS nominalinės subskalės dalys: grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimas

ir grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimas.

GRS nominalinės subskalės grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo dalis. Mano-Vitnio U kriterijaus taikymo metu buvo nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai (Mano-Vitnio U = 154,500, p = 0,000): EG studentų vidutinis rangas (90,02) aukštesnis negu KG (vidutinis rangas – 41,96). Vadinasi, EG studentai daugiau dalyvavo grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo veiklose negu KG studentai (žr. 3.2.6 lentelė).

3.2.6 lentelė. Dalyvavimo grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo veiklose skirtumai

Grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu suteikimo veiklos	KG	EG	Chi kvadrato kriterijus
Vedžiau klasės valandėles imituotoje aplinkoje (t. y. studentams paskaitų ar seminarų metu)	25,3%	96,8%	$\chi^2 = 45,852$, df = 1, p = 0,000
Po klasių valandėlių vedimo (imituotoje aplinkoje) dėstytojas teikė grįžtamąją informaciją apie mano polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu	16,5%	90,3%	$\chi^2 = 51,957$, df = 1, p = 0,000
Po klasių valandėlių vedimo (imituotoje aplinkoje) grupės studentai teikė grįžtamąją informaciją apie mano polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu	20,3%	80,6%	$\chi^2 = 34,730$, df = 1, p = 0,000

Grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu suteikimo veiklos	KG	EG	Chi kvadrato kriterijus
Po klasių valandėlių vedimo (imituotoje aplinkoje) aš teikiau grįžtamąją informaciją apie grupės studentų polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu	10,1%	77,4%	$\chi^2 = 48,874$, df = 1, p = 0,000
Vedžiau klasės valandėles realioje aplinkoje (mokiniam klasėje)	55,7%	93,5%	$\chi^2 = 14,290$, df = 1, p = 0,000
Po klasių valandėlių vedimo (realioje aplinkoje) dėstytojas teikė grįžtamąją informaciją apie mano polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu	8,9%	54,8%	$\chi^2 = 27,591$, df = 1, p = 0,000
Po klasių valandėlių vedimo (realioje aplinkoje) grupės studentai teikė grįžtamąją informaciją apie mano polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu	20,3%	80,6%	$\chi^2 = 34,730$, df = 1, p = 0,000
Po klasių valandėlių vedimo (realioje aplinkoje) įstaigos pedagogai teikė grįžtamąją informaciją apie mano polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu	15,2%	71,0%	$\chi^2 = 32,435$, df = 1, p = 0,000

3.2.6 lentelėje matyti, jog statistiškai reikšmingai išsiskyrė EG ir KG studentų dalyvavimas visose grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo veiklose. Didžioji dalis EG studentų ir kur kas mažiau KG studentų vedė klasės valandėles imituotoje aplinkoje (t. y. studentams paskaitų ar seminarų metu) (EG – 96,8 % ir KG – 25,3 %) ir realioje aplinkoje (mokiniam klasėje) (EG – 93,5 % ir KG – 55,7 %), po klasių valandėlių vedimo imituotoje aplinkoje gavo dėstytojo (EG – 90,3 % ir KG – 16,5 %) ir grupės studentų (EG

– 80,6 % ir KG – 20,3 %) grįžtamąją informaciją apie savo polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu, taip pat po klasių valandėlių vedimo realioje aplinkoje gavo savo grupės studentų (EG – 80,6 %, KG – 20,3 %), įstaigos, kurioje vedė klases valandėlę, pedagogų (EG – 71,0 % , KG – 15,2 %) grįžtamąją informaciją apie savo polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu bei pats teikė grįžtamąją informaciją savo grupės studentams apie jų polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu. Tik šiek tiek daugiau negu pusė EG studentų (54,8 %) ir maža dalis KG studentų (8,9 %) gavo grįžtamąją informaciją apie savo polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu iš dėstytojo.

GRS nominalinės subskalės grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimo dalis. Mano-Vitnio U kriterijaus taikymo metu buvo nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai (Mano-Vitnio U = 649,000, p = 0,000): EG studentų vidutinis rangas (74,06) aukštesnis negu KG (vidutinis rangas – 48,22). Vadinasi, EG studentai daugiau dalyvavo grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimo veiklose negu KG studentai (žr. 3.2.8 lentelė).

3.2.8 lentelė. Dalyvavimo grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimo veiklose skirtumai

Grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimo veiklos	KG	EG	Chi kvadrato kriterijus
Praktikos metu su socialiniais pedagogais aptariau savo pašaukimą socialinio pedagogo profesijai	44,3%	74,2%	$\chi^2 = 7,980$, df = 1, p = 0,005

Grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimo veiklos	KG	EG	Chi kvadrato kriterijus
Praktikos metu socialinis(-iai) pedagogas(-ai) teikė grįžtamąją informaciją apie mano polinkį, tinkamumą socialinio pedagogo profesijai	49,4%	80,6%	$\chi^2 = 7,666$, df = 1, p = 0,006
Praktikos metu socialinis(-iai) pedagogas(-ai) teikė grįžtamąją informaciją apie mano asmenybės savybes, reikalingas socialinio pedagogo profesijai	48,1%	90,3%	$\chi^2 = 16,537$, df = 1, p = 0,000
Praktikos metu socialinis(-iai) pedagogas(-ai) teikė grįžtamąją informaciją apie mano gebėjimus, reikalingus socialinio pedagogo profesijai	44,3%	87,1%	$\chi^2 = 16,577$, df = 1, p = 0,000

3.2.8 lentelėje matyti, jog statistiškai reikšmingai išsiskyrė EG ir KG studentų dalyvavimas visose grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimo veiklose. Didžioji dalis EG ir mažiau negu pusė KG studentų praktikos metu iš socialinio pedagogo gavo grįžtamąją informaciją apie savo asmenybės savybes (EG – 90,3 %, KG – 48,1 %), gebėjimus (EG – 87,1 %, KG – 44,3 %), reikalingus socialinio pedagogo profesijai, gavo grįžtamąją informaciją apie savo polinkį, tinkamumą socialinio pedagogo profesijai (EG – 80,6 %, KG – 49,4 %) bei praktikos metu su socialiniu pedagogu aptarė savo pašaukimą socialinio pedagogo profesijai (EG – 74,2 %, KG – 44,3 %).

3.3. Eksperimentinės ir kontrolinės grupių studentų profesinės savimonės plėtojimo studijų procese poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo skirtumai

Trečiasis tyrimo klausimas – *kaip skiriasi EG ir KG studentų profesinės savimonės plėtojimo studijų procese poveikio profesiniam pašaukimui vertinimas?*

Kadangi, kaip buvo minėta 2.2.2. skyrelyje, studentų profesinės savimonės plėtojimą sudaro du komponentai (1) dėmesio sutelkimas į save kaip būsimą profesionalą, 2) grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimas), EG ir KG studentų profesinės savimonės plėtojimo studijų procese poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo skirtumai buvo analizuojami atsižvelgiant į visumą ir du minėtus komponentus. Atitinkamai pateikiami tyrimo rezultatai.

3.3.1. Bendrieji studentų profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo skirtumai

Tyrimo klausimas – *kaip skiriasi EG ir KG profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai?*

Hipotezė – EG studentų profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai aukštesni negu KG.

Siekiant atsakyti į šį klausimą, buvo analizuojami socialinės pedagogikos studijų programos studentų apklausos duomenys, gauti taikant studentų profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginę skalę.

Pritaikius Stjudento t kriterijų buvo nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai ($t = -8,111$, $df = 108$, $p = 0,000$): EG studentų vertinimų vidurkis (3,64) aukštesnis negu KG (vidurkis – 1,94). Vadinasi, EG studentai aukščiau vertina profesinės savimonės plėtojimo poveikį profesiniam pašaukimui negu KG studentai.

3.3.2. Dėmesio sutelkimo į save kai būsima profesionalą (SDS) veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo skirtumai

Tyrimo klausimas – *kaip skiriasi EG ir KG dėmesio sutelkimo į save kaip būsima profesionalą (SDS) veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai?*

Hipotezė – EG studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsima profesionalą (SDS) veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai aukštesni negu KG.

Siekiant atsakyti į šį klausimą, buvo analizuojami pedagogikos studijų programos studentų apklausos duomenys.

Pritaikius Stjudento t kriterijų, buvo nustatyti statistiškai reikšmingi vertinimų skirtumai ($t = -5,197$, $df = 108$, $p = 0,000$): EG studentų vertinimų vidurkis (3,70) aukštesnis negu KG (vidurkis – 2,45). Vadinasi, EG studentai aukščiau įvertino studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsima profesionalą plėtojimo veiklų poveikį profesiniam pašaukimui negu KG.

Toliau bus analizuojami SDS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės introspekcijos, savianalizės, savirefleksijos ir savitikros dalių įverčių skirtumai.

SDS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės introspekcijos dalis. Pritaikius Mano-Vitnio U kriterijų, nebuvo nustatyta statistiškai reikšmingų skirtumų (Mano-Vitnio $U = 1030,500$, $p = 0,356$): KG studentų vidutinis rangas (55,26) aukštesnis negu EG (vidutinis rangas – 49,24). Vadinasi, KG studentai aukščiau įvertino introspekcijos veiklų poveikį profesiniam pašaukimui negu KG studentai.

Kaip matyti 3.3.1 lentelėje, statistiškai reikšmingai išsiskyrė EG ir KG studentų introspekcinės veiklos „Studijų metu įvertinau savo, kaip socialinio pedagogo, pašaukimą“ poveikis profesiniam pašaukimui. EG studentai (vidutinis rangas – 66,13) aukščiau negu KG studentai (vidutinis rangas – 46,97) įvertino šios introspekcinės veiklos poveikį profesiniam pašaukimui.

3.3.1 lentelė. Introspekcijos veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimų skirtumai

Introspekcijos veiklos	Vidutiniai rangai		Mano-Vitnio kriterijus	
	KG	EG	Mano-Vitnio U	p
Atlikau profesijos tinkamumo testus	41,73	47,42	543,000	0,356
Atlikau savęs pažinimo testus	49,75	44,94	798,500	0,426
Studijų metu įvertinau savo, kaip socialinio pedagogo, pašaukimą	46,97	66,13	701,000	0,002

SDS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės savianalizės dalis. Pritaikius Stjudento t kriterijų, buvo nustatyti statistiškai reikšmingi vertinimų skirtumai ($t = -5,867$, $df = 101$, $p = 0,000$): EG vertinimų vidurkis (3,33) aukštesnis negu KG (vidurkis – 1,76). Vadinasi, EG studentai aukščiau įvertino savianalizės veiklų poveikį profesiniam pašaukimui negu KG studentai.

Kaip matyti 3.3.2 lentelėje, statistiškai reikšmingai išsiskyrė EG ir KG studentų trijų savianalizės veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai. EG studentai aukščiau negu KG studentai įvertino šių savianalizės veiklų poveikį profesiniam pašaukimui: „Studijų metu analizavau profesinio pašaukimo struktūrą“ (EG vertinimų vidurkis – 4,65, KG – 3,53), „Studijų metu analizavau pedagoginio pašaukimo struktūrą“ (EG – 4,65, KG – 4,13) ir „Dalyvavau diskusijoje apie pašaukimą socialinio pedagogo profesijai“ (EG – 4,68, KG – 3,69).

3.3.2 lentelė. Savianalizės veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimų skirtumai

Savianalizės veiklos	Vidurkiai		Stjudento t kriterijus		
	KG	EG	t	df	p
Studijų metu analizavau profesinio pašaukimo struktūrą	3,53	4,65	-3,200	43	0,003

Savianalizės veiklos	Vidurkiai		Stjudento t kriterijus		
	KG	EG	t	df	p
Studijų metu analizavau pedagoginio pašaukimo struktūrą	4,13	4,65	-2,100	37,097	0,043
Studijų metu analizavau socialinio pedagogo pašaukimo struktūrą	4,31	4,58	-0,902	50	0,371
Su dėstytoju(-ais) ir savo grupės studentais diskutavome, kaip formuojasi pašaukimas socialinei pedagoginei veiklai	4,29	4,65	-1,213	59	0,230
Analizavau savo pašaukimą socialinio pedagogo profesijai	4,37	4,91	-1,707	73	0,092
Aptariau su dėstytoju(-ais) motyvus, skatinančius rinktis socialinio pedagogo profesiją	4,60	4,88	-0,893	34,469	0,378
Aptariau su dėstytoju(-ais) savo pašaukimą socialinio pedagogo profesijai	4,31	5,00	-1,781	29	0,085
Aptariau su dėstytoju(-ais) polinkį socialinio pedagogo profesijai	4,24	4,65	-1,310	44	0,197
Aptariau su dėstytoju(-ais) savo asmenybės savybes, svarbias socialinio pedagogo profesijai	4,00	4,74	-2,000	46	0,051

Savianalizės veiklos	Vidurkiai		Stjudento t kriterijus		
	KG	EG	t	df	p
Aptariau su dėstytoju(-ais) savo gebėjimus, reikalingus socialinio pedagogo profesijai	4,46	4,72	-0,903	51	0,371
Dalyvavau diskusijoje apie pašaukimą socialinio pedagogo profesijai	3,69	4,68	-2,159	30	0,039

SDS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės savirefleksijos dalis. Pritaikius Mano-Vitnio U kriterijų, buvo nustatyti statistiškai reikšmingi vertinimų skirtumai (Mano-Vitnio U = 504,500, p = 0,000): EG studentų vidutinis rangas (69,73) aukštesnis negu KG (vidutinis rangas – 42,71). Vadinasi, EG studentai aukščiau įvertino savirefleksijos veiklų poveikį profesiniam pašaukimui (žr. 3.3.3 lentelė).

3.3.3 lentelė. Savirefleksijos veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimų skirtumai

Savirefleksijos veiklos	Vidutiniai rangai		Mano-Vitnio kriterijus	
	KG	EG	Mano-Vitnio U	p
Su dėstytoju(-ais) individualiai aptariau tai, kaip formavosi mano pašaukimas iki studijų universitete (pvz., interviu, pokalbio metu ir pan.)	16,87	19,34	130,500	0,456

Savirefleksijos veiklos	Vidutiniai rangai		Mano-Vitnio kriterijus	
	KG	EG	Mano-Vitnio U	p
Su dėstytoju individualiai aptariau asmenybės savybes, paskatinusias rinktis socialinio pedagogo profesiją (pvz., interviu, pokalbio metu ir pan.)	18,06	27,09	118,500	0,017
Su dėstytoju individualiai aptariau profesinius gebėjimus, paskatinusius rinktis socialinio pedagogo profesiją (pvz., interviu, pokalbio metu ir pan.)	19,86	21,28	184,000	0,679
Dėstytojui ir grupės studentams pasakojau apie įvykius, paskatinusius pasirinkti socialinio pedagogo profesiją. Pasakojimą iliustravau savo fotografijomis	24,83	34,00	228,000	0,037
Praktikos dienoraštyje rašiau apie tai, kaip keitėsi mano požiūris į socialinio pedagogo profesiją	32,28	43,54	417,500	0,023
Praktikos dienoraštyje rašiau apie tai, kaip keitėsi mano polinkis, tinkamumas socialinio pedagogo profesijai	28,60	41,54	311,500	0,006

Savirefleksijos veiklos	Vidutiniai rangai		Mano-Vitnio kriterijus	
	KG	EG	Mano-Vitnio U	p
Praktikos dienoraštyje rašiau apie tai, kaip keitėsi mano asmenybės savybės, svarbios socialinio pedagogo profesijai	36,31	45,20	540,500	0,085
Praktikos dienoraštyje rašiau apie tai, kaip kito mano gebėjimai, svarbūs socialinio pedagogo profesijai	35,84	38,98	567,500	0,520

Kaip matyti 3.3.3 lentelėje, statistiškai reikšmingai išsiskyrė EG ir KG studentų kai kurių savirefleksijos veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai. EG studentai aukščiau negu KG studentai įvertino šių savirefleksijos veiklų poveikį profesiniam pašaukimui: „Su dėstytoju individualiai aptariau asmenybės savybes, paskatinusias rinktis socialinio pedagogo profesiją (pvz., interviu, pokalbio metu ir pan.)“ (EG vidutinis rangas – 27,09, KG – 18,06), „Dėstytojui ir grupės studentams pasakojau apie įvykius, paskatinusius pasirinkti socialinio pedagogo profesiją, pasakojimą iliustravau savo fotografijomis“ (EG – 34,00, KG – 24,83), „Praktikos dienoraštyje rašiau apie tai, kaip keitėsi mano požiūris į socialinio pedagogo profesiją“ (EG – 43,54, KG – 32,28) ir „Praktikos dienoraštyje rašiau apie tai, kaip keitėsi mano polinkis, tinkamumas socialinio pedagogo profesijai“ (EG – 41,54, KG – 28,60).

SDS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės savitikros dalis. Pritaikius Mano-Vitnio U kriterijų, nebuvo nustatyta statistiškai reikšmingų vertinimų skirtumų (Mano-Vitnio U = 953,000, p = 0,172): EG studentų vidutinis rangas (59,26) aukštesnis negu KG (vidutinis rangas – 50,38). Vadinasi, EG studentai aukščiau įvertino savitikros veiklų poveikį profesiniam pašaukimui negu KG studentai, tačiau šis skirtumas nėra statistiškai reikšmingas.

Kaip matyti 3.3.4 lentelėje, statistiškai reikšmingai išsiskyrė tik dviejų savitikros veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai. EG studentai (vidutinis rangas – 50,06) aukščiau negu KG studentai (vidutinis rangas – 36,47) įvertino studijų metu stebėtos savo pašaukimo socialinei pedagoginei veiklai dinamikos poveikį profesiniam pašaukimui. KG studentai (vidutinis rangas – 40,01) aukščiau negu EG studentai (vidutinis rangas – 29,84) įvertino tai, jog studijų metu buvo sudarytos galimybės analizuoti savo profesinių gebėjimų raidą / kaitą.

3.3.4 lentelė. Savitikros veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimų skirtumai

Savitikros veiklos	Vidutiniai rangai		Mano-Vitnio kriterijus	
	KG	EG	Mano-Vitnio U	p
Studijų metu stebėjau savo pašaukimo socialinei pedagoginei veiklai dinamiką	36,47	50,06	484,500	0,011
Studijų metu stebėjau savo polinkio socialinio pedagogo veiklai raidą / kaitą	42,69	48,83	693,500	0,280
Studijų metu stebėjau savo asmenybės savybių raidą / kaitą	46,48	48,21	876,000	0,766
Studijų metu stebėjau savo profesinių gebėjimų raidą / kaitą	51,24	50,43	1048,000	0,895
Studijų metu analizavau savo profesinio pašaukimo dinamiką	39,23	34,31	541,000	0,326
Studijų metu analizavau savo polinkio, tinkamumo socialinio pedagogo profesijai raidą / kaitą	41,39	40,27	721,500	0,825

Savitikros veiklos	Vidutiniai rangai		Mano-Vitnio kriterijus	
	KG	EG	Mano-Vitnio U	p
Studijų metu analizavau savo asmenybės savybių raidą / kaitą	43,35	42,21	746,500	0,831
Studijų metu buvo sudarytos galimybės analizuoti savo profesinių gebėjimų raidą / kaitą	40,01	29,84	429,500	0,033

3.3.3. Grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo (GRS) veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo skirtumai

Tyrimo klausimas – *kaip skiriasi EG ir KG grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo (GRS) veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai?*

Hipotezė – EG studentų grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo (GRS) veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai aukštesni negu KG.

Siekiant atsakyti į šį klausimą, buvo analizuojami pedagogikos studijų programos studentų apklausos duomenys.

Pritaikius Mano-Vitnio U kriterijų, buvo nustatyti statistiškai reikšmingi vertinimų skirtumai (Mano-Vitnio $U = 241,500$, $p = 0,000$): EG studentų vidutinis rangas (84,21) aukštesnis negu KG (vidutinis rangas – 41,68). Vadinasi, EG aukščiau įvertino grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo veiklų poveikį profesiniam pašaukimui negu KG studentai.

Toliau bus analizuojami GRS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės skalės grįžtamosios informacijos iš dėstytojų, pedagogų ir studentų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo ir grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimo dalių įverčių skirtumai.

GRS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės grįžtamosios informacijos iš dėstytojų, pedagogų ir studentų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo dalis. Pritaikius Mano-Vitnio U kriterijų, buvo nustatyti statistškai reikšmingi vertinimų skirtumai (Mano-Vitnio U = 117,000, p = 0,000): EG studentų vidutinis rangas (63,23) aukštesnis negu KG (vidutinis rangas – 28,29). Vadinasi, EG studentai aukščiau įvertino grįžtamosios informacijos iš dėstytojų, pedagogų ir studentų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo veiklų poveikį profesiniam pašaukimui negu KG studentai (žr. 3.3.6 lentelė).

3.3.6 lentelė. Grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimų skirtumai

Grįžtamosios informacijos iš dėstytojų, pedagogų ir studentų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo veiklos	Vidutiniai rangai		Mano-Vitnio kriterijus	
	KG	EG	Mano-Vitnio U	p
Vedžiau klasės valandėles imituotoje aplinkoje (t. y. studentams paskaitų ar seminarų metu)	17,78	30,65	145,500	0,001
Po klasių valandėlių vedimo (imituotoje aplinkoje) dėstytojas teikė grįžtamąją informaciją apie mano polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu	11,62	25,36	60,000	0,000

Grijtamosios informacijos iš dėstytojų, pedagogų ir studentų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo veiklos	Vidutiniai rangai		Mano-Vitnio kriterijus	
	KG	EG	Mano-Vitnio U	p
Po klasių valandėlių vedimo (imituotoje aplinkoje) grupės studentai teikė grįžtamąją informaciją apie mano polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu	12,81	26,24	69,000	0,000
Po klasių valandėlių vedimo (imituotoje aplinkoje) aš teikiau grįžtamąją informaciją apie grupės studentų polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu	5,31	20,23	6,500	0,000
Vedžiau klasės valandėles realioje aplinkoje (mokiniam klasėje)	27,91	50,79	238,000	0,000
Po klasių valandėlių vedimo (realioje aplinkoje) dėstytojas teikė grįžtamąją informaciją apie mano polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu	8,20	21,38	27,000	0,000
Po klasių valandėlių vedimo (realioje aplinkoje) grupės studentai teikė grįžtamąją informaciją apie mano polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu	7,57	14,53	25,000	0,023

Grįžtamosios informacijos iš dėstytojų, pedagogų ir studentų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo veiklos	Vidutiniai rangai		Mano-Vitnio kriterijus	
	KG	EG	Mano-Vitnio U	p
Po klasių valandėlių vedimo (realioje aplinkoje) įstaigos pedagogai teikė grįžtamąją informaciją apie mano polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu	13,08	19,91	79,000	0,044

Kaip matyti 3.3.6 lentelėje, statistiškai reikšmingai išsiskyrė EG ir KG studentų visų grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai. EG studentai aukščiau negu KG studentai vertina klasės valandėlių vedimo imituotoje ir realioje aplinkoje, grupės studentų, dėstytojo ir įstaigos pedagogų grįžtamosios informacijos teikimo poveikį profesiniam pašaukimui.

GRS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimo dalis. Mano-Vitnio U kriterijaus taikymo metu buvo nustatyti statistiškai reikšmingi vertinimų skirtumai (Mano-Vitnio U = 450,500, p = 0,000): EG studentų vidutinis rangas (57,47) aukštesnis negu KG (vidutinis rangas – 37,27). Vadinasi, EG studentai aukščiau įvertino grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimo veiklų poveikį profesiniam pašaukimui negu KG studentai.

Kaip matyti 3.3.8 lentelėje, statistiškai reikšmingai išsiskyrė EG ir KG studentų tik vienos grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos

metu teikimo veiklos vertinimai. EG studentai (vidutinis rangas – 39,70) aukščiau negu KG studentai (vidutinis rangas – 28,93) įvertino tai, jog praktikos metu socialinis(-iai) pedagogas(-ai) teikė grįžtamąją informaciją apie studento asmenybės savybes, reikalingas socialinio pedagogo profesijai.

3.3.8 lentelė. Grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimo veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimų skirtumai

Grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimo veiklos	Vidutiniai rangai		Mano-Vitnio kriterijus	
	KG	EG	Mano-Vitnio U	p
Praktikos metu su socialiniais pedagogais aptariau savo pašaukimą socialinio pedagogo profesijai	27,64	32,33	337,500	0,278
Praktikos metu socialinis(-iai) pedagogas(-ai) teikė grįžtamąją informaciją apie mano polinkį, tinkamumą socialinio pedagogo profesijai	31,13	34,64	434,000	0,444
Praktikos metu socialinis(-iai) pedagogas(-ai) teikė grįžtamąją informaciją apie mano asmenybės savybes, reikalingas socialinio pedagogo profesijai	28,93	39,70	358,500	0,020

Grižtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimo veiklos	Vidutiniai rangai		Mano-Vitnio kriterijus	
	KG	EG	Mano-Vitnio U	p
Praktikos metu socialinis(-iai) pedagogas(-ai) teikė grįžtamąją informaciją apie mano gebėjimus, reikalingus socialinio pedagogo profesijai	29,17	34,52	391,000	0,227

Diskusija

Kaip matyti iš kai kurių šaltinių (pvz., Duffy et al., 2012; Hirschi, 2010), profesinio pašaukimo tyrimai suintensyvėjo nuo 1994 metų, bet labiausiai nuo 2007 metų (Duffy, Dik, 2012).

Pastaruoju metu ypač aktualizuojama profesinio pašaukimo ugdy-
mo svarba. Daugelis mokslininkų akcentuoja, jog būtina pagalba jau-
niems žmonėms, kad jie rastų bei plėtotų savo profesinį pašaukimą
(Kaminsky, Behrend, 2015; Hirschi, Herrmann, 2013; Hagmaier, Abe-
le, 2012; Hirschi, 2011; Hirschi et al., 2012; Dobrow, Tosti-Kharas,
2011; Duffy, Allan, Dik, 2011; Hunter et al., 2010; Thompson,
Feldman, 2010; Savickas et al., 2009; Dik et al., 2009; Danilevičius,
2013, 2008; Dik, Steger, 2008; Dobrow, 2004; Weiss et al., 2004;
Kavaliauskienė, 2001; Jovaiša, 1999 ir kt.). Šiuo metu pakankamai
ištirti įvairūs tokios pagalbos aspektai: profesinės savimones plėtoji-
mas (Hirschi et al., 2012; Tolutienė, 2012; Savickas et al., 2009; Dob-
row, 2004; Weiss et al., 2004; Leliūgienė, Urbonienė, 2004; Kava-
liauskienė, 2001); supažindinimas su pašaukimo samprata, jį veikian-
čiais veiksniais (Duffy, Sedlacek, 2010; Dik et al., 2009; Kavaliaus-
kienė, 2001); pagalba asmeniui išsiaiškinant ir tobulinant savo profe-
sinius interesus, vertybes, gebėjimus (Hirschi, Herrmann, 2012;
Duffy, Sedlacek, 2010; Dik et al., 2009; Dik, Steger, 2008; Hall,
Chandler, 2005); karjeros tikslų nustatymas ir jų valdymas, įsitrau-
kiant į pasirengimo karjerai veiklas (Praskova et al., 2014; Duffy, Dik,
2013; Elangovan et al., 2010; Hall, Chandler, 2005; Arnett, 2000) ir
kt.

Be to, mokslinėje literatūroje konstatuojama, kad profesinis pašau-
kimas yra susijęs su profesiniu tapatumu (Dik, Duffy, 2009; Elango-
van et al., 2010; Hall, Chandler, 2005; French, Domene, 2010). Empi-
riniai tyrimai patvirtina, jog aukštesnis pašaukimo jausmas yra susijęs
su kai kuriais konstruktais, artimais profesiniam tapatumui: identifi-
kacija su darbu (Bunderson, Thompson, 2009), karjeros įsipareigojimu
(Duffy et al., 2011), *Aš* koncepcijos aiškumu (Duffy, Sedlacek, 2007),

profesiniu *Aš* aiškumu (Duffy et al., 2014, Duffy, Dik, 2013, Duffy et al., 2011), karjeros sprendimais (Duffy, Sedlacek, 2007; Hirschi, 2012, Steger et al., 2010). Duffy ir kt. (Duffy et al., 2014), Hirschio (2011) tyrimai rodo, jog pašaukimui atskleisti reikalingas savęs pažinimas, savo profesinio *Aš* tyrinėjimas. Woitowicz, Domene (2013) nurodo, jog labai svarbu atsižvelgti į tai, kad karjeros konsultavimas natūraliai turi poveikį pašaukimo atskleidimui, kadangi konsultavimo metu asmenys daugiau sužino apie savo tapatumą, jie taip pat yra labiau motyvuojami ieškoti savo pašaukimo. Galleso, Lenz (2013) 329 universiteto studentų tyrimas rodo, jog studentai, kurie turi aukštesnį profesinės tapatybės lygį ir žemesnį neigiamų minčių apie pasirinktą karjerą lygį, labiau pritaria, jog turi pašaukimo jausmą. Šie mokslininkai daro prielaidą, jog profesinė tapatybė ir mintys apie pasirinktą karjerą sąlygoja profesinio pašaukimo formavimąsi. Kavaliauskienė (2001), atlikusi teorinę įvairių mokslinių šaltinių analizę, nurodo, jog pedagoginis pašaukimas yra susijęs su individo savimone, pasireiškiančia savęs pažinimu, savo santykio su pedagogo profesija suvokimu ir vertinimu, atveriančiu galimybes kryptingai, tikslingai veikti, tobulėti bei kurti save, todėl pedagoginio pašaukimo esmė – tai individo tinkamumo pedagogo profesijai savimonė ir siekimas ją realizuoti. Tolutienės (2012) tyrimo rezultatai patvirtina, jog pašaukimas yra susijęs su asmens savimone, pasireiškiančia savęs pažinimu, savo santykio su profesija supratimu ir vertinimu, atveriančiu galimybes kryptingai, tikslingai veikti bei tobulėti. Individualaus profesinio pašaukimo atpažinimo procese svarbus tampa savo individualybės ir siekiamos profesijos pažinimas bei jų tinkamo atitikimo suvokimas. Taigi, teoriniai ir empiriniai tyrimai rodo įvairius profesinio pašaukimo, profesinio tapatumo ir profesinės savimonės ryšius. Tačiau nėra pakankamai aišku, kokią ugdomąją poveikį daro profesinės savimonės plėtojimas studentų profesiniam pašaukimui. Profesinio tapatumo ir profesinės savimonės sąvokos yra panašios, tačiau šioje disertacijoje pirmenybė teikiama profesinės savimonės sąvokai, nes tapatumas (identitetas) asocijuojasi su statiška būseną (Legkauskas, 2004; Kelchtermans, 2009), netiesiogiai ignoruoja ar neigia savimonės dinamišką ir biografinę prigimtį (vystymąsi laike), taigi kyla abejonių dėl jos są-

moningo kitimo / keitimo, kas yra aktualu ugdant profesinį pašaukimą. Profesinės savimonės sąvoka nusako, ką žmogus mano apie save kaip tam tikros profesijos atstovą: apie savo profesinį elgesį, veiksmus, norus ir interesus, su profesine veikla susijusius jausmus bei motyvus. Hipotetiškai buvo galvojama, kad profesinę savimonę galima sąmoningai plėtoti ir tirti jos poveikį profesiniam pašaukimui.

Atsižvelgiant į šį probleminį klausimą, buvo iškeltas disertacijos tikslas – atskleisti ugdomąjį profesinės savimonės plėtojimo poveikį profesiniam pašaukimui. Siekiant tikslo, buvo nuspręsta apsiriboti vienu konkrečiu – socialinės pedagogikos studijų programos – atveju. Mokslinės literatūros analizės pagrindu buvo iškeltos hipotezės ir šioms hipotezėms patikrinti, remiantis pozityvistine epistemologija, atliktas empirinis tyrimas. Pirmiausia 2007 metais buvo atlikta tikimybinio būdu atrinktų 274 bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų apklausa, siekiant: 1) išbandyti kvaziekperimento instrumentą, kuriuo buvo matuojamas socialinės pedagogikos programos studentų profesinis pašaukimas, 2) gauti duomenų apie bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų profesinį pašaukimą, kad lyginant jį su kontrolinės ir eksperimentinės grupių studentų profesiniu pašaukimu galima būtų nustatyti, kurios iš minėtų studentų grupių profesinis pašaukimas yra artimesnis socialinių pedagogų profesiniam pašaukimui 3) tyrimo rezultatus panaudoti kvaziekperimentinei programai kurti ir įgyvendinti. Po to, 2009–2014 m., buvo atliktas pedagoginis kvaziekperimentas, kurio metu eksperimentinėje grupėje buvo vykdoma speciali ugdomoji programa, kurios esmė – plėtoti socialinės pedagogikos programos studentų profesinę savimonę siekiant ugdyti profesinį pašaukimą. Programos įgyvendinimo pabaigoje buvo atliktas eksperimentinės ir kontrolinių grupių matavimas ir iš matavimo rezultatų sprendžiama, koks yra ugdomasis profesinės savimonės plėtojimo priemonių poveikis profesiniam pašaukimui. Empirinio tyrimo metu buvo keliami keli klausimai, atsakymai į kuriuos suteikė galimybę pasiekti tyrimo tikslą.

Pirmasis tyrimo klausimas – *ar skiriasi bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas?*

Šis tyrimo etapas prasidėjo nuo profesinio pašaukimo instrumentų pasirinkimo / kūrimo. Nepaisant tyrimų intensyvumo, pastaraisiais metais mokslininkai (pvz., Duffy et al., 2012; Hirschi, 2010) pripažįsta, kad vis dar nėra sutarimo dėl pašaukimo sampratos ir stokojama pašaukimo ištakų bei vystymo(-si) paaiškinimo (Praskova et al., 2014; Duffy et al., 2012; Wrzesniewski, 2012; Elangovan et al., 2010; Hall, Chandler, 2005). Atsižvelgiant į galimų aiškinimų įvairovę ir Lietuvos mokslininkų įdirbį šioje srityje, šiame disertaciniame tyrime nuspręsta remtis Jovaišos (1981, 1993, 2007) pašaukimo kaip asmenybės veiklos motyvacinių, potencinių, charakterologinių bruožų derinio, sąlygojančio jos darbinio gyvenimo prasmę, samprata ir šią sampratą atskleidžiančia pašaukimo struktūra bei jos pagrindu Kavaliauskienės (2001) išplėtotą pedagoginio pašaukimo struktūra, kurioje išskiriamos 3 sritys:

- 1) motyvacinė sritis – polinkis visą gyvenimą vykdyti tam tikros srities veiklą, idėjinės-politinės, estetiškos ir darbo vertybės, idealai,
- 2) potencinė sritis – žinios, mokėjimai, įgūdžiai ir gebėjimai (intelektiniai, specialieji, organizaciniai, techniniai, motoriniai ir profesiniai),
- 3) charakterio sritis – aktyvumas, atkaklumas, iniciatyvumas, emocingumas, susijęs su tam tikros srities veikla.

Tačiau Jovaiša ir Kavaliauskienė nepateikė instrumento profesiniam pašaukimui tirti, todėl remiantis jų pagrįsta struktūra buvo nuspręsta pasirinkti egzistuojančias bei sukurti naujas autorines skales, kurios matuoja socialinių pedagogų profesinio pašaukimo motyvacinę, potencinę ir charakterologinę sritis.

Atsižvelgiant į minėtą profesinio pašaukimo struktūrą pirmasis tyrimo klausimas buvo detalizuojamas trimis daliniais klausimais:

- 1.1. Ar skiriasi bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas motyvacinėje srityje?

1.2. Ar skiriasi bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas potencinėje srityje?

1.3. Ar skiriasi bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas charakterologinėje srityje?

Diskusiją tikslinga pradėti nuo SP, EG ir KG studentų savo pašaukimo palyginimo. Tyrimo metu buvo nustatyta, kad 54,5 proc. studentų jaučiasi turintys pašaukimą dirbti socialiniais pedagogais. Šie rezultatai tapatūs rezultatams, kuriuos gavo Danilevičius (2013, p. 93), atlikęs 393 baigiamojo IV kurso studentų iš keturių kolegijų (straipsnyje nenurodytos studijų programos) apklausą ir nustatęs, jog 54,8 proc. IV kurso studentų teigia, jog pasirinkta profesija atitinka jų profesinį pašaukimą. Lyginant su kitais panašiais tyrimais, pažymėtina, kad šie rezultatai yra geresni nei Duffy, Sedlaceko (2010) tyrimo rezultatai, kai jie, apklausę daugiau nei 5000 įvairių programų bakalauro studijų studentų, nustatė, jog 44 proc. turi pašaukimą pasirinktai profesinei veiklai. Panašius rezultatus nurodo ir Hirschis (2011), apklausęs 407 12 įvairių programų studentus Šiaurės Vokietijoje, jis nustatė, jog pašaukimą pasirinktai profesijai turi 42 proc. dalyvavusių tyrime studentų. Kur kas mažesnius rezultatus parodė Braslauskienės ir kt. (2011) 123 stacionarinio skyriaus II ir III kurso studentų, studijuojančių socialinę pedagogiką, apklausa, kurios metu nustatyta, jog tik penktadalis (20,8 %) studijuojančių studentų turi pašaukimą dirbti socialinio pedagogo darbą, o pusė respondentų (49,5 %) nežino, ar turi pašaukimą pasirinktai profesijai. Skirtingus tyrimų rezultatus galėjo nulėmti skirtingų pašaukimo vertinimo instrumentų taikymas bei skirtingos studijų programos. Tačiau pažymėtina, jog visi minėti tyrimai rodo, kad gana didelė dalis studentų neturi pašaukimo tai profesijai, kuriai rengiasi studijuodami aukštosiose mokyklose. Ir tai laikytina problemišku reiškiniu – tiek turint mintyje profesinio pašaukimo neturinčius socialinės pedagogikos studijų programų studentus, tiek kitų studijų programų studentus. Be profesinio pašaukimo dirbantys specialistai „stokoja moralinių ir žmoniškųjų šaknų, netenka žmoniškojo jautrumo ir riboja paslaugų teikimo žmonių gerovei viziją“ (Gus-

tafson, 1982). Pedagoginį darbą dirbti be pašaukimo yra neetiška savo ir kitų atžvilgiu (Jovaiša, 1993, p. 47). Gazicos, Spectoro (2015) empirinis tyrimas rodo, jog asmenys, turintys pašaukimą, tačiau negalintys jo realizuoti savo profesinėje veikloje, savo fizinę ir psichinę sveikatą vertina žemiau, turi žemesnį pasitenkinimą darbu ir gyvenimu bei aukštesnes pasitraukimo iš darbo intencijas, nei tie, kurie išvis neturi pašaukimo tam tikrai profesijai. Tyrimai rodo, jog asmenys, turintys pašaukimą, darbe išgyvena stipresnį prasmės, tikslingumo ir pasitenkinimo jausmą, turi didesnį norą savo profesine veikla prisidėti prie kitų ir bendruomenės gerovės (Steger et al., 2010; Dik, Duffy, 2009; Hall, Chandler, 2005). Žmonės, jaučiantys pašaukimą darbui, traktuoja savo darbą kaip moralinį įsipareigojimą ir yra linkę aukotis (aukoti savo asmeninį laiką, papildomą uždarbį ir komfortą darbe), dirba negailėdami savęs, neatsižvelgdami į reikalavimus ir aplinkybes, nors tai gali lemti jų darbinį pervargimą (Berg et al., 2010; Bunderson, Thompson, 2009; Yugo, 2009; Wrzesniewski et al., 2003). Taigi praktikoje svarbu turėti kuo daugiau specialistų, kurie jaučia profesinį pašaukimą.

Tačiau neverta fatališkai žvelgti į tai, kad didelė dalis studentų (tarp jų ir socialinės pedagogikos studijų programos studentų) neturi profesinio pašaukimo studijuojamai profesijai. Profesinis pašaukimas yra ypatingas tuo, kad jis yra dinamiškas, besivystantis ir kintantis (Wrzesniewski, 2012; Hunter et al., 2010; Dik, Duffy, 2009; Dobrow, 2007). Tikėtina, kad pati darbinė veikla vaidina lemiamą vaidmenį plėtojant profesinį pašaukimą. Kitaip būtų sunku paaiškinti faktą, kai skiriasi studentų ir jau dirbančių specialistų profesinis pašaukimas. Šiame disertaciniame tyrime buvo nustatyta, kad daugiau nei du trečdaliai (69,5 %) dirbančių socialinių pedagogų turi pašaukimą savo profesijai. Lyginant su socialinės pedagogikos studentų duomenimis, šie skaičiai yra žymiai aukštesni. Šie skirtumai gali būti susiję su tuo, jog socialiniai pedagogai yra profesionalai su aukštuoju išsilavinimu ir jų darbas pasižymi dideliu socialiniu bendravimu, o aukštesnis profesinis pašaukimas būdingesnis specialistams su aukštuoju išsilavinimu (Hagmaier, Abele, 2012; Peterson et al., 2009; Wrzesniewski et al., 1997; Davidson, Caddell, 1994) ir profesijų, susijusių su dažnomis

socialinėmis interakcijomis (Davidson, Caddell, 1994), taip pat dirbantiems sveikatos ir švietimo srityse (Hagmaier, Abele, 2012).

Atkreiptinas dėmesys į tai, kad nors apskritai tarp socialinės pedagogikos programos studentų yra mažiau asmenų, turinčių profesinį pašaukimą, lyginant su jau dirbančiais socialiniais pedagogais, studentai demonstruoja skirtingą profesinį pašaukimą, priklausomai nuo to, ar jie dalyvavo disertacijos rengimo metu vykdomame kvaziekspimente. Iš eksperimentinės grupės studentų kvaziekspimento pabaigoje net 80,6 % teigė, kad turi profesinį pašaukimą – tai netgi daugiau negu jau dirbančių socialinių pedagogų (69,5 %) ir gerokai daugiau negu kontrolinėse studentų grupėse (44,3 %) ($\chi^2 = 25,941$, $df = 4$, $p = 0,000$). Šie duomenys esmingai byloja apie ugdomąjį kvaziekspimentinės programos poveikį eksperimentinės grupės studentų pašaukimui.

Toliau detaliau aptariami socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programos studentų profesinio pašaukimo skirtumai pagal profesinio pašaukimo sritis.

1.1. tyrimo klausimas – *ar skiriasi bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas motyvacinėje srityje?*

Profesinio pašaukimo motyvacinėi sričiai buvo pasirinktos trys skalės: 1) pasitenkinimo profesija skalė (Reano modifikuota Jadovo ir Kuzminos metodika, 1999), 2) požiūrio į profesiją skalė (Jadovo sudaryta metodika, modifikuota Kuzminos ir Reano, 2000) ir 3) disertacinio tyrimo autorės sukurta bei išbandyta socialinio pedagogo profesijos reikšmingumo skalė.

Naudojant pasitenkinimo profesija skalę, buvo nustatyti statistiškai reikšmingi pasitenkinimo pasirinkta profesija indekso skirtumai tarp dirbančių socialinių pedagogų, EG ir KG studentų ($\chi^2 = 21,424$, $df = 2$, $p = 0,000$). Daugiau negu pusės tyrime dalyvavusių socialinių pedagogų (54,9 %), EG studentų (53,5 %) ir mažiau negu trečdalis KG studentų (29,2 %) pasitenkinimas pasirinkta profesija yra aukštesnis negu vidutinis. Tai reiškia, kad socialinių pedagogų ir eksperimentinės grupės studentų pasitenkinimas profesija yra panašus, bet KG studentų

– žemesnis. Šie rezultatai siejasi su Duffy, Sedlaceko (2007) 3091 studento apklausos rezultatais, jog pašaukimo turėjimas stipriai koreliuoja su pasitenkinimu pasirinkta profesija, karjera. Panašias išvadas daro ir Stegeris ir kt. (2010), Hirshis, Hermannas (2013), taip pat ir kai kurie Lietuvos mokslininkai (Tolutienė, 2012; Dobranskienė, 2004, 2007; Laužackas, 2005; Kavaliauskienė, 2001; Jovaiša, 1999), nurodanti, jog pašaukimas siejasi su pasitenkinimu pasirinkta profesija, t. y. žmonės, jaučiantys pašaukimą, yra patenkinti savo darbu, profesija, jaučiasi save realizavę. Taigi, šio tyrimo rezultatai patvirtina įvairių mokslininkų tyrimų rezultatus, jog pašaukimo turėjimas siejamas su didesniu pasitenkinimu pasirinkta profesija.

Naudojant požiūrio į profesiją skalę, buvo nustatyta, kad tiek socialinių pedagogų, tiek EG studentų pagrindinių veiksnių (darbas su žmonėmis, darbe reikia nuolatinės kūrybos, galimybė tobulintis ir darbas pagal gebėjimus), atspindinčių požiūrį į profesiją, struktūroje yra daugiau tenkinančių profesijos veiksnių negu KG. O KG studentų pagrindinių veiksnių, atspindinčių požiūrį į profesiją, struktūroje yra daugiau netenkinančių profesijos veiksnių negu tenkinančių, o tai rodo jų pesimistiškesnį požiūrį į profesiją, labiau neigiamas nuostatas profesijos atžvilgiu. Faktas, kad kontrolinėse grupėse mažiau studentų, turinčių pašaukimą pasirinktai profesijai, ir tai, kad KG studentų pesimistiškesnis požiūris į profesiją, patvirtina ankstesnius atradimus, kuriuos padarė kiti mokslininkai. Paminėtini Gazicos, Spectoro (2015) tyrimai, kai jie, apklausę 378 JAV universiteto dėstytojus, nustatė, jog asmenys, turintys galimybę realizuoti savo pašaukimą profesinėje srityje, pasižymi labiau teigiamu požiūriu į darbą, nei tie, kurie neturi galimybių realizuoti savo pasirinktos profesijos pašaukimo arba neturi pašaukimo. Be to, paminėtini Stegerio ir kt. (2010) atradimai, kai tyrėjai, apklausę 295 koledžo psichologijos studijų studentus, padarė panašią išvadą, jog studentai, turintys pašaukimą, pasižymi pozityviu požiūriu į darbą.

Naudojant socialinio pedagogo profesijos reikšmingumo vertinimo skalę, buvo nustatyti statistiškai reikšmingi socialinių pedagogų profesijos reikšmingumo vertinimo skirtumai ($\chi^2 = 25,985$, $df = 2$, $p = 0,000$). Nustatyta, jog socialinio pedagogo profesijos reikšmingumą

geriausiai vertina eksperimentinės grupės studentai, žemiausiai – kontrolinės grupės studentai. Tačiau rasta nemažai niuansų. Pvz., KG studentų aptariamos skalės teiginių „Socialinio pedagogo profesija, labiau nei kokia kita, yra svarbi visuomenei“, „Kai kurios kitos profesijos yra labiau svarbios visuomenei nei socialinio pedagogo“ įverčiai yra aukštesni negu EG ir socialinių pedagogų. Tai rodo, jog KG studentų socialinio pedagogo profesijos reikšmingumo vertinimas nėra tolydus. Be to, aptariamos skalės teiginio „Socialinių pedagogų profesija dažnai yra per daug sureikšminama“ KG įvertis aukštesnis negu socialinių pedagogų ir EG studentų. Šis faktas rodo, jog KG studentai, palyginti su EG ir jau dirbančiais socialiniais pedagogais, nepakankamai suvokia profesijos prestižą. Pastarieji rezultatai glaudžiai siejasi su kai kurių mokslininkų (Jovaiša, 1981, 1999; Liobikienė, Bukauskienė, 2014) teorinėmis išvalgomis, jog pašaukimas profesijai susijęs su profesijos prestižo gynimu. Kaip nurodo Jovaiša (1981), vienas iš pašaukimo ypatumų yra tas, jog asmuo gina savo profesijos asmeninį ir socialinį prestižą (p. 76). Disertacinio tyrimo rezultatai rodo, jog mažiau negu pusė KG studentų (44,3 %) mano, jog turi pašaukimą socialinio pedagogo profesijai, kai kurių socialinio pedagogo profesijos reikšmingumo skalės atskirų teiginių prieštaringi įverčiai rodo nepakankamą profesijos ir jos prestižo suvokimą.

EG studentų socialinio pedagogikos profesijos reikšmingumo vertinimo skalės įverčiai yra aukštesni trimis atvejais: vertinant teiginius „Ši profesija yra nepakeičiama“, „Dauguma socialinių pedagogų dirbtų šį darbą, net jei sumažintų algas“ ir „Socialiniai pedagogai turi pašaukimą šiam darbui“. Tai rodo EG studentų labiau altruistinį socialinio pedagogo profesijos vertinimą. Šie rezultatai patvirtina kai kurių mokslininkų empirinių tyrimų išvalgas, jog turintys profesinį pašaukimą žmonės jaučia stipresnius profesijos prasmės bei tikslingumo jausmus (Steger et al., 2010; Dik, Duffy, 2009; Hall, Chandler, 2005), jų darbas yra prosocialus ir altruistinis (Hunter et al., 2010; Dik, Duffy, 2009).

Remiantis minėtais faktais, galima teigti, jog 1.1. hipotezė „skiriasi socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas motyvacinėje srityje“ pasitvirtino.

Apibendrinant minėtus tyrimo rezultatus, galima daryti išvadą, kad *EG profesinis pašaukimas motyvacinėje srityje yra artimesnis socialiniams pedagogams negu KG studentų. Socialinių pedagogų ir EG studentų požiūriai į profesiją yra panašiai teigiami, o KG – labiau neigiami. Tačiau socialiniai pedagogai yra labiau patenkinti pasirinkta profesija negu EG ir KG studentai. Mažiausiai patenkinti pasirinkta profesija yra KG studentai. EG studentai labiau nei socialiniai pedagogai ir KG studentai vertina socialinio pedagogo profesijos reikšmingumą.*

1.2. tyrimo klausimas – *ar skiriasi bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas potencinėje srityje?*

Profesinio pašaukimo potencinei sričiai tirti buvo pasirinktos dvi disertacijos autorės sukurtos ir išbandytos skalės: 1) pedagoginių gebėjimų skalė, 2) socialinių pedagogų profesinių kompetencijų skalė.

Naudojant pedagoginių gebėjimų skalę, buvo nustatyta, kad socialiniai pedagogai (vidutinis rangas – 221,88) aukščiau negu KG (vidutinis rangas – 111,02) ir EG (vidutinis rangas – 92,42) studentai vertina savo pedagoginius gebėjimus ($\chi^2 = 88,868$, $df = 2$, $p = 0,000$). Pedagoginių gebėjimų skalės įverčiai parodė, jog socialiniams pedagogams labiau būdingi komunikaciniai (vidutinis rangas – 229,25), intelektualiniai (222,05), diagnostiniai (220,94), socialiniai (220,34), organizaciniai (217,75), kūrybiniai (215,59), sugestyviniai (214,63), didaktiniai (206,01), ekspresyviniai (205,05) ir akademiniai gebėjimai (202,02). Įdomu tai, kad EG studentai žemiau negu socialiniai pedagogai ir KG studentai įsivertino daugelį pedagoginių gebėjimų. EG studentai aukščiau negu KG studentai įsivertino tik du pedagoginius gebėjimus – kūrybinius ir socialinius.

Naudojant socialinių pedagogų profesinių kompetencijų skalę, nustatyta, jog socialiniai pedagogai (vidutinis rangas – 223,51) aukščiau negu KG (vidutinis rangas – 84,20) ir EG (vidutinis rangas – 74,20) studentai įsivertino turimas socialinio pedagogo profesines kompetencijas ($\chi^2 = 138,277$, $df = 2$, $p = 0,000$). Taigi, žemiausiai šias kompetencijas įsivertino EG studentai. Lyginant EG ir KG studentų sociali-

nio pedagogo profesinės kompetencijos įsivertinimų skirtumus, pastebėta, jog EG studentai aukščiau (vidutinis rangas – 124,60) negu KG (vidutinis rangas – 104,73) studentai įsivertino vieną socialinio pedagogo profesinę kompetenciją – gebėti taikyti socialinio tyrimo metodus.

Tikėtina, kad socialinių pedagogų savo pedagoginių gebėjimų ir socialinių pedagogų profesinių kompetencijų įsivertinimas yra aukštesnis negu studentų todėl, kad turi darbo socialiniais pedagogais patirties ir nagrinėti gebėjimai bei kompetencijos jau yra susiformavę praktinės veiklos metu, socialiniai pedagogai labiau save pažįsta ir adekvačiau vertina. Žemesni EG studentų savo pedagoginių gebėjimų ir socialinio pedagogo profesinių kompetencijų įsivertinimai iš pirmo žvilgsnio atrodo keistai, tačiau įsigilinus, šie įsivertinimai labai dėsningi. Šiuos dėsningumus galima geriau suprasti remiantis objektyviosios savimonės teorija. Plėtojant šią teoriją nustatyta, kad į save sutelkę dėmesį žmonės yra labiau orientuoti į ateitį ir kartais žemiau save vertina (Snow et al., 2004, p. 362). Wicklund (1975) eksperimentiniai tyrimai rodo, jog nepaisant to, kad nuodugnus savęs suvokimas palengvina užduočių vykdymą, padidina dermę tarp požiūrių ir elgesio, jis ir sumažina savęs vertinimą. Todėl yra pagrindo manyti, jog palyginti su kitomis respondentų grupėmis, žemesnis savo pedagoginių gebėjimų ir socialinio pedagogo profesinių kompetencijų įsivertinimas EG yra susijęs su kvaziekperimentinės *Studentų profesinės savimonės plėtojimo programos* taikymu.

Remiantis minėtais faktais, galima teigti, kad 1.2. hipotezė „skiriasi socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas potencialėje srityje“ pasitvirtino.

Apibendrinant minėtus tyrimo rezultatus, galima daryti išvadą, kad *socialiniai pedagogai aukščiau negu KG ir EG studentai vertina savo pedagoginius gebėjimus ir socialinio pedagogo profesines kompetencijas. Nors EG studentai aukščiau negu KG studentai vertina savo kūrybinius ir socialinius gebėjimus bei gebėjimą taikyti socialinio tyrimo metodus, apskritai EG žemiau negu KG vertina savo pedagoginius gebėjimus ir socialinio pedagogo profesines kompetencijas ir tai, tikėtina, kad susiję su kvaziekperimentinės Studentų profesinės*

savimonės plėtojimo programos taikymu šios daktaro disertacijos rengimo metu.

1.3. tyrimo klausimas – *ar skiriasi bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas charakterologinėje srityje?*

Profesinio pašaukimo charakterologinei sričiai tirti buvo sukurta ir išbandyta autorinė socialinio pedagogo profesinio pašaukimo charakterologinės srities matavimo skalė.

Naudojant minėtą skalę, buvo nustatyta, jog socialiniai pedagogai (vidutinis rangas – 195,31) aukščiau negu EG (vidutinis rangas – 185,08) ir KG (vidutinis rangas – 180,90) studentai įsivertino savo asmenybės savybes, svarbias socialinio pedagogo darbe, tačiau šis skirtumas nėra statistiškai reikšmingas ($\chi^2 = 1,157$, $df = 2$, $p = 0,561$).

Išanalizavus detaliau asmenybės savybių vertinimus, buvo nustatyta, jog socialinių pedagogų, EG ir KG studentų grupėse statistiškai reikšmingai išsiskyrė 35 (iš pateiktų 61) asmenybės savybių, svarbių socialinio pedagogo darbe, įsivertinimai. 30 asmenybės savybių iš statistiškai reikšmingai išsiskyrusių 35 asmenybės savybių aukščiau įsivertino socialiniai pedagogai.

EG studentai (vidutinis rangas – 236,55) aukščiau negu KG (vidutinis rangas – 219,95) ir socialiniai pedagogai (vidutinis rangas – 178,1) įvertino tik vieną asmenybės savybę – užsispyrimą ($\chi^2 = 15,788$, $df = 2$, $p = 0,000$).

KG studentai aukščiau negu EG studentai ir socialiniai pedagogai įsivertino novatoriškumą (vidutiniai rangai: KG – 232,56, EG – 204,61, socialinių pedagogų – 178,08, $\chi^2 = 16,433$, $df = 2$, $p = 0,000$); lojalumą (vidutiniai rangai: KG – 232,8, EG – 223,10, socialinių pedagogų – 175,90, $\chi^2 = 21,004$, $df = 2$, $p = 0,000$), visuomeniškumą (vidutiniai rangai atitinkamai – 229,35, 200,00, 179,54, $\chi^2 = 14,253$, $df = 2$, $p = 0,001$). EG studentai aukščiau negu KG, bet žemiau negu socialiniai pedagogai įsivertino tokias asmenybės savybes kaip aktyvumas, atsakingumas, pasitikėjimas savimi, kantrumas, diplomatiškumas, dėmesingumas, atkaklumas, darbštumas, taktiškumas, meilė vaikams, erudicija, teisingumas, ryžtingumas, kūrybiškumas, doru-

mas, siekimas tobulėti ir savarankiškumas. Būtent šias savybes daugelis mokslininkų nurodo kaip labai svarbias socialinio pedagogo darbe (Kučinskas, Kučinskienė, 2000; Leliūgienė, 2003; Jonutytė, 2007) bei apskritai socialinių paslaugų teikimo sferoje (Vyšniauskienė, Minkutė, 2008; Teresevičienė ir kt., 2008).

Remiantis minėtais faktais, galima teigti, kad 1.3. hipotezė „skiriasi socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinis pašaukimas charakterologinėje srityje“ iš dalies pasitvirtino, nes socialinio pedagogo profesinio pašaukimo charakterologinės srities matavimo skalės išvestiniai kintamieji statistiškai reikšmingai nesiskiria, bet 35 (iš pateiktų 61) asmenybės savybių, svarbių socialinio pedagogo darbe, įsivertinimai statistiškai reikšmingai skiriasi.

Apibendrinant minėtus tyrimo rezultatus, galima daryti išvadą, kad *daugelį asmenybės savybių, reikalingų socialinio pedagogo darbe, aukščiau įsivertino socialiniai pedagogai negu KG ir EG studentai. EG studentų asmenybės savybių įsivertinimas yra artimesnis socialinių pedagogų asmenybės savybių įsivertinimui negu KG studentų. EG studentai aukščiau negu KG studentai įsivertino tas savo asmenybės savybes, kurias daugelis mokslininkų nurodo kaip labai svarbias socialiniame ir socialiniame pedagoginiame darbe.*

Apibendrinant bendrojo ugdymo mokyklų socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinio pašaukimo skirtumų analizę, pažymėtina, kad *dirbančių socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos programos studentų profesinis pašaukimas skiriasi. Dirbančių socialinių pedagogų profesinio pašaukimo motyvacinėje srityje vyrauja aukštesnis pasitenkinimas pasirinkta profesija, teigiamos nuostatos profesijos atžvilgiu, potencinės srities pedagoginių gebėjimų ir socialinių pedagogų profesinių kompetencijų vertinimas aukštesnis, charakterologinės srities – daugelio asmenybės savybių įsivertinimas taip pat aukštesnis negu socialinės pedagogikos programos studentų. Be to, pažymėtina, kad EG studentų profesinis pašaukimas motyvacinėje ir charakterologinėje srityse yra artimesnis socialinių pedagogų profesiniam pašaukimui, daugelio EG studentų pasitenkinimas pasirinkta profesija yra aukštesnis negu vidutinis, po-*

žiūris į profesiją yra teigiamas, socialinio pedagogo profesijos reikšmingumo bei asmenybės savybių, būtinų socialinio pedagogo darbe, vertinimas yra aukštesnis negu KG (žr. D lentelę). Atkreiptinas dėmesys į profesinio pašaukimo potencialinės srities skirtumus – EG studentai žemiau nei socialiniai pedagogai ir KG studentai įsivertino pedagoginius gebėjimus ir socialinio pedagogo profesines kompetencijas. Tikėtina, jog EG ir KG profesinio pašaukimo skirtumai yra nulemti EG dalyvavimo Studentų profesinės savimoneės plėtojimo programoje.

D lentelė. Socialinių pedagogų ir socialinės pedagogikos studijų programos studentų profesinio pašaukimo palyginimas (pagal profesinio pašaukimo sritis)

Profesinio pašaukimo sritis		Socialiniai pedagogai	KG	EG
Motyvacinė sritis	Pasitenkinimas pasirinkta profesija	Aukštesnis negu studentų	Žemesnis negu SP ir EG	Aukštesnis negu KG
	Požiūris į profesiją	Teigiamos nuostatos profesijos atžvilgiu	Neigiamos nuostatos profesijos atžvilgiu	Teigiamos nuostatos profesijos atžvilgiu
	Socialinio pedagogo profesijos reikšmingumo vertinimas	Vertina reikšmingesne negu KG ir mažiau reikšminga negu EG	Vertina mažiau reikšminga negu SP ir KG	Vertina reikšmingesne negu SP ir KG
Potencialinė sritis	Pedagoginiai gebėjimai	Aukštesnis įsivertinimas negu KG ir EG	Žemesnis įsivertinimas negu SP ir aukštesnis negu EG	Žemesnis negu SP ir KG

Profesinio pašaukimo sritis		Socialiniai pedagogai	KG	EG
	Socialinių pedagogų profesinės kompetencijos	Aukštesnis įsivertinimas negu KG ir EG	Žemesnis įsivertinimas negu SP ir aukštesnis negu EG	Žemesnis negu SP ir KG
Charakterologinė sritis	Asmenybės savybės	Aukštesnis daugelio asmenybės savybių įsivertinimas	Žemesnis kai kurių asmenybės savybių, reikalingų socialinio pedagogo darbe, įsivertinimas negu EG	Aukštesnis kai kurių asmenybės savybių, reikalingų socialinio pedagogo darbe, įsivertinimas negu KG

Antrasis tyrimo klausimas – kaip skiriasi EG ir KG socialinės pedagogikos studijų programos studentų profesinės savimonės plėtojimas studijų procese?

Atsižvelgiant į profesinės savimonės plėtojimo aktualumą (Vandemark, 2006; Hansen, 2009; Leonardelli, Gratz, 1986; Stovall, 2011; Renick, 1976; Chin-Yen, 1998; Barkauskaitė, 2007, Subotkevičienė, 2008) ir išvalgas dėl jo vaidmens ugdant profesinį pašaukimą (Hirschi et al., 2012; Tolutienė, 2012; Savickas et al., 2009; Dobrow, 2004; Weiss et al., 2004; Leliūgienė, Urbonienė, 2004; Kavaliauskienė, 2001), 2009–2014 m. buvo atliktas pedagoginis kvaziekperimentas, kurio metu eksperimentinėje grupėje buvo vykdoma speciali ugdomoji programa, kurios esmė – plėtoti socialinės pedagogikos programos studentų profesinę savimonę siekiant ugdyti profesinį pašaukimą.

Mokslinės literatūros analizės pagrindu disertacijos autorė išskyrė studentų profesinės savimonės plėtojimo struktūrinius komponentus ir būdingus požymius: 1) studentų dėmesio sutelkimas į save kaip būsimą profesionalą (introspekcija, savianalizė, savirefleksija ir savitikra),

2) grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimas (grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimas ir grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimas). Atsižvelgiant į šiuos studentų profesinės savimonės plėtojimo struktūrinius komponentus ir būdingus požymius bei remiantis L. Jovaišos (1981, 1993, 2007) pašaukimo samprata ir jos pagrindu V. Kavaliauskienės (2001) išplėtotą pedagoginio pašaukimo samprata buvo sukurta ir įgyvendinta studentų profesinės savimonės plėtojimo siekiant ugdyti profesinį pašaukimą programa. Programa buvo įgyvendinta disertacijos autorės, dėstant dalykus ir vedant praktinius užsiėmimus bei studentų profesinės praktikos metu. Pirmaisiais studijų metais eksperimentinės grupės studentai studijų dalyko *Įvadas į socialinę pedagogiką* metu buvo supažindinti ir analizavo pašaukimo, pedagoginio pašaukimo, socialinio pedagoginio pašaukimo sampratą, dalyvavo diskusijose apie pašaukimą, įsivertino savo profesinį pašaukimą, atliko įvairius profesinio tinkamumo ir savęs pažinimo testus, dėstytojai ir grupės studentams pasakojo apie įvykius, paskatinusius pasirinkti socialinio pedagogo profesiją, atliko užduotį, kurios metu su savo tėvais (ar vienu iš tėvų, artimu giminaičiu, globėju) aptarė savo pašaukimą socialinio pedagogo profesijai. Antraisiais ir trečiaisiais studijų metais studijų dalykų *Rizikos grupės vaikų ugdymas* ir *Prevenčinės pedagogikos pagrindai* praktinių užsiėmimų metu vykdė klasių valandėles imituotoje aplinkoje, po kurių studentai ir dėstytoja teikė grįžtamąją informaciją apie studento profesinį pašaukimą socialinei pedagoginei veiklai. Po klasių valandėlių realioje aplinkoje studentai gaudavo grįžtamąją informaciją iš grupės studentų, įstaigos pedagogų ir dėstytojos apie jų profesinį pašaukimą socialinei pedagoginei veiklai. Pirmaisiais, trečiaisiais ir ketvirtaisiais studijų metais profesinės praktikos metu rašė dienoraštį apie tai, kaip keitėsi požiūris į socialinio pedagogo profesiją, polinkis, tinkamumas socialinio pedagogo profesijai, asmenybės savybės, gebėjimai, reikalingi socialinio pedagogo profesijai, bei gavo grįžtamąją informaciją iš praktikos vadovų apie savo profesinį pašaukimą.

Remiantis studentų profesinės savimonės plėtojimo struktūriniais komponentais ir būdingais požymiais buvo sukurta autorinė studentų profesinės savimonės plėtojimo nominalinė skalė, kurią sudarė studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą nominalinė subskalė ir grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo nominalinė subskalė. Šia skale buvo matuojamas EG ir KG studentų dalyvavimas studentų profesinės savimonės plėtojimo veiklose.

Antrasis tyrimo klausimas buvo patikslintas trimis daliniais klausimais:

2.1. Kaip skiriasi EG ir KG studentų profesinės savimonės plėtojimo nominalinės skalės įverčiai?

2.2. Kaip skiriasi EG ir KG dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą (SDS) nominalinės subskalės įverčiai?

2.3. Kaip skiriasi EG ir KG grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui (GRS) nominalinės subskalės įverčiai?

2.1. tyrimo klausimas – *kaip skiriasi EG ir KG studentų profesinės savimonės plėtojimo nominalinės skalės įverčiai?*

Buvo nustatyti statistiškai reikšmingi studentų profesinės savimonės plėtojimo nominalinės skalės įverčių skirtumai (Mano-Vitnio $U = 303,000$, $p = 0,000$). EG studentų profesinė savimonė buvo labiau (vidutinis rangas – 83,82) plėtojama negu KG (vidutinis rangas – 44,39).

Remiantis minėtais faktais galima teigti, kad 2.1. hipotezė – „EG studentų profesinės savimonės plėtojimo nominalinės skalės įverčiai aukštesni negu KG“ pasitvirtino.

Apibendrinant minėtus tyrimo rezultatus, galima daryti išvadą, kad EG ir KG socialinės pedagogikos studijų programos studentų profesinės savimonės plėtojimo nominalinės skalės įverčiai skiriasi statistiškai reikšmingai. EG buvo labiau plėtojama profesinė savimonė, studentai daugiau dalyvavo profesinės savimonės plėtojimo veiklose.

2.2. tyrimo klausimas – *kaip skiriasi EG ir KG dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą (SDS) nominalinės subskalės įverčiai?*

Buvo nustatyti statistiškai reikšmingi SDS nominalinės subskalės įverčių skirtumai (Mano-Vitnio $U = 508,000$, $p = 0,000$) – EG aukštesni įverčiai (vidutinis rangas – 78,61) reiškia, jog EG buvo labiau telkiamas dėmesys į save kaip būsimą profesionalą negu KG (vidutinis rangas – 46,43).

SDS nominalinės subskalės dalių įverčių skirtumų analizė parodė, jog statistiškai reikšmingai skiriasi SDS nominalinės subskalės introspekcijos, savianalizės, savirefleksijos ir savitikros dalių įverčiai. KG studentai daugiau dalyvavo introspekcijos veiklose (Mano-Vitnio $U = 956,000$, $p = 0,019$), būtent atliekant profesinio tinkamumo testus ($\chi^2 = 6,278$, $df = 1$, $p = 0,012$). EG studentai daugiau dalyvavo savianalizės veiklose negu KG (Mano-Vitnio $U = 455,500$, $p = 0,000$), būtent studijų metu jie dažniau nurodė, kad analizavo profesinio pašaukimo struktūrą ($\chi^2 = 32,957$, $df = 1$, $p = 0,000$), pedagoginio pašaukimo struktūrą ($\chi^2 = 27,023$, $df = 1$, $p = 0,000$), socialinio pedagogo pašaukimo struktūrą ($\chi^2 = 23,195$, $df = 1$, $p = 0,000$), su dėstytoju(-ais) ir savo grupės studentais diskutavo, kaip formuojasi pašaukimas socialinei pedagoginei veiklai ($\chi^2 = 14,110$, $df = 1$, $p = 0,000$), aptarė su dėstytoju(-ais) savo pašaukimą socialinio pedagogo profesijai ($\chi^2 = 8,707$, $df = 1$, $p = 0,003$), asmenybės savybes, svarbias socialinio pedagogo profesijai ($\chi^2 = 5,470$, $df = 1$, $p = 0,019$), dalyvavo diskusijoje apie pašaukimą socialinio pedagogo profesijai ($\chi^2 = 21,695$, $df = 1$, $p = 0,000$).

Taip pat EG studentai dažniau dalyvavo savirefleksijos veiklose negu KG (Mano-Vitnio $U = 596,500$, $p = 0,000$), būtent praktikos dienoraštyje rašė apie tai, kaip keitėsi asmenybės savybės, svarbios socialinio pedagogo profesijai ($\chi^2 = 7,866$, $df = 1$, $p = 0,005$), kaip keitėsi gebėjimai, svarbūs socialinio pedagogo profesijai ($\chi^2 = 8,312$, $df = 1$, $p = 0,004$), požiūris į socialinio pedagogo profesiją ($\chi^2 = 8,941$, $df = 1$, $p = 0,003$) bei polinkis, tinkamumas socialinio pedagogo profesijai ($\chi^2 = 7,666$, $df = 1$, $p = 0,006$), su dėstytoju individualiai aptarė profesinius gebėjimus, paskatinusius rinktis socialinio pedagogo profesiją (pvz., interviu, pokalbio metu ir pan.) ($\chi^2 = 8,784$, $df = 1$, $p = 0,003$), su dėstytoju(-ais) individualiai aptarė tai, kaip formavosi pašaukimas iki studijų universitete ($\chi^2 = 7,796$, $df = 1$, $p = 0,005$).

EG studentai dažniau dalyvavo ir savitikros veiklose negu KG studentai (Mano-Vitnio $U = 921,000$, $p = 0,027$), būtent studijų metu analizavo savo polinkio, tinkamumo socialinio pedagogo profesijai raidą / kaitą ($\chi^2 = 6,191$, $df = 1$, $p = 0,013$), stebėjo pašaukimo socialinei pedagoginei veiklai dinamiką ($\chi^2 = 4,029$, $df = 1$, $p = 0,045$), analizavo savo profesinio pašaukimo dinamiką ($\chi^2 = 5,401$, $df = 1$, $p = 0,020$) bei teigė, jog studijų metu buvo sudarytos galimybės analizuoti savo profesinių gebėjimų raidą / kaitą ($\chi^2 = 12,533$, $df = 1$, $p = 0,000$).

Remiantis minėtais faktais galima teigti, kad 2.2. hipotezė „EG studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą (SDS) nominalinės subskalės įverčiai aukštesni negu KG“ pasitvirtino.

Apibendrinant minėtus tyrimo rezultatus, galima daryti išvadą, kad *EG ir KG socialinės pedagogikos studijų programos studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą nominalinės subskalės įverčiai skiriasi statistiškai reikšmingai. EG buvo labiau telkiamas dėmesys į save kaip būsimą profesionalą, studentai daugiau dalyvavo savianalizės, savirefleksijos ir savitikros veiklose.*

2.3. tyrimo klausimas – *kaip skiriasi EG ir KG grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui (GRS) nominalinės subskalės įverčiai?*

Buvo nustatyti statistiškai reikšmingi GRS nominalinės subskalės įverčių skirtumai (Mano-Vitnio $U = 286,500$, $p = 0,000$), EG studentai dažniau (vidutinis rangas – 85,76) gavo grįžtamosios informacijos kaip būsimi profesionalai negu KG (vidutinis rangas – 43,63).

EG studentai daugiau dalyvavo grįžtamosios informacijos iš dėstytojų, pedagogų ir studentų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo veiklose negu KG studentai (Mano-Vitnio $U = 154,500$, $p = 0,000$), būtent vedė klasės valandėles imituotoje aplinkoje (t. y. studentams paskaitų ar seminarų metu) ($\chi^2 = 45,852$, $df = 1$, $p = 0,000$) ir realioje aplinkoje (mokiniam klasėje) ($\chi^2 = 14,290$, $df = 1$, $p = 0,000$), po klasių valandėlių vedimo imituotoje aplinkoje gavo dėstytojo ($\chi^2 = 51,957$, $df = 1$, $p = 0,000$) ir grupės studentų ($\chi^2 = 34,730$, $df = 1$, $p = 0,000$) grįžtamąją informaciją apie savo polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu, taip pat po klasių valandėlių

vedimo realioje aplinkoje gavo savo grupės studentų ($\chi^2 = 34,730$, $df = 1$, $p = 0,000$), įstaigos, kurioje vedė klasės valandėlę, pedagogų ($\chi^2 = 32,435$, $df = 1$, $p = 0,000$) grįžtamąją informaciją apie savo polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu bei pats teikė grįžtamąją informaciją savo grupės studentams apie jų polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu ($\chi^2 = 48,874$, $df = 1$, $p = 0,000$), gavo grįžtamąją informaciją apie savo polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu iš dėstytojo ($\chi^2 = 27,591$, $df = 1$, $p = 0,000$).

EG studentai daugiau dalyvavo visose grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimo veiklose negu KG studentai (Mano-Vitnio $U = 649,000$, $p = 0,000$): praktikos metu iš socialinio pedagogo gavo grįžtamąją informaciją apie savo asmenybės savybes ($\chi^2 = 16,537$, $df = 1$, $p = 0,000$), gebėjimus ($\chi^2 = 16,577$, $df = 1$, $p = 0,000$), reikalingus socialinio pedagogo profesijai, gavo grįžtamąją informaciją apie savo polinkį, tinkamumą socialinio pedagogo profesijai ($\chi^2 = 7,666$, $df = 1$, $p = 0,006$) bei praktikos metu su socialiniu pedagogu aptarė savo pašaukimą socialinio pedagogo profesijai ($\chi^2 = 7,980$, $df = 1$, $p = 0,005$).

Remiantis minėtais faktais, galima teigti, kad 2.3. hipotezė „EG studentų grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo (GRS) nominalinės subskalės įverčiai aukštesni nei KG“ pasitvirtino.

Apibendrinant minėtus tyrimo rezultatus galima daryti išvadą, kad *EG ir KG socialinės pedagogikos studijų programos studentų grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui nominalinės subskalės įverčiai skiriasi statistiškai reikšmingai. EG studentai apskritai daugiau gavo grįžtamosios informacijos kaip būsimi profesionalai. Gavo grįžtamąją informaciją iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu bei grįžtamąją informaciją apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu.*

Apibendrinant EG ir KG studentų profesinės savimonės plėtojimo studijų procese skirtumų analizę galima daryti išvadą, kad *EG ir KG*

socialinės pedagogikos studijų programos studentų profesinės savimonės plėtojimas studijų procese skiriasi: EG buvo labiau telkiamas dėmesys į save kaip būsimą profesionalą ir daugiau gavo grįžtamosios informacijos kaip būsimi profesionalai negu KG.

Trečiasis tyrimo klausimas – kaip skiriasi EG ir KG studentų profesinės savimonės plėtojimo studijų procese poveikio profesiniam pašaukimui vertinimas?

Remiantis studentų profesinio pašaukimo ugdymo koncepcija (Hirschi, Herrmann, 2013; Hagmaier, Abele, 2012; Hirschi, 2011; Hirschi et al., 2012; Dobrow, Tosti-Kharas, 2011; Duffy et al., 2011; Hunter et al., 2010; Thompson, Feldman, 2010; Savickas et al., 2009; Dik et al., 2009; Danilevičius, 2008; Dik, Steger, 2008; Dobrow, 2004; Weiss et al., 2004; Kavaliauskienė, 2001; Jovaiša, 1999 ir kt.), akcentuojant studentų profesinio pašaukimo ugdymo ir pagalbos studentams atskleidžiant savo pašaukimą aktualumą ir profesinės savimonės plėtojimo koncepciją (Wicklund, Duval, 1971; Duval, Wicklund, 1972; Silvia, Duval, 2001; Silvia, Phillips, 2013; Sutton et al, 2015; Sturm et al., 2013; Tonkin, 2013; Tylor, 2010 ir kt.), kurioje profesinės savimonės plėtojimas suprantamas kaip aktas arba procesas, kurio metu formuojasi studentų nuomonė apie save kaip profesijos, kuriai rengiasi studijų metu, atstovą, buvo sudaryta ir įgyvendinta kvaziekperimentinė programa.

Kaip jau buvo minėta, mokslinės literatūros analizės pagrindu disertacijos autorė išskyrė studentų profesinės savimonės plėtojimo struktūrinius komponentus ir būdingus požymius: 1) studentų dėmesio sutelkimas į save kaip būsimą profesionalą (introspekcija, savianalizė, savirefleksija ir savitikra), 2) grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimas (grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimas ir grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimas). Remiantis šiais komponentais ir būdingais požymiais, buvo sukurta autorinė studentų profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginė skalė, kurią sudarė studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą

profesionalą (SDS) poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginė subskalė ir grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo (GRS) poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginė subskalė, kuria buvo matuojamas profesinės savimonės plėtojimo veiklų poveikis studentų profesiniam pašaukimui.

Atsižvelgiant į studentų profesinės savimonės plėtojimo struktūrinius komponentus ir būdingus požymius, trečiasis tyrimo klausimas buvo patikslintas trimis daliniais klausimais:

3.1. Kaip skiriasi EG ir KG profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai?

3.2. Kaip skiriasi EG ir KG studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą (SDS) veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai?

3.3. Kaip skiriasi EG ir KG grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo (GRS) veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai?

3.1. tyrimo klausimas – *kaip skiriasi EG ir KG profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai?*

Buvo nustatyti statistiškai reikšmingi EG ir KG profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimų skirtumai ($t = -8,111$, $df = 108$, $p = 0,000$): EG studentai aukščiau (vidurkis – 3,64) vertino profesinės savimonės plėtojimo poveikį profesiniam pašaukimui negu KG studentai (vidurkis – 1,94). Šie disertacinio tyrimo rezultatai siejasi su mokslinių tyrimų rezultatais, jog profesinis pašaukimas yra susijęs su asmens savimone, pasireiškiančia savęs pažinimu (Woitowicz, Domene, 2013; Tolutienė, 2012; Hirschi, 2011; Kavaliauskienė, 2001).

Remiantis minėtais faktais, galima teigti, kad 3.1. hipotezė „EG studentų profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai aukštesni negu KG“ pasitvirtino.

Apibendrinant minėtus tyrimo rezultatus, galima daryti išvadą, kad EG ir KG socialinės pedagogikos studijų programos studentų profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai

skiriasi statistiškai reikšmingai. EG studentai apskritai aukščiau vertino profesinės savimonės plėtojimo poveikį profesiniam pašaukimui.

3.2. tyrimo klausimas – *kaip skiriasi EG ir KG studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą (SDS) veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai?*

Buvo nustatyti statistiškai reikšmingi SDS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės įverčių skirtumai ($t = -5,197$, $df = 108$, $p = 0,000$): EG studentai aukščiau (vidurkis – 3,70) įvertino studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą plėtojimo veiklų poveikį profesiniam pašaukimui negu KG (vidurkis – 2,45).

SDS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės dalių įverčių skirtumų analizė parodė, jog statistiškai reikšmingai skiriasi tik kai kurių SDS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės dalių įverčiai, būtent savianalizės ir savirefleksijos dalių.

Buvo nustatyti statistiškai reikšmingi savianalizės veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo skirtumai ($t = -5,867$, $df = 101$, $p = 0,000$): EG studentai aukščiau (vidurkis – 3,33) įvertino savianalizės veiklų poveikį profesiniam pašaukimui negu KG studentai (vidurkis – 1,76). Analizuojant konkrečių savianalizės veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo skirtumus, buvo nustatyta, jog statistiškai reikšmingai išsiskyrė EG ir KG studentų trijų savianalizės veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai. EG studentai aukščiau negu KG studentai įvertino šių savianalizės veiklų poveikį profesiniam pašaukimui: „Studijų metu analizavau profesinio pašaukimo struktūrą“ ($t = -3,200$, $df = 43$, $p = 0,003$), „Studijų metu analizavau pedagoginio pašaukimo struktūrą“ ($t = -2,100$, $df = 37,097$, $p = 0,043$) ir „Dalyvavau diskusijoje apie pašaukimą socialinio pedagogo profesijai“ ($t = -2,159$, $df = 30$, $p = 0,039$).

Taip pat buvo nustatyti statistiškai reikšmingi savirefleksijos veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo skirtumai (Mano-Vitnio U = 504,500, $p = 0,000$): EG studentai aukščiau (vidutinis rangas – 69,73) įvertino savirefleksijos veiklų poveikį profesiniam pašaukimui negu KG (vidutinis rangas – 42,71). Šie rezultatai siejasi su daugelio

mokslininkų tyrimų (Atkins, Murphy, 1993; Ivanauskienė, Liobikienė, 2005; Wong-Wylie, 2010; Rusche, Jason, 2011; Bubnys, 2012) išvadamis, jog savirefleksija turi įtakos studentų asmeniniam sąmoningumui ir profesinės veiklos atlikimui, asmeniniam ir profesiniam tobulėjimui.

Analizuojant konkrečių savirefleksijos veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo skirtumus, buvo nustatyta, jog statistiškai reikšmingai išsiskyrė EG ir KG studentų kai kurių savirefleksijos veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai. EG studentai aukščiau negu KG studentai įvertino šių savirefleksijos veiklų poveikį profesiniam pašaukimui: „Su dėstytoju individualiai aptariau asmenybės savybes, paskatinusias rinktis socialinio pedagogo profesiją (pvz., interviu, pokalbio metu ir pan.)“ (Mano-Vitnio $U = 118,500$, $p = 0,017$), „Dėstytojui ir grupės studentams pasakojau apie įvykius, paskatinusius pasirinkti socialinio pedagogo profesiją, pasakojimą iliustravau savo fotografijomis“ (Mano-Vitnio $U = 228,000$, $p = 0,037$), „Praktikos dienoraštyje rašiau apie tai, kaip keitėsi mano požiūris į socialinio pedagogo profesiją“ (Mano-Vitnio $U = 417,500$, $p = 0,023$), „Praktikos dienoraštyje rašiau apie tai, kaip keitėsi mano polinkis, tinkamumas socialinio pedagogo profesijai“ (Mano-Vitnio $U = 311,500$, $p = 0,006$).

Aukštesni EG studentų šių veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai siejasi su kai kurių mokslininkų tyrimais, jog plėtojant studentų profesinę savimonę, svarbus yra pasakojimo aktas (atviros savirefleksijos aktas) (Kelchermans, 2005), biografiniai interviu (Kelchtermans, Vandenberghe, 1994), profesinės biografijos ar karjeros istorijos (Kelchtermans, 2005); asmeninių istorijų, gyvenimo istorijų (Carter, Doyle, 1996; Wolf et al., 2000; Sikes, Everington, 2001) analizė. Taip pat asmeninės mokymosi patirties iki studijų ir studijų laikotarpiu analizė padeda asmeniui geriau suvokti savo profesinę veiklą ir save (Kelchtermans, Vandenberghe, 1994; Feiman-Nemser, 2001; Estola, 2003; Furlong; 2011; Haggarty, Postlethwaite, 2012; Chang-Kredl, Kingsley, 2014). Mokslinėje literatūroje (O'Rourke, 1998; Biggs, 1999; Barry, O'Callaghan, 2009; Polonsky, 2011) pažymėtinas refleksyvaus dienoraščio rašymas, kaip priemonė ne tik didinanti ref-

leksijos, kritinio mąstymo, teorijos ir praktikos integracijos gebėjimus, bet ir skatinanti profesinį augimą bei plėtojanti studentų savimonę. Kvaziekperimento rezultatai parodė, jog EG studentai šių veiklų poveikį profesiniam pašaukimui įvertino aukščiau negu KG studentai. Tai rodo, jog šios veiklos turi poveikį profesiniam pašaukimui.

Nebuvo nustatyta statistiškai reikšmingų EG ir KG introspekcijos ir savitikros veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimų skirtumų. Analizuojant konkrečių introspekcijos veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo skirtumus buvo nustatyti tik vienos introspekcinės veiklos – „Studijų metu įvertinau savo, kaip socialinio pedagogo, pašaukimą“ – poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo skirtumai. EG studentai aukščiau negu KG studentai įvertino šios introspekcinės veiklos poveikį profesiniam pašaukimui. Kai kurie mokslininkai (Praskova et al., 2015, Gazica, Spector, 2015, Hirschi, Herman, 2013 ir kt.) nurodo, jog siekiant teikti pagalbą jaunuoliams, ieškantiems savo pašaukimo, labai svarbu yra supažindinti su pašaukimo samprata ir įsivertinti savo pašaukimą pasirinktai profesinės veiklos sričiai. Šio disertacinio tyrimo rezultatai patvirtina, jog savo profesinio pašaukimo įsivertinimas turi poveikį profesiniam pašaukimui.

Analizuojant konkrečių savitikros veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo skirtumus, buvo nustatyti tik dviejų savitikros veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimų skirtumai. EG studentai aukščiau negu KG studentai įvertino studijų metu stebėtos savo pašaukimo socialinei pedagoginei veiklai dinamikos poveikį profesiniam pašaukimui ir tai, jog studijų metu buvo sudarytos galimybės analizuoti savo profesinių gebėjimų raidą / kaitą. Šio tyrimo rezultatai siejasi su kai kurių mokslininkų (Epstein et al., 2008, Zimmerman, 2002) įžvalgomis, jog savitikra yra svarbus profesinės savimonės plėtojimo veiksnys, ir įrodo savitikros veiklų poveikį studentų profesiniam pašaukimui.

Remiantis minėtais faktais galima teigti, kad 3.2. hipotezė „EG studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą (SDS) veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai aukštesni negu KG“ pasitvirtino.

Apibendrinant minėtus tyrimo rezultatus, galima daryti išvadą, kad EG studentai dėmesio sutelkimo į save kaip būsimą profesionalą veiklų poveikį profesiniam pašaukimui įvertino aukščiau negu KG. Buvo nustatyti statistiškai reikšmingi savianalizės (studijų metu analizavau profesinio pašaukimo, pedagoginio pašaukimo struktūrą ir dalyvavau diskusijoje apie pašaukimą socialinio pedagogo profesijai) ir savirefleksijos veiklų (su dėstytoju individualiai aptariau asmenybės savybes, paskatinusias rinktis socialinio pedagogo profesiją, dėstytojui ir grupės studentams pasakojau apie įvykius, paskatinusius pasirinkti socialinio pedagogo profesiją, praktikos dienoraštyje rašiau apie tai, kaip keitėsi mano požiūris į socialinio pedagogo profesiją, ir polinkis, tinkamumas socialinio pedagogo profesijai) poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo skirtumai.

3.3. tyrimo klausimas – kaip skiriasi EG ir KG grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo (GRS) veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai?

Buvo nustatyti statistiškai reikšmingi GRS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės įverčių skirtumai (Mano-Vitnio $U = 241,500$, $p = 0,000$). EG studentai aukščiau (vidutinis rangas – 84,21) įvertino grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo veiklų poveikį profesiniam pašaukimui negu KG studentai (vidutinis rangas – 41,68). Šio disertacinio tyrimo rezultatai siejasi su kitų mokslininkų tyrimų išvadomis, jog plėtojant studentų profesinį pašaukimą yra svarbus socialinis palaikymas – karjeros konsultantų, pedagogų ar draugų (French, Domene, 2010) – bei reliacinės veiklos, kurių metu bendraudami su kitais asmenys gali rasti savo pašaukimą (Roberts, Creary, 2012; Wrzesniewski, 2012; Hall, Chandler, 2005).

GRS poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo ranginės subskalės dalių įverčių skirtumų analizė parodė, jog statistiškai reikšmingai skiriasi visų subskalės dalių įverčiai.

Taip pat statistiškai reikšmingai išsiskyrė EG ir KG studentų grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo

veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo skirtumai (Mano-Vitnio $U = 117,000$, $p = 0,000$), EG studentai aukščiau (vidutinis rangas – 63,23) įvertino grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo veiklų poveikį profesiniam pašaukimui negu KG studentai (vidutinis rangas – 28,29). Analizuojant konkrečių grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimus, buvo nustatyti statistiškai reikšmingi EG ir KG visų grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimų skirtumai. EG studentai aukščiau negu KG studentai vertino klasės valandėlių vedimo imituotoje aplinkoje (Mano-Vitnio $U = 145,500$, $p = 0,001$) ir dėstytojo (Mano-Vitnio $U = 60,000$, $p = 0,000$), grupės studentų (Mano-Vitnio $U = 69,000$, $p = 0,001$), savo (Mano-Vitnio $U = 6,500$, $p = 0,000$) teikiamos grįžtamosios informacijos apie studento polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu bei realioje aplinkoje, t. y. mokinių klasėje (Mano-Vitnio $U = 238,000$, $p = 0,000$), ir grupės studentų (Mano-Vitnio $U = 25,000$, $p = 0,023$), dėstytojo (Mano-Vitnio $U = 27,000$, $p = 0,000$) ir įstaigos pedagogų (Mano-Vitnio $U = 79,000$, $p = 0,044$) grįžtamosios informacijos teikimo apie studento polinkį, tinkamumą dirbti socialiniu pedagogu poveikį profesiniam pašaukimui. Šie rezultatai praplečia kai kurių mokslininkų teorines ir empirines išvagas, jog praktinė veikla yra svarbi studentų profesinei savimonei plėtoti (Barlow, Hall, 2007; Litvack et al., 2010, Fortune et al., 2001; Raudeliūnaitė, 2010), ir ją atlikus suteikiama grįžtamoji informacija (Deptula, Chun, 2013, Bearman et al., 2012; Donnelly, Fitzmaurice, 2011; Zang, Cheng, 2011; Grossmann et al., 2008; Riggio, Reichard, 2008; Amobi, 2005; Long, 1994) padeda studentams geriau pažinti save, bei rodo, jog grįžtamosios informacijos po profesinės veiklos elementų atlikimo teikimo veiklos turi poveikį studentų profesiniam pašaukimui.

Statistiškai reikšmingai išsiskyrė ir grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesii-

nės praktikos metu teikimo veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai (Mano-Vitnio $U = 450,500$, $p = 0,000$). EG studentai aukščiau (vidutinis rangas – 57,47) vertino grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimo veiklų poveikį profesiniam pašaukimui negu KG studentai (vidutinis rangas – 37,27). Analizuojant veiklas atskirai, nustatyta, jog statistiškai reikšmingai išsiskyrė EG ir KG studentų tik vienos grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimo veiklos poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai. EG studentai aukščiau (vidutinis rangas – 39,70) negu KG studentai (vidutinis rangas – 28,93) įvertino tai, jog praktikos metu socialinis(-iai) pedagogas(-ai) teikė grįžtamąją informaciją apie studento asmenybės savybes, reikalingas socialinio pedagogo profesijai (Mano-Vitnio $U = 358,500$, $p = 0,020$). Mokslinėje literatūroje nurodoma, jog grįžtamosios informacijos gavimas iš praktikos vadovų (Raudeliūnaitė, 2010; Litvack et al., 2010, Bagdonaitė-Stelmokienė, Žydžiūnaitė, 2015) yra svarbus profesinės savimonės plėtojimo veiksnys. Atlikto tyrimo rezultatai praplečia šių tyrimų rezultatus ir parodo, jog grįžtamosios informacijos gavimas iš praktikos vadovų turi poveikį profesiniam pašaukimui.

Šio disertacinio tyrimo rezultatai patvirtina Hallo, Chandlerio (2005) išvalgas, jog ugdant pašaukimą svarbios yra reliacinės veiklos, tokios kaip diskusijos su kitais asmenimis, ir rodo, jog grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimas bei grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimas turi poveikį profesiniam pašaukimui.

Remiantis minėtais faktais, galima teigti, kad 3.3. hipotezė „EG studentų grįžtamosios informacijos studentui kaip būsimam profesionalui suteikimo (GRS) veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai aukštesni negu KG“ pasitvirtino.

Apibendrinant minėtus tyrimo rezultatus galima daryti išvadą, kad *EG studentai aukščiau įvertino grįžtamosios informacijos studentui*

kaip būsiamam profesionalui suteikimo veiklų poveikį profesiniam pašaukimui negu KG studentai. Taip pat statistiškai reikšmingai išsiskyrė grįžtamosios informacijos iš kolegų studentų, dėstytojų ir kitų pedagogų apie profesinių užduočių atlikimą praktinių užsiėmimų metu teikimo bei grįžtamosios informacijos studentui apie profesinių užduočių atlikimą iš praktikos vadovų profesinės praktikos metu teikimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo skirtumai. Šių veiklų poveikį profesiniam pašaukimui EG studentai taip pat aukščiau įvertino negu KG studentai.

Apibendrinant EG ir KG studentų profesinės savimonės plėtojimo studijų procese poveikio profesiniam pašaukimui vertinimo skirtumų analizę, galima daryti išvadą, kad reikšmingai skiriasi EG ir KG savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai. EG studentai aukščiau vertina profesinės savimonės plėtojimo poveikį profesiniam pašaukimui negu KG studentai. Taip pat EG ir KG studentų dėmesio sutelkimo į save kaip būsiamą profesionalą (SDS) ir grįžtamosios informacijos studentui kaip būsiamam profesionalui suteikimo (GRS) veiklų poveikio profesiniam pašaukimui vertinimai skiriasi statistiškai reikšmingai. EG studentai dėmesio sutelkimo į save kaip būsiamą profesionalą ir grįžtamosios informacijos studentui kaip būsiamam profesionalui suteikimo veiklų poveikį profesiniam pašaukimui įvertino aukščiau negu KG. Tai rodo šių priemonių poveikį studentų profesiniam pašaukimui ir patvirtina hipotezes, jog socialinio pedagogo profesinis pašaukimas gali būti ugdomas plėtojant studentų profesinę savimonę.

Tyrimo apribojimai

Kvaziekperimentinės programos įgyvendinimą sąlygojo kai kurie pedagoginio eksperimento apribojimai, kuriuos išskyrė B. Bitinas (2006).

Pirmiausia paminėtini eksperimentinės sistemos **valdymo** apribojimai. Universitete būsiamų socialinių pedagogų ugdymas priklauso nuo daugelio dėstytojų veiklos, kuri ne visada yra tarpusavyje suderinta. Programos įgyvendinimo metu nebuvo derinama tarpusavio dėsty-

tojų veikla, plėtojant socialinės pedagogikos programos studentų profesinę savimonę, siekiant ugdyti jų profesinį pašaukimą. Tai darė tik viena disertacijose autorė, dėstydamą kelis studijų dalykus minėtos studijų programos studentams. Antras eksperimento valdymo apribojimas yra susijęs su eksperimento valdymo sudėtingumu, nes *disertacijos autorė kaip pradedančioji tyrėja turi palyginti neaukštą mokslinį statusą*, todėl jos galimybės valdyti nepriklausomąjį kintamąjį yra labai ribotos.

Antra, paminėtini eksperimento *rezultato tikslumo fiksavimo* apribojimai. Teorinė profesinio pašaukimo koncepto analizė parodė, jog nėra unifikuoto ir aprobuoto socialinių pedagogų profesinio pašaukimo matavimo instrumento, todėl teko naudoti kelis tam tikrą profesinio pašaukimo aspektą matuojančius instrumentus, juos nežymiai modifikuojant, arba kurti juos pačiai disertacijos autoriui. Kadangi asmens profesinis pašaukimas yra subjektyvi žmogaus būseną ir apie jo išgyvenimą, egzistavimą ir pokyčius ugdymo metu gali liudyti tik pats kvaziekperimento dalyvis, kyla eksperimento rezultato tikslaus fiksavimo problema. Apie profesinio pašaukimo ugdymą(-si) buvo sprendžiama iš subjektyvių kvaziekperimento dalyvių pasisakymų. Kita eksperimento rezultato tikslumo fiksavimo problema yra ta, jog *nėra įmanoma izoliuoti nagrinėjamo eksperimento rezultato nuo kitų*, nustatyti, ar norimas rezultatas yra taikytos kvaziekperimentinės programos padarinys, ar vis dėlto šį rezultatą galėjo veikti ir eksperimentatoriaus nevaldomi veiksniai (pvz., patirtis už universiteto ribų).

Tyrimo rezultatai turi būti interpretuojami atsargiai ir dėl to, kad respondentai patys įsivertino savo profesinį pašaukimą, todėl rezultatai labiau atspindi jų savęs suvokimą ir savęs prisistatymą negu objektyvų mokslinį pašaukimo kintamųjų vertinimą. Yra tikimybė, jog yra neatitikimas tarp aktualaus profesinio pašaukimo ir respondentų savo pašaukimo įsivertinimo, nes „pašaukimas yra subjektyvus, vidinis patyrimas“ (Dik, Duffy, 2009).

Be to, didžioji tyrime dalyvavusių respondentų dalis buvo moterys. Dėl specifinės tiriamųjų imties, nebuvo galimybių išryškinti socialinių pedagogų, studentų profesinio pašaukimo ir profesinės savimonės plėtojimo poveikio profesiniam pašaukimui skirtumų, o mokslinėje

literatūroje nurodoma, jog vyrų ir moterų pašaukimo išgyvenimas gali turėti skirtumų (Woitowicz, Domene, 2013; Herman, Hirchi, 2012; Dik, Duffy, 2009).

Būtina paminėti tai, jog disertacinis tyrimas apėmė nuolatinių socialinės pedagogikos pagrindinių studijų atvejį, todėl tyrimo rezultatai patikimai atspindi tik šį atvejį.

Rekomendacijos

Rekomendacijos grindžiamos disertacinio tyrimo rezultatais ir yra skirtos tikslinėms grupėms.

Rekomendacijos aukštosioms mokykloms, rengiančioms *Socialinės pedagogikos, Edukologijos, Vaikystės pedagogikos* ir kitų pedagoginių studijų programų studentus, siekiant ugdyti studentų profesinį pašaukimą:

1. *Studentų profesinės savimonės plėtojimo programa* gali būti pritaikyta įvairiose studijų programose, modifikuojant kai kurias programos elementus pagal specialistų profesinio rengimo standartus.

2. Dėl nustatyto *studentų profesinės savimonės plėtojimo* veiklų poveikio studentų profesiniam pašaukimui siūloma skatinti dėstytojus integruoti tam tikrus programos aspektus į dėstomus dalykus.

Rekomendacijos aukštųjų mokyklų dėstytojams, siekiantiems ugdyti studentų profesinį pašaukimą:

1. Dėl nustatyto *studentų profesinės savimonės plėtojimo* veiklų poveikio studentų profesiniam pašaukimui siūloma dėstytojams pritaikyti programą arba integruoti tam tikrus programos aspektus į savo dėstomus dalykus.

2. Rekomenduojama ugdyti studentų profesinį pašaukimą arba skatinti pačius studentus domėtis ir puoselėti savo profesinį pašaukimą.

Rekomendacijos mokslininkams:

1. Studentų profesinės savimonės plėtojimo instrumentas galėtų būti pritaikytas socionominių profesijų tyrimams.

Tolimesnės tyrimų gairės

1. Sukurti patikimą profesinio pašaukimo matavimo instrumentą (profesinio pašaukimo matavimo skalę su subskalėmis) ir naudoti profesinio pašaukimo tyrimams.

2. Adaptuoti, pritaikyti profesinio pašaukimo tyrimams Lietuvoje tokias užsienyje plačiai naudojamas skales: trumpą pašaukimo skalę (*Brief Calling Scale*, Dik, Eldridge, Steger, Duffy, 2012), 15 kintamųjų profesinio pašaukimo skalę (*15-item Career Calling Scale*, Praskova, Creed, Hood, 2014), 12 kintamųjų pašaukimo matavimo skalę (*12-item scale measure of calling*, Dobrow, Tosti-Kharas, 2011), multidimencinę pašaukimo matavimo skalę (*Multidimensional Calling measure*, Hagmaier, Abele, 2012).

3. Tirti, kaip kinta profesinio pašaukimo subjektyvus vertinimas studijų metu (pvz., studijų pradžioje ir studijų pabaigoje), kokie veiksniai turi didžiausios įtakos profesinio pašaukimo ugdymui.

Baigiamosios išvados

Remiantis disertacinio tyrimo rezultatais, galima argumentuotai teigti, kad socialinio pedagogo profesinis pašaukimas gali būti ugdomas plėtojant studentų profesinę savimonę dviem kryptimis:

- 1) *sutelkiant studentų dėmesį į savę kaip būsimą profesionalą (per introspekciją, savianalizę, savirefleksiją ir savitikrą);*
- 2) *po profesinių užduočių atlikimo suteikiant studentui kaip būsimam profesionalui kokybišką grįžtamąją informaciją iš kolegų studentų, dėstytojų, praktikos vadovų ir kitų pedagogų.*

LITERATŪRA

1. Abele, A. E., Spurk, D. (2009). How do objective and subjective career success interrelate over time? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82 (4), 803-824.
2. Adams, Ch. M. (2012). Calling and career counseling with college students: Finding meaning in work and life. *Journal of College Counseling*, 15 (1), 65–80.
3. Allan, B. A., Duffy, R. D. (2014). Calling, goals, and life satisfaction: A moderated mediation model. *Journal of Career Assessment*, 22, 451–464.
4. Altinay, Z., Altinay, F. (2012). An evaluation of school experience courses: The development of observation and reflection competences of prospective teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 87–93. [žiūrėta 2014-10-20]. Prieiga per internetą: http://ac.els-cdn.com/S1877042812039432/1-s2.0-S1877042812039432-main.pdf?_tid=508199f0-585b-11e4-b264-00000aacb360&acdnat=1413811174_f9ca2de68c08514e52a8adb42e5bbe56
5. Amobi, E. A. (2005). Preservice teachers' reflectivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 52(1), 115–130.
6. Applebaum, H. (1992). *The concept of work: Ancient, medieval, modern*. Albany: SUNY Press
7. Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
8. Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480.
9. Atkins, S., Murphy, K. (1993). Reflection: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 18(8), 1188–1192.
10. Atwater, A., Brett, J. F., Charles, A. C. (2007). Multisource feedback: Lessons learned and implications for practice. *Human Resource Management*, 46 (2), 285–307.
11. Bagdonaitė-Stelmokienė, R., Žydžiūnaitė, V. (2015). Personal change of social work students through establishing the relationships in

- professional practice. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION*, 1, p. 46–55. [žiūrėta 2016-06-15]. Prieiga per internetą: <http://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/viewFile/293/394>
12. Bagdonas, A., Rimkutė, E. (2013). *Anglų-lietuvių kalbų psichologijos žodynas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
 13. Barkauskaitė, M. (2007). Profesinis konsultavimas ir orientavimas šiuolaikinio profesinio rengimo kontekste. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 18, 106–120.
 14. Barlow, C., Hall, B. L. (2007). "What about feelings?": A study of emotion and tension in social work field education. *Social Work Education*, 26(4), 399–413.
 15. Barry, P., O'Callaghan, C. (2008). Reflexive journal writing. *Nordic Journal of Music Therapy*, 17 (1), 55–66.
 16. Bearman, M., Hodgson, Y., Bearman, M., Schneider-Kolskyc, M. (2012). Lessons learned in implementing peer-assisted learning. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 20(3), 19–30
 17. Beder, Sh. (2000). *Selling the work ethic: From Puritan pulpit to corporate*. London: Zed Books.
 18. Beijjaard, D., Meijer, P., Verloop, N. (2004) Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teacher and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
 19. Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A., Tipton, S. M. (1985). *Habits of the heart*. New York: Harper & Row.
 20. Beresnevičienė, D. (2003). *Jaunojo suaugusiojo psichologija*. Vilnius: Presvika.
 21. Berg, J. M., Grant, A. M., Johnson, V. (2010). When callings are calling: crafting work and leisure in pursuit of unanswered occupational callings. *Organizational Science*, 21 (5), 973–994.
 22. Bernstein, P. (1997). *American work values: Their origin and development*. Albany: SUNY Press.
 23. Berr, S. A., Church, A. H., Waclawski, J. (2000). The right relationship is everything: Linking personality preferences to managerial behaviors. *Human Resource Development Quarterly*, 11 (2), 133–156.
 24. Berry, A. (2009). Professional self-understanding as expertise in teaching about teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15 (2), 305–318.

25. Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
26. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
27. Bono, J. E., Colbert, A. E. (2005). Understanding responses to multisource feedback: the role of core self-evaluations. *Personnel Psychology*, 58, 171–203.
28. Braslauskienė, R., Petružienė, S., Saveljeva, R. (2011). Socialinę pedagogiką studijuojančiųjų požiūris į karjerą ir profesinį pašaukimą. *Pedagogika*, 102, 81–86.
29. Bubnys, R. (2012). *Reflektyvaus mokymo(si) metodų diegimo aukštojoje mokykloje metodika: refleksija kaip besimokančiųjų asmeninės ir profesinės raidos didaktinis metodas*. Šiauliai: Šiaulių valstybinė kolegija.
30. Bunderson, J. S., Thompson, J. A. (2009). The call of the wild: Zookeepers, callings, and the double-edged sword of deeply meaningful work. *Administrative Science Quarterly*, 54, 32–57.
31. Carter, K., Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In B. Sikula, R. Geyton (Eds.), *Handbook of research in teacher education*, 120–142. New York, NY: Simon & Shuster MacMillan.
32. Chang-Kredl, S., Kingsley, S. (2014). Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and Teacher Education*, 43, 27–36.
33. Chin-Yen, C., (1998). The Self-Awareness-Training-Program in Counselor-Education. International Conference on Counseling in the 21th century: Sydney: Australia.
34. Church, A. H., Rogelberg, S. G., Waclawski, J. (2000). Since when is no news good news? The relationship between performance and response rates in multirater feedback. *Personnel Psychology*, 53, 435–451.
35. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
36. Colozzi, E. A., Colozzi, L. C. (2000). College students' callings and careers: An integrated values-oriented perspective. In D. A. Luzzo (Ed.), *Career counselling of college students: An empirical guide to*

- strategies that work* (pp. 63–91). Washington, DC: American Psychological Association.
37. Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.
 38. Čekanavičius, V., Murauskas, G. (2002). *Statistika ir jos taikymai II*. Vilnius: TEV.
 39. Čepukas, R. (2001). Socialinių pedagogų veiklos, profesinių kompetencijų ir studijų tikslų santykis. *Pedagogika*, 51, 21–26.
 40. *Dabartinės lietuvių kalbos gramatika*. (2005). Vilnius, Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
 41. Dalton, C. J. (2001). Career and calling: Finding a place for the spirit in work and community. *New Directions for Student Services*, 95, 17–25.
 42. Danilevičius, E. (2008). Karjeros projektavimo ir karjeros planavimo ugdymo edukologinės prielaidos. *Pedagogika*, 92, 110–115.
 43. Danilevičius, E. (2014). Mokytojo pašaukimas – meilės dialogo įbūtinimas. *LOGOS*, 79, 153–162.
 44. Danilevičius, E. (2013). Profesinio pašaukimo identifikavimo kompetencijos ugdymas – asmenybės tiesos apie save pažinimo prielaida. *LOGOS*, 76, 91–100.
 45. Danilevičius, E. (2001). Profesinis pašaukimas žmogaus prigimties ir brandžios asmenybės ugdymo kontekste. *Pedagogika*, 51, 99–109.
 46. Davidson, J. C., Caddell, D. P. (1994). Religion and the meaning of work. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 33(2), 135–147.
 47. Dawson, J. (2005). A history of vocation: Tracing a keyword of work, meaning and moral purpose. *Adult education quarterly*, 55(3), 223.
 48. Deptula, P., Chun, M. (2013). A literature review of professionalism in surgical education: Suggested components for development of a curriculum. *Journal of Surgical Education*, 70(3), 408–422.
 49. Dik, B. J., Duffy, R. D. (2008). Calling and vocation at work: Definitions and prospects for research practice. *The Counseling Psychologist*, 8, 48–61.
 50. Dik, B. J., Duffy, R. D. (2009). Calling and vocation at work. *The Counseling Psychologist*, 37, 424–450.

51. Dik, B. J., Duffy, R. D. (2012). Research on work as a calling: introduction to the special issue. *Journal of Career Assessment*, 20(3), 239–241.
52. Dik, B. J., Duffy, R. D., Eldridge, B. (2009). Calling and vocation in career counseling: Recommendations for promoting meaningful work. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40, 625–632.
53. Dik, B. J., Eldridge, B. M., Steger, M. F., Duffy, R. D. (2012). Development and validation of the Calling and Vocation Questionnaire (CVQ) and Brief Calling Scale (BCS). *Journal of Career Assessment*, 20(3), 242–263.
54. Dik, B. J., Sargent, A. M., Steger, M. F. (2008). Career development strivings: Assessing goals and motivation in career decision-making and planning. *Journal of Career Development*, 35, 23–41.
55. Dik, B. J., Steger, M. F. (2008). Randomized trial of a calling-infused career workshop incorporating counselor self-disclosure. *Journal of Vocational Behavior*, 35(2), 203–211.
56. Dhunpath, R. (2000) Life history methodology: "narradigm" regained. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13 (5), 543–551.
57. Dobrow, S. (2004). Extreme subjective career success: A new integrated view of having a calling. Academy of Management Conference Best Paper Proceedings, Philadelphia. [Žiūrėta 2010-02-15]. Prieiga per internetą: <http://www.bnet.fordham.edu/dobrow/Papers.html>
58. Dobrow, S. (2007). The development of calling: A longitudinal study of musicians. *Academy of Management Conference, Philadelphia*. [Žiūrėta 2010-02-15]. Prieiga per internetą: <http://www.bnet.fordham.edu/dobrow/Papers.html>
59. Dobrow, S., Tosti-Kharas, J. (2011). Calling: The development of a scale measure. *Personnel Psychology*, 64, 1001–1049.
60. Dobrow, S., Tosti-Kharas, J. (2012). Listen to your heart? Calling and receptivity to career advice. *Journal of Career Assessment*, 20, 264–280.
61. Donnelly, R., Fitzmaurice, M. (2011). Towards productive reflective practice in microteaching. *Innovations in Education and Training International*, 48 (3), 335–346.

62. Duffy, R. D., Allan, B. A., Bott, E. M. (2012). Calling and life satisfaction among undergraduate students: Investigating mediators and moderators. *Journal of Happiness Studies*, 13, 469–479.
63. Duffy, R. D., Allan, B. A., Bott, E. M., Dik, B. J. (2014). Does the source of a calling matter? External summons, destiny, and perfect fit. *Journal of Career Assessment*, 22, 562–574.
64. Duffy, R. D., Allan, B. A., Dik, B. J. (2011). The presence of a calling and academic satisfaction: Examining potential mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 74–80.
65. Duffy, R. D., Autin, K. L. (2013). Disentangling the link between perceiving a calling and living a calling. *Journal of Counseling Psychology*, 60, 219–227.
66. Duffy, R. D., Autin, K. L., Allan, B. A., Douglass, R. P. (2015). Assessing work as a calling: An evaluation of instruments and practice recommendations. *Journal of Career Assessment*, 23(3), 351–366.
67. Duffy, R. D., Bott, E. M. (2014). A two-wave longitudinal study of career calling among undergraduates: Testing for predictors. *Journal of Career Assessment*, 22 (2), 50–59.
68. Duffy, R. D., Bott, E. M., Allan, B. A., Torrey, C. L., Dik, B. J. (2012). Perceiving a calling, living a calling, and job satisfaction: Testing a moderated, multiple mediator model. *Journal of Counseling Psychology*, 59, 50–59.
69. Duffy, R. D., Dik, B. J. (2013). Research on calling: What have we learned and where are we going? *Journal of Vocational Behavior*, 83, 428–436.
70. Duffy, R. D., Dik, B. J., Blustein, C. (2010). Incorporating calling into career counseling: how and for whom? *Career Planning & Adult Development Journal*, 25 (4), 74–86.
71. Duffy, R. D., Foley, P. F., Raque-Bodgan, T. L., Reid-Marks, L., Dik, B. J., Castano, M., Adams, C. M. (2012). Counseling psychologists who view their careers as a calling: A qualitative study. *Journal of Career Assessment*, 20, 293–308.
72. Duffy, R. D., Sedlacek, W. E. (2007). The presence of and search for a calling: Connections to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 590–601.
73. Duffy, R. D., Sedlacek, W. E. (2010). The salience of a career calling among college students: Exploring group differences and links

- to religiousness, life meaning, and life satisfaction. *The Career Development Quarterly*, 59 (1), 27–41.
74. Dulskis, R. (2007). *Maldos teologija ir pašaukimai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
 75. Duval, T. S., Silvia, P. J. (2001). *Self-awareness and causal attribution: A dual systems theory*. Boston: Kluwer Academic.
 76. Duval, T. S., Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self awareness*. New York: Academic Press.
 77. Elangovan, A. R., Pinder, C. C., McLean, M. (2010). Callings and organizational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 428–440.
 78. Elias, J. L. (2003). Reflections on the vocation of religious educator. *Religious education*, 98 (3), 297–310.
 79. Epstein, R. M., Siegel, D. J., Silberman, M. (2008). Self-monitoring in clinical practice: A challenge for medical educators. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 28 (1), 5–13.
 80. Estola, E. (2003). Hope as work: Student teachers constructing their narrative identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 181–203.
 81. *Filosofijos žodynas*. (1975). Vilnius: Mintis.
 82. Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013–1055.
 83. Fortune, A. E., McCarthy, M., Abramson, J. S. (2001). Student learning processes in field education: Relationship of learning activities to quality of field instruction, satisfaction, and performance among MSW students. *Journal of Social Work Education*, 37(1), 111–124.
 84. Fraser, N., Gordon, L. (1994). A genealogy of dependency: Tracing a keyword of the U. S. welfare state. *Signs*, 19 (2), 309-336.
 85. French, J. R., Domene, J. F. (2010). Sense of "calling": An organizing principle for the lives and values of young women in university. *Canadian Journal of Counselling & Psychotherapy*, 44, 1-14.
 86. Fry, T. (Ed.) (1980). *The rule of St. Benedict in English*. Collegeville, MN: Liturgical Press.
 87. Furlong, C. (2013). The teacher I wish to be: Exploring the influence of life histories on student teacher idealized identities. *European Journal of Teacher Education*, 36, 68–83.

88. Galles, J. A., Lenz, J. G. (2013). Relationships among career thoughts, vocational identity, and calling: Implications for practice. *The Career Development Quarterly*, 61, 240–248.
89. Gazica, M. W., Spector, P. E. (2015). A comparison of individuals with unanswered callings to those with no calling at all. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 1–10.
90. Giedraitienė, T. (1992). Būsimųjų pedagogų atrankos X–XII klasėse kompleksinės programos sudarymas ir jos įgyvendinimas. Pedagogikos mokslų kandidato disertacijos autoreferatas. Vilnius.
91. Gillis, A. J. (2001). Journal Writing in Health Education. *New Directions for Adult And Continuing Education*, 90, 49–58.
92. Goldman, H. (1988). *Max Weber and Thomas Mann: Calling and the shaping of the self*. Oakland: University of California Press.
93. Goodstone, M. S., Diamante, T. (1998). Organizational use of therapeutic change strengthening multisource feedback systems through interdisciplinary coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 50(3), 152–163.
94. Green, J. L., Camilli, G., Elmore, P. B. (2006). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. New York: Routledge.
95. Grossman, P., McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 184–205.
96. Gučas, A. (1937). *Pašaukimas ir darbas. Psichotechnikos bruožai tėvams, mokytojams ir įmonininkams*. Kaunas.
97. Gustafson, J. M. (1982). Professions as "callings". *Social Service Review*, 56(4), 501–515.
98. Gwet, K. L. (2012). *Handbook of Inter-Rater Reliability: The Definitive Guide to Measuring the Extent of Agreement Among Multiple Raters*. Gaithersburg: Advanced Analytics, LLC.
99. Haggarty, L., Postlethwaite, K. (2012). An exploration of changes in thinking in the transition from student teacher to newly qualified teacher. *Research Papers in Education*, 27, 241–262.
100. Hagmaier, T., Abele, A. E. (2012). The multidimensionality of calling: conceptualisation, measurement and a bicultural perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 39–51.
101. Hall, D. T., Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 155–76.

102. Hansen, J. T. (2009). Self-awareness revisited: Reconsidering a core value of the counseling profession. *Journal of Counseling & Development*, 87, 186–193.
103. Hardy, L. (1990). *The fabric of this world: Inquiries into calling, career choice, and the design of human work*. Grand Rapids: William B. Eerdmans Publishing Company.
104. Hernandez, E. F., Foley, P. F., Beitin, B. K. (2011). Hearing the call: A phenomenological study of religion in career choice. *Journal of Career Development*, 38, 62–88.
105. Hill, R. (1996). *Historical context of the work ethic*. Athens: University of Georgia, [interaktyvus], [Žiūrėta 2006 10 27]. Prieiga per internetą: <http://www.coe.uga.edu/~rhill/workethic/hist.htm>
106. Hirschi, A. (2011). Callings in career: A typological approach to essential and optional components. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 60–73.
107. Hirschi, A. (2012). Callings and work engagement: Moderated mediation model of work meaningfulness, occupational identity, and occupational self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 59 (3), 479–485.
108. Hirschi, A., Herrmann, A. (2012). Vocational identity achievement as a mediator of presence of calling and life satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 20 (3), 309–321.
109. Hirschi, A., Herrmann, A. (2013). Calling and career preparation: Investigating developmental patterns and temporal precedence. *Journal of Vocational Behavior*, 83 (1), 51–60.
110. Hodgetts, R. M., Luthans, F., Slocum, J. W. (1999). Strategy and HRM initiatives for the '00s environment: redefining roles and boundaries linking competencies and resources'. *Organizational Dynamics*, 28(2), 7–21.
111. Hunter, I., Dik, B. J., Banning, J. H. (2010). College students' perceptions of calling in work and life: A qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 178–186.
112. Indrašienė, V., Kolbergytė, A. (2011). Grupinės terapijos element taikymo asmenybės saviugdų procese teorinės prielaidos. *Socialinis darbas*, 1, 49–55.
113. Ivanauskienė, V., Liobikienė, N. (2005). Socialinio darbo studentų savirefleksijos gebėjimų ugdymas teoriniuose kursuose. *Socialinis darbas, Nr.4(1)*, 118–121.

114. Jonutytė, I. (2007). Asmenybės savybių svarba socialinio pedagogo profesinės veiklos sėkmei, jų tobulinimas. *Tiltai*, 2 (39), 113–122.
115. Jovaiša, L. (1981). *Asmenybė ir profesija*. Kaunas: Šviesa.
116. Jovaiša, L. (1993). *Edukologijos pradmenys*. Vilnius: Šiaulių universiteto leidykla.
117. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
118. Jovaiša, L. (1999). *Profesinio konsultavimo psichologija*. Vilnius: Agora.
119. Jovaiša, L. (2001). *Ugdymo mokslas ir praktika*. Vilnius: Agora.
120. Kaminsky, S. E., Behrend, T. S. (2015). Career Choice and Calling: Integrating Calling and Social Cognitive Career Theory. *Journal of Career Assessment*, 23, 383–398.
121. Kardelis, K. (2007). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
122. Kavaliauskienė, V. (2001). *Pedagoginis pašaukimas ir jo ugdymas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
123. Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995–1006.
124. Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272.
125. Kelchtermans, G., Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26, 45–62.
126. Kolden, M. (1994). Work and meaning: some theological reflections. *Interpretation*, 48 (3), [Žiūrėta 2006 06 25]. Prieiga per internetą: <http://find.galegroup.com/itx/infomark.do?&contentSet=IAC-Documents&type=retrieve&tabID=T002&prodId=ITOF&docId=A15622037&source=gale&srcprod=ITOF&userGroupName=lmba4&version=1.0>
127. Kritinio mąstymo ugdymas sėkmingai ateities karjerai (2006). [Žiūrėta 2015 10 25]. Prieiga per internetą: http://www.sdcentras.lt/leid/mind_turinys.pdf

128. Kučinskas, V., Kučinskienė, R. (2000). *Socialinis darbas švietimo sistemoje. Teoriniai aspektai. Studijų knyga*. Klaipėda: KU leidykla.
129. Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo metodologija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
130. Legkauskas, V. (2000). Tapatumas ir savimonė: jungtis tarp jungtis tarp psichologijos ir sociologijos. *Sociologija: mintis ir veiksmas*, 3-4, 62–72.
131. Leliūgienė, I. (1997). *Žmogus ir socialinė aplinka*. Kaunas: Technologija.
132. Leliūgienė, I. (2003). *Socialinė pedagogika*. Kaunas: Technologija.
133. Lileikienė, T., Petkevičiūtė, R., (2003). Besimokančių suaugusiųjų požiūris į karjerą. *Profesinis rengimas*, 7, 128–141.
134. Liobikienė, I. Bukauskienė, L. (2014). Jaunuolių vertybių ir profesijos pasirinkimo sąveika. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 25, 98–108.
135. Litvack, A., Mishna, F., Bogo, M. (2010). Emotional reactions of students in field education: an exploratory study. *Journal of Social Work Education*, 46(2), 227–243.
136. Leonardelli, C. A., Gratz, R. R. (1986). Occupational therapy education: the relationship of purpose, objectives, and teaching models. *The American Journal of Occupational Therapy*, 40, 96–102.
137. London, M. (2001). *How People Evaluate Others in Organizations*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
138. London, M., Smither, J. W. (1995). Can multisource feedback change perceptions of goal accomplishment, self-evaluations, and performance-related outcomes? Theory-based applications and direction for research. *Personnel Psychology*, 48, 803–839.
139. Long, J. (1994). Teaching strategies through microteaching. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 22(2), 129–137.
140. LR Seimo nutarimas 2013 m. gruodžio 23 d. Nr. XII-745 „Dėl Valskybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos patvirtinimo“ [žiūrėta 2014-11-10]. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/legalAct.html?documentId=b1fb6cc089d911e397b5c02d3197f382>
141. LR Seimo nutarimas 2007 m. balandžio 3 d. Nr. X-1065 „Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatymo pakeitimo įstatymas“ [žiūrėta 2016-08-20]. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.520097AFEB05>

- 142.LR švietimo ir mokslo ministro 2013 m. birželio 25 d. įsakymo Nr. V-580 redakcija *Nacionalinė profesinio orientavimo švietimo sistemoje programa*. [žiūrėta 2014-11-10]. Prieiga per internetą:
- 143.http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=312948&p_query=&p_tr2=
- 144.LR švietimo įstatymas. 2011 03 17 įstatymu Nr. XI-1281 (Žin., 2011, Nr. 38-1804).
- 145.LR švietimo ir mokslo ministro 2001 m. gruodžio 14 d. įsakymas Nr. 1667 „*Dėl socialinio pedagogo kvalifikacinių reikalavimų ir pareiginių instrukcijų patvirtinimo*“ [žiūrėta 2016-08-10]. Prieiga per internetą:
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=161532&p_query=&p_tr2=
- 146.LR Vyriausybės nutarimas 2010 m. gruodžio 1 d. Nr. 1715 „*Dėl Nacionalinės jaunimo politikos 2011–2019 metų plėtros programos patvirtinimo*“. [žiūrėta 2014-11-10]. Prieiga per internetą:
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=387971
- 147.LR Vyriausybės nutarimas 2012 m. lapkričio 28 d. Nr. 1482 „*Dėl 2014–2020 metų nacionalinės pažangos programos patvirtinimo*“. [žiūrėta 2014-11-10]. Prieiga per internetą:
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=439028&p_query=&p_tr2=
- 148.Meilaender, G. (2000). *Working: Its meaning and its limits*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- 149.Mintz, A. (1978). *George Eliot and the novel of vocation*. Cambridge: Harvard University Press.
- 150.Morin, A. (2011). Self-Awareness part 1: Definition, measures, effects, functions, and antecedents. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(10), 807–823.
- 151.Norcini, J., Burch, V. (2007). Workplace-based assessment as an educational tool. *Medical Teacher*, 29(9), 855–871.
- 152.Novak, M. (1996). *Business as a calling: work and the examined life*. New York: The Free Press.
- 153.O’Rourke, R. (1998). The learning journal: From chaos to coherence. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 23(4), 403–413.

154. Osrtoff, C., Atwater, L. E., Feinberg, B. J. (2004). Understanding self-other agreement: a look at rater and ratee characteristics, context, and outcomes, *Personel Psychology*, 57 (2), 333–375.
155. Pakalniškienė, V. (2012). *Tyrimo ir įvertinimo priemonių patikimumo ir validumo nustatymas. Metodinė priemonė*. Vilnius: VU leidykla.
156. Palmer, P. J. (1998). *Courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
157. Palujanskienė, A., Pugevičius, A. (2004). Karjeros samprata pedagogikos darbe. *Pedagogika*, 70, 143–148.
158. Peterson, C., Park, N., Hall, N., Seligman, M. E. P. (2009). Zest at work. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 161–172.
159. Phillips, A. G., Silvia, P. J. (2005). Self-awareness and the emotional consequences of self-discrepancies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 703–713.
160. Polonsky, K. (2011). Diary writing and creativity: A qualitative case study of self-consciousness. *Leading Undergraduate Work in English Studies*, 3, 327–341.
161. Praskova, A., Creed, P. A., Hood, M. (2015). The development and initial validation of a career calling scale for emerging adults. *Journal of Career Assessment*, 23 (1), 91–106.
162. Praskova, A., Hood, M., Creed, P. A. (2014). Testing a calling model of psychological career success in Australian young adults: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 125–135.
163. Prigatano, G. P., Schacter, D. L. (1991). *Awareness of deficit after brain injury: Clinical and theoretical issues*. New York: Oxford University Press.
164. *Psichologijos žodynas*. (1993). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla
165. Puzinavičius, B. (2005). *Asmenybės ir grupės psichosocialinė diagnostika*. Vilnius: Krašto apsaugos ministerijos Leidybos ir informacinio aprūpinimo tarnyba.
166. Pukelis, K. (2004). Profesinės karjeros planavimo gebėjimų ugdymo D metodika. Kaunas: VDU leidykla. [Žiūrėta 2009-09-30]. Prieiga per internetą: http://www.vdu.lt/skc/downloads/prof_orient/profesines_karjeros_planavimo_gebejimu_ugdymo_d_metodika.pdf

167. Pukėnas, K. (2009). Kokybinių duomenų analizė SPSS programa. Mokomoji knyga. [Žiūrėta 2016-04-04] Prieiga per internetą: http://www.lsu.lt/sites/default/files/dokumentai/studentams/norminiai_dokumentai/paskaitos/kokybiniu_biniu_duomenu_analize_SPSS_programa.pdf
168. Ramaligėla, S. M. (2014). Assessing Fourth year Student-Teachers' understanding of Self-Evaluation Report Writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3838–3842. [žiūrėta 2014-10-20]. Prieiga per internetą: http://ac.els-cdn.com/S1877042814008684/1-s2.0-S1877042814008684-main.pdf?_tid=83453cba-584d-11e4-a2db-00000aacb35e&acdnat=1413805246_5e95c6ae477c8c7b3c563d5326be66d6
169. Ramonas, A., Melnikov, E. (2004). J. Kalvino religiška pagrįstos Ženevos socialinės pedagogikos metmenys (1536–1564). *Tiltai*, 25, 97–118.
170. Raudeliūnaitė, R. (2010). Experience in study practice of social work students: Analysis of written reflections. *Social Work Research Papers*, 9 (2), 48–55.
171. Riggio, R. E., Reichard, R. J. (2008). The emotional and social intelligences of effective leadership: An emotional and social skill approach. *Journal of Managerial Psychology*, 23, 169–185.
172. Renick, T. F. (1976). Self-understanding and Self-Awareness in a Counselor Education Program. *The Humanistic Educator*, 15(2), 91–97.
173. Roberts, L. M., Creary, S. J. (2012). Positive identity construction: Insights from classical and contemporary theoretical perspectives. In Cameron, K. S., Spreitzer, G. M. (eds). *The Oxford handbook of positive organizational scholarship*. New York: Oxford University Press.
174. Rosin, J. (2015). The necessity of counselor individuation for fostering reflective practice. *Journal of Counseling & Development*, 93, 88–95.
175. Rosso, B. D., Dekas, K. H., Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91–127.
176. Rupšienė, L., Rutkienė, A. (2016). *Edukacinis eksperimentas*. Klaipėda: Kalipėdos u-to leidykla.

177. Rusche, S. N., Jason, K. (2011). "You have to absorb yourself in it": Using inquiry and reflection to promote student learning and self-knowledge. *Teaching Sociology*, 39(4), 338–353.
178. Salling Olesen, H. (2001). Professional identities as learning processes in life histories. *Journal for Workplace Learning*, 13 (7-8), 290-297.
179. Sargeant, J., Mcnaughton, E., Mercer, S., Murphy, D., Sullivan, P., Bruce, D. (2011). Providing feedback: exploring a model (emotion, content, outcomes) for facilitating multisource feedback. *Medical Teacher*, 33, 744–749.
180. Saveljeva, R., Petružienė, S., Braslauskienė, R. (2011). Socialinių pedagogų rengimo kokybės gerinimas plėtojant studijuojančiųjų profesinį pašaukimą ir karjeros viziją. *Tiltai*, 3 (56), 125–135.
181. Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R., Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250.
182. Sikes, P., Everington, J. (2001). Becoming an RE teacher: A life history approach. *British Journal of Religious Education*, 24 (1), 8–19.
183. Silvia, P. J., Duval, T. S. (2001). Objective self-awareness theory: Recent progress and enduring problems. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 230–241.
184. Silvia, P. J., Gendolla, G. H. E. (2001). On introspection and self-perception: Does self-focused attention enable accurate self-knowledge? *Review of General Psychology*, 5, 241–269.
185. Silvia, P. J., Phillips, A. G. (2013). Self-Awareness without awareness? Implicit self-focused attention and behavioral self-regulation. *Self Identity*, 12(2), 114–127.
186. Sedikides, C., Horton, R. S., Gregg, A. P. (2007). The why's the limit: curtailing self-enhancement. with explanatory introspection. *Journal of Personality*, 75 (4), 783–823.
187. Smither, J. W., London, M., Reilly, R. R. (2005). Does performance improve following multisource feedback? A theoretical model, meta-analysis, and review of empirical findings. *Personnel Psychology*, 58, 33–66.
188. Smither, J. W., London, M., Reilly, R. R., Flautt, R., Vargas, Y., Kucine, I. (2004). Discussing multisource feedback with raters and

- performance improvement. *Journal of Management Development*, 23, 456–468.
189. Smither, J. W., Walker, A. G. (2004). Are the characteristics of narrative comments related to improvement in multirater feedback over time? *Journal of Applied Psychology*, 89, 575–581.
190. Snow, C. J., Duval, T. S., Silvia, P. J. (2004). When the self stands out: figure–ground effects on self-focused attention. *Self and Identity*, 3, 355–363.
191. Sosik, J. J., Juzbasicha, J., Chun, J. U. (2011). Effects of moral reasoning and management level on ratings of charismatic leadership, in-role and extra-role performance of managers: A multi-source examination. *The Leadership Quarterly*, 22 (2), 434–450.
192. Steger, M. F., Pickering, N. K., Shin, J. Y., Dik, B. J. (2010). Calling in Work. Secular or Sacred? *Journal of Career Assessment*, 18(1), 82–96.
193. Stovall, P. (2011). Professional virtue and professional self-awareness: A case study in engineering ethics. *Science & Engineering Ethics*, 17 (1), 109–132.
194. Sturm, R. E., Taulor, S. N., Atwater, L. E., Braddy, Ph. W. (2013). Leader self-awareness: An examination and implications of women's under-prediction. *Journal of Organizational Behavior*, 35 (5), 657–677.
195. Subotkevičienė, R. (2008). Mokytojų rengimo tendencijų įvairovė. *Pedagogika*, 90, 37–43.
196. Sutton, A., Williams, H. M., Allinson, C. W. (2015). A longitudinal, mixed method evaluation of self-awareness training in the workplace. *European Journal of Training and Development*, 39 (7), 610–627.
197. Šedžiuvienė, N. (2005). Lietuvos kolegijų dėstytojų individualaus profesinio tapumo barjerai. *Mokslo taikomieji tyrimai Lietuvos kolegijose*, 2, 49–54.
198. Taylor, S. N. (2010). Redefining leader self-awareness by integrating the second component of self-awareness. *Journal of Leadership Studies*, 3(4), 57–68.
199. Thompson, E., Feldman, D. B. (2010). Let your life speak: assessing the effectiveness of a program to explore meaning, purpose, and calling with college students. *Journal of Employment Counseling*, 47(1), 12–19.

200. Teresevičienė, M., Daukšienė, E., Pribušauskaitė, J. (2008) *Konsultanto pasirengimo ir jo asmeninių savybių svarba darbuotojų kompetencijų vertinimo procese*. [Žiūrėta 2016-06-05]. Prieiga per internetą: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/get/LT-LDB-0001:J.04~2008~1367163310601/DS.002.0.01.ARTIC>
201. Tonkin, Th. H. (2013). Authentic versus transformational leadership: assessing their effectiveness on organizational citizenship behavior of followers. *International Journal of Business and Public Administration*, 10 (1), 40–61.
202. Urbonienė, A., Leliūgienė, I. (2004). Profesinio pasirinkimo motyvacijos raiška renkantis socioeducacinio darbo profesijas - tarpkultūrinis palyginimas. *Acta paedagogica Vilnensia*, 13, 62–71
203. Vabalas-Gudaitis, J. (1938). Pedagoginio pašaukimo sąvoka. *Mokykla ir gyvenimas*, 6/7, 141.
204. Vabalas-Gudaitis, J. (1931). *Nauji reaktologiniai testai mokinių darbingumui tirti*. Kaunas: „Spindulio“ b-vės p.
205. Vaitkevičius, J. (1995). *Socialinės pedagogikos pagrindai*. Vilnius: Egalda.
206. Vandemark, L. M. (2006). Awareness of self and expanding consciousness: using nursing theories to prepare nurse-therapists. *Issues in Mental Health Nursing*, 27 (6), 605–615.
207. Vėberis, M. (1997). *Protestantiškoji etika ir kapitalizmo dvasia*. Vilnius: Pradai.
208. Vyšniauskienė, D., Minkutė, R. (2008). *Socialinės veiklos profesinė etika*. Kaunas: Technologija.
209. Vloet, K., Van Swet, J. (2010) 'I can only learn in dialogue!' Exploring professional identities in teacher education. *Professional Development in Education*, 36 (1–2), 149–168.
210. Voveris, V. (1983). *Pedagogo profesija*. Kaunas: Šviesa.
211. Voveris, V. (1992). *Būsimų pedagogų atranka, rengimas studijoms*. Disertacija – mokslinis pranešimas. Vilnius.
212. Voveris, V. (1990). *Pedagogas – mūsų viltis ir nerimas*. Kaunas: Šviesa.
213. Weiss, J. W., Skelley, M. F., Haughey, J. C., Hall, D. T. (2004). Calling, new careers and spirituality: A reflective perspective for organizational leaders and professionals. In *Spiritual Intelligence at Work: Meaning, Metaphor, and Morals. Research in Ethical Issues in Organizations*, 5, 175–201.

214. Wicklund, R. A. (1975). Objective self-awareness. *Advances in Experimental Social Psychology*, 8, 233–275.
215. Wiersma, W., Jurs, S. G. (2009). *Research methods in Education: an introduction*. Boston: Pearson.
216. Wiese, B. S., Freund, A. M., Baltes, P. B. (2002). Subjective career success and emotional well-being: longitudinal predictive power of selection, optimization, and compensation. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 321–335.
217. Williams, R. (1976). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. London: Oxford University Press.
218. Wilkinson, G. A. (1996). Enhancing microteaching through additional feedback from preservice administrators. *Teaching and Teacher Education*, 2(2), 211–221.
219. Wilson, T. D., Dunn, E. W. (2004). Self-knowledge: its limits, value, and potential for improvement. *Annual Review Psychology*, 55, 493–518.
220. Wilson, T. D., Lisle, D. J., Schooler, J. W., Hodges, S. D., Klaaren, K. J., LaFleur, S. J. (1993). Introspecting about reasons can reduce post-choice satisfaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 331–339.
221. Woitowicz, L. A., Domene, J. F. (2013). Relationships between calling and academic motivation in postsecondary students. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 47(4), 460–479.
222. Wolf, S. A., Ballentine, D., Hill, L. A. (2000). "Only connect!" Cross-cultural connections in the reading lives of preservice teachers and children. *Journal of Literacy Research*, 32, 533–569.
223. Wrzesniewski, A. (2012). Callings. In K. S. Cameron, G. M. Spreitzer (Eds.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (pp. 45–55). Oxford, UK: Oxford University Press.
224. Wrzesniewski, A., Dekas, K., Rosso, B. (2009). Callings. In S. Lopez, A. Beauchamp (Eds.), *Encyclopedia of positive psychology* (p. 115–118). Oxford, UK: Blackwell.
225. Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31(1), 21–33.
226. Yugo, J. E. (2009). *The role of calling in emotional labor*. A Dissertation. College of Bowling Green State University.

227. Zang, Sh., Cheng, Q. (2011). Practicum-based microteaching model. *Action in Teacher Education*, 33, 343–358.
228. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41 (2), 64–70.
229. Zhu, X. (2011). Students teachers' reflection during practicum: plenty on action, few in action. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12 (6), 763–775.
230. Žydžiūnaitė, V., Crisafulli, S. (2012). Žinių konstravimas aukštojoje mokykloje, kaip prielaida studento profesinio tapatumo vystymuisi. *Profesinės studijos: teorija ir praktika*, 10, 133–141.
231. Бурдые, П. (2001). *Практический смысл*. СПб.: Алетейя.
232. Конюхов, Н. И. (1996). *Словарь-справочник практического психолога*. Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК".
233. *Рабочая книга школьного психолога* / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др.; под ред. И. В. Дубровиной.- М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
234. Реан, А. А., Бордовская, Н. В., Розум, С. И. (2000). *Психология и педагогика*. Санкт-Петербург: Питер.