

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
SOCIALINĖS PEDAGOGIKOS IR PSICHOLOGIJOS KATEDRA

Socialinės pedagogikos magistrantūros studijų programa

Inga Lukšaitė-Samaitienė

**SOCIALINIO DARBO IR SOCIALINĖS PEDAGOGIKOS STUDIJŲ
PROGRAMŲ STUDENTŲ PROFESINĖS KARJEROS MOTYVACIJOS
SKATINIMO GALIMYBĖS**

Magistro darbas

*Magistro darbo vadovė:
Soc. m. dr. Asta Vaitkevičienė*

2008

Magistro darbo santrauka

Magistro darbo tikslas - atskleisti socialinio darbo ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinės karjeros skatinimo galimybes studijų procese. Siekiama išsiaiškinti, kokie asmeniniai veiksniai skatina studentų profesinę motyvaciją ir tolesnę profesinę karjerą, kokios nuostatos būsimos profesijos atžvilgiu formuojamos paskaitų ir profesinės praktikos metu bei kokie metodai pasitelkiami skatinant studentų profesinės karjeros pasirinkimą aukštosiose mokyklose.

Atliktas kiekybinis tyrimas, kurio instrumentas – uždaro tipo klausimynas. Tyrime dalyvavo 268 studentai, iš jų 125 studijuoja socialinį darbą, 143 - socialinę pedagogiką. Gauti duomenys apdoroti statistinės ir lyginamosios analizės metodais. Svarbiausios tyrimo išvados:

1. Neakivaizdinės studijų formos studentai renkasi socialinio darbo ir socialinės pedagogikos specialybes apgalvotai, o dieninės studijų formos studentai jaučia spaudimą studijuoti iš artimiausios aplinkos arba įstoja atsitiktinai nepatekus į norimas specialybes.
2. Socialinės pedagogikos studentai labiau patenkinti paskaitų metu gaunamomis teorinėmis žiniomis, o socialinio darbo studentai – paskaitų dėstymo kokybe. Socialiniams pedagogams stinga praktinių užduočių pritaikymo praktikoje.
3. Profesinių praktikų metu labiau skatinama socialinių pedagogų profesinės karjeros motyvacija. Jiems taip pat suteikiama daugiau informacijos apie jų profesijos galimybes, tačiau mažiau – apie jų funkcijas skirtingose darbo sferose.
4. Tiek socialiniams darbuotojams, tiek socialiniams pedagogams informacija apie darbo rinkos poreikius, tolesnį mokymąsi ir profesinės karjeros galimybes suteikiama apibendrinta forma neišskiriant atskirų miestų ar regionų. Abi studentų grupės stokoja informacijos apie tolesnių studijų galimybes, ypač apie galimybę studijuoti užsienyje.

Tyrimas patvirtino iškeltas hipotezes, kad socialinio darbo ir socialinės pedagogikos neakivaizdinės studijų formos studentų profesinės karjeros motyvaciją labiausiai įtakoja asmeniniai motyvaciniai veiksniai, kad tiek socialiniams darbuotojams, tiek socialiniams pedagogams stinga informacijos apie profesinės karjeros galimybes studijų metu bei kad socialiniai pedagogai profesinei karjerai studijų metu motyvuojami aukštu teorinių žinių įgijimo lygiu, o socialiniai darbuotojai – praktiniu teorinių žinių pritaikymu, pasitvirtino.

Esminiai žodžiai: socialinis darbuotojas, socialinis pedagogas, profesinė karjera, profesinės karjeros motyvacija.

Turinys

Magistro darbo santrauka	1
Įvadas	3
1 skyrius. SOCIALINIO DARBO IR SOCIALINĖS PEDAGOGIKOS STUDENTŲ TEORINĖS PROFESINĖS MOTYVACIJOS SKATINIMO GALIMYBĖS	7
1.1. Lietuvos švietimo politikos prioritetai ir ribotumai socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų rengimo ir įdarbinimo procese	7
1.1.1. Socialinio darbo ir socialinės pedagogikos, kaip atskirų profesijų, samprata ir vieta šiuolaikinių profesijų kontekste.....	7
1.1.2. Socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų rengimo Lietuvoje realijos ir aktualijos.....	10
1.1.3. Darbo rinkos iššūkiai šiuolaikiniam socialiniam darbuotojui ir socialiniam pedagogui.....	13
1.2. Socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų profesinės karjeros motyvacija.....	15
1.2.1. Asmeniniai profesinės karjeros pasirinkimo interesai socialiniame darbe ir socialinėje pedagogikoje.....	15
1.2.2. Profesinės karjeros projektavimas ir planavimas kaip stiprios profesinės motyvacijos ir sėkmingos karjeros prielaida.....	20
1.3. Profesinės karjeros skatinimo veiksniai ir profesinių kompetencijų plėtra aukštojoje mokykloje	24
1.3.1. Profesinės karjeros motyvacijos ugdymo teorijos ir modeliai	24
1.3.2. Socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų profesinių kompetencijų struktūra ir reikalavimai	36
2 skyrius. SOCIALINIO DARBO IR SOCIALINĖS PEDAGOGIKOS STUDENTŲ PROFESINĖS KARJEROS MOTYVACIJOS SKATINIMO VERTINIMAS	43
2.1. Tyrimo metodika	43
2.2. Tyrimo dalyviai	44
2.3. Asmeninių profesinės karjeros motyvų analizė.....	46
2.4. Socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų profesinės motyvacijos skatinimas paskaitų metu.....	53
2.5. Profesinės karjeros motyvacijos skatinimas profesinių praktikų ir praktinių užsiėmimų metu.....	56
2.6. Žinių apie darbo rinkos poreikių, tolesnio mokymosi ir profesinės karjeros galimybių vertinimo analizė	61
Išvados	66
Literatūra	67
Summary	75

Išvadas

Mokslinė problema ir tyrimo aktualumas:

Karjeros sąvoka suprantama nevienareikšmiškai – tradicinis supratimas vertinamas kaip kilimas organizacijos pareigybių hierarchijoje. Tačiau mokslinėje literatūroje pateikiamos keturios karjeros sampratos: karjera kaip laimėjimai darbinėje aplinkoje, karjera kaip profesija, karjera kaip nuosekli nuolatinio darbo sąsaja ir karjera kaip patirties, sukauptos visą gyvenimą atliekant įvairius vaidmenis, visuma (Valackienė, 2003b). Gumuliauskienė ir kt. (2002) teigia, kad karjerą sėkmingai pasiekti galima tik turint tam tikrų asmeninių, socialinių, edukacinių, profesinių savybių. Taigi karjera suprantama kaip individualus pasirinkimas, kurio esmė - darbo ir gyvenimo kelias, pagrįstas nuolatiniu mokymusi ir tobulėjimu, naujų įgūdžių įvaldymu.

Pirmieji dėmesį į karjeros rinkimosi ir ugdymo motyvaciją atkreipė užsienio šalių autoriai. Žinomiausi jų - D. Super (1954), J. Holland (1959), F. Parsons (1909), L. Busshoff (1977), A. Roe (1959), D. Krumboltz (1975) ir kiti (Baltrėnienė, Volbekienė, 1998; Barvydienė, Beresnevičienė, 1996; Palujanskienė, Pugevičius, 2004). Lietuvoje profesinio studentų pašaukimo problemomis ir vadovavimu karjeros motyvacijos ugdymui mokslininkai domėtasi jau 1918–1940 m., tuo metu publikuoti A. Gučo (1937), J. Vabalo-Gudaičio (1938) ir kitų tyrėjų darbai (Beresnevičienė, 2002b). Vėliau psichologinius ir pedagoginius profesijos ir karjeros rinkimosi klausimus tyrė Jovaiša (1978, 1993, 1998), Kregždė (1982, 1988, 1999), Laužackas (1997, 1998, 2004, 2005), Beresnevičienė (1990, 1995, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2007), Petrauskaitė-Kučinskienė (1996), Pukelis (1995, 1998, 2003, 2004,), Stanišauskienė (1999, 2001, 2002, 2004, 2005), Valackienė (2003, 2005), Petkevičiūtė (2003, 2004), profesinio konsultavimo raidą – Gumuliauskienė (2002).

Nuo 1996 metų profesinės pedagogikos bei vadovavimo karjeros motyvacijai klausimai pradėti analizuoti Kaune, Vytauto Didžiojo universitete, kur, vadovaujant profesoriui Laužackui buvo įkurtas profesinio rengimo centras ir pradėti aktyvūs profesinės veiklos tyrinėjimai (Beresnevičienė, 2002a).

Remiantis nuolatinio mokymosi koncepcija karjera – visą gyvenimą trunkantis procesas įgyjant vis naujų kompetencijų priklausomai nuo asmenybės poreikių ir kintančios darbo rinkos sąlygų (Beresnevičienė, 2005). Tai nuolatinis darbo ir mokymosi derinimo procesas, o šiandieninėje konkurencinėje visuomenėje - kiekvieno asmens individualus rūpestis (Lileikienė, Petkevičiūtė, 2003).

Nėra vieningo vadovavimo studentų profesinės karjeros rinkimosi modelio. Lietuvoje labiausiai žinomi Jovaišos (1978) sudaryta profesinio orientavimo sistema, Beresnevičienės (1990; 1995) sukurti diferencijuoto profesinio orientavimo modelis ir nuolatinio mokymosi

modelis, Kregždės (1988) sukurta profesinių interesų formavimosi psichologijos teorija, Super (1954) profesinio elgesio modeliai, Holland (1959) asmenybės tipų modelis. Kiekviename iš jų pabrėžiama motyvacijos reikšmė profesinės karjeros pasirinkimui, tačiau ji mažai tirta, atlikta nedaug profesinės motyvacijos tyrimų.

Kučinskienės (2003b) atlikti tyrimai parodė, kad studentų rengimosi karjerai Lietuvos aukštosiose mokyklose problemos reikalauja neatidėliotinų sprendimų. Dabartinis išsilavinimas teikia pernelyg siauros karjeros ir adaptacijos darbo rinkoje galimybes. Tik nedaugelis studentų yra išsiugdę gebėjimą racionaliai planuoti savo karjerą ir jos raidą.

Silpna studentų mokymosi motyvacija lemia žemą studentų universitetinės integracijos lygį. Peržvelgus statistinius duomenis paaiškėja, kad daugiau nei pusė socialinių darbuotojų nedirba pagal specialybę – jie renkasi vadybininkų, pardavėjų, administratorių veiklos sritis. Ribačevskaitės, Žukaitienės (2008) atliktas tyrimas atskleidė skaudžią statistiką: iš 60 tyrime dalyvavusių Panevėžio rajono socialinių darbuotojų tik 5% šiuo metu turi įgiję aukštesnį ar aukštąjį socialinio darbo išsilavinimą, ir tik kiek daugiau nei pusė šiuo metu studijuoja socialinį darbą. 20% socialinį darbą dirbančių apklaustųjų turi slaugytojo kvalifikaciją, 15% - prekybininko, 13% - buhalterio, o 12% turi tik vidurinį išsilavinimą.

Poimanskienės (2008) atliktas socialinio darbo studentų profesinės motyvacijos transformacijos studijų procese tyrimas atskleidė, kad neakivaizdinės studijų formos studentų motyvas studijuoti socialinį darbą pagal įsisavinimo lygį yra aukštesnis, o pagal motyvo patvarumą - pastovesnis nei dieninės studijų formos respondentų. Autorė daro prielaidą, kad studijų procese dieninės studijų formos respondentų motyvacija kinta labiau nei neakivaizdinės studijų formos respondentų, tačiau neanalizuoja šią kaitą lemiančių veiksnių. Tai byloja ne tik apie karjeros motyvacijos ugdymo būtinumą, bet ir apie profesijos rinkimosi motyvacijos ugdymą.

Remiantis šiuo metu Lietuvoje egzistuojančia situacija šiame tyrime keliami **probleminiai klausimai:**

1. Kokie asmeniniai veiksniai skatina socialinio darbo ir socialinės pedagogikos studentų profesinę motyvaciją ir tolesnę profesinę karjerą?
2. Kokios nuostatos būsimos profesijos atžvilgiu formuojamos socialiniams darbuotojams ir socialiniams pedagogams paskaitų ir profesinės praktikos metu?
3. Kokie metodai pasitelkiami skatinant socialinio darbo ir socialinės pedagogikos studentų profesinės karjeros pasirinkimą aukštosiose mokyklose?

Tyrimo objektas: Socialinio darbo ir socialinės pedagogikos studentų profesinės karjeros motyvacijos skatinimo galimybės studijų procese.

Tyrimo hipotezės:

1. Socialinio darbo ir socialinės pedagogikos neakivaizdinės studijų formos studentų profesinės karjeros motyvaciją labiausiai įtakoja asmeniniai motyvaciniai veiksniai.
2. Socialiniai pedagogai profesinei karjerai studijų metu motyvuojami aukštu teorinių žinių įgijimo lygiu, o socialiniai darbuotojai – praktiniu teorinių žinių pritaikymu.
3. Tiek socialiniams darbuotojams, tiek socialiniams pedagogams stinga informacijos apie profesinės karjeros galimybes studijų metu.

Tyrimo tikslas: Atskleisti socialinio darbo ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų profesinės karjeros skatinimo galimybes studijų procese.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti literatūros šaltinius apie Lietuvos švietimo politikos tendencijas socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų rengimo ir įdarbinimo kontekste, vidinius ir išorinius profesinės karjeros motyvacijos skatinimo veiksnius studijų procese;
2. Nustatyti ir palyginti asmeninius profesijos pasirinkimo ir profesinės karjeros projektavimo veiksnius atlikus socialinio darbo ir socialinės pedagogikos studijų programų dieninės ir neakivaizdinės studijų formos studentų apklausą;
3. Nustatyti aukštosios mokyklos dėstytojų propaguojamus profesinės motyvacijos skatinimo veiksnius;
4. Ištirti būsimųjų socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų profesinės karjeros motyvacijos skatinimo galimybes praktikos vietose;
5. Palyginti socialinio darbo ir socialinės pedagogikos studijų programų studentų gaunamos informacijos apie darbo rinkos poreikius, tolesnio mokymosi ir profesinės karjeros galimybes.

Tyrimo imtis. Tyrimas atliktas Šiaulių kolegijos sveikatos fakultete ir Šiaulių universiteto socialinės gerovės ir negalės studijų fakultete 2008 metų balandžio mėnesį. Tyrime dalyvavo 268 studentai, iš jų 125 studijuoja socialinį darbą, 143 - socialinę pedagogiką. Respondentai atrinkti paprastosios atsitiktinės atrankos būdu, kur pagrindinis kriterijus yra studijuojama profesija ir studijų forma.

Tyrimo metodologija ir metodai. Tyrimui parengtas uždaro tipo klausimynas (priedas 1, priedas 2), kuris sudarytas remiantis atlikta tyrimo objekto operacionalizacija (priedas 3). Tyrimo rezultatai apdoroti SPSS statistiniu paketu (SPSS for Windows 16.0), taikoma statistinė ir lyginamoji duomenų analizė.

Pagrindinės sąvokos:

KARJERA – iš pašaukimo kylančių ir besitęsiančių visą gyvenimą žmogaus atliekamų socialiai reikšmingų vaidmenų, darbo vietų ir jose užimamų pareigų bei pasisėkimų seka,

susijusi su saviraiška ir individualiu tobulėjimu bei atsispindinti asmenybės gyvenimo viziją ir stilių (Laužackas, 2005b).

MOTYVACIJA – psichofiziologinis procesas, reguliuojantis asmenybės veiklą ir santykius su aplinka motyvų kaitos pagrindu (Jovaiša, 2007).

PROFESIJA – atitinkamomis žiniomis, gebėjimais (mokėjimais ir įgūdžiais) pagrįstos žmonių veiklos kombinacijos, teikiančios jiems materialinio apsirūpinimo ir aktyvaus įsijungimo į visuomeninio gyvenimo struktūras prielaidas (Laužackas, 2005b).

PROFESINĖ KARJERA – tai nuostatų ir elgsenos momentų seka, susijusi su asmeniu, dirbančiu savo darbą, pažiūromis ir motyvais (Stanišauskienė, Večkienė, 1999)

SOCIALINIS DARBAS – specifinė profesinė veiklos rūšis, teikianti žmogui valstybinę ir nevalstybinę pagalbą siekiant užtikrinti socialinę, kultūrinę ir materialinę jo gyvenimo lygį, suteikti pagalbą žmogui, šeimai ar žmonių grupei asmenybės orumui palaikyti ir laisvai jai vystytis (Tidikis, 2003).

SOCIALINĖ PEDAGOGIKA - viena iš antropologijos mokslo šakų, tirianti žmogų socialinių, kultūrinių jo gyvenimo sąlygų fone, ieškanti būdų, kaip pažinti žmogų grupėje, visuomenėje, visuomenės raidoje ir rasti priemones, kaip daryti jam įtaką, padėti pritapti socialinėje aplinkoje, išmokyti jį kaip grupės narį, subjektą pasirinkti aplinką, pačiam socializuotis ir netgi keisti aplinką atsižvelgiant į savo poreikius ir galimybes (Vaitkevičius, 1995).

VADOVAVIMAS KARJERAI – sisteminga veikla, apimanti procesus, metodikas, pastangas, nukreiptas į pagalbą individui suprasti ir gerinti savęs pažinimą, mokymosi, darbo pasaulio ir laisvalaikio galimybių supratimą, išplėtoti sprendimų priėmimo gebėjimus, reikalingus savo karjerai kurti ir valdyti (Laužackas, 2005b).

Magistro darbo struktūra: Magistro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, 2 skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas (124 šaltiniai), santrauka anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 14 lentelių ir 5 paveikslai. Prieduose pateikiami klausimynų pavyzdžiai ir tyrimo objekto operacionalizacijos schema. Darbo apimtis – 75 puslapiai.

I. SOCIALINIO DARBO IR SOCIALINĖS PEDAGOGIKOS STUDENTŲ TEORINĖS PROFESINĖS MOTYVACIJOS SKATINIMO GALIMYBĖS

1.1. Lietuvos švietimo politikos prioritetai ir ribotumai socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų rengimo ir įdarbinimo procese

1.1.1. Socialinio darbo ir socialinės pedagogikos, kaip atskirų profesijų, samprata ir vieta šiuolaikinių profesijų kontekste

Tiek socialinis darbas, tiek socialinė pedagogika Lietuvoje yra pakankamai naujos, tik po Lietuvos Nepriklausomybės atkūrimo išsivirtinusios profesijos. Anot Lorenz (1998) (cit. Večkienė, Povilaikaitė, 2005), visose XX a. visuomenėse socialinis darbas laikomas nauja profesija ir siejamas su modernumo reiškiniu bei jo prieštaravimu. Formuojantis postindustrinei visuomenei socialinio darbo paradigma kinta. Ši kaita mūsų šalyje gali būti suvokiama skirtingai, nes tik XX a. II pusėje pradėtas inicijuoti socialinis darbas kaip nauja profesija.

Snieškienė (2007) pateikia kiek skeptišką požiūrį į socialinio darbo, kaip atskiros profesijos, išsivirtinimą Lietuvoje. Autorė jį traktuoja kaip importuotą socialinės ekonominės revoliucijos produktą. Būtent dėl to socialinio darbo misija nėra aiški, biurokratams šiuolaikiniai socialinio darbo metodai atrodo nerealūs, o pats darbas traktuojamas kaip labdara. Todėl tradiciškai iš socialinio darbuotojo tikimasi, kad jis dalins labdarą, tyrinės ir kontroliuos kitų žmonių gyvenimus, kad asmenys, esantys ne socialinės rizikos grupėse, galėtų saugiau ir ramiau gyventi. Būtent dėl tokio socialinių funkcijų ir vaidmenų nustatymo, o iš dalies ir pačių socialinių darbuotojų tų vaidmenų prisiėmimo, socialinio darbo profesija mažai pasitiki tiek piliečiai, tiek ir valstybės institucijos bei žmogaus gerove ir sveikata besirūpinančių tradicinių profesijų atstovai.

Remiantis Bagdonu (2001), šiandien Lietuvoje jau galima išskirti socialinio darbo, kaip profesijos mokymo, tam tikrus istorinius periodus:

1. 1990-1991 m. periodas - socialinio darbo sąvokos priėmimo laikotarpis; tuo metu vyksta socialinės apsaugos reforma, išryškėja socialinio darbo poreikis.
2. 1992-2002 m. periodas - socialinio darbo profesionalizacija, kai beveik visose Lietuvos aukštosiose mokyklose kuriamos socialinio darbo programos; formuojasi teisinė bazė, leidžianti stiprėti socialinių paslaugų sektoriui, didėja tarptautinės paramos įtaka studijų programų turiniui bei vyksta pirminė socialinių darbuotojų atestacija.
3. Nuo 2002 m. iki dabar - profesionalaus socialinio darbo bei pilietinio sektoriaus (NVO) stiprinimas, socialinio darbo tyrimų mokslinės-taikomosios erdvės plėtra bei socialinė integracija į Europos Sąjungos socialines struktūras, kuri užtikrina socialinių garantijų ir socialinių paslaugų internacionalizaciją atitinkamos socialinio darbo kokybės kontekste.

Šią sparčią socialinio darbo plėtotę XX a. atspindi Skidmore, Trackeray, Farley (1994) (cit. Večkienė, Povilaikaitė, 2005) apibrėžimas, kuriame teigiama, kad socialinis darbas yra „menas, mokslas, profesija, padedanti asmenims, grupėms ir bendruomenėms spręsti problemas ir pasiekti pasitenkinimą savo veikla, t.y. socialinio darbo praktika per asmeninį, grupinį ar bendruomenės savitarpio santykį“. Taigi, socialinis darbas, kaip nauja profesija, skirta rengti profesionalius socialinius darbuotojus, gebančius prognozuoti socialines problemas, rinkti, sisteminti ir vertinti informaciją, analizuoti priežastis, sukeliančias kliento socialines problemas, bendrauti ir bendradarbiauti su klientu ir jo aplinką, analizuoti ir vertinti individualią probleminę situaciją, vertinti išteklius ir parinkti tinkamą paramos modelį, sudaryti paramos programą, planuoti išteklius socialinei paramai, teikti socialines paslaugas, vykdyti prevencinę veiklą, taikyti komandinio darbo principus (Socialinio darbuotojo profesinio rengimo standartas. 2000).

Socialinio darbo profesionalizacija prasidėjo 1991-1992 m., kai Vytauto Didžiojo universitetas bei Utenos kolegija pradėjo rengti socialinius darbuotojus. Aplinkybės socialinio darbo pokyčiams buvo itin palankios – plėtojosi ir tobulėjo teisinis socialinio darbo reglamentavimas, sparčiai kito socialinio darbo infrastruktūra, atsirado didžiulė socialinės srities parama ne tik finansuojamais projektais, bet ir kaip teorinis bei praktinis mokymas. Plėtojosi Lietuvos socialinių darbuotojų asociacija, tapusi svarbia profesinės savireguliacijos grandimi (Vareikytė, 2001).

Tačiau visai jaunutė ir besiformuojanti socialinio darbo profesija pateko į labai nepalankią jai vystytis socialinę – ekonominę aplinką, kurios pagrindiniai požymiai, anot Snieškienės (2007), yra:

1. paveldėtas totalitarinio režimo sistemos suformuotas mąstymas ir išmoktas bejėgiškumas,
2. ekstremaliai neoliberalistinė su socialinio darvinizmo (turi išlikti tik stipriausieji) priemaišomis ekonominė politinė aplinka, kuri palanki globalios ekonomikos raidai, tačiau ne atliepimui į valstybės piliečių poreikius ir interesus, ko pasekoje didėja atotrūkis tarp ekonominio augimo ir jo prieinamumo kiekvienam fiziniam asmeniui.

Net ir patekęs į universitetines mokymo programas, socialinis darbas visada užėmė kiek žemesnę padėtį tarp akademinų disciplinų, kadangi jis buvo dėstomas tik taikomojo pobūdžio universitetuose, labiau susijusiuose su praktika. Dėl to kilusi diskusija, ar socialinis darbas yra „tikra“ disciplina, šiuo metu gauna teigiamą atsakymą mokslininkų bendruomenėje taip pat ir dėl augančios mokslinės tiriamosios veiklos (Wilfried, Windheuser, 2006)

Paraleliai socialiniams darbuotojams Lietuvoje pradėti rengti ir socialinės pedagogikos specialistai, kurių terminą XIX amžiaus viduryje pasiūlė Dystervegas (Kvieskienė, 2003). Jau nuo pačių pirmųjų studijų programų, pagal kurias buvo rengiami socialiniai darbuotojai/socialiniai pedagogai, įsitvirtinimo Lietuvos aukštosiose mokyklose pradėta

intensyviai diskutuoti, kas yra bendro ir kas skirtingo tarp socialinio pedagogo ir socialinio darbuotojo profesijų (Leliūgienė, Giedraitienė, Rupšienė, 2006).

Lietuvoje, kaip ir Vokietijoje, Šveicarijoje, Šiaurės šalyse, susiformavo tam tikra socialinio pedagogo ir socialinio darbuotojo profesijų takoskyra. Kol kas nėra tikslų dalykinių šių profesijų ribų, nenustatyti dalykiniai jų santykiai, kartu ir aiškūs veiklos turinio bei funkcijų skirtumai. Wilfried, Windheuser (2006) teigia, kad socialinis darbas ir socialinė pedagogika vis labiau suartėja, kadangi logiškai negalima griežtai atskirti jų darbo sričių ir metodų. Šiai minčiai pritaria Leliūgienė, Giedraitienė, Rupšienė (2006) kurios taip pat nemato pagrindo šias profesijas visiškai atskirti. Autorių teigimu, nors vienos aukštosios mokyklos laikėsi formalizuotos socialinio darbuotojo ir socialinio pedagogo profesijų atskyrimo pozicijos ir teigė, kad socialiniai pedagogai – tai socialiniai darbuotojai, dirbantys su vaikais mokyklose, globos institucijose ir kitose ugdymo bei švietimo institucijose, o kitos šias profesijas skirstė pagal jų atliekamas funkcijas: socialinių pedagogų vaidmenį matė socialinių problemų prevencijoje, o socialinių darbuotojų – intervencijoje, tačiau po ilgų procedūrų patvirtinus socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų kvalifikacinius reikalavimus, jau niekas neabejoja, kad šios profesijos yra integralios bei papildančios viena kitą.

Socialinė pedagogika, kaip pedagogikos mokslo atšaka, gali būti traktuojama kaip viena iš antropologijos mokslo šakų, tirianti žmogų jai būdingu požiūriu – socialinių, kultūrinių jo gyvenimo sąlygų fone, ieškanti būdų, kaip pažinti žmogų grupėje, visuomenėje, visuomenės raidoje ir rasti priemones, kaip daryti jam įtaką, padėti pritaipyti socialinėje aplinkoje, išmokyti jį kaip grupės narį, subjektą pasirinkti aplinką, pačiam socializuotis ir netgi keisti aplinką, atsižvelgiant į savo poreikius ir galimybes (Vaitkevičius, 1995).

Pagrindinės socialinės pedagogikos tyrimų kryptys:

- ugdymo funkcijas atliekančių institucijų sąveika kaip vaikų socializacijos veiksnys,
- vaikų gerovės raida,
- deviantinio vaikų elgesio prevencija,
- vaikystės apsauga ir pedagoginė viktimologija, vaikų savimonės, socialinio aktyvumo, gebėjimo adaptuotis besikeičiančioje aplinkoje skatinimas, prevencijos, socializacijos pedagogika (Kvieskienė, 2003).

Buzaitytė-Kašalynienė (2002) teigia, kad socialinis pedagogas yra nuolatinis kliento socialinės aplinkos dalyvis, turintis tikslą taip paveikti jį, kad jis kuo sėkmingiau galėtų spręsti problemas, integruotis į sociumą ir tobulėti. Taigi socialinis pedagogas „ambulatoriškai“ sprendžia kompleksines, bet ne ypač galias problemas, o socialinio darbuotojo interesas apima diferencijuotesnes „didesnes blygybes“, kurioms įveikti reikalingas praktinis sprendimas. Socialinių darbuotojų profesinė veikla daro įtaką pokyčiams visuomenėje, žmonių tarpusavio

santykių problemų sprendimui, padeda stiprinti funkcinio egzistavimo visuomenėje ir žmonių išlaisvinimo gebėjimus siekiant jų gerovės augimo (Bagdonas, 2007). Bet šie skirtumai nesudaro pagrindo ryškiai šių profesijų tipologinei poliarizacijai ir kurios nors iš jų monopolijai (Buzaitytė-Kašalynienė, 2002).

Žvelgiant į tolesnę socialinio darbo Lietuvoje raidą, tikslinga išskirti keletą naujų veiklos arealų: Jucevičienė (2001) pateikia socialinės edukologijos, kaip multidisciplinės mokslo šakos, tiriančios ugdymo procesą formaliose ir neformaliose visuomeninėse institucijose, profesijos svarbą. Ši socialinių mokslų sritis, būdama platesnė už pedagogiką, apimtą ne tik mokyklos, bet ir šeimos bei visuomenės problemas, galėtų būti realus ir platus teorinis pagrindas, gvildenantis asmens tobulinimo, prevencinių perspektyvų numatymo ir jų realizavimo galimybes, taip pat analizuojantis ir įvertinantis sociumo, mokslo, informacijos, kultūros pokyčius. Jovaiša (2001) pasisako už socialinio edukologo, kaip naujo specialisto, plataus profilio socialinės edukacinės veiklos profesionalo, gebančio padėti žmonėms, turintiems socialinių, ugdymo ir ugdymosi problemų, rengimą.

Taigi socialinė pedagogika Lietuvoje, kaip ir daugelyje valstybių, yra pripažintas mokslas, turintis savo objektą ir dalyką, o socialinis darbas traktuojamas daugiau kaip profesinė veikla nei mokslas. Taip yra todėl, kad nėra socialinio darbo mokslinio apibrėžimo (Leliūgienė, Giedraitienė, Rupšienė, 2006). Pasak Bagdono (2001), kiekviena socialinio darbo kryptis, teorinė paradigma, perspektyva turi savo sampratą ir apibrėžimą. Bendra socialinio darbo teorija yra formavimosi procese, nes tai, ką vadiname socialinio darbo teorija, yra gretutinių mokslų (psichologijos, sociologijos, filosofijos, pedagogikos ir t.t.) žinių pritaikymas socialinio darbo objektams analizuoti Jucevičienė (2000) pažymi, kad svarbu nesusiaurinti socialinio darbo praktiką grindžiančių teorijų rato, kadangi atskiros teorijos leidžia spręsti tik tam tikras socialinio darbo erdvės problemas.

1.1.2. Socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų rengimo Lietuvoje realijos ir aktualijos

Globalizacija, informacijos plėtra, sparti kaita, visuomenės išsiskaidymas - tai iššūkiai, į kuriuos pirmoji turi atsakyti švietimo sistema, nes, kaip teigiama LR švietimo įstatyme, Švietimo gairėse, visuomenines priedermes švietimas atliks tik tuomet, kai jo raida lenks bendrąją visuomenės raidą (Dautartas, Rukštelienė, 2006).

Ilgą laiką mokslo ir studijų sferos veiklą reglamentavo Mokslo ir studijų įstatymas, Lietuvos Respublikos Aukščiausiosios tarybos priimtas 1991 m. vasario 12 d. (Nr. I-1052), ir Vyriausybės 1993 m. spalio 14 d. nutarimu patvirtinti Kvalifikaciniai aukštojo mokslo bei Aukštųjų mokyklų steigimo ir atestavimo nuostatai (Targamadžė ir kt., 2000).

Pirmieji socialiniai pedagogai atsirado tik 1989–1991 metais. Jie neturėjo kvalifikacinio laipsnio ir darbo patirties, bet daug dėmesio skyrė delinkventiškų vaikų, asocialių šeimų socialinei reabilitacijai, jų elgesio pozityviems pokyčiams. Dalis pedagogų įsidarbino policijoje, socialinės rūpybos ir kitose tarnybose, tuo padėdami kvalifikuočiau spręsti nepilnamečių problemas, praturtinti paauglių užimtumo, turiningo laisvalaikio praleidimo, laikino įsidarbinimo vasaros laikotarpiu problemas (Kučinskienė, 2003a). Po kiek laiko socialinio darbo pradininkai suprato, kad tokius specialistus turi rengti aukštosios ir aukštesniosios mokyklos. Taip 1991 m. Vilniaus pedagoginiame universitete, vėliau – 1992 m. Vytauto Didžiojo universitete, 1993 m. Šiaulių pedagoginiame institute, 1995 m. Klaipėdos universitete, 1993 m. - Utenos, 1995 m. - Klaipėdos, 1996 m. - Panevėžio aukštesniosiose medicinos mokyklose su užsienio specialistų pagalba pradėti rengti aukštos kvalifikacijos specialistai (Kučinskas, Kučinskienė, 2000).

Nuo 1995 m. organizuotos pirmosios socialinės pedagogikos magistrantūros studijos. 1998 m. prasidėjo socialinės edukologijos bakalauro studijos.

Per pastarąjį dešimtmetį nuo tada, kai buvo organizuotos pirmosios socialinio darbo studijos, šiuos specialistus rengiančių aukštųjų mokyklų dar padaugėjo. Dabar sunku rasti universitetą, kuris neturėtų socialinio darbo studijų programos, nuo universitetų stengiasi neatsilikti ir aukštesniosios mokyklos bei kolegijos. Šiuo metu Lietuvoje socialinius darbuotojus rengia 12 aukštųjų mokyklų: Vytauto Didžiojo, Mykolo Romerio, Vilniaus, Klaipėdos universitetai, Utenos, Kauno, Klaipėdos, Marijampolės, Panevėžio, Šiaulių, Žemaitijos ir VŠĮ Kolpingo kolegijos. Socialinius pedagogus rengia taip pat rengia 11 aukštųjų mokyklų: Lietuvos kūno kultūros akademija, Vilniaus pedagoginis, Šiaulių, Klaipėdos universitetai, Utenos, Kauno, Klaipėdos, Marijampolės, Panevėžio ir Vilniaus kolegijos; Kauno technologijos universitetas rengia socialinius edukologus.

Socialinių profesijų specialistų rengimo tinklo kūrimasis ir plėtra Lietuvoje buvo akivaizdžiai pastiprinti iš kitų Europos Sąjungos šalių ir JAV. Ši parama buvo įvairialypė: mokymo kursai, konferencijos, seminarai, studentų, dėstytojų ir specialistų keitimasis pagal Socrates/ Erasmus programas, iš užsienio atvykstančių dėstytojų paskaitos, mokslinės-metodinės literatūros siuntos ir pan. Socialinių darbuotojų rengimui ypač reikšmingą įtaką turėjo užsienio valstybių parama per tarptautinius projektus, kaip antai, 1998 m. Helsinkio ir Laplandijos universitetų finansuojamas projektas „Socialinių darbuotojų rengimas Lietuvoje“, 2000 m. Leonardo programa „Socialinio darbo mokymo standartas kolegijoms“, 1998 m. Phare, Olandijos ir Norvegijos programa „Socialinio darbo mokymo programa Utenos medicinos mokykloje“. Socialinių pedagogų rengimą padėjo tobulinti 1996–1999 m. vykdoma Tempus programa „Tarpdisciplininis socialinių pedagogų rengimas“, kurioje dalyvavo Klaipėdos ir Šiaulių universitetai, Lietuvos socialinės apsaugos ir darbo, Švietimo ir mokslo ministerijos,

Anglijos Mančesterio Metropoliteno ir Švedijos Kristians-tado universitetai (Leliūgienė, Giedraitienė, Rupšienė, 2006).

Anot Bagdono (2001), socialinio darbo tapsmo procesas Lietuvoje jau išibėgėja. Parengti nauji socialinio darbuotojo veiklą reglamentuojantys dokumentai, įgyvendinamas socialinių darbuotojų kvalifikacijos kėlimo mokymų bei atestacijos etapas. Klausimai apie socialinio darbo sampratą, socialinių darbuotojų profesinę kompetenciją ir nuolatinę plėtrą tampa vis aktualesni. Jau nebepakanka kartą įsigytos kvalifikacijos - būtina ją nuolat palaikyti ir atnaujinti. Europos Sąjungoje darbuotojai keičia darbo pobūdį arba iš esmės atnaujina savo kvalifikaciją vidutiniškai kas 7 – 10 metų. Siekiantis darbo rinkoje savo vertę išlaikyti žmogus privalo mokytis nuolat (visą gyvenimą trunkančios studijos). Todėl aukštosios mokyklos plečia savo misiją ir vis daugiau dėmesio skiria tęstinio mokymosi organizavimui.

Analizuojant Bolonijos procesą, keliamas klausimas apie kolegijų ir universitetų studijų programų atitikimą aukštosios mokyklos tikslams. Nesuprantama, kai valstybinis universitetas pradeda rengti socialinės krypties neuniversitetinę programą tuo pačiu nukreipdamas savo resursus nuo savo misijos įgyvendinimo. Taip pat nepateisinamos valstybinių kolegijų ambicijos vykdyti akademinės universitetinio bakalauro programas (Bražiūnas, 2004). Universitetui keliami tikslai skiriasi nuo kolegijoms keliamų tikslų. Pirmieji daugiau akcentuoja specialistų, gebančių savarankiškai dirbti intelektualinę ir kūrybinę darbą, rengimą švietimo, mokslo, kultūros, ūkio ir kitoms šalies reikmėms tenkinti, o kolegijos lygmenyje rengiami specialistai praktikai, gebantys savarankiškai dirbti švietimo, kultūros, ūkio ir kitose srityse (Targamadzė ir kt., 2000).

Laikantis liberalios, nukreiptos į darbuotoją mokymo strategijos, reikia išsiaiškinti edukacinius studentų poreikius, mokymosi lūkesčius ir baimes. Analizuojant studentų asmeninio augimo įsivertinimo rezultatus, tikimasi geriau atliepti ne tik rinkos, bet ir studijuojančiųjų asmeninius poreikius (Žemgulienė, Makarskaitė-Petkevičienė, 2006). Mokymosi procese turėtų būti plėtojami tiek kognityviniai (karjeros plėtojimo, kritinio mąstymo, kurso turinio supratimo ir bendravimo), tiek ir afektyviniai (psichosocialinių pokyčių, požiūrių, vertybių ir moralinio ugdymo) studentų pasiekimai (Kuznecovienė, 2005).

Jonutytė (2007) siūlo socialinio pedagogo rengimą aukštosiose mokyklose pajvairinti skirtinga socialine – pedagogine praktika, daugiau dėmesio skirti individualiam ir grupiniam konsultavimui, kūrybiškumo, bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijų ugdymui.

Pilietinės visuomenės stiprinimas šalies aukštosios mokykloms, rengiančioms socialinius darbuotojus ir socialinius pedagogus, meta naujus iššūkius ir išryškina naujas problemas: socialinių darbuotojų ir pedagogų pasiūlos - paklausos disbalansą, konkurenciją ir bendradarbiavimą, studentų profesinės motyvacijos, aukštos kvalifikacijos dėstytojų stoką, praktikos (ypač universitetuose) trukmę ir kokybę (Rupšienė, 1998).

1.1.3. Darbo rinkos iššūkiai šiuolaikiniam socialiniam darbuotojui ir socialiniam pedagogui

Karjeros projektavimas (*career designing*), kaip visą gyvenimą trunkantis procesas, šiuolaikinėje žinių visuomenėje tampa ypač aktualus dėl daugelio priežasčių. Pirma, darbo rinkos poreikių kaita darosi vis spartesnė. Žmonėms vis dažniau tenka keisti veiklos pobūdį. Svarbu tampa ne tik išlikti, bet ir būti konkurencingam bei sėkmingam darbo rinkoje. Kita vertus, žmogaus profesinis pašaukimas, t.y. gabumai tam tikrai veiklai išlieka pastovūs ir nekintantys. Vadinasi, labai svarbu jau jaunystėje pasirinkti tokią profesiją, kuri labiausiai atitiktų prigimtinių profesinį pašaukimą (Pukelis, 2003).

Norint valdyti karjeros procesą, būtina gerai žinoti, kokie nauji reikalavimai žmogui išskyla dėl pasaulyje vykstančių socialinių transformacijų, kaip keičiasi karjeros kontekstas, t.y. aplinka, kurioje žmogus veikia. Dinamiška aplinka kelia naujus reikalavimus žmogui ir organizacijai bei siūlo naujas alternatyvas veiklai. Todėl, norint efektyviai ir tuo pačiu racionaliai veikti, siekti karjeros, būtina studijuoti ir perprasti supančią aplinką. Šiuo požiūriu nuolatinis mokymasis gali padėti prisitaikyti prie kintančios aplinkos ir pasiekti užsibrėžtų tikslų (Albrektaitė, 2007).

Nors socialinis darbas Lietuvoje jau dalinai gali būti laikomas kaip atskira profesija, atitinkanti Gallin (1980) (cit. Gvaldaitė, 2007) išskirtus profesijos ypatumus ir požymius (aukšto lygio studijų pagrinduose susiformavusias sistemingas žinias, profesinį autoritetą, kurį lemia įgytos žinios ir praktinės veiklos įgūdžiai bei savarankiškumo statusas kitų profesijų atžvilgiu ir profesinės etikos kodeksas bei jo įgyvendinimas), tačiau darbo rinka šiai profesijai vis dar meta naujų iššūkių: maži atlyginimai, didžiuliai darbo krūviai, išteklių trūkumas, vis sudėtingesni klientai ir jų grupės.

Didžiulis darbo krūvis gali sukelti socialinių darbuotojų profesinį perdegimą, kurio pirmas požymis – nepasitenkinimas darbu. Jį lydi noras viską mesti ir kai kuriais atvejais net darbo atsisakymas. Šio proceso trukmė ir eiga neapibrėžta. Stokholme atlikta apklausa parodė, kad iš daugiau nei 300 apklaustųjų socialinių darbuotojų, dirbančių su vaikais, net 48% nori kuo greičiau keisti darbą. Pagrindinė to priežastis – didžiulis darbo krūvis (Tham, 2007).

Socialinis darbas Lietuvoje susiduria su daugeliu sunkumų, tačiau juos galima sugrupuoti į keletą pagrindinių kategorijų:

1. socialinės politikos ir įstatymų prasilenkimas su realiais poreikiais ir socialinio darbo praktika. Daugelis iškilusių problemų sprendžiama tik biurokratiniu lygiu nuvertinant klientą ir jo poreikius. Intervencija į jo situaciją vykdoma fragmentiškai nesinaudojant kompleksinės pagalbos modeliu.
2. aiškios socialinio darbo koncepcijos ir metodologijos trūkumas. Kliento poreikiai interpretuojami juos redukuojant, intervencija į kliento situaciją vykdoma daugiau

kontrolės, o ne pagalbos aspektu, klaidingai interpretuojamas kliento savarankiškumo suvokimas, trūksta vieningos bendradarbiavimo sistemos sukūrimo (Gvaldaitė, 2007).

Socialinis darbuotojas tarnauja visuomenės socialinei gerovei (Lietuvos socialinių darbuotojų etikos kodeksas, 2006-11-20). Socialinio darbuotojo pagrindinės vertybės yra darbas su žmonėmis, tarnavimas ir pagalba žmonijai, noras pasaulį padaryti geresnį. Tačiau būtina atkreipti dėmesį į tai, jog socialinis darbas nesibaigia bendravimu su klientu (Bubnys, 2004). Vykdamas savo veiklą, svarbu bendradarbiauti su agentūromis bei organizacijomis, kurių veikla ir politika tiesiogiai atitinka teikiamas paslaugas bei profesinę praktiką (Lietuvos socialinių darbuotojų etikos kodeksas, 2006-11-20). Tarpininkavimas su kitomis institucijomis, darbas komandoje, kliento interesų gynimas, prevencinė ir kitos veiklos kelia darbuotojui aukštus reikalavimus bei įrodo kompetencijas, o ypač socialinės kompetencijos svarbą (Bubnys, 2004). Gebėjimas palaikyti adekvačius tarpasmeninius santykius suprantamas kaip viena iš pagrindinių charakteristikų, nusakančių asmens socialinę kompetenciją. Juk „žmogui tenka dirbti kaskart su naujais komandos nariais, atlikti vis naujas užduotis, reikalaujančias naujų įgūdžių, ir galbūt atrasti naują kelią, idėją, ryšius, įgyti naują patirtį. Tokioje situacijoje asmens tapatybės, savojo „aš“ suvokimas, ir tarpasmeninių santykių bei konfliktų klausimas gali tapti esminis“ (Kvieskienė, 2002).

Socialinio darbuotojo veikla Lietuvoje dažniausiai pasireiškia intervencija, kuri kiekvienu individualiu atveju gali būti labai specifiška. Todėl socialinis darbuotojas turi orientuotis į kliento aktyvumą ir atlikti įgalintojo funkciją, kuri sustiprintų kliento motyvaciją ir padėtų pasiekti numatytą pokytį. Būtent šios tendencijos keičia socialinio darbuotojo ir kliento santykių esmę ir reikalauja, kad klientas nuolat eksperimentuotų pasinaudodamas savo žinių bagažu. Keičiantis šiai socialinio darbo sampratai turėtų keisti ir požiūris į socialinio darbuotojo kompetenciją (Večkienė, Povilaikaitė, 2005).

Socialinis darbas skatina socialinius pokyčius visuomenėje ir suteikia galimybę patiems žmonėms, bendruomenėms dalyvauti sprendžiant jų socialines problemas, didinant pačių atsakomybę ir nepažeidžiant žmonių orumo (Socialinio darbuotojo kvalifikaciniai reikalavimai, 2006-11-07). Integralią šiuolaikinės karjeros kompetenciją sudaro kelių kompetencijų – asmeninės, socialinės, mokymosi bei profesinės – sistema, kurios ugdymą sąlygoja ugdymo turinys, ugdymo būdai, mokymosi priemonės, ištekliai, universiteto bei šalies švietimo politika (Liukinevičienė, 2003). Didėjantys profesiniai reikalavimai turi skatinti nuolat kelti kvalifikaciją, sugebėti savarankiškai, kokybiškai ir kūrybiškai veikti tam tikroje aplinkoje, atitinkančioje to meto pokyčius. Būtent profesinės kompetencijos kaitą lemia mokymasis ir mokymosi turinys, naujų technologijų taikymas ir darbo procesų kaita.

Gerikaitė (2005) teigia, kad išanalizavus socialinių darbuotojų rengimo situaciją, išskirtos tobulintinos jos pusės. Akcentuojamas studentų, priimtų ne pagal pirmąjį prioritetą, motyvavimas studijuoti ir įgyti socialinio darbuotojo kvalifikaciją bei profesinių kompetencijų vertinimo sistemos tobulinimas.

1.2. Socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų profesinės karjeros motyvacija

1.2.1. Asmeniniai profesinės karjeros pasirinkimo interesai socialiniame darbe ir socialinėje pedagogikoje

Profesijos pasirinkimas - ilgas ir sudėtingas motyvacinis procesas, nuo kurio priklauso laimingas asmens gyvenimas (Dubinas, Šavareikienė, 2003). Asmeninės karjeros plėtra yra neatskiriama nuo individo nuostatų ir elgsenos, susijusių su darbo patirtimi ir veikla per visą asmens gyvenimą. Kuo asmens dalyvavimas yra betarpiškesnis, tuo natūralesnė jo karjeros eiga, kuri suteikia asmenybei emocinį komfortą (Laumenskaitė, Petkevičiūtė, 2004).

Asmens karjeros plėtojimas - tai ugdymas, kurio metu tobulinamos kelios pagrindinės dimensijos ir kompetencijos: socialinė kompetencija, tarpkultūrinė kompetencija, asmenybės savybės, tikslų kėlimas, svajonių ir vizijų kūrimas, kūrybiškumas ir taip toliau. Šios dimensijos apibūdina asmeninės karjeros ugdymo lygmenį per visą gyvenimą trunkantį darbinį laikotarpį. Kiekvienas asmuo turi rasti jėgų ir sukaupti į jas dėmesį, nes karjeros ugdymo tikslai, anot Liebsch, Petkevičiūtės (2006), pasižymi šiomis savybėmis:

1. asmenine nauda: pasitenkinimu, sėkme, kūrybiškumu;
2. nauda organizacijai: didesne motyvacija, išaugusiu darbo efektyvumu, organizaciniu pilietiškumu ir ištikimybe organizacijai, novatoriškumu ir laimėjimu konkurencinėje kovoje

Guščinskienės (2001) teigimu, žmogiškasis kapitalas – kompetencija, išpūdžiai ir inovatyvus mąstymas - tampa svarbiausiu žiniomis grįstos organizacijos komponentu. Ir šiuo atžvilgiu karjera yra nuolatinis asmenybės tobulėjimo ir saviraiškos būdas, turintis optimistinę kokybinės kaitos perspektyvą, kryptį ir paskirtį. Socialinis darbuotojas ir socialinio darbuotojo padėjėjas turi nuolat siekti atnaujinti savo teorines socialinio darbo žinias ir praktinius socialinio darbo įgūdžius bei gebėjimus (Socialinio darbuotojo kvalifikaciniai reikalavimai, 2006-11-07). Žmogus yra svarbiausias karjeros kūrėjas, realizuotojas ir vertintojas. Formuojant socialinio darbuotojo asmenybę, svarbiausia vieta tenka profesiniam ugdymui, kuris specialiai sukuria sąlygas aukštos kvalifikacijos specialistų rengimo problemoms spręsti (Leliūgienė, 2003). Taigi, logiška investuoti į žinias – tiek individualiame, tiek organizacijos, tiek valstybiniame lygmenyse.

Augienės ir Malinauskienės (2007) pedagogų karjeros pokyčių tyrimo rezultatų analizė parodė, kad socialinės transformacijos lemia pedagogų karjeros pokyčius, implikuoja naujus reikalavimus planuojant karjerą: kūrybiškumą, pasirengimą kaitai, užsienio kalbų mokėjimą, informacinių technologijų išmanymą, mobilumą, mokymąsi visą gyvenimą, patirties įgijimą užsienio šalyse. Tai skatina pedagogus tapti lankstesnius, prisitaikyti prie aplinkos, būti novatoriais ir nuolatiniais aplinkos stebėtojais.

Individualiame karjeros sprendimų racionalumo modelyje išskiriami 4 pagrindiniai komponentai (Kučinskienė, 2003c):

1. tikslas (atitikimas tikriesiems individo poreikiams, vertybėms, galimybėms ir kt.);
2. tikslo siekimo metodai ir priemonės (atitikimas tikslui);
3. sprendimo priėmimo procedūra (logiškumas nuoseklumas, pagrįstumas);
4. rezultatas (-ai) (atitikimas išsikeltam tikslui).

Gerikaitė (2005) teigia, kad dieninio skyriaus studentai pakankamai dažnai socialinio darbo studijų programą renkasi atsitiktinai, kai nepatenka į kitas norimas studijų programas. Būsimiems socialiniams pedagogams vienas svarbesnių studijų motyvų - atitkęs egzaminų balų skaičius. Tokie atsitiktiniai motyvai gali sukelti įvairių problemų: studentų lūkesčiai gali nepasiteisinti, studentai gali migruoti į kitas studijų programas, gali atsirasti nepasitenkinimas įgyta profesija dirbant.

Asmeninis karjeros ugdymas yra žinojimas apie save, savo stipriąsias puses ir trūkumus, apie tai, kas svarbu žmogaus gyvenime ir ką žmogus iš tikrųjų nori pasiekti. Barjerai ar kliūtys asmeniniame karjeros ugdyme yra vis dažniau iškylančios komunikacijos problemos, o gebėjimas išsokti pakankamai aukštai yra socialinė kompetencija. Tarpkultūriniame kontekste socialinė kompetencija tampa dar labiau reikalinga, nes čia bendravimo problemos dar svarbesnės (Liebsch, Petkevičiūtė, 2006).

Pagrindiniais psichologinio *profesijos ir karjeros pasirinkimo motyvais* galima laikyti: pasiruošimą apsispręsti dėl profesijos, šio pasirinkimo sudėtingumą, apsisprendimą, kuomet gali prireikti profesijos konsultanto patarimų, žinias apie save ir savo asmenybę, ryšių su savo mokymusi, profesija ir karjera sudarymą, sprendimo priėmimą ir taktiką, kaip pasiekti ir įgyvendinti numatytus karjeros tikslus (Paurienė, 2005).

Psichologiniai profesijos pasirinkimo veiksniai yra asmenybės gebėjimas sąmoningai pasirinkti atitinkamą darbo rūšį ir kelią specialybei įsigyti. Jis priklauso nuo patirties, amžiaus, žmogaus nuostatų ir vertybių, intelekto ir specialiųjų gabumų, materialinių, dvasinių ir socialinių poreikių, interesų, vertybių, charakterio bei temperamento (Lileikienė, Petkevičiūtė, 2003).

Anot Paurienės (2005), svarbų vaidmenį žmogui apsisprendžiant dėl būsimosios profesijos atlieka tokie *motyvaciniai dariniai* kaip:

- 1) Tikslai. Moksleiviui renkantis mokymosi kryptį ir jau mąstant apie būsimą profesiją, profilio (ar pakraipos) pasirinkimas yra tarpinis tikslas. Jo turėjimas ir suvokimas, kokiais keliais jį pasiekti, palengvina pasirinkimą;
- 2) Perspektyva. Perspektyva sukelia laukimo būseną, kai bandoma atsakyti sau į klausimą, kaip bus realizuotas tikslas. Perspektyva – ateities kryptis, motyvuojanti veiklą;
- 3) Aspiracijos - subjektyvus siekimas veikti tam tikru kokybiniu lygiu. Aspiracijas galima pavadinti sėkmingos savo veiklos laukimu, tikėjimu, kad galima kažką nuveikti. Nuo jų priklauso asmenybės siekiai, ketinimai, svajonės. Suprantama, kad adekvatus savęs vertinimas, sėkmingos veiklos laukimas paskatins teisingesnį pasirinkimą;
- 4) Emocijos. Moksleivių ketinimai pasirinkti tam tikrą mokymosi pakraipą taip pat gali būti skatinami emocijų.

Beveik 7% socialinio darbo ir socialinės pedagogikos studentų įvardino, kad vienas pagrindinių profesijos pasirinkimo motyvų buvo noras geriau suprasti save ir artimuosius. Dar svarbesnis motyvas yra galimybė padėti žmonėms. Tai svarbu ir tolimesnei socialinio darbuotojo veiklai bei santykiams su klientais, profesinių kompetencijų įgijimui, kvalifikuotai veiklai (Gerikaitė, 2005).

Kitas svarbus, bet dažnai neminimas dalykas renkantis karjerą yra temperamentas. Kiekvienas iš mūsų – unikalus, tačiau kai kurie temperamento bruožai visų žmonių yra vienodi, net jeigu tie bruožai yra skirtingų lygių ir sudaro skirtingas kombinacijas (Bell, 2006).

Daugelis karjeros specialistų pažymi, kad karjeros sėkmė priklauso nuo asmeninio gyvenimo ir darbinės veiklos darnos. Tik ta asmenybė, *kuri atkreipia dėmesį į savo polinkius*, analizuoja juos, pripažįsta jų vertingumą, geba išvengti profesinio ir asmeninio gyvenimo konflikto. Todėl būtina nuolatos stengtis save pažinti (Lileikienė, Petkevičiūtė, 2003). Tik gerai pažinus savo sugebėjimų teikiamus privalumus galima pasiekti gerų rezultatų ir gerai jaustis darbo veikloje. Jeigu žmogus jaučia, kad darbas jam sekasi, kyla jo pagarba sau, savivertė, motyvacija dirbti dar geriau, tobulėti ir mokytis (Barvydienė, Beresnevičienė, 1996).

Nusiteikimas profesinės veiklos atžvilgiu formuojasi ne tik studijuojant, tačiau jau rinkdamasis profesiją asmuo turi vienokią ar kitokią motyvaciją būsimosios profesinės veiklos atžvilgiu (Barkauskaitė, Pečiuliauskienė, 2007). Socialinių darbuotojų profesijos pasirinkimo motyvų tyrimas Jungtinėje Karalystėje atskleidė, kad profesinės karjeros pasirinkimą lemia ne tik idealizmas ir altruizmas, bet ir asmeninė gyvenimiškoji patirtis (Moriarty, Murray, 2007). Kanadoje ir JAV atlikti tyrimai atskleidžia, kad tėvai ir draugai daro labai didelę įtaką karjeros sprendimo procesams. Ši neformali pagalba gali būti vertinga, bet ji turi būti papildyta labiau informuota ir kvalifikuota karjeros konsultantų teikiama pagalba (Augustinienė ir kt, 2004).

Pukelio (1995) nuomone, kiekvienas specialistas, besiruošdamas profesinei veiklai, turi turėti tam tikrų asmeninių savybių, kurios susiformuoja studijų metais ir profesinių praktikų metu. Jonutytės (2007) atlikto asmenybės savybių svarbos socialinių pedagogų profesinei veiklai tyrime išaiškėjo, kad socialinių pedagogų profesinę sėkmę lemia jų empatiškumas ir komunikabilumas. Gerikaitės (2005) metais atliktas socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų profesijos pasirinkimo motyvų tyrimas parodė, kad, respondentų polinkių ir interesų atitikimas pasirenkamai profesijai įvertintas tik 6,9 balo dešimtbalėje vertinimo sistemoje. Tai jei asmuo renkasi socialinio darbuotojo profesiją ir mano, kad tai ne visiškai atitinka jo poreikius ir interesus, rodo, kad asmuo renkasi profesiją nežinodamas, kokius poreikius ir interesus nori patenkinti, ir neturi pilnavetės sampratos apie būsimą profesiją.

Pagrindiniai faktoriai, turintys įtakos emociniams santykiams su profesija, yra nuostatos, gebėjimai ir intelektas (Paurienė, 2005). Asmeninės karjeros trukdis gali būti žinių bei sugebėjimų stoka. Tačiau, esant vidiniam norui plėtoti savo karjerą ir gerai dirbti, šie trūkumai žymiai greičiau įveikiami (Laumenskaitė, Petkevičiūtė, 2004). Dažniausiai kolegijų ir universitetų studentai nurodė, kad baigę socialinio darbo studijas, tikisi įgyti aukštojo mokslo diplomą. Dirbti patinkamą darbą, baigę studijų programą, tikisi tik 55,9% kolegijų studentų ir 67,3% universitetų studentų. Rezultatai patvirtina esminius studentų lūkesčius – įsigyti aukštojo mokslo diplomą ir dirbti patinkamą darbą, tačiau nebūtinai socialinį (Gerikaitė, 2005).

Dauguma svarbiausių ugdymą(si) skatinančiu ir motyvuojančiu veiksniu nurodo profesinės kompetencijos tobulėjimą. Tai noras įgyti naujų žinių, dirbti kokybiškai, tobulinti savo profesinę kompetenciją, saviugdą. Skatinančiais motyvais įvardijamas ir asmeninis tobulėjimas bei socialinis saugumas, t.y. noras išsaugoti darbą, gerinti finansinę padėtį, nukonkuruoti savo kolegas (Ališauskienė, Ušeckienė, 2005).

Šiuo metu asmeninė karjera taip pat įgyja žymiai platesnį turinį. Ją rodo ne tik profesionalumo lygmuo, bet ir sugebėjimas spręsti santykių problemas. Motyvacijos teorija išskiria vadinamą ekstrasfunkcionalią kvalifikaciją, kuri apima socialinį, psichologinį ir asmeninį veiksnius (Уткин, 2000). Į tokios asmeninės karjeros plėtros lauką įsiterpia ir socialinė kompetencija (bendravimas su kitais žmonėmis), novatoriškumas ir pan. Šių veiksmų raiška reikalauja asmeninės karjeros vystymo vidinės motyvacijos (Laumenskaitė, Petkevičiūtė, 2004).

Asmeninės karjeros sėkmę sąlygoja asmens savęs ir aplinkos pažinimas bei gebėjimas realiai įvertinti save ir aplinką, darbo pasaulį ir savo vietą jame (Petkevičiūtė, 2003). Tam, kad teisingai pasirinktų karjeros kelią, žmogus turi turėti (London, 1994):

1. aiškų supratimą apie save: savo siekius, galimybes, interesus, ambicijas, motyvus bei ribotus išteklius;
2. žinių apie įsidarbinimą, galimybes ir perspektyvas skirtingose darbų srityse;

3. gebėjimų suderinti šių dviejų grupių faktus.

Trys elementai – savęs pažinimas, darbo pasaulio pažinimas ir gebėjimas suderinti abu pažinimus – minimi daugelio profesinio apsisprendimo procesą nagrinėjančių autorių darbuose (Jovaiša, 1999; Beresnevičienė, 1990). Idant sėkmingai būtų suderinti faktai apie save ir apie darbo pasaulį, reikia tam tikro šių faktų stabilumo. Asmenybė keičiasi, bet pagrindiniai jos bruožai paprastai išlieka per visą gyvenimą. Čia tinka nepopuliari karjeros užbaigtumo sąvoka. Jei žmogus gerai įsivaizduoja, kokios norėtų karjeros, jis yra pasirengęs karjeros sprendimo priėmimui. Darbo pasaulio kaita yra labai sparti ir tuo apsunkena darbo pasaulio pažinimą bei žmogaus profesinį apsisprendimą (London, 1994).

Profesijos pasirinkimo sąmoningumą lemia ir asmens požiūris į socialines vertybes. Jei *socialinis prestižas* svarbesnis, asmuo renkasi visuomenės pripažintą profesiją ar tiesiog pagal madą (Dubinas, 2006).

Kitas profesijos pasirinkimo motyvas – domėjimasis tam tikra profesija. Emocija, turinti romantikos atspalvį, taip pat neatmetama. Tai gali būti žiūrėtas filmas, skaityta literatūra, TV pramoginės laidos. Įmanoma, kad paviršutiniškas susidomėjimas, grįstas vien tik vidiniu jausmu, kurį palaiko tėvai ar draugai pasiteisins (Dubinas, 2006). Neakivaizdinio skyriaus socialinio darbo ir socialinės pedagogikos studentai dažniausiai nurodė studijų motyvą, kad jie dirba socialinį darbą – 16% ir 11% jog dirba artimą darbą dabartinei profesijai. Čia motyvacija yra nulemta praktinės patirties. Jie yra gerai susipažinę su socialinio darbo profesija ir jų motyvas yra įgyti šią profesiją atitinkantį išsilavinimą. Tokie duomenys leidžia manyti, jog ši tiriamųjų grupė yra daugiau apsisprendusi, jų motyvacija labiausiai pagrįsta (Gerikaitė, 2005).

Reikšmingu profesijos rinkimosi motyvu reikėtų laikyti pašaukimą. Be to, didele dalimi žmogaus profesinį pasirinkimą ir jo karjeros sampratą lemia žmogaus prigimtis, psichologinis ir fiziologinis kodas, išankstinis genetinis „įkrautumas“, įgimti gabumai ir polinkiai (Lileikienė, Petkevičiūtė, 2003).

Plėtojant profesinę karjerą, savęs geresnis pažinimas vyksta analizuojant save. Kiekvienas asmuo, siekiantis plėtoti karjerą, turi turėti savo vertybių ir principų ratą. Pirmiausia, būtina gili introspekcija, atpažinimas savo asmeninės karjeros, kūrimo misijos. Antrasis momentas – tai gilus įsipareigojimas savo esminiams principams ir vertybėms. Kitas žingsnis yra veiksmų ir elgesio suderinamumas su savo įsipareigojimu esminiams principams ir vertybėms. Kai suderinti visi trys lygiai (vertybės, įsipareigojimas joms ir veiksmai), atsiranda integralumas siekiant asmeninės karjeros. Pastarasis sukuria veikimo jėgą ir palaiko karjeros vystymo kryptį, tai yra motyvuoja (Laumenskaitė, Petkevičiūtė, 2004).

Renkantis karjerą labai svarbu įveikti įvairius barjerus. Individai, kurie pradinėje karjeros stadijoje išvelgia neįveikiamus barjerus, paprastai būna nelinkę siekti profesinių interesų

karjeros pasirinkimo procese (Kučinskienė, 2003a). Čia profesinis konsultavimas turi tapti aiškiai suvokiama priemonė, skatinanti žmogų nuolatos planuoti savo profesinę veiklą atsižvelgiant į darbo rinkos reikalavimus ir asmeninius pageidavimus (Dailidienė, Navickienė, 2006).

Asmens savęs vertinimas ir jo profesinė branda yra sampratos, ugdomos visą gyvenimą ir sąveikaujančios viena su kita (Kargi, Haktanir, 2004). Profesinės karjeros sričių galima rasti tiek, kiek yra talentų, ir karjeros gali siekti ne tik asmenys, turintys ypatingų gabumų, bet ir paprasti gyventojai (Valackienė, Dėmenienė, 2003).

Galima daryti išvadą, kad karjeros motyvacijos ugdymui daugiausia reikšmės turi asmeninė motyvacija siekti karjeros. Čia svarbų vaidmenį vaidina savęs suvokimas, vertybės, požiūriai, pašaukimas, domėjimasis profesija ir vidinės pastangos jos siekti.

1.2.2. Profesinės karjeros projektavimas ir planavimas kaip stiprios profesinės motyvacijos ir sėkmingos karjeros prielaida

Globalizacija sukėlė rimtą krizę darbo rinkoje. Atsirado naujas individualus karjeros planavimo terminas (Mažuolis, 2006). Karjeros sąvoka šiame kontekste vartojama keturiomis pagrindinėmis reikšmėmis (Petkevičiūtė, 2003):

1. karjera kaip pasiekimas;
2. karjera kaip profesija;
3. karjera kaip nuosekli pastovaus darbo tąsa;
4. karjera kaip įvairi viso gyvenimo įvairių vaidmenų patirties nuosekli seka.

Profesinė karjera – tai racionalaus profesijos pasirinkimo ir karjeros planavimo rezultatas. Būtina pabrėžti, kad karjerą galima pradėti planuoti tik tuomet, kai žmogus apsisprendžia dėl profesijos. Racionalus profesijos pasirinkimas ir darbo rinkos poreikius atitinkantis karjeros planas yra *sėkmingos profesinės karjeros prielaidos*. Vis dėl to pirmoji prielaida – racionalus profesijos pasirinkimas – svarbesnė, nes suklydus profesijos pasirinkimo etape karjeros planavimas nebus sėkmingas – karjera bus planuojama toje profesinėje veikloje, kuri neatitinka žmogaus prigimtinių gabumų – jo profesinio pašaukimo (Pukelis, 2003).

E.Ginzberg (cit. Perry, VanZandt, 1998) išskyrė penkis faktorius, kurie „paskatina“ profesinio pasirinkimo negrįžtamumą:

1. šeimos finansinė pagalba įgyjant kvalifikaciją;
2. pasirengimas mokymuisi profesinio mokymo įstaigoje ir darbui;
3. vedybų neišvengiamumas;
4. nenoras pripažinti blogą planavimą ir nesėkmę;
5. sėkmės ir nesėkmės keičiant profesinius tikslus.

Tinkamai pasirinkti profesiją ir darbą nėra paprasta. Pasaulyje yra tūkstančiai profesijų, nuolat atsiranda naujų, senosios keičiasi arba tampa neberekalingos (Bell, 2006). Šiandien jaunimui labai trūksta informacijos apie profesijas (Paurienė, 2005). Mokykloje ypač reikalingas profesinis konsultavimas ir orientavimas mokyklinio amžiaus jaunimui. Pagrindinės ir vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos moksleiviai turi rinktis mokymosi profilį, pakraipą, sieti pasirinkimą su būsima veikla ateityje. Tinkamai organizuojant ugdymą karjerai mokykloje, būtų geriau išnaudotos profiline mokymo galimybės, mokiniai turėtų galimybę geriau pažinti save, įsivertintų savo galimybes, rinkdamiesi tolimesnio mokymosi ir galimos profesijos kelią, gautų žinių apie darbo ir profesijų įvairovę, susikurtų savo ateities viziją (Stankaitytė, Baltrėnienė, Murenienė, 2006).

Ugdymo karjerai tikslai ir turinys turi būti diferencijuojami pagal moksleivių amžių:

1. pradžios mokykloje svarbiausias tikslas – karjeros esmės supratimas ir informuotumas apie jos sričių įvairovę;
2. pagrindinėje mokykloje didžiausias dėmesys skiriamas įvairių karjeros sričių ypatumų ir galimybių visuomenėje analizei;
3. paskutiniuose vidurinės mokyklos klasėse siekiama parengti karjeros planavimui ir įgyvendinimui (Kučinskienė, 2003b).

L. Jovaiša (Jovaiša, Orentienė, 2003), taip pat akcentuodamas asmens amžių, profesinį konsultavimą suskirsto į tokius etapus:

1. pradinis profesinio konsultavimo etapas apima darželių ir bendro lavinimo mokyklų auklėtinius;
2. antrasis profesinio konsultavimo etapas apima profesinio mokymo įstaigų auklėtinius, jaunas žmones jau pasirinkusius profesiją;
3. trečiasis profesinio konsultavimo etapas apima darbuotojų konsultavimą.

Būtina parengti ugdymo karjerai bendrojo lavinimo mokyklose modelį. Jis turėtų apimti ne tik specialiai profesinei karjerai skirtus užsiėmimus, bet ir integruotis į daugelį kitų mokomųjų dalykų, kurių poveikis reikšmingas moksleivių profesiniam apsisprendimui (Pukelis, Garnienė, 2004).

Universitetuose ir kai kuriose kolegijose veikia profesinio konsultavimo ir karjeros centrai, kurių specialistai pataria abiturientams profesijos pasirinkimo klausimais, nes profesijos pasirinkimas gali būti laikomas vienu iš svarbiausių veiksnių rengiantis profesinei karjerai (Reingardienė, Zdanevičius, 1998). Autoriai taip pat teigia, kad profesinio konsultavimo centrai analizuoja moksleivių poreikius, konsultuoja studentus planavimo, personalo vadybos, jaunųjų specialistų praktikos organizavimo, studentų projektinės veiklos, įsidarbinimo klausimais, pataria jiems dėl darbo paieškos strategijos ir taktikos, stebi absolventų karjeros eigą. Tai daroma per

karjeros dienas, muges (Pukelis, Garnienė, 2004). Dar tokias paslaugas teikia pedagoginės – psichologinės tarnybos, profesinio informavimo centrai, Respublikinių moksleivių techninės kūrybos rūmų karjeros planavimo centras, universitetų karjeros centrai, Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba, Lietuvos darbo birža, privačios institucijos, pvz.: Euroguidance centras, virtualios profesinio informavimo priemonės (Gidas į profesijų pasaulį, 2007-11-15).

Profesinis informavimas bei moksleivio ugdymas karjerai yra svarbūs švietimo ir ugdymo sistemai, o kartu darbo rinkai, siekiant, kad pagerėtų jų tarpusavio sąveika (Bell, 2006). Sąmoningas profesijos pasirinkimas - tai individualus mokinio apsisprendimas įsisąmoninus profesinio tinkamumo tam tikrai profesijai kriterijus ir žinant objektyvią informaciją apie turimas profesijos požiūriu svarbias savybes, tolesnes jų lavinimo ir ugdymo ir perspektyvas, praktiškai išbandyti savo pasiryžimą ir išgales sėkmingai dirbti (Beresnevičienė, 2003). Kandidatų į kai kurias profesijas atrankai taikomi ir psichologiniai bei psichofiziologiniai testai. Svarbu pasirinkti tinkamiausias ir patikimiausias metodikas tirti toms žmogaus savybėms, nuo kurių priklauso darbo sėkmė duotoje profesijoje (Barvydienė, 1993).

Didelės įtakos turi ir savo veiklos reikšmės suvokimas. Moksleivis turėtų jausti, kad jo darbas ar mokymasis yra naudingas jam pačiam ir kitiems žmonėms (Matiukaitė, Beresnevičienė, 2005).

Tačiau vien profesinio orientavimo ir profesinės karjeros ugdymo vis besikeičiančiai darbo rinkai dažnai nepakanka. Reikalingas ir profesinis rengimas, kuris apibrėžiamas kaip nepertraukiamas žmonių ugdymo ir ugdymosi procesas. Jo tikslas – suteikti ir nuolat palaikyti jiems tinkamas ir visuomenei reikalingas profesines kvalifikacijas. Profesinis rengimas – tai žmogaus profesinių gebėjimų (kompetencijų) įgijimo mokymosi būdu procesas, kurio metu pasiekama ir tobulinama profesinė kvalifikacija (Laužackas, 2005a). Profesinis konsultavimas apima paslaugas, padedančias asmenims neatsižvelgiant į jų amžių ir gyvenimo etapą, pasirinkti savo kelią mokymo, užimtumo srityse ir aktyviai kurti savo profesinę karjerą (Dailidienė, Navickienė, 2006).

Diferencijuotas profesinis orientavimas – tai diagnostinis ir auklėjamasis procesas, kurio tikslas - ugdyti mokinių profesinį kryptingumą, gebėjimą sąmoningai rinktis profesiją pagal galimybes, interesus ir kitas profesijos požiūriu svarbias asmenybės savybes išbandant savo išgales diferencijuotoje veikloje. Jis taip pat apima ir mokinių konsultavimą, ir pagalbą jiems adaptuojantis profesinio rengimo mokykloje (Beresnevičienė, 1990). Tai visą gyvenimą trunkantis procesas, susidedantis iš *ugdymo karjerai* ir *karjeros planavimo* procesų. Ugdymo karjerai paskirtis – *racionalus profesijos pasirinkimas*. Karjeros planavimo paskirtis – *racionalus karjeros planas* konkrečioje profesijoje (Adamonienė, Čiutienė, 2004).

Profesinės patirties turtinimas ir profesinio kryptingumo ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje turi vykti visame pedagoginiame procese. Čia ne tik atskleidžiamas darbo pasaulis, bet ir tikrinami tam tikros darbo srities rinkimosi motyvai, ugdomi ir tikrinami sugebėjimai dirbti (Jovaiša, 1978). Tačiau ugdymas karjerai labai ribotai vyksta bendrojo lavinimo mokyklose. Pagrindine ugdymo karjerai problema ekspertai laiko neišplėtotą profesinio orientavimo sistemą bendrojo lavinimo mokyklose, taip pat kvalifikuotų konsultantų trūkumą. Nurodyta, kad svarbios problemos yra ugdymo karjerai strategijos nebuvimas ir metodologijos trūkumas (Laužackas, Danilevičius, Gurskienė, 2004).

Dar visai neseniai profesijos rinkimasis buvo vienkartinis apsisprendimo aktas visam žmogaus gyvenimui. Šiandien profesijos rinkimasis tampa nuolatiniu procesu. Keičiasi ne tik šio reiškinio pobūdis - iš vienkartinio jis virsta permanentiniu, nebaigtiniu, o tęstiniu procesu arba netgi nuolatine šio žmogaus gyvenimo būsena (Jovaiša, Orenienė, 2003), kurios esmė - darbo ir gyvenimo kelias, pagrįstas nuolatiniu mokymusi ir tobulėjimu, naujų įgūdžių įvaldymu (Pukelis, Pundzienė, 2002).

Darosi svarbu ne tai, kokia asmens profesija, ką jis daro, bet tai, ką jis gali daryti, kokie jo gebėjimai ir kompetencijos. Studentai vis dažniau išreiškia savo svajones ir planus, kurie nebūtinai susiję su kuria nors viena organizacija. Tradicinės karjeros tipas silpnėja, nes kopimas karjeros laiptais vienoje organizacijoje tampa visuomenei neaktualus ir pasenęs (Stanišauskienė, 2004).

Kad asmuo motyvuotų save sėkmingai profesinei veiklai, už kurią bus atlyginta, reikia keleto veiksnių kombinacijos, veikiančios jo naudai. Integraliais ryšiais susijusių gebėjimų sistema, kurią sudaro savęs pažinimo, darbo pasaulio pažinimo, prisitaikymo darbe, mokymosi visą gyvenimą ir savivaldos gebėjimai. Kiekvienas iš šių gebėjimų įneša indėlį į visos sistemos funkcionavimą. Gyvenimo eigoje šie gebėjimai nuolat naudojami ir tobulinami identifikuojant, vertinant ir interpretuojant informaciją apie naujas karjeros galimybes (Albrektaitė, 2007).

Visus karjerą lemiančius veiksnius galima būtų suskirstyti į tokias grupes: ekonominiai, administraciniai, techniniai, demografiniai ir socialiniai – kultūriniai (Adamonienė, Čiutienė, 2004). Svarbų vaidmenį vaidina žinių, sugebėjimų, interesų, jausmų, siekių, veiklos būdų ir pergyvenimų visumą (Laužackas, 1998). Karjeros galybės ir būsimo atlyginimo dydis dažnai tampa pagrindiniais veiksniais, turinčiais įtakos mokinių profesijos rinkimuisi. Viena aktualiausių profesijos nepasirinkimo priežasčių – informacijos trūkumas apie tinkamumą dirbti pagal pasirinktą specialybę ir tolesnio mokymosi ir studijų galimybes (Railienė, 2007).

Tačiau labai svarbu prisiminti, kad pagrindinė atsakomybė už pasisekimą pasirinktoje profesinėje veikloje tenka pačiai asmenybei ir tik ji gali veikti taip, kad paverstų savo svajones realybe. Planuojant profesinės veiklos vystymąsi, dar reikės suvokti ir išanalizuoti savo

gebėjimus, tinkamumą ir įgūdžius, kurie galėtų padėti gauti įkvėpimą profesinės veiklos vystymui (Jacowski, 2006).

Apibendinant galima teigti, kad pastarojo meto ekonominiai ir socialiniai procesai iššaukė karjeros sampratos ir jos modelių kaitą pasaulyje. Jeigu anksčiau kilimas karjeroje buvo prieinamas tik nedidelei socialinio elito daliai, tai dabar karjeros galimybes įgyja vis daugiau aktyvių, teigiamas nuostatas mokymosi visą gyvenimą atžvilgiu turinčių žmonių (Kučinskienė, 2003b). Asmeninė karjera yra valdoma pačios asmenybės kaip pagrindinio jos subjekto. Tai yra nuolatinis asmenybės planuojamas, organizuojamas ir kontroliuojamas asmeninio profesinio tobulėjimo ir saviraiškos kelias, turintis optimistinę kokybės kaitos perspektyvą ir tikslingam veikimui būdingas kokybines charakteristikas (Kučinskienė, 2003c). Karjera yra daugiau negu visuma darbų, asmens dirbtų per visą gyvenimą: tai kartu ir mokymasis veikti individualiai, ir tikslų pasiekimas bei ambicijų patenkinimas, atliekant įvairius socialinius vaidmenis, pvz.: nemokamas darbas: namų ruošą ar savanoriška veikla bendruomenėje (Valackienė, 2003b). Todėl galima teigti, kad dabartinis karjeros apibrėžimas siejamas su individo gyvenimo progresu mokantis ir dirbant (Stanišauskienė, 2006).

Taigi, karjeros valdymas yra procesas, reikalaujantis aktyvių asmeninių pastangų, nuolatinio mokymosi, savianalizės, karjeros planavimo ir planų įgyvendinimo.

1.3. Profesinės karjeros skatinimo veiksniai ir profesinių kompetencijų plėtra aukštojoje mokykloje

1.3.1. Profesinės karjeros motyvacijos ugdymo teorijos ir modeliai

Bendra profesinės karjeros samprata

Žodis karjera kildinamas iš lotyniško žodžio carraria, reiškiančio žmogaus gyvenimo kelią, arba iš prancūziško žodžio carriere, reiškiančio veikimo dirvą, sritį ar profesiją (Stanišauskienė, Večkienė, 1999). Jau šie du sąvokos aiškinimai rodo, kad galimi skirtingi karjeros supratimai: vienas susijęs su konkrečia veikla, kitas – su gyvenimo kelio planavimu ir šio plano įgyvendinimu (Stanišauskienė, 2004). Valackienė ir Dėmenienė (2003) išskiria ir trečiąjį karjeros sąvokos aiškinimą pažymėdamos, kad karjera gali reikšti ir geros ateities perspektyvas.

Tradiciskai karjeros sąvoka suprantama kaip kilimas organizacijos pareigybių hierarchijoje (Jovaiša, Orentienė 2003) arba greitas ir sėkmingas kilimas tarnyboje, visuomenėje ar mokslinės veiklos srityse (Kučinskienė, 2003a). Šis procesas gali būti vadinamas vertikaliąja karjera ir glaustai apibūdinamas kaip judėjimas iš vienos organizacijos į kitą, iš vienu pareigų į kitas, netgi iš vienos profesijos į kitą. Tačiau būtinas ir platesnis karjeros suvokimas. Valackienė (2003b) traktuoja karjerą kaip naujų įgūdžių, interesų, gebėjimų ir vertybių tobulinimą, esamų

talentų puoselėjimą, darbo proceso ir darbo turinio atitikimą. Tik suderinus darbo procesą su asmeniniais interesais dažniausiai kylama karjeros laiptais, padidėja galia ir prestižas (Stanišauskienė, 2006). Gumuliauskienė ir kt. (2002) pabrėžia individualų tobulėjimą tiek asmeniniu, tiek visuomeniniu požiūriais.

Karjeros samprata taip pat priklauso nuo srities, kurioje ji nagrinėjama. Vadyba analizuoja karjerą instituciniu požiūriu per personalo valdymo prizmę, sociologija akcentuoja žmogaus savirealizaciją ir jo santykį su pasauliu (Stanišauskienė, Večkienė, 1999), psichologija remiasi bihevizmo (manipuliacinė sistema) ir humanizmo teorijomis (Lileikienė, Petkevičiūtė, 2003). Išsamiausiai karjeros samprata nagrinėjama žmogiškųjų išteklių vadyboje, kurioje ji suprantama kaip nerealizuotų darbų seka ir neretai ji tapatinama su profesija ar tapimu organizacijos lyderiu (Stanišauskienė, Večkienė 1999).

Tikslinga išskirti ir kai kurių žymiausių mokslininkų, nagrinėjusių žmogaus karjeros raidą, teorines nuostatas. Super (1954) (cit. Palujanskienė, Pugevičius, 2004) nuomone, karjera – tai nuosekli visų individo užimamų profesinių pozicijų ir darbo vietų seka, apimanti visą žmogaus darbinės veiklos istoriją, kurią sudaro sudaro penki etapai (Lileikienė, Petkevičiūtė, 2003):

1. *Augimas* – žmogaus gebėjimų ir interesų raida, ypač su jo gyvenimo situacijomis susijusiose srityse. Tipinis amžius: iki 14 metų.
2. *Tyrinėjimas* – savojo „aš ir darbo pasaulio tyrinėjimas identifikuojant vaidmenis, kurie atitiktų „aš“. Tipinis amžius: 15–24 metų.
3. *Įsitvirtinimas* – po vieno ar dviejų klaidingų pasirinkimų individas atranda karjeros sritį, kuri jam tinka ir deda pastangas įsitvirtinti toje srityje. Tipinis amžius 25–44 metai.
4. *Išlaikymas* – asmenybė siekia išlikti savo pozicijose darbo vietų kaitos ir jaunų žmonių kompetencijos kontekste. Tipinis amžius: 45–64 metai.
5. *Silpimas* – gebėjimų ir įtakos darbe mažėjimas. Tipinis amžius: 65 ir daugiau metų.

Karjeros samprata taip pat skiriasi nuo požiūrio į ją. Išryškėjo trys pagrindiniai požiūriai į karjerą: biurokratinis, šiuolaikinis ir negatyvus (Stanišauskienė, Večkienė, 1999). Biurokratinės karjeros sėkmė tapatinama su gerai apmokamu darbu, aukštu profesiniu statusu, didesniu užmokesčiu, įtakingumu ir prestižu. Ji matuojama individualius pasiekimus lyginant su kitų tokio pat amžiaus žmonių atitinkamais pasiekimais. Šiuolaikiniu požiūriu karjeros sėkmė labiau priklauso nuo individo galimybių, interesų ir prioritetų. Jos sėkmės matas yra ne tik darbo užmokestis ir statusas, bet ir savirealizacija bei gyvenimo tikslų pasiekimas, darbo, šeimos, asmeninio tobulėjimo ir laisvalaikio dėmė (Stanišauskienė, 2005). Negatyvus požiūris į karjerą siejamas su neigiamu jos vertinimu. Esminiai šių sampratos modelių skirtumai yra stabilumas

(įsitvirtinimas organizacijoje), sėkmės matas, karjeros proceso planavimo ir valdymo galimybė, socialinis saugumas, darbuotojui keliami reikalavimai (Valackienė, 2003a).

Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad nors Lietuvoje nagrinėjami atskiri karjeros sampratos aspektai, tačiau stinga mokslinio karjeros sampratos pagrindimo ir multidisciplinio požiūrio į šį reiškinį (Stanišauskienė, Večkienė, 1999). Apibendrinant visų autorių išsakytas mintis galima daryti prielaidą, kad pateikiami keturi pagrindiniai karjeros sampratos variantai:

1. karjera kaip laimėjimai darbinėje aplinkoje;
2. karjera kaip profesija, kuri gali būti daugiau ar mažiau prestižinė;
3. karjera kaip nuosekli nuolatinio darbo tąsa: kiekvienas žmogus turi savo darbo istoriją;
4. karjera kaip patirties, sukauptos visą gyvenimą atliekant įvairius vaidmenis visuma (Valackienė, 2003b; Palujanskienė, Pugevičius, 2004).

Taigi, karjeros pagrindas – sukaupta vertinga profesinė patirtis ir įgūdžiai bei kūrybiškų jų taikymo rezultatai, naudingi tiek žmogui, tiek visuomenei. Šiuo požiūriu visi dirbantys asmenys gali padaryti tokio pobūdžio karjerą ir visos profesijos gali būti karjeros pagrindas (Palujanskienė, Pugevičius, 2004).

Apibendrinant galima teigti, kad karjeros samprata yra kintanti: nuo greito ir sėkmingo kilimo karjeros laiptais darbe iki aiškaus karjeros motyvacijos ugdymo. Jos traktuotė priklauso nuo mokslinės srities ir požiūrio, kuriais ji nagrinėjama.

Profesinės karjeros motyvacijos teorijos.

Motyvacija – labai plati sąvoka, kilusi iš lotyniško žodžio „movere“, reiškiančio „judėti“, aprėpianti keletą kitų terminų, nusakančių įtaką mūsų elgesio veržlumui ir kryptingumui. Viliūnas (cit. Matiukaitė, Beresnevičienė, 2005). motyvaciją apibūdina kaip visumą faktorių, mechanizmų ir procesų, užtikrinančių potraukius į gyvenimiškai būtinus tikslus, t.y. kreipiančių elgesį poreikiams tenkinti.

Viena įdomiausių problemų nagrinėjant karjeros psichologiją, yra atsakymas į klausimą, kodėl žmonės pasirinko tą, o ne kitą profesiją (Pociūtė, 1997). Padedant pasirinkti profesiją, tyrėją domina daug kas – interesai, sugebėjimai, žinios, mokėjimai, įgūdžiai, charakterio bruožai, požiūris į įvairias profesijas, motyvai ir kt. (Barvydienė, 1993), o viena svarbiausių apsisprendimo sąlygų yra gebėjimas suderinti tris pagrindinius dalykus: noriu – galiu – reikia (Sakalas, Šalčius, 1997).

Taigi, motyvacija gali būti nagrinėjama kaip paskata dirbti (noras kažką padaryti) arba kaip noras daryti asmeninę karjerą (Laumenskaitė, Petkevičiūtė, 2004). Jos esmę sudaro žmogaus norai ir poreikiai, kurie yra individualūs. Panašiai kartais klasifikuojamos ir motyvacijos teorijos, suskirstant jas į turinio ir proceso teorijas pagal tai, kuo grindžiamas

žmogaus elgesys darbe. Šios idėjos autorius ir pradininkas – F. Taylor, padėjęs pagrindus profesinės motyvacijos teorijoms (Palidauskaitė, 2007).

Turinio motyvacijos teorijos grindžiamos vidinių paskatų identifikacija ir skatina žmones pasirinkti atitinkamą elgesio būdą. Šių teorijų pagrindas - žmogaus poreikių tenkinimas ir esamų trūkumų pagerinimas. Pagrindinės turinio motyvacijos teorijos: A. Maslow poreikių hierarchijos teorija (1943), C.P.Alderfer ERG teorija (1969) (patobulintas poreikių hierarchijos modelis), D.C. McClelland pasiekimų motyvacijos teorija (1961), F. Herzberg dviejų veiksmų (palaikymo ir augimo) teorija (1959) ir kitos.

Viena žymiausių yra A. *Maslow poreikių hierarchijos teorija (1943)*, kuri teigia, kad žmogaus motyvacijos pagrindą sudaro individualiai hierarchine tvarka išdėstyti fiziologinių, saugumo, socialinių (žemesniojo lygio poreikiai), pagarbos ir savivargos bei saviraiškos (aukštesniojo lygio poreikiai) poreikių kompleksas. Žmonės nėra motyvuoti patenkinti dviejų lygių poreikių tuo pačiu metu (Jucevičienė, 2001). „Dominuojantis tikslas monopolizuoja sąmonę ir tam tikru būdu stimuliuoja bei organizuoja skirtingus organizmo gebėjimus, reikalingus tikslui įgyvendinti. Mažiau svarbūs poreikiai minimizuojami: arba užmirštami, arba neigiami“ (Dubinas, Šavareikienė, 2003).

Kita teorija, taip pat grįsta poreikiais, kuriuos XX a. ketvirtajame dešimtmetyje pasiūlė Murray, yra *McClelland pasiekimų motyvacijos teorija (1961)*. Pagrindinė jos idėja ta, kad žmones valdo sėkmės, valdžios ir narystės poreikiai, reiškiantys norą kontroliuoti kitų žmonių veiklą (Chmiel, 2005). Valdžios poreikis pasireiškia siekimu turėti įtakos kitiems žmonėms. Turintys šį poreikį yra energingi ir aktyvūs, neužleidžiantys pirminių pozicijų. Narystės poreikio motyvacija sutampa su Maslow tyrinėta motyvacija. Tokie žmonės suinteresuoti, kad būtų palaikomi draugiški santykiai pažįstamų kompanijoje. Šie asmenys linkę dirbti tokius darbus, kuriuose svarbūs tarpasmeniniai santykiai. Sėkmės poreikio vieta – greta valdžios poreikio. Žmogus, turintis šį poreikį, gali prisiimti atsakomybę už problemos sprendimą ir nori, kad pasiekti rezultatai turėtų įtakos darbuotojų skatinimui (Maslow, 2006). Sėkmės vertė priklauso nuo užduoties sudėtingumo: kuo sunkesnė užduotis, tuo didesnė sėkmės vertė (Barvydienė, Kasiulis, 2001).

Herzberg dviejų veiksmų teorija (1959) teigia, kad darbuotojų pasitenkinimas didžiaja dalimi priklauso nuo darbo esmės, atsakomybės, pasiekimų, pripažinimo, paaukštinimo bei tobulėjimo galimybių, o nepasitenkinimas – nuo kompanijos politikos ir valdymo, vadovavimo kokybės, pavaldinių ir vadovų santykių, darbo sąlygų, atlyginimo, santykių su kolegomis, asmeninio gyvenimo, statuso, saugumo ir t.t. (Jucevičienė, 1996). Pašalinus nepasitenkinimo šaltinį, žmogus nebus nepatenkintas, tačiau nebus ir patenkintas. Norint sukelti tikrąjį pasitenkinimą, reikia manipuluoti atitinkamais veiksniais (motyvatoriais), kurie yra ne to paties

pobūdžio kaip sukeltantys nepasitenkinimą (higieniniai veiksniai). Praktinė šios teorijos išvada yra tokia: norint padidinti pasitenkinimą darbu, reikia iširti motyvatorius, o tai veda į darbo praturtinimą (Chmiel, 2005).

Proceso motyvacijos teorijos yra orientuotos į pasitenkinimą darbu, o ne į asmeninių poreikių patenkinimą. Pagrindinės teorijos – V. Vroom lūkesčių teorija (1964), J. Adams socialinio teisingumo teorija (1963), L. Porter ir E. Lawler motyvacijos modelis (1964) ir kt.

V. Vroom lūkesčių teorija (1964) remiasi valentingumo, instrumentalumo ir lūkesčių sąvokomis. Teorija teigia, kad šie faktoriai veikia darbuotojų motyvaciją ir priklauso nuo darbo proceso ir darbo rezultato. Darbo procesas suprantamas kaip darbo atlikimo kokybė, o darbo rezultatai – tai, ką organizacija gali suteikti savo darbuotojams (pvz., atlyginimas, paaukštinimas ar atostogų laikas). Remiantis šia teorija, veikimas tam tikru būdu priklauso nuo lūkesčių, kad po tam tikros veiklos bus tam tikras rezultatas. Ši teorija padeda suprasti motyvaciją tam tikram darbui, ir visi komponentai: norimas rezultatas, jo valentingumas ir instrumentalumas bei lūkesčių supratimas, yra svarbūs (Barvydienė, Kasiulis, 2001).

J. Adams socialinio teisingumo teorija (1963) yra pagrindinė socialinės nelygybės teorija, aiškinanti neteisingo atlygio už darbą įtaką darbo kokybei ir požiūriui į ją. Pagrindinė teorijos mintis yra ta, kad individas visada jaučia pusiausvyrą, kai jo atlygio ir indėlio santykis lygus kitų individų atlygių ir indėlių santykiui. Žmogus lygina save su savo ar kitos organizacijos darbuotojais, atliekančiais analogišką darbą. Vadovas turėtų atsiminti, kad svarbu ne tai, ar darbas (pastangos) ir atlyginimas atitinka vienas kitą, bet visų pirma tai, kad darbuotojas pats tą atitikimą pripažintų ir suvoktų (Jucevičienė, 1996).

E. Lawler – L. Porter modelis (1964) išstobulino proceso motyvacijos teoriją panaudodami lūkesčių ir teisingumo teorijų elementus. Šio modelio esmė – sujungti individo pastangas, gabumus, rezultatus, atlygį ir pasitenkinimą į kompleksinę visumą. Pasiiekti rezultatai priklauso ir nuo darbuotojų įdėtų jėgų, gabumų ir charakterio ypatumų, ir nuo vaidmens organizacijoje. Šis modelis nustato atlyginimo ir rezultato ryšius. Žmogaus pasiekti rezultatai priklauso nuo jo pastangų, o pastangos – nuo atlygio. Pasiiektas rezultatas gali suteikti vidinį (pasitenkinimo jausmą, atlikus darbą) ir/ar išorinį atlygį (vadovo pagyrimas, premija, pakilimas karjeros laiptais). Viena iš svarbiausių E. Lawler – L. Porter išvadų – rezultatyvus darbas suteikia pasitenkinimą (Barvydienė, Kasiulis, 2001).

Karjeros rinkimosi ir ugdymo motyvaciją nagrinėjo ir daugiau autorių, kurie sukūrė savitas profesinės karjeros motyvacijos teorijas. Žymiausi autoriai - J. Holland (1959), D. Super (1954), L. Busshoff (1977), F. Parsons (1909e), D. Krumboltz (1975) ir kt.

Holland teorija (1959) numato asmens ir aplinkos savybes, kurios teigiamai ir neigiamai gali įtakoti profesijos pasirinkimą. Jos pagrindas – įsitikinimas, kad darbo pasirinkimas pagal

profesiją atskleidžia asmenybę (Harms, 1995). Teigiama, kad panašūs žmonės renkasi panašias profesijas, o pasitenkinimas darbu, sėkmė, stabilumas priklauso nuo to, kiek asmenybė dera su aplinka (Baltrėnienė, Volbekienė, 1998).

Holland teorijos pagrindą sudaro keturios prielaidos:

1. dauguma žmonių gali būti skirstomi pagal šešis asmenybių tipus: *realistinis* (objektyviai žiūrintis į aplinką, konkrečiai mąstantis, pasirenkantis su technika, įrankiais susijusias profesijas), *tiriamasis arba intelektualus* (orientuotas į idėjas, simbolius, teorinius modelius, renkasi paprastai mokslinę veiklą), *kūrybiškas arba meninis* (pasižymi vaizduote, saviraiška, kūrybingumu, emocinėmis reakcijomis į aplinką, intuityviu mąstymu), *visuomeninis arba socialus* (svarbiausiu dalyku laiko bendravimą, todėl pasirenka profesijas, kuriose nuolat kontaktuojama su žmonėmis), *darbo arba iniciatyvus* (pilnas energijos, nevengia rizikos, linkęs dominuoti; šio tipo veiklos sritys susiję su nurodymu, vadovavimu, patarinėjimu) ir *tradicinis arba konvencionalus* (mėgsta įprastą konkrečią veiklą, neprieštaraujančią normoms, rutininį darbą, reikalaujantį kruopštumo, praktinių įgūdžių – tokio tipo atstovai dažniausiai renkasi darbą kontorose, apskaitos sistemoje) (Barvydienė, Beresnevičienė, 1996; Man, 2001).
2. skiriami šeši aplinkos tipai: realistinis, tiriamasis, kūrybinis, visuomeninis, darbo, tradicinis. Kiekvienoje aplinkoje dominuoja tam tikras asmenybės tipas, jais charakterizuojama kiekviena aplinka;
3. žmonės ieško aplinkos, kurioje galėtų lavinti savo įgūdžius ir gabumus, reikšti pažiūras ir vertybes, bei spręsti atitinkamus klausimus ir atlikti funkcijas;
4. asmens elgesį lemia jo asmenybės ir jo aplinkos požymių sąveika (Man, 2001).

Kiekvienam asmenybės tipui būdinga tam tikra įgūdžių ir vertybių grupė, kuri padeda numatyti tam tikrai veiklai keliamus reikalavimus; jie gali būti profesiniai ir neprofesiniai. Aplinka taip pat aprašoma, nes asmuo ir aplinka – vienuka (Harms, 1995).

Praktikoje Holland testu nustatomi asmenybės poreikiai, interesai, motyvacija. Sugretinus visa tai su žmogaus sugebėjimais bei asmenybinėmis savybėmis, galima sėkmingiau ne tik pažinti savo ar kito asmenybę, bet ir pasirinkti asmenybę geriausiai atitinkančią profesiją (Barvydienė, Beresnevičienė, 1996).

Donald Super – vienas ryškiausių profesijos rinkimosi raidos modelio atstovų -. Jis profesinio elgesio plėtros teorijai panaudojo tris svarbiausias idėjas:

- 1) bet kuris žmogus turi potencialų sėkmės ir pasitenkinimo galimybių įvairių profesijų sferoje, nes žmonės skirtingai tinka profesijoms dėl skirtingų interesų ir gebėjimų;
- 2) profesijos vaizdas formuojamas vaikui stebint ir identifikuojantis su suaugusiu žmogumi;

- 3) vienais gyvenimo etapais asmens naudojami metodai ir veiklos stiliai bus jam parankūs ir kitais gyvenimo etapais (Lileikienė, Petkevičiūtė, 2003).

Super (1954) manymu, profesinis vystymasis vyksta visą gyvenimą. Jis gali būti suskaidytas į augimo, tyrinėjimo, įvedimo, įtvirtinimo, silpnėjimo etapus. Etapai turi chronologinius periodus: augimas arba vaikystė; tyrinėjimas arba jaunystė; įvedimas arba ankstyvasis subrendimas; įtvirtinimas arba vidutinis amžius; silpnėjimas arba senatvė (Pociūtė, 1997). Nors Super iš pradžių teigė, kad šie etapai keičiasi chronologine seka, vėliau jis savo teoriją ištaisė, pripažindamas, kad daugelis individų gali praleisti tyrinėjimo ir įsidarbinimo tarpsnius, ir iškart atsidurti viduriniojo suaugusiųjų amžiaus tarpsnyje, kaip jie, pvz.: pasirenka kitą profesinę veiklą (Harms, 1995).

Remdamasis savo idėjomis, Super (1954) aprašė profesinio elgesio modelius. Šiems modeliams daro įtaką bendro elgesio modelis, atpažįstamas ištyrus asmenybę. Šie modeliai yra daugelio psichologinių, fizinių, situacinių ir socialinių veiksnių rezultatas:

- 1) stabilus profesinis modelis, kai individas pasirenka profesiją labai anksti ir šis pasirinkimas beveik nesikeičia;
- 2) nestabilus profesinis modelis, kai individas bando įvairias profesijas, o šių bandymų rezultatai determinuoja santykinį pasirinkimo pastovumą;
- 3) daugkartinių bandymų modelis, kai individas įgyja vieno stabilaus darbo įgūdžius, po to kito (Pukelis, 2003).

Pagrindinė Super teorijos mintis yra tai, kad pasirinkdamas profesiją, individas išreiškia savęs supratimą. Taigi, lemiamą yra tai, kad mokiniai gerai save pažįsta, arba jie gali pasirinkti veiklą, kuri atitinka jų pomėgius ir įgūdžius.

Busshoff (1977) teorija teigia, kad karjeros sprendimo priėmimas - labai atsakingas etapas žmogaus gyvenimo kelyje. Apsisprendimo dėl karjeros sudėtingumą atskleidžia šešios išryškintos pakopos, kurias turi pereiti karjeros kelią besirenkantis jaunuolis:

1. karjeros kelio rinkimąsi reikia suvokti kaip uždavinį, t.y. jo atžvilgiu įgyti reikiamą motyvaciją ir nusiteikimą;
2. karjeros kelio rinkimąsi svarbu mokėti analizuoti kaip problemą, savo supratimo lygmenyje žinoti jos sprendimo metodiką;
3. būtina suprasti pasirinkimo galimybių realumą, mokėti įvertinti, atmesti arba priimti įvairius pasirinkimą įtakojančius veiksnius;
4. būtina mokėti parengti alternatyvius sprendimo variantus bei suformuluoti sprendimo priėmimo kriterijus. Taikant asmeninę patirtį bei papildomą informaciją, reikia įvertinti suformuluotų alternatyvų realumą;

5. būtina suvokti asmeninę ir socialinę atsakomybę už savo sprendimus;
6. reikia žinoti, kaip priimtą sprendimą įgyvendinti realiame gyvenime (Stanišauskienė, 2004).

Analizuojant šias pakopas, galima pastebėti, jog sąmoningas karjeros sprendimo priėmimas įmanomas tik tuomet, kai žmogus pasiekia pakankamą psichologinę brandą: suvokia karjeros prasmę, prisiima atsakomybę už savo sprendimus. Tokiai psichologinei brandai pasiekti turi būti sukuriamos atitinkamos sąlygos jaunuolio socialinėje aplinkoje (London, 1993).

Modernių profesijos rinkimosi teorijų pradininku laikomas F. Parsons, kuris 1908 m. JAV įkūrė pirmąjį profesinio konsultavimo biurą, o 1909 m. išleido knygą „Profesijos pasirinkimas“, kurioje suformuluoti trys pagrindiniai sėkmingo profesijos pasirinkimo principai: geras savęs pažinimas, geras pasirenkamos profesijos ypatumų žinojimas ir mokėjimas teisingai vertinti šias žinias bei priimti teisingą profesinį sprendimą. Jo teorijoje akcentuojama asmeninė karjeros motyvacija (Baltrėnienė, Volbekienė, 1998).

Kitokio pobūdžio yra A. Roe (1959) teorinės profesijos rinkimosi interpretacijos. A. Roe intensyviai studijavo mokslininkų asmenybes ir priėjo išvadą, kad tikslųjų ir socialinių mokslų darbuotojų gyvenimas, ir tai, kaip jie sąveikauja su žmonėmis, skiriasi. Šie skirtumai, jos nuomone, priklauso nuo ankstyvos vaikystės patirties. Ji išskyrė tris emocinių santykių tipus namuose – emocinė koncentracija į vaiką, vaiko vengimas ir vaiko priėmimas tokiu, koks jis yra. Roe nuomone, aprašytieji vaikų ir tėvų santykiai lemia du elgesio tipus: į žmones orientuotas elgesys ir ne į žmones orientuotas elgesys. Tokį pat elgesio modelį vaikai stengsis išsaugoti ir pradėję suaugusiųjų gyvenimą, ir, žinoma rinkdamiesi profesijas. Vaikai, kurių šeimose vyravo šilti, draugiški santykiai, rinksis profesijas, orientuotas į bendravimą su kitais žmonėmis. Ir atvirkščiai, vaikai, kurių šeimose vyravo šalti, abejingi santykiai, rinksis profesijas, orientuotas į veiklą su daiktais (Baltrėnienė, Volbekienė, 1998).

Analizuojant profesijos pasirinkimo motyvacijos teorijas būtina trumpai aptarti ir tradicines psichologijos teorijas, tokias kaip socialinė – kognityvinė, socialinio išmokimo, simbolinės sąveikos ir epigenetinės raidos. Pirmoji pabrėžia trijų veiksnių – individo veiksmingumo, lūkesčių ir tikslų reikšmę apsisprendžiant dėl profesinės karjeros. Požiūris į profesinės karjeros kliūtis tokiu būdu tampa vienu iš veiksnių, galinčių lemti profesinį apsisprendimą (Navaitienė, 2004). Antroji teigia, kad profesiniam apsisprendimui svarbios 4 veiksnių grupės: genai – paveldimos savybės, apribojančios mokymosi galimybes bei profesijos pasirinkimą; aplinka – socialinės, kultūrinės, politinės, ekonominės, gamtinės sąlygos; mokymosi patirtis – profesijų pirmumo raida, pasiskirstymas tam tikrais darbais, o kadangi kiekvienas individas turi unikalią mokymosi patirtį, tai daro įtaką profesiniam pasirinkimui; užduoties atlikimo įgūdžiai – juose reiškiasi veiksmo atlikimą standartai ir vertybės, darbo

įpročiai, pažinimo procesai, emocinės reakcijos (Pociūtė, 1997). Simbolinės sąveikos teorija akcentuoja asmenybės požiūrio tapatumą, profesinės karjeros planavimą, karjeros išpildymą ir prisitaikymą (Valackienė, Dėmenienė, 2003). Apibendrinant E. Erikson (1969) teorijos analizę karjeros vystymo aspektu galima teigti tiek epigenetinės vystymosi krizės, ypač trys paskutiniosios, įtakoja karjeros eigą, tiek karjeros eiga įtakoja krizių įveikimo efektyvumą. Erikson teorijos analizė parodė, kad žmogaus karjeros eigai labai svarbus yra rengimosi karjerai etapas, kuris tam tikra prasme prasideda jau kūdikystėje (Stanišauskienė, 2005).

Aptartosios teorijos turėtų padėti suprasti veiksnius, kurie lemia profesijos rinkimosi proceso sprendimą. Tačiau nė viena teorija nepadeda išspręsti visų su šiuo procesu susijusių problemų, bet pabrėžia, kad profesijos rinkimasis yra ilgai trunkantis procesas, kuriam būtinas savęs ir darbinės veiklos pasaulio pažinimas.

Profesinės karjeros motyvacijos modeliai

Darbuotojų motyvavimo modelių esmė yra ta, kad modeliavimo principų taikymas motyvuojant darbuotojus suteikia galimybes atskleisti darbuotojų motyvų ryšius ir tarpusavio priklausomybę, grįžtamasis ryšys užtikrina tikslų modelio elementų nustatymą, sprendimų alternatyvos garantuoja galimybę pasirinkti darbuotojų poreikių struktūras, o kompleksškumas leidžia nurodyti išorinius ryšius su aplinka (Galvanauskas, 2004).

Lietuvoje žinomiausios yra L. Jovaišos (1978), D. Beresnevičienės (1990) ir S. Kregždės (1988) teorijos.

L. Jovaiša (1978), sudarydamas savąją profesinio orientavimo struktūrą, rėmėsi profesinio orientavimo, kaip pedagogikos dalyko, supratimu. Tik mokymo – auklėjimo procese galima plėtoti mokinių profesinę patirtį, ugdyti profesinį kryptingumą, formuoti tinkamus profesijos rinkimosi motyvus ir padėti įsitvirtinti pasirinktoje profesinėje srityje. Šie uždaviniai yra kartu ir profesinio orientavimo struktūros komponentai. Juos galima skaidyti į dar smulkesnius subkomponentus remiantis mokyklos darbo patirtimi ir profesinio orientavimo tradicija.

Profesinis orientavimas pasižymi tokia struktūra (Jovaiša, 1978):

- I. Mokinių profesinės patirties ir profesinio kryptingumo ugdymas.
 1. mokinių supažindinimas su profesijomis, profesinio mokymo įstaigomis (profesinis informavimas) ir jų rinkimosi motyvų (kryptingumo) ugdymas.
 2. Mokinių praktinės veiklos pagal profesijų reikalavimus organizavimas (profesinis veiklinimas).
- II. Mokytojų patarimai mokiniams apsisprendžiant kuo būti.
 1. mokinių asmenybės pažinimas.
 2. profesijų rinkimosi valdymas patariant (profesinis konsultavimas).

III. Mokyklos darbas su išsirinkusiais profesiją mokiniais.

1. išsirinktos profesijos tinkamumo katamnezė.
2. pagalba įsitvirtinant profesinėje mokymo įstaigoje.

Jovaiša (2007) skiria profesinį informavimą – tai supažindinimas su profesinio mokymo įstaigomis ir profesiniu darbu. Jo turinį sudaro profesijos supratimas, įgijimas, darbo turinys ir pobūdis, higieniniai, psichofiziologiniai ir psichologiniai darbo ypatumai, socioekonominiai darbo ypatumai ir literatūra apie darbą, profesinį veiklinimą – moksleivių įtraukimas į praktinę veiklą, kurioje jie įgyja profesinio darbo patirties; vadovavimas tai veiklai ir profesinį konsultavimą – pagalba moksleiviui renkantis profesinio mokymo specialybę ar darbą ištyrus asmenybės profesinį kryptingumą, pažangumą, sugebėjimus ir charakterį, nustačius jo tinkamumą profesiniam mokymuisi ir darbui.

Diferencijuotas profesinis orientavimas (Beresnevičienė, 2002a) yra tiesiogiai susijęs su mokinių profesine atranka ir sudaro su ja nedalomą visumą. Tai yra ir diagnostinis, ir auklėjamasis procesas, kurio tikslas – ugdyti mokinių profesinį kryptingumą, gebėjimą sąmoningai rinktis profesiją pagal galimybes, interesus bei kitas profesijos požiūriu svarbias asmenybės savybes išbandant savo išgales diferencijuotoje veikloje. Jis taip pat apima ir mokinių konsultavimą, ir pagalbą jiems adaptuojantis profesinio rengimo mokykloje.

Beresnevičienė (2003) pateikia diferencijuoto profesinio orientavimo struktūrą:

I. Psichologinė ir pedagoginė mokinių atranka į technines specialybes:

1. profesinio tinkamumo kriterijų numatymas;
2. profesiskai reikšmingų asmenybės savybių nustatymas ir mokinių diferencijavimas;

II. Mokinių sąmoningumo profesijos pasirinkimo skatinimas

1. supažindinimas su techninėmis profesijomis ir jų reikalavimais žmogui, profesinio apsisprendimo motyvų analizė;
2. diferencijuoto profesinio veiklinimo organizavimas;

III. Darbas su profesinio rengimo mokyklų mokiniais:

1. preliminarus stojančiųjų profesinio tinkamumo nustatymas ir moksleivių diferencijavimas.
2. pagalba moksleiviams adaptuojantis profesinio rengimo įstaigoje.

Kregždė (1988) sukūrė profesinių interesų formavimosi psichologijos teoriją remdamasis paauglių profesinių interesų formavimosi lygių tyrimu, kurioje išskyrė tris profesinio formavimosi lygius: vartotojo, veikėjo ir specialaus profesinio intereso. Vartotojo lygiui būdingas nedidelis veiklos aktyvumas, atsirandantis kaip išorinių poveikių pasekmė. Jis gali būti sukeliamas atitinkamų veiklos ypatybių, objektų, į kuriuos gali atkreipti dėmesį ir kiti autoriai

(Beresnevičienė, 2001). Vartotojo interesui būdingos tokios psichologinės charakteristikos (Kregždė, 1988):

- a) nevalingas dėmesys veiklai, kuri organizuojama kitų arba su kuria individas susidūrė atsitiktinai;
- b) trūksta valingų savarankiškų pastangų šią veiklą tęsti, kartoti, į ją valingai įsijungti, tačiau yra noras, kad ji pasikartotų;
- c) teigiamos emocijos, tačiau be pastangų sukurti situaciją, kurioje jos pasikartotų;
- d) praktiškai dar nepatikrintos sugebėjimų atitinkamai veiklai prielaidos;
- e) neapibendrintas, nesiekjamas su vertybinėmis orientacijomis situacinis interesas.

Veikėjo profesinis interesas apima tokias asmenybės savybes kaip:

- a) su nevalingu besikaitaliojantis savaiminis ir valingas dėmesys veiklai, kurią organizuoja pats individas;
- b) aktyvios pastangos esant galimybei užsiimti atitinkama veikla;
- c) teigiamos emocijos ir sąmoningas siekimas jas pakartoti, pratęsti atitinkamos veiklos metu;
- d) aktyviai veikiant atsiskleidžia sugebėjimų prielaidos;
- e) interesas jau gana pastovus, tačiau dar nesiekjamas su vertybinėmis orientacijomis.

Taigi veikėjo interesui svarbiausias valios komponentas – žmogus nesitenkina tuo, kad interesą jam sukeltų kiti, o pats planuoja ir organizuoja veiklą, kuri jam sukeltų pasitenkinimą (Beresnevičienė, 2001).

Mokslinėje literatūroje galima aptikti motyvavimo teorijų modelių, kurie nurodo darbuotojų veiklos motyvus ir jų alternatyvas. Pagal darbuotojų motyvus ir vadovų elgseną motyvavimo teorijas galima apibūdinti šiais modeliais (Galvanauskas, 2004):

- *Tradicinis modelis*. Darbas daugeliui žmonių iš prigimties yra nemalonus dalykas. Tai, ką daro žmonės, yra ne taip svarbu, kaip tai, kiek jiems sumokės už darbą. Mažai kas norėtų ar galėtų atlikti darbą, reikalaujantį kūrybiškumo, savikontrolės ir drausmės.
- *Darbuotojų santykių modelis*. Žmonės nori jaustis naudingi ir svarbūs. Trokšta kam nors priklausyti ir kartu nori, kad būtų pripažintas jų individualumas. Šie poreikiai yra daug svarbesni už pinigus ir labiau nei pinigai motyvuoja žmones dirbti.
- *Darbuotojų išteklių modelis*. Darbas nėra malonus. Žmonės nori prisidėti prie pagrindinių tikslų įgyvendinimo, ypač jei jie patys padėjo juos suformuluoti. Žmonės gali būti kūrybiškesni, savarankiškesni ir labiau kontroliuoti bei drausminti save, negu to reikalauja dabartinis jų darbas.
- *Darbuotojų poreikių modelis*. Remiasi vidinių žmogaus paskatų, vadinamų poreikiais, identifikavimu. Veiklos strategija apibrėžta socialinėmis vertybėmis ir elgesio normomis.

Egzistuoja trys motyvacijos strategijos (Adamonienė ir kt., 2003):

- **Skatinimas ir bausmė.** žmonės dirba dėl atlyginimo: tiems, kurie dirba daug ir gerai – mokama gerai; tiems, kurie dirba dar geriau – jiems mokama dar daugiau; tie, kurie dirba nekokybiškai – baudžiami.
- **Motyvavimas darbu.** Jeigu darbas žmogui įdomus ir teikia jam pasitenkinimą, tai ir jo atliekamo darbo kokybė bus aukšta.
- **Sisteminis vadovavimas.** Darbo tikslai turi būti nustatomi kartu su pavaldiniais. Ypač svarbus grįžtamasis ryšys santykiuose su pavaldiniais. Motyvacijos strategija grindžiama situacijos analize, pasirinktu valdymo stiliumi.

Svarbus vadovo vaidmuo ir jo valdymo stilius. Vadovui neužtenka būti kompetetingam, jis turi būti geras organizatorius ir administratorius, pasižymėti nuovokumu, sugebėjimu įgyvendinti savo idėjas, ryžtu ir aštriu protu, turi turėti tam tikras moralines nuostatas ir gebėti sudominti, patraukti pavaldinius, įgyti jų pasitikėjimą, (Juozaitytė, Staponkienė, 2003). Jo vykdoma veikla turi būti orientuota sumažinti pavaldinių nepasitenkinimą, naudojant įvairius motyvavimo svertus (Dubinas, Šavareikienė, 2003).

Skiriami profesinės motyvacijos modeliai pagal vadovavimo stilius ir darbdavių galimybes (Galvanauskas, 2004):

- *Modelis pagal dalyvavimą įmonės valdyme.* Modelio veikimas pagrįstas darbuotojų asmeninių ir įmonės tikslų formavimu ir suderinimu. Jo pagrindas – teigiamas vadovų elgesys, apimantis pavaldinių nuomonių ir pasiūlymų išklaušymą, dalyvavimą priimančiais sprendimais, susitikimas su pavaldiniais jų darbo vietose.
- *Modelis pagal skatinamąjį vadovavimą:* pagrindas – skirtingų darbuotojų poreikių tobulėjimas ir augimas. Taikant šį modelį motyvuojama gerokai daugiau darbuotojų, darbų atlikimo kokybė būtų geresnė, o pasitikėjimas savimi didesnis.
- *Modelis pagal įsakomąjį - vykdomąjį vadovavimą:* pagrindas – užduočių paskirstymas ir tikslus darbo reglamentavimas. Modelis pagrįstas vadovų - organizatorių vaidmenimis, pasireiškiančiais kolektyvo narių veiklos koordinavimu.
- *Modelis pagal įmonės laimėjimus:* pagrindas – tinkamas darbuotojų profesinių gebėjimų panaudojimas. Čia personalo profesiniai gebėjimai ugdomi įsisavinant, o paskui taikant žinias, įgūdžius ir mokėjimus.

Darbuotojų motyvavimas realizuojamas priklausomai nuo organizacijos bei darbuotojų poreikių ir būtinumo. Svarbu išsiaiškinti darbuotojų individualius poreikius. Vieniems nepaprastai svarbu jaustis saugiems, kiti trokšta pripažinimo ir prestižo. Kitus jaudina darbo užmokesčio dydis, dar kiti siekia savirealizacijos (Bučiūnienė, 1996). Atsižvelgiant į tai, skiriami modeliai pagal vyraujančius darbuotojų motyvus (Galvanauskas, 2004):

- *Modelis pagal saviraiškos motyvus*: pagrindas – darbuotojų savirealizacijos poreikiai, kaip pagrindinė varomoji jėga. Darbuotojai motyvuojami naujomis ir sudėtingesnėmis užduotimis, su kuriomis anksčiau nebuvo susidūrę.
- *Modelis pagal pagarbos motyvus*: pagrindas – socialiniai darbuotojų poreikiai (kontaktai su kitais žmonėmis ir darbo grupėmis). Vadovaujant skatinamas socialinis ryšys kad tobulėtų pavaldinių kooperacija ir komandinis darbas. Daugiausia dėmesio teikiama atvirai komunikacijai ir grįžtamajam ryšiui bei tarnybinių pavedimų formai.
- *Modelis pagal psichologinius motyvus*: pagrindas – aukštesniųjų darbuotojų poreikių tenkinimas. Stiprinamas teigiamas psichologinis klimatas, pakėlimas pareigose, nulatinis darbo vertinimas.
- *Modelis pagal materialinius motyvus*: pagrindas – ekonominiai poreikiai ir įmonės pelno maksimizavimas. Darbuotojai skatinami pinigais (darbo užmokesčiu, premijomis, priedais).

Taigi, veikia keletas darbuotojų motyvavimo modelių, kurie akcentuoja skirtingus dalykus – tradicinis modelis vertina atlygį už darbą, darbuotojų santykių modelis – priklausymą grupei, darbuotojų išteklių – tikslų pasiekimą, o darbuotojų poreikių – vidinių paskatų identifikavimą. Skiriamos dvi pagrindinės motyvavimo modelių grupės: pagal vyraujančius darbuotojų motyvus – materialinius, saviraiškos, pagarbos, aukštesniųjų poreikių – bei pagal vadovavimo stilius ir darbdavio galimybes – dalyvavimas įmonės valdyje, skatinamasis vadovavimas, įsakomasis – vykdomasis vadovavimas bei įmonės laimėjimų. Tačiau visi šie modeliai, tyrimų duomenimis, Lietuvoje tebėra daugiau teoriniame lygmenyje, nes kasdieniniame darbe jiems skiriama nepakankamai dėmesio.

1.3.2. Socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų profesinių kompetencijų struktūra ir reikalavimai

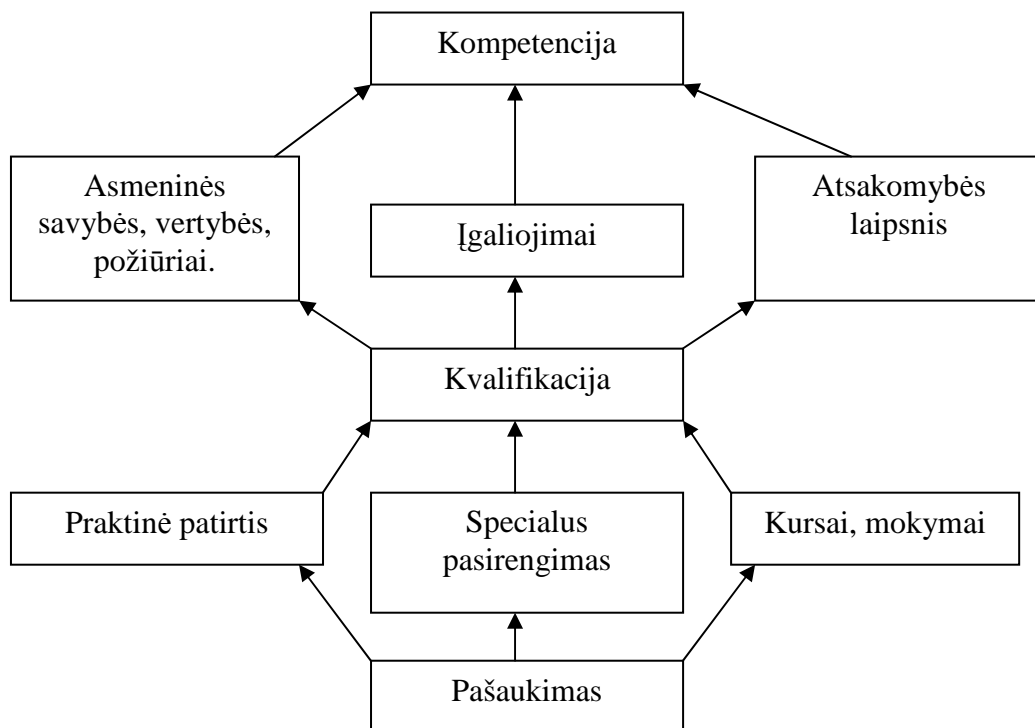
Sąvoka kompetencija (lot. *competere* – sutapti) gali būti traktuojama įvairiai: kaip gebėjimas atlikti tam tikrus veiksmus, tam tikro dalyko įvaldymas, kokios nors srities išmanymas, dalykiniai (su)gebėjimai, tam tikri įgaliojimai, kurie apibūdina profesinį elgesį, gebėjimus atlikti tam tikras užduotis. Tai subjektyvi sąvoka, kuria apibūdinamas asmens, kaip konkrečios srities žinovo, gebėjimas priimti atsakingus sprendimus, atlikti savo veiklą pagal prisiimtus įsipareigojimus. Ji akcentuoja asmens kokybinę charakteristiką (Adomaitienė, Teresevičienė, 2002).

Vieni autoriai kompetencijos sąvoka apibūdina gebėjimus atlikti tam tikrą veiklą, grindžiamus individo žiniomis, mokėjimais, įgūdžiais, požiūriais, patirtimi, polinkiais, asmenybės savybėmis bei vertybėmis, kiti – kaip žmogaus raišką arba gebėjimą veikti, nulemtą

žinių, mokėjimų, įgūdžių ir vertybių. Kompetencijos holistiškumas pabrėžia žmogaus savybes ir vertybes, požiūrį į save kaip į profesionalą, t. y. sudaro sąlygas žmogui veikti neapibrėžtoje veiklos situacijoje (Barkauskaitė, Pečiuliauskienė, 2007).

Postmodernioje visuomenėje žinios, informacija bei gebėjimai juos taikyti tampa asmens pagrindiniu kapitalu ir veiklos sėkmės prielaida. Tai veikia karjeros planavimo procesą, todėl norint jį valdyti būtina gerai žinoti, kokie nauji reikalavimai iškyla žmogui, kaip keičiasi karjeros kontekstas, kuriame žmogus veikia, kokios jo profesinės veiklos funkcijos. Šiuolaikinė karjera kelia naujų profesinių kompetencijų poreikį jos siekiančiam žmogui. Jis turi būti pasirengęs keisti savo sprendimus, juos koreguoti, pažinti aplinką, kurioje veikia, būti mobilus, mokėti užsienio kalbų ir t.t. Šie reikalavimai tampa individui tiesioginiu iššūkiu, apimančiu besikeičiančios aplinkos, asmeninės veiklos bei savęs vertinimo erdvę (Augienė, Malinauskienė, 2007).

Kiekviena specializacija reikalauja ypatingų pastangų, asmeninių savybių, įgūdžių, žinių, yra konkretizuojamos darbuotojo funkcijos. Kompetencija siejama su efektyvumu ir gebėjimais atlikti tam tikras užduotis. Apibendrinta kompetencijos sąvokos schema pateikta 1 pav.



1 pav. Kompetencijos sąvokos schema (pagal Juralevičienę, 2003)

Kompetentingu asmeniu galime laikyti tą, kuris pažįsta save, adekvačiai save vertina, pasitiki savimi ir sugeba efektyviai susidoroti su probleminėmis situacijomis, taip pat pasižymi pakankamu socialinių įgūdžių arsenalu ir sugeba susigaudyti, kuris iš žinomų būdų geriausiai tinka konkrečiai situacijai. Socialiniai darbuotojai turi elgtis objektyviai ir disciplinuotai,

pasitelkdami savo žinias ir gebėjimus tam, kad galėtų padėti atskiriems individams, grupėms, bendruomenėms, visuomenėms tobulėti bei spręsti asmeninius – visuomeninius konfliktus, numatydami pasekmes (Lietuvos socialinių darbuotojų etikos kodeksas, 2006-11-20). Lietuvoje dar nėra iki galo išdiskutuota ir suprasta, kokias kompetencijas turi būti įvaldęs kiekvienas socialinis darbuotojas. Dėl šios priežasties kompetencijos dažnai neatitinka profesionalo kvalifikacijos ar kvalifikacinės kategorijos (Snieškienė, 2007)

Čia aiškiai matyti, kad socialiniam darbuotojui/pedagogui jau nebeužtenka vien tik teorinių žinių ar praktinio patyrimo, todėl jis turi nuolat siekti atnaujinti savo teorines socialinio darbo žinias ir praktinius socialinio darbo įgūdžius bei gebėjimus (Socialinio darbuotojo kvalifikaciniai reikalavimai, 2006-11-07). Be žinių, tam tikrų gebėjimų ar įgūdžių galima išskirti dar kelis kompetencijos aspektus: tai atsakomybę ir socialinę kompetenciją. Atsakomybė reikalinga tam, kad socialinio darbo politikos formulavimas ir įgyvendinimas būtų vykdomas pagal pripažintus galiojančius standartus. Socialinė kompetencija apibūdina darbuotojo elgesio efektyvumą, sugebėjimą ne tik prisitaikyti prie dinamiškai besikeičiančios aplinkos, bet ir priimti pokyčius atitinkančius sprendimus. Dirbant socialinį darbą, svarbu atsakingai siekti nustatytų organizacijos tikslų bei vykdyti funkcijas, prisidedant prie politikos, metodikos tobulinimo, siekiant kiek galima geresnių rezultatų (Lietuvos socialinių darbuotojų etikos kodeksas, 2006-11-20). Didėjantys profesiniai reikalavimai turi skatinti valstybės tarnautojus nuolat kelti kvalifikaciją, sugebėti savarankiškai, kokybiškai ir kūrybiškai veikti tam tikroje aplinkoje, atitinkančioje to meto pokyčius. Šiandien savo srities specialistai turi būti gebantys dirbti kolektyve ir jam vadovauti, turintys ateities išvalgų bei visas kintančiame pasaulyje reikalingas kompetencijas ir ypač mokėjimą mokytis, kuris yra vienas svarbiausių profesijos aspektų (Johnson, 2001).

Mokymosi paradigmų virsmo ir mokymosi visą gyvenimą kontekste formuojasi šiuolaikinė mokymosi vizija, skatinanti studentą savarankiškai planuoti, organizuoti, kontroliuoti ir įvertinti savo mokymąsi. Mokymosi mokytis kompetencijos ugdymo hipotetinį modelį sudaro implikuojantys žinias, įgūdžius, gebėjimus, vertybines nuostatas dėmenys, gebėjimas išvelgti mokymosi mokytis svarbą, išsikelti tikslus, pasirinkti mokymosi strategijas, pasirinkti mokymosi technologijas, gebėjimas įvertinti pasiektus rezultatus ir atlikti metakognityvinę analizę (Pukevičiūtė, 2007). Studijų rezultatai apibrėžia žinias, supratimą, kompetencijas ir gebėjimus, kuriuos turi būti įgijęs absolventas, sėkmingai užbaigęs studijas ar tam tikrą studijų pakopą.

Tiek socialinis darbuotojas, tiek ir socialinis pedagogas profesinės sąveikos procese turi turėti bendrą ir konkretų supratimą apie savo profesiją. Jis susideda iš keturių pagrindinių dimensijų:

1. Aiški profesinių uždavinių vizija, savo atsakomybės įsisavinimas, ribų tarp socialinio darbo ir kitų giminingų profesijų bei profesinių galimybių sprendžiant problemas žinojimas;
2. Asmeninės pozicijos kiekvienos probleminės situacijos kontekste sukūrimas remiantis savo asmenybės savybėmis, darbo stiliumi, gabumais, profesinėmis žiniomis, profesinėmis ir pilietinėmis elgesio normomis bei savo vertybių sistema;
3. Aiškų atsakomybės už savo profesinę veiklą prisiėmimas;
4. Savo darbo metodų veiksmingumo tikrinimas eksperimentuojant (Bagdonas, 2007).

Socialinio darbuotojo kvalifikaciniuose reikalavimuose (2006-11-07) nurodama, kad socialinis darbuotojas turi turėti ar siekti įgyti aukštąjį socialinio darbo ar jam prilygintą išsilavinimą. Darbuotojų profesionalumas - tai ne tik jų atliekamo konkretaus darbo kokybė, bet ir specialaus pasirengimo aspektas. Be specialiųjų žinių arba bazinio pasirengimo, kuris įgyjamas ugdymo procese, naivu būtų tikėtis profesionalumo darbe. Leliūgienės (2003) teigimu, profesionalizacija reikalauja aukštos profesinės kompetencijos – rengimo ir savišvietos procese suformuotos mokslinių praktinių žinių ir sugebėjimų sistemos, turinčios įtakos atliekant profesines užduotis, asmeninėms profesinėms savybėms, kurios būtinos bendraujant su žmonėmis ir sprendžiant jų gyvenimo problemas.

Kalbant apie valstybės tarnautojų profesionalumą dažniausiai turima omenyje jų kvalifikacija ir kompetencija. Giddens (2005) teigimu, dabartiniame amžiuje išsilavinimas ir kvalifikacija tapo svarbiu pagrindu, ieškant darbo ir siekiant karjeros. Darbuotojų vadybos tikslas – pasiekti, kad:

- į darbą būtų priimami reikalingos kvalifikacijos žmonės,
- jiems būtų sudarytos sąlygos gerai dirbti ir profesiskai tobulėti,
- jie būtų suinteresuoti gerai dirbti ir kelti savo kvalifikaciją, įgyvendindami įmonės tikslus (Leonienė, 1998).

Socialiniai darbuotojai turėtų mokėti pasirinkti tokius veiklos metodus, kurie sudarytų sąlygas įgytą kvalifikaciją realizuoti praktinėje veikloje. Kuomet įvertini savo veiklą, galimybes, atsiranda poreikis tobulinti savo darbo įgūdžius, siekti profesionalumo. Socialinį darbą dirbančiųjų asmenų profesinės kvalifikacijos kėlimo tikslas – užtikrinti aukštą socialinio darbo ir socialinių paslaugų kokybę bei veiksmingumą (Socialinio darbuotojo kvalifikaciniai reikalavimai, 2006-11-07). Toks meistriškas įgūdžių taikymas skirtingose situacijose gali būti laikomas kompetencija. Kvalifikacijos samprata apibrėžiama sugebėjimu atlikti tam tikro darbo keliamas užduotis ar pareigas, nurodant, kad: 1) kvalifikacijos lygmenį nusako atliekamų užduočių ar pareigų įvairovė; 2) kvalifikacijos specializacija apibrėžiama reikiamomis žiniomis ar sritimi, darbo metu naudojamais įrankiais, medžiagomis, taip pat gaminamų prekių ar

paslaugų rūšimi (Jucevičius, 1996). Profesinė socialinio darbuotojo ir socialinių darbuotojų padėjėjų veikla, nukreipta į individą, organizaciją bei visuomenę, tačiau yra sukurtos įvairios specializacijos, kurios apibrėžia ir sukonkretina socialinio darbo sritį. Leliūgienės (1997) teigimu, socialinis darbas profesijos kontekste išplečia ir konkretizuoja pagalbos proceso supratimą, taikant jį kurios nors kategorijos subjektams, veikimo formoms.

Specializacijos, kvalifikacija bei siektinos kompetencijos yra atitinkamų visuomenės ir darbo pasaulio atstovų reikalavimu suformuluotos, aiškiai apibrėžtos konkrečių studijų programose, pasiekiamos per tam tikrą studijų laikotarpį. Tai studijų rezultatai, kurie atspindi studijų ir darbo rinkos poreikių sąryšį, akademinės bendruomenės atstovų bendradarbiavimą su socialiniais partneriais, lemia vidinę studijų programos sandarą ir rengimo logiką bei jos kokybę: studijų tikslų seką bei konkretumą, studijų dalykų turinį ir metodus, studentų pasiekimų vertinimo kriterijus ir įvertinimo metodiką, studijoms reikalingus materialinius, intelektinius, laiko ir finansinius išteklius (Pileičikienė, Pukelis, 2005).

Profesinė kompetencija gali būti skiriama į dvi dalis – metodinę ir socialinę. Metodinė kompetencija – tai gebėjimas surasti ir kūrybiškai pritaikyti naują problemos sprendimo būdą panaudojant savo žinias, mokėjimus ir įgūdžius, prisitaikant prie naujų gyvenimo sąlygų ir įvertinat galimas pasekmes. Socialinė kompetencija suprantama kaip santykių raiškos objektas, apimantis gebėjimą bendrauti ir bendradarbiauti, orientuotis sudėtinguose socialiniuose santykiuose, sugebant dirbti su kitais ir savarankiškai mokytis (Adomaitienė, Teresevičienė, 2002).

Lietuvos socialinių darbuotojų pareigybinuose nuostatose (2002) teigiama, kad socialinis darbuotojas turi žinoti socialinės apsaugos teisės aktus, darbo sociologiją ir sociologinius tyrimo metodus, darbo ir jo organizavimo, ekonomikos, bendravimo ir socialinės psichologijos pagrindus, įstaigos socialinio vystimosi būdus ir šalies bei užsienio socialinio darbo patyrimą.

Lietuvos socialinių darbuotojų etikos kodekse (1998) numatyta, kad „socialinis darbuotojas nuolat kelia savo kvalifikaciją, atnaujina žinias ir profesiskai tobulėja“. Anot Johnson (2001), kompetentingam socialiniam darbuotojui reikalingas didžiulis žinių bagažas, kurio pagrindinės sudedamosios dalys yra žinios apie žmogų (socialiniu, fiziniu, humanitariniu, psichologiniu aspektu), žmonių tarpusavio sąveiką (emociniu, elgesio, pažintiniu ir emociu aspektais), socialinio darbo praktikos teoriją (profesiniu, visuomeniniu, metodiniu aspektu), darbo su skirtingomis kliento grupėmis specifika ir gebėjimą mąstyti pasitelkiant kūrybiškumą.

Ugdytinių vertybinės orientacijos yra ne mažiau reikšmingas ugdymo rezultatas negu jų žinios, praktinės ir protinės veiklos gebėjimai (Bitinas, 2002), todėl pedagoginės diagnostikos sritis turi būti papildyta socialinių nuostatų diagnostavimu (Stončienė, Žilionis, 2006). Kučinskas

ir Kučinskienė (2000) išskiria keletą svarbių sričių, kuriose socialinio darbuotojo ar socialinio pedagogo profesinės kompetencijos turi būti itin aukštos. Tai:

- geranoriški santykiai su žmonėmis: meilė žmonėms, gerumas ir jautrumas, užuojauta, kilniaširdiškumas, altruizmas;
- organizaciniai - komunikaciniai sugebėjimai, mokėjimas įgyti pasitikėjimą;
- aukšta moralė: nesavanaudiškumas, garbingumas, atsakomybė, padorumas, sąžiningumas, principingumas, darbštumas;
- sugebėjimas pakelti nervinius – psichinius krūvius, energingumas, iniciatyvumas, ištvermė, atkaklumas siekiant tikslo ir pasiruošimas psichiniam diskomfortui.

Socialinio darbo specialisto pastangos turi būti nukreiptos į žmogaus siekių, turtingesnės ir laisvos kultūros raidos siekimą, prisitaikymą prie socialinių permainų, partnerystės tinklų kūrimą (Andriuškevičienė, 2005). Socialiniam darbuotojui / pedagogui reikalingos mažiausiai trijų tipų žinios:

1. apie asmeninį individo elgesį, adaptacijos būdus ir adaptaciją veikiančius veiksnius;
2. apie situaciją – bendruomenę, jos institucijas ir kitas struktūras;
3. apie transakcijas tarp žmonių ir aplinkos (Ivanauskienė, Varžinskienė, 2007)

Bitinas ir Giedraitienė (cit. Andriuškevičienė, 1997) išskiria socialinio pedagogo profesines kompetencijas, kurios susijusios su gebėjimu konsultuoti vaikus individualiai ir grupėse, taikyti pedagoginio ir psichologinio diagnozavimo metodus, organizuoti vaikų veiklą, palaikyti socialinius kontaktus, planuoti ir vykdyti jaunimo ugdymą, dalyvauti valstybinės, regioninės, socialinio darbo politikos kūrime, sudaryti sąlygas vaikų saviraiškai, palaikyti pozityvumą ir įvertinti savo veiklos efektyvumą.

Veiklos efektyvumo vertinimas dalinai gali būti vadinamas savirefleksija, kuri šiuo metu ypatingai akcentuojama kaip inovatyvus mokymo ir mokymosi metodas. Pedagogo profesinė *savirefleksija* grindžiamas pedagogų rengimas siekiant išugdyti kritiškai mąstantį pedagogą intelektualą, kuris gebėtų (Mockevičienė, Bagdonaitė, 2004):

- kelti klausimus apie ugdymo kokybę ir kaip jos siekti;
- atpažinti ugdymo reiškinius, procesus, prasmingai pasirinkti, atsirinkti, vertinti, numatyti;
- gauti ir teikti grįžtamąjį ryšį;
- daryti refleksija ir savirefleksija grindžiamus ugdymo sprendimus.

Barkauskaitės ir Pečiuliauskienės (2007) atliktame tyrime VPU studentų profesinės kompetencijų raiškos tyrime pedagoginei praktikai vadovavusių mokytojų požiūriu studentams trūksta dalykinių, didaktinių žinių, stropumo, atsakingumo ruošiantis pamokoms, dirbant individualiai, o mokinių, dalyvavusių studentų vedamose pamokose ir renginiuose, manymu, studentams trūksta bendrakultūrinės kompetencijos: išprusimo, gebėjimo bendrauti, išmanymo

muzikos, kultūros srityse, gebėjimo reikšti savo mintis, pedagoginės etikos normų reglamentuojamo elgesio patirties (Barkauskaitė, Pečiuliauskienė, 2007).

Socialiniam pedagogui juridiškai apibrėžti savo atsakomybę ir kompetenciją padeda daugybė įstatymų ir poįstatyminių nuostatų. Jis turi išmanyti teisės kodeksų ir įstatymų subtilybes, jų pasikeitimus jam labai svarbus profesinis išprusimas, aukšta išsilavinimo ir vidinė kultūra bei kompetencija (Kvieskienė, 2003). Dažnai specialistams, baigusiems aukštesnias studijas, nebepakanka profesinių kompetencijų atlikti kasdienei savo veiklai. Tokiu atveju siūlomos tęstinės studijos, kurios ugdo bendrąsias (bendrakultūrinę, bendrąją pedagoginę ir specialiąją pedagoginę) ir perkeliamašias (tyrimo, informacinę, praktinę, komunikacinę, socialinę) kompetencijas, o didžiausią dėmesys kreipiamas į edukacinių procesų analizę bei pedagoginio tyrimo įgūdžius, kurie praktiškai pademonstruojami rengiant studijų baigiamąjį darbą (Žemgulienė, Makarskaitė-Petkevičienė, 2006)

XXI a. gausioje rinkos pasiūloje socialiniam darbui taip pat svarbu kurti teigiamą įvaizdį, ypač dėl to, kad socialinis darbas nėra apčiuopiama prekė. Dauguma socialinio darbo paslaugų neturi fizinės išraiškos, todėl apie paslaugų ir pagalbos kokybę klientai dažniausiai sprendžia iš to, kokį įspūdį jiems sudaro socialinis darbuotojas ir ta aplinka, kurioje jis veikia. Socialiniai darbuotojai yra savo profesijos ambasadoriai, ir tai, kaip kompetentingai ir aiškiai jie pateikia savo sampratą apie socialinį darbą, turi reikšmės socialinio darbo funkcionavimui (Pivorienė, 2005).

II. SOCIALINIO DARBO IR SOCIALINĖS PEDAGOGIKOS STUDENTŲ PROFESINĖS KARJEROS MOTYVACIJOS SKATINIMO VERTINIMAS

2.1. Tyrimo metodika

Tyrimas atliktas naudojant kiekybinį tyrimo metodą, kurį galima apibūdinti kaip struktūrizuotą, besiremianti iš mokslinės problemos išplaukiančia hipoteze, kurią siekiama patvirtinti taikant matematinės statistinės analizės būdus tyrimo duomenims - skaičiams sutvarkyti. Šis tyrimas gali būti vadinamas statistiniu arba eksperimentiniu. Kiekybiniu požiūriu tyrime siekiama patvirtinti hipotezę, nusakomas siekis ieškoti išorinių požymių, matuoti juos ir skaičiuoti, siekti vienintelio paaiškinimo, dėsnių, taisyklių. Tyrimas yra struktūrizuotas ir suplanuotas, nes tyrimo metodai bei duomenų matavimo priemonės dažniausiai būna sukonstruotos dar prieš tyrimą (Kardelis, 2002).

Empiriniams duomenims rinkti buvo pasinaudota anketa (priedas 1, priedas 2), kurią sudarė demografinių klausimų blokas bei devynios uždaro tipo klausimų skalės:

- Pirmoji skalė – asmenybės savybių semantinio diferencialo skalė, parengta remiantis Beresnevičienės (1995) savivertės skale adaptuojant ją socialinio darbo ir socialinės pedagogikos studentams. Išskirtos asmenybės savybės, mokslinėje literatūroje traktuojamos kaip labiausiai reikalingos dirbant socialinį darbą. Skalė poliarizuota, sudaryta iš dviejų priešingų asmenybės savybių, o tai leidžia respondentui tiksliau suvokti klausimo esmę ir pateikti tikslesnį atsakymą
- Antroji skalė skirta įvertinti būsimųjų socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų santykį su skirtingų grupių klientais. Pateiktos pagrindinės socialinio darbo klientų grupės, ir respondentai turi įvertinti, ar jie norėtų dirbti su šiomis grupėmis. Galimi atsakymai pateikti ranginėje kintamųjų matavimo skalėje: „niekada nedirbčiau“, „dirbčiau tik už gerą atlygį“, „dirbčiau, jei nebūtų kito pasirinkimo“ ir „norėčiau dirbti“.
- Trečioji skalė skirta išsiaiškinti socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų profesinius interesus ir mokymosi motyvus. Atsakymai vertinami nominalinėje skalėje. Skalė sudaryta remiantis Beresnevičienės (1995) atliktais tyrimais.
- Ketvirtoji skalė - nominalinė, skirta išsiaiškinti studentų dalyvavimą aukštosios mokyklos organizuojamuose ar inicijuojamuose renginiuose ar programose.
- Penktoji skalė skirta įvertinti profesinės motyvacijos skatinimą aukštojoje mokykloje per tokias dimensijas kaip galimybių studentų profesinei savirealizacijai sudarymą, dėstomos medžiagos ir paties dėstymo kokybę, informacijos apie galimą profesinę karjerą teikimą ir profesinių praktikų patrauklumą. Atsakymai vertinami Likerto skalėje.

- Šeštoji skalė skirta išsiaiškinti, kokius motyvuojančius ir demotyvuojančius profesinei karjerai teiginius dažniausiai girdi studentai, studijuodami socialinį darbą ir socialinę pedagogiką. Teiginiai sudaryti analizuojant publicistinius straipsnius ir internetinius komentarus apie šių profesijų atstovų veiklą. Atsakymai matuojami Likerto skalės pagalba.
- Septintoji skalė – semantinio diferencialo skalė, sudaryta remiantis Beresnevičienės (1995) psichologinės savijautos mokantis vertinimo skale. Ji skirta išsiaiškinti, kaip patys studentai vertina mokymąsi aukštojoje mokykloje.
- Aštuntoji skalė skirta išsiaiškinti studijų metu teikiamos informacijos apie socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų profesinės karjeros galimybes pakankamumą. Atsakymai vertinami Likerto skalėje.
- Devintoji skalė skirta išsiaiškinti studentų profesinius ketinimus baigus studijas. Atsakymai vertinami nominalinėje skalėje.

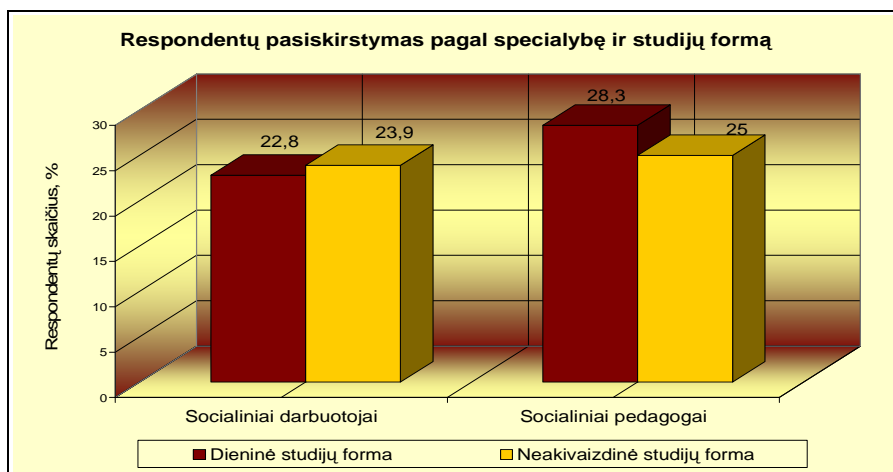
Analizuojant duomenis daugiausia dėmesio skiriama socialinio darbo ir socialinės pedagogikos bei dieninės ir neakivaizdinės studijų formos studentų atsakymų lyginamajai analizei.

Tyrimas buvo organizuotas keliais etapais:

1. renkama, analizuojama ir sisteminama moksliniuose šaltiniuose pateikta informacija, atliktų mokslinių tyrimų duomenys ir rezultatai.
2. remiantis turimais duomenimis konstruojamas tyrimo instrumentas, kuris adaptuotas socialiniams darbuotojams ir socialiniams pedagogams.
3. Vykdoma paprastoji atsitiktinė anketinė socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų apklausa.
4. Analizuojami tyrimo rezultatai. Gauti duomenys suvesti į SPSS 16.0 programos matricą, atliktas duomenų klaidų įvedimo nustatymas, skaičiuojamos sąsajos tarp atskirų vertinimo skalių, ieškoma koreliacinių ryšių, tikrinamos hipotezės. Tyrimo duomenys pateikiami lentelėse ir paveiksluose, analizuojami ir apibendrinami. Pateikiamos tyrimo išvados ir rekomendacijos.

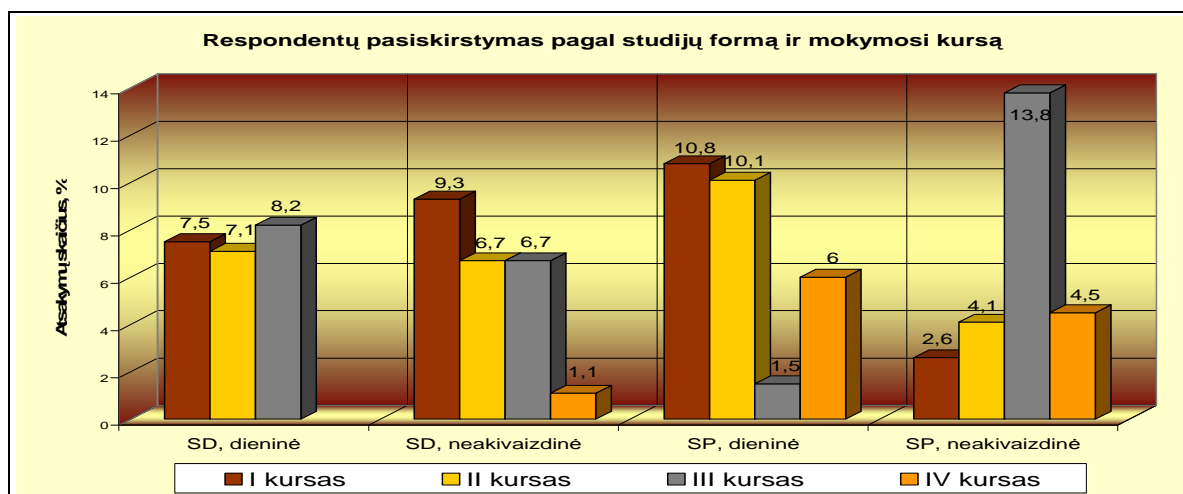
2.2. Tyrimo dalyviai

Tyrimo dalyvavo 268 studentai. Jų pasiskirstymas pagal studijuojamą profesiją ir studijų formą pavaizduotas 2 paveiksle. Čia matyti, kad kiek didesnė respondentų dalis yra dieninės studijų formos studentai ir socialinės pedagogikos studentai. Tačiau galima teigti, kad pasiskirstymas tarp grupių yra tolygus ir gautus rezultatus galima lyginti.



2 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal studijuojamą specialybę ir studijų formą, %

Didžioji dalis respondentų yra moterys – net 94,8%. Daugiau nei pusė patenka į amžiaus grupę nuo 18 iki 22 metų, o tai reiškia, kad studentai pasirinko studijas iš karto po vidurinės mokyklos baigimo. 12,3% studentų yra 23-30 metų amžiaus, 10,8% - 31-35 metų, 12,7% - 36-40 metų, 8,6% - 41-45% ir 5,2% - virš 46 metų amžiaus. Žinoma, didžiąją dalį 18-22 metų amžiaus studentų sudaro dieninės studijų formos studentai, o neakivaizdinę studijų formą renkasi tie respondentai, kurie neturi sąlygų mokytis kiekvieną dieną dėl dirbamo darbo ar šeimos.



3 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal studijuojamą specialybę ir mokymosi kursą, %

Kaip matyti 3 paveiksle, mažiausią apklaustųjų dalį sudaro socialinio darbo dieninės ir neakivaizdinės studijų formos IV kurso studentai. Tai visiškai racionalu, nes socialinio darbo studijų trukmė yra tik 3,5 metų, o socialinės pedagogikos – 4 metai. Kadangi tyrimas atliktas tik 2008 metų balandžio mėnesį, tai šie studentai jau buvo baigę studijas ir pavyko apklausti tik tuos studentus, kurie iki šiol palaiko ryšius su kolegija.

Tik 1,5% respondentų sudarė socialinės pedagogikos dieninio skyriaus studentai, nes apklausos vykdymo metu jie buvo profesinėje praktikoje. Daugiausia apklaustųjų – 13,8% buvo socialinės pedagogikos neakivaizdinės studijų formos trečio kurso studentai, kurie apklausos metu laikė egzaminus. Kitų grupių respondentų skaičius svyravo nuo 4% iki 11%.

Didžiausia dalis dieninės studijų formos studentų gyvena tame pačiame mieste, kuriame ir studijuoja – 63,9% socialinių darbuotojų ir 42,1% socialinių pedagogų. Tai leidžia daryti prielaidą, kad studentai renkasi aukštąją mokyklą, esančią kuo arčiau jų gyvenamosios vietos. Tuo tarpu neakivaizdinės studijų formos studentai pakankamai dažnai gyvena kituose miestuose – 34,4% socialinių darbuotojų ir 47,8% socialinių pedagogų. Be to, studentai iš miestelių ar kaimų dažniau renkasi neakivaizdines studijas nei dienines: socialinį darbą dieninėje studijų formoje studijuoja 22,9%, neakivaizdinėje – 48,4%, socialinę pedagogiką atitinkamai 25,0% ir 31,3% studentų iš miestelių ar kaimų.

Tik 18% dieninės studijų formos studentų šiuo metu dirba arba anksčiau yra dirbę socialinį darbą, kai tuo tarpu neakivaizdinės studijų formos studentų tarpe tik 37,5% studentų nėra turėję jokios socialinio darbo patirties. Socialinės pedagogikos studentų apklausos rezultatai panašūs: tik 15,8% dieninės studijų formos ir net 56,7% neakivaizdinės studijų formos studentų yra turėję arba turi socialinio darbo praktikos. Tai leidžia daryti prielaidą, kad neakivaizdinės studijų formos studentai yra labiau motyvuoti rinktis socialinio darbo arba socialinės pedagogikos specialybę, nes suvokia šio darbo specifiką ir turi tam tikrų praktinių įgūdžių.

2.3. Asmeninių profesinės karjeros motyvų analizė

Lyginant dieninės ir neakivaizdinės studijų formos studentų profesinės karjeros motyvaciją svarbu išsiaiškinti, kokie yra asmeniniai jų profesijos pasirinkimo motyvai. 1 lentelėje pateikti duomenys rodo procentinį pateiktų teiginių vertinimą dieninės ir neakivaizdinės studijų formos studentų grupėse. Tiriamieji galėjo pažymėti visus jiems tinkančius teiginius. Pažymėti teiginiai buvo traktuojami kaip svarbūs profesijos pasirinkimo motyvai, o nepažymėti – kaip neaktualūs, arba nesvarbūs, motyvai.

Nesvarbūs motyvai tiek dieninės, tiek neakivaizdinės studijų formos studentų tarpe buvo panašūs. Didžiausias skirtumas rastas vertinant motyvus “Dirbu šioje srityje” ir “Noriu tobulinti save kaip asmenybę”. Abu šie teiginiai buvo mažiau svarbūs dieninės studijų formos studentams. Analizuojant svarbius profesijos pasirinkimo motyvus rasta daugiau skirtumų. Dieninės studijų formos studentams daug svarbesni motyvai renkantis profesiją nei neakivaizdinės studijų formos studentams yra susiję su motyvacijos stoka. Jie teigia, kad pasirinkti socialinio darbo ar socialinės pedagogikos studijas juos paskatino tai, kad jie niekur daugiau neįstojo (86,7%), tai, kad to labai norėjo jų tėvai (90%) arba kad čia studijuoja draugai (75%). Šie rezultatai leidžia teigti, kad dieninės studijų formos studentai renkasi socialinio darbo ar socialinės pedagogikos

studijas neapgalvotai, jausdami spaudimą iš artimiausios aplinkos arba tiesiog kaip vieną iš alternatyvių galimybių, jei studijuoti kitą specialybę turimi mokslo ir egzaminų rezultatai būtų per maži. Skatinti profesinės karjeros motyvaciją visiškai nemotyvuotiems studentams studijų procese yra labai sudėtinga, ir jiems baigus studijas yra tik maža tikimybė, kad jie rinksis darbą, atitinkantį jų įgytą kvalifikaciją.

1 lentelė

Asmeninių profesijos pasirinkimo motyvų vertinimas, %

Teiginiai	Neaktualus motyvas		Svarbus motyvas	
	Dieninė	Neakivaizdinė	Dieninė	Neakivaizdinė
Noriu tobulinti save kaip asmenybę	57,6	42,4	49,0	51,0
Ketinu mokytis toliau	48,5	51,5	55,6	44,4
Tik dėl diplomo	49,3	50,7	59,6	40,4
Dėl prestižo ir pripažinimo	51,5	48,5	37,5	62,5
Dėl atlyginimo	53,0	47,0	20,0	80,0
Kitur neišstojau	43,9	56,1	86,7	13,3
Tėvai labai norėjo	49,6	50,4	90,0	10,0
Didinti savivertę	52,6	47,4	49,6	50,4
Visada norėjau čia studijuoti	49,3	50,7	56,9	43,1
Pilnai išnaudoti savo sugebėjimus	47,4	52,6	57,9	42,1
Draugai čia studijuoja	50,8	49,2	75,0	25,0
Dėl karjeros	52,9	47,1	41,5	58,5
Dirbu šioje srityje	64,9	35,1	9,1	90,9
Darbovietė reikalauja diplomo	54,8	45,2	18,5	81,5

Tuo tarpu neakivaizdinio skyriaus studentai rinkosi socialinio darbo ar socialinės pedagogikos studijas dėl to, kad dirba šioje srityje (90,9%), darbovietė reikalauja aukštojo mokslo diplomo (81,5%) arba tam, kad gautų geresnį atlyginimą (80,0%). Šie motyvai yra adekvatesni ir rodo susidomėjimą studijuojama specialybe, norą kelti savo profesinę kvalifikaciją ir įgyti daugiau profesinių kompetencijų.

Statistikai reikšmingi skirtumai analizuojant asmeninius profesijos pasirinkimo veiksnius dieninės ir neakivaizdinės studijų formos studentų tarpe nustatyti vertinant motyvus „kitur neišstojau“, „dirbu šioje srityje“ ir „darbovietė reikalauja diplomo“ (2 lentelė). Kadangi kiekvienas kintamasis gali įgyti dvi reikšmes („yra motyvas“ arba „nėra motyvas“), jis nagrinėjamas kaip ranginis kintamasis nepaisant to, kad matuojamas nominalinėje skalėje, ir statistikai reikšmingiems ryšiams nustatyti naudojamas Spearman koreliacijos koeficientas.

2 lentelės duomenys rodo, kad egzistuoja silpna teigiama koreliacija tarp studijų formos ir profesijos pasirinkimo motyvų „dirbu šioje srityje“ ($r = 0,481$; $p < 0,001$) bei „darbovietė reikalauja diplomo“ ($r = 0,218$; $p < 0,001$). Tarp motyvo „kitur neišstojau“ ir studijų formos rastas

neigiamas silpnas koreliacinis ryšys ($r = -0,319$; $p < 0,001$). Visi šie ryšiai statistikai reikšmingi. Kitų statistiškai reikšmingų koreliacinių ryšių tarp studijų formos ir profesijos pasirinkimo motyvų nerasta.

2 lentelė.

Koreliaciniai ryšiai tarp studijų formos ir asmeninių profesijos pasirinkimo motyvų

Teiginys	Koreliacinis ryšys	Reikšmė (Value)	Asimptotinė standartinė paklaida (Asymp. Std. Error)	T artinys (Approx. T)	p artinys (Approx. Sig.)
Kitur neįstojau	Spearman koreliacija	-0,319	0,048	-5,498	0,000
Dirbu šioje srityje	Spearman koreliacija	0,481	0,046	8,938	0,000
Darbovietė reikalauja diplomo	Spearman koreliacija	0,218	0,052	3,648	0,000
Duomenų skaičius (N of Valid Cases)		268			

Kiekvienas socialinis darbuotojas ir socialinis pedagogas, rinkdamasis šias specialybes, turi turėti atitinkamas asmenybės savybes, kurios reikalingos kasdieniniam darbui su klientais. Reikalingiausios asmenybės savybės, remiantis literatūros analize, yra darbštumas, tolerantiškumas, atsakingumas, geranoriškumas, kūrybingumas, aktyvumas, labilumas, iniciatyvumas, drąsumas, greitumas ir sugebėjimas susitvardyti įvairiausiose situacijose. Respondentai buvo paprašyti įvardinti, kokiomis savybėmis jie pasižymi arba kokios savybės jiems yra visiškai nebūdingos. Jų atsakymai pagal studijų formą pavaizduoti 3 lentelėje.

3 lentelė.

Asmenybės savybių vertinimas pagal studijų formą, %

Savybė	Silpna		Daugiau silpna nei stipri		Neutrali		Daugiau stipri nei silpna		Stipri	
	D	N	D	N	D	N	D	N	D	N
Darbštumas	33,3	66,7	65,7	34,3	50,0	50,0	54,7	45,3	45,4	54,6
Drąsumas	42,9	57,1	67,6	32,4	46,4	53,6	50,5	49,5	49,1	50,9
Susitvardymas	61,1	38,9	48,6	51,4	56,7	43,3	48,1	51,9	47,7	52,3
Iniciatyvumas	50,0	50,0	56,0	44,0	61,3	38,7	51,4	48,6	39,7	60,3
Kūrybingumas	60,0	40,0	52,6	47,4	60,3	39,7	49,2	50,8	44,4	55,6
Aktyvumas	33,3	66,7	57,1	42,9	62,2	37,8	53,2	46,8	40,3	59,7
Labilumas	50,0	50,0	56,7	43,3	55,6	44,4	49,0	51,0	44,9	55,1
Greitumas	25,0	75,0	32,0	68,0	50,0	50,0	57,3	42,7	51,7	48,3
Geranoriškumas	57,1	42,9	81,8	18,2	40,7	59,3	54,3	45,7	49,0	51,0
Atsakingumas	28,6	71,4	60,0	40,0	47,8	52,2	55,9	44,1	50,3	49,7
Tolerantiškumas	20,0	80,0	73,3	26,7	45,2	54,8	58,7	41,3	48,1	51,9

* - Dieninė studijų forma

** - neakivaizdinė studijų forma

1 ir 2 lentelės duomenys rodo, kad teigiamas asmenybės savybių vertinimas abejose tiriamųjų grupėse panašus. Tik iniciatyvumo vertinimas skiriasi: 60,3% neakivaizdinės ir 39,7% dienos studijų formos studentų vertino iniciatyvumą kaip labai stiprią savo savybę. Tai gali būti susiję su tuo, kad neakivaizdinės studijų formos studentai renkasi socialinio darbo ar socialinės pedagogikos specialybę apgalvotai ir vedami asmeninių motyvų, todėl jų iniciatyvumo vertinimas yra didesnis. Tuo tarpu dienos studijų formos studentai dažniau renkasi profesiją skatinami išorinių veiksnių, todėl jie nepasižymi iniciatyvumu.

Asmenybės savybių vertinimas respondentams buvo pateiktas semantinio diferencialo skalėje, todėl tiriamieji galėjo įvardinti ne tik geras, bet ir blogas savo savybes. Čia jų vertinimai išsiskyrė (3 lentelė). Dieninės studijų formos studentai yra tingesni, pasyvesni, lėtesni, neatsakingesni ir kategoriškesni nei neakivaizdinės studijų formos studentai. Pastarieji yra greitai užsiplieskiantys ir priešiškesni. Analizuojant duomenis galima teigti, kad jaunesni respondentai, t.y. dienos studijų formos studentai mažiau linkę dalyvauti socialinėje veikloje, rodyti iniciatyvą kuo greičiau atlikti pavestus darbus ar imtis naujų. Tuo tarpu neakivaizdinio skyriaus studentų savęs vertinimas žemesnis adekvataus emocijų reiškimo srityje.

Studentų buvo pasiteirauta, ar sudaromos profesinės saviraiškos galimybės jų aukštojoje mokykloje. Profesinės saviraiškos galimybėms, remiantis tyrimo objekto operacionalizacija, buvo priskirtos stažuotės užsienyje, socialinių projektų ir akcijų iniciavimas ir dalyvavimas juose, taip pat galimybių atlikti profesinius tyrimus ir dalyvavimo mokslinėse – praktinėse konferencijose sudarymas. Prie kiekvieno pateikto teiginio respondentai turėjo pažymėti jiems tinkantį atsakymą. Visi atsakymai pagal studijų formą pateikti 4 lentelėje. Jos duomenų analizė leidžia teigti, kad dienos studijų formos studentai daug geriau vertina savirealizacijos galimybes aukštojoje mokykloje nei neakivaizdinės studijų formos studentai. Pirmieji beveik keturis kartus dažniau pažymi, kad jie turi visas galimybes išvykti stažuotis į užsienį, dalyvauti socialinėse akcijose ir projektuose, mokslinių darbų konferencijose. Jie taip pat teigia turintys daugiau galimybių atlikti mokslinius tyrimus ir inicijuoti socialinius projektus, tačiau šie skirtumai truputį mažesni. Neakivaizdinės studijų formos studentai linkę nesutikti, kad jiems sudaromos sąlygos mokslinei tiriamajai veiklai, socialinių projektų iniciavimui bei stažuotėms užsienyje. Šie rezultatai gali būti nulemti dviejų priežasčių: arba neakivaizdinės studijų formos studentai turi aukštesnę profesinės karjeros motyvaciją ir dėl to aukštosios mokyklos sudaromos galimybės jiems yra per mažos, arba jiems trūksta informacijos apie savirealizacijos galimybes, nes studijuodami neakivaizdžiai studentai atvažiuoja tik keletą savaitgalių per semestrą ir informacija jų paprasčiausiai nepasiekia. Dieninės studijų formos studentai, kiekvieną dieną studijuodami, ne tik gauna įvairią informaciją apie profesinės savirealizacijos galimybes, bet kartais net spaudžiami daryti tai, ko visiškai nenori, todėl jų vertinimai gali būti aukštesni.

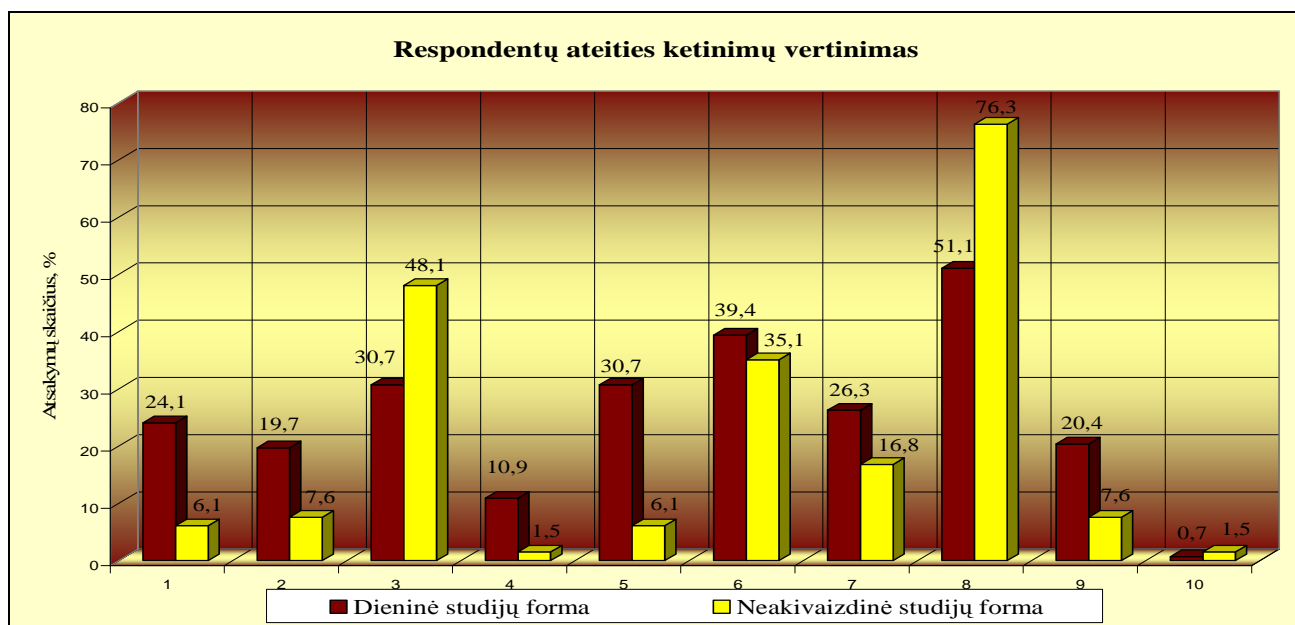
Saviraiškos galimybių sudarymo aukštojoje mokykloje vertinimas pagal studijų formą, %

Savybė	Tikrai ne		Turbūt ne		Nežinau		Turbūt taip		Tikrai taip	
	D*	N**	D	N	D	N	D	N	D	N
Sudaromos sąlygos išvykti stažuotis į užsienį	24,0	76,0	46,2	53,8	31,0	69,0	82,5	17,5	95,8	4,2
Kolegija skatina dalyvauti socialinėse akcijose ir projektuose	50,0	50,0	42,9	57,1	26,2	73,8	70,2	29,8	88,6	11,4
Sudaromos sąlygos atlikti mokslinius tyrimus	23,8	76,2	52,5	47,5	48,8	51,2	57,7	42,3	73,3	26,7
Kolegijoje sudaromos sąlygos inicijuoti socialinius projektus	33,3	66,7	56,2	43,8	47,6	52,4	60,0	40,0	66,7	33,3
Studentai skatinami dalyvauti studentų mokslinių darbų konferencijose	50,0	50,0	47,4	52,6	34,7	65,3	72,9	27,1	88,2	11,8

* - Dieninė studijų forma

** - neakivaizdinė studijų forma

Svarbu išsiaiškinti ne tik studentų profesijos pasirinkimo motyvus, bet ir tolesnius profesinės karjeros projektavimo ketinimus. Respondentų buvo paklausta, ką jie norėtų veikti baigę studijas. Jų atsakymai pagal studijų formą pavaizduoti 4 paveiksle.



- 1 – išvykti studijuoti į užsienį
 2 – Studijuoti savo specialybę užsienyje magistrantūroje
 3 – kelti kvalifikaciją kursuose, seminaruose ir kt.
 4 – ištekti (vesti) ir auginti vaikus
 5 – studijuoti kitą specialybę (žmonos)
 6 – studijuoti savo specialybės magistrantūroje
 7 – studijuoti ne savo specialybės
 8 – dirbti pagal specialybę
 9 – dirbti ne pagal specialybę
 10 – nieko neveikti ir būti išlaikomai vyro

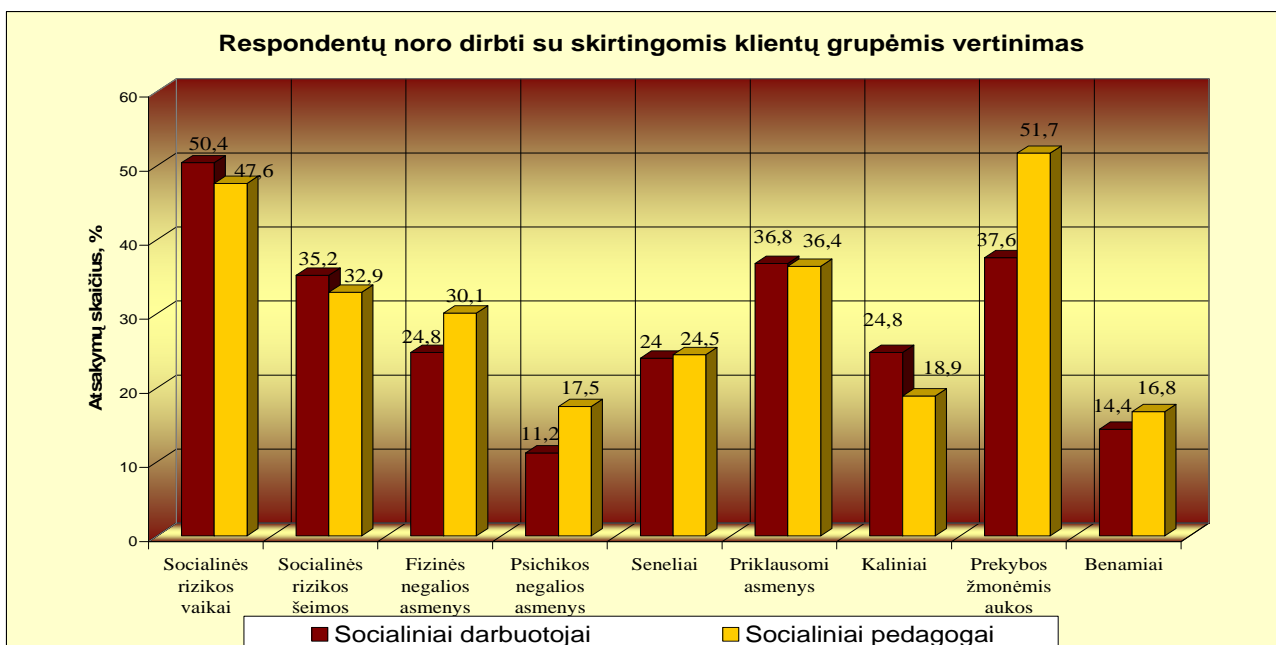
4 pav. Respondentų profesinių ateities ketinimų vertinimas pagal studijų formą

4 paveiksle matyti, kad neakivaizdinės studijų formos studentai baigę studijas labiausiai norėtų dirbti pagal specialybę (76,3%), kelti savo kvalifikaciją kursuose ir seminaruose (48,1%),

studijuoti savo specialybės magistrantūroje (35,1%). Dieninės studijų formos studentų vertinimai prioritetine tvarka panašūs, tačiau daug žemesni. Daugiausia jų baigę studijas norėtų dirbti pagal specialybę (51,1%), studijuoti savo specialybės magistrantūroje (39,4%), taip pat kelti savo kvalifikaciją (30,7%) arba studijuoti kitą specialybę (30,7%).

Ryškesni skirtumai tarp dieninės ir neakivaizdinės studijų formų studentų vertinimų rasti vertinant teiginius „Studijuoti kitą specialybę“ ir „išvykti studijuoti į užsienį“. Abiem atvejais dieninės studijų formos studentai šiais klausimais išreiškė didesnį norą ir susidomėjimą. Neakivaizdinės studijų formos studentai labiau nei dieninės norėtų dirbti pagal savo specialybę ir kelti profesinę kvalifikaciją. Šie skaičiai rodo, kad neakivaizdinės studijų formos studentų profesinė motyvacija yra aukštesnė, tačiau daugiau susijusi su tradicinėmis karjeros projektavimo galimybėmis – darbu ir kvalifikacijos kėlimu kursų ar seminarų metu, o dieninės studijų formos studentai daugiau domisi tolesnių studijų galimybėmis Lietuvoje ir už jos ribų.

Analizuojant asmeninius socialinio darbo ir socialinės pedagogikos profesijų pasirinkimo motyvus studentų buvo pasiteirauta, su kokiomis klientų grupėmis jie labiausiai norėtų dirbti. 5 paveiksle matyti, kad socialiniai darbuotojai labiau nori dirbti su socialinės rizikos vaikais ir šeimomis nei socialiniai pedagogai. Tuo tarpu daugiau nei pusė socialinių pedagogų labiau norėtų dirbti su prekybos žmonėmis aukomis. „Nemėgstamiausi“ klientai tiek socialinių darbuotojų, tiek socialinių pedagogų tarpe yra psichikos negalę turintys asmenys ir benamiai.



5 pav. Respondentų noro dirbti su skirtingomis klientų grupėmis vertinimas pagal studijuojamą specialybę

Lyginant dieninės ir neakivaizdinės studijų formos studentų požiūrį į darbą su skirtingomis klientų grupėmis matyti, kad pastarieji yra daug griežtesni ir konservatyvesni (5

lentelė). Tiriamųjų, pasirinkusių atsakymą „niekada nedirbčiau“ tarpe, neakivaizdinės studijų formos studentai dešimt kartų dažniau teigė nedirbsiantys su priklausomais asmenimis, tris kartus dažniau – su prekybos žmonėmis aukomis, du kartus – su kaliniais ir socialinės rizikos vaikais. Dieninės studijų formos studentams šios pakankamai naujos darbo sritys Lietuvoje atrodo patrauklesnės, tačiau jie nenorėtų dirbti su benamiais, o su socialinės rizikos vaikais, psichikos negalios asmenimis ir seneliais dirbtų tik už gerą atlyginimą.

Klientų grupės, su kuriomis labiausiai norėtų dirbti respondentai, lyginant pagal studijų formą taip pat išsiskyrė. Dieninės studijų formos studentai, jei neturėtų pasirinkimo, mieliau dirbtų su kaliniais nei neakivaizdinės studijų formos studentai, o pastarieji – su prekybos žmonėmis aukomis. Grupės, su kuriomis tiriamieji norėtų dirbti, taip pat buvo skirtingos. Dieninės studijų formos studentai norėtų dirbti socialinį darbą su priklausomais asmenimis ir prekybos žmonėmis aukomis, o neakivaizdinės – su seneliais. Galima daryti prielaidą, kad neakivaizdinės studijų formos studentai mieliau rinktųsi socialinį darbą su tradicinėmis socialinio darbo klientų grupėmis, o dieninės studijų formos – su naujomis klientų grupėmis. Šis vertinimas gali būti susijęs su respondentų amžiumi ir nusistovėjusiomis jų nuostatomis į naujai atsiradusias klientų grupes, taip pat su profesinių kompetencijų stoka, nes jie dažniausiai jau turi socialinio darbo patirties tradiciniame socialiniame darbe (su rizikos šeimomis, seneliais, neįgaliaisiais).

5 lentelė.

Respondentų noro dirbti su skirtingomis klientų grupėmis vertinimas pagal studijų formą

Klientų grupės	Niekada nedirbčiau		Dirbčiau tik už gera atlygį		Dirbčiau, jei nebūtų kito pasirinkimo		Norėčiau dirbti	
	D*	N**	D	N	D	N	D	N
Socialinės rizikos vaikai	33,3	66,7	61,5	38,5	50,6	49,4	48,1	51,9
Socialinės rizikos šeimos	53,8	46,2	55,4	44,6	46,5	53,5	52,7	47,3
Fizinės negalios asmenys	48,6	51,4	54,5	45,5	45,1	54,9	58,1	41,9
Psichikos negalios asmenys	44,6	55,4	56,0	44,0	48,0	52,0	59,0	41,0
Seneliai	59,2	40,8	65,7	34,3	51,7	48,3	29,2	70,8
Priklausomi asmenys	9,1	90,9	43,1	56,9	50,0	50,0	66,3	33,7
Kaliniai	34,2	65,8	53,4	46,6	60,9	39,1	58,6	41,4
Prekybos žmonėmis aukos	25,0	75,0	50,0	50,0	38,8	61,2	64,5	35,5
Benamiai	61,5	38,5	52,1	47,9	44,3	55,7	47,6	52,4

* - Dieninė studijų forma

** - neakivaizdinė studijų forma

Apibendrinant asmeninius profesinės karjeros motyvus galima teigti, kad dieninės studijų formos studentai renkasi socialinio darbo ar socialinės pedagogikos studijas ne savo noru, o dėl atsitiktinių aplinkybių ar aplinkos spaudimo, o neakivaizdinės studijų formos – dėl to, kad turi praktinės patirties, tačiau neturi reikiamo išsilavinimo. Šie studentai vertina save kaip

iniciatyvesnius, darbštesnius, tačiau sunkiau kontroliuojančius emocijas. Jų nuomone aukštoji mokykla nesudaro sąlygų studentų profesinei savirealizacijai.

2.4. Socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų profesinės motyvacijos skatinimas paskaitų metu

Kiekvienas aukštosios mokyklos dėstytojas, dirbdamas su studentais, privalo perteikti naujausią metodinę medžiagą, nuolat tobulintis pats ir rasti studentams tinkamiausius mokymo metodus. Jei paskaitų medžiaga neįdomi, neatitinka šiuolaikinių realiųjų, dėstoma tik tradiciniais paskaitų metodais, studentams gali susiformuoti neigiamas požiūris į mokslą ir į studijuojamą dalyką.

6 lentelė

Paskaitų metu gaunamų profesinių žinių vertinimas pagal studijuojamą specialybę.%

Teiginys		Tikrai ne		Turbūt ne		Nežinau		Turbūt taip		Tikrai taip	
		SD*	SP**	SD	SP	SD	SP	SD	SP	SD	SP
Paskaitose gaunamos socialinio darbo žinios yra praktiškai pritaikomos	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	-	-	6,4	12,6	15,2	7,7	45,6	61,5	32,8	18,2
	Kintamojo "Teiginys" %	-	-	30,8	69,2	63,3	36,7	39,3	60,7	61,2	38,8
	Bendro skaičiaus %	-	-	3,0	6,7	7,1	4,1	21,3	32,8	15,3	9,7
Dėstoma medžiaga yra pasenusi ir neatitinka šiuolaikinių realiųjų	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	24,0	16,8	47,2	51,0	24,8	20,3	4,0	10,5	-	1,1
	Kintamojo "Teiginys" %	55,6	44,4	44,7	55,3	51,7	48,3	25,0	75,0	-	100
	Bendro skaičiaus %	11,2	9,0	22,8	27,2	11,6	10,0	1,9	5,6	-	0,7
Dėstytojų pateikiama medžiaga yra įdomi ir nenuobodi	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	0,8	3,5	17,6	23,1	16,0	11,9	50,4	51,7	15,2	9,8
	Kintamojo "Teiginys" %	16,7	83,3	40,0	60,0	54,1	45,9	46,0	54,0	57,6	42,4
	Bendro skaičiaus %	0,4	1,9	8,2	12,3	7,5	6,3	23,5	27,6	7,1	5,2
Dėstytojai pateikia svarbiausią ir naujausią socialinio darbo medžiagą	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	-	1,4	6,4	14,0	26,8	25,9	44,8	46,9	12,0	11,9
	Kintamojo "Teiginys" %	-	100	28,6	71,4	55,4	44,6	45,5	54,5	46,9	53,1
	Bendro skaičiaus %	-	0,7	3,0	7,5	17,2	13,8	20,9	25,0	5,6	6,3
Paskaitų medžiaga praktiškai nepritaikoma	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	12,0	12,6	59,2	57,3	23,2	14,0	4,0	13,3	1,6	2,8
	Kintamojo "Teiginys" %	45,5	54,5	47,4	52,6	59,2	40,8	20,8	79,2	33,3	66,7
	Bendro skaičiaus %	5,6	6,7	27,6	30,6	10,8	7,5	1,9	7,1	0,7	1,5
Baigus studijas įgyjama pakankamai profesinių kompetencijų	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	0,8	2,1	9,6	16,1	20,8	16,8	50,4	53,8	18,4	11,2
	Kintamojo "Teiginys" %	25,0	75,0	34,3	65,7	52,0	48,0	45,0	55,0	59,0	41,0
	Bendro skaičiaus %	0,4	1,1	4,5	8,6	9,7	9,0	23,5	28,7	8,6	6,0

* SD – socialinio darbo studentai

** SP – socialinės pedagogikos studentai

6 lentelėje pateikti studentų gaunamų profesinių žinių paskaitų metu vertinimai rodo, kad jie yra panašūs abejose grupėse. Vertindami teiginį „Paskaitose gaunamos socialinio darbo žinios yra praktiškai pritaikomos“, net 54,1% visų studentų atsakė, kad „Turbūt taip“. Šiam teiginiui pritarė 78,3% socialinių darbuotojų ir 79,7% socialinių pedagogų. Kad baigus studijas įgyjama pakankamai profesinių kompetencijų, pritarė (atitinkamai 68,8% ir 65%).

Tiek socialiniai darbuotojai, tiek socialiniai pedagogai pritaria, kad dėstytojų medžiaga yra įdomi ir nenuobodi (atitinkamai 65,6% ir 61,5%) bei kad tai yra svarbiausia ir naujausia socialinio darbo medžiaga (atitinkamai 56,8% ir 58,8%). Teiginių, jog „Dėstoma medžiaga yra pasenusi ir neatitinka šiuolaikinių realiųjų“ bei „Paskaitų medžiaga praktiškai nepritaikoma“ vertinimai atspindi studentų sąmoningumą: pirmajam teiginiui nepritaria 71,2% socialinių darbuotojų ir 68,8% socialinių pedagogų, antrajam – atitinkamai 71,2% ir 69,9% studentų. Taigi, socialinės pedagogikos studentai labiau patenkinti paskaitų metu gaunamomis žiniomis.

Svarbu nagrinėti ne tik kokios žinios suteikiamos studentams, bet ir kokiais būdais bei metodais jos perteikiamos, kaip šie būdai leidžia studentams realizuoti save praktinėje veikloje ir ugdo profesinės karjeros motyvaciją. Šiam uždaviniui pasiekti studentai turėjo įvertinti keletą teiginių, kurie pateikti 7 lentelėje.

7 lentelė

Paskaitų vedimo vertinimas pagal studijuojamą specialybę, %

Teiginys		Tikrai ne		Turbūt ne		Nežinau		Turbūt taip		Tikrai taip	
		SD*	SP**	SD	SP	SD	SP	SD	SP	SD	SP
Socialinio darbo paskaitose galima užmigti iš nuobodulio	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	13,6	9,8	61,6	53,8	10,4	12,6	12,8	18,2	1,6	5,6
	Kintamojo "Teiginys" %	54,8	9,8	50,0	50,0	41,9	58,1	38,1	61,9	20,0	80,0
	Bendro skaičiaus %	6,3	5,2	28,7	28,7	4,9	6,7	6,0	9,7	0,7	3,0
Paskaitose ugdomos vertybinės nuostatos, reikalingos socialiniam darbui	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	1,6	2,8	0,8	4,2	11,2	3,5	62,4	53,1	24,0	36,4
	Kintamojo "Teiginys" %	33,3	66,7	14,3	85,7	73,7	26,3	50,6	49,4	36,6	63,4
	Bendro skaičiaus %	0,7	1,5	0,4	2,2	5,2	1,9	29,1	28,4	11,2	19,4
Dėstymo metodai leidžia praktiškai patirti, kas yra socialinis darbas	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	2,4	4,9	8,0	20,3	23,2	12,6	48,8	46,9	17,6	15,4
	Kintamojo "Teiginys" %	30,0	70,0	25,6	74,4	61,7	38,3	47,7	52,3	50,0	50,0
	Bendro skaičiaus %	1,1	2,6	3,7	10,8	10,8	6,7	22,8	25,0	8,2	8,2
Praktinių atvejų analizė padeda įvertinti mano tinkamumą socialinio darbo profesijai	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	0,8	3,5	12,0	6,3	28,0	18,2	43,2	49,0	16,0	23,1
	Kintamojo "Teiginys" %	16,7	83,3	62,5	37,5	57,4	42,6	43,5	56,5	37,7	12,3
	Bendro skaičiaus %	0,4	1,9	5,6	3,4	13,1	9,7	20,1	26,1	7,5	12,3

* SD – socialinio darbo studentai

** SP – socialinės pedagogikos studentai

7 lentelėje matyti, kad tiek socialinių darbuotojų, tiek socialinių pedagogų vertinimai labai panašūs. 75,2% socialinių darbuotojų ir 63,6% socialinių pedagogų nesutinka, kad paskaitose yra nuobodu, ir pritaria, kad dėstymo metodai leidžia praktiškai patirti, kas yra socialinis darbas (atitinkamai 66,4% ir 62,30%). Taip pat abi studentų grupės mano, kad paskaitose ugdomos profesinės orientacijos, reikalingos socialiniam darbuotojui/pedagogui (86,4% socialinių darbuotojų ir 89,5% socialinių pedagogų) bei kad paskaitose nagrinėjamos praktinės socialinės situacijos leidžia įvertinti studentų tinkamumą socialiniam darbui/pedagogikai (atitinkamai 59,2% ir 72,1%).

Analizuojant atskirų teiginių vertinimus abejose studentų grupėse pastebėta, kad išryškėja akivaizdūs skirtumai tarp trijų teiginių vertinimų (7 lentelė). Socialiniai pedagogai beveik du kartus dažniau nei socialiniai darbuotojai pažymi, kad socialinio darbo/pedagogikos paskaitose galima užmigti iš nuobodulio. Jie taip pat beveik tris kartus dažniau nelinkę pritarti, kad paskaitose ugdomos vertybinės orientacijos, reikalingos būsimai profesijai bei kad dėstymo metodai leidžia praktiškai patirti, kas yra socialinis darbas. Tai leidžia daryti prielaidą, kad socialinio darbo studentai paskaitų vedimą vertina aukščiau nei socialinės pedagogikos studentai, ir todėl jų pasitenkinimas vedamų paskaitų kokybe yra didesnis.

Labai svarbu, kad socialinio darbo/pedagogikos paskaitas skaitytų ne tik dėstytojai, turintys didžiulį pedagoginio darbo stažą, bet ir dėstytojai praktikai, turintys daugiau praktinio darbo įgūdžių ir žinių. Taip pat studentams naudinga klausytis kitų aukštųjų mokyklų dėstytojų paskaitų, kad galėtų palyginti savo mokyklos lygį bei įgyti daugiau ir įvairesnių profesinių žinių.

Tyrimo studentai turėjo įvertinti pateiktus teiginius apie savo profesijos dėstytojus, jų mainus bei galimybę klausytis paskaitų kitose aukštosiose mokyklose. Respondentų vertinimai pateikiami 8 lentelėje.

Rezultatai rodo, kad socialinio darbo ir socialinės pedagogikos studentų vertinimai yra panašūs. Abi studentų grupės sutinka, kad socialinį darbą/pedagogiką dėsto kompetentingi dėstytojai praktikai (atitinkamai 76,8% ir 67,9%), ir jų atsakymų sąmoningumą pagrindžia atvirkštinio teiginio, kad socialinio darbo/pedagogikos dėstytojai yra „sausai“ teoretikai, vertinimas. Šiam teiginiui nepritaria 62,6% socialinių darbuotojų ir 60,8% socialinių pedagogų.

Daugiau nei pusė socialinio darbo (58,8%) ir socialinės pedagogikos (50,3) studentų abejoja, ar jie turi galimybę klausytis paskaitų kitose Lietuvos auštosiose mokyklose, tačiau sutinka (atitinkamai 65,6% ir 70,7%), kad profesinius dalykus dėsto ir kitų aukštųjų mokyklų dėstytojai.

Vertinant atskirus teiginius skirtingose studentų grupėse išryškėjo keletas skirtumų. Socialinės pedagogikos studentai beveik du kartus dažniau nei socialinio darbo studentai nesutinka su teiginiu, kad profesinius dalykus dėsto kompetentingi dėstytojai praktikai ir beveik

penkis kartus dažniau teigia, kad juos dėsto dėstytojai, kurie turi tik „sausas“ teorines žinias ir jokių praktinių įgūdžių. Šie skaičiai tik dar kartą pagrindžia teiginį, kad universitetuose specialistai ruošiami daugiau teoriniame lygmenyje, o kolegijose – praktiniame. Paanalizavus aukštųjų mokyklų dėstytojų veiklą, šie vertinimai taip pat gali būti grindžiami realiais faktais, nes kolegijose dėsto daugiau dėstytojų, kurių pagrindinė profesinė veikla – praktinis socialinis darbas ar praktinė socialinė pedagogika.

8 lentelė

Dėstytojų ir jų mainų vertinimas pagal studijuojamą specialybę

Teiginys		Tikrai ne		Turbūt ne		Nežinau		Turbūt taip		Tikrai taip	
		SD*	SP**	SD	SP	SD	SP	SD	SP	SD	SP
Profesinius dalykus dėsto ir kitų aukštųjų mokyklų dėstytojai	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	0,8	-	4,8	7,7	28,8	21,7	27,2	28,7	38,4	42,0
	Kintamojo "Teiginys" %	100	-	35,3	64,7	53,7	46,3	45,3	54,7	44,4	55,6
	Bendro skaičiaus %	0,4	-	2,2	4,1	13,4	11,6	12,7	15,3	17,9	22,4
Socialinį darbą dėsto kompetentingi dėstytojai praktikai	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	1,6	2,1	5,6	15,4	16,0	14,7	51,2	40,6	25,6	27,3
	Kintamojo "Teiginys" %	40,0	60,0	24,1	75,9	48,4	51,2	52,5	47,5	45,1	54,9
	Bendro skaičiaus %	0,7	1,1	2,6	8,2	7,5	7,8	23,9	21,6	11,9	14,6
Studentai gali klausytis paskaitų kitose Lietuvos aukštosiose mokyklose	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	9,6	26,6	28,0	16,8	58,4	50,3	3,2	6,3	0,8	-
	Kintamojo "Teiginys" %	24,0	76,0	59,3	40,7	50,3	49,7	30,8	69,2	100	-
	Bendro skaičiaus %	4,5	14,2	13,1	9,0	27,2	26,9	1,5	3,4	0,4	-
Socialinio darbo dėstytojai yra "sausai" teoretikai	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	15,2	10,5	57,6	50,3	18,4	8,4	8,0	23,1	0,8	7,7
	Kintamojo "Teiginys" %	55,9	44,1	50,0	50,0	65,7	34,3	23,3	76,7	8,3	91,7
	Bendro skaičiaus %	7,1	5,6	26,9	26,9	8,6	4,5	3,7	12,3	0,4	4,1

* SD – socialinio darbo studentai

** SP – socialinės pedagogikos studentai

Apibendrinant socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų profesinės motyvacijos skatinimą paskaitų metu galima teigti, kad socialinės pedagogikos studentai labiau patenkinti paskaitų metu gaunamomis profesinėmis žiniomis, tačiau paskaitų vedimo kokybę aukščiau vertina socialiniai darbuotojai. Pastariesiems dažniau nei socialiniams pedagogams paskaitas veda dėstytojai, turintys ne tik pedagoginės, bet ir praktinės socialinio darbo patirties.

2.5. Profesinės karjeros motyvacijos skatinimas profesinių praktikų ir praktinių užsiėmimų metu

Analizuojant profesinės karjeros motyvacijos stiprinimą profesinių praktikų ir praktinių užsiėmimų metu buvo išskirtos trys teiginių grupės. Pirmoji grupė teiginių susijusi su

paskaitų organizavimu, antroji – studentų požiūriu į profesines praktikas ir trečioji – informaciją apie socialinio darbuotojo ar socialinio pedagogo profesinės karjeros galimybes.

9 lentelėje pateikti paskaitų organizavimo ir jų ryšio su profesine praktika vertinimai pagal studijuojamą profesiją.

9 lentelė.

Paskaitų organizavimo ir jų ryšio su praktine veikla vertinimai pagal studijuojamą specialybę

Teiginys		Tikrai ne		Turbūt ne		Nežinau		Turbūt taip		Tikrai taip	
		SD*	SP**	SD	SP	SD	SP	SD	SP	SD	SP
Paskaitos vyksta tik auditorijose	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	11,2	9,8	29,6	36,4	5,6	0,7	31,2	22,4	22,4	30,8
	Kintamojo "Teiginys" %	50,0	50,0	41,6	58,4	87,5	12,5	54,9	45,1	38,9	61,1
	Bendro skaičiaus %	5,2	5,2	13,8	19,4	2,6	0,4	14,6	11,9	10,4	16,4
Praktinės užduotys turėtų būti labiau susietos su socialinio darbo praktika	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	2,4	1,4	9,6	1,4	23,2	7,0	44,0	38,5	20,8	51,7
	Kintamojo "Teiginys" %	60,0	40,0	85,7	14,3	74,4	25,6	50,0	50,0	26,0	74,0
	Bendro skaičiaus %	1,1	0,7	4,5	0,7	10,8	3,7	20,5	20,5	9,7	27,6
Paskaitų metu organizuojamos ekskursijos į praktinio darbo vietas	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	8,0	19,6	16,0	23,1	28,0	7,0	28,8	36,4	19,2	14,0
	Kintamojo "Teiginys" %	26,3	73,7	37,7	62,3	77,8	22,2	40,9	59,1	54,5	45,5
	Bendro skaičiaus %	3,7	10,4	7,5	12,3	13,1	3,7	13,4	19,4	9,0	7,5
Teorinės paskaitos vedamos auditorijose, o praktinės - institucijose	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	4,0	14,0	25,6	37,1	39,2	13,3	24,8	29,4	6,4	6,3
	Kintamojo "Teiginys" %	20,0	80,0	37,6	62,4	72,1	27,9	42,5	57,5	47,1	52,9
	Bendro skaičiaus %	1,9	7,5	11,9	19,8	18,3	7,1	11,6	15,7	3,0	3,4
Baigęs kolegiją studentas nežino, nuo ko pradėti dirbti pagal specialybę	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	4,8	9,1	23,2	21,0	43,2	36,4	25,6	20,3	3,2	13,3
	Kintamojo "Teiginys" %	31,6	68,4	49,2	50,8	50,9	49,1	52,5	47,5	17,4	82,6
	Bendro skaičiaus %	2,2	4,9	10,8	11,2	20,1	19,4	11,9	10,8	1,5	7,1

* SD – socialinio darbo studentai

** SP – socialinės pedagogikos studentai

9 lentelėje matyti, kad daugiau nei pusė tiek socialinio darbo, tiek socialinės pedagogikos studentų pritarė teiginiams, kad paskaitos vyksta tik auditorijose (53,6% socialinių darbuotojų ir 53,2% socialinių pedagogų), tačiau čia patys sau prieštaraudami pažymėjo, jog paskaitų metu organizuojamos ekskursijos į praktinio darbo vietas (48% socialinių darbuotojų ir 50,4% socialinių pedagogų). Beveik du trečdaliai socialinių darbuotojų (64,8%) ir beveik visi socialiniai pedagogai (90,2%) sutiko, kad praktinės užduotys paskaitų metu turėtų būti labiau susietos su socialinio darbo praktika. Taip pat daugiau socialinių pedagogų (51,1%) nei socialinių darbuotojų (29,6%) nepritarė teiginiui, kad teorinės paskaitos vedamos auditorijose, o

praktinės – institucijose. Net 39,2% socialinių darbuotojų nežinojo atsakymo į šį klausimą, taip pat 43,2% abejojo, ar baigęs aukštąją mokyklą studentas žino, kaip pradėti dirbti pagal specialybę. Tai leidžia teigti, kad socialiniai pedagogai labiau pasigenda praktinių užduočių ir praktinio darbo tarpusavio sąryšio, jiems daugiau paskaitų vedama auditorijose, o ne praktinio darbo vietose. Tuo tarpu socialiniai darbuotojai linkę atlaidžiau vertinti pateiktus teiginius ir dažniau pasirenka atsakymą „nežinau“.

Lyginant atskirų teiginių vertinimus tarp socialinio darbo ir socialinės pedagogikos studentų (9 lentelė) ryškiausi skirtumai pastebėti vertinant teiginius apie ekskursijas į būsimos darbo vietas, paskaitų organizavimą praktikos vietose bei praktinių užduočių pritaikomumą praktikoje. Tris kartus daugiau socialinės pedagogikos nei socialinio darbo studentų nepritaria, kad paskaitų metu organizuojamos ekskursijos į praktikos vietas (73,7%), kad praktinės paskaitos vedamos institucijose (80,0%), taip pat teigia, kad praktinės užduotys turi būti labiau susietos su socialinio pedagogo profesine veikla (74,0%).

Analizuojant bendrą paskaitų organizavimo ir jų ryšio su praktine veikla vertinimą atskirose specialybėse (9 lentelė) matyti, kad dažnai socialinio darbo ir socialinės pedagogikos studentai (atitinkamai 20,1% ir 19,4%) nežino, ar baigęs aukštąją mokyklą studentas gali drąsiai pradėti dirbti pagal specialybę. Socialinės pedagogikos studentai, manantys, kad turbūt praktinės paskaitos nevedamos institucijose, sudarė 19,8% visų respondentų ir beveik tiek pat jų (19,4%) teigia, kad turbūt paskaitos vedamos ne tik auditorijose. Šie vertinimai taip pat vienas kitam prieštarauja, tačiau tai gali būti aiškinama tuo, kad paskaitos gali būti vedamos ne tik auditorijose, bet ir kitose aukštosios mokyklos patalpose ar už jos ribų, tačiau nebūtinai praktinės veiklos institucijose.

Analizuojant socialinio darbo ir socialinės pedagogikos studentų teiginių apie profesinės karjeros skatinimą profesinės praktikos metu, vertinimai abejose grupėse taip pat skyrėsi. Jie pavaizduoti 10 lentelėje. Matyti, kad socialinės pedagogikos studentai turi tvirtesnę nuomonę apie profesinės veiklos praktikas ir jų įtaką profesinės motyvacijos stiprinimui. 87,4% jų sutinka, kad profesinės praktikos atliekamos skirtingose institucijose, 74,1% - kad profesinės praktikos yra įdomios ir naudingos, 58,8% - kad visų praktikų metu galima išbandyti socialinį darbą įvairiose srityse. Daugiau nei pusė socialinių pedagogų nepritaria teiginiui, kad praktikų metu studentai „atbaidomi“ nuo socialinio darbo (58,1%). Socialinio darbo studentai dažniausiai šiuos teiginius vertino pasirinkdami atsakymą „nežinau“. Tai gali reikšti, kad studentai neturi tvirtos nuomonės šiuo klausimu arba kad profesinės praktikos organizuojamos neatsižvelgiant į studentų poreikius bei profesinės karjeros skatinimą.

Tiek socialinės pedagogikos (73,2%), tiek socialinio darbo (51,2%) studentai nepritarė, kad praktikų metu jie tik sėdi ir nieko neveikia, nes niekas jiems neleidžia dribti. Vadinas,

profesinės praktikos yra naudingos ir leidžia praktiškai patirti, kas yra socialinis darbas ir koks yra socialinio pedagogo arba socialinio darbuotojo vaidmuo profesinėje veikloje. Šią prielaidą patvirtina ir tai, kad 73,5% socialinių pedagogų ir 60,8% socialinių darbuotojų pasisakė už tai, jog praktikose galima tiesiogiai prisiliesti prie socialinio darbo veiklos.

10 lentelė

Profesinės karjeros skatinimo profesinės praktikos metu vertinimas pagal studijuojamą profesiją

Teiginys		Tikrai ne		Turbūt ne		Nežinau		Turbūt taip		Tikrai taip	
		SD*	SP**	SD	SP	SD	SP	SD	SP	SD	SP
Per visas praktikas galima išbandyti socialinį darbą įvairiose srityse	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	5,6	4,9	9,6	18,2	37,6	18,2	29,6	33,6	17,6	25,2
	Kintamojo "Teiginys" %	50,0	50,0	31,6	68,4	64,4	35,6	43,5	56,6	37,9	62,1
	Bendro skaičiaus %	2,6	2,6	4,5	9,7	17,5	9,7	13,8	19,7	8,2	13,4
Praktikose studentai sėdi ir nieko neveikia, nes niekas neleidžia dirbti	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	20,0	26,6	31,2	46,2	38,4	11,9	10,4	11,2	-	4,2
	Kintamojo "Teiginys" %	39,7	60,3	37,1	62,9	73,8	26,2	44,8	55,2	-	100
	Bendro skaičiaus %	9,3	14,2	14,6	24,6	17,9	6,3	4,9	6,0	-	2,2
Studentų praktikos yra įdomios ir naudingos	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	-	5,6	6,4	15,4	48,8	4,9	33,6	53,8	11,2	20,3
	Kintamojo "Teiginys" %	-	100	26,7	73,3	89,7	10,3	35,3	64,7	32,6	67,4
	Bendro skaičiaus %	-	3,0	3,0	8,2	22,8	2,6	15,7	28,7	5,2	10,8
Praktikų metu studentai „atbaidomi“ nuo socialinio darbo	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	12,	12,6	29,6	45,5	43,2	19,6	14,4	16,1	0,8	6,3
	Kintamojo "Teiginys" %	45,5	54,5	36,3	63,7	65,9	34,1	43,9	56,1	10,0	90,0
	Bendro skaičiaus %	5,6	6,7	13,8	24,3	20,1	10,4	6,7	8,6	0,4	3,4
Visos praktikos dažniausiai atliekamos toje pačioje įstaigoje	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	12,0	36,4	29,6	51,0	44,0	4,9	13,6	4,9	20,0	2,8
	Kintamojo "Teiginys" %	22,4	77,6	33,6	66,4	88,7	11,3	70,8	29,2	20,0	80,0
	Bendro skaičiaus %	5,6	19,4	13,8	27,2	20,5	2,6	6,3	2,6	0,4	1,5
Praktikose galima tiesiogiai prisiliesti prie socialinio darbo veiklos	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	-	3,7	8,0	11,9	31,2	9,8	40,8	46,9	20,0	26,6
	Kintamojo "Teiginys" %	-	100	37,0	63,0	73,6	26,4	43,2	56,8	36,7	60,3
	Bendro skaičiaus %	-	2,6	3,7	6,3	14,6	5,2	19,0	25,0	9,3	14,2

* SD – socialinio darbo studentai

** SP – socialinės pedagogikos studentai

Analizuojant atskirų teiginių vertinimus tarp socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų, ryškiausi skirtumai pastebėti sekančiuose vertinimuose: teiginiui, socialinio darbo praktikos tikrai yra įdomios ir naudingos, pritarė tik socialiniai pedagogai (100%), o iš dalies įdomios ir naudingos – 73,3% socialinių pedagogų ir 26,7% socialinių darbuotojų. Kad praktikose galima tiesiogiai prisiliesti prie socialinio darbo veiklos, visiškai nepritarė tik socialiniai pedagogai, o iš dalies – 63 % socialinių pedagogų ir 37% socialinių darbuotojų. Kad praktikų metu studentai

„atbaidomi“ nuo profesinės praktikos, visiškai pritarė 90% socialinių pedagogų ir 10% socialinių darbuotojų.

Taigi, galima daryti prielaidą, kad profesinių praktikų metu labiau skatinama socialinių pedagogų profesinė karjera.

11 lentelėje pateikti duomenys apie tai, kaip skatinama socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų profesinė karjera perteikiamų žinių apie karjeros galimybes aspektu.

11 lentelė

Informacijos apie profesinės karjeros galimybes vertinimas pagal studijuojamą specialybę

Teiginys		Tikrai ne		Turbūt ne		Nežinau		Turbūt taip		Tikrai taip	
		SD*	SP**	SD	SP	SD	SP	SD	SP	SD	SP
Gaunu žinių apie socialinio darbuotojo profesinės karjeros galimybes	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	2,4	8,4	14,4	29,4	16,8	13,3	48,0	39,9	18,4	9,1
	Kintamojo "Teiginys" %	20,0	80,0	30,	70,0	52,5	47,5	51,3	48,7	63,9	36,1
	Bendro skaičiaus %	1,1	4,5	6,7	15,7	7,8	7,1	22,4	21,3	8,6	4,9
Žinau socialinių darbuotojų, padariusių didžią karjerą	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	12,8	23,8	21,6	16,8	39,2	43,4	16,8	8,4	9,6	7,7
	Kintamojo "Teiginys" %	32,0	68,0	52,9	47,1	44,1	55,9	63,6	36,4	52,2	47,8
	Bendro skaičiaus %	6,0	12,7	10,1	9,0	18,3	23,1	7,8	4,5	4,5	4,1
Kolegijoje gaunama informacija apie karjeros galimybes yra netiksli	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	5,6	2,8	18,4	25,2	58,4	51,0	16,0	17,5	1,6	3,5
	Kintamojo "Teiginys" %	63,6	36,4	39,0	61,0	50,0	50,0	44,4	55,6	28,6	71,4
	Bendro skaičiaus %	2,6	1,5	8,6	13,4	27,2	27,2	7,5	9,3	0,7	1,9

* SD – socialinio darbo studentai

** SP – socialinės pedagogikos studentai

Tiek socialiniai darbuotojai (66,4%), tiek socialiniai pedagogai (49%) teigė gaunantys žinių apie socialinio darbuotojo/pedagogo profesinės karjeros galimybes, tačiau tiek vieni, tiek kiti abejoja, ar pažįsta socialinių darbuotojų/pedagogų, padariusių profesinę karjerą (atitinkamai 39,2% ir 43,4%) ir ar aukštojoje mokykloje gaunama informacija apie karjeros galimybes yra tiksli (atitinkamai 58,4 ir 51%). Tai leidžia daryti prielaidą, kad nors aukštosios mokyklos ir skiria dėmesio informacijos apie profesinės karjeros galimybes sklaidai, tačiau ši informacija ne visuomet būna tiksli ir neturi realaus praktinio pagrindo.

Atskirų teiginių abiejų profesijų studentų vertinimuose (11 lentelė) didžiausi skirtumai rasti vertinant teiginį „Gaunu žinių apie socialinio darbuotojo/pedagogo profesinės karjeros galimybes“. Šiam teiginiui visiškai nepritarė 80% socialinių pedagogų ir 20% socialinių darbuotojų, o iš dalies nepritarė atitinkamai 70% ir 30% studentų. Čia galima daryti prielaidą, kad socialiniams darbuotojams studijų metu suteikiama daugiau informacijos apie profesinės karjeros galimybes.

Apibendrinant socialinio darbo ir socialinės pedagogikos studentų profesinės karjeros motyvacijos skatinimą profesinių praktikų ir praktinių užsiėmimų metu galima teigti, kad socialiniai pedagogai stokoja praktinių užduočių ir praktinio darbo tarpusavio ryšio ir paskaitų metu rečiau lankosi praktinio darbo vietose nei socialiniai darbuotojai, taip pat jie gauna mažiau informacijos apie profesinės karjeros galimybes. Tačiau atliekant profesines praktikas socialinių pedagogų profesinės karjeros motyvacija skatinama labiau nei socialinių darbuotojų.

2.6. Žinių apie darbo rinkos poreikių, tolesnio mokymosi ir profesinės karjeros galimybių vertinimo analizė

Motyvuoti studentai dažnai renkasi specialybę atsižvelgdami ne tik į savo polinkius ir gabumus, bet ir į būsimos profesijos perspektyvas darbo rinkoje. Kadangi šie pokyčiai nuolat kinta, studentų profesinė karjera gali būti skatinama naujausia informacija apie darbo rinkos poreikius.

12 lentelėje pateikiami studentų vertinimai apie darbo rinkos poreikių ir perspektyvų joje informacijos pakankamumą aukštojoje mokykloje.

Matyti, jog socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų vertinimai panašūs: studentai stokoja informacijos apie specialistų poreikį darbo rinkoje, tačiau žino, kur ir ką jie gali dirbti. 48% socialinių darbuotojų ir 65,1% socialinių pedagogų neturi arba turi mažai informacijos apie socialinių darbuotojų/pedagogų poreikį Lietuvoje, Šiaulių regione (atitinkamai 51,2% ir 65,1%) bei kituose regionuose (atitinkamai 56,8% ir 71,3%). Taip pat nemaža dalis studentų pasirinko atsakymą „Nežinau“, o tai reiškia, kad studentai neturi informacijos apie darbo rinkos poreikius arba abejoja, kad ši informacija suteikiama studijų metu. Tai leidžia daryti prielaidą, kad studentams daugiausia informacijos apie jų profesinės karjeros perspektyvas suteikiama apibendrinta forma neišskiriant atskirų miestų ar regionų.

Informacijos apie tai, kur gali dirbti socialinis darbuotojas ir socialinis pedagogas, daugiau ar mažiau turi 69,6% socialinių darbuotojų ir 76,8% socialinių pedagogų. Atitinkamai 60,8% ir 47,3% studentų žino, kokios yra jų funkcijos skirtingose institucijose. Šie rezultatai leidžia daryti prielaidą, kad socialiniai pedagogai daugiau informuojami apie jų profesijos galimybes, tačiau mažiau – apie jų funkcijas skirtingose darbo sferose nei socialiniai darbuotojai.

Analizuojant atskirų teiginių vertinimus pagal studijuojamą specialybę (12 lentelė) didžiausias skirtumas rastas vertinant teiginį, jog studentai gauna informacijos apie socialinių darbuotojų/pedagogų poreikį Lietuvoje. Socialiniai pedagogai beveik du kartus dažniau nei socialiniai darbuotojai rinkosi atsakymą, kad šios informacijos jie negauna arba gauna nepakankamai. Jie mažiau informacijos nei socialiniai darbuotojai gauna ir apie specialistų poreikį Šiaulių bei kituose regionuose, tačiau skirtumas nėra toks ryškus.

Žinių apie darbo rinkos poreikius vertinimas pagal studijuojamą specialybę, %

Teiginys		Tikrai ne		Turbūt ne		Nežinau		Turbūt taip		Tikrai taip	
		SD*	SP**	SD	SP	SD	SP	SD	SP	SD	SP
Gaunu žinių apie socialinio darbo/pedagogų poreikį Lietuvoje	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	13,6	19,6	34,4	45,5	21,6	9,8	24,8	23,1	5,6	2,1
	Kintamojo "Teiginys" %	37,8	62,3	39,9	60,2	65,9	34,1	48,4	51,6	70,0	30,0
	Bendro skaičiaus %	6,3	10,4	16,0	24,3	10,1	5,2	11,6	12,3	2,6	1,1
Gaunu žinių apie socialinio darbo/pedagogikos specialistų poreikį Šiaurinėje regione	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	15,2	18,2	36,0	46,9	33,6	16,1	12,8	18,9	2,4	-
	Kintamojo "Teiginys" %	42,2	57,8	40,2	59,8	64,6	35,4	37,2	62,8	100	-
	Bendro skaičiaus %	7,1	9,7	16,8	25,0	15,7	8,6	6,0	10,1	1,1	-
Gaunu žinių apie socialinio darbo/pedagogikos specialistų poreikį kituose regionuose	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	16,0	19,6	40,8	51,7	32,8	16,1	8,0	12,6	2,4	0,7
	Kintamojo "Teiginys" %	41,7	58,3	41,1	58,9	64,1	35,9	35,7	64,3	75,0	25,0
	Bendro skaičiaus %	7,5	10,4	19,0	27,2	15,3	8,6	3,7	6,7	1,1	-
Gaunu informacijos apie tai, kur gali dirbti socialinis darbuotojas/pedagogas	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	3,2	1,4	10,4	14,7	16,8	7,0	49,6	65,7	20,0	11,2
	Kintamojo "Teiginys" %	66,7	33,3	38,2	61,8	67,7	32,3	39,7	60,3	61,0	39,0
	Bendro skaičiaus %	1,5	0,7	4,9	7,8	7,8	3,7	23,1	35,1	9,3	6,0
Gaunu informacijos apie tai, kokios socialinio darbuotojo/pedagogo funkcijos skirtingose sferose	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	4,8	5,6	8,0	28,7	26,4	18,2	44,8	41,3	16,0	6,3
	Kintamojo "Teiginys" %	42,9	57,1	19,6	80,4	55,9	44,1	48,7	51,3	69,0	31,0
	Bendro skaičiaus %	2,2	3,0	3,7	15,3	12,3	9,7	20,9	22,0	7,5	3,4

* SD – socialinio darbo studentai

** SP – socialinės pedagogikos studentai

Studentai profesinės karjeros gali siekti ne tik profesinėje, bet ir mokslinėje veikloje. Todėl svarbu, kad studijų procese jiems būtų suteikiama informacija apie tai, kur ir ką jie gali toliau studijuoti bei kelti savo kvalifikaciją. Studentų klausta apie tai, kiek ir kokios informacijos apie tolesnių studijų galimybes jie gauna. Jų vertinimai pateikti 13 lentelėje.

Rezultatai rodo, kad studentai studijų procese pakankamai informuojami apie tolesnes studijų galimybes. 67,2% socialinių darbuotojų ir 49% socialinių pedagogų teigia gaunantys informacijos apie galimybę baigti socialinio darbo/pedagogikos tęstines studijas, atitinkamai 52% ir 72,8% - apie galimybes studijuoti socialinio darbo magistrantūroje ir galimybes įgyti ne socialinio darbo magistro laipsnį (atitinkamai 35,2% ir 49%). Rezultatai patvirtina, kad studentai rinkosi atsakymus sąmoningai, nes socialiniams darbuotojams daugiausia žinių turėtų būti suteikiama apie galimybę baigti tęstines studijas ir įgyti bakalauro, o ne profesinio bakalauro laipsnį, ir tik tada motyvuoti juos siekti magistro laipsnio. Tuo tarpu socialiniams pedagogams daug aktualesnė informacija apie galimybę studijuoti magistrantūroje. Šios informacijos jie turi

pakankamai, ir ne tik apie galimybę toliau studijuoti savo specialybę, bet ir galimybę pakeisti savo profesiją magistrantūros studijose.

Informacija, kurios studentai abejojose grupėse stokoja, yra žinios apie galimybę studijuoti socialinį darbą užsienyje. Tokios informacijos teigia neturintys arba turintys mažai 49,6% socialinių darbuotojų ir 46,9% socialinių pedagogų. Atitinkamai 34,4% ir 20,3% neturi tvirtos nuomonės šiuo klausimu ir pasirinko atsakymą „Nežinau“.

13 lentelė

Informacijos apie tolesnių studijų galimybes vertinimas pagal studijuojamą specialybę, %

Teiginys		Tikrai ne		Turbūt ne		Nežinau		Turbūt taip		Tikrai taip	
		SD*	SP**	SD	SP	SD	SP	SD	SP	SD	SP
Gaunu informacijos apie galimybę baigti socialinio darbo tęstines studijas	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	6,4	8,4	6,4	25,2	20,0	17,5	37,6	39,2	29,6	9,8
	Kintamojo "Teiginys" %	40,0	60,0	18,2	81,8	50,0	50,0	45,6	54,4	72,5	27,5
	Bendro skaičiaus %	3,0	4,5	3,0	13,4	9,3	9,3	17,5	20,9	13,8	5,2
Gaunu informacijos apie galimybę studijuoti socialinį darbą užsienyje	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	20,8	16,8	28,8	30,1	34,4	20,3	8,0	24,5	8,0	8,4
	Kintamojo "Teiginys" %	52,0	48,0	45,6	54,4	59,7	40,3	22,2	77,8	45,5	54,5
	Bendro skaičiaus %	9,7	9,0	13,4	16,0	16,0	10,8	3,7	13,1	3,7	4,5
Gaunu informacijos apie galimybę studijuoti socialinio darbo magistrantūroje	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	9,6	5,6	17,6	12,6	20,8	9,1	30,4	49,0	21,6	23,8
	Kintamojo "Teiginys" %	60,0	40,0	55,0	45,0	66,7	33,3	35,2	64,8	44,3	55,7
	Bendro skaičiaus %	4,5	3,0	8,2	6,7	9,7	4,9	14,2	26,1	10,1	12,7
Gaunu informacijos apie galimybę įgyti ne socialinio darbo magistro laipsnį	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	10,4	9,8	19,2	21,0	35,2	20,3	22,4	35,0	12,8	14,0
	Kintamojo "Teiginys" %	48,1	51,9	44,4	55,6	60,3	39,7	35,9	64,1	44,4	55,6
	Bendro skaičiaus %	4,9	5,2	9,0	11,2	16,4	10,8	10,4	18,7	6,0	7,5

* SD – socialinio darbo studentai

** SP – socialinės pedagogikos studentai

Atsakymas „Nežinau“ buvo pakankamai dažnas ir kitų teiginių vertinimuose. 18,6% visų studentų teigė nežinantys, ar gauna informacijos apie tęstinių studijų galimybes, 30% - apie galimybę studijuoto socialinio darbo/pedagogikos magistrantūroje ir 55,5% - apie galimybę įgyti ne socialinio darbo/pedagogikos magistro laipsnį. Šie skaičiai rodo, kad studentai nepakankamai susipažinę su tolesnių studijų galimybėmis.

Analizuojant atskirų teiginių vertinimus skirtingose studentų grupėse rasta keletas skirtumų (13 lentelė). Socialinės pedagogikos studentai du kartus dažniau nei socialinio darbo studentai teigė negaunantys informacijos apie tęstinių studijų galimybes. Žinoma, jiems ši informacija yra mažiau aktuali. Taip pat socialiniai pedagogai beveik du kartus dažniau nei socialiniai darbuotojai pasirinko atsakymą, kad gauna informacijos apie galimybę studijuoti

socialinį darbą užsienyje. Šie skaičiai taip pat labai realūs, nes universiteto studentai jau seniai dalyvauja Socrates Erasmus studentų mainų programoje ir kiekvieną semestrą dalis studentų gali išvykti studijuoti į užsienį. Tuo tarpu kolegijoje, kurioje buvo apklausti socialiniai darbuotojai, Socrates Erasmus studentų mainų programa pradėta įgyvendinti tik praėjusiais mokslo metais ir kol kas studijuoti į užsienį yra išvykusios tik dvi socialinio darbo studentės.

Skatinant studentų profesinės karjeros motyvaciją labai svarbu suteikti kaip įmanoma daugiau informacijos apie profesinės karjeros galimybes, pagrįsti jas praktiniais pavyzdžiais, suteikti žinių, kaip studentas gali pats susikurti sau darbo vietas ir siekti karjeros profesinėje srityje. Todėl studentai turėjo įvertinti teiginius, susijusius su informacijos apie profesinės karjeros galimybes sklaida studijų procese. Jų atsakymai pateikti 14 lentelėje. Matyti, kad į visus pateiktus teiginius studentai dažnai atsakydavo „Nežinau“. 35,4% visų studentų abejoja ar gauna informacijos apie profesinės karjeros galimybes, 35,1% - ar turi žinių apie socialinius darbuotojus/pedagogus, pakilusius karjeros laiptais, 29,9% nežino, ar gauna informacijos apie galimybę siekti karjeros ne socialiniame darbe/pedagogikoje ir 28,7% negali atsakyti, ar gauna informacijos apie galimybes patiems susikurti darbo vietas. Šie duomenys liudija, kad arba socialiniai darbuotojai/pedagogai negauna minėtos informacijos, arba informacija pateikiama neaiškiai.

14 lentelė

Informacijos apie profesinės karjeros galimybes vertiniamas pagal studijuojamą specialybę, %

Teiginys		Tikrai ne		Turbūt ne		Nežinau		Turbūt taip		Tikrai taip	
		SD*	SP**	SD	SP	SD	SP	SD	SP	SD	SP
Gaunu informacijos apie karjeros socialiniame darbe/pedagogikoje galimybes	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	6,4	10,5	15,2	28,0	46,4	25,9	27,2	29,4	4,8	6,3
	Kintamojo "Teiginys" %	34,8	65,2	32,2	67,8	61,1	38,9	44,7	55,3	40,0	60,0
	Bendro skaičiaus %	3,0	5,6	7,1	14,9	21,6	13,8	12,7	15,7	2,2	3,4
Gaunu informacijos apie socialinių darbuotojų/pedagogų padarytą karjerą	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	16,8	22,4	15,2	30,1	42,4	28,7	23,2	16,8	2,4	2,1
	Kintamojo "Teiginys" %	39,6	60,4	30,6	69,4	56,4	43,6	54,7	45,3	50,0	50,0
	Bendro skaičiaus %	7,8	11,9	7,1	16,0	19,8	15,3	10,8	9,0	1,1	1,1
Gaunu informacijos apie galimybę siekti karjeros ne socialiniame darbe/pedagogikoje	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	12,0	15,4	24,0	30,8	40,0	21,0	20,0	28,0	4,0	4,9
	Kintamojo "Teiginys" %	40,5	59,5	40,5	59,5	62,5	37,5	38,5	61,5	41,7	58,3
	Bendro skaičiaus %	5,6	8,2	11,2	16,4	18,7	11,2	9,3	14,9	1,9	2,6
Gaunu informacijos apie galimybę pačiam susikurti darbo vietas	Kintamojo "Studijų pobūdis" %	8,8	26,6	23,2	31,5	32,0	25,9	24,0	14,0	12,0	2,1
	Kintamojo "Teiginys" %	22,4	77,6	39,2	60,8	51,9	48,1	60,0	40,0	83,3	16,7
	Bendro skaičiaus %	4,1	14,2	10,8	16,8	14,9	13,8	11,2	7,5	5,6	1,1

* SD – socialinio darbo studentai

** SP – socialinės pedagogikos studentai

Mažiau informacijos apie karjeros galimybes socialiniame darbe/pedagogikoje gauna socialiniai pedagogai. Net 38,5% jų teigia tokios informacijos gaunantys mažai arba visai negaunantys. Jie taip pat gauna mažiau informacijos apie socialinius darbuotojus/pedagogus, padariusius profesinę karjerą (18,9%) bei galimybę patiems susikurti savo darbo vietas (16,1%) nei socialiniai darbuotojai (atitinkamai 25,6% ir 36%).

Analizuojant atskirų teiginių vertinimus nustatyta, kad socialiniai pedagogai du kartus dažniau nei socialiniai darbuotojai negauna arba gauna nepakankamai informacijos apie karjeros socialiniame darbe/pedagogikoje galimybes, apie profesinę karjerą padariusius kolegas, taip pat apie galimybes patiems susikurti darbo vietas.

Apibendrinant informacijos apie darbo rinkos poreikių, tolesnio mokymosi ir profesinės karjeros galimybių vertinimus galima teigti, kad daugiausia informacijos apie profesinės karjeros perspektyvas studentams pateikiama apibendrinta forma neišskiriant atskirų miestų ar regionų. Socialiniai pedagogai turi daugiau informacijos apie jų profesijos galimybes, o socialiniai darbuotojai – apie jų funkcijas skirtingose darbo sferose. Abi studentų grupės stokoja informacijos apie tolesnių studijų galimybes, ypač apie galimybę studijuoti užsienyje. Be to, socialiniams pedagogams pateikiama gerokai mažiau informacijos apie jų profesinės karjeros galimybes.

Išvados

1. Neakivaizdinės studijų formos studentai renkasi socialinio darbo ir socialinės pedagogikos specialybes apgalvotai, nes dažniausiai dirba šioje srityje, tik neturi aukštojo išsilavinimo, o dieninės studijų formos studentai įstoja atsitiktinai nepatekus į norimas specialybes arba jaučia spaudimą studijuoti iš artimiausios aplinkos. Neakivaizdinės studijų formos studentų profesinės karjeros motyvacija yra aukštesnė, tačiau daugiau susijusi su profesine veikla ir kvalifikacijos kėlimu kursų ar seminarų metu, o dieninės studijų formos studentai daugiau domisi tolesnių studijų galimybėmis Lietuvoje ir už jos ribų. Jie geriau vertina profesinės savirealizacijos galimybes aukštojoje mokykloje.
2. Socialinės pedagogikos studentai labiau patenkinti paskaitų metu gaunamomis teorinėmis žiniomis, o socialinio darbo studentai – paskaitų dėstymo kokybe. Jiems paskaitas veda ne tik dėstytojai, turintys pedagoginės praktikos, bet ir dėstytojai, dirbantys praktinį socialinį darbą. Socialiniams pedagogams stinga praktinių užduočių paskaitose ir praktinio darbo tarpusavio sąryšio, jiems daugiau paskaitų vedama auditorijose, o ne praktinio darbo vietose, organizuojama mažiau ekskursijų į praktinio darbo vietas.
3. Profesinių praktikų metu labiau skatinama socialinių pedagogų profesinės karjeros motyvacija. Jie profesines praktikas vertina kaip įdomias ir reikalingas, sudarančias tiesiogiai išbandyti profesinę veiklą įvairiose srityse. Socialiniams pedagogams suteikiama daugiau informacijos apie jų profesijos galimybes, tačiau mažiau – apie jų funkcijas skirtingose darbo sferose nei socialiniams darbuotojams.
4. Tiek socialiniams darbuotojams, tiek socialiniams pedagogams informacija apie darbo rinkos poreikius, tolesnį mokymąsi ir profesinės karjeros galimybes suteikiama apibendrinta forma neišskiriant atskirų miestų ar regionų. Socialiniai pedagogai gauna mažiau informacijos apie profesinės karjeros galimybes, tačiau daugiau - apie jų profesijos galimybes. Socialiniai darbuotojai plačiau informuojami apie jų funkcijas skirtingose darbo sferose. Abi studentų grupės stokoja informacijos apie tolesnių studijų galimybes, ypač apie galimybę studijuoti užsienyje.
5. Tyrimo hipotezės, kad socialinio darbo ir socialinės pedagogikos neakivaizdinės studijų formos studentų profesinės karjeros motyvaciją labiausiai įtakoja asmeniniai motyvaciniai veiksniai, kad tiek socialiniams darbuotojams, tiek socialiniams pedagogams stinga informacijos apie profesinės karjeros galimybes studijų metu, patvirtino ir kad socialiniai pedagogai profesinei karjerai studijų metu motyvuojami aukštu teorinių žinių įgijimo lygiu, o socialiniai darbuotojai – praktiniu teorinių žinių pritaikymu, patvirtino.

Literatūra

1. Adamonienė R., Čiutienė R. (2004). Lietuvos Žemės Ūkio Universiteto studentų karjeros poreikio ir galimybių studija // *Transformacijos Rytų ir Centrinėje Europoje: mokslo darbai*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
2. Adamonienė R., Daukilas S., Krikščiūnas B., Maknienė I., Palujanskienė A. (2003). *Profesinio ugdymo psichologija ir pedagogika*. Utena: Indra.
3. Adomaitienė J., Teresevičienė M. (2002). Veiklos pasaulio reikalavimai mokymo ir mokymosi metodų kaitai profesiniame rengime // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Nr.4.
4. Albrekškaitė D. (2007). Karjeros valdymas mokymosi visą gyvenimą koncepcijos kontekste // *Jaunasis mokslininkas: elektroninis leidinys*. http://ev.lzuu.lt/jaunasis_mokslininkas/smk_2007/kaimo_pletra/index.html (žiūrėta 2007-11-20).
5. Ališauskienė R., Ušeckienė L. (2005). Pedagogų tęstinio mokymosi poreikiai ir motyvai // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, Nr.9.
6. Andriuškevičienė J. (2005). *Socialinis pedagogas profesinėje mokykloje*. Magistro darbas. submit.library.lt/ETD-afiles/VPU/etd-LABT20050617-134152-55920/unrestricted/magistrinisdarbas.pdf (žiūrėta 2008-02-15).
7. Augienė D., Malinauskienė D., (2007) Pedagogų karjeros pokyčiai socialinių transformacijų kontekste // *Pedagogika*. Nr. 86.
8. Augustinienė A., Čiučiulkienė N., Čiužas R., Siaučiukėnienė L. (2004). Mokinių gebėjimų priimti karjeros sprendimus ugdymo dalyviai kaip besimokanti bendruomenė // *Pedagogika*. Nr.84.
9. Bagdonas A. (2001). Socialinis darbas Lietuvoje: raidos, praktikos ir akademinis aspektai // *STEPP: Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*. Nr. 1.
10. Bagdonas A. (ats. red.). (2007). *Socialinis darbas: profesinės veiklos įvadas*. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija.
11. Baltrėnienė Z., Volbekienė V. (Sud.). (1998). *Profesinės karjeros vadovas*. Kaunas: Solertija.
12. Barkauskaitė M., Pečiuliauskienė P. (2007). VPU studentų pedagoginių kompetencijų raiška švietimo kaitoje // *Pedagogika*. Nr.85.
13. Barvydienė V. (1993). *Psichologija studentui*. Mokymo priemonė. Kaunas: Technologija.
14. Barvydienė V., Beresnevičienė D. (1996). *Psichologija studentui*. Vadovėlis. Kaunas: technologija.

15. Barvydienė V., Kasiulis J. (2001). *Vadovavimo psichologija*. Vadovėlis. Kaunas: Technologija.
16. Bell B. (2006). The influence of temperament on vocational choice // *Lessons in lifemanships*. <http://bbll.com/ch29.html> (žiūrėta 2008-01-15).
17. Beresnevičienė D. (1990). *Diferencijuotas profesinis orientavimas mokykloje*. Vilnius: MTI.
18. Beresnevičienė D. (1995). *Nuolatinis mokymasis Lietuvoje*. Monografija. Vilnius: Pedagogikos institutas.
19. Beresnevičienė D. (2001). Profesorius Sigitas Kregždė – profesinių interesų formavimosi psichologinių pagrindų kūrėjas // *Ugdymo psichologija*.1 (8).
20. Beresnevičienė D. (2002). Comparative andragogy // *Lietuvos mokslas*. Vilnius. Knyga 40.
21. Beresnevičienė D. (2002). Profesinis orientavimas Lietuvoje // *Acta Paedagogica Vilnensia*, IX
22. Beresnevičienė D. (2003). Lietuvių profesinio orientavimo edukologiniai ir psichologiniai pagrindai // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2003 (7).
23. Beresnevičienė D. (2005). Akademinio mokymosi visą gyvenimą psichologinis modelis // *Mokytojų ugdymas*. 4.
24. Bitinas B. (2002). *Pedagoginės diagnostikos pagrindai*. Vilnius: VPU leidykla.
25. Bražiūnas G. (sud.) (2004). *Lietuvos kolegijų problemos ir galimybės Bolonijos proceso kontekste*. http://www.lmt.lt/STUDIJOS/TEKSTAS/Bolonijos_studija_galutine.doc (žiūrėta 2008-01-15).
26. Bubnys R. (2004). Socialinių darbuotojų profesinės karjeros galimybės ir socialinės kompetencijos ypatumai // *Mokslo taikomieji tyrimai Lietuvos kolegijose*. 2004 (1).
27. Bučiūnienė J. (1996). *Personalo motyvavimas*. Kaunas: Technologija.
28. Buzaitytė-Kašalynienė J. (2002). Socialinio darbo pedagogų rengimas: skirtingi modeliai ir galimybės Lietuvai // *Acta Paedagogica Vilnensia*. Nr.9
29. Chmiel N. (Red.). (2005). *Darbo ir organizacinė psichologija*. Kaunas: poligrafija ir informatika.
30. Dailidienė E., Navickienė L. (2006). Profesinio konsultavimo paslaugų gerinimas: problemos ir jų sprendimo būdai // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2006 (11).
31. Dautartas J., Rukštelienė N. (2006) Mokymosi visą gyvenimą motyvacija: pedagogų požiūris // *Pedagogika*. Nr.83.
32. Dubinas V. Šavareikienė D. (2003). *Integruota vadybinio proceso motyvacija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

33. *Gidas į profesijų pasaulį*. Internetinis portalas. www.profesijupasaulis.lt (žiūrėta 2007-11-15).
34. Giddens A. (2005). *Sociologija*. Vadovėlis. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
35. Galvanauskas E. (2004). *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyva*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
36. Gerikaitė G. (2005). Socialinio darbuotojo profesijos pasirinkimo motyvacija: lyginamoji analizė // *Jaunųjų mokslininkų darbai*. Nr.7.
37. Gumuliauskienė A. ir kt. (Sud.). (2002). *Karjera šiandien ir rytoj*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
38. Guščinskienė J. (2001). *Sociologijos įvadas: struktūrinės loginės schemas ir komentarai*. Kaunas: Technologija.
39. Gvaldaitė L. (2007). Socialinio darbo indėlis kuriant žmogaus gerovę // *STEPP : socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*. Nr. 4.
40. Harms G. H. (1995). *Vocational development*. <http://www.apa.org/pubinfo/school/page10.html> (žiūrėta 2007-12-20).
41. Ivanauskienė V., Varžinskienė L. (2007). Socialinių darbuotojų praktikų profesinės kompetencijos tobulinimas nuolatinio mokymosi kontekste // *Tiltai*. 3 (40).
42. Jacowski T. (2006). *Career motivation*. Prieiga per Articlebase duomenų bazę. (žiūrėta 2008 02-17).
43. Johnson C. L. (2001). *Socialinio darbo praktika. Bendrasis požiūris*. Vadovėlis. Vilnius: VU specialiosios psichologijos laboratorija.
44. Jonutytė I. (2007). Asmenybės savybių svarba socialinio pedagogo profesinės veiklos sėkmei, jų tobulinimas // *Tiltai*. Nr. 2 (39).
45. Jovaiša L. (1978). *Profesinio orientavimo pedagogika*. Kaunas: Šviesa.
46. Jovaiša L. (1999). *Profesinio konsultavimo psichologija*. Vilnius: Agora.
47. Jovaiša L. (2001). *Edukologijos pradmenys*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
48. Jovaiša L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
49. Jovaiša L., Orentienė R. (2003). Profesinis konsultavimas žmogiškųjų išteklių plėtros kontekste // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2003 (7).
50. Jucevičienė P. (2001). Integruotas požiūris į socialinio darbo teoriją ir praktiką - XXI amžiaus iššūkių žmonėms atsakas // *Acta Paedagogica Vilnensia*. Nr.8
51. Jucevičius R. (1996). *Strateginis organizacijų vystymas: monografija*. Kaunas: Technologija
52. Juralevičienė J. (2003). Valstybės tarnautojų profesinės kompetencijos teoriniai ir teisiniai aspektai // *Viešojo politika ir administravimas*. Nr.5

53. Kardelis K. (2002). *Mokslinių tyrimo metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
54. Kargi E., Haktanir G. (2004). An investigation on the relationship between self-images and career maturity of the students in preschool teacher education undergraduate programmes // *Pedagogika*. 2004 (70).
55. Kregždė S. (1988). *Profesinio kryptingumo formavimosi psichologiniai pagrindai*. Monografija. Kaunas: Šviesa.
56. Kučinskas V., Kučinskienė R. (2000). *Socialinis darbas švietimo sistemoje: teoriniai aspektai*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
57. Kučinskienė R. (2003). Asmeninės karjeros valdymo gebėjimai ir jų ugdymo gairės // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2003 (7).
58. Kučinskienė R. (2003). Methodological Foundation for Rational Individual Career Decision-making // *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*. Nr. 25.
59. Kučinskienė R. (2003). *Ugdymo karjerai metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
60. Kuznecovienė J. (2005). Mokymosi tarnaujant bendruomenei, rengimo darbui ir pilietiškumo ugdymo poveikis studentų mokymosi rezultatams // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2005 (10).
61. Kvieskienė G. (2003). *Socializacija ir vaiko gerovė*. Monografija. Vilnius: VPU
62. Kvieskienė G. (Sud.). (2002). Socialinio pedagogo kompetencijos kryptys // *Socialinis ugdymas. Socialinio pedagogo ABC*. 5 d.
63. Laumeneckaitė E., Petkevičiūtė N. (2004). Asmeninė motyvacija kaip profesinės karjeros pagrindas // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2004 (8).
64. Laužackas R. (1998). Objektivusis ir subjektyvusis profesijos aspektai ir jų sąveika profesinio ugdymo procese // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 1998 (1).
65. Laužackas R. (2005a). *Profesinio rengimo metodologija*. Monografija. Kaunas: VDU 1-kl.
66. Laužackas R. (2005b). *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: VDU 1-kl.
67. Laužackas R., Danilevičius E., Gurskienė O. (2004). *Profesinio rengimo reforma Lietuvoje: parametrai ir rezultatai*. Monografija. Kaunas: VDU 1-kl.
68. Leliūgienė I. (1997). *Žmogus ir socialinė aplinka*. Vadovėlis. Kaunas: Technologija.
69. Leliūgienė I. (2003). *Socialinio pedagogo (darbuotojo) žinynas*. Kaunas: Technologija.
70. Leliūgienė I., Giedraitienė E., Rupšienė L. (2006). Socialinių darbuotojų / socialinių pedagogų rengimas lietuvoje // *Pedagogika*. Nr.83.
71. Leonienė B. (1998). *Verslo pradžios pradmenys*. Vadovėlis. Kaunas: Poligrafija ir informatika.

72. Liebsch U., Petkevičiūtė N. (2006). Bendravimo problemų sprendimo ir karjeros ugdymo kompetencijos tarpkultūriniame kontekste // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2006 (11).
73. *Lietuvos socialinių darbuotojų etikos kodeksas*. <http://www.vdu.lt/sdi/sddok.htm>. (žiūrėta 2007-11-20).
74. Lileikienė T., Petkevičiūtė R. (2003). Besimokančių suaugusiųjų požiūris į karjerą // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2003 (7).
75. Liukinevičienė L. (2003). *Regioninis universitetas: studijos ir karjera*. Mokojoji knyga. Šiauliai: Šiaulių universiteto I-kla.
76. London M. (1993). *Relationships between career motivation, empowerment and support for career development*. Prieiga per Ebsco Publishing duomenų bazę. (žiūrėta 2008-02-17).
77. Man C.C. (2001). *Personal and vocational choice: Holland's model*. <http://sunzi1.lib.hku.hk> (žiūrėta 2008-02-17).
78. Maslow A. H. (2006). *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa.
79. Matiukaitė J., Beresnevičienė D. (2005). Suaugusiųjų nuolatinio mokymosi motyvai // *Jaunųjų mokslininkų darbai*. 3 (7).
80. Mažuolis R. (2006). Karjeros planavimas // *Personalo vadyba*. Nr.2.
81. Mockevičienė O., Bagdonaitė L. (2004). Priešmokyklinių grupių pedagogų profesinės savirefleksijos ypatumai // *Pedagogika*. Nr.73.
82. Moriarty J., Murray J. (2007). Who wants to be a social worker? Using Routine Published Data to Identify Trends in the numbers of People Applying for and Completing Social Work Programmes in England // *British Journal of Social Work*. 2007 (37).
83. Navaitienė J. (2004). VPU studentų požiūris į profesinio rengimo kliūtis // *Pedagogika*. 2004 (70).
84. Palidauskaitė J. (2007). Motyvacijos unikalumas valstybės tarnyboje // *Viešoji politika ir administravimas*. Nr.19
85. Palujanskienė A., Pugevičius A. (2004). Karjeros samprata pedagogo darbe // *Pedagogika*. 2004 (70).
86. Paurienė L. (2005). *Profilinis mokymas*. www.pprc.lt/profilinis/medziaga/13_skyrius.htm (žiūrėta 2007-11-07).
87. Perry, N., VanZandt, Z. (1998). *Mano pasirinkimo galimybės*. Kaunas: Aušra.
88. Petkevičiūtė N. (2003). Asmeninės karjeros projektavimas ir vystymas globalizacijos kontekste // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2003 (7).

89. Petrauskaitė - Kučinskienė R. (1996). *Psichopedagogika profesijos pasirinkimui*. Vilnius: Žodynas.
90. Pileičikienė N., Pukelis K. (2005). Kai kurių Lietuvos universitetų ir kolegijų studijų programos kokybės ypatumai: studijų rezultatų paradigma// *Aukštojo mokslo kokybė*. Nr.2
91. Pivorienė J. (2005). Socialinio darbo įvaizdis interneto svetainėse // *Socialinis darbas*. 4 (2).
92. Pociūtė B. (1997). Profesinio pasirinkimo teoriniai aspektai // *Mokslo darbai*. 1997 (16).
93. Poimanskienė V. (2008, balandis). *Studentų motyvacijos transformacija studijų procese* // Pranešimas skaitytas tarptautinėje mokslinėje konferencijoje Socialiniai ir biomedicinos mokslai: teorijos ir praktikos dermė besimokančios visuomenės kontekste, Šiauliuose.
94. Pukelis K. (1995). Atrankos tobulinimo problemos mokytojų rengimo procese // *Pedagogika*. 1995 (31).
95. Pukelis K., Garnienė D. (2003). Moksleivių ugdymas karjerai: padėties analizė ir perspektyvos bendrojo lavinimo mokykloje // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2003 (7).
96. Pukelis K., Garnienė D. (2004). Lietuvos karjeros konsultavimo sistema // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2004 (8).
97. Pukelis K., Pundzienė A. (2002). Profesinis konsultavimas karjeros projektavimui: paradigmu kaita // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Nr. 5
98. Pukevičiūtė V. J. (2007) Mokymosi mokytis kompetencijos ugdymo aspektai // *Acta Paedagogica Vilnensia*. Nr. 19.
99. Railienė A. (2007) Mokinių požiūris į profesinio informavimo organizavimą bendrojo lavinimo mokykloje // *Pedagogika*. 2007 (88).
100. Reingardienė J., Zdanevičius A. (1998). Moksleivių vertybinės orientacijos ir pasirengimas karjerai // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 1998 (1).
101. Ribačevskaitė J., Žukaitienė R. (2008). *Socialinį darbą dirbančių darbuotojų kompetencijos plėtra nuolatinio mokymosi kontekste* // Pranešimas skaitytas tarptautinėje mokslinėje konferencijoje Socialiniai ir biomedicinos mokslai: teorijos ir praktikos dermė besimokančios visuomenės kontekste, Šiauliuose.
102. Rupšienė L. (1998). Pedagoginio profilio specialybių studentų mokymosi aukštojoje mokykloje motyvacija // *Pedagogika*. 1998 (37).
103. Sakalas A., Šalčius A. (1997). *Karjeros valdymas*. Mokomoji knyga. Kaunas: Technologija

104. Snieškienė D. (red.). (2007). *Žmogaus teisės ir socialinis darbas: mokymo priemonė socialinio darbo mokykloms ir socialinio darbo profesijai*. Kaunas: VDU leidykla.
105. Socialinio darbuotojo kvalifikaciniai reikalavimai http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=274447&p_query=&p_tr2= (žiūrėta 2007-11-07).
106. *Socialinio darbuotojo profesinio rengimo standartas*. <http://www.pmmc.lt/Standartai/Failai/SocDarbStand.doc> (žiūrėta 2007-11-24).
107. Stanišauskienė V. (2004). *Rengimosi karjerai proceso socioeducaciniai pagrindai*. Monografija. Kaunas: Technologija.
108. Stanišauskienė, V. (2005). *The Model of Career Competence and its Expression in the Contemporary Labour World. Learning and Development for innovation, networking and Cohesion*. – p. 89 – 105
109. Stanišauskienė V. (2006). *Ugdymas karjerai mokykloje: kaip padėti moksleiviui įgyti šiuolaikinę karjeros kompetenciją*. www.mkc.lt/dokumentus/mokymosi_medziaga/sekmes_karjeros_kelyje.doc (žiūrėta 2008-03-14).
110. Stanišauskienė V., Večkienė N. (1999). Karjeros samprata: mokslinio požiūrio kaita ir jos refleksijos Lietuvoje problema // *Socialiniai mokslai*. 2 (19).
111. Stankaitytė J., Baltrėnienė Z., Murinienė J. (2006). *Mokinių konsultavimo, pasirenkant mokymosi kryptį, ir profesinio informavimo metodinės rekomendacijos*. <http://galimybės.pedagogika.lt/files/files/mok.%20konsultav.%20ir%20inform..doc> (žiūrėta 2007-11-24).
112. Stončienė M. D., Žilionis J. (2006). B. Bitinas ir L. Jovaiša: filosofinės ugdymo paradigmos // *Pedagogika*. Nr. 86.
113. Tham P. (2007). Why are they leaving? Factors Affecting Intention to Leave among Social Workers in Child Welfare // *British Journal of Social Work*. 37 (7).
114. Targamadžė A. ir kt. (2000). *Universitetinių ir neuniversitetinių studijų plėtotės koncepcijos metmenys*. www.lmt.lt/DOKUMENTAI/Tarybos_nutarimai/V/N5-13pr.html (žiūrėta 2008-02-15).
115. Tidikis R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: LTU.
116. Vaitkevičius J. (1995). *Socialinės pedagogikos pagrindai*. Vadovėlis aukštosioms mokykloms. Vilnius: Evalda
117. Valackienė A. (2003a). Lietuvos moterų profesinės karjeros veiksniai: subjektyvus vertinimas // *Filosofija, sociologija*. 2003 (1).
118. Valackienė A. (2003b). Profesinę karjerą sąlygojantys veiksniai: subjektyvus vertinimas // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2003 (7).
119. Valackienė A., Dėmenienė A. (2003). Profesijos pasirinkimas ir pažangos technologijos // *Pedagogika*. 2003 (67).

120. Vareikytė A. (2001). Socialinių paslaugų programos: šiandiena ir ateities perspektyva // *STEPP: Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*. Nr.1.
121. Večkienė O., Povilaikaitė S. (2005). Socialinio darbo sampratos kaita // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Nr.9
122. Žemgulienė A., Makarskaitė-Petkevičienė R. (2006). Studentų savirefleksija kaip tęstinių studijų programos kaitos būdas // *Pedagogika*. Nr. 84.
123. Wilfried H., Windheuser J. (2006). A Look at the Situation of Social Work Education in Germany (Socialinių darbuotojų rengimo Vokietijoje situacijos apžvalga) // *Specialusis ugdymas*. 2006 (1).
124. Уткин Е. А. (2000). *Основы мотивационного менеджмента*. Москва.

Inga Lukšaitė-Samaitienė

**THE POSSIBILITIES OF STIMULATION OF PROFESSIONAL CAREER
MOTIVATION OF STUDENTS OF SOCIAL WORK AND SOCIAL PEDAGOGY
STUDY PROGRAMME**

The Master's Degree Thesis

Summary

The paper deals with the theoretical analysis of the stimulation possibilities of professional career motivation of students of social work and social pedagogy. Personal motives of professional motivation and subsequent professional career, attitudes towards future profession formed by lectures and professional practice and also methods of professional career stimulation in the high schools was considered in the empirical part.

The quantitative research has been conducted in University of Siauliai and College of Siauliai. 268 respondents have taken part in the research, 125 of them were students of social work and 143 was students of social pedagogy. Anonymous questionnaire has been applied. The fact-finding was made and shown in statistics and comparative analysis.

The most important empirical conclusions that were drawn are:

1. Extramural students takes social work and social pedagogy programme prudently while full time students often do it because of pressure by next-of-kin and friends or not did the professions they wanted.
2. Professional career motivation of students of social pedagogy is more stimulate during the professional practice time than students of social work. Also they get more information about the possibilities of their profession and less about their functions in different range of practical work.
3. The information about demands of working market, further education and possibilities of professional career are given in summarize for students of social work and social pedagogy. They have a lack of information about opportunities next studies especially in foreign countries.

All hypotheses were confirmed during the research. The professional career of extramural students of social work and pedagogy was influenced by personal motivation. Both parts lack information about career possibilities during their studies. Social pedagogues are motivated for professional career to get high quality theoretical knowledge while social workers need to learn how too put practical knowledge into practice.

Keywords: social worker, social pedagogue, motivation of professional career.