



Studentų akademinės motyvacijos pokyčiai ir jų sąsajos su akademiniais pasiekimais, pasitenkinimu studijomis bei psichologine gerove

Mindaugas Rugevičius¹, Antanas Kairys², Ramutė Čepienė³, Audronė Liniauskaitė⁴, Liana Brazdeikienė⁵, Povilas Žakaitis⁶

¹ Klaipėdos universitetas, Psichologijos katedra, S. Nėries g. 5, 92227 Klaipėda, mindaugas.rugevicius@ku.lt

² Vilniaus universitetas, Psichologijos institutas, Universiteto g. 9, 01513 Vilnius, antanas.kairys@fsf.vu.lt

³ Klaipėdos universitetas, Psichologijos katedra, S. Nėries g. 5, 92227 Klaipėda, ramcepiene@gmail.com

⁴ Klaipėdos universitetas, Psichologijos katedra, S. Nėries g. 5, 92227 Klaipėda, audrone.liniauskaite@gmail.com

⁵ Klaipėdos universitetas, Psichologijos katedra, S. Nėries g. 5, 92227 Klaipėda, brazdeikieneliana@gmail.com

⁶ Klaipėdos universitetas, Psichologijos katedra, S. Nėries g. 5, 92227 Klaipėda, zakpov@gmail.com

Anotacija. Straipsnyje pristatomi studentų akademinės motyvacijos, pasitenkinimo studijomis ir psichologinės gerovės pokyčiai vienerių metų laikotarpiu. Per metus akademinė motyvacija pablogėjo, o jos pokyčiai pasižymėjo labai dideliais individualiais skirtumais. Akademinės motyvacijos, pasitenkinimo studijomis ir psichologinės gerovės pokyčiai yra tarpusavyje susiję. Motyvacijos pokyčiai leidžia prognozuoti pasitenkinimą studijomis ir psichologinę gerovę, tačiau nėra susiję su akademiniais pasiekimais.

Esminiai žodžiai: *akademinė motyvacija, psichologinė gerovė, pasitenkinimas studijomis, akademiniai pasiekimai.*

Įvadas

Kas lemia studijų aukštojoje mokykloje sėkmę bei studentų nubyrėjimą, mokslinėje literatūroje nagrinėjama labai seniai. Taip pat domimasi, kaip studijuojantieji jaučiasi studijose ir kiek jų savijauta susijusi su akademiniais pasiekimais. Tyrimus šioje srityje

skatina ir vis didėjančios studentų psichikos sveikatos problemos, su kuriomis studentai susiduria dažniau nei vidutiniškai visa populiacija (Hunt & Eisenberg, 2010). Vienu svarbiausių psichologinių veiksnių, susijusių su studijų sėkme, laikoma studentų pasiekimų motyvacija, dažniausiai įvardijama akademinės motyvacijos terminu (Vallerand et al, 1992; Kaufman, Agars, & Lopez-Wagner, 2008; Ning & Downing, 2010). Akademinė motyvacija suprantama kaip paskata, impulsas studijuoti ar atlikti kitas veiklas, būtinas akademinėje aplinkoje. Nepaisant konstrukto svarbos, žinių apie akademinės motyvacijos pokyčius bei pokyčių pasekmes yra santykinai nedaug (pvz., Otis, Grouzet, & Pelletier, 2005; Pan & Gauvain, 2012).

Nors egzistuoja daug motyvacijos teorijų, paskutiniaisiais dešimtmečiais dauguma akademinės motyvacijos tyrimų atlikti savideterminacijos teorijos pagrindu (Deci & Ryan, 2000). Šioje teorijoje pabrėžiama, kad veiklos rezultatai priklauso ne tik nuo motyvacijos stiprumo, bet ir nuo jos kokybinių charakteristikų. Motyvacija suprantama kaip kontinuumas, kur vienoje pusėje yra vidinė motyvacija, kai žmogus įsitraukia į veiklą dėl malonumo ir / ar pasitenkinimo pačia veikla, o kitoje pusėje – amotyvacija, kuri reiškia motyvacijos nebuvimą. Tarp jų yra išorinė motyvacija, kai žmogus veikia siekdamas apdovanojimo arba iš pareigos, norėdamas išvengti kaltės jausmo ar gėdos (Deci & Ryan, 2000, 2008).

Išorinė motyvacija nėra vienalytė, joje išskiriama keletas savideterminacijos lygių – išorinė reguliacija, introjekcinė reguliacija, identifikuota reguliacija. Esant išorinei reguliacijai studijuojama dėl kitų asmenų lūkesčių ar spaudimo. Introjekcinės reguliacijos atveju studijų svarba suvokiama, bet studijuojama iš pareigos. Identifikuota reguliacija – tai tarsi tarpinė grandis tarp vidinės ir išorinės motyvacijos. Asmuo studijuoja siekdamas sau svarbaus tikslo, nors pačios studijos gali būti ir nemalonios (Deci & Ryan, 2008; Vasteenkiste, Lens, & Deci, 2006). Vallerand su kolegomis (Vallerand, 1997; Vallerand & Ratelle, 2002), plėtodami klasikinį Deci ir Ryan modelį, pasiūlė tris vidinės motyvacijos lygius. Vidinė motyvacija žinoti – tai įsitraukimas į mokymosi veiklas dėl pasitenkinimo, gaunamo iš mokymosi, naujų dalykų sužinojimo. Vidinė pasiekimų motyvacija pastebima, kai asmuo patiria pasitenkinimą, bandydamas pagerinti savo rezultatą, pranokti savo ankstesnius rezultatus. Vidinės motyvacijos patirti stimuliaciją atveju asmenį motyvuoja stimuliuojantys potyriai, kurie kyla atliekant tam tikrą veiklą (Vallerand, 1997; Vallerand & Ratelle, 2002). Savideterminacijos teorijos autoriai vidinę motyvaciją ir identifikuota reguliacija grindžiamą išorinę motyvaciją priskiria autonominės motyvacijos tipui, o išorine reguliacija bei introjekcine reguliacija grindžiamą motyvaciją – kontroliuojamos motyvacijos tipui (Deci & Ryan, 2008; Vasteenkiste et al., 2006). Akivaizdu, kad labiausiai siektina yra autonominė motyvacija ir ypač autonomiškiausia jos forma – vidinė motyvacija.

Tai, kad motyvacija studijų metu gali keistis nuo išorinės iki vidinės ir atvirkščiai, yra vienas iš savideterminacijos teorijos postulatų (Deci, 1975). Šie pokyčiai priklauso nuo to, kiek studijų metu asmuo jaučia, kad yra patenkinami (ar nepatenkinami) jo baziniai

psichologiniai poreikiai – autonomijos, kompetencijos ir susietumo. Kaip pabrėžia Yu, Shek ir Zhu (2018), akademinės motyvacijos tyrimuose svarbu ne tik motyvacijos pobūdis studijų pradžioje, žymiai svarbesni yra jos pokyčiai ir šių pokyčių sąsajos su akademiniais pasiekimais, pasitenkinimu studijomis, studentų psichologine gerove. Kusrkar (2012) nurodo, kad kokybiniai motyvacijos pokyčiai studijų metu gali priklausyti nuo daugelio veiksnių – studijų patirties, sėkmių ir nesėkmių studijose ir jų atitikimo išankstinius lūkesčius, studentų saviveiksmingumo. Tačiau, praėjus daugiau nei 40 metų nuo šių idėjų pradžios, empiriniuose studentų tyrimuose motyvacijos dinamika vertinama labai retai – vyrauja vienkartiniai motyvacijos pjūviai, o ne tęstiniai (longitudiniai) tyrimai (Yu et al., 2018). Negausūs tęstiniai tyrimai rodo, kad nustatomas vidinės akademinės motyvacijos mažėjimas studentų imtyje (Pan & Gauvain, 2012), o mokinių imtyje – tiek vidinės, tiek išorinės motyvacijos mažėjimas (Otis et al., 2005). Minėti tyrimai taip pat rodo ir individualius akademinės motyvacijos pokyčių skirtumus. Remdamiesi tuo, formuluojame pirmą hipotezę:

H1. Studentų vidinė ir išorinė motyvacija per metus mažės, tačiau bus galima išskirti studentų grupes, kurios pasižymės skirtingais motyvacijos pokyčiais.

Kad akademinė motyvacija yra susijusi su studentų pasiekimais ir įvairiais akademinės veiklos komponentais, nustatyta daugeliu tyrimų. Labiausiai su akademiniais pasiekimais siejama autonominė motyvacija. Nustatyta, kad autonominė motyvacija susijusi ne tik su geresniu pažangumu, bet ir su geresniu užsiėmimų lankomumu, kūrybiškumu, mažesniu akademinio atidėliojimu (Kaufman et al., 2008; Ning & Downing, 2010) bei didesniu pasitenkinimu akademinė veikla (Vallerand, Blais, Briere, & Pelletier, 1989). Tiek metaanalizė, tiek tęstiniai tyrimai taip pat pabrėžia vidinės motyvacijos svarbą studentų pasiekimams (Taylor et al., 2014). Ne tik aukšta autonominė motyvacija leidžia prognozuoti geresnius studijų rezultatus, bet ir atvirkščiai: žema motyvacija susijusi tiek su blogesniais akademiniais pasiekimais, tiek su blogesne studentų psichologine adaptacija (Miquelon, Vallerand, Grouzet, & Cardinal, 2005). Pastebima, kad mažiausiai autonomiškos išorinės motyvacijos formos ir amotyvacija siejasi su žemesniais akademiniais pasiekimais (Taylor et al., 2014). Ryšys tarp akademinės motyvacijos ir pasiekimų nustatytas skirtingų rasių ir šalių studentų tyrimuose (Trpcevska, 2017), taigi jis greičiausiai nėra nulemtas kultūrinių veiksnių.

Tačiau didžioji dalis tyrimų skirta momentinei motyvacijai, todėl nėra žinoma, kaip motyvacijos pokyčiai siejasi su akademiniais pasiekimais. Iš apžvelgtų tyrimų, pagrindžiančių vidinės motyvacijos svarbą, galima tvirtai spėti, kad vidinės motyvacijos mažėjimas siesis su žemesniais akademiniais pasiekimais, o apie išorinės motyvacijos pokyčių pasekmes kelti prielaidas sunku: viena vertus, išorinės motyvacijos mažiausiai autonominės formos siejasi su žemesniais pasiekimais (Taylor et al., 2014), antra vertus – tai vis dėlto motyvacinis veiksnys, kuris skatina veikti, ir jo mažėjimas gali pašalinti paskutinę paskatą stengtis. Todėl keliamo antrą hipotezę:

H2: Studentų vidinės akademinės motyvacijos mažėjimas bus susijęs su žemesniais akademiniais pasiekimais ir mažesniu pasitenkinimu studijomis.

Sąsają tarp akademinės motyvacijos ir psichologinės gerovės bei tarp akademių pasiekimų ir psichologinės gerovės prigimtis kol kas tebėra diskusijų objektas. Galime išskirti dvi kryptis. Pirmajai atstovaujantys tyrėjai kelia prielaidą, kad psichologinė gerovė yra veiksnys, darantis poveikį motyvacijai (Trpcevska, 2017). Kusurkar (2012), atlikusi 56 tyrimų apie medicinos studentų motyvaciją metaanalizę, konstatuoja, kad studijų metu motyvacija gali kisti, o tarp veiksmų, darančių įtaką motyvacijos pokyčiams, yra ir psichologinė gerovė. Pavyzdžiui, nurodoma (Ratavangosta, 2008; cit. Kusurkar, 2012), kad aukštesnė medicinos studentų psichologinė gerovė didina kasdieninės veiklos motyvaciją, užsidedimą siekti tolimesnių profesinių tikslų ir mediko karjeros.

Tačiau egzistuoja ir antra, gerai teoriškai ir empiriškai pagrįsta kryptis, kuriai atstovaujantys tyrėjai teigia, kad motyvacija sudaro prielaidas patirti aukštesnę gerovę. Savi-determinacijos teorijos autorių nuomone, akademinė motyvacija yra veiksnys, darantis įtaką studentų psichologinei gerovei (Deci & Ryan, 2000). Šios teorijos kontekste keliama prielaida, kad bazinių asmens poreikių (autonomijos, susietumo ir kompetencijos) patenkinimas skatina vidinės motyvacijos pasireiškimą. Vidinei motyvacijai yra būdinga laisva valia, pasirinkimas, autonomija, o ne veikimas dėl jaučiamo spaudimo, todėl vidinė motyvacija lemia aukštesnės kokybės elgesį, pasiekimus ir kartu skatina jausti didesnę psichologinę gerovę (Gagne & Blanchard, 2007; Ng et al., 2012). Atlikti tęstiniai tyrimai su sportininkais (Stenling, Lindwall, & Hassmen, 2015) bei metaanalizė sveikatos psichologijos srityje (Ng et al., 2012) leidžia laikyti teorines prielaidas pagrįstomis, tačiau nėra aišku, ar tie patys ryšiai galios, tiriant akademinę motyvaciją. Remdamiesi savideterminacijos teorijos prielaidomis, keliamo trečią hipotezę:

H3: Vidinės akademinės motyvacijos sumažėjimas siesis su žemesne psichologine gerove.

Siekiant patikrinti tris mūsų iškeltas hipotezes, buvo pasirinktas tęstinio tyrimo planas. Tyrime buvo siekiama:

1. Įvertinti studentų akademinės motyvacijos pokyčius vienerių metų laikotarpiu.
2. Atskleisti šių pokyčių sąsajas su akademiniais pasiekimais, pasitenkinimu studijomis bei psichologine gerove.
3. Įvertinti akademinės motyvacijos pokyčių studijų metu prognozinę vertę akademiniam pasiekimams, pasitenkinimui studijomis bei psichologinei gerovei.

Metodika

Tyrimo organizavimas ir dalyviai. Straipsnyje pristatoma 2015–2018 metais vykdyto tęstinio tyrimo, kurio objektas yra studentų psichologinė gerovė, rezultatų dalis. Tęstinis tyrimas – vienas iš patikimiausių būdų įvertinti ir suprasti tiriamų konstrukto

dinamiką, pokyčių kryptį bei prognozuoti galimas priežastines tarpusavio sąsajas. Laidantis šios tyrimo strategijos buvo suplanuotas ir vykdomas mūsų tyrimas. Pirmasis matavimas buvo atliekamas pavasario semestro metu (vasario–birželio mėn.), antrasis – praėjus 12 ±1 mėnesių.

Mūsų išsikeltiems tikslams realizuoti iš 542 tyrime dalyvavusių universiteto studentų atrinkome tuos, kurie pirmo matavimo metu buvo pirmame – trečiame kurse ir iki galo užpildė klausimynus antro matavimo metu. Analizei atrinktos 232 iki galo užpildytos dviejų matavimų anketos. Tarp atrinktų tyrimo dalyvių buvo 52 vyrai ir 180 moterų, studijuojančių įvairiose studijų programose. 187 iš jų – nuolatinėjų ir 45 – iššėstinių studijų formų atstovai. Pagal kursus dalyviai pasiskirstė taip: 128 pirmo matavimo metu buvo pirmakursiai, 104 – antrojo arba trečiojo kurso studentai.

Tyrimo eiga ir etika. Su tyrimo tikslais ir metodais buvo supažindinti fakultetų dekanai ir gauti jų rašytiniai sutikimai vykdyti apklausą paskaitų metu suderinus su dėstytojais. Studentai taip pat buvo supažindinti su tyrimo tikslais ir organizavimo ypatumais ir galėjo pasirinkti dalyvauti ar nedalyvauti tyrime. Sutikusieji dalyvauti pasirašė sutikimą ir nurodė savo asmens duomenis (vardą, pavardę, studijų programą, kursą) bei kontaktinius duomenis (telefono numerį, elektroninį paštą), kad būtų galima su jais pakartotinai susisiekti. Sutikimo formoje tyrėjai įsipareigojo užtikrinti duomenų konfidencialumą: asmeniniai tyrimo dalyvių duomenys ir kontaktai prieinami tik atsakingai tyrimo organizatorių grupei ir jokiomis aplinkybėmis neviešinami.

Įvertinimo metodai. Studentų akademinė motyvacija įvertinti buvo naudojama *Studentų akademinės motyvacijos skalė (SAMS-21)*, kurios psichometrinės charakteristikos patikrintos Kairio ir kt. (2017) darbe. Skalė sukonstruota remiantis Vallerand (1997) sukurtu hierarchiniu motyvacijos modeliu, kuris parengtas savideterminacijos teorijos (Deci & Ryan, 2000) pagrindu. Modelyje žmogaus paskatos veikti sugrupuojamos nuo paties individo kontroliuojamos, autonomiškos vidinės motyvacijos tipų iki daugiau ar mažiau internalizuotos išorinės motyvacijos bei amotyvacijos, reiškiančios motyvacijos nebuvimą. Šie motyvacijos tipai gali pasireikšti tiek situaciniame, tiek kontekstiniame (konkrečios veiklos), tiek globaliame (asmenybės tendencijų) lygmenyse. Akademinė motyvacija priskiriama kontekstinio lygio motyvacijai. SAMS-21 apima visą hierarchinio modelio struktūrą ir tokiu būdu matuoja ne tik motyvacijos pasireiškimą stiprumą, bet ir jos kokybines charakteristikas, atspindinčias skirtingus savideterminacijos lygius.

Skalę sudaro 21 teiginys, po 2–4 teiginius kiekvienam Vallerando modelyje apibūdintam motyvacijos tipui įvertinti; šie tipai įeina į 7 poskales: 1) *vidinė motyvacija žinoti* (...man patinka išmokyti naujų dalykų); 2) *vidinė pasiekimų motyvacija* (...nes galiu viską atlikti vis tobuliau); 3) *vidinė motyvacija patirti stimuliaciją* (...nes universitete smagu); 4) *išorinė identifiukuota* (...nes studijos padės man pasiekti to, ko trokštu); 5) *išorinė introjekcinė* (...nes mane graužtų sąžinė, jei nesimokyčiau); 6) *išorinė reguliacija* (...kad vėliau daugiau prestižinį darbą); 7) *amotyvacija* (...nors čia tik švaistau savo laiką).

Pritarimą kiekvienam teiginiui tiriamieji vertino 7 balų *Likerto* skale. Poskalių balai gaunami apskaičiuojant jas sudarančių teiginių vertinimo vidurkius. Šiame tyrime *SAMS-21* vidinio suderinamumo rodikliai yra aukšti, visose poskalėse *Cronbacho alfa* reikšmės buvo ne mažesnės nei 0,8.

Studentų psichologinė gerovė buvo vertinama naudojant *Lietuviškąją psichologinės gerovės skalę jaunimui (LPGS-J)* (Kairys, Bagdonas, Liniauskaitė ir Pakalniškienė, 2013), skirtą asmenims nuo 18 iki 24 metų.

Kuriant šią metodiką buvo siekiama sujungti Diener ir jo kolegų (Diener, Sapyta, & Suh, 1998) hedoninį psichologinės gerovės modelį su Ryff (1989), Ryan & Deci (2000) eudaimoninėmis psichologinės gerovės idėjomis (Bagdonas, Kairys, Liniauskaitė ir Pakalniškienė, 2013). Psichologinė gerovė apibrėžiama kaip asmens išgyvenamas pilnatvės ir pasitenkinimo jausmas tuo, ką jis turi, ir tuo, kas jis yra ir (ar) kuo gali tapti (Kairys ir kt., 2013). Metodika standartizuota Lietuvoje ištyrus keletą jaunimo imčių. Iš viso skalėje yra 69 teiginiai, kurie įeina į 9 poskalės: 1) pasitenkinimas gyvenimu ir savimi; 2) neigiamas emocingumas; 3) tikslingumas; 4) pasitenkinimas tarpasmeniniais santykiais; 5) pasitenkinimas santykiais su artimaisiais; 6) kontrolė; 7) pasitenkinimas fizine sveikata; 8) pasitenkinimas pragyvenimo lygiu; 9) pasitenkinimas gyvenimu Lietuvoje. Kadangi *LPGS-J* poskalių įverčiai stipriai koreliuoja su bendru psichologinės gerovės įverčiu (Kairys ir kt., 2013), analizavome tik bendrą psichologinės gerovės įvertį. Pritarimą teiginiui tiriamieji vertino 5 balų *Likerto* skale. Tiriamųjų atsakymų pagrindu išvedamas ir bendras psichologinės gerovės rodiklis. *Cronbacho alfa* reikšmės visose poskalėse buvo didesnės nei 0,70, taigi priimtinos. Bendra visos skalės *Cronbacho alfa* buvo 0,85.

Papildomi klausimai tiriamiesiems pateiktoje anketoje buvo skirti sociodemografinėi informacijai surinkti (lytis, amžius) ir su studijomis susijusiems kintamiesiems nustatyti: buvo klausta apie studijų formą (nuolatinė, išstėtinė), kursą, akademinius pasiekimus. Ši informacija buvo įtraukta į regresinę analizę kaip kontroliniai kintamieji.

Studentų pasitenkinimui studijų programa įvertinti naudoti atsakymai į klausimą: *Įvertinkite, kiek esate patenkintas (-a) pasirinkta studijų programa*. Atsakymai buvo vertinami 5 balų *Likerto* skale nuo *visiškai patenkintas* (5) iki *visiškai nepatenkintas* (1).

Tyrimo duomenų apdorojimas. Statistinė duomenų analizė atlikta programiniu paketu *SPSS*. Kai kurių motyvacijos skalių skirstiniai nėra normalieji (asimetrijos ir eksceso reikšmės didesnės kaip vienetas, *Shapiro-Wilk* testo rezultatai rodo statistiškai reikšmingą skirtumą nuo normaliojo skirstinio), todėl visoje analizėje taikyti neparametriniai statistiniai kriterijai. Naudota koreliacinė, klasterinė, hierarchinė daugialypė tiesinė regresinė analizė.

Tyrimo rezultatai

Studentų motyvacijos, pasitenkinimo studijomis ir psichologinės gerovės pokyčiai studijų metu. Akademines motyvacijos, pasitenkinimo studijomis ir psichologinės gerovės įverčiai pirmo ir antro matavimo metu bei jų pokyčiai pateikiami 1 lentelėje.

1 lentelė

Studentų motyvacijos, pasitenkinimo studijomis ir psichologinės gerovės pokyčiai per vienus studijų metus (Vilkokson ženklų kriterijus)

	Pirmas matavimas M (SD)	Antras matavimas M (SD)	Pokytis Δ^*	Z reikšmė	p-reikšmė
Vidinė motyvacija žinoti	6,02 (0,92)	5,90 (1,12)	-0,12	-1,3 ^b	0,194
Vidinė pasiekimų motyvacija	5,10 (1,30)	5,20 (1,36)	0,1	-1,37 ^a	0,172
Vidinė motyvacija patirti stimuliaciją	4,64 (1,42)	4,46 (1,40)	-0,18	-2,11 ^b	0,035
Išorinė identifikuota	6,21 (0,95)	6,04 (1,13)	-0,17	-2,04 ^b	0,041
Išorinė introjekcinė	4,43 (1,54)	4,58 (1,63)	0,15	-1,52 ^a	0,128
Išorinė reguliacija	5,31 (1,58)	5,18 (1,67)	-0,13	-0,96 ^b	0,335
Amotyvacija	1,78 (1,09)	2,22 (1,42)	0,44	-4,13 ^b	<0,001
Psichologinė gerovė	3,84 (0,52)	3,86 (0,50)	0,02	-0,36	0,719
Pasitenkinimas studijomis	3,96 (0,82)	3,75 (0,83)	0,21	-3,64 ^c	<0,001

Pastabos: * delta = antro matavimo reikšmė minus pirmo matavimo reikšmė; a – antro matavimo metu motyvacija padidėjo; b – antro matavimo metu motyvacija sumažėjo; c – antro matavimo metu pasitenkinimas studijomis sumažėjo.

Per vienerius studijų metus psichologinės gerovės lygis nepakito, tačiau pasitenkinimas studijomis ir akademinė motyvacija sumažėjo. Statistiškai reikšmingai sumažėjo vidinė motyvacija patirti stimuliaciją, išorinė identifikuota motyvacija, bet ryškiausias pokytis užfiksuotas amotyvacijos įverčiuose.

Antroje lentelėje pateikiamos šių rodiklių tarpusavio koreliacijos bei jų koreliacijos su akademiniais pasiekimais (praėjusio semestro pažymių vidurkiu). Kaip ir tikėtasi, nustatytos statistškai reikšmingos akademinės motyvacijos koreliacijos su psichologine gerove ir pasitenkinimu studijomis. Didesnė vidinė motyvacija bei išorinė identifikuota motyvacija abiejų matavimų metu buvo susijusi su didesniu pasitenkinimu studijomis bei psichologine gerove. Ir atvirkščiai, amotyvacija susijusi su mažesniu pasitenkinimu studijomis bei žemesniu psichologinės gerovės lygiu.

Tirtų rodiklių ryšiai su akademiniais pasiekimais yra gerokai silpnesni. Nors su pažangumu reikšmingai koreliuoja visos vidinės motyvacijos formos (išskyrus vidinę motyvaciją patirti stimuliaciją pirmame matavime) ir psichologinė gerovė, koreliacijos koeficientai nėra aukšti ($r = 0,16 - 0,24$). Pasitenkinimas studijomis antrame matavime su pažangumu iš viso nesusijęs.

2 lentelė

Studentų motyvacijos, pasitenkinimo studijomis, psichologinės gerovės ir pažangumo tarpusavio sąsajos pirmo ir antro matavimų metu (Spearmano koreliacijos koeficientai)

	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Vidinė motyvacija žinoti	0,63**	0,38**	0,48**	-0,04	0,07	-0,33**	0,31**	0,30**	0,18**
	0,64**	0,47**	0,64**	0,04	0,27**	-0,48**	0,29**	0,37**	0,23**
2. Vidinė pasiekimų motyvacija		0,51**	0,56**	0,03	0,24**	-0,27**	0,36**	0,32**	0,19**
		0,53**	0,54**	0,18**	0,28**	-0,35**	0,30**	0,26**	0,24**
3. Vidinė motyvacija patirti stimuliaciją			0,46**	0,12	0,23**	-0,32**	0,48**	0,50**	0,09
			0,36**	0,20**	0,18**	-0,27**	0,30**	0,48**	0,16*
4. Išorinė identifiukuota				0,06	0,48**	-0,44**	0,35**	0,40**	0,07
				0,10	0,50**	-0,53**	0,35**	0,36**	0,11
5. Išorinė introjekcinė					0,27**	0,09	-0,08	-0,05	-0,08
					0,27**	0,14*	-0,18**	-0,05	-0,07
6. Išorinė reguliacija						-0,23**	0,24**	0,18**	0,03
						-0,20**	0,07	0,17*	0,02
7. Amotyvacija							-0,34**	-0,40**	-0,09
							-0,34**	-0,36**	-0,16*
8. Psichologinė gerovė								0,50**	0,20**
								0,40**	0,21**
9. Pasitenkinimas studijomis									-0,15*
									-0,03
10. Pažangumas									

Pastabos: Koreliacijų viršutinė eilutė – pirmas matavimas, apatinė – antras matavimas;

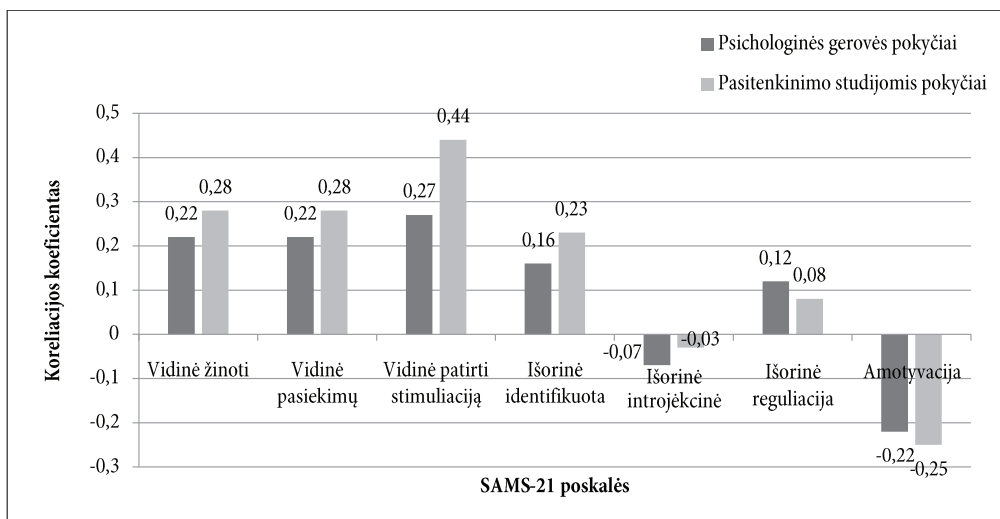
* $p < 0,05$;

** $p < 0,01$.

Taigi, pirmo matavimo rezultatai patvirtino tai, ko buvo tikėtasi prieš tyrimą, o antrame matavime nustatyta daug pokyčių: tiriamųjų akademinė motyvacija sumažėjo; neliko sąsajų tarp pasitenkinimo studijomis ir pažangumu. Kaip įprasta tęstiniuose tyrimuose, siekdami sumažinti kintamųjų skaičių, tolesniame duomenų analizės etape vertinsime įvykusius pokyčius tarp pirmo ir antro matavimo. Tuo tikslu duomenys buvo transformuoti: buvo paskaičiuoti įverčių skirtumai – pokyčių tarp pirmo ir antro matavimo reikšmės. Motyvacijos įverčių skirtumai buvo standartizuoti, naudojant z balus.

Daugumos naujų kintamųjų skirstiniai skyrėsi nuo normaliojo skirstinio, todėl ir toliau taikyti neparametriniai statistiniai kriterijai.

Iš 1 pav. pateiktų koreliacijos koeficientų matome, kad psichologinės gerovės ir pasitenkinimo studijomis pokyčiai susiję su tos pačios krypties vidinės motyvacijos pokyčiais bei su išorinės identifiukuotos motyvacijos pokyčiais. Priminsime, kad šis motyvacijos tipas yra tarsi tarpinė grandis tarp vidinės ir išorinės motyvacijos. Analogiškai nustatytos statistiškai reikšmingos atvirkštinės koreliacijos su amotyvacija, o išorinės motyvacijos pokyčiai su pasitenkinimo studijomis bei psichologinės gerovės pokyčiais nesusiję.



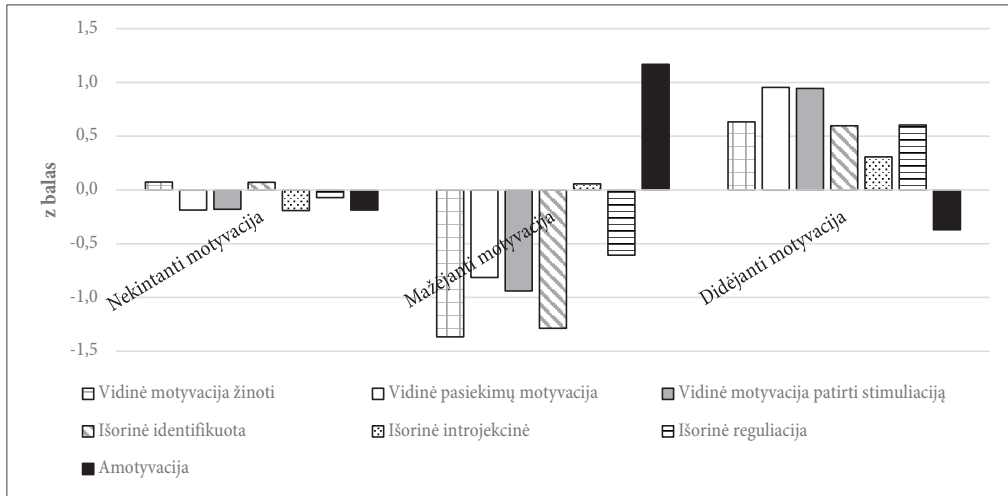
1 pav. Motyvacijos pokyčių per vienerius studijų metus koreliacijos su psichologinės gerovės ir pasitenkinimo studijomis pokyčiais

Pastaba: Visos koreliacijos, išskyrus išorinės introjekcinės reguliacijos ir išorinės reguliacijos poskales, yra statistiškai reikšmingos ($p < 0,01$).

Tyrimo dalyvių grupės pagal motyvacijos pokyčius. Koreliacinė analizė neatskleidžia viso sąsajų tarp motyvacijos pokyčių ir kitų kintamųjų vaizdo. Neaišku, ar užfiksuoti pokyčiai yra susiję su pradiniu (pirmo matavimo) kintamųjų lygiu, sunku įvertinti, kiek svarbi yra pokyčių kryptis motyvacijos gerėjimo arba blogėjimo linkme. Mūsų tyrime nustatyti motyvacijos pokyčiai pasižymėjo ypač dideliais individualiais skirtumais. Nors užfiksuotas vidutinis motyvacijos sumažėjimas, dalies tiriamųjų motyvacijos rodikliai pagerėjo. Todėl buvo nuspręsta tiriamuosius suskirstyti į grupes pagal motyvacijos pokyčius, naudojant klasterinę analizę.

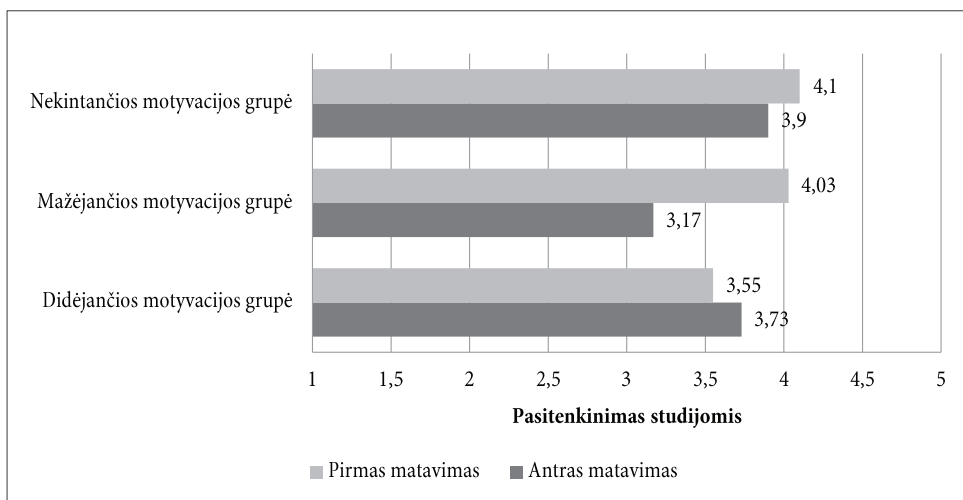
Kadangi klasterinė analizė jautri išskirtims, buvo pašalintos 9 daugiamačių išskirtys, naudojant *Mahalanobio* atstumą. Buvo klasifikuojami 223 tiriamieji. Siekiant identifikuoti klasterius, panaudoti du klasterizavimo metodai. Pirmiausia atlikta dviejų žingsnių klasterinė analizė: *log-tikėtimumo* (angl. *log-likelihood*) atstumo matas, *Schwartz Bayesian*

(BIC) klasterizavimo kriterijus. Ji parodė, kad geriausias klasterių skaičius – trys. Siekiant verifikuoti dviejų žingsnių klasterinės analizės rezultatus, toliau atlikta klasterinė analizė, naudojant *K-vidurkių* metodą. Tiriamieji buvo suskirstyti į tris grupes, besiskiriančias pagal motyvacijos pokyčių rezultatus (žr. 2 pav.). Nekintančios motyvacijos grupę sudaro 134 tiriamieji. Mažėjančios motyvacijos grupėje yra 29 tiriamieji, kurių visi rodikliai, išskyrus išorinę introjekcinę motyvaciją, blogėja. Didėjančios motyvacijos grupėje yra 60 tiriamųjų, kurių visi motyvacijos rodikliai antro matavimo metu pagerėjo.



2 pav. Akademinės motyvacijos skalės (SAMS-21) pokyčiai per vienus studijų metus trijuose klasteriuose

Šias grupes palyginome tarpusavyje pagal mūsų tyrime analizuojamus rodiklius: akademinis pasiekimas, pasitenkinimą studijomis ir psichologinę gerovę. Grupės lyginome atskirai pirmo ir antro matavimų metu bei pokyčius tarp pirmo ir antro matavimų. Studentų akademiniai pasiekimai (pažangumas) šiose grupėse nesiskyrė. Kitų rodiklių reikšmės statistiškai reikšmingai skyrėsi, o pokyčiai tarp pirmo ir antro matavimo vyko pagal skirtingus scenarijus. *Mažėjančios motyvacijos grupėje* psichologinė gerovė bei pasitenkinimas studijomis blogėjo (atitinkamai, $Z = -3,233$ ir $Z = -3,63$; $p < 0,001$; taikytas *Vilkokson* ženklų kriterijus). *Didėjančios motyvacijos grupėje* didėjo tiek psichologinė gerovė ($Z = -3,265$; $p < 0,001$), tiek pasitenkinimas studijomis (nors statistiškai reikšmingo skirtumo nėra, stebima didėjimo tendencija, $Z = -1,919$; $p = 0,055$). *Nekintančios motyvacijos grupėje* pasitenkinimas studijomis blogėjo ($Z = -2,85$; $p = 0,004$), o psichologinės gerovės pokyčių nebuvo. Trečiame paveikslėlyje pateikiami pasitenkinimo studijomis rezultatai.



3 pav. Pasitenkinimas studijomis 1 ir 2 matavimo metu trijose motyvacijos pokyčių grupėse

Pastaba: Pasitenkinimas studijomis statistiškai reikšmingai skiriasi (taikytas *Mano-Vitnio* kriterijus): Pirmame matavime tarp *Nekintančios motyvacijos* ir *Didėjančios motyvacijos* grupių ($Z = 4,314$; $p < 0,001$) bei *Mažėjančios motyvacijos* ir *Didėjančios motyvacijos* grupių ($Z = 2,484$; $p = 0,013$); Antrame matavime tarp *Nekintančios motyvacijos* ir *Mažėjančios motyvacijos* grupių ($Z = 3,718$, $p < 0,001$) bei *Mažėjančios motyvacijos* ir *Didėjančios motyvacijos* grupių ($Z = 2,612$, $p = 0,009$).

Dar vienas svarbus rezultatas yra tai, kad grupės, sudarytos pagal motyvacijos pokyčius, skyrėsi jau pirmo matavimo metu. Naudojant *Kraskelo-Voliso* kriterijų nustatyti statistiškai reikšmingi pasitenkinimo studijomis ($\chi^2 = 18,948$; $p < 0,001$), psichologinės gerovės ($\chi^2 = 10,049$; $p = 0,007$), visų vidinės motyvacijos rodiklių skirtumai (pvz., vidinės pasiekimų motyvacijos $\chi^2 = 29,399$; $p < 0,001$). Siekiant geriau suprasti pokyčius, buvo atlikti poriniai lyginimai, naudojant *Mano-Vitnio* kriterijų ir taikant *Bonferroni* pataisą. Visi rodikliai pirmo matavimo metu buvo blogesni *Didėjančios motyvacijos grupėje*, o *Nekintančios motyvacijos* ir *Mažėjančios motyvacijos* grupės tarpusavyje nesiskyrė. Antro matavimo metu, atvirkščiai, visi rodikliai statistiškai reikšmingai blogesni *Mažėjančios motyvacijos grupėje* (žr. 3 pav.).

Taigi, akademinės motyvacijos, pasitenkinimo studijomis ir psichologinės gerovės pokyčiai studijų metu vyko dviem skirtingomis kryptimis: vieniems studentams šie rodikliai gerėjo, kitiems blogėjo. Tačiau ir pradinės pozicijos buvo nevienodos.

Motyvacijos pokyčių prognozinė vertė akademiniams pasiekimams, pasitenkinimui studijomis ir psichologinei gerovei. Ankstesniuose skyreliuose pristatyti rezultatai neabejotinai rodo, kad akademinės motyvacijos, pasitenkinimo studijomis ir psichologinės gerovės pokyčiai studijų metu yra tarpusavyje susiję. Šie pokyčiai gali priklausyti nuo daugelio veiksnių – pradinės motyvacijos ar pasitenkinimo / nepasitenkinimo studijomis, studijų formos, kurso, galiausiai nuo studento lyties. Mūsų tyrime

siekama įvertinti, kiek motyvacijos pokyčiai studijų metu leidžia prognozuoti vėlesnius studentų akademinis pasiekimus, pasitenkinimą studijomis bei psichologinę gerovę. Tuo tikslu buvo atlikta hierarchinė daugialypė tiesinė regresinė analizė.

Hierarchinė analizė leidžia įvesti veiksnių bloką ir pažiūrėti, kiek dispersijos jie papildomai paaiškina, jei kontroliuojame įvestuosius anksčiau. Pirmi du blokai buvo kontroliniai kintamieji: pirmiausia į modelį įtraukėme sociodemografinius, paskui – su studijomis susijusius kintamuosius ir galiausiai motyvacijos kintamuosius. Priklausomi kintamieji buvo pasitenkinimas studijomis, psichologinė gerovė bei studentų pažangumas antro matavimo metu (3–4 lentelės). Analizuojant pasitenkinimo studijomis ir psichologinės gerovės prognozinis veiksnis, į modelį papildomai buvo įtraukti pirmo matavimo pasitenkinimo ir gerovės įverčiai. Kai kurie kintamieji buvo perkoduoti į dvi-reikšmius (0 arba 1) pseudokintamuosius: lytis, studijų forma (nuolatinė arba iššęstinė), studijų kursas (pirmas kursas arba vyresni), motyvacijos klasteriai (motyvacija mažėja arba motyvacija didėja).

3 lentelė

Pasitenkinimo studijomis (antras matavimas) prognoziniai veiksniai

	Modelis			
	Sociodemo- grafiniai kintamieji	Su studijomis susiję kintamieji	Pasitenkinimas studijomis (1 matavimas)	Motyvacijos klasteriai
	β koeficientai			
Lytis (0 – vyras; 1 – moteris)	0,06	<0,01	0,01	0,03
Amžius	0,17*	0,08	0,10	0,12
Pažymių vidurkis (pirmas matavimas)		0,19*	0,12	0,08
Studijų forma (0 – nuolatinė, 1 – iššęstinė)		0,13	0,09	0,05
Kursas (0 – pirmas, 1 – kiti kursai)		-0,02	0,03	0,04
Pasitenkinimas studijomis (1 matavimas)			0,40***	0,43***
Motyvacijos klasteriai (1 – nekintanti motyvacija) ^a				0,44***
Motyvacijos klasteriai (1 – didėjanti motyvacija) ^a				0,45***
R ²	0,03	0,06	0,22	0,32
ΔR ²		0,03	0,16***	0,09***
F	3,32*	2,74 [±]	9,57***	11,48***

Pastaba: a – atskaitos grupė: mažėjančios motyvacijos klasteris.

Kaip matome iš 3 lentelėje pateiktų rezultatų, remdamiesi sociodemografiniais kintamaisiais ir su studijomis susijusiais kintamaisiais galime prognozuoti tik 6 procentus pasitenkinimo studijomis dispersijos. Kartu įtrauktas pasitenkinimo studijomis prieš metus (1 matavimas) kintamasis prideda papildomus 16 procentų, jei kontroliuojami sociodemografiniai ir su studijomis susiję kintamieji. Tačiau svarbiausias mūsų tyrimo tikslų rezultatas – paaiškinamos pasitenkinimo studijomis dispersijos papildomi 9 procentai ($p < 0,001$), įtraukus į modelį motyvacijos pokyčius studijų metu. Galutiniame modelyje reikšmingi prognoziniai veiksniai buvo pasitenkinimas studijomis pirmo matavimo metu ir abu motyvacijos pokyčių klasterių pseudokintamieji.

Beveik analogiški rezultatai gauti prognozuojant psichologinę gerovę (4 lentelė). Galutiniame modelyje reikšmingi prognoziniai veiksniai yra pirmo matavimo metu nustatytas psichologinės gerovės lygis bei abu motyvacijos pokyčių klasterių pseudokintamieji. Sociodemografiniai kintamieji leido paaiškinti vos 4 procentus gerovės antro matavimo metu dispersijos, papildomus 6 procentus lėmė su studijomis susiję veiksniai, 41 proc. – gerovė pirmo matavimo metu, o kontroliuojant visus minėtus veiksnius, motyvacijos pokyčiai papildomai paaiškino 7 procentus gerovės antro matavimo metu dispersijos.

4 lentelė

Psichologinės gerovės (antras matavimas) prognoziniai veiksniai

	Modelis			
	Sociodemo- grafiniai kintamieji	Su studijomis susiję kintamieji	Pasitenkinimas studijomis (1 matavimas)	Motyvacijos klasteriai
	β koeficientai			
Lytis (0 – vyras; 1 – moteris)	0,19**	0,12	0,09	0,10
Amžius	0,07	0,08	0,05	0,07
Pažymių vidurkis (pirmas matavimas)		0,25**	0,11*	0,08
Studijų forma (0 – nuolatinė, 1 – iššėtinė)		0,01	-0,03	-0,06
Kursas (0 – pirmas, 1 – kiti kursai)		-0,08	-0,04	-0,03
Pasitenkinimas studijomis (1 matavimas)			0,66***	0,66***
Motyvacijos klasteriai (1 – nekintanti motyvacija) ^a				0,38***
Motyvacijos klasteriai (1 – didėjanti motyvacija) ^a				0,40***
R ²	0,04	0,1	0,51	0,58
ΔR ²		0,06**	0,41***	0,07***
F	4,55*	4,42**	34,94***	34,77***

Pastaba: a – atskaitos grupė: mažėjančios motyvacijos klasteris.

Analogiški pažangumo hierarchinės regresinės analizės rezultatai rodo, kad sociodemografiniai kintamieji gali paaiškinti vos 7 proc. pažangumo dispersijos, su studijomis susiję kintamieji – 31 proc. dispersijos, o motyvacijos pokyčių klasteriai papildomos prognozinės vertės neturėjo. Galutiniame modelyje yra tik vienas reikšmingas prognostinis pažangumo veiksnys – pažangumas pirmo matavimo metu ($\beta = 0,54$; $p < 0,001$).

Rezultatų aptarimas

Rezultatus aptarsime, remdamiesi įvade iškeltomis hipotezėmis. Pirmoji hipotezė teigia: *Studentų vidinė ir išorinė motyvacija per metus mažės, tačiau bus galima išskirti studentų grupes, kurios pasižymės skirtingais motyvacijos pokyčiais*. Įvertinus akademinės motyvacijos pokyčius per vienerius studijų metus, nustatytas kai kurių akademinės motyvacijos rūšių sumažėjimas. Statistiškai reikšmingai sumažėjo tokios svarbios motyvacijos struktūrinės dalys kaip vidinė motyvacija patirti stimuliaciją ir išorinė identifiukuota motyvacija. Pats ryškiausias pokytis užfiksuotas amotyvacijos įverčiuose, rodantis, kad nemaža dalis studentų per metus apskritai praranda anksčiau turėtą akademinę motyvaciją. Taigi, pastebimas autonominės motyvacijos mažėjimas ir amotyvacijos didėjimas, tai atitinka tendencijas, užfiksuotas kituose tyrimuose (Pan & Gauvain, 2012; Otis et al., 2005).

Motyvacijos sumažėjimą per studijų metus lydėjo pasitenkinimo studijomis sumažėjimas, o vidutiniai psichologinės gerovės įverčiai nepakito. Nors vidutiniai įverčiai nepakito, koreliacinė analizė parodė, kad motyvacijos pokyčiai ir psichologinės gerovės pokyčiai tarpusavyje susiję tiesioginiais ryšiais, kaip buvo nustatyta ir kitų autorių darbuose (Guay et al, 2001; Hardre & Reeve, 2003; Levesque et al, 2004; Kusurkar, 2012). Tai, kad nepakito vidutiniai psichologinės gerovės įverčiai, galima paaiškinti labai dideliais individualiais skirtumais – per vienerius metus psichologinės gerovės jausmas keitėsi skirtingomis kryptimis: vieniems tiriamiesiems didėjo, kitiems mažėjo.

Dideli individualūs pokyčiai buvo stebimi ir motyvacijos pokyčiuose. Naudojant klasterinę analizę buvo išskirti trys skirtingi motyvacijos pokyčių klasteriai – mažėjančios, didėjančios ir nekintančios motyvacijos, taip pasitvirtino kituose tyrimuose (Pan & Gauvain; Otis et al., 2005) nustatyta tendencija, kad egzistuoja individualūs motyvacijos pokyčių skirtumai. Taigi, pirmąją hipotezę patvirtinome.

Palyginus skirtingos motyvacijos grupes tarpusavyje paaiškėjo, kad šios grupės jau pirmo matavimo metu skyrėsi pasitenkinimu studijomis, psichologine gerove ir vidine motyvacija. Visi rodikliai buvo blogesni *Didėjančios motyvacijos* grupėje. Tai netikėtas rezultatas. Pasirodo, skirtingi motyvacijos pokyčiai studijų metu susiję su „įėjimo“ duomenimis. Santykinai nedidelės motyvacijos studentus studijos universitete veikė pozityviai. Per vienerius metus padidėjo jų motyvacija, pasitenkinimas studijomis, kartu ir psichologinės gerovės jausmas. Šie rodikliai po metų jau nesiskyrė nuo *Nekintančios*

motyvacijos grupės. Tačiau yra ir kita, didesnė grupė, kuri šiame tyrime pavadinta Mažėjančios motyvacijos grupe. Pirmajame matavime visi jų rodikliai nesiskyrė nuo Nekintančios motyvacijos grupės, tačiau per metus pablogėjo ir antro matavimo metu buvo statistiškai reikšmingai žemesni nei kitų dviejų grupių.

Antroji iškelta hipotezė Studentų vidinės akademinės motyvacijos mažėjimas bus susijęs su žemesniais akademiniais pasiekimais ir mažesniu pasitenkinimu studijomis pasitvirtino iš dalies. Analizuojant hierarchinės regresinės analizės rezultatus, pastebėta, kad, kontroliuojant sociodemografinius bei su studijomis susijusius kintamuosius, motyvacijos pokyčių individualūs skirtumai prognozavo pasitenkinimo studijomis lygį antro matavimo metu, bet neprognozavo pažangumo (pažymių vidurkio antro matavimo metu).

Tai nelauktas rezultatas. Psichologinės gerovės ir pasitenkinimo studijomis sąsajų su pažangumu taip pat nebuvo arba jos buvo labai silpnos. Nors kituose tyrimuose nustatomos sąsajos tarp pažangumo ir motyvacijos (Taylor et al., 2014), vis dėlto motyvacijos pokyčių individualūs skirtumai nagrinėti nebuvo. Kaip parodė hierarchinės regresinės analizės rezultatai, vienintelis reikšmingas pažangumo antrame matavime prognostinis veiksnys – pažangumas pirmo matavimo metu. Galima kelti prielaidą, kad, net ir vykstant motyvacijos mažėjimui, jos lygis gali likti pakankamas tam, kad pažangumas nemažėtų.

Kad motyvacijos mažėjimas prognozuoja mažesnę pasitenkinimą studijomis, buvo tikėtasi. Tai atitinka tiek kitų tyrimų (Vallerand, Blais, Briere, & Pelletier, 1989) rezultatus, tiek savideterminacijos teorijos prielaidas. Tai, kad, kontroliuojant sociodemografinius kintamuosius, su studijomis susijusius veiksnius bei pradinį pasitenkinimą studijomis, individualūs motyvacijos skirtumai vis vien paaiškino 9 procentus pasitenkinimo studijomis antro matavimo metu, leidžia teigti, kad motyvacijos mažėjimo prevencija yra ypač svarbi, siekiant studentų pasitenkinimo studijomis.

Trečioji hipotezė *Vidinės akademinės motyvacijos sumažėjimas siesis su žemesne psichologine gerove* buvo patvirtinta. Tiek koreliacinė analizė, tiek regresinė analizė atskleidė, kad motyvacija ir jos pokyčiai yra svarbus psichologinės gerovės veiksnys. Taigi, mūsų tyrimo rezultatai dar kartą patvirtina savideterminacijos teorijos autorių (Deci & Ryan, 2000) nuomonę, kad akademinė motyvacija yra veiksnys, darantis įtaką studentų psichologinei gerovei. Remiantis Vallerand (1997), akademinė motyvacija priskiriama kontekstinio lygio motyvacijai, t. y. suprantama kaip paskata, impulsas mokytis bei atlikti akademinės užduotis. Šios motyvacijos, ypač vidinių jos formų augimas, iš esmės reiškia asmens adaptyvų funkcionavimą pasirinktoje veikloje, užpildančioje didžiąją dalį asmens gyvenimo. Tikėtina, kad kartu su studijų pasiekimais bei pasitenkinimu studijomis tai gali sąlygoti subjektyvų pasitenkinimą gyvenimu ir kitose srityse (emocinėje sferoje, santykiuose su artimaisiais ir kitais svarbiais žmonėmis) bei tokias paties asmens charakteristikas kaip optimizmas, tikslingumas ir kt.

Atliktas tyrimas pasižymėjo ir *ribotumais*. Tyrimo planas ir analizuojamų kintamųjų aprėptis neleido geriau suprasti motyvacijos pokyčių veiksmų. Todėl, motyvacijos pokyčiams atsiskleidus kaip svarbiam pasitenkinimo studijomis ir psichologinės

gerovės veiksmui, būtina analizuoti motyvacijos pokyčių priežastis. Tolesni tyrimai turėtų atsakyti ir kodėl motyvacijos pokyčiai nėra svarbūs suprantant pažangumą. Galbūt platesnis su studijomis susijusių (konkuravimas dėl nemokamų studijų ir pan.) ar individualių (pvz., intelektas) veiksnių įtraukimas padėtų suprasti ir motyvacijos vaidmenį pažangumui. Tolesniuose tyrimuose būtų prasminga įvertinti ir įsitraukimo į studijas vaidmenį. Įsitraukimo į studijas konstrukta sudaro tiek vidiniai, nuo studento priklausantys veiksniai (naudojamos mokymosi strategijos, studento pastangos), tiek išoriniai studijų aplinkos veiksniai (institucijos turimi ištekliai, studento suvokiama institucijos parama, studijų apimtis ir sudėtingumas, vertinimo sistema). Nurodoma, kad įsitraukimas į studijas yra procesinis veiksnys, galintis kisti visu studijų laikotarpiu (Yu et al., 2018). Pastarąjį dešimtmetį atlikta daug tyrimų, kuriuose nustatytas stiprus teigiamas įsitraukimo į studijas ir akademinų pasiekimų ryšys (Fuller, Wilson, & Tobin, 2011; Trowler & Trowler, 2010; Kilgo, Ezell Sheets, & Pascarella, 2015). Galima kelti prielaidą, kad įsitraukimo į studijas pokyčiai, ypač susiję su išoriniais studijų aplinkos veiksniais, tiesiogiai atsispindi ir akademinės motyvacijos pokyčiuose, o šie, savo ruožtu, didina arba mažina studentų psichologinės gerovės jausmą.

Gauti rezultatai taip pat leidžia kalbėti apie galimas *praktines rekomendacijas*. Yra įprasta, kad aukštojo mokslo įstaigos siekia stiprinti nepakankamą studentų akademinę motyvaciją. Tačiau kaip atrinkti tikslinę grupę? Tam nepakanka vienkartinio motyvacijos įvertinimo studijų pradžioje ir studentų su žema motyvacija identifikavimo. Kaip rodo mūsų tyrimo rezultatai, dalies jų motyvacija studijų metu sustiprėja be papildomos paramos. Kadangi egzistuoja individualūs motyvacijos pokyčių skirtumai, žymiai svarbiau identifiuoti studentus, kurių motyvacija mažėja, ir jiems taikyti intervencijas, skirtas autonominiams motyvacijos formoms stiprinti, pavyzdžiui, autonomijos poreikiui tenkinti.

Išvados

Per vienerius studijų metus studentų akademinė motyvacija pablogėjo: sumažėjo vidinė motyvacija patirti stimuliaciją, išorinė identifiukuota motyvacija, padidėjo amotyvacija. Akademinės motyvacijos, pasitenkinimo studijomis ir psichologinės gerovės pokyčiai studijų metu yra tarpusavyje susiję: mažėjant vidinei motyvacijai, išorinei identifiukuotai motyvacijai bei didėjant amotyvacijai, kartu mažėja pasitenkinimas studijomis ir psichologinės gerovės jausmas, ir atvirkščiai, gerėjant minėtiems motyvacijos rodikliams, didėja pasitenkinimas studijomis ir psichologinės gerovės jausmas.

Motyvacijos pokyčiai studijų metu pasižymėjo labai dideliais individualiais skirtumais. Suskirsčius tiramuosius į grupes pagal motyvacijos pokyčius paaiškėjo, kad šios grupės jau pirmo matavimo metu skyrėsi pasitenkinimu studijomis, psichologine gerove ir vidine motyvacija. Visi rodikliai buvo blogesni *Didėjančios motyvacijos* grupėje. Tokiu būdu studentams, kuriems trūko akademinės motyvacijos, vieneri studijų metai universitete

ją sustiprino (kartu su pasitenkinimu studijomis ir psichologine gerove). Ir atvirkščiai, santykinai vidutine akademinė motyvacija pasižymintiems studentams ji sumažėjo.

Nepasitvirtino prielaida, kad motyvacijos pokyčiai studijų metu leis prognozuoti studentų akademinį pasiekimą. Studentų pažangumo sąsajos su akademinė motyvacija, pasitenkinimu studijomis ir psichologine gerove buvo silpnos. Vienintelis reikšmingas pažangumo antrame matavime prognostinis veiksnys – pažangumas pirmo matavimo metu.

Pasitvirtino prielaida, kad motyvacijos pokyčiai studijų metu yra veiksnys, leidžiantis prognozuoti pasitenkinimą studijomis bei psichologinę gerovę. Hierarchinė regresinė analizė parodė, kad motyvacijos pokyčiai prognozuoja 9 procentus pasitenkinimo studijomis ir 7 procentus psichologinės gerovės įverčių dispersijos antro matavimo metu. Vis dėlto svarbiausi prognoziniai pasitenkinimo studijomis ir psichologinės gerovės veiksniai antro matavimo metu yra šių kintamųjų pirmo matavimo įverčiai.

Literatūra

- Bagdonas, A., Kairys, A., Liniauskaitė, A. ir Pakalniškienė, V. (2013). *Lietuvos gyventojų psichologinė gerovė ir jos veiksniai: monografija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268. doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, Eudaimonia, and Well-Being: An Introduction. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 9*(1), 1–11. doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1
- Diener, E., Sapyta, J. J., & Suh, E. (1998). Subjective Well-being is Essential to Well-Being. *Psychological Inquiry, 9*, 33–37. doi:10.1146/annurev.psych.54.101601.145056
- Fuller, M. B., Wilson, M. A., & Tobin, R. M. (2011). The National Survey of Student Engagement as a Predictor of Undergraduate GPA: A Cross-Sectional and Longitudinal Examination. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 36*(6), 735–748. doi:10.1080/02602938.2010.488791
- Gagne, M., & Blanchard, C. (2007). Self-Determination Theory and Well-Being in Athletes: It's the Situation That Counts Intrinsic. In: M. S. Hagger, N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (pp. 243–255). Champaign: Human Kinetics.
- Guay, F., Boggiano, A. K., & Vallerand, R. J. (2001). Autonomy Support, Intrinsic Motivation, and Perceived Competence: Conceptual and Empirical Linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(6), 643–650. doi:10.1177/0146167201276001
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A Motivational Model of Rural Students' Intentions to Persist in, Versus Drop Out of, High School. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 347–356. doi:10.1037/0022-0663.95.2.347

- Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental Health Problems and Help- Seeking Behavior Among College Students. *Journal of Adolescent Health, 46*(1), 3–10. doi:10.1016/j.jadohealth.2009.08.008
- Kairys, A., Bagdonas, A., Liniauskaitė, A. ir Pakalniškienė, V. (2013). *LPGS. Lietuviškoji psichologinės gerovės skalė: naudojimo vadovas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Kairys, A., Liniauskaitė, A., Brazdeikienė, L., Bakševičius, L., Čepienė, R., Mažeikaitė-Gylienė, Ž., Rugevičius, M., Žakaitienė A., Žakaitis, P. (2017). Studentų akademinės motyvacijos skalės (SAMS-21) struktūra. *Psichologija, 55*, 41–55. doi:10.15388/Psichol.2017.55.10735
- Kaufman, J. C., Agars, M. D., & Lopez-Wagner, M. C. (2008). The Role of Personality and Motivation in Predicting Early College Academic Success in Non-traditional Students at a Hispanic-Serving Institution. *Learning and Individual Differences, 18*(4), 492–496. doi:10.1016/j.lindif.2007.11.004
- Kilgo, C. A., Ezell Sheets, J. K., & Pascarella, E. T. (2015). The Link Between High-Impact Practices and Student Learning: Some Longitudinal Evidence, *Higher Education, 69*(4), 509–525. doi:10.1007/s10734-014-9788-z
- Kusurkar, R. A. (2012). *Motivation in Medical Students. PhD Thesis*. Utrecht, Netherlands: University of Utrecht.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and Competence in German and American University Students: A Comparative Study Based on Self-Determination Theory. *Journal of Educational Psychology, 96*, 68–84. doi:10.1037/0022-0663.96.1.68
- Miquelon, P., Vallerand, R. J., Grouzet, F. M. E., & Cardinal, G. (2005). Perfectionism, Academic Motivation, and Psychological Adjustment: An Integrative Model. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*(7), 913–924. doi:10.1177/0146167204272298
- Ng, J. Y. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012). Self-Determination Theory Applied to Health Contexts: A Meta-Analysis. *Perspectives on Psychological Science, 7*(4), 325–340. doi: 10.1177/1745691612447309
- Ning, H. K., & Downing, K. (2010). The Reciprocal Relationship Between Motivation and Self-Regulation: A Longitudinal Study on Academic Performance. *Learning and Individual Differences, 20*(6), 682–686. doi:10.1016/j.lindif.2010.09.010
- Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G. (2005). Latent Motivational Change in an Academic Setting: a 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology, 97*, 170–183. doi:10.1037/0022-0663.97.2.170
- Pan, Y., & Gauvain, M. (2012). The Continuity of College Students' Autonomous Learning Motivation and its Predictors: A Three-year Longitudinal Study. *Learning and Individual Differences, 22*(1), 92–99. doi:0.1016/j.lindif.2011.11.010.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is Everything, or is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069–1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069

- Stenling, A., Lindwall, M., & Hassmén, P. (2015). Changes in Perceived Autonomy Support, Need Satisfaction, Motivation, and Well-Being in Young Elite Athletes. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4(1), 50–61. doi:10.1037/spy0000027
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A Self-determination Theory Approach to Predicting School Achievement over Time: the Unique Role of Intrinsic Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342–358, doi:10.1016/j.cedpsych.2014.08.002
- Trowler P., Trowler V. (2010). *Student Engagement Evidence Summary*. New York, NY: Higher Education Academy.
- Trpcevska, L. (2017). *Predictors of Psychological Well-being, Academic Self-Efficacy and Resilience in University Students, and Their Impact on Academic Motivation*. Other Degree thesis, Victoria University.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction and Validation of the Motivation toward Education Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323–349. doi:10.1037/h0079855
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003–1017. doi:10.1177/0013164492052004025
- Vallerand, R. J. & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. In: E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 37–63). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 29 (pp. 271–360). San Diego, CA, US: Academic Press. doi:10.1016/S0065-2601(08)60019-2
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31. doi:10.1207/s15326985ep4101_4
- Yu, L., Shek, DTL., & Zhu, X. (2018). The Influence of Personal Well-Being on Learning Achievement in University Students over Time: Mediating or Moderating Effects of Internal and External University Engagement. *Frontiers in Psychology*, 8, 2287. doi:10.3389/fpsyg.2017.02287

The Changes of University Students Academic Motivation over Time: the Relationship with Academic Achievement, Satisfaction with Studies and Psychological Well-Being

Mindaugas Rugevičius¹, Antanas Kairys², Ramutė Čepienė³, Audronė Liniauskaitė⁴,
Liana Brazdeikienė⁵, Povilas Žakaitis⁶

¹ Klaipėda University, Department of Psychology, S. Nėries g. 5, LT-92227, Klaipėda, Lithuania, mindaugas.rugevicius@ku.lt

² Vilnius University, Institute of Psychology, Universiteto g. 9, LT-01513, Vilnius, Lithuania, antanas.kairys@fsf.vu.lt

³ Klaipėda University, Department of Psychology, S. Nėries g. 5, LT-92227, Klaipėda, Lithuania, ramcepiene@gmail.com

⁴ Klaipėda University, Department of Psychology, S. Nėries g. 5, LT-92227, Klaipėda, Lithuania, audrone.liniauskaitė@gmail.com

⁵ Klaipėda University, Department of Psychology, S. Nėries g. 5, LT-92227, Klaipėda, Lithuania, brazdeikieliana@gmail.com

⁶ Klaipėda University, Department of Psychology, S. Nėries g. 5, LT-92227, Klaipėda, Lithuania, zakpov@gmail.com

Summary

One of the most important psychological factors related to the success of studies is the students' academic motivation. This study examined one-year changes in academic motivation, students' satisfaction, and psychological well-being. Three hypotheses formulated: (1) Students' motivation will decrease over the year, but it will be possible to distinguish the groups of students that will have different changes of motivation. (2) The decrease in intrinsic motivation will be associated with lower academic achievement and lower satisfaction with studies. (3) The decrease in intrinsic motivation will be associated with lower psychological well-being.

The first measurement performed during the spring semester, the second performed 12 ± 1 months later. 232 fully completed two-measurement questionnaires were selected for the analysis. The sample included 52 men and 180 women. *The Student Academic Motivation Scale (SAMS-21)* was used to assess academic motivation, and the *Lithuanian Psychological Well-being Scale for Young People (LPGS-J)* was used to measure psychological well-being. It was found that during one-year academic motivation decreased and it showed very large individual differences. Changes in academic motivation, students' satisfaction, and psychological well-being are interrelated, and changes in motivation allow one to predict study satisfaction and psychological well-being. The assumption that changes in motivation would predict students' academic achievement not confirmed.

Keywords: *academic motivation, psychological well-being, students' satisfaction with studies, academic achievement.*

Gauta 2020 02 28 / Received 28 02 2020
Priimta 2020 03 21 / Accepted 21 03 2020