

BŪTI AR ATRODYTI? MOKSLININKO-DĖSTYTOJO VAIDMENYS AUKŠTAJAME MOKSLE

Dokt. Marius Daugėla

Edukologijos tyrimų institutas, Vytauto Didžiojo universitetas

Prof. habil. dr. Vilma Žydžiūnaitė

Edukologijos tyrimų institutas, Vytauto Didžiojo universitetas

DOI: <https://doi.org/10.52320/svv.v0iVI.190>

Anotacija

Buvimas mokslininku-dėstytoju aukštajame moksle yra ne tik įsipareigojimas, bet kartu pasireiškia per konkrečią asmens veiklą. Universitete veikiantis ir dirbantis mokslininkas-dėstytojas susiduria ne tik su išoriniais faktoriais, kurie apibrėžia jo vaidmenį aukštajame moksle, bet ir su savo asmenybės subtilybėmis. Tyrimo tikslas – apžvelgti mokslinėje literatūroje išskiriamus mokslininko-dėstytojo vaidmenis, esančius aukštajame moksle, bei išskirti esminius iššūkius, kurie kyla atliekant šiuos vaidmenis. Todėl keliamas tyrimo klausimas – kokie vidiniai ir išoriniai iššūkiai kyla mokslininkų-dėstytojų vaidmenims aukštajame moksle? Šio tyrimo objektas – mokslininkų-dėstytojų vaidmenys aukštajame moksle. Šiame tyrime naudota integralioji literatūros apžvalga. Pastebėta, jog buvimas mokslininku-dėstytoju universitete perspina su formaliais reikalavimais bei vidiniais asmeniniais lūkesčiais ir siekiais, kurie lemia ne tik perdegimo ar pervargimo patirtis, bet parodo ir giluminį asmens pripažinimo, palaikymo ir bendradarbiavimo lūkestį. Neatlieptas poreikis slopina mokslininko-dėstytojo entuziazmą, todėl individas atsiduria formaliuose rėmuose, kurie jį/ją varžo. Formuojama tyrimo išvada, kad, siekiant būti universiteto mokslininku-dėstytoju, svarbu atitikti ne tik formalius reikalavimus, bet prasminga tapti reflektviu ir autentišku mokslininku, veikiančiu, dirbančiu, bendradarbiaujančiu bei intelektualiai lyderiaujančiu ir internalizuojančiu moralines vertybes aukštajame moksle.

Pagrindiniai žodžiai: aukštasis mokslas, mokslininko-dėstytojo vaidmenys, universitetas.

Įvadas

Buvimas mokslininku-dėstytoju aukštajame moksle yra ne tik įsipareigojimas, bet pasireiškia per konkrečią asmens veiklą. Universitete veikiantys ir dirbantys mokslininkai-dėstytojai susiduria ne tik su išoriniais faktoriais, kurie apibrėžia jų vaidmenį aukštajame moksle, bet ir su savo asmenybės subtilybėmis. Būtent tarp visų oficialių reikalavimų bei atliekamų įsipareigojimų kartais lieka nepastebėtos mokslininkų-dėstytojų asmenybės pusės, kuriose esti įvairios žmogiškos dilemos. Šios vidinės ir išorinės veiksnių sąveikos iškelia poreikį matyti mokslininkus-dėstytojus aukštajame moksle kaip visybiškas, reflektuojančias asmenybes, kurios ne tik tyrinėja, bendradarbiauja, kuria, bet ir ugdo besimokančiuosius.

Ant mokslininkų-dėstytojų pečių „gula“ didžiulė atsakomybė ne tik dėl dėstyto ar publikacijų kokybės, bet ir dėl sunkumų, išskylančių siekiant suderinti mokslininkų vaidmenį aukštajame moksle (Heng ir kt., 2020; Xu, 2017; Žydžiūnaitė, 2019). Buvimas mokslininku-dėstytoju aukštajame moksle atveria didelio streso patyrimo ar profesinio perdegimo patirtis (Azeem ir Nazir, 2008; Berg, 2001; Eacute ir Esteve, 2000; Zhong ir kt. 2009), kurios neretu atveju atspindi ir depresijos bei nusivylimo savo darbu apraiškas. Stingant kolegų, studentų, artimųjų ar net draugų palaikymo bei supratimo, susiduriant su vis daugiau reikalavimų, mokslininkai-dėstytojai atsiduria savo asmenybės paribuose. Pasilikdami vienuose su kylančiomis problemomis mokslininkai-dėstytojai gali formuoti puikų eksperto įvaizdį, tačiau jie gali būti vieniši ir išgyventi sunkumus. Dialogo bei intelektualinės ir moralinės lyderystės stoka aukštajame moksle (Deutsch, 2011; Macfarlane, 2011; Kwiek, 2015; Uslu ir Welch, 2016) atveria naujus iššūkius, kurie apsunkina mokslininkų-dėstytojų darbą. Šiuo tyrimu siekiama apžvelgti mokslinėje literatūroje išskiriamus mokslininko-dėstytojo vaidmenis, esančius aukštajame moksle, bei išskirti esminius iššūkius, kurie kyla atliekant šiuos vaidmenis. Todėl keliamas **tyrimo klausimas** – kokie vidiniai ir išoriniai iššūkiai kyla mokslininkų-dėstytojų vaidmenims aukštajame moksle? Šio **tyrimo objektas** – mokslininkų-dėstytojų vaidmenys aukštajame moksle. Šiame tyrime naudojama integralioji literatūros apžvalga (*integrative literature review*), kuria siekiama kritiškai apžvelgti ir permąstyti esančias koncepcijas bei išplėtoti konkrečios temos teorinį pagrindą (Snyder, 2019).

1. Tarp dviejų paradigmų

Paskaitos ir jų dėstymas universitete seniausias ir pirmuosius universitetus menantis būdas perteikti žinias bei ugdyti studentus. Tradiciškai į dėstytoją orientuotas studentų ugdymas, turintis gilią šaknis empirizmo ugdymo filosofijoje (Locke, 1689/1996; Hume, 1777/1993), pabrėžė, kad dėstytojas yra atsakingas už žinių perdavimą studentams. Toks ugdymas grįstas aktyviu dėstytojo ir pasyviu studento įsitraukimo modeliu (Mascolo, 2009). Šiame žinių generavimo ir perteikimo procese dėstytojai buvo centras, kaip ir į juos orientuotas mokymosi procesas, todėl tradiciškai aukštajame moksle dėstytojai buvo matomi kaip autoritetai, kurie taisydavo savo studentų klaidas, perteikdavo informaciją ir retai užimdavo klausytojo poziciją (Badley ir Habeshaw, 1991). Klausytojo pozicija universitete natūraliai sukurdavo atstumą tarp dėstytojų ir studentų, dėl to studentai buvo suvokiami kaip pasyvūs besimokantieji, priimančys perteikiamą informaciją. Studentų keliami klausimai būdavo atsakomi tik dėstytojo, be kitų studentų įtraukimo į diskusiją (Emaliana, 2017). Diskusijos nebuvimas didino atskirtį tarp žinių teikėjų – dėstytojų ir žinių priėmėjų – studentų, todėl dėstytojas buvo (Hancock, Bray ir Nason, 2003, p. 366): a) dominuojantis, kuris sukuria ir studentams pateikia aiškias dėstomo kurso taisykles; b) struktūruojantis ir nustatantis užduotis bei jų atlikimą; c) aktyviai nurodantis ir paaiškinantis bei modeliujantis paskaitos tikslus ir studentų dalyvavimą atliekant užduotis; d) tiesiogiai reaguojantis į studentus bei jų užduodamus klausimus, suteikdamas grįžtamąją ryšį, naudodamas raginimus ir užuominas, o jei reikia, pateikdamas teisingus atsakymus.

Universiteto dėstytojo kaip centrinės figūros dominavimas ugdymo procese formavo ir tam tikras nuostatas bei požiūrius, koks ir kaip turi atrodyti bei būti dėstytojas. Šios nuostatos bei požiūriai darė įtaką universiteto dėstytojų vaidmenims, kuriuos jie atlikdavo aukštajame moksle. Tradiciškai universiteto dėstytojas buvo matomas kaip dėstomo kurso projektuotojas (Badley ir Habeshaw, 1991; Hall, 1996), dalyko dėstytojas (Baldey ir Habeshaw, 1991; Fisher ir Hänze, 2019), darbų vadovas ir konsultantas (Hall, 1996; Badley ir Habeshaw, 1991), studentų darbų ir kurso vertintojas (Mascolo, 2009; ALRowais, 2015; Badley ir Habeshaw, 1991) bei dalyko ekspertas (Badley ir Habeshaw, 1991; Hall, 1996). Būtų galima teigti, kad šie universiteto dėstytojo vaidmenys sukuria tam tikrą požiūrį į dėstytojus, kuris lemia jog ugdymas tampa tik vienkrypčiu žinių perdavimo procesu.

Kitas svarbus dalykas, kad į dėstytoją orientuota paradigma kelia daug iššūkių, kurie „yra siejami su hierarchine pedagogika (iš viršaus į apačią) ir tuo pat metu yra stiprinamas besimokančiųjų pasyvumas, kuris trukdo ugdytis aukštesnio pažinimo įgūdžius“ (Otukile-Mongwaketse, 2018, 12 p.). Tokia paradigma kuria galios principus, kurie centralizuotai kontroliuoja besimokančiuosius (Cristillo, 2010). Nors pats universiteto dėstytojas gali ir neturėti intencijos savo studentus laikyti klusniais ir pasyviais klausytojais, tačiau paradigmos rėmuose tokia laikysena –yra pakankamai gajai.

Konstruktivistinės ugdymo filosofija (Piaget, 1973/1985; Vygotsky, 1978; Kolb, 1984) išryškina į besimokančiųjų orientuotą paradigmą, kuri keičia ne tik studento, bet ir universiteto dėstytojo vaidmenį ugdymo procesuose. Universiteto dėstytojas iš informacijos ir žinių perteikėjo tampa besimokančiu ir bendradarbiaujančiu kartu su studentu ir kolegomis, todėl mokosi ir gilina jau turimas žinias ir sampratas (Crisol, 2011). Šį paradigmą pokytį galima iliustruoti į dėstytoją ir besimokančiųjų orientuotomis paradigmomis (1 lentelė). Paradigmų pokytis ypatingai keičia ir dėstytojų vaidmenį universitete, kurie skatina bendradarbiavimą ir mokymąsi kartu. Svarbu pastebėti, kad dėstytojai, tapdami studentui pagalbininkais, pirmiausia dalijasi lyderyste, kuria skatina studentus įsitraukti į ugdymo(si) procesą bei dalintis turimomis žiniomis ir išvalgomis (ALRowais, 2015). Toks procesas įgalina tarpusavio mainus tarp universiteto dėstytojų ir studentų, o šie manai universiteto dėstytojams atveria galimybes ne tik būti formaliais žinių teikėjais, bet kartu mokytis ir prisidėti prie studentų augimo bei pokyčio.

1 lentelė. Paradigminis pokytis

Į dėstytoją orientuota paradigma	Į besimokantįjį (studentą) orientuota paradigma
Universiteto dėstytojo generuojamos žinios, perduodamos studentams.	Studentai konstruoja žinias jas rinkdami, sintetindami ir integruodami. Ugdomi bendradarbiavimo, kritinio mąstymo, problemų sprendimo įgūdžiai.
Studentai pasyviai priima informaciją.	Studentai aktyviai įtraukiami į ugdymo procesą.
Daugiausia dėmesio skiriama žinioms įgyti, bet ne kontekstams, kuriuose žinios bus naudojamos.	Pagrindinis dėmesys skiriamas įgytų žinių panaudojimui ir bendradarbiavimui, kuriuo galima efektyviai spręsti kylančias realaus gyvenimo problemas.
Universiteto dėstytojo pirminis vaidmuo pasireiškia per informacijos perteikimą studentams ir jų vertinimą.	Universiteto dėstytojo vaidmuo pasireiškia per mokymą ir pagalbą studentams. Dėstytojas ir studentai vertina mokymosi procesą kartu.
Mokymas ir vertinimas yra atskirti.	Mokymas ir vertinimas yra tarpusavyje susiję.
Vertinimas naudojamas tik mokymui stebėti.	Vertinimas naudojamas kaip pagalba mokymuisi.
Akcentuojami teisingi atsakymai.	Pagrindinis dėmesys yra skiriamas klausimų formulavimui ir mokymuisi iš klaidų.
Mokymasis vertinamas testais.	Mokymasis vertinamas per studento parengtus darbus, projektus, aplankus (<i>portfolio</i>) ir pan.
Dėmesys sutelktas į vieną discipliną.	Ieškoma tarpdisciplininių jungčių.
Mokymo(si) kultūra paremta konkurencija ir individualizmu.	Mokymo(si) kultūra paremta palaikymu ir bendradarbiavimu.
Tik studentai yra matomi kaip besimokantieji.	Universiteto dėstytojas ir studentai mokosi kartu.

Šaltinis: sudaryta pagal Sawant ir Rizvi, 2015.

Pastebima, kad esti sąsajos tarp dėstytojų metodų, kuriuos universiteto dėstytojai naudoja savo paskaitose, ir siekiamų tikslų ugdymo procese (Trigwell ir Prosser, 1996):

1. *Į dėstytoją orientuota strategija siekiant perteikti informaciją.* Šio perdavimo metu svarbiausias dėmuo yra faktų ir žinių perteikimas, kuriame studentas yra pasyvus klausytojas.
2. *Į dėstytoją orientuota strategija siekiant ugdyti dėstomos disciplinos suvokimą.* Šiame procese svarbią vietą užima universiteto dėstytojų siekis atskleisti dėstomos disciplinos konceptus ir parodyti sąsajas tarp jų.
3. *Dėstytojų ir studentų sąveikos strategija siekiant ugdyti dėstomos disciplinos suvokimą.* Šiame procese per universiteto dėstytojų ir studentų interakcijas yra siekiama atskleisti dėstomos disciplinos konceptus ir padėti rasti sąsajas tarp jų.
4. *Į besimokantįjį (studentą) orientuota strategija siekiant, kad patys studentai formuotų savo suvokimą.* Šio proceso metu universiteto dėstytojai siekia padėti studentams jungti jau turimas žinias bei įgūdžius su naujomis žiniomis, taip kuriant savo asmeninį suvokimą.
5. *Į besimokantįjį (studentą) orientuota strategija siekiant, kad studentai keistų savo turimas sampratas.* Šio procesu metu universiteto dėstytojai siekia padėti studentams konstruoti naujus ir perkonstruoti jau turimus suvokimus, juos kritiškai vertinant bei formuoti savo autentišką požiūrį.

Kai siekiama tik perduoti informaciją studentams, dažniausiai naudojama į dėstytoją orientuota strategija, tačiau siekiant ugdyti studentų kritinį mąstymą ar suteikiant pagalbą studentams kurti asmenines autentiškas sampratas (konstruoti ir perkonstruoti turimus bei naujus suvokimus) naudojama į besimokantįjį (studentą) orientuota mokymo/si strategija.

2. Mokslininkų-dėstytojų vaidmenys aukštajame moksle

Aukštajame moksle veikiančio mokslininko-dėstytojo vaidmenys tiesiogiai paliečia konkretų asmenį. Mokslininkas-dėstytojas turi būti „gerai nusimanantis savo srities specialistas, entuziastingas, savimi pasitikintis, optimistiškas, komunikuojantis, atsidavęs, smalsus, kantrus, atkaklus, norintis dirbti kartu, išradingas, gerai organizuotas, etiškas ir reflektuojantis“ (Kivunja, 2014, 38 p.). Mokslininkui reflektuojant turėtų kilti klausimas: „Ar aš toks esu, ar toks atrodau?“ Burroughs-Lange (1996) tyrimas atskleidė keturis elementus, kurie kyla iš mokslininko-dėstytojo asmens ir daro įtaką jo vaidmeniui aukštajame moksle: mokslininkų-dėstytojų suvokimas apie mokymo(si) svarbą; savo

studentų ir kolegų suvokimas; atsakomybė už savo tyrimų sritis; atsakomybė už ir prieš savo studentus. Visi šie elementai yra tarpusavyje tarpiai susiję ir persidengę bei giliai paliečia universiteto mokslininko-dėstytojo asmenybę. Profesiniame ir instituciniame kontekste veikiantis mokslininkas-dėstytojas yra ne tik kaip atskira asmenybė, bet kartu atlieka įvairius vaidmenis, kurie būdingi aukštajam mokslui. Universiteto mokslininkas-dėstytojas yra matomas kaip informacijos teikėjas, sektinas pavyzdys, pagalbininkas, vertintojas, planuotojas ir/ar išteklių kūrėjas (Harden ir kt., 2000).

Būti informacijos teikėju reiškia praktines ir teorines veiklas, kurios tiesiogiai yra susijusios su studentais. Šią mintį papildė ALRowais (2015) įžvalgos, kad šalia informacijos perteikimo universiteto mokslininkas-dėstytojas yra kaip studentų skatintojas įgalinti savo gebėjimus ir įgūdžius bei studentų pasiekimų vertintojas, ugdymo turinio organizatorius bei dalyvis šiame ugdymo procese. Fisher ir Hänze (2019) teigimu, mokymo/si organizavimas ir dalyvavimas ugdymo procese aukštajame moksle įtraukia mokslininką-dėstytoją į ieškomą interaktyvių mokymosi būdų, domėjimąsi studentų rūpesčiais bei jų motyvavimą sąmoningam mokymuisi.

Būti sektinu pavyzdžiu aukštajame moksle visuomet yra iššūkis, nes ne tik studentų ar kolegų, bet ir visuomenės dėmesys gali krypti į konkretų mokslininką-dėstytoją. Anot Macfarlane (2011), būti sektinu pavyzdžiu yra tiesiogiai susiję su intelektine ir moraline lyderyste tiek aukštajame moksle, tiek visuomenėje. Pastebima, kad intelektinė lyderystė universitete pasireiškia per „parodytą išskirtinę savo disciplinos ekspertizę tarptautiniu ir nacionaliniu mastu, remiantis mokslo pasiekimais bei metodologines, pedagogines ir savo atstovaujamos disciplinos žinias, bei šių dalykų išmanymą, santykius su kolegomis, kai siekiama padėti ir plėtoti tiek savo, tiek kitų akiratį bei suvokimą“ (Uslu ir Welch, 2016, p. 572).

Lyderystė aukštajame moksle apima ne tik mokslininko-dėstytojo asmenybę ir veiklą, bet ir santykius su kolegomis bei studentais. Yra išskiriama, kad mokslininko intelektinės lyderystės įgyvendinimas atsiveria per dėstyto ir mokslo tyrimų sritis aukštajame moksle, todėl būti lyderiu dėstyto srityje reiškia gebėti integruoti naujas idėjas „nuo studijų dalyko ar modulio sukūrimo ir įgyvendinimo, dirbant su studentais paskaitose, seminaruose, praktiniuose užsiėmimuose ir jiems rengiant įvairių tipų studijų darbus, iki padalinyje dirbančių mokslininkų mokymų tam, kad būtų perimta inovatyvi patirtis“ (Žydžiūnaitė, 2019, 89 p.). Šią poziciją papildė ALRowais (2015) įžvalga, jog universiteto mokslininkas-dėstytojas yra žmogiškasis išteklius. Idėjų generavimas ir įgyvendinimas bei ekspertizė reikalauja dėstytojo-mokslininko laiko sąnaudų ir gyvybinių (sveikatos) išteklių. Tuo tarpu mokslininko intelektinė lyderystė tyrimuose pasireiškia per paramą ir pagarbą mokslininkams kaip šios lyderystės pavyzdžiams bei siekiant pateikti mokslu grįstus įrodymus (Žydžiūnaitė, 2019). Universiteto mokslininko-dėstytojo lyderystė skleidžiasi akademiniais vaidmenimis, kurie skatina ne tik asmens atsakomybę, bet ir akademinės personalizuotos individualybės/asmenybės tapsmą.

Dėstytojo-mokslininko buvimas sektinu pavyzdžiu aukštajame moksle grindžiamas ne tik atliktais darbais, bet pagarba mokslui, studentams bei kolegoms, vadovavimusi aukštomis moralinėmis vertybėmis, kurias universiteto mokslininkas-dėstytojas internalizuoja per savo praktiką ir asmeninę refleksiją.

3. Veiksniai, darantys įtaką mokslininko-dėstytojo vaidmenims aukštajame moksle

Mokslininko-dėstytojo veikla universitete yra veikiami įvairių veiksnių, kurie daro įtaką jo vaidmenims. Anot ALRowais (2015), universiteto mokslininko-dėstytojo vaidmenims įtaką daro jo asmenybė, vertybės ir įsitikinimai, universiteto aplinka (mokymosi aplinka ir kontekstai, informacinės komunikacinės technologijos) bei institucinė kultūra (teisės ir įsipareigojimai, rašytinės ir nerašytinės taisyklės). Universiteto mokslininko-dėstytojo vaidmenims įtaką daro vidiniai ir išoriniai veiksniai, kurie padeda įgyvendinti procesus, bet kartu kelia iššūkius. Vienu iš pagrindinių veiksnių mokslininkų-dėstytojų vaidmenims įgyvendinti daro jų savimonė (Kivunja, 2014). Savimonė universiteto mokslininko-dėstytojo asmenybėje inkorporuoja ne tik vertybes, įsitikinimus, bet ir savęs suvokimo, savivertės, savikontrolės, savigarbos, savirefleksijos, savęs pažinimo ir kt. konceptus (Flavian, 2016). Aukštosios mokyklos dėstytojų-mokslininkų savimonės ugdymas padeda universiteto mokslininkams-dėstytojams atrasti darną tarp vidinių ir išorinių iššūkių, kurie kyla jų darbe. Anot Blaškov ir kt.

(2014), vienu iš svarbiausių saviugdodos metodu tampa savirefleksija, kuri padeda mokslininkui-dėstytojui rasti vidinę darną bei suteikia galimybę objektyviai ir kritiškai pažvelgti, įvertinti save, apmąstyti savo perteikiamas žinias studentams ir kolegoms. Vadinasi, universiteto mokslininko-dėstytojo savirefleksija yra pamatas akademiniam kelyje.

Spartūs visuomenės ir aukštojo mokslo pokyčiai atveria naujus iššūkius, su kuriais susiduria mokslininkai-dėstytojai dirbdami universitete (Eacute ir Esteve, 2000): didėjantys reikalavimai ir darbo krūviai dėstytojams; darbas multikultūrinėje aplinkoje; švietimo socialinės vertės pasikeitimas; socialinė švietimo sistemos kritika ir mokslininko socialinio statuso bei vertės smukimas. Universitete mokslininkas-dėstytojas yra pasidalinęs tarp dėstymo, tyrimų bei administracinio darbo, o didėjanti biurokratija trukdo susikcentruoti į pagrindinius įsipareigojimus (Berg, 2001). Mokslininkų-dėstytojų darbą aukštajame moksle labiausiai sunkina administracinio darbo krūviai, darbe patiriamas stresas (pasidalinimas tarp dėstymo ir tyrimų veiklų), sunkiai randamas balansas tarp asmeninio ir darbinio kontekstų, o dėl to iškyla minčių palikti akademinį kelią (Darabi ir kt., 2016).

Nuo XX a. 8-ojo dešimtmečio vis dažniau pedagoginėje mokslinėje literatūroje apibūdinant mokslininkų-dėstytojų darbą universitete atsiranda sąvokos kaip *stresas* ir *perdegimas* (Eacute ir Esteve, 2000). Streso ir perdegimo patyrimas tiesiogiai veikia ir kenkia universiteto mokslininkų-dėstytojų sveikatai (Berg, 2001). Su išgyvenamu perdegimu ir stresu smunka mokslininko-dėstytojo moralė, entuziazmas bei pasitenkinimas savo veikla, o tai veda prie cinizmo ir/ar depresijos apraiškų (Azeem ir Nazir, 2008; Zhong ir kt. 2009). Perdegimas paliečia mokslininko-dėstytojo asmeninio ir profesinio gyvenimo dimensijas, kurios yra susijusios. Universiteto mokslininkų-dėstytojų perdegimą lemia santykių gausa su studentais, kolegomis ir administracija (Blix ir kt., 1994), kylantys iššūkiai suderinti mokslininko ir dėstytojo vaidmenis (Xu, 2017; Žydžiūnaitė, 2019; Heng ir kt., 2020), šeimos, draugų ir/ar kolegų palaikymo trūkumas (Lei ir kt. 2020).

Mokslininko-dėstytojo darbas reikalauja didelio psichologinio kapitalo, kurį sudaro „saviveiksmingumas, optimizmas, gebėjimas greitai atkurti fizinės ir dvasinės jėgas bei viltis“ (Heng ir kt., 2020, 1350 p.). Šios psichologinio kapitalo savybės suteikia universiteto mokslininkui-dėstytojui jėgų sumažinti arba išvengti perdegimo galimybių taip išlaikant įsipareigojimų ir veiklų stabilumą aukštajame moksle (Luthans ir kt., 2004).

Mokslinėje literatūroje kalbama apie universiteto mokslininkų-dėstytojų bendradarbiavimą ir pagalbą vienikitiems (Wolgast ir Fisher, 2017; Deutsch, 2011; Bahramzadeh ir Khosroabadi, 2012). Galima pastebėti tarp akademių kolegų tvyrančią konkurenciją arba nesusikalbėjimą, kuris kyla tarp skirtingų kartų mokslininkų-dėstytojų, dirbančių universitete (Kwiek, 2015). Dėl to atsiranda skirstymas *mes ir jie* arba *kaip buvo anksčiau ir yra dabar*. Taigi, atsiranda skirtis tarp jaunosios mokslininkų-dėstytojų kartos, kuri yra labiau kosmopolitiška ir didesnę dėmesį skiria tarptautiškumui, bei vyresniosios mokslininkų-dėstytojų kartos, kuri labiau skiria dėmesį lokaliai, nacionaliniam kontekstui. Iš šios skirties kyla įtampa abiemis dirbančių mokslininkų-dėstytojų kartoms, kuri veda į konkurencijos atsiradimą bei abipusį neuztikrintumą dėl darbo etatų aukštojoje mokykloje (Kwiek, 2015). Norint, kad universitetas veiktų veiksmingai, yra svarbus žinių dalijimosi tarp įvairių kartų mokslininkų-dėstytojų faktorius (Bahramzadeh ir Khosroabadi, 2012). Tai reiškia, kad skirtingų kartų dialogas bei patirties, gebėjimų, žinių sklaida tarpusavyje užmezga dialogą, kuris yra būtinas mokslininko-dėstytojo veikloms aukštajame moksle.

Išvados

Buvimas mokslininku-dėstytoju aukštajame moksle persipina su formaliais reikalavimais ir vidiniais norais, siekiais bei intencijomis, kurie atveria ne tik perdegimo ar pervargimo patirtis, bet kartu parodo giluminį asmens pripažinimo, palaikymo ir bendradarbiavimo siekį bei poreikį. Neatlieptas poreikis mažinam mokslininko-dėstytojo entuziazmą ir spaudžia jį/ją į formalius rėmus. Siekiant aukštojo mokslo erdvėje būti mokslininku-dėstytoju, svarbu ne tik atitikti formalius reikalavimus, bet internalizuojant aukštas moralines vertybes tapti reflekyviu ir autentišku asmeniu, veikiančiu, bendradarbiaujančiu bei intelektualiai lyderiaujančiu aukštajame moksle.

Konceptualusis tyrimas atskleidžia, kad aukštosios mokyklos dėstytojas-mokslininkas susiduria su įvairiais vaidmenimis ir iškylančiomis kolizijomis juos atlikti. Mokslininkai suvokia, kad vienu

metu viską idealiai padaryti, atlikti yra neįmanoma misija. Kasdienis etinių dilemų išgyvenimas dėl buvimo ir atrodymo, kuriam įtaką daro reikalavimų vaidmenims aukštamajame moksle gausa, kelia dileminius, moralinius, etinius, ekspertinius ir žmogiškuosius klausimus, kurių išgyvenimas ir sprendimai kol kas tėra tik mokslininko-dėstytojo asmeninis reikalas. Tai būdinga tarptautiniam ir nacionaliniam aukštojo mokslo kontekstams.

Literatūra

1. ALRowais, A. (2015). Roles of a teacher in Colleges of Education. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 4(2), 654-660.
2. Azeem, S. M., & Nazir, N. A. (2008). A Study of Job Burnout among University Teachers. *Psychology and Developing Societies*, 20(1), 51-64.
3. Badley, G., Habeshaw, T. (1991). The Changing Role of the Teacher in Higher Education. *Journal of In-Service Education*, 17(3), 212-218.
4. Bahramzadeh, H & Khosroabadi, S. (2012). The relationship between organizational commitment and knowledge sharing: A case study of university employee cooperation. *Management Science Letters*, 2(7), 2661-2666.
5. Berg, E. (2001). To be or not to be – a lecturer in higher education in Sweden. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 21(11/12), 57-74.
6. Blašková, M., Blaško, R., Jankalová, M., Radoslav, J. (2014). Key Personality Competences of University Teacher: Comparison of Requirements Defined by Teachers and/Versus Defined by Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 114, 466-475.
7. Blix, A. G., Cruise, R. J., Mitchell, B. M., & Blix, G. G. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational Research*, 36(2), 157-169.
8. Burroughs-Lange, S. G. (1996). University Lecturers' Concept of their Role. *Higher Education Research & Development*, 15(1), 29-50.
9. Crisol, E. (2011). Student and teacher: new roles in the university. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2 (1), 84-91.
10. Cristillo, L. (2010). Struggling for the center: Teacher-centered vs. learner-centered practices in Palestinian higher education. *Higher Education and the Middle East*, 2, 37-40.
11. Darabi, M., A. Macaskill, and L. Reidy. (2017). A Qualitative Study of the UK Academic Role: Positive Features, Negative Aspects and Associated Stressors in A Mainly Teaching-focused University. *Journal of Further and Higher Education*, 41(4), 566-580.
12. Deutsch, M. (2011). *Cooperation and competition*. In P. T. Coleman (Ed.), *Conflict, interdependence, and justice*. New York: Springer.
13. Eacute, J., & Esteve, M. (2000). The Transformation of the Teachers' Role at the End of the Twentieth Century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197-207.
14. Emaliana, I. (2017). Teacher-centered or student-centered learning approach to promote learning? *Jurnal Sosial Humaniora*, 10(2), 59-70.
15. Fischer, E. & Hänze, M. (2019). How do university teachers' values and beliefs affect their teaching? *Educational Psychology*, 40(3), 296-317.
16. Flavian, H. (2016). Towards teaching and beyond: Strengthening education by understanding students' self-awareness development. *Power and Education*, 8(1), 88-100.
17. Hall, C. (1996). Key Teaching Roles of a University Lecturer and their Integration into the Quality Systems of a New Zealand University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(2), 109-120.
18. Hancock, D. R., Bray M., & Nason, S. A. (2003). Influencing university students' achievement and motivation in a technology course. *The Journal of Educational Research*, 95, 365-372.
19. Harden, R. M, and Crosby, J. R. (2000). AMEE Education Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347.

20. Heng, S., Yang, M., Zou, B., Li, Y., & Castaño, G. (2020). The mechanism of teaching–research conflict influencing job burnout among university teachers: The roles of perceived supervisor support and psychological capital. *Psychology in the Schools*, 57(9), 1347–1364.
21. Hume, D. (1777/1993). *An Inquiry Concerning Human Understanding*. Indianapolis, IN: Hackett.
22. Kivunja, C. (2014). Innovative pedagogies in higher education to become effective teachers of 21st century skills: Unpacking the learning and innovations skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, 3(4), 387–398.
23. Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
24. Kwiek, M. (2015). Academic generations and academic work: patterns of attitudes, behaviors, and research productivity of Polish academics after 1989. *Studies in Higher Education*, 40(8), 1354–1376.
25. Lei, W., Li, J., Li, Y., Castaño, G., Yang, M., & Zou, B. (2020). The boundary conditions under which teaching–research conflict leads to university teachers’ job burnout. *Studies in Higher Education*, 46(2), 1–17.
26. Locke, J. (1689/1996). *Essay Concerning Human Understanding*. Indianapolis, IN: Hackett.
27. Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45–50.
28. Macfarlane, B. (2011). Professors as intellectual leaders: formation, identity and role. *Studies in Higher Education*, 36(1), 57–73.
29. Mascolo, M. (2009). Beyond Student-Centered and Teacher-Centered Pedagogy: Teaching and Learning as Guided Participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3-27.
30. Otukile-Mongwaketse, M. (2018). Teacher centered dominated approaches: Their implications for today’s inclusive classrooms. *International Journal of Psychology and Counselling*, 10(2), 11–21.
31. Piaget, J. (1973). *To Understand is to Invent: The Future of Education*. New York: Grossman.
32. Piaget, J. (1985). *Equilibration of Cognitive Structures*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
33. Sawant, S. P., P., Rizvi, S. (2015). Study of passive didactic teacher centered approach and an active student-centered approach in teaching anatomy. *International Journal of Anatomy and Research*, 3(3), 1192–1197.
34. Snyder, H. (2019). Literature Review as a Research Methodology: An Overview and Guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339.
35. Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers’ approaches to teaching. *Higher Education*, 32(1), 77–87.
36. Uslu, B., & Welch, A. (2016). The influence of universities’ organizational features on professorial intellectual leadership. *Studies in Higher Education*, 43(3), 571–585.
37. Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard.
38. Wolgast, A., & Fischer, N. (2017). You are not alone: colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers’ stress. *Social Psychology of Education*, 20, 97-114.
39. Xu, L. (2017). Teacher–researcher role conflict and burnout among Chinese university teachers: a job demand-resources model perspective. *Studies in Higher Education*, 44(6), 1–17.
40. Zhong, J., You, J., Gan, Y., Zhang, Y., Lu, C., & Wang, H. (2009). Job stress, burnout, depression symptoms, and physical health among Chinese university teachers. *Psychological Reports*, 105(3 Pt 2), 1248–1254.
41. Žydžiūnaitė, V. (2019). *Mokslininko intelektinė lyderystė aukštajame moksle: poreikis, veiksniai ir iššūkiai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

TO BE OR TO APPEAR? ROLES OF RESEARCHER AND TEACHER IN HIGHER EDUCATION

PhD student Marius Daugėla, Educational Research institute, Vytautas Magnus university
Prof. Vilma Žydzūnaitė, Educational Research institute, Vytautas Magnus university

Summary

Being a researcher-teacher in higher education intertwines with formal requirements and internal desires, aspirations and intentions, which open up not only the experience of burnout or overwork, but at the same time show the deep aspiration and need for personal recognition, support and cooperation. The unresolved need quenches the enthusiasm of the researcher-teacher and pushes him / her into formal frames. In order to be a researcher-teacher in the higher education space, it is important not only to meet formal requirements, but also to become a reflective and authentic person who acts, collaborates and intellectually leads in higher education by internalizing high moral values.

Being a teacher and researcher in higher education is not only a commitment, but at the same time manifests itself through specific personal activities. The scientist as researcher and teacher working at a university is confronted not only with the external factors that define his / her roles in higher education, but also with the subtleties of his / her personality. The question is therefore: "What are the internal and external challenges for the roles of scientists as researchers and teachers in higher education?" The aim of the study was to review the roles of the scientist through teaching and researching paradigms in higher education distinguished in the scientific literature and to single out the essential challenges that arise in relation to these roles.

The dominance of the university teacher as a central figure in the educational process has also formed certain attitudes about what and how a university teacher should look and feel. These attitudes influenced the roles of university teachers in higher education. Traditionally, a university teacher has been seen as a course designer, a subject lecturer, a supervisor, a consultant, an evaluator of student work and the course, and a subject expert. It could be argued that these roles of university teacher create a certain attitude towards scientists-teachers, which leads to education becoming only a one-way process of knowledge transfer. Another important point is that the university teacher-oriented paradigm poses many challenges that are linked to hierarchical pedagogy (top-down) and at the same time reinforce learner passivity that hinders the development of higher cognitive skills. Such a paradigm creates principles of power that centrally control students. Although the university teacher him/herself may not have the intention to consider his / her students as obedient and passive listeners.

The constructivist philosophy of education highlights a learner-centered paradigm that changes the roles of not only the student but also the university teacher in educational processes. A university teacher from an information and knowledge transferor becomes a learner and collaborates with students and colleagues, thus learning and deepening existing knowledge and concepts.

Being a role model in higher education is always a challenge, as not only students or colleagues, but also the public can focus on a specific researcher-lecturer. Being a role model is directly related to intellectual and moral leadership in both higher education and society. It is observed that intellectual leadership in the university manifests itself through demonstrated exceptional expertise in its discipline internationally and nationally, based on scientific achievements and methodological, pedagogical and knowledge of the discipline represented, as well as knowledge of these subjects, relationships with colleagues to help and develop both their, and the horizons and perceptions of others.

The higher education researchers and teachers in one role are faced with various roles and emerging conflicts and they need to perform this complex role, and to solve emerging issues. Scientists realize that to do everything ideally at once is impossible. The daily experience of ethical dilemmas due to presence and appearance, which is influenced by the abundance of requirements for roles in higher education, raises dilemmas, moral, ethical, expert and human issues.

Keywords: higher education; researcher-teacher roles; university.