

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETO
ŽMOGAUS IR VISUOMENĖS STUDIJŲ FAKULTETO
EDUKOLOGIJOS IR SOCIALINIO DARBO INSTITUTAS

SANDRA ZABALEVIČIENĖ
EDUKACINIŲ TECHNOLOGIJŲ VALDYMO PROGRAMOS VADYBA
MOKYKLOJE SPECIALIZACIJOS MAGISTRANTŪROS IŠTĚSTINIŲ STUDIJŲ
PROGRAMA

**MENTORIAUS PAGALBA PRADEDANČIAJAM MOKYTOJUI
BENDROJO UGDYMO MOKYKLOJE**

Magistro baigiamasis darbas

Darbo vadovas:
Prof. dr. Odeta Merfeldaitė

Vilnius, 2023

TURINYS

TURINYS	2
PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS	3
LENTELIŲ SĄRAŠAS	4
ĮVADAS	5
SĄVOKŲ ŽODYNAS	9
1. PROFESINĖS PAGALBOS PRADEDANČIAJAM MOKYTOJUI TEORINIAI ASPEKTAI ..	10
1. 1. Pradedančiojo mokytojo socializacijos ugdymo įstaigoje svarba.....	10
1. 2. Įvadinės programos pradedantiesiems mokytojams Europoje ir Lietuvoje.....	17
2. MENTORYSTĖ ŠVIETIMO SISTEMOJE	24
2. 1. Mentorystės samprata	24
2. 2. Mentorius pagalba pradedančiajam mokytojui	34
3. EMPIRINIS TYRIMAS (MENTORIAUS TEIKIAMA PAGALBA PRADEDANČIAJAM MOKYTOJUI MOKYKLOJE)	43
3. 1. Empirinio tyrimo metodika.....	43
3. 2. Empirinio tyrimo kokybinių duomenų analizė	48
3. 2. 1. Pradedančiojo mokytojo socializacija ugdymo įstaigoje.....	48
3. 2. 2. Įstaigos kultūra.....	52
3. 2. 3. Įvadinės programos pradedantiesiems mokytojams	54
3. 2. 4. Mentorius paveikslas.....	56
3. 2. 5. Mentorius teikiama pagalba	62
DISKUSIJA	69
IŠVADOS	71
REKOMENDACIJOS	73
LITERATŪROS SĄRAŠAS	74
SANTRAUKA	84
SUMMARY	85
PRIEDAI	86

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

1 pav. Socializacijos trijų etapų teorinis modelis	13
2 pav. Įvadinė mokytojų programa Europoje	18
3 pav. Aspektai, darantys įtaką mentorystės santykiams	26
4 pav. Didesnė parama pradedantiesiems mokytojams	35
5 pav. Mentorius paramos sritys	37
6 pav. Tyrimo matrica	46
7 pav. Socializacija ugdymo įstaigoje (kategorija: adaptacija (pradinė mokytojo patirtis)).....	48
8 pav. Socializacija ugdymo įstaigoje (kategorija: profesinės aplinkos pažinimas (integracija)	51
9 pav. Įstaigos kultūra (kategorija: santykių aspektas).....	52
10 pav. Įstaigos kultūra (kategorija: biurokratija)	53
11 pav. Įvadinės programos pradedantiesiems mokytojams (kategorija: programos nauda).....	54
12 pav. Įvadinės programos pradedantiesiems mokytojams (kategorija: tobulintini aspektai).....	55
13 pav. Mentorius asmenybė (kategorija: asmeninės savybės)	56
14 pav. Mentorius asmenybė (kategorija: dalykinės žinios).....	57
15 pav. Mentorius asmenybė (kategorijos: komunikaciniai gebėjimai)	58
16 pav. Turėto mentorius bruožai (kategorija: asmeninės savybės)	59
17 pav. Turėto mentorius bruožai (kategorija: dalykinės žinios)	60
18 pav. Turėto mentorius bruožai (kategorija: komunikaciniai gebėjimai).....	61
19 pav. Mentorius teikiama pagalba (kategorija: bendruomenės sritis)	63
20 pav. Mentorius teikiama pagalba (kategorija: profesinio augimo sritis)	64
21 pav. Mentorius teikiama pagalba (kategorija: profesinės ugdymo veiklos sritis)	65
22 pav. Mentorius teikiama pagalba (kategorija: profesinės kultūros sritis).....	66
23 pav. Mentorius grįžtamojo ryšio teikimas	68

LENTELIŲ SĄRAŠAS

1 lentelė. Socializacijos esmė	10
2 lentelė. Socializacijos strategijos	14
3 lentelė. Mentorius pagalbos reikšmė	37
4 lentelė. Tyrimo instrumentas	86
5 lentelė. Pradedančiojo mokytojo socializacija pirmaisiais profesinio darbo metais	89
6 lentelė. Įstaigos kultūra.....	94
7 lentelė. Įvadinės programos pradedantiesiems mokytojams	96
8 lentelė. Mentorius asmenybė	97
9 lentelė. Turėto mentorius bruožai	99
10 lentelė. Mentorius teikiama pagalba	101
11 lentelė. Mentorius grįžtamojo ryšio teikimas.	105

ĮVADAS

Temos aktualumas.

Švietimo sistemos pagrindinė kuriamoji dalis – mokytojai (Svarbūs žingsniai didinant mokytojo profesijos prestižą, 2021), tačiau nuo 2017 metų iki 2021 metų mokytojų, dirbančių bendrojo ugdymo mokyklose, skaičius sumažėjo 2,5 tūkst. (Pedagogų skaičiaus kitimas, 2022). Senėjantis mokytojų amžius kelia susirūpinimą visai Lietuvos švietimo sistemai. Mūsų šalyje vidutinis mokytojo amžius siekia 50 metų, vyresni nei 50 metų mokytojai – sudaro 57 procentus, tuo tarpu jauni mokytojai (iki 30 metų) Lietuvoje sudaro tik 3 procentus visų dirbančiųjų mokytojų. Nustatyta, kad 10 procentų mokytojų savo darbe patiria daug streso, jaučia žemesnį pasitenkinimą darbu ir net 45 procentai mokytojų norėtų atsisakyti šio darbo ateinančių 5 metų laikotarpyje (EBPO, TALIS 2018 tyrimo rezultatų pristatymas, 2021).

Prognozuojama, kad vyresnio amžiaus mokytojams nusprendus išeiti po 4 – 5 metų, naujokų skaičius nekompensuos mokytojų stygiaus, mokykloms gali trūkti net 2 tūkst. mokytojų (Mokytojo kelią renkasi daugiau jaunuolių, 2021). Siekiant, kad mokytojai liktų mokyklose, būtina jiems teikti savalaikę pagalbą. Europos komisijos komunikate (2017) teigiama, kad visiems mokytojams pagalba turi būti prieinama pradedant dirbti ir per visą profesinę karjerą (Europos komisijos Komunikatas, 2017).

EBPO, TALIS 2018 tyrimo rezultatų pristatyme (2021) pažymima, kad aukštos vidinės motyvacijos mokytojų pritraukimui į darbą būtina stiprinti mokytojo karjeros prestižą, teikti aukštos kokybės pirminį išsilavinimą ir pagalbą pradedantiesiems mokytojams, skatinti mentorystės ir kolegialaus ryšio teikimą visais mokytojo karjeros etapais (EBPO, TALIS 2018 tyrimo rezultatų pristatymas, 2021).

2017 m. parengtas pakeistas mokytojų rengimo modelis Lietuvoje. Mokytojų karjera šiame apraše apibrėžiama kaip vientisas tęstinis procesas, apimantis pedagogų rengimą mokytojo kvalifikacijai įgyti ir profesinį augimą, kuris prasideda pedagogine stažuote ir tęsiasi visą pedagoginės veiklos laikotarpį. Šiuo modeliu apibrėžta, kad įgijęs pedagogo kvalifikaciją ir profesinę veiklą pradėjęs mokytojas savo darbo vietoje atlieka privalomą pedagoginę stažuotę pagal vienerių mokslo metų stažuotės programą, kurios metu sudaromos sąlygos stažuotojui tobulinti profesines kompetencijas ir sėkmingai integruotis ugdymo institucijoje. Numatyta, kad stažuotę įgyvendina švietimo įstaiga, kurią metodiškai koordinuoja pedagogus rengiančios aukštosios mokyklos. Patyrę mokytojai stažuotės metu turės galimybę mokyti pradedančiuosius mokytojus (būti mentoriais) (Dėl pedagogų rengimo modelio, 2017). Nepaisant to, EBPO duomenimis (2021) mūsų šalyje priskirtą

mentorių turi tik 9 proc. pradedančiųjų mokytojų (EBPO, TALIS 2018 tyrimo rezultatų pristatymas, 2021).

Tyrimais nustatyta, kad pirmaisiais profesinio darbo metais pradedantieji mokytojai susiduria su *mokymo sunkumais*: mokinių motyvacijos trūkumu, profesinių įgūdžių trūkumu dirbant su skirtingų gebėjimų, specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčiais mokiniais, elgesio valdymo metodų trūkumu; *bendravimo sunkumais*: mokinių nepagarba mokytojams, mokyklos administracijos abejingumu jaunojo mokytojo atžvilgiu, nuolatine administracijos kontrole; *emociniais iššūkiais*: darbo ir asmeninio gyvenimo derinimas, atsparumo trūkumas. Sunkumų patiria dėl didelio darbo krūvio ir didelio kiekio dokumentacijos (Hudson, 2012; Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir pagalbos jiems teikimo pirmaisiais pedagoginio darbo metais poreikių ir galimybių tyrimo ataskaita, 2013).

Mokytojų profesinis augimas būtų veiksmingas, jei būtų grindžiamas mokytojų poreikių įvertinimu ir reagavimu į juos. Pavyzdžiui, pradedantieji mokytojai yra pradiniam profesinio tobulinimosi raidos etape, todėl svarbu sudaryti sąlygas stiprinti šiam profesinio raidos etapui būtinas kompetencijas: adaptuotis prie mokyklos struktūros, suprasti taisykles, būdingas elgesio normas, tobulinti profesines žinias ir įgūdžius, skatinti asmeninį augimą. Vis dar ne kiekvieno mokytojo poreikiai yra įvertinami, ne kiekvienam yra teikiamas reguliarus grįžtamasis ryšys apie jo darbą (Pedagogų profesinio tobulinimo(si) modelis, 2021).

Pradedančiojo mokytojo dalyvavimas mokyklos gyvenime yra toks pat svarbus asmenybės augimui, kaip ir formalus ugdymas (Dėl geros mokyklos koncepcijos patvirtinimo, 2015). Įsitraukimas į mokyklos bendruomenę padeda lengviau įsisavinti mokykloje vykstančius procesus, pasijusti svarbia bendruomenės dalimi. Įsitraukdamas mokytojas sėkmingai auga kaip specialistas, plečia bendravimo ratą. Iš patyrusių kolegų perima žinias ir įgūdžius, gauna emocinę paramą (Pradedančiųjų pedagogų stažuotė, 2021).

Prie sėkmingos pradedančiojo mokytojo integracijos galėtų prisidėti mentorius. Tyrimu nustatyta, kad mokytojai, kurie turėjo mentoriaus pagalbą ir dalyvavo įvadinėje veikloje, pvz. planavimas ir bendradarbiavimas su kitais mokytojais - buvo mažiau linkę pasitraukti iš darbo pirmaisiais metais ar pereiti į kitas mokyklas (Buckner-Manley, Harris, Hobson ir Smith, 2012, p. 69). Manoma, kad sėkmingi mentorystės santykiai yra būtini, kad pradedantieji mokytojai išgyventų savo pradinę mokytojo patirtį ir ugdytųsi mokytojo kompetencijas (Drieb, Ginkel ir Verloop, 2018, p. 123).

Temos naujumas ir iširtumas.

Savo patirtį ir tyrinėjimus apie mentorystę edukologijos srityje yra pateikę skirtingi užsienio ir Lietuvos autoriai.

Baker, Brugger, Hightower, Peterson ir Valk (2010) JAV atlikto tyrimo metu nagrinėjo mentorystės, kaip priemonės ankstyvojo ugdymo specialistų profesiniam tobulėjimui, veiksmingumą. Hudson (2012) atliko tyrimą Australijoje, kuriuo siekė nustatyti, kokią paramą pradedantieji mokytojai gavo mokyklose pirmaisiais profesinio darbo metais. Buckner-Manley ir kt. (2012) JAV atlikto tyrimo metu, siekė išsiaiškinti ar reikalingos mentorystės programos pradedantiesiems priešmokyklinio ugdymo mokytojams, įsidarbinusiems kaimo vietovėse. Boswell, Hewitt, Irby ir Lynch (2017) kėlė prielaidą, kad mentorystė mokykloje gali tapti svarbia profesinio tobulėjimo programų dalimi. Heikkinen, Pennanen ir Tynjälä (2018) tyrimu buvo siekiama ištirti idealaus mentoriaus sampratą bendraamžių grupės mentorystės modelyje Suomijoje. Drieb ir kt. (2018) tyrė, kaip mentoriai geba prisitaikyti prie savo globotinių. Irby ir Pugliese (2019) atskleidė virtualios mentorystės aspektus. Koutsoukos (2022) Graikijoje atliktu tyrimu, buvo siekiama atskleisti, kokiomis savybėmis pasižymi veiksmingas mentorius, koks yra sėkmingo mentoriaus vaidmuo, jo atrankos kriterijai.

Mentorystės svarbą išvelgė ir Lietuvos tyrėjai. Monkevičienė ir Rauckienė (2010) aiškino mentorystės pagrindus teoriniame ir praktiniame lygmenyje, nagrinėjo mentorystės institucijos kūrimo poreikį Lietuvoje. Janulaitienė ir Montvilaitė (2012) tyrė mentoriaus veiklą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Skarbalienė (2015) gilinosi į mentorių lyderystės kompetencijas kaip studentų lyderystės kompetencijų ugdymo veiksnius, Čigienė ir Želvys (2016) tyrinėjo vadovų galimybes valdyti mentorystės procesą Vilniaus bendrojo ugdymo mokyklose. Jakavonytė-Staškuvienė ir Ignatavičiūtė (2022) analizavo mentorystės sampratą pradiniam ugdyme, aptarė bendrą mentorių ir pradedančiųjų lyderystės patirtį, kuri buvo įgyta jauniems mokytojams bendraujant su mentoriais adaptacijos mokykloje metu.

Lietuvoje analogiškų tyrimų, kuriais būtų siekiama ištirti mentoriaus pagalba pradedančiajam mokytojui bendrojo ugdymo mokykloje, identifikuojant, kokia pagalba laikoma reikšmingiausia - nėra. Taip pat nėra analogiškų tyrimų, kurių informantai būtų dalyvavę „Tęsk – pedagoginės stažuotės išbandymas“ projekte ir jį sėkmingai pabaigę. Šiame projekte dalyvavę pradedantieji mokytojai gavo pagalbą ne tik iš formalaus mokyklos paskirto mentoriaus, bet ir iš paskirto stažuotės vadovo. Norima ištirti, kokią pagalbą pradedantieji mokytojai gavo iš mentoriaus, dirbančio toje pačioje mokykloje taip pat, kuo buvo svarbi stažuotės vadovo parama.

Mokslinė problema.

Mokytojų, dirbančių bendrojo ugdymo mokyklose, skaičiaus mažėjimas taip pat mokytojų bendruomenės senėjimas skatina numatyti naujas veiksmingas priemones, siekiant pritraukti jaunos, motyvuotus, perspektyvius mokytojus į mokyklas. Europos komisijos ataskaitoje (2018) pabrėžiama, kaip svarbu teikti specialią paramą mokytojams ankstyvaisiais jų karjeros etapais (Europos Komisija,

2018). Nepakankamas dėmesys pradedantiesiems mokytojams, menkas savalaikės pagalbos teikimas, formalus mentorius nebuvimas arba jo buvimas, tačiau nepakankama motyvacija ir asmeninis nusiteikimas teikti būtiną ir reikšmingą pagalbą pradedančiajam mokytojui – visa tai sukelia papildomą stresą ir menką pasitenkinimą darbu, kas lemia silpną pradedančiojo mokytojo pasirengimą darbui arba visišką jo atsisakymą. Galima daryti prielaidą, kad Lietuvoje pradedantiesiems mokytojams teikiama pagalba yra nepakankama, o būsimųjų mokytojų praktinių gebėjimų formavimasis yra silpnoji mokytojų (pa)(si)rengimo vieta (Kaip didinti mokytojų profesionalumą, 2014).

Šiame darbe bus siekiama ištirti mentorius pagalbą pradedančiajam mokytojui, *identifikuojant, kokia mentorius teikiama pagalba laikoma reikšminga pradedančiajam mokytojui pirmaisiais jo profesinio darbo metais*. Siekiant atsakyti į pagrindinį probleminį klausimą keliami papildomi klausimai: 1. Kuo svarbi pradedančiojo mokytojo socializacija ugdymo įstaigoje? Koks mentorių vaidmuo pradedančiojo mokytojo socializacijai ugdymo įstaigoje? 2. Kaip organizuojamos ir taikomos įvadinės programos pradedantiesiems mokytojams kai kuriose Europos šalyse ir Lietuvoje? 3. Kaip ir kokią mentorius teikia pagalbą pradedantiesiems mokytojams?

Tyrimo objektas – mentorius pagalba pradedančiajam mokytojui bendrojo ugdymo mokykloje.

Tyrimo tikslas – išnagrinėti mentorius pagalbą pradedančiajam mokytojui bendrojo ugdymo mokykloje.

Tyrimo uždaviniai:

1. Aptarti profesinės pagalbos pradedančiajam mokytojui teorinius aspektus;
2. Išnagrinėti mentorystės procesą švietimo sistemoje;
3. Ištirti mentorius teikiamą pagalbą pradedančiajam mokytojui mokykloje.

Metodai: mokslinės literatūros analizė, interviu.

Magistrinio darbo struktūra. Pirmojoje darbo dalyje išanalizavus mokslinę, metodinę literatūrą aptarta socializacijos samprata, pradedančiojo mokytojo socializacijos ugdymo įstaigoje svarba, apžvelgtos įvadinės programos pradedantiesiems mokytojams Europoje ir Lietuvoje. Antroje dalyje išnagrinėta mentorystės samprata, ištirta mentorius pagalbos formos pradedančiajam mokytojui. Trečioje dalyje pateikiami apibendrinti empirinio tyrimo rezultatai, parengtos išvados, rekomendacijos.

SĄVOKŲ ŽODYNAS

Bendrojo ugdymo mokykla – juridinis asmuo, valstybės narės juridinio asmens ar kitos organizacijos padalinys, įsteigtas Lietuvos Respublikoje teisės aktų nustatyta tvarka, kurio pagrindinė veikla yra formalusis arba (ir) neformalusis švietimas (Dėl Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo, 1991).

Įvadinė programa - tai struktūrizuotas etapas, per kurį pedagogams, ką tik baigusiems oficialią pirminio mokytojų rengimo programą ir pirmą kartą pradedantiems dirbti mokykloje, teikiama pagalba (Europos Komisija, 2013).

Mentoriavimas – sąmoningas kvalifikuotesnio ar labiau patyrusio žmogaus suporavimas su mažiau patirties turinčiu ar žemesnę kvalifikaciją įgijusiu asmeniu. Tai abipusiškai naudingos partnerystės kūrimas tobulinant gebėjimus, elgseną bei požiūrį, siekiant padėti globotiniui įgyvendinti tikslus, kuriais mentorius nėra suinteresuotas (Teresevičienė ir Zuzevičiūtė, 2008, p. 46).

Mentorius – pedagogas, švietimo ir mokslo ministro nustatyta tvarka įgijęs kompetencijų ir teisę teikti konsultacinę, didaktinę ir (ar) dalykinę pagalbą kitiems pedagogams ir studentams (Dėl Pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo, 2018).

Mentorstė – tradicine forma mentorystė suprantama kaip scenarijus, pagal kurį patyręs specialistas (mentorius) perduoda žinias kolegai (ugdytiniui), kuris yra pradiniame savo karjeros etape (Heikkinen, ir kt., 2018, p. 355).

Pagalba - pagelbėjimas, padėjimas, parama (Lietuvių kalbos žodynas, 2018).

Pedagoginė stažuotė – „vienerių metų trukmės pradedančiojo pedagogo profesinės veiklos švietimo įstaigoje laikotarpis, skirtas plėtoti ir gilinti studijų metu įgytas kompetencijas darbo vietoje, sklandžiai integruotis į švietimo įstaigos bendruomenę gaunant tikslingą pagalbą“ (Dėl Pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo, 2018).

Pradedantysis mokytojas – yra asmuo, kuris, įgijęs pedagogo kvalifikaciją, pradeda savo profesinę veiklą. Jis gali būti tik baigęs studijas arba po ilgesnės pertraukos grįžtantis į profesinę pedagoginę veiklą (Pradedančiųjų pedagogų stažuotė, 2021).

Socializacija – socializacija (lot. socialis — visuomeninis), individo tapimas visuomeniniu žmogumi, asmenybe (Tarptautinių žodžių žodynas, 1985).

1. PROFESINĖS PAGALBOS PRADEDANČIAJAM MOKYTOJUI

TEORINIAI ASPEKTAI

Šiame skyriuje paaiškinamas socializacijos terminas, socializacijos proceso raiška skirtingais žmogaus amžiaus tarpsniais. Skyriuje apžvelgiami darbuotojų socializacijos rodikliai. Analizuojama pradedančiojo mokytojo socializacijos ugdymo įstaigoje svarba, padedant vadovui, kolegoms, mentoriumi.

Skyriuje apžvelgiama įvadinųjų programų pradedantiesiems mokytojams organizavimas ir taikymas kai kuriose Europos šalyse ir Lietuvoje.

1. 1. Pradedančiojo mokytojo socializacijos ugdymo įstaigoje svarba

Socializacijos terminas apibrėžiamas remiantis skirtingomis paradigmomis: *filosofine, sociologine, biologine, psichologine* ir *edukologine*.

Remiantis filosofine ir sociologine paradigmomis socializacija apibrėžiama, kaip individo socialinės esmės formavimosi ir raidos procesas (Galinaitytė, 2001, p. 16), biologiniu požiūriu socializacija suprantama kaip brendimo nulemta kaita įvairiuose gyvenimo etapuose, o psichologijoje pabrėžiamas asmens, kaip aktyvaus veikėjo vaidmuo socializacijos procese (Visuotinė lietuvių enciklopedija, 2017). Edukologijoje socializacija siejama su sukauptos patirties perėmimu, socialinių vaidmenų ir socialinio statuso įgijimu, individo sąveika su socialine aplinka ir prisitaikymu joje (Aramavičiūtė, 2009, p. 165).

Nors skirtingų kryptių paradigmos išryškina skirtingus elementus socializacijos procese, tačiau dauguma mokslininkų socializaciją apibūdina, kaip procesą, kurio metu organizacijos senbuviai dalijasi patirtimi ir įgūdžiais, padeda naujam darbuotojui įsilieti į kolektyvą bei pasirengti sėkmingam darbui (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. *Socializacijos esmė*

Apibrėžimas	Autorius
Socializacija – yra socialinės sąveikos procesas, kurio metu žmonės perima žinias, vertybes, nuostatas, elgesį, būtinus efektyviam dalyvavimui visuomenėje.	Dumbliauskas, 1999, p. 14
Socializacija yra nepertraukiamas, tik skirtingu intensyvumu vykstantis procesas, kurio metu individas išmoka ir perima konkrečios visuomenės socialinės bendrijos, grupės vertybes, normas nuostatas ir elgesio pavyzdžius. Socializacijos	Galinaitytė, 2001, p. 21

procese vyksta kultūros perėmimas ir savęs atskleidimas, asmenybės tapimas.	
Socializacija – procesas, išmokantis vaikus ar naujus visuomenės narius šios visuomenės gyvenimo būdo.	Giddens, 2001, p. 41
Socializacija - tai nuolatinis organizacijos socialinės kultūros mokymosi procesas. Socializacija apima susipažinimą su rutina ir bendradarbiais. Ji taip pat apima įstaigos misijos, vizijos supratimo ugdymą, ir organizacijos vertybes.	Hewitt, Larson, O’Neill ir Sauer, 2001, p. 108
Socializacija – procesas, kurio metu individas įsijungia į visuomenę, jos struktūrinius padalinius (socialines grupes ir bendrijas, institutus ir organizacijas), perima jų sukauptą patirtį, socialines vertybes ir normas, formuoja socialiai reikšmingus asmenybės bruožus.	Juodaitytė, 2003, p. 38
Socializacija – tai procesas, kurio metu suaugusieji ir vaikai mokosi vieni iš kitų. Žmonės pradeda mokytis ir mėgdžioti vieni kitus nuo pirmųjų gyvenimo dienų ir socialinio aktyvumo dėka tęsia šį socialinį ugdymą(si) visą gyvenimą.	Kvieskienė, 2005, p. 22
Socializacija – visuomeniškumo formavimas.	Lietuvių kalbos žodynas, 2018

Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

Apibendrinant mokslininkų įžvalgas galima teigti, kad socializacijos procesas, prasideda kūdikystėje ir baigiasi gilioje senatvėje, vadinasi, trunka visą žmogaus gyvenimą. Iš esmės, socializacija paaiškina, kaip žmogus iš biologinės būtybės virsta socialine (Guščinskienė, 2001, p. 61).

Patebima, kad socializacijos proceso raišką mokslininkai siūlo skirstyti pagal žmogaus amžiaus tarpsnius: socializacija kūdikystėje, vaikystėje, jaunystėje, brandos tarpsniuose ir senatvėje (Juodaitytė, 2003). Pruskus (2003) šiuos tarpsnius sieja su pirmine ir antrine individo socializacija. Pasak jo, pirminę socializaciją žmogus patiria vaikystėje per ją tampa visuomenės nariu, antrinė socializacija yra tolesnis procesas, kurio metu žmogus įsitraukia į jam naujas ir dar nepažintas visuomenės sritis, kuriose bando pritaikyti sukauptą patirtį (Pruskus, 2003, p. 51).

Dumbliauskas (1999) antrina šiai nuomonei, išskirdamas du socializacijos tipus: pirminę arba socializaciją vaikystėje, ir antrinę, arba suaugusiųjų socializaciją. Pirminė socializacija – tai perėmimas žinių ir įgūdžių, būtinų kasdienio gyvenimo rutinoje. Antrinė socializacija – kai atsisakoma senų vaidmenų, visą gyvenimą mokomasi naujų vaidmenų (Dumbliauskas, 1999, p. 16).

Kvieskienė (2005) socializaciją supranta kaip pagrindinių nuostatų perėmimo laikotarpį ir sieja ją su ankstyvąja vaikyste. Antrinę socializaciją ji sieja su tuo asmens gyvenimo laikotarpiu, kai

į jo ugdymą įsitraukia kitos socialinės grupės, asmenys, daug daugiau įtakos turi kultūros, procesai (Kvieskienė, 2005, p. 26).

Giddens (2001) teigimu, socializacijos procesas apima du pagrindinius tarpinius, kuriuos sudaro keli skirtingi socializacijos veiksniai: grupės ar socialiniai kontekstai, kuriuose vyksta reikšmingi socializacijos procesai. Socialinės sąveikos šiuose kontekstuose padeda žmonėms perimti vertybes, normas ir įsitikinimus, sudarančius jų kultūros modelius (Giddens, 2001, p. 42). Pruskaus (2003) manymu, šie socializacijos veiksniai remiasi – biologine ir kultūrine prigimtimis. Vieni sociologai linkę išskirti biologinę prigimtį (pvz. *Lucman*), kiti – kultūrinę (pvz. *Berger*), tačiau visi pripažįsta, kad socializacija yra abiejų šių sąlygų sąveikos procesas (Pruskus, 2003, p. 56).

Dumbliauskas (1999) paaiškina biologinę ir kultūrinę prigimtis. Pasak jo, biologinė prigimtis žmogų aiškina kaip gamtos dalį, paveldėjusį tam tikrą genetinę programą, kurią sudaro refleksai (pvz. mirksėjimas ir kt.), instinktai (pvz. savisaugos ir kt.), o kultūriniame kontekste - individas socializuojasi kaip konkrečios visuomenės narys, perimantis jos kultūrą (normas, vertybes ir kt.). Viso to žmogus išmoksta, įvaldo tik gyvendamas visuomenėje (Dumbliauskas, 1999, p. 14). Nurodomi pagrindiniai socialinio gyvenimo šaltiniai: kalba (pagrindinė socializacijos priemonė); įgūdžiai; elgesio taisyklės; tikslai; vaidmenys ir padėty (Pruskus, 2003, p. 56).

Išsamiau šiame darbe bus analizuojama antrinė socializacija, kadangi antrinei socializacijai būdingas specializavimasis darbo srityje ir ją atitinkantis socialinių žinių ir mokėjimų įgijimas (Juodaitytė, 2003, p. 50). Antrinė socializacija pereina etapus, kurie sutampa su gyvenimo ciklais. Šie ciklai susiję su socialinių vaidmenų pasikeitimu, naujų statusų įgijimu, ankstesnių įpročių atsisakymu. Clement, Eberl, ir Möller (2012) tai pavadino organizacine socializacija. Ji apibrėžiama kaip procesas, kurio metu naujokai įgyja socialinių žinių ir įgūdžių, kurių jiems reikia, kad galėtų atlikti organizacinį vaidmenį ir būti priimti organizacijos nariais (Clement, Eberl, ir Möller, 2012, p. 345).

Kiekvienas žmogaus ėjimas į naują gyvenimo ciklą susijęs su daugybe pasikeitimų, kuriuos sociologai vadina desocializacija ir resocializacija (Guščinskienė, 2001, p. 62). Desocializacija – vadinamas atsisakymas senų vertybių, normų, rolių, bei elgesio taisyklių (Pruskus, 2003, p. 60), resocializacija – tai etapas, kurio metu mokoma(si) naujų vertybių, normų, rolių, bei elgesio taisyklių (Guščinskienė, 2001, p. 63).

Apžvelgiant darbuotojų socializaciją, pastebima, kad tai – palaiptai vykstantis procesas, kurį sudaro: pirminė socializacija; adaptacija; integracija (pasikeitimas) (Kavaliauskienė ir Lengvenienė, 2014, p. 214). Šis trijų etapų socializacijos teorinis modelis laikytinas veiksminga priemone, vertinant individo galimybes įsitraukti į organizacijos gyvenimą ir tapti jai lojaliu (Gražulis, 2012, p. 148) (žr. 1 pav.).

Socializacijos etapai	Socializacijos etapo apibūdinimas
Išankstinė socializacija	Kandidatui jau atrankos pokalbio metu suteikti galimybę pristatyti savo profesinę ir socialinę kompetencijas, aptarti lūkesčius. Atrankos pokalbis turėtų leisti prognozuoti kandidato darbo rezultatus, aptarti organizacijos ir darbuotojo vertybių bei lūkesčių suderinamumą, numatyti išsiliejimo į organizacinę kultūrą galimybes ir pan. ⁵ Pasisekusia išankstine socializacija dažniausia baigiasi ne vien darbo sutarties, kitaip tariant, ekonominės sutarties, pasirašymu, bet ir psichologinės sutarties sudarymu ⁶ . Taigi išsamus atrankos pokalbis, Stonerio ir jo kolegų (2001) teigimu, yra „svarbus sprendimų priėmimo (...) veiksnys tiek vadovams, siūlantiems darbą, tiek asmenims, svarstantiems, priimti ar atmesti pasiūlymą“.
Adaptacija / susidūrimas	Padėti naujokui įsitraukti į naują darbo aplinką, sumažinti neretai patiriamą pirmosios darbo dienos šoką, susipažinti su darbo tvarka ir technologiniu procesu organizacijos tikslais, palengvinti išsiliejimą į organizacinę kultūrą ir kartu identifikuoti organizacijoje bei sudaryti prielaidas efektyviai dirbti ateityje. Naujo darbuotojo vertybės ir elgesio normos susiduria su priimtomis organizacijoje, neretai tenka pervertinti ir pakeisti savąsias bei stiprinti jas organizacinės kultūros propaguojamomis. Šiame etape svarbi kuratoriaus / mentoriaus ar kito patyrusio kolegos pagalba. Pavykusi adaptacija sudaro tinkamas prielaidas naujokui efektyviai dirbti organizacijoje ⁷ .
Integracija / pasikeitimas	Valdymo (motyvavimas, mokymas, ugdyimas, vertinimas ir kt.), socialinėmis (organizacinė kultūra, psichologinis klimatas kolektyve ir pan.) ir techninėmis (technologija, darbo ir poilsio sąlygos bei pan.) priemonėmis išmokyti derinti savo ir grupės interesus, įgyti naujų kompetencijų, siekti aktyviai dalyvauti priimančios aplinkos iššūkius, galiausiai susieti save su grupės nariais ir tapti organizacinės kultūros subjektu ⁸ .

Šaltinis: Gražulis ir kt., 2012

1 pav. *Socializacijos trijų etapų teorinis modelis*

Aprašytame socializacijos teoriniame trijų etapų modelyje teigiama, kad išankstinė darbuotojo socializacija prasideda pasisekusio darbo pokalbio metu, kurios metu abi suinteresuotos pusės pasirašo darbo sutartį, o darbuotojas papildomai įvertina savo emocinį pasirengimą darbui. Po šio etapo naujokas išgyvena adaptacijos periodą. Adaptacijos proceso metu darbuotoją lydi nerimas dėl naujos, dar nepažintos, aplinkos ir galimų jos rizikų. Siekdamas pažinti darbinę aplinką – ją stebi, tyrinėja, remiasi kolegų patirtimi. Palaipsniui darbuotojas identifikuoja įstaigos tikslus, vertybes, darbuotojams keliamus reiklavimus, o tai leidžia atsipalaiduoti, išvengti rizikų, palengva prisitaikyti prie naujos organizacijos. Po sėkmingo darbuotojo adaptacijos proceso seka integracijos etapas. Jo metu darbuotojas jau geba derinti asmeninius ir organizacijos interesus.

Siekiant, kad pradedančiojo darbuotojo socializacija būtų sėkminga svarbu kryptingai panaudoti jo turimus įgūdžius bei žinias, svarbu kurti patrauklią darbo aplinką, palaipsniui supažindinant darbuotoją su nauja organizacija, jos veikla. Tokiu būdu darbuotojas įgis naujos patirties jam priimtiniomis sąlygomis, sėkmingai plėtos savo gebėjimus ir teiks įmonei naudą (Gaižauskienė ir Švagždienė, 2013, p. 94). Socializacija vyksta per savęs stiprinimo procesą, kurio metu darbuotojai įsisavina konkrečius kasdienės veiklos valdymo būdus pagal esamas normas ir vertybes (Krøtel ir Villadsen, 2016, p. 168). Kiekvienam asmeniui socializacija - individualus procesas, kuris pasireiškia integravimusi arba reintegravimusi į bendruomenę ir savo galimybių plėtojimu praktikoje (Andriekienė ir Anužienė, 2006, p. 30). Pastebima ir tai, kad pirmą kartą

įsidarbinęs žmogus, adaptuosis lėčiau už darbuotoją, kuris tokį ar panašų darbą jau yra dirbęs praeityje (Gaižauskienė ir kt., 2013, p. 94).

Naujam darbuotojui adaptuojantis organizacijose didžiausia atsakomybė tenka vadovams, nes jie geriausiai žino galimus būdus įstaigos veiklos tikslams pasiekti taip pat kokius reikalavimus turėtų tenkinti darbuotojas (Gaižauskienė ir kt., 2013, p. 94). Organizacijose naujokai turėtų būti: supažindinami su organizacijos vizija, misijos vertybėmis ir principais; mokomi bendros organizacijos kalbos; intensyviai palaikomi ir kuruojami artimo žmogaus (Clement ir kt., 2012, p. 345).

Socializacijos proceso metu darbuotojas suvokia vertybes ir laukiamą elgesį, būtiną prisiimant organizacinį vaidmenį. Asmenys, dėka socializacijos proceso, susipažįsta su organizacijos taisyklėmis ar principais. Išskiriamos keturios skirtingos socializacijos turinio sritys: mokymas, supratimas, kolegų palaikymas ir ateities perspektyvos (Charles ir Schwepker. 2015, p. 292).

Autorės Bagdžiūnienė ir Žukauskaitė (2008), remdamosi užsienio autoriais Mueller ir Wanberg (2003) identifikuoja šiuos socializacijos rodiklius: darbo užduočių įsisavinimą (žinojimą kokios užduotys priklauso darbuotojui, kokios yra jo atsakomybės); darbo vaidmens konkretumą (supratimą, kokio elgesio iš darbuotojo tikimasi darbe); organizacijos kultūros supratimą, perpratimą (Mueller ir Wanberg, 2003, cit. iš Bagdžiūnienė ir Žukauskaitė, 2008, p. 27).

Kavaliauskienė ir kt. (2013) išskiria organizacijų taikomas strategijas socializacijos procese, padedančias naujam darbuotojui socializuotis (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. *Socializacijos strategijos*

Socializacijos strategijos	Aprašymas
Darbuotojų parinkimas	Darbdaviai ir atrankos vykdytojai ieško tinkamo asmens, kuris galėtų patenkinti organizacijos lūkesčius, organizacijos vertybės sutaptų su naujo darbuotojo vertybėmis.
Rengimas ir vystymas	Naujokas formaliai ir neformaliai dalyvauja įvairiose veiklose, kas leidžia geriau suprasti ir įsisavinti organizacijos vertybes.
Parama ir profesinis mokymas	Kolegos padeda naujokui, moko jį techninių įgūdžių bei suteikia žinių reikalingų darbams atlikti.
Pasitikėjimo sumažinimas	Tai pakankamai dramatiška socializacijos technika, galinti sutrikdyti naujoką. Jam gali būti keliamos kliūtys darbui atlikti, kad darbuotojas save „pamatytų kukliau“. Tai skatina dažniau kreiptis informacijos bei patarimų į vyresnius vadovus.

Išbandymai ir skatinimas mokytis iš klaidų	Mokymasis iš klaidų, geras būdas mokytis, organizacijos neturėtų kontroliuoti kasdienės darbuotojų veiklos, o leisti įgyti patirties.
--	---

Šaltinis: adaptuota pagal Kavaliauskienė ir kt., 2013.

Apibendrinant lentelėje pateikiamas socializacijos taktikas taip pat pastebima, kad darbuotojo socializacijos procesas prasideda jau pirmojo darbo pokalbio metu, kuomet darbuotojui pristatomi organizacijos tikslai ir vertybės, aptariamos darbuotojo funkcijos, paaiškinama, kokio elgesio iš jo yra tikimasi. Atrankos į darbą pokalbio metu būsimasis kandidatas įsivertina įstaigos keliamus lūkesčius ir savo galimybes juos pateisinti. Apsisprendus įsidarbinti - sudaromos sąlygos pradedančiajam įsitraukti į formalius ir neformalius renginius, gauti paramą iš kolegų, kurie suteikia žinių, reikalingų darbo funkcijoms atlikti. Padedančia socializuotis strategija laikoma ir „darbuotojo pasitikėjimo sumažinimas“ – kuomet darbuotojui keliami papildomi iššūkiai užduočiai įveikti. Taikant šią strategiją darbuotojas mokomas problemas spręsti lanksčiai, prireikus kreiptis pagalbos, tuo pačiu sudaromos sąlygos mokytis iš klaidų taip įgyti skirtingos patirties.

Pradedančio mokytojo darbą mokykloje įtvirtina darbo sutartis, sudaryta tarp mokytojo (darbuotojo) ir mokyklos direktoriaus (darbdavio), todėl pradedantysis mokytojas taip pat yra ir darbuotojas, kurio socializacijos procesui būdingi anksčiau minėti darbuotojo socializacijos elementai. Analizuojant pradedančiojo mokytojo socializacijos ugdymo įstaigoje svarbą, prasminga apžvelgti ugdymo įstaigos vadovo ir kolegų teikiamą pagalbą, panagrinėti mentoriaus vaidmenį socializacijos procese.

Socializacijos tyrimų rezultatai rodo, kad vadovų teikiama informacija apie užduotis ir vaidmenis yra svarbiausias veiksnys, lemiantis teigiamus socializacijos rezultatus, pvz. naujokų įsipareigojimą, prisitaikymo jausmą, pasitenkinimą darbu. Hewitt ir kt. (2001) išskiria šias vadovo paramos formas pradedančiojo asmens socializacijos procese (Hewitt ir kt., 2001, p. 110):

- suteikti informacijos apie organizacijos istoriją, misiją, filosofiją, struktūrą, vertybes ir tikslus;
- padėti naujokams suprasti savo vaidmenis ir darbo pareigas;
- suteikti informacijos, padedančios naujokams valdyti su darbu susijusį stresą;
- sudaryti sąlygas užmegzti ryšius su žmonėmis, kurie jiems padės prireikus pagalbos

Teigiama, kad tinkamas vadovavimas, įskiepia pradedantiesiems mokytojams reikiamas vertybes ir suteikia tinkamas gaires, taip užtikrinami etiški sprendimų priėmimai, pagerinami ugdymo įstaigos, kaip organizacijos, veiklos rezultatai (Charles ir kt., 2015, p. 292).

Kitas svarbus elementas mokytojo socializacijos procese yra mokyklos vadovybės priimami sprendimai dėl reguliarios mentorystės programos įgyvendinimo mokykloje. Vadovas parenka mentorių, kuris atitinka kriterijus ir yra pradedančiajam mokytojui priimtinas; mokyklos vadovybė padeda, remia mentorių ir ugdytinį įvairiais įmanomais būdais, kad būtų užtikrintas kuo geresnis mentorystės rezultatas (Karkowska, Karkowski ir Krukowska, 2017, p. 77). Nuo to, kiek vadovai atrenka ir tinkamai paskiria veiksmingus mokytojus mentorius turi didelę reikšmę mentorystės programos sėkmei (Pogodzinski, 2015, p. 43).

Mokyklų vadovai ir mokytojai turi dirbti kartu, remti pradedančiuosius mokytojus, o jų gebėjimas tai daryti iš dalies priklauso nuo mokyklos organizacinio konteksto (Pogodzinski, 2015, p. 41). Bendruomenės narių skatinimas tarpusavyje dalintis informacija, keistis žiniomis, patirtimi, kompetencijomis ir bendradarbiauti tampa strategiškai svarbesniu dalyku nei vieno, kurio nors asmens turimos žinios, patirtis, kompetencijos (Andriekienė ir kt., 2006, p. 127).

Dėl šių priežasčių, socializacijos svarbą suprantantis įstaigos vadovas užtikrina visos bendruomenės įtraukimą į mentorystės procesą, ieško papildomų alternatyvų pradedančiojo mokytojo socializacijos sėkmei užtikrinti (Ayinde, 2011, p. 4).

Louis ir kt. (1983) tyrime teigiama, kad kolegos labiausiai padeda socializacijos procese, yra lengvai prieinamas „informacijos šaltinis“ (Louis ir kt., 1983, cit. iš Hewitt ir kt., 2001, p. 108). Draugiški bendradarbiai suteikia pasitikėjimo, todėl naujokai geba geriau planuoti, keisti ir naudoti savo išteklius, kad patenkintų emociškai sudėtingus reikalavimus (Allen, Greenbaum, Liu ir Zhang, 2022, p. 75). Dažnoje akademinėje organizacijoje pastebimas fenomenas – darbuotojų būrimasis į grupes, kurių tikslas – tenkinti bendrus interesus, remiantis žiniomis, kompetencijomis, patirtimi (Andriekienė ir kt., 2006, p. 126).

Organizacijos kultūrą apibrėžia įsitikinimai, vertybės ir elgesys, susiję su normomis. Ji atspindi pagrindinį organizacijos narių suvokimo lygį ir, kas joje vyksta: kokie reikalavimai jai keliami, kokie darbo būdai priimtini, taip pat galimas grėsmės. Normos ir vertybės organizacijoje reikalauja bendro susitarimo dėl to, kas yra svarbu, teigiama ir ko tikimasi (Karkowska ir kt., 2017, p. 47). Pastebima, kad pradedančiųjų mokytojų įtraukimas į profesinę veiklą vyksta parodant pradedančiajam praktinius darbo organizavimo principus mokyklos gyvenime (Samaitienė, 2008, p. 20).

Apibendrinant pradedančiojo mokytojo socializaciją ugdymo įstaigoje, galima teigti, kad ji vyksta per savęs stiprinimo procesą, palaipsniui įsisavinant ugdymo įstaigos kultūrą, jos vertybes, elgesio normas. Tai padaryti pradedančiajam mokytojui padeda ugdymo įstaigos vadovas, kolegos, mentorius.

Sėkminga pradedančiojo mokytojo socializacija ugdymo įstaigoje priklauso nuo mokyklos pasirengimo organizuoti mentorystės procesą įstaigoje: kai vadovas geba paskirti kompetentingus, motyvuotus, atsidavusius mentorius, kai mokytojai stebi kolegas ir iš jų mokosi, kai pradedantiesiems socializuotis padeda mentorius - jie rečiau palieka profesiją, mažėja jų perdegimo darbe tikimybė.

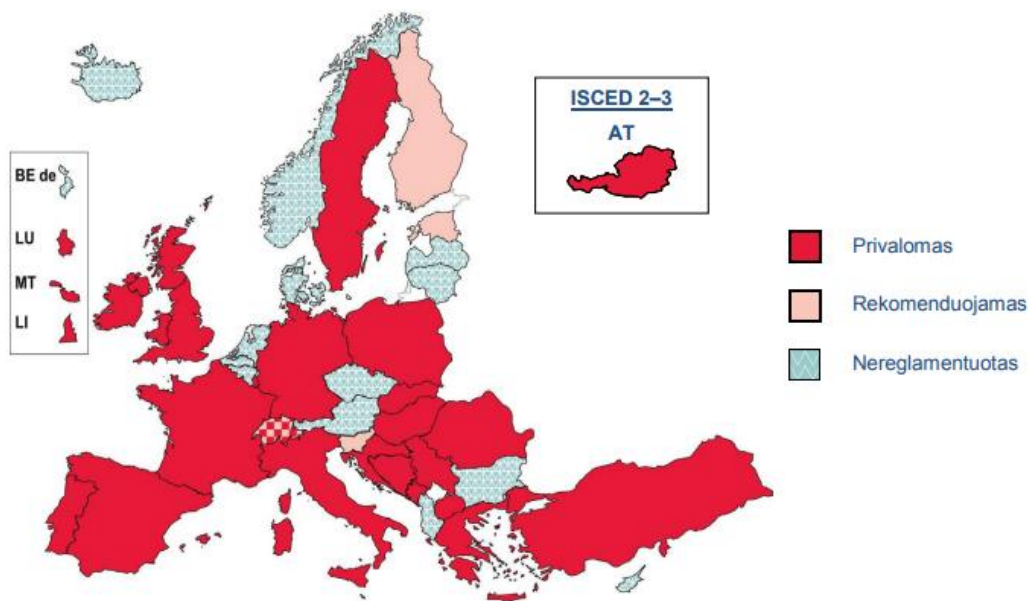
1. 2. Įvadinės programos pradedantiesiems mokytojams Europoje ir Lietuvoje

Pagalba pradedantiesiems mokytojams dažnu atveju prasideda nuo įvadinės programos, kuri papildo profesinį mokymą, vykdomą pirminiame mokytojų rengimo etape, ir paprastai baigiasi įvertinimo procesu (Europos Komisija, 2015).

Įvadinė programa - tai struktūrizuotas etapas, per kurį mokytojams, ką tik baigusiems oficialią pirminio mokytojų rengimo programą ir pirmą kartą pradedantiems dirbti mokykloje, teikiama pagalba. Įvadinės programos laikotarpiu pradedantieji mokytojai atlieka dalį darbų arba visus darbus, priklausančius patyrusiems mokytojams, ir gauna užmokestį už savo darbą. Įvadinės programos metu pradedantieji mokytojai dalyvauja papildomuose kursuose, jiems asmeniškai teikiama pagalba ir patarimai (Europos Komisija, 2013).

Priežastys, lemiančios įvadinių programų kūrimą pradedančiajam mokytojui: pradedančiųjų mokytojų motyvacijos dirbti stiprinimas; per pirmuosius metus paliekančiųjų darbą mokytojų skaičiaus mažinimas; studijų metu įgytų žinių pritaikymas praktikoje; galimybės gauti profesinę pagalbą mokytojo darbo pradžioje (Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo rekomendacijų ir reikalavimų modelis, 2014). Mokyklose, kuriose vykdomos įvadinės programos, mažėja nubyrėjimo rodikliai. Prasmingas įvadinis mokymas turi ilgalaikį poveikį mokytojų kokybei ir jų išlaikymui.

Daugumoje Europos šalių pradedantys dirbti mokytojai turi galimybę dalyvauti struktūrizuotose įvadinėse programose. Daugiau kaip dvidešimtyje šalių, tarp kurių Prancūzija, Italija, Portugalija, Ispanija, kaimyninė Lenkija ir kt. švietimo sistemose struktūrizuota įvadinė programa yra privaloma pagal aukščiausio lygmens valdžios institucijų reglamentą, trijose šalyse - Slovėnijoje, Suomijoje ir vienoje iš Baltijos šalių – Estijoje - įvadinės programos mokymas rekomenduojamas. Likusioje dalyje Europos šalių (daugiau nei dešimt) – struktūrizuota įvadinė programa nėra reglamentuota. Tarp šių šalių minimas ir Lietuvos pavadinimas (žr. paveikslas 2). (Europos Komisija, 2018).



Šaltinis: Eurydice, 2018

2 pav. Įvadinė mokytojų programa Europoje

Dažnai įvadinė programa glaudžiai siejasi su būsimojo mokytojo pasirinkta aukštąja mokykla. Vos tik pradėjęs studijuoti būsimasis mokytojas privalo derinti ne tik studijuojamus dalykus, bet ir semtis profesinių įgūdžių pasirinktoje ugdymo įstaigoje: atliekant numatytą kreditų praktikas, laikant baigiamuosius profesinius egzaminus, baigiant numatytą pedagoginę stažuotę, laikant konkursinius egzaminus. Šią patirtį taiko Kroatija, Ispanija, Škotija, Islandija ir kt. (Pedagoginės stažuotės modelio Lietuvoje vert. tyrimas 2021).

Įvadinė programa papildo mokymąsi, vykdomą pirminio mokytojų rengimo etape, ir paprastai baigiasi vertinimo procesu. Pavyzdžiui, Prancūzijoje ir Liuksemburge, kur pirminio mokytojų rengimo etape organizuojami konkursiniai egzaminai, įvadinė programa vykdoma profesinio mokymo metu mokytojams atlyginant už jų veiklą (Europos Komisija, 2015).

Jeigu įvadinės programos pabaigoje taikomas formalusis vertinimas, mokytoją paprastai vertina mokyklos vadovas arba mokyklos vadovybės lygmens vertinimo taryba. Tokiose šalyse, kaip Airija ir Škotija, atliekant galutinį vertinimą, aktyviai dalyvauja mokymo taryba. Dažniausiai mokyklos bendradarbiauja su pirminio mokytojų rengimo institucijomis, tačiau šio bendradarbiavimo mastas gali skirtis. Tik teigiamai įvertintas mokytojas įgyja kvalifikaciją (Europos Komisija, 2013).

Kai kuriose šalyse (Prancūzijoje, Liuksemburge, Italijoje, Maltoje, Jungtinėje Karalystėje, Portugalijoje) įvadinė programa prilygsta bandomajam laikotarpiui, o nuo jos rezultatų priklauso, ar su mokytoju bus pasirašyta neterminuotoji darbo sutartis. Ši įvadinė programa papildo privalomas profesines studijas, vykdomas prieš išduodant pedagogo diplomą (Europos Komisija, 2013).

Kai kuriose Europos Sąjungos šalyse mentorystė gali būti derinama su kvalifikacijos kėlimu, kuris yra mokytojo profesinio tobulėjimo etapas, ir tokiu atveju mentorius gali būti globotinio stažuotės vadovu ir atlikti įvadinio mentoriaus vaidmenį į ugdytinio profesinį tobulėjimą (Karkowska ir kt., 2017, p. 27).

Įprasta pradedančiųjų mokytojų įvadinės programos trukmė – vieneri metai, tačiau kai kuriose šalyse ši trukmė skiriasi. Pavyzdžiui, Airijoje, Liuksemburge ir Lichtenšteine įvadinė mokytojų programa turi būti baigta per trejus metus nuo jos pradžios (Europos komisija, 2018). Kipre ir Slovėnijoje ji trunka nuo kelių mėnesių, Maltoje, Liuksemburge ir Rumunijoje – iki dvejų metų (Europos Komisija, 2013).

Be struktūrizuotų įvadinių programų, įgyvendinamos šios pagalbos priemonės: su mokytoju reguliariai diskutuojama apie pasiektą pažangą ir kilusias problemas, jam padedama planuoti, vertinti pamokas, teikiama mentorių pagalba. Rengiami reguliarūs pradedančiojo mokytojo ir jo mentoriaus susitikimai, teikiami kiti pedagoginiai patarimai, suteikiama galimybė stebėti kitų mokytojų darbą, mokytojus rengiančios organizacijos tik pradėjusiems dirbti mokytojams organizuoja mokomuosius modulius (Europos Komisija, 2018).

Išskiriami šie paramos etapai, padedantys socializuotis pradedančiajam mokytojui: pradedantieji mokytojai gali suprasti savo vaidmenį stebėdami kolegas; kolegos asmeniškai palaiko pradedančiuosius mokytojus; patyrę mokytojai naujokų konsultavimą ar mokymą laiko pagrindine darbo pareiga; patyrę mokytojai pataria naujokams, kaip atlikti darbą; mokymai praplečia ir plėtoja ankstesniuose mokymuose įgytas žinias (Hewitt ir kt., 2001, p. 108). Tyrimai rodo, kad egzistuoja ryšys tarp mokytojų bendradarbiavimo ir mokinių pasiekimų, ir kad mokytojai, gavę paramą iš labiau patyrusių kolegų, rečiau palieka profesiją (Karkowska ir kt., 2017, p. 6).

Nors ne visos šalys yra nustačiusios visapusiškas įvadinės programas, mentoriaus pagalba teikiama beveik visose Europos šalyse. Šalyse, kuriose įvadinę programą privalo pereiti visi reikiamą kvalifikaciją turintys pradedantieji mokytojai, dirbantys valstybinio ugdymo įstaigose, mentorystė paprastai yra būtina įvadinės programos dalis (Europos Komisija, 2015). Mentorystė tampa vis svarbesnė, nes ji stiprina mokymo specialistų įgūdžius, pasitikėjimą savimi ir motyvaciją taip pat gerina mokymo kokybę. Mentorystė padeda organizacijoms sukurti aplinką skatinančią asmeninį ir profesinį tobulėjimą, remia ir išlaiko talentingus specialistus, didina mentorių ir globotinių pasitenkinimą darbu, ugdo įsipareigojusį ir lojalų darbuotoją (The Mentor Handbook, 2013).

Pradedantysis mokytojas patiria sunkumų bendraudamas tiek su ugdytiniais, tiek su kolegomis. Jam dažnai stinga informacijos apie mokyklą, jos narius. Jis neturi žinių apie ugdymo įstaigos vidines taisykles ir ugdymo proceso organizavimą (Musneckienė, 2020, p. 28). Dėl šių priežasčių ypač svarbus vaidmuo vykdant mentorystę tarp mokytojų tenka mentoriui, kuris yra

mokytojas, dirbantis toje pačioje mokykloje kaip ir jo globotinis. Kai pradedantiesiems socializuotis padeda mentorius, mažėja jų perdegimo darbe tikimybė, mentoriai padeda įveikti sunkumus, kylančius darbe, globotiniai jaučiasi tvirtesni kai mentorius juos palaiko (Žukauskaitė, 2014, p. 80). Mentorius požiūris ir kompetencija yra pagrindinis mentorystės programos sėkmės veiksnys (Karkowska ir kt., 2014, p. 27). Mentorius yra atsakingas už daugybę pareigų ir vaidmenų, pradedant pradedančiojo mokytojo pažintimi su mokyklos procedūromis, taisyklėmis, normomis ir lūkesčiais iki pagalbos pradedančiajam mokytojui integruotis į ugdymo įstaigą (Buckner-Manley ir kt., 2012, p. 69). Mentoriai supažindina pradedančiuosius mokytojus su jų naujomis pareigomis, įskaitant konkretų mokyklos kontekstą (Pavao, 2018, p. 3). „Kad pradedantysis mokytojas suprastų, ko iš jo tikimasi, svarbu supažindinti jį su profesine aplinka (įstaigos kultūra, įvairiomis darbo aplinkomis, darbuotojais); tuo pačiu padėti įveikti kylančius sunkumus bendraujant su mokiniais ir jų tėvais, seniau mokykloje dirbančiais mokytojais, vadovybe, socialiniais partneriais ir kt.“ (Pukelis ir Sabaliauskas, 2002, p. 33). Būtina jam paaiškinti darbo laiko grafikus, darbo taisykles, profesinės veiklos tikslus ir kt. (Jatkauskienė ir Jovarauskaitė, 2011, p. 96).

Pagrindinė būtina sąlyga, norint imtis mentoriaus vaidmens, yra noras juo tapti. Tai reiškia, kad asmuo, norintis tapti mentoriumi yra atviras naujoms asmeninio ir profesinio tobulėjimo perspektyvoms. Taip pat minimos savybės, svarbios veiksmingai mentorystei, yra šios: mentoriaus noras skirti laiko, jo patirtis, noras tobulėti, entuziazmas, mandagumas, sąžiningumas ir patikimumas, optimizmas, nesavanaudiškumas ir dosnumas (Koutsouk, 2022, p. 3). Mentoriaus veiksmams grindžiami jo savanorišku įsipareigojimu atlikti mentoriaus vaidmenį - supažindinti pradedantįjį mokytoją su jo vaidmeniu mokykloje. Jei taip nėra, mentorystė neatliks savo funkcijos ir bus tik nusivylimo ir frustracijos šaltinis (Karkowska ir kt., 2014, p. 27).

2012 m. Suomijoje kaip įvadinė programa buvo išbandyta „bendraamžių grupių mentorystė“. Pagrindinis bendraamžių ir grupinės mentorystės bruožas yra tas, kad visi yra įtraukiami dirbti kartu, kad mokytųsi vieni iš kitų ir vieni kitus palaikytų (Karkowska ir kt., 2017, p. 10).

Pagal šią programą mokytojai savanoriškai dirbo mažose grupėse (nuo keturių iki aštuonių mokytojų) ir aptardavo su darbu susijusius klausimus bei patirtį. Susitikimai vykdavo kartą per mėnesį, o kiekvienas susitikimas trukdavo apie dvi valandas. Diskusijų temos apėmė kasdienį gyvenimą mokykloje ir su tuo susijusius klausimus: klasės valdymas, bendravimas su tėvais, bendradarbiavimas su kolegomis, mokytojo darbas, profesinis tobulėjimas, stresas darbe. Bendraamžių mentorystės grupės veiklos trukmė - vieneri mokslo metai. Šios programos nauda: daug laiko apmąstymams ir dalijimuisi patirtimi; įgalinimas ir didesnis pasitikėjimas savimi; profesinio tapatumo ugdymas; didesnė motyvacija ir gerovė. Paaiškėjo, kad mentorystė bendraamžių grupėse

gali būti veiksmingas ir išteklių nereikalaujantis metodas, padedantis teikti sistemingesnę ir tinkamesnę paramą įvedant naujus mokytojus į darbą (Heikkinen ir kt., 2020, p. 358).

Visose įvadinėse programose pagrindiniai komponentai yra šie: veiklos planavimas; reguliarūs susitikimai su mentoriais; refleksijos; tiksliniai profesinio tobulinimosi mokymai ir seminarai; dalyvavimas bendradarbiavimo tinkluose; palaikomasis bendravimas su mokyklos administracija ir bendruomene, pagalbos specialistais; rengiamas kompetencijų aplankas ir įsivertinimas/vertinimas (Musneckienė, 2020, p. 27).

Siekiant suvokti, kaip Lietuvoje organizuojama ir taikoma įvadinė programa pradedantiesiems mokytojams - apžvelgiami tai reglamentuojantys dokumentai. Šioje dalyje pradedančiųjų mokytojų įvadinė programa bus vadinama „*Pedagogine stažuote*“, kadangi toks terminas vartojamas Pedagogų rengimo reglamente (Dėl pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo, 2018).

Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo rekomendacijų ir reikalavimų modelio projekte (2014) teigiama, kad pradedantysis mokytojas pirmaisiais savo profesinio darbo metais ne mažiau kaip vieną trečiąją apmokamo darbo turi skirti kolegialiam bendravimui, perimant profesinę patirtį. Projekte numatoma pirmiesiems darbo metams būdingos profesinio tobulinimo(si) formos: nacionalinės arba regioninės kvalifikacijos tobulinimo stovyklos bei mentoriaus pagalba (Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo rekomendacijų ir reikalavimų modelis, 2014). Pateikiamose ekspertų rekomendacijose akcentuojamas pedagoginės stažuotės reikalingumas, siekiant užtikrinti, kad pirmaisiais profesinio darbo metais pradedantieji mokytojai gautų tinkamą paramą ir pagalbą (Švietimas Lietuvoje, Šalių švietimo politikos apžvalgos, 2016).

Bandomoji pedagoginė stažuotė, kaip būtinoji sąlyga savarankiškam mokytojo darbui ir pagalbos sistemos pradedantiesiems mokytojams įgyvendinimui, numatyta pedagogų rengimo modelio apraše (Dėl pedagogų rengimo modelio aprašo patvirtinimo, 2017), tačiau oficialiai Pedagoginė stažuotė įteisinta 2018 m. Pedagogų rengimo reglamente (2018) (Dėl pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo, 2018).

Lietuvoje taikoma Pedagoginė stažuotė apibrėžiama kaip „vienerių metų trukmės pradedančiojo pedagogo profesinės veiklos švietimo įstaigoje laikotarpis, skirtas plėtoti ir gilinti studijų metu įgytas kompetencijas darbo vietoje, sklandžiai integruotis į švietimo įstaigos bendruomenę gaunant tikslingą pagalbą“ (Dėl Pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo, 2018).

Pedagogų rengimo modelio apraše (2017) reglamentuojama: stažuotė organizuojama darbo vietoje pagal vienerių metų stažuotės programą, sudarant sąlygas pradedančiajam mokytojui tobulinti ir plėtoti studijų metu įgytas kompetencijas, sklandžiai integruotis į švietimo įstaigos bendruomenę; stažuotės metu mokytojui teikiama patyrusio praktikuojančio mokytojo pagalba; stažuotę organizuoja

švietimo įstaiga, ją metodiškai koordinuoja pedagogus rengianti aukštoji mokykla; įvykdęs stažuotės programą, pedagogas įgyja aukštesnę kompetencijos lygmenį ir teisę dirbti savarankiškai (Dėl pedagogų rengimo modelio aprašo patvirtinimo, 2017).

Analizuojant pradedančiojo mokytojo įvadinę programą Lietuvoje, galima išskirti tris standartinius etapus: *pradžią, įgyvendinimą ir pabaigą*. *Pradžios etape* per vienerius stažuotės metus pradedantysis mokytojas siekia sėkmingos ir sklandžios integracijos į pedagoginę bendruomenę, gaunant įstaigos vadovo paskirtą mentorių ir jo pagalbą. *Įgyvendinimo* proceso eigoje svarbu suteikti profesinių žinių ir įgūdžių pradedančiajam mokytojui. *Pabaigos etape* aptariami rezultatai, teikiama refleksija. Remiantis mentoriaus rekomendacijomis stažuotojas ir švietimo įstaigos vadovas priima sprendimą dėl tolimesnio pradedančiojo mokytojo darbo. Sprendimas įtvirtinamas pažyma (Pradedančiųjų pedagogų stažuotė, 2021).

Nuo 2008 metų Lietuvoje vykdoma įvadinė programa „Renkuosi mokyti“ programos dalyviams – pradedantiesiems mokytojams. Programos metu dalyviai dirba mokytoju pasirinktoje mokykloje, jiems skiriamas mentorius. Visą programos laikotarpį pradedančiajam mokytojui teikiama individuali profesinė pagalba, pedagoginis konsultavimas, jis dalyvauja tęstiniuose mokymuose kartu su kitais dalyviais. Šios programos trukmė – dveji metai („Renkuosi mokyti“ Projekto medžiaga).

Nuo 2018 iki 2022 m. Lietuvoje praktiškai išbandyta dar viena įvadinė programa pradedantiesiems mokytojams - „Tęsk“ - Pedagoginės stažuotės išbandymas“. Projektą vykdė Nacionalinė švietimo agentūra (NŠA), su pasirinktomis aukštosiomis mokyklomis. Projekto metu vyko teoriniai mokymai pradedantiesiems mokytojams ir jų mentoriams, grupinės ir individualios supervizijos. Viso projekto metu pradedantiesiems mokytojams individualų dėmesį ir pagalbą skyrė stažuotės vadovas (paskirtas universiteto dėstytojas) ir mentorius (paskirtas mokyklos). Šios programos trukmė – vieneri metai („Tęsk“ Projekto medžiaga).

Po šio projekto įgyvendinimo visoje šalyje įdiegtas pradedančiųjų mokytojų stažuotės modelis, įvadinės programos pradedantiesiems mokytojams įgyvendinimo gairės/rekomendacijos taip pat pritraukti nauji asmenys į pedagogo profesiją ir pagerėjęs pedagogo profesijos įvaizdis („Tęsk“ Projekto medžiaga).

Literatūros analizė atskleidė, kad įvadinės programos pradedantiesiems mokytojams yra privalomos ir įteisintos daugelyje Europos šalių, tačiau įvairiais atžvilgiais skiriasi programų reglamentavimas, taikymo rekomendacijos, detalumo lygis, programos įgyvendinimo trukmė, įgyvendinimo galimybės.

Privalomos įvadinės programos numatytos daugiau nei dvidešimtyje Europos šalių, tačiau mentoriaus pagalba teikiama beveik visose Europos šalyse. Pradedantiesiems mokytojams teikiama

įvairiapusė pagalba telkiant bendraamžių grupes, organizuojant mokymus ir seminarus, taikant refleksijas, teikiant reguliarių grįžtamąjį ryšį, organizuojant reguliarius susitikimus su mentoriumi.

Pedagoginės stažuotės terminas mūsų šalies strateginiuose dokumentuose oficialiai reglamentuojamas nuo 2018 m., tačiau įvadinės mokytojų programos Lietuvoje dar tik žengia pirmuosius žingsnius ir praktiškai įgyvendinamos organizuojamų projektų metu. Po Lietuvoje įgyvendinto projekto „Tęsk“ (Pradedančiųjų pedagogų stažuotė, 2021) - visoje šalyje įdiegtas pradedančiųjų mokytojų stažuočių modelis, parengtos jo įgyvendinimo rekomendacijos, tačiau vis dar trūksta konkrečios informacijos apie programos įgyvendinimo mokyklose žingsnius, įgyvendinimo galimybes, pasigendama sprendimų priėmimo iš vietos institucijų dėl programos įgyvendinimo resursų.

2. MENTORYSTĖ ŠVIETIMO SISTEMOJE

Šiame skyriuje nagrinėjama „*mentorystės*“ samprata, jos paskirtis mokykloje. Analizuojama, kuo bus paremti mentorystės santykiai, remiantis skirtingomis mokymo(si) teorijomis. Taip pat paaiškinama žodžio „*mentorius*“ sąvoka, apžvelgiamos mentoriaus turimos savybės ir gebėjimai, mentoriui keliami reikalavimai.

Nagrinėjama mentoriaus pagalba pradedančiajam mokytojui: analizuojama, kaip ir kokiose srityse mentorius teikia pagalbą pradedančiajam mokytojui, kokias paramos formas taiko.

2. 1. Mentorystės samprata

Analizuojant mokslinę literatūrą, pastebima, kad autoriai pateikia įvairių „*mentorystės*“ apibrėžimų. Jų formuluotės skirtingos, tačiau kertiniai aspektai panašūs.

Pasak Allan (2010), mentorystė yra pusiau struktūruoto vadovavimo sistema, kai vienas asmuo ar grupė žmonių dalijasi savo žiniomis, įgūdžiais ir patirtimi, kad padėtų kitiems siekti pažangos jų gyvenime ir karjere (Allan, 2010, p. 605). Taip pat mentoryste laikoma pagalba globojamam asmeniui išsiaiškinti asmenines problemas (Ikpeazu ir Onyemaechi, 2019, p. 46). Pasak Paulikienės (2014), „*mentorystė* – yra mokymasis, kurio metu konkrečioje profesinėje srityje labiau patyręs asmuo (t. y. mentorius) dalijasi patirtimi su mažiau patyrusiu asmeniu, siekdamas pagerinti jo profesinį ir asmeninį tobulėjimą. Mentorystė – tai santykiai grįsti pasitikėjimu, pagarba ir įsipareigojimu“ (Paulikienė, 2014, p. 113). Mentorystė gali reikšti neformalų dviejų šalių bendravimą: šalis, kuri turi daugiau atitinkamų žinių, išminties ar patirties (t. y. mentorius); šalis, kuri turi mažiau žinių, išminties ar patirties (t. y. globotinis) (Cotton, Neely ir Neely, 2017, p. 222).

Tradicine forma mentorystė suprantama kaip labiau patyrusio žmogaus (mentoriaus) patirties dalijimasis su mažiau patyrusiu žmogumi (globotiniu) (Misiukonis, 2020, p. 200). Pastebima, kad kai kurie autoriai tradicinę individualią mentorystę papildė naujomis sąvokomis, pavyzdžiui, „*grupinė*“ mentorystė, „*bendraamžių*“ mentorystė, „*mentorių ratas*“ ir „*bendraamžių grupių*“ mentorystė (Heikkinen ir kt., 2020, p. 355).

Mentorystės santykiai gali vystytis pagal „*klonavimo*“ modelį, „*ugdymo*“ modelį, „*draugystės*“ modelį ir „*pameistrystės*“ modelį. „*Klonavimo*“ modelis susijęs su tuo, kad mentorius stengiasi sukurti savo paties kopiją. „*Ugdymo*“ modelis remiasi saugios, atviros aplinkos kūrimu, kurioje mentorius gali ir mokytis, ir išbandyti dalykus pats. „*Draugystės*“ modelis remiasi draugiškais bendraamžių santykiais, bet ne hierarchijos principu. „*Pameistrystės*“ modelis mažiau dėmesio skiria asmeniniam ar socialiniam santykių aspektui, tačiau profesinis aspektas išlieka tikslinis (Ayinde, 2011, p. 4).

Bėgant laikui mentorystės samprata keičiasi. Šiandien mentorystė apibūdinama kaip „asmeninio tobulėjimo skatinimas, pagrįstas abipusiais santykiais tarp tam tikroje srityje aukštesnę kvalifikaciją turinčio bei mažiau patyrusio asmens, tačiau pagrindinis santykių principas – galimybė abėjoms pusėms mokytis vienai iš kitos“ (Mentorių pagalbos gidas, 2019). Vis dažniau akcentuojama, kad mentorystė turi būti savanoriški, lygybe, atvirumu ir pasitikėjimu grįsti santykiai tarp mentoriaus ir globotinio (Ikpeazu, ir kt., 2019, p. 44).

Išskiriamos dvi mentorystės formos – *formalioji* ir *neformalioji*.

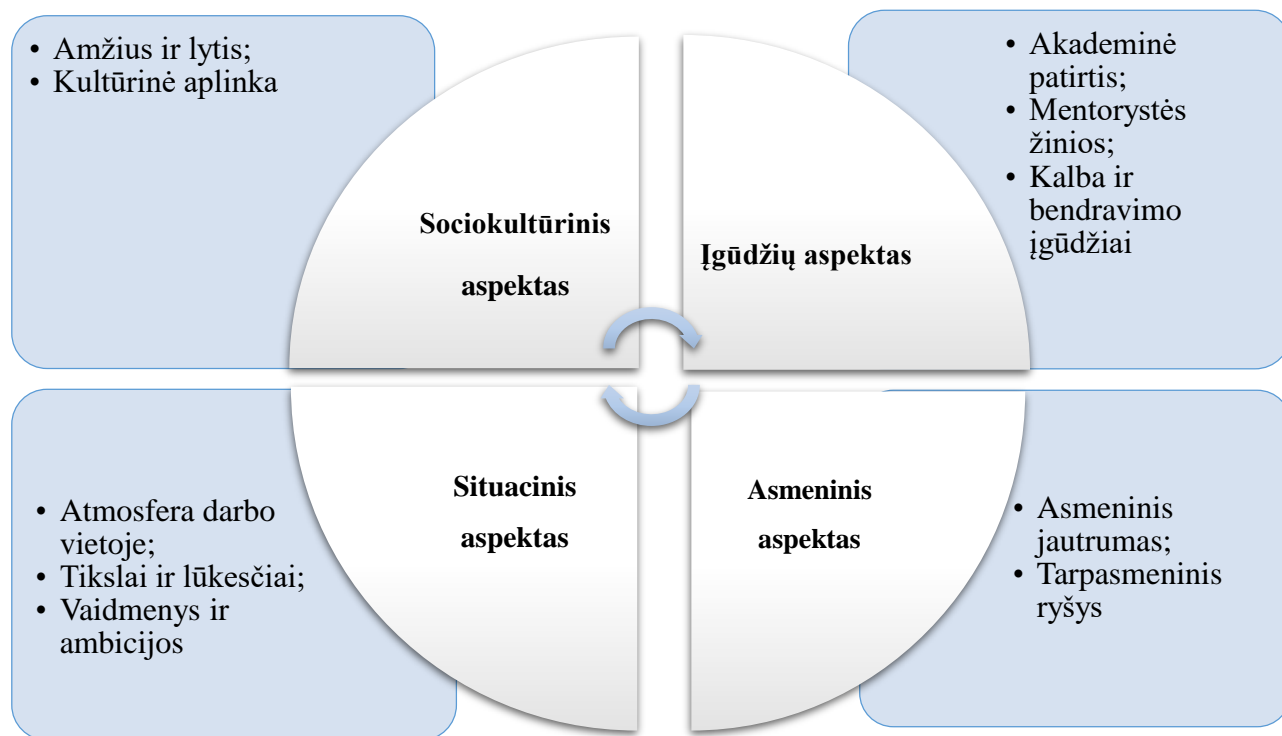
Formalioji mentorystė apibūdinama kaip procesas, kurį sankcionuoja ir valdo organizacijos, siekdamas socializuoti naujus narius, palengvinti santykių kūrimąsi ir padidinti galimybes gauti pagalbą (Cotton ir kt., 2017, p. 225). Vaidmenys ir pareigos formalioje mentorystėje paprastai yra aiškiai apibrėžtos. Mentorius ir globotinis gali iš anksto susitarti dėl susitikimų nustatytoje vietoje ir reguliariais laiko tarpais, užsirašyti ir riboti diskusijų laiką (The Mentor Handbook, 2013). *Neformalioji* mentorystė, dar vadinama tradiciniu arba natūraliu mentoriavimu. Neformalios mentorystės santykiai - tai santykiai, kurie vyksta spontaniškai, grindžiami abipuse pagarba, ryšio kūrimu (Ikpeazu, ir kt., 2019, p. 44), į šiuos santykius organizacija nesikiša ir nekontroliuoja. Paprastai pradedantysis mokytojas gali kreiptis į labiau patyrusį kolegą ir paprašyti pagalbos bei patarimų, susitikti esant poreikiui (The Mentor Handbook, 2013). Tyrimų rezultatai rodo, kad formalioji mentorystė yra veiksmingesnė nei jokios mentorystės, tačiau formali mentorystė paprastai nėra tokia veiksminga kaip neformali mentorystė (Cotton ir kt., 2017, p. 225).

Analizuojant mentorystės santykius, derėtų vengti šių stereotipų (The Mentor Handbook, 2013):

- *mentorius yra vyresnis už globotinį*. Ši nuomonė gali būti susiformavusi nuo klasikinių pavyzdžių, pavyzdžiui, Mentoriaus ir Telemacho santykiai, Sokrato ir Platono santykiai, tačiau to nereikėtų laikyti taisykle ir šiuolaikiniame pasaulyje. Mentorius gali būti jaunesnis už globotinį, jei jis turi reikiamų mentorystės įgūdžių ir patirties;
- *mentorystės santykiai yra natūraliai besiplėtojantys santykiai*. Tai gali būti tiesa, jei kalbama apie neformalios mentorystės santykius, tačiau sėkmingi formalios mentorystės santykiai taip pat galimi ir neretai plėtojasi tarp mentoriaus ir globotinio;
- *mentorystė reikalauja daug laiko*. Mentorystės trukmė yra skirtinga ir priklauso nuo globotinio asmeninių tikslų. Paprastai individuali mentorystės sesija trunka iki dviejų valandų. Kitiems - visas mentorystės procesas gali trukti vos šešis mėnesius, o tretiems jis gali tęstis ne vienerius metus;
- *mentorystė yra vienpusis procesas*. Dažnai potencialūs mentoriai mano, kad mentorystė kaip intervencija prisideda tik prie žinių gilinimo globotiniui, o mentorius gauna labai

mažai naudos. Tačiau iš tiesų mentorystė yra abipusis kelias į sėkmę. Ji suteikia galimybę keistis žiniomis ir patirtimi.

Mentorystės santykiai nėra vien mentoriaus ir globotinio rankose, jie gali priklausyti nuo daugelio aspektų: sociokultūrinio aspekto, įgūdžių aspekto, asmeninio aspekto, situacinio aspekto (žr. 3 pav.):



Šaltinis: adaptuota pagal The Mentor Handbook, 2013

3 pav. *Aspektai, darantys įtaką mentorystės santykiams*

Sociokultūriniais veiksniais priskiriama kultūrinė aplinka, amžius ir lytis; įgūdžių aspektas apima mentoriaus sukaupią akademinę patirtį, turimas mentorystės žinias ir kalbos bei bendravimo įgūdžius; asmeninis aspektas apima mentoriaus ir pradedančiojo mokytojo asmeninį jautrumą, tarpasmeninio ryšio kūrimą; situaciniams veiksniais priskiriama mentoriaus ir pradedančiojo mokytojo keliami tikslai ir turimi lūkesčiai, atliekami vaidmenys, turimos ambicijos ir atmosfera darbo vietoje. Kultūrinė aplinka, kurioje vyksta mentorystės procesas taip pat amžiaus ir lyties skirtumai (sociokultūrinis kontekstas) gali turėti įtakos santykiams. Pavyzdžiui, jei mentoriaus ir pradedančiojo mokytojo amžiaus skirtumas bus mažesnis, galimai šie žmonės turės daugiau bendrų interesų ir kurs draugyste bei bendradarbiavimu paremtus santykius, nei esant dideliame amžiaus skirtumui tarp globotinio ir jo mentoriaus; Mentoriaus sukaupia patirtis, mentorystės žinių turėjimas ir bendravimo įgūdžiai (įgūdžių aspektas) taip pat gali turėti įtakos santykiams. Pavyzdžiui, mentorius, turintis gerus bendravimo įgūdžius, gebės lengviau rasti priėjimą prie globotinio,

santykiuose bus lankstus, sukalbamas ir bendradarbiaujantis nei mentorius, turintis menkus bendravimo įgūdžius. Globotiniui ir jo mentoriui nepavykus rasti abipusio ryšio – įžvelgiama rizika, kad mentorystės santykiai klostysis sėkmingai. Galiausiai, situacija ir kontekstas, kuriame vyksta mentorystė (situacinis aspektas) gali turėti įtakos santykiams. Pavyzdžiui, jei darbo atmosfera yra labai formali ir konkurencinga, sėkmės tikimybė yra mažesnė nei mažiau konkurencingoje aplinkoje kur vyrauja pasitikėjimas ir lygybė.

Analizuojant mentorystę mokykloje, nustatyta, kad mokyklos aplinkoje mentoryste laikomi laikini, abipusiai santykiai tarp dviejų mokytojų - vieno, turinčio profesinės praktikos, patirties, ir vieno pradedančiojo arba naujoko pradedančio dirbti konkrečioje mokykloje. Šiuo atveju mentorystės tikslas - suteikti naujam mokytojui paramą, kuri padėtų jam ar jai sėkmingai dirbti mokykloje (Karkowska ir kt., 2017, p. 6). Autukevičienė (2013) mano, kad geriausiai mentorystės esmę nusako mentorystei keliami tikslai: profesinė ir emocinė parama pradedantiesiems mokytojams, profesinio tobulėjimo palengvinimas, asmeninis tobulėjimas, prisitaikymas ir socializacija institucijoje (Autukevičienė, 2013, p. 12). Fullanas ir Hargreavesas (2000) pabrėžė, kad mentorystė socializacijos procese turėtų būti mokyklos perkultūrinimo priemonė, kurią gali lydėti aiškiai nustatytos priemonės ir tikslai. Šiame perkultūrinimo procese mentoriai užima lemiamą poziciją apibrėžiant socializacijos pobūdį. Mentorai gali arba laikytis konservatyvaus socializacijos požiūrio, kuriuo stengiamasi išlaikyti vyraujančią situaciją ir priversti naują įsitraukti į tas aplinkybes, arba, priešingai, skatinti ugdytinių įgalinimą ir lyderystę iš naujo kurti savo profesinės bendruomenės kultūrą. Mentorai pradedančiųjų pedagogų socializacijos procese turėtų būti laikomi lygiaverčiais ir palaikančiais kolegomis, kurie kartu su ugdytiniais kuria ir keičia bendruomenę abipusiais santykiais (Fullanas ir Hargreavesas, 2000, cit. iš Heikkinen ir kt., 2020, p. 357).

Tyrimai atskleidžia, kad nuo ugdymo įstaigos sukaupto žinių bagažo, pasirengimo organizuoti mentorystės procesą priklauso pradedančiojo mokytojo sėkmė sėkmingai socializuotis pirmaisiais pedagoginio darbo metais, nes mentorystė yra svarbi mokymo ir ugdymo priemonė, padedanti siekti profesinio tobulėjimo organizacijoje. Tai pagrindinė žmogiškojo tobulėjimo forma, kai vienas asmuo investuoja laiką, energiją ir technines žinias, kad padėtų kitam asmeniui augti ir ugdyti jo gebėjimus (Ayinde, 2011, p. 4).

Musneckienė (2020) remiasi Fletcher (2000), teigia, kad „mentorystė – tai vadovavimas ir palaikymas, siekiant palengvinti pradedančiųjų mokytojų sunkų perėjimą; tai yra situacijos švelninimas, įgalinimas, nuraminimas, taip pat vadovavimas, valdymas ir mokymas“ (Fletcher, 2000, cit. iš Musneckienė, 2020, p. 28).

Pasak Pavao (2018), mentorystės procesas paremtas nuolatiniu profesiniu tobulėjimu, mentorystė mažina izoliacijos jausmą, didina pasitikėjimą savimi, savigarbą ir profesinį augimą

(Pavao, 2018, p. 2). Mentorystė veikia kaip asmeninio ir personalo ugdymo priemonė, kurią pasitelkęs mokinys tampa lygus tarp lygiųjų (Hroshovenko, Hurkova, Lozenko, Onyshchenko, Tsapko ir Zubtsova, 2022, p.176).

Santykiai mentorystėje priklauso ir nuo to, kokiomis mokymosi teorijomis bus vadovaujama organizuojant mentorystės procesą. Darbe apžvelgiamos šios teorijos: *biheavioristinė, kognityvizmo, konstruktyvistinė, kontekstinio mokymosi, mokymosi bendradarbiaujant* ir *humanistinė* teorijos.

Tradiciškai mentorystė remiasi *biheavioristine mokymosi* teorija (teorijos pradininkai: Pavlov, Skinner, Watson) (Jatkauskienė ir Tolutienė, 2012, p. 32). Anot biheavioristų išmokstama tik gavus stimulą iš aplinkos (Heikkinen ir kt., 2020, p. 357). Ši mokymosi teorija suteikia daugiau iniciatyvos mokytojui nei besimokančiajam, nes jo vaidmuo yra gana pasyvus. Biheaviorizme svarbus elgesys ir sąlyginės emocijos. Čia daugiausia dėmesio skiriama mokymuisi ir daug mažiau - tarpasmeniniams santykiams. Biheaviorizme mentoriaus vaidmenį galima prilyginti trenerio vaidmeniui. Būdamas ekspertas jis pranoksta globotinį. Mokymosi procese mentorius kuria tikslus, nurodymus ir visomis įmanomomis priemonėmis stengiasi paaiškinti globotiniui turinį. Mentorius šiame etape vertinamas kaip techninė pagalba (Hroshovenko ir kt., 2022, p.178), kaip lyderis arba instruktorius, nurodantis, kaip spręsti problemas, perduodantis faktines žinias ir ugdantis objektyvų mąstymą (Hroshovenko ir kt., 2022, p.174). Nors besimokantysis ir pateikia įvairius atsakymus, bet tik mokytojas gali kontroliuoti stimulus (Jatkauskienė ir kt., 2012, p. 32).

Pagal *kognityvizmo teoriją*, besimokantysis pereina šiuos etapus: informacija ateina iš išorės, filtruojama ir apdorojama trumpalaikėje atmintyje, tada ji perkeliama į ilgalaikę atmintį, kur ji įsilieja į turimas žinias ir lieka ilgalaikėje atmintyje. Informacijos apdorojimas ir iš jo gautos žinios yra kognityvizmo centre. Čia suvokimas suprantamas kaip aktyvus informacijos apdorojimo procesas. Kitaip nei biheaviorizmas, kognityvizmas ypatingą dėmesį skiria procesui, vykstančiam žmogaus smegenyse. Čia šie procesai tiriami, diferencijuojami ir organizuojami pagal jų funkcijas. Kognityvizmas daugiausia dėmesio skiria problemų sprendimui (Hroshovenko ir kt., 2022, p.175).

Konstruktyvizmas remiasi lanksčiais elgesio modeliais arba savo žiniomis (Andriekienė, Anužienė, Jatkauskas ir Zubrickienė, 2008; Hroshovenko ir kt., 2022). *Konstruktyvizmu* grįstas mokymas yra suprantamas kaip besimokančiojo įsipareigojimas konstruoti savo asmeninę sampratą (Jatkauskienė ir kt., 2012, p. 113). Konstruktyvizme mentorius veikia kaip pradedančiojo mokytojo galimų pokyčių ir asmenybės tobulėjimo motyvatorius ir partneris (Hroshovenko ir kt., 2022, p. 176).

Remiantis *kontekstinio mokymosi* teorija teigiama, kad profesinių įgūdžių būsimasis mokytojas turi mokytis aplinkoje, kurioje tie įgūdžiai bus naudojami (Monkevičienė ir Rauseckienė, 2010, p. 15), o *mokymo(si) bendradarbiaujant* teorija (pradininkas – Dewey) aiškinama, kad

pradedančio dirbti mokytojo mokymosi sėkmę lemia socialiniai ryšiai ir bendradarbiavimas su labiau patyrusiu kolega, darbas kūrybinėse grupėse (Monkevičienė ir kt., 2010, p. 15).

Tuo tarpu šiuolaikinių *humanistinių teorijų* šalininkai (Maslow, Rogers) akcentavo besimokančiojo prigimtį. Humanistai daro prielaidą, kad mokymosi stimulai kyla iš socialinio konteksto, o teisingi besimokančiojo sprendimai priklauso nuo individualios besimokančiojo patirties ir asmeninių savybių. Savarankiškas mokymasis ir individualių tikslų numatymas humanistams reiškia natūralų procesą (Andriekienė ir Anužienė, 2006, p. 65). Įveikiant kylančius sunkumus labai svarbus yra mentorius, jis teikia paramą besimokančiajam ir leidžia jam atlikti aktyvų vaidmenį šiame procese. Humanistiniame požiūryje mentorius yra patarėjas ir treneris. Bendradarbiavimas čia grindžiamas grįžtamoju ryšiu, o mentorius yra pavyzdys sėkmingo mokymo klausimais (Hroshovenko ir kt., 2022, p. 175).

Tikėtina, kad vadovaujantis tradicinėmis mokymo(si) teorijomis mentorystės santykiai bus paremti mentoriaus kontroliuojamais stimulais, o vadovaujantis šiuolaikinėmis mokymosi teorijomis mentorystės santykiai bus paremti bendradarbiavimo ir kolegialumo principais šiuolaikinėse mentorystės praktikose. Kitaip sakant, mentorystės santykiai gali vystytis pagal „*Ugdymo*“ modelį (saugios, atviros aplinkos kūrimas, kurioje gali mokytis ir mentorius, ir pradedantysis mokytojas) ir „*Draugystės*“ modelį, remiasi draugiškais santykiais, sudaromos galimybės formalaus, neformalaus ir savaiminio mokymosi veikloms, kurios palengvina tiek globotinio, tiek mentoriaus tobulėjimą ir mokymąsi (Ayinde, 2011, p. 4).

Siekiant suprasti žodžio „*mentorius*“ reikšmę, verta prisiminti, kad ši sąvoka atkeliavusi dar iš Antikos laikų ir yra kildinama iš Homero kūrinio „*Odisėja*“. Šiame pasakojime Itakės karalius Odisėjas išvyksta į Trojos karą. Prieš išvykdamas jis palieka savo ištikimo tarno Mentoro globai karališkąją valdą ir sūnų Telemachą. Mentoras atliko savo pareigas tapdamas Telemachui tėvo pakaitalu, mokytoju, pavyzdžiu, vadovu, ekspertu ir draugu (Karkowska, ir kt., 2014, p. 6).

Remiantis šiuo pasakojimu, galima teigti, kad žodis „*mentorius*“ įgavo pavyzdingo vyresniojo globotinio, ugdytojo reikšmę, tačiau mokymosi teorijoms tobulėjant – literatūroje pastebima įvairesnių šios sąvokos paaiškinimų.

Pasak Hume, Kelly, ir Walker (2002) mentoriai gali būti laikomi: *mokytojais* - jie gali ugdyti savo globotinio intelektinius ir karjeros įgūdžius; *rėmėjais* - padeda globojamiems asmenims, saugo, skatina ir remia; mentoriai gali veikti kaip *patarėjai* ir teikti patarimus, moralinę paramą ir globą, išklauso, aiškinasi ir pataria; mentoriai gali veikti tiesiog kaip *vadovai*; mentoriai gali būti *pavyzdžiai* savo globotiniams - gali teikti meistriškumo standartą, kurio sieks globotinis (Hume, Kelly ir Walker, 2002, p. 3). Mentorius vadovauja santykiams, skatina, ugdo, moko, siūlo abipusę pagarbą ir reaguoja į globotinio poreikius (Koutsouk, 2022, p. 1), kitam suaugusiajam gali reikštis įvairiomis

situacijomis, bet labiausiai – *pagalbininku, gidu, mokymosi vis gyvenimą konsultantu* (Teresevičienė ir kt., 2008, p. 46).

Pasak Pukelio ir kt., (2002), mentoriumi vadinami specialiomis kompetencijomis pasižymintys patyrę darbuotojai, betarpiškai vadovaujantys būsimojo specialisto praktikai darbo kolektyve (Pukelis ir kt., 2002, p. 29) taip pat mentorius gali būti apibūdinamas kaip *vadovas, mokytojas, auklėtojas, nuolatinis įkyrus patarėjas* (Tarptautinis žodžių žodynas, 1985).

Kai kuriose šalyse (Didžiojoje Britanijoje, Jungtinėse Amerikos Valstijose, Kanadoje ir kt.) mentorius dar vadinamas *asocijuotu mokytoju, klinikų vadovu, bendradarbiaujančiu mokytoju* (Pukelis ir kt., p. 32), o tobulėjant mokymosi teorijoms, mentoriaus vaidmuo iš autoritetingo, vyresniojo eksperto tapo *kritišku draugu ir dialogo partneriu*, ugdytinis mentorystės santykiuose laikomas aktyviu, kritiškai ir reflektvyviai mąstančiu asmeniu (Heikkinen ir kt., 2020, p. 357).

Mokykloje mentorius – apibrėžiamas kaip *patyręs pedagogas*, individualiai globojantis pradedantįjį dirbti mokytoją, skatinantis jo asmeninę saviugdą ir profesinių, praktinių kompetencijų tobulinimą, laiduojantis integracijos į ugdymo instituciją bei karjeros sėkmę (Jatkauskienė ir kt., 2012, p. 129). Į mentorių žiūrima ne tik kaip į sektiną pavyzdį pedagoginiais klausimais ar konsultantą pamokų organizavimo klausimais, bet ir kaip į asmenį, turintį aiškias profesines nuostatas (Hroshovenko ir kt., 2022, p.173).

Mentorystės mokykloje tikslai (The Mentor Handbook, 2013):

- *Besimokančiajam* - teikti veiksmingą paramą globotiniams trimis pagrindiniais lygmenimis: *asmeniniu, emociniu ir socialiniu*;
- *Mentoriui* - suteikti pakankamą ir veiksmingą naudą mentoriams tais pačiais trimis lygmenimis: *asmeniniu, emociniu ir socialiniu*;
- *Mokyklai* - socialinė ir profesinė mentorystės nauda mokymo įstaigai ir (arba) organizacijai.

Mokslinėje literatūroje skirtingi autoriai aprašo mentoriui reikalingas kompetencijas. Kompetencijos – tai turimi asmens vidiniai (žinios, gebėjimai, asmeninės savybės, patirtis, nuostatos ir kt.) ir išorės (profesijų atstovų, dokumentų tinklai, duomenų bazės ir kt. šaltiniai (Jatkauskienė ir kt., 2012, p. 75). Šiuos kriterijus atitinkantys mentoriai sėkmingai dirba ne tik įvairiose organizacijose, bet ir mokyklose.

Mentorius paprastai yra patyręs specialistas, turintis reikiamas profesines kompetencijas, besivadovaujantis tokiomis vertybėmis: kaip noras padėti, pasitikėjimas savimi ir kitais žmonėmis. Mentorius visada galvoja apie žinių ir patirties perdavimą pradedantiems mokytojams, kad jie galėtų sustiprinti pasitikėjimą savimi, vertinti save, kaip savo srities specialistą (Augustinienė ir Ciuciulkienė, 2013, p. 73).

Žukauskaitė, remdamasi „Mentor“ organizacijos rekomendacijomis (2014) išskiria šias mentoriaus savybes: *„nuoširdus noras padėti jaunam žmogui siekti tikslų ir priimti sprendimus; pagarbus elgesys su savo globotiniais; gebėjimas išklaudyti globotinį, suprantamai reflektuoti savo mintis; būti empatiškam – gebėti įsijausti į globotinį, jį suprasti; kurti ryšį, aktyvius bendradarbiavimo su globotiniu santykius“* („Mentor“, 2014, cit. iš Žukauskaitė, 2014, p. 81).

Savanorių mentorių vadove (2010) taip pat kalbama apie anksčiau minėtas mentoriaus asmenines savybes, papildomai išskiriamos dalykinės savybės: *aktyvus ir kompetentingas profesinėje srityje, skiriantis pakankamai laiko mentorystei, turintis dalykinės patirties ir gebantis ja pasidalinti, nuolat tobulėjantis* (Savanorių mentorių vadovas, 2010).

Pavao (2018) mano, kad mentorius turėtų atitikti šiuos kriterijus: *turėti vadovavimo kitiems patirties, gerus bendravimo įgūdžius, gebėjimą dirbti pedagoginio pobūdžio darbą*. Mentorius turėtų tenkinti pradedančiojo mokytojo profesinius poreikius, taip pat teikti ekspertų patarimus mokymo programos ir mokymo klausimais (Pavao, 2018, p. 3).

Pukelis ir kt., (2002) mentoriui kelia šiuos reikalavimus - *tai patyręs mokytojas, iškili asmenybė, tikintis pedagoginės veiklos reikšmingumu, mylintis savo darbą, besilaikantis pedagoginės etikos reikalavimų*. Jis turi gebėti: *žinoti informacinių technologijų galimybes ir, kaip jas pritaikyti; rengti mokomąją medžiagą; dalyvauti projektinėje veikloje; organizuoti komandinį darbą; taikyti aktyvius mokymo metodus; mokymo procese taikyti įvairias konsultavimo metodikas, teikti grįžtamąjį ryšį* ir kt. (Pukelis ir kt., 2002, p. 33).

Mentorius savo darbo specifika yra mokytojas ir dalinai andragogas – suaugusiųjų švietimo srities specialistas, teikiantis paslaugas suaugusiam besimokančiam asmeniui, pastarajam siekiant įgyti naujų žinių, kompetencijų, atnaujinti turimas žinias, kompetencijas, tobulintis įvairiose jam aktualiose srityse (Jatkauskienė ir kt., 2012, p. 20). Dėl šios priežasties mentoriui būtina vadovautis ir pastarojo turimomis kompetencijomis. Andragogas privalo turėti *profesinių ir asmeninių kompetencijų*. Išskiriamos *asmeninės kompetencijos*: autentiškumas (gebėjimas adekvačiai reikšti jausmus, nes jie daro įtaką elgesiui); entuziazmas (mėgstančiam savo profesiją, dalyką žmogui lengviau juo sudominti kitus); humoro jausmas (padeda sudominti, nuraminti, nukreipti dėmesį kylant įtampai). *Profesinę kompetenciją* sudaro: socioemocinis jautrumas (gebėjimas suprasti, padrąsinti, užtikrinti konfidencialumą); gebėjimas inicijuoti bendradarbiavimą ir spręsti problemas (Teresevičienė ir kt., 2008, p. 46).

Siekiant kompetingai veikti mentorius turi turėti *bendrujų žinių* (padėti suprasti mokymo reiškinį, profesinės veiklos problemas, mokymo procesą); *specifinių aplinkos žinių* (padėti socializuotis – atskleisti įstaigos kultūrą); *procedūrinių žinių* (jos atskleidžia mentoriaus veiklos procedūras, gebėjimą lyginti, apibendrinti, vertinti metodus, veiklos būdus); *formalizuotų gebėjimų*

(tai turimų veiksmų, metodų, procedūrų, instrumentų, kuriais gebama naudotis – visuma); *empirinių gebėjimų* (šie gebėjimai įgyjami profesinės patirties įgijimo metu, kilę iš profesinės veiklos); *bendravimo gebėjimų* (gebėjimai, skirti komunikacijai su kitais asmenimis užtikrinti. Šiems gebėjimams priskiriami – empatija, gebėjimas išklaudyti, patarti, vesti derybas, dirbti komandoje ir kt.); *kognityvinių gebėjimų* (tai yra intelektualiniai veiksmai - gebėjimas mąstyti įvairiais būdais, analizuoti ir spręsti problemas) (Andriekienė ir kt., 2008, p. 142).

Nacionalinės švietimo agentūros išleistame leidinyje „Pradedančiųjų pedagogų stažuotė“ (2021) išskiriamos *bendrosios ir dalykinės* mentoriaus kompetencijos. *Bendrosios mentoriaus kompetencijos*: Asmeninė kompetencija (pasitikėti savimi, būti atsakingam už savo konsultacijų kokybę ir turinį, poveikį kitam; nebijoti, neturėti atsakymo; gebėti prisitaikyti prie pokyčių; gerbti save ir pagarbiai elgtis su pradedančiuoju mokytoju); Socialinė kompetencija (norai bendrauti, palaikyti emocinį kontaktą su pradedančiuoju mokytoju); Informavimo ir komunikavimo kompetencija (apima mokėjimą bendrauti, gebėjimą keistis informacija ir ją teikti, gauti grįžtamąjį ryšį, organizuoti pasitarimus, refleksijas); Vadybinė kompetencija (gebėjimas planuoti savo asmeninį laiką, esamus išteklius, priemones, susitikimų laiką su pradedančiuoju mokytoju); Suaugusiųjų mokymo/konsultavimo kompetencija (reiškia – gebėjimą teikti konsultacijas pradedančiajam mokytojui rūpimais klausimais. Konsultuodamas mentorius turi pateikti pavyzdžių, kritinių klausimų ir reflektuoti taip, kad skatintų pradedančiojo mokytojo profesinį augimą); Patirties reflektavimo kompetencija (gebėjimas kritiškai ir atvirai reflektuoti savo įgytą patirtį, dalytis ja su pradedančiuoju mokytoju) (Pradedančiųjų pedagogų stažuotė, 2021).

Didaktinės kompetencijos padeda mentoriui pažinti globotinį, projektuoti ugdymo turinį, organizuoti į ugdytinius orientuotą ugdymo procesą, kurti saugią ir motyvuojančią mokymosi aplinką, vertinti savo veiklos rezultatų kokybę. Išskiriamos šios didaktinės kompetencijos: ugdymo(si) turinio atrankos kompetencija (profesionalaus ugdymo turinio parinkimas pagal temą, integralumą, ugdymo planus/programas, strateginius tikslus ir pan.); Ugdymo(si) planavimo kompetencija (kokybiškas ugdymo turinio planavimas, pritaikant skirtingus metodus, priemones, turinį, būdus ir užduotis); Ugdymo(si) proceso organizavimo kompetencija (suplanuoto ugdymo(si) turinio įgyvendinimas); Ugdymo(si) technologijų taikymo kompetencija (gebėjimas taikyti įvairias technologijas, strategijas, informacines komunikacines priemones, platformas, atsižvelgiant į ugdymo(si) turinį, edukacinę aplinką, ugdytinių mokymosi poreikius ir ugdymo tikslus); Ugdymo(si) aplinkos kūrimo kompetencija (gebėjimas kurti ugdymo(si) aplinką (Pradedančiųjų pedagogų stažuotė, 2021).

Vakarų Europoje, Kanadoje ir JAV labai dažnai asmeninės savybės yra įvardijamos „*bendroja kompetencija*“. Keletas pavyzdžių: būti iniciatyviam (imtis priemonių anksčiau nei to

reikalauja susiklosčiusi situacija, užbėgti įvykiams už akių); būti nepriklausomam (atsakingai atlikti veiklos uždavinius, niekam nekontroliuojant ir niekam nepadedant); efektyviai dirbti (atlikti profesines užduotis su mažiausiomis sąnaudomis per nustatytą laiką); gebėjimas kooperuotis (gebėjimas dirbti drauge su kitais grupėje; gebėjimas valdytis (išlikti ramiam sunkiose ir nemaloniuose situacijose); gebėjimas bendrauti (aiškinti naujus dalykus taip, kad visiems būtų suprantama, gebėjimas išklaudyti, suprasti ir perduoti naują informaciją kitiems); gebėjimas būti lanksčiam (rūpinimasis perduoti kitiems ir prisiimti iš kitų dalį atsakomybės) (Jatkauskienė ir Jovarauskaitė, 2011, p. 124).

Monkevičienė ir kt. (2010) straipsnyje apibrėžiamos mentoriaus kompetencijos neskirstomos į bendrąsias ir dalykines kompetencijas, tačiau jose galima išvelgti prieš tai minimų kompetencijų aspektų: *asmeninė kompetencija* – tai mentoriaus vertybinės nuostatos ir gebėjimai globoti pradedantįjį pedagogą, teikiant emocinę ir profesinę paramą; *Socialinė kompetencija* – gebėjimas padėti socializuotis pradedančiajam mokytojui, įsiliesti į kolektyvą, dalyvauti socialinėse sąveikose; *Informavimo kompetencija* – būtinos informacijos, susijusios su tiesioginių darbo funkcijų atlikimu, ugdymo institucija, ugdymo procesu ir jo įgyvendinimu – teikimas globotiniui; *Komunikavimo kompetencija* – mentoriaus gebėjimas aktyviai klausytis, bendrauti ir bendradarbiauti, diskutuoti ir teikti grįžtamąjį ryšį. *Ugdymo planavimo, modeliavimo, didaktinė kompetencija* - gebėjimas padėti suprasti pradedančiajam mokytojui praktinius mokymo pagrindus; *Profesinių ryšių skatinimo kompetencija* - gebėjimas padėti globotiniui tapti aktyviu mokyklos bendruomenės nariu; *Vertinimo kompetencija* - mentoriaus gebėjimas vertinti pradedančiojo mokytojo kompetencijas, ugdymo kokybę; *Refleksijos skatinimo kompetencija* – gebėjimas teikti grįžtamąjį ryšį globotiniui ir skatinti jį savarankiškai įsivertinti savo veiklą; *Vadybinė kompetencija* – gebėjimas vadovauti globotinio profesinių ir dalykinių kompetencijų plėtotei; *Tarpininkavimo kompetencija* – gebėjimas padėti integruotis į bendruomenę, užmegzti profesinius ryšius; *Didaktinė kompetencija* - tai mentoriaus gebėjimas skatinti ir organizuoti globotinio mokymąsi bendradarbiaujant, modeliuojant, sprendžiant problemas; *Konsultavimo kompetencija* - tai gebėjimas taikyti įvairias konsultavimo strategijas ir būdus, skatinančius globotinio profesinį tobulėjimą (Monkevičienė ir kt., 2010, p. 19).

Apibendrinant galima teigti, kad mentorystės apibrėžimas glaudžiai siejasi su Baker ir kt. (2010) mintimi, kad mentorystė - tai ilgalaikiai individualūs santykiai tarp naujoko ir eksperto, kuris remia globotinio profesinį, akademinį ar asmeninį tobulėjimą (Baker ir kt., 2010, p. 157).

Mentorystės mokykloje paskirtis yra teikti visapusišką paramą pradedančiajam mokytojui, siekiant pakloti pamatus sėkmingam ir ilgalaikiam darbui mokykloje. Pastebima, kad tradiciškai mentorystė rėmėsi biheavioristine mokymosi teorija ir žinių perdavimo modeliu, tačiau bėgant metams vis dažniau perimamos šiuolaikinių mokymosi teorijų idėjos, kurios skatina besimokantįjį kritiškai

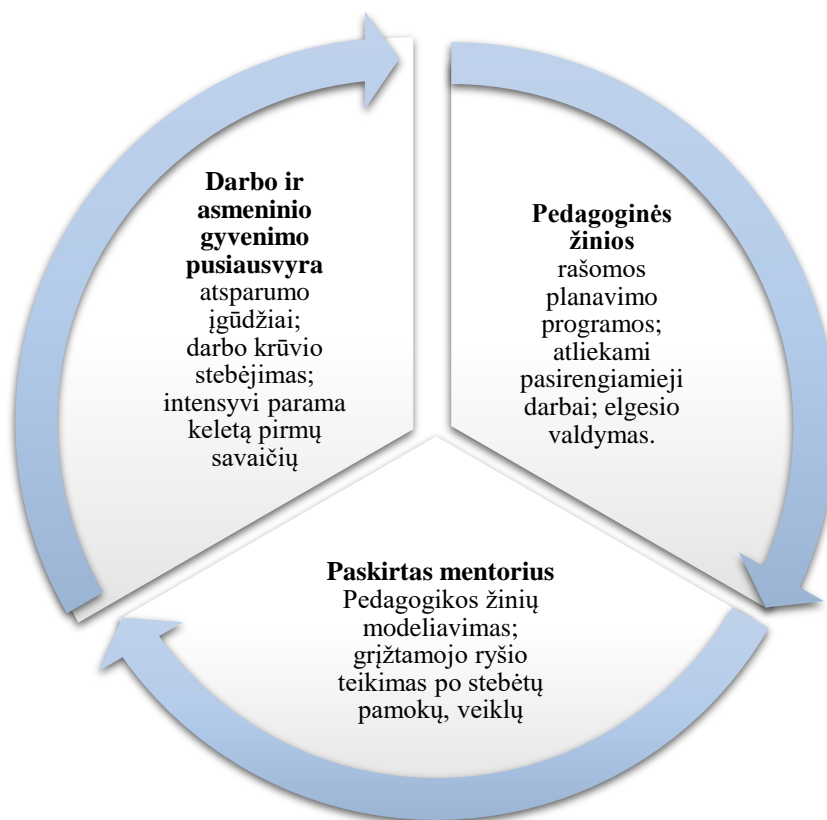
mąstyti, konstruoti žinias, įgyti ir savarankiškai išbandyti skirtingus praktinius metodus. Vadovaujantis šiomis teorijomis mentoriaus ir pradedančiojo mokytojo santykiai paremti lygiaverčiais santykiais ir bendradarbiavimu.

Mentorius mokykloje apibūdinamas kaip labiau patyręs mokytojas, globojantis pradedantįjį dirbti mokytoją, skatinantis jo asmeninę ir profesinę ūgtį. Mokslininkai išskiria skirtingas mentoriui reikalingas kompetencijas taip parodydami, kad iš mentoriaus tikimasi kompetentingumo, aukštų standartų ir atitinkamo pasirengimo.

2. 2. Mentoriaus pagalba pradedančiajam mokytojui

Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir pagalbos jiems teikimo pirmaisiais pedagoginio darbo metais poreikių ir galimybių tyrimo ataskaitoje (2013) aprašytas tyrimas, kuriuo buvo siekiama identifikuoti ir įvertinti pirmaisiais pedagoginio darbo metais teikiamą ir reikalingą pagalbą pradedantiesiems mokytojams, jiems organizuojant pedagoginį procesą ir planuojant karjerą (Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir pagalbos jiems teikimo pirmaisiais pedagoginio darbo metais poreikių ir galimybių tyrimo ataskaita, 2013). Tyrimas atliktas su pirmus metus mokyklose dirbančiais mokytojais, išskiriami aspektai apibūdina pradedančiųjų mokytojų patirtus sunkumus, realiai nesant paskirtam mentoriui arba esamam mentoriui dirbant nenuosekliai. Įvardijami šie sunkumai: mokinių motyvacijos trūkumas (3, 88 balo iš 5 galimų); didelė atsakomybė (3, 86 balo iš 5); darbas su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių (3, 53 balo iš 5); didelis dokumentacijos kiekis (3, 39 balo iš 5) (Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir pagalbos jiems teikimo pirmaisiais pedagoginio darbo metais poreikių ir galimybių tyrimo ataskaita, 2013).

Panašus tyrimas buvo atliktas ir Australijos mokslininkų (Hudson, 2012). Pagrindinės tyrimo išvados atskleidė problemas, su kuriomis susidūrė mokyklų pradedantieji mokytojai (žr. 4 pav.).



Šaltinis: adaptuota pagal Hudson, 2012.

4 pav. *Didesnė parama pradedantiems mokytojams*

Paaikškėjo, kad pagrindinės pradedančiųjų mokytojų problemos buvo susijusios su mokinių elgesio valdymu taip pat darbo bei asmeninio gyvenimo pusiausvyros kūrimu, trūko atsparumo.

Sukurti darbo ir asmeninio gyvenimo pusiausvyrą pradedantiems mokytojams gali būti sudėtinga užduotis, todėl reikia stebėti jų darbo krūvį. Mentorius, teikdamas intensyvią paramą turėtų pasidalinti strategijomis, kurios padeda atrasti balansą tarp asmeninių ir darbo santykių. Pasidalindamas profesinėmis žiniomis mentorius formuoja pradedančiųjų įgūdžius, kurie padeda pasirengti ugdomajam procesui, darbui su mokinių klase (Hudson, 2012, p. 80).

Su šiais ir kitais iššūkiais susiduria ir bendrojo ugdymo mokykloje dirbantys mokytojai. Būtent dėl šių priežasčių mentoriai, turintys pakankamai žinių, įgūdžių, kompetencijų ir praktikos, palengvintų kiekvieno pradedančiojo mokytojo pedagoginį procesą o kartu su juo kylantį nerimą, kadangi mentoriai gali užmegzti glaudžius, palaikančius darbo santykius su globotiniais, sukurdami pagarbos, ir pasitikėjimo pagrindą.

Autukevičienė ir Monkevičienė (2013), remiantis užsienio ir Lietuvos mokslininkais, išskiria mentoriaus kompetencijų modelius: *vaidmenų modelis*; *funkcinis modelis*; *mentoriaus elgsena grindžiamas modelis*, *asmens savybių ir tarpasmeninių vaidmenų teorija grindžiamas mentoriaus kompetencijų modelis* (Autukevičienė ir Monkevičienė, 2013, p. 177).

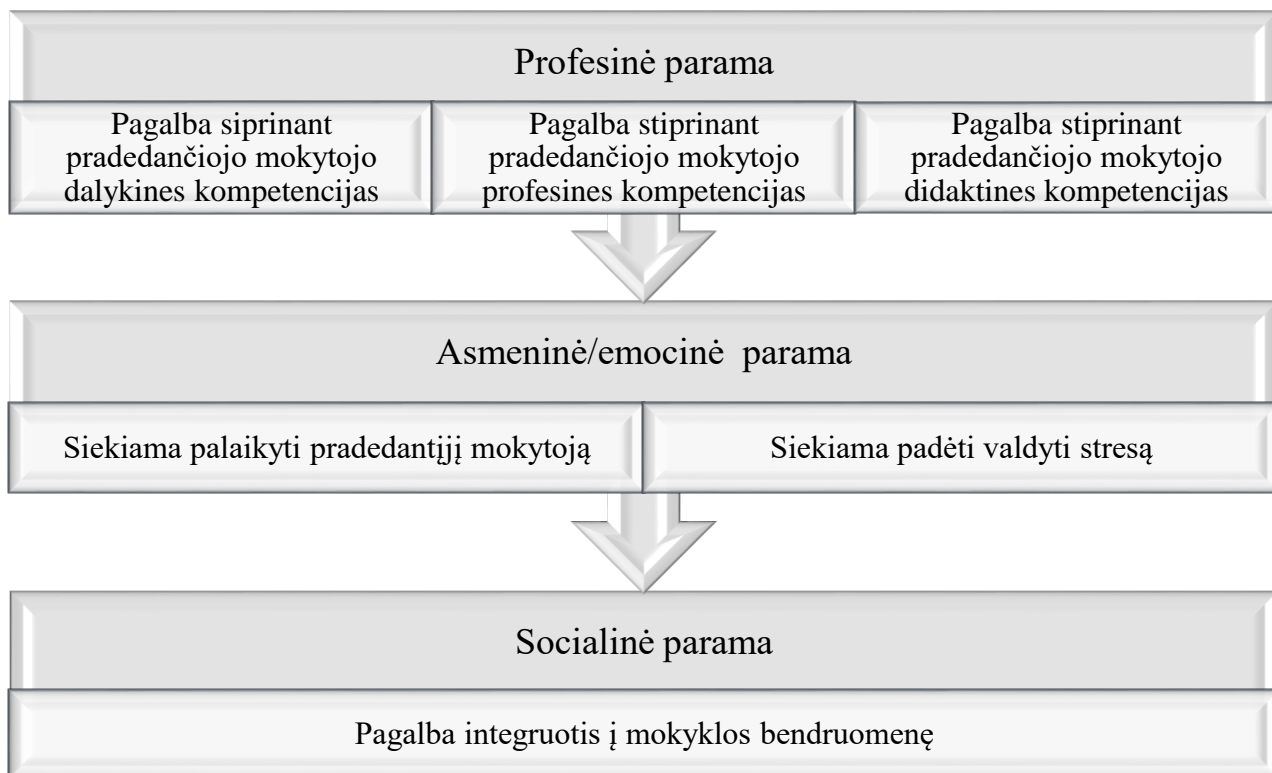
Šiame darbe bus vadovaujama funkcinio mentoriaus kompetencijų modelio kūrimu, kadangi mentoriaus turimos kompetencijos, padeda identifikuoti jo atliekamas funkcijas, jų raišką mentoriaus veiklose.

Mentorystė pasireiškia įvairiomis mentoriaus atliekamomis funkcijomis: stebėjimas ir instruktavimas; mokymas ir konsultavimas (Pukelis ir kt., 2002, p. 32). Dažnas mentorius padeda adaptuotis, motyvuoja, stiprina pradedančiojo mokytojo savivertę, moko priimti atsakomybę už ugdymo procesą, ugdytinius. Svarbiausi mentoriaus veiklos aspektai – tai pagalba mokymosi procese, pasitikėjimo savimi skatinimas, pagalbos suteikimas, apmąstymų (refleksijų) skatinimas, globotinių nukreipimas į kitus paramos šaltinius (Staniulevičienė ir Večkienė, 2009, p. 6).

Pagal tai, koks globotiniui daromas poveikis (tiesioginis ar netiesioginis) ir kokia teikiama pagalba mokantis, skiriami keturi pagrindiniai mentoriaus vaidmenys: *instruktorius*, *globėjas*, *konsultantas*, *tarpininkas*. „Mentoriaus veikla tuo efektyvesnė, kuo lengviau jis peršoka nuo vieno vaidmens prie kito, įvertindamas globotinio aktyvumą, emocinius poreikius, patirtinio mokymosi stilių, profesinės veiklos sritį, mentorystės ryšių ypatumus“ (Monkevičienė ir kt., 2010, p.17).

Instrukuodamas mentorius padeda ugdytiniams išsikelti tikslus ir teikia paramą jų siekiant, numato galimas tobulėjimo sritis ir vertina pažangą; *globodamas* mentorius užmezga ir palaiko asmeninius ryšius su globotiniu, teikia ugdytiniui paramą (profesinę ir asmeninę), stebi bei teikia grįžtamąjį ryšį; *konsultuodamas* mentorius išklauso globotinį, padeda spręsti problemas; *tarpininkaudamas* - padeda užmegzti asmeninius bei profesinius ryšius, įsilieti į kolektyvą (Savanorių mentorių vadovas, 2010). Konsultavimo įgūdžiai reikalingi siekiant veiksmingai įgyvendinti mentorystę kaip paramos procesą. Mentorius turi turėti įgūdžių tiksliai suvokti globotinio emocinius pranešimus, patirti ir suprasti jų jausmus taip pat taikyti empatijos technikas, tokias kaip aktyvus klausymasis, grįžtamasis ryšys, padrąšinimas (Koutsouk, 2022, p. 2).

Mentoriaus vaidmuo - būti motyvatoriumi ir partneriu pokyčių kelyje, stebėti bendrą besimokančiojo profesinį tobulėjimą (Hroshovenko ir kt., 2022, p. 177). Būtinai skatinimas, metodų ir patirties perdavimas metodiniais klausimais, vadovavimo klasei ir mokymo praktika. Daugiausia dėmesio skiriama pagrindiniams, praktiniams jaunųjų specialistų įgūdžiams (Hroshovenko ir kt., 2022, p. 178). Analizuojant mentoriaus pagalbą pradedančiajam mokytojui mokykloje, taip pat išskiriamos šios paramos sritys (žr. 5 pav.).



Šaltinis: sudaryta darbo autorės, remiantis Pradedančiųjų pedagogų stažuotė, 2021
5 pav. *Mentoriaus paramos sritys*

Schemoje vaizduojama pagrindinės mentoriaus paramos sritys (asmeninė/emocinė, socialinė ir profesinė), kuriose identifikuojamas esminis mentoriaus veiklos turinys – išklausti, palaikyti, motyvuoti, stiprinti pradedančiojo mokytojo savivertę, patarti; supažindinti su profesine aplinka, padėti sparčiau į ją integruotis; įtraukti į visuomeninį mokyklos gyvenimą, kuriant bendruomeniškus santykius su kolegomis, socialiniais partneriais; stiprinti pradedančiojo mokytojo profesinius įgūdžius – mokant priimti atsakomybę už ugdymo procesą, ugdytinius, stebint, vertinant ir teikiant grįžtamąjį ryšį pradedančiajam mokytojui.

Mentorius savo veikla pridėtinę vertę teikia ne tik mokyklai, kurioje dirba, bet ir savo globotiniui bei sau pačiam (žr. 3 lentelė).

3 lentelė. *Mentoriaus pagalbos reikšmė*

<i>Reikšmė besimokančiajam</i>	<i>Reikšmė mentoriui</i>	<i>Reikšmė organizacijai</i>
1. Prideda prie asmeninio tobulėjimo; 2. Padeda mažinti įtampą ir stresą; 3. Padeda įveikti pradinius iššūkius ir baimes tapti mokytoju;	1. Suteikia pasitenkinimą padedant kolegai siekti profesinių ir asmeninių tikslų; 2. Skatina dalijimąsi žiniomis ir patirties demonstravimą; 3. Įgyja pripažinimą ir pagarbą už tai, kad prisideda prie kitų	1. Profesionalumo didinimas mokymo organizacijoje; 2. Kuriama mokymosi ir žinių perdavimo / dalijimosi kultūra; 3. Didina darbuotojų pasitenkinimą ir jų išlaikymą;

<p>4. Suteikia saugią ir palankią aplinką mokymuisi ir tobulėjimui;</p> <p>5. Padeda nustatyti asmeninius mokymosi poreikius;</p> <p>6. Plečia profesinę kompetenciją;</p> <p>7. Padeda mokytis iš kitų patirties;</p> <p>8. Suteikia profesinę paramą pradedantiesiems mokytojams pereinant nuo teorijos prie praktikos;</p> <p>9. Padeda išsilaikyti darbo vietoje ir siekti karjeros;</p> <p>10. Suteikia galimybę pasimėgauti savirefleksija;</p> <p>11. Esant poreikiui nukreipia į kitus paramos šaltinius.</p>	<p>organizacijos darbuotojų tobulėjimo;</p> <p>4. Generuoja naujas idėjas ir naujas pradedančiųjų mokytojų perspektyvas;</p> <p>5. Tobulina savo klausymosi, modeliavimo ir vadovavimo įgūdžius;</p> <p>6. Plečia savo profesinę kompetenciją;</p> <p>7. Geriau supranta kliūtis ir problemas, su kuriomis susiduria kolegos organizacijoje.</p>	<p>4. Gerina bendravimą, socialinius santykius ir kolegialią kultūrą mokymo įstaigoje / organizacijoje;</p> <p>5. Skatina bendrų vertybių ir komandinio darbo kultūrą;</p> <p>6. Užtikrina ekonomiškai efektyvų mokymą mažiau patyrusiems ar pradedantiesiems mokytojams;</p> <p>7. Siūlo tikslinę paramą, kuri, palyginti su mokymu klasėje, yra labiau susijusi su darbu;</p> <p>8. Gerina vadovavimo ir žmonių valdymo įgūdžius;</p> <p>9. Didina motyvaciją ir produktyvumą;</p> <p>10. Remia organizacinius pokyčius;</p> <p>11. Suteikia grįžtamąjį ryšį mokymo paslaugų teikimo tobulinimui;</p> <p>12. Suteikia ryšį tarp teorijos ir praktikos.</p>
---	--	--

Šaltinis: sudaryta darbo autorės, remiantis The Mentor Handbook, 2013

Iš lentelėje pateiktų teiginių pastebima, kad keliamas pagrindinis tikslas mentoriui – teikti pagalbą trimis lygmenimis: asmeniniu, emociniu ir socialiniu. Tai reiškia, kad atitinkamai veikdamas mentorius teikia naudą ir kuria pridėtinę vertę globotiniui, mentoriui, įstaigai.

Pavao (2018) teigimu, „mentoriaus atsakomybė nesibaigia profesine parama, jis taip pat padeda tenkinti asmeninius poreikius, pvz. priklausymo jausmą ir mažinti stresą“ (Pavao, 2018, p. 3). Taip pat mentoriai gali teikti moralines rekomendacijas, integruodami emocijas, motyvaciją ir mokymąsi (Baker ir kt., 2010, p. 157).

Mentoriai pradedantiesiems mokytojams padeda atlikti šias užduotis: *valdyti klasę* (paruošti klasės aplinką, pildyti skelbimų lentas, planuoti, priimti klasės taisykles ir jų laikytis, kurti teigiamą mikroklimatą klasėje, skatinti tinkamą mokinių elgesį), *planuoti mokymo procesą* (rengti ilgalaikius, ir trumpalaikius pamokos planus, įtraukti tėvus į mokymo(si) procesą, teikti ataskaitas tėvams, pasiruošti dalyvauti projektuose ir konferencijose) (Garvey, 2000, p. 119). Mentoriai taip pat padeda išmokyti kelti apgalvotus lūkesčius sau, analizuoti savo mokymo praktiką ir eksperimentuoti su naujais metodais (Baker ir kt., 2010, p. 157).

Mentoriaus pareiga - formuoti globotinio profesinį augimą, supažindinti ir palaikyti mokymąsi skatinančią atvirumo atmosferą, taip pat nešališkai ir konstruktyviai teikti pažangos

vertinimą laiku (Karkowska ir kt., 2014, p. 22). Svarbiausi mentoriaus veiklos aspektai – tai pagalba mokymosi procese, pasitikėjimo savimi skatinimas, pagalbos suteikimas, apmąstymų (refleksijų) skatinimas, globotinių nukreipimas į kitus paramos šaltinius (Staniulevičienė ir Večkienė, 2009, p. 6). Dirbdami su pedagogais jų pačių grupėse, mentoriai gali padėti mokytis praktinių aspektų eksperimentuoti su naujais metodais. Mentoriai taip pat gali teikti moralines rekomendacijas integruodami emocijas, motyvaciją ir mokymąsi (Baker ir kt., 2010, p. 157).

Viena iš mentorystėje taikomų strategijų – *ugdomasis vadovavimas* – paplitusi ir mokytojų bendruomenėse. Ugdomasis vadovavimas - tai vienas iš šiuolaikinių būdų padėti kitiems augti ir tobulėti (Misiukonis, 2020, p. 13), padėti besimokančiajam siekti tam numatytų tikslų, įgyti naujų kompetencijų (Barkauskaitė ir Pečiuliauskienė, 2011, p. 63).

Pagrindinė ugdomojo vadovavimo užduotis – skatinti žmogaus tobulėjimą, kad asmuo pats sugebėtų rasti atsakymus į jam rūpimus klausimus, atskleisti vidines žmogaus galimybes (Rudžinskienė, 2013, p. 127). Išskiriamos esminės ugdomojo vadovavimo nuostatos: kiekvieno žmogaus vidinės galimybės yra didelės; kiekvienas nori būti tobulesnis; kiekvienas žmogus pats žino, kaip tobulėti, bet kartais reikia jam padėti tai padaryti (Barkauskaitė ir kt., 2011, p. 64).

Pasitelkiant ugdomąjį vadovavimą mentoriaus ir pradedančiojo mokytojo santykis – lygiavertis, palaikomas dialogu. Kiekvienas pokalbis paremtas savitarpio ryšiu (pasitikėjimu, pažadų laikymusi, išipareigojimų vykdymu). Šio ryšio kūrimas reiškia mentoriaus ir ugdytinio tarpusavio supratimą, pagarbą vienas kitam, abipusį pasitikėjimą (Rudžinskienė, 2015, p. 50).

Mentoriaus veikloje būdingas specifinis ugdomojo vadovavimo metodas – aiškinamasis pokalbis. Aiškinamasis pokalbis padeda paaiškinti pradedančiajam mokytojui jo specifinius veiksmus ir, tai, kas iš tiesų atlikta; suvokti veiksmo elementus, perprasti neefektyvaus/efektyvaus veiksmo turinį; padidinti jo mąstymo efektyvumą (Jatkauskas, Jatkauskienė ir Jovarauskaitė, 2008, p. 151). Būtent mentoriai turi skatinti reflektyvius pokalbius, skirtus įgalinti savo ugdytinius (Pavao, 2018, p. 3).

Mentoriui, bandančiam į savo veiklą įtraukti ugdomojo vadovavimo taikymo metodą patartina išbandyti Johno Whitmore sukurtą modelį GROW, kuris yra puiki priemonė valdyti ugdomojo vadovavimo procesą. Šis modelis ypatingai tiks mentoriams, kurie padeda tobulėti pradedančiajam mokytojui. Šis modelis tinka tiems atvejams kai su globotiniu kalbama apie jo veiklos efektyvumą (Misiukonis, 2020, p. 176).

GROW modelį sudaro keturi etapai: pirmajame etape formuluojami tikslai (ko tu sieki?), antrame etape aptariama esama situacija (kaip yra dabar?), trečiame etape kalbama apie galimybes ir sprendimus (kokių idėjų turi?), ketvirtame etape sutariama, kaip ir koku būdu globotinis imsis atsakomybės įgyvendinti sutartus veiksmus (ką ir kaip tu darysi?) (Misiukonis, 2020, p. 177).

Pokalbio vedimas, vadovaujantis ugdomojo vadovavimo aspektais: *skatinimas* (mentorius turi žinoti, kaip paskatinti globotinį apmąstyti savo veiklą ir priimti sprendimus. Taip pat mentorius turi pastebėti, kada jau gali suteikti iniciatyvą pačiam pradedančiajam mokytojui); *diskusijų inicijavimas, nukreipimas* (nagrinėti kritinius mokymosi aspektus, su mokymusi susijusias temas, idėjas); *išmintingas mokymosi pokalbio vedimas* (mentorius turi gebėti kontroliuoti save, stengtis išlaikyti neutralų ir susidomėjusį. Mentorius ir pradedantysis mokytojas turi drauge vystyti dinamišką pokalbį, kurio metu jie galėtų dalytis problemomis, kelti klausimus ir į juos atsakyti, mąstyti plačiau ir ieškoti sprendimų) (Mentorystės praktikos tobulinimas pasitelkiant bendradarbiavimo pokalbius, 2017).

Vienas iš svarbiausių veiksmingos mentorystės komponentų yra bendravimo įgūdžiai, ypač daug dėmesio skiriant mentoriaus aktyvaus klausymosi įgūdžiams (Koutsouk, 2022, p. 2). Geros mentorystės dialogas vyksta tada, kai dalyviai išmoksta suprasti ir interpretuoti vienas kito pranešimus teisingai ir atsižvelgti į gavėjo kompetencijas ir skirtingus kontekstus siunčiant savo pranešimus. Aktyviai klausantis svarbu išgirsti ne tik žodžius, bet ir neišsakytas globotinio mintis, pojūčius. Būtina stebėti ryškesnius globotinio tono, kūno kalbos siunčiamus signalus tam, kad mentorius galėtų padėti šalia esančiam žmogui (Misiukonis, 2020, p. 188). Geros mentorystės santykiuose bendravimas grindžiamas dialogu, o ne monologu, todėl globotiniui turėtų būti suteikta pakankamai erdvės ir galimybių bendrauti (The Mentor Handbook, 2013). Organizuojant dialogą patartina vengti - pasyvaus klausymo, nes tokiam bendravime nėra šilumos ir empatijos; Svarbiau priimti atsakymus ir užduoti tikslinamuosius klausimus – taip ir mentorius, ir ugdytinis suvokia, kad bendravimo partneris tiksliai suprato informaciją; Kviesti diskutuoti pradedantįjį mokytoją kai atrodo, kad jis susiduria su problema; Aktyviai klausytis – parodant ugdytiniui, kad jo idėjos yra suprantamos, priimamos ir gerbiamos (Karkowska, ir kt. 2017, p. 73). Mentorius dalydamasis patirtimi, galėtų pasiteirauti globotinio, kaip jis šią patirtį priima. Arba jeigu mentorius rodo kokį nors pavyzdį, komentuoja kokią nors situaciją bei įtraukia pradedantįjį į kokias nors veiklas jis taip pat gali pasiteirauti globotinio, pavyzdžiui: *Kaip tu tai vertini? Kas tau buvo naudinga? Ką gali pritaikyti savo praktikoje? Ką supratai ir išmokai? Ką darysi su šia patirtimi?* Minėtais klausimais ugdytinis skatinamas susimąstyti, pasidalyti savo sąprotavimais (Misiukonis, 2020, p. 200). Šių bendravimo principų laikymasis palengvina bendravimą, leidžia nustatyti galimas problemas, taip paskatina sprendimo procesus, užtikrina pagarbų mentoriaus ir pradedančiojo mokytojo bendradarbiavimą.

Kitas esminis aspektas vadovaujant tiesioginio instruktavimo būdu – pradedančiojo mokytojo veiklą stebėjimas, grįžtamojo ryšio teikimas (Pukelis ir kt., 2002, p. 33).

Istoriškai grįžtamasis ryšys buvo suprantamas kaip vienpusis informacijos perdavimas, dažnai veikė kaip bausmė arba pastiprinimas, kaip diskriminuojantis ar motyvuojantis stimulus, tačiau

šiuolaikiniai požiūriai grįžtamąjį ryšį pripažįsta kaip abipusius mainus tarp asmenų, orientuotų į žinių kaupimą, o ne į savavališką informacijos perdavimą (Lemke ir Wilcoxon, 2021, p. 3).

Grįžtamasis ryšys - tai informacija, kuri padeda globotiniams išspręsti jų pačių veiklos problemas ir savarankiškai taisyti: tai yra, ji padeda globotiniams imtis veiksmų, kad sumažintų neatitikimą tarp jų ketinimų ir gautų rezultatų. Kad grįžtamasis ryšys būtų veiksmingai integruotas, jis turi būti savalaikis, konkretus. Mentoriui grįžtamasis ryšys padeda iš naujo įvertinti savo prielaidas ir praktiką, peržiūrėti savo suvokimą ir iš naujo įvertinti mokymo poreikius, globotinių mokymo galimybes (Koutsouk, 2022, p. 2).

Grįžtamasis ryšys gali būti: koreguojamasis (korekcinis); atidėtas.

Mentoriai turėtų teikti koreguojamąjį (korekcinį) grįžtamąjį ryšį tuomet, kai globotiniai daro klaidas arba pasirenka netinkamus situacijos sprendimo variantus. Mentorius, išsakydamas pastebėjimus, turi pateikti konkrečius patarimus, kaip atitinkamoje situacijoje padaryti geriau. Šio tipo grįžtamasis ryšys teikiamas (Phillips-Jones, 2003, p. 5):

- Individualiai;
- nedelsiant (pastebėjus globotinio klaidą);
- parenkamas ramus balso tonas, informacija pateikiama dalykiškai;
- pateikiami naudingi pasiūlymai, kuriuos globotiniai galėtų išbandyti.

Atidėtas grįžtamasis ryšys - tai pastabos arba kokybiniai duomenys, surinkti stebėjimų metu. Šiuo grįžtamuoju ryšiu pasidalinama su globotiniu jam pabaigus vesti pamoką, veiklą. Šis grįžtamasis ryšys yra mažiau įkyrus, nes leidžia mokytojui netrukdomai vesti pamoką (Lemke ir kt., 2021, p. 5).

Priimdami grįžtamąjį ryšį mokytojai suvokia savo stipriąsias ir silpnąsias puses, įgyja supratimą apie mokymo metodus ir ugdymo strategijų repertuarą, kad pagerintų savo veiklą ir mokinių mokymąsi. Konkretus grįžtamasis ryšys ir reflektyvus dialogas padeda mokytojui gebėti kritiškai apmąstyti savo veiklą ir panaudoti šį supratimą bei žinias, reguliuoti būsimą mokymo patirtį. Tyrimai rodo, kad būsimieji mokytojai džiaugiasi konstruktyviu grįžtamuoju ryšiu ir galimybę mokytis (Lemke ir kt., 2021, p. 5).

Apibendrinant galima teigti, kad mentoriaus pradedančiajam mokytojui teikia emocinę, profesinę ir socialinę pagalbą: padeda socializuotis, įgalinti bendrąsias kompetencijas, ugdyti praktinius įgūdžius, atlikti tiesiogines darbo funkcijas.

Teikiant pagalbą svarbi ugdomojo vadovavimo strategija, remiantis šia strategija - mentoriaus ir pradedančiojo mokytojo santykiai paremti lygiavertišku bendravimu/bendradarbiavimu, tarpusavio ryšio kūrimu. Ugdomojo vadovavimo metu mentorius skatina pradedančiojo mokytojo tobulėjimą, padeda atskleisti jo stipriąsias savybes, stiprina asmeninį pasitikėjimą, teikia savalaikį grįžtamąjį ryšį.

Pagrindiniai žodžiai apibūdinantys mentoriaus veiklą mokykloje yra šie: *visada yra šalia, domisi, remia, teikia emocinę paramą, socialinę ir profesinę pagalbą, motyvuoja, informuoja, konsultuoja, įtraukia, bendrauja ir bendradarbiauja, dalijasi patirtimi, planuoja ir organizuoja, stebi, vertina, reflektuoja ir teikia grįžtamąjį ryšį.*

3. EMPIRINIS TYRIMAS (MENTORIAUS TEIKIAMA PAGALBA PRADEDANČIAJAM MOKYTOJUI MOKYKLOJE)

3. 1. Empirinio tyrimo metodika

Tyrimo tipas. Siekiant įgyvendinti empirinio tyrimo uždavinius, vadovaujamosi kokybinio tyrimo metodologija. Šiuo tyrimu siekiama gauti informacijos apie mažiau tyrinėtą ugdymo reiškinių, analizuojant individualias pradedančiųjų pedagogų patirtis.

Atliekant kokybinį tyrimą, siekiama atskleisti tiriamojo reiškinio visumą jo įprastame kontekste (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016, p. 14), suprasti ir paaiškinti žmonių patirtis ir tarpusavio sąveikas, socialinius reiškinius ar problemas, apie kuriuos stinga informacijos; išsiaiškinti, kaip individai įprasmina savo patirtį, sąveikas ir kasdienį gyvenimą (Aleksnevičienė, Pocienė ir Šupa, 2020, p. 46).

Tyrimo duomenų rinkimo metodas.

Tyrimo tema, tikslas, klausimai, naudojama metodologinė prieiga lėmė, kad buvo pasirinktas kokybinis tyrimo duomenų rinkimo metodas – interviu (Gaižauskaitė ir kt., 2016, p. 7). Pasitelkus kokybinį interviu atrandamas informantų reikšmių ir patirčių turinys: kaip vyko pradedančiųjų mokytojų socializacijos procesas mokykloje pirmaisiais jų profesinio darbo metais, kaip vyko mentorystės procesas, kokią pagalbą pradedantieisems teikė mentorius, kokia šių mokytojų pirmųjų darbo metų mokykloje patirtis, kokie galimi šios patirties skirtumai ir savitumai (Gaižauskaitė ir kt., 2016, p. 16).

Kokybinio tyrimo dėmesio centre pradedančiųjų mokytojų patirtis ir sampratos, jų pateikiamos interpretacijos atsakant į tyrėjo klausimus, o ne iš anksto apibrėžti pasirinkimo variantai, kuriuos siūlo tyrėjas iš savo perspektyvos (Gaižauskaitė ir kt., 2016, p. 17).

Kokybiniai tyrimai orientuoti į procesą, duomenys gilūs, padeda suprasti informantų elgseną iš jų pačių perspektyvos. Kokybiniai tyrimai subjektyvūs, kadangi tiriamųjų nebūna daug, jų nuomonės yra išklausomos ir tampa „Tiesa“ (Zuzevičiūtė, 2006, p. 70).

Kokybiniam interviu buvo taikomas iš dalies struktūruotas klausimynas. Atliekant iš dalies struktūruotą interviu buvo užduodami iš anksto numatyti būtini klausimai informantams, vėliau kilo papildomų klausimų (Rupšienė, 2007, p.63). Klausimyno struktūra yra lanksti, ji reaguoja į realaus interviu eigą (Gaižauskaitė ir kt., 2016, p. 20).

Kokybinio tyrimo imtis. Kokybinio tyrimo imtis ir atrankos principai dažniausiai yra nustatomi atsižvelgiant į tyrimo tikslą, siekiant gauti atsakymą į iškeltą probleminį klausimą. Todėl

tyrimo dalyvių, situacijos ar atvejo atranka dažniausiai yra tikslinė (Aleknavičienė, ir kt., 2020, p. 47). Tyrėjas turi galimybę iš anksto nenumatyti tyrimo imties dydžio, bet duomenis rinkti tol, kol jie pradeda kartotis ir akivaizdžiai sumažėja jų informatyvumas (Bitinas, 2013, p. 125).

Siekiant surinkti kokybiškų duomenų tyrimui atlikti buvo taikoma kriterinė atranka. Kriterinė atranka taikoma tada, kai imties vienetai iš populiacijos atrenkami laikantis tyrėjo nustatytų kriterijų. (Rupšienė, 2007, p. 31). Empiriniam tyrimui informantai buvo pasirinkti remiantis šiais kriterijais: pradedantieji mokytojai, dirbantys Vilniaus miesto bendrojo ugdymo mokyklose. Atrinkti informantai turėjo atitikti visus numatytus kriterijus:

- mokytojai 2020 – 2021 m. dalyvavę projekte „Tęsk“ „Pedagoginės stažuotės išbandymas“ ir ją sėkmingai pabaigę;
- mokytojai, turėję formalų mentorį;
- mokytojo darbo patirtis – iki 3 m.;
- Pedagogai, dirbantys Vilniaus miesto bendrojo ugdymo mokyklose.

Atsižvelgiant į tai, kad sudarytas kriterinės atrankos būdas buvo ribotas, norint pasiekti generalinės aibės vienetus - buvo taikomas papildomas tikslinės tyrimo imties būdas, sudarant „Sniego gniūžtės“ atranką (Rupšienė, 2007, p. 32). „Tai „auganti“ imtis, kai pirmieji rasti tam tikros populiacijos nariai nurodo kitus narius, potencialiai atitinkančius imties reikalavimus. Taigi, iš pradžių surandama nedaug asmenų, pasižyminčių tam tikromis savybėmis, tada anksčiau į tyrimą įtrauktieji nurodo kitus, turinčius analogiškų savybių, šie – dar kitus ir taip toliau“ (Gaižauskaitė ir Mikėnė, 2014, p. 38).

Tyrimo metu apklausti penki skirtingose Vilniaus mokyklose dirbantys pradedantieji mokytojai. Pirmasis (T1) – pradinių klasių mokytoja, turinti trejų metų darbo patirtį; antrasis (T2) – pradinių klasių mokytoja, turinti dvejų su puse metų darbo patirtį; trečiasis (T3) – mokytoja dalykininkė, turinti trejų metų darbo patirtį; ketvirtasis (T4) – pradinių klasių mokytoja, turinti dvejų metų darbo patirtį; penktasis (T5) – mokytoja dalykininkė, turinti trejų metų darbo patirtį. Visos interviu dalyvės – moterys. Tyrimo dalyvės atitinka visus anksčiau minėtus tyrimo dalyvių atrankos kriterijus.

Tyrimo duomenų rinkimo instrumentas. Prieš atliekant interviu, buvo paruoštas interviu klausimynas. (Žr. 1 priedas, 4 lentelė). Interviu scenarijaus pradžioje buvo pateiktas prisistatymas, paminėtas tyrimo tikslas, informuojama, kad interviu įrašinėjamas, paaiškinta, kaip bus laikomasi konfidencialumo užtikrinimo.

Pusiau struktūruotą interviu klausimyną sudarė 3 klausimų blokai. Pirmasis struktūruoto interviu klausimų blokas buvo skirtas empiriškai pagrįsti pradedančiojo mokytojo socializacijos ugdymo įstaigoje svarbą, antrasis – išnagrinėti mentorystės sampratą, trečiasis klausimų blokas – skirtas iširti mentorius pagalbos formas pradedančiajam mokytojui.

Kai kurie klausimai formuluoti taip, kad skatintų informantus kalbėti savais žodžiais, išplėstiniais sakiniais, kiti klausimai formuluoti taip, kad atsiskleistų nagrinėjamos problemos esmė. Interviu klausimynas buvo parengtas, vadovaujantis struktūrinėmis mokslinio darbo dalimis, mokslinio darbo uždaviniais.

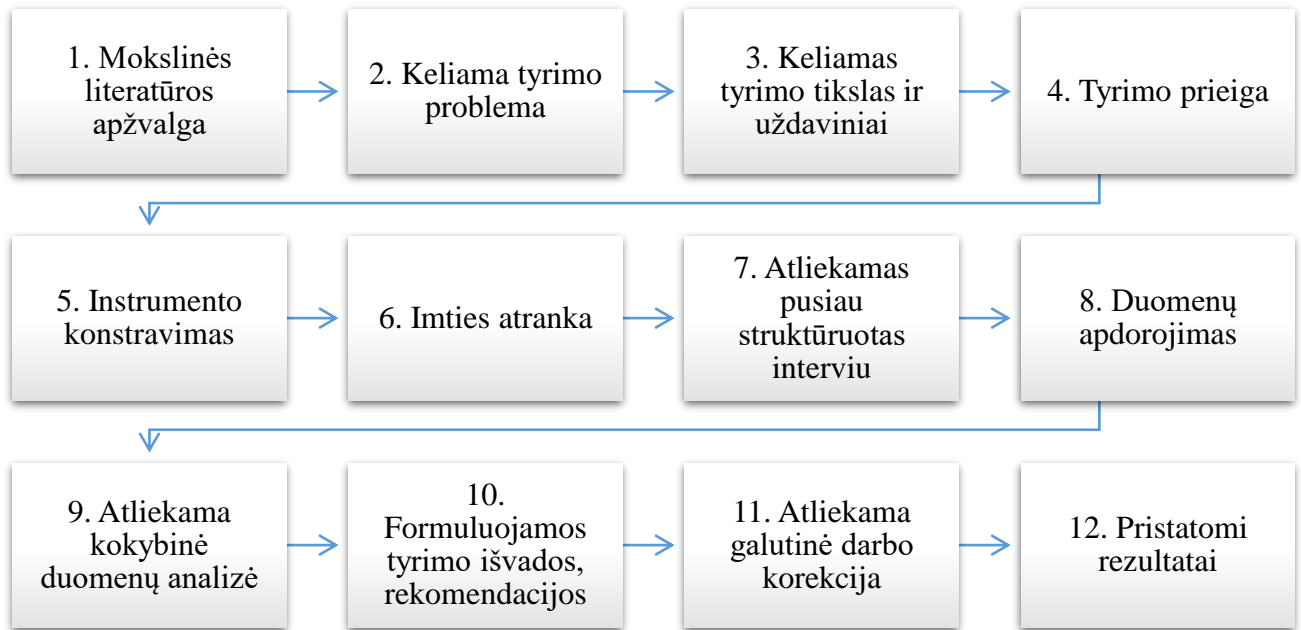
Empirinio tyrimo organizavimas. Empirinis tyrimas buvo atliekamas 2022 metų spalio 1 – 2023 m. balandžio 25 dienomis. Planuojant kokybinį tyrimą, interviu dalyvių buvo žvalgomasi internete, skaitant įvairius straipsnius ir informaciją, susijusią su projektu „Tęsk – pedagoginės stažuotės išbandymas“, el. paštu buvo kreiptasi į už projektą „Tęsk – pedagoginės stažuotės išbandymas“, atsakingos institucijos (NŠA) koordinatorių, taip pat el. paštu kreiptasi į aukštųjų mokyklų koordinatorius – koordinavusius projektą „Tęsk – pedagoginės stažuotės išbandymas“. Suradus pirmąjį informantą ir jam rekomendavus galimus interviu dalyvius – socialinio tinklo pagalba jiems buvo parašyta žinutė, kurioje kviečiama dalyvauti tyrime.

Su interviu dalyviais dėl interviu buvo tariamasi elektroniniu paštu, bendraujant per socialinio tinklo privataus susirašinėjimo programėlę. Interviu dalyviai buvo iš anksto informuoti apie pokalbio temą. Buvo kalbinti septyni galimi informantai. Vienas jų – atsisakė dalyvauti tyrime, vienas jų – neatitiko visų numatytų atrankos kriterijų, penki informantai – sutiko dalyvauti tyrime ir pasidalinti savo patirtimi interviu metu. Pokalbiai vyko informantams patogioje vietoje, jiems patogiu metu nuotoliniu būdu Zoom pokalbių platformoje. Interviu vidutiniškai trukdavo 40 minučių.

Interviu pradžioje, su informantais buvo aptariamoms interviu taisyklės, eiga, padėkojama, kad sutiko dalyvauti tyrime, primenama mokslinio darbo tema ir tyrimo problema.

Interviu metu informacija buvo įrašoma į diktofoną taip pat Zoom pokalbių platformoje, dalyviai bendravo įsijungę kameras – pokalbis buvo įrašomas.

Tyrimo eiga. Tyrimas atliekamas 2022. 01. 24 - 2023. 04. 25. Tyrimo atlikimo matrica nurodyta (žr. 6 pav.). 1 etape – tirimo aspektu atliekama mokslinės literatūros analizė, 2 etape – keliami probleminiai klausimai, 3 etape – nustatomas tyrimo tikslas ir uždaviniai, 4 etape – apibrėžiama tyrimo prieiga, 5 etape – tyrimo tikslui pasiekti konstruojamas tyrimo instrumentas – interviu klausimynas (klausimynas sudarytas remiantis moksliniais šaltiniais, kuriais paremta teorinė darbo dalis), 6 etape - nustatoma populiacija, imties tūris ir atrankos procedūra; 7 etape – parenkamas tyrimo duomenų rinkimo metodas (pusiau struktūruotas interviu). Interviu atliekamas su tyrimo dalyviais suderinus organizacinius tyrimo atlikimo klausimus (tyrimo atlikimo datą, vietą, laiką), 8 etape – apdorojami interviu duomenys, interviu tekstas perrašomas pažodžiui (atliekama transkribacija), 9 etape – remiantis kokybine turinio analize analizuojami tyrimo metu gauti duomenys, 10 etape – pateikiamos empirinio tyrimo išvados ir rekomendacijos, 11 etape – atliekama galutinė magistro baigiamojo darbo korekcija, 12 etape – pristatomi galutiniai tyrimo duomenys.



Sudaryta: darbo autorės

6 pav. *Tyrimo matrica*

Tyrimo duomenų apdorojimo metodas. Duomenims apdoroti buvo pasirinkta kokybinės duomenų analizės metodas. Pokalbis buvo perrašomas pažodžiui (transkribuojamas). Garsinio įrašo pavertimas tekstu yra reikalingas žingsnis paruošiant duomenis analizei. Pasirinkta Žydžiūnaitės (2011), duomenų analizės technika, kurią sudaro keturi žingsniai: kategorijų išskyrimas, remiantis pagrindiniais žodžiais; kategorijų turinio skaidymas į elementus; prasminių elementų skirstymas į subkategorijas; turinio duomenų interpretavimas (Žydžiūnaitė, 2011, p. 86).

Kokybinių duomenų analizę atlieka tyrėjas, o kompiuteris – tik pagalbininkas, kuris yra ypač naudingas, kai surenkami gausūs ir įvairūs empiriniai duomenys. Naudota specializuota kokybinių duomenų analizės programa – „Kokybis“ padėjo pasirinkti tinkamą analizės formą (Aleksnevičienė ir kt., 2020, p. 50).

Tyrimo etika. Empirinis tyrimas vyko informantams patogiu metu, jiems patogioje vietoje - tai leido užtikrinti tyrimo dalyvių rimtį, dėmesio koncentravimą į pateikiamus interviu klausimus ir informanto atsakymus. Prieš atliekant tyrimą buvo pildomi rašytiniai informantų sutikimai dalyvauti tyrime. (Žr. 2 priedas).

Atliekant tyrimą buvo vadovaujamosi svarbiausiais tyrimo etikos principais: laisvas tyrimo dalyvio pasirinkimas sutikti arba atsisakyti dalyvauti tyrime; tyrimo dalyviui suteikiama pakankamai informacijos apie tyrimą; saugomas tyrimo dalyvio privatumas ir konfidencialumas (Gaižauskaitė ir kt., 2016, p. 60). Šių principų laikymasis užtikrina tyrimo rezultatų patikimumą.

Analizuojant duomenis saugoma tyrimo dalyvių tapatybės nuo viešinimo, korektiškai pateikiami tyrimo rezultatai (atliekant duomenų transkribavimą informantų duomenims buvo suteikti kodai (T1 – T5). Kodai suteikti, atsižvelgiant į interviu atlikimo eiliškumą.

Siekiant užtikrinti respondentų konfidencialumą, tokia informacija, kaip - informanto vardas, pavardė, tikslus ugdymo įstaigos pavadinimas, tiksli pareigybė - darbe nėra pateikiama.

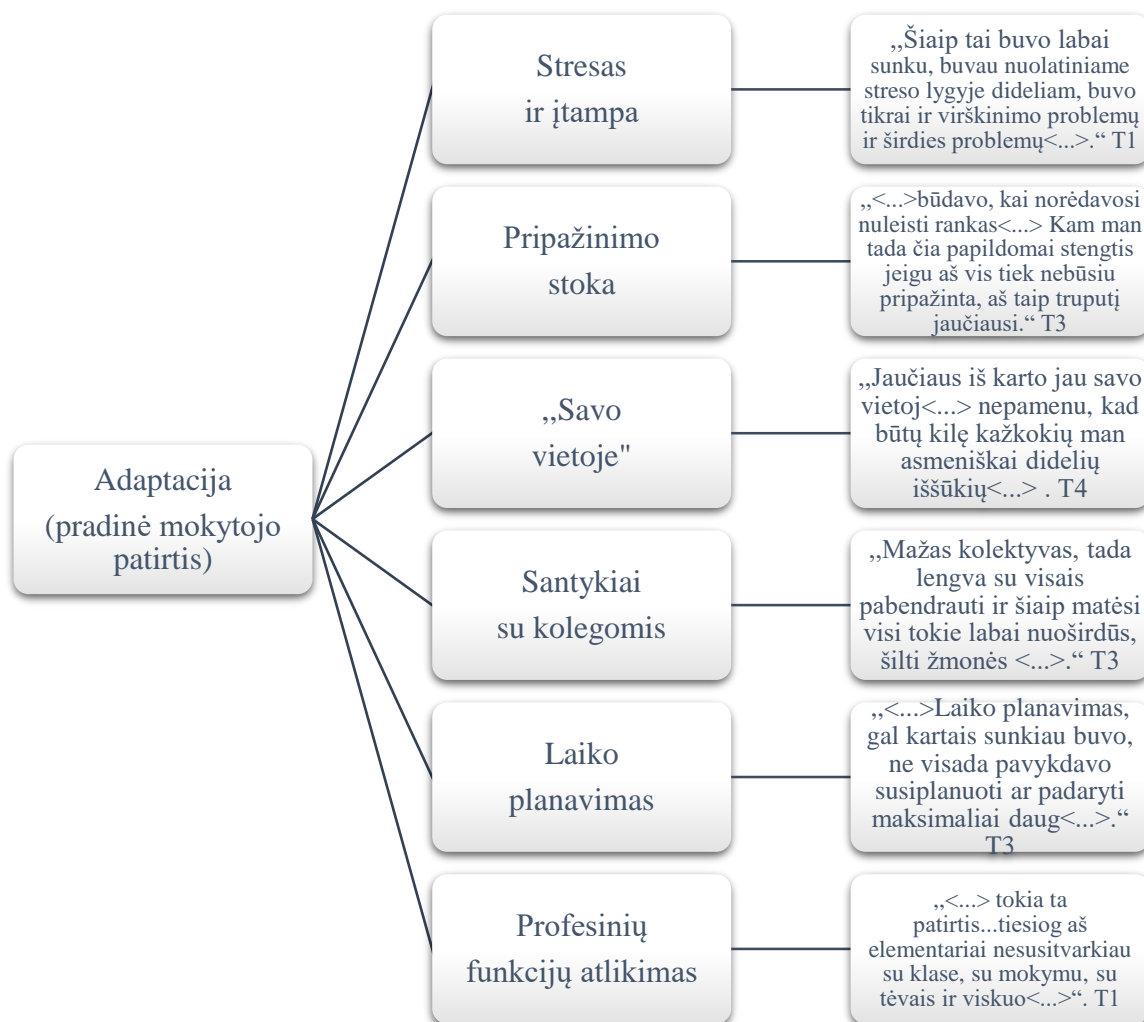
Kokybinio interviu procesas savo esme yra labai intensyvi sąveika tarp tyrėjo ir tyrimo dalyvio, dėl to kyla keletas savitų iššūkių etikos požiūriu: interviu metu išlikti kiek įmanoma neutraliam, nevertinti tyrimo dalyvio; neįsivelti į diskusiją; vengti tyrimo dalyvį traumuojančių klausimų ir tuo pat metu išlikti refleksyviu, reaguojančiam, valdyti ir skatinti interviu (Gaižauskaitė ir kt., 2016, p. 56).

Tyrimo ribotumas. Tyrimas buvo atliekamas su projekto „Tęsk - Pedagoginė stažuotė“ dalyviais, analizuojama tik jų patirtis. Visapusiškam objekto pažinimui galimi platesni tyrimai, apimantys visus pradedančiuosius pedagogus, kurie turėjo jiems paskirtus formalius mentorius, bet nedalyvavo įvadinėje mokytojų programoje.

3. 2. Empirinio tyrimo kokybinių duomenų analizė

3. 2. 1. Pradedančiojo mokytojo socializacija ugdymo įstaigoje

Yra teigiama, kad socializacija – tai palaipsniui vykstantis procesas, kurį sudaro išankstinė socializacija, adaptacija ir integracija (Gražulis, 2012; Kavaliauskienė ir kt., 2014). Todėl tyrimu siekta išsiaiškinti, kokia buvo pradedančiojo mokytojo socializacija ugdymo įstaigoje, jo savijauta pirmaisiais profesinio darbo metais. Atlikus duomenų analizę, išryškėjo dvi kategorijos: *adaptacija (pradinė mokytojo patirtis)* ir *profesinės aplinkos pažinimas (integracija)* (žr. 3 priedas 5 lentelė). Remiantis informantų atsakymais, adaptacijos kategorijoje (pradinė mokytojo patirtis) išskirtos šešios subkategorijos: *stresas ir įtampa*; *pripažinimo stoka*; „*savo vietoje*“; *santykiai su kolegomis*; *laiko planavimas*; *profesinių funkcijų atlikimas* (žr. 7 pav.).



Sudaryta: darbo autorės

7 pav. Socializacija ugdymo įstaigoje (kategorija: adaptacija (pradinė mokytojo patirtis))

Pradedantieji savo profesinę veiklą mokytojai pirmaisiais profesinio darbo metais jautė stresą ir įtampą, dėl to susidurdavo su sveikatos problemomis: „Šiaip tai buvo labai sunku, buvau nuolatiniame streso lygyje dideliame, buvo tikrai ir virškinimo problemų ir širdies problemų<...>.“ T1. Taip pat nesijautė pilnaverčiais bendruomenės nariais, nes trūko pripažinimo: „<...>būdavo, kai norėdavosi nuleisti rankas<...> Kam man tada čia papildomai stengtis jeigu aš vis tiek nebūsiu pripažinta, aš taip truputį jaučiausi“ T3; <...>man direktorė, kaip ir žadėjo duoti daugiau klasių bet paskui pranešė, kad klasių bus mažiau, kad neduos aštuntokų klasių dėl to, kad tėvai tų mokinių nesutinka, kad juos mokytų tokia jauna mokytoja ir man tada irgi buvo toks šokas, kad nesamonė nu, kad nepasitiki manim kiti žmonės, tėvai, ypač mokinių<...>.“ T2. Kai kurie informantai teigia, kad stresą jautė dėl laiko planavimo įgūdžių stokos: „<...>Laiko planavimas, gal kartais sunkiau buvo, ne visada pavykdavo susiplanuoti ar padaryti maksimaliai daug<...>.“ T3.

Buvo mokytojų, kuriems pirmieji darbo metai nekėlė didelių iššūkių, iškart suprato, kad pasirinkę mokytojo kelią priėmė teisingą sprendimą: „Jaučiaus iš karto jau savo vietoj<...> nepamenu, kad būtų kilę kažkokių man asmeniškai didelių iššūkių<...> aišku, visko būna ir, ar kartais su kokiais tėvais sukonfliktuojį ar su vaikais būna visokių situacijų, bet, nu čia natūralūs dalykai.“ T4.

Pradedantieji mokytojai teigia, kad pirmuosius darbo metus apsunkino profesinių įgūdžių trūkumas atliekant tiesiogines savo darbo funkcijas: <...>„ tokia ta patirtis...tiesiog aš elementariai nesusitvarkiau su klase, su mokymu, su tėvais ir viskuo<...>“. T1. Iššūkiai kildavo dirbant su vaikais pamokų ir pertraukų metu, nepakako gebėjimų motyvuoti mokinius, juos sudominti, skirti jiems pakankamai laiko: „Kai kur trūko žinių labai, reikėjo labai gilintis kaip dirbt su vaikais, kaip juos motyvuot, sudomint <...>.“ T5, „<...>tos pertraukos tikrai buvo tiek pat sunkios, o gal net sunkesnės nei pamokos, dėl to, kad vis tiek jie tada bendraudavo, nesutardavo, visokių emocijų patirdavo, manęs labai daug reikėdavo ir aš visai neturėdavau laiko pailsėti“. T1. Kai kurie mokytojai patyrė sunkumų pildydami dokumentaciją: „<...>man buvo sunku su tuo popierizmu, vėlgi, pačių pažymių rašymu. Ką supratau tiktai atėjus dirbti, kad mūsų universitete neparuošia ne tai, kad praktiniam, bet tokiem žemiškiem dalykam, kaip nežinau, ten – prašymų rašymas <...>.“ T2.

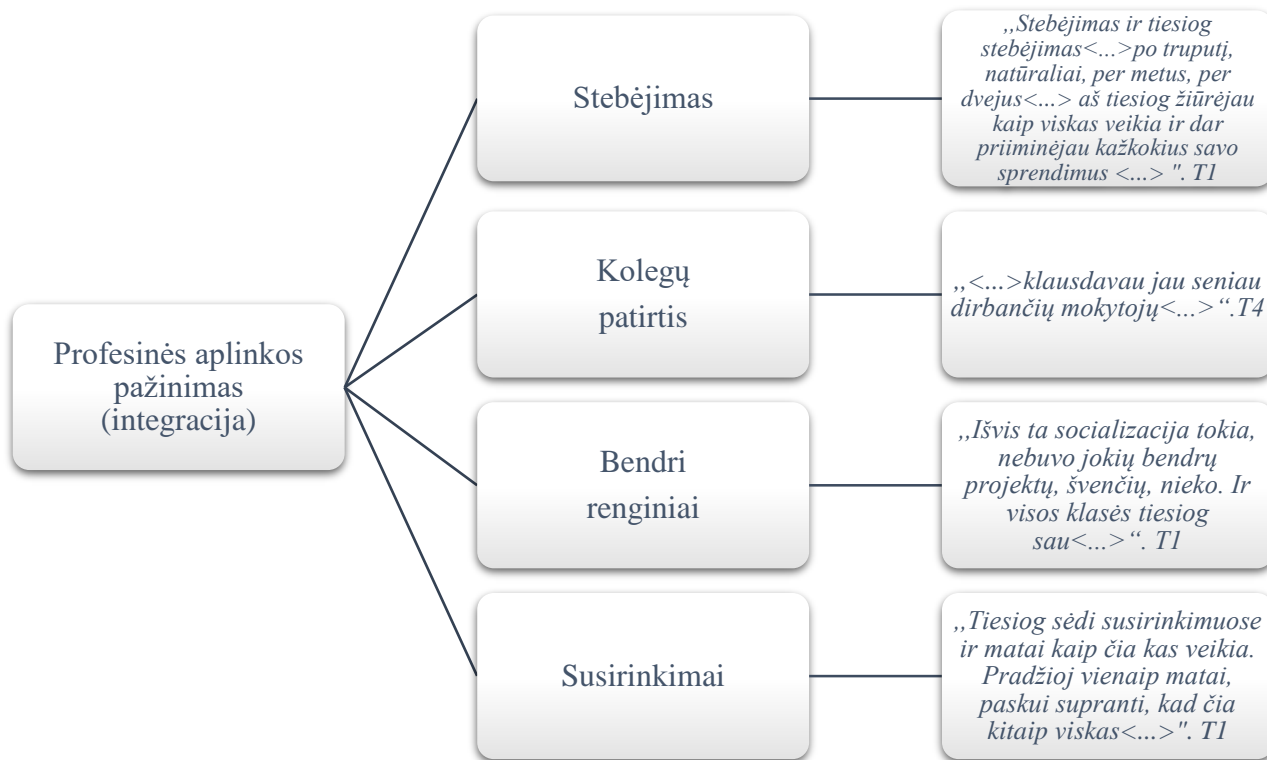
Kalbėdami apie santykius su kolegomis, pradedantieji teigė, kad kolegos juos priėmė noriai, buvo kolegialūs, bendradarbiaujantys: „Toje mokykloje mokytojai buvo labai draugiški, pats lituanistų kolektyvas mane labai šiltai priėmė<...>“.T2: „Tiek su direktore, tiek su kitais administracijos nariais tai labai super, sakau visada pas bet ką gali ateiti su kažkokiu klausimu<...>“ T3; „<...> Apskritai pas mus mokykloj mes tą šier Pointą naudojam tai irgi mes ten visi keliam viską, visi visiems, žodžiu nēr pas mus tokio, kad va aš padariau tai tu ir nežiūrėk, neimk iš manęs.“ T3; Vis dažnesnius kolegialumo principus bendruomenėse pastebi Andriekienė ir kt. (2006), teigdami, kad dažnoje akademinėje organizacijoje pastebimas fenomenas – darbuotojų būrimasis į grupes, kurių

tikslas – tenkinti bendrus interesus, remiantis žiniomis, kompetencijomis, patirtimi (Andriekienė ir kt., 2006, p. 126).

Dvi informantės dalijosi neigiamų santykių su kolegomis patirtimi, teigdamos, kad jų mokykloje trūko kolegialaus bendradarbiavimo : „<...>“*Turėjau ir nemalonių patirčių pirmais metais su viena kolege iš paralelinės klasės, kažkaip nesutapo mūsų bio laukai, tai tiesiog mes nelabai sutarėme, bet taip ir nežinau kodėl taip <...>“.* T3, <...>*mūsų ugdymo įstaigoj, ten mes labai nebendravom tarpusavy, bet nebuvo labai ir kada.<...>Tai visos klasės tiesiog sau. <...> ir dabar nėra ten daug tokio bendravimo, bendradarbiavimo, su kolegom pasimatom vienai minutei, ten: „Labas“ ir „Iki“ (šypsosi) ir, ir tiek. Tai toksai, aš jaučiaus, kad aš dirbu kaip ir viena<...>.“* T3.

Analizuojant informantų atsakymus pastebima, kad kai kuriuos pradedančiuosius mokytojus glumino amžiaus skirtumas tarp jų ir kolegų. Pasak vieno informantų, skirtingi interesai apsunkina bendravimą: <...>*Mes ten važiojom tuo metu į Brestą ir tos ekskursijos metu supratau, kad aš visiškai nieko bendro neturiu su savo kolegom <...>nors priėmė šiltai, bet tiesiog, man va tas tiesiog kliuvo amžius mūsų<...>“.* T2, <...>“*aš ten viena iš jauniausių, jeigu ten būdavo kokie kavagėriai tai aišku ten temos apie anūkus labiau ar dar ką nors tai man nėra labai aktualios T1.* Kitų informantų nuomone, tai neturėjo įtakos, nes jie gebėjo rasti ryšį su skirtingo amžiaus žmonėmis: „<...>*susiradau ilgainiui dvi drauges, koleges, kurios mano tėvų amžiaus, bet kažkaip mes super gerai sutarėm, taip pat jau šiemet einam tiesiog kažko: kavos, alaus, žodžiu pabendrauti ir taip ir apie asmeninį gyvenimą, nu žodžiu. Tiesiog draugysčių atsirado gal dėl to, kad man tiesiog kaip žmogui nėra sunku bendrauti su skirtingo amžiaus žmonėm – tiek su vaikais, tiek su vyresniais<...>“* T1.

Kaip teigia Krøtel ir kt. (2016), socializacija vyksta per savęs stiprinimo procesą, kurio metu darbuotojai įsisavina konkrečius kasdienės veiklos valdymo būdus (Krøtel ir kt., 2016, p. 168). Šis teiginys atsispindėjo analizuojant informantų atsakymus. Kategorijoje profesinės aplinkos pažinimas (integracija) išskiriamos keturios subkategorijos, kurių pagalba pradedantieji stiprino save: *stebėdami aplinką; kolegų patirtis; bendri renginiai; susirinkimai* (žr. 8 pav.).



Sudaryta: darbo autorės

8 pav. Socializacija ugdymo įstaigoje (kategorija: profesinės aplinkos pažinimas (integracija))

Pradedantieji teigia, kad profesinę aplinką pažinti padėjo aplinkos stebėjimas: „Stebėjimas ir tiesiog stebėjimas<...>po truputį, natūraliai, per metus, per dvejus<...> aš tiesiog žiūrėjau kaip viskas veikia ir dar priiminėjau kažkokius savo sprendimus, ką aš čia darysiu, ką nedarysiu <...>“. T1; Taip pat pokalbiai su kolegomis, jų patirties perdavimas: „<...>pabendravimas su kitom kolegėm, jų patirtis, tiesiog jų nuomonė šiek tiek. Nu pavyzdžiui ten sako, kurios dirbusios kitose mokyklose, sako: „Čia žinok ne visur taip yra, čia gali būt ir kitaip“ ir, nu tokie va dalykai. Palyginimas tam tikras<...>“. T1; Informantai pažino aplinką įsitraukdami į bendrus renginius, neformalias veiklas, susirinkimus: „<...>patiko tai, kad buvo organizuojami įvairūs mokinių talentų konkursai, kasmetiniai žygiai, kas irgi buvo labai įdomu<...>“. T2; „Tiesiog sėdi susirinkimuose ir matai kaip čia kas veikia. Pradžioj vienaip matai, paskui supranti, kad čia kitaip viskas<...>“. T1.

Mokytojai teigia, kad pirmieji profesinio darbo metai buvo sunkūs, gausūs iššūkių ir patirčių: „<...>Pirmi metai tikrai buvo labai labai sunkūs <...>“. T5, „<...> metai buvo Oho<...> tikras iššūkis<...>“. T5. Apibūdindami pirmuosius darbo metus vartoja šiuos epitetus: „<...>Išgyvenimo metai<...>, , , , <...>Šaltas dušas visus metus <...>“. T1.

3. 2. 2. Įstaigos kultūra

Organizacijos kultūrą apibrėžia įsitikinimai, vertybės ir elgesys, susiję su normomis. Ji atspindi pagrindinį organizacijos narių suvokimo lygį ir, kas joje vyksta: kokie reikalavimai jai keliami, kokie darbo būdai priimtini, kokios galimos grėsmės (Karkowska ir kt., 2017, p. 47). Tyrimu siekta iširti, kokią įstaigos kultūrą patyrė pradedantieji mokytojai pirmaisiais profesinio darbo metais (žr. 4 priedas 6 lentelė).

Apžvelgus informantų atsakymus išskirtos dvi kategorijos: *santykių aspektas ir biurokratija*. Santykių kategorijoje išskirtos dvi subkategorijos: *kolegos; administracija* (žr. 9 pav.).



Sudaryta: darbo autorės

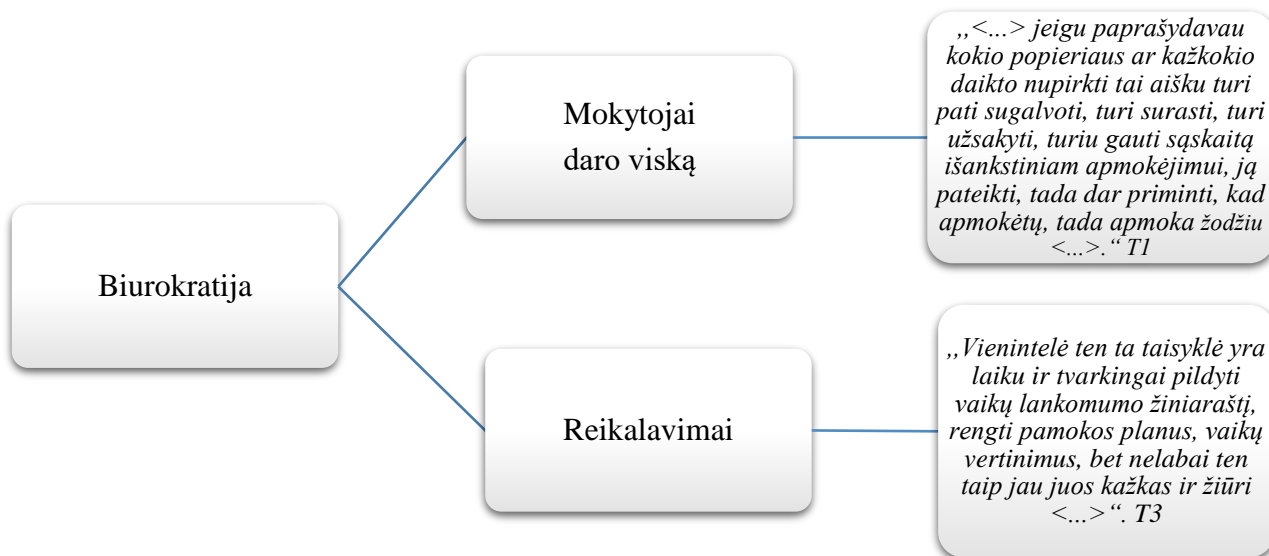
9 pav. Įstaigos kultūra (kategorija: santykių aspektas)

Pradedantieji teigia, kad dėl draugiškų kolegų įstaigoje vyravo teigiamas mikroklimatas: „<...>Visai patogi terpė buvo įsiliet į kolektyvą<...>“. T4, „<...>visa kultūra tai jinai buvo man priimtina, nes jinai daugmaž draugiška man buvo, <...>Santykiai tikrai kaip pedagoginiam sakykim kolektyve kartais yra susiduriama su viskuo, visaip būna, bet ta visa kultūra ir bendra atmosfera tai tikrai gera”. T5.

Ugdymo įstaigoje dalis mokytojų teigia susidūrę su pasenusiu administracijos požiūriu, kompetencijos trūkumu, lygių galimybių darbuotojams nebuvimu: „Toks, tiesiai šviesiai pasakysiu – sovietinis buvo, Yra tokio nekompetencijos nemažai iš administracijos aš sakyčiau, nėra labai blogai ir, beje, mane visą laiką mėgo, tai man tiesiog pasisekė, nežinau, gal, kad jaunas žmogus, gal, kad nenorėjo manęs prarasti, nes sunku su tais mokytojais, tai čia gal mokyklai irgi kažkoks prestižas, kad jaunas žmogus, o gal ne. Aš nežinau tų priežasčių, o gal šiaip patikau. <...>“. T1. Tačiau, kiti tyrimo dalyviai pastebi, kad įstaigoje buvo kuriama pasitikėjimu grįsta kultūra: „<...>Nėra čia pas

mus nieko, nu kažkokių, kad ten ateitų ir žiūrėtų, kaip tu čia ką<...>gal pasitiki darbuotojais labai, nežinau.“ T3.

Analizuojant informantų teiginius, kategorijai biurokratija išskirtos dvi subkategorijos: mokytojai daro viską; reikalavimai (žr. 10 pav.).



Sudaryta: darbo autorės

10 pav. Įstaigos kultūra (kategorija: biurokratija)

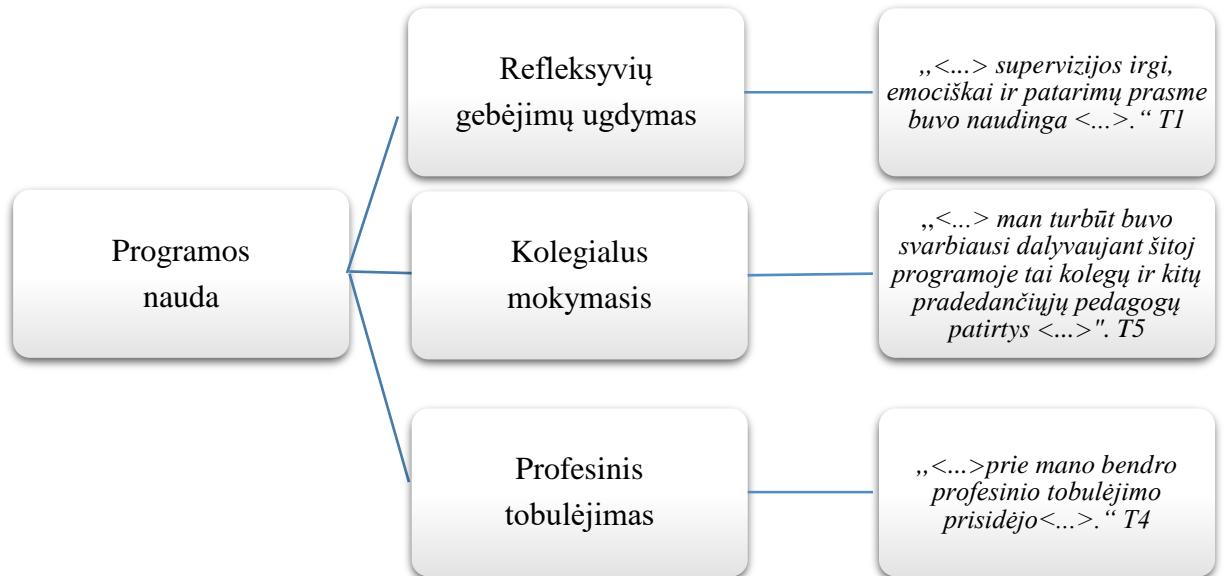
Mokytojai teigia, kad mokytojo darbas neapsiriboja vien tiesioginių mokytojų funkcijų atlikimu, tekdavo atlikti ir jų pareigybei nepriklausančias funkcijas: „<...> jeigu paprašydavau kokio popieriaus ar kažkoko daikto nupirkti tai aišku turi pati sugalvoti, turi surasti, turi užsakyti, turiu gauti sąskaitą išankstiniam apmokėjimui, ją pateikti, tada dar priminti, kad apmokėtų, tada apmoka žodžiu (juokiasi) <...>.“ T1, „Na pavyzdžiui ekskursija, kaip čia ką, kokius dokumentus reikia parašyti, kas čia išleidžia neišleidžia, kokį transportą čia mėgsta nemėgsta, žodžiu, sužinojau, kad ten viešuoju transportu nieks niekur nevažiuoja, visi autobusiukus visą laik samdo, iš kur samdo, ten jei turi kontaktus, telefoną gauni, nu kažkaip va taip po truputį kai reikia tai ir išsisprendžia problema, natūraliai.“ T1.

Mokytojams keliamų reikalavimų buvo nedaug, jie nebuvo griežtai kontroliuojami: „Vienintelė ten ta taisyklė yra laiku ir tvarkingai pildyti vaikų lankomumo žiniaraštį, rengti pamokos planus, vaikų vertinimus, bet nelabai ten taip jau juos kažkas ir žiūri, kur ten kas kaip ir vis tiek metų vidurį po pirmo pusmečio, sako persižiūrėkit, pasitaisykit, kaip ten vat, ar atsiliekat, ar vėluojat<...>“. T3.

3. 2. 3. Įvadinės programos pradedantiesiems mokytojams

Tyrimu siekiama ištirti „Tęsk – pedagoginės stažuotės išbandymas“ programos reikšmę pradedantiesiems mokytojams. Remiantis mokytojų atsakymais išskirtos dvi kategorijos: *programos nauda* ir *tobulintini aspektai* (žr. 5 priedas 7 lentelė).

Kategorijai programos nauda išskirtos trys subkategorijos: *refleksyvių gebėjimų ugdymas*; *kolegialus mokymasis*; *profesinis tobulėjimas* (žr. 11 pav.).



Sudaryta: darbo autorės

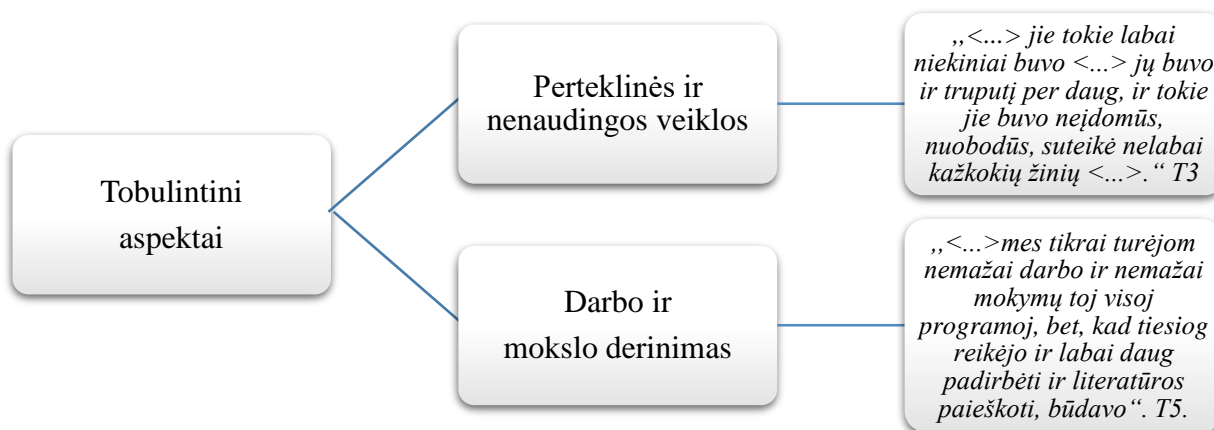
11 pav. Įvadinės programos pradedantiesiems mokytojams (kategorija: programos nauda)

Informantai teigia, kad refleksyvių gebėjimų ugdymas supervizijų metu buvo vienas iš svarbesnių projekto aspektų: „<...> supervizijos, tai čia va buvo pats geriausias dalykas šitos programos kai irgi kiti pradedantieji, mes susijungiam per žūmą, tenai moderatorius <...> ir mes ten tas problemas gvildenam, kas su kuo susiduria, kalbam, „<...> tai va šitas labai patiko ir tada visi ten tuos pasiūlymus sako, ką darytų <...>.“ T3, „<...> supervizijos irgi, emociškai ir patarimų prasme buvo naudinga <...>.“ T1.

Taip pat įžvelgiama teigiama kolegialaus mokymosi nauda: „<...>man turbūt buvo svarbiausi dalyvaujant šitoj programoje tai kolegų ir kitų pradedančiųjų pedagogų patirtys <...> mes visą laiką aptardavom, nu sakykim, kaip jum sekėsi, kaip ten jum sekėsi<...> visada galėdavom palygint ir aišku tuo pačiu atsirado ir pažintys, ir patirtys ir supratimas, kad aš tikrai nesu tokia viena, kad visiem yra sudėtinga kai tik, pradėjus dirbt <...>.“ T5.

Informantai pritaria, kad dalyvavimas programoje prisidėjo prie profesinio tobulėjimo: „<...> prie mano bendro profesinio tobulėjimo prisidėjo<...>.“ T4, „<...>man svarbiausias dalykas, kurį išsinešiau buvo refleksijos, kad kaip aš pati jaučiuosi tame darbe ir būtent tą ir išsinešiau <...>.“ T2.

Kategorijai tobulintini aspektai, išskirtos dvi subkategorijos: *perteklinės ir nenaudingos veiklos; darbo ir mokslo derinimas* (žr. 12 pav.).



Sudaryta: darbo autorės

12 pav. Įvadinės programos pradedantiesiems mokytojams (kategorija: tobulintini aspektai)

Mokytojų nuomone, programos įgyvendinimo trukmė buvo per ilga: „<...>negalėčiau įvardyti, kuo konkrečiai buvo pati programa labai naudinga, nes tai tiesiog buvo ilgas laiko tarpas <...>.“ T4, „<...> pagalvoju, O Dieve, penkti metai universiteto <...>.“ T5, o kai kurie programos dalykai buvo pertekliniai, turintys mažą pridėtinę vertę: „Tada ten buvo visokie mokymai tai vat ten tai buvo didžiausia nesąmonių nesąmonė“ <...> jie tokie labai niekiniai buvo <...> jų buvo ir truputį per daug, ir tokie jie buvo neįdomūs, nuobodūs, suteikė nelabai kažkokių žinių <...> ten toks laiko gaišimas buvo<...>.“ T3.

Pradedantieji pastebi, kad dalyvaujant programoje nemenku iššūkiu tapo mokslo ir darbo derinimas: „<...>mes tikrai turėjom nemažai darbo ir nemažai mokymų toj visoj programoj, bet, kad, tiesiog reikėjo ir labai daug padirbėti ir literatūros paieškoti, būdavo“. T5.

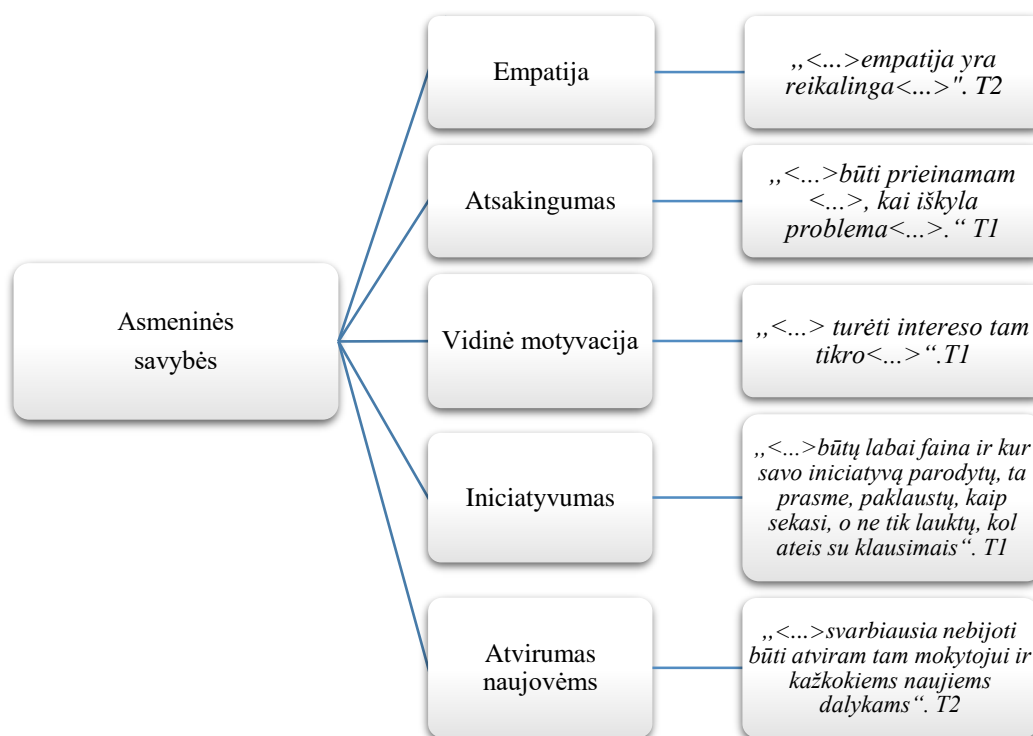
Iš informantų atsakymų atsiskleidė pagrindinė dalyvavimo mokytojų įvadinėse programose stiprybė - pradedančiajam mokytojui yra skiriamas formalus mentorius, dirbantis toje pačioje mokykloje, jo pagalba reglamentuota mentorystės sutartimi: „<...> galbūt visų pirma, kad tu turi didelę pagalbą tuo, kad tu mokykloje, savo darbo vietoje turi tą žmogų, mentorį, kuris Tave prižiūri, į kurį Tu gali atsiremti ir su juo pasikalbėti <...>.“ T2, „<...> svarbu turėtų būti pradedančiajam mokytojui, kai Tu žinai, kad darbo aplinkoj turi žmogų, kuris susikoncentravęs yra į Tave <...>.“ T2, „<...> tikrai geras dalykas, kad turi tada vieną konkretų žmogų, kad gali ateiti, pasiklausti, ir tas

žmogus, kaip ir įpareigotas irgi būtų<...>.T3, „<...> klausimas kaip būtų, jeigu nebūtų buvę projekto ir nebūtų žmonės įpareigoti padėti naujai atėjusiam žmogui <...> įpareigojimo tai reikia, kad tiesiog tam žmogui būtų suteikta pagalba <...> pirmi metai labai sunkūs <...> pagalba yra naudinga, reikalinga ir kai jinai kažkiek reglamentuota, tokia apibrėžta, ypač va tokiom valstybinėm mokyklom <...> ir tiesiog tokie dalykai taip veikia <...> kol nepareikalauja kažkokio tai dokumento ir parašo, tol, nieks nevyksta <...>.“ T5.

3. 2. 4. Mentorius paveikslas

Tyrimu siekta atskleisti mentoriaus asmenybę. Informantų buvo teirujamasi, koks, jų manymu, turėtų būti mentorius. Iš informantų atsakymų išryškėjo keturios kategorijos: *asmeninės savybės; dalykinės žinios; komunikaciniai gebėjimai* (žr. 6 priedas, 8 lentelė).

Kategorijai asmeninės savybės išskiriamos penkios subkategorijos: *vidinė motyvacija; iniciatyvumas; atvirumas naujovėms; empatija; atsakingumas* (žr. 13 pav.).



Sudaryta: darbo autorės

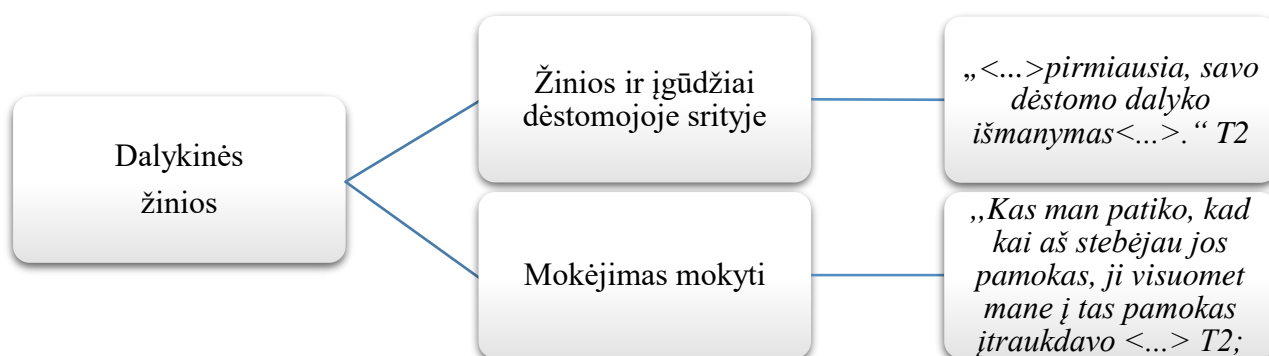
13 pav. *Mentoriaus asmenybė (kategorija: asmeninės savybės)*

Dominuojanti subkategorija, kurios svarbą įvardija pradedantieji yra empatija: „<...> empatijos turėt, palaikymo, kad, kažkokiais sudėtingesniais laikotarpiais atrasti tinkamą žodį,

tinkamą gestą, kas galėtų tuo metu padėt susitvarkyt su emocijom kilus sunkumams.” T4, „<...>prisiminti save pirmais metais, kas buvo neaišku, kas buvo sunku, truputėlį įsijausti į pradedančiojo mokytojo batus, dėl to, kad, galbūt, dirbant daug metų, jau atrodo, kad viskas yra savaiame suprantama, bet tam žmogui nėra<...>“. T1.

Kitos, ne mažiau svarbios savybės, kurias įvardija kai kurie pradedantieji mokytojai - vidinės motyvacijos ir atsakomybės jausmo turėjimas: „<...>pirma reikėtų nuspręst, ar tikrai nori būt tuo mentoriumi, kaip sakiau, tikrai negerai, jeigu kažkas bus tiesiog paskirtas, kas nenori tuo būti<...>“. T3, „<...>gebėti atrasti laiko tam žmogui, kuriam tu mentoriauji, bet tokio nuoširdaus laiko, kad ir penkias minutes, ar dešimt minučių <...>“. T4, mentorių iniciatyvumas ir atviras požiūris į naujoves: „<...>būtų labai faina ir kur savo iniciatyvą parodytu, ta prasme, paklaustu, kaip sekasi, o ne tik lauktu, kol ateis su klausimais “. T1 „<...>svarbiausia nebijoti būti atviram tam mokytojui ir kažkokiems naujiems dalykams“. T2.

Kategorijai dalykinės žinios išskirta dvi subkategorijos: žinios ir įgūdžiai dėstomojoje srityje; mokėjimas mokyti (žr. 14 pav.).

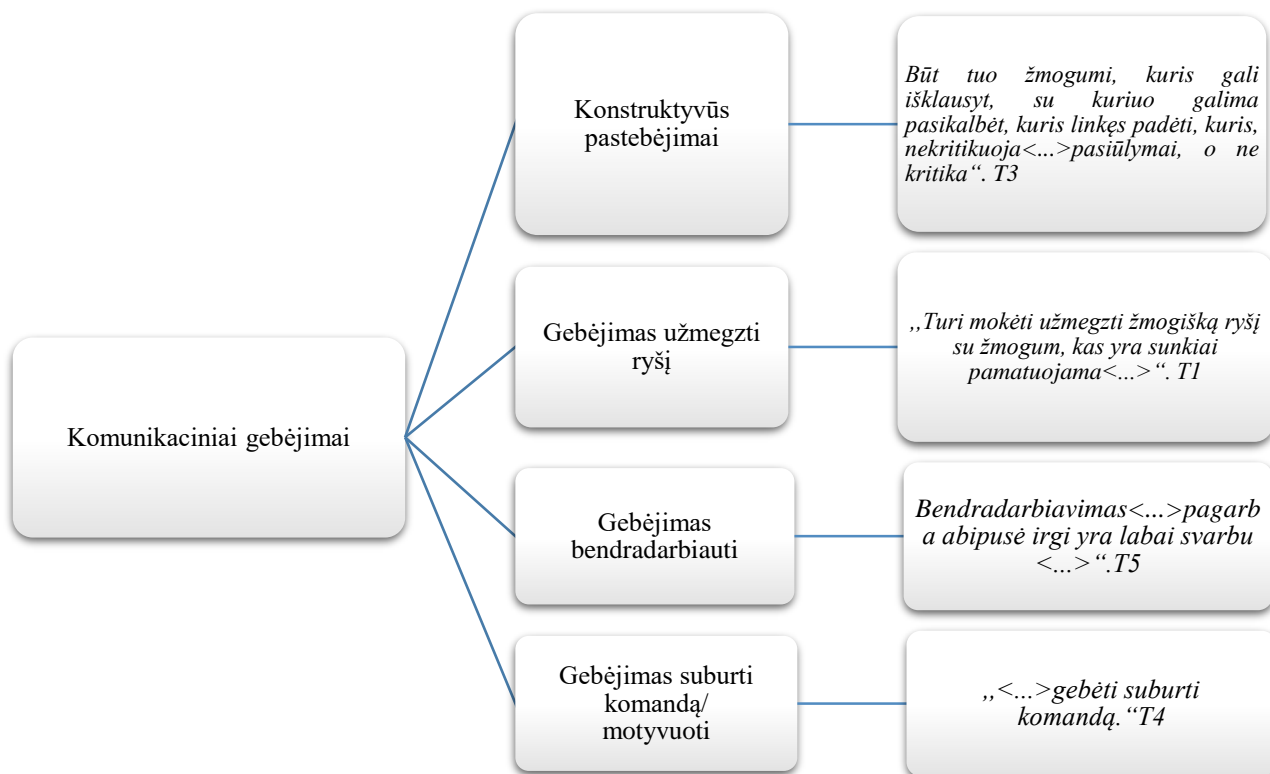


Sudaryta: darbo autorės

14 pav. Mentorius asmenybė (kategorija: dalykinės žinios)

Mokytojai mano, kad mentorius turėtų būti išsilavinęs ir išprusęs žmogus, išmanantis dėstomą dalyką, turintis žinių ir įgūdžių profesinėje srityje: „<...>pirmiausia, savo dėstomo dalyko išmanymas<...>“. T2; gebėjimą patarti ne tik siauroj temoj, bet plačiau<...> toks va yra geras mentorius, kuris yra įvairiapusiškai apsiskaitęs<...>“. T5. Pasak informantų, mentorius turi mokėti mokyti ne tik mokinius, bet ir suaugusius kolegas, o mokymo metu turimas žinias ir įgūdžius perduoti globojamam mokytojui: „Kas man patiko, kad kai aš stebėjau jos pamokas, ji visuomet mane į tas pamokas įtraukdavo <...> T2.

Remiantis informantų atsakymais, kategorijai komunikaciniai gebėjimai išskirta keturios subkategorijos: *konstruktyvūs pastebėjimai*; *gebėjimas užmegzti ryšį*; *gebėjimas bendradarbiauti*; *gebėjimas suburti komandą, motyvuoti* (žr. 15 pav.).



Sudaryta: darbo autorės

15 pav. *Mentoriaus asmenybė (kategorijos: komunikaciniai gebėjimai)*

Pastebima, kad skirtingi autoriai gerus bendravimo įgūdžius sieja su kompetetinga mentoriaus veikla. Jie teigia, kad siekiant kompetetingai veikti mentorius turi turėti gerus bendravimo įgūdžius (Pavao, 2018, p. 3), kadangi šie gebėjimai būtini užtikrinti komunikacijai su kitais asmenimis (Andriekienė ir kt., 2008) siekiant suprantamai aiškinti naujus dalykus (Jatkauskienė ir kt., 2011, p. 124). Šiems gebėjimams priskiriamas gebėjimas išklausti, patarti, vesti derybas, dirbti komandoje (Augustinienė ir kt., 2013, p. 73).

Apie tai kalba ir pradedantieji, kurie teigia, kad mentoriaus gebėjimas kurti ryšį su pradedančiuoju mokytoju glaudžiai siejasi su jo gebėjimu išsakyti konstruktyvius pastebėjimus: *„Turi mokėti užmegzti žmogišką ryšį su žmogum, kas yra sunkiai pamatuojama<...>“. T1*; *„Turi būt tuo žmogumi, kuris gali išklaustyt, su kuriuo galima pasikalbėt, kuris linkęs padėti, kuris, nekritikuoja <...>pasiūlymai, o ne kritika“. T3*.

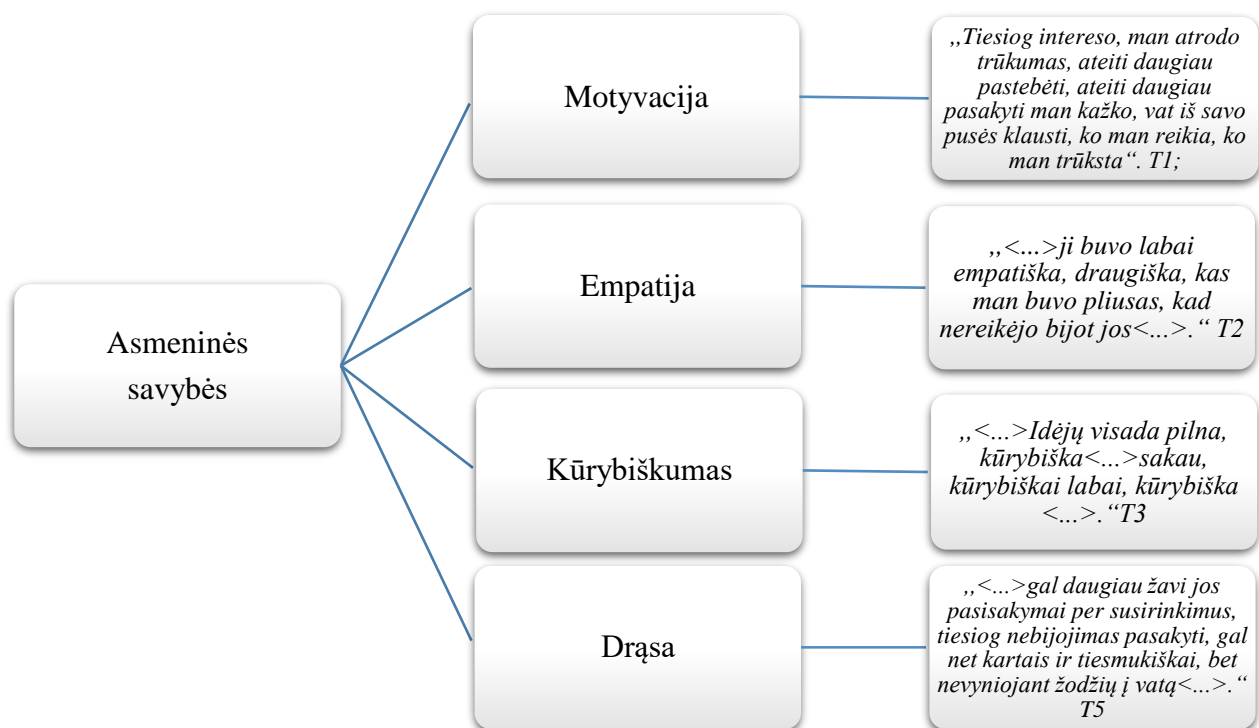
Pradedantieji mano, kad gebantis bendradarbiauti mentorius yra tas mentorius, kuris išlaiko pagarbius santykius su globotiniu: *„<...>pagarba abipusė irgi yra labai svarbu <...>“.T5*. Jų

nuomone, bendradarbiavimu grįstuose santykiuose svarbus abipusis pasitikėjimas: „*Bet taip nebūdavo ten, kad taip pro padidinanąjį stiklą mane stebėtų, kaip aš ten, ką darau. Tai <...> toks pasitikėjimas buvo, leisdavo man pačiai, laisvai rinktis, ką daryti, kaip daryti<...>“.* T3.

Dalis informantų išskiria ir grįžtamojo ryšio svarbą. Jie mano, kad mentorius turi gebėti jį teikti, gebėti reflektuoti pradedančiojo mokytojo veiklas: „*<...> svarbu mokėti suteikti grįžtamąjį ryšį, aišku pedagogai tai būna, kad ir moka, bet gal svarbu žinoti ne tik kaip suteikti grįžtamąjį ryšį vaikam, bet ir kolegai<...>“.* (T1). Kiti informantai svarbiu laiko gebėjimą motyvuoti ir suburti komandą: „*<...> gebėti suburti komandą<...> didelis atsidavimas darbu irgi labai daug duoda ir kolektyvui motyvacijos padaryti geriau, negu, kad aš dabar padariau arba stengtis daryti, atlikti savo darbą geriau, savo variantą, kokį aš galiu pasiekti. Tai toks motyvavimas, kartais net ne žodžiais, o darbais <...> gebėti savo veikla motyvuoti darbuotojus, kolegas, vaikus <...>“.* T4.

Tyrimu siekta iširti turėto mentoriaus bruožus. Analizuojant informantų atsakymus, išryškėjo trys kategorijos: *asmeninės savybės; dalykinės žinios; komunikaciniai gebėjimai* (žr. 7 priedas, 9 lentelė).

Kategorijai asmeninės savybės išskirtos keturios subkategorijos: *motyvacija; empatija; kūrybiškumas; drąsa* (žr. 16 pav.).



Sudaryta: darbo autorės
16 pav. Turėto mentoriaus bruožai (kategorija: asmeninės savybės)

Vieni pradedantieji mokytojai teigia, kad turėtas mentorius gebėjo asmeniniu pavyzdžiu ir atsidavimu darbui motyvuoti kitus: „<...> labai motyvuojantis žmogus<...>atsidavimą savo darbui ir visai bendruomenei, kolektyvui. Bet tokį nuoširdų atsidavimą, kada stengias įgyvendinti savo kilusias idėjas apie projektus, apie renginius mokykloj, apie idėjas vaikams, ką galima sukurti.“ T4, kiti apgailestauja, kad mentorius nebuvo suinteresuotas jiems skirti savo laiką. Pradedantiesiems trūko mentoriaus dėmesingumo: „<...>kartais atrodydavo, kad tiesiog pamiršdavo mane<...>“ T2; „Tiesiog intereso, man atrodo trūkumas, ateiti daugiau pastebėti, ateiti daugiau pasakyti man kažko, vat iš savo pusės klausti, ko man reikia, ko man trūksta“. T1.

Kai kurie informantai atskleidžia, kad turėtas mentorius buvo empatiškas, aktyvus klausytojas: „<...>labai empatiška, išklausanti ir kilus rūpesčiui iki dabar gali nueiti, paklausti – tau tikrai atsakys, kad ir dirbs tuo metu kažkokį kitą darbą, bet pasistums į šoną, atsakys į tavo klausimą, o tada vėl toliau dirbs.“ T4, o tai, kaip teigia Karkovska ir kt. (2017) yra vienas iš galimų būdų, nustatyti pradedančiojo mokytojo problemas, taip paskatinant problemų sprendimų procesus (Karkowska, ir kt. 2017, p. 73).

Informantai teigia, kad turimas mentorius buvo kūrybiškas žmogus: „<...>Idėjų visada pilna, kūrybiška<...>sakau, kūrybiškai labai, kūrybiška <...>.“T3, „<...>labai kūrybiška, tikrai labai, smagu man su ja renginius vest, organizuot, nes jinai visada ten pilna minčių ten verda<...>.“T5, drąsus žmogus: „<...>gal daugiau žavi jos pasisakymai per susirinkimus, tiesiog nebijojimas pasakyti, gal net kartais ir tiesmukiškai, bet nevyniojant žodžių į vatą<...>.“ T5.

Remiantis informantų atsakymais, kategorijai dalykinės žinios išskirtos dvi subkategorijos: savo dalyko ekspertė; ugdymo proceso modeliavimas (žr. 17 pav.).



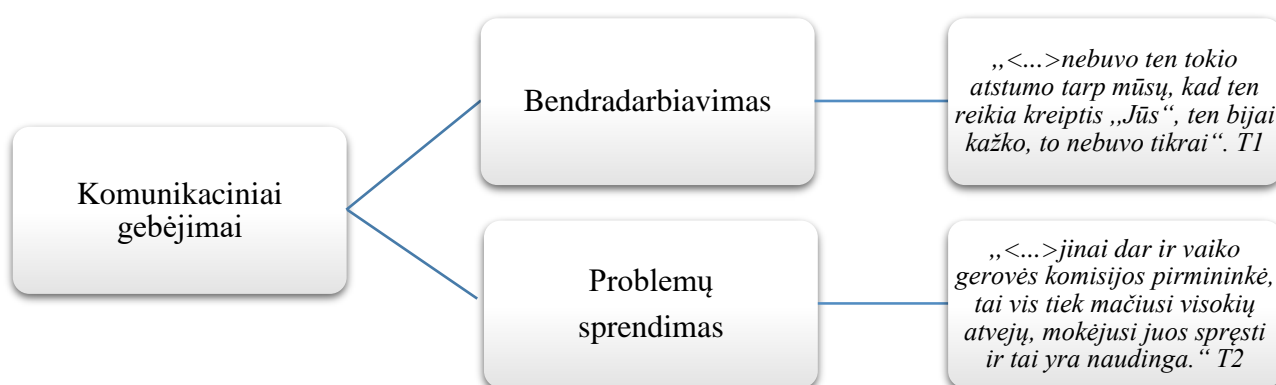
Sudaryta: darbo autorės

17 pav. Turėto mentoriaus bruožai (kategorija: dalykinės žinios)

Dalis apklaustųjų mano, kad mentorius buvo savo srities ekspertas: „<...>mokykloj ji jau daug metų dirbo tuo metu ir vyresnio amžiaus buvo<...>“ T2; „Turinti daug metų patirtį“ (T1), „<...>mokytoja metodininkė“ (T1), „<...>mokytoja ekspertė buvo“ T5. O tai reiškia, kad mentorius

išmanė ugdymo turinį, valdė skirtingus mokymo metodus, gebėjo diferencijuoti pamokas ir valdyti klasę: „<...>ji turėjo gerą supratimą apie ugdymą ir turinį išmanė, įvairius metodus<...>“ T1, „<...>turėjo nemažai spec. poreikių vaikų, tai vat, kažkaip mokėdavo tą diferencijavimą padaryti ir darydavo jį kažkiek <...>“ T1, „<...>gerai klasę valdydavo, pamokos jos tokios su aiškia struktūra <...>.“ T3.

Analizuojant informantų atsakymus, kategorijai komunikaciniai gebėjimai išskirtos dvi subkategorijos: bendradarbiavimas; problemų sprendimas (žr. 18 pav.).



Sudaryta: darbo autorės

18 pav. Turėto mentoriaus bruožai (kategorija: komunikaciniai gebėjimai)

Dauguma pradedančiųjų atskleidžia, kad jų ir mentoriaus santykiai buvo kolegiški, paremti lygiavertiškumo principu: „Mes bendravom kolegiškai, jinai nežiūrėjo į mane iš aukšto, kad aš čia nieko nemoku ar nemokėsiu, tokių tikrai nebuvo dalykų, dėl to aš nebijodavau pas ją klausti ir ji man atsakydavo<...>“ T1, „<...>nebuvo ten tokio atstumo tarp mūsų, kad ten reikia kreiptis „Jūs“, ten bijai kažko, to nebuvo tikrai“. T1, „<...> lengva susitart su ja <...>. Informantai teigia, kad mentorius jais pasitikėjo, veiklą vertindavo nepažeisdamas profesinės etikos: „Bet vat tokios va kontrolės irgi nebuvo, visada atsiklausdavo, ar gali ateit į pamoką arba aš pati ją pasikviesdavau<...>“ T3.

Kai kurie informantai atskleidžia, kad mentorius turėjo patirties sprendžiant skirtingas problemas: „<...>jinai dar ir vaiko gerovės komisijos pirmininkė, tai vis tiek mačiusi visokių atvejų, mokėjusi juos spręsti ir tai yra naudinga.“ T2, gebėjo valdyti konfliktines situacijas, jas sprendžiant konstruktyviu būdu: „<...>gebėjimą, be didelių sukilusių emocijų, reaguot į gana kritines situacijas, kada pikti tėvai ateina į mokyklą ir skundžiasi, kaip kažkas yra blogai, o jinai ramiu balsu, ramiu tonu, ramiu veidu geba su jais išlaikyti, pokalbį jinai turi tokią skleidžiamą ramybę <...>.“ T4.

Patarimai būsimiems mentoriams. Atliekant tyrimą informantų buvo klausama, ką jie galėtų patarti būsimiems mentoriams, siekiant sėkmingos pradedančiojo mokytojo integracijos. Patariama prieš nusprendžiant tapti mentoriumi apsvarstyti turimus laiko resursus, įvertinti turimų asmeninių savybių tinkamumą (motyvacija, nuoširdus noras padėti, empatijos jausmas): „<...>

paruošti save, truputėlį bandyti nuimti viską, ką moka ir žino, ir pagalvoti, ko jį gali nežinoti <...> apie kasdienybę apgalvoti ir kaip ją pateikti tam mokytojui prisiminti save pirmais metais, kas buvo neaišku, kas buvo sunku, truputėlį įsijausti į to pradedančio mokytojo batus,“ T1, <...>palinkėčiau tiesiog nuoširdžiai, jeigu jau tu pasiryžai pamentoriaut kažkam tai nuoširdžiai skirti laiko nenustumt to žmogaus į šalį <...>“. T4.

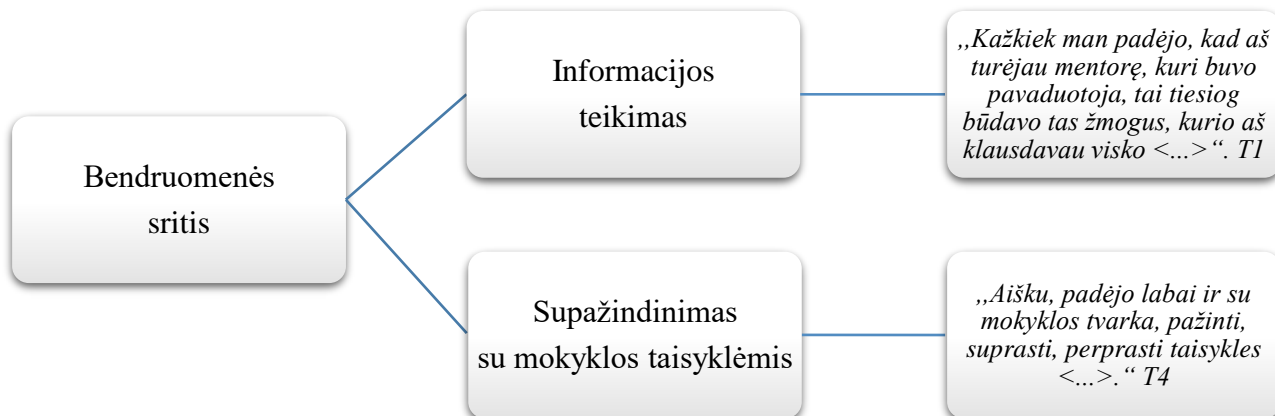
Tuo pačiu pradedantieji padrąsintų mentorius drąsiai priimti naujus iššūkius, naujoves kuriant kolegialius, bendradarbiavimu grįstus santykius su pradedančiuoju mokytoju: „<...> *nebijojimo pabūti tais pradedančiaisiais pedagogais, kartu su pradedančiuoju, nebijoti iššūkių, leisti bandyti ir padėti, patempti, patarti ir visokeriopai palaikyti jauną žmogų, kuris ateis į mokyklą taip pat linkėčiau nebijoti klysi ir nebijoti bandyti kartu su jaunuoju pedagogu.*“ T5, „<...> <...> svarbiausia yra nebijoti ir būti atviram tam mokytojui ir naujiems dalykams.“ T2.

3. 2. 5. Mentorius teikiama pagalba

Tyrimu siekta ištirti mentorius teikiamą pagalbą pradedančiajam mokytojui pirmaisiais jo profesinio darbo metais. Pedagogų profesijos kompetencijų apraše (2021) išskiriamos keturios sritys, kurios sudaro mokytojų kompetencijas: tai profesinės kultūros srities kompetencijos, profesinės ugdymo veiklos kompetencijos, profesinės bendruomenės veiklos srities kompetencijos, profesinio augimo kompetencijos (Pedagogų profesijos kompetencijų aprašas, 2021).

Analizuojant informantų teiginius taip pat išskirta keturios kategorijos: *bendruomenės sritis; profesinio augimo sritis; profesinės ugdymo veiklos sritis; profesinės kultūros sritis* (žr. 8 priedas, 10 lentelė). Galima teigti, kad mentorius pagalbos raiška pastebima visose Pedagogų profesijos kompetencijų apraše (2021) minimose srityse.

Analizuojant informantų teiginius, kategorijai bendruomenės sritis išskirta dvi subkategorijos: *informacijos teikimas; supažindinimas su mokyklos taisyklėmis* (žr. 19 pav.).



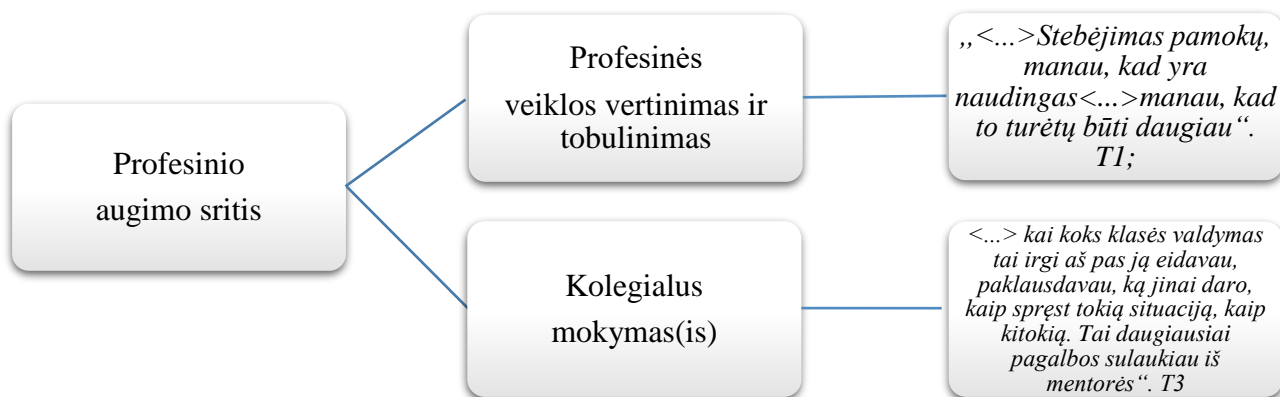
Sudaryta: darbo autorės

19 pav. *Mentoriaus teikiama pagalba (kategorija: bendruomenės sritis)*

Vieni pradedantieji teigia, kad mentorius suteikdavo visą reikalingą informaciją: „Kažkiek man padėjo, kad aš turėjau mentorę, kuri buvo pavaduotoja, tai tiesiog būdavo tas žmogus, kurio aš klausdavau visko <...> pavyzdžiui, kur yra priemonės visokios sudėtos, ten kūno kultūros<...>kažkas sugedo ir reikia atsispausdinti kažką rytojui ir neveikia ir dabar yra staigi problema<...>“. T1, „<...>Tiesiog, elementariai, nemoku supildyt Tamo, aš nežinau kaip man įjungti, kur surast visus ten reikalus tai aš tada eidavau pas savo mentorę <...>“. T5. Kiti – atsakymų, į iškilusius klausimus, ieškojo už įstaigos ribų: „<...> jeigu man kažkoks klausimas<...> visą laiką žinodavau, kad galiu paskambint savo buvusiam dėstytojui, kuris buvo savotiškas mentorius mano ir jis visuomet atsakydavo, padėdavo <...>“. T2

Teikiant socialinę paramą, mentorius padėjo pažinti mokyklos aplinką: „<...>būdavo net tokių atvejų kai nežinodavau, nepažinau mokyklos pačios ir nežinodavau, kur čia eit, kur, kokia klasė randasi, tai man net ir tokios pagalbos tiesiog dažnai reikėdavo<...>“. T2, mokyklos direktorė: „<...>man buvo sunku perkasti iš pradžių tas taisykles, bet aišku direktorė padėjo <...>“. T2, kolegos: „<...>padėjo ir kolegos tikrai labai padėjo<...>“. T2, „<...> pagrinde paralelinės klasės mokytoja, vis tiek aš su ja pabendraudavau kaip kažkokiomis konkrečiomis situacijomis elgiamasi, kad ir elementariais dalykais ten, nežinau, sveikatos tą pažymėjimo kortelę, kur čia, kam nešti ir pan.“ T4.

Analizuojant informantų teiginius, kategorijai profesinio augimo sritis išskirta dvi subkategorijos: *profesinės veiklos vertinimas ir tobulinimas; kolegialus mokymas(is)* (žr. 20 pav.).



Sudaryta: darbo autorės

20 pav. *Mentoriaus teikiama pagalba (kategorija: profesinio augimo sritis)*

Informantai teigia, kad svarbi yra profesinė parama, teikiama stebint pamokas, jas vertinant ir teikiant grįžtamąjį ryšį. Pradedantieji mano, kad to turėtų būti daugiau: „<...>Stebėjimas pamokų, manau, kad yra naudingas<...>manau, kad to turėtų būti daugiau“. T1; „<...>yra didelė pagalba kai mentorius stebi pradedančio mokytojo pamokas ar vedamus užsiėmimus ir jeigu turi laiko, gana nuodugniai, pareflektuot, kas buvo stipru, ką, galbūt, galima būtų patobulinti.“ T5, „Taip pat organizavimas, pavyzdžiui, jeigu mentorius žinotų mokytojus, kurie geri toje mokykloje ir suorganizuotų, kad tu nueik pastebėk to pamoką, tokią pamoką ir tau padėtų suorganizuot, kad nebūtum toks vienas, kad tu pats turi susirasti, įsiprašyt čia pas kažką“. T1.

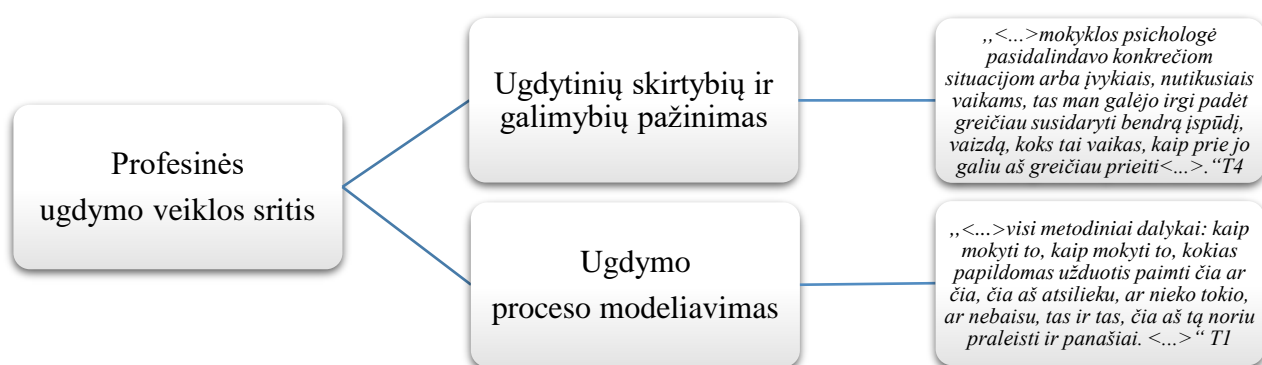
Kai kurie pradedantieji teigia, kad jų pamokas stebėjo ir vertino ne tik mentorius: „Patiko man, kad mentorius<...>turėjo stebėti pamokas ir duoti kažkokių tai patarimų, pasiūlymų<...>“. T2, bet ir „Tęsk – pedagoginės stažuotės vadovas“: „<...> stažuotės vadovė buvo stebėti mano pamokų, mes susiskambindavome ir jinai tiesiog sakydavo, nu patardavo kažką. Tai iš jos labai daug ką išmokau, daug ką išbandžiau, tai jinai buvo labai labai, labai didelė pagalba“. T1, „<...> tai man labiausiai patiko dirbt su savo vadove – tai ta literatūros dėstytoja, ji dažniausiai stebėdavo literatūros pamokas, tai žodžiu, man tikrai padėjo šiek tiek kitaip pažiūrėti ir į tas pamokas, ir į tuos kūrinius, kuriuos dėstau“. T2.

Pradedantieji teigia, kad mentorius profesinę paramą teikė padėdamas pildyti dokumentaciją el. dienyne, tvarkant vaikų lankomumo žymėjimą: „Mentorė pažiūrėdavo, pavyzdžiui, sako: „Žiūrėk, Tu dienyne neužpildžiusi“ arba: „Žiūrėk, tu čia pamokų nepateisinus, taip neturėtų būt“, bet tai buvo labai šiltai pateikta, aš priėmiau, pakeičiau ir viskas“. T1.

Informantai teigia, kad profesinės paramos raiška vyko per kolegialaus mokymo(si) veiklas. Pradedantieji daugiausiai mentoriaus patarimų sulaukė užduočių parinkimo ir klasės valdymo

klausimais: „<...> vaikas nieko nesupranta, ką daryt, gal kažkokių būdų turi, patarimų, ką tu esi darius<...> turėjau vaiką vieną tikrai gabų, tai irgi, ką su juo daryti, kur jam gauti užduočių jau aukštesnių gebėjimų <...>“. (T3), <...> kai koks klasės valdymas tai irgi aš pas ją eidavau, paklausdavau, ką jinai daro, kaip spręst tokią situaciją, kaip kitokią. Tai daugiausiai pagalbos sulaukiau iš mentorės“. T3. Vieniems pradedantiesiems mentorius padėjo suprasti bendravimo su tėvais ypatumus: „<...> padėjo būtent bendraujant su tėvais, atsakant jiems į laiškus<...>“. T4, „<...> kaip susirinkimą susiorganizuot, kaip ir ką kalbėt pasidalino, ką jinai kalbėjo<...>“. T1. Kiti pradedantieji teigia, kad dėl bendravimo su mokinių tėvais konsultavosi su kolegomis: „<...> ji nebuvo oficiali mano mentorė, bet tiesiog, kadangi aš dirbau šalia jos klasės tai buvo tas pirminis žmogus, į kurį galėjau kreiptis visais tais klausimais, nežinau, kaip atrašyti ten tėvams, kaip su kuriais tėvais kaip bendrauti, nes vis tiek visi žinom, kad skirtingi tėvai, skirtinga specifika, ko jie tikisi, ko jie gali tikėtis, tai pagrinde ji buvo didesnė pagalba“. T4.

Analizuojant pradedančiųjų mokytojų patirtis, kategorijai profesinės ugdymo veiklos sritis išskirta dvi subkategorijos: *ugdytinių skirtybių ir galimybių pažinimas*; *ugdymo proceso modeliavimas* (žr. 21 pav.).



Sudaryta: darbo autorės

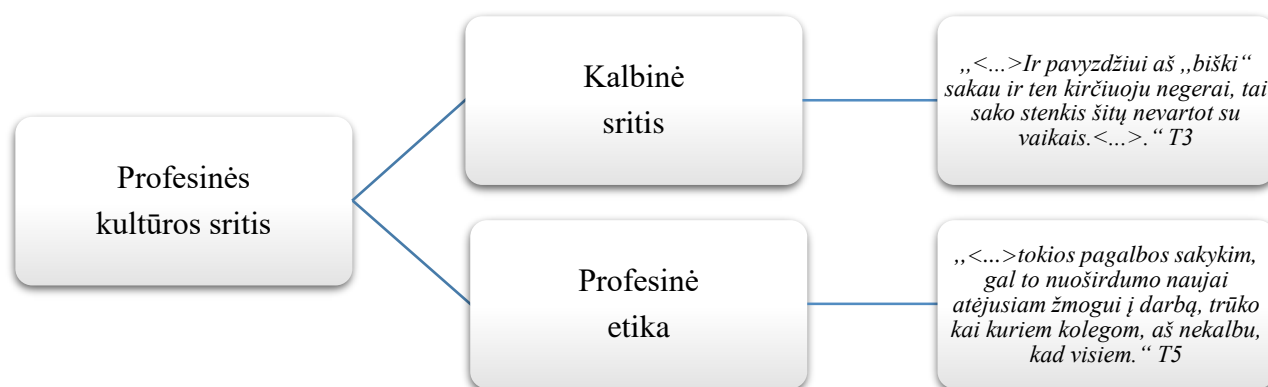
21 pav. *Mentoriaus teikiama pagalba (kategorija: profesinės ugdymo veiklos sritis)*

Kai kurie pradedantieji teigia, kad mentorius padėjo pažinti mokinių gebėjimus, atitinkamai individualizuojant mokymo(si) turinį vaikams: „Turėdavau pvz. skirtingoms šeštoms klasėm ruošti užduotis, šiek tiek koreguoti tas pačias užduotis, nes pačių klasių lygis skyrėsi tai man padėjo dar ir pažinti mokinius ir būtent paindividualizuoti užduotis“. T2.

Kitiems pradedantiesiems mokytojams mokyklos psichologas padėjo atrasti ryšį su vaikais: „<...> mokyklos psichologė pasidalindavo konkrečiom situacijom arba įvykiais, nutikusiais vaikams, tas man galėjo irgi padėt greičiau susidaryti bendrą išpūdį, vaizdą, koks tai vaikas, kaip prie jo galiu aš greičiau prieiti<...>“. T4.

Informantai pritariamai teigia, kad daugiausiai mentorius padėjo ugdymo proceso modeliavimo klausimais (supažindindamas su mokymų metodų įvairove, padėdamas parinkti papildomas užduotis, patardamas, kaip bendrauti su mokiniais): „<...>visi metodiniai dalykai: kaip mokyti to, kaip mokyti to, kokias papildomas užduotis paimti čia ar čia, aš atsilieku, ar nieko tokio, ar nebaisu, tas ir tas, čia aš tą noriu praleisti ir panašiai. <...>“ T1, „<...>dėl pamokų dėstymo ar bendravimo su mokiniais tai daug pagalbos prašytis pas mentorę. <...>“ T5. Taip pat padėjo planuoti mokinių užimtumą po pamokinės veiklos metu: „<...>dienotvarkę tos pailgintos irgi, kad ten skaitymas, irgi, jos klausdavau, kaip man čia sudėlioti, kad čia taip pavyktų tai irgi padėdavo mentorė <...>.“ T3.

Kategorijai profesinės kultūros sritis išskirtos dvi subkategorijos: *kalbinė sritis*; *profesinė etika* (žr. 22 pav.).



Sudaryta: darbo autorės

22 pav. *Mentoriaus teikiama pagalba (kategorija: profesinės kultūros sritis)*

Informantai teigė, kad mentorius teikė profesinę paramą stiprindamas jų kalbinius įgūdžius: „<...>Ir pavyzdžiui aš „biški“ sakau ir ten kirčiuoju negerai, tai sako stenkis šitų nevertot su vaikais.<...>“ T3, <...> kartais net mokiniai nesuprasdavo, ką aš kalbu, nes kalbėdavau jiems nesuprantama kalba, kalbėjau jiems nesuprantamus žodžius, frazes, tai mokytoja mentorė man su tuo padėjo“. T2.

Analizuojant informantų atsakymus, pastebima, kad profesinės etikos raiška labiausiai atsiskleidė per emocinės paramos teikimą pradedančiajam mokytojui. Vieni mokytojai teigė, kad mentorius visada išklausedavo ir paremdavo: „<...>būdavo, kad ir emociškai tiesiog kažkokie nusivylimai ar kažkas pasisekdavo žinodavau, kad pas mentorių galiu pasidžiaugti, galiu ir pasiskųsti kažkuo<...>“. T2, kiti - kad mentoriaus dėmesio pritrūko: „<...> taip pat reikia ir tiesiog palaikyt ryšį ir tiesiog paklaust: „O kaip Tavo šiandien diena?“ T4. Visgi informantai palaikymo sulaukė iš kolegų: „<...> Viena kolegė taip emociškai palaikė mane<...>“. T1. Pažymėtina, kad kai kurių iš jų

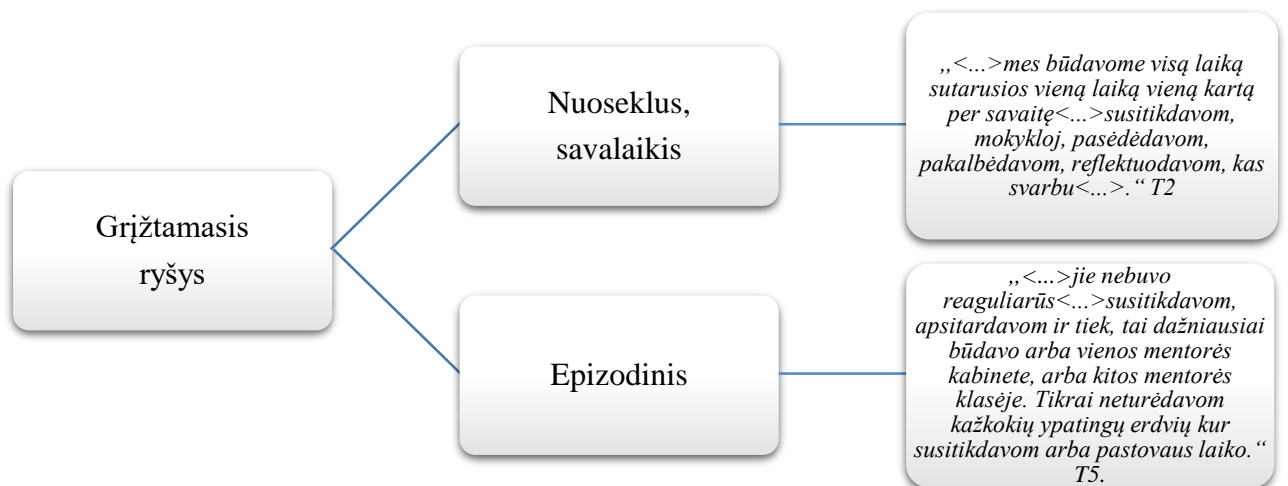
pagalba nebuvo nuoširdi: „<...> tokios pagalbos sakykim, gal to nuoširdumo naujai atėjusiam žmogui į darbą, trūko kai kuriems kolegoms, aš nekalbu, kad visiems <...> jei pavyzdžiui, vykdavo, koks renginys ir aš paprašydavau mokytojų pagalbos tai sakykim nu būdavo taip, kad ir pradėdavo negalėt padėt man, nemaloniai sutikdavo, <...>.“ T5.

Pradedantieji teigė, kad mokyklos direktorius taip pat skirdavo dėmesio, pakalbėdavo: „<...> ir vadovė visada paklausdavo sutikusi, kaip sekasi <...>“ T5, prisimena, kad iš mokyklos direktorės sulaukė supratimo, paramos ir savalaikių problemos sprendimo būdų: „<...> su direktore visada gali labai paprastai pakalbėt, tai aš vat su ta kolege kai nesutariau, aš labai bijojau eit pas direktorę, nes žinojau, kad jos draugės ir iš seniau, bet galiausiai kai nuėjau tai manęs net neklausė, kas, kaip, kur, kodėl, tiesiog sako netinka, gerai, ieškom būdo kaip spręst.“ T3.

Analizuojant informantų teiginius, pastebima ir tai, kad mentoriaus teikiama pagalba buvo atliepanti (atsakoma ir patariama kai jų klausiama), įsitraukimas epizodinis (jau esant problemai): „Kas liečia mentorių, negalėčiau vertint, kad galbūt kažko man nepadėjo <...> ir aš esu maksimalistė, aš pati sakykim klausiu tik paskutinėj vietoj <...> aš neskubėdavau klausinėti, aš pradžioj skubėdavau išsiaiškint ir tada, sakykim, pasitart <...>.“ T5, „<...> kažkaip viskas išsispręsdavo, nebuvo didelių problemų. Jei, kas įvyksta, ar ko nežinai, ar ką ne taip padarai pirmiausia pati sau paanalizuodavau, kas čia buvo, kodėl buvo ir kaip reiktų daryti, o jeigu man kažkokių neaiškumų konkrečiau kildavo tai galėdavau visada klaust <...>.“ T4.

Mokytojų išskiriama pagalbos svarba pradedančiajam mokytojui. Pradedantieji mano, kad svarbu turėti žmogų, su kuriuo būtų galima pasikalbėti apie esamas problemas, pasitarti: „<...> svarbiausia jausti, kad tu nesi vienas ir gali kreiptis kai tau reikia pagalbos“. <...>.“ T4, <...> nereikia vienam galvoti, ką čia daryti, vien dėl to, kad gali tiesiog pasikalbėt apie ugdymo problemas <...>.“ T3 Kai šalia savęs turi žmogų, į kurį gali atsiremti – jautiesi saugesnis: „<...> Palydėjimas tas yra reikalingas tikrai <...>.“ T2, suteikia šiek tiek stabilumo <...> tvirtumo <...>.“ T3.

Grįžtamuoju ryšiu gaunamą informaciją galima panaudoti tolesnio mokymosi ir profesinio augimo tikslais (Pradedančiųjų pedagogų stuotė, 2021), todėl tyrimu siekta iširti, kokių būdu mentoriai teikdavo grįžtamąjį ryšį pradedantiesiems mokytojams. (Žr. 9 priedas, 11 lentelė). Remiantis informantų atsakymais, kategorijai *grįžtamasis ryšys* išskirtos dvi subkategorijos: *nuoseklus/savalaikis ir epizodinis* (žr. 23 pav.).



Sudaryta: darbo autorės

23 pav. Mentorius grįžtamojo ryšio teikimas

Vieni mokytojai teigia, kad grįžtamąjį ryšį gaudavo nuosekliai, sutartu laiku: „<...>mes būdavome visą laiką sutarusios vieną laiką vieną kartą per savaitę<...>“ „<...>Susitikdavom, mokykloj, pasėdėdavom, pakalbėdavom, reflektuodavom, kas svarbu<...>“ T2, „<...>susėdi, ar po pamokų, ar per kokį langą ir, tiesiog, ką pamatydavo per pamoką, sako, vat žinok, tu ten va taip va padarei, siūlyčiau kitą kartą gal va šitaip, nes man atrodo, šitas tai nelabai gerai<...>“. T3.

Kitų mokytojų teigimu grįžtamasis ryšys buvo teikiamas epizodiškai, jis buvo nepakankamas: „<...>jie nebuvo reaguliarūs<...>susitikdavom, apsitardavom ir tiek, tai dažniausiai būdavo arba vienos mentorės kabinete, arba kitos mentorės klasėje. Tikrai neturėdavom kažkokių ypatingų erdvių kur susitikdavom arba pastovaus laiko.“ T5, „<...>grįžtamasis ryšys buvo vienintelį kartą kai jinai atėjo stebėti mano pamoką ir po to mes susėdom ir kokių dešimt minučių aptarėm tą pamoką,<...>“. T1.

DISKUSIJA

Atlikus interviu su pradedančiais mokytojais paaiškėjo, kad pirmaisiais profesinio darbo metais patirtus sunkumus informantai sieja su profesinių įgūdžių stoka. Mokytojai pripažįsta, dėl nepakankamai išplėtotų metodinių gebėjimų buvo sunku valdyti klasę, vaikus motyvuoti mokytis. Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir pagalbos jiems teikimo pirmaisiais pedagoginio darbo metais poreikių ir galimybių tyrimo ataskaitoje (2013) pateikti panašūs pradedančiųjų mokytojų patirti sunkumai (menka mokinių motyvacija mokymuisi, nepakankami klasės valdymo įgūdžiai, sunkumai dirbant su specialiujų ugdymo(si) poreikių turinčiais vaikais). Atliktus tyrimus skiria beveik dešimties metų laikotarpis, tuo tarpu dominuojantys sunkumai išlieka panašūs ir siejami su profesinių įgūdžių stoka. Galima daryti prielaidą, kad būsimųjų mokytojų praktinių gebėjimų formavimasis vis dar yra silpnoji mokytojų (pa)(si) rengimo vieta (Kaip didinti mokytojų profesionalumą, 2014).

Atlikto interviu rezultatai atskleidė, kad nuoseklią ir savalaikę pagalbą mentoriai pradedantiesiems mokytojams teikė profesinės veiklos srityje - modeliuojant ugdymo turinį, konsultuojant metodiniais klausimais. Panašius teiginius patvirtina Janulaitienė ir kt. (2012), ištyrę ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų ir mokytojų nuomonę apie mentoriaus veiklą ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Tyrimas atskleidė, kad, mentoriaus prioritetu laikoma – pagalbos pradedančiajam mokytojui teikimas profesinės veiklos srityje. Galima daryti prielaidą, kad tiek ikimokyklinio ugdymo įstaigose, tiek bendrojo ugdymo mokyklose ypatingas dėmesys skiriamas mokytojų profesinių įgūdžių stiprinimui.

Jakavonytė-Staškuvienė ir kt. (2022) kokybinio tyrimo metu nustatė, kad mentorystės procesui įtakos turi mentorių gebėjimas teikti grįžtamąjį ryšį. Pradedantieji mokytojai šį mentoriaus gebėjimą laiko vienu iš svarbiausių mentorystės proceso dalių. Tuo tarpu atlikto interviu rezultatai atskleidė, kad ne visiems pradedantiesiems mokytojams grįžtamasis ryšys teiktas nuosekliai. Pastebima, kad trūko išsamios refleksijos apie stebėtas pamokas. Galima daryti prielaidą, kad mentoriai neįvertina grįžtamojo ryšio svarbos, jų turimi gebėjimai teikti grįžtamąjį ryšį pradedančiajam mokytojui yra tobulintini. Keliamą prielaidą patvirtina pedagogų profesinio tobulinimo(si) modelis, (2021), kuriame pateikiamos išvalgos, kad vis dar ne kiekvieno mokytojo poreikiai yra įvertinami, ne kiekvienam yra teikiamas reguliarus grįžtamasis ryšys apie jo darbą.

Santykiai mentorystėje gali priklausyti nuo to, kokį ryšį pavyks užmegzti mentoriui ir jo globotiniui. Daugeliu atvejų tai priklauso nuo mentoriaus kompetentingumo, jo teikiamos paramos, bendradarbiavimo strategijų kūrimo su pradedančiuoju mokytoju (Ayinde, 2014; Hroshovenko ir kt., 2022). Mokslininkai išskiria skirtingas mentoriui reikalingas kompetencijas, taip parodydami, kad iš

mentoriaus tikimasi kompetentingumo, aukštų standartų ir atitinkamo pasirengimo (Andriekienė ir kt., 2008; Augustinienė ir kt., 2013; Pavao, 2018; Pukelis ir kt., 2002; Teresevičienė ir kt., 2008). Interviu rezultatai atskleidė, kad mentoriaus samprata remiasi pagrindiniu aspektu - mentoriaus gebėjimu kurti ryšį su pradedančiuoju mokytoju. Tam svarbios asmeninės savybės (empatija, vidinė motyvacija ir kt.). Dalis interviu tyrimo rezultatų sutapo su Hudson (2012), Jakavonytė-Staškuvienė ir kt. (2022) atliktų tyrimo rezultatais, kuriuose buvo išvelgiamos sąsajos tarp mentoriaus empatijos jausmo turėjimo, santykių kūrimo ir tiesioginės mentorystės sėkmės.

IŠVADOS

1. Literatūros analizė atskleidė, kad socializacija mokykloje – tai palaipsniui vykstantis procesas, kurio metu pradedantysis mokytojas stiprindamas save ir sąveikaudamas su kitais bendruomenės nariais perima būtinas žinias, nuostatas ir vertybes, reikalingas efektyviam darbui mokykloje. Sėkmingą socializaciją lemia visos mokyklos narių pasirengimas organizuoti mentorystės procesą: kai vadovas geba paskirti kompetentingus, motyvuotus, atsidavusius mentorius, kai mokytojai stebi kolegas ir iš jų mokosi, kai pradedantiesiems socializuotis padeda mentorius - jie rečiau palieka profesiją, mažėja jų perdegimo darbe tikimybė.
2. Literatūros analizė atskleidė, kad mentorystės mokykloje paskirtis yra teikti visapusišką paramą pradedančiajam mokytojui, siekiant pakloti pamatus sėkmingam ir ilgalaikiam darbui mokykloje. Mokslininkai išskiria skirtingus mentoriumi reikalingus bruožus taip parodydami, kad iš mentoriaus tikimasi kompetentingumo, aukštų standartų ir atitinkamo pasirengimo. Atlikus literatūros analizę apibendrinta „Gero mentoriaus“ samprata. Ją apibūdina mentoriaus turimos asmeninės savybės (empatija, kūrybiškumas, motyvuotumas ir kt.), dalykinės žinios (mokėjimas mokyti, profesionalumas ir kt.), komunikaciniai įgūdžiai (konstruktyvūs pastebėjimai, gebėjimas užmegzti ryšį ir kt.). Turimos dalykinės žinios reikšmingos ugdymo proceso modeliavimui, komunikaciniai gebėjimai – bendradarbiavimui ir problemų sprendimui, asmeninės savybės – ryšio su pradedančiuoju mokytoju kūrimui. Mokslininkai teigia, kad nuo to, kokį ryšį pavyks sukurti mentoriumi ir pradedančiajam mokytojui – priklauso mentorystės proceso sėkmė;
3. Empirinio tyrimo metu nustatyta, kad mentoriai pradedantiesiems mokytojams teikė *socialinę*, *profesinę* ir *emocinę* pagalbą. Nuoseklią ir savalaikę profesinę pagalbą mentoriai teikė profesinės veiklos srityje modeliuojant ugdymo turinį, konsultuojant metodiniais klausimais (pamokos planavimas, mokymo metodų įvairovė, klasės valdymas). Kolegialaus mokymo(si) metu padėjo pažinti mokinių skirtybes, atskleidė bendravimo su tėvais ypatumus, padėjo pildyti dokumentaciją. Teikiant pagalbą profesinio augimo srityje mokslininkų ypatingai svarbiu aspektu laikomas pradedančiojo mokytojo pamokų stebėjimas ir jų reflektavimas, tačiau tyrimo rezultatai atskleidė, kad mentoriai pradedančiųjų pamokas stebėjo nepakankamai, kad trūko grįžtamojo ryšio, kurio metu mokytojai suvokia savo stipriąsias ir silpnąsias puses. Mentorius pradedančiajam mokytojui padėjo pažinti mokyklos struktūrą, kultūrą ir taisykles, atsakydavo į jų keliamus klausimus, tačiau trūko jo iniciatyvumo padedant pradedančiajam integruotis mokykloje, padedant įsitraukti į kolegialaus bendradarbiavimo grupes. Tyrimas atskleidė, kad pradedančiajam mokytojui mentorius teikė emocinę paramą (išklausydamas patardamas,

palaikydamas), tačiau kai kuriems pradedantiesiems trūko mentoriaus dėmesingumo (pasiteiraujant, kaip sekasi, pakalbinant, padrašinant).

Pradedančiųjų mokytojų nuomone, nėra paprasta išskirti reikšmingiausią mentoriaus teikiamą pagalbą, kadangi pagalbos poreikis pradedančiajam mokytojui, dažnai priklauso nuo mokytojo turimų asmeninių savybių, įgūdžių, mentorystės procesui keliamų lūkesčių. Vis gi reikšminga mentoriaus pagalba įvardinta emocinės paramos (palaikymas, išklusymas), socialinės paramos (padedant pažinti mokyklą ir į ją integruotis), profesinės paramos (ypatingai - pamokų stebėjimas ir savalaikis grįžtamasis ryšys) teikimas.

REKOMENDACIJOS

Atsižvelgiant į empirinio tyrimo rezultatus, pateikiamos rekomendacijos *aukštosioms mokykloms, rengiančioms pedagogus; mokyklų vadovams; mentoriams; pradedantiems mokytojams*:

1. *Aukštosioms mokykloms, rengiančioms pedagogus:*

- bendradarbiauti ir teikti metodinę pagalbą mokyklomis, kuriose įsidarbino buvę absolventai.

2. *Mokyklų vadovams:*

- Numatyti finansinę paskatą mentoriams;
- Remti pradedantįjį mokytoją ir mentorių (pvz. mentoriaus ir pradedančiojo mokytojo darbo grafike numatyti papildomą laiką, skirtą reguliariems judviejų susitikimas; organizuoti profesinio tobulėjimo veiklas sudaryti sąlygas jose dalyvauti);
- skatinti visos mokyklos bendruomenės įsitraukimą į mentorystės procesą (pvz. burti bendruomenę į kolegialias darbo grupes, organizuojant neformalias veiklas kolektyvo nariams: išvykas, žygius, renginius ir kt.).

3. *Mentoriams:*

- apsisprendimas tapti mentoriumi turėtų būti apsvarstytas, savanoriškas (sąžiningai įvertinti asmeninį pasirengimą – motyvaciją, laiko resursus, kompetentingumą);
- kuriant mentorystės santykius stiprinti ryšį su pradedančiuoju mokytoju, kurti pasitikėjimu grįstus santykius, vadovautis kolegialaus bendradarbiavimo principais;
- Dažniau stebėti pradedančiojo mokytojo pamokas, skirti laiko nuodugnai apie jas pareflektuoti;
- kartu su pradedančiuoju mokytoju aptarti, kokiomis mentoriaus galimybėmis norėtų pasinaudoti pradedantysis, atsižvelgus į tai parengti bendradarbiavimo planą. Plane numatyta profesinio tobulėjimo veiklos, komunikacijos būdai, veiklos vertinimo turinys, plano peržiūros etapai.

4. *Pradedantiems mokytojams:*

- Aktyviai įsitraukti į mokyklos gyvenimą (dalyvauti formaliuose renginiuose, neformaliuose veiklose); būti iniciatyviu (domėtis, klausti, prireikus – kreiptis pagalbos);
- Plėtoti studijų metu įgytas žinias. Profesinės patirties semtis dalyvaujant įvairiuose mokymuose, konferencijose, gerosios patirties sklaidos renginiuose, įvadiniuose mokymuose, skirtuose remti pradedantįjį mokytoją.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Ayinde, A. T. (2011). Mentoring: does it work?, iš A. A. Olovu. *Mentoring: A Key Issue in Human Resource Management* (p.1 – 15). Nigeria: Osun State.
2. Aleknevičienė, J., Pocienė, A. ir Šupa, M. (2020). Kaip parašyti mokslinį rašto darbą? Mokomoji priemonė Vilniaus universiteto filosofijos fakulteto kriminologijos ir sociologijos studentams. Prieiga per internetą:
https://www.fsf.vu.lt/dokumentai/Kaip_parašyti_mokslini_darba_2020_EL.pdf.
3. Allan, H. (2010). Mentoring overseas nurses: Barriers to effective and non-discriminatory mentoring practices. *Nursing Ethics*, 17(5), 603-613.
<https://doi.org/10.1177/0969733010368747>.
4. Allen, D., Greenbaum, R. L., Liu, X. & Zhang, Z. (2021). A Newcomer Socialization Perspective on the Proliferation of Unethical Conduct in Organizations: The Influences of Peer Coaching Practices and Newcomers' Goal Orientations. *Journal of Business Ethics*, 176, 73–88. <https://doi.org/10.1007/s10551-020-04730-y>.
5. Andriekienė, R. M. ir Anužienė, B. (2006). *Andragoginiai kompetencijų tobulinimo aspektai tęstiniame profesiniame mokyme*. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
6. Andriekienė, R. M., Anužienė, B., Jatkauskas, E. ir Zubrickienė, I. (2008). *Andragogikos technologijos: nuo koncepcijos kūrimo iki jos įgyvendinimo*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
7. Aramavičiūtė, V. (2009). Šiuolaikinio žmogaus socializacija Juozo Vaitkevičiaus socialinėje pedagogikoje. *Acta paedagogica vilnensia*, 163-173. Prieiga per internetą:
<https://www.zurnalai.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/3061/2199>.
8. Augustinienė, A. ir Ciuciulkienė, N. (2013). Reverse Mentoring as Facilitating Factor for the Development of a Beginning Teacher's Self-Authorship Process, *Social science*, 3 (81), 73-84. <https://doi.org/10.5755/j01.ss.81.3.5791>.
9. Autukevičienė, B. (2013). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo mentoriaus kompetencijų modelis, atitinkantis šiuolaikinę pedagogų rengimo paradigmą. *Mokytojų ugdymas*, 20 (I), 10-38. Prieiga per internetą:
<https://gs.elaba.lt/object/elaba:6117559/6117559.pdf>.
10. Autukevičienė, B. ir Monkevičienė, O. (2013). Ikimokyklinio ugdymo pedagogo mentoriaus profesinės praktikos organizavimo ir praktikos refleksijos kompetencijos ypatumai. *Lietuvos edukologijos universitetas*, 176-186. Prieiga per internetą:

<https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2013~1396876223177/J.04~2013~1396876223177.pdf>.

11. Bagdžiūnienė, D. ir Žukauskaitė, I. (2008). Skirtingą darbo patirtį turinčių asmenų socializacijos organizacijoje ypatumai. *Psichologija*. Prieiga per internetą: <https://www.zurnalai.vu.lt/psichologija/article/view/2616/1836>.
12. Baker, A. C., Brugger, L., Hightower, A. D., Peterson, M. S. & Valk, C. (2010). “We’re Not Just Interested in the Work”: Social and Emotional Aspects of Early Educator Mentoring Relationships. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 155-175. <https://doi.org/10.1080/13611261003678895>.
13. Barkauskaitė, M. (2006). *Suaugusiųjų pedagogikos gairės*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
14. Barkauskaitė, M. ir Pečiuliauskienė, P. (2011). *Pedagginės praktikos mokykloje vadovas (vadovėlis, skirtas pedagoginių studijų bakalaurantams, mokytojams mentoriams, pradedantiems mokytojams)*. Prieiga per internetą: <http://gs.elaba.lt/object/elaba:8309481/8309481.pdf>.
15. Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologiniai raštai: Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas. Ugdymo tyrimų idėjos ir problemos. II tomas*. Prieiga per internetą: <http://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:4354227/datastreams/MAIN/content>.
16. Boswell, J., Hewitt, K. K., Irby, B. J. & Lynch, J. (2017). Mentoring as professional development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1312895>.
17. Buckner-Manley, K., Harris, D., Hobson, L. D. ir Smith, P. 2012. The Importance of Mentoring Novice and Pre-Service Teachers: Findings from a HBCU Student Teaching Program: *Educational Foundations*. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000231.pdf>.
18. Charles, H. & Schwepker, J. (2015). Influencing the salesforce through perceived ethical leadership: the role of salesforce socialization and person–organization fit on salesperson ethics and performance. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 35(4), 292–313. <https://doi.org/10.1080/08853134.2015.1106769>.
19. Clement, U., Eberl, P. & Möller, H. (2012). Socialising employees’ trust in the organisation: an exploration of apprentices’ socialisation in two highly trusted companies. *Human Resource Management Journal*, Vol 22, no 4, 343–359. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12003>.

20. Cotton, J., Neely, A. D. & Neely, A. R. (2017). E-mentoring: A Model and Review of the Literature. *AIS Transactions on Human-Computer Interaction*, 9(3), 220-242. Prieiga per internetą: <https://core.ac.uk/download/pdf/301373081.pdf>.
21. Čigienė, S. ir Želvys, R. (2016). Vadovavimas mentorystei Vilniaus miesto bendrojo ugdymo mokyklose. *Pedagogika / Pedagogy*, 123(3), 55–66. Prieiga per internetą: <https://ejournals.vdu.lt/index.php/Pedagogika/article/view/1502/999>.
22. Dėl Geros mokyklos koncepcijos patvirtinimo. 2015/ Nr. V-1308. Žiūrėta 2023 m. balandžio 24 d. <https://eseimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/46675970a82611e59010bea026bdb259?jfwid=32wf90sn>.
23. Dėl Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo. 1991/ Nr. I-1489. Žiūrėta 2023 m. balandžio 23 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>.
24. Dėl pedagogų rengimo modelio aprašo patvirtinimo. 2017/Nr. V-683. Žiūrėta 2023 m. kovo 23d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/bbf9148192ae11eb998483d0ae31615c>.
25. Dėl pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo 2018/Nr. V-1035. Žiūrėta 2023 m. kovo 23 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/0a6ba1f0fcbb11e89b04a534c5aaf5ce>.
26. Drieb, V., Ginkela, G. & Verloop, N. (2018). Mentor teachers' views of their mentees. *Mentoring & tutoring: PartnershiP in Learning*, 26(2), 122–147. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1472542>.
27. Dumbliauskas, V. (1999). *Sociologija. Mokymo priemonė*. Prieiga per internetą: <https://www.yumpu.com/lt/document/read/18815819/sociologija-vpu-biblioteka-vilniaus-pedagoginis-universitetas>.
28. EBPO TALIS 2018 tyrimo rezultatų pristatymas (2021 m. gegužės 5 d.). Nacionalinė švietimo agentūra. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/05/TALIS_2018_rezultatai_2021_05_05_compressed.pdf.
29. Europos Komisija/EACEA/Eurydice (2013). Pagrindiniai duomenys apie Europos mokytojus ir mokyklų vadovus. „Eurydice“ ataskaita. Liuksemburgas: *Europos Sąjungos leidinių biuras*. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/49667>.
30. Europos Komisija/EACEA/„Eurydice“ (2018) „Mokytojo karjera Europoje: galimybės tapti mokytoju, karjeros raida ir parama“. „Eurydice“ ataskaita. Liuksemburgas: *Europos Sąjungos leidinių biuras*. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/457694>.

31. Europos Komisija/EACEA/Eurydice (2015). Mokytojo profesija Europoje: Praktinė patirtis, samprata ir politikos kryptys. „Eurydice“ naujienos. Liuksemburgas: *Europos Sąjungos leidinių biuras*. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/457152>.
32. Europos Komisijos komunikatas Europos parlamentui, tarybai, Europos ekonomikos ir socialinių reikalų komitetui ir regionų komitetui (2017 m.). EUR-Lex. Prieiga per internetą: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0167>.
33. Gaižauskaitė, I., ir Mikėnė, S. (2014). *Socialinių tyrimų metodai. Apklausa. Vadovėlis*. „Prieiga per internetą“:
[https://repository.mruni.eu/bitstream/handle/007/16910/9789955196426.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.mruni.eu/bitstream/handle/007/16910/9789955196426.pdf?sequence=1&isAllowed=y;);
34. Gaižauskienė, G ir Švagždienė, B. (2013). Darbuotojų adaptacijos ypatumai turizmo organizacijoje, iš B. Švagždienė. *Mokslas ir praktika: Aktualijos ir perspektyvos. Mokslinių straipsnių rinkinys* (p. 94-106). Kaunas: Lietuvos sporto universitetas.
35. Gaižauskaitė, I. ir Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. Prieiga per internetą:
<https://repository.mruni.eu/bitstream/handle/007/16724/9789955302056.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
36. Galinaitytė, J. (2001). Individo teisinė socializacija: samprata ir struktūra. *Jurisprudencija*, 20(12), 16-22. Prieiga per internetą: <https://vb.mruni.eu/object/elaba:2706199/2706199.pdf>.
37. Garvey, R. (2000). Educating Mentors. *Mentoring and Tutoring*, 8(2), 113-126. <https://doi.org/10.1080/713685525>.
38. Giddens, A. (2001). *Sociologija*. Prieiga per internetą: <https://drive.google.com/file/d/1e0kZxsgKdvso9qJHSy7V55kK8uMwdyx9/view>
39. Gražulis, V. (2012). Darbuotojų socializacija Lietuvoje: dabartinė situacija ir tobulinimo perspektyvos. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, 3(27), 145–155. Prieiga per internetą: <https://vb.mruni.eu/object/elaba:6092966/6092966.pdf>.
40. Gusčinskienė, J. (2001). *Sociologijos įvadas: struktūrinės loginės schemas ir komentarai*. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
41. Heikkinen, H. L. T., Pennanen, M. & Tynjälä, P. (2020). Virtues of Mentors and Mentees in the Finnish Model of Teachers’ Peer-group Mentoring. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(30), 355-371. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554601>.
42. Hewitt, A., Larson, S. O’Neill, S. & Sauer, J. (2001). *Removing the revolving door: Strategies to address recruitment and retention challenges* (p. 105-122). Minneapolis: University of

- Minnesota, Institute on Community Integration, Research and Training Center on Community Living; adapted by permission.
43. Hroshovenko, O., Hurkova, E., Lozenko, A., Onyshchenko, N., Tsapko, A. & Zubtsova, Y. (2022). Mentoring and Coaching in the Training of Teachers for the New Ukrainian School: *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, Volume 14, 4(1), 171-186. . <https://doi.org/10.18662/rrem/14.4Sup1/665>.
 44. Hudson, P. (2012). How Can Schools Support Beginning Teachers? A Call for Timely Induction and Mentoring for Effective Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7). <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n7.1>.
 45. Hume, F. R., Kelly, C. P. & Walker, O. W. (2002). Mentoring for the New Millennium. *Medical Education Online*, 39(1), 1-7. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.3402/meo.v7i.4543>.
 46. Ikpeazu, N. & Onyemaechi, U. (2019). Effect of Mentoring Practice on employee's Performance: A Case Study of Abia State University Uturu, Nigeria. *International Journal of Management Sciences and Business Research*, 8(2), 44-52. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/331986249_Effect_of_Mentoring_Practice_on_employee's_Performance_A_Case_Study_of_Abia_State.
 47. Irby, B. J. & Pugliese, E. (2019) Considerations of Virtual Peer Leadership Mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(5), 483-486. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1702255>.
 48. Jakavonytė-Staškuvienė, D., ir Ignatavičiūtė, L. (2022). Experience of mentors and beginner primary school teachers in applying the principles of shared leadership during the school adaptation period: The case of Lithuania. *Cogent Education*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2070054>.
 49. Janulaitienė, N. ir Montvilaitė, S. (2014). Mentorius veikla ugdymo institucijoje, iš D., Jatautaitė. *Mokslinių straipsnių rinkinys: Ugdymo veiksniai mokymo(si) kontekste globalizacijos sąlygomis* (p. 222-236). Vilnius: Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija.
 50. Jatkauskas, E., Jatkauskienė, B. ir Jovarauskaitė, A. (2008). Koučingas ir jo taikymo galimybės suaugusiųjų švietimo srityje (teorija ir empirika). *Mokytojų ugdymas: mokslo darbai*, 11, 136–156. Prieiga per internetą: [https://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:6089063/datastreams/MAIN/content](https://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:6089063/datastreams/MAIN/content;);
 51. Jatkauskienė, B. (2013). *Andragogų profesionalizacijos sistemos procesionali raiška*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.

52. Jatkauskienė, B. ir Jovarauskaitė, A. (2011). *Tutoriaus veikla. Paramos, pagalbos studentui aspektu*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
53. Jatkauskienė, B. ir Tolutienė, G. (2021). *Aiškinamasis andragogikos terminų žodynas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
54. Juodaitytė, A. (2003). *Socializacija ir ugdymas vaikystėje*. Vilnius: IĮ „Petro ofisetas“.
55. Kaip didinti mokytojų profesionalumą (2014 m. gruodis). *Švietimo problemas analizė*. Nacionalinė švietimo agentūra. Prieiga per internetą:
https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/vlm_Kaip-didinti-mokytoju-profesionaluma.pdf.
56. Karkowska, M., Karkowski, K. & Krukowska, K. (2017). *Model mentoringu pomiędzy nauczycielami w szkołach ponadpodstawowych Podręcznik*. Prieiga per internetą: http://edumentoring.eu/handbook/handbook_pl.pdf.
57. Kavaliauskienė, Ž. ir Lengvenienė, N. (2016). Statutinės organizacijos darbuotojų adaptacija ir socializacija. *Management Theory and Studies for Rural Business and Infrastructure Development*, 38(2), 136–144. <https://doi.org/10.15544/mts.2016.11>.
58. Koutsoukos, M. (2022). On Becoming an Effective Mentor in Adult Education—Investigating the Perceptions of Greek Adult Educators. *International Education Studies*, 15(3), 1-13. doi: 10.5539/ies.v15n3p1.
59. Krøtel, S M. L. & Villadsen, A. R. (2015). Employee turnover in hybrid organizations: the role of public sector socialization and organizational privateness. *Public Administration*, 94(1), 167 <https://doi.org/10.1111/padm.12211>.
60. Kvieskienė, G. (2005). *Pozityvioji socializacija. Monografija*. Prieiga per internetą:
<https://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:4203473/datastreams/MAIN/content>.
61. Lemke, J. & Wilcoxon, C. (2021). Preservice teachers’ perceptions of feedback: The importance of timing, purpose, and delivery. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(8). <https://doi.org/10.53761/1.18.8.14>.
62. Lietuvių kalbos žodynas. (2018). *Žiūrėta 2023 m. kovo 26 d.*, <http://www.lkz.lt/?zodis=pagalba&id=22012890000>.
63. Mentorių programos gidas. (2019). Prieiga per internetą:
https://www.vdu.lt/wp-content/uploads/2019/10/Mentori%C5%B3-gidas_2019.pdf.
64. Mentorystės praktikos tobulinimas pasitelkiant bendradarbiavimo pokalbius. (2017). *eTwinning*. Prieiga per internetą: <https://www.etwinning.lt/mentorystes-praktikos-tobulinimas-pasitelkiant-bendradarbiavimo-pokalbius/>.

65. Miliūnienė, J. (2016). *Mentoriaus vaidmenų identifikavimas jaunojo pedagogo darbo mokykloje pirminiame etape* (magistro baigiamasis darbas). Prieiga per internetą: <https://gs.elaba.lt/object/elaba:15944564/15944564.pdf>;
66. Misiukonis, T. (2020). *Koučingo technikos. Praktiški patarimai, kaip augti ir tobulėti kitiems*. Vilnius: VAGA.
67. Mokyklų tobulinimo centras. (2014). Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo rekomendacijų ir reikalavimų modelis. Prieiga per internetą: https://mtc.lt/attachments/article/434/Rekomendaciju_modelis_.pdf.
68. Mokytojo kelią renkasi daugiau jaunuolių (2021m. rugsėjo 13 d.). Oficialiosios statistikos portalas. Prieiga per internetą: <https://osp.stat.gov.lt/straipsnis-mokytojo-kelia-renkasi-daugiau-jaunuoliu>.
69. Monkevičienė, O. ir Rauseckienė, A. (2010). Pedagogų rengimo kokybės tobulinimas Lietuvos aukštosiose mokyklose: mentorystės institucijos kūrimas. *Mokytojų ugdymas*, 14 (1), 12-25. Prieiga per internetą: <https://gs.elaba.lt/object/elaba:6118108/6118108.pdf>.
70. Musneckienė, E. (2020). Pradedančiųjų mokytojų pedagoginė stažuotės komponentai: stažuotės išbandymo patirtis, iš XIII tarptautinės mokslinės konferencijos. *Mokytojų ugdymas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos straipsnių rinkinys* (p. 25-35). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
71. Paulikienė, S. (2014). Veiksmingos mentorystės samprata. *Andragogika*, 1(5), 111-126. Prieiga per internetą: <https://core.ac.uk/download/pdf/233175555.pdf>.
72. Pavao, M. S. (2018). Creating Conditions for Strong Mentoring. *Northwest Journal of Teacher Education*, 13(2), 1-10. <https://doi.org/10.15760/nwjte.2018.13.2.4>.
73. Pedagogų skaičiaus kitimas (2022 m.). *Oficialiosios statistikos portalas*. Prieiga per internetą: https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize?indicator=S3R386#.
74. Pedagogo profesijos kompetencijų aprašas (2015). *Efektyvaus valdymo sprendimų centras (EVSC)*. Prieiga per internetą: [https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fazereliomokykla.lt%2Fwp-content%2Fuploads%2F2019%2F04%2FPEDAGOGO-PROFESIJOS-KOMPETENCIJU-APRASAS-3.docx&wdOrigin=BROWSELINK](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fazereliomokykla.lt%2Fwp-content%2Fuploads%2F2019%2F04%2FPEDAGOGO-PROFESIJOS-KOMPETENCIJU-APRASAS-3.docx&wdOrigin=BROWSELINK;);
75. Pedagogo profesijos kompetencijų aprašas (2021). Projektas "Tęsk". Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/projektai/wp-content/uploads/2021/11/Pedagogo-profesijos-kompetenciju-aprasas_III-lygmenys-atnaujintas.pdf.
76. Pedagoginės stažuotės modelio Lietuvoje vert. tyrimas (2021m.). Prieiga per internetą:

- https://www.nsa.smm.lt/projektai/wp-content/uploads/2021/11/Pedagogines-stazuotes-modelio-Lietuvoje-ig.gal_vert_tyrimas.pdf.
77. Pedagogų profesinio tobulinimo(si) modelis (2021. Vytauto Didžiojo universitetas Švietimo akademija. Prieiga per internetą:
https://2014.esinvesticijos.lt/media/force_download/?url=/uploads/main/esproducts/docs/118713_b7950c41720cbdae83cf5f9a93992e51.pdf.
78. Phillips-Jones, L. (2003). Skills for successful mentoring. Competencies of Outstanding Mentors and Mentees. Prieiga per internetą: https://my.lerner.udel.edu/wp-content/uploads/Skills_for_Successful_Mentoring.pdf.
79. Pogodzinski, B. (2015). Administrative context and novice teacher-mentor. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 40 – 65. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2013-0073>.
80. Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir pagalbos jiems teikimo pirmaisiais pedagoginio darbo metais poreikių ir galimybių tyrimo ataskaita (2013). *Tyrimą atliko ir ataskaitą parengė UAB „Eurotela“*. Prieiga per internetą:
<https://sodas.ugdome.lt/metodiniai-dokumentai/perziura/3723>.
81. Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo rekomendacijų ir reikalavimų modelis. (2014). *Mokyklų tobulinimo centras*. Prieiga per internetą:
https://mtc.lt/attachments/article/434/Rekomendaciju_modelis_.pdf;
82. Pradedančiųjų pedagogų stažuotė. (2021). *Nacionalinė švietimo agentūra*. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/projektai/wp-content/uploads/2021/12/MP-stazuotes-vadovams.pdf>.
83. Pradedančiųjų pedagogų stažuotė. Metodinė priemonė švietimo įstaigos administracijai (2021). *Nacionalinė švietimo agentūra*. Prieiga per internetą:
<https://www.nsa.smm.lt/projektai/wp-content/uploads/2021/12/MP-svietimo-istaigos-administracijai.pdf>.
84. Pruskus, V. (2003). *Sociologija. Teorija ir praktika*. Prieiga per internetą:
<https://www.scribd.com/doc/169899020/Sociologija-Teorija-Ir-Praktika-Pruskus>.
85. Pukelis, K. ir Sabaliauskas, T. (2002). „Mentorius“ svarbus teorinių ir praktinių pedagoginių studijų integracijos veiksnys profesijos mokytojų rengime. *Profesinio rengimo tyrimai*, 26-35. Prieiga per internetą: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2002~1377854571433/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>;
86. „Renkuosi mokyti“ Projekto medžiaga. Prieiga per internetą: <https://www.renkuosimokyti.lt/>.
87. Rudžinskienė, R. (2013). Koučingo metodo taikymo galimybės mokytojų profesinėje veikloje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 31(31), 126-140.

- <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2013.31.2510>.
88. Rudžinskienė, R. (2015). *Ilgalaikių bedarbių karjeros projektavimo kompetencijų ugdymas(is) taikant koučingą* (daktaro disertacija). Prieiga per internetą:
<https://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:11699815/datastreams/MAIN/content.>;
89. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. „Prieiga per internetą“:
https://www.researchgate.net/publication/323497804_Kokybiniu_tyrimu_duomenu_rinkimo_metodologija.
90. Samaitienė, J. (2008). Jaunojo specialisto (pradinių klasių mokytojo) kuravimas, iš G., Kvietkauskienė. *Metodinė veikla mokytojo ir mokinio kompetencijoms ugdyti. Iš mokytojų patirties* (p. 18-22). Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.
91. Savanorių mentorių vadovas (2010). Prieiga per internetą:
http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2010_Savanoriu_mentoriu_vadovas.pdf.
92. Skarbaliienė, A. (2015). *Mokytojų mentorių lyderystės kompetencijos kaip studentų lyderystės kompetencijų ugdymo veiksnys* (daktaro disertacija). Prieiga per internetą:
<https://vb.ku.lt/object/elaba:8193951/8193951.pdf>.
93. Staniulevičienė, D. ir Veličkienė, N. P. (2009). Mentorius vaidmuo mokomosios praktikos procese. Socialinio darbo studentų praktikos vadovo (mentorius) funkcijos. *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai*, 3(1), 117-139. Prieiga per internetą:
<https://gs.elaba.lt/object/elaba:6138447/6138447.pdf>.
94. Svarbūs žingsniai didinant mokytojo profesijos prestižą (2021 m. birželis). *Nacionalinė švietimo agentūra*. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/12/nr3-bmokytojo-profesijos-prestizas.pdf>.
95. Švietimas Lietuvoje, Šalių švietimo politikos apžvalgos (2016). Prieiga per internetą:
<https://www.oecd.org/education/svietimas-lietuvoje-saliu-svietimo-politikos-apzvalgos-g2g9a83c-lt.htm>.
96. Tarptautinis žodžių žodynas. (1985). Prieiga per internetą: *Žiūrėta 2023 m. kovo 26 d.*,
<https://www.zodynas.lt/tarptautinis-zodziu-zodynas/M/mentorius>.
97. Tarptautinių žodžių žodynas. (1985). *Žiūrėta 2023 m. kovo 26 d.*, <https://tzz.lt/s/socializacija/>.
98. Teresevičienė, M. ir Zuzevičiūtė, V. (2008). Suaugusiųjų mokymasis. Andragoginės veiklos perspektyva. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
99. Teresevičienė, M. ir Zuzevičiūtė, V. (2007). *Universitetinės studijos mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje*. Monografija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

100. „Tęsk“ Projekto medžiaga. NŠA Projektai. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/projektai/ugdymo-projektai/projektas-tesk/projekto-medziaga/>.
101. The Mentor Handbook: A Practical Guide for VET Teacher Training. (2013, rugsėjo 25). CEDEFOP. Prieiga per internetą: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/mentor-handbook-practical-guide-vet-teacher-training>
102. Visuotinė lietuvių enciklopedija. (2017). *Žiūrėta 2023 m. kovo 26 d.*, <https://www.vle.lt/straipsnis/socializacija/>.
103. Viršulienė (2016). Studentų pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymas(is) atliekant pedagoginę praktiką, mentorių požiūriu. *Pedagogika: mokslo darbai*, 121(1), 101–112. <https://doi.org/10.15823/p.2016.07>.
104. Zuzevičiūtė, V. (2006). *Suaugusiųjų mokymosi poreikiai ir jų tyrimai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
105. Žydžiūnaitė, V. (2011). *Baigiamojo darbo rengimo metodologija*. Prieiga per internetą: http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2012_Baigiamojo_darbo_metodologija.pdf.
106. Žukauskaitė, I. (2014). Mentorstė ir naujų darbuotojų socializacija: laikas galvoti apie mentorių atranką? *Acta paedagogica vilnensia*, 33, 79-95. Prieiga per internetą: <https://www.zurnalai.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/download/4390/2930/>.

Zabalevičienė S. Mentorius pagalba pradedančiajam mokytojui bendrojo ugdymo mokykloje. Edukacinių technologijų valdymo programos Vadyba mokykloje specializacijos magistro darbas. Darbo vadovė: Prof. dr. O. Merfeldaitė – Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, Edukologijos ir socialinio darbo institutas, 2023.

SANTRAUKA

Šiame darbe nagrinėjama **problema**: 1. Kuo svarbi pradedančiojo mokytojo socializacija ugdymo įstaigoje? Koks mentorių vaidmuo pradedančiojo mokytojo socializacijai ugdymo įstaigoje? 2. Kaip organizuojamos ir taikomos įvadinės programos pradedantiesiems mokytojams kai kuriose Europos šalyse ir Lietuvoje? 3. Kaip ir kokią mentorai teikia pagalbą pradedantiesiems mokytojams? Tyrimo **objektas** – mentorius pagalba pradedančiajam mokytojui bendrojo ugdymo mokykloje.

Tyrimo **tikslas** yra - išnagrinėti mentorius pagalba pradedančiajam mokytojui bendrojo ugdymo mokykloje. Tikslui pasiekti buvo iškelti šie darbo **uždaviniai**: 1. Aptarti profesinės pagalbos pradedančiajam mokytojui teorinius aspektus. 2. Išnagrinėti mentorystės procesą švietimo sistemoje. 3. Ištirti mentorius teikiamą pagalbą pradedančiajam mokytojui mokykloje. **Teoriniai ir empiriniai metodai**: mokslinės literatūros analizė, interviu.

Tyrimas atskleidė, kad mentorai pradedantiesiems mokytojams teikė socialinę, profesinę ir emocinę pagalbą. Nuosekliai ir savalaikę profesinę pagalbą mentorai teikė profesinės veiklos srityje modeliuojant ugdymo turinį, konsultuojant metodiniais klausimais. Teikiant pagalbą profesinio augimo srityje mokslininkų ypatingai svarbiu aspektu laikomas pradedančiojo mokytojo pamokų stebėjimas ir jų reflektavimas, tačiau tyrimo rezultatai atskleidė, kad mentorai pradedančiųjų pamokas stebėjo nepakankamai, trūko grįžtamojo ryšio, kurio metu mokytojai suvokia savo stipriąsias ir silpnąsias puses. Mentorius pradedančiajam mokytojui padėjo pažinti mokyklos struktūrą, kultūrą ir taisykles, atsakydavo į jų keliamus klausimus, tačiau trūko jo iniciatyvumo padedant pradedančiajam integruotis mokykloje, padedant įsitraukti į kolegialaus bendradarbiavimo grupes. Tyrimas atskleidė, kad pradedančiajam mokytojui mentorius teikė emocinę paramą (išklaUSDamas patardamas, palaikydamas), tačiau trūko mentorius dėmesingumo (pasiteiraujant, kaip sekasi, pakalbinant, padrąsinant).

Reikšminiai žodžiai: mentorius, pagalba, pradedantysis mokytojas, mokykla.

Zabalevičienė S. Mentor's support for a novice teacher in a general education school. Master's thesis of Educational Technology Administration in School Management specialisation. Work supervisor: Prof. dr. O. Merfeldaitė - Vilnius: Mykolas Romeris University, Institute of Education and Social Work, 2023.

SUMMARY

This work addresses the following **problem**: 1. What is the importance of the socialisation of the novice teacher in the educational institution? What is the role of mentors in the socialisation of a novice teacher in an educational institution? 2. How are initial teacher induction programmes organised and applied in some European countries and in Lithuania? 3. How and what kind of support do mentors provide to novice teachers? The **object** of the study - mentor support for novice teachers in a general education school.

The **aim** of the study - to investigate the mentoring support for a novice teacher in a general education school. To achieve this aim, the **objectives** of the study were: 1. to discuss the theoretical aspects of professional support for the novice teacher 2. to examine the mentoring process in the education system, 3. to investigate the support provided by the mentor to the novice teacher in the general education school. **Theoretical and empirical methods**: analysis of scientific literature, interviews.

The study found that mentors provided social, professional and emotional support to the novice teachers. Mentors provided consistent and timely professional support in the area of professional activities, modelling educational content and methodological advice. Observation and reflection of the novice teacher's lessons is considered by researchers to be a particularly important aspect of professional development support, but the results of the study showed that mentors did not observe the novice teacher's lessons sufficiently, and that there was a lack of feedback in the process of making the teacher aware of his/her strengths and weaknesses. The mentor helped the novice teacher to get to know the structure, culture and rules of the school, and answered their questions, but lacked initiative in helping the novice to integrate into the school, and in helping them to get involved in collegial groups. The study showed that the mentor provided emotional support to the novice teacher (listening, advising, supporting), but lacked the mentor's attentiveness (asking how things were going, talking to, encouraging).

Keywords: mentor, support, novice teacher, school.

PRIEDAI

1 priedas

4 lentelė. Tyrimo instrumentas

<i>Klausimai</i>	<i>Sąsajos su teorine darbo dalimi</i>	<i>Sąsajos su darbo uždaviniais</i>
<p><u>1. Prisiminkite savo profesinės veiklos pradžia mokykloje. Pasidalinkite savo patyrimu.</u> <u>Pagalbiniai klausimai:</u> Kaip Jums sekėsi pritaipyti ugdymo įstaigoje? Kaip vyko jūsų socializacija? Kaip jūs jautėtės pirmaisiais profesinio darbo metais?</p>	<p>1.1. Pradedančiojo mokytojo socializacijos ugdymo įstaigoje svarba.</p>	<p>1. Aptarti profesinės pagalbos pradedančiajam mokytojui teorinius aspektus.</p>
<p><u>2. Kokia įstaigos kultūra patyrėte?</u> <u>Pagalbiniai klausimai:</u> Kaip Jums sekėsi suprasti ugdymo įstaigos kultūrą, jos taisykles? Kas Jums padėjo tai padaryti?</p>	<p>1.1. Pradedančiojo mokytojo socializacijos ugdymo įstaigoje svarba.</p>	<p>1. Aptarti profesinės pagalbos pradedančiajam mokytojui teorinius aspektus.</p>
<p><u>3. Kokios pagalbos sulaukėte pirmaisiais profesinio darbo metais atliekant tiesiogines savo darbo funkcijas?</u> <u>Pagalbiniai klausimai:</u> Iš ko sulaukėte pagalbos? Kuo ši pagalba Jums buvo svarbi? Kodėl ši pagalba galimai svarbi kitiems pradedantiesiems mokytojams? Kokios pagalbos Jums trūko?</p>	<p>1.1. Pradedančiojo mokytojo socializacijos ugdymo įstaigoje svarba.</p>	<p>1. Aptarti profesinės pagalbos pradedančiajam mokytojui teorinius aspektus.</p>
<p><u>4. Savo profesinį kelią pradėjote nuo įvadinės programos pradedantiesiems mokytojams. Gal galite papasakoti plačiau apie šią programą - kokia šios programos nauda, kuo ji Jums buvo svarbi? Kodėl tokios programos svarbios kitiems pradedantiesiems mokytojams?</u></p>	<p>1.2. Įvadinės programos pradedantiesiems mokytojams Europoje ir Lietuvoje</p>	<p>1. Aptarti profesinės pagalbos pradedančiajam mokytojui teorinius aspektus.</p>
<p><u>5. Kaip manote, kokios kompetencijos reikalingos mentoriui?</u> <u>Tikslinamasis klausimas:</u> Kokių žinių ir gebėjimų turi turėti mentorius? Kokiomis vertybinėmis nuostatomis turėtų vadovautis?</p>	<p>2.1. Mentorystės samprata.</p>	<p>2. Išnagrinėti mentorystės procesą švietimo sistemoje.</p>

<p>6. Papasakokite apie savo mentoriu. <u>Pagalbiniai klausimai:</u> Kuo jis buvo išskirtinis? Kokios buvo jo stipriosios pusės? Kokios buvo jo silpnosios pusės? Kokias mentoriaus kompetencijas išskirtumėte kaip svarbias siekiant įtraukti pradedantįjį mokytoją į pedagoginę veiklą?</p>	<p>2.1. Mentorystės samprata.</p>	<p>2. Išnagrinėti mentorystės procesą švietimo sistemoje.</p>
<p>7. Kokią pagalbą, kokiose srityse gaudavote iš savo mentoriaus? <u>Tikslinamasis klausimas:</u> Kokias funkcijas mentoriavimo laikotarpiu atliko Jūsų mentorius? Pateikite pavyzdžių. Kokios pagalbos pasigedote/trūko?</p>	<p>2.2. Mentoriaus pagalba pradedančiajam mokytojui.</p>	<p>3. Ištirti mentoriaus teikiamą pagalbą pradedančiajam mokytojui mokykloje.</p>
<p>8. Kokių būdu mentorius teikdavo grįžtamąjį ryšį, reflektuodavo Jūsų veiklą? <u>Papildomi klausimai:</u> Kur ir kaip vykdavo veiklos aptarimai?</p>	<p>2.2. Mentoriaus pagalba pradedančiajam mokytojui.</p>	<p>3. Ištirti mentoriaus teikiamą pagalbą pradedančiajam mokytojui mokykloje.</p>
<p>9. Kokią mentoriaus pagalbą išskirtumėte, kaip reikšmingą ir būtiną pradedančiajam mokytojui pirmaisiais profesinio darbo metais?</p>	<p>2.2. Mentoriaus pagalba pradedančiajam mokytojui.</p>	<p>3. Ištirti mentoriaus teikiamą pagalbą pradedančiajam mokytojui mokykloje.</p>
<p>10. Kaip manote, ką reiškia būti geru mentoriumi? <u>Papildomi klausimai:</u> Ką patartumėte / palinkėtumėte mentoriams, siekiant sėkmingos pradedančiojo mokytojo integracijos?</p>	<p>2.2. Mentoriaus pagalba pradedančiajam mokytojui.</p>	<p>3. Ištirti mentoriaus teikiamą pagalbą pradedančiajam mokytojui mokykloje.</p>

SUTIKIMAS DALYVAUTI TYRIME	
Tyrimo tema:	<i>mentoriaus pagalba pradedančiajam mokytojui bendrojo ugdymo mokykloje.</i>
Tyrimo tikslas	<i>– išnagrinėti mentoriaus pagalbą pradedančiajam mokytojui bendrojo ugdymo mokykloje.</i>
<p>Sutinku dalyvauti šiame mokslinio tyrimo projekte, kurį rengia <i>Mykolo Romerio Universiteto, edukacinių technologijų valdymo (vadyba mokykloje) magistrantė Sandra Zabalevičienė, el. paštas: Sandrabarkauskaite8@gmail.com.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aš esu supažindintas (-a) su šiuo mokslinio tyrimo projektu ir man buvo paaiškintas mano dalyvavimo šiame projekte tikslas. 2. Projekte dalyvauju savanoriškai. 3. Suprantu, kad dalyvaudamas (-a) tyrime turėsiu atsakyti į tyrėjo klausimus. 4. Turiu teisę neatsakyti į bet kurį klausimą. 5. Man yra užtikrinta, kad, naudojant šio tyrimo metu gautą informaciją, jokiaje ataskaitoje nebus atskleista mano tapatybė, bus išsaugotas mano, kaip šio tyrimo dalyvio, konfidencialumas. <p>Informantas:</p> <p>_____</p> <p><i>Vardas, pavardė, el. paštas, parašas</i></p>	

Sudaryta tyrimo autorės, remiantis Gaižauskaite ir kt., 2016

5 lentelė. Pradedančiojo mokytojo socializacija pirmaisiais profesinio darbo metais

Kategorijos	Subkategorijos	Interviu teksto fragmentai
Adaptacija (pradinė mokytojo patirtis)	Stresas ir įtampa	<p>„Štai tai buvo labai sunku, buvau nuolatiniame streso lygyje dideliame, buvo tikrai ir virškinimo problemų ir širdies problemų<...>.“ T1;</p> <p>„<...>turėdavau, nežinau, prasiblaškyt kažkur, į lauką išeit pasivaikščiout, kad tiesiog išgaruotų išgaruotų viskas<...>.“ T2;</p> <p>„<...>žiauriai sunku buvo atsiriboti nuo darbo – mintim, aš tiesiog grįždavau po darbo, aš eidavau miegoti, tiesiog, nu papietaudavau, bent pusvalandį, valandą, tiesiog, kad atjungtų mintis ir nuramintų kūną, tada dažniausiai irgi kažką pasivaikščiodavau, ar mankštą padarydavau, ar kažkokius tokius savo dalykus, nes toks nedarbingas laikas po pietų, tada vakarienę gamintis, tada jau septynios, nu ir tada sėdu ruoštis pamokom ir kokių devynių ar pusė dešim reikia eit miegot dėl to, kad pusė šešių reikia keltis, nes anksti į darbą, tai toks buvo, galbūt, man sudėtingas prisitaikymas“. T1;</p> <p>„<...>man buvo labiau sunku, negu lengva<...>.“ T2;</p> <p>„<...>Pirmi metai tikrai buvo labai labai sunkūs tikrai pirmus metus aš nesiorientavau<...>.“ T5,</p> <p>„<...>pati pirma mano patirtis buvo labai sunki“. T3.</p>
	Pripažinimo stoka	<p>„Gal norėjosi ir to pripažinimo daugiau, kartais, pastebėjimo, nors kai dabar pagalvoju jo nebuvo mažai <...>.“ T3;</p> <p>„<...>būdavo, kai norėdavosi nuleisti rankas<...> Kam man tada čia papildomai stengtis jeigu aš vis tiek nebūsiu pripažinta, aš taip truputį jaučiausi“ T3;</p> <p><...>man direktorė, kaip ir žadėjo duoti daugiau klasių bet paskui pranešė, kad klasių bus mažiau, kad neduos aštuntokų klasių dėl to, kad tėvai tų mokinių nesutinka, kad juos mokytų tokia jauna mokytoja ir man tada irgi buvo toks šokas, kad nesamonė nu, kad nepasitiki manim kiti žmonės, tėvai, ypač mokinių<...>.“ T2;</p> <p>„<...> buvo labai sunku, iš vienos pusės jau kaip ir įsivaizdavau, kad bus lengviau dėl to, kad nieks jau nebestebės mano pamokų, kas vyko per visas praktikas ir pirmą, pirmą savaitės darbą, tai tokia kaip ir laisvesnė jaučiausi, jau galėjau daryti ką noriu ir žinojau, kad jeigu ne tokį žodį pasakysiu ar dar kažką susivelsiu, niekas ten nevertins</p>

		<p>manęs<...>bet buvo sunku dėl to, kad mane įdarbino, nes viena iš mokytojų išėjo į motinystės atostogas ir aš tiesiog perėmiau jos auklėtinių klasę<...>ta klasė buvo ir auklėtiniai tos mokytojos išėjusios, tai aš juos perėmiau ir kaip auklėtoja. Tai aš tada ir dirbau kaip auklėtoja ir kaip mokytoja tai buvo labai sunku dėl to, kad aš buvau tokia kaip blogietė turbūt jų akyse, kad pakeičiau jų mylimą, gerą auklėtoją ir mokytoją ir man tiesiog buvo sunku su jais rasti ryšį<...> aš nesijaučiau labai tvirtai, labai gerai būtent dėl to<...>paskui dar prasidėjo ir kovidai ir žūmas, nuotolinis darbas, kas irgi buvo naujiena, ir tada reikėjo ieškoti įvairiausių alternatyvų<...>. “T2.</p>
	<p>„Savo vietoje“</p>	<p>„Jaučiaus iš karto jau savo vietoj<...> nepamenu, kad būtų kilę kažkokių man asmeniškai didelių iššūkių<...> aišku, visko būna ir, ar kartais su kokiais tėvais sukonfliktuoji ar su vaikais būna visokių situacijų, bet, nu čia natūralūs dalykai.“ T4;</p> <p>„Aš labai savimi didžiavausi, kad aš išdrįsau ateiti į šitą darbo vietą ir jausmas buvo iš tikrųjų dirbant, kad vieną kartą atrodo, kad labai labai blogai padariau, kitą kartą, kad labai gerai padariau, toksai penkiasdešim ant penkiasdešim, toks nebuvo, kad visada labai labai aš jaučiausi gerai, bet aš savim didžiavaus viduj.“ T5;</p> <p>„Iš esmės viskas buvo gerai, neturėjau nei stresų kažkokių, nei kažko ten. Dabar kai pagalvoju, netgi visai gerai buvo, smagu ir jaučiausi aš gerai, sava tokia“. T3.;</p>
	<p>Santykiai su kolegomis</p>	<p>„Toje mokykloje mokytojai buvo labai draugiški, pats liuanistų kolektyvas mane labai šiltai priėmė<...> bet, kas man kliuvo tas, kad toj mokykloj buvo labai mažai mano amžiaus mokytojų, buvo tiktai aš ir dar vienas fizikos mokytojas panašaus amžiaus, o visi kiti buvo apie penkiasdešimt metų, vis vien man buvo sunku man tiesiog pačiai nebuvo tokio lengvumo bendraujant, kažkaip atrodė, kad su vyresniu žmogum bendrauju kažkaip baisu biški ir pasiklausti, baisu suklysti, nes tos patirties pas juos daug<...>Mes ten važiuvom tuo metu į Brestą ir tos ekskursijos metu supratau, kad aš visiškai nieko bendro neturiu su savo kolegom <...>nors priėmė šiltai, bet tiesiog, man va tas tiesiog kliuvo amžius mūsų<...>“. T2;</p> <p><...>mūsų ugdymo įstaigoj, ten mes labai nebendravom tarpusavy, bet nebuvo labai ir kada.<...>Tai visos klasės tiesiog sau. <...> ir</p>

		<p>dabar nėra ten daug tokio bendravimo, bendradarbiavimo, su kolegom pasimatom vienai minutei, ten: „Labas“ ir „Iki“ (šypsosi) ir, ir tiek. Tai toksai, aš jaučiaus, kad aš dirbu kaip ir viena<...>.“ T3;</p> <p>„Mažas kolektyvas, tada lengva su visais pabendrauti ir šiaip matėsi visi tokie labai nuoširdūs, šilti žmonės <...>“ T3;</p> <p>„<...>“aš ten viena iš jauniausių, jeigu ten būdavo kokie kavagėrei tai aišku ten temos apie anūkus labiau ar dar ką nors tai man nėra labai aktualios, bet susiradau ilgaainiui dvi drauges, koleges, kurios mano tėvų amžiaus, bet kažkaip mes super gerai sutarėm, taip pat jau šiomet einam tiesiog kažko: kavos, alaus, žodžiu pabendrauti ir taip ir apie asmeninį gyvenimą, nu žodžiu. Tiesiog draugysčių atsirado gal dėl to, kad man tiesiog kaip žmogui nėra sunku bendrauti su skirtingo amžiaus žmonėm – tiek su vaikais, tiek su vyresniais<...>“ T1;</p> <p>„<...>mano kolektyvas yra vyresnių žmonių ir aš esu ir dabar viena iš jauniausių darbuotojų, todėl kai kam tai yra labai patogu (nusijuokia), kai kam tai yra vėlgi savi plusai, savi minusai, bet kolegos iš tikrųjų, aš tikrai labai džiaugiuosi kolektyvas yra ne mažas, tai jie visi mane sutiko kaip vaiką ir dabar aš jiems esu kaip dukra (juokias), kaip (juokias) vat as pagrandukas, kurį jie kartais auklėja, bet kartais ateina ir patarimo paprašyt, nes nuu jau jau informacinėse technologijose kai kur reikia jiems ir padėt.” T5;</p> <p>„<...>“Turėjau ir nemalonių patirčių pirmais metais su viena kolege iš paralelinės klasės, kažkaip nesutapo mūsų bio laukai, tai tiesiog mes nelabai sutarėme, bet taip ir nežinau kodėl taip <...>“ T3;</p> <p>„Tiek su direktore, tiek su kitais administracijos nariais tai labai super, sakau visada pas bet ką gali ateiti su kažkoku klausimu<...>“ T3;</p> <p>„<...> Apskritai pas mus mokykloj mes tą šier Pointą naudojame tai irgi mes ten visi keliam viską, visi visiems, žodžiu nēr pas mus tokio, kad va aš padariau tai tu ir nežiūrėk, neimk iš manęs.“ T3;</p> <p>„<...>Nelabai man buvo tiesiog, kaip čia pasakyt, reikalo didelio su kitais mokytojais palaikyt ryšį<...>.“ T4;</p> <p>„<...>Aš ir neieškojau ten labai draugų, man visko buvo per <...>daug tai man ten dar ant</p>
--	--	--

		<p>viršaus santykiai kažkokie su tom mokytojom, nu tai nebuvo prioritetas.“ T1;</p> <p>„<...>keista buvo pirmus gal du mėnesius, kad kad... kažkaip pradžioj žmonės pradžioj labai šalti pasirodė (juokiasi), tokie, nu vat ir ir kol įsivažiavom, kol mane pažino, kol suprato, koks aš žmogus<...>.“ T5.</p>
	Laiko planavimas	<p>„<...>Laiko planavimas, gal kartais sunkiau buvo, ne visada pavykdavo susiplanuoti ar padaryti maksimaliai daug<...>.“ T3;</p> <p>„<...>Mano tikslas buvo padėti vaikams kuo lengviau išmolti, padėti pasisemti tas žinias, aišku svarbu buvo ir, kad jie gerai jaustųsi, kad noriai eitų į pamokas, kad jiems patiktų. Reikėdavo vaikams ir asmeninės pagalbos ir pamokų metu ir po jų, kartais ir pertraukų metu padėti, tai vat tas buvo iššūkis viską suspėti.“ T4.</p>
	Profesinių atlikimas funkcijų	<p><...>„, tokia ta patirtis...tiesiog aš elementariai nesusitvarkiau su klase, su mokymu, su tėvais ir viskuo<...>“. T1;</p> <p>„<...>tos pertraukos tikrai buvo tiek pat sunkios, o gal net sunkesnės nei pamokos, dėl to, kad vis tiek jie tada bendraudavo, nesutardavo, visokių emocijų patirdavo, manęs labai daug reikėdavo ir aš visai neturėdavau laiko pailsėti“. T1;</p> <p>„<...>visi aplinkui sakydavo, kad man sekasi labai gerai, bet kadangi aš pati esu maksimalistė, aš matydavau, kad man galėtų sektis ir geriau<...>“. T5;</p> <p>„<...>buvo iš tikrųjų dirbant, kad vieną kart atrodo, kad labai labai blogai padariau, kitą kartą, kad labai gerai padariau<...>“. T5;</p> <p>„<...>pavyko labai greit su vaikais susibendraut<...>“. T4;</p> <p>„Kai kur trūko žinių labai, reikėjo labai gilintis kaip dirbt su vaikais, kaip juos motyvuot, sudomint <...>“. T5;</p> <p>„<...>man buvo sunku su tuo popierizmu, vėlgi, pačių pažymių rašymu. Ką supratau tiktai atėjus dirbti, kad mūsų universitete neparuošia ne tai, kad praktiniam, bet tokiem žemiškiem dalykam, kaip nežinau, ten – prašymų rašymas <...>“. T2;</p> <p>„<...>labai daug reikėjo išmolti, staiga<...> taip pat buvo sunku dar ir dėl to, kad vaikai buvo pirmokai, tai ir jie nieko nežinojo, nei aš ir tėvai, ir tiesiog buvo visko labai daug<...>“. T1;</p> <p>„<...>buvau atsakinga už įvairius mokyklos renginius, o dar pamokos, o patirties trūksta, o visko norisi ir viską norisi gerai padaryti<...>“. T5.</p>

Profesinės aplinkos pažinimas (integracija)	Stebėjimas	<p>„Stebėjimas ir tiesiog stebėjimas<...>po truputį, natūraliai, per metus, per dvejus<...>aš tiesiog žiūrėjau kaip viskas veikia ir dar priiminėjau kažkokius savo sprendimus, ką aš čia darysiu, ką nedarysiu <...>būdavo tiesiog greitai kažką sugalvoji ir atsiranda problema ir tada jau sprendžiam ir tada jau žiūriu, kaip šitoj mokykloj, čia kas veikia<...>bet tikrai užtruko laiko, ta prasme, metus ati tikrai reikėjo, aš tikrai prisimenu, kad pradžioj reaguodavau vienaip, paskui suprasedavau, kad nu čia tiktai dėl žodžių tuščių taip sakoma.“ T1;</p> <p>„<...> ir pati per save, nes labai labai norėjau dirbt šitą darbą.“ T5.</p>
	Kolegų patirtis	<p>„<...>pabendravimas su kitom kolegėm, jų patirtis, tiesiog jų nuomonė šiek tiek. Nu pavyzdžiui ten sako, kurios dirbusios kitose mokyklose, sako: „Čia žinok ne visur taip yra, čia gali būt ir kitaip“ ir, nu tokie va dalykai. Palyginimas tam tikras<...>“.T1;</p> <p>„<...>klausdavau jau seniau dirbančių mokytojų<...>“.T4.</p>
	Bendri renginiai	<p>„Išvis ta socializacija tokia, nebuvo jokių bendrų projektų, švenčių, nieko. Ir visos klasės tiesiog sau<...>“. T1;</p> <p>„<...>patiko tai, kad buvo organizuojami įvairūs mokinių talentų konkursai, a kasmetiniai žygiai, kas irgi buvo labai įdomu<...>“. T2.</p>
	Susirinkimai	<p>„Tiesiog sėdi susirinkimuose ir matai kaip čia kas veikia. Pradžioj vienaip matai, paskui supranti, kad čia kitaip viskas<...>Mūsų mokykloj beveik kas savaitiniai mokytojų susirinkimai, tai šiek tiek suklijuoja, kažkokį bendrą vaizdą duoda apie tai, kas vyksta mokykloje <...> tie susirinkimai irgi tokie nelabai laikas efektingai išnaudojamas<...>“. T1.</p>

6 lentelė. Įstaigos kultūra

Kategorijos	Subkategorijos	Interviu teksto fragmentai
Santykių aspektas	Kolegos	<p>„<...>visa kultūra tai jinai buvo man priimtina, nes jinai daugmaž draugiška man buvo, <...>Santykiai tikrai kaip pedagoginiam sakykim kolektyve kartais yra susiduriama su viskuo, visai būna, bet ta visa kultūra ir bendra atmosfera tai tikrai gera”. T5;</p> <p>„<...>Visai patogi terpė buvo įsiliet į kolektyvą<...>“. T4.</p>
	Administracija	<p>„Toks, tiesiai šviesiai pasakysiu – sovietinis buvo, Yra tokio nekompetencijos nemažai iš administracijos aš sakyčiau, nėra labai blogai ir, beje, mane visą laiką mėgo, tai man tiesiog pasisekė, nežinau, gal, kad jaunas žmogus, gal, kad nenorėjo manęs prarasti, nes sunku su tais mokytojais, tai čia gal mokyklai irgi kažkoks prestižas, kad jaunas žmogus, o gal ne. Aš nežinau tų priežasčių, o gal šiaip patikau. <...>“. T1;</p> <p>„<...>Nėra čia pas mus nieko, nu kažkokių, kad ten ateitų ir žiūrėtų, kaip tu čia ką<...>gal pasitiki darbuotojais labai, nežinau.“ T3;</p> <p>„Adaptacinis laikotarpis truko maždaug apie pusmetį, kol perpratau, nu kai kuriuos ir žmones ir vadovą sakykim, ir kokie reikalavimai yra ir į ką aš daugiau ii turėčiau atkreipti dėmesį, tai ko daugiau iš manęs galbūt yra tikimasi ko ką daugiau aš galėčiau daryti tai nu maždaug užtruko pusmetį.“ T5.</p>
Biurokratija	Mokytojai daro viską	<p>„<...> jeigu paprašydavau kokio popieriaus ar kažkokio daikto nupirkti tai aišku turi pati sugalvoti, turi surasti, turi užsakyti, turiu gauti sąskaitą išankstiniam apmokėjimui, ją pateikti, tada dar priminti, kad apmokėtų, tada apmoka žodžiu (juokiasi) <...>“. T1;</p> <p>„Na pavyzdžiui ekskursija, kaip čia ką, kokius dokumentus reikia parašyti, kas čia išleidžia neišleidžia, kokį transportą čia mėgsta nemėgsta, žodžiu, sužinojau, kad ten viešuoju transportu nieks niekur nevažiuoja, visi autobusiukus visą laik samdo, iš kur samdo, ten jei turi kontaktus, telefoną gauni, nu kažkaip..va taip po truputį kai reikia tai ir išsisprendžia problema, natūraliai.“ T1.</p>
	Reikalavimai	<p>„Vienintelė ten ta taisyklė yra laiku ir tvarkingai pildyti vaikų lankomumo žiniaraštį, rengti pamokos planus, vaikų vertinimus, bet nelabai ten</p>

		<i>taip jau juos kažkas ir žiūri, kur ten kas kaip ir vis tiek metų vidurį po pirmo pusmečio, sako persižiūrėkit, pasitaisykit, kaip ten vat, ar atsiliekat, ar vėluojat<...>“. T3.</i>
--	--	---

7 lentelė. Įvadinės programos pradedantiesiems mokytojams

Kategorijos	Subkategorijos	Interviu teksto fragmentai
Programos nauda	Refleksyvių gebėjimų ugdymas	„<...> tikrai kas buvo naudinga tai supervizija, tai buvo tikrai naudinga pabendrauti, pamatyti, kad ir kiti susiduria su tom pačiom problemom <...>“ T1; „<...> supervizijos irgi, emociškai ir patarimų prasme buvo naudinga <...>.“ T1; „<...>man svarbiausias dalykas, kurį išsinešiau buvo refleksijos, kad kaip aš pati jaučiuosi tame darbe ir būtent tą ir išsinešiau <...>.“ T2; „<...> iš tų supervizijų irgi, kad pamatyt, kad visiem yra sunku ir pasidalinti gerom patirtim <...>.“ T3.
	Kolegialus mokymasis	„<...> man turbūt buvo svarbiausi dalyvaujant šitoj programoje tai kolegų ir kitų pradedančiųjų pedagogų patirtys <...> mes visą laiką aptardavom, nu sakykim, kaip jum sekėsi, kaip ten jum sekėsi<...> visada galėdavom palygint ir aišku tuo pačiu atsirado ir pažintys, ir patirtys ir supratimas, kad aš tikrai nesu tokia viena, kad visiem yra sudėtinga kai tik, pradėjus dirbt <...>.“ T5; „<...> labai svarbu yra ir tai, kad tas jaunas mokytojas gali bendrauti su kitais mokytojais, kurie susiduria su tom pačiom problemom, na jei ne tom pačiom tai tikrai labai panašiom, ir emocijom panašiom ir tiesiog suprasti, kad nesi toks vienas pasauly, kad turi bendraminčių, na jaustis stipresniam <...>.“ T2.
	Profesinis tobulėjimas	„<...>prie mano bendro profesinio tobulėjimo prisidėjo<...>.“ T4.
Tobulintini aspektai	Perteklinės ir nenaudingos veiklos	„Tada ten buvo visokie mokymai tai vat ten tai buvo didžiausia nesąmonių nesąmonė“ <...> jie tokie labai niekiniai buvo <...> jų buvo ir truputį per daug, ir tokie jie buvo neįdomūs, nuobodūs, suteikė nelabai kažkokių žinių <...>.“ T3; reikėtų jiems parengti kažkokių geresnių, labiau gal praktinių, nes ten pasėdi vieną dieną keturias valandas ir klausai kažką, ko tu net nepanaudosi, nes ir buvo jie bendri <...> ten sėdi vieną valandą apie darželį klausai, kitą valandą apie pradinį klausai, trečią valandą apie vyresnius <...> šitas va buvo kažkoks keistas dalykas<...>.“ T3.
	Darbo ir mokslo derinimas	„<...>mes tikrai turėjom nemažai darbo ir nemažai mokymų toj visoj programoj, bet, kad, kad, tiesiog reikėjo ir labai daug padirbėti ir literatūros paieškoti, būdavo“ . T5.

8 lentelė. *Mentoriaus asmenybė*

Kategorija	Subkategorija	Interviu teksto fragmentai
Asmeninės savybės	Vidinė motyvacija	„<...> turėti noro <...>“. T1; „<...> turėti intereso tam tikro <...>“. T1; „<...> pirma reikėtų nuspręst, ar tikrai nori būt tuo mentoriumi, kaip sakiau, tikrai negerai, jeigu kažkas bus tiesiog paskirtas, kas nenori tuo būti <...>“. T3.
	Iniciatyvumas	„<...> būtų labai faina ir kur savo iniciatyvą parodytų, ta prasme, paklaustų, kaip sekasi, o ne tik lauktų, kol ateis su klausimais“. T1.
	Atvirumas naujovėms	„<...> svarbiausia nebijoti būti atviram tam mokytojui ir kažkokiems naujiems dalykams“. T2.
	Empatija	„<...> empatija yra reikalinga <...> ir jeigu mokytojas pradedantysis bijo bendrauti su savo mentorium, nemanau, <...> kad kažkokie čia plusai išryškėtų“. T2; <...> empatijos turėt, palaikymo, kad, kažkokiais sudėtingesniais laikotarpiais atrasti tinkamą žodį, tinkamą gestą, kas galėtų tuo metu padėt susitvarkyt su emocijom kilus sunkumams.“ T4; „<...> jautė, kad man nereikia ten į akis lįsti tai tas ir svarbu <...> nereikėtų perspausti to jauno mokytojo <...>“. T3; „<...> prisiminti save pirmais metais, kas buvo neaišku, kas buvo sunku, truputėli įsijausti į pradedančiojo mokytojo batus, dėl to, kad, galbūt, dirbant daug metų, jau atrodo, kad viskas yra savaimė suprantama, bet tam žmogui nėra <...>“. T1.
	Atsakingumas	„<...> gebėti atrasti laiko tam žmogui, kuriam tu mentoriauji, bet tokio nuoširdaus laiko, kad ir penkias minutes, ar dešimt minučių <...>“. T4; „<...> būti prieinamam <...>, kai iškyla problema <...>“. T1.
Dalykinės žinios	Žinios ir įgūdžiai dėstomojoje srityje	„<...> pirmiausia, savo dėstomo dalyko išmanymas <...>“. T2; gebėjimą patarti ne tik siauroj temoj, bet plačiau <...> toks va yra geras mentorius, kuris yra įvairiapusiškai apsiskaitęs <...>“. T5; „<...> mokytoja ekspertė.“ T5; „Pirmiausia, kad jis pats <...> patirties turėtų šitoj sritį <...>“. T3.
	Mokėjimas mokyti	„<...> mokėjimo mokyti <...>“. T5; „Kas man patiko, kad kai aš stebėjau jos pamokas, ji visuomet mane į tas pamokas įtraukdavo <...>“. T2.

Komunikaciniai gebėjimai	Konstruktivūs pastebėjimai	<i>Būt tuo žmogumi, kuris gali išklaustyti, su kuriuo galima pasikalbėti, kuris linkęs padėti, kuris, nekritikuoja <...> pasiūlymai, o ne kritika“. T3.</i>
	Gebėjimas užmegzti ryšį	<i>„Turi mokėti užmegzti žmogišką ryšį su žmogum, kas yra sunkiai pamatuojama<...>“. T1; „<...> tikrai sunku yra kalbėti apie problemas, su kuriom susiduri, jeigu Tu neprijauti su tuom žmogum kažkaip nesusijungia.“ T3.</i>
	Gebėjimas bendradarbiauti	<i>„<...>būtų galima ir susitarti iš pat pradžių, koks būtų mentoriaus ir jauno mokytojo darbas, kaip tai atrodytų ir tada, tiesiog, na žinoti, kada įsitraukti, ir kada palikti ten pačiam pagalvoti“. T2; „Bet taip nebūdavo ten, kad taip pro padidinamąjį stiklą mane stebėtų, kaip aš ten, ką darau. Tai <...>toks pasitikėjimas buvo, leisdavo man pačiai, laisvai rinktis, ką daryti, kaip daryti<...>“. T3; Bendradarbiavimas<...>pagarba abipusė irgi yra labai svarbu <...>“.T5; „<...>Sugalvojo parašyti viena kitai laišką<...> viena kitai, ką aš apie tave manau <...> tai vat irgi viena kitai parašėm, nu ir toks, nu visiškai jau čia toks, nuogas atrodo išėini, bet irgi, nu bet mes tai padarėm, tai reiškia, kad mes viena kita taip pasitikėjom<...>“ T3; „<...> svarbu mokėti suteikti grįžtamąjį ryšį, aišku pedagogai tai būna, kad ir moka, bet gal svarbu žinoti ne tik kaip suteikti grįžtamąjį ryšį vaikam, bet ir kolegai<...> T1.</i>
	Gebėjimas suburti komandą, motyvuoti	<i>„<...>didelis atsidavimas darbu irgi labai daug duoda ir kolektyvui motyvacijos padaryti geriau, negu, kad aš dabar padariau arba stengtis daryti, atlikti savo darbą geriau, savo variantą, kokį aš galiu pasiekti. Tai toks motyvavimas, kartais net ne žodžiais, o darbas <...> gebėti savo veikla motyvuoti darbuotojus, kolegas, vaikus <...>“. T4; „<...>gebėti suburti komandą.“T4.</i>

9 lentelė. Turėto mentorius bruožai

Kategorija	Subkategorija	Interviu teksto fragmentai
Asmeninės savybės	Motyvacija	<p>„<...>kartais atrodydavo, kad tiesiog pamiršdavo mane<...>“ T2;</p> <p>„Tiesiog intereso, man atrodo trūkumas, ateiti daugiau pastebėti, ateiti daugiau pasakyti man kažko, vat iš savo pusės klausti, ko man reikia, ko man trūksta“. T1;</p> <p>„<...>atsidavimą savo darbui ir visai bendruomenei, kolektyvui. Bet tokį nuoširdų atsidavimą, kada stengias įgyvendinti savo kilusias idėjas apie projektus, apie renginius mokykloj, apie idėjas vaikams, ką galima sukurti.“ T4;</p> <p>„<...> labai motyvuojantis žmogus<...>“ T4.</p>
	Empatija	<p>„<...>ji buvo labai empatiška, draugiška, kas man buvo pliusas, kad nereikėjo bijot jos<...>“ T2;</p> <p>„<...>labai empatiška, išklausanti ir kilus rūpesčiui iki dabar gali nueiti, paklausti – tau tikrai atsakys, kad ir dirbs tuo metu kažkokį kitą darbą, bet pasistums į šoną, atsakys į tavo klausimą, o tada vėl toliau dirbs.“ T4.</p>
	Kūrybiškumas	<p>„<...>Idėjų visada pilna, kūrybiška<...>sakau, kūrybiškai labai, kūrybiška <...>.“T3;</p> <p>„<...>labai kūrybiška, tikrai labai, smagu man su ja renginius vest, organizuot, nes jinai visada ten pilna minčių ten verda<...>.“T5;</p> <p>„Ir tas kūrybiškumas yra labai svarbus mentoriaus, kad parodytų, jog net ir, galbūt, ne tokiom įdomiom temom galima sudominti mokinius<...>“ T2.</p>
	Drąsa	<p>„<...>gal daugiau žavi jos pasisakymai per susirinkimus, tiesiog nebijojimas pasakyti, gal net kartais ir tiesmukiškai, bet nevyniojant žodžių į vatą<...>.“ T5.</p>
Dalykinės žinios	Savo dalyko ekspertė	<p>„<...>mokykloj ji jau daug metų dirbo tuo metu ir vyresnio amžiaus buvo<...>.“ T2;</p> <p>„Turinti daug metų patirtį.“ T1;</p> <p>„<...>mokytoja metodininkė.“T1;</p> <p>„<...>mokytoja ekspertė buvo.“ T5.</p>
	Ugdymo proceso modeliavimas	<p>„<...>ji turėjo gerą supratimą apie ugdymą ir turinį išmanė, įvairius metodus<...>“ T1;</p> <p>„<...>turėjo nemažai spec. poreikių vaikų, tai vat, kažkaip mokėdavo tą diferencijavimą padaryti ir darydavo jį kažkiek <...>“ T1;</p> <p>„<...>gerai klasę valdydavo, pamokos jos tokios su aiškia struktūra <...>.“ T3.</p>

Komunikaciniai gebėjimai	Bendradarbiavimas	<p>„Mes bendravom kolegiskai, jinai nežiūrėjo į mane iš aukšto, kad aš čia nieko nemoku ar nemokėsiu, tokių tikrai nebuvo dalykų, dėl to aš nebijodavau pas ją klausti ir ji man atsakydavo<...>.“ T1;</p> <p>„Bet vat tokios va kontrolės irgi nebuvo, visada atsiklausdavo, ar gali ateit į pamoką arba aš pati ją pasikviesdavau<...>“ T3;</p> <p>„<...>nebuvo ten tokio atstumo tarp mūsų, kad ten reikia kreiptis „Jūs“, ten bijai kažko, to nebuvo tikrai.“ T1,;</p> <p>„<...> lengva susitart su ja <...>.“ T3;</p> <p>„<...>ryšys su mano mentore galbūt pastiprėjo<...>.“ T4.</p>
	Problemų sprendimas	<p>„<...>gebėjimą, be didelių sukilusių emocijų, reaguot į gana kritines situacijas, kada pikti tėvai ateina į mokyklą ir skundžiasi, kaip kažkas yra blogai, o jinai ramiu balsu, ramiu tonu, ramiu veidu geba su jais išlaikyti, pokalbį jinai turi tokią skleidžiamą ramybę <...>.“ T4;</p> <p>„<...>jinai dar ir vaiko gerovės komisijos pirmininkė, tai vis tiek mačiusi visokių atvejų, mokėjusi juos spręsti ir tai yra naudinga.“ T2.</p>

10 lentelė. *Mentoriaus teikiama pagalba*

Kategorija	Subkategorija	Interviu teksto fragmentai
Bendruomenės stritis	Informacijos teikimas	<p>„<...>Pavyzdžiui, kur yra priemonės visokios sudėtos, ten kūno kultūros<...>kažkas sugedo ir reikia atsispausdinti kažką rytojui ir neveikia ir dabar yra staigi problema<...>“. T1;</p> <p>„Tai manau, kad tiek tas konsultavimas tikrai reikšmingas, nes daug kyla klausimų<...>“. T1;</p> <p>jeigu, tau kažkas nesiseka pasakyti, kaip daryt kitaip, kad pasisektų<...>“. T3;</p> <p>„<...> jeigu man kažkoks klausimas<...> visą laiką žinodavau, kad galiu paskambint savo buvusiam dėstytojui, kuris buvo savotiškas mentorius mano ir jis visuomet atsakydavo, padėdavo <...>“. T2;</p> <p>„Kažkiek man padėjo, kad aš turėjau mentorę, kuri buvo pavaduotoja, tai tiesiog būdavo tas žmogus, kurio aš klausdavau visko <...>“. T1;</p> <p>„<...>Tiesiog, elementariai, nemoku supildyt Tamo, aš nežinau kaip man įjungti, kur surast visus ten reikalus tai aš tada eidavau pas savo mentorę <...>“. T5.</p>
	Supažindinimas su mokyklos taisyklėmis	<p>„<...>būdavo net tokių atvejų kai nežinodavau, nepažinau mokyklos pačios ir nežinodavau, kur čia eit, kur, kokia klasė randasi, tai man net ir tokios pagalbos tiesiog dažnai reikėdavo<...>“. T2;</p> <p>„Aišku, padėjo labai ir su mokyklos tvarka, pažinti, suprasti, perprasti taisykles <...>“. T4;</p> <p>„Gal dar būtų taip pat svarbu, kad padėtų su visomis mokyklos taisyklėmis<...>“. T2;</p> <p>„<...>man buvo sunku perkasti iš pradžių tas taisykles, bet aišku direktorė padėjo ir kolegos tikrai labai padėjo<...>“. T2;</p> <p>„<...> pagrinde paralelinės klasės mokytoja, vis tiek aš su ja pabendraudavau kaip kažkokiomis konkrečiomis situacijomis elgiamasi, kad ir elementariais dalykais ten, nežinau, sveikatos tą pažymėjimo kortelę, kur čia, kam nešti ir pan.“ T4.</p>
Profesinio augimo stritis	Profesinės veiklos vertinimas ir tobulinimas	<p>„<...>Stebėjimas pamokų, manau, kad yra naudingas<...>manau, kad to turėtų būti daugiau“. T1;</p> <p>„<...>yra didelė pagalba kai mentorius stebi pradedančio mokytojo pamokas ar vedamus užsiėmimus ir jeigu turi laiko, gana nuodugniai, pareflektuot, kas buvo stipru, ką, galbūt, galima būtų patobulint.“ T5;</p>

		<p>„Patiko man, kad mentorius ir tas vadovas turėjo stebėti pamokas ir duoti kažkokių tai patarimų, pasiūlymų<...>.“ T2;</p> <p>„<...> tai man labiausiai patiko dirbt su savo vadove – tai ta literatūros dėstytoja, ji dažniausiai stebėdavo literatūros pamokas, tai žodžiu, man tikrai padėjo šiek tiek kitaip pažiūrėti ir į tas pamokas, ir į tuos kūrinius, kuriuos dėstau“. T2;</p> <p>„<...> stažuotės vadovė buvo stebėti mano pamokų, mes susiskambindavome ir jinai tiesiog sakydavo, nu patardavo kažką. Tai iš jos labai daug ką išmokau, daug ką išbandžiau, tai jinai buvo labai labai, labai didelė pagalba“. T1;</p> <p>„Taip pat organizavimas, pavyzdžiui, jeigu mentorius žinotų mokytojus, kurie geri toje mokykloje ir suorganizuotų, kad tu nueik pastebėk to pamoką, tokią pamoką ir tau padėtų suorganizuot, kad nebūtum toks vienas, kad tu pats turi susirasti, įsiprašyt čia pas kažką“. T1;</p> <p>„Mentorė pažiūrėdavo, pavyzdžiui, sako: „Žiūrėk, Tu dienyno neužpildžiusi“ arba: „Žiūrėk, tu čia pamokų nepateisinus, taip neturėtų būt“, bet tai buvo labai šiltai pateikta, aš priėmiau, pakeičiau ir viskas“. T1.</p>
	Kolegialus mokymas(is)	<p>„<...> vaikas nieko nesupranta, ką daryt, gal kažkokių būdų turi, patarimų, ką tu esi darius<...>turėjau vaiką vieną tikrai gabų, tai irgi, ką su juo daryti, kur jam gauti užduočių jau aukštesnių gebėjimų <...>“. T3;</p> <p><...> kai koks klasės valdymas tai irgi aš pas ją eidavau, paklausdavau, ką jinai daro, kaip spręst tokią situaciją, kaip kitokią. Tai daugiausiai pagalbos sulaukiau iš mentorės“. T3;</p> <p>„<...>kaip susirinkimą susiorganizuot, kaip ir ką kalbėt pasidalino, ką jinai kalbėjo<...>“. T1;</p> <p>„<...>padėjo būtent bendraujant su tėvais, atsakant jiems į laiškus<...>“. T4;</p> <p>„<...> ji nebuvo oficiali mano mentorė, bet tiesiog, kadangi aš dirbau šalia jos klasės tai buvo tas pirminis žmogus, į kurį galėjau kreiptis visais tais klausimais, nežinau, kaip atrašyti ten tėvams, kaip su kuriais tėvais kaip bendrauti, nes vis tiek visi žinom, kad skirtingi tėvai, skirtinga specifika, ko jie tikisi, ko jie gali tikėtis, tai pagrinde ji buvo didesnė pagalba“. T4;</p> <p>Net ir ta emocinė pagalba, išsikalbėjimai, pokalbiai yra svarbu“. T2;</p> <p>„<...>Manau, didžiausią reikšmę teikia vien tas, kad tu gali pakalbėti su kažkuo, kad net, jeigu ir nesuteikia tau pagalbos, vien tai, kad tu gali</p>

		<p>pasišnekėt, kaip ten tau, kas sekasi, turbūt didžiausia pagalba ir yra <...>“. T3;</p> <p>„<...>aš tokių šiltą mentorę gavau tai mes dažnai tiesiog susiskambindavom telefonu ir šiaip paplepėt ir apie reikalus, nebūtinai darbo<...>“ T2.</p>
Profesinės ugdymo veiklos sritis	Ugdytinių skirtybių ir galimybių pažinimas	<p>„<...>mokyklos psichologė pasidalindavo konkrečiom situacijom arba įvykiais, nutikusiais vaikams, tas man galėjo irgi padėt greičiau susidaryti bendrą įspūdį, vaizdą, koks tai vaikas, kaip prie jo galiu aš greičiau prieiti<...>.“ T4;</p> <p>„Turėdavau pvz. skirtingoms šeštoms klasėm ruošti užduotis, šiek tiek koreguoti tas pačias užduotis, nes pačių klasių lygis skyrėsi tai man padėjo dar ir pažinti mokinius ir būtent paindividualizuoti užduotis“. T2.</p>
	Ugdymo proceso modeliavimas	<p>„<...>buvo ko pasimokyt mokymo metodų tai tikrai<...>“. T5;</p> <p>„<...>visi metodiniai dalykai: kaip mokyti to, kaip mokyti to, kokias papildomas užduotis paimti čia ar čia, čia aš atsilieku, ar nieko tokio, ar nebaisu, tas ir tas, čia aš tą noriu praleisti ir panašiai. <...>.“ T1;</p> <p>„<...>dėl pamokų dėstymo ar bendravimo su mokiniais tai daug pagalbos prašytis pas mentorę. <...>.“ T5;</p> <p>„<...>dienotvarkę tos pailgintos irgi, kad ten skaitymas, irgi, jos klausdavau, kaip man čia sudėlioti, kad čia taip pavyktų tai irgi padėdavo mentorė <...>.“ T3.</p>
Profesinės kultūros sritis	Kalbinė sritis	<p>„<...>Ir pavyzdžiui aš „biški“ sakau ir ten kirčiuoju negerai, tai sako stenkis šitų nevertot su vaikais.<...>“ T3;</p> <p><...> kartais net mokiniai nesuprasdavo, ką aš kalbu, nes kalbėdavau jiems nesuprantama kalba, kalbėjau jiems nesuprantamus žodžius, frazes, tai mokytoja mentorė man su tuo padėjo“. T2.</p>
	Profesinė etika	<p>„<...>jei pavyzdžiui, vykdavo, koks reingyns ir aš paprašydavau mokytojų pagalbos tai sakykim nu būdavo taip, kad ir pradėdavo negalėt padėt man, nemaloniai sutikdavo, <...>.“ T5;</p> <p>„<...>tokios pagalbos sakykim, gal to nuoširdumo naujai atėjusiam žmogui į darbą, trūko kai kuriem kolegom, aš nekalbu, kad visiem.“ T5;</p> <p>„<...> taip pat reikia ir tiesiog palaikyt ryšį ir tiesiog paklaust: „O kaip Tavo šiandien diena?“ T4;</p> <p>„<...>ir vadovė visada paklausdavo sutikusi, kaip sekasi <...>“ T5;</p>

		<p>„<...> su direktore visada gali labai paprastai pakalbėti, tai aš vat su ta kolege kai nesutariau, aš labai bijojau eit pas direktorę, nes žinojau, kad jos draugės ir iš seniau, bet galiausiai kai nuėjau tai manęs net neklausė, kas, kaip, kur, kodėl, tiesiog sako netinka, gerai, ieškom būdo kaip spręst.“ T3;</p> <p>„Palaikymas yra be proto svarbu <...> supratimas <...> nes jeigu niekas Tavęs nepalaikys tai tikrai bus labai blogai.<...>.“ T5;</p> <p>„<...> Viena kolegė taip emociškai palaikė mane<...>“. T1;</p> <p>„būdavo, kad ir emociškai tiesiog kažkokie nusivylimai ar kažkas pasisekdavo žinodavau, kad pas mentorių galiu pasidžiaugti, galiu ir pasiskųsti kažkuo<...>“. T2;</p> <p>„<...>suprast jauną žmogų, kad jam yra labai sunku ir kad mentorius kažkada irgi buvo jaunas žmogus tik ką atėjęs dirbt į mokyklą ir, kad prisimint save tame amžiuje kaip kad tik atėjus“. T5.</p>
--	--	---

11 lentelė. *Mentoriaus grįžtamojo ryšio teikimas.*

Kategorija	Subkategorija	Interviu teksto fragmentai
Grįžtamasis ryšys	Nuoseklus, savalaikis	<p>„<...>mes būdavome visą laiką sutarusios vieną laiką vieną kartą per savaitę<...>susitikdavom, mokykloj, pasėdėdavom, pakalbėdavom, reflektuodavom, kas svarbu<...>.“ T2;</p> <p>„<...>grįžtamąjį ryšį aš gaudavau iš karto po kažkokių taisyklių užduočių, tai sakykim ten pagyrimas arba pastaba, ką aš padariau ne taip, ką galėčiau daryti geriau <...>“. T5;</p> <p>„<...>susėdi, ar po pamokų, ar per kokį langą ir, tiesiog, ką pamatydavom per pamoką, sako, vat žinok, tu ten va taip va padarei, siūlyčiau kitą kartą gal va šitaip, nes man atrodo, šitas tai nelabai gerai<...>“. T3;</p>
	Epizodinis	<p>„<...>jeigu pasidalindavau, kad aš taip darau, jinai tada pasakydavo, ką jinai galvoja“. T1;</p> <p>„<...>dažniausiai tai būdavo kaip praktikoje, jeigu yra reikalas, susėdi ir kalbiesi<...>“. T5;</p> <p>„<...>jie nebuvo reaguliarūs<...>susitikdavom, apsitardavom ir tiek, tai dažniausiai būdavo arba vienos mentorės kabinete, arba kitos mentorės klasėje. Tikrai neturėdavom kažkokių ypatingų erdvių kur susitikdavom arba pastovaus laiko.“ T5;</p> <p>„<...>tai tą tokį grįžtamąjį ryšį nebent stebint mano pamokas, <...>“. T4;</p> <p>grįžtamasis ryšys buvo vienintelį kai jinai atėjo stebėti mano pamoką ir po to mes susėdom ir kokių dešimt minučių aptarėm tą pamoką“. T1;</p> <p>„<...>ten tiesiog bendrai susirinkime pasakė, kad vat įvertinimai turi būti tokie ir aš supratau, kad mano yra geri, pagal tai, ką ji pasakė<...>“. T1.</p>