

VILNIAUS UNIVERSITETAS

KAUNO TECHNOLOGIJOS UNIVERSITETAS

LIETUVOS SPORTO UNIVERSITETAS

Lina Pečiulienė

Tapsmas mokytoju kaip profesinio
identiteto formavimosi patirtis:
„Atrodo, kad pasirašiau sutartį
gyvenimo...”

DAKTARO DISERTACIJA

Socialiniai mokslai,
edukologija (S 007)

VILNIUS 2024

Mokslo daktaro disertacija rengta 2019–2024 metais Šiaulių universitete (nuo 2021-01-01 Vilniaus universiteto Šiaulių akademijoje) pagal Kauno technologijos universiteto, Lietuvos sporto universiteto, Vilniaus universiteto jungtinės doktorantūros edukologijos mokslo krypties reglamentą.

Mokslinis vadovas – prof. dr. Remigijus Bubnys (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Gynimo taryba:

Pirmininkė – prof. dr. Lilija Duoblienė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Nariai:

doc. dr. Carmel Borg (Maltos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007),

prof. dr. Brigita Janiūnaitė (Kauno technologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007),

prof. dr. Romualdas Malinauskas (Lietuvos sporto universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007),

prof. dr. Daiva Malinauskienė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Disertacija ginama viešame Gynimo tarybos posėdyje 2024 m. rugsėjo 26 d. 10.00 val. Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos 413 auditorijoje / per *Microsoft Teams*. Adresas: Vytauto g. 84, Šiauliai, Lietuva, tel. +370 41 595 800; el. paštas info@sa.vu.lt.

Disertaciją galima peržiūrėti Vilniaus universiteto, Kauno technologijos universiteto, Lietuvos sporto universiteto bibliotekose ir VU interneto svetainėje adresu:

<https://www.vu.lt/naujienos/ivykiu-kalendorius>

<https://doi.org/10.15388/vu.thesis.658>

<https://orcid.org/0000-0003-3898-4853>

VILNIUS UNIVERSITY
KAUNAS UNIVERSITY OF TECHNOLOGY
LITHUANIAN SPORTS UNIVERSITY

Lina Pečiulienė

Becoming a Teacher as a Professional Identity-Forming Experience: 'I Seem to Have Signed a Contract for Life...'

DOCTORAL DISSERTATION

Social Sciences,
Education (S 007)

VILNIUS 2024

The doctoral dissertation was prepared in 2019–2024 at Šiauliai University (from 01 January 2021, Vilnius University Šiauliai Academy), following the regulations of joint doctoral studies in the field of education studies delivered by Kaunas University of Technology, Lithuanian Sports University, and Vilnius University.

Academic supervisor – Prof. Dr Remigijus Bubnys (Vilnius University, Social Sciences, Education, S 007).

This doctoral dissertation will be defended in a public meeting of the Dissertation Defence Panel:

Chairman – Prof. Dr Lilija Duoblienė (Vilnius University, Social Sciences, Education, S 007).

Members:

Assoc. Prof. Dr Carmel Borg (Malta University, Social Sciences, Education, S 007),

Prof. Dr Brigita Janiūnaitė (Kaunas University of Technology, Social Sciences, Education, S 007),

Prof. Dr Romualdas Malinauskas (Lithuanian Sports University, Social Sciences, Education, S 007),

Prof. Dr Daiva Malinauskienė (Vilnius University, Social Sciences, Education, S 007).

The dissertation will be defended at a public meeting of the Defence Panel in Room 413 of Vilnius University Šiauliai Academy, address: Vytauto 84, Šiauliai, Lithuania / *Microsoft Teams* on 26 September 2024 at 10.00 a.m.; phone: +370 41 595 800; e-mail: info@sa.vu.lt.

The dissertation is available to view on the websites of Kaunas University of Technology, Lithuanian Sports University, and Vilnius University at the address: <https://www.vu.lt/naujienos/ivykiu-kalendorius>.

TURINYS

LENTELIŲ SĄRAŠAS.....	7
PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS.....	8
PAGRINDINĖS SĄVOKOS	9
SANTRUMPOS	11
REFLEKSIJA.....	12
ĮVADAS.....	14
1. MOKYTOJŲ PROFESINIO IDENTITETO TEORINĖ KONCEPTUALIZACIJA	23
1.1. Identiteto sampratos ištakos ir turinio daugiadimensiškumas.....	24
1.2. Profesinio identiteto sampratos turinys: asmeninio ir profesinio identiteto sąsajos	30
1.3. Mokytojų profesinio identiteto tyrimų raida ir tapsmo, kaip identiteto formavimosi proceso, samprata.....	36
2. TAPSMO MOKYTOJU PATIRTIES TYRIMO METODOLOGIJA	43
2.1. Tyrimo metodologijos pagrindimas	43
2.2. Interpretacinės fenomenologinės analizės kaip tyrimo metodologijos pagrindimas	44
2.3. Tyrimo dalyviai.....	49
2.4. Tyrimo etika.....	52
2.5. Giluminis interviu	54
2.6. Tyrimo validumas: tinkamumas ir patikimumas.....	56
2.7. Duomenų analizės principai	58
2.8. Rezultatų aprašymo procedūra	69
3. TAPSMO MOKYTOJU PATIRTIES TYRIMO REZULTATAI	71
3.1. Bendra tyrimo dalyvių grupės metatemų struktūra	71
3.2. I metatema. Tapsmo mokytoju pasaulis: „pasimatuoji ir matai tą profesiją“	74
3.2.1. Tyrimo dalyvių patirtys	76
3.2.2. Metatemos refleksija.....	95
3.3. II metatema. <i>Reikšmingi kiti</i> tapsmo procese: „iš vienos pusės.. ir kažkiek gąsdina tai, o iš kitos tai suteikia ir tokią laimę“	101
3.3.1. Tyrimo dalyvių patirtys	103
3. 3. 2. Metatemos refleksija	117
3.4. III metatema. Mokytojo vaizdinys: „idealiam pasaulyje pedagogais turėtų būti žmonės, kurie labai daug turi savyje“	121

3.4.1. Tyrimo dalyvių patirtys	123
3.4.2. Metatemos refleksija.....	134
3.5. Tapsmo mokytoju procese išgyventos patirties turinio elementų, identifiikuotų empirinio tyrimo metu, teorinis pagrindimas	139
3.5.1. Biografija kaip profesinį identitetą formuojantis veiksnys..	140
3.5.2. Veikmė kaip profesinį identitetą formuojantis veiksnys	150
3.5.3. Socialinis tapsmo mokytoju kontekstas.....	154
DISKUSIJA.....	162
TYRIMO RIBOTUMAI.....	168
IŠVADOS.....	172
REKOMENDACIJOS.....	174
LITERATŪRA.....	178
PRIEDAI	187
SUMMARY	249
APIE AUTOREĮ.....	277
ABOUT THE AUTHOR.....	279
TYRIMO REZULTATŲ APROBAVIMAS.....	281

LENTELIŲ SĄRAŠAS

1 lentelė. Tyrimo dalyvių demografiniai duomenys.....	51
2 lentelė. Interviu klausimai	55
3 lentelė. IFA validumo kriterijai	56
4 lentelė. Tyrimo kokybės rodikliai	57
5 lentelė. Metatemų reprezentacija tyrimo dalyvių interviu.....	73
6 lentelė. Metatemos <i>Tapsmo mokytoju pasaulis</i> potemės.....	75
7 lentelė. Metatemos <i>Reikšmingi kiti</i> potemės	102
8 lentelė. Metatemos <i>Mokytojo vaizdinys</i> potemės	122

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

1 pav. Tyrimo dizainas ir pagrindiniai etapai.....	20
2 pav. Darbo su interviu modelis (sudarytas disertacijos autorės)	68
3 pav. Metatemų ir jų potemių struktūra (paveikslas sukurtas disertacijos autorės naudojant <i>drawio.io</i> (2024) programą).....	72
4 pav. Profesinio identiteto formavimosi veiksniai.....	140
5 pav. Asmeninio ir profesinio identiteto santykis.....	163

PAGRINDINĖS SĄVOKOS

Fenomenas (*phenomena, phenomenon*) kokybinių tyrimų kontekste reiškia stebimą ar išskylančią reiškinį ar situaciją, kuriuos patiria, išgyvena ir interpretuoja tyrimo dalyviai (Peoples, 2020; Smith, Larkin, & Flowers, 2009, 2022).

Išgyventa patirtis¹, patyrimas (*experience as lived; lived experience*) – tiesioginė individo patirtis, buvimo kūnu pasaulyje patirtis. Nors jos neįmanoma visiškai pažinti ar užfiksuoti, ji atsiveria, kai individai bando apibūdinti savo jausmus ir pojūčius, vartoja emocijas išreiškiančius žodžius ar kūno kalbą, išreiškdami tai, kas jiems rūpi (Smith, Flowers, & Larkin, 2022). Fenomenologiniai tyrimai visada siekia suprasti išgyventas patirtis (Peoples, 2020).

Mokytojų profesinis identitetas – savęs, kaip mokytojo, suvokimas, kuris nėra stabilus. Šį suvokimą veikia įvairūs vidiniai ir išoriniai veiksniai (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000; Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Rodrigues & Mogarro, 2019; Rushton, Rawlings Smith, Steadman, & Towers, 2023).

Prasmės kūrimas (*meaning-making*) – procesas, kai individai, patekę į objektų, santykių ir kalbos pasaulį, bando interpretuoti savo buvimą ir patirtį jame (Smith et al, 2022). Bandymas suprasti prasmės kūrimą išgyventos patirties konstrukte yra tipiškas fenomenologinių tyrimų atributas (Peoples, 2020).

Reikšmingi kiti (*significant others*). Ši sąvoka kildinama iš Mead simbolinio interakcionizmo teorijos, kuri pabrėžia socialinės sąveikos įtaką individo identiteto raidai, kai individo „Aš“ (*Self*) pažįsta save iš kito perspektyvos, prisiima kito vaidmenį, internalizuoja apibendrinto kito (*generalized other*) ar visuomenės lūkesčius, save vertina iš kito perspektyvos. Sąvoką *reikšmingi kiti* (*significant others*) pirmasis pavartojo H. S. Sullivanas (cituojiama pagal Rosenberg, 1973).

Tapsmas mokytoju – procesas, kurio metu vyksta profesinio identiteto formavimasis: pedagogikos studijų studentai ar pradedantys mokytojai tampa profesionaliais kvalifikuotais pedagogais. Tapsmas apima įvairias patirtis, įskaitant formalųjį mokymąsi aukštojoje mokykloje, praktinį mokymą studijų metu, bendravimą su dėstytojais ir kitais studentais studijų

¹ Jau yra susiklosčiusi tam tikra tradicija edukologijos krypties fenomenologiniuose tyrimuose anglų kalba vartojamą sąvoką *lived experience* į lietuvių kalbą versti kaip *išgyventa patirtis* (pavyzdžiui, Bubnys (2012), Penkauskienė (2016), Garbauskaitė-Jakimovska (2016)).

metu, pirmąsias darbo patirtis, asmeninius apmąstymus ir kt. Šiam procesui būdingi reikšmingi žinių, įgūdžių, požiūrių ir perspektyvų pokyčiai, nes asmenys ruošiasi priimti mokytojo pareigas (Beijaard, Koopman, & Schellings, 2023). Tačiau, kadangi pats identitetas apibrėžiamas kaip nesibaigiantis procesas, galima teigti, kad, net ir formaliai baigę studijas, mokytojai ir toliau yra tapsmo procese, kurį galima vadinti profesiniu tobulėjimu, nors tapsmas mokytoju nėra linijinis (Akkerman & Meijer, 2011).

Veikmė (*agency*) – dažniau sąmoningas nei nesąmoningas mokytojo veiklos kryptingumas, siekiant nuolat kurti ir perkurti savo profesinį identitetą ir realizuoti suvoktą profesinį vaidmenį susidūrus su išorės poveikiu. Pedagogikos studentų veikmė – dažniau sąmoningas nei nesąmoningas pajėgumas mokytis pedagoginėse studijose, atsakomybės už mokymąsi prisiėmimas, savo, kaip mokytojo, identiteto kūrimas ir perkūrimas studijų, pedagoginės praktikos metu ir dėl kito išorės poveikio.

SANTRUMPOS

IFA – interpretacinė fenomenologinė analizė.

REFLEKSIJA

Nėra abejonės, kad švietimo sistemos jau kurį laiką visame pasaulyje išgyvena didelius pokyčius: kinta esminiai švietimo elementai – švietimo misijos ir vizijos samprata, ugdymo turinys, mokymo ir mokymosi paradigmos samprata, mokytojo, kaip profesijos, samprata. Vykstant kaitai visuomet kyla didesnė ar mažesnė įtampa, tai liudija įvairių šalių švietimo sistemose vykstančios reformos ir kylantys iššūkiai: auga reikalavimai norintiems būti mokytojais ir jais esantiems, juntamas mokytojų, ypač aukštos kvalifikacijos ir gebančių dirbti pasikeitusioje realybėje mokytojų, trūkumas, pedagoginio personalo amžius ir jo kaitos užtikrinimas, tolygesnis jo pasiskirstymas lyties aspektu, parengtų pedagogų kompetencijos, studijų nutraukimas ar profesinės veiklos sustabdymas pirmaisiais karjeros metais, perdegimas, streikai ir daugelis kitų. Doktorantūros studijas pradėjau, žvelgiant iš šių dienų perspektyvos, gerokai ramesniais laikais: tuomet po mokytojų streikų Lietuvoje vyko intensyvios švietimo reformos, susijusios su mokytojų rengimu (paskelbtas naujas Pedagogų rengimo reglamentas, įsteigti pedagogų rengimo centrai), jų darbo sąlygomis (įvesta iki šiol kritiškai vertinama etatinio apmokėjimo už darbą sistema, imta kalbėti apie būtinybę kelti mokytojo prestižą). Tačiau jau pirmaisiais mano studijų metais prasidėjo kritinis laikotarpis: pirmoji Covid-19 banga ir karantinai, trukę trejus mokslo metus ir paveikę tiek studentų, tiek mokinių ir mokytojų veiklą, 2021 metais migrantų krizė, 2022 metais prasidėjusi Rusijos plataus masto invazija į Ukrainą, dėl kurios Lietuvoje išaugo karo pabėgėlių ukrainiečių ir besitraukiančių nuo režimo baltarusių bei rusų kiekis, taip pat kaip karo padarinyis kilusi didžiulė infliacija, nustūmusi nemenką dalį visuomenės į skurdo paribius. Šiame kontekste pristatytas mokytojų karjeros modelis, sukėlęs mokytojų pasipiktinimą, svarstomas pedagogų rengimo klausimas. Planuotas pedagogų perviršis, apskaičiuotas panaudojant Pedagogų poreikio prognozavimo įrankį, sukurtą tuometinio Mokslo ir studijų stebėsenos ir analizės centro (STRATA, 2018) iš tiesų tapo tokiu dideliu jų trūkumu, kad imtasi skatinti stojančiuosius ir studijas bebaigiančiuosius neįprastai didelėmis stipendijomis, tačiau ir šiandien dar nėra aišku, ar ant prarajos krašto balansuojanti Lietuvos švietimo sistema artimiausiu metu tvirtai atsistos ant kojų.

Globaliai menkstant pedagogo profesijos patrauklumui, į pedagogines studijas nepritraukiami aukščiausius pasiekimus turintys absolventai, ryški ir kita problema – didelis naujų mokytojų išėjimo iš pedagoginio darbo skaičius. Reikalavimai ir lūkesčiai mokytojui šiandien

tokie dideli, kad kalbama, jog joks žmogus negali jų visų atitikti, ypač savo karjeros pradžioje, todėl pabrėžiama mokytojų profesinio mokymosi visą gyvenimą svarba, neretai valstybės reguliuojamas ir gana griežtai reglamentuojamas ne tik pedagogų rengimas, bet ir kvalifikacijos kėlimo sistema bei tęstinis profesinis tobulėjimas. Iš aiškią misiją ir viziją turinčios klasikinės profesijos, kuri pasižymėjo tuo, kad kartą įgytas žinias mokytojas perduodavo kelioms kartoms, dažnai gana izoliuotai ir savarankiškai dirbdamas klasėje, pedagogo profesija transformuojasi į sunkiau erdvėje ir laike apibrėžiamą ir nuolat vaidmenų bei kompetencijų prasme besikeičiančią profesiją, kurią netgi siūloma pervadinti, pavyzdžiui, facilitacija. Tampa tarsi nebeaišku, kas šiandien yra mokytojas ir kuo jis skiriasi nuo kitų specialybių žmonių – ne mokytojų. Esant tokiame neapibrėžtumui jauni žmonės vis dar linkę rinktis tiek pedagogines studijas, tiek ir pedagoginį darbą, todėl, manau, kad verta suprasti tiek tapsmo mokytoju procesą, kuris itin intensyvus studijų metais, tiek ir patirtis, kurios įgalina mokytoją tapti tuo, kuo jis nori būti, taip pat suvokti, kokią prasmę būsimas mokytojas savo pedagoginėje veikloje mato.

Man pačiai vilties teikia mano patirtys – tiek sutikti jauni žmonės, kurie renkasi pedagogines studijas ir kuriuos man tenka garbė sutikti kasdieniame darbe, tiek patyrę mokytojai – žmonės iš pašaukimo, kurie dirba jau daug metų, bet vis dar nepavargsta eiti savo keliu. Disertacijoje dėmesį kreipiau į pirmąją kategoriją – jaunuosius būsimus ar pradedančius mokytojus, nes siekiu atskleisti tapsmo mokytoju fenomeną, suprasti tapsmo mokytoju patirtį. Tikiuosi, kad ši daktaro disertacija sudomins ne tik pedagogų rengėjus, sprendimų priėmėjus, pedagogų profesinės raidos tyrėjus, bet ir asmenis, pajutusių pašaukimą tapti mokytojais.

IVADAS

Temos mokslinis aktualumas.

Žinių visuomenėje švietimui tenka nepaprastai svarbus vaidmuo, todėl suprantama, kodėl šiai sričiai skiriama tiek daug dėmesio visame pasaulyje. Lietuva sistemingai siekia įsitraukti į švietimo būklės stebėseną dalyvaudama tarptautiniuose mokinių pasiekimų tyrimuose, taip pat vykdoma nacionalinė švietimo būklės stebėseną, be to, švietimo sričiai daug vietos skiriama ir Valstybės pažangos strategijoje „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“. Švietimo sistemos kokybė neatsiejama nuo mokytojų kokybės klausimo. Tinkamas mokytojų parengimas yra būtina sąlyga siekiant užtikrinti pedagoginio personalo kokybę ugdymo įstaigose. Kartu su kitais veiksniais, tokiais kaip mokytojo įvaizdis visuomenėje, darbo sąlygos, reikalavimai stojantiesiems į pedagogikos studijas, pedagogų rengimas daro didelę įtaką mokytojų personalo pasiūlos kokybei ir kiekybei (OECD, 2024).

Siekiant suprasti, kaip būtų geriausia rengti pedagogus, dažnai analizuojamos pedagogų rengimo studijų programos, nors jų turinys yra gana griežtai reglamentuojamas valstybiniu lygiu², arba tiriamas studijas baigusiujų pasirengimas mokyti, tačiau Lietuvoje stokojama tyrimų, kurie orientuotųsi į mokytojų profesinį identitetą. Rengiant pedagogus dėmesio jų profesiniam identitetui dažnai skiriama nepakankamai arba jis nelaikomas reikšmingu, nors profesinis identitetas, daugybės tyrėjų manymu, yra esminis veiksnys tampant, būnant ir išliekant mokytoju (Danielewicz, 2001; Beauchamp & Thomas, 2010; Beijaard et al., 2023; Backhouse, 2022). Nors mokytojų identiteto klausimus Lietuvoje šiek tiek nagrinėjo Sakadolskienė (2017), Matonis (2013), Daukila, Mičiulienė, Kovalčikienė, Kasperiušienė (2016), Kazragytė (2017), Ambrazevičiūtė (2020), Stanišauskienė (2022), galima teigti, kad tokių tyrimų nėra gausu. Vis dėlto, kaip minėta, mokytojų profesinio identiteto tyrimai yra labai svarbūs, nes nuo jo neretai priklauso jų darbo kokybė, o intensyviausiai mokytojų profesinis identitetas formuojasi studijų metais (Beauchamp & Thomas, 2010; Pelini, 2017; Danielewicz, 2001; Vermunt, Vrikki, Warwick, & Mercer, 2017; Schultz & Ravitch, 2013; Maaranen & Stenberg, 2017; Beijaard et al., 2000; Beijaard et al., 2004; Curry, Webb, & Latham, 2016; Crosswell & Beutel, 2017; Cuadra et al., 2023; Beijaard, 2019, ir kt.).

Mokytojų profesinio identiteto tyrimus apsunkina ir pačios mokytojų profesinio identiteto sąvokos neapibrėžtumas, kylantis iš platesnės – identiteto

² Lietuvoje pedagogų rengimą reglamentuoja du pagrindiniai dokumentai – *Pedagogų rengimo reglamentas* (2023) ir *Švietimo ir studijų kryptių aprašas* (2015).

sąvokos – apibrėžties problemų, apie kurias kalbama tiek užsienio, tiek lietuvių mokslininkų tyrimuose. Nesutariama, ar identitetą verta analizuoti individo, asmeniniame, ar santykių, kolektyviniame, lygmenyje, kiek svarbūs materialieji identiteto atributai, ar jį reikėtų suvokti kaip pastovų ar kaip nuolat kintantį dalyką, kokia yra identiteto kilmė (Vignoles, Schwartz, & Luyckx, 2011). Vis dėlto mokytojų profesinio identiteto tyrimuose, net ir nepateikiant aiškos šios sąvokos apibrėžties, dažniausiai gilinamasi į jo raišką santykių, arba kolektyviniame, lygmenyje ir remiamasi požiūriu, kad mokytojų profesinis identitetas nuolat kinta, yra kuriamas ir perkuriamas, kitaip tariant, mokytojų profesinio identiteto tyrimuose į jį dažnai žiūrima kaip į tęstinį tapsmo mokytoju procesą, kuris intensyviausiai vyksta studijų metais ir pirmaisiais darbo mokytoju metais (Beijaard et al., 2004). Vadinas, tyrinėdami studijuojančiųjų pedagogiką tapsmo mokytojais procesą, turime galimybę suprasti mokytojų profesinį identitetą, iš arčiau pamatyti jo kaitą pedagoginių studijų metu, tačiau tokių tyrimų stokojama, o tai ir lemia šio disertacinio tyrimo aktualumą. Nusprendę būti mokytojais, studijuodami, atlikdami pedagoginę praktiką, įsidarbinę ar užsiimdami kita pedagogine veikla, būsimi pedagogai išgyvena įvairių patirčių, kurios drauge su gausėjančiu dalykinių žinių bagažu, įgytomis nuostatomis ir asmeninėmis gyvenimo istorijomis bei visuomenėje egzistuojančiais diskursais formuoja jų profesinio identiteto pamatus. Kokios yra tos patirtys, kurios sudaro pagrindą ilgalaikiam savęs, kaip mokytojo, suvokimui ir projekcijai, požiūriui į pedagogo profesiją, mokymo filosofijai, darbo etikai ir galiausiai tam, kas yra svarbiausia, – ugdytinių pasiekimams? Mes galbūt numanome, bet tikrai nežinome, kokia yra toji patirtis, nes tyrimų šia tema Lietuvoje yra nedaug, o mokytojo profesinį identitetą ir jo raišką verta nagrinėti konkrečiame socialiniame ir kultūriniame kontekste (Stanišauskienė, 2022). Tad šiuo tyrimu stengiamasi atskleisti tapsmo mokytoju procesą, kurio metu būsimieji mokytojai formuoja savo profesinį identitetą, bandydami suprasti, kas jie yra arba kas jie nėra ir kuo jie norėtų arba nenorėtų būti. Nuolat kintančiame švietimo kontekste, vykstant nesibaigiančiai pedagogų rengimo pertvarkai, minėto probleminio lauko tyrimai yra nepaprastai svarbūs, nes pedagogų rengimo reglamentavimo pokyčiai ir sprendimai dėl jo turėtų būti grindžiami tyrimais, tačiau pripažįstama, kad egzistuoja mokytojų profesinio identiteto tyrimų ir švietimo politikos atsietumo problema (Rushton et al., 2023). Fenomenologinės tyrimo prieigos atvirumas leido išgirsti patiriančiųjų tapsmą mokytojais balsus, kurie ne visada girdimi, tad šis tyrimas taip pat gali būti naudingas siekiant suprasti pasirinkusiųjų studijuoti pedagogiką Lietuvoje patirtis ir imantis tolesnių šios srities tyrimų.

Mokslinis ištirtumas ir problema. Mokytojų profesinio identiteto tyrimų pradžia laikomas praėjusio amžiaus aštuntas dešimtmetis (jų pirmtakė yra J. Nias (1985), nuo tada šios srities tyrimų vis daugėja. 1988–2000 metų mokytojų profesinio identiteto tyrimų apžvalgoje (Beijaard et al., 2004) konstatuojama, kad, nepaisant tyrimų gausos, nėra bendro požiūrio į mokytojų profesinio identiteto sampratą, egzistuoja įvairios tyrimų prieigos, tačiau apibendrinami apžvalgos autoriai konstatuoja, kad į mokytojų profesinį identitetą linkstama žiūrėti kaip į nuolatinį patirties interpretavimo ir perinterpretavimo procesą, kuris apima asmens ir konteksto sąveiką ir kuris sudarytas iš subidentitetų, dažniausiai derančių tarpusavyje, tačiau kartais ir prieštarūnų. Taip pat pabrėžiama mokytojų veikmės (*agency*) reikšmė identiteto formavimuisi, teigiama, kad iš konstruktyvistinės perspektyvos identiteto formavimasis gali būti suprantamas ir kaip individualus ar kolektyvinis mokymasis. Minėti autoriai taip pat pabrėžia, kad profesinis identitetas dažnai suprantamas kaip praktinių žinių įgijimo proceso padarinys, bet tai neatskleidžia identiteto formavimosi proceso kompleksiskumo. Kita šių autorių keliama problema – nėra bendro ir nuoseklaus požiūrio, koks yra santykis tarp savasties (*Self*) ir identiteto, be to, tyrimuose nesiremiamą ugdymo teorijomis, kurios sudaro mokytojo veiklos lauką (*landscape*), stokojama tyrimų metodologijos atvirumo, mokytojų identiteto bruožų ir raiškos konteksto tyrimų, mokytojų biografijos tyrimų socialiniame-istoriniame kontekste. Minėti autoriai pastebi, kad nemažoje dalyje tyrimų mokytojų profesinis identitetas laikomas dinamiško tapsmo ir buvimo mokytoju proceso padariniu.

Sisteminėje teorinėje 2000–2021 metų pedagogų profesinio identiteto tyrimų apžvalgoje (Rushton et al., 2023) pateikiamas tuo metu vyravęs požiūris, kad mokytojų profesinis identitetas suprantamas kaip dinamiškas, lankstus, hibridiškas ir įvairių veiksnių, tokių kaip biografijos, naratyvai, emocijos, santykiai, socialiniai ir organizaciniai kontekstai, veikiamas reiškinys. Gausioje tyrimų apžvalgoje išskirtos septynios tyrimų temų grupės: mokytojų profesinio identiteto tyrimais iš esmės gilinamasi į profesinio gyvenimo modelius ir struktūras, profesinio gyvenimo naratyvus, kontekstus, bendruomenes, tapsmą mokytoju (*becoming a teacher*), pokyčius, permainas, konfliktus ir mokomuosius dalykus. Tyrėjai apibendrina, kad, nors mokytojų profesinis identitetas vis dažniau tampa tyrimų objektu, o po 2010 metų tokių tyrimų itin padaugėjo, vis dar trūksta mokytojų profesinio identiteto tyrimų, kurie apimtų įvairias buvimo mokytoju sritis, kuriuose būtų ieškoma tarpusavio sąlyčio taškų ir santykio su politiniais sprendimais ir praktika. Taip pat stinga pradinių klasių, ankstyvojo amžiaus vaikų mokytojų, kurie laikytini

ypatinga mokytojų grupė, profesinio identiteto tyrimų, taip pat mažumoms priklausančių mokytojų profesinio identiteto tyrimų, esama tokių tyrimų geografinio pasiskirstymo netolygumo.

Rushton et al. (2023) teigimu, tyrimai, kurie orientuojasi į mokytojų identiteto formavimąsi ir jų asmeninį bei profesinį identitetus pačioje pedagogų rengimo pradžioje ir karjeros pradžioje, gali būti vadinami tapsmo mokytoju tyrimais. Studijuodami, įgydami profesinės patirties – tapdami mokytojais – būsimi pedagogai patiria profesinio identiteto transformaciją (Chong & Low, 2009), kuri tęsiasi ir jiems tapus mokytojais (Beijaard et al., 2000). Manoma, kad, pasirinkę pedagogikos studijas, būsimi mokytojai greičiausiai turi anksčiau įgytų įsitikimų, ką reiškia būti mokytoju, kurie susiformavo iš jų ankstesnės patirties ugdymo įstaigose ir už jų ribų, tačiau šis supratimas studijuojant keičiasi (Akkerman & Meijer, 2011).

Apibendrinant galima teigti, kad nors egzistuoja mokytojų profesinio identiteto apibrėžties problema, nors nėra ir bendro požiūrio į profesinio identiteto struktūrą, ji formuojančius veiksnius, vis dėlto daugelyje mokytojo profesinio identiteto tyrimų į ją žiūrima kaip į besireiškiantį bendraujant, palaikant ryšį su kitais, o ne individualiai, taip pat kaip į ne stabilų, bet nuolat kintantį, ne egzistuojantį savaime, o konstruojamą ar įgyjamą per patirtį reiškinį. Taip pat pripažįstama, kad pedagoginės studijos ir pirmieji profesinės veiklos metai yra itin reikšmingas profesinio identiteto formavimosi, arba tapsmo mokytoju, laikotarpis, o kontekstualūs šio reiškinio tyrimai gali būti reikšmingi įžvalgomis dėl mokytojų rengimo kokybės.

Problematis klausimas. Šiame tyrime mokytojų profesinis identitetas suprantamas kaip fenomenas, kuris formuojasi iš tapsmo mokytoju patirties. Fenomenas nėra problema savaime, todėl fenomenologiniai tyrimai ne visada turi šį atributą, būtiną kitiems tyrimams. Daugeliu atvejų fenomenologinių tyrimų tikslas nėra susijęs su problemų sprendimu, tačiau fenomenologinių tyrimų metodais dažnai atskleidžiamas įvairių patirčių kompleksiskumas tuo tarsi išryškinant problemas, kurias reikėtų tyrinėti ateityje (Peoples, 2020). Mokslinė literatūra atskleidžia, kad stipresnį profesinį identitetą turintys pedagogai dirba sėkmingiau, mažesnė jų „iškritimo iš sistemos“ tikimybė (Stanišauskienė, 2022), o intensyviausiai profesinis identitetas formuojasi studijų metais (Beauchamp & Thomas, 2010). Tapsmą mokytoju suprantant kaip identiteto formavimosi procesą, šioje disertacijoje yra keliamas toks tyrimo klausimas:

Kokios yra mokytojų profesinio identiteto formavimo(si) patirtys, išgyvenamos pedagoginių studijų metais?

Tyrimo **objektas** – būsimio mokytojo profesinio identiteto formavimo(si) patyrimas studijų metu.

Disertacijos **tikslas** – atskleisti tapsmo mokytoju, kaip identiteto formavimosi proceso, išgyventą patirtį ir jos įprasminimą studijų metais, identifikuojant esminius šį procesą sąlygojančius veiksnus.

Tyrimo teorinės ir metodologinės nuostatos.

Į mokytojų profesinį identitetą šiame tyrime žiūrima plačiai – ne kaip į nuolatinį asmens atributą, o kaip į nuolat vykstantį patirties interpretavimo ir perinterpretavimo procesą ir santykių fenomeną, kurį sudaro daug identitetų ir kurio raidai įtakos turi veikmė (*agency*) (Beijaard et al., 2004).

Kadangi tyrime gilinamasi į būsimio mokytojo patirtį juo tampant, taip pat į tai, kokią prasmę jis pats tai patirčiai suteikia, pasirinkta **fenomenologinė tyrimo strategija**. Grynoji fenomenologija yra daiktų prigimties ir prasmės tyrimas – reiškinių, arba fenomeno, esmės (*essence*) ir esminių, jį lemiančių elementų (*essentials*) tyrimas. Daugiausia dėmesio tokiuose tyrimuose yra skiriama pasaulio suvokimui, reikšmingiems gyvenimo įvykiams ir išgyvenamoms patirtims (Saldana, 2011; Willig, 2013). Kitaip sakant, fenomenologinio tyrimo tikslas – gauti žinių apie subjektyvią patirtį. Nors tyrėjas, kuris remiasi fenomenologija, vis dar „siekia užfiksuoti tai, kas egzistuoja pasaulyje, t. y. tyrimo dalyvių jausmus, mintis ir suvokimą, kurie sudaro jų patirtį (-is), jis nepareiškia pretenzijų dėl to, kas sukelia šias mintis, jausmus ar suvokimą“ (Willig, 2013, p. 13). Fenomenologiniai tyrimai yra susiję su patirties kokybe ir struktūra (su tuo, „kokia yra patirties patirtis“) (Willig, 2013). Iš esmės tokiu tyrimu siekiama suprasti patirtį, o ne sužinoti, kas „iš tikrųjų“ vyksta ar kas lemia socialinius ir (arba) psichologinius įvykius. Taigi nėra svarbu, ar tai, ką apibūdina tyrimo dalyvis, tiksliai atspindi, kas iš tikrųjų jam nutiko, nes žinios, kurias tyrėjas siekia gauti, yra fenomenologinės žinios, t. y. žinios apie patirties kokybės ir struktūros pobūdį, pati patirtis (ibid). Atsižvelgiant į fenomenologinio tyrimo tikslą pasirenkamos ir metodologinės kryptys. Šiame tyrime taikoma J. Smith'o sukurta **interpretacinė fenomenologinė analizė**, kuri yra empirinio tyrimo metodologija, grindžiama, visų pirma, fenomenologija, tačiau ji nėra fenomenologija pati savaime. Nors šiai analizei fenomenologinės nuostatos svarbios, tačiau ją taikant reikšmingos tokios teorinės prieigos kaip **hermeneutika** ir **idiografija**, kurios plačiau apžvelgiamos metodologijos dalyje. Nuo klasikinio fenomenologinio tyrimo interpretacinę fenomenologinę analizę skiria tai, kad ja siekiama atskleisti ne fenomeno struktūrą ir bendrus bruožus, o tyrimo dalyvių patyrimus ir jų prasmės paieškas.

Tyrime remiamasi *socialinio konstruktyvizmo teorija*, nes reflektuojant pirmines (ankstyvasias) patirtis siekiama suprasti, kaip pradedantieji pedagogai suvokia išorinius ir vidinius veiksmus (dažniausiai įvairias sąveikas, aplinkas ir pan.), formuojančius jų profesinį identitetą. Socialinio konstruktyvizmo teorija pasirinkta todėl, kad jos šalininkai, kalbėdami apie identitetą ir asmenybę, išryškino ryšį tarp asmenybės ir socialinių struktūrų, ypač tarp asmenybės ir kalbos, bei atkreipė dėmesį į asmenybės konstravimo metodus (dažnai naudojama *naratyvinė teorija*, pagal kurią pagrindinį konstruktyvų vaidmenį formuojant ir struktūruojant asmenybę ir identitetą atlieka kalba). Pagal Boyland (2019), konstruktyvistinis tyrėjo būdas reiškia, kad tyrėjas tik palydi tyrimo dalyvius į jų pačių interpretuojamą savąją tikrovę, kuri yra asmeniška ir labai įvairi, kaip ir kiekvieno asmens išgyventa patirtis, pripažindamas, kad tyrimo dalyviai gali tą tikrovę konstruoti skirtingai, priklausomai nuo jų žinių įgijimo, atrankos, interpretavimo ir organizavimo būdų. Tyrėjas kuria dialogu grindžiamą santykį su tyrimo dalyviais, padėdamas jiems atsiskleisti ir apmąstyti bei suprasti savo išgyventą patirtį, pripažįstant emocijų reikšmę šiame procese. Konstruktyvistinio pobūdžio tyrimai atskleidžia, kaip individai konstruoja savo žinias, ir tai leidžia geriau suprasti socialinę įtaką ir individų mąstymą.

Tyrimo dizainas

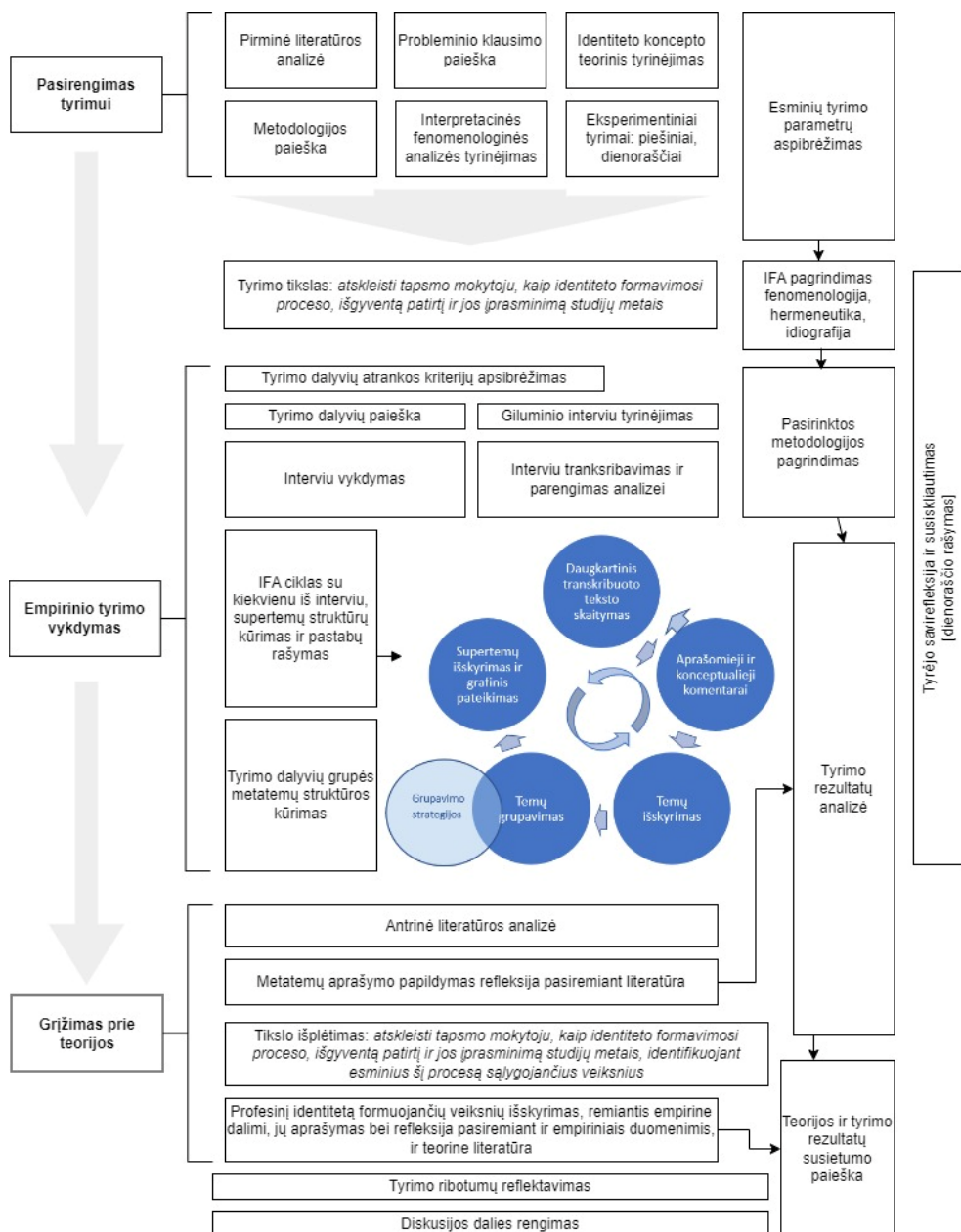
Disertacija rengta tam tikrais etapais, atsižvelgiant į pasirinktos tyrimų metodologijos pobūdį ir reikalavimus (žr. 1 paveikslą).

Pasirengimo tyrimui etape vykdyta tikslinė mokslinės, filosofinės, tyrimų metodologijos literatūros apžvalga. Šis mokslinės literatūros analizės etapas reikalingas, siekiant geriau suprasti tyrimo objektą ir jo lauką, aprašyti objekto tyrimų problematiką bei pasirinkti tyrimui tinkamą filosofiją, pagrįsti pasirinktą tyrimo strategiją. Buvo analizuojami moksliniai šaltiniai identiteto (bendrajai prasme) ir mokytojų profesinio identiteto temomis, kelti galimi tyrimo teoriniai (probleminiai) klausimai, apžvelgta objekto tyrimų problematika, vykdytos tyrimo klausimo, tyrimo aktualumo paieškos, analizuotos skirtingos metodologinės prieigos. Šiame etape pasirinktas ir išsamiai išstudijuotas interpretacinės fenomenologinės analizės metodas, pradėtas rašyti tyrėjo dienoraštis, kuris buvo pildomas iki pat antrojo, empirinio tyrimo vykdymo, etapo (žr. toliau) pabaigos.

Epirinio tyrimo vykdymo etape, remiantis interpretacine fenomenologine analize ir tyrimo metodologija, suformuluoti tyrimo dalyvių atrankos principai, vykdyta jų paieška ir atranka. Duomenims rinkti

pasirinktas giluminio interviu metodas, nuodugniai gilintasi į šio metodo taikymo ypatumus, parengtas interviu scenarijus.

Organizuoti interviu, kurie vėliau buvo transkribuojami ir parengiami analizei.



1 pav. Tyrimo dizainas ir pagrindiniai etapai

Šiame etape buvo sąmoningai vengiama analizuoti mokslinę literatūrą, siekiant tarsi pamiršti savo žinias, tačiau vykdant tyrimą buvo nuolat remiamasi interpretacinę fenomenologinę analizę ir fenomenologiją aprašančiais šaltiniais bei laikomasi metodologijos dalyje aprašytos procedūros. Vėliau buvo atliekama nuodugni kiekvieno tyrimo dalyvio interviu interpretacinę fenomenologinę analizę, sudaroma kiekvieno iš dalyvių supertemų struktūra. Remiantis šiomis struktūromis ir daug kartų grįžtant prie atskirų interviu analizės iki pat pirminių transkribuotų tekstų lygmens, kuriama visos grupės metatemų struktūra, siekiant validuoti metatemos reprezentavimą grupės lygmeniu.

Remiantis išskirtų metatemų struktūra, buvo fiksuojami ir aptariami tyrimo rezultatai.

Grįžimo prie teorijos etape dar kartą analizuojami pirmame etape aptikti moksliniai šaltiniai, plečiama jų paieška, atliekama išsami jų analizė, tiesiogiai siejant ir pagrindžiant gautus kokybinio tyrimo rezultatus, atsižvelgiant į pasirinktą interpretacinės fenomenologinės analizės prieigą, rašoma metatemų refleksija. Pastebėta, kad mokslinėje literatūroje apie mokytojų profesinį identitetą dažnai gvildenamas veiksnys, turinčių įtakos jo raidai, klausimas, tad nuspręsta tyrimą papildyti tų veiksnų, kurie paminėti mokslinėje literatūroje ir reprezentuojami tyrimo dalyvių pasakojimuose, tačiau liko už metatemų ribų, aprašymu – taip siekiama geriau atskleisti gautus duomenis.

Rašomos išvados, diskusija, rekomendacijos, santrauka.

Tyrimo mokslinis naujumas

Disertacijoje atskleista mokytojų profesinio identiteto konstrukto kilmė, apibrėžties problematika, praplėsta mokytojų profesinio identiteto samprata edukologijos mokslo kontekste, konceptualizuojant šį fenomeną kaip dinamišką nelinijinį tapsmo mokytoju procesą.

Tyrimo naujumą lemia tai, kad atskleidžiama būsimų mokytojų profesinio identiteto raida pirmaisiais–antraisiais studijų metais, identifikuojant raidą skatinančius ir trikdančius veiksnys, išryškinant esmines asmeninio ir profesinio identiteto sąsajas.

Pirmą kartą Lietuvoje mokytojų profesinio identiteto tyrimui taikytas interpretacinės fenomenologinės analizės (IFA) metodas, pagrindžiant jo pasirinkimą, įrodant jo validumą, patikimumą ir paaiškinant kritiką bei ribotumus. IFA taikymo procedūra detalizuota, išskiriant ir aptariant kiekvieną jos etapą. Pasirinkta metodologija sudarė sąlygas atskleisti ne tik tapsmo mokytoju patirtis, bet ir jo įprasminimo būdus bei turinį.

Tyrimo praktinis reikšmingumas

Pasirinktas giluminio interviu metodas ir IFA idiografinė prieiga leido pasiekti ir aprašyti kiekvieno tyrimo dalyvio patirties gelmę, atskleidžiant netikėtus ir galimai naujus būsimų mokytojų identiteto formavimosi aspektus per hermeneutinį interpretacinį ciklą, teiginius paremiant gausiais duomenimis. Pasirinkta IFA metodologija sudarė galimybę pažinti autentiškai ir asmeniškai patiriamą tapsmą mokytoju mūsų pedagogų rengimo sistemoje šių dienų socialiniame kontekste. Tyrimo rezultatai suteikia galimybę pažvelgti į pasirinkusių studijuoti pedagogiką asmenų autentišką mokytojų profesinio identiteto formavimosi patirtį iš pačių tyrimo dalyvių perspektyvos. Patirties interpretacijoje išryškėja įvairūs jų profesinio identiteto raidai įtaką turintys veiksniai: praktikos ar pirmųjų darbinių patirčių metu sėkmingai užmezgamas ryšys su vaikais, tuo pat metu susipažįstama su profesija iš arti, jos išbandymas, kuris vertinamas būtent per ryšio su vaikais prizmę; taip pat atskleidžiama, kaip profesinio identiteto raidą veikia vaikai, jų tėvai ir mokytojai, vieni stiprindami, kiti trikdydami šį procesą, veikiamą ir būsimų mokytojų įsivaizdavimo, kokiais mokytojais jie norėtų tapti. Tyrimo dalyvių autentiškos patirtys atskleidžia ir biografijos, veikmės bei socialinio konteksto veiksmų įtaką tapsmui mokytoju. Remiantis rezultatais, pateiktos empiriškai pagrįstos praktinės rekomendacijos suinteresuotoms šalims, turinčioms įtakos mokytojų profesinio identiteto raidai: sprendimų priėmėjams dėl pedagogų rengimo, pedagogų rengėjams dėl programų turinio ir jų realizavimo, taip pat ugdymo įstaigoms, kuriose būsimi mokytojai atlieka praktiką ar įsidarbina. Rezultatai pagrindžia, kodėl svarbu pripažinti pedagoginės praktikos, kaip esminės studijų dalies, įtaką ir reikšmę profesinio identiteto raidai, užtikrinti jai palankią mentorystę bei skatinti ugdymo įstaigų kultūrą. Remiantis tyrimo duomenimis taip pat pateikiama rekomendacijų tolesniems mokytojų profesinio identiteto tyrimams – pagrindžiamas poreikis analizuoti ryšį tarp būsimų mokytojų akademinio pasirengimo, motyvacijos būti mokytojais ir profesinio identiteto, atkreipiamas dėmesys į pedagogiką studijuoti skatinančių priemonių poveikio tyrimo poreikį, taip pat poreikį tirti ilgametę patirtį turinčių mokytojų požiūrį į švietimo tikslus, įtraukti, mokytojo profesiją bei buvimo mokytoju patirtis.

Disertacijos struktūra

Daktaro disertaciją sudaro refleksija, įvadas, trys skyriai, mokslinė diskusija, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas ir priedai. Disertacinio darbo apimtis – 186 puslapiai (be priedų).

1. MOKYTOJŲ PROFESINIO IDENTITETO TEORINĖ KONCEPTUALIZACIJA

Iš pradžių reikia paaiškinti, kodėl tyrime pasirinkta vartoti sąvoką *identitetas*. Jau pasirengimo tyrimui pradžioje atradau, kad šaltiniuose lietuvių kalba yra vartojamos kelios sąvokos – *tapatumas*, *tapatybė* ir *identitetas*. Mėgindama suprasti jų tarpusavio ryšį, aptikau, kad „Dabartinės lietuvių kalbos žodyne“ (Lietuvių kalbos institutas, 2021) *tapatybė* aiškinama kaip *tapatumas* ir platesnio reikšmės išaiškinimo nepateikiama. *Tapatybės* sąvoką yra bandžiusi analizuoti V. Daujotytė-Pakerienė (2006), tačiau jos analizė labiau susijusi su tautinės tapatybės klausimu, pasiremiant konstrukto analize grožinėje literatūroje. Didieji anglų kalbos žodynai ir tezaurai (Oxford University Press (n. d.), Cambridge University Press (n. d.), Merriam-Webster (n. d.), Encyclopædia Britannica. (n. d.), aiškindami *identiteto* (*identity*) sąvoką, pateikia dvi reikšmes – 1) buvimo ar jautimosi **tapatiam kam nors**³ ir sykiu **buvimo skirtingam** nuo visų kitų likusių⁴ arba 2) **buvimo tuo, kuo tu esi**⁵. Čiubrinsko ir Kuznecovienės sudarytoje mokslo studijoje (2007) taip pat atkreipiamas dėmesys į šių sąvokų vartosenos problematiką, paaiškinant, kad *identiteto* sąvoka yra platesnė nei *tapatybė*, *tapatumas*, nes antropologijos moksle ją vartojant turimas galvoje ne tik tapatinimasis, buvimas tokiam pat kaip kitas, bet ir skirtingumas, kitoniškumas. Minėtame Čiubrinsko ir Kuznecovienės (2007) leidinyje gvildenant tautinio identiteto problematiką socialinio-kultūrinio tapatinimosi aspektas šių sąvokų struktūroje yra svarbiausias, todėl sąvokos *tapatumas*, *tapatybė* ir *identitetas* dažnai vartojamos sinonimiškai. Šioje disertacijoje pasirinkta vartoti sąvoką *identitetas*, suprantant ją plačiau nei *tapatybę*, *tapatumą*, siekiant išvelgti ne tik tai, kas yra bendra visiems asmenims, kurie save laiko mokytojais, bet ir tai, kas galbūt mokytojus, kaip profesinę grupę, išskiria iš kitų. Dėl šių priežasčių ir aiškumo dėlei, toliau disertacijoje vartojama sąvoka *identitetas*.

Siekiant suprasti mokytojų profesinio identiteto konstruklą, visų pirma, analizuojamos identiteto kaip teorinio koncepto ištakos, atsižvelgiant į

³ „being the same“ – Cambridge University Press (n.d.), „the state of being exactly alike“ – Merriam-Webster (n.d.).

⁴ „the qualities that make a person, organization, etc. different from others“ – Cambridge University Press (n.d.); „the qualities, beliefs, etc., that make a particular person or group different from others“ – Encyclopædia Britannica. (n.d.); „the characteristics that make a person or thing who they are and make them different from others“ – Oxford University Press (n.d.).

⁵ „who you are“ – Cambridge University Press (n.d.); „who someone is“ – Encyclopædia Britannica (n.d.).

tai, kad identiteto sąvoka plačiai vartojama įvairiose mokslo kryptyse ir traktuojama gana skirtingai. Sutarimo, kaip reikėtų apibrėžti tiek identitetą (plačiąja prasme), tiek ir mokytojų profesinį identitetą, nėra iki šiol. Kadangi tam tikros žinios padėjo man pasirinkti tyrimo metodologiją, bet galėjo paveikti mano požiūrį į empirinio tyrimo radinius, nepaisant visų pastangų nuo jo atsiriboti, noriu pristatyti prieš tyrimą identifikuotas teorines žinias, kurios gali būti vertingos siekiant geriau suprasti tyrimo temą ir tiriamo reiškinių sudėtingumą.

1.1. Identiteto sampratos ištakos ir turinio daugiadimensiškumas

Į edukologijos mokslą identiteto samprata yra atėjusi iš sociologijos, kurioje identiteto konstruktas yra identiteto teorijos (*identity theory*) objektas. Vignoles'as et al. (2011) identiteto teorijas siūlo skirstyti pagal lygmenis, į kuriuos jos orientuojasi, išskirdami asmeninį (*individual* arba *personal*), santykių (*relational*) ir kolektyvinį identitetus aptariančias teorijas, pridurdami, kad galimas ir *materialųjį identitetą* analizuojančių teorijų išskyrimas, nes jose identitetas atpažįstamas ir tiriamas pagal materialius, fizinius, atributus, artefaktus. Kitas galimo teorijų skirstymo pamatas – identiteto stabilumas. Iš šios perspektyvos galima išskirti teorijas, kurios į identitetą žiūri kaip į gana stabilų, takų (*fluid*) arba nuolat kintantį reiškinį. Dar vienas teorijų apie identitetą skyrimo kriterijus – jų išeities pozicija identiteto kilmės požiūriu, mat dalis teorijų remiasi nuostata, kad tikrasis aš (*true self*) egzistuoja pats savaime ir jį galima ir reikia atrasti (*discover*), tačiau kitose teorijose laikomasi nuostatos, kurią galima laikyti konstruktyvistine, – identitetas yra konstruojamas ten, kur jo anksčiau nebuvo. Tiesa, abi šios nuostatos gali egzistuoti lygiagrečiai. Dalis konstruktyvistinio požiūrio besilaikančių autorių pabrėžia paties žmogaus vaidmenį konstruojant savo identitetą (asmeninė konstrukcija), kiti autoriai orientuojasi į įvairius socialinius ir kultūrinius kontekstus, veikiančius individo identitetą (socialinė konstrukcija). Ir vieni, ir kiti autoriai pabrėžia abiejų šių požiūrių suderinamumą ir jo reikšmę tolimesnei identiteto teorijų raidai. Toliau skyrelyje trumpai apžvelgiamos didžiausią įtaką identiteto konstrukto sampratai turinčios teorijos.

Identiteto teorijos ištakos yra susijusios su dviem kryptimis – *simbolinio interakcionizmo* kryptimi, kurios ryškiausiais atstovais laikomi Mead'as (George Herbert Mead) ir Blumer'is (Herbert George Blumer, Mead'o mokinys, sugalvojęs šį terminą), ir *suvokimo kontrolės teorija* (*perceptual control theory*), kurią išplėtojo Powers'as (William Treval Powers). Toliau, remiantis Burke'u ir Stets (2009) bei Valantiejuimi (2008),

apžvelgiamos Mead'o ir Powers'o teorijų pagrindinės idėjos, kurias aš papildau savosugalvotais pavyzdžiais, kurie sietųsi su disertacijos tema. Tuos pavyzdžius pateikiu tam, kad skaitytojai galėtų suprasti, kaip aš suvokiu šias teorijas disertacijos temos kontekste.

Pagal Mead'ą, *aš (Self)*, arba mano savastis, egzistuoja socialinėje aplinkoje ir kuriamas per sąveiką ir bendravimą su kitais. Protas yra svarbus sujungiant *aš (Self)* su socialine aplinka, jis leidžia individui refleksyviai suvokti save patį kaip objektą, išskirti jį iš aplinkos ir atitinkamai koordinuoti savo veiksmus, siekiant *aš* tikslų. Žvelgdami į pedagogiką pasirinkusius studentus mes galime tikėtis, kad jie yra pašaukimą turintys idealistai, ketinantys tapti donkichotais šiandienos švietime, tačiau mes iš tiesų nežinome, kokie šias studijas pasirinkusių žmonių tikrieji motyvai ir tikslai, kokią reikšmę jiems šios studijos turi. Pavyzdžiui, asmuo gali suvokti save kaip būsimą mokytoją ir todėl sąmoningai planuoti, kokius egzaminus turėtų laikyti dvyliktoje klasėje, pasirinkti studijuoti pedagogiką, imti atitinkamai rengtis ir elgtis. Kitas atvejis – asmuo nori būti labiau nepriklausomas nuo tėvų, todėl tiesiog renkasi tokias studijas, į kurias gali įstoti ir studijuoti nemokamai, gauti neblogą stipendiją, gyventi bendrabutyje ir prisidurti trūkstančių lėšų užsiimdamas vaikų priežiūra vakarais, bet pagrindiniu savo pasirinkimo motyvu vis dėlto laikydamas nepriklausomybę nuo tėvų.

Simbolinio interakcionizmo atstovams socialinė sąveika, aplinka yra labai reikšmingos, nes jos formuoja žmogaus elgesį. Sąveikaudamas su kitu, asmuo turi persvarstyti savo tikslus, kartais juos netgi pakeisti. Kokią reikšmę jam turės pedagoginių studijų pasirinkimas, priklauso nuo jo santykio su pasauliu, socialinės aplinkos ir asmeninių tikslų, kurie nėra lemiami pedagoginių studijų ir profesijos pasirinkimo. Tačiau, pasirinkęs studijas, toks žmogus pakliūva į tam tikrą socialinę aplinką, kuri daro jam poveikį ir transformuoja. Pavyzdžiui, nemalonios patirtys bendraujant su dėstytojais ar per didelis studijų krūvis gali paskatinti mesti studijas ir, priešingai, patekus į jautrią, emociškai palankią aukštosios mokyklos ir studijų aplinką, patyrus džiaugsmą bendraujant su vaikais praktikos metu, atrandamas pašaukimas ir ateina supratimas, kad nieko kito, išskyrus buvimą mokytoju, toks asmuo gyvenime nemato.

Veikdami socialinėje aplinkoje, sąveikaudami su kitais mes komunikuojame. Kalba yra komunikavimas, panaudojant simbolius. Siekdami susikalbėti, tuos pačius simbolius turime interpretuoti vienodai. Būdami socialinės aplinkos, turinčios tam tikrą kultūrą, dalimi, iš kitų mes įgyjame tam tikrų prasmų supratimą. Pavyzdžiui, suvokimas, kas yra geras mokytojas, kaip jis turi atrodyti, elgtis, ką veikti, kokią santykį kurti ir kt.,

įgyjamas iš asmeninio gyvenimo sąveikų ir veikia to asmens įsivaizdavimą apie save, kaip mokytoją, ir apie kitus, kurie save vadina ar yra vadinami mokytojais. Kiekvienam svarbu įvardyti, kas jis yra – atrasti savo identitetą ir suteikti jam pavadinimą. Ne mažiau svarbu, kaip kiekvieną iš mūsų įvardija kiti. Pavyzdžiui, atvykusi į savo vaikų mokyklą aš galiu prisistatyti kaip vaikų mama, kaip edukologė arba kaip pedagogų rengimo atstovė, ir kaskart mane pasitikęs asmuo į mane reaguos skirtingai, priklausomai nuo tuo, kaip aš prisistačiau, nuo sau suteikto simbolinio pavadinimo, ir projektuos skirtingus lūkesčius (ko atvyko ši mama? Ar ji nori pasikalbėti apie savo vaiko mokymąsi su mokytojais? O gal kažkas nutiko jos vaikui? Kažin, ko iš mūsų nori ši mokslininkė? Greičiausiai, kad padėtume kokiuose nors tyrimuose... Kažin, ko reikia šiai dėstytojai, gal ji ieško studentų ar nori pasiūlyti kvalifikacijos kėlimo programų mokytojams? O gal ieško praktikos vietų ar mentorių?). Tačiau mano prisistatymo turinys taip pat priklauso nuo to, ką aš sutiksiu atėjusi į ugdymo įstaigą – valytoją, sargą ar mokyklos vadovą, mokytoją. Ženkilai, simboliai ir kalba yra labai svarbūs. „Asmenys vartoja simbolius (žodžius, kalbą ir daiktų, įskaitant save, vardus), kad galėtų atlikti tai, ką Blumer'is (1962) vadino simboline sąveika, kad iš pasaulio chaoso būtų padaryta tvarka“ (cituojama pagal Burke & Stets, 2009, p. 13). Norėdami sąveikauti su kitais, pirmiausia turime nustatyti, kas jie, kiti, yra ir kas esame mes patys: identifikuoti ir pavadinti save ir identifikuoti bei pavadinti kitą, pavyzdžiui, aš esu mama, o kitas asmuo yra valytoja. Ką reiškia būti vienam ar kitam ir kaip tai bus pavadinta, priklauso nuo konkrečios kalbos ir kultūros, kuriose šiems identitetams suteikiamos tam tikros visų tos kalbos ir kultūros atstovų bendrai suvokiamos prasmės, dėl kurių tikimasi vienokio ar kitokio elgesio, tačiau šios prasmės yra derybų objektas ir mes dėl jų deramės per kalbą, simbolius, gestus.

Kaip minėta, kita teorija, turėjusi įtakos identiteto teorijai, yra Powers'o (1973) *suvokimo kontrolės teorija* (*perceptual control theory*), kurioje požiūris į žmogų, kaip į save reguliuojančią sistemą, iš fizikos ir gamtos mokslų buvo perkeltas į psichologiją. Ši teorija paaiškina kontrolės sistemų prigimtį, paskirtį ir tikslus, kurie yra kiekvienos gyvos būtybės pagrindas. Ši idėja labai panaši į Mead'o aprašytą suvokimo ir veiksmų koordinavimą, kuris leidžia žmonėms prisitaikyti prie savo aplinkos ir pasiekti savo tikslų. Kontroliuodami savo suvokimą apie svarbius aplinkos aspektus (o ne savo elgesį tam tikroje situacijoje), t. y. keisdami savo veiksmus, kad jų suvokimas atitiktų atskaitos tašką arba nustatytą tikslą, žmonės ir kitos gyvosios sistemos pasiekia prasmę net ir esant trikdžiams. Žmonės kontroliuoja savo suvokimą, o ne elgesį, ir elgiasi taip, kad gebėtų kontroliuoti

savo suvokimą – tai ir yra suvokimo kontrolės teorijos esmė. Tiesa, ši teorija mokytojų profesinio identiteto tyrimuose minima palyginti retai.

Dar viena reikšminga teorija, kuria grindžiama identiteto samprata, yra Erikson'o (Erik Erikson) *psichoanalitinė žmogaus raidos teorija*, kurioje išskiriamos aštuonios *ego* raidos stadijos, kurios siekiant prisiderinti prie socialinės aplinkos žmogaus gyvenime pasireiškia kaip tam tikros krizės.

Erikson'o (1993) teigimu, paauglystėje žmogus bando išpręsti klausimą, kaip sujungti tai, ką jis geba, su tuo, ko reikia kokiai nors profesijai, ir ima rūpintis tuo, kaip jis atrodo kitų akyse, ir lyginti tai su tuo, kuo jis esąs ir kaip jis pats jaučiasi. Siekdamas patirti naują tęstinumo (*continuity*) ir tapatumo (*sameness*) jausmą, žmogus įgyja tam tikrą identitetą, kurį Erikson'as vadina *ego identitetu*. Šis identitetas apima visas ankstesnes žmogaus identifikacijas, libido pokyčius, gabumus ir gebėjimus, išsiugdytus dėl socialinių vaidmenų. Erikson'as teigia, kad paauglystėje išgyvenami identiteto iššūkiai dažnai susiję su negebėjimu pasirinkti profesinio identiteto, nes tai toks amžiaus tarpsnis, kuriame jauni žmonės linkę laikytis kartu ir perdėtai identifikuotis su tam tikromis grupėmis, todėl gali netgi rodyti nepakantumą visiems, kurie yra kitokie, taip gindamiesi nuo identiteto sumaišties (*identity confusion*). Nors paauglystė, pasak Erikson'o, yra etapas, kuriame identiteto krizė itin ryški, identiteto klausimus žmogus sprendžia visą gyvenimą. Erikson'as taip pat teigia, kad identitetas nėra statiškas, ir įvardija jį kaip amžinai koreguotiną *aš* pojūtį socialinėje tikrovėje.

Pagal Kroger ir Marcia'os pateiktą (2011) Erikson'o teorijos išaiškinimą, vėlyvojoje paauglystėje susidūręs su suaugusiųjų gyvenimo užduotimis (gauti darbą, susituokti ir kt.), žmogus patiria *ego* identiteto krizę, nes iš vaiko, kuris gauna, tampa suaugusiuoju, kuris duoda. Šis pokytis lemia jo galimus pasirinkimus, jis bando suprasti, kas jis yra ir kuo norėtų tapti, jis turi suvaldyti vidinius impulsus, geriau save kontroliuoti ir prisitaikyti prie aplinkos, socialinių normų ir pan. Erikson'o teorija svarbi profesinio identiteto teorijai, nes žmogaus profesinis pasirinkimas, jo manymu, yra vienas iš svarbiausių vėlyvosios paauglystės iššūkių, kurį, kartu su kitais iššūkiais, įveikęs žmogus tampa labiau integralus. Remiantis Erikson'o teorija, buvo sukurta identiteto būsenų klasifikacija (jos autorystė priskiriama Marcia'ei), kurioje išskiriami keturi identiteto būsenų tipai pagal jų vidinę struktūrą (*self-structure*), t. y. įsipareigojimų (*commitments*) sau arba kitiems buvimą arba nebuvimą ir savityrą (*self-exploration*), t. y. dėmesį savo identiteto paieškoms arba jo nebuvimą (Kroger & Marcia, 2011): **moratoriumo būseną, tvirto identiteto būseną, uždaro identiteto būseną ir išsisklaidžiusio identiteto būseną**. Šia klasifikacija savo tyrime remiasi ir Stanišauskienė (2022). Toliau

pateikiama trumpa šių identiteto būsenų tipų apžvalga (pagal Kroger & Marcia, 2011).

Moratoriumas (*moratorium*) – kritinis identiteto raidos etapas, kuriam būdingas gyvybingas, konfliktiškas ir įtraukiantis pobūdis. Šiame identiteto raidos etape asmenys inicijuoja pokalbius, kurie padėtų jiems suvokti save ir savo ateities kryptis. Į šį procesą jie gali įtraukti kitus asmenis, kad išgirstų priešingų nuomonių, kurios išryškintų vidinius konfliktus. Šios būsenos asmenys demonstruoja didesnę moralinę jautrumą, o iš jų kalbos ir retorikos justis charizma. Kai kuriems iš jų gali būti sunku išsivaduoti iš ankstesnių autoritetingų identifikacijų, todėl jie lieka įstrigę iš pažiūros neišsprendžiamose dilemose.

Tvirtos identiteto būsenos asmenims (*Achievers*) būdingas tvirtas ir kryptingas gyvenimas. Jie pasižymi atsparumu ir ryžtingumu siekdami pasirinkto kelio, išlieka tvirti net ir susidūrę su iššūkiais, nebent jie tampa neįveikiami, išorinis spaudimas jiems nedaro didelės įtakos. Šie asmenys geba empatiškai suvokti kitų žmonių patirtį, apsvarstyti skirtingus požiūrius, nesibaimindami gynybinių nuostatų.

Uždaro identiteto būsenos asmenys (*Foreclosures*) atrodo apsisprendę, kaip ir tvirtos identiteto būsenos asmenys, tačiau tokia išorė slepia trapumą ir nelankstumą, nes jų apsiprendimas priimtas be svarstymo, asmeninio išipareigojimo. Spaudimas rimtai svarstyti alternatyvas verčia juos laikytis gynybinių pozicijų, todėl jie linkę neigti arba iškraipyti priešingą jų suvokimui informaciją. Kai jų vertybės sutampa su visuomenės normomis ir jie yra jiems priimtinaame socialiniame kontekste, tokie asmenys jaučia laimę ir harmoniją, o kai yra priešingai, jie jaučiasi atstumti ir siekia atstumti kitus. Uždaro identiteto būseną sustiprina gėdos ir kaltės jausmus. Dažnai tokie asmenys palaiko savo poziciją iš *mes* ir *jie* perspektyvos, kurioje *jie* tam tikru mastu dehumanizuojami.

Išsisklaidžiusio identiteto būsenos (*Diffusions*) asmenims būdingas saviieškos nebuvimas, todėl jie arba būna lankstūs ir žavūs prisitaikėliai prie kitų, arba patiria tuštumos, beprasmybės ir izoliacijos jausmą. Tokie žmonės stokoja ryšių su svarbiais asmenimis iš vaikystės. Nors atrodo gerai prisitaikę, jie iš tiesų yra veikiami aplinkos, kad kompensuotų vidinius trūkumus.

Erikson'o teorija gali būti įvairiai interpretuojama. Nors dažniausiai ji suprantama kaip žmogaus raidos teorija, o identitetas laikomas individo psichikos procesu (aukščiau aptarta Marcia'os interpretacija), Erikson'as nemažai kalba ir apie žmogaus raidą kaip sociokultūrinį procesą, kuriam svarbūs identitetą formuojantys istoriniai, kultūriniai ir instituciniai kontekstai, tad Erikson'o teorijos interpretacija priklauso nuo pasirinkto

atskaitos taško (Penuel & Wertsch, 1995). Taigi vienos interpretacijos gali labiau akcentuoti socialinių santykių įtaką identiteto formavimuisi, o kitos – asmeninės patirties ir iššūkių vaidmenį kiekviename žmogaus raidos etape.

Berzonsky'is (2011), identitetą laikydamas savęs teorija (*self theory*) ir plėtodamas konstruktyvistinį požiūrį į jį, išskyrė tris identiteto formavimosi stilius (*identity processing styles*): informacinį (į informaciją orientuoti problemų sprendėjai ir sprendimų priėmėjai), normatyvinį (asmenys, kurie laikosi svarbių kitų asmenų nurodymų) ir išsisklaidžiusį-vengiantį (*diffuse-avoidant*) (asmenys, kurie atidėlioja su identitetu susijusius konfliktus ar jų vengia). Jo identiteto teorija ypatinga tuo, kad savastis (*Self*) yra identitetą lemiantis veiksnys, nes pats individas konstruoja savęs supratimą ir realybę aplink save.

Aptariant identiteto teorijas negalima nepaminėti Vygotski'o (Lev Vygotsky) socioistorinio asmenybės vystymosi teorijos. Nors pats Vygotski'as nevertė identiteto sąvokos, aptardamas savęs suvokimą, savimonę ir savireguliaciją, jis juos siejo su socialine sąveika ir kultūrine įtaka. Galima sakyti, kad Vygotski'as identiteto formavimąsi aiškina kaip socialinį procesą, vykstantį sąveikaujant su kitais žmonėmis ir kultūriniu kontekstu. Jis pabrėžia socialinės sąveikos, taip pat kalbos ir kultūros vaidmenį formuojant individo savasties ir identiteto jausmą (Penuel & Wertsch, 1995).

Bauman'o (Zygmunt Bauman) „takios modernybės“ koncepcija kvestionuoja tradicinį identiteto ir priklausymo (*belonging*) suvokimą, pabrėždama šiuolaikinio gyvenimo kintamumą ir laikinumą, kai individus labiau apibūdina jų vartojimo įpročiai nei stabilūs socialiniai vaidmenys ar santykiai. Šiame kontekste identitetas tampa glaudžiai susijęs su gebėjimu vartoti ir prisitaikyti prie kintančių tendencijų, o ne su stabiliais bendruomeniniais ryšiais ar asmeninėmis savybėmis. Globalizacija ir vartotojiškumas verčia asmenis nuolat ieškoti naujų socializacijos formų, o tai lemia izoliacijos ir atotrūkio nuo tradicinių identiteto ir priklausymo šaltinių jausmą. Šis poslinkis į vartotojišką visuomenę iš naujo apibūdina individo ir savęs, taip pat individų ir kitų asmenų santykius, galiausiai kvestionuodamas tradicinės identiteto ir priklausymo sąvokas. Bauman'o teorijoje identitetas tampa „takios modernybės“ užduotimi, nes individai nuolat dalyvauja identiteto paieškose ir savikūroje. Taigi Bauman'o identiteto samprata yra priešinga stabilaus identiteto sampratai, nes identitetas suvokiamas kaip takus (*fluid*) ir nuolat besivystantis, jį formuoja individo gebėjimas prisitaikyti prie kintančių tendencijų ir atitikti visuomenės standartus (Palese, 2013). Identitetą Bauman'as (2006) šiek tiek ironiškai vadina meno kūrinium, kurį žmogus bando sukurti, suformuoti iš trapios gyvenimo medžiagos, tai kažkas, ko mums labai

trūksta, tačiau pastangos tai surasti ar sukurti yra tarsi „nuolatinė kova, siekiant sustabdyti ar sulėtinti srautą, sutirštinti skystį (*fluid*), suteikti formą tam, kas yra beformis“ (p. 83). Tačiau identitetas negali sulėtinti ar sustabdyti tėkmės, jis gali tik laikinai įgyti trapią formą, kurią Bauman'as (2006) metaforiškai prilygina retkarčiais lavoje atsirandančioms sukietėjusioms plutos dėmėms, kurios netrukus išnyksta, net nespėjusios sustingti ir atvėsti. Žvelgiant iš šalies, identitetas tik akimirką gali atrodyti tvirtas, nors iš tiesų jis yra trapus ir nuolat pažeidžiamas. Tačiau šiuolaikinis pasaulis siūlo galimybę įsigyti norimą identitetą identitetų „prekybos centruose“, kuriuose norėdamas būti unikalus, autentiškas, tu iš tiesų įsigysi tai, ką perka kiti. Žmogaus siekis įgyti profesiją, anot Bauman'o (1998), taip pat yra vartotojiškas, nes profesiją ir darbą žmogus renkasi vedamas estetinių, hedonistinių paskatų – pagal tai, kiek ta veikla jam yra smagi, įdomi, teikianti galimybių, įvairių patirčių ir pan., tačiau pasitaikius patraukliam pasiūlymui šiuolaikinis žmogus lengvai jį priima, tikėdamasis patenkinti savo vis labiau augančius vartotojiškus norus, ir tada esama darbo vieta atrodo nyki, pasiekimai nereikšmingi, ir tai kelia nepasitenkinimą, tačiau, kita vertus, nepasinaudoti galimybe reiškia atsilikti, nespėti su įvykiais (Bauman, 2005).

Aukščiau aptartos teorijos parodo, koks sudėtingas yra identiteto konstruktas ir kokie kardinaliai priešingi gali būti požiūriai į jo prigimtį ir raišką, tačiau egzistuojanti teorijų įvairovė taip pat parodo ir jo tyrimo iš skirtingų perspektyvų galimybes.

1.2. Profesinio identiteto sampratos turinys: asmeninio ir profesinio identiteto sąsajos

Nors, kaip minėta, vienos identiteto sampratos nesama, įvairiose jo teorijose kaip labai svarbus identiteto elementas išskiriamas profesinis identitetas (Skorikov & Vondracek, 2011). Iš esmės egzistuoja dvi profesinio identiteto aiškinimo ir interpretavimo kryptys. Pirmoji tęsia Erikson'o tradiciją ir profesinį identitetą laiko integralia asmeninio identiteto dalimi. Kita profesinio identiteto teorijos kryptis – Holland'o (John Holland) asmenybės ir aplinkos atitikimo arba profesijos pasirinkimo teorija (ibid), pagal kurią individas pasirinkdamas profesiją išreiškia savo asmenybę, todėl šioje teorijoje labiau gilinamasi į skirtingus žmonių tipus ir profesinius pasirinkimus, nulemtus tam tikroms profesijoms tinkančios aplinkos (Dubinas Ševareikienė, 2002). Taigi ši kryptis yra labiau taikomojo pobūdžio ir neatskleidžia profesinio identiteto konstrukto bruožų, todėl labiau tinkama vadybos mokslui.

Nors Erikson'o teorija profesinio identiteto tyrimuose yra populiari, vis dėlto negalima atmesti fakto, kad profesijos samprata nuo Erikson'o laikų yra gerokai pasikeitusi ir kad žmonės dabar turi daug įvairesnių būdų save realizuoti ir iš to gyventi negu tiesiog pasirinkdami tam tikrą profesiją taip, kaip ji buvo suprantama anksčiau. Pagal Brown'ą, Kirpal ir Rouner'į (2007), moderniam profesiniam identitetui būdingas ir kontinuumas, ir nuolatinė kaita, taip pat jam įtakos turi besikeičianti tarpasmeninių santykių sistema, nors patys asmenys taip pat turi įtakos jį konstruodami. Profesinį identitetą gali riboti socialinės ir ekonominės struktūros bei procesai, be to, kiekvienas žmogus gana skirtingai suvokia savo profesinio identiteto svarbą bendrame savo asmeninio identiteto kontekste (ibid). Šio tyrimo kontekste aktualu kalbėti apie mokytojo profesijos kaip mokymosi visą gyvenimą profesijos sampratą ir jos ryšį su asmeniniu identitetu, taip pat apie skirtingų pedagogų kartų mentalitetą, susijusį su požiūriu į vaiką ir į santykį su vaiku, į santykius su vaiko šeima ar globėjais, kitais kolegomis, įstaigos administracija, mokytojo ekonominę galią ir savijautą visuomenėje, profesijos prestižą ir pan.⁶, apie skirtingą mokytojų požiūrį į savo profesiją ir jos reikšmę jų gyvenime⁷. Kintant švietimo paradigoms, mokytojo kasdienio darbo funkcijoms ir visam veiklos kontekstui (pavyzdžiui, e. mokymasis, įtraukusis švietimas ir kt.) mokytojo profesija patiria nemažai iššūkių, todėl natūralu, kad vyksta nuolatinė profesinio identiteto kaita, keičiasi jį formuojantys veiksniai, todėl mokytojo profesinio identiteto tyrimai darosi ypač aktualūs, o juos vykdant galbūt verta grįžti prie teorijų, kurios identitetą tyrinėja kaip socialinę reiškinių, siekiant suprasti, kaip individai identifikuojasi su socialinėmis grupėmis. Priskyrimas kokiai nors profesijai ar siekis įgyti tam tikrą išsilavinimą neretai siejamas su siekiu priklausyti tam tikram sociumui, tam tikrai profesinei ar kitai grupei (pavyzdžiui, sprendimas pasirinkti studijuoti pedagogiką sykiu gali reikšti sprendimą tapti mokytojų profesinės bendruomenės nariu), o tai, be abejonės, veikia ir individo savivoką.

⁶ Čia prisimenu pasakojimą, kai vienos įstaigos delegacijai lankantis kitoje įstaigoje, šios darbuotojas tyliai pasiteiravo svečio, kodėl šis į direktorių kreipiasi vardu, o ne pareigas reiškiančiu kreipiniu. Šis pavyzdys rodo, kad esama skirtingos įstaigų kultūros.

⁷ Prisimenu *Facebook* mokytojų grupėje matytą pasidalijimą – ištrauką iš K. Klimo knygos „Mokytojas“, kurioje aprašoma, kaip pamokoms ruošiamasi naktimis, kiek laiko užtrunka pasiruošimas pamokoms, ir po šio pasidalijimo kilusią diskusiją, kurioje vieni mokytojai teigė, kad jie iš tiesų labai daug laiko pamokoms ruošiasi, o kiti, tarp kurių net ir gimnazijų mokytojai, komentavo, kad jų darbas trunka ne ilgiau nei nustatytos darbo valandas, už kurias jiems mokamas atlyginimas.

Suvokiant ir nagrinėjant identitetą kaip socialinį reiškinių, mano nuomone, ypač svarbios dvi teorijos, kurios gana plačiai taikomos ir profesinio identiteto tyrimuose, tad sietinos ir su šio tyrimo tema.

Pirmoji iš jų – Tajfel'o (Henri Tajfel) teorija, kuri laikoma socialinio identiteto teorijos pirmtake. Tajfel'o darbuose akcentuojama žmogaus priklausymo kokiai nors grupei svarba. Toliau pateikiamos pagrindinės Tajfel'o teorijos idėjos, remiantis Spears'u (2011), Worley (2021) ir originaliu šaltiniu (Tajfel, Turner, Austin, & Worchel (1979), jos reflektuojamos disertacijos temos ir mano subjektyviai suvokiamos Lietuvos švietimo realybės kontekste.

Tajfel'as (pagal Spears (2011) analizavo, kaip priklausymas kokiai nors grupei veikia mūsų požiūrį į kitus žmones, jų socialinį vertinimą ir sprendimus. Jo suformuluotos socialinio kategorizavimo ir identifikacijos sąvokos tebėra svarbios psichologijos ir sociologijos mokslams ir yra socialinio arba grupinio identiteto sampratos esmė. Tajfel'as teigia, kad būdami tarp kitų žmonių mes nuolat juos skirstome į grupes (socialinė kategorizacija) ir priskiriame save prie kurios nors grupės (socialinė identifikacija) – tai ir tampa mūsų savastimi. Dėl minėtų procesų randasi poreikis lyginti tas grupes pagal jų reikšmę ir vertę. Nenuvertindamas kitų identiteto aspektų, Tajfel'as vis dėlto pabrėžė socialinio identiteto reikšmę individui būnant tarpgrupiniame kontekste ir grupės bei individo kontinuumą, nes tam tikromis aplinkybėmis grupės identitetas gali tapti dominuojančiu savęs ir kitų suvokimo būdu (pats Tajfel'as tai labai skaudžiai patyrė Antrojo pasaulinio karo metu, kai turėjo slėpti savo žydiškąjį identitetą).

Tajfel'as išskiria ir socialinę motyvaciją, kuri sąlygojama siekio patirti ir išsaugoti teigiamą grupės išskirtinumo jausmą. Priklausymas kuriai nors grupei mums, individams, yra vertingas tiek, kiek vertinga ir išskirtine mes tą grupę laikome kitų grupių atžvilgiu arba kai priklausymas kuriai nors grupei gali mums suteikti išskirtinį ir prasmingą identitetą, kuris yra vertingas pats savaime. Tajfel'o teorija gana plačiai taikoma sociologijoje siekiant tirti socialinio teisingumo, išankstinių socialinių nuostatų kitų atžvilgiu, socialinių pokyčių klausimus (Tajfel et al., 1979; Worley 2021), tačiau ji taikoma ir profesinio identiteto tyrinėjimuose.

Mokytojo profesijos pasirinkimo kontekste galima svarstyti, kokią reikšmę individui gali turėti pasirinkimas tapti mokytoju visuomenėje, kurioje mokytojo profesija suvokiama kaip menkavertė, ir pasirinkti būti mokytoju visuomenėje, kurioje ši profesija laikoma išskirtine ir reikšminga šalies raidai profesija. Tyrimai atskleidžia, kad mokytojo identitetas patiria krizę dėl socialinės-politinės kritikos mokytojo profesijos atžvilgiu ir mokytojams

keliamų vis didesnių reikalavimų – dėl šių priežasčių formuojasi neigiamas požiūris į pedagogo profesiją, ji vertinama kaip nestabili (Cuadra-Martínez et al., 2023). Kadangi mokytojai, kaip socialinė grupė, patiria daug įvairių iššūkių, mokytojų identiteto tyrimo kontekste naudingi socialinę atskirtį, diskriminaciją patiriančių grupių elgsenos tyrinėjimai. Teigiama (Tajfel et al., 1979), kad menkesnio statuso grupė turi suvokti savo padėtį, įvertinti galimybes ir būti motyvuota pakeisti savo statusą, o aukštesnio statuso grupė tas pastangas turi pripažinti.

Siekiant aukštesnio grupės statuso, galima taikyti įvairias strategijas. Viena iš minėtų autorių siūlomų yra *individualaus socialinio mobilumo* strategija, kuri, tiesa, ne visada įmanoma (pvz., dėl rasinių skirtumų). Kalbant apie mokytojų, kaip profesinės grupės, kontekstą, galima pastebėti, kad kai kurie mokytojai, pavargę nuo jų profesijos visuomenėje nuvertinimo, keičia profesiją ar darbą, o tai, žinoma, neprisideda prie aukštesnio mokytojų profesinės grupės statuso visuomenėje įtvirtinimo.

Mokytojų, kaip profesinės grupės, statusą visuomenėje galėtų pakeisti tik *grupinės strategijos*, kurių keletą išskiria Tajfel'as et al. (1979). Viena tokių – grupinė *socialinė konkurencija*, kuri mokytojų profesijos kontekste apima ir mokytojų interesų atstovavimą, siekiant, kad mokytojai, kaip profesinė bendruomenė, turėtų tokias pačias profesines galimybes kaip ir kitų visuomenės labai gerbiamų ir vertinamų profesijų atstovai. Tačiau siekiant pakeisti grupės padėtį svarbus pačios grupės *gebėjimas įsivaizduoti ir projektuoti alternatyvas esamam statusui pakeisti* (ibid). Tai reiškia, kad mokytojai, kaip profesinė bendruomenė, turėtų patys gerai įsisąmoninti, kad visuomenės požiūris į juos yra netinkamas, ir suvokti, kad tą požiūrį reikia pakeisti. Toks aiškus supratimas leistų jiems padaryti apčiuopiamą poveikį įvairioms politinėms jėgoms ir institucijoms, priimančioms sprendimus, susijusius su mokytojų profesine bendruomene, ir taip pasiekti aukštesnio savo profesinės grupės statuso. Tačiau, ar mokytojai šiandien, kaip profesinė bendruomenė, gali suvienyti savo jėgas, ir veikti solidariai projektuodami savo galimą *status quo* visuomenėje, yra atviras klausimas. Tuos procesus, kuriuos šiuo metu stebime mokytojų bendruomenėje, ko gero, galima laikyti bandymu taikyti *socialinio kūrybiškumo* strategiją (Tajfel et al., 1979), kuri pasireiškia grupės pastangomis neigiamą savo padėtį pateikti pozityviau nei kitos žemą statusą visuomenėje turinčios, tačiau panašios svarbos profesinės grupės (pavyzdžiui, tos, kurių atstovai turi turėti aukštąjį išsilavinimą ir kurių darbas nėra deramai apmokamas ir nėra adekvačiai vertinamas prestižo prasme) arba naujai save pačius apibrėžti (pavyzdžiui, komunikuoti patiems sau ar aplinkai: „mes esame svarbūs ir reikšmingi šioje visuomenėje, mes

rūpinamės valstybės ateitimi“ ir pan.). Nors ši strategija neturi didelės įtakos grupės statuso pokyčiams, ji sudaro galimybes priešintis esamai padėčiai ir gali būti reikšminga tiek savo pačių, tiek kitų požiūriui į savo grupę ir sukurti prielaidas taikyti agresyvesnes, revoliucingesnes strategijas, kai joms bus tinkamas laikas. Čia galima prisiminti mokytojų streikus, netgi lipimą per Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos langus pirmojo streiko metu, kuris iš esmės nepakeitė visuomenės požiūrio į mokytojus, tačiau paskatino atkreipti dėmesį į mokytojų darbo sąlygas ir, kad kaip bevertintume tuomečius ir šiandieninius sprendimus, pastangas jas gerinti (ar tai daroma atliepiant mokytojų lūkesčius – kitas klausimas). Būna apgailestauti, kad šie streikai nesuvienijo mokytojų kaip bendruomenės ir nepadidino jų pasitikėjimo savo profesine grupe. Manau, kad socialinio identiteto teorija gali būti taikoma švietime, kuriam reikalingas pokytis ir kuris turi skatinti pokyčius tvaresnės ir socialiai teisingesnės visuomenės link.

Remiantis socialine mokymosi teorija (Wenger, 1998), identitetas yra vienas iš keturių mokymosi komponentų (kartu su prasme, bendruomene ir praktika), kuris išreiškia mūsų kaitą per mokymąsi ir tapsmą bendruomenėje, kitaip tariant, apie identitetą kalbama tada, kai mokymąsi suprantame kaip tapsmą (*learning as becoming*) socialiniame kontekste. Iš tiesų tokia samprata yra labai artima mokytojų profesijos sampratai, kuria itin pabrėžiamas mokymasis visą gyvenimą ir mokymasis savo įstaigoje, savo profesinėje bendruomenėje.

Wenger'as (1998) taip pat pabrėžia identiteto dvilypumą, išskirdamas tarpusavyje sąveikaujančius identifikavimo ir derybų dėl prasmų (*negotiability*) komponentus.

Identifikavimas suprantamas kaip dinamiškas santykių, patirtinis ir kolektyvinis procesas, kurio metu mes save priskiriame, asocijuojame su kitais arba atskiriame kaip nepriklausančius kitiems (ibid). Tarkime, pedagoginių studijų studentai, atsidūrę ugdymo įstaigose praktikos metu ar jose įsidarbinę, gali jaustis dvejopai, priklausomai nuo to, kaip jie vertina patys save ir kaip juos mato aplinkiniai. Dalis jų identifikuos save kaip mokytojus, nes jie dirba mokytojais, tokiais juos laiko ugdytiniai ir jų kolegos bei tėvai, nors formaliai jie dar nėra baigę studijų. Kita dalis patirs ir nemalonių jausmų, tarkime, susidūrę su situacijomis, kuriose jiems pritrūks profesinių žinių. Pagal Wenger'ą, identifikavimas gali kelti įtampą, kai jausdamiesi bendruomenės dalimi, mes kovojame dėl to, ką reiškia būti tos bendruomenės atstovais.

Derybos dėl prasmų apima teisę, gebėjimą ir galimybę prisidėti prie socialiai svarbių prasmų kūrimo ir atsakomybės už jas prisiėmimo. Derybos

dėl prasmų iš esmės vyksta kiekviename identifikacijos procese, o derybų laisvė priklauso nuo grupės ir jos narių gebėjimų ir pastangų, nuo suvokimo, kad kiekvienas iš jų gali veiksmus įgalinti arba apriboti, tapti privalumu arba trūkumu (ibid). Pagal Wenger'ą (1998), derybos dėl prasmų leidžia mums tas prasmes pritaikyti naujomis aplinkybėmis, jomis grįsti bendradarbiavimą su kitais, įprasminti įvykius ir įtvirtinti savo narystę. Būdama mokytojų bendruomenėje, ne kartą susidūriau su įvairiomis prasmėmis, kurias mokytojai priskiria savo profesijai. Ryškiausias pavyzdys – mokytojų profesijos prestižo klausimas, kai vieni mokytojai teigia, kad ši profesija yra visiškai neprestižinė, ir gali papasakoti įvairių istorijų, pagrindžiančių jos žemą statusą visuomenėje, o kiti teigia, kad nepaisydami nieko jie jaučiasi dirbantys labai svarbų ir prestižinį darbą (tiesa, tokių mažuma). Kitas pavyzdys – nesiliaujanti diskusija dėl to, kas labiausiai atsakingas už mokinių pasiekimus – mokytojas ar tėvai, nors dalis jos dalyvių laikosi požiūrio, kad svarbiausia yra bendradarbiavimas. Tai pavyzdžiai, iliustruojantys, kaip skirtingos prasmės tarpusavyje konkuruoja ir, kalbant Wenger'o terminais, įgyja tam tikrą statusą praktikos bendruomenių kuriamoje prasmų ekonomikoje. Gali būti, kad tas statusas priklausomai nuo įvairių veiksmų keisis.

Prasmų ekonomika (*economy of meaning*), pagal Wenger'ą, reiškia būdus, kuriuos taikant praktikos bendruomenėse žinios ir prasmės yra kuriamos, dėl jų deramasi ir jomis dalijamasi. Bendruomenės nariai sąveikaudami nustato ir priskiria vertę tam tikroms žinioms, įgūdžiams ir praktikai. Taip susiformuoja bendras supratimas, kuris, atsižvelgiant į patirtį ir bendruomenės narių indėlį, laikui bėgant keičiasi.

Prasmų ekonomikos pavyzdžiu galėtų būti du skirtingi požiūriai į gerą pamoką. Remiantis pirmu požiūriu, gerai pamokai svarbi tyła, aiški pamokos struktūra ir mokytojo gebėjimas valdyti visą žinių perteikimo procesą. Laikantis kito požiūrio svarbiausia mokinių aktyvumas, bendradarbiavimas ir žinių įprasminimas (klasė aukštyn kojom), kai mokiniai ateina į pamoką susipažinę su tema. Pradedančiajam mokytojui šiuos du požiūrius gali būti sunku suderinti, galbūt kažkurį jam norėsis atmesti ar adaptuoti savaip, todėl derybose dėl prasmų svarbu tai, koku mastu mes galime jomis naudotis, jas paveikti, kontroliuoti, keisti ar laikyti jas savomis – Wenger'as kalba apie prasmės nuosavybę (*ownership of meaning*), kuri reiškia, kad prasmės yra nevienodo aktualumo, bendruomenės nariai gali turėti skirtingą prasmų, kurias kuria bendruomenės, kontrolės lygį, taip pat skirtingus gebėjimus ir galimybes jomis naudotis bei jas keisti. Jeigu pradedančiojo mokytojo ir jo mentoriaus požiūris į gerą pamoką skirsis ir

jaunas specialistas nesulauks palaikymo, gali būti, kad jis nesiderės dėl to, kas yra gera pamoka, ir tiesiog priims aplinkos, kurią reprezentuoja mentorius, požiūrį, tačiau jis gali laikytis savo požiūrio ir po truputį keisti kolegų požiūrį, dalydamasis savo geros pamokos patirtimi, kuri bus tinkama ir kitiems. Taigi derybų dėl prasmų metu mes tampame jų bendraturčiais, jos tampa mūsų savastimi, mes priiimame už jas atsakomybę, tačiau mes galime nevienodai jomis naudotis ar jas interpretuoti. Tokiose situacijose, kai remiantis asmenine patirtimi sukurtos prasmės nėra priimamos bendruomenėje, su kuria asmuo save identifikuoja, jis save ima suvokti kaip pasyvų jos narį (*non-participant*) ir tai paskatina marginalizacijos procesą. Galbūt dėl šios priežasties dalis pradėjusiųjų pedagogikos studijas jų nebaigia arba dalis jas baigusiujų ir pradėjusiųjų dirbti tokio darbo netrukus atsisako.

Remiantis Wenger'o socialinio identiteto samprata, galima teigti, kad tiek identifikavimo, tiek derybų dėl prasmų procesai yra labai sudėtingi.

Apibendrinant galima teigti, kad profesinio identiteto teorijos yra identiteto teorijų atšaka, tačiau vykstant tradicinio požiūrio į profesijas kaitai, verta atsižvelgti ir į tas identiteto teorijas, kurios akcentuoja socialinį identiteto pobūdį ir jo raišką socialinių grupių, bendruomenių kontekste ir kuriomis galima pasinaudoti analizuojant mokytojų profesinį identitetą. Wenger'o identiteto kaip profesinės bendruomenės tapimo veiksnio samprata ypač aktuali dabartinio mokytojo profesijos vertinimo požiūriu ir galėtų būti naudojama mokytojų profesinio identiteto tyrimuose. Tajfel'o teorija svarbi analizuojant mokytojų, kaip profesinės grupės, problemas, taip pat gali būti pravarti mokytojų profesinio identiteto tyrimuose.

1.3. Mokytojų profesinio identiteto tyrimų raida ir tapimo, kaip identiteto formavimosi proceso, samprata

Mokytojų profesinis identitetas imtas tirti dar praėjusio amžiaus aštuntajame dešimtmetyje. Pradžiai laikomas Nias darbas (1985), kuriame ji teigė, kad pradinių klasių mokytojo asmeninis ir profesinis identitetai yra dažnai susiję ir kad daug pradinių klasių mokytojų yra besivadovaujantys vertybėmis idealistai ir (ar) perfekcionistai ir dėl to labiau linkę patirti nusivylimą nei pragmatikai.

Beijaard'o et al. (2000) teigimu, mokytojo profesinio identiteto turinį sudaro jo supratimas apie savo identitetą, kitaip tariant, suvokimas, kaip mokytojas vertina save kaip profesionalą – kaip dėstomo dalyko ir pedagogikos mokovą ir kaip kaip didaktikos ekspertą, t. y. kiek būdamas dalyko mokovu mokytojas geba keisti mokymo programą, kurti kokybiškas užduotis, paaiškinti dalyko turinį ir pastebėti mokinių nesusigaudymą ar

klaidingą suvokimą. Autoriai pabrėžia, kad anksčiau *dalykinės žinios* buvo laikomos pakankamu elementu rengiantis mokytojo profesijai, tačiau, dabar išryškėjus ir kitiems svarbiems mokymo aspektams, mokytojų dalykinės žinios tyrinėjamos per menkai. *Didaktinis meistriškumas* grindžiamas puikiomis mokymo ir mokymosi planavimo, įgyvendinimo ir vertinimo žiniomis ir gebėjimais. *Pedagoginis mokymo aspektas* siejamas su pedagoginiu meistriškumu, kuriam svarbūs tokie etiniai ir moraliniai veiksniai kaip mokytojo įsitraukimas ar domėjimasis tuo, apie ką mokiniai mąsto, kalba, jų asmeninėmis problemomis ir pan. Taip suprantamas pedagoginis meistriškumas yra neatsiejama mokytojo veiklos dalis, todėl jam turi būti skiriama pakankamai dėmesio. Apskritai etiniai ir moraliniai veiksniai mokytojo veikloje yra gerokai svarbesni nei daugelyje kitų profesijų, nes jo pasirinkimus, kaip elgtis vienoje ar kitoje situacijoje, neretai lemia mokytojo moralės ir etikos normos ir vertybės. Remiantis minėtais autoriais, nemažai mokytojų pedagoginę profesijos pusę laiko svarbesne nei didaktinę ar dalykinių žinių pusę, nors mokytojų rengimo sistemoje tradiciškai didelę reikšmę turi tie modeliai, kuriais apibrėžiama, kaip turi būti planuojama, vedama ir vertinama pamoka. Kadangi, remdamiesi šiais modeliais, būsimi mokytojai išsamiai mokosi daugybės svarbių aspektų, šie modeliai prisideda prie netinkamo realybės ir mokymo kompleksiško suvokimo. Kaip atsakas į šią problemą atsirado refleksija ir patirtimi grindžiamas mokymas, tačiau ir jis itin kritikuojamas, nes jį taikant būsimi pedagogai nesugeba išsiugdyti nuoseklios ir adekvačios žinių struktūros, kuri jiems leistų dirbti sistemiškai. Remiantis tyrimų išvadomis, galima teigti, kad, atsižvelgiant į supratimo apie mokymą pokyčius, mokytojas turi tapti labiau mokymosi pagalbininku nei žinių perdavėju, o mokymas – besimokančiojo žinių konstravimo ir jų panaudojimo procesu (Beijaard et al., 2000).

Šiam požiūriui pritaria ir Vermunt et al. (2017), atkreipdami dėmesį, kad pasaulyje taikoma vis daugiau švietimo inovacijų, kuriomis siekiama aktyvaus, savivaldaus ir bendradarbiavimu grindžiamo mokymosi, nes būtent toks mokymasis yra suprantamas kaip kokybiškiausias ir vertingiausias rengiantis mokyti visą gyvenimą. Augantis besimokančiųjų savarankiškumas sąlygoja laipsnišką mokytojų, kaip mokymąsi valdančių, įtakos mažėjimą, tačiau tai dažnai konfrontuoja su įprasta praktika ir įsitikinimais, kas yra geras mokymas. Remiantis Vermunt'ų et al. (2017), tradicinėje švietimo sistemoje mokytojo profesinis identitetas siejamas su jo atsakomybe perteikti mokomojo dalyko žinias mokiniams, tačiau, remiantis šiuolaikiniu požiūriu, mokytojas yra mokymosi proceso žinovas, kurio pagrindinė atsakomybė yra skatinti aktyvų, savivaldų ir bendradarbiavimu grindžiamą mokymąsi.

Daugumai mokytojų toks vaidmuo yra naujas ir neįprastas, dažnai mokytojo poreikis pasiręgti šiam vaidmeniui yra pernelyg nuvertinamas (ibid). Žinoma, šie nauji vaidmenys ir lūkesčiai turi įtakos ir mokytojų profesiniam identitetui. Brickhouse teigimu, „mokymas nebėra tik žinių įgijimas, tai sprendimas, koks tu esi ir nori būti, ir užsiėmimas tomis veiklomis, kurios tave padaro tam tikros bendruomenės dalimi“ (cituojuama pagal Vermunt et al., 2017). Remdamiesi šiuo teiginiu, minėti autoriai pabrėžia mokytojų profesinio identiteto reikšmę prisitaikant prie šių vaidmenų ir naujo požiūrio, kad mokymas yra kur kas daugiau nei vien naujų mokymo būdų įvaldymas. Tokia samprata taip pat išryškina mokytojų, kaip aktyvių savo profesinio identiteto kūrėjų, reikšmę. Pagal Vermunt'ą et al. (2017), svarbu, kad tas mokymasis būtų prasmingas ir pritaikomas (*application-oriented*), o toks jis galimas tik tada, kai mokytojas ar pedagogikos studentas turės galimybę dalyvauti dialoge profesinėse bendruomenėse. Minėti autoriai, kalbėdami apie dialogą, turi galvoje Vygotski'o kalbėjimą (*talk*), kuris yra suprantamas kaip socialinis mąstymo būdas (*social mode of thinking*).

Identiteto komponentų ryšius mokytojo pedagoginio identiteto struktūroje taip pat gvildena Gee (2001) (Gee teorija toliau aptariama pagal Settlage (2011) ir Mifsud (2018)). Jo teigimu, galima išskirti prigimtinių (*Nature*), institucinių, diskurso ir giminingumo (orig. angl. k. *Affinity*) identitetus. Prigimtinis identitetas reiškia prigimtinę būseną, kylančią iš vidaus (rasė, biologinė lytis ir pan.), o institucinis identitetas, priešingai, yra suteikiamas autoritetinių institucijų (pvz., pasakymas „kvalifikuotas mokytojas“) ir gali būti individo siekiamybė. Diskurso identitetas yra susijęs su tuo, kaip asmuo suvokiamas per bendravimą su kitais (manierą, stilių, žodyną). Giminingumo identitetas reiškia priklausymą tam tikrai grupei (pvz., kursioakas, lauko pedagogas). Remiantis Gee, identitetas yra kintantis, jis priklauso nuo konteksto, grupės, kuri jį pripažįsta. Nors individas turi įtakos savo identitetui, tai, kaip asmuo save suvokia ir kaip jį suvokia kiti, gali nesutapti ir tapti įtampos šaltiniu.

Mokytojų profesinio identiteto tyrimų pastaruoju metu gausėja. Antai Beijaard'as et al. (2004) parengė plačią mokytojų profesinio identiteto tyrimų apžvalgą ir padarė išvadą, kad mokytojų identiteto sąvoka šiuose tyrimuose apibrėžiama skirtingai arba visai neapibrėžiama. Šioje apžvalgoje tyrimai suskirstyti į tris grupes: pirma grupė – tyrimai, orientuoti į identiteto formavimą(si), antra – tyrimai, kuriuose daugiausia dėmesio skiriama mokytojų profesinio identiteto bruožams nustatyti, ir trečia – tyrimai, kuriuose profesinis identitetas (*re*)prezentuojamas (*re*)presented) per mokytojų pasakojimus. Trijuose iš devynių tyrimų, skirtų profesinio identiteto

formavimui(si), nebuvo aiškios šios sąvokos apibrėžties, o tuose tyrimuose, kuriuose mėginama sąvoką apibrėžti, buvo išryškinami skirtingi jos aspektai. Antros grupės tyrimų analizė parodė, kad šešiuose iš vienuolikos tyrimų profesinio identiteto sąvoka nebuvo apibrėžta, o likusiuose penkiuose tyrimuose mokytojų profesinis identitetas apibrėžtas atsižvelgiant į mokytojų jausmus ar įžvalgas apie jų profesinius vaidmenis ar jų profesijos bruožus arba remiantis jų požiūriu į mokytojo profesijos vaidmens suvokimą. Trečios grupės tyrimuose (tokių buvo tik du) profesinis identitetas siejamas su savo istorijų pasakojimu. Profesinio identiteto sąvoka aiškiausiai apibrėžta jo formavimo(si) tyrimuose ir istorijose, kuriose (re)prezentuojamas profesinis identitetas. Abiejų šių tipų tyrimuose daugiausia dėmesio skiriama asmeninėms praktinėms žinioms. Šie tipai skiriasi nevienodu požiūriu į konteksto įtaką mokytojų profesinio identiteto formavimui(si) ir požiūriu į asmeninių praktinių žinių ryšį su identitetu. Apibendrindami autoriai teigia, kad galima išskirti keturis profesinio identiteto bruožus (Beijaard et al., 2004), į kuriuos atsižvelgiant galima konstruoti bendrą profesinio identiteto modelį, tinkamą kitiems identiteto tyrimams. Profesinis identitetas yra nuolatinis (*ongoing*) patirties interpretavimo (*interpretation*) ir perinterpretavimo (*re-interpretation*) procesas. Profesinis identitetas labai priklauso nuo konteksto, nes įvairioose įstaigose profesionalumas gali būti suprantamas nevienodai. Mokytojo profesinį identitetą sudaro subidentitetai, kurie daugiau ar mažiau dera tarpusavyje (konfliktų pasitaiko pedagogikos studijų studentams ir patyrusiems mokytojams vykstant švietimo kaitai). Svarbus profesinio identiteto bruožas – veikmė (*agency*), kuri reiškia, kad mokytojai turi būti aktyvūs profesinio tobulėjimo proceso dalyviai.

Minėtiems autoriams artimas ir Flores ir Day (2006) požiūris, nes jie mokytojų profesinį identitetą apibrėžia kaip nuolatinį ir dinamišką procesą, kuris apima vertybių ir patirties įprasminimą ir (re)interpretavimą. Šį procesą galime pavadinti tapsmo mokytoju procesu. Tapimas mokytoju iš esmės apima mokytojo identiteto (trans)formaciją, kuri yra atviras, persvarstomas ir kintantis procesas ir kuriam įtakos turi mokytojo patirtis mokykloje ir už jos ribų, taip pat jo įsitikinimai, vertybės ir nuostatos dėl to, ką reiškia būti mokytoju ir kokių mokytoju jis siekia būti (*ibid*).

Rushton et al. (2023) konstatuoja mokytojų profesinio identiteto apibrėžties problemą, tačiau įžvelgia besiformuojančią tendenciją mokytojų profesinį identitetą laikyti dinamišku, nuo įvairių asmeninių ir kontekstinių veiksnių priklausančiu reiškiniu. Jų pateikta naujausių mokytojų profesinio identiteto tyrimų apžvalga atskleidžia didėjančią šių tyrimų skaičių ir įvairovę. Kaip ir Beijaard'as et al. (2004), taip ir Rushton et al. (2023) teigia, kad dalis

mokytojų profesinio identiteto tyrimų orientuojasi į identiteto raidą, formavimąsi, arba kitaip – tapsmą mokytoju (*becoming a teacher*).

Pagal Beijaard'ą et al. (2023), tapsmas mokytoju – tai procesas, kurio metu iš pedagogikos studijų studentų ar pradedančiųjų mokytojų asmenys tampa profesionaliais kvalifikuotais pedagogais. Šis tapsmas apima įvairias patirtis, įskaitant formalųjį mokymąsi aukštojoje mokykloje, praktinį mokymą studijų metu, bendravimą su dėstytojais ir kitais studentais studijų metu, pirmąsias darbinės patirtis, asmeninius apmąstymus ir kt. Šiam procesui būdingi reikšmingi žinių, įgūdžių, požiūrių ir perspektyvų pokyčiai, nes asmenys ruošiasi prisiimti mokytojo pareigas. Tačiau kadangi pats identitetas apibrėžiamas kaip nesibaigiantis procesas, galima teigti, kad net ir formaliai baigusieji studijas asmenys ir toliau yra tapsmo mokytoju procese, kurį labiau tiktų vadinti profesiniu tobulėjimu. Tačiau Akkerman ir Meijer (2011) atkreipia dėmesį į tai, kad tapsmas mokytoju nėra linijinis procesas, kaip manyta anksčiau, ir paaiškina, kad mokytojų profesinio identiteto samprata kinta dėl įsigalinčio postmodernaus požiūrio į identitetą, kuris radikaliai tolsta ir nuo modernaus, ir prieš modernų buvusio požiūrio į identitetą, o pagrindinis tokių požiūrių skirtumas yra tas, kad individas tampa fragmentuotas ir apskritai išgyvena identiteto krizę, susijusią su modernioje visuomenėje vykstančiais procesais, tad identitetas nebėra asmenį struktūruojantis vienis, o veikiau įvairiuose socialiniuose kontekstuose atsirandanti tarsi individo kaukė. Toks decentralizuotas postmodernus požiūris į identitetą itin akcentuoja išorės įtaką individui ir pabrėžia jo nestabilumą, takumą, sykiu keliamas klausimas, kaip asmuo tokiomis sąlygomis gali išsaugoti savasties jausmą ir kitų vis dar būti atpažįstamas kaip tas pats. Kaip šios problemos sprendimą Akkerman ir Meijer (2011) siūlo dialoginės savasties (*dialogical self*) teoriją, kuri remiasi Mead'o (George Herbert Mead) ir Bakhtin'o (Mikhail Bakhtin) teorijomis. Plėtodamas dialogą per kalbą, per prasmingus pasakojimus (naratyvus) postmodernus žmogus turi galimybę išlaikyti bent tam tikrą savasties šerdį. Pagal Hermans'ą ir Hermans-Jansen, kalba, pasakojimas leidžia sustruktūruoti laiką ir erdvę, įprasminti patirtį, per pasakojimą asmuo konstruoja savo identitetą, t. y. sujungia savo senas ir naujas patirtis, atskiria, kas yra įprasta ir kas ypatinga, perteikia asmeninį požiūrį dalydamasis savo ketinimais, interpretacijomis ir vertinimais nuoseklioje pasakojimų grandinėje (cituojama pagal Akkerman ir Meijer, 2011). Išlaikyti identiteto stabilumą padeda ne vien pasakojimai, bet ir asmeninė rutina ar elgesio modeliai bei kultūrinė ir istorinė mediacija, tačiau postmodernioje tradicijoje savastis nėra suprantama kaip priešybė kitam, savastis peržengia *aš* ribas ir tampa santykių fenomenu, apimančiu ir socialinę

aplinką (ibid). Tad Akkerman ir Meijer (2011) pripažįsta mokytojų profesinio identiteto sampratos sudėtingumą ir kaitų jo pobūdį bei siūlo per dialoginės savasties teoriją žvelgti į šį konstruktą holistiškai, nes galima teigti, kad mokytojų profesiniam identitetui tuo pačiu metu būdingas ir daugialypiškumas (*multiplicity*), ir vienovė, ir nutrūkstamumas (*discontinuity*), ir tęstinumas, individualumas, ir socialinis pobūdis, tad individo veikmė sąveikauja su aplinka ir ją formuoja bei yra pati jos veikiamą. Šie autoriai kvestionuoja ir poreikį atskirti profesinį ir asmeninį identitetą, teigdami, kad viskas, ką mokytojas laiko svarbiu savo profesijai, ko jis siekia, yra dalis asmens savasties, ir atvirkščiai – jo profesinei veiklai ir profesinei pozicijai didelį poveikį turi mokytojo asmenybė, jo asmeninės istorijos, elgesio modeliai, ateities rūpesčiai.

Aiškiausiai mokytojų profesinį identitetą, kaip tapsmo proceso padarinį, ko gero, apibrėžė D. Britzman (2003), teigdama, kad tapimas mokytoju nėra vien tik įgūdžių ar žinių įgijimas, tai procesas, kuris apima sudėtingą asmens identiteto konstravimą ir transformaciją. Remiantis Britzman, tradiciniai kultūriniai mitai apie mokytojus, kuriuose jie laikomi save sukūrusiais ekspertais, vieninteliais galios turėtojais ir patirties produktais, vis dar yra gajūs, nors mokymosi mokyti tikrovė yra daug sudėtingesnė ir kelianti daugiau iššūkių nei anksčiau. Mokymąsi mokyti, pasak Britzman (2003), galime matyti kaip biografinę krizę, kai asmenys sprendžia savo praeities, dabarties ir ateities klausimus, susijusius su mokytojo profesija. Britzman (2003) pabrėžia, kad mokymasis mokyti yra nesusijęs su įgyjamais dekontekstualizuotais techniniais įgūdžiais ar įsivaizduojamo mokytojo įvaizdžio atitikimu, tai yra giliai asmeninis dinamiškas procesas, kurio metu asmuo permąsto savo identitetą, įsitikinimus ir vertybes. Kitaip tariant, patirti tapsmą mokytoju reiškia nuolat derėtis tarp to, kas esi tu (savasties, *Self*) ir ko tau reikia norint būti mokytoju. Britzman (2003) tapsmą mokytoju aiškina kaip nuolatinę savęs pažinimo ir transformacijos kelionę, kuri apima ne tik mokymąsi mokyti, bet ir savo identiteto permąstymą, siekiant suprasti savo, kaip mokytojo, vaidmenį. Tik vadovaudamiesi tokiu požiūriu, pradedantieji mokytojai gali išsiugdyti autentišką ir prasmingą profesinį identitetą, sako ji.

Dėl mokytojų profesinio identiteto raidos pradžios esama įvairių nuomonių. Dalis autorių (Flores & Day, 2006), tęsdami mokytojo identiteto pradininkės Nias mintį, teigia, kad jį stipriai veikia socialinis kontekstas (Beijaard et al., 2000), biografija (Alsup, 2006), kartais teigiama, kad vaikystė, mokykloje praleisti metai pačiam būnant mokiniu ir stebint mokytojų darbą turi daugiau įtakos profesiniam identitetui nei pačios studijos

(Flores & Day, 2006; Miller & Shifflet, 2016). Visa tai suformuoja besirenkančio būti mokytoju asmens nuostatas, įsivaizdavimą apie mokytojo profesiją dar prieš studijų pradžią. Jau studijuodamas būsimas mokytojas įgyja žinių, ugdosi kompetencijas, išbando save praktikų metu, įsilieja į akademinę, profesinę bendruomenę, tinklus. Būsimas mokytojas nuolat turi persvarstyti savo turimas nuostatas, įsitikinimus apie save kaip mokytoją, turi galimybę aiškiau suvokti, kokių kompetencijų jis stokoja, koku mokytoju nori tapti ir pan. Tad dalis autorių teigia, kad būtent pedagoginių studijų metu vyksta itin sparti profesinio identiteto raida, kuri, pabrėžiant identiteto fenomeno dinamiškumą, vadinama tapsmu mokytoju (Danielewicz, 2001; Britzman, 2003; Bejard et al., 2023).

Kaip matyti iš aukščiau apžvelgtos literatūros, egzistuoja mokytojų profesinio identiteto apibrėžties problema, o tyrimuose remiamasi įvairiomis identiteto teorijomis ir prieigomis, tačiau dalyje tyrimų mokytojų profesinis identitetas atskleidžiamas per jo raidą, formavimąsi arba kitaip tapimo mokytoju patirtis, jų pasakojimą ir laikomas takiu, nuolat besikeičiančiu, daugiadimensišku, procesišku fenomenu. Nors sudėtinga pažymėti ribą, nuo kurios asmenį galima laikyti tampančiu mokytoju, pedagoginės studijos neretai yra laikomos intensyviausiu tapsmo mokytoju periodu ir būtent šio laikotarpio patirtis linkstama tirti siekiant geriau pažinti fenomeno dinamiškumą. Šio tipo tyrimuose tapsmo mokytoju ir mokytojų profesinio identiteto sąvokos yra susijusios, nes identitetas yra tarsi tapsmo mokytoju momentinis rezultatas. Tirdami identitetą per tapsmo procesą turime galimybę jį pažinti iš daug platesnės perspektyvos nei tik orientuodamiesi į momentinę jo išraišką. Iš čia kilo noras tyrinėti ir pažinti tapsmą mokytoju iš arti, gilinantis į subjektyvias tampančių mokytojų asmenų patirtis ir bandant suprasti, kaip savo patirtį būsimi mokytojai įprasmina, orientuodamiesi į Lietuvos kontekstą. Tai paskatino rinktis fenomenologinę tyrimo strategiją, kurią pagrįsiu kitame skyriuje.

2. TAPSMO MOKYTOJU PATIRTIES TYRIMO METODOLOGIJA

2.1. Tyrimo metodologijos pagrindimas

Kadangi šioje disertacijoje mokytojų profesinis identitetas suprantamas kaip fenomenas, kuris nuolat kinta ir yra išgyvenamas kaip tapsmas, o tyrimu siekiama atsakyti į klausimą, *kaip patiriamas (išgyvenamas) tapsmas mokytoju*, disertacijos tyrimo metodologija grindžiama fenomenologine prieiga, nes būtent fenomenologiniai tyrimai siekia atsakyti į klausimą, „kaip yra patiriamas (išgyvenamas) tam tikras fenomenas?“⁸ (Peoples, 2020, p. 3). Disertacijoje taip pat nėra teorinio modelio, nes fenomenologiniuose tyrimuose teorinį modelį atstoja pati fenomenologija, kuri remiasi dviem pagrindiniais autoriais – Husserl'iu ir jo transcendentine fenomenologija bei Heidegger'iu ir jo hermeneutine fenomenologija (Peoples, 2020). Fenomenologiniu tyrimu siekiama suprasti išgyventas patirtis (*experiences as lived*), o prasmės sukūrimas (*meaning-making*) yra būtinas fenomenologiniam tyrimui, tačiau tik patirties konstrukto atžvilgiu.

Kadangi probleminiu klausimu siekiama išryškinti tampančių mokytojų patirtis ir atskleisti, kaip jie asmeniškai patiria tapsmą ir ieško šios patirties prasmės, disertacijoje pasirinktas *interpretacinės fenomenologinės analizės* (IFA) metodas, kuris laikomas vienu iš tinkamiausių tokio tipo tyrimo klausimams atsakyti. Be to, IFA dažnai paliečia identiteto klausimus netgi tada, kai pats tyrimo objektas nėra identitetas (Smith et al., 2022). Esminiai Husserl'io ir Heidegger'io filosofijos principai kartu su kitais reikšmingais IFA principais apžvelgiami 2. 2. skyrelyje.

Disertacija nesiekia sukurti abstrakčios struktūros ir netgi aprašyti fenomeno struktūros, kas būdinga fenomenologiniams tyrimams, veikiau ja siekiama sukonstruoti prasmingą realybę, kuri suprantama kaip sąmoningumas, o ne objektyviai egzistuojantis dalykas, nepriklausantis nuo mūsų mąstymo, kitaip tariant, jos siekis yra *nušviesti tapsmo mokytoju patirtį ir jos būdingus bruožus taip, kaip ji susiformuoja tyrimo dalyvių sąmonėje*. Fenomenologinės interpretacinės analizės metu gautus rezultatus stengiausi aprašyti taip, kad jie būtų suprantami skaitytojams, Willis'o žodžiais, kaip „prasminga tikrovė“ („meaningful named reality“ (Willis, 2001), cituojama pagal Peoples, 2020, p. 5).

⁸ „What is like to experience a certain phenomenon?“

2.2. Interpretacinės fenomenologinės analizės kaip tyrimo metodologijos pagrindimas

Taikant interpretacinę fenomenologinę analizę (IFA, *interpretive phenomenological analysis*) siekiama analizuoti subjektyvią žmonių patirtį ir suprasti, kokią prasmę tam tikram fenomenui suteikia atskiri individai tam tikrame kontekste. Nors IFA priklauso fenomenologinių tyrimų tipui, jai būdingi tam tikri saviti bruožai, skiriantys ją nuo kitų fenomenologinių prieigų. IFA nėra filosofija (Smith et al., 2022, p. 6), tačiau ją labiausiai yra paveikusios trys pažinimo filosofijos sritys – fenomenologija, hermeneutika ir idiografija (Peoples, 2020; Smith et al., 2009, 2022). Iš esmės analizė yra kilusi iš hermeneutikos, jai įtakos turėjo pagrindinės Husserl'io (Edmund Gustav Albrecht Husserl), Heidegger'io (Martin Heidegger), Sartre'o (Jean-Paul Sartre) ir Merleau-Ponty (Maurice Merleau-Ponty) filosofinės idėjos. Nuo kitų fenomenologinių metodų ją skiria idiografinė prieiga, kuri sujungiama su psichologija ir interpretacija. Siekiant tinkamai taikyti ir suprasti IFA, būtina suvokti esmines minėtų kryptų tezes ir suprasti jas taip, kaip jas aiškina IFA kūrėjai. Toliau šiame skyriuje apžvelgiamos Husserl'io, Heidegger'io, Merleau-Ponty ir Sartre'o idėjos, visų pirma, remiantis Smith'u su bendraautoriais (Smith et al., 2009, 2022) bei keletu kitų autorių, aiškinančių fenomenologinių tyrimų ypatumus (Peoples, 2020; Žydzūnaitė ir Sabaliauskas, 2017; Smith & Nizza, 2022).

IFA santykis su fenomenologija. Husserl'ui rūpėjo suprasti su koku nors fenomenu susijusią patirtį, todėl jį domino būdai, kuriais galima ją kuo giliau pažinti, kad galima būtų išskirti esmines tos patirties savybes, peržengiančias konkrečių aplinkybių ribas, ir atskleisti tą patirtį kitiems. Siekdamas šio tikslo, Husserl'is siūlė atsisakyti kasdienio požiūrio (*natural attitude*), kai į savo patirtį pasaulyje žiūrima kaip į duotybę, ir vadovautis fenomenologiniu požiūriu (*phenomenological attitude*), reflektuojant, nukreipiant žvilgsnį nuo išorės objektų į mūsų pačių vidinį suvokimą apie tuos objektus, kitaip tariant, intencionaliai stebint ryšį tarp sąmonėje vykstančio proceso ir objekto (Smith et al., 2022). „IFA tyrimuose tokia perspektyvinė kryptingumo savybė apibūdinama kaip prasmė, kurią kas nors turi kam nors“ („meaning which something has for someone“) (Smith et al., 2022, p. 9). Peoples (2020), aiškindama Husserl'io filosofijos taikymą fenomenologiniuose tyrimuose, metaforiškai tyrėją lygina su atklydėliu į nepažįstamą vietą, su ateiviu, pirmą kartą nusileidusiu į Žemę (p. 30). Tyrėjas turi atsisakyti visų išankstinių nuostatų apie fenomeną, kad būtų galima taikyti Husserl'io fenomenologinės redukcijos principą, realizuojamą per

suskliautimą (*bracketing (epoché)*), kuris galėtų būti aiškinamas kaip intencionalus ir sąmoningas tyrėjo pasirinkimas atsiriboti nuo savo patirties, žinių ir išankstinio supratimo apie tiriamą fenomeną. Husserl'is kvietė grįžti prie tokių daiktų, kokie jie yra patys savaime (Smith et al., 2022, p. 8). Daiktas reiškia patirtinį sąmonės turinį, kurį dėl įvairių kliūčių gali būti sunku pažinti, nes mes labai greitai linkę priskirti daiktus prie kokios nors egzistuojančios kategorijų sistemos. Todėl labai svarbu, kad analizuodamas tyrėjas stengtųsi suvokti savo išankstines nuostatas apie gautus duomenis ir tyrimo dalyvius ir nuo tų nuostatų atsiribotų (pagal Husserl'į tai ir reiškia susiskliausti) siekdamas kuo geriau suprasti tyrimo dalyvių išgyventą patirtį, nors visiškas atsiribojimas ir savęs suskliautimas yra sudėtingai realizuojamas, nes mes visada esame pasaulyje su kitais (Smith et al., 2009, 2022; Peoples, 2020). Atsisakę kasdienio požiūrio į fenomeną, kaip duotybę, susiskliautę ir pasitelkdami redukciją turime siekti suprasti tiriamo fenomeno esmę – kas yra būdinga tapsmui mokytoju (kuo jis kitoks nei tapimas gydytoju, statybininku ar kt., kaip kitoniškai formuojasi mokytojo profesinis identitetas studijų metais?) Pradėjęs nuo eidetinės redukcijos (*eidetic reduction*), Husserl'is iškėlė ir transcendentinę redukciją (*transcendental reduction*), kuria siekiama suskliauti netgi sąmoningą supratimą, tačiau IFA remiasi eidetinės redukcijos idėja (Smith et al., 2022).

Husserl'io **fenomenologines** idėjas toliau plėtojo jo mokinys **Heidegger'is**, tačiau jis nutolo nuo huserliškojo transcendentiškojo. Heidegger'is kvestionavo žinojimo, nesusijusio su interpretacine būseną, galimybę. Mes nuolat esame pasaulyje, jį išgyvename per daiktus, žmones, santykius ir kalbą, kuriuose matome tam tikrą prasmę, todėl būtent sąmoningai suvokta, interpretuota prasmė sukuria reikšmingą pasaulį, Heidegger'io vadinamą *Dasein* (lietuviškai būtų galima versti *čiabūtis*), reiškiantį labiau žmogaus būties, kaip veiksmo, būsenos čia ir dabar, savybę, o ne būtį kaip konkretų daiktavardį. Heidegger'ui rūpi ontologinis pačios būties klausimas, praktinė veikla ir santykiai, į kuriuos esame įsitraukę ir per kuriuos pasaulis mums pasirodo ir įgyja prasmę (Smith et al., 2022). Iš Heidegger'io egzistencinės fenomenologijos perspektyvos, taikant IFA, visų pirma, žiūrima į žmogų kaip įmestą į objektų, santykių ir kalbos pasaulį, antra, laikomasi požiūrio, kad buvimas pasaulyje yra visada perspektyvus, laikinas ir susijęs su kuo nors, todėl interpretavimas to, kaip žmonės sukuria prasmę, yra fenomenologinio klausimo esmė (Smith et al., 2022). Heidegger'is prie fenomenologijos priartino hermeneutiką, sukurdamas hermeneutinės fenomenologijos pagrindus ir taip išplėtodamas kitokią nei Husserl'io kryptį. Siekiant suprasti šiuos skirtumus, reikia gerai suvokti Heidegger'io požiūrį į

fenomenologiją. Pagal Heidegger'į, fenomenologija siekia suprasti daiktus tokius, kokie jie pasirodo ir kokie jie išryškėja esą, o patys daiktai turi mums ir matomą, ir nematomą – paslėptą – savo pusę, kurios atsiskleidimas turi tam tikrą prasmę (Smith et al., 2009, 2022). Siekdami suprasti, kaip daiktai pasirodo ar yra paslėpti, kokia jų pasirodymo būdo prasmė, mes analizuojame, interpretuojame, ir taip fenomenologija priartėja prie hermeneutikos (ibid). Heidegger'is teigia, kad analizuodami mes negalime atsiriboti nuo savo patirties ir turimo žinojimo, o tai gali tapti kliūtimi tinkamai interpretuoti, todėl pirmiausia dėmesys turi būti kreipiamas į naują objektą, o tik tada į savo patirtį (ibid). Iš IFA perspektyvos svarbi yra Heidegger'io fenomenologijos, kaip interpretacinės veiklos, samprata ir jos susiejimas su hermeneutika, nes IFA ir yra interpretacinis fenomenologinis metodas. Taip pat reikšmingas Heidegger'io atskleistas naujų objektų interpretavimo ir mūsų išankstinio supratimo santykis, skatinantis permąstyti suskliautimo (*bracketing*) reikšmę, vertinti suskliautimą kaip ciklišką ir ribotą reiškinį (Smith et al., 2022).

Merleau-Ponty fenomenologinę filosofiją papildė suvokimu, kad mūsų santykis su pasauliu yra įkūnytas (*embodied*), mes, kaip žmonės, visada save matome skirtingai nei kitą pasaulyje, o pasaulį galime pažinti per savo kūną, kuris lemia mūsų pasaulio pažinimo ypatumus – būtent ši Merleau-Ponty idėja svarbi vykdant kokybinius tyrimus, ypač IFA. Taikant IFA, visų pirma, svarbi ši Merleau-Ponty mintis: buvimo tam tikru „kūnu pasaulyje“ patirtis yra svarbi siekiant suprasti kito žmogaus požiūrį, kuris atsiskleidžia, kai apibūdinami patiriami jausmai ar pojūčiai arba kai vartojami emocijas reiškiantys žodžiai ar kūno kalba, siekiant įvardyti, kas rūpi, kas pasikeitė ar kas kelia grėsmę. Antra, nors šių patirčių niekada neįmanoma visiškai užfiksuoti ar įsisavinti, analizuodami jas turime atkreipti dėmesį į reikšmes, kad jos nebūtų praleistos ar nepastebėtos (Smith et al., 2022).

Heidegger'io egzistencinės fenomenologijos tradiciją tęsė **Sartre'as**. Jis taip pat pabrėžė besivystantį, procesinį žmogaus būties aspektą – mes ne atrandame savo savastį, kuri kažkur egzistuoja, o nuolat ją kuriame, kitaip tariant, mums svarbu ne tai, kas esame, svarbiau tai, kuo būsim, ir tai suvokti mums padeda ne tik dalykai, kurie yra, bet taip pat ir tie dalykai, kurių nėra, ypač asmeninio ar socialinio santykio su kitais buvimas ar nebuvimas. Žmogus yra laisvas pasirinkti, kuo tapti, todėl yra atsakingas už savo veiksmus. IFA iš Sartre'o perima skvarbų analizuojantį žvilgsnį į žmogų, kuris palaiko santykį su kitais įkūnytai, afektyviai ir moraliai (Smith et al., 2022).

IFA santykis su hermeneutika. Svarbu apžvelgti ir IFA reikšmingas hermeneutikos teoretikų idėjas. Hermeneutika, kaip tekstų interpretavimo

teorija, atsirado daug anksčiau nei fenomenologija, pirminė jos paskirtis buvo analizuoti biblinius, o vėliau ir kitus tekstus (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017; Smith et al., 2022). Ją su fenomenologija susiejo Heidegger'is. Toliau bus aptariamasis IFA aktualios hermeneutikos teoretikų Schleiermacher'io ir Gadamer'io idėjos.

Remiantis **Schleiermacher'iu**, taikančio IFA tyrėjo interpretacija nėra tinkamesnė nei tyrimo dalyvių interpretacija, tačiau ji gali suteikti reikšmingų įžvalgų, kurios pranoksta ar papildo tyrimo dalyvių teiginius: procedūriškai nuosekliai ir tinkamai atlikdamas teksto analizę, apžvelgdamas didesnį duomenų kiekį ir dialogiškai pasiremdamas kokia nors teorija, tyrėjas gali pasiūlyti tokią teksto interpretaciją, kurios negali pateikti pats teksto autorius – tyrimo dalyvis, kita vertus, tai įmanoma todėl, kad kiekvienas žmogus yra jautrus kitiems individams, tarsi turi savyje dalelę jų, todėl jo įžvalgoms turi įtakos lyginimas kitų su savimi. Schleiermacher'is numatė intersubjektyviąją fenomenologinės filosofijos dimensiją (Smith et al., 2022).

Smith'o et al. (2022) teigimu, **Gadamer'is** rėmėsi Heidegger'io hermeneutika, toliau plėtojo sudėtingą interpretuotojo ir interpretuojamojo, naujų objektų interpretavimo ir mūsų išankstinio supratimo santykį, pabrėždamas šio santykio dinamiškumą, daugialypumą: mūsų turima patirtis veiks interpretaciją, tačiau tas išankstinis nuostatas galime pažinti tik pradėję interpretaciją, o interpretacijos metu mes atrandame naujas nuostatas, kurios gali konkuruoti viena su kita ir būti greta, kol išsigrynins tinkamesnės nuostatos prasmės vienovei suprasti. Šis nuolatinis naujų nuostatų projektavimas ir sudaro aiškinimo ir interpretavimo vyksmą. Kitaip tariant, koks nors fenomenas ar daiktas savaime veikia interpretaciją, kuri savo ruožtu daro poveikį išankstinių nuostatų struktūrai, o ši gali daryti įtaką interpretacijai. Mes galime turėti daugybę sampratų, kurias lyginame, priešiname ir keičiame prasmės kūrimo metu. Tarkime, skaitydami tekstą ir bandydami jį suprasti palaikome dialogą tarp sena (išankstinės nuostatos, supratimas) ir nauja (paties teksto), tad interpretuotojui svarbu suvokti savo šališkumą ir norėti išgirsti, ką naujo tekstas ar tyrimo dalyvis atskleidžia. Šiame procese labai svarbu iškelti tinkamą klausimą, ypač taikant IFA. Pasak Smith'o et al. (2022), Gadamer'io požiūris į Schleiermacher'io teiginį, kad interpretuotojas geriau pažįsta autorių nei autorius pažįsta pats save, nėra vienareikšmis. Nors Gadamer'is sutinka, kad autorius neturi interpretacinės galios teksto prasmei, sykiu jis atskiria teksto prasmės supratimą nuo asmens supratimo, kurį gali būti sudėtinga atskleisti dėl didelio laiko tarpo nuo asmens pasisakymo iki interpretacijos (ibid). Gadamer'is teigia, kad interpretuojant

daugiausia dėmesio bus skiriama teksto prasmei, o ne asmeniui, ir šiai prasmei didelę įtaką turės momentas, kai interpretuojama (ibid).

Hermeneutinis ciklas, kaip analizės įrankis, gali pagelbėti tyrėjui susiskliausti (Peoples, 2020, p. 32). Hermeneutinis ciklas grindžiamas ne linijiniu, o dinamišku dalies ir visumos santykiu: norint suprasti kurią nors dalį, reikia pažvelgti į visumą, norint suprasti visumą – pažvelgti į atskiras jos dalis (Smith et al., 2022). Pavyzdžiui, žodis tampa prasmingas sakinyje, o sakinytis tampa prasmingas dėl tam tikrų jame esančių žodžių prasmės visumos, sakinytis įgyja tam tikrą prasmę tam tikro teksto visumoje, tyrimo dalyvio interviu teksto ir tyrėjo turimo išankstinio supratimo kontekste, bet ir viso interviu teksto prasmė priklauso nuo atskirų sakinių ir tyrėjo anksčiau skaitytų teiginių. Hermeneutiniu ciklu remiamasi taikant IFA duomenų analizės etapuose, apie kuriuos bus kalbama kitame skyriuje.

Žmogus kaip būtybė nėra pasyvus savo gyvenimo įvykių stebėtojas, jis nuolat stengiasi suprasti tai, kas vyksta. Tyrėjo kelionė pirmyn ir atgal nuo transkribuoto teksto, kuriame sugulusi tyrimo dalyvių patirtis, ir teksto interpretacijų bei pastangos interpretuoti tą tekstą iš tyrimo dalyvio perspektyvos (tyrėjo pastanga suprasti, kaip tyrimo dalyvis supranta savo patirtį) sukuria dvigubą hermeneutinį ciklą (Smith et al., 2009, 2022; Smith & Nizza, 2022).

Idiografinė prieiga, kuria visada remiasi IFA, reikalinga suvokti tam tikrą fenomeną patiriančių atskirų žmonių patirtis, gilinantis į jas ir ieškant galimų panašumų ir skirtumų. Ir nors IFA, visų pirma, siekiama nustatyti ir išryškinti tyrimo dalyvių patirčių bendrumus, ne mažiau svarbu išsaugoti ir kiekvieno tyrimo dalyvio savitumą (Peoples, 2020; Smith et al., 2009, 2022; Smith & Nizza, 2022). Tai išskirtinis IFA bruožas, nes paprastai tyrimuose, ypač kiekybiniuose, dažniau vadovaujamas nomotetiniu požiūriu, kai stengiamasi atskleisti ar nustatyti dėsningumus, būdingus daugumai, o IFA, visų pirma, siekiama giliai pažinti, kaip tam tikri patirties fenomenai buvo suprantami konkrečių žmonių konkrečiame kontekste, ir tik tuomet atsargiai mėginti įžvelgti, kas jiems visiems galėtų būti bendra.

Apibendrinant galima teigti, kad IFA tyrimai nagrinėja patirtį, kuri, remiantis Husserl'iu, Heidegger'iu, Merleau-Ponty ir Sartre'u, nėra kažkoks nutikimas, ji atspindi žmonių santykį su pasauliu, kuris atsiskleidžia per konkrečius įvykius, santykius ar procesus, vykstančius konkrečiam žmogui gyvenime, o tyrėjo bandymai suprasti tiriamą fenomeną visada bus interpretacinio pobūdžio ir sąlygojami tyrimo dalyvių pastangų suteikti savo patirčiai prasmę.

Nors šis tyrimas remiasi fenomenologijos filosofijos pagrindinėmis idėjomis, svarbu pabrėžti, kad kiekviena fenomenologinė prieiga turi savo savitų bruožų, kurie jas skiria nuo kitų. Pavyzdžiui, Giorgi empirinės fenomenologijos metodas taip pat artimas Husserl'io filosofijai, tačiau jis orientuojasi į patirties esmę, jos struktūrą, kuri būdinga visai tyrimo dalyvių grupei, tas pats pasakytina ir apie kitas kryptis, pavyzdžiui, Halling'o dialoginę fenomenologiją (Peoples, 2020). Tuo tarpu Van Manen'o (2016) hermeneutinė fenomenologija grindžiama paties mokytojo pedagoginės veiklos refleksija, o Finlay santykio fenomenologija (*relational approach*), besiremianti Merleau-Ponty idėjomis, yra labiau orientuota į tai, kad duomenys atsiranda iš tyrėjo ir tyrimo dalyvio santykio ir yra bent iš dalies bendrai kuriami kūnu patiriamą dialogo metu intersubjektyvioje erdvėje, kurioje visada slypi dviprasmiškumas, neapibrėžtumas ir nenusipėjamumas ir susipynę tyrėjo ir tyrimo dalyvio *aš* (Finlay, 2015).

2.3. Tyrimo dalyviai

Naujausiose IFA taikymo rekomendacijose pateikiami skirtingi tyrimo dalyvių skaičiai doktorantūros ar podoktorantūros tyrimo imčiai sudaryti. Pavyzdžiui, pagal Smith'ą ir Nizza (2022, p. 15), tyrimo imčiai reikia nuo 10 iki 12, pagal Peoples (2020) – 6, o pagal Smith'ą et al. (2022, p. 46) – nuo 6 iki 10 tyrimo dalyvių, nors metodologai pripažįsta, kad nustatyti konkretų skaičių gana sudėtinga, nes IFA tyrimas paprastai yra ne kiekybinis, o kokybinis, todėl, esant per daug tyrimo dalyvių, kokybę, ypač pradedančiajam tyrėjui, gali būti sudėtinga pasiekti. Šio tyrimo metu pavyko surasti daugiau nei dvidešimt galimų kandidatų, paimti keturiolika interviu, tačiau, atsižvelgiant į kriterijus ir tyrimo dalyvių pasakojimų turtingumą, nusprendžiau apsiriboti 11 interviu, kurie buvo sutranskribuoti ir panaudoti analizei.

IFA tyrimų tikslas yra atskleisti išgyventą tam tikrą patirtį, tam tikro fenomeno patyrimą, todėl labai svarbi tyrimo dalyvių atranka, siekiant nustatyti ir atrinkti tuos tyrimo dalyvius, kurie būtų atviriausi dalytis savo patirtimi. Pagal Smith'ą ir Nizza (2022, p. 14–15), siekiant gilaus fenomeno supratimo, reikalinga **tikslinė atranka**, pasirenkant tik tuos dalyvius, kurie gali aiškiau, išsamiau, nuoširdžiau pasidalyti įžvalgomis apie savo patiriamą fenomeną. Ne mažiau svarbu yra apibrėžti tyrimo dalyvių grupės homogeniškumą, bet tai padaryti gali būti sudėtinga, nes apibrėžtis gali priklausyti nuo įvairių aplinkybių.

Tyrimo dalyvių atrankos ir homogeniškumo kriterijai. Į giluminius interviu buvo tikslingai kviečiami nuolatinių vientisųjų

pedagogikos studijų (išskyrus socialinės pedagogikos ir specialiosios pedagogikos studijas) studentai, darant prielaidą, kad nuolatinės vientisosios studijos yra intensyvesnės, esama daugiau ryšio su dėstytojais, studentai daugiau dėmesio skiria studijoms, o ne kitai veiklai, vientisiosiose studijose dalykas ar specializacija studijuojami paraleliai su pedagoginiais-psichologiniais ir didaktikų dalykais, studentai anksčiau atlieka pedagoginę praktiką. Socialinės ir specialiosios pedagogikos studentų nusprendžiau nekalbinti dėl jų studijuojamos srities išskirtinumo, mat orientavausi į bendrojo ir neformaliojo (ikimokyklinio) ugdymo pedagogines studijas, kuriose būsimi pedagogai, visų pirma, rengiami darbui su visa grupe ar klase. Taip pat buvo svarbu, kad studentai interviu metu studijuotų (t. y. nebūtų išjęę ilgesnių vasaros ar akademinių atostogų). Siekiau pasirinkti tokius tyrimo dalyvius, kurie mokyklą baigę ne anksčiau nei prieš 10 metų ir iki šiol nėra įgiję kito aukštojo mokslo išsilavinimo, t. y. neturi kitos profesionalios darbinės patirties, grindžiamos aukštojoje mokykloje įgyta kvalifikacija. Taip pat buvo svarbu, kad tyrimo dalyviai būtų išjęę bent vieną studijų semestrą.

Nors IFA tyrimai, kaip minėta, nepretenduoja į reprezentatyvumą ir pritaikomumą platesnei populiacijai, vis dėlto siekiau, kad tyrimo dalyviai būtų studentai iš įvairių Lietuvos aukštųjų mokyklų, kad tyrimu būtų atskleista pedagogiką studijuojančiųjų, o ne konkrečios pedagogus rengiančios aukštosios mokyklos studentų pat.

Ieškant tyrimo dalyvių buvo svarbus dar vienas lūkestis – į jį įtraukti tuos asmenis, kurie neturi pedagoginio darbo patirties, ypač iki studijų pasirinkimo, siekiant pažinti tapsmo mokytoju patirtį, kuri yra išgyventa visiškai neseniai, prieš pat interviu, kuri yra dar nesusigulėjusi, nereflektuota. Nors, kaip minėta, pirminis siekis buvo pritraukti tyrimo dalyvius, neturėjusius pedagoginio darbo patirties, tačiau ieškant tyrimo dalyvių ir jau imant interviu paaiškėjo, kad dalis jų vis dėlto turi tam tikros neformalios ugdymo patirties – auklės darbo, ankstyvojo ar mokyklinio amžiaus artimų šeimos narių priežiūros, savanorystės, tad teko lūkesčius transformuoti ir suformuluoti tokį kriterijų – tyrimo dalyvis neturi turėti formalios darbinės patirties iki sprendimo tapti mokytoju, jis gali turėti tik neformalios darbinės patirties, kuri yra nenuosekli, neilgalaiškė, nepagrindinė jo veikla, turint galvoje studijų metu vykstančias praktikas, kurias galima laikyti tam tikra darbine patirtimi, kai būsimas mokytojas atsiduria profesiniame lauke.

Tyrimo dalyvių atrankos kriterijai:

- 1–2 kurso bakalauro studijų studentai;

- nuolatinių vientisųjų pedagoginių studijų (kai dalykas ir pedagogika studijuojami paraleliai) studentai, visų pirma, būsimi dalyko mokytojai, ikimokyklinio, priešmokyklinio, pradinio ugdymo pedagogai;
- nesantys akademinėse atostogose;
- įstoję į pedagogines studijas ne vėliau kaip po 10 metų nuo mokyklos baigimo, tai yra jų pirmosios aukštojo mokslo studijos;
- nedarbę formalaus pedagoginio ar kito darbo ugdymo įstaigoje iki sprendimo tapti mokytoju.

Siekiant realizuoti tyrėjo susiskliautimą bei sudaryti sąlygas tyrimo dalyviui kuo laisviau ir nevaržomai dalytis savo patirtimi, atrinkau tik tuos tyrimo dalyvius, kurie man nebuvo pažįstami ir neturėjo su manimi dalykinių ar asmeninių ryšių, taip pat tokie ryšiai nebuvo nenumatomi ir ateityje; tyrimo dalyviams buvo pateikta minimali informacija apie mane (edukologijos krypties doktorantė, atliekanti tyrimą).

Tyrimo dalyvių ieškojau įvairiais būdais: per aukštųjų mokyklų, rengiančių pedagogus, administracijos atstovus ir dėstytojus, elektroninius laiškus. Tyrimo dalyviai į kvietimą atsiliepė asmeniškai elektroniniu paštu arba telefonu. Dalį tyrimo dalyvių pritraukiau sniego gniūžtės principu – per jau tyrime dalyvavusius studentus, prašydama pakalbinti studijų kolegas. Tyrime dalyvavo pedagogikos studijų studentai iš universitetų (9) ir kolegijų (2) – iš viso iš 5 skirtingų aukštųjų mokyklų Vilniuje, Kaune, Šiauliuose ir Klaipėdoje. Tyrimo dalyvių demografiniai duomenys pateikiami 1-e lentelėje.

1 lentelė. Tyrimo dalyvių demografiniai duomenys

	Pseudonimas	Amžius	Studijų programa	Kursas	Interviu data	Forma	Formali darbinė pedagoginė patirtis
1.	Rūta	20	Vaikystės pedagogika	2	2022-03-30	Nuotoliu	Nėra
2.	Asta	21	Vaikystės pedagogika	2	2022-03-26	Gyvai	Nėra
3.	Erika	20	Vaikystės pedagogika	2	2023-02-08	Gyvai	2 mėn. darbo darželyje vasarą
4.	Giedrė	20	Vaikystės pedagogika	2	2023-02-09	Nuotoliu	nėra
5.	Vida	23	Vaikystės pedagogika	2	2023-03-24	Nuotoliu	1 mėn.
6.	Emilija	21	Vaikystės pedagogika	2	2022-03-31	Nuotoliu	Nėra

	Pseudonimas	Amžius	Studijų programa	Kursas	Interviu data	Forma	Formali darbinė pedagoginė patirtis
7.	Diana	20	Vaikystės pedagogika	2	2022-03-30	Nuotoliu	Pusė metų
8.	Rasa	27	Vaikystės pedagogika	2	2023-04-04	Nuotoliu	Pasirinkusi studijas vasarą, iki 2 mėn.
9.	Jurga	20	Vaikystės pedagogika	1	2023-04-07	Nuotoliu	nėra
10.	Kristina	19	Dalyko pedagogika	1	2023-04-21	Nuotoliu	nėra
11.	Greta	23	Vaikystės pedagogika	2	2023-04-05	Nuotoliu	7 mėn. auklėtoja privačioje įstaigoje

2.4. Tyrimo etika

Tyrimo etika yra labai svarbi kiekvieno tyrimo dalis, ypač kai jame dalyvauja lengvai pažeidžiami asmenys, tokie kaip pedagogikos studentai. Kadangi šioje disertacijoje giluminis interviu taikomas kaip duomenų rinkimo metodas, o jo metu tyrimo dalyviai skatinami dalytis savo patirtimi, kuri gali būti itin asmeniška, susijusi su artima aplinka ir emociškai jautri, svarbu užtikrinti etikos principų laikymąsi. Tyrimo etikos principai išskirti pagal Žydžiūnaitės ir Sabaliausko (2017) rekomendacijas.

Pirmasis etikos principas, kurio buvo laikomasi, yra *pagarba asmens privatumui*. Tyrimo metu jo dalyviai galėjo nevaržomai dalytis savo patirtimi tiek, kiek jie patys norėjo, nebuvo taikomos jokios spaudimo priemonės, laikomasi pagarbaus santykio. Prieš derinant interviu laiką, su tyrimo dalyviais buvo aptariama disertacijos tema, informuojama apie preliminarą interviu trukmę, tyrimo dalyvio teises, grėsmes, paaiškinama, kaip ir kur bus panaudoti duomenys ir kaip kiekvienas tyrimo dalyvis galės prieiti prie tyrimo rezultatų. Taip pat buvo paaiškinama, ko iš tyrimo dalyvio tikimasi interviu metu: trumpai pristatomas interviu klausimas ir nusakomas lūkestis – kad būtų dalijamasi asmenine patirtimi, tyrėjai nenurodinėjant, apie ką reikėtų kalbėti. Po pirmojo pokalbio telefonu, gavus preliminarų tyrimo dalyvio sutikimą, el. paštu buvo siunčiama tyrėjos kontaktinė informacija, sutikimo dalyvauti tyrime forma, derinamas dalyviui patogus interviu laikas ir forma (kontaktiniu ar nuotoliniu būdu). Atvykus į interviu, atsakoma į tyrimo dalyviui kilusius klausimus, gaunamas ir žodinis sutikimas, kuris, išaiškinus etikos principus, įrašomas.

Susitikus interviu pradžioje dar kartą buvo primenama disertacijos tema, atsakoma į visus tyrimo dalyviui svarbius klausimus, sutariama, kad interviu galima atšaukti per dvi savaites informavus telefonu ar el. paštu, sudaroma galimybė atsakyti į klausimus, susijusius su jo dalyvavimu, duomenų apsauga ir tyrimu, jeigu tyrimo dalyvis jų turi, iš karto po interviu ar vėliau pagal tyrimo dalyvio poreikį.

Tyrimo metu buvo užtikrintas tyrimo dalyvių *konfidencialumo ir anonimiškumo principas*. Įsipareigojau disertacijoje neatskleisti apie tyrimo dalyvius jokių faktų, kurie galėtų juos identifikuoti ir taip pažeisti jų teisę į privatumą. Tikrieji tyrimo dalyvių vardai disertacijoje pakeisti pseudonimais – dažnai pasitaikančiais lietuviškais vardais, tyrimo dalyviai buvo apie tai informuoti. Tyrimo dalyviai taip pat informuoti, kad asmens duomenys (vardas, el. paštas ir telefono numeris ir pseudonimas tyrime) bus prieinami tik tyrėjai.

Trečiasis etikos principas – *teisingumo* – buvo realizuotas užtikrinant, kad dalyviai tyrime dalyvauja savo noru, nėra varžomi ar išnaudojami. Stengiausi sukurti atmosferą, kurioje kiekvienas tyrimo dalyvis jaustųsi lygiavertis, todėl, kaip minėjau, buvo užtikrinta, kad nė vienas iš studentų nebūtų susijęs su manimi jokiais asmeniniais, akademiniiais ar kitais saitais. Stengiausi tyrimo dalyviams išryškinti dalyvavimo naudą, paaiškindama, kad jie turės galimybę įgyti dalyvavimo giluminiame interviu patirties, pažadama, kad jiems susidomėjus fenomenologija, mielai pasidalysiu savo patirtimi ir pakonsultuosiu.

Interviu vykstant kontaktiniu būdu buvo užtikrinama jauki, privati erdvė, kurioje nebūtų pašalinių asmenų ir kitų trikdžių, o kai interviu vyko nuotoliniu būdu, tyrimo dalyvių prašiau pasirūpinti, kad interviu metu jų niekas netrikdytų, kad jie jaustųsi patogiai ir galėtų nevaržomai dalytis savo patirtimi. Buvo informuota, kad interviu gali trukti iki vienos valandos. Taip pat buvo užtikrinta, kad tiek patalpoje, kurioje daromas tyrimo įrašas, tiek virtualiojoje erdvėje nebūtų pašalinių asmenų, kurie galėtų neteisėtai gauti duomenų apie tyrimą ir jo dalyvius ar kitaip pažeistų tyrimo etikos principus. Prieš organizuojant interviu, pasidomėjau, kaip suteikti emocinę-psichologinę paramą tyrimo dalyviams, jeigu tokios prireiktų, kaip tyrimo dalyvius emociškai paruošti dalyvavimui interviu ir kaip interviu pabaigti, kad tyrimo dalyviai patirtų kuo mažiau įtampos ar diskomforto. Laikantis tyrimo etikos, įsipareigojau gautus duomenis naudoti atsakingai, korektiškai ir tinkamai, su pagarba dalyvių indėliui, laikantis metodologijos, aprašytos disertacijoje, siekiant, kad tyrimo rezultatai būtų naudingi tyrimo dalyviams ir edukologijos mokslui, orientuojantis į mokytojų rengimo sritį.

2.5. Giluminis interviu

Fenomenologinio tyrimo tikslas yra kuo labiau priartėti prie tyrimo dalyvio patirties ir įžengti į jo pasaulį – „įlipant į jo batus ir žvelgiant jo akimis“ (Willig, 2013, p. 16). Tyrėjo vaidmuo šiame kontekste primena į asmenį orientuotą konsultantą, kuris empatiškai klausosi tyrimo dalyvio pasakojimo apie jo patirtį su besąlygišku ir teigiamu nusistatymu ir be jokios abejonės tuo, ką jis pasakoja. Fenomenologiniai tyrimai, pagal Willig (2013), daro prielaidą, kad yra daugiau nei vienas pasaulis, kurį galima ištirti, nes fenomenologiniu požiūriu tas pats įvykis gali būti patiriamas įvairiais būdais, todėl patirtinių pasaulių yra tiek, kiek yra individų. Tyrėjas klausia: „Koks yra šio tyrimo dalyvio pasaulis?“ (Willig, 2013, p. 16). Tad interviu tikslas pirmiausia yra ne gauti duomenų, bet suprasti. Tyrėjas turi sudaryti tyrimo dalyviui galimybę patyrinėti save patį, tyrimo dalyvis yra savo patirties „ekspertas“, o tyrėjas tik eina į jo sielos namus kaip svečias.

Disertaciniame tyrime interviu klausimai buvo formuluojami taip, kad atsiskleistų ne tyrimo dalyvių suvokimas, nuomonės ir mintys apie tiriamą fenomeną (tokie klausimai skambėtų maždaug taip: ką tu manai apie pedagogikos studijas? Ką tu manai apie mokytojo profesiją?), bet jų patirtis ir jos prasmė. Interviu metu buvo siekiama nukreipti tyrimo dalyvį link jo patirties, vengiant nukreipimo tyrėjui svarbia tema. Pavyzdžiui, viena tyrimo dalyvė (Kristina) kalbėjo, kad ji kažkuo nepatiko vienai dėstytojai (jos suvokimu), bet aš jos suvokimą (*dėstytoja manęs nemėgsta*) nukreipiau link jos patirties ir klausiau: papasakok, kas vyksta, kad tu taip manai, kaip tu jautiesi tose situacijose? Taigi siekta užduoti tokius klausimus, į kuriuos atsakę tyrimo dalyviai atskleistų savo tapsmo mokytoju **patirtis**, jas reflektuotų, analizuotų ir atskleistų **savo jausmus** taip, kad man, kaip tyrėjai, būtų galima juos įsivaizduoti ir suprasti, nes, pagal Peoples (2020), fenomenologiniais klausimais turi būti siekiama sužinoti patirtį, o ne tyrimo dalyvio nuomonę tyrėją dominančia tema, nes svarbus jos suvokimas, interpretavimas, tačiau pati patirtis nėra nei prasmė, nei suvokimas, nei interpretacija. Tyrimo dalyvių jausmai nėra tapatūs jų pamąstymams apie patirtį, pasakodami apie tai, kokios buvo jų patirtys ir kaip jie tuo metu jautėsi, jie įgalina tyrėją geriau įsivaizduoti šias patirtis ir jas suprasti, taip pat geriau pažinti pačius tyrimo dalyvius (Peoples, 2020).

Gana dažnai jaučiau tyrimo dalyvių nerimą, ar jie tikrai kalba „apie tai“, „ar bus naudinga“, kartais jie patys bandydavo nuspėti, ką aš norėčiau išgirsti ir sužinoti, arba prašydavo nurodyti, apie ką reikėtų kalbėti. Antai per interviu su Rūta, po įžangos į ją kreipiausi taip: *Dabar papasakokite tiesiog apie savo studijų patirtis, apie tą savo tapsmą mokytoja* (8–9 eil.). Rūta iš

karto sureaguoja, prašydama manęs patikslinti, apie ką kalbėti: *Taiiii pradėt nuo, kaip pasirinkau ar dabar kaip... kaip jaučiuosi, ta prasme, studijuodama?*⁹[šiek tiek neužtikrintai] (10–11 eil.). Tuo momentu buvo galimybė nukreipti tyrimo dalyvę kalbėti apie tai, kaip aš pati suvokiu tapsmą mokytoju, tačiau klaidos išvengta ir leista pasirinkti pačiai Rūtai: *Galit apie viską, iš tiesų, apie tai, kas jums atrodo reikšminga* (12 eil.). Sureaguodama į atsakymą, Rūta tarsi su palengvėjimu nusišypso ir leidžiasi į savo patirties pasakojimą: *Gerai. Tai pradėsiu nuo pradžios* (13 eil.). Rūtos sprendimas pradėti nuo pradžią leido atskleisti visai kitas, nei aš iš anksto maniau, Rūtos ir kitų tyrimo dalyvių patirtis. Aš labiausiai tikėjausi ir įsivaizdavau, kad tyrimo dalyviai daugiausia pasakos apie studijavimą, labiau ir mažiau mėgstamus studijų dalykus, atsiskaitymus, dėstytojus, bendrabučius ir kt., tačiau kalba neretai pasisukdavo kita linkme, buvo kalbama apie kitus dalykus, o man, kaip tyrėjai, buvo svarbu suprasti, ką ir kodėl Rūta ir kiti dalyviai pasakoja, ką jiems tai reiškia, ką jie tuo nori pasakyti.

Tyrėjas turi nuolat stengtis išlikti budrus, kad tyrimo dalyvio pasakojimas netaptų tyrėjo pasakojimu ir tyrėjo mąstymo, interpretacijos apie tyrimo dalyvį, jo patirtį ir prasmės apie tą patirtį kūrimo atspindėjimu.

Darant fenomenologinį interviu neretai sunku nuspėti, kas bus kalbama, tačiau labai svarbu apgalvoti jo klausimus (žr. 2-ą lent.), kad autentiška tyrimo dalyvių patirtis kuo geriau atsiskleistų. Duomenų gausinimas fenomenologiniame interviu nėra įmanomas, nes kitą kartą tas pats tyrimo dalyvis gali kalbėti kitaip.

2 lentelė. Interviu klausimai

Pagrindinis interviu klausimas ir kiti galimi nukreipiantys klausimai: <i>Papasakokite, kaip jūs studijuodami patiriate tapimą mokytoju?</i> – Kaip tu patiri savo tapimo mokytoju procesą? – Ką tau reiškia būti / tapti mokytoju? – Kas tau yra būti mokytoju? – Kokia mokytoja esate? Kokia norite tapti? – Ką tau reiškia studijuoti pedagogiką? – Kokius jausmus tu patiri ruošdamasis būti mokytoju? Jeigu gerai, blogai ir pan., su kuo asocijuojasi kylantys jausmai, gal koks vaizdinys galėtų kilti? Kaip jūs jaučiatės dabar, kai man pasakojate apie savo patirtį? Kokie fiziniai pojūčiai kyla jūsų kūne? – Ar yra kas nors svarbaus, ko aš dar jūsų nepaklausiau? Ką svarbu būtų išgirsti pasauliui?
--

⁹ Čia ir toliau, siekiant autentiškumo, interviu tekstų kalba netaisyta.

2.6. Tyrimo validumas: tinkamumas ir patikimumas

Pagal Smith'ą et al. (2022, p. 147), sąvoka *validumas* parodo, kiek tyrimas yra prasmingas ir patikimas. Validumo reikia siekiant įvertinti, kiek tyrimo dizainas ir metodologinis požiūris atitinka tikslą. IFA tyrimams, kaip ir kitiems kokybiniais tyrimams, netinka tiek kiekybiniais tyrimams, tiek ir įvairiems kitokios nei IFA prieigos kokybiniais tyrimams taikomi validumo kriterijai. Šiame tyrime remiamasi IFA metodologijai skirtais validumo kriterijais (Smith & Nizza, 2022; Smith et al., 2022), kurie laikomi subalansuotais tiek mikro- (tinka tam tikros metodologinės prieigos tyrimams), tiek makropožiūriu (tinka apskritai kokybiniais tyrimams) (Levitt et al., 2018). Atlikus galimų IFA validumo kriterijų analizę, buvo pasirinkti Smith'o et al. (2022, p. 149) siūlomi kriterijai. Jie pateikiami 3-e lentelėje, kurioje taip pat paaiškinta, kaip tyrime jų laikytasi.

3 lentelė. IFA validumo kriterijai (pagal Smith et al., 2022) ir paaiškinimai, kaip jų laikytasi

Kriterijus	Paaiškinimas
Tyrimo uždaviniai ir tikslas	Tyrime orientuojamasi į tyrimo dalyvio patirtį ir jo suvokiamą tos patirties prasmę (<i>sense-making</i>).
Tyrimo dalyvių atranka	Tyrimo dalyvių atranka yra tikslinė, pasirinkti tik tie dalyviai, kurie pasidalijo savo patirtimi; paaiškinta, kaip ir kodėl pasirinkti būtent šie dalyviai ir koks yra tyrimo grupės homogeniškumas.
Duomenų rinkimas	Išsamiai aprašyti duomenų rinkimo instrumentas ir procedūra, įskaitant mano, kaip tyrėjos, refleksiją ir pakeitimus tyrimo metu.
Duomenų analizės principai	Išsamiai paaiškintos duomenų analizės procedūros – pirminių komentarų, temų išskyrimo, grupavimo, supertemų ir metatemų išskyrimo procedūros.
Metodologinis vientisumas	Gauti duomenys vertinti iš tinkamumo perspektyvos – kiek jie geba atskleisti tiriamos patirties įvairovę pasirinktoje grupėje.
Tyrimo rezultatų pateikimas	Metatemos ir supertemos pateiktos jas vizualizuojant: grafinė atskirų tyrimo dalyvių supertemų struktūra ir bendra visos tyrimo dalyvių grupės metatemų struktūra su iliustratyviomis citatomis pateiktos prieduose. Parinktos citatos analizuojamos ir naudojamos siekiant pagrįsti ir kontekstualizuoti metatemų išskyrimą. Aprašant rezultatus siekiama perteikti tyrimo dalyvių mintis, atkreipiant dėmesį į jų pasakojimų panašumus ir skirtumus.

Be šių validumo kriterijų, remiantis Smith‘u et al. (2022, p. 151–152), tyrime siekta laikytis IFA tyrimų kokybės rodiklių. Jie pateikiami 4-e lentelėje, kurioje taip pat paaiškinta, kaip tyrime jų laikytasi.

Siekiant geriau realizuoti fenomenologiniams tyrimams būdingą suskliautimo (*bracketing*) principą, visą disertacijos rengimo laikotarpį pagal poreikį buvo rašomas **tyrėjo dienoraštis**. Jame fiksuota, ką aš, kaip tyrėja, jau žinau, ką apie mokytojų mokytojų profesinį identitetą skaičiau, ką kaip mokytoja ir pedagoginių studijų studentė pati esu patyrusi. Tyrėjo dienoraštis ne tik padėjo laikytis aukščiau aptartų validumo ir kokybės principų, bet ir sudarė galimybę savimi abejoti, save kvestionuoti. Jis taip pat padėjo laikytis ir ankstesniame skyrelyje aprašytų interviu principų, nes stengtasi jį rašyti prieš interviu ir netrukus po jo. Dienoraštis taip pat sudarė galimybę fiksuoti savo tos dienos nuotaiką, lūkesčius, ko iš tyrimo dalyvių tikiuosi, ką įsivaizdavau, kad jie kalbės, kaip jie žiūrės į mane, kaip tai paveiks jų pasakojimus ir pan. Pildant dienoraštį iš karto po interviu stengtasi fiksuoti pirmą įspūdį, kaip tyrimo dalyvis per interviu fiziškai ir emociškai jautėsi.

4 lentelė. Tyrimo kokybės rodikliai (pagal Smith et al., 2022) ir paaiškinimai, kaip jų laikytasi

Rodiklis	Paaiškinimas
Analizės gylis	Analizuojant gautus duomenis buvo orientuojamasi ne į metatemų plotį, bet į jų gylį, nes tai yra vienas iš kokybiško IFA tyrimo rodiklių. Pirminė plati metatemų struktūra pergaltuota ir perdėliota keletą kartų, orientuojantis į tokią struktūrą, kuri leidžia atskleisti daugiau patirties gelmės.
Metatemų ir supertemų atskleidimas	Pateikiama vieno atvejo (dėl vietos stokos) supertemų struktūra ir interpretacija (siekiama parodyti kiekvieno atvejo duomenų analizės procedūrą), kiekvieno dalyvio supertemų struktūra ir visų metatemų struktūra ir interpretacija.
Duomenų kokybė	Įvaldyta giluminio interviu vykdymo procedūra. Parengtas giluminio interviu scenarijus su IFA tinkamais klausimais, nukreipiančiais tyrimo dalyvį atskleisti savo patirtį ir pateikti jos prasmingumo refleksiją. Siekta, kad kiekvienas tyrimo dalyvis, atsakydamas į klausimus, kalbėtų laisvai ir nevaržomai.
Skaidrumas	Metodologijos dalyje siekta paaiškinti sudėtingą duomenų analizės procesą, kurio laikytasi analizuojant kiekvieną atvejį; metatemų aprašyme parodyta, kaip jos reprezentuojamos atskirų tyrimo dalyvių, taip pat paminėti atvejų panašumai ir skirtumai.

Rodiklis	Paaiškinimas
Deskriptyvumo vengimas	Tyrimas atskleidžia jo dalyvių patirtį, tačiau orientuojamasi ne į tai, kas atsitiko, o į tai, kaip tyrimo dalyvis tą patirtį interpretuoja ir kokią prasmę jai suteikia. Duomenys nėra savitiksliai. Patirties atskleidimas papildomas mano, kaip tyrėjos, analitiniu darbu, kad skaitytojams nereikėtų išvadų darytis patiems, tad formuluojami teiginiai pagrindžiami įvairiais lygmenimis: tyrimo dalyvių grupei būdingais bendrumais, paskirų tyrimo dalyvių mintimis ir (ar) pasirinktų citatų detalioje analize.
Atidus rašymas	Iš anksto nuspręsta laikytis klasikinės IFA procedūros, analizuojant kiekvieną atvejį atskirai, atsiribojus nuo teorinių šaltinių analizės, o vėliau iškilusias metatemas reflektuoti remiantis teoriniais šaltiniais, prireikus parašyti empirinio tyrimo rezultatais grįstą teorinę dalį ar išplėsti rezultatų analizės dalį.

2. 7. Duomenų analizės principai

Interpretacinę fenomenologinę analizę galima atlikti įvairiai (Smith et al., 2009, 2022; Matulaitė, 2021; Pooples, 2021), tačiau svarbu vadovautis bendrais IFA principais, kurie toliau aiškinami kaip tam tikros duomenų analizės metu taikytinos strategijos (Smith et al., 2009, 2022):

- Tyrėjas atidžiai, eilutė po eilutės, analizuoja kiekvieno tyrimo dalyvio teiginius, mintis apie savo patirtį.
- Išskiriamos išskylančios temos¹⁰, kurios atskleidžia kiekvieną atvejį tiek iš siauros, tiek iš plačios perspektyvos, pabrėžiant tiek atskiros atvejo (tyrimo dalyvio patirties) panašumus į kitus atvejus, tiek ir jo unikalumą.
- Gilesnį interpretavimą skatinantis nuolatinis dialogas tarp tyrėjo ir jo surinktos medžiagos, jo žinių apie tai, ką papasakota patirtis galėtų reikšti pačiam tyrimo dalyviui.
- Struktūros, iliustruojančios temų ryšius, sukūrimas.
- Tyrimo medžiagos pateikimas taip, kad būtų galima nustatyti visų analizės metu gautų duomenų kilmę, pradedant pirminiais transkripcijų komentarais vykdant pirminį temų grupavimą ir bendresnių temų kūrimą ir baigiant galutine temų struktūra.

¹⁰ 2009 m. šaltinyje vartojama sąvoka *emergent theme*, kuri čia ir toliau disertacijos autorės verčiama kaip *išskylanti tema*, o 2022 m. šaltinyje šią sąvoką siūloma keisti į *experiential statement*.

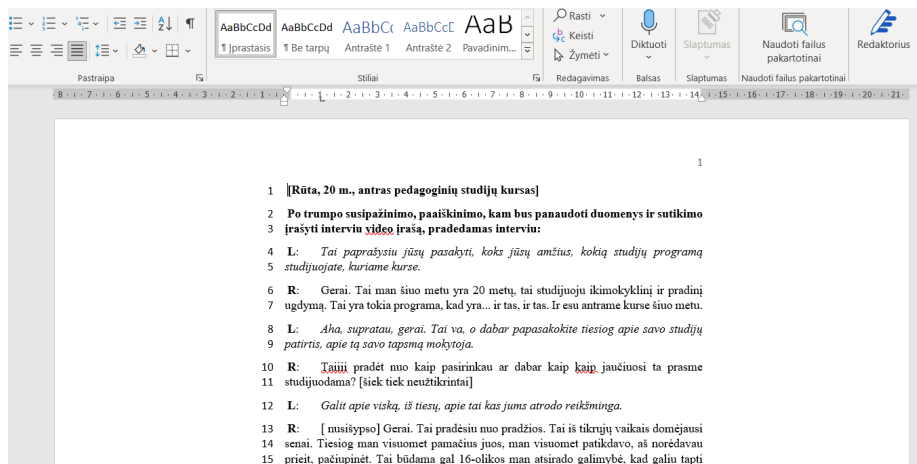
- Nuolatinės pastangos įvairiais būdais tikrinti interpretavimo aiškumą ir patikimumą (Matulaitė (2021) siūlo nuolat reflektuoti, kelti klausimus, pavyzdžiui, ar tyrimo dalyvis man pritartų, ar kitas tyrėjas man pritartų).

- Išbaigto pasakojimo, grindžiamo duomenimis ir jų interpretacija, sukūrimas, kad skaitytojai būtų supažindinti su interpretacijos procesu, neretai jį vizualizuojant (schema, lentelė ar pan.).¹¹

Kadangi tokios apimties tyrimą, kuriame naudojama IFA, atlikau pirmą kartą, iš esmės vadovavausi pradedančiam IFA tyrėjui rekomenduojamu tyrimo etapų rinkiniu (pagal Smith et al., 2009, 2022) bei rėmiausi praktiniais gebėjimais, įgytais dalyvaujant 2021 m. rudenį vykusiuose Fenomenologijos instituto mokymuose, kuriuos vedė dr. A. Matulaitė. Toliau šiame skyriuje bus išsamiai aprašoma tyrimo duomenų analizės procedūra, siekiant skaitytojams geriau atskleisti tyrimo ypatumus ir išskirti svarbius procedūrinius elementus, kurių kiekvieno interviu analizės metu buvo laikomasi. Kita vertus, detalus analizės principų aprašymas yra vienas iš būtinųjų 2. 6. skyrelyje aprašytų IFA tyrimo validumo kriterijų (Smith et al., 2022, p. 150). Labiausiai į metodologijos ypatumus buvo gilinamasi pirmojo interviu transkripcijos analizės metu, todėl dauguma pavyzdžių bus susiję su juo.

Prieš pradedant interviu analizę, jo tekstas sutranskribuojamas, sunumeruojant kiekvieną jo eilutę ir paliekant plačias paraštes iš abiejų pusių komentarams rašyti. Sutvarkyto ir sutranskribuoto interviu teksto fragmento pavyzdys pateiktas 1-e paveiksle.

¹¹ Patariama plačiau aprašyti tyrimo eigą, nes skaitytojams, ypač tiems, kurie susiduria su IFA pirmą kartą, bendrų principų aptarimo gali ir nepakakti (Smith et al, 2009, p. 115).



1 pav. Parengto analizei interviu teksto pavyzdys

Pirmasis duomenų analizės **etapas** yra daugkartinis transkribuoto teksto skaitymas. Šį etapą išskiria daugelis metodologų, įskaitant Matulaitę (2021), Peoples (2020). Kadangi tyrimo duomenims rinkti naudotas kontaktinis arba nuotolinis interviu, buvo klausoma garso įrašų (kai interviu kontaktinis) arba žiūrimi vaizdo įrašai (kai interviu nuotolinis). Ypač vertingi vaizdo įrašai, nes juose matyti tyrimo dalyvių kūno kalba, kurios, žinoma, negalima pajusti klausant garso įrašų, nebent tam tikri neverbaliniai dalykai buvo fiksuojami pildant tyrėjo dienoraštį iš karto po interviu. Pirmojo etapo sudėtinis elementas yra tyrėjo dienoraščio skaitymas ir analizavimas. Svarbių pastabų pasižymėjimas ar tyrėjo dienoraščio rašymas prieš ir po interviu leidžia tyrėjui geriau susiskliausti, todėl patariama (Smith et al., 2009, 2022) pasižymėti kilusias mintis ir skaitant tekstus. Šio daugkartinio skaitymo tikslas yra susitelkti į tyrimo dalyvį, įsigilinti į jo pasaulį, siekiant suprasti, ką jis nori pasakyti tyrėjui, kaip jis pats supranta savo patirtį, kokią ji turi prasmę, arba, A. Matulaitės (2021) žodžiu, „apsigyventi“ jo fenomenologiniame lauke. Daugkartiniu skaitymu taip pat siekiama tarsi sulėtinti įprastą skaitymą, siekiant pastebėti kiekvieną teksto elementą, išvengti skubaus selektyvumo, apibendrinimo. Gerai įsigilinus į visą interviu, galima sumodeliuoti jo struktūrą, išskirti tam tikrus jo pasakojimus, pamatyti, kaip jie siejasi tarpusavyje ir galbūt susieja atskiras interviu dalis, pajauti, kaip tarp tyrimo dalyvio ir tyrėjo mezgasi pasitikėjimas ir pasakojama vis daugiau, arba pastebėti tam tikrus prieštaravimus.

Antrasis duomenų analizės etapas – pirminių pastabų ir komentarų rašymas kairiojoje arba dešiniojoje paraštėse (nėra svarbu, kuri pusė

pasirenkama, tačiau pasirinkimo reikėtų nuosekliai laikytis). Smith'o et al. (2009, 2022) nuomone, tai ilgiausiai trunkantis etapas, kuris gali būti vykdomas kartu su pirmuoju etapu. Taip buvo daroma ir atliekant šį disertacinį tyrimą, nes pirmą kartą skaitant tekstą ir klausantis įrašo, kilo noras žymėtis svarbias vietas ir jas aprašyti komentaruose, kurie vis buvo papildomi skaitant pakartotinai. Šiame etape išsamiai analizuojama interviu teksto prasmė, tyrimo dalyvio mąstymas, jo supratimas apie tapsmo mokytoju patyrimą, jo vartojama kalba, pasižymimos visos svarbios teksto vietos.

Smith'o et al. (2009) teigimu, nėra taisyklių, ką ir kaip komentuoti, ar reikia dalyti tekstą į prasminius vienetus ir pan., tačiau atliekant šį tyrimą stengiasi nepraleisti nė vienos transkribuoto teksto dalies, laikantis nuostatos, kad tyrimo dalyvis pasakoja ne šiaip sau, o žinodamas interviu tikslą, todėl jis stengiasi atskleisti savo išgyventą patirtį taip, kaip jam atrodo prasminga, ir tyrėjas nėra kompetentingas vienas teksto dalis laikyti svarbesnėmis ar tinkamesnėmis tyrimui nei kitas. Buvo laikomasi nuostatos, kad tai svarbu dėl tyrėjo susiskliautimo, kad būtų išsaugotas tyrimo dalyvio prasmės suvokimas – fenomenologinis autentiškumas, o turintis savo patirtį ir suvokimą tyrėjas neatsirinktų tekste tik to, ką jis nori atsirinkti. Rašant šiuos komentarus man buvo svarbu, ką tam tikra eilutė reiškia man, kaip ją suprantu aš, kaip tyrėja, ir ką ji reiškia pačiam tyrimo dalyviui.

Šiame etape rašyti komentarai yra labiau aprašomojo pobūdžio, stengiamasi išskirti, kas svarbu tyrimo dalyviui (santykiai, procesai, įvykiai, rūpesčiai ir pan.), tačiau siekiama ir tam tikro interpretavimo lygio, kai stengiamasi suprasti, kokią prasmę tyrimo dalyvis tiems interviu paminėtiems dalykams suteikia, kaip jis juos išgyvena, kaip ir kodėl jis apie juos kalba. Šiame etape buvo svarbu atkreipti dėmesį į tai, kokia yra tyrimo dalyvio kalba, kokias raiškos priemones jis vartoja kalbėdamas apie jam svarbius dalykus, siekiant geriau suprasti jo aptariamų dalykų kontekstą (tyrimo dalyvio fenomenologinę erdvę, jo išgyvenamą pasaulį).

Komentarų apie kalbą ir kalbėjimą panaudojimo analizėje pavyzdys. Per vieną iš interviu Giedrei pasakojant, kokia mokytoja ji norėtų tapti, atkreipiau dėmesį, kad besišypsanti Giedrė šioje vietoje surimtėjo, nuo veido dingo šypsena, ji prikando lūpą, stipriau sučiaupė lūpas, pasakojimas kiek sulėtėjo. Atrodo, kad jai garsiai galvojant, kokia mokytoja ji norėtų būti, jos atmintyje iškilo mokytojų, kurie visai neatitinka jos įsivaizdavimo, paveikslai, jie greičiausiai visai priešingi jos idealui. Tą priešpriešą pastebėjusi skirtingomis spalvomis pasižymėjau žodžius, kuriais Giedrė išreiškia tai, kokia ji **norėtų būti (žaliai)** ir kokia **nenori būti (raudonai)**:

Galbūt norėčiau būti ta mokytoja, kuri kiekvieną kartą ateina į darbą su gera nuotaika. Nėra su nėra nei liūdna, nei pikta ir to neparodo vaikams, ten, kuri *nekelty balso* ir mokėtų, galbūt tam... jeigu vaikas turi kokį tai pykčio priepuolį, kad *mokėčiau* visa tai su... *nuraminti* jį *nepanaudojant ten jėgos ar pykčio ar pakėlus balsą*. Nes kartais tokie dalykai *gąsdina* vaiką, tai tiesiog norėčiau būti gera ir tų vaikų atžvilgiu, ir visos grupės vaikų atžvilgiu, kur *mokėčiau vaiką išgirsti*, žinočiau, ką daryti tokiu atveju, ramiai kalbėčiau, *nebūtų jokių balso tono pakėlimų* ir kad vaikams tiesiog *būtų įdomu* su manimi [juokiasi] (Giedrė, 82–89 eil.).

Norėtų būti:

- kiekvieną kartą ateina į darbą su gera nuotaika;
- *mokėčiau* visa tai su... *nuraminti* jį (vaiką, kurį ištiko pykčio priepuolis)
- norėčiau būti gera <...> *mokėčiau vaiką išgirsti*, žinočiau, ką daryti tokiu atveju, ramiai kalbėčiau;
- *vaikams tiesiog būtų įdomu*.

Nenorėtų būti:

- liūdna, <...> pikta ir ~~to~~ (tai) *neparodo*;
- *nekelty balso*;
- *nepanaudojant ten jėgos ar pykčio ar pakėlus balsą*;
- *gąsdina* vaiką;
- *nebūtų jokių balso tono pakėlimų*.

Smith‘as et al. (2009, p. 120) tokius komentarus siūlo suskirstyti į tris tipus: aprašomuosius (*descriptive*), kalbinius (*linguistic*) ir konceptualiuosius (*conceptual*), kiekvieną tipą išskiriant tam tikru šriftu ar spalva. Kadangi atliekant šį tyrimą paprastai buvo komentuojama rašant ranka ant išspausdinto sutranskribuoto interviu teksto, pasirinkta skirtingų tipų komentarus rašyti skirtingose vietose: dešinėje paraštėje buvo rašomi aprašomieji ir kalbiniai komentarai (pastarieji buvo žymimi žaliai), o kairėje paraštėje – konceptualieji komentarai.

Aprašomuoju komentaru paprastai trumpai referuojama, kas svarbu pačiam tyrimo dalyviui. Smith‘o et al. (2009) pateikiamuose komentaru pavyzdžiuose kai kur vartojami tik žodžių junginiai svarbiausiems įvykiams ar objektams, minimiems tyrimo dalyvio, įvardyti. Analizuojant šio tyrimo medžiagą pastebėta, kad iš tiesų komentarų nebūtina rašyti sakiniiais.

Identiteto tyrimuose kalba yra laikoma svarbiu elementu, skirtu turiniui, tyrimo dalyvio mąstymui perteikti, todėl verta atkreipti dėmesį į tyrimo dalyvių kalbos ypatumus. Smith‘as et al. (2009, p. 125) siūlo atkreipti

dėmesį į įvardžių vartojimą, pauzes, juoką, funkcinius kalbos aspektus, pakartojimus, toną, kalbėjimo sklandumo laipsnį (pvz., sklandi ar trūkčiojanti, stabčiojanti artikuliacija), metaforas. Siekiant atkreipti daugiau dėmesio į tyrimo dalyvio žodžius ir išvengti išankstinio žinojimo, ką tyrimo dalyvis nori pasakyti, minėti autoriai siūlo kartais taikyti dekonstravimo (p. 126) strategiją: skaityti pastraipą po sakinių pradedant nuo pabaigos. Atliekant šį tyrimą prie vieno tekstų kalbinių komentarų rašyta daugiau, prie kitų – mažiau, o kaip kalba gali padėti interpretuoti interviu, jau parodyta aukščiau pateiktame Giedrės interviu fragmento pavyzdyje.

Konceptualieji komentarai, minėtų autorių nuomone, yra labiau interpretaciniai nei aprašomieji ir kalbiniai, jais labiau nutolstama nuo konkrečių tyrimo dalyvio teiginių, bet stengiamasi konceptualizuoti transkribuoto teksto turinį (prasideda duomenų kodavimas), mėginti suformuluoti bendrą suvokimą apie aptariamą dalyką. Dažnai tokie komentarai gali būti užrašomi klausiamąja forma, ypač ankstesnėse analizės stadijose, kai tyrėjas dar nėra susidaręs aiškaus vaizdo apie tyrimo dalyvio patirtį, todėl koks nors tyrimo dalyvio požiūrio bruožas gali kelti klausimų, kurių dalis gal visai nereikšmingi, tačiau kitą dalį gal būtų verta patyriminti dar kartą įsigilinus į tyrimo medžiagą. Šis metodologų pastebėjimas itin vertingas, nes tai sudėtingas etapas, reikalaujantis laiko, apmąstymų, neretai einama bandymų ir klaidų keliu, kylančios idėjos tobulinamos, tad tokie paaiškinimai sumažina pradedančiojo IFA tyrėjo nerimą ir leidžia geriau suprasti tyrimo dalyvį ir jo patyrimą. Matulaitė (2021) siūlo pasižymėti viską, į ką atkreipiamas dėmesys: apie kokį patyrimą kalbama, kokie pagrindiniai jo bruožai, ką šis patyrimas reiškia pačiam tyrimo dalyviui.

Konceptualiojo komentaro, užrašyto klausimo forma, panaudojimo analizėje pavyzdys. Klausantis Rūtos interviu vaizdo įrašo keliose jo vietose buvo pastebėtas prieštaravimas, kai ši tyrimo dalyvė pateikdavo vis kitą versiją dėl to, kada ji nusprendė būti darželio auklėtoja ir pasirinkti atitinkamas studijas. Tai kiek stebino, nes Rūta tiek interviu metu, tiek ir jį transkribuojant atrodė itin nuoširdi ir šilta, tačiau prie interviu teksto užrašyti klausimai – **kada Rūta iš tiesų nusprendė tapti mokytoja ir kodėl jos interviu pateikiamos skirtingos versijos?** – nedavė ramybės. Minčių eiga, iškilus šiems klausimams, ir galutinę svarbią išvagę apie Rūtos išgyventą patirtį atskleidžia šis mano, kaip tyrėjos, dienoraščio įrašas:

2022 08 11. Šiuo metu jau kurį laiką esu pasinėrusi į Rūtos [vardas pakeistas] interviu. Atsibudau apie 5 ryto ir man atėjo visiškai aiškus suvokimas, kad Rūta neprieštaravo sau interviu metu, ji norėjo būti mokytoja, ji tai suprato jau 7–8 klasėje, tačiau dėl požiūrio į mokytojo, ypač darželio auklėtojo, profesiją, ypač tėvų požiūrio, ji šią svajonę

laikė „nerimta“, nustūmė į šalį, kol pabaigus 12 klasių, stojimų metu nenutiko taip, kad nesusidarė grupė į kitą su pedagogika susijusią sritį, ir ji tai palaikė ženklu pasirinkti tai, apie ką visada slapta svajojo. Ji tapo brandžiu žmogumi, pasirinkusiu savo kelią...

Matulaitė (2021) rekomenduoja skirtingose transkribuoto interviu parašėse rašyti skirtingus komentarus – vienus validuojant klausimu „Ar tyrimo dalyvis man pritartų?“, kitus – „Ar kitas tyrėjas man pritartų?“ Tai svarbi takoskyra, nes interpretacijos metu, nepaisant tyrėjo pastangos suprasti tyrimo dalyvio pasaulį iš jo paties perspektyvos, reikalingas ir tam tikras atstumas, pasižiūrėjimas į jo pasaulį tarsi iš platesnės perspektyvos, bendro žmogiškojo konteksto, ir tai, ką tyrėjas pamato analizės metu tame pasaulyje, tyrimo dalyviui gali būti jo paties dar neįsisąmoninti dalykai, galbūt netgi tai, ko jis visai nenorėjo arba nenorėtų tyrėjui atskleisti, tačiau tai tiek akivaizdu, kad ir kitas tyrėjas, labai tikėtina, pastebėtų tą patį.

Sunku numatyti, ar Rūta pritartų tokiam aukščiau aprašyto prieštaravimo interpretavimui, tačiau kitas tyrėjas, ko gero, pritartų. Komentarų atskyrimas leidžia tyrėjui reflektuoti tą patį tekstą iš skirtingų perspektyvų, vis giliau pasineriant į tyrimo dalyvio patirtį, vidinį pasaulį, kuriame ir skleidžiasi tiriamasis fenomenas. Žinoma, tyrėjas visuomet bus subjektyvus, nes šio tipo tyrimai yra grindžiami asmenine refleksija, nulemta asmeninės patirties ir (ar) profesinių žinių. Analizės rezultatai ir išvalgos sugeneruojamos dirbant su interviu tekstu, jo interpretaciją nulemia lėtas, atidus teksto skaitymas, kai įsigilinama į tyrimo dalyvio pasaulį, o ne tyrėjo subjektyvus matymas, patirtis ir pan. Kitaip tariant, analizės metu nuolat vyksta tarsi tam tikras dialogas tarp tyrėjo išankstinių nuostatų apie tyrimo dalyvį, tiriamą fenomeną ir naujų išvalgų, bandant suprasti, ką papasakota patirtis reiškia pačiam tyrimo dalyviui. Dialogiškas IFA pobūdis, kaip minėta, rodo ją esant artimą gadameriškai dialogiškai interpretacijos sampratai¹², kai teksto interpretaciją, kurioje randasi naujų prasmų, galima laikyti tam tikru dialogu.

Dialogo pavyzdys iš tyrėjo dienoraščio:

2022 08 13 Vis dar galvoju apie Rūtos [vardas pakeistas] interviu, apie tą prieštaravimą, kuris pasirodė besąs visai organišką jos realybės atspindys. Kokia mano asmeninė patirtis galėtų iškreiptai paveikti tą ankstyvą rytą atėjusi suvokimą? Turbūt jokia... Skirtingai nei Rūtos, mano šeimoje į pedagogo profesiją žiūrėta labai pagarbiai, iš tiesų, turėdama akivaizdų polinkį ir gabumus šiai sričiai, aš jos nesirinkau pirmu numeriu, kai stojau pati, mane labiau domino tiesiog literatūra,

¹² Plačiau apie dialogo temą H. G. Gadamer'io hermeneutinėje filosofijoje lietuvių kalba yra rašę A. Jurgutienė (2013) ir M. Gutauskas (2004).

žurnalistika, neminint iki tol užgniaužto noro studijuoti dailę, dizainą arba psichologiją... Dabar labai aiškiai prisimenu, kad sprendimas rinktis vietą VPU buvo stipriai paveiktas mano mamos, kuri būdama jauniausia iš 5 vaikų šeimos neturėjo galimybės, o gal ir gabumų, siekti aukštojo mokslo, ta galimybė buvo suteikta tik VIENAI iš visų seserų, kuri buvo didžiausias šeimos pasididžiavimas, ir ji buvo MOKYTOJA... Aš kartais apmąstau tą mokytojo geną mūsų giminėje, šiuo metu esam 3 pusseserės (tik tiek yra iš mamos pusės) ir visos esam mokytojos... neskaičiuojant kitų toliau giminėje, jų būta ir tebėra. Gal todėl man lengva buvo išvesti pašaukimo momentą Rūtos gyvenime, interviu pasislėpusį už fragmentuotų ir tarsi kiek prieštaraujančių teiginių apie tą pasirinkimo būti mokytoja momentą. Ir netikiu, kad mano suvokimas čia būtų tendencingai pritemptas, aš pati nesvajojau mokyti nuo 7–8 klasės, net ir vėliau.

Rašant konceptualiuosius komentarus vyksta tam tikra mąstymo raida, kai nuo konkretaus žmogaus (tyrimo dalyvio) konkrečių patirčių galima prieiti prie tam tikros subendrintos panašioje situacijoje esančių žmonių patirties. Aptariamuoju atveju ją išreiškia Rūtos dvejonės rinktis pedagogo profesiją, kuria nesižavi tėvai, draugai, o gal ir visuomenė. Galbūt panašių dvejonių turi dažnas asmuo, besirenkantis ar pasirinkęs pedagogikos studijas? Ir nepaisant viešų pareiškimų apie keliamą pedagogo profesijos prestižą iki 2025 m., kuriuos pedagogų bendruomenė priėmė kaip anekdotiškus, šis diskursas atsiranda ir Rūtos interviu (*nes šiaip tai jau tampa kaip prestižine specialybe*, Rūta, 118–119 eil.).

Smith'as et al. (2009, p. 126) siūlo tyrėjui klausti: *Kas būtų tyrimo dalyvis, jeigu jis nebūtų savimi?* Tyrėjui šis klausimas gali būti naudingas ypač siekiant suprasti veikmės (*agency*) vaidmenį formuojantis identitetui. Šio tyrimo apie mokytojo profesinį identitetą kontekste klausimą būtų galima perfrazuoti taip: *Kas būtų tyrimo dalyvis, jeigu jis nebūtų pedagogikos studentas / būsimas mokytojas?* Kalbant apie šio tyrimo dalyvius, būtų galima pasvarstyti, kad, tarkime, Rūta turbūt lygiai taip pat tebemylėtų vaikus, ypač mažus, nes dirbo aukle nuo 16 metų, galbūt dabar sportuotų ir studijuotų kokią su sportu susijusią specialybę, galbūt tebesvajotų apie auklėtojos darbą ir kada nors, dirbdama nebūtinai vaikų trenere, gailėtųsi, kad nestojo į pedagogikos studijas.

Smith'as et al. (2009, p. 126) taip pat siūlo atkreipti dėmesį į svarbią laiko prasmę pasakojime, nes galbūt yra didelis skirtumas tarp praeities, dabarties ir įsivaizduojamos ateities.

Gilindamasi į IFA metodologiją, suvokiau, kad jai itin būdingas dialogiškumas, nelinijiškumas, analizės proceso dinamiškumas, kompleksiskumas, takumas, bet, ko gero, daugiausia nuostabos sukėlęs

atradimas yra tas, kad IFA metu vykdoma interpretacija visada atvira korekcijai – tai, kas gali būti suprantama kaip kitų metodologijų trūkumas, yra šios metodologijos stiprybė ir kokybės požymis, mat interpretacija visuomet yra ne atsakymų suradimas ir fiksavimas, o įvairių laikinų prasmų atvėrimas, permąstymas, interpretacijos rezultatas fiksuojamas tada, kai yra užrašomas.

Trečiasis etapas – išskylančių temų suformulavimas ir užrašymas. Analizuojant pirmuosius interviu, praktiniais sumetimais išskylančias temas buvo pasirinkta užrašyti ant lapelių. Toks būdas, visų pirma, pasirodė praktiškas, nes analizuojant pirmąjį interviu paaiškėjo, kad komentarai atskirose jo vietose netelpa vienoje paraštėje, o ant lapelių užrašytas temas labai patogiu grupuoti, perdėlioti ir pan., jas patogiu matyti vienoje plokštumoje. Tačiau vėliau, išaugus interviu skaičiui, buvo sunku atrasti tokią erdvę, kurioje darbas netrikdomai galėtų vykti ilgą laiką, todėl, sudėliojus kiekvieno interviu temų struktūrą, ji būdavo perkeliama į lentelę kompiuteryje, kartu pasižymint tai temai svarbių citatų.

Jeigu antrajame etape sukuriami papildomos tyrimo medžiagos, tai šio etapo tikslas yra kitas – tyrėjas stengiasi supaprastinti visus turimus duomenis taip, kad būtų išsaugotas dėsningumų ir komentarų tarpusavio ryšių vaizdas. Šiame etape labiau dirbama su komentarais, ypač konceptualiaisiais, parašytais ankstesniuose etapuose, o ne su pačiu transkribuotu tekstu, tačiau pažymėtos eilutės leidžia prireikus greitai sugrįžti prie originalo. Temų turinys ir pavadinimai randasi analizuojant atskiras transkribuoto interviu dalis ir jų komentarus – taip vientisa interviu pasakojimo struktūra suskaidoma pagal tyrimo dalyvio patirtis, kurios suguls į naują prasminę visumą, tapsiančią tyrimo aprašymu. Tačiau dalis yra susijusi su visuma, o visuma su dalimi – tai hermeneutinio ciklo manifestacija (Smith et al., 2009, p. 129), todėl šiame etape tyrėjas turėtų imtis aktyvesnio vaidmens negu ankstesniuose etapuose, kuriuose pagrindinis vaidmuo buvo tyrimo dalyvio. Tačiau ir šiame etape nuo tyrimo dalyvio patirties pernelyg nenutolstama, nes tyrėjas jau yra į ją gerai įsigilinęs, tad galutinį tyrimo rezultatą lems abiejų pusių – tyrėjo ir tyrimo dalyvio – bendradarbiavimas.

Temas suformuluoti nėra taip paprasta, nes jos gali būti labai panašios į komentarus, tačiau komentarai, ypač pateikti trumpomis frazėmis, nebūtinai yra temos formuluotė ar jos pagrindas. Siekiant nustatyti, ar suformuluota tema yra išties tema ar labiau komentaras, Smith'as et al. (2022, p. 90) siūlo apmąstyti, ar užrašyta frazė atspindi tyrėjo analitinį mąstymą, ar pirminių duomenų performulavimo rezultatas, jeigu labiau performulavimo rezultatas, tada ta frazė yra komentaras.

Ketvirtasis etapas – temų tarpusavio ryšių paieška. Rekomenduojama (Smith et al., 2009, p. 134) iš pradžių temas surašyti chronologine tvarka kairioje paraštėje, o vėliau jas peržvelgti, sugrupuojant tematiškai. Kai kurios temos gali tapti tarsi magnetai, pritraukiantys kitas temas. Temas sugrupavus rankiniu būdu ir surašius ant lapelių, jas paprasta perkelti į vieną erdvinę plokštumą (ant stalo, grindų ir pan.), kad būtų patogiau įžvelgti jų tarpusavio ryšius – vienos tematikos temas sudėlioti vienoje pusėje, o kitos tematikos – kitoje, taip sudarant tarsi savotišką skalę.

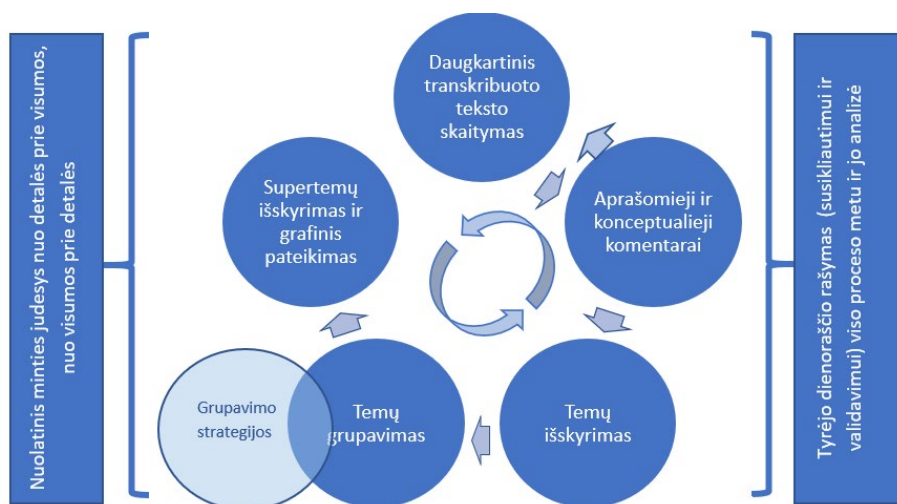
Ieškant temų tarpusavio ryšių rekomenduojama išbandyti tam tikras strategijas (Smith et al., 2009). Viena iš jų yra abstrahavimas (*abstraction*) – jį taikant tam tikrus dėsningumus turinčios temos sujungiamos į vieną supertemą (*super-ordinate theme*)¹³, kuriai suteikiamas naujas pavadinimas.

Kita galima temų grupavimo strategija – absorbavimas (*subsumtion*), kuriam būdinga tai, kad viena iš iškilusių temų tampa supertema su ja susijusių temų grupėje (Smith et al., 2009, p. 135).

Temoms grupuoti gali būti taikoma ir poliarizavimo (*polarization*) strategija, kai tarp iškilusių temų ieškome skirtumų, o ne panašumų, galbūt jas priešpriešiname viena kitai. Kontekstualizavimo (*contextalization*) strategija pasižymi temų grupavimu pagal kontekstinius, arba pasakojimo, elementus, t. y. dėliojamos tam tikros temų konsteliacijos, susijusios su tam tikru pasakojimo momentu ar tyrimo dalyvio papasakotais svarbiais gyvenimo įvykiais. Jeigu verta atkreipti dėmesį ir į tai, kiek dažnai tema pasikartoja, gali būti taikoma numeravimo (*numeration*) strategija, nors ji nėra vienintelis svarbumo tyrimo dalyviui rodiklis (Smith et al., 2009, p. 136). Temos taip pat gali būti grupuojamos atsižvelgiant į jų specifinę funkciją (*function*), nes tam tikrų teigiamų ir neigiamų temų tarpusavio ryšio interpretavimas gali leisti suprasti kur kas daugiau, nei norėjo pasakyti tyrimo dalyvis. Pavyzdžiui, galbūt tyrimo dalyvio neigiamos patirtys leidžia jam pateikti save kaip auką ir sukelti klausytojo rūpestį ir atjautą arba, priešingai, teigiamos temos atskleidžia tyrimo dalyvį matantį save kaip sunkumus įveikusį didvyrį. Verta atkreipti dėmesį ir į kalbos funkciją – kokiais žodžiais tyrimo dalyvis kuria ir perteikia savo patirties prasmę. Nors iš pirmo žvilgsnio atrodo, kad tokia analizė galbūt atitraukia dėmesį nuo tyrimo dalyvio ir jo mąstymo, tačiau iš tiesų ji leidžia interpretuoti giliau (Smith et al., 2009, 2022). Analizuojant ir grupuojant temas kompiuteriu, galima sudaryti kiekvienos supertemos citatų sąrašą arba kiekvieną analizės etapą aprašyti vis kitame lentelės stulpelyje

¹³ 2009 m. šaltinyje vartojama sąvoka *super-ordinate theme*, kuri čia ir toliau verčiama žodžiu *supertema*, nors 2022 m. leidinyje (Smith et al., 2022) ši sąvoka jau pakeista į *personal experiential theme* (PET).

(Smith et al., 2009, p. 138–139) – pastaroji strategija buvo taikoma kuriant galutinę metatemų struktūrą. Pasak minėtų autorių, šios strategijos viena kitai neprieštarauja, ir tyrėjas gali pasirinkti tą, kuri labiausiai tinka medžiagos analizei, arba taikyti kelias strategijas, kad temų grupavimas leistų pasiekti aukštesnį kokybinį lygį. Tyrėjo dienoraštyje žymėjau, kaip buvo atliekama analizė, kiekvieno atvejo supertemas išskyriau grafiškai (lentelėse), o supertemą sudarančių temas fiksavau pateikdama interviu eilučių nuorodas. Šios strategijos taikytos ir dirbant su visomis tyrimo dalyvių metatemomis, kurios aptariamos vėliau. Darbo su interviu modelis pateikiamas 2-e paveiksle.



2 pav. Darbo su interviu modelis (sudarytas disertacijos autorės)

Penktasis etapas – kito atvejo analizė. Kiekvienas naujas atvejis yra nagrinėjamas atskirai, pakartojant visą analizės procesą nuo pradžių (žr. 2-ą paveikslą) ir stengiantis ne tik suskliausti tyrėjo žinias apie fenomeną ir išankstines nuostatas, bet ir atsiriboti nuo kitų jau išanalizuotų atvejų. Matulaitė (2021) rekomenduoja vieno interviu analizei skirti bent mėnesį.

Šeštasis etapas – metatemų paieška. Išanalizavus visus atvejus, ieškoma tam tikrų jiems būdingų dėšningumų. Jų paieškai palengvinti buvo naudojama kiekvieno atvejo analizės metu sukurta grafinė supertemų priemonė – lentelė. Ieškant dėšningumų Smith'as et al. (2009, p. 140) siūlo kelti klausimus: kokie skirtingų atvejų ryšiai, kurios temos yra ryškiausios? Tai gana kūrybiškas procesas, kurio metu gali kilti noras pakeisti atskirų supertemų pavadinimus, tačiau jis leidžia pereiti į labiau teorinį lygį, nes tyrėjas gali atrasti, kad vieno atvejo tema ar supertema yra tam tikro svarbaus

tiriamo fenomeno koncepto, būdingo visiems atvejams, išraiška. Čia svarbu suvokti, kuo kiekvienas atvejis yra unikalus, o kas bendra jiems visiems. A. Matulaitė (2021) teigia, kad bent pusė tyrimo dalyvių turi būti kalbėję tema, kad ji galėtų tapti tyrimo metatema, tačiau sykiu ji rekomenduoja mažesnę tyrimo imtį. Smith'o et al. (2009) teigimu, galima svarstyti, ar temą laikyti metatema, jeigu bent trečdalyje atvejų ji pasikartoja, vėlesnėje šių autorių knygoje (2022) rekomenduojama metatemą formuluoti, jeigu ji aptinkama bent pusės tyrimo dalyvių (imtis daugiau negu 10) interviu (p. 105). Šioje disertacijoje remiamasi 11 tyrimo dalyvių imtimi, todėl vadovautasi nuostata, kad metatema turėtų būti aptinkama ne mažiau kaip 6 tyrimo dalyvių interviu. Vadovaujantis šeštajam etapui taikomais principais ir daug kartų grįžtant prie transkribuoto teksto ir atskirų atvejų supertemų, sudaryta visos grupės metatemų struktūra, kuri pateikiama ir grafiškai. Pradžioje tokių metatemų buvo daugiau, tačiau pradėjus aprašymą ir vis grįžtant prie atskirų atvejų ir jų konceptualiųjų komentarų, jų skaičius mažėjo, kol galiausiai dalis metatemų tapo potėmėmis, nes taip buvo lengviau atskleisti įvairių patirčių bendrumus ir sykiu kiekvieno atvejo unikalumą, kas yra ypač svarbu didesnės imties IFA tyrimuose.

Metatemų lentelėje (žr. 12-ą priedą) aiškiai matyti, kuriuose tyrimo dalyvių interviu jos iškyla, nes prie kiekvienos metatemos ir jos potėmės yra tyrimo dalyvio, kuriam ji reikšminga, reprezentatyvi citata. Vadovaujantis minėtais autoriais, rekomenduojama metatemas pavadinti taip, kad tas pavadinimas kuo labiau atskleistų metatemos savitumą ir originalumą. Čia svarbu dar kartą pabrėžti IFA idiografinį pobūdį ir ieškant metatemų visomis išgalėmis vengti vidurkio, tam tikros normos, o siekti, kad metatemos atspindėtų bendrus tyrimo dalyvių patirties bruožus (Smith et al., 2022, p. 100).

2.8. Rezultatų aprašymo procedūra

Taikant IFA labai svarbu tinkamai aprašyti tyrimo rezultatus. Aprašant užfiksuojama tuo metu tyrėjo supratimu geriausia duomenų interpretacija, kuri, nors ir nėra baigtinė, tačiau vis dėlto geriausiai atskleidžia, kaip tyrimo autorius supranta tyrimo dalyvių patirties įprasminimo procesą. IFA rezultatų aprašymas yra kūrybiškas procesas, atskleidžiantis tiek rašančiojo (tyrėjo), tiek tyrimo dalyvių mąstymą. Svarbiausia, kad tyrėjas aprašytų rezultatus išsamiai, sistemingai ir įtikinamai, nes skaitytojams, kaip hermeneutinio dialogo dalyviams, tai vienintelė galimybė patekti į tyrimo dalyvių pasaulį. Nors aiškių taisyklių, kaip struktūruoti šią tyrimo dalį, nėra, galima vadovautis tam tikromis Smith'o et al. (2009, 2022) pateikiamomis

gairėmis. Pasak minėtų autorių, geriausia rezultatus aprašyti remiantis visos tyrimo dalyvių grupės metatemų struktūra, teiginius pagrindžiant atskirų tyrimo dalyvių citatomis, citatas analizuojant ir komentuojant, parodant jų ryšį su metatema, atskleidžiant metatemos plotį ir gylį, tyrimo dalyvių patirčių bendrumus ir skirtynes. IFA tyrimuose didelę rezultatų dalį sudaro transkribuotas tekstas, o kitą dalį – tyrėjo interpretacija. Pateikti daug transkribuoto teksto, lyginant su kitais kokybiniais tyrimais, reikia tam, kad skaitytojai geriau suprastų gautų duomenų pobūdį bei tyrėjo interpretaciją konstruojamame gautų duomenų visumos prasmės kontekste.

Atlikus atskirų atvejų analizę 2. 7. skyriuje aprašytais etapais, buvo sukurta bendra metatemų struktūra. Šioje disertacijoje pasirinkta gautus duomenis pristatyti skaitytojams kuo patogiau ir suprantamiau – iš visos tyrimo grupės dalyvių perspektyvos, per bendrą metatemų struktūrą, prie kiekvienos iš metatemų atidžiai analizuojant atskirų tyrimo dalyvių ryškiausius patirties ir jos įprasminimo atvejus ir pasiremiant tyrimo dalyvių interviu citatomis, kurios geriausiai atspindi pasikartojančių metatemų esmę arba ryškiai reprezentuoja tam tikrą pasikartojančią temą.

Baigus darbą su transkribuotais interviu, vėl sugrįžta prie teorinės literatūros skaitymo ir analizės, kad remiantis ja būtų galima geriau apmąstyti ir pateikti tyrimo rezultatus.

3. TAPSMO MOKYTOJU PATIRTIES TYRIMO REZULTATAI

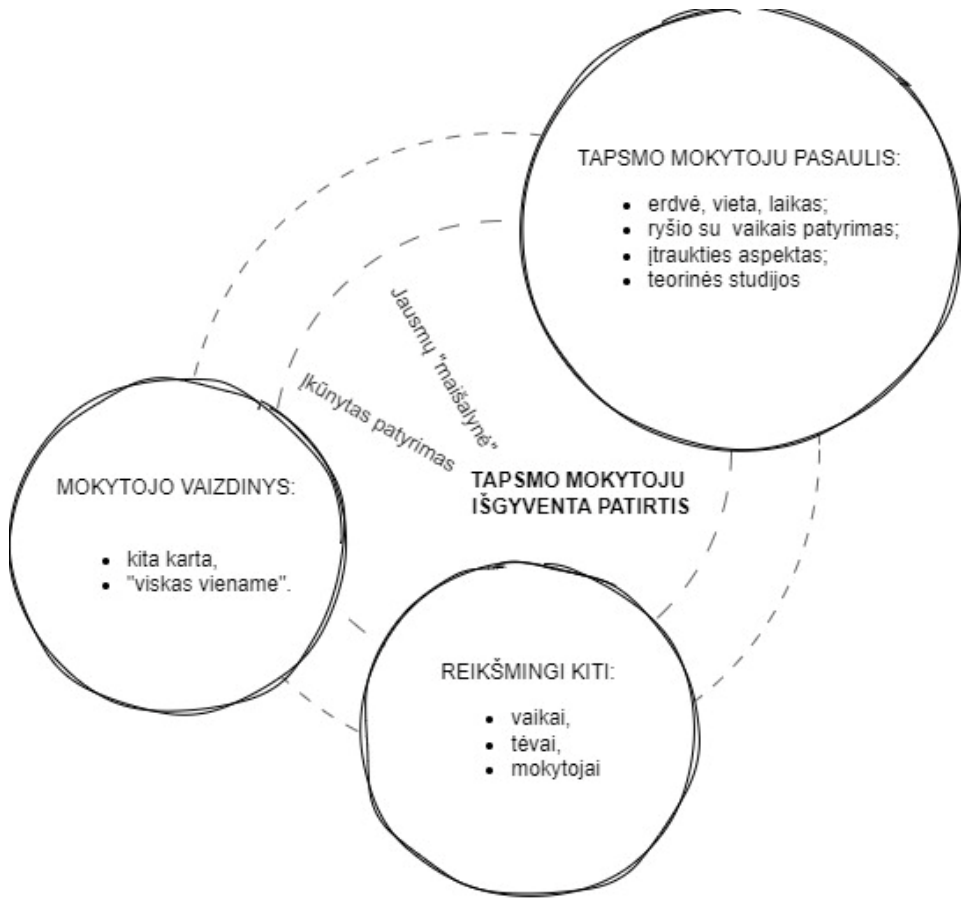
3.1. Bendra tyrimo dalyvių grupės metatemų struktūra

Šio tyrimo temos ir pagrindinio klausimo kontekste norėjosi apčiuopti, kaip tapsmas mokytoju išgyvenamas kaip profesinio identiteto formavimosi patirtis ir kokią prasmę šiai patirčiai suteikia tyrimo dalyviai.

Išanalizavus kiekvieną atvejį, buvo sukurta kiekvieno tyrimo dalyvio supertemų struktūra (jos pateikiamos 2–11 prieduose). Atlikus atskirų atvejų analizę imtasi kurti bendrą metatemų struktūrą, stengiantis atskleisti autentišką, tačiau panašiai išgyvenamą tyrimo dalyvių profesinio identiteto formavimosi patyrimą, jiems tampant mokytojais, apčiuopti, kaip jie tą patirtį įprasmina. Kuriant metatemų struktūrą, buvo keliskart peržvelgiami dalyvių supertemos, išylančios temos ir konceptualieji komentarai, buvo grįžtama prie interviu tekstų, nes vis norėjosi pasitikrinti, kaip metatema plėtojama konkrečiame tyrimo dalyvio interviu tekste, siekiant suprasti, kiek metatemos svarbios man, kaip tyrėjai, ir kokia yra mano pačios patirtis, galbūt todėl ne kartą keitėsi pavadinimai. Galutinis metatemų struktūros variantas pateiktas 3-e paveiksle.

Svarbu paminėti, kad kaip atskira metatema pirminiuose variantuose buvusi *Jausmų maišalynė* vėliau išsisklaidė po kitas metatemas, nes bandydama ją aprašyti kaip atskirą metatemą, galiausiai supratau, kad ir tyrimo dalyviams, ir man jų patiriami jausmai yra vertingi ne patys savaime, o kaip tam tikri rodikliai, kurie padeda geriau suprasti, kokią prasmę savo patirčiai suteikia patys dalyviai, nes visa jų tapsmo patirtis yra išgyvenama jausmiškai ir kūniškai. IFA, kaip jau minėta, remiasi Merleau-Ponty požiūriu, kad kūnas yra tarsi žmogaus egzistencijos „indas“, kuris neatsiejamas nuo sąmonės, ir pasaulį mes pirmiausia patiriame per jį (Larsen & Adu, 2021). Todėl interviu atsisikleidęs patirties įkūnytumas, kaip ir jausmiškumas, aptariami metatemų kontekste ten, kur padeda geriau atskleisti metatemos raišką ir reikšmę.

Metatemų ir jų potemių pavadinimai, siekiant jų autentiškumo ir vengiant panašumų ar sutapčių, yra dvigubi: juos sudaro trumpa apibendrinanti frazė ar sąvoka ir ją paaiškinantis ar papildantis citatos fragmentas. Atlikus kiekvieno atvejo analizę ir išskyrus bei aprašius metatemas, buvo grįžta prie mokslinės literatūros analizės ir papildomų šaltinių paieškos pagal metatemų turinį, siekiant reflektuoti tyrimo dalyvių patirties bendrumus ir skirtumus remiantis ankstesnių tyrimų rezultatais, taip pat siekiant rasti naujų aspektų ar diskutuoti.



3 pav. Metatemų ir jų potemių struktūra (paveikslas sukurtas disertacijos autorės naudojant *drawio.io* (2024) programą)

Kiekviename metatemą pristatančiame skyriuje apžvelgiamas jos pasikartojamumas tyrimo dalyvių interviu, metatema atskleidžiama per skirtingas tyrimo dalyvių patirtis ir pateikiama jų interpretacija, o tuomet grįžtama prie trumpos literatūros šaltinių apžvalgos (kuria siekiama nustatyti, ar aprašomi fenomeno elementai aptikti literatūroje, ar sutampa aprašyme ir literatūroje pateikti elementų bruožai) ir metatemos refleksijos.

5-e lentelėje matyti, kurios metatemos kuriame tyrimo dalyvio interviu reprezentuojamos, o 12-e priede pateikiama išsami lentelė su kiekvieną metatemą atspindinčiomis citatomis.

5 lentelė. Metatemų reprezentacija tyrimo dalyvių interviu

Metatema	Tyrimo dalyvio pseudonimas											
	Potemės	Rūta	Asta	Erika	Giedrė	Vida	Emilija	Diana	Rasa	Jurga	Kristina	Greta
Tapsmo mokytoju pasaulis: „pasimatuoji ir matai tą profesiją“	Tapsmo erdvė, vieta ir laikas – praktinė patirtis: „patys vaikai tikrai parodė... nu tikrai, kad man čia yra vieta“	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Tapsmas mokytoju kaip santykio fenomenas: ryšio su vaikais patyrimas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Įtraukties aspektas	x		x	x	x	x			x		x
	Teorinės studijos: „profesija tavo galvoje“	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Reikšmingi kiti: „iš vienos pusės... ir kažkiek gąsdina tai, o iš kitos tai suteikia ir tokią laimę“: <i>reikšmingi kiti</i> tapsmo procese	Vaikai kaip <i>reikšmingi kiti</i> : „pirmoje vietoje vaikas, o tada tarsi tu. Nes jis yra svarbus, svarbi asmenybė, kurią tu ug dai...“	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Tėvai kaip <i>reikšmingi kiti</i> : „sunkiau negu su vaikais“	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
	Mokytojai kaip <i>reikšmingi kiti</i> : „kai kuriuos žmones reikia girdėti, o kai kuriuos – išjungti garsą ir matyti tik vaizdą“	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Mokytojo vaizdinys: „idealiu pasaulyje pedagogais turėtų būti žmonės, kurie labai daug turi savyje“	Kita karta: „mes realiai, ta karta dabartinė, galim siekti geresnio rezultato vis tiek“	x	x	x	x	x	x		x	x		x
	Superžmogus: „viskas viename“	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x

3.2. I metatema. Tapsmo mokytoju pasaulis: „pasimatuoji ir matai tą profesiją“

Analizuojant tyrimo dalyvių supertemų struktūras pirmoji iškilusi metatema aprėpė tai, ką galima pavadinti tyrimo dalyvių tapsmo mokytoju pasauliu. Šią metatemą galima aptikti visų tyrimo dalyvių interviu (žr. 6-ą lentelę). Paklausti, kaip patiria tapsmą mokytoju, jie dažniausiai jau pačioje interviu pradžioje tapsmo patirtį nusakydavo erdvėje, laike ir per santykius su kitais, erdvę ir laiką suprantant kaip pedagoginę praktiką, o svarbiausiais santykiais laikant santykius su vaikais. Iš interviu justai, kad tyrimo dalyviai jautriai reaguoja į situacijas, susijusias su įtrauktimi, o teorinės studijos, nors ir svarbios tame tapsmo procese, jų pasakojimuose užima daug mažiau vietos, taigi veikliausiai joms suteikiama mažiau reikšmės. Ši metatema labai plati, tad ją aprašant buvo išskirtos tam tikros potemės, pagal kurias duomenys bus toliau analizuojami ir interpretuojami.

6 lentelė. Metatemos *Tapsmo mokytoju pasaulis* potemės

Metatema	Tyrimo dalyvio pseudonimas											
	Potemės	Rūta	Asta	Erika	Giedrė	Vida	Emilija	Diana	Rasa	Jurga	Kristina	Greta
Tapsmo mokytoju pasaulis: „pasimatuoji ir matai tą profesiją“	Tapsmo erdvė, vieta ir laikas – praktinė patirtis: „patys vaikai tikrai parodė... nu tikrai, kad man čia yra vieta“	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Tapsmas mokytoju kaip santykio fenomenas: ryšio su vaikais patyrimas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Įtraukties aspektas	x		x	x	x			x	x		x
	Teorinės studijos: „profesija tavo galvoje“	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

3.2.1. Tyrimo dalyvių patirtys

Tapsmo erdvė, vieta ir laikas – praktinė patirtis: „patys vaikai tikrai parodė... nu tikrai, kad man čia yra vieta“

Buvimas ugdymo įstaigoje, pedagogo darbo matymas iš arti, galimybė megzti ryšį su vaikais, o ypač galimybė išbandyti tam tikrus pedagogo darbo elementus yra labai reikšmingi visiems tyrimo dalyviams. Tie motyvai pasikartoja visuose tyrimo dalyvių interviu. Praktika ir darbinė patirtis, kurios turi dažnas tyrimo dalyvis, yra tas laikas, kai galima atsitraukti nuo teorinių dalykų studijavimo, studijų rašto darbų rengimo ir pamąstyti apie savo pasirinkimą, profesinę ateitį. Jausmą, ar pasirinkta tinkamai, galima patirti ir rengiant užduotis, ieškant medžiagos, svarstant, kaip sudominti vaikus darželio grupėje ar mokinius klasėje, apgalvojant praktikos ar darbo metu patirtus dalykus, malonius ir nelabai mielus įvykius ugdymo įstaigose.

Net tada, kai praktika ar darbinė patirtis *nebuvo teigiama* (pavyzdžiui, tai itin ryšku Emilijos ir Vidos interviu), tyrimo dalyviai gebėdavo įžvelgti tos patirties teigiamą pusę. Pavyzdžiui, Emilija pirmosios savo praktikos metu jautėsi „nematoma“, kaip koks „vaiduoklis“, nes praktikos mentorė jos tarsi nepastebėdavo, nesiekė su ja jokio ryšio, nesistengė įtraukti į grupės gyvenimą, jos nepristatė vaikams, nesidalijo dokumentais, reikalingais praktikos užduotims atlikti. Dėl šios neigiamos patirties Emilija buvo net suabejojusi savo profesiniu pasirinkimu, tačiau net tokiais pirmosios praktinės patirties momentais ji pati save ramino, kad gal kitoje praktikoje bus aiškiau, kur ji „papuolė“ (turimos galvoje pedagogikos studijos), ir net ir tada, pirmosios praktikos metu, ji teigė pajutusi, kad yra ten, kur turi būti:

Per praktiką supratau, kad su vaikais tikrai gali būti linksma ir yra labai įdomu, nepaisant to, kad ir kokia ta mano praktikos situacija buvo (471–473 eil.).

Pasirinkimo būti mokytoja tinkamumą Emilijai sutvirtino dvi vėlesnės praktikos, kurios buvo kokybiškai kitokios – kupinos smagaus, teigiamo patyrimo. Panašių dalykų ji tikisi ir iš kitų praktikų:

Per tuos du metus, aš manau, kad iš praktikų labai daug pasisėmsiu (272 eil.); Aš manau, kad mane toliau, mano tą motoriuką ir toliau kurs vien tos praktikos (478–479 eil.).

Vida, atlikdama vieną iš praktikų, taip pat susidūrė su nemalonia patirtimi, nes jau pačioje praktikos pradžioje mentorė ją sukritikavo dėl profesinio pasirinkimo ir pademonstravo savo neigiamą požiūrį į mokytojo darbą, pavadindama jį „baisiausiu pasaulyje“, tačiau dar labiau Vidą pribloškė mentorės atsisakymas ją toliau priimti įstaigoje po jos sėkmingai vestos

pamokos, teigiant, kad ji jau nieko naujo neišmokys, tad nėra ko ir lankytis, galima tiesiog praktikuotis namuose:

Aš tiesiogine ta žodžio prasme buvau apšalus, nes aš ateinu ir aš noriu išmokyti, aš noriu stebėti, aš noriu matyti, noriu pasitarti. Galų gale metodininkė, tai aš dar labiau, atrodo, turėčiau daugiau gauti kažkokių tų ir žinių, ir ir ir patarimų iš jos pačios asmeninės patirties, bet visiškai apskritas nulis. Tai man man viduje iš tiesų buvo toks didelis apmaudas ir beviltiškumas, nes aš pradėjau galvoju: ką tada aš čia darau? Aišku, nebuvo mintis, kad čia mest mokslus ar kažkas tokio, bet pati praktika buvo labai beviltiška (414–420 eil.).

Vidai, kaip ir Emilijai, praktikoje neigiamos patirties atsvara buvo vaikai, kurie sakė, kad jos vesta pamoka „buvo pati nuostabiausia pamoka, kurią turėjom“ (401–402 eil.). Nors ne viskas buvo sklandu ir kitose praktikose, dalis jų tyrimo dalyvės buvo vertinamos kaip labai vykusios ir tapo svarbiausia jos pasakojimo dalimi.

Apie praktiką, kaip ypatingą, daugybę teigiamų jausmų, tokių kaip džiaugsmas, laimė, keliančią patirtį, kuri **motyvuoja** studijuoti toliau, kalbėjo ne vienas tyrimo dalyvis. Akivaizdu, kad be praktikų pedagogikos studijos jiems būtų praradusios didžiąją dalį savo vertės ir daug mažiau paveikusios jų profesinio identiteto raidą.

Tyrimo dalyviai kalba ir apie tai, kad praktika yra tas momentas, kai **teorija** įgyja prasmę arba išryškina tai, ko joje trūksta, neretai praktika supriešinama su teorine studijų dalimi, „nes viena yra tiesiog skaityti, daryti, rašyti darbus, o kita yra tiesiog tai praktiškai panaudoti su vaikais“ (Asta, 26–27 eil.). Dar viena tai patvirtinanti citata:

Vis tiek universitete yra teorija, o kai tu ateini ir reikia pritaikyti praktiškai... aa dažniausiai teorija su praktika nu prasilenkia taip (Erika, 66–67 eil.).

Praktikos vieta yra ta **tikroji vieta**, kur tampama mokytoju. Tai labai vaizdžiai paaiškina Rasa, sakydama, kad teorinėse studijose ji patiria, kad „matuojasi“ tapimą mokytoja „savo galvoje“, girdėdama paskaitas, įvairią informaciją, tačiau to tikrai neužtenka, nes neužtenka mąstyti, kaip tai pritaikoma praktiškai, ir teigia, kad per praktikas jau „tikrai spėji pajusti tą ritmą <...> su visom to darbo pusėm, <...>, jau tikrai **pasimatuoji ir matai tą profesiją** <...> ne tik iš studijų pusės“ (41–44 eil.), „nėra tik tas, kada tu... nu matai tą profesiją tik savo galvoje. Tai jau yra tai, kad tu ją patiri“ (53–54 eil.).

Praktinė, darbinė patirtis tyrimo dalyvius motyvuoja studijuoti, stengtis kuo daugiau išmokyti teorinių studijų ir praktikų metu, tarsi paspartina jų, kaip mokytojų, raidą:

Per praktiką tu labai daug ką pamatai, ir tada gali, aš nors bent taip šiai dienai svarstau, kad pamatai kažką va tokio, kažkokią tai situaciją ar esantį svarbų reikalą, tai tada ir dar gvildeni teoriškai tas žinias, į ką galiu atkreipti dėmesį (Vida, 312–315 eil.).

Kartais jau pirmųjų praktikų metu tyrimo dalyviai patiria jiems nepriimtina švietimo realybę, požiūrį, su kuriuo jie tarsi bando kovoti. Pavyzdžiui, Greta skiria daug dėmesio specialiųjų poreikių turinčiam vaikui, kurį mato patiriantį diskriminaciją, stengiasi užsiimti su vaikais patyriminėmis veiklomis, o „ne tik piešti ar rašyti, ten žiūrėti filmukus, kaip dažnai bando mokytojas pasislėpti po tuo“, Erika neatstumia ją apkabinti atbėgusių vaikų, nors puikiai žino, kad mentorei tai nepriimtina, Vida veda savo pirmąją pamoką taip, kaip vaikai niekad nėra patyrę – būdama su jais kartu, o ne vien pasakydama, ką jie turi daryti, nepaisant mentorės nepagarbaus požiūrio į ją pačią bei mokytojo profesiją, Giedrė stengiasi būti pozityvi ir spręsti problemas ramiai, be pykčių, kuo daugiau būti su vaikais laike, žaisti, Rasa siekia būti vaikams drauge, bendrauti pagarbiai ir atsisako pasiūlymo tiesiog „ant jų rėkti“.

Neretai praktika, pirmoji darbinė patirtis yra tas lūžio momentas, atspirties taškas, kai tyrimo dalyviai supranta, kad jie bus mokytojais, ir išgyvena pašaukimo patvirtinimo ar atradimo momentą:

Pirmos praktikos metu darželyje <...> supratau, kad turbūt tai ir yra mano vieta, kur norėčiau likti (Asta, 251–260 eil.).

Ir dabar prisiminus gal ir ta praktika davė tą žingsnį į priekį, kad nu mano vieta čia (Erika, 112–113 eil.); Pabandymas vasarą dirbti <...> buvo geriausias sprendimas ir va tas jausmas, kad čia mano kelias ir aš noriu toliau eiti... (Erika, 194–195 eil.).

Ir tada, kai kai prasidėjo praktika, nu ta praktika, kur stebimoji jau buvo ten tam pačiam darželiui, kur jau ilgiau laiko buvau. <...> Nežinau, labai daug galvojau ir galbūt pasikeitė kažkas mano galvoje, kad turiu, aš galiu, aš jau įstojau, viskas, aš pasieksiu to, aš būsiu gera mokytoja. Ir galbūt tas paskatinimas, nes kai aš buvau praktikoj, labai įsiminė tos... mano... nežinau, kaip pavadinti, auklėtoja mokytoja ten, kur buvo, tai jinai pasakė... Apsikabino mane ir sako: tu būsi nuostabi mokytoja. Nu tai vat labai įstrigo mano galvoj. Ir dabar jau galvoju, kad negali būti kitaip. Nebūsiu jau nei psichologė, niekas, jau viskas [juokiasi] (Jurga, 135–143 eil.).

Jurgos pasakojimas yra ir puikus pavyzdys, kaip praktikos metu mezgasi profesinį identitetą stiprinantys profesiniai **ryšiai**, kartais bendravimas su praktikos mentoriais nenutrūksta ir po praktikos valandų ir jai pasibaigus, taip pat susiduriama su tokiais darbo mokytoju aspektais, kaip

bendravimas su tėvais, įstaigų administracija, įstaigos kultūra ir kt. Tyrimo dalyvius visi tie veiksniai labai stipriai veikia.

Per praktiką pajutus mokytojo atsakomybę, patyrus sėkmių neretai reflektuojamas profesinis pasirinkimas ir randama profesijos privalumų:

Va tuo tas darbas ir įdomus. Kad ten tu nesėdi kokiame tai ofise užsidaręs ir ten visą dieną ten tas 8 ar 9 valandas savo darbo va prie kompiuterio. Ir kažką ten, kaip kokia buhalterė apskaičiuoja, apskaičiavimus darai, dar kažką. Čia visko patiri. Ir pati prasijudini, ir smagu, ir vaikystę prisimeni, ir pati pažaišt gali. Vaikai žaidžia, aš tai aš tai negalėčiau... ten kitos auklėtojos stovi ir žiūri. Aš tai einu į smėlio dėžę [juokiasi] kartu. Sakau, duokit padėsiu, žiūrėkit, kaip čia reikia daryt, OOO [imituoja vaikų nuostabą], aš irgi dabar eisiu taip daryti [juokiasi]. Kartu su vaikais, su kreidelėmis papaisai, dar kažkas. Su berniukais su mašinėlėmis pavažinėju, pavežioji juos ten, jeigu tos didelės mašinėlės, kur vaikas gali įsėst, pastumdai [juokiasi]. Smagu. (Giedrė, 378–387 eil.).

Buvimas „ten, kur turi būti“, „savo vietoje“, „ėjimas savo keliu“ gali būti toks stiprus patyrimas, kad tyrimo dalyviai nenori eiti namo po praktikos ar po darbo arba džiaugiasi, kad netrukus vėl reikės grįžti:

Pradžioje išvis buvo taip, kad aš, kai pradėjau dirbti, na, aš net nenorėjau išeiti iš darbo (Greta, 166–167 eil.).

Pareidavau namo ir atsiguliu ant sofos ir toks būna... tikrai jaučiu džiaugsmą, kad pasirinkau. Taip džiaugiuos, kad rytoj vėl eisiu į darbą. Nors mane kankina mintis, kad keltis penktą ryto, bet aš džiaugiuos, kad aš rytoj vėl einu į darbą ir vėl bendrausim ir vėl džiaugsimės (Diana, 210–212 eil.).

Kartais praktika yra ir tas laikas, kai tu geriau pamatai savo, kaip būsimo mokytojo, silpnąsias vietas, kurios neretai taip pat gali padėti geriau suvokti savo tobulėjimo kryptį ar mokytojo darbo ypatumus. Praktinė patirtis įsivaizdavimą, kas yra mokytojo darbas, įkūnija realybėje, kuri kartais pasirodo ne tokia, kokią tu anksčiau įsivaizdavai:

Antrame semestre mes... mes patys buvome pedagogai, em... susidūrėm su su tais sunkumais, manau, su kuriais susiduria kiekvienas mokytojas. Ta prasme, kaip pasiruošti tai visai pamokai ir ir su tuo tikru darbu su vaikais (Kristina, 10–13 eil.).

Praktikos metu Kristina atrado, ką reiškia „tikras darbas“ su vaikais, nes mokiniai, kuriems ji vedė pamokas, ne visai suprato, ką ji aiškina pamokoje. Ji susimąstė, kad vaikams paaiškinti tai, ką tu pats puikiai supranti, nėra toks jau paprastas dalykas, kaip ji galvojusi, kad tam reikia pasiruošti. Pamatę ir patyrę mokytojo darbą, tyrimo dalyviai geriau suvokia, kaip keičiasi požiūris į profesiją:

Praktika man labai daug ką davė, tą... ne tik kad kai kai tu dar nesi toj sritį, tu įsivaizduoji visai kitaip, nes aš visą ilgą laiką galvodavau, kad darželio auklėtojai nu nėra super sunku dirbt [šypsosi], kol pati neatėjau į tą sferą, nepamačiau ir viskas apsisuko [rimtai] (Vida, 13–16 eil.).

Kai praktinė patirtis sėkminga, jausmas, kad esi „savo vietoje“, itin sustiprėja:

Ir dabar prisiminus gal ir ta praktika davė tą žingsnį į priekį, kad nu mano vieta čia, nes aa paskutinę dieną taip susiklostė, kad auklėtoja turėjo kažkur išvykti ir manęs paprašė tiesiog kaip nu ją ir pavaduoti. Ir susirašiau planą, ką mes veiksime, kas po ko eina, vaikų buvo apie 20. Man dar tokio dalyko išvis neteko kaip čia dabar, kad tavęs klausytų! Kad nes vis tiek jų 20, o tu esi vienas. Bet iš tikrųjų viskas, kaip šiandien atsimenu, labai labai sklandžiai ėjosi. Ir nors man sakė, kad niekada nebūna viskas pagal planą, man buvo atvirkščiai. Man buvo viskas į planą, kaip aš susirašiau, kaip aš norėjau, taip viskas ir įvyko (Erika, 112–119 eil.).

Tapsmas mokytoju kaip santykio fenomenas: ryšio su vaikais patyrimas

Svarbus tyrimo dalyvių išgyventos tapsmo mokytoju patirties aspektas, kuris ryškus visų tyrimo dalyvių pasakojimuose, yra tikro, gyvo **ryšio su vaiku** per praktiką ar pirmųjų darbinių patirčių metu **užmezgimas**. Daugelyje interviu išryškėja emocinio, jausminio ryšio su vaiku reikšmė: gebėjimas susikalbėti, susidraugauti su vaiku, jį suprasti, paguosti, būti žaidimų draugu, autoritetu ir kt. Per šį ryšį išgyvenama pasirinkimo būti mokytoju prasmė, jis tampa jėgų, energijos šaltiniu, jis įkūnijamas (*embodied*).

Suprasti, kaip vaikas jaučiasi, kas dedasi jo viduje, apie ką jis galvoja, kokia jo nuotaika, išklausti vaiką, padėti išspręsti konfliktus su kitais vaikais labai svarbu ne vienam tyrimo dalyviui. Jie neretai bando pasakyti, kad to, ką jie stengiasi duoti vaikams, trūko jiems patiems, kai jie buvo vaikai ar mokiniai. Jie supranta, kaip tai svarbu ir kaip reikia to ryšio siekti, nors kartais jie to pasigenda savo įstaigoje arba to ryšio nesama tiek, kiek, jų įsivaizdavimu, turėtų būti. Vidos interviu ištrauka puikiai reprezentuoja ir kai kurių kitų tyrimo dalyvių mintis:

Aš visada stengiuos su jais bendrauti akių lygyje, ne iš aukšto į žemą, gerai juos išklausti. Bendraudama, jeigu vat yra tų pykčių su vaikais, nu vat susipyksta jie kartu, nepalikt, kad tas vienas vaikas verktų įsižeidęs ar dar kažko, eiti spręsti tą konfliktą. Nes aš atsimenu pati, kaip būdavo, kad ir tam pačiam darželyje žaislą atima, aš jau pradėdu verkt. Nu tai ir ką, auklėtoja: eik tu paverk, o tas vaikas pasiima tą

žaislą. Tai aš vat stengiuos iš savo prisiminimų kažką tokio lipdyt ir, ir suprantu gal iš dalies, kaip tas vaikas jaučiasi dabar, kai jie susikivirčio ir bandyt spręst, klaust, kodėl tu taip padarei? Ko tau reikia? Ar kažkas va tokio panašaus, kur išsiaiškinom. Aišku, visada būna taip, kad ir nepavyksta susikalbėti, bet taip ir mokausi. Bendrauti, kalbėti, įsiklausyti, ką jie nori pasakyti. Kad net ir piešinius kaip vat per darbelius darom, jeigu su kokia spalvom, pieštukais, flomasteriais, dažais, atkreipiu dėmesį, kokias spalvas naudoja: ar šiltas, ar šaltas. Paklausiu, kokia šiandien tavo nuotaika, kaip tu jautiesi, gal kažkas atsitiko? Nors man gal asmeniškai ir aišku, kad tas vaikas medį piešė, bet visada klausiu, ką tu pieši, ką jis reiškia tau? Kad užmegztą tą kontaktą, kad daugiau suprast, kas jo viduj dedas. Nes, mano manymu, dažnai apleidžiam ypač vat darželiuose, labai greitai bėgam kažką daryt, nu aš, pavyzdžiui, savo įstaigoj, kur dabar esu, tą matau. Aišku, aš suprantu, kad reikia tą programą eit ir viską, bet dažnai pasigendu to klausimo „Kaip tu jautiesi? Ar tau viskas gerai?“ Kaip į darželį ateina ar supykę, ar suirzę, nu tai dažnai ir numoja ranka - ai, čia gal neišsimiegojo. Bet nepaklausia, kokia nuotaika tau buvo, kaip sekės keliaut į darželį, ir panašiai. Ir aš kažkaip vat ties tom emocijom labai linkus atsižvelgt į vaiką, nes tada suprast, stengiuos, kad suprast, kas kas pas jį vyrauja šiandien viduj (268–289 eil.).

Vida apgailestauja, kad tiek tada, kai ji pati dar buvo vaikas, tiek dabar, nėra siekiama ryšio su vaiku, nesidomima jo savijauta, problemomis, svarbiau už ryšį su vaiku tampa programa. Tiek Vida, tiek kiti tyrimo dalyviai į ugdymo įstaigą neateina tiesiog atlikti praktikos, dirbti darbo, įvykdyti programos, visų pirma, jie ateina kurti šilto emocinio ryšio, kuriame suaugusiajam tenka atsakomybė priartėti prie vaiko:

Tai galvoju, kad man pirmiausia yra tai, kad tas darbas su vaikais tai yra pirmiausia, nežinau, kaip įvardinti, bet įsi... net ne įsijautimas, bet buvimas kartu su jais. Ne visai iš jų pozicijos, bet tarsi prisigretinant prie jų ir būnant kaip, nežinau, vyresniu draugu, turinčiu daugiau patirties. Bet tai ne... Nebėra tas santykis, kad aš tarsi suaugęs, o tu vaikas. Nežinau, dažnai, kaip ir darželiuose, nu kartais tenka pamatyt, kaip tarsi iš vaikų nori padaryti tokius suaugusius, o jie nėra suaugę. Tai atrodo, kad aš tiesiog puikiai suprantu arba bent jau stengiuosi suprasti juos, jų amžių, stebiu jų gyvenimą, analizuoju juos, domiuosi ta jų vaikyste. Ir norisi draugiškai per patirtį parodyti ir išmokint juos tam tikrų dalykų (Rasa, 218–226 eil.).

Kai mokytojui pavyksta tą ryšį užmegzti, vaikas ima mokytoju pasitikėti. Apie tokį pasitikėjimą kalba ne vienas tyrimo dalyvis. Antai iš Rūtos interviu matyti, kad sukūrus pasitikėjimu grįstą ryšį vaikas gali patikėti mokytojui net savo šeimos paslaptis, kurios gali būti svarbios, siekiant

apsaugoti vaiką nuo nepriežiūros ar siekiant geriau pažinti jo socialinę aplinką ir užtikrinti jo poreikius, vaikas gali netgi prisipažinti melavęs, nors šeimoje nėra puoselėjama nuoširdumo vertybė:

Ir vat ta mergaitė paskui kadangi, nu tas mokytojas <...> su vaikais labai taip bendrauja <...> tai... Vat vienąsyk ta mergaitė sako: „Žinokit, mokytojau, aš jum... pamelavau, nes iš tikrųjų tai, žodžiu, mama neužstatė žadintuvo ir todėl aš nu neatėjau“. Ir vat kad ta mergaitė pasako tiesą, kad sako – vakar mama, sako, daug gėrė, todėl, žodžiu, neatvažiauvau, kad sakė, kad mokytojui pasakysim, kad... žodžiu, kad pasako visą tiesą, išneša, kaip pasakyt, iš namų, tai vat ... vat aš manau todėl toki ryšį su vaiku sukurti nu yra svarbu, nu nes tada ir vaikas tavim pasitiki... (Rūta, 171–179 eil.).

Svarbu paminėti, kad tas ryšys nėra vienkryptis, kai tik duodama, nes iš to ryšio galima ir gauti energijos, pozityvumo, nuoširdumo, tikrumo, gebėjimo nenusiminti dėl nesėkmių, džiaugsmo dėl paprastų dalykų, paprastumo, pakantumo, apkabinimų, meilės. Dažno tyrimo dalyvio pasakojimuose (pavyzdžiui, Dianos, Gretos, Rūtos) vaikai sako „Aš tave myliu“:

Jie manęs nepažįsta, aš jų nepažįstu, bet kažkaip labai gražiai susibendravom. Man jau pirmom dienom vienas berniukas sakė: myliu, nenoriu, kad tu išeitum [juokiasi]. Tai taip nu labai neįprasta buvo (Greta, 48–50 eil.).

Kartais palankumas parodomas kitais vaikiškais būdais – piešiniais, lipdukais, žaidimu, kalbinimu, apkabinimu, dėmesiu, kai įvairiose situacijose (prašydami pagalbos, kviesdami žaisti, ieškodami paguodos) vaikai renkasi studentą, o ne kitą pedagogą:

Tikrai ne kiekvienas vaikas nepažįstamą žmogų ateis apsikabins ir čia sakys, kad „aš nenoriu, kad tu rytoj nedarbėtum, aš nenoriu, kad auklėtoja ateitų, aš noriu, kad turi rytoj ateitum (Giedrė, 97–99 eil.).

Tos vaikų dovanos ir dėmesys tyrimo dalyviams yra ypač svarbūs: *Prasideda tas toks džiaugsmas iš tikrųjų, kad va jau padariau kažkokį įspūdį, jeigu jau mane į paveikslukus deda (Diana, 265–266 eil.).*

Dėmesio vertas Jurgos atvejis – pradėjusi studijuoti, ji jaučia labai didelę baimę, ar jai pavyks, ar ji tikrai gerai pasirinko profesiją, grįžusi namo ji stengiasi tą baimę įveikti žiūrėdama vaizdo įrašus, kuriuose mokiniai rodo dėmesį mokytojai:

Kol kol pati nebuvo...aa... Tas mane gąsdino iki tol, kol pati ne, nedalyvavau toj praktikoje, kol pati nebuvo kokiam darželyje, tarkim, kaip dabar buvau darželiuose. Kol nebuvo pati grupėje ilgesnį laiką. Nes kai mum pristatinėjo, nu tai visą laiką nieko pozityvesnio negalėjau įžvelgti, nebuvo to, kad vaikai čia piešinukus kokius duoda ar kažką.

Tai, žinokit, jau pati vakarais atsisėdus žiūrėdavau, kaip mokytojams ten video visokius, kaip duoda ten piešinukus ten, „mokytoja, jūs, pati gražiausia, pati fainiausia. Tai vat (47–53 eil.).

Taigi nors pati dar nebuvo patyrusi to, apie ką kalba kiti tyrimo dalyviai, ji mėgino įsivaizduoti, kas bus, remdamasi kitų pavyzdžiais, ir tai jai padėjo susidoroti su nerimą keliančiais jausmais studijų pradžioje. Vėliau interviu Jurga sako, kad „aš visą laiką remiuosi tuo, kad bus ten apsikabinimai, meilė... Dabar net nueinu į praktiką. Jau ten mane pabučiuoja, viską daro [juokiasi], labai smagu, iš tikrųjų“ (284–286 eil.).

Taigi tas ryšys su vaikais yra ne tik emocinis, bet labai kūniškas, nes vaikai siekia paliesti, apkabinti, nori pinti plaukus, duoti ranką, dovanoja įvairių dovanų. Dalies tyrimo dalyvių interviu šie aspektai labai svarbūs. Pavyzdžiui, Rūtai labai patinka mažiausi vaikai, ją traukia juos „pačiupinėti“, kalbėdama apie pirmąsias patirtis ji teigia, kad jai buvę iš pradžių „baisu prie tų vaikų liestis“, vėliau svarsto, kodėl norėtų labiau dirbti darželyje nei mokykloje: „Nu nežinau, sakau, man visuomet labiau patiko tokie mažesni vaikai, kur gali dar labiau [šypsosi] pačiūčiuot“ (107–108 eil.). Kalbėdama apie praktikas, darbinę patirtį, netgi studijų užduotis, atliekamas su „gyvais“ vaikais, Erika atskleidžia, kad per šią patirtį – ryšį su vaikais – ji „pasikrauna vidinę bateriją“, kai jaučiasi pavargusi po paskaitų ar nuo konspektavimo. Tai ji pakartoja net keletą kartų, o jau interviu pabaigoje, kalbėdama apie savo pašaukimą, Erika akcentuoja ją šilumos ir energijos pripildantį ryšį su vaikais, kaip naują patyrimą studijų metu. Vaiko užkalbinimas, klausimas, sukelia jai šypseną, šilumos bangą, ji kūnu jaučia tą ypatingą poveikį vien pažvelgusi į vaiką gatvėje („tokie, atrodo, net šiurpuliukai pereina“ (402 eil.), nors anksčiau, iki studijų, to nebuvo patyrusi, priešingai nei, pavyzdžiui, Rūta, kuri dirbo aukle, ar Giedrė, tapusi teta. Labai svarbu, ką tyrimo dalyviai iš vaikų girdi, todėl vaikų ištartas kreipinys „auklėtoja“ ar „mokytoja“ nuskamba kaip itin svarbus pripažinimas, ženklas, kad jie eina teisingu keliu:

Jau nebebūna, kad kreipiasi vardu, po visų užsiėmimų, veiklų jie iš tikrųjų jau prieina ir sako: „auklėtoja, ar galit man padėt tą?“ Tai vat čia ir leidžia pasijust, kad iš tikrųjų. O šiaip studijuojant gan sunkiai pasijaučia (Diana, 35–37 eil.).

Prieraišumas būna toks stiprus, kad būsimi mokytojai apgailestauja, kad jau baigiasi praktika, ir užsuka pas vaikus ir jai pasibaigus arba siekia ir kitas praktikas atlikti toje pačioje įstaigoje, kurioje tas ryšys užsimezgė – jiems sunku įsivaizduoti, kad kiti vaikai patiks taip pat, kaip patiko šie. Įdomu tai, kad eidami į praktiką ar dirbti, tyrimo dalyviai kartais sako tiesiog „einantys pas vaikus“ („Ir taip įsivažiavau, ir dabar atlieku vėl tą praktiką toj pačioj grupėj, kur ir dirbau, tai vis negaliu atsidžiaugt, vis tik greičiau į darželį noris

išvažiuot pas vaikus“, Vida, 64–65 eil.), o praktikos pabaiga tampa emociniu išgyvenimu – tarsi atsisveikinama su artimais draugais, šeima, tarsi praktikos, darbo sėkmė matuojama tuo, kaip būsimus mokytojus priima vaikai. Pavyzdžiui, Diana sako, kad praktika buvo „pavykus“, „nes atsisveikinant liejom ašaras ne tik aš, bet ir vaikai“ (67 eil.).

Tačiau ryšio su vaikais užmezgimas kai kuriems tyrimo dalyviams nėra vien tik džiaugsmingų emocijų šaltinis, kartais (Dianos, Emilijos, Giedrės, Erikos, Kristinos atvejai) patys pirmieji susidūrimai su vaikais tampa iššūkiu, keliančiu nemažai streso, nes jie dar nežino, kaip juos priims vaikai, ar pavyks juos sudominti, sudrausminti, su jais susidraugauti:

Tu sėdi ir net nežinai, ką ten daryti. Ir toks kaip ir jaudulys prie tų vaikų, atrodo, jų tiek daug, jie į tave taip žiūri įdomiai: tu, kas tu tokia esi? Iš kur čia atėjai? (Giedrė, 121–123 eil.).

Ir jie varto akis – ir kur, ko čia dar ta nauja auklėtoja, kam mums dar viena? (Diana, 263–264 eil.).

Ir koks apima džiaugsmas, kai pavyksta:

Tai jau kai man pradėjo dalinti lipdukus, jau supratau, kad mane priima kaip draugę, nes jau lipdukas pas juos reiškia tikrai labai daug. Tai kai man atnešė pirmą lipduką, aš galvojau apsiverksiu iš laimės, kaip man buvo smagu. Tai va kadangi čia bus atsisveikinimas, aš nusipirkau lipdukų, kad kiekvienam galėčiau duoti (Diana, 267–271 eil.).

Kadangi vaikai, su kuriais susiduria tyrimo dalyviai, paprastai yra nuoširdūs ir palankiai juos priimantys, tai nuramina ir motyvuoja stengtis toliau:

Aš galbūt labiau jaudinuosi, kaip vaikai į mane reaguos, negu tiesiog galėčiau, ai ramiai ir viskas. Tai sakau po pirmos dienos supratau, kad vaikai klausosi, nesvarbu, ką pasakyčiau, ar ten suklyscčiau, žodį sakydama pasitaisyčiau, vaikams nėra tas svarbu, vaikams svarbu apskritai, apie ką aš šneku, ar ten sudominu juos, tai manau, kad patys vaikai ir sukelia jaudulį ir iš kitos pusės labai nuramina kažkaip ir užmotyvuoja (Emilija, 339–344 eil.).

Tyrimo dalyvių patirtis tarsi paneigia jiems žinomus neigiamus mitus apie darbą su vaikais:

Iš tikrųjų tas buvimas mokytoju nėra toks baisus, kaip atrodo, nes gal kai buvau mažytė, gąsdindavo, kad su vaikais sunku. Ir dabar iš tikrųjų daug kas gąsdina, kokie šiuolaikiniai vaikai, kaip su jais sunku, kokie jie iš tikrųjų išdykę, neklausantys, jiems viskas leidžiama, jie nežino ribų, bet nėra taip blogai, kaip visi yra nusiteikę, kad kaip sunku kaip blogai. Ir kalbėjau su savo pradinių klasių mokytoja, pas kurią atlikau praktiką. Ne vaikai yra problema (Diana, 315–320 eil.).

Tyrimo dalyviams neretai kyla klausimas, kaip būti, ką veikti su vaikais, kad pavyktų palaikyti autoritetą, drausmę, reikalingus ugdymuisi ir saugumui užtikrinti, ir sykiu pasiekti, kad vaikai tavimi kaip mokytoju pasitikėtų, ir to ryšio, grindžiamo pasitikėjimu ir draugyste, neprarasti:

Nežinau iš tikrųjų, kokia esu, o manau, kad esu draugiška, pirmiausiai, ir norinti suprasti vaikus. Tokia, kuri stengiasi niekada nepamiršti, kad jie yra vaikai, ir nereikalauti, ir tikrai nereikalauju iš vaikų būti suaugusiais, nes iš tikrųjų toj pačioj darželio rutinoje yra... vis tiek yra taisyklių, yra dalykų, kurių tarsi užduotėlių, tų žingsnelių, kuriuos vaikai turi pasiekti. Bet aš vis tiek stengiuosi į tai pagrinde nesikoncentruoti, stengiuosi, kad vaikams pirmiausia būtų emociškai gera, ir tiek. O kokia norėčiau būti, tai žinau, kad norėčiau vis tiek labiau išmanyti šitą sritį, norėčiau labiau išmanyti galbūt, kaip kurti taisykles. Žinau, kad tikrai nelabai išmanau, nes vis tiek darželyje yra tokių dalykų, kaip netinkamas elgesys. Tai žinau, kad norėčiau daugiau žinoti apie netinkamo elgesio korekciją. Kaip labiau gal ir palaikyt kitais kartais tą ne tai, kad autoritetą, bet vat kurti labiau taisykles, tai šiek tiek šiek tiek norėčiau ir tame daugiau, aišku, išmokti (Rasa, 237–247 eil.).

Ši Rasos interviu citata taip pat parodo, kad ryšys su vaikais, be kitų aukščiau paminėtų dalykų, svarbus ne tik praktikos metu. Matydami ateityje save kaip mokytojus, tyrimo dalyviai mėgina įsivaizduoti, kokį ryšį su savo ugdytiniais jie norėtų turėti. Ši Rasos citata taip pat patvirtina minėtą tyrimo dalyvių nuostatą, kad mokytojo prioritetai yra ne jo organizuojama ugdymosi veikla ir lūkesčiai dėl vaikų pasiekimų, o emocinė gerovė, kuriama tiek per gebėjimą suvaldyti netinkamą elgesį, tiek ir per gebėjimą suprasti kiekvieną vaiką, išlikti jo atžvilgiu draugiškam. Tai patvirtina ir Kristina, kuri vienintelė iš visų tyrimo dalyvių yra būsima dalyko mokytoja, tačiau, jaučiu, gal dar nėra tvirtai apsisprendusi dėl mokytojo profesijos, nors pačios studijos, kai dalykas siejasi su pedagogika, jai atrodo labai naudingos:

Iš tikrųjų visada labai patinka padėti žmonėms, <...> išjausti <...> kitų žmonių emocijas, prieiti prie jų, turėti tą kažkokį stiprų ryšį, <...> ir būtent kai dirbi tokį darbą su su vaikais, tai tu su... realiai nu su visomis šitomis emocijomis ir ir susiduri (111–116 eil.).

Pedagoginės veiklos, bendravimo su pačiais mažiausiais vaikais patirtis yra gana skirtinga. Daliai tyrimo dalyvių ji pilna tarsi tam tikro sakralumo, reikalaujančio ypatingų gebėjimų megzti ryšį su dar nekalbančiais vaikais ir jais tinkamai pasirūpinti (Giedrė, Greta, Rūta). Pavyzdžiui, Greta tą patirtį prilygina beveik buvimui jų mama („bet ne vienam vaikui, o va ten penkiolikai [juokiasi] ir kartais daugiau“ (70–71 eil.), o jų priėmimas, prisileidimas jai „paglosto širdelę“. Kitiems (pavyzdžiui, Erikai, Emilijai,

Dianai) tai atrodo kol kas neįveikiamas uždavinys: „galvojau, kad aš pati ten verksiu su jais, nes mamytė išeina, jie verkia ir manęs neklauso“ (Diana, 283-284 eil.).

Įtraukties aspektas

Nemažai tyrimo dalyvių atkreipė dėmesį į ypatingus vaikus, kuriems reikia įtraukiojo ugdymo. Dalis jų (Giedrė, Jurga, Greta, Erika, Rūta, Vida, Rasa) netgi paminėjo Švietimo įstatymo pakeitimus, pagal kuriuos numatyta įtraukųjį ugdymą visose Lietuvos mokyklose ir darželiuose pradėti diegti nuo 2024 m., kitų pasakojimuose užsimenama apie darbą su specialiųjų poreikių turinčiais vaikais kaip tam tikrą svarbų praktikos momentą. Akivaizdu, kad apie įtrauktį nemažai kalbama ir teorinėse studijose, tačiau tyrimo dalyviai neretai turi ir įvairios veiklos su tokiais vaikais patirties, kuri jiems reikšminga, tad jų nuomonės apie įtraukųjį ugdymą ir jo santykį su pasirinkta profesija yra vertos aptarti plačiau.

Kai kuriuose tyrimo dalyvių interviu kalbama apie požiūrį į įtrauktį, kuris vyrauja jų profesinėje aplinkoje. Tyrimo dalyvių pastebėjimu, neretai esama nerimo, baimės, nekompetencijos ir (ar) aplaidaus požiūrio į darbą su ypatingais vaikais, kartais tai patiriama dar studijų metu, net nesusidūrus praktiškai. Itin ryškus Jurgos, kuriai jau pačioje studijų pradžioje kilo nuogastavimų dėl įtraukties, pavyzdys. Daugiausia nerimo jai sukėlė ne faktas, kad vaikų, kurių poreikiai kitokie, esama, nes ji jokių neigiamų nuostatų tokių vaikų atžvilgiu neturėjusi, o aplinkos veiksniai – dėstytojai, kurie tarsi sutirština spalvas, hiperbolizuoja, ir įstaigų, kuriose ji atliko praktiką, personalas:

Mes turėjom <...> paskaitą, ir ten yra visiškai apie neįgalius vaikus, kažkokiom ligom paliestus vaikus ir, iš tikrųjų, kai pasakoja, kas ten vyksta, kai tenais būna nu tas integravimas nu dabar tų vaikų į tas paprastas mokyklas ir, <...> ėjom tiesiog stebėti darželius, trumpai ten pasibūdavam, ir mums visą laiką tenai jis pasakodavo, tik ne... nu ta prasme, tik apie neįgalius vaikus. <...> kaip ten susitvarkyti, kaip ir viską taip, kaip yra sunku, kaip susitvarkyti su dvidešimt esančių klasėje ir ten vienas, kur bėgioja klasėj, ir visiškai negali sukonzcentruoti dėmesio ar kažko. Nu tai va tas labiausiai ir išgąsdino. Turbūt taip (39–51 eil.).

Ši baimė persmelkusi visą jos studijų pradžią, nors, Jurgos manymu, taip neturėtų būti, kad jau pačioje studijų pradžioje būsimi mokytojai taip gąsdinami. Ji netgi svarstė, ar ji įstengs suvaldyti savo jautrumą, susidūrusi su tokiais vaikais, ir kaip jai reikės dirbti, jeigu visą laiką tik verks. Interviu ji pasakoja, kaip ilgainiui jos požiūris į įtrauktį keitėsi, kaip prie tos kaitos prisidėjo vienas dėstytojas, kuris į įtrauktį skatino žiūrėti kaip į paprastą

gyvenimišką dalyką. o vėliau ir praktinė Jurgos patirtis parodė, kad sudėtingų situacijų mokytojo darbe pasitaiko nedažnai ir kad kur kas dažniau patiriama džiaugsmo, kuris palaiko ir padeda įveikti sunkumus.

Kai kurie tyrimo dalyviai (Greta, Giedrė) pastebi specialiųjų poreikių turinčių vaikų diskriminaciją:

Ir susidūriau ne tik su malonia patirtimi. Buvo, nu teko pastebėti, ir kai ne auklėtojos, bet auklėtės elgiasi labai negražiai su vaikučiais. Ir diskriminacija yra su spec. poreikių vaikais, tarkim, jeigu, pavyzdžiui, buvau irgi praktikoje ir buvo autizmo spektro sutrikimą berniukas turintis. Tai jis buvo realiai atstumtas grupėj, nes... kaip čia pasakyti, gavosi, kad buvo grupinė veikla, jie užsiėmė menine veikla, ir tiesiog tam vaikučiui nebuvo skirta dėmesio dėl to, nes su juo nesusišneka auklėtoja. Tai tai buvo labai liūdna, bet aš stengiausi visą savo tą praktikos laikotarpį daugiausia dėmesio skirti jam ir, manau, kad tai yra apamai labai aktualu, nes lyg ir nuo dvidešimt ketvirtų metų jau pilnai integruoja visus tuos specialius spec. poreikių vaikus. Tai manau, kad čia labai tokie... dar neišpildyta situacija iš tikrųjų, nes ir tų mokytojų trūksta, o labai džiugu, kad jaunimas bent jau dabar labai stengiasi žiūrėti ir rūpintis tais vaikais, kurie, kaip sakoma, yra ypatingi mūsų pasauly. Ko labai trūksta, tai vat trūksta to jaunimo, aišku. Dabar jo, jau atsiranda ir požiūris keičiasi (Greta, 80–92 eil.).

Šis Gretos pasakojimo fragmentas atskleidžia skaudžią ypatingų vaikų įtraukties pusę – deramo tokių vaikų ugdymo sąlygos nesudarytos: nors jie yra kartu su visais, ugdymas nevyksta, o su jais dirba žmonės, neturintys specialių įraukiajam ugdymui reikalingų žinių ir kompetencijų. Matydami tokią situaciją, tyrimo dalyviai jautriai reaguoja ir stengiasi kiek įmanydami prisidėti prie specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymo ar, kaip Greta, bent jau skirti jiems daugiau dėmesio. Iš tyrimo dalyvių pasakojimų galima susidaryti išpūdį, kas kalbama, matoma jų profesinėje aplinkoje – sistema nėra pasiruošusi, trūksta tinkamos specializacijos mokytojų (specialiųjų pedagogų), į konkrečią grupę ar klasę tokie mokytojai ateina trumpam arba stokoja kompetencijų padėti specialiųjų poreikių turintiems vaikams ir mokytojui, ypač tada, kai dirbama su didele grupe vaikų (Greta, Erika). Itin daug apie šias problemas ir neigiamą patirtį praktikos metu kalba Giedrė, nes specialiųjų poreikių turintis vaikas yra jos artimoje aplinkoje, todėl jai ypač skaudu matyti, kai tokie vaikai izoliuojami, laikomi nieko negebančiais ir trikdančiais kitus:

Kad nebūtų taip, kad auklėtojai paėmus jo ranką ir už jį piešia, nesvarbu, tegul pieš ant stalo, kur ta ranka benueitų tegul jisai pats, kaip nupieš, taip nupieš. Tegul išmetą tą guašą, išpila tą vandenį, nu tai išvalysiu, tu nieko nepakeisi. Svarbu, kad tas vaikas pats darytų, pats

veiktų ir būtų integruotas į kitų vaikų tas veiklas, nes dažniausiai taip būna: „Tai ne, jį turi specialiųjų poreikių, tai aš jį atitraukiu čia, gal kažkam nepatiks, jį čia, gali kitų darbus sugadinti“ ar panašiai. Gerai, staliuką biškį patrauk, bet tikrai netoli nuo vaikų, ne pasodink jį, kad jį net nematytų vaikų su nugara atsukta (301–309 eil.).

Nors Giedrė junta pyktį ir nusivylimą dėl to, kaip vyksta „įtrauktis“, vis dėlto ji sako norinti būti „ta mokytoja, kuri gali prieiti prie kiekvieno vaiko ir gali su kiekvienu vaiku sukurti ryšį“, ji jaučiasi atsakinga už specialiųjų poreikių turinčius vaikus ir norėtų su jais dirbti tarsi bandydama ištaisyti situaciją. Visų vaikų įtraukimas, atidumas kiekvienam vaikui, koks jis bebūtų, yra dažnas tyrimo dalyvių pasakojimo motyvas, bet Giedrė ypatingus vaikus supranta plačiau (turėdama galvoje ne tik negalią, bet ir rasę, priklausymą tam tikrai etninei grupei ir kt.):

Tiesiog į bendrą grupę sudėti taip, kad nebūtų nei vienas atstumtas, kad jie galėtų visi kartu žaisti ir nesvarbu, ar tai vaiko rasė kitokia ir kitas sakys, kad jį per tamsus, ar tai vaiko tiesiog yra nu mąstymas kitoks, galbūt šiek tiek ar judesiai kitokie, tai norėčiau būt ta mokytoja, kuri sugebėtų visus suburti (66–71 eil.).

Įgyti daugiau žinių apie įtraukųjį ugdymą, gal net ateityje dirbti šioje srityje svarsto ne tik Giedrė, bet ir Erika bei Vida. Vidai santykis su tuo ypatingesniu vaiku sukelia ypač malonius jausmus, ji jaučiasi tarsi patyrusi „laimėjimą“:

Tarkim, vat yra ir tų sudėtingesnių vaikų, labai uždarytų ir viduj jaučiu tokį kaip ir laimėjimą savyje, nes mergaitė tokia visiškai yra uždara, ji mažai šneka. Nu, aišku, jin dar ir plus neaiškiai šneka, bet aš jau kaip ir jos kalbą bandau pagaut, suprast. Tai jau ir rankytę man duoda, ir jau žaist nori, ir kartu vedžiojas. Tai vat viduj jaučiu tą tokį laimėjimą, kad toks pasitikėjimas manim yra jai, kad ji gali prie manęs prieit (68–73 eil.).

Tyrimo dalyviai teigia, kad jų nuostatos įtraukiojo ugdymo atžvilgiu skiriasi nuo tų pedagogų, kuriuos jie sutinka profesiniame lauke, požiūrio. Savo nuomonę ir supratimą apie įtrauktį jie reiškia gana emocingai:

Ir tai gal pati pati esmė tai yra nu nukreipti vaiką tinkama linkme ir atrasti jo ir atrasti jo kažkokius vidinius gebėjimus, kurie nėra, kurie nėra iš pradžių pamatomi <...>. Ir norisi, kad ir tas vaikutis su tais sveikais vaikučiais irgi rastų bendrą kalbą bendrą ryšį. Tai vat, kad tas pedagogas ir padėtų jiems tiesiog komunikuoti ir galiausiai ne atstumtų, o kaip tik priimtų ir susigyventų, susibendrautų (Erika, 49–58 eil.).

Matydami ne tik švietimo sistemos problemas ir nepakankamą pasirengimą vykdyti įtraukųjį ugdymą, bet ir netinkamas mokytojų nuostatas

ir praktiką, vis dėlto daugelis tyrimo dalyvių tarsi bando pateisinti mokytojus, kuriems sunku realizuoti įtrauktį esamomis sąlygomis:

Bėda tame, kad specialiųjų pedagogų yra trūkumas, nes nėra finansų, taip sakyti, Ir dažniausiai tas mokytojas turi ir grupėje, ir su spec. poreikių vaiku dirbti, ir su kitais vaikais dirbti. Ir tarsi jis turi būti persiplėšęs. Tai gerai, kai yra tas lengvas laipsnis. To vaikučio, kuris turi kažkokių spec. poreikių, o jeigu yra sunkesnis? Tiesiog nu tu fiziškai negali spėti ir ten, ir ten, ir ir kad būtų geras ugdymas, kokybiškas ir kad, nes vis tiek ir tas užduotis turi atrinkti. O gal dar jam kažkokie būna, kažkokios kažkokie būna ir. Kad atakos ten kaip tokie mm. [L: priepuoliai...] Taip, taip, taip, jie tokie vat ir tu negali vat nuspėti (Erika, 156–163 eil.).

Erika yra turbūt vienintelė tyrimo dalyvė, kuri pateikia tikrosios įtraukties pavyzdį – ji pasakoja apie situaciją, kai vos atvykus į įstaigą vaikai jai pristato savo „kitokį“ draugą, pabrėždami, kad visi jį labai myli, ir tai ją labai nustebina.

Tyrimo dalyviams tenka sutikti ne vieną tėvų apleistą, socialinės rizikos šeimos vaiką, kurio aplinkoje vartojamas alkoholis, kurio tėvai ar globėjai nesirūpina tinkama vaikų priežiūra ar dalyvavimu ugdymo procese. Ypač daug tokių vaikų teigia sutikusi Rūta. Jos pasakojime atskleidžiama ir dar viena problema – mokytojų bejėgiškumas siekiant apginti vaiko interesus, į ugdymąsi įtraukti tėvus, su jais bendradarbiauti, įtikinti kreiptis pagalbos. Rūta, kaip ir daugelis kitų tyrimo dalyvių, mėgina iniciatyvos imtis pati:

Sakau: parodyk, kur yra raudona. Nu jisai pažįsta. Sakau: atskirk plonus nuo storų ten pieštukus. Jisai nu atskiria, jisai supranta, bet va, matyt, kadangi sunkiau jam su ta kalba ir, kaip pasakyt, nėra tų mm... specialistų darbo, ir, matyt, mama pati tuo neužsiima, tai va taip tas ir liko, tokia vat sakyčiau spraga (308–312 eil.).

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimo dalyviai pastebi vaikus ir mokinius, kuriems reikia kitokio ugdymo ir didesnės pagalbos, justai, kad jiems specialiųjų poreikių turintys ar atskirtį patiriantys vaikai nuoširdžiai rūpi ir kad jų nuostatos įgyti žinių ir gebėjimų tokiems vaikams padėti yra stiprios, taigi įtrauktis yra svarbus tapsmo mokytoju aspektas.

Teorinės studijos: „profesija tavo galvoje“

Tapsmas mokytoju, kaip minėta, intensyviausiai patiriamas praktikos ar darbo ugdymo įstaigoje metu, tačiau šiame kontekste ne mažiau svarbios teorinės studijos. Apie jų reikšmę ir vertę tapsmo mokytoju procese kalba dauguma tyrimo dalyvių: pabrėžiama teorinių studijų svarba, jų atskirtis nuo praktikos, mokymosi motyvacija, kuri paprastai didesnė nei mokantis mokykloje, jų poveikis ugdant mokėjimo mokytis gebėjimus, pasakojama

apie įtaką padariusius teorinių dalykų dėstytojus. Teorinės studijos gali pastiprinti jausmą, kad esi savo vietoje, bet gali ir kelti nerimą, priversti abejoti savimi.

Tyrimo dalyviai išskiria jiems patinkančius, reikšmingus arba sudėtingus, neįdomius studijų dalykus, mokslo literatūros bei kt. šaltinių skaitymą, analizę ir paskaitas, kuriose būta daug bendravimo, grupinio darbo, dėstytojų dalijimosi savo mokytojavimo ar tėvystės patirtimis. Vieni dėstytojai tyrimo dalyvių atmintyje iškyla kaip pasirinkimo ir studijų trikdytojai, kurie gąsdino, nesilaikė pažadų konsultuoti, dėstė sausai, o kiti įsiminė kaip pagalbininkai, kurie nuramino, pakonsultavo, dalijosi žiniomis ir patirtimi, sugalvodavo įdomių užduočių. Iš vieno kito interviu ryškėja ir dėstytojų nuostatos apie mokytojo profesiją, skatinančios į ją žiūrėti kaip į labai rimtą, sudėtingą, kurią pasirinkęs turi būti viskam pasirengęs, neskaičiuoti darbo valandų ir pan. Viena vertus, tokios nuostatos parodo pasirinktos profesijos išskirtinumą, motyvuoja, kita vertus, jos gali ir sukelti nerimo, ar pajėgsi būti toks, kokio tikimasi. Antai Jurga net keletą kartų pabrėžia neigiamas dėstytojų nuostatas, tarsi norą nugąsdinti pirmakursius dėl įtraukiojo ugdymo, ir pasakoja, kaip stipriai tos nuostatos ją išgąsdino, o Kristina prisimena ją paveikusį vienos dėstytojos nekorektišką elgesį:

Kažkuo jai nepatikau, nors iš tikrųjų net nežinau, kuo, bet... e... jinai taip kažkaip viešai mane žemino... Jinai man sakydavo, kad kad aš esu labai neišsilavinus dėl tam tikrų dalykų, kurių aš iš tikrųjų net nežinau, nes man tas nebuvo akcentuota... prie prie visų kitų kursiojų jinai visada pabrėžia, kad aš nieko nežinau, nors iš tikrųjų aš lankau tas paskaitas ir aš tikrai galiu atsakyti į jos užduodamus klausimus. <...> Nors iš tikrųjų jos paskaitose man ir yra tas dalykas, dėl ko man nesigauna, tai nes dėl... nes aš jaučiu tą pastovų spaudimą, kad, atrodo, jeigu kažką blogai padarysiu, tai tai tai tiesiog visas šitas dalykas niekada neliks nepastebėtas, na ir ir tiek, tai tokia labai... nemaloni patirtis, kuri sukėlė labai didelį nepasitikėjimą savim, bet. Nes jau iš tikrųjų buvo pradėjus galvoti, kad <...> gal čia tiesiog man ne vieta (152–165 eil.).

Kai kurie tyrimo dalyviai atkreipia dėmesį kitokią nei mokykloje dalykų dėstymo tvarką, kai kiekvieną semestrą studijuojami vis kiti dalykai („kas pusę metų <...> keičiasi“ (Erika), kai keičiasi dėstytojai, todėl yra įdomu, nes iš kiekvieno galima kažką naujo sužinoti ir pritaikyti, įsivaizduoti, kaip vieną ar kitą idėją arba teoriją išbandyti su vaikais ugdymo įstaigoje, nors kartais ir patiriama nusivylimo dėl teorinių studijų ir praktikos neatitikties („tu ateini ir reikia pritaikyti praktiškai, aaa... dažniausiai teorija su praktika nu prasilenkia“ (Erika, 66–67 eil.).

Kai kurioms tyrimo dalyvėms (Emilijai, Erikai, Rasai) studijos nebuvo tokios sunkios, kaip mokymasis mokykloje, kur kasdien būdavo skiriama daug namų darbų ir visiškai nelikdavo laisvo laiko („lyg atgijau kaip asmenybė“ (Emilija). Galimybė daug laisviau nei mokykloje planuoti užduočių atlikimo laiką suvokiama kaip studijų privalumas, nors tokia laisvė gali kelti ir nerimą, nes kartais gali būti sunku tiksliai numatyti, kiek laiko reikės užduotims atlikti, ypač tada, kai kelias itin dideles ar sudėtingas užduotis reikia atlikti beveik tuo pačiu metu ar per trumpą laiko tarpą arba kai atlikti kai kurias užduotis sunku prisiversti:

*Mūsų programa yra labai plati, į ją viskas labai susideda ir aaa... atrodo, laisvo laiko labai lieka mums labai mažai, nes ir savaitgaliais, pavyzdžiui, dabar yra praktika. Savaitgalį dabar, mažiau, kad reikia praktiką rašyti, tuoj kursinis laukia, po kursinio vėl paskaitos nuo ryto iki vakaro <...> tai, atrodo, kaip viską suspėti, tai vat tas sunkiausia tikriausiai ir tos tokio norisi jau atsipūtimo, atostogų, kad šiek tiek jau... [įkvėpia] pailsėti nuo viso to įtempto režimo, nes aahm net laisvu laiku galvoji: oi, dar nepadarytas tas dalykas, reikia tą padaryti dar! Eeemm visada viskas kažkas aa.. laukia kažkoks darbas ten. Tokio atsipūtimo, sakykim taip, visam studijų procese, kol dabar tarkim nėra atostogų, tai aš žinau, kad **per atostogas Velykų** aš sėdėsiu prie darbų, nes tiesiog toks yra dalykas, kad jei nori tapti mokytoju, reikia labai daug dirbti (su šypsena) ir labai daug yra... aaa Darbų, kuriuos reikia atlikti [susitaikančiu su situacija, priimančiu tonu, su šypsena] (Asta, 123–135 eil.).*

Astos interviu citata parodo, su kokia įtampa kartais studijuodami susiduria tyrimo dalyviai, tačiau joje taip pat svarbus paaiškinimas, kad taip yra dėl pedagogikos studijų specifikos. Asta bando pasakyti, kad norėdamas tapti mokytoju tu studijuoji kažkaip kitaip negu kitas studijų programas pasirinkusieji, tarsi mokymasis, pasiruošimas būti mokytoju nesibaigia nei studijomis, nei praktika, jis tampa neatskiriama gyvenimo dalimi. Interviu buvo daromas pavasarį, o ji jau su nerimu laukia praktikos, kuri baigsis vėlyvą rudenį ir kurios ataskaitą teks rašyti per žiemos atostogas, tuo metu, kai visi švęs šv. Kalėdas ir Naujuosius metus.

Jeigu praktika visiems tyrimo dalyviams yra reikšmingiausias tapsmo mokytoju aspektas, suvokimo, kad esi ten, kur turi ir nori būti, pašaukimo pajautimo laikas, tai **praktikos dokumentų, ataskaitų pildymas** dėl šių darbų apimties ir prasmingumo ne vienam iš jų (Astai, Dianai, Vidai, Emilijai, Rūtai) tampa nemenku galvos skausmu:

Tik tie popierizmo kalnai nemotyvuoja, o demotyvuoja gal, sakyčiau. <...> Nes dabar atrodo, kad pildom ataskaitas tas, popierius ir analizes tam, kad pildytumėm, bet ką mes iš to pasiimam, tai labai mažai,

abejoju. <...> Taip, aš suprantu, kad mes taip mokomės ir visa kita. Bet tiesiog kokia to nauda realiai pažiūrėjus į tai, aš nelabai to matau, tikrai nelabai. Aišku aš nežinau, kokios bus sekančios praktikos, po asistavimo, kokia bus toliau, bet tiesiog šiam momentui tiesiog labiau tokie popierizmai, kad reikia užpildyti tai, bet ar kiek tai neša naudos, vat klausimas. Ir kiek aš, pavyzdžiui, šiaip klausinėjau, ten ir iš kursiokių, kas turi ten pažįstamų, kas yra kituose kursuose ir kad ir mokyklon nuėjus, kad pasakau, kad iš universiteto, tai kaip sako, kad jau realiai kokių 10–15 metų tie patys popierizmai, nepasikeitė nei kiek. Tai kartais, kai pagalvoji, tai liūdna, nes vis tiek sugaišti laiko pildant, o realiai tu pats nelabai ką ir pasisemi naudos kažkokios, tai taip kažkaip... (Emilija, 483–497 eil.).

Emilija interviu ne kartą pabrėžia praktikos svarbą savo pasirinkimui sutvirtinti, praktika ją dar labiau motyvuoja studijoms, per praktiką ji iš mentorių sužinanti daug dalykų, norėdama padėti mentoriams po praktikos valandų imasi papildomų darbų, išskiria savirefleksijos praktikos metu naudą, tačiau praktikos ataskaita jai atrodo beprasmė ir kelia neigiamų jausmų. Panaši ir kitų tyrimo dalyvių nuomonė – praktikos ataskaitos rengimas nėra laukiama ir prasminga veikla („praktikos visada laukiu, bet praktikos aprašo – visai nuoširdžiai nelaukiu“ (Vida, 137 eil.).

Nors tyrimo dalyviai supranta teorinių studijų reikšmę ir naudą, pasakoja apie gerąsias studijavimo patirtis, vis dėlto studijuojant teorinius dalykus nutinka situacijų, kai jie jaučiasi išgąsdinti, ima abejoti savimi. Pavyzdžiui, Diana praktikos metu patiria, ko ji dar nežino, negauna iš teorinių studijų, o tai jai kelia nepasitikėjimą savimi:

Praeitam semestre man atrodo buvo kelios mintys, kad <...> mokantis, kai man jau buvo sunku mokyti, ir aš galvojau, ar aš tikrai pasiruošiu, kad išėjus į pradinę mokyklą galėčiau gerai paruošt ir savo tuos pradinukus (Diana, 94–96 eil.).

Teorinės studijos tyrimo dalyviams kelia įtampą dėl užduočių neaiškumo, sudėtingumo, per daug teorinio dalykų turinio, kurį tiesiog reikia įsiminti, bet sunku susieti su praktika, dėstytojų neobjektyvumo, nenoro paaiškinti vertinimo kriterijų, grįžtamojo ryšio stokos. Iš interviu galima suprasti, kad visi tyrimo dalyviai mokosi gana gerai, bet jų pasitikėjimas savimi susvyruoja gavus 7 ar 8 balus („tie pažymiai tuo pačiu lemia, bet tuo pačiu ir nieko nelemia“, Rūta), kurie jiems neatrodo teisingi ir objektyvūs pažymiai, nes jie neatspindi jų žinių ar gebėjimų lygio. Prastesnį pažymį neretai lemia tai, kad pritrūkstama laiko atsakyti į egzamino klausimus, tie klausimai būna nekorektiški, nes klausama „tiesiai per aplinkui“, būna neaiškios užduotys arba vertinimo kriterijai. Tačiau, gavus prastesnį, nei tikėtasi, pažymį pabendraujama su kurso draugais, ir kartėlis išnyksta:

Kitą sykį pagalvoji, kiek jau ir kelio nueita... kad nu dėl vieno čia darbo, kuris, pavyzdžiui, nesiseka ar ten dėl vienos dėstytojos, su kuria... kaip pasakyt... blogesnius, tarkim, pažymius rašo, tai nu, kaip pasakyt, neišeisi iš tų studijų (Rūta, 342–345 eil.).

Daugiausia iš visų tyrimo dalyvių apie teorines studijas pasakojo Vida, galbūt todėl, kad ji sunkiausiai į jas pateko – iš pradžių tik klausytojos teisėmis. Ir nors pačios studijos Vidai yra „visa gėrio puokštė“, kelias į svajonių išsipildymą, bet yra dalykų, kurie ją trikdo ir pykdo:

Dėstytojais labai skystis negaliu, bet iš tikrųjų kartais atsiranda tos teisybės ieškojimas, toks beviltiškumas, kad kartais, jeigu kalbant apie vertinimo sistemą, tai man ji vietom yra labai klaiiki, nes iš mūsų labai daug reikalauja grįžtamojo ryšio refleksijos, o mes atgalios negaunam iš daugelio dėstytojų. Ir tas yra man labai liūdna. Lyg ir mus tuo tą ruošia, tą labai akcentuoti, tą daryti, o o o, reiškias, dėstytojas su dideliais lūkesčiais, iš mūsų labai daug labai daug ko tikisi, bet pats pavyzdžio atgal neteikia, ko jisai irgi nori iš mūsų (Vida, 123–129 eil.).

Vida supranta, kad būdama studentė ji pati atsakinga už savo mokymąsi, jai patinka, kad dėstytojai „vis dalinasi ir dalinasi“ viskuo, ką žino, atranda, parašo, o ji stengiasi „tą labai užfiksuoti“, sugerti kaip „kempinytė“, nors per nuobodžias teorines paskaitas teigia esanti „ne robotukas, ne kompiuteris“, kad viską įsimintų. Akivaizdu, kad studijuoti jai nėra taip paprasta, nes ji, kaip minėta, į studijas vos pateko, todėl, matyt, turėjo pakeisti savo mokymosi įpročius, kad galėtų išlaikyti egzaminus ir iš klausytojos tapti visateise studente, netgi įveikti matematikos „baubą“ ir ją pamėgti. Ji jaučia gėdą, kad mokykloje mokymuisi neskyrė daugiau laiko, todėl neįstojo kaip „normalūs“ studentai. Vis dėlto susidaro įspūdis, kad ji didžiuojasi savimi ir laiko taip sunkiai pasiektas studijas savo svajonės išsipildymu. Sykiu Vida pripažįsta, kad, siekdama tobulėti, ji kartais stokoja dėstytojų pagalbos ir grįžtamojo ryšio, kurio jie patys taip pageidauja iš studentų.

Tyrimo dalyviams kliūva sausas teorijos dėstymas, kurį atsveria dėstytojai, gebantys sieti teoriją su praktika ir turintys darbo ugdymo įstaigose patirties. Būsiniams mokytojams patrauklios atrodo tos užduotys, kurios skatina kūrybiškumą ir siejasi su praktine mokytojo veikla („aš galėdavau klausytis ir klausytis. Ir užduotys įdomios, ir viskas“ (Diana, 108–109 eil.).

Įveikti teorinių studijų sunkumus padeda motyvacija, noras tapti mokytoju, dėl šių priežasčių kyla susidomėjimas dėstymo turiniu, jo įprasminimo paieška:

Taip taip taip... ir naktim tenka padirbėti... tikrai daug. Bet aaa džiaugiuosi, man visai patinka dabar, ką mokausi, man įdomu. Jeigu man būtų neįdomu, tikriausiai net nepajėgčiau viso to krūvio, bet kadangi man tai yra įdomu, tai džiaugiuosi aš viskuom, visom naujom

žiniom įgytom, taip kad emm tas nuovargis man kad ir kaip būna kitąkart labai sunku, bet žinau, kad tai atsipirks paskui (Asta, 147–151 eil.).

Atskirai verta aptarti **studijavimą nuotoliniu būdu**, su kuriuo dėl COVID-19 pandemijos teko susidurti kiekvienam tyrimo dalyviui. Jis įvardijamas kaip didžiausia kliūtis glaudesniai ryšiui su kurso draugais, dėstytojais užmegzti, geriau suvokti, ką studijuoti. Pavyzdžiui, Erika sako, kad tik kontaktinių studijų ir praktikos metu ji pagaliau supratusi, kad studijos jai patinka, todėl, jos teigimu, dėl mokytojo profesijos specifikos nuotolinis studijavimas nėra tinkamas:

Pedagogas tai yra aktyvus žmogus, bendraujantis nuolat su žmonėmis, o čia yra kompiuterio ekranas <...> Kai pabaiginėjau 12 klasę, atsirado tas virusas korona ir viskas buvo nuotoliu. Tai pirmam kurse taip pat tęsėsi ir viskas, pagrinde, vyko nuotoliu. Viskas vyko su kompiuterio ekranu. Labai buvo įdomu studijuoti ir nesuprasti, ar tau patinka (17–21 eil.).

Vidos interviu itin išryškinamas gyvo bendravimo trūkumas ir nuotolinių studijų „negyvumas“:

Kad ir tas pats prisijungimas prie kompiuterio, vis tiek jis jau, aišku, negyvas, kad ne... ne akis į akį, nematai tų tikrų emocijų, bet... bet man savotiškai trūksta, nes visada norisi dalintis kažkokia tai informacija, norisi išgirsti... (341–344 eil.).

Toks Vidos vertinimas kiek nustebino, nes ji nesudarė labai ekstravertiško ir linkusio bendrauti žmogaus įspūdžio. Pavyzdžiui, jai buvo itin nepriimtina verbuoti žmones pagal į profesinėje mokykloje įgytą profesiją, be to, jai mielesnės buvusios individualios, o ne grupinės užduotys.

Iš visų tyrimo dalyvių daugiausia nuotolinio mokymosi privalumų išvardijo Emilija:

Labai daug laiko susitaupo ant laiko sąnaudų važiuojant į paskaitas arba grįžtant (399–400 eil.);

Gali vat prisijungti namie esi ar ne namie, bent jau pasiklausti (401 eil.);

Jeigu ne nuotolinis būtų, tai kiti ir negalėtų studijuoti, <...>kai tu esi namie, patogioje vietoje, ten įsikuri, ar kokios arbatos pasidarai ar kažką, kažkaip tu kitaip visai atsipalaiduoji negu auditorijoje, ten išvis jeigu šalta būtų ar nepatogu sėdėti, vis tiek nuovargis, manau, būtų didesnis, dėl to triukšmo ir visa kita (419–422 eil.).

Tiesa, vėliau Emilija sumini ir nuotolinio studijavimo minusus, pripažįsta, kad vis dėlto geriau studijuoti gyvai, ir paaiškina kodėl:

Su kurso kitais žmonėmis nesusitinki, neturi to tokio gyvo bendravimo, ko galbūt būtų tada, dar glaudesni ryšiai, galbūt dar būtų pažįstami ar

kokie nors... nežinau, gal būtumėm geri kolegos su kai kuriais, net nežinau (402–404 eil.).

Kaip mokytojiui svarbu turėti ryšį su vaiku, taip ir pedagogikos studijų studentams svarbu palaikyti ryšį su dėstytojais, studijų draugais, todėl nuotolinis studijavimas yra nepriimtinas:

Gal būtų kaip ir sunku atsakyt į tą klausimą „išgyvenu“, kad tapimą mokytoju, nes kol būnu pačiose studijose, mes mokomės nuotoliniu, ir tai tikrai nėra paslaptis, vat tas išgyvenimas, iš tikrųjų jis jaučiasi sunkiai, nes, ką matau, viskas vyksta ekrane kompiuterio ir tokio kaip ryšio nėra. Bet šiuo momentu atlieku praktiką ir vat kai pradėdu atlikinėti tą praktiką, iš tikrųjų ir pasijaučia, kad sieju savo gyvenimą su pedagogika (Diana, 27–31 eil.).

Šios metatemos kontekste analizuotos tyrimo dalyvių patirtys atskleidžia, kad ypatingos svarbos tapsmui mokytoju turi **ryšio su vaikais patyrimas**, kuris *laiko ir erdvės prasme* dažniausiai pasireiškia **praktikos** metu. Dalis tyrimo dalyvių turi pedagoginio darbo patirčių, kurios taip pat turi įtakos šiam tapsmui. Didžiąją visų tyrimo dalyvių interviu dalį sudaro pasakojimai apie praktinę ir (ar) darbinę patirtį, praktikos ar darbinės veiklos metu besiformuojantį **ryšį su vaikais** ir šių patirčių įprasminimą, lydimą tam tikrų jausmų, kurie veikia tyrimo dalyvius ir leidžia pasitikrinti savo pasirinkimą, sustiprina motyvaciją studijuoti toliau ir įprasmina savo būtį. Interviu neretai iškeliami vaikų, kurie galbūt yra **įtraukiojo ugdymo** objektai, tema, ir aptariamas vienokios ar kitokios patirties dirbant su jais įprasminimas. (Vaikų, kaip *reikšmingų kitų*, paveikslai plačiau aptariami nagrinėjant metatamą *Reikšmingi kiti*, o analizuojant ir interpretuojant šią metatamą labiau orientuotasi į **ryšio** su jais reikšmę tyrimo dalyviams). **Teorinių dalykų studijų** patyrimui, t. y. pasakojimams apie dėstytojus, dalykus, vertinimus ir pan., interviu skiriama gerokai mažiau vietos nei pasakojimams apie praktiką ir darbinę patirtį, nes teorijos studijavimas nėra svarbiausias tapsmo mokytoju veiksnys, nors pripažįstama, kad jis reikšmingai papildo praktinę pusę arba kartais jai prieštarauja – tokiu atveju kyla įvairių prieštaringų jausmų ir abejonių.

3.2.2. Metatemos refleksija

Remiantis tiek mokslinė literatūra, tiek šiuo tyrimu, galima teigti, kad pedagogikos studentų tapsmas mokytojais vyksta sudėtingoje, dinamiškoje aplinkoje. Anot Flores (2020), mokytojų identiteto raidą labai veikia praktinė patirtis, kai būsimi mokytojai patenka į realią pedagoginio darbo aplinką, kurioje jiems tenka susidurti su ugdytinių suvaldymo iššūkiais, ieškoma būdų,

kaip juos sudominti. Praktika yra aktyvaus mokymosi būti mokytoju laikas, kai teorinės žinios, įgytos aukštojoje mokykloje, yra išbandomos ir reflektuojamos, o praktikos metu patirti iššūkiai ir sėkmės turi didelę reikšmę besiformuojančiam profesiniam identitetui. Šio tyrimo rezultatai tai taip pat patvirtina.

O'Sullivan ir Jiang (2004) teigia, kad nors pedagoginė praktika ir praktinė patirtis yra labai svarbios mokytojo profesinio identiteto formavimuisi, jų veiksmingumas priklauso nuo to, ar bus atsižvelgta į giliai išsisknijusius įsitikinimus ir nuostatas, su kuriais būsimieji mokytojai ateina į pedagogikos studijas. Minėtų autorių nuomone, rengiant pedagogus svarbu jiems perteikti reikiamų profesijos žinių, išugdyti tam tikrų gebėjimų, tačiau dar svarbesnės pedagogikos studentų mokymosi mokykloje patirtys, kurios stipriai veikia jų įsitikinimus, nuostatas ir gali padaryti didelę įtaką jų elgesiui su mokiniais. Šias mokykloje susiformavusias nuostatas gali būti itin sunku pakeisti pedagoginių studijų metu, todėl nauji mokytojai gali tęsti ne pačias geriausias mokytojavimo praktikas.

Šio tyrimo dalyviai taip pat reflektuoja savo mokyklinės patirtis, tačiau negalėčiau sutikti su aukščiau išsakyta mintimi, kad jie vadovaujasi visų mokytojų, su kuriais jiems teko susidurti, nuostatomis. Prisimindami savo skaudžias, neigiamas patirtis, jau praktikos metu jie kaip tik stengiasi tapti kokybiškai kitokiais pedagogais ir labiau orientuojasi į tuos mokytojus, kurie gebėjo kurti ir puoselėti šiltą, pasitikėjimu grįstą ryšį su ugdytiniais, net jeigu patiems tyrimo dalyviams teko mažai tokio ryšio patirti. Priešingai, nei konstatuojama O'Sullivan ir Jiang (2004), šio tyrimo dalyviai labai kritiškai savo, kaip mokinių, patirčiai ir dar kritiškesni tiems dalykams, kuriuos mato savo profesiniame lauke, pavyzdžiui, jie kritiškai atsiliepia apie tuos dėstytojus, kurie vadovaujasi šiuolaikinio ugdymo neatliepančiomis nuostatomis (ypač požiūriu į įtraukųjį ugdymą).

Changsri, Inprasitha, Pattanajak ir Changtong (2012) tyrimas parodė, kaip bendradarbiavimu su kolegomis, mentoriais ir dėstytojais grindžiama praktika gali pakeisti būsimų mokytojų suvokimą apie savo profesiją, padėti jiems tapti jautresniems mokinių mokymosi poreikiams, geriau suprasti savo, kaip mokymosi pagalbininkų, vaidmenį. Šio disertacinio tyrimo dalyvių praktinės patirtys ne visada buvo grindžiamos bendradarbiavimu, pasitaikė ir tokių situacijų, kai praktikos metu jie jautėsi palikti vieni ar net buvo paprašyta daugiau nesilankyti ugdymo įstaigoje, gana dažnai skyrėsi jų ir praktikoje sutiktų pedagogų ar kito personalo požiūriai į tai, ką ir kaip mokytojas turi veikti, tačiau visi tyrimo dalyviai įgijo ir daug teigiamų, juos kaip būsimus mokytojus stiprinančių patirčių, kartais kilus sunkumams jiems pagelbėdavo

ne tik mentoriai, bet ir įstaigų vadovai. Changsri et al. (2012) tyrimo dalyviams praktika ir bendradarbiavimas su kitais padėjo priartėti prie vaiko, nes prieš praktiką jie save suvokė labiau kaip mokomojo dalyko žinių perdavėjus, o šio tyrimo dalyviams ryšys su vaiku jau dabar, pirmoje studijų pusėje, atrodo pats svarbiausias mokytojo darbe, svarbesnis už programas, užduotėles, planuojamus pasiekimus ir pan. Žinoma, tyrimo rezultatai gali skirtis ir dėl to, kad Changsri et al. (2012) tyrime dalyvavo būsimi dalyko mokytojai, o didžioji šio tyrimo dalyvių dalis – būsimi ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo mokytojai. Tai tik patvirtina Rushton et al. (2023) tyrimo teiginius, kad vadinamųjų dalykininkų ir pradinio, ikimokyklinio ugdymo mokytojų profesinis identitetas turi savų ypatumų.

Būsimo mokytojo nuostatoms formuotis ypač svarbi yra praktika, todėl apmaudu, kad kuriems šio tyrimo dalyviams praktikos metu teko išgirsti, kad į vaikus reikėtų kreipti mažiau dėmesio. Ryšys su vaikais, kurį pavyksta užmegzti praktikų metu, tampa centrine tapsmo mokytoju ašimi – jis teikia džiaugsmo, motyvacijos, energijos, padeda atrasti savo pašaukimą ar jį sustiprinti. Crosswell ir Beutel (2017) tyrime būsimų mokytojų patirtys dirbant su vaikais dažniausiai taip pat buvo kupinos džiugių emocijų ir sutvirtino jų profesinį pasirinkimą, nors praktinė pedagogikos studijų dalis iš viso studijų laiko kėlė daugiausia įtampas. Šio disertacinio tyrimo dalyviams praktika kaip tik buvo pati vertingiausia, įdomiausia tapsmo mokytoju patirtis, daug vertingesnė už teorines studijas. Nors per praktiką tyrimo dalyviai patyrė ir sudėtingesnių, emociškai sunkesnių momentų, tačiau iš esmės šie sunkumai buvo susiję ne su praktikos užduotimis, mokymo, ugdymo veiklos sudėtingumu, sutrikimu atsidūrus pedagoginėje realybėje, santykiais su vaikais, o su įstaigų kultūra, santykiais su praktikoje sutiktais mokytojais ar ugdytinių tėvais. Gallchóir'o, O'Flaherty ir Hinchion (2018) tyrimas parodė, kad praktika kelia nemažai įtampas, išryškėja jos ir teorinės studijų dalies nevienoda svarba, pabrėžiant praktikos vertę ir reikšmę mokytojų profesinio identiteto formavimuisi, nes būtent praktikos metu būsimi mokytojai jaučiasi labiau mokytojais nei studentais, priešingai nei teorinių dalykų studijose, ir tai sukelia identiteto sutrikimą (*distress*), kuris, praktikai susiklosčius nesėkmingai, gali baigtis mokytojų profesinio identiteto praradimu (*washout*). Šio tyrimo dalyviams praktikos patirtys yra emociškai turtingos net tada, kai kelia stresą, jos labiau skatina profesinio identiteto raidą, negu ją trikdo, nes net ir sudėtingose situacijose tyrimo dalyviai tarsi gauna progą permąstyti, kodėl jie pasirinko šią profesiją, kokiais mokytojais jie galbūt jau yra ir kokiais norėtų arba nenorėtų tapti. Atrodo, kad praktika natūraliai skatina būsimus mokytojus refleksijai, kuri tapsmo mokytoju kontekste yra ypač svarbi.

Refleksijos svarbą pabrėžia ne vienas mokslinis šaltinis (Backhouse, 2022; Beijaard et al., 2023; Leeferink et al., 2019), tačiau nė vienas iš šio tyrimo dalyvių refleksijos, kaip tapsmo mokytoju reikšmingo aspekto, neišskiria, nors galima numanyti, kad apie ją bent teoriškai yra girdėję. Praktikos pabaigoje rašoma jos ataskaita, kurią būtų galima tam tikra prasme tokia refleksija laikyti, šio tyrimo dalyviams buvo daug neigiamų minčių ir jausmų sukėlusį užduotis, kuri tikrai nepaskatino praktikos ir pasirinkto kelio apmąstyti ir reflektuoti. Pasak Beijaard'o et al. (2023), refleksija yra labai svarbus mokytojų ugdymo elementas, turintis didelę įtaką profesiniam mokytojų identitetui ir prasmės jausmui (*meaning making*) stiprinti, pedagogikos studentus ji turėtų skatinti kritiškai analizuoti visas savo patirtis, nes būtent refleksija leidžia pastebėti savo tobulintinas kompetencijas, projektuoti save, kaip mokytojus, siekti mokytojų ugdymo pilnatvės, permąstyti savo įsitikinimus ir vertybes. Refleksija ir veikmė (*agency*) yra pagrindiniai du veiksniai, formuojantys mokytojo identitetą pedagoginėse studijose (ibid).

Pasak Yuan'o ir Lee (2016), Rushton at al. (2023), būtent praktikų metu išgyvenamas platus emocijų spektras – nuo džiaugsmo, jaudulio, kad tu gebi paveikti ugdytinius, iki nerimo, nusivylimo, kad lūkesčiai prasilenkia su realybe. Šie emociniai išgyvenimai taip pat yra labai svarbūs profesinio identiteto formavimosi veiksniai. Teiginiui, kad emocijos yra itin svarbios tampant mokytoju, tikrai galima pritarti. Šiltas emocinis ryšys su ugdytiniais, jų dėmesys ir meilė, pozityvūs dėstytojai ir praktikų metu sutikti mokytojai, patiriamas džiaugsmas skatina tyrimo dalyvių mokymosi motyvaciją, stiprina jausmą, kad pasirinko tinkamai, padeda įveikti sunkumus, skatina viltis, kad pavyks tapti geru mokytoju, o neigiami jausmai, kylantys dėl praktikoje pasitaikiusių nemalonių situacijų su mokytojais, tėvais ar sunkumų teorinių studijų metu, priešingai, dažniau verčia abejoti savimi, kelia nerimą, trikdo tapsmo mokytoju procesą, nors sykiu gali tapti paskata pasistengti, įsivertinti savo pasiryžimą tapti mokytoju, paskatinti geriau įsisąmoninti, koks mokytojas esu ar noriu būti, kokių pokyčių švietimo srityje galiu padaryti.

Europos šalių švietimo politika skatina pereiti prie įtraukiojo ugdymo, tikintis, kad mokytojų rengimo programos pajėgs įgalinti būsimus mokytojus dirbti įtraukiai, nors įvairių šalių patirtis rodo, kad tokios programos nepakankamos pedagogams, gebantiems dirbti su specialiųjų poreikių turinčiais mokiniais, parengti (Florian & Camedda, 2020). Hopkins, Round, & Barley (2018) pateikia pavyzdį, kaip būsimus mokytojus galima paruošti dirbti įtraukiai ir taip stiprinti jų profesinį identitetą, ir teigia, kad pedagogų rengėjai turi imtis lyderystės, kad mokytojai gebėtų dirbti įtraukiai. Šio tyrimo

dalyviai supranta įtraukiojo ugdymo poreikį ir prasmę ir nori dirbti įtraukiai, tačiau jų patirtis, susijusi su įtrauktimi, rodo, kad nei pedagogų rengėjai, nei įstaigos, kuriose buvo atliekama praktika, nepasižymi palankiu požiūriu į įtraukųjį ugdymą ir nestiprina būsimų mokytojų noro tapti įtraukiai dirbančiais pedagogais, nors formaliai tam skiriama daug dėmesio – dėstomi įtraukčiai skirti dalykai, siūlomos specializacijos, susijusios su kompetencijų, reikalingų įtraukiam ugdymui, įgijimu, tyrimo dalyviams buvo pristatomos erdvės, skirtos specialiųjų poreikių turintiems vaikams.

Pedagogikos studijos paprastai orientuojamos į mokytojų rengimą suteikiant jiems dalyko ar specializacijos, didaktinių ir pedagoginių žinių, kurios suprantamos kaip etinių ir moralinių mokytojo darbo pusių išmanymas (Beijaard et al., 2000). Ilgą laiką dalyko žinios buvo laikomos svarbiausiu pedagogų rengimo programų tikslu, o pedagoginės žinios dažnai nuvertinamos, nors mokytojai daugiau nei bet kurios kitos profesijos atstovai nuolat susiduria su moralinėmis ir etinėmis dilemomis, o didaktikai skirta pedagoginių studijų dalis patyrė daug iššūkių ir pokyčių, kai nuo į mokytoją orientuoto mokymo pereita prie į mokinį orientuoto mokymo, tačiau abi šios kryptys vertinamos nevienareikšmiškai ir sulaukė nemažai kritikos (ibid). Bandydami suprasti, kaip šie trys aspektai keičiasi vykstant profesinio identiteto raidai, Beijaard'as et al., (2000) priėjo prie nuomonės, kad laikui bėgant mokytojai vis labiau vertina savo didaktinius gebėjimus ir pedagogines žinias, nors dalis jų save anksčiau buvo linkę laikyti dalyko ekspertais. Šio tyrimo dalyviai studijų dalykų per daug nedetalizuoja, apie juos kalba kaip apie visumą, bet akivaizdu, kad didaktikos dalykai jiems atrodo turintys daugiausia prasmės, ypač tada, kai šių dalykų dėstytojai noriai dalijasi savo praktine patirtimi, kai skiria užduotis, kurioms atlikti reikia įsivaizduoti situacijas su vaikais arba rasti galimybę atlikti užduotis kartu su jais.

Pagal Danielewicz (2001), studijas, kaip būsimų mokytojų profesinio identiteto formavimo veiksnį, galima traktuoti kaip dalyvavimą tam tikrame diskurse, kuris visuomet pasireiškia per kalbą, nes studijuodami būsimi mokytojai nuolat dalyvauja paskaitose, praktikumuose, skaito įvairius mokslinius šaltinius. Diskurse, pasak Danielewicz (2001), paprastai reprezentuojami kokios nors grupės įsitikinimai, nuostatos ir vertybės. Būsimi mokytojai studijų metu nuolat susiduria su įvairiais diskursais, susijusiais su ugdymo mokslais, mokytojo profesija, tiek plačiąjai visuomenei skirtose, tiek konkrečios aukštosios mokyklos bendruomenės konferencijose, studijuojamoje mokslinėje literatūroje ir kt. Studentų dalyvavimas įvairiose diskusijose, pokalbiuose, literatūros analizė ir kita veikla yra tam tikras dialogas su ideologiniais diskursais, tad jis visada turi didelės įtakos

profesiniam identitetui. Susidūrę su vienas kitam prieštaraujančiais diskursais, būsimieji mokytojai turi apsispręsti, kurį rinktis, ir tai kelia įtampą ir labai veikia jų profesinį identitetą. Šio tyrimo dalyviai taip pat susiduria su konfrontuojančiais diskursais, veikiančiais jų profesinį identitetą. Danielewicz (2001) aprašė pedagoginių studijų ypatumus, kurie labiausiai prisideda prie būsimų mokytojų profesinio identiteto formavimosi. Prie struktūrinių programos dalykų ji priskyrė diskurso turtingumą, atvirumą, dialogišką studijų pobūdį, mokymąsi bendradarbiaujant, svarstymus (pagal J. Dewey, *deliberation*) ir refleksiją. Iš tyrimo dalyvių interviu matyti, kad aukštosios mokyklos skiria nemažai studentų bendradarbiavimu grindžiamų užduočių, kurios studentams atrodo naudingos, tačiau dialogu grindžiamą santykį kuria ne visi dėstytojai, o dalis studijų medžiagos studentams atrodo sausa ir nesuprantama. Mažiausiai pasakojimuose atsiskleidė svarstymų ir refleksyvumo ugdymo patirčių. Pagal Danielewicz (2001), geras dėstymas yra kaip moralinis veiksmas, kuris paskatina studentus apsvarstyti savo mokymo praktiką, teorinius įsitikinimus, studentai skatinami ne tik išmanyti savo mokomojo dalyko ar specializacijos sritį, bet ir tapti tokiais mokytojais, kurie ne tik realizuotų programas, bet ir organizuotų įspūdingas ir įtraukiančias ugdymo veiklas, padedančias mokiniams tapti asmenybėmis, gebančiomis pasinaudoti turimomis žiniomis bei įgūdžiais savo ir kitų labui. Nors tiek minėti svarstymai, tiek ir kritinio mąstymo sąlygojamas refleksyvumas turėtų skatinti mąstymo ar elgesio pokyčius ir ugdyti būsimų pedagogų identitetą, remiantis šio tyrimo dalyvių patirtimi galima teigti, kad jų tapsmui būti mokytojais tai nedaro didelio poveikio.

Danielewicz (2001) teigia, kad mokyti reiškia kurti asmeninę teoriją iš savo praktinės patirties ir mokyti kitus tai daryti. Taigi studentai turi būti mokomi taip, kad patys vėliau galėtų tas žinias pritaikyti mokydami kitus, tačiau dalis šio tyrimo dalyvių susidūrė su dėstytojais, kurie elgėsi priešingai nei norėtų, kad taip su savo mokiniais elgtųsi jų studentai. Danielewicz (2001) taip pat pabrėžia dėstytojų reikšmę būsimų mokytojų veikmei (*agency*) ir būsimų mokytojų profesiniam identitetui. Jos teigimu, pedagoginėse studijose svarbu būsimiems mokytojams sudaryti galimybę reprezentuoti save kaip mokytojus ir šią patirtį permąstyti – tai galima padaryti per kalbą ir kitomis priemonėmis, tačiau iš šio tyrimo dalyvių interviu susidarė įspūdis, kad studijose jie labiau jautėsi tiesiog studentais nei būsimais mokytojais, o pedagogais jie pasijusdavo per praktikas ar įsidarbinę ugdymo įstaigose. Taip atsitiko galbūt todėl, kad studijų metu būsimi mokytojai jautėsi per menkai įgalinti, girdimi, suprasti, nors autoritetingumo jausmas, reikalingas mokytojui, studijose turėtų būti skatinamas būtent tokiu būdu.

3.3. II metatema. *Reikšmingi kiti* tapsmo procese: „iš vienos pusės... ir kažkiek gąsdina tai, o iš kitos tai suteikia ir tokią laimę“

Analizuojant visos tyrimo dalyvių grupės supertemas ir vis grįžtant prie transkribuotų tekstų, pastebėta, kad tyrimo dalyvių pasakojimuose yra minima labai daug veikėjų, todėl nuspręsta juos sujungti į atskirą metatemą, nes tyrimo dalyvių sutikti kiti žmonės yra reikšmingi jų tapsmo mokytojais procese. Išryškėjo dvi *reikšmingų kitų* kategorijos – vieni *padeda* tapsmo procese, skatina savęs, kaip būsimą mokytoją, suvokimą, o kiti šį procesą vienu ar kitu aspektu *trikdo*. Toliau pateikiama *reikšmingų kitų* analizė ir interpretacija, suskirstant šią metatemą į potemes (žr. 7-ą lentelę) pagal *reikšmingų kitų* grupes ir aptariant jų reikšmę tyrimo dalyviams bei atskirų tyrimo dalyvių patirčių ypatumus.

7 lentelė. Metatemos *Reikšmingi kiti* potėmės

Metatema	Tyrimo dalyvio pseudonimas Potėmės	Rūta	Asta	Erika	Giedrė	Vida	Emilija	Diana	Rasa	Jurga	Kristina	Greta
<i>Reikšmingi kiti</i> tapimo procese: „iš vienos pusės... ir kažkiek gąsdina tai, o iš kitos tai suteikia ir tokią laimę“	Vaikai kaip <i>reikšmingi kiti</i> : „pirmoje vietoje vaikas, o tada tarsi tu. Nes jis yra svarbus, svarbi asmenybė, kurią tu ug dai...“	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Tėvai kaip <i>reikšmingi kiti</i> : „sunkiau negu su vaikais“	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
	Mokytojai kaip <i>reikšmingi kiti</i> : „kai kuriuos žmones reikia girdėti, o kai kuriuos – išjungti garsą ir matyti tik vaizdą“	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

3.3.1. Tyrimo dalyvių patirtys

Vaikai kaip *reikšmingi kiti*: „pirmoje vietoje vaikas, o tada tarsi tu. Nes jis yra svarbus, svarbi asmenybė, kurią tu ug dai...“

Visų tyrimo dalyvių pasakojimuose kaip reikšmingiausi jų tapsmo mokytoju procese veikėjai, visų pirma, iškyla **vaikai**. Piešdami jų spalvingus, žaismingus paveikslus tyrimo dalyviai dažnai parodo, kas jiems patiems patinka mokytojo darbe, kas sekasi ir kas nesiseka, kaip bendraudami su vaikais jie pažįsta savo, kaip būsimų mokytojų, stipriąsias ir silpnąsias puses ir kaip ta patirtis skatina juos permąstyti, reflektuoti savo profesines kompetencijas, leidžia išgyventi įvairių emocijų.

Ryšys su vaikais, kuris labai svarbus kiekvienam iš tyrimo dalyvių, gvildenamas analizuojuojant metatamą *Tapsmo mokytoju pasaulis*, o aptariant šią metatamą bus labiau koncentruojamasi į tai, kokius vaikus mato tyrimo dalyviai ir ką jiems tokie vaikų paveikslai reiškia.

Tyrimo dalyvius žavi vaikų mąstymo ypatumai, smalsumas, atvirumas pasauliui, gebėjimas stebėtis ir džiaugtis paprastais dalykais, sykiu tai leidžia pripažinti savo būsimos profesijos patrauklumą, tampa tarsi jos validavimo rodikliu:

Man viską atperka, kai aš pamatau, kaip vaikai susidomėję tai daro, kaip jie žiūri, kaip jiems įdomu. Aš kai, pavyzdžiui, ten klausinėju jų klausimų, kaip jie įsitraukia į diskusijas, ten stengiasi, kelia ranką, klausia ir visa kita, ir man tiesiog atrodo, kaip yra smagu matyti tokius motyvuotus vaikus. Ir smagiausia, kad jiems patiko ta mano veikla ir jau niekas nebesvarbu, kiek aš valandų užtrukau bepasiruošiant. Tiesiog pats smagumas, tiesiog tokie tyri tie vaikai ir tiesiog taip tiesiai šviesiai pasako viską, tiesą, aišku, kartais būna, kad pameluoja, bet šiaip tai turiu omeny, jeigu kažką paklausi, viską tiesiai šviesiai pasako. Tai ten irgi paklausi, ar buvo įdomu, ar kažkas ir jiems atrodo.. Pavyzdžiui, man gal kažkoks elementarus ir paprastas dalykas, tiems vaikams atrodo vau! Oho! Kas čia įvyko? Atrodo, kaip čia? Kas? (Emilija, 229–238 eil.).

Ši Emilijos interviu citata puikiai parodo, kaip vaikų atvirumas, nuoširdus jaunojo mokytojo priėmimas atperka visas pastangas ir numalšina jaudulį ir abejones dėl to, kaip vaikai ją priims. Kiti tyrimo dalyviai taip pat teigia besizavintys tokiais vaikų charakterių bruožais kaip tiesumas, nuoširdumas, nepaisant to, kad vaikai kartais bando pameluoti, apgauti ar pamanipuliuoti:

Berniukas, kuris apgaudinėja tave: kalba rusiškai, nes pas jį šeimoje kalba rusiškai. Bet iš tiesų po kelių dienų sužinai, kad jisai ir lietuviškai

kalba. Tai [juokiasi] čia irgi toks iššūkis, kaip ir gaunasi <...> Ir tu iš pradžių galvoji, nu gerai, vadinasi su tavim reikės rusiškai kalbėti. O po kokių 3–4 dienų jau tu dar dirbi kitoje grupėje, ateini ir girdi, kaip jisai su vaikais ten „atnešk man tą žaislą, atnešk“ [juokiasi] – lietuviškai kalba. Gal tokių smagumų būna [juokiasi] (Giedrė, 208–217 eil.).

Būdami atviri, vaikai gali išpasakoti netgi šeimos paslaptis – viena vertus, tai džiugina būsimus mokytojus, nes jie jaučia vaikų pasitikėjimą, kita vertus, ir trikdo, nes jie nežino, ką daryti tas paslaptis sužinojus, ypač tokias, kurios atskleidžia galimus vaiko teisių pažeidimus, arba jaučia, kai istorijos netikros:

Tai vat ir čia viena mergaitė skundžias, kad čia vat senelis, žodžiu, girtas atėjo, kad sako ir tėtis labai pyko, tai aš sakau – gerai gerai... nu kad nepasakotų, nors nu jai tai atrodo nieko tokio, nes nu vaikai, kaip pasakyt, pasakoja tai, ką... ką nori, tai ką... nu aišku, gal kartais ir pasako tėvai, kad nepasakotų, bet vat ir darželyje buvo viena mergaitė, sako, žinokit, sako, mano jau broliui yra nuspręstas vardas, nu bet auklėtojos neklausia koks, sako, bet aš jums negaliu sakyti, nes mama neleido. O paskui girdžiu, sako, žinok mano brolio vardas bus [pasako vardą; juokiasi]. Nu tai va, mama, matyt neleido sakyti, bet bet... nu vat, kaip sakau, užtai vat kai vaikams pasako, tai ne visi nu gali išsaugoti tą paslaptį ir už tai va, tą reikia žinoti (Rūta, 510–518 eil.).

Kartais vaikai būsimam mokytojui gali pasakyti ir ne itin malonią tiesą apie jo siūlomą veiklą („žinok, čia išvis neįdomu“ (Erika, 190 eil.), ir tada tenka sau pripažinti, kad šį kartą nepavyko sudominti. Vaikai atvirai reiškia savo palankius jausmus būsimiems mokytojams – itin dažnai prisipažįsta, kad juos myli, arba įvairiais būdais stengiasi parodyti savo palankumą:

Ir maži vaikai, jie turi tą, jie turi tą žiburėlį ir jie jį dalinasi. Ir man tas žiburėlis nuo pat mažens jis duodavo tą tokį džiaugsmą ir man ir progimnazijoje, ir gimnazijoje mokytojai sakydavo, tu puikiai tinki į mokytojus. Ir aš stojau į pedagogiką ir va dabar, kai einu į praktiką ir pradėjo vadinti jau auklėtoja jau paskutinę savaitę, kas iš tikrųjų labai liūdna [kad praktika baigiasi], bet jie atbėga, apsikabina ir jau būna: „Auklėtoja, aš tave myliu“. Ir va tas teikia tą džiaugsmą, nes su vaikais mes prisirišam ir jie patys lieka tokie patenkinti, laimingi, kad čia vat parodai tą, parodai kitą, supažindini, atskleidi vieną paslaptį ir jiems tuoj daugybė klausimų (Diana, 51–58 eil.).

Vaikų meilės prisipažinimai, dovanos, pavadinimas mokytoju tyrimo dalyviams teikia daug džiaugsmo, laimės ir juos itin motyvuoja.

Vaikai, apie kuriuos pasakoja turimo dalyviai, taip pat yra „didžiausi fantazuotojai“ (Diana, Giedrė), „pilni energijos“, „visada laimingi“, „be rūpesčių“. Tyrimo dalyviai pastebi, kad šiomis savybėmis jie skiriasi nuo suaugusiųjų, ir jie tą skirtumą vertina teigiamai, bet sykiu pažymi, kad dalis mokytojų „iš vaikų nori padaryti tokius suaugusius, o jie nėra suaugę“ (Rasa), o tai daugeliui tyrimo dalyvių visiškai nepriimtina. Tyrimo dalyviai taip pat akcentuoja vaikų jautrumą, todėl jiems akivaizdu, kad mokytojas turi gebėti suvaldyti savo neigiamas emocijas, „nes tarsi tada jie perima iš tavęs tą“ (Erika).

Pradinukai tyrimo dalyvių pasakojimuose piešiami kiek kitaip nei ikimokyklinio ar priešmokyklinio amžiaus vaikai: jie santūresni, „protingi“, nors juos sunkiau sudominti, sykiu jie šilti ir atviri. Vieni tyrimo dalyviai įvardija, kad labiau norėtų dirbti su vyresniais vaikais (Emilija, Erika, Asta, Diana), kiti (Rūta, Greta) – su jaunesnio amžiaus vaikais, pavyzdžiui, Rūtą taip ir traukia juos „pačiupinėti“, „pačiūčiuoti“. Tiesa, kai kurių tyrimo dalyvių patirtis dirbant su jaunesnio amžiaus vaikais nėra sėkminga. Vienas tokių pavyzdžių – Diana, kuri praktikos metu lopšelio grupėje patyrė daug įtampos, nes nežinojo, kaip bendrauti su dar nekalbančiais vaikais:

Pusantrų metų vaikas jis nebendras, jis arba kąs, arba juoksis, arba verks. Ir man trūksta to bendravimo, nes aš noriu ką nors pasakyt. Jie man pasakoja, aš klausau. Aš jiems pasakoju, jie klauso. Norim ką nors paveikt, kokį žaidimą, kokį darbelį, mes tuoj padarysim. O čia [lopšelyje] padedi lapą – jį suglamžys, suplėšys, išmes, apsiverks, nes jam nepatiko, kur jo lapas dingo, nors pats išmetė. Ir vat dėl to aš ir negalėjau tam lopšely (Diana, 290–295 eil.).

Susidūrę su pačiais mažiausiais vaikais būsimi mokytojai itin pajaučia, kad studijose trūko parengimo su tokio amžiaus vaikais dirbti. Sėkmę čia patiria tik tie būsimi mokytojai, kuriems į pagalbą ateina įstaigų vadovai, kolegos, arba tie, kurie turi asmeninės darbo su tokiais vaikais patirties (šeimoje, dirbant aukle). Taigi tokios patirtys ir trikdo, ir skatina profesinį identitetą, priklausomai nuo to, kiek pagalbos sulauki, kiek jautiesi pasirengęs darbui su šios amžiaus grupės vaikais.

Darbo su vaikais įspūdziai skatina tyrimo dalyvius susimąstyti apie savo asmeninį gyvenimą. Pavyzdžiui, pradėjusi studijuoti ir susidūrusi su vaikais praktikoje, Jurga susimąsto, kaip nelengva užauginti žmogų ir kokia ji dėkinga savo mamai, kad ją tokią užaugino. Greta susimąsto apie savo motinystę, galbūt netgi išgyvena nerimą, ar gebės susilaukti vaikų, o Giedrė, Erika ir Vida galbūt dėl savo patirčių reiškia pasiryžimą gilintis į specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymą. Vaikai kartais išryškina įvairias tyrimo dalyvių baimes (kad nesugebės tinkamai pasirūpinti vaikais, nebus jiems

autoritetai, nesugebės rasti balanso tarp griežtumo ir draugiškumo, kad pritrūks kompetencijų dirbti su specialiųjų poreikių turinčiais vaikais ir kt.). Bendraudami su vaikais, dalis tyrimo dalyvių sustiprina pasirinkimo būti mokytoju motyvus, atranda pašaukimą:

Supratau, kad nu iš tikrųjų... man labai patinka apskritai būti ne tai kad tarp vaikų, bet aš labai matau tame prasmę, kad, atrodo, tiek aš galiu suteikti tiems vaikams, ir tie vaikai kai po to parodo, kad sužino daug arba kažko naujo išmoksta, nu tiesiog man yra nuostabu matyti jų pačių pažangą. O kad aš galėjau bent truputį prisidėti, tai tiesiog paglosto labai širdį (Emilija, 85-89 eil.).

Pasakojimuose apie vaikus vyrauja džiaugsmingos emocijos, tyrimo dalyviai ir stebisi, ir žavisi vaikais, dažniausiai tuose pasakojimuose nuskamba pasirinktos profesijos prasmingumo motyvas. Darbas ir bendravimas su vaikais – tai tarsi kitas pasaulis, kuriame veikia kiti laiko (nes diena prabėga labai greitai, nes gali sugrįžti į savo vaikystę ir kt.), energijos (gali būti pavargęs, bet tavo baterija įsikraus, diena nušvis), bendravimo (kartais vaikai nekalba, kartais sukuria savo žodžių ir kt.), pripažinimo (tu gali būti tik pirmo kurso studentė, o jiems tu jau būsi mokytoja, auklėtoja, tai daug svarbiau nei dėstytojų vertinimai ir pan.) ir santykių tarp žmonių (drąsiai reiškia meilę, galima apsikabinti, lengva atleisti klaidas, būti savimi, nebijoti klysti) dėsniai. Tas pasaulis tyrimo dalyvius žavi savo gerumu, žaismingumu, nuostaba, artumu ir tikrumu, jie nori būti to pasaulio dalis ir puoselėti tai, kas jame geriausia. Antai Giedrei svarbu, kad ji pati tarsi gali grįžti į savo nuostabią vaikystę ir pasirūpinti, kad vaikų, su kuriais ji dirba, vaikystė būtų ne mažiau nuostabi. Giedrės pasakojime itin ryškus jos pačios ir šiuolaikinių vaikų vaikystės palyginimas, jai atrodo, kad dabartiniai vaikai tarsi apvogti, nes jie nežino, kokia smagi vaikystė gali būti be įvairių technologijų ir išmaniųjų įrenginių, tarsi suryjančių vaiko laiką, kurį jis galėtų praleisti prasmingiau, tad ji stengiasi tai kompensuoti, skatindama vaikus kurti, fantazuoti, užsiimti aktyvia veikla:

Kartais net, atrodo, nori susigraudinti, nes kai prisimenu savo vaikystę, tai aš ją turėjau nuostabią. Nepalyginsi su dabartinių vaikų vaikyste, kai jau darželio vaikas turi išmanų telefoną ar tai airpodai, ar dar kažkas. Tai man tas padeda jų laktymas, krizenimas, žaidimai, barbės, mašinėlės prisiminti savus laikus, nes kiti vaikai va, grįžę po darželio, jie į savo planšetę nueis, jie žais kompiuterinius žaidimus ar panašiai, o dar pagalvojus aš tokių dalykų nemačiau. <...> Tai realiai grįžus iš darželio tave brolis parvedė, tai tu bėgsi į lauką ir vėl žaisi. Tai va tas dalykas, kad kai dirbau, aš stengiausi kuo daugiau ištraukti to laiko iš vaikų, kad jie nesėdėtų grupėje, o kad eitume į lauką, kad žaisti gamtoje, kad kažką veikti, nesvarbu, kad aikštelėje ar mažesnė

ar ten neužtenka žaidimo <...> nes, kai pagalvoju apie savo vaikystę, tai tu tą patį nori parodyti ir <...> šiuolaikiniam vaikams, kad ne viskas, kas yra smagu, nėra prie kompiuterio ekrano ar prie telefono ekrano ar ten per televizorių, kai atėję ryte kalba: „Nespėjau Kempiniuko pažiūrėt“. Tai, sakau: susikurkit savo Kempiniuką, nupieškite Kempiniuką man, atrask kažką, su spalvom pažaisk, <...>, jeigu jau nespėjai peržiūrėt, tai pabandyk nupiešti, daryti kažką (236–252 eil.).

Kartais pasakojimuose figūruoja ne tik praktikos ar darbo patirties metu sutikti vaikai – tai vaikai gatvėje, draugų ar kaimynų vaikai, giminaičiai, vaikai, sutikti besimokant mokykloje, savanoriaujant ar vykdant socialinę-pilietinę veiklą. Dalis vaikų socialiai pažeidžiami – jų artimoje aplinkoje girtaujama, jie stokoja tėvų rūpesčio, dėmesio, domėjimosi jų raida ir pažanga, pasakodami apie tokius vaikus tyrimo dalyviai surimtėja, kartais pritildo balsą tarsi tapdami vaikų, kurie saugo savo šeimų paslaptis, sąmokslininkais ar tiesiog sutrinka, abejodami, ar gerai apie tai pasakoti, o galbūt nežinodami, kaip elgtis, kaip reaguoti tokiose situacijose, kaip tiems vaikams padėti.

Galima teigti, kad vaikai yra pati svarbiausia *reikšmingų kitų* grupė, *palaikanti, stiprinanti* būsimų mokytojų profesinį pasirinkimą ir jų profesinio identiteto raidą.

Tėvai kaip *reikšmingi kiti*: „sunkiau negu su vaikais“

Didžiajai daliai tyrimo dalyvių *reikšmingi kiti* buvo ne tik vaikai, bet ir **jų tėvai**, ypač tai ryšku vaikystės pedagogiką studijuojančių tyrimo dalyvių pasakojimuose (išimtis – Kristina, kuri studijuoja dalyko pedagogiką ir kuri baigusi studijas galės dirbti su įvairaus amžiaus mokiniais, jos interviu tėvai apskritai neminimi).

Jau pirmųjų praktikų ar darbinių patirčių metu tyrimo dalyviai supranta, kad darbas su tėvais yra neatskiriama mokytojo veiklos dalis:

Tai per tas praktikas taip pat patiriu tą tapimą mokytoja vien dėl to, nes jau pati turi prieš visą grupę prarasti tam tikrą veiklą vaikams, turėjau domėtis, kaip jiems sekasi, kaip jie jaučiasi. Ryte netgi kartais turi tuos pokalbius su tėveliais, tarkim, ten apie vaiką, galbūt kažkas nutiko ir visai šiandien galbūt bus liūdnas, galbūt jisai šiandien ryte neišsimiegojo, tai, žinokit, galbūt užmigs anksčiau ryte. Taip, manau, kad per tokius dalykus tą ir patiriu (Giedrė, 19–23 eil.).

Vieniems tyrimo dalyviams bendraujant su tėvais sunkumų nekylo (Erikai, Rasai), kiti dėl savo kompetencijų nerimauja, ypač išgirdę praktikose sutiktų mokytojų pasakymus apie bendravimą su tėvais patirtį:

Bendravimo su tėvais kažkaip [norėtusi] pasipraktikuoti, nes tiek esu girdėjusi tiek pradinėje mokykloje, nes kalbėjausi su mokytoja, tai sakė, kad viena iš sudėtingiausių yra iš pedagogo tų tokių sričių –

bendravimas su tėvais, nes vaikų nuomonę tu dar gali pakeisti kažkiek, o tėvai yra labai skirtingi ir kiekvienas yra su savo nuomone, ir na kai kurie tikrai, aš manau, yra sudėtingo charakterio, o vis tiek vaikas eis ne vienerius metus, o su tėvais vis tiek matysiesi (Emilija, 283–288 eil.).

Kartais nerimas dėl to, kaip pavyks dirbti su vaiko šeima, kyla dėl tiesioginių patirčių su tėvais, kurie su tyrimo dalyviais arba jų mentoriais bendravo priekabiai, pretenzingai, reikliai, konfliktiškai ir netgi agresyviai, arba, priešingai, buvo linkę į girtavimą, stokoiantys socialinių įgūdžių, abejingi savo vaikams, tačiau, kad ir kokie bebūtų, iš esmės tėvai savo vaikams linki tik geriausio:

Kai matau tą kiekvieną vaiką, nu kažkaip atrodo kiekvienas...nu jis turi tėvus ir tėvai stengiasi ten...<...> visas pasaulis sukas aplink jį, ar ne, atrodo. Ir atrodo, nu nu, kaip nu tu turi, tu privalai kažkaip tą vaiką išugdyti, išmokyti, išauklėti, padėti tiem tėvam. Ir... tarp kitko tėvų pedagoginis švietimas irgi labai reikalingas, ir baisu taip pat... tai taip taip, kai eidavom į praktiką, taip pat visur su vaikais nėra taip sunku bendrauti kaip su tėvais (Jurga, 93–98 eil.).

Bene emocingiausiai sudėtingo bendravimo su tėvais patirtis perteikiama Gretos pasakojime. Į privačią įstaigą, kurioje dirba Greta, vaikus leidžiantys tėvai kritiškai vertina tiek jaunos (nes šie savo vaikų neturi ir todėl nieko neišmano), nei vyresnio amžiaus pedagogus ir jautriai reaguoja į pedagogų klausimus apie jų vaikų elgesį už darželio ribų, namuose. Greta jausmingai pasakoja apie konfliktą su vieno ugdytinio mama, dėl kurio ji itin skaudžiai išgyveno (interview metu pasakodama apie šią situaciją ji net pravirko). Greta labai nuoširdžiai norėjo pasidalyti įspūdžiu, kaip vaikui sekasi darželyje, ir pasiteirauti jo mamos, kaip jam sekasi namuose, tačiau mama į klausimą sureagavo audringai, anot Gretos, ją „užsipuolė“. Greta interview mėgino pateisinti tėvus ir guodėsi, kad tokia skausminga jos reakcija į šį konfliktą yra nulemta patirties tokiose situacijose stokos, kad ji išmoks „nepasiduoti, būti stipri“:

Na suprantu, kad man tiesiog reikės priprast prie to, nes <...>... tėvai saugo vaikus, jiems rūpi ką, kas su jais dirba, kaip dirba. Ir kartais jie tiesiog nu nenorėdami įžeisti, pasako nu tokių negražių dalykų kartais, ir tos komunikacijos jiems nesinori, jie yra uždaresni (263–266 eil.).

Šeimos, tėvų reikšmė vaikų gyvenime ne kartą pabrėžiama ir Rūtos pasakojime. Kad ir kaip nuoširdžiai mokytojas stengtųsi dirbdamas su vaikais, šios pastangos nebus sėkmingos, jeigu prie vaiko ugdymo neprisidės tėvai: „aš manau, kad prasideda **nuo namų**, nes va ten visa pradžia ir yra“ (184–185 eil.). Šis motyvas ryškus ir kitų tyrimo dalyvių pasakojimuose.

Iš visų tyrimo dalyvių apie tėvus Rūta, ko gero, pasakoja daugiausia. Jos sutikti tėvai labai skirtingi, pradedant labai atsakingomis šeimomis, su kuriomis ji puikiai sutarė, dirbdama aukle, baigiant tėvais, kurie yra nepagrįstai pikti ir linkę užsipulti pedagogus dėl menkiausios dingsties (pavyzdžiui, kodėl vaikas nuotraukoje stovi gale ar nusisukęs) arba net visiškai abejingi vaiko ugdymosi ir raidos problemoms. Ji pasakojo susidūrusi su alkoholike mama, kuri nevedavo vaiko į mokyklą tada, kai išvakarėse prisigerdavo, arba teisindavosi patikėjusi dukros žodžiais, kad mokytoja neva leidusi jai neateiti į mokyklą. Rūtai neramu, kaip jai reikės su tokiais tėvais dirbti ir bendradarbiauti tapus pedagoge. Itin daug dėmesio ji skiria pasakojimui apie jos šiek tiek pažįstamą šeimą, kurios du vaikus jai teko sutikti darželyje praktikos metu. Rūtai akivaizdu, kad jie turi specialiųjų poreikių galbūt dėl apleistumo, taisyklių šeimoje nebuvimo, nors išoriškai taip ir neatrodo. Rūta stengiasi ugdyti vieną iš tų vaikų taip, kaip ji supranta geriausiai, reflektuoja, kaip vyksta vaiko pažanga, bet, kaip ir nuolatinė to vaiko mokytoja, jaučiasi bejėgė, nes tėvai nepripažįsta vaiko ugdymosi sunkumų ir nenori nei ieškoti, nei priimti jokios pagalbos.

Atlikdami praktiką, tyrimo dalyviai pastebi, kiek daug dirba mokytojai ir kiek mažai jų darbą pastebi ir vertina tėvai:

Tėvų gal požiūris irgi tas į mokytoją yra labai... emm... kaip čia pasakyti... eee jie nemato tos realybės, kiek mokytojai įdeda daug darbo į jų vaikus ir kiek jie... tai daug reiškia, todėl nes vis tiek didžiąją dalį vaikai praleidžia mokykloje laiko, ir darželyje kiek, beveik visą dieną vaikai būna, ir kiek mokytojai į tai įdeda darbo (Asta, 322–326 eil.).

Tyrimo dalyviai supranta, kad tėvų požiūris tik atspindi visuomenės nuomonę į mokytojo darbą, bet tada, kai jie patys patiria pedagoginio darbo sudėtingumą, toks tėvų požiūris juos ima itin žeisti.

Galima sakyti, kad tyrimo dalyvių tiesioginės patirtys ar girdėti pasakojimai apie darbą, bendravimą su tėvais dažnai tapdavo jų baimių ir abejonių šaltiniu. Dauguma tėvų, apie kuriuos pasakojo tyrimo dalyviai, buvo labiau *trikdančios* nei stiprinančios jų profesinį pasirinkimą figūros. Tyrimo dalyvių galvose sukasi klausimai, ar jie gebės rasti būdų bendradarbiauti su tėvais, pradėję dirbti mokytojais, ar įveiks iššūkius, apie kuriuos kalba jų mentorai, kiti mokytojai ir kolegos, ar ateityje sugebės išvengti jiems patiems nutikusių situacijų, kai su tėvais bendradarbiauti nepavyko. Didžioji tyrimo dalyvių dalis tikisi, kad bendradarbiauti su tėvais geriau pavyks ateityje, kai jie bus vyresni ir įgis daugiau patirties, nes kai kurie tėvai linkę jaunos mokytojus nuvertinti vien dėl jų amžiaus ar nepatyrimo:

Sakau, man įvarė tas mėnuo tokį stresą dirbt lopšely, gal ne tiek tie vaikai, kiek patys tėvai užsisėdo, kad per jauna dirbt su vaikais. Tai va dėl to aš labai vengiu lopšelinukų dabar, tik meldžiuos, kad manęs ten nenusiųstų vėl (Diana, 297–300 eil.).

Mokytojai kaip reikšmingi kiti: „kai kuriuos žmones reikia girdėti, o kai kuriuos – išjungti garsą ir matyti tik vaizdą“

Tyrimo dalyviai savo pasakojimuose pateikė labai įvairius praktikoje ar darbo vietoje sutiktų **mokytojų, mentorių, galimų darbdavių** paveikslus. Vieni mokytojai juos įkvėpė, drąsino, stiprino, konsultavo, pasitikėjo, įgalino, taigi *stiprino* jų pasirinkimą būti mokytojais, o kiti sutikti mokytojai ar kt. ugdymo įstaigų darbuotojai, priešingai, piktino, gąsdino, liūdino, taigi *trikdė* tyrimo dalyvius.

Daugelis tyrimo dalyvių pastebėjo, kad dažnoje ugdymo įstaigoje pedagogų labai trūksta ir tai neigiamai veikia mokytojų bendruomenę. Viena vertus, lūkesčiai ir reikalavimai mokytojui auga (mokytojo profesijos išskirtinumą jaučia ir patys tyrimo dalyviai), kita vertus, pedagogais iš esmės gali dirbti net pedagoginių studijų nebaigusieji asmenys – šitaip dar labiau diskredituojamas ir taip menkas mokytojo profesijos prestižas:

Šiuo metu, kai yra trūkumas, tai taip – gali dirbti visi, nesvarbu, tu turi tą išsilavinimą ar neturi. Tiesiog žmogus iš gatvės gali būti mokytoju. Iš kitos pusės yra liūdna, nes mokytojas vis tiek yra pedagogas, kuris turi suteikti vaikui žinių, tai kaip tas žmogus, kuris neturi tų žinių, kaip jis gali tiesiog suteikti? Tai šitoj vietoj gal truputėlį... Nu liūdnoka, kad kad tokia situacija ir kad ima tiesiog, kad kad visiškai net nesusijusį žmogų. Ir tu jau gauni pareigybę kaip mokytojas (Erika, 266–272 eil.).

Ši situacija tyrimo dalyvius veikia tiesiogiai, nes mokytojų stoką stengiamasi kompensuoti pedagogikos studijų studentais – dalis tyrimo dalyvių nesunkiai įsidarbina, nes, pastebėjus jų kompetencijas, darbas (tiesa, paprastai už nedidelį atlygį) jiems siūlomas jau praktikos metu. Pasitaiko net tokių atvejų, kai atlikti praktikos priima tik su sąlyga, kad studentas po jos liks dirbti:

Yra buvę tokių situacijų, kaip ir tariausi, pavyzdžiui, dėl praktikos pedagoginės vietos irgi, tikrai, aišku, nesakysiu, bet puikiam daržely, kuriuo susižavėjau kaip pirmiausia, kaip studentė, kuri galbūt norėtų tokiam darželyje dirbti, ir kur atrodė labai įdomi sistema ir jisai populiarus gan ir ten, ir man aktualu, nes tikrai turiu gebėjimus <...>. Ir irgi aš tiesiog nuėjau į praktikos vietą ir tas tarimasis dėl praktikos staiga pavirsta tokiu prašymu, net ne prašymu, o raginiu pradėti dirbti. Ir kai tu akcentuoji, kad dabar tau įdomu tik praktika, ir jie iš karto net nelabai mandagia forma, kad: „bet tai tu turi irgi mums kažką duoti atgal. Tai mes norim, jeigu čia dabar mėnesį į tave invest...

investuosime, tai, kad tu ateitum ir dirbti“. Ir sakau, pavyzdžiui, taip irgi tikrai mandagiai ir gražiai sakau: „bet yra nu sudėtingas tvarkaraštis“, sakau, „man svarbu mano studijų rezultatai ir šiuo metu aš koncentruojuosi tiktais į praktikos vietą“. Tai irgi buvo pasakyta: „tai atsinešk tu tą tvarkaraštį, aš tau sudėliosiu darbą, tikrai gali pradėti dirbti, ne viena čia studentė dirba, ir ko kuo tu kitokia?“. Tai taip atrodo, nu žinot, irgi [juokiasi] (Rasa, 96–110 eil.).

Dėl tokio nepagarbaus vartotojiško įstaigos vadovo požiūrio į būsimą mokytoją, kaip priėmimo į praktiką sąlygą iškeliant sutikimą įsidarbinti, patrauklia darbo vieta atrodes darželis tampa atgrasus, nes Rasa supranta, kad ji nenori būti bendruomenėje, kuri į ją žiūri tik iš naudos perspektyvos, visiškai nepaiso jos noro kokybiškai studijuoti ir dar ją sumenkina lygindama su kitomis studentėmis, kurios geba ir dirbti, ir studijuoti. Potencialiam darbdaviui visiškai nerūpi jos žinios, gebėjimai ir jos asmenybė, nors daugumoje kitų darboviečių tai būtų vieni iš svarbiausių dalykų. Kitaip sakant, Rasa pasijunta daiktu, skirtu tuščiai vietai užpildyti, todėl ji ne tik nenorėtų tokioje ugdymo įstaigoje dirbti, bet ir kada nors vesti į ją savo vaikus, nes mano, kad, vadovaudamasi tokiu požiūriu, įstaiga negali būti kokybiška:

Tai konkrečiai vat, pavyzdžiui, jeigu aš galvoj, kurį atvejį turiu, tai jiems nebuvo įdomu išvis niekas nu nes ta prasme, ar ne, kaip darbinantis į bet kokią kitą darbą, tai tu vis tiek rodai savo gyvenimo aprašymą, aptari save, kaip asmenybę, pasidomi darbdavys tavo pomėgiais ir panašiai, o vienu konkrečiu atveju tai buvo tiesiog paklausta, kada galiu pradėti, kad jiems labai reikia pagalbos, ar galiu pradėti kitą savaitę? Dar buvo pasiūlytos tokios sąlygos, kurios nu irgi nebuvo tikrai normalios, pavadinkime taip, nes ten buvo viršytas vaikų skaičius leistinas, kuris gali būti grupėse, buvo siūlomas visiškai nu ta prasme... taip tiesiog pasijauti tai kaip, nežinau, kaip kažkokia kažkoks daiktas, kuris užpildytų tuščią vietą. Ir dar buvo paminėta kažkaip... nu aš jau net neatsimenu, bet, žodžiu, buvo visiškai nei malonu tam pokalby būti, nei į malonu būtų tokioj vietoj turbūt dirbti, nei vesti savo vaiką (83–93 eil.).

Su tokia niūria realybe tenka susidurti ir kitiems tyrimo dalyviams. Kartais, kad galėtų pragyventi, mokytojai turi dirbti keliose darbovietėse (Astos papasakotas atvejis). Pedagogų darbo sąlygos ir atlygis būsimiems mokytojams kelia nerimą, nors jie ir sako, kad profesiją rinkosi ne dėl atlygio („ne veltui yra tas posakis, kad ne piniguose laimė, o būtent tai, ką tu darai“ (Erika, 243–244 eil.). Iš tyrimo dalyvių pasakojimų atrodo, kad dėl tokių darbo sąlygų su vaikais vis dažniau dirba tinkamo išsilavinimo neturintys asmenys, ir dėl to kartais kyla įvairių nemalonių situacijų – dvi tyrimo dalyvės (Vida, Asta) pasakojo apie mokytojų smurto prieš vaikus atvejus, kurie

atsidūrė net teisėsaugos akiratyje. Tokia Lietuvos švietimo padėtis tyrimo dalyvius gerokai glumina:

Mokytojai iš tikrųjų yra labai svarbi... labai svarbi specialybė, nes be jos kas ugdys mūsų ateities kartą. Nes vis daugiau kalbama apie tai, kad trūksta vis mokytojų, kad ateina iš gatvės bet kas vos ne dirbti... eee, pavyzdžiui, šiais metais pas mano sesę buvo toksai incidentas, kad pakvietė mokytoją [įvardija mokomąjį dalyką] (jisai gal ir yra baigęs pedagoginį, aš tai tiksliai nežinau), tačiau jisai <...> tiesiog pamokos metu užsipuolė mokinę, ir kad su policija buvo išprašoma palikti jo darbo vietą, kad jisai nebeateitų į mokyklą, nes jis tiesiog atsisakė pats palikti, tai vat kad vis trūksta tikrų gerų mokytojų, kurie norėtų dirbti šį darbą ir kad mm taip pat studentus yra vis sunkiau prisivilioti, nes iš tikrųjų tai yra tikrai sunki specialybė, tikrai reikia daug ruoštis jai. Pati gal aš net netikėjau, nesitikėjau prieš stodama, kad reikės tiek daug darbo, kad aš galvojau... nu mokytojai ką ten, mokai vaikus du plius du – ar čia sudėtinga? Tai į kiek tą du plius du įeina, kad tas vaikas suprastų ir visą tą procesą ugdymosi, koks jis yra skirtingas, kiekvieną kartą viskas gali keistis, kad mokytojas rutinos iš tikrųjų net neturi, toks ir darželio auklėtojai, nes viskas keičiasi, kiekvieną dieną vis yra kita, kad emm. Vat tas dalykas tai manau, kad yra nepabrėžiamas, kad ta pati specialybė yra labai svarbi ir kad visuomenė šiek tiek turėtų kitaip pradėti žiūrėti į mokytojus (Asta, 327–344 eil.).

Ši Astos interviu ištrauka parodo, kaip susidūrus su realybe keičiasi jos požiūris į profesiją. Tik pamatę mokytojo darbą iš arti, tyrimo dalyviai suvokia to darbo ypatingumą ir sudėtingumą, apie kurį rinkdamiesi studijas net nenutuokė. Taip pat jie labai norėtų, kad ir visuomenė suprastų, kokia ypatinga yra mokytojo profesija. Iš Astos pasakojimo taip pat galima susidaryti įspūdį, kad privilioti pedagogikos studentus dirbti tokiomis sąlygomis ugdymo įstaigoms tampa nemenku iššūkiu.

Tyrimo dalyvius kartais stebina jų sutiktų mokytojų bendravimas, jų požiūris į tai, koks turėtų būti ugdymas, ypač vyresnės kartos mokytojų nuostatos dėl pedagogo profesijos, kurios neretai neatitinka tyrimo dalyvių požiūrio:

Kai buvau aš viena tik su jais, tai toks, gal toks atsipalaidavimas, toks truputėlį gal išlipimas iš rėmų, nes tarsi su ta pedagog... pedagoge jie kažkaip gal buvo įsprausti į rėmus. Nes labai nustebino, kai aš atėjau ir vaikai atėjo manęs apsikabinti, o ta aa... mokytoja <...> iškart atitraukė vaikus, kad kad neapsikabinti, ir per tą laiką <...> supratau, kad ji tarsi netoleruoja apsikabinimų. Pradėjus klausti, kodėl, nu tai ji iš..., ir tai buvo priešmokyklinė grupė vaikų, [ji paaiškino:] jie išeis į mokyklą, ten nieks jau neapsikabinės, ir panašiai. Ir tarsi suvertė kaltę

ant koronos viruso, nes nu, matai, čia buvo virusas, mes atpratome nuo to, todėl nu to tarsi nereikia, o kaip tik vaikui reikia apkabinimo, reikia šilumos. Tai vat va šita vieta labai nustebino. Ir atrodo, tas vaikas, jis ateina, mane apkabina. Ir ta mokytoja taip žiūri ir aš tarsi pasimetus, nes aš noriu, nu man taip pat labai malonu [kad apsikabino]. Bet tarsi jos taisyklės yra, kad jokių apsikabinimų. Tai kažkaip... nežinau (Erika, 120–133 eil.).

Erika taip pat atkreipia dėmesį į tai, kad prie mokytojos vaikai būna įsitempę, ne taip, kaip būdami vieni su Erika, nors galima numanyti, kad ir Erikai griežtumo netrūksta. Ji viena iš tų tyrimo dalyvių, kuri nepatiria sunkumų, kai reikia suvaldyti didelę vaikų grupę, nepasiduoti vaikų manipuliacijoms (ji didžiudamasi pasakoja, kaip atlaiko vaikų bandymus peržengti taisyklių ribas pasitelkus ašaras). Ją stebina mokytojos požiūris į vaikų apsikabinimus, ir ji susiduria su dilema– atstumti vaiką taip, kaip tai padarytų jos mentorė, ar leisti vaikui prisiglausti, nes jai tai ir priimtina, ir malonu. Be to, Erikai atrodo, kad mentorė laikosi atokiai ne tik nuo vaikų, bet ir nuo jos – Erika jaučia tarsi nematomą ribą, kurią jai ši mokytoja yra nubrėžusi, ir jai sunku tą ribą peržengti, nors ji ir bando tai padaryti. Apie praktikų mentorius kaip *reikšmingus kitus* kalba ir kiti tyrimo dalyviai, tačiau neretai atsiliepia apie juos nepalankiai:

Ateinu praktikantė ir ji mane tiesiogine to žodžio prasme išvadino naivia, nes aš studijuojau tokį vat dalyką kaip pedagogika. Ir sako ji man, ta mokytoja: aš atkalbinėjau savo marčią, kad tik nestudijuotų pedagoginio, nes tai yra pats baisiausias darbas pasaulyje. Ir man tokia mintis mintyse šmėstelėjo: tai tad ką tu dabar šiai dienai čia darai? (Vida, 391–395 eil.).

Taigi mentorius gali išvadinti tave naiviu dėl profesijos pasirinkimo, pasakyti, kad tai pati baisiausia profesija pasaulyje ir daugiau neįsileisti į savo klasę todėl, kad per daug patikai jo mokiniams vesdamas savo pirmąją pamoką, kaip kad nutiko Vidai, arba jis gali būti nepastebimas, nematomas, kaip vaiduoklis, kaip pasakojo Emilija. Vis dėlto gerokai daugiau pasitaikė mentorių, kurie tyrimo dalyvius kaip būsimus mokytojus globojo, įtraukė juos į savo veiklą, įgalino, pamokė, dalijosi patarimais, palaikė ryšius ir po praktikos valandų, kūrė draugišką, bendradarbiavimu grindžiamą, pagarbų santykį. Kartais (Jurgos, Erikos, Rūtos, Emilijos atvejai) būtent mentoriaus padaršinimas, palaikymas tyrimo dalyviams padėjo patikėti savimi, savo pasirinkimu ir tinkamumu pedagogo profesijai:

Ir ten iš karto nuėjus <...> labai skiriasi atmosfera, <...> pačio auklėtojo požiūris į patį studentą praktikos metu labai turi daug įtakos. Tiek mano pačiai savijautai, tiek kaip vaikai su manim bendrauja, nes, pavyzdžiui, šioje praktikoje, kur dabar ketvirta savaitė einu ir tikrai

*yra labai gaila palikti, nes labai auklėtoja yra maloni, labai su manim maloniai elgiasi, ir vien jau tas pristatymas, kai aš pačią pirmą dieną atėjau, iš karto vaikams pristatė: va, vaikai, čia yra studentė, nori būti mokytoja, o dabar pasimatuos šitą profesiją, prasimėgins. Ir vaikai tada iš karto <...> mane vadina auklėtoja ir kreipiasi <...>. Aš, pavyzdžiui, galiu darbus taisyti, per šią praktiką asistavimo labai daug prisidėjau <...>. Mes su auklėtoja susirašinėjam kad ir po... aš grįžtu namo, ten susirašinėjam per žinutes, kad va gal gali man padėti ten kažkokių veiklų. Padarau, surašau – viską, padarau. <...> Ir atrodo, kad aš ten kelias valandas užtrukau ar kažką, bet kaip smagu yra daryti, kai žinau, kad vaikams pravers tai. Ir sakau, šiaip labai skiriasi [nuo kitos praktikos], nes ir pati auklėtoja, sakau, labai ir mane įtraukia kartu. <...> Aš suprantu, kad aš esu studentė ir aš nesu dar auklėtoja ir dar kažkas, bet aš turiu omeny, tas jaučiasi, atmosfera pati, kad aš esu **lygi auklėtojai** ir tie vaikai: auklėtoja, auklėtoja! <...> Ir pati šiaip auklėtoja sako <...>: jeigu kažko reikės – kreipkis, jeigu ten turi kažkokių idėjų <...>, visada palaikau tokias aktyvias jaunas studentes (Emilija, 129–162 eil.).*

Ši Emilijos citata puikiai iliustruoja mentorstės įtaką būsimo mokytojo identitetui, apie kurią kalba ir kiti tyrimo dalyviai. Kai nuo pirmųjų buvimo įstaigoje minučių tu tampi visateisiu bendruomenės nariu, esi pagarbiai pristatomas ugdytiniam ir šie į tave kreipiasi kaip į mokytoją, tai labai didina motyvaciją ir kelia pasitikėjimą. Emilijos mentorė suteikia progų išbandyti įvairias mokytojo veiklas, tačiau tai daro labai pagarbiai – ne nurodo, liepia, reikalauja, o prašo pagelbėti, ir Emilija, neskaičiuodama savo laiko, mielai sutinka, nes tos užduotys jai atrodo labai prasmingos, ji jaučiasi svarbi – lygi mokytojai, nors ji supranta, kad dar nėra tikra mokytoja. Mentorė skatina Emilijos aktyvumą, palaiko įvairias jos idėjas, todėl Emilija jaučiasi visiškai kitaip nei per ankstesnę praktiką, kai ji tarsi tūnojo kamputyje, jautėsi nematoma ir elgėsi taip, kad būtų kuo mažiau pastebima. Mentorai, kurie tyrimo dalyvius palaiko ir yra jų atžvilgiu geranoriški, labai prisideda prie būsimų mokytojų profesinio identiteto raidos ir rodo pavyzdį, kokiais mokytojais reikia siekti būti.

Pasakojimuose yra ir kitokių mokytojų, kuriais tyrimo dalyviai per daug nesižavi, jų požiūris į šiuos mokytojus prasprūsta tarp eilučių. Turima galvoje jų kūrybiškumo stoka („pamačiau tą pavyzdį, kad vaikai gali ne tik piešti ar rašyti, ten žiūrėti filmukus, kaip dažnai bando mokytojas pasislėpti po tuo, o galima užsiimti įvairiomis sensorinėmis veiklom“ (Greta), tingėjimas įsitraukti į veiklas kartu su vaikais („vaikai žaidžia, aš tai negalėčiau... ten kitos auklėtojos stovi ir žiūri“ (Giedrė), abejingumas specialiųjų poreikių vaikams („buvo autizmo spektro sutrikimą berniukas turintis, tai jis buvo

realiai [mokytojų] atstumas grupėj“ (Greta) ir pan. Štai kaip mokytojo darbą supranta Asta:

Aš manau, kad geras mokytojas yra tas, kuris tikrai įdeda labai didelę dalį savęs į tą darbą, kuris skiria ir kuris labai myli vaikus, todėl nes tikrai jam esu susidūrusi pati aš... mokykloje, kad yra pavargę mokytojai dirbdami labai daug metų šį darbą ir jie tiesiog net nebemėgsta tų vaikų. Pavyzdžiui, vaikas užduoda tikrai labai įdomų klausimą ir mokytoja sako: palauk, kitą kartą paklausi, nes turim praeiti mūsų duotą programą, tada ir sužinosi, galėsi ten kada nors vėliau paklausti, galėsim aptarti kokį nors ten dalyką, tiesiog svarbiausia dabar yra mūsų programa, kurią turime praeiti. Tai vat yra daug labai pavargusių mokytojų. Tikiuosi nebūsiu ta pavargusia mokytoja, kad visada turėčiau energijos, iniciatyvos visus sudominti mokinius (96–110 eil.).

Asta pastebi tai, kas užkliūva ir kitiems tyrimo dalyviams, – kartais mokytojams svarbiau ne vaikas, o programa, popieriai, užduotėlės, trafaretai, tvarka, tyla ir pan. Tie mokytojai neįdeda „dalelės savęs“ ir stokoja meilės vaikams, nuoširdaus susidomėjimo jais. Tyrimo dalyviai tikisi būti kitokiais mokytojais, jeigu tik jiems pavyks pakliūti į ugdymo įstaigas, kuriose jų požiūris bus pripažįstamas ir vertinamas:

Manau, tas jaunimas pradėsime tą perversmą darželiuose, ypač valstybiniuose, nes dar jaučiasi, kad ypač kokios auklytės vis pamini, kad... Nu ką man čia dabar tiek tvarkytis reikės ir taip toliau, kokia betvarkė bus ir aš už higieną ten atsakinga esu, mane nubaus po to, jeigu rasti ten kokį ryžį ar dar kažką. Bet, manau, bendrai komandoje dirbant galima labai susikomunikuoti ir tas veiklas atlikti ir susitvarkyti kartu. Tai to palinkėčiau turbūt kiekvienai mokytojai ir tom pačiom auklytėm (Greta, 120–126 eil.).

Tiek šiame Gretos pasakojime, tiek kai kurių kitų tyrimo dalyvių interviu išryškėja nei pedagoginių žinių, nei mentorystės gebėjimų neturinčio ikimokyklinių ugdymo įstaigų pagalbinio personalo vaidmuo, kuris dažniausiai sukelia neigiamų emocijų:

Pačią pirmą dieną, kada dar neturėjau išvis jokios patirties, kaip sakau, kad atėjau pasibandyti. Ir buvo situacija irgi, kada tenai pešasi vaikai, tarsi triukšmas, ir aš prie jau nubėgau, nu atsitūpiau šalia, pradėjau kalbėtis ir auklytė iš karto pradėjo man manęs: tik tu čia nelakstyk, ant jų reikia rėkti! Tu, sako, išprotėsi čia bėgiodama, nusilakstysi, nebūk kvaila! Ir toks nu, žinot, bet jau man net ir tada buvo mintyse, kad aš galvoju: aš aš darysiu, nu kaip man atrodo. Aš tikrai... nu gal net, sakykim, atrodė man, kad žinau, bet taip, dabar sakyčiau, jaučiu, kaip kaip man reikia ir norisi bandyti savo būdu. Ir tas būdas iš karto veikė tą vasarą (Rasa, 227–234 eil.).

Rasa, kaip ir Erika, susiduria su etine dilema – vadovautis įstaigos mokytojo padėjėjo nurodymais ar būti savimi ir kliautis savo supratimu, kaip būtų tinkama sureaguoti tokioje situacijoje. Rasa, rinkdamasi profesiją, labai aiškiai žinojo savo pasirinkimo motyvus – prisidėti prie geresnės žmogaus vaikystės. Manau, kad tas jos žinojimas ir padėjo Rasai šioje situacijoje išlikti ištikimai sau ir nepasiduoti nusistovėjusios ugdymo įstaigos darbo „kultūros“ įtakai.

Netinkama įstaigų kultūra, mokytojų bei pagalbinio personalo savivalė ir kompetencijų dirbti su specialiujų poreikių turinčiais vaikais stoka tyrimo dalyviams daro neigiamą poveikį, formuoja jų neigiamas nuostatas dabartinės švietimo sistemos atžvilgiu, skatina nusivylimo, pykčio, bejėgiškumo jausmus.

Dalies tyrimo dalyvių pasakojimuose figūruoja ir jų *vaikystės mokytojai*, kurie pateikiami kaip mokytojų, į kuriuos reikėtų lygiuotis pavyzdžiai, padėję tyrimo dalyviams atrasti pašaukimą ir paskatinę norą būti mokytojais (kai kurie vaikystės mokytojai, pasak tyrimo dalyvių, džiaugiasi buvusių mokinių pasirinkimu būti pedagogais, dalijasi ištekliais, priima į praktiką ir kt.). Tiesa, kartais vaikystės mokytojai yra ir antagonistinės figūros, kurias tyrimo dalyviai prisimena su nuoskauda ir kartėliu:

Nes aš pati pamenu buvau pradinė, taiėjau su skaudančiu pilvuku ir su ir su pykinimu, nes nu tiesiog kažkaip nebuvo tarp mūsų to ryšio visų. Ir labai bijodavau apskritai eit į mokyklą. Net nežinau dėl ko. Galbūt nes aš, aš, aš apskritai manau, kad būtent ypač pradinukams, tai mažesniems vaikams turėtų vat būtent tą jaukią atmosferą, tą ryšį tarpusavio sukurti pats mokytojas. Apskritai tie visi žaidimai... rasti laiko ne tik ten... mokymuisi, bet kažkiek ir pajudėjimui, žaidimui, susipažinimui (Jurga, 261–266 eil.).

Prisimindami savo vaikystės mokytojus, tyrimo dalyviai tarsi bando reflektuoti, kas jiems mokytojo darbe atrodo svarbu – tai pasitikėjimu grindžiamas ryšys, kuris leidžia būti savimi ir pasijusti saugiam:

Pirmiausia ir sakau aš, nežinau, gerumas, švelnumas, norėjimas suprasti ir ir ir gal net, nežinau, mokėjimas sukurti ryšį, nes labiausiai patiko galbūt tos mokytojos ir padarė įtaką, su kuriom turėjome ... nu kažkokį ryšį vienokį ar kitokį. Vis tiek manau, kad kada žmogui tu esi svarbus, kad ir ta prasme, nu tai tu tą jauti, nežinau. O man... Jau nuo to, kad man svarbu dirbti darbą, kuris man patinka. Tai, jeigu aš dirbu darbą, kuris man patinka, aš manau ir žinau, kad nu man tas darbas svarbus. Ir čia šiuo atveju man yra svarbūs vaikai ir jų ugdymas, ir... Lygiai taip pat, kaip ir aš, prisimenu mokytojas, atrodo, kad aš buvau joms svarbi ir kad joms rūpėjo ir kad galėjau būti nuoširdi, nereikėdavo ten niekada kažko meluoti, nu, kaip ir tų pačių pamokų

kažkokių, jeigu neatlikdavai, visada galėdavau pasakyti tiesiai šviesiai ir net jeigu už tai gaudavau ten blogą pažymį, jos mokėdavo viską taip pateikti taip, kad aš žinodavau, dėl ko aš jį gaunu, bet man nesinorėdavo ten meluoti ir slapukauti. Tai tiesiog jauteisi saugi (Rasa, 285–296 eil.).

Kaip matyti, mokytojai, kuriuos kažkada sutiko tyrimo dalyviai, būdami vaikais, ir mokytojai, su kuriais jie susiduria per praktikas ar darbovietėje, taip pat kiti ugdymo įstaigose sutikti asmenys (vadovai, mokytojų padėjėjai) yra reikšminga tapsmo mokytoju patirties dalis. Šie asmenys gali padėti geriau suvokti mokytojo profesijos ypatumus, jos sudėtingumą, parodyti gerą patirtį, įgalinti ir padrašinti, tačiau taip pat gali tapti ir abejonių šaltiniu, nusivylimo ne tik būsima profesija, bet ir visa švietimo sistema šaltiniu. Nuo to, kaip prisimenami ir vertinami *reikšmingi kiti* mokytojai, neretai priklauso pedagogikos studentų motyvacija ir galutinis tapsmo mokytoju rezultatas.

3.3.2. Metatemos refleksija

Remiantis heidegeriška buvimo pasaulyje samprata, jo *Dasein*, galima teigti, kad kiti asmenys, turintys vienokių ar kitokių ryšių su tyrimo dalyviais, turi reikšmingos įtakos jų egzistencijai ir savęs, kaip būsimų mokytojų, suvokimui. Apie socialinio konteksto, kurį kuria, visų pirma, mus supantys kiti asmenys, įtaką identitetui kalba ir mokslinė literatūra. *Reikšmingų kitų* sąvoka kilo iš Mead'o simbolinio interakcionizmo teorijos, plačiau aprašytos pirmame skyriuje. Ši teorija pabrėžia socialinės sąveikos įtaką individo identiteto raidai, kai individo *aš* (*Self*) priiima kito, jam reikšmingo, vaidmenį ir save vertina iš kito perspektyvos, nors sąvoką *reikšmingi kiti* (*significant others*) pirmasis pavartojo Sullivan'as (cituojama pagal Rosenberg, 1973).

Žvelgiant iš mokytojų profesinio identiteto perspektyvos, pagal Mead'ą, būsimiems mokytojams pirmiausia turėtų būti svarbi mokytojų bendruomenė, su kuria jie siektų tapatintis. Iš tiesų, kaip matyti iš II metatemos analizės ir interpretacijos, mokytojai yra ta grupė, kuri dažnai figūroja tyrimo dalyvių pasakojimuose, tačiau šią grupę reprezentuojančių pedagogų bendruomenė yra labai marga, ir ne su visais ugdymo įstaigose sutiktais ar iš vaikystės prisimenamais pedagogais tyrimo dalyviai norėtų tapatintis ar jų požiūrį priimti. Pavyzdžiui, Vida, mentorės laikoma nevykėle, niekaip negali sutikti su mentorės požiūriu į mokytojo profesiją ir į ją pačią:

Tai vat, ne visada gal viskas taip ir pakliūna gerai, bet ir, aišku, aš tą laiką buvau labai nusiminus, tai man labai patiko mano mamos

pasakymas, kad kai kuriuos žmones reikia girdėti, o kai kuriuos tik išjungti garsą, tik matyti vaizdą. Tai va ta mokytoja, kur aš praktiką atlikau pas pradinukus, tai va turėjo būti vaizdas, negirdėt, ką jin man sako, bet ir nesirinkt, ką ji daro. Man gal tik savotiškai įkvėpė, nu, kad vis dėlto reikia, kur augti, reikia, kur stiebtis, mažiau šnekėti, koks tu esi nuostabus, o daugiau daryti. Tai vat, čia iš tokių skaudesnių mano praktikos (Vida, 437–443 eil.).

Mokslinėje literatūroje mentorystė išskiriama kaip itin svarbus profesinio identiteto formavimosi ir pradedančiųjų mokytojų įsiliejimo į švietimo sistemą sėkmės veiksnys (Curry, Webb, & Latham, 2016; Trent, 2011; Crosswell & Beutel, 2017; Gallchóir, O’Flaherty, & Hinchion, 2018; Kaelin, 2013). Efektyviai komunikuodami, teikdami paramą, duodami patarimų ir suteikdami grįžtamąjį ryšį, mentoriai gali padėti įveikti sunkumus, kurių nutinka mokytojavimo pradžioje, bei padidinti būsimų mokytojų pasitikėjimą savimi ir taip palankiai veikti jų profesinio identiteto raidą (Izadinia, 2015, 2016). Nors dalis mentorių tyrimo dalyviams iš tiesų buvo reikšmingi stiprinant jų identitetą, vis dėlto ne tik Vida, bet ir kai kurie kiti šio tyrimo dalyviai susidūrė ir su tokiais mentoriais, kurie jų identitetą veikė visiškai priešingai. *Reikšmingi* kiti tyrimo dalyvių pasakojimuose buvo ne tik mentoriai, bet ir kiti mokytojai bei ugdymo įstaigų personalas: prisiminimai apie juos ar susidūrimas su jais tyrimo dalyviams kėlė jausmų sumaištį – nuo suvokimo, kad esi ten, kur turi būti, iki sutrikimo ar net nusivylimo savimi, kaip būsimu mokytoju, kurį sukėlė demoralizuojanti mokytojų ir kito personalo elgsena ir nepalankus požiūris į studentą ar į mokytojo profesiją.

Kartais rinktis mokytojo profesiją paskatina gerosios mokyklinės patirtys ir palankūs vaikystėje sutiktų mokytojų įvaizdžiai (Trent, 2011, Mifsud, 2018). Tačiau kartais nutinka ir priešingai, kai mokytoju siekiama tapti todėl, kad būtų kitoks pedagogas nei tie, kuriuos sutikai būdamas mokiny (ibid). Tiek teigiami, tiek neigiami vaikystėje sutiktų mokytojų paveikslai būdingi ir šio tyrimo dalyvių pasakojimams, tačiau abejotina, ar jie tapo pagrindine paskata rinktis profesiją, nes kiekvieno tyrimo dalyvio profesijos pasirinkimo motyvai yra įvairūs ir saviti. Remiantis tyrimo dalyvių patirtimi, galima teigti, kad rinktis pedagogo profesiją juos paskatino keletas susijusių veiksnių, tačiau vaikystės mokytojo vaidmuo nė vienam jų nebuvo lemiantis, nors negalima atmesti, kad tam tikro poveikio priimant sprendimą rinktis mokytojo kelią turėjo.

Remiantis socialinio identiteto teorija, profesinis identitetas laikomas labiau kolektyviniu nei asmeniniu reiškiniu, nes asmens kaip tam tikros profesijos atstovo suvokimas kyla iš prisiskyrimo tam tikrai profesinei grupei. Pagal Tajfel’o teoriją (Tajfel, Turner, Austin, & Worchel, 1979), plačiau

aptartą pirmame skyriuje, socialinis identitetas formuojasi per du procesus: kognityvinį, kuris apima individų skirstymą į grupes (socialinė kategorizacija) bei priskyrimą grupei kaip asmeniškai vertingai (socialinė identifikacija), ir motyvacinį, kuris grindžiamas noru atskirti savo grupę nuo kitų grupių, kitaip sakant, siekiu išlaikyti teigiamą grupės išskirtinumo jausmą. Kalbant apie šį disertacinį tyrimą galima teigti, kad iš tyrimo dalyvių pasakojimų juntamas ryškus jų nepritartimas kai kuriems švietimo sistemos elementams, taip pat nepalankiai atsiliepiama apie mokytojus, kurie laikosi tyrimo dalyviams nepriimtino požiūrio, todėl kyla klausimas, kodėl savo kelyje sutikę tokius neigiamų jausmų keliančius mentorius ir kitus mokytojus, tyrimo dalyviai nepraranda savo profesinio identiteto ir motyvacijos siekti pasirinktos profesijos. Pagal Amiot ir Jaspal'į (2014), asmens tapatinimasis su tam tikra grupe užtrunka ir vyksta etapais, nes kartais grupė, su kuria asmuo save linkęs susieti, turi prieštarinę statusą visuomenėje, ir tai tampa tam tikra kliūtimi tą grupę laikyti sava, integruoti ją į bendrą identiteto struktūrą. Trent'as (2011) nustatė, kad būsimų mokytojų vyraujantis požiūris į save ir kitus mokytojus yra dichotomiškas, nes save jie projektuoja kaip modernius mokytojus, o švietimo sistemoje dirbančius mato kaip tradicinius pedagogus, todėl galima daryti prielaidą, kad tokia skirtis gali nepagrįstai didinti įtampą tarp švietimo sistemą ateinančių naujų mokytojų ir joje jau kurį laiką dirbančių pedagogų. Nors šio tyrimo dalyviai taip pat laikosi panašių nuostatų (jas stiprina neigiamas mokytojo įvaizdis, kurį lėmė praktinė ir vaikystės patirtis) negalima būtų tvirtai teigti, kad į visus mokytojus žiūrima vienodai neigiamai, nes tyrimo dalyvių pasakojimuose pateikiama ir gero mokytojavimo atvejų, prisimenami ir pedagogai, kurie tyrimo dalyviams tapo savotiškais mokytojo etalonais.

Apibendrinama įvairius būsimų mokytojų požiūrio į jų socialinį reprezentavimą tyrimus, Pelini (2017) konstatuoja, kad tas požiūris gali būti trejopas: mokytojas gali būti matomas kaip auka (pasyvus, neturintis įgaliojimų veikti, nevertinamas, atliekantis juodą darbą už menką atlygį, perėmęs ir tėvų atsakomybes), kaip dėl visko kaltas (dažnai tai reprezentuojama per neigiamas istorijas žiniasklaidoje, kai mokytojas vaizduojamas nepakankamai išsilavinęs, netinkamai besielgiantis su mokiniais, smurtaujantis, nusikalstantis, girtaujantis ir pan.) ir kaip gelbėtojas (kuris vaikams atstoja tėvus, rūpinasi vaikų ir visos visuomenės ateitimi, todėl yra svarbus žmogus, pastarasis požiūris pasitaiko rečiau nei pirmieji du). Ji taip pat atkreipia dėmesį, kad pedagogiką pasirinkusius studentus minėti požiūriai labai veikia, todėl teigia, kad pedagogų rengimo programų kūrėjai turi atkreipti dėmesį į tai, kaip pedagogines studijas pasirinkę asmenys

įsivaizduoja mokytojo profesiją, ir į tai atsižvelgti rengiant studijų programas. Šio tyrimo dalyvių pasakojimuose daugiau ar mažiau atsispindi visi Pelini (2017) minimi požiūriai: mokytojai kartais apibūdinami kaip aukos (pervargę, nuvertinti, bejėgiai prieš tėvus, palikti vieni spręsti vaiko iššūkius ir pan.) ir kaip kaltieji (smurto, nekokybiško ugdymo atvejai), tačiau daugeliui šio tyrimo dalyvių, ko gero, pats svarbiausias yra požiūris į mokytojus kaip tam tikrus visuomenės gelbėtojus (pvz., „kai mes kursim mažas tas asmenybes gerom asmenybėm, tai manau, kad ir mūsų pasaulis taps geresnis“ (Greta, 328–329 eil.). Gal būtent dėl to, kad šis mokytojo, kaip gelbėtojo, vaidmuo laikomas svarbiausiu, tyrimo dalyviai pabrėžia (ir atsvara neigiamiems mokytojų įvaizdžiams laiko) glaudaus ryšio su vaikais užmezgimą ir palaikymą. Būtent dėl šio santykio (jis plačiau aprašytas analizuojant I metatamą), tyrimo dalyvių įsivaizdavimu, plėtojasi ir stiprėja pedagogų profesinės grupės, kaip turinčios didelę reikšmę vaikams, o kartu ir visuomenės ateičiai, suvokimas ir noras su tokia grupe identifikuotis. Veikiausiai dėl ryšio su vaikais reikšmės tyrimo dalyviai tiek daug kalba apie jų elgseną ir charakterio bruožus. Curry et al. (2016) tyrimo apie pradedančiųjų mokytojų patirtis dalyviai taip pat daug dėmesio skiria ugdytinių temai, jiems rūpi mokinių poreikiai, elgesio problemos, kultūrinės vertybės, kurios ne visada sutampa su švietimo vertybėmis, jie išskiria namų ir ugdymo įstaigos atskirties problemą. Minėti tyrėjai pasigedo teigiamų mokinių ir jų gyvenimo aspektų reprezentavimo ir padarė prielaidą, kad, esant neigiamam požiūriui į mokinių kultūrą, mokytojams gali nepavykti užtikrinti veiksmingo švietimo. Šiame disertaciniame tyrime būsimi mokytojai apie vaikus kalba dažniausiai pozityviai, tačiau, kaip ir Curry et al. (2016) tyrimo dalyviai, nerimauja dėl kai kurių vaikų gerovės, ypač tų, kurių poreikiai neatliepiami tiek šeimoje, tiek ir ugdymo įstaigoje. Galbūt šiuos tokius požiūrio skirtumus lemia tai, kad JAV visuomenėje gerokai daugiau įvairovės ir kultūriniai skirtumai tarp vaikų ir mokytojų yra tokie dideli, kad gali pradedančiuosius mokytojus netgi šokiruoti. Šio tyrimo dalyviai nesusidūrė su labai dideliais kultūriniais skirtumais, bet jų pasakojimuose taip pat akivaizdžios visuomenės socialinės problemos (girtavimas artimoje vaiko aplinkoje, apleistumas, nesirūpinimas vaiko gerove ir jo poreikiais).

Būsimų mokytojų identiteto raidai taip pat turi įtakos santykiai su ugdytinių tėvais. Lundqvist, Rinne ir Yildirim'o (2024) tyrimas, atliktas Danijoje ir Švedijoje – šalyse, kuriose tėvų įtraukimas į ugdymą yra teisiškai reglamentuojamas (tėvams suteikta daug teisių priimant sprendimus ugdymo įstaigose), atskleidė, kad pradedantieji mokytojai, bendraudami su tėvais, patiria sunkumų, kurie trikdo jų kaip mokytojų savivoką ir gali paveikti dar

besiformuojanti, todėl gana pažeidžiamą profesinį identitetą, ypač kai susiduriama su konfliktiškais tėvais, kurie linkę į mokytojus žiūrėti kaip į paslaugos teikėjus, o ne kaip į ugdymo ekspertus. Šio disertacinio tyrimo dalyvių pasakojimuose tėvai figūruoja kaip *reikšmingi kiti*, su kuriais pačių tyrimo dalyvių ar mentorių ir kitų mokytojų santykiai ne visada klostosi gerai. Jie supranta, kad darbas su ugdytinių tėvais yra neišvengiama mokytojo veiklos dalis ir kad tame darbe gali pasitaikyti labai įvairių situacijų, kurios gali būti itin nemaloningos, pavyzdžiui, kai reikia pranešti tėvams apie jų vaiko poreikius, patiriamus sunkumus, kai reikia apginti vaiką nuo kitų jo šeimos narių, kai vaikas yra apleistas, juo nesirūpinama ir pan. Tyrimo dalyviai teigia nesyk susidūrę su itin kritišku tėvų požiūriu į juos dėl jų amžiaus, patirties ir šeiminių padėties (pavyzdžiui, fakto, kad mokytojas pats neturi vaikų, todėl į jį žiūrima labai rezervuotai). Viena vertus, tyrimo dalyviai supranta tėvų norą siekti geriausio savo vaikams, bet, kita vertus, jie jaučia ir tėvų nepagarbą, nenorą komunikuoti, bendradarbiauti vaikų ugdymo klausimais, girdi nepagrįstą kritiką mokytojams ir mato, kaip į ją reaguoja kiti mokytojai. Patyrę tokį tėvų požiūrį, tyrimo dalyviai ima abejoti savo kompetencijomis bendradarbiauti su tėvais, tačiau tikisi ilgainiui jų įgyti ar jas patobulinti. Deja, neretai tyrimo dalyvių pasakojimuose suskamba motyvas, kad su tėvais dirbti sunkiau negu su vaikais, bendraujant su tėvais patiriama daugiausia neigiamų emocijų, sudėtingų situacijų. Vis dėlto ne visos patirtys dirbant su ugdytinių šeimomis yra vien tik neigiamos – dalies tyrimo dalyvių (Erikos, Rūtos, Giedrės, Emilijos) interviu kalbama apie pasitikėjimu grindžiamą konstruktyvų ryšį tarp pedagogų ir tėvų ar tarp tėvų ir būsimų mokytojų.

3.4. III metatema. Mokytojo vaizdinys: „idealiam pasaulyje pedagogais turėtų būti žmonės, kurie labai daug turi savyje“

Tyrimo dalyviai pasakojimuose dažnai svarsto arba užsimena apie tai, koks, jų supratimu, turėtų būti geras mokytojas, kokių savybių ir kompetencijų jam reikia, kokie mokytojo profesijos savitumai ir pan. Tyrimo dalyviai dažnai tarsi nori pasakyti, kad mokytoju negali būti „visi“, „kiekvienas“, „bet kas“, nes tai labai atsakingas pasirinkimas, misija, pašaukimas. Kad būtų parankiau su šia metatema susijusias tyrimo dalyvių interviu citatas aprašyti, analizuoti ir interpretuoti, buvo išskirtos dvi potėmės (žr. 8-ą lentelę), kurias tyrimo dalyviai neretai priešpriešindavo: naujos, kitos, kartos motyvas ir idealiojo, pavyzdinio, mokytojo įvaizdis.

8 lentelė. Metatemos *Mokytojo vaizdinys* potemės

Metatema	Tyrimo dalyvio pseudonimas											
	Potemės	Rūta	Asta	Erika	Giedrė	Vida	Emilija	Diana	Rasa	Jurga	Kristina	Greta
Mokytojo vaizdinys: „idealiame pasaulyje pedagogais turėtų būti žmonės, kurie labai daug turi savyje“	Kita karta: „mes realiai, ta karta dabartinė, galim siekti geresnio rezultato vis tiek“	x	x	x	x	x	x		x	x		x
	Superžmogus: „viskas viename“	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x

3.4.1. Tyrimo dalyvių patirtys

Kita karta: „mes realiai, ta karta dabartinė, galim siekti geresnio rezultato vis tiek“

Tyrimo dalyvių pasakojimuose neretai pasitaiko *jauno, kitos kartos mokytojo* motyvas, tačiau tyrimo dalyviams svarbus ne pats jaunas amžius, o kitoks mokytojo mąstymas, vertybės, asmeninės savybės ir profesinė elgsena. Kalbėdami apie save kaip kitos kartos mokytojus, tyrimo dalyviai, visų pirma, parodo, kad jiems svarbus **kokybiškai kitoks požiūris į ugdymą ir senų tradicijų, požiūrių, paradigmų atsisakymas:**

Dar vis darželiuose yra tas toks, kad vos ne teorinės žinios pritaikomos, bet jos pritaikomos taip labai abstrakčiai ir veiklos pagrinde dar pastebėjau, kad mums per savo praktiką kiek mažiau, kad labai daug veiklų yra, kur ne vaikai patiria per savo pojūčius, patyrimus, o labiau tokie meninės veiklos ten, trafaretai visokie, kur nuspalvinkite ar parašykite man kokį žodį – nu toks labai... abstraktus dalykas (Greta, 94–99 eil.).

Vyresnės kartos pedagogų bendravimo su kolegomis ir pradedančiais mokytojais ar praktikantais ypatumus, kurie yra nepriimtini tyrimo dalyvių kartai, atspindi ši Erikos interviu citata:

Vyresnės mokytojos, jos labai sunkiai prisileidžia naują žmogų. Ta prasme tarsi yra riba, nu tokia nematoma, kuriuos tu negali peržengti, tu turi palaipsniui, tarsi žingsnis po žingsnio, kad tu prieitum. O lyginant su jaunu žmogum, su jaunu pedagogu, jis labai lengvai tave prisileidžia ir tu vien susitikęs jau jautiesi geriau. Ir atrodo, tu gali kalbėti, tu turi jau bendrą kalbą, tu jau... tarsi nėra tos kažkokios. Hmm nu ne baimės, bet Aaaa... Tokio neįjaukaus momento, kad, kad ne taip tarsi pasakei, kad ne tokį žodį pasakei, jos labai lengvai prisileidžia. Ir atrodo, tu tiesiog diskutuoji viena tema, antra, trečia, ir tas toks, o vat su vyresne. Tai kažkaip, atrodo, tarsi tavęs nenori prisileisti ir turi užsitarnauti tą tą nežinau, gal iš tikrųjų yra kažkokia tai.. Nenori, kad būtų pakeičiamos. <...> Tu paklausi – tau atsako, o vat su jaunu tu paklausi ir ir tu gali diskutuoti, ir atrodo ilgai tu gali tuo diskutuoti tai vat visiškai kitaip aa...m [juokiasi] (135–149 eil.).

Ši citata taip pat atskleidžia vyresnės kartos mokytojų vienetą ir atskirtumą tarsi nematoma riba, kurią pradedančiajam mokytojo kelią sunku peržengti, todėl jam tenka prisitaikyti ir atsargiai ieškoti ryšio su vyresniu kolega, nedarant staigių judesių, ieškant tinkamų žodžių, vis pasitikrinant, ar gali atstumą mažinti, kartais tarsi jaučiant net tam tikrą grėsmę. Mėginimas suartėti su kitos kartos pedagogais, siekiant pasisemti išminties ir žinių, kurių galbūt neįgysite teorinėse studijose, būsimam mokytojui tampa tam tikru

iššūkiu. Šioje iliustratyvioje citatoje justu tam tikra kartų skirtumų nulemta įtampa, kuri įvardijama kaip „nejaukus momentas“, veikiausiai tylos, nepasakymo, kas iš tiesų svarbu, momentas. Tyrimo dalyviai baimės bendrauti su vyresne karta lyg ir nejaučia, bet jie susiduria su vyresnių mokytojų nenoru diskutuoti, „prisileisti“, jų santykis su tyrimo dalyviais neretai yra hierarchiškas, jį tarsi „turi užsitarnauti“. Iš Erikos interviu juntama prielaida, kad atsiribojimas randasi dėl nenoro dalytis, nenoro, kad jauni mokytojai taptų pranašesni ir vieną dieną tave pakeistų, todėl į jų klausimus atsakoma tik tiek, kiek reikia, siekiant neatskleisti paslapčių, neprasitarti apie ką nors reikšmingo, kas jaunam mokytojui gali suteikti pranašumo. Tokį atsainų vyresnės kartos mokytojų elgesį galbūt lemia savisauga ir baimė prarasti darbo vietą, netekti išskirtinumo. Iš Erikos ir kai kurių kitų tyrimo dalyvių interviu tampa aišku, kad jų projektuojamas mokytojo vaizdinys kitoks – tai **atviras, besidalijantis, diskutuojantis, komandiškas, „prisileidžiantis“ kitą** – ne tik kolegą, bet ir kiekvieną vaiką – pedagogas. Iš tiesų tyrimo dalyviams atrodo svarbu ne tik dirbti įtraukiai ir leisti kitiems sumažinti ar panaikinti atstumą, bet ir patiems **aktyviai siekti ryšio su kiekvienu vaiku**, kad ir kokių gebėjimų jis būtų (tai itin ryšku Giedrės interviu). Apie mokytojų ir kito personalo norą dirbti įtraukiai stoką kalba Giedrė, Greta, Jurga, Erika ir Rasa. Nepalankiai į įtrauktį žiūrintys pedagogai ir kitas personalas reprezentuoja tyrimo dalyviams nepatrauklią bendruomenės dalį, su kuria jie nenori tapatintis (plačiau apie tyrimo dalyvių patirtis, susijusias su įtraukiuoju ugdymu, žr. I metatemos analizės dalyje).

Tyrimo dalyviams svarbu, kad santykis su vaikais būtų kuriamas iš apačios į viršų:

Dažnai būna taip, kad, atrodo, kad mokytojas lieka nuošaly, o leidžia vaikam veikti. O kaip tik vaikam reikia, kad ir tu kartu su jais visąlaik darytum, tu su jais vaidintum, tu su jais šoktum, tu su jais eitum vat. Tai vat būtent kartu su vaikais, o ne leisti vienas vaikams vat daryti. Kad būtent kartu mes veiktume. Ir be abejo, kad atsigręžti į vaiko norus, jo siūlomus kažkokių tai dalykus, nes vis vis tiek yra pirmoje vietoje vaikas, o tada tarsi tu. Nes jis yra svarbus, svarbi asmenybė, kurią tu ug dai... (Erika, 309–315 eil.).

Erika perteikia tai, ką mato – mokytojo siekį laikytis tam tikro atstumo, kuris užmaskuojamas „leidimu“ veikti pačiam vaikui. Jeigu tu turi galią leisti, tai turi galią ir neleisti, todėl tai nėra tikrasis vaiko įgalinimas būti aktyviam, reikšti savo nuomonę ir laisvai pasirinkti, o savotiškas atsiribojimas nuo vaiko paliekant jį veikti ir ugdytis pačiam. Kalbėdama apie „leidimo vaikams veikti“ patiems ydingumą, Erika siūlo alternatyvą – kuo daugiau būti kartu su vaikais, išgirsti jų norus ir į juos atsižvelgti. Kiti tyrimo dalyviai taip

pat pabrėžia kuo didesnio mokytojų įsitraukimo į vaikų veiklą svarbą („kad nebūtų tas pastovus [mokytojų] sėdėjimas ir [sakymas vaikams:] jūs lakstykite kieme ir žaiskite“ (Giedrė); „vaikai gali ne tik piešti ar rašyti, ten žiūrėti filmukus, kaip dažnai bando mokytojas pasislėpti po tuo, o galima užsiimti įvairiomis sensorinėmis veiklomis [kurias sugalvoja, inicijuoja mokytojas]“ (Greta); „aš kartu su vaikais ne tik nužaidžiau, ne iš šono stebėjau, bet kartu ir žaidžiau su jais. Tai jiems buvo kažkokia nuostaba, kad kartu įsitraukia mokytoja žaist kvadrata“ (Vida).

Tyrimo dalyvių įsivaizdavimu, mokytojo buvimas arti vaiko, įsitraukimas į jo veiklą nereiškia susitapatinimo su juo, kaip kad gali atrodyti kitiems pedagogams, kurie tik „stovi ir žiūri“:

Vaikai žaidžia, aš tai aš tai negalėčiau...ten kitos auklėtojos stovi ir žiūri. Aš tai einu į smėlio dėžę [juokiasi] kartu. Sakau, duokit padėsiu, žiūrėkit, kaip čia reikia daryti, OOO [imituoja vaikų nuostabą] „aš irgi dabar eisiu taip daryti“ [atsako sau tarsi vaiko balsu, juokiasi]. Kartu su vaikais, su kreidelėmis papaišai, dar kažkas. Su berniukais su mašinėlėmis pavažinėju, pavežioji juos ten, jeigu tos didelės mašinėlės, kur vaikas gali įsėsti, pastumdai [juokiasi]. Smagu (Giedrė, 381–387 eil.).

Giedrė į bendrą veiklą su vaikais įsitraukia bene labiausiai iš visų tyrimo dalyvių. Ji mano, kad pedagogo profesija – lyg grįžimas į nuostabią vaikystę, kurią norisi padėti pajusti ir šiuolaikiniams vaikams. Rasos manymu, mokytojui svarbu veikti „ne visai iš jų pozicijos, bet tarsi prisigretinant prie jų ir būnant kaip <...> vyresniu draugu, turinčiu daugiau patirties. Bet tai ne... Nebėra tas santykis, kad aš tarsi suaugęs, o tu vaikas“.

Artimas santykis su vaikais labai svarbus visiems tyrimo dalyviams (plačiau žr. I metatemos aptarimo dalyje). Tyrimo dalyvių požiūriu, palaikant glaudų ryšį su vaikais galima išugdyti ir realizuoti tokią svarbią mokytojo savybę kaip gebėjimą surasti **balansą tarp griežtumo, autoritetingumo ir draugiškumo**, nors pripažįstama, kad tai nelengva užduotis:

Iš tikrųjų ir pati turėjau mokykloje mokytojų, kur, man atrodo, gera mokytoja, viskas yra gerai, bet nu neliko tas autoritetas. Ir man labai įdomu, kokią gyslėlę turi būti, kad vat vaikui atrodytų kaip autoritetas būtum. Kažkaip labai įdomu... ir apskritai tas labai glumina tas klausimus, kaip būti tuo pačiu ir geras mokytojas, ir tuo pačiu susitvarkyt su tais vaikais, kad jie, kaip pasakyti, gal neliptų ant galvų, ar kaip... nu žodžiu [juokiasi]. Kažkaip buvo labai sunku [praktikoje], atrodo, viską suderinti... (Jurga, 28–33 eil.).

Tiek Jurga, tiek kiti tyrimo dalyviai supranta, kad jeigu persistengsi, vaikai ims tavęs bijoti, nutrūks ryšys, o jeigu per daug nusileisi – prarasi autoritetą ir galbūt sukelsi chaosą. Dalis tyrimo dalyvių jaučiasi tokį gebėjimą

surasti balansą turintys, (pvz., Erika), kiti svarsto, kaip autoritetą vaikų akyse užsitarnauti (pvz., Jurga), dar kiti minėtą gebėjimą norėtų tobulinti, nes nesijaučia užtikrintai. Štai kaip apie prieštarigus jausmus kalba Rasa:

Kaip ir sakau, <...> tas buvimas drauge, visa tai man, kaip ir gaunasi natūraliai ir aš iš savęs esu. Nežinau, manau, kad švelnus, draugiškas žmogus [esu] ir, kaip ir sakau, man patinka būti su vaikais, bet būtent suprantu, kad vaikams reikia padėti išmokyti ir tokių nu ir kitokių dalykų. Ir kai tu ug dai ir būni darželyje visą dieną, tai faktas, kad tai yra ir kažkokios... nu man taip nesinori sakyt žodžio... net ne bausmės, bet...a... nu ta prasme, kaip irgi būna kažkoks... nu, sakykim, bausmės (bet čia man jis nemaloniai tas žodis skamba, bet... žodžiu va, man net man nemalonu jį sakyti [juokiasi]). Nemalonu man, pavyzdžiui, būna, kuomet vaiką nutrauki nuo netinkamo elgesio ir, tarkim, pasodini truputį atskirai nuo draugų, ten duodi jam kokį konstruktorių, ir jeigu, žinot, irgi vaikas pradeda verkti, kyla kažkokia drama, nu man tokios dar situacijos yra nemalonios, nes aš tarsi jaučiuosi lyg... lyg darau kažką blogo. Bet logiškai aš suprantu, kad tai... tai irgi reikia mokėti daryti ir kad lygiai taip pat tai irgi yra normalu ir reikalinga. Tai va tai tiesiog norisi gal dar įgyti tokio tvirtesnio stuburo, daugiau žinojimo ir žinių, ir ir visose šito buvimo mokytoju pusėse, nes vėlgi, jeigu prisiminčiau savo gyvenimą, tai labai mokytojai, kurios mokytojos irgi, kurios darė man įtaką, ant kiek jos buvo malonios, bet taip pat galėdavo pasakyti ir griežtesnį žodį kada reikėdavo ir jis irgi darė įtaką. Tai tai vat, bet gal tai ateis irgi, aš net neabejoju, kad su patirtim ir su laiku (258–274 eil.).

Rasa, kaip ir kiti tyrimo dalyviai, puikiai supranta, kad vaikams reikia taisyklių, reikia paaiškinti, kas tinkama, o kas ne, kad vaikai, ypač maži, nežino, kaip dera elgtis, ir sunkiau valdo emocijas, kai nutinka ne taip, kaip jie norėjo ar įsivaizdavo. Daugeliui tyrimo dalyvių nėra priimtina kelti balsą, rodyti vaikui nepasitenkinimą, taikyti bausmes (neradusi tinkamesnio žodžio, Rasa pavartoja žodį „bausmė“, tačiau pabrėžia, kad jis jai nemalonus, be to, net ir gana subtiliai brėždama nederamo elgesio ribas (atitraukdama „nuo netinkamo elgesio“), ji jaučiasi nemaloniai, lyg darytų „kažką blogą“). Sykiu tyrimo dalyviai puikiai supranta, kad rasti balansą tarp griežtumo, autoritetingumo ir draugiškumo yra labai svarbu, kad jis yra tarsi mokytojo „stuburas“. Ieškodami **autoritetingų mokytojų pavyzdžių**, vieni tyrimo dalyviai tokių suranda, kiti apgailestaudami jų pasigenda, tačiau visi tyrimo dalyviai laikosi nuostatos, kad autoritetingumas ir griežtumas neturi užgožti draugiškumo, nuoširdaus domėjimosi vaiku, netrukdyti kurti ir puoselėti abipusio ryšio.

Galbūt dėl poreikio suderinti šiuos dalykus tyrimo dalyviai išryškina tokius, jų supratimu, mokytojui reikalingus gebėjimus kaip **bendravimas, komunikavimas ir lankstumas**. Svarbu gebėti bendrauti ne tik su vaikais, bet ir su jų tėvais bei kolegomis. Tyrimo dalyvių požiūrį į būtinybę gebėti efektyviai bendrauti ir bendradarbiauti puikiai reprezentuoja ši Jurgos citata:

*Pavyzdžiui, tie vaikai iš tikrųjų, kai paklausi ne tiktais kažkokio tai... klausimo, bet tokio atviro, ir jie tiek fantazuoja, tiek pripasakoja ten, nu atrodo, net nepagalvotum paklaust to vaiko. Ir taip, aš manau, kad tai yra labai svarbu – tas dialogas su vaikais. Taip, apie tėvus sakiau. Kolegos... nu tai čia taip pat, aš manau, aš manau, tas **bendradarbiavimas** labai yra svarbu. Ir... labai esu dėkinga ten mūsų studijomis, kad mums šiaip labai. Nežinau, aišku, gal visur tai galbūt yra, bet mes labai daug grupinio darbo turim. Ir aš manau, kad labai gerai tai yra, nes pedagogai, bendradarbiavimas su apskritai vien tiek su tėvais, tiek su kolegom, tai čia vienas esminių dalykų, kas padaro tokią sėkmingą ugdymo įstaigą (308–316 eil.).*

Mokytojo gebėjimas **bendrauti** tampa ypač svarbus tada, kai dirbama su vaikais, kurie dar nekalba ar negali kalbėti arba kurie kalba kita kalba (todėl, Giedrės manymu, mokytojas turi mokėti mažiausiai 3 kalbas). Kaip teigia Kristina, galbūt vaikas kalba ta pačia kalba, bet „visgi tu, kaip mokytojas, turi sukti galvą, kaip savo mokomąjį dalyką paaiškinti jiems suprantama kalba“. Kartais vaikai netgi meluoja, sukuria savo žodžių (Rūta) ar apsimeta, kad nemoka kalbėti (Giedrė), tačiau net tada bendravimo su vaikais gebėjimai leidžia užmegzti ryšį su ugdytiniais, į pasaulį žvelgti iš jų perspektyvos, atspėti, ką tau nori pasakyti, rasti tinkamą bendravimo būdą, žodžius. Tyrimo dalyviai kartais susiduria su tam tikra priešprieša tarp to, kas apie bendravimą su vaikais buvo kalbama paskaitose, ir to, ką jie patyrė praktiškai (Rūta, Valerija, Erika, Jurga). Siekiant užmegzti ryšį su vaikais, priartėti prie jų, įgyti jų pasitikėjimą, būtini geri bendravimo gebėjimai, kurių poreikis, tyrimo dalyvių nuomone, yra neatsiejama mokytojo profesijos dalis. Deja, tyrimo dalyvių pastebėjimu, daugelis senosios kartos pedagogų laikosi kitokių nuostatų – jie vengia glaudaus ryšio su vaikais, o neretai ir nuvertina būsimų mokytojų pastangas užmegzti artimus santykius su ugdytiniais ir juos geriau suprasti.

Superžmogus: „viskas viename“

Mėgindama įsivaizduoti apibendrintą idealaus mokytojo paveikslą, kuris susiformavo iš tyrimo dalyvių interviu, pamaniau, kad jį būtų galima pavadinti superžmogumi. Toliau bus siekiama atskleisti, kodėl ši potėmė taip pavadinta.

Mokytojo profesija, remiantis tyrimo dalyvių pasakojimais, yra išskirtinė, visų pirma, todėl, kad jo kompetencijos neapsiriboja vien profesinėmis kompetencijomis, o jo vaidmuo – vien mokytojo pareigomis, nes mokytoju jis nenustoja būti uždaręs įstaigos duris, nes **tapdamas mokytoju tu ne tiesiog pasirenki tam tikrą profesiją, o rimtai įsipareigoji, tarsi duodi įžadus, pasirašai gyvenimo sutartį** („atrodo, kad pasirašiau sutartį gyvenimo, kad visą gyvenimą mokysiuos kartu su vaikais augti, tobulėti vis“ (Jurga, 328–329 eil.). Buvimas mokytoju yra ir tarsi tam tikras gyvenimo būdas, gyvenimo misija, todėl kalbėdami apie tapsmą mokytoju tyrimo dalyviai neretai kalba kaip apie tam tikrą pašaukimą, kelią, lemtį („Iš tikrųjų jaučiuosi atradęs save, nes, kaip ir minėjau, kad tuos metus blaškiausi, nežinojau, ko noriu. Buvo labai daug emocinių šuolių. Dabar tokia jaučiuosi jau, kad esu ten, kur turiu būti ir kad man gera čia būti“ (Greta); „Bet viduj turėjau labai didelį užsispyrimą, nes tikrai labai noriu šito kelio – sieti save su pedagoginiu“ (Vida); „Kiekvieną sykį, kaip pasakyt, jaučiu, kad esu savo kelyje“ (Rūta); „Tai pats sprendimas stoti į pedagogo kelią nebuvo kažkoks išankstinis, kažkaip viskas įvyko paskutinėmis minutėmis <...> Kažkaip galvoju, gal gal iš aukščiau man ir nurodė tą kelią?“ (Erika); „Tai yra sunkus kelias, aš manau, tai yra be proto sunkus kelias, bet... Bet tai atneša labai daug į tavo gyvenimą“ (Jurga). Pasirinkę tapti mokytojais, tyrimo dalyviai mato, kokį poveikį pasauliui jie gali padaryti dirbdami šį darbą: „Tik mes realiai, ta karta dabartinė, galim siekti geresnio rezultato vis tiek. Vyresni žmonės kažkuriuo momentu iškeliaus ir... Kai mes kursim mažas tas asmenybes gerom asmenybėm, tai, manau, kad ir mūsų pasaulis taps geresnis“ (Greta).

Pašaukimo tema yra gana dažnai plėtojama tyrimo dalyvių interviu. Dalis tyrimo dalyvių suvokia turėję tą pašaukimą prieš pasirinkdami studijas, o kiti teigia jį atradę pradėję studijuoti, bet visi jie supranta, kad vien tik pašaukimo ir didelio noro nepakanka:

Sakyčiau net ne profesija, o pašaukimas, nes išties, ne visi norintys turi sugebėjimų tapti mokytoju. Ir tai tikrai reikalauja daug kantrybės. Sakyčiau, kad mokytojas turėtų būti tas žmogus, kuris norėtų ir galėtų visą gyvenimą tobulėti. Būnant mokytoju, tu negali stovėti vietoje. Kartais keičiasi, skirtingi vaikai, skirtingas amžius vaikų, tu turi koja kojon žengti su pasauliu ir naujovėmis į priekį, tu negali užsilikti ten prieš dvidešimt metų. Va taip sakyčiau. O šiaip jeigu perduoti žinių ir kas galbūt dvejoja ar nežino, ar nori tapti mokytoju, aš sakyčiau, kad tiesiog reikia bandyti pažinti save ir išmėginti tiesiog, nes nepabandęs tu niekados nesužinosi (Emilija, 441–448 eil.).

Emilija paaiškina, kad apsisprendimas būti mokytoju prasideda nuo savęs pažinimo, atradimo, kad tau skirta būti mokytoju, kad tai yra tavo

pašaukimas, o jį geriausia patirti tik pabandžius, išmėginus pedagoginį darbą, kaip ir nutiko jai pačiai. Be to, Emilijos manymu, būsimam mokytojui reikia daug kantrybės ir pasiryžimo nuolat mokytis, tad tapsmas mokytoju iš esmės niekada nesibaigia. Minčiai, kad pašaukimą galima atrasti, pritaria ir kiti dalyviai, tačiau sykiu dažnai pabrėžiama, kad jis nėra išsiugdomas kaip gebėjimas, tad mokytoju negali būti bet kuris to užsimanęs žmogus:

Kalbant ir apie tą vat pašaukimą mokytojo. <...> jis ateina palaipsniui darant, <...> nebuvo taip, kad sėdėjau ir dabar, mhm dabar – o, aš turiu pašaukimą! Ne. Bet būtent per veiklą, per darbą tas pasijuto. <...> tą pašaukimą mokytojai vat ir reikia atrasti, nors gal jis yra viduj giliai, bet jį reikia atkapstyti iš to vidaus. <...> Ir arba, kaip sakyt, tu turi tą vat pašaukimą, arba ne. Negali būti taip, kad <...> kažkaip tu gali išugdyti ir išmokyti. Tu arba tai turi, arba ne. Arba tu jauti malonumą dirbant su vaikais, arba tu jo nejauti, ir jeigu tu tu jo nejauti, aš labai abejoju, kad tau ateity jį pajusti. <...> nėra taip, kad tu... Gal gal jis atsiras? Ne nėra taip. (Erika, 376–382 eil.).

Kiti svarbūs dalykai, be kurio neįsivaizduojamas idealus mokytojas, yra begalinis atsidavimas, plati erudicija, suvokimas, kad mokytojas neretai atstoja „viską“. Giedrės emocią citata labai išsamiai reprezentuoja šią mintį:

*Ką reiškia tapimas mokytoju, tai vis tiek tai, mano manymu, tai yra savęs atidavimas vaikams. Ir tai nesvarbu, kokio amžiaus vaikams, ar tu būsi biologijos mokytojas ten vienuoliktokam ir dvyliktokam, tu vis tiek turėsi savęs, savo laiką atiduoti vaikams. Ir nesvarbu, ar tai bus papildomas koks laikas ar panašiai, ar tu atostogausi ir tave į darbą iškviēs, nes kažkas tai susirgo. Ir tu vis tiek tu eisi, darysi tu savo laiką... tu savo visą... visas sugalvotas veiklas, ką tiktais tu galėtum, ar internete atrastas stengsies perteikti vaikams, tu stengsies sudominti juos, kad jie norėtų veikti, kas yra nelengva. Tikrai ne kiekvieną vaiką tu gali... Bus grupėje 18 vaikų ir tu pasakysi: vaikai, žinokit nu, turiu gerą idėją, ką šiandien veikti va palei šitą temą, nu tarkim, čia nu kaip pavyzdį paimsiu. Ar žinote, kokia šiandien diena? Tai, tarkim, Lietuvos Nepriklausomybės atkūrimo diena. Ir kaip dauguma auklėtojų, sakys: „Piešiam Lietuvos vėliavą“. Nu ne, nu tai yra kažką įdomiau padaryt. Ta Lietuvos vėliava turėtų būt kitokia. Ne tai, kad aš imsiu, išdalinsiu lapus ir tipo jūs dabar pieškit Lietuvos vėliavą. Nežinau, turėtum viską sugalvoti visiškai kitaip, kad tai būtų ne lapai. Galbūt, kad tai būtų lauko erdvė, kad tai būtų... tiesiog kitokios priemonės, ant kurių piešti, nu va tapimas mokytoju. Tu turi, atrodo, savo smegenis taip pajungti, kad jos turi turėti lakią vaizduotę. Turi mokėti improvizuot. Kai tampi mokytoju – **tu tampi menininku**. Ir man atrodo, **tu tampi psichologu** tuo pačiu. Nes tu turi perprasti kiekvieną vaiką, o perprast dažniausiai žmonės gali psichologai. Tai ten daug visko susideda. **Lietuvių***

*mokytoja tampa, pradmenis mokai, jeigu vaikas kalbėt nemoka, tarkim, jeigu paimkim mažiukų grupes, ir vaikas dar nemoka tiek daug kalbėt. Ateina ten keturių–penkių metų grupės – istorijos mokytoja tu tampa. Tu turi pristatyti visas datas. Kas vyko Vasario 16, kas Kovo 11, ten gegužės, nežinau ten, 7 ar kokią dieną ten, visas turi dienas paimti, kas tiktais [įmanoma]. Vasarą vaikai eina, kaip mes čia liepos dabar šestą ten dar... Dieve, čia tiek daug datų, rugpjūčio 15, čia, sakykim, čia turi su visom šventėm supažindinant vaikus, atrodo. Tai čia jau prie istorijos privedi. **Nu prie geografijos gali vaikus privesti, prie Lietuvos geografijos, todėl, kad tu pasidomi, tu pasidomi, pavyzdžiui, kur tavo močiutė gyvena, ar tau toli iki močiutės važiuoti? <...> Tai, man atrodo, čia va tie dalykai, kad tu ne tampa ikimokyklinio ugdymo auklėtoja, be to, tu, atrodo, vienareikšmiškai tampa viskuo. Tu net turi pamatus matematikos sudėt, kad vaikas skaičius nu tiesiog atskirtų. Visi pamatai įeina tame amžiuje. Bet, aišku, negali vaiko vaikystės sugriauti, tai čia irgi toks stopas, kur tu negali vien tik mokykis mokykis, kalk, kalk, suprask, nes tu viską turi improvizuoti, galbūt ką tu nori perteikti menine raiška arba per žaidimus vaiką, kad sudomint (399–439 eil.).***

Giedrė pabrėžia, kad būdamas mokytoju tu negali būti tik tam tikros srities žinovas, kad tu privalai dirbti lanksčiai, kūrybiškai, kiekvieną progą išnaudoti vaikų ugdymui ir tai daryti taip, kad tai būtų tinkama vaikui, kad „nesugriautum vaikystės“. Šioje citatoje, nors ir netiesiogiai, vėl iškyla prieštara tarp to, kaip turėtų dirbti mokytojas, ir to, su kuo būsimi mokytojai susiduria praktikų metu ar dirbdami (plg. Giedrės mintį, kad šventės proga neretai tiesiog išdalijami lapai ir liepiama piešti vėliavą). Taigi, tyrimo dalyvių nuomone, tu tampa ne **tik mokytoja, tu tampa ir psichologe, ir valytoja, ir gydytoja, ir mama, tampa šeima, drauge, paslapčių saugotoja.**

Mažesni ar didesni lūkesčiai sau kaip būsimam mokytojui ir kaip žmogui, keliami beveik kiekvieno tyrimo dalyvio, minimos ir tam tikros mokytojui būtinos charakterio ir elgsenos savybės, kurias tyrimo dalyviai sakosi turį ar siekiantys įgyti, bet svarbiausia – nuolatinis tobulėjimas, kuris apima ne tik žinių ir profesinių gebėjimų atnaujinimą, bet asmenybės transformaciją:

Gal per visą tą studijavimo laikotarpį labiau atsakingesnė tapau ir labiau pradėjau planuoti viską, nes žinau, kad mokytojo darbe reikia tikrai planuotis, kad viską suspėti, viską padaryti. Tai tas pas mane per visą tą studijų laikotarpį jau, manau, išsiugdė gana, kad bandau susiplanuoti savo laiką, nors ne visada dar iki galo pavyksta...<...> Nežinau, iš visų pusių stengiesi tobulėti... ee... bet nėra tobulo mokytojo, kaip mum yra sakę dėstytojai, visada vis reikia tobulėti tobulėti, kad

tapti vis geresniu. Taip kad stengiuosi visose srityse po truputį eee mokyti vis daugiau ir daugiau (Asta, 161–168 eil.).

Nuolatinio asmeninio tobulėjimo, aktyvaus profesinio mokymosi motyvas itin dažnas: tyrimo dalyviai neretai pasakoja, kad studijuodami jie tapo labiau motyvuoti nei tada, kai mokėsi mokykloje, kad studijose jiems mokyti sekasi geriau nei mokykloje. Kitos svarbios mokytojų savybės, kurios išskiriamos tyrimo dalyvių pasakojimuose, yra kūrybiškumas, lankstumas, pozityvumas, energingumas, gebėjimas būti emociškai atspariam ir valdyti savo emocijas, balsą ir taip padėti vaikams įgyti savireguliacijos, emocijų valdymo gebėjimų. Siekdami patys įgyti šių gebėjimų tyrimo dalyviai patiria savo pačių transformaciją, reflektuoja, kad tapdami mokytojais jie jau nebėra tokie, kokie buvo anksčiau, prieš studijas. Itin gerai šią mintį iliustruoja Gretos interviu citata:

Nu nebegali būti tas vėjavaikis, kaip buvai paauglystėje, <...> pradėjau daugiau domėtis ne tik ugdymu, domėtis jau ir savo vidiniu pasauliu, stebėti, kodėl aš, tarkim, būnu, pavyzdžiui, kodėl, tarkim, supyktu ant kažkokios situacijos ar žmogaus. Man tai kaip ir žmogiška, viskas gerai, bet tuos savo jausmus turi pradėti valdyti, o aš... Paauglystėje, vaikystėje buvau tokia labai arši asmenybė. Ir dabar jaučiu, kaip aš tobulėju, ne tik kaip nu... Realiai aš labai tobulėju kaip asmenybė. Tai man tas pasirinkimas labai daug davė kaip... žmogui, nes, sakau, pradėjau labai gilintis į savo jausmus, domėtis, kodėl aš jaučiu tam tikrus dalykus. Pradėjau stengtis tiesiog būt suaugusi, nu ne stengtis, bet suprast, kad aš jau nebesu tas paauglys, kuris gali daryti, ką nori, kaip nori, ir vis tiek turi galvoti apie ateitį, apie savo reputaciją, nes bendrauju ne tik su vaikais, bet bendrauju ir su tėvais, todėl turi parodyti, kad nesi nesubrendusi asmenybė, turi būti subrendus. Tinkamai bendrauti su tėvais. <...> Ir artimieji mato, labiau, pastebėjau, kad mane jau mato nebe kaip žmogų, mato kaip mokytoją, ir jeigu aš padariau netinkamus tam tikrus veiksmus, tiesiog yra jau buvę replikų iš aplinkinių: o kodėl tu taip darai? tu esi mokytoja, tau taip nederėtų elgtis. Ir toks... kartais atrodo jau pats pasimeti, nes, atrodo, jau kai užsidaro darbo durys ir nebegali būti tuo, kuo esi. Tai visokių sumaiščių yra, dėl to labai gilinuosi į save. Tas padarė man tai, kad nu pradėjau studijuoti ir pradėjo rūpėti, kas aplamai aš per žmogus esu [juokiasi] (195–217 eil.).

Gali atrodyti, kad tai ką tik mokyklą baigusio žmogaus mintys, tačiau Greta yra suaugusi (jai 23 metai), gyvena atskirai nuo tėvų ir turi savo šeimą, todėl tokias jos nuostatas reikėtų laikyti gerai pasvertomis ir subrandintomis. Sykiu galima pastebėti, kad ji jaučiasi ir kiek sutrikusi, nes jai nebeaišku, ji praranda ar atranda tikrąją save, o kad tai suprastų, ji turi sužinoti, kokia ji iš tiesų yra. Ši citata parodo, kaip pasirinkimas būti mokytoja turi įtakos tam,

kaip Gretą mato dabar ar matys ateityje kiti, ir tam, kad ji turi suprasti ir pažinti save. Apie vidinę transformaciją pasirinkus mokytojo profesiją kalba ir kiti tyrimo dalyviai, tačiau Gretos patirtis įdomi tuo, kad kurį laiką prieš pedagogines studijas ji dirbo nekvalifikuotą darbą, kuriame jautėsi nesava ir buvo „tokioj labai liūdnoj emocijoj“, tad dabar jai skirtumas tarp ano darbo ir mokytojo veiklos dar akivaizdesnis nei kitiems tyrimo dalyviams, kurie savo elgesio, mąstymo, požiūrio kaitą nusako kitaip:

Nuo dabar aš sakau, aš nu niekada nebuvau tokia motyvuota galbūt, nu, bet, sakau, dabar tai nu atrodo, kad... žinokit, apskritai tas pedagogo kelias, tas dabar tas pradedantysis kelias. Nu tai pastebėjau, tiek atnešė tokių teigiamų dalykų į mano gyvenimą, nes anksčiau galbūt net nebuvau mandagi tokia. Nu net nemoku paaiškinti to, bet pati pastebėjau tai, kada aš įlipdavau į autobusą anksčiau, aš niekada nesisveikindavau su niekuo, dabar su vairuotoju pasisveikinu. Ir nu grynai buvo po to, kai aš įstojau į tą pedagogiką, ir aš visą laiką su ta mintim, kad aš turiu elgtis gražiai, aš turiu rodyti pavyzdį ir panašiai. Būdavo anksčiau praeidavau pro tą šiukšlę numestą, ar ne. Dabar jau va pakeliu, nes nu viskas – aš jau aš jau būsimą mokytoja [juokiasi]. Tai vat gal tas labai pasikeitė mano gyvenime [juokiasi]. Ir apskritai... mokykloj tiek iš tikrųjų, tiek pastangų į mokslus niekada nedėjau, kiek dabar dedu (Jurga, 327–338 eil.).

Įsivaizduodami mokytojo profesiją savo mintyse ar išbandydami ją praktiškai, tyrimo dalyviai svarsto, kokie jie yra ir kuria kryptimi jie keičiasi, kokių savybių jau įgijo, o kokių siekia įgyti. Tas procesas yra tarsi artėjimas prie įsivaizduojamo mokytojo įvaizdžio, bet kartu ir savęs atradimas, tapimas savimi, atsisakant to, koks tu buvai anksčiau. Viena vertus, tavo praeitis veikia tavo, kaip mokytojo, raidą, bet kita vertus, apsiprendęs būti mokytoju tu tampi lyg kitokia savo versija.

Aprašydama šią metatamą vis bandžiau suprasti, ar tikrai tyrimo dalyviai nori pasakyti, kad, jų supratimu, mokytojas turi būti idealistas, maksimalistas ir perfekcionistas. Vis grįždama prie interviu tekstų ir bandydama apibendrinti mokytojo, kuriuo tyrimo dalyviai norėtų tapti, įvaizdį, matau jį esant tarsi superžmogų, ne tik tobulai gebantį ugdyti, bet ir itin aukšto emocinio intelekto, plataus akiračio ir puikių bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimų turinčią asmenybę, kuri niekada nepamiršta to, kad pirmiausia yra mokytojas. Peržvelgusi savo dienoraštį, kuriame fiksavau patirtį, būsenas ir mintis, kurios būdavo susijusios su mokytojo identitetu, jo profesija, pašaukimu, atradau įrašą, kuris, nors ir užrašytas ne šio tyrimo laikotarpiu, bet yra aktualus šios metatemos aprašymo kontekste:

Visą darbo dieną ir dar penktadienį, kai jau likę paskutiniai energijos likučiai po darbo savaitės, o tavo mintys tave nori grąžinti į darbo vietą,

kurioje laukia kalnai rugsėjo darbų, išvien klausytis mokytojų patirčių, jų minčių, atsakymų į klausimus, bandyti išlaikyti visą savo dėmesį, įsigilinti į kiekvieno mąstyseną, kuri kartais slepiama po skambiomis frazėmis ar nedrąsiais, žodžių stokojančiais pasisakymais, atrodytų nėra taip paprasta. Bet užuot dar labiau pavargusi, grįžau neįtikėtinai pasisėmusi, tarsi kokios šviesos pasipildžiusi, kažkaip gera ir šviesu, ir nuovargio nebematyti... Supratau, kad dalis mokytojų, tie, kuriuos šiandien mačiau, dirbančių mokykloje daug metų, nors lyg ir turėtų, bet tikrai nėra pavargę, jie ne tik kad nėra pavargę, bet dar atrodo įkvėpti savo darbo, nes dirbdami daug metų jie atrado tarsi kažkokią paslaptį, kuri jų darbą daro sėkmingą, ir iš to jie gauna tiek daug, kad jiems patiems vis negana. Jų akys dega, idėjos nesibaigia, energija neišsenka... Nesuvaidinsi tokių dalykų. Ypač įstrigo vieno mokytojo pasidalinimas, kad apie penkiolika metų jis nebuvo tikras, ar gerai pasirinko profesiją, o dabar jis jau tuo neabejoja. Ir žeria pasakojimus apie tai, kaip į savo mokomąjį dalyką jis įtraukia net juo nelabai besidominčius mokinius, kurie tampa olimpiadų prizininkais ir renkami laikyti to tikrai nepagrindinio mokomojo dalyko egzaminą... Tyliai pavydžiu tiems mokiniams, nes mano sūnus tokio mokytojo neturėjo, nors dalykas, kurio moko šis mokytojas, jam galėjo būti toks artimas... (2023-09-17).

Šis dienoraščio įrašas man priminė, kad ir pati esu sutikusi labai daug nuostabių mokytojų, kurie nepaisydami nieko šį darbą dirba daug metų ir net neketina sustoti, ir jiems atrodo, kad kuo toliau, tuo labiau tas darbas jiems teikia džiaugsmą kaip ir šio tyrimo dalyviams. Ir jeigu jie būtų perfekcionistai, maksimalistai, per daug atsidavę, ko gero, jau būtų pervargę, perdegę ir nusivylę, tačiau taip tikrai nėra, nes duodami kitiems, jie patys taip pat labai daug gauna, ir tai tampa jų energijos šaltiniu. Paskaičiusi tą įrašą pamaniau, kad šio tyrimo dalyviai nutuokia, kad tokia būseną, kai labai daug duodi, bet ne mažiau ir gauni, todėl neišsenki, neperdegi, yra įmanoma, arba apie tą būseną jie žino iš savo patirties, iš bendravimo su tokią būseną jutusiais mokytojais.

Taigi šios metatemos esmė – tyrimo dalyvių projektuojamo mokytojo vaizdinys. Mokytojas, jų supratimu, turi jausti pašaukimą, suvokti savo profesiją kaip tam tikrą gyvenimo būdą ir jausti pareigą nuolat mokytis ir tobulėti, tiek kaip žmogus, tiek ir kaip profesionalas. Esminė gero, profesionalaus mokytojavimo sąlyga yra ryšio su vaikais sukūrimas ir puoselėjimas, kuris mokytojui teikia daug jėgų ir motyvacijos. Šiuolaikinis mokytojas turi gebėti bendrauti, bendradarbiauti, turėti palankų požiūrį į įtraukųjį ugdymą, būti lankstus, kūrybiškas, atviras ir nebijoti griauti tam tikrų negerų tradicijų ar kvestionuoti, jo supratimu, atgyvenusio požiūrio į ugdymą.

3.4.2. Metatemos refleksija

Teorinėje dalyje atskleista mokytojų profesinio identiteto sampratų įvairovė rodo, kad vis labiau linkstama profesinį mokytojų identitetą suvokti kaip nuolat kintantį, kuriamą ir perkuriamą reiškinių. Beijaard'as et al. (2004) teigia, kad mokytojų identiteto formavimasis yra tapsmas siekiant rasti atsakymą į klausimą, kas tu esi ir kuo nori būti. Tai reiškia, kad profesinio identiteto raida, kurią galime vadinti tapsmo mokytoju procesu, visada vyksta tam tikra kryptimi, kurios supratimas gali atskleisti svarbius mokytojų profesinio identiteto raidos aspektus. Remiantis šio tyrimo dalyvių patirtimi, galima teigti, kad jų, kaip būsimų mokytojų, profesinio identiteto raidą taip pat stipriai veikia tai, kaip jie įsivaizduoja tobulą mokytoją ir kokiais mokytojais jie norėtų tapti. Prie panašių išvadų prieinama ir kituose tyrimuose. Pavyzdžiui, van Rijswijk, Bronkhorst, Akkerman, & van Tartwijk'o (2018) teigimu, pedagogikos studentų raidą veikia įsitikinimai apie mokytojo profesiją ir įsivaizdavimas, koks turėtų būti geras mokytojas. Minėti autoriai tokį reiškinį vadina profesine savivoka (*vocational self-concept*) ir teigia, kad ateities lūkesčiai sau, kaip mokytojui, yra susiję su pasitikėjimo savimi įgijimu ir savo tobulėjimo projektavimu, taip pat tikslų iškėlimu ir iššūkių, kurių gali kilti dėl trūkstamų gebėjimų, numanymu. Įsivaizduodami save kaip mokytojus, šio tyrimo dalyviai taip pat įvardija tokias savybes kaip pasitikėjimas savimi, tam tikri gebėjimai, kurių reikia siekti arba kuriuos reikia tobulinti, ir supranta, kad iššūkių gali kelti bendradarbiavimas su kitais mokytojais, tėvais bei kokybiško įtraukiojo ugdymo vykdymas.

Alsup (2006) taip pat parodo, kaip stipriai būsimus mokytojus veikia tai, kaip jie įsivaizduoja mokytojo profesiją, ką sužino apie mokytojavimą studijuodami ir ką patiria atsidūrę profesiniame lauke. Alsup atskleidžia studentų požiūrį į mokytojo profesiją kaitą – kaip įvairios studijų ir praktinės patirtys gali transformuoti jų suvokimą. Šio tyrimo dalyviai taip pat pripažįsta, kad jų požiūris į mokytojavimą studijų pradžioje buvo vienoks, o interviu davimo laikotarpiu – jau kitoks: kaip ir tyrimo dalyviai, atsidūrę profesiniame lauke jie pamatė, kad mokytojo darbas daug sudėtingesnis nei jie manė prieš studijas. Beje, Alsup taiko įdomią tyrimo prieigą – tiriamos būsimų mokytojų vartojamos metaforos apie profesiją ir jų prasmės aiškinimo kaita. Anot metaforos, kurias vartojame, yra ne tik kūrybiški būdai apibūdinti patirtį, jos daro įtaką tam, kaip suvokiame įvairius įvykius, situacijas ir žmones, o keičiantis mūsų veiksams ir patirčiai kinta ir metaforos. Taigi profesinio identiteto raidą galima pajausti iš to, kaip būsimi mokytojai apibūdina savo profesiją, veiklą, kokius simbolius vartoja. Nors Alsup tyrimo dalyvių nebuvo

primygtinai prašoma vartoti metaforas, jie jas dažnai rinkdavosi ir mokytojavimą apibūdindavo kaip dëlionę, kortų žaidimą, kaleidoskopą, permainingą orą, įvairių sudėtingų veiklų derinį ir kt. Kalbėdami apie savo tapsmo mokytoju patirtį, jie dažnai vartojo kelio metaforą, taigi savo tapsmo procesą jie bandė pavaizduoti kaip nuolatinį judėjimą erdvėje. Manau, kad ši gana paprasta, bet taikli metafora gerai atspindi tyrimo dalyvių požiūrį, kad tapsmas mokytoju yra ne tiesiog darbas, o kelionė, kuri turi tikslą ir kurioje visko gali nutikti. Ir iš tiesų, kaip rodo šios metatemos analizė ir interpretacija, apie mokytojavimą labiau kalbama kaip apie misiją, pašaukimą. Alsup (2006) taip pat teigia, kad mokytojo profesija dažnai suprantama ne tik kaip darbas, bet kaip gyvenimo būdas ar pašaukimas, o mokytojas apibrėžiamas kaip asmuo, kuris turi dėl mokinių daryti tai, kas peržengia jo pareigybės ribas, nesitikėdamas už tai atlygio. Požiūris į mokytojavimą kaip į pašaukimą, turi ir teigiamą, ir neigiamą pusę. Jeigu žiūrėtume į mokytojavimą kaip į pašaukimą, turėtume jausti mokytojams didelę pagarbą, tačiau dabartinėje visuomenėje pagarbos mokytojams stokojama, nes dėl išaugusių mokinių pasiekimų standartų vis mažiau mokytojų įstengia pasiekti pripažinimo, o pradedantiesiems mokytojams tai padaryti dar sunkiau, todėl tyrimai rodo, kad dalis palieka mokyklas tik pradėję mokytojauti, o likusieji dirbti ugdymo įstaigose gana dažnai pakeičia pedagogikos studijų pradžioje turėtą požiūrį į mokytojavimą, ypač susidūrę su praktinės veiklos ir teorinių studijų neatitiktimi ar išvarginti nesibaigiančių švietimo reformų. Visuomenės nuomonę apie mokytojus veikia medijose plačiai nušviečiamos įvairios skandalingos mokytojų istorijos, o garbingi ir pasiaukojamai ilgus metus dirbantys pedagogai žiniasklaidos akiratyje, deja, atsiduria gerokai rečiau. Vis dėlto tapę publikacijų veikėjais tokie mokytojai vaizduojami kaip savotiški herojai, pasiryžę dėl mokinių paaugoti savo asmeninį gyvenimą, šeimą, ekonominį stabilumą ir netgi emocinę, psichinę gerovę (ibid, p. 24). Taigi mokytojas visuomenės akyse gali būti identifikuojamas dvejopai – kaip nevykėlis arba didvyris, kaip piktadarys arba angelas. Nors Amerikos kultūroje egzistuoja požiūris, kad mokytojas, kaip herojus, pirmiausia yra nesavanaudis, Alsup teigia, kad mokytoją lydi sėkmė, jeigu jam būdingas stiprus profesinis identitetas, kylantis iš jo stipraus asmeninio identiteto arba, kitaip tariant, siekio save realizuoti taip, kaip norima. Šio tyrimo dalyviai apie mokytojavimą taip pat kalba ir kaip apie pašaukimą, ir kaip apie savirealizaciją, kuri suteikia prasmingumo, laimės, pasitenkinimo tuo, ką darai, jausmą, o nuo neigiamo mokytojo įvaizdžio stengiamasi atsiriboti apie vyresnius mokytojus kalbant kaip apie kitą kartą, su kuria nenorima tapatintis (apie tai plačiau žr. antrosios metatemos aprašymo dalyje).

Mokytojų profesinio identiteto tyrimuose yra vartojama *potencialiojo „aš“* (*possible-self*) teorija, kurią būtų galima paaiškinti kaip asmens įsivaizdavimą, kokių mokytojų jis norėtų ar nenorėtų tapti. Šie savęs, kaip mokytojo, įvaizdžiai veikia kaip profesinio tobulėjimo ir profesinio identiteto formavimosi motyvai, nukreipiantys būsimus mokytojus link *idealiojo „aš“* (Rushton et al., 2023). Hamman'as, Gosselin'as, Romano ir Bunuan'as (2010) taip pat teigia, kad *potencialiojo „aš“* teorija ypač tinkama pedagogikos studentų ar pradėjusių dirbti mokytojais patirtims tyrinėti, nes jų profesinis identitetas dar intensyviai formuojasi, ir *potencialiojo „aš“* įvaizdis jį stipriai veikia. *Potencialusis „aš“* yra asmens įsitikinimų, socialinės aplinkos ir jų tarpusavio sąveikos konstruktas, kuris gana artimas mokytojų profesinio identiteto sampratai. Minėtas tyrimas rodo, kad pedagogikos studentų *potencialusis „aš“* skiriasi nuo atitinkamo pradėjusių dirbti mokytojų konstrukto, nes jis labiau orientuotas į užduočių atlikimą, o ne platesnį savęs, kaip mokytojo, įsivaizdavimą, kuris būdingas pradėjusiems dirbti mokytojams, besirūpinantiems profesine kokybe, nors susirūpinimą dėl baimę keliančių savasties variantų (*feared self*) išreiškė abi šios grupės. Analizuoti *potencialiojo „aš“* turinį, anot Hamman'o et al. (2010), svarbu ir dėl to, kad tai gali padėti suprasti, ko stokoja pedagogų rengimo programos. Remdamiesi savo tyrimo rezultatais Hamman'as et al. (2010) daro prielaidą, kad pedagoginių studijų studentai beveik nekalba apie įtrauktį, specialųjį ugdymą ar įvairias kitas ugdymo strategijas (šios temos tik šiek tiek paliečiamos kalbant apie baimę keliančius savasties variantus) galbūt todėl, kad šioms temoms studijose tenka per mažai dėmesio. Tyrimų rezultatus nėra lengva palyginti, nes mokytojų rengimo reguliavimas ir studijų struktūra įvairiose šalyse labai varijuoja, tačiau šio tyrimo dalyviai, nors būdami tik pirmo ar antro kurso pedagoginių studijų studentai, kalbėdami apie save, kaip mokytojus, ateityje, apėmė tikrai sudėtingus tapsmo ir buvimo mokytoju aspektus ir nesiorientavo tik į siauras akademines užduotis ar į labai konkrečias mokytojo veiklas, kurias būsimi mokytojai turi atlikti praktikos metu. Galbūt tokią jų kalbėjimo kryptį lėmė studijų planai, kuriuose numatyta, kad nuo pirmo semestro studentai atlieka praktiką ugdymo įstaigose, arba ta aplinkybė, kad nemaža jų dalis pradėjo dirbti ugdymo įstaigose jau studijų pradžioje. Net kalbėdami apie tai, kokiais mokytojais nenorėtų būti, šio tyrimo dalyviai daugiausia rėmėsi ne studijų patirtimi, nors tas motyvas taip pat pasitaikė, bet žvelgė į save, kaip mokytojus, iš platesnės – veiklos profesiniame lauke – perspektyvos:

O... tai tiesiog kuo bijau tapti, tai tikriausiai... e... žmogum, kuris iš anksto susidaro kažkokią nuomonę, kuris sprendžia apie apie vaiką iš jo išvaizdos ar kažkas panašaus... Tai tai tai tiek... Arba ten kuriam

kažkas... nepatiko, ir jis iš karto turi tą išankstinį nusistatymą. Nu tiesiog nenorėčiau nei vienam vaikui sukelti kažkokio spaudimo ir ir tiesiog norėčiau, kad jie pas mane pamokose jaustųsi savim, atsipalaidavę. Ir kad galėtų visada kreiptis į mane pagalbos (Kristina, 129–135 eil.).

Hamman'o at al. (2010) manymu, *potencialiojo „aš“* analizė atskleidžia konteksto ir santykių įtaką tam, kaip mokytojai save įsivaizduoja. Pedagogikos studentai dažnai save vertina pagal tai, kaip jiems sekasi sąveikauti su mokiniais, valdyti klasę ir mokyti, kaip su jais sąveikauja mentorai, o pradedantieji mokytojai labiau orientuojasi į kolegų stipriąsias profesines savybes. Šio tyrimo dalyviams labai didelę įtaką daro su vaikais užmegztas pozityvus santykis, nes jie svarsto, kaip jiems sekasi suvaldyti vaikų grupę ar klasę, kaip tai turėtų gebėti padaryti mokytojas, bei analizuoja, ar jiems tai pavyksta. Tačiau ne mažiau už asmeninę praktinę patirtį jiems svarbios vaikystėje, praktikoje ar darbovietėje sutiktų mokytojų profesinės savybės, kurias jie įvardija kaip reikšmingas, projektuojant savo kaip mokytojo ateitį:

Apie tapimą mokytoja gal sakyčiau, kad tai tokia sritis, kuri reikalauja daug darbo ir pastangų ne tik su kitais žmonėmis, bet ir pačiu savimi darbas yra, nes tu turi mokėti priimti sprendimus, reaguoti į situacijas šaltu protu. Nes tikrai su mažais vaikais būna įvairių nutikimų, kas man iš pradžių irgi kėlė stresą, galvodavau, ką man daryti ir aš iš karto žiūrėdavau į tą savo auklėtoją. O ji tokia labai ramiai, lyg įprasta diena darželyje būtų, ar ten koksai kraujas iš nosies bėgo ar kažkas, ji labai ramiai priimdavo, ir aš tada pati pradėjau reaguoti žymiai ramiau į tokias situacijas (Emilija, 434–440 eil.).

Praktikos mentorės ramybė, Emilijos manymu, sudėtingose situacijose padaro jai įspūdį, ji perima iš mentorės tam tikras žinias ir elgesio modelius, kurie jai kaip būsimai mokytojai galėtų būti naudingi.

Tiek šis, tiek kiti tyrimo dalyvių papasakoti pavyzdžiai patvirtina Hamman'o et al. (2013) išvadą, kad pedagogikos studentų profesinės ateities įsivaizdavimas ne tik padeda jiems reguliuoti savo elgseną studijų ir praktikos metu, bet ir reikšmingai skatina jų profesinio identiteto raidą.

Gallchóir'o, O'Flaherty ir Hinchion (2018) tyrime, kuriame buvo taikomas autobiografinis naratyvas, pedagogikos studentai, remdamiesi per praktiką vestų pamokų vaizdo įrašais, daugiausia dėmesio kreipė į savo išvaizdą – toks žvilgsnis leido jiems geriau pastebėti gerąsias ir blogąsias savo kaip būsimų mokytojų savybes. Šio disertacinio tyrimo dalyviams taip pat buvo svarbu, kokias išorines jų savybes pastebi vaikai, jų tėvai ir kiti mokytojai, kaip tokius požymius kaip kūno kalba ir balsas vertina jie patys, tačiau gerokai labiau jiems rūpėjo vidinės savybės ir gebėjimai: entuziazmas,

energija, įtraukiantis ir natūralus bendravimas su ugdytiniais ir kt. Manau, kad dėmesį išoriniams savo kaip mokytojo atributams aukščiau paminėtame tyrime nulėmė jo metodologija, nes tyrimo dalyviai turėjo galimybę patys save stebėti iš šalies.

O'Sullivan ir Jiang (2004) atlikta įvairių tyrimų analizė rodo, kad anksčiau į mokytojo profesiją neretai buvo žiūrima labiau intuityviai, nes mokytojavimas dažnai buvo suprantamas kaip žinių perdavimas, kuriam nereikia ypatingo pasirengimo. Taip pat analizuotuose tyrimuose vyrauja nuostata, kad didžiausią įtaką mokytojavimo sėkmei daro paties mokytojo asmenybė, kad mokytojo profesiją renkamasi iš altruistinių paskatų, siekiant padėti vaikams ir tarnauti pasauliui, ir kad būsimi mokytojai pasižymi labai aukšta saviverte. Šio tyrimo dalyviai taip pat demonstruoja norą padėti vaikams ir taip prisidėti prie bendros jų ir visuomenės gerovės, neretai pabrėždami paties mokytojo įtaką savo profesinei sėkmei, tačiau, priešingai nei minėtuose tyrimuose, jie nemano, kad mokytojavimas yra susijęs tik su žinių perdavimu ir kad tai labai paprasta profesija, kurią lengva įvaldyti. Taip pat negalima teigti, kad šio tyrimo dalyviams būdinga aukšta savivertė, veikiau priešingai –dažnas tyrimo dalyvis pasakoja, kokių žinių ir kompetencijų jam dar reikia įgyti, kad būtų sėkmingas mokytojas. O'Sullivan ir Jiang (2004) iškelia problemą, susijusią su būsimų mokytojų įsitikinimu, kad mokymas yra žinių perdavimas, nors taip jau seniai nebėra, ir pabrėžia poreikį pedagoginių studijų metu, ypač per praktikas, šį įsitikinimą pakeisti. Šio tyrimo dalyviams O'Sullivan ir Jiang (2004) minimas įsitikinimas nebūdingas – jie mokytojo darbą suvokia gerokai plačiau ir vertina vyresnės mokytojų kartos požiūrį į mokymą kaip žinių perdavimą kaip per siaurą ir atgyvenusį.

Apibendrinant šios metatemos refleksiją, galima daryti išvadą, kad pedagogikos studentų tapsmo mokytoju kryptį, o kartu ir profesinio identiteto raidą stipriai veikia jų įsivaizdavimas, kas yra geras mokytojas. Šiam įsivaizdavimui turi įtakos tiek pačių studentų įsitikinimai, kurie ilgainiui keičiasi, tiek jų praktinė ar darbinė patirtis, tiek sutikti mokytojai, kurie gali būti suvokiami kaip teigiami arba kaip neigiami pavyzdžiai. Iš metatemos analizės galima išvelgti būsimų mokytojų lūkestį, kad jie bus kitokia mokytojų karta. Remiantis įvairiais kitais tyrimais, galima teigti, kad pedagogikos studentų susidarytas idealaus mokytojo paveikslas priklauso nuo įvairių veiksnių ir įsitikinimų apie mokytojavimą, kuriuos sąlygoja kiekvienos šalies saviti pedagogų rengimo niuansai ir kultūrinis kontekstas.

3.5. Tapsmo mokytoju procese išgyventos patirties turinio elementų, identifikuotų empirinio tyrimo metu, teorinis pagrindimas

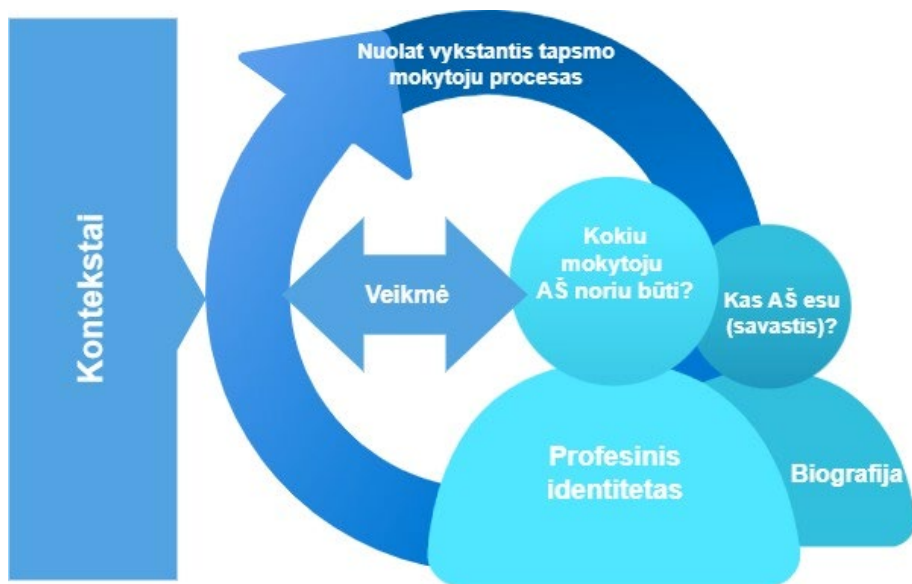
Atlikusi tyrimo duomenų analizę, interpretaciją ir metatamų refleksiją, pastebėjau, kad, be tapsmo mokytoju patyrimo atskleidimo ir prasmės kūrimo aspektų, tyrimo dalyvių interviu paliečiami ir kai kurie kiti tapsmo mokytoju patirčiai ir profesinio identiteto raidai įtakos turintys veiksniai, todėl nusprendžiau, remdamasi moksline literatūra ir tyrimo duomenimis, šiuos veiksnius aptarti išsamiau. Peoples (2021) teigia, kad interpretuojant rezultatus verta parodyti, kaip jie išplečia, papildoma tai, kas jau buvo žinoma, ištirta, nustatyta, ir taip netiesiogiai diskutuoti su kitais panašios tematikos ir problematikos tyrimų autoriais. Teoriniai teiginiai bus grindžiami tyrimo dalyvių interviu medžiaga, išlaikant IFA būdingą idiografinę prieigą.

Įvairūs autoriai pateikia skirtingas profesiniam identitetui įtakos turinčių veiksmų klasifikacijas. Pagal Skorikov'ą ir Vondracek'ą (2011), profesinio identiteto raidai įtakos turi asmens veiklos ir patirties, individualių (pvz., lyties ir kt.) ir kontekstinių (pvz., šeima, ekonominė padėtis ir kt.) veiksmų sąveika. Nias (1989) pabrėžė, kad pedagogo savivokos jausmą bei įsipareigojimą mokytojo profesijai formuoja tarpusavyje susipynę asmeniniai motyvai, patirtys ir siekiai. Mifsud (2018) pateikia tokius pedagogikos studentų nusakytus profesijos pasirinkimo motyvus: mokyklinę patirtį, požiūrį į švietimą kaip į pokyčių jėgą, susirūpinimas socialiniu teisingumu, šeimos įtaka, iššūkių kupinas ir dinamiškas mokytojo darbo pobūdis, tvirtas pasiryžimas ir valia, suvokimas, kad ankstesnė profesija buvo pasirinkta klaidingai, pragmatizmas, materializmas ir simbolizmas, vidinė motyvacija, profesijos ir asmenybės atitiktis, aistra mokomajam dalykui. Pagal Hebert'ą ir Worthy (2001), pradedančiajam mokytojui svarbi asmens lūkesčių ir darbo vietos dermė, jausmas, kad tau, kaip mokytojui, sekasi, sėkmingų strategijų mokinių elgesiui suvaldyti išmanymas ir sėkmingas įsiliejimas į mokyklos socialinę ir politinę kultūrą. Rushton et al. (2023) plačioje XXI a. pirmo dvidešimtmečio mokytojų profesinio identiteto tyrimų apžvalgoje išskiria šias individualių veiksmų kategorijas: diskursas (asmeninės istorijos ir naratyvai), jausmai, socialinis kontekstas ir santykiai su kitais, teigiamas, kad reikšmingi gali būti ir tokie išoriniai veiksniai, kaip organizacinės ir darbo sąlygos. Rodrigues ir Mogarro (2019, p. 7) pateikia sudėtingą veiksmų, darančių įtaką mokytojo profesiniam identitetui, struktūrą, kurioje išskiriami asmeniniai veiksniai, susiję su individo vertybėmis, gebėjimais, emocijomis ir kt., edukaciniai veiksniai, kurie apima profesinio mokymosi, tobulėjimo ir kitas patirtis, sąveikos veiksniai, kurie skatina profesinio identiteto permąstymą ir

kaitą, taip pat netiesioginiai istoriniai, sociologiniai ir kultūriniai veiksniai, turintys įtakos asmeniniams ir edukaciniams veiksniams. Samuel'is ir Stephens'as (2000) teigia, kad svarbi savasties ir identiteto (individualiu lygmeniu), kultūrinio konteksto ir profesinės aplinkos (visuomenės lygmeniu) tarpusavio sąveika.

Apibendrinant įvairias mokslinėje literatūroje pateiktas veiksmų, turinčių įtakos profesinio identiteto raidai, klasifikacijas, galima išskirti dvi pagrindines jų grupes: vidinius ir išorinius veiksmus. Taip pat svarbu pabrėžti, kad šie veiksniai tarpusavyje sąveikauja.

Toliau šiame skyriuje bus išsamiai analizuojami šio tyrimo metu ypač išryškėję įtakos pedagogo profesiniam identitetui turintys veiksniai – biografija, veikmė (*agency*) ir kontekstai (jų tarpusavio sąveika pavaizduota 4-e paveiksle). Šie veiksniai bus nagrinėjami remiantis jų raiška tyrimo dalyvių pasakojimuose ir mokslinės literatūros išvalgomis.



4 pav. Profesinio identiteto formavimosi veiksniai
(paveikslas sukurtas tyrimo autorės naudojant *drawio.io* (2024) programą)

3.5.1. Biografija kaip profesinį identitetą formuojantis veiksnys

Kai kuriuose mokytojų profesinio identiteto tyrimuose kaip neretai didesnę poveikį profesiniam identitetui negu pačios pedagoginės studijos turintis ir profesijos pasirinkimą lemiantis veiksnys išskiriama biografija (asmeninė patirtis) (Flores & Day, 2006; Miller & Shifflet, 2016). Tapsmo

mokytoju procesas yra neatsiejamas nuo asmeninio pedagogikos studentų gyvenimo, todėl jų profesinei raidai įvairūs asmeniniai tapsmo mokytoju aspektai (įsitikinimai, mokymosi mokykloje patirtis ir kt.) yra ne mažiau svarbūs nei žinios ir gebėjimai, kurių įgyjama studijų metu (Leeferink at al, 2019). Žvelgiant per biografinę prizmę profesinį identitetą galima suprasti kaip dinamišką patirties, dabartinių siekių ir ateities įsipareigojimų sąveiką. Kaip teigia Johnson ir Birkeland (2003), biografiniai veiksniai, pradedant šeimos vertybėmis ir baigiant gyvenimą keičiančiais įvykiais, reikšmingai formuoja pradedančio pedagogo identitetą. Sujungę asmenines istorijas, kultūrinį paveldą ir gyvenimo įvykius, būsimieji mokytojai susikuria unikalų profesinį identitetą, atspindintį jų kelią į mokytojo profesiją.

Pasak Miller ir Shifflet (2016), kiekvienas būsimasis mokytojas mokykloje yra praleidęs ne mažiau kaip dvylika metų, dalis jų yra lankę ir ikimokyklinio ar priešmokyklinio ugdymo grupes, todėl tokia ilgametė patirtis ugdymo įstaigose gali suklaidinti pedagogiką studijuoti pasirinkusį asmenį, kuris gali manyti apie mokytojavimą žinąs daugiau, negu iš tikrųjų žino, taip pat sukomplikuoti naujų idėjų priėmimą ir reikiamų įgūdžių įgijimą bei paveikti profesinės ateities įsivaizdavimą. Kita vertus, asmeninė patirtis ir praeities prisiminimai gali būti reikšmingi siekiant suprasti pedagogiką pasirinkusio asmens filosofiją ir vertybes (ibid). Būsimus mokytojus taip pat veikia teigiamos ar neigiamos mokymosi mokykloje patirtys, teigiami ar neigiami vaikystėje sutiktų mokytojų paveikslai (Flores & Day, 2006).

Internalizuota vaikystės patirtis gali turėti įtakos tam, kaip pedagogai veikia savo ugdytinių vaikystę, todėl biografijų ir asmeninės patirties tyrinėjimas gali padėti suprasti, kokią įtaką šie veiksniai gali turėti būsimai pedagoginei veiklai (Strekalova-Hughes, Maarouf, & Keskin, 2015). Be to, vaikystės patirtis tiek šeimoje, tiek ugdymo įstaigoje suponuoja tam tikras asmenines savybes ir įsitikinimus, lemia profesijos pasirinkimą, mokymo filosofiją, požiūrį į ugdytinius sąveiką su jų tėvais, todėl vaikystės patirčių pedagoginėse studijose reflektavimui siejant jį su būsima praktine veikla reikia skirti daug dėmesio (ibid).

Toliau bus plačiau aptariami atskiri tyrimo dalyvių biografijų faktai, kurie, jų nuomone, buvo reikšmingi renkantis mokytojo profesiją ir turėjo įtakos jų profesiniam identitetui. Kiekvieno tyrimo dalyvio biografija yra unikali ir apžvalgos tikslas yra parodyti jų įvairovę.

Iš Rūtos pasakojimo akivaizdu, kad jai visada patiko vaikai, tai pastebėdavo ir jos artimos aplinkos žmonės, todėl būdama šešiolikos metų ji jau pradėjo dirbti aukle. Kadangi šis darbas jai puikiai sekėsi, vaikus prižiūrėti jai patikėjo net trys šeimos. Ji pati įvardija šią patirtį kaip pedagoginio kelio

„pradžią“. Ši patirtis jai buvo labai reikšminga, nes baigusi mokyklą ji be jokių dvejonų pasirinko pedagogikos studijas, nors mokykloje ją matė esant stiprią kitoje srityje, o ir tėvai iš pradžių tokiu jos polinkiu per daug nesidžiaugė. Rūtos biografijoje svarbi ir jos pradinių klasių mokytojo, vėliau tapusio ir jos mentoriumi, figūra. Ji žavisi jo gebėjimu kurti artimą, pasitikėjimu grindžiamą ryšį su vaikais, šiltai prisimena vaikystėje patirtas ir praktikos metu stebėtas šio mokytojo pamokas, kuriose svarbiausia buvo ne turinys, o santykis. Akivaizdu, kad šis pedagogas Rūtai yra idealaus mokytojo pavyzdys. Rūta atkreipia dėmesį ir į savo pakitusį požiūrį: būdama mokinė ji galvojo, kad mokytojais visuomet turi mėgstamiausią mokinį, tačiau dabar, studijuodama, ji teigia supratusi, kad taip nebūtinai yra, nes praktikos darželyje metu jai visi vaikai, nepaisant jų problemų ar ypatumų, atrodė vienodai svarbūs.

Asta, priešingai nei Rūta, baigusi dvylika klasių apie pedagogikos studijas visiškai negalvojo („Man kaip tik atrodė grįžti į mokyklą – na jau ne, tikrai ne.“ (307–308 eil.), jas pasirinko po metų. Interviu ji pasakojo, kad, būdama pradinių klasių ir progimnazijos mokinė, neturėjo tokio klasės auklėtojo, kuris jai būtų pavyzdys („neturėjom tokio tikrai nuoširdaus žmogaus, kuris <...> mus suburtų visus kartu“ (437–438 eil.), išskirtiniai buvo tik kai kurių vyresnių klasių dalykų mokytojai, su kuriais būdavo galima pabendrauti apie įvairius dalykus ir ne pamokų metu. Asta pripažįsta, kad imtis pedagogo specialybės ją paskatino būtent gero mokytojo vaikystėje stoka. Turėjo įtakos ir jaunesnės sesers pradinių klasių mokytoja, kurią Astai netiesiogiai teko pažinti, nes ji padėdavo sėsei ruošti pamokas. Asta daug pasakojo apie šios mokytojos įdirbį ir įtaką, padarytą jos sesers mokymuisi ir požiūriui į mokslą, kuris juntamas ir dabar, seseriai mokantis vidurinėje mokykloje:

Ir tikrai mano sesė, sakyčiau, tos patirties pradinėse klasėse pasiėmė tikrai daugiau nei aš pati pradinėse klasėse. <...> Jinai susidomėjo jau nuo mažesnių dienų visu tuo mokymosi procesu ir mokslu, nes pati ta auklėtoja ir jos mokytoja pagrindinio ugdymo juos nuo pat mažų [dienų] sudomino. Tai jai dabar labai gerai sekasi mokslai, nes jinai viskuo susidomėjusi, labai įdomu sužinoti tą, aną, trečią, ketvirtą – jai labai įdomu tai. Tai, manau, jeigu nebūtų buvusi, tarkim, ta tokia mokytoja nuo pat mažų dienų juos sudominti, tai gal jinai į tą mokymosi procesą žiūrėtų visiškai dabar kitaip, kitomis akimis (452–460 eil.).

Įdomu ir tai, kad Astos tėtis yra baigęs tą pačią aukštąją mokyklą, kurioje ji studijuoja, ir įgijęs dalyko mokytojo kvalifikaciją, tačiau juo dirbęs labai trumpai. Ji mano, kad jis turi daug mokytojui tinkamų savybių, ir teigia, kad jai padėjęs mokytis ir skatinęs jos smalsumą, tačiau jo charakterį ji laiko

netinkamą darbui su visa klase, nes jam, ko gero, pritrūktų kantrybės ir gebėjimų ją suvaldyti:

Aš dabar pati galvoju, kad jis negalėtų būti mokytoju, jo tiesiog charakteris tam neleistų. Jisai, man atrodo, greitai prarastų energiją ir jam tai nepatiktų, nes jau geriau jisai būna savo vietoje, kur dabar jam labai gerai sekėsi, nes jis galėtų būti gal kokių korepetitoriumi, dirbt ten su vienu dviem vaikais, bet tikrai ne su visa klase, nes nežinau, ar jis sugebėtų suvaldyti visą klasę, kad visus sudomintų, nes mane tai labai sudomindavo, bet kad visą grupę žmonių taip sudomintų, tai nežinau (482–488 eil.).

Garsiai svarstydamą apie savo tėvo patirtį, jo tinkamumą būti mokytoju, Asta labai džiaugiasi tuo, kad jis nėra mokytojas ir užsiima kita veikla. Kita vertus, akivaizdu, kad ankstesnis atsargus tėvų požiūris į Astos norą studijuoti pedagogiką susijęs su šia jos tėvo patirtimi. Ir jai sekasi geriau nei tėvui, o matydami jos sėkmę ir jusdami jos motyvaciją jos tėvai dabar džiaugiasi dukros pasirinkimu. Asta teigia nebuvusi iš pačių geriausių mokinių, tačiau visuomet dėjusi daug pastangų mokytis – tai ji suvokia kaip itin svarbią savybę tampant mokytoju. Ji svarsto, kad, matyt, jau vaikystėje turėjusi mokytojui reikalingų savybių (kad ji bus pedagogė, dažnai minėjo jos mokyklos draugai, o mylima mokytoja, sužinojusi, kad Asta galiausiai pasirinko pedagogiką, pripažįsta maniusi, kad taip atsitiks). Asta atsimena ir savo polinkį į gamtos mokslus, kuris ją paskatino iš pradžių rinktis kitą studijų programą, tačiau vos į ją įstojusi ji suprato esanti netinkamoje vietoje. Ir čia pat priduria, kad daug prižiūrėjusi jaunesnę sesę, nes tėvai daug dirbo, o jai visada buvo svarbu kam nors padėti. Ko gero, ši patirtis taip pat ją paskatino pagalvoti apie pedagogikos studijas.

Erika, kaip ir Asta, apie mokytojo profesiją iš anksto negalvojo. Ji teigė vaikystėje norėjusi būti policininke, tačiau artimieji nepalaikė tokios jos svajonės, tada ji ir pagalvojo apie pedagogiką. Įstojusi į pedagogikos studijas ji ilgai nebuvo tikra, ar gerai pasirinko – iki pat studijų metu išgyvento nušvitimo momento. Bandau įsivaizduoti Eriką vaikystėje, vis grįždama prie jos pasakojimo, iš kurio trykšta pozityvumas, energingumas, drąsa, disciplinuotumas, gebėjimas suvaldyti įvairias situacijas. Derinant interviu sąlygas ji nedvejodama rinkosi atvykti duoti interviu gyvai, kas mane kaip tyrėją labai nudžiugino. Erika – viena iš tų tyrimo dalyvių, kurie neturi jokių sunkumų valdydama vaikus – matyt, veikia tas policininkės genas, kurį ji geba realizuoti pasirinkusi būti mokytoja.

Giedrė taip pat pripažino, kad ikimokyklinis ugdymas nebuvo jos pirma vaikystės svajonė (ji norėjusi būti medike), tačiau norai pasikeitė, kai dar būdama moksleivė tapo teta. Ryšys su sūnėnu jai yra be galo svarbus, iš

santykio su juo perspektyvos ji vertina savo kaip mokytojos gebėjimus. Sykiu ji daug analizuoja savo vaikystę, kuri, kaip ji teigia, buvusi nuostabi, nepalyginti geresnė nei šiuolaikinių vaikų, kurie, jos akimis žiūrint, per daug laiko praleidžia prie telefonų ir kompiuterių ekranų, todėl ji norinti savo laimingos vaikystės patirtį perduoti vaikams, su kuriais dirba. Reflektuodama savo vaikystės patirtis, ji projektuoja save kaip mokytoją, renkasi, ką ir kaip veikti su vaikais, supažindina juos su savo vaikystės žaidimais, stengiasi kuo daugiau laiko su jais praleisti lauke. Kalbėdama apie įtraukujį ugdymą, Giedrė daug remiasi ne tik studijų, bet ir asmenine patirtimi, nes jos artimoje aplinkoje yra vaikas, turintis specialiųjų poreikių. Ypatingas jautrumas tokiems vaikams ją skatina dėti daug pastangų, kad jie būtų kuo labiau įtraukti į visavertį gyvenimą, ji nori įgyti daugiau žinių ir gebėjimų dirbti su ypatingais vaikais, bet sykiu ji yra kritiška kai kuriems nuo 2024 m. planuojamos įtraukiojo ugdymo plėtros aspektams.

Kita tyrimo dalyvė Vida teigia norėjusi būti mokytoja nuo pat mažens, ji prisimena, kaip žaisdavo mokytoją vaikystėje tiek pati viena su lėlėmis, tiek kieme su kitais vaikais, tiek su pussesere. Pradėjusi lankyti mokyklą Vida žaisdama mėgdžiodavo savo labai mylimą pradinių klasių mokytoją: pasidarydavo lentą iš didelio popieriaus lapo, rašydavo vertinimus išgalvotiems mokiniams, turėjo daug sąsiuvinų, kuriuose pati ir rašydavo, ir taisydavo. Ši mokytoja Vidai svarbi ir dabar, nes ji yra buvusi jos praktikos mentore, ji konsultuoja Vidą įvairiais klausimais, todėl galima teigti, kad ji Vidai yra idealaus mokytojo pavyzdys. Tačiau ji prisimena ir kitokius mokytojus, pavyzdžiui, darželio auklėtoją, kuri buvo nejautri jos ašaroms, nuoskaudoms, nekreipdavo dėmesio į Vidą, jos neapgindavo. Interviu Vida ne kartą stengiasi pabrėžti, kiek daug dėmesio ji skiria vaikų savijautai, tarsi siekdama būti priešinga šiai pedagogei, stengdamasi, kad joks vaikas nesijaustų taip, kaip kažkada jautėsi ji pati. Vidos kelias į pedagogiką nebuvo labai lengvas ir tiesus – ji prisimena situaciją, kuri sugriovė jos planus studijuoti pedagogiką:

Aš dar atsimenu <...> vienuoliktoj klasėj gimnazijoj ir irgi ten būdavo tos profesinės, reiškas, pamokos, apšviest ten moksleivius, jeigu pasiklydę savo kely, nežino, ką dar studijuot, tai aš irgi nusičiupau pedagoginį pasižiūrėt, ir aš pamačiau žodį „matematika“, tai aš jau man jau buvo toks savotiškai kryžius, nes matematika man visą gyvenimą buvo savotiškas baubas (197–200 eil.).

Vida pripažįsta, kad paskutinėse klasėse į mokslus nežiūrėjo rimtai, jos pažymiai buvo menki, todėl be tėvų pritarimo ji būtų net nesiryžusi stoti į pedagogiką. Iš pradžių ji studijavo klausytojos teisėmis, ir tai jai kėlė ne pačius

geriausius jausmus, tačiau suprasdama, kad tai vienintelis būdas siekti savo svajonės tapti mokytoja, ji stengėsi iš visų jėgų:

Dar nebuvau į tuos normalius srašus įtraukta, tai gal ta pati būseną buvo tokia apgailėtina, nes tada prisiminiau kokį... kad anksčiau turėjau laiko mokytis, ir paskui turi mokėt už tai labai vat, nu, kaip pasakyt, emociškai, nes yra sunku, kai tu iš pirmo karto negali taip normaliai įstot ir kvailelio vietoj tada aš asmeniškai jaučiaus. Ir tada labai save tingine vadinau, kad kažkada tingėjau, o dabar reikia eit kryžiaus kelius, kad normaliai galėčiau mokintis kaip normalus studentas. Bet viduj turėjau labai didelį užsispyrimą, nes tikrai labai noriu šito kelio – sieti save su pedagoginiu, tai ir ir ir uoliai ir mokiaus, ir ruošiaus... ir ir ir... pavyko visus sėkmingai egzaminus išlaikyti, ir neturėjau skolų (105–113 eil.).

Šeimos palaikymas ir didžiulis noras iš klausytojos tapti visateise studente įkvėpė Vidą tiek, kad net mokyklos „baubas“ – matematika – tapo nebebaigus:

Dabar, kai antram kurse turėjau matematiką, tai aš jau pradėjau ją įsimylėt. Tai vat, anksčiau buvo didelis baubas, kai pradėjau mokintis, perlipau per save, per visą savo tą vadinamą kažkokią baimę ir visai kitom akim jau žiūriu (201–204 eil.).

Priešinga nei Vidos yra Emilijos patirtis, nes Emilija buvo pirmūnė, olimpiadų ir konkursų prizininė, ji visus dalykus mokėsi gerai, todėl kurį laiką net nežinojo, kokias studijas rinktis, jai buvo sunku nuspręsti, kokius dalykus mokytis A lygiu. Apie pedagogiką ji niekada per daug rimtai negalvojo, bet peržvelgusi studijų programas pasiryžo, nes jai atrodė gana naudinga, kad būdama pradinių klasių ar ikimokyklinio ugdymo mokytoja ji turės išmanyti daug dalykų, be to, profesijų poreikio prognozės rodė, kad ši profesija bus paklausi ateityje. Be šių gana racionalių ir apgalvotų motyvų, pedagogo kelią ją pasirinkti paskatino ir malonūs prisiminimai apie mokytojus, kurie jai buvo autoritetai, pasižymėję dideliu žinių bagažu. Ji prisiminė penktos ar šeštos klasės mokytojos siūlymą tapti mokytoja. Emilija visuomet būdavo renkama klasės seniūne, rūpindavosi savo klasės draugais ir pažįstamais, net padėdavo jiems pasiruošti atsiskaitymams, tad jos apsisprendimas stoti į pedagogikos studijas buvo vienintelis logiškas variantas. Vis dėlto ji pabrėžė, kad apie mokytojo profesiją prieš stodama daug ko nežinojo ir aiškiau ją suvokė tik studijų metu:

Ir va dar norėjau paminėt, kad anksčiau manęs yra klausę, bet aš jokių neturiu nei pažįstamų, nei giminaičių, nei šeimos rate jokių pedagogų. Dėl to man, kai viskas yra nauja, aš nieko nežinau, dėl to viskas prasideda nuo nulio (121–123 eil.).

Tapusi studente, Emilija ima lyginti savo patirtį aukštojoje mokykloje su mokymusi mokykloje, kritikuoja švietimo sistemą, reflektuoja, kaip jautėsi būdama mokinė:

Būdavo mokykloje, kas yra man tikrai labai keista, aš galvojau man – oi mokykla, labai gerai sekėsi ir panašiai, bet kaip dabar pasižiūriu, kaip universitete sekasi, tai sakyčiau, kad nors ir buvo geri mano pažymiai, labai geri, bet kaip psichologiškai jaučiasi žmogus, kiekvieną dieną vien tik mokslai... mokslai... mokslai... jokio laisvo laiko, jokio poilsio, tai tikrai žlugdantis kartais, kai pagalvoji. Kad ir, pavyzdžiui, tie patys egzaminai. Aš atsimenu, laikiau penkis egzaminus, ir buvo pora, kur kas antrą dieną buvo, buvo vieną dieną egzaminas, laisva, ir kitas. O čia universitete, laikant egzaminus, yra viskas pagal tvarką, kad turi būti <...> tarpas, ir visiškai to yra laikomasi, ir man toks, atrodo, kodėl to gimnazijose neturi būti? Plius yra labai didelis spaudimas abiturientų, kad va, ruoškitės egzaminams, nes va jau gyvenimą nulems visiškai. <...> kas nėra šiaip gerai, nes ir po to tada žmogus irgi perdega, nebenori nei mokyti, nei studijuoti, nei nieko (377–388 eil.).

Ji prasitarė, kad kiek dvejojusi, ar nebūtų geriau stoti į profesinę mokyklą, matyt, dėl to, kad jautėsi pervargusi.

Diana, kaip ir Emilija, turėjo vienintelį pasirinkimo variantą – pedagogikos studijas, tačiau, priešingai nei Emilija, ji jau gerai suvokė, kokia tai profesija, nes neretai pagelbėdavo mokyti savo jaunesniam broliui ir jo draugams, taip pat turėjo savanorystės ugdymo įstaigoje ir auklės patirties, jos mama dirba ugdymo įstaigoje, be to, ir mokytojai jai sakydavo, kad jai reikėtų būti mokytoja, tad jos nuo mažens nedomino jokia kita profesija. Stebėdama, kaip brolis baigia pradinę mokyklą, ji graudinasi įsijausdama į pradinių klasių mokytojos situaciją, mėgindama suprasti, kiek daug reiškia su vaikais praleisti ketveri jos gyvenimo metai, ir įsivaizduoja, kad vieną dieną ir ji taip atsisveikins su savo ugdytiniais. Dianos pedagoginius gebėjimus parodo ir situacija, kai ji savanoriaudama vaikų stovykloje per pusvalandį taip susibičiuliavo su dvidešimčia vaikų, kad net stovyklos vadovė stebėjosi, kaip ji sugebėjo juos taip greitai prisijaukinti.

Rasa pedagogikos studijas pasirinko vėliausiai iš visų tyrimo dalyvių. Ji teigia vaikystėje galvojusi apie mokytojo profesiją, bet tuo metu ją stabdė požiūris, kad tai „nepopuliaru, prastai apmokama ir nevertinama“, tačiau pradėjusi studijuoti kitą dalyką, ji studijas greitai metė ir, nusprendusi nestudijuoti tol, kol supras, kuo iš tiesų ji nori būti, pradėjo dirbti su pedagogika nesusijusį darbą. Būtent šis darbas su žmonėmis jai leido suvokti, kiek daug įtakos žmogaus gyvenime turi vaikystės patirtis, ji ėmė vis labiau gilintis į save ir po truputį atrasti pedagoginio darbo prasmingumą:

Ir kai gilini esi į save, tu labai prisikasi prie savo vaikystės. Tai man tiesiog gal, kaip žmogui, pradėjo atrodyt ir eit suvokimas, koks svarbus tas laiko tarpas yra vaikystė, ir kiek daug gali padaryti šalia esantys žmonės. Ir nežinau, nu kažkaip tai jaučiau aš tokį norą dirbti su vaikais ir galėt prisidėti gal ne taip, sakykim, prie jų geros vaikystės, nežinau, ar tai gerai skamba, bet kažkokios va tokios mintys ėjo, nes man, sakau, tai pasirodė tiesiog labai prasminga ir įdomu, o man patinka, nežinau, tokius dalykus daryt, kuriuose aš jaučiu prasmę (181–187 eil.).

Gilindamasi į save ji suprato, kokią įtaką jai padarė tėvai ir pedagogai, ypač švelni ir miela darželio auklėtoja. Ji prisiminė mokytojus, kuriems ji rūpėjo, kuriais ji pasitikėjo, šalia kurių ji jautėsi saugi, kurie, nors ir ištardavo kartais griežtesnį žodį, visada gebėjo palaikyti nuoširdų ryšį su mokiniais. Tiek ši, smagi, patirtis, tiek ir kai kurie nemalonūs vaikystės prisiminimai subrandino Rasos apsisprendimą – ji norinti būti mokytoja.

Jurga iš visų tyrimo dalyvių išsiskiria tuo, kad mokytoja norėjo būti nuo pat mažens, nes jos šeimoje yra labai daug pedagogų, kurie, tiesa, ją mėgino atkalbėti nuo mokytojo profesijos pasirinkimo. Su mokykla susiję ir dauguma jos vaikystės žaidimų, kuriuose ji visada imdavosi mokytojos vaidmens:

Pašaukimas tai... [atsidūsta] Nu o man kažkaip tai asocijuojasi su vaikyste, nes nu... kažkaip visos mergaitės ten tai su lėlytėmis, nu tai ten pardavėjom kokiom žai... aš irgi žaisdavau, aišku, nebuvo taip, kad viena mokytoją ten žaisdavau. Bet man visą laiką būdavo toks... Aš net nežinau... Malonumas, kai... Žodžiu, mes gyvenom kaime ir ten buvo daug pas močiucių atvažiuodavo atostogaut vaikai vasarom. Tai aš visą laiką tokia, sugalvodavau tą, mokytojų, žaidimą, ir sakau – aš būsiu mokytoja. Aišku, visi kiti irgi norėjo (nu gerai, leisdavau), bet man tai būdavo toksai... Aš ten viską ir klausinėdavau, nu čia namų darbus užduodavau, viską atsistojus. Žinokit, net aukštakulnius užsidėdavau kaip tikra mokyto... nu nesakau, kad mokytojos turi nešioti aukštakulnius, bet tiesiog, kaip vaikui, taip atrodė man. Galbūt dėl to, kad mano pradinių klasių mokytoja nešiojo, tai galbūt tai. Ir, sakau, aš pri... man mama, aš prašydavau, kad man mama pirktų tų sąsiuvinukų visokių, aš aplenkdavau juos, sugalvodavau vardus įvairiausių tenais. Jonas ta ta ta ta užrašydavau ir pati ten keverziodavau ten, nu kai kartais ten labai gražiai ten parašydavau. „Šaunuolė“ turėdavau lipdukus, uždėdavau lipdukus. Jeigu ten blogai ten, kokią pastabą parašydavau ten, pasiimdavau kompiuterį, vordą įsijungdavau, apsimesdavau, kad ten yra mano Tamo. Ir vesdavau ten informaciją (204–219 eil.).

Įdomu tai, kad žaidimuose ji tarsi mėgdžioja savo pradinių klasių mokytoją, kuri toli gražu nekėlė Jurgai susižavėjimo. Jurga negalėjo

konkrečiai įvardyti, ką mokytoja darė ne taip, tačiau prisiminė, kad į mokyklą eidavo su baime, „skaudančiu pilvuku“ ir „su pykinimu“, kad klasėje tarp vaikų nebuvo didelio ryšio, kad jie retai kartu žaisdavo, judėdavo, todėl Jurga tikisi būti visai kitokia pedagoge ir ypač pabrėžia tiek mokinių tarpusavio ryšio, tiek pedagogo ir mokinių ryšio svarbą.

Kristina visada sakydavo, kad mokytoja ji tikrai nebus, bet dvyliktoje klasėje netikėtai suprato, kad pedagogika galbūt ir yra tas dalykas, kurį ji labiausiai norėtų studijuoti. Kristinos bendravimo su mokytojais patirtį dėl spaudimo ir kitų priežasčių galima laikyti traumuojančia, ir ji norėtų būti kitokia nei tie mokytojai, apie kuriuos liko slogūs prisiminimai:

Kuo bijau tapti, tai tikriausiai... e... žmogum, kuris iš anksto susidaro kažkokią nuomonę, kuris sprendžia apie apie vaiką iš jo išvaizdos ar kažkas panašaus... Tai tai tai tiek... Arba ten kuriam kažkas... nepatiko, ir jis iš karto turi tą išankstinį nusistatymą. Nu tiesiog nenorėčiau nei vienam vaikui sukelti kažkokią spaudimą ir ir tiesiog norėčiau, kad jie pas mane pamokose jaustųsi savim, atsipalaidavę. Ir kad galėtų visada kreiptis į manęs... į mane pagalbos (129–135 eil.).

Malonių jausmų Kristinai kelia neformaliojo ugdymo patirtis, kai jai teko ir mokytoją pavaduoti, ir mokiniams padėti. Kristinos, kuri vienintelė iš tyrimo dalyvių studijuoja dalyko pedagogiką, atvejis patvirtina kai kurių tyrimų išvadas, kad dalyko pedagogų ir pradinio ar ankstyvojo ugdymo pedagogų profesinio pasirinkimo motyvai yra skirtingi ir kad dalyko pedagogai studijose ar karjeros pradžioje daug dėmesio skiria studijuojamam dalykui (Beijaard et al., 2004).

Gretai studijuoti pedagogiką pasiūlė jos gerokai vyresnė kolegė, su kuria ji dirbo sunkų, nekvalifikuotą fizinį darbą. Susimąsčiusi apie savo vaikystės patirtis, Greta prisiminė, kad ją nuo mažens tiek artimoje aplinkoje, tiek mokykloje, tiek savanoriaujant stovyklose supo vaikai, ir tie prisiminimai tapo paskata pasirinkti ikimokyklinio ugdymo studijas:

O kodėl aš išvis nu taip priėmiau tą sprendimą stot? Tai aš aplanai nuo vaikystės iš tikrųjų labai daug su vaikais būdavau... aš turėjau giminėjų vaikų mažesnių už save, tai daugiau skirdavau laiko jiems nei vyresniems suaugusiems. Tai su jais užsiimdavau įvairiom veiklom, žaisdavom kartu. Ir tada mokyklos laikais jau gavosi taip, kad aš ne tik su tais vaikučiais buvau, bet ir prisidėjau prie skautų stovyklų organizavimo. Tai aš jas organizuodavau mažiausiems mūsų tiem vilkiukams vadinamiems skautų. Tai nebuvo tos patirties labai daug, bet ji man labai patiko ir taip, atrodo, kol negalvoji, kad gali su tuo sieti savo ateitį, taip kažkaip buvo pasimiršę, bet įstojant į ikimokyklinį ugdymą pradėjau galvot: nu ir čia buvau su vaikais, ir čia buvau su

vaikais, ir atrodo, taip faina, taip smagu man su jais leisti tą laiką, tai ir priėjau tą sprendimą, kad studijuosiu (23–33 eil.).

Prie Gretos apsisprendimo prisidėjo ir draugo palaikymas. Įdomu ir tai, kad Gretai atrodo, kad daug ką iš teorinių dalykų ji lyg ir žinojusi, tarsi tai jai duota savaime. Prisiminusi paauglystę, Greta teigė buvusi „arši asmenybė“, negalvojusi, ką ir kaip sakyti, atrodo, kad daug sprendimų priimdavusi spontaniškai, tačiau taip elgtis dabar ji negalinti sau leisti, nes siekia atsisakyti senosios savasties, daugiau gilinasi į save ir jaučia savo, kaip būsimos mokytojos, atsakomybę. Darbas su itin mažais vaikais jai panašus į buvimą mama, tačiau realybė jai skaudžiai primena, kad ji nėra mama. Gretos pasakojime itin jautrus konflikto su vieno iš ugdytinių mama atvejis, apie kurį pasakodama Greta netgi pravirksta. Akivaizdu, kad Gretą itin žeidžia, kad aplinkiniai ją ir kitus jaunuosius mokytojus neretai nuvertina dėl darbinės patirties stokos ir ypač dėl motinystės įgūdžių neturėjimo, ji susimąsto, ar pati kada nors susilauks vaikų ar vaikų turėjimas turi kokios nors įtakos buvimui gera mokytoja.

Tad remiantis tiek moksline literatūra, tiek ir šiuo tyrimu galima teigti, kad biografija (asmeninė patirtis) yra reikšmingas mokytojo profesijos pasirinkimo veiksnys, verčiantis susimąstyti, koku mokytoju norima arba nenorima būti, formuojantis supratimą, kas yra gera pedagogika, ir skatinantis profesinio identiteto raidą. Ne visi mokytojo profesiją pasirinkę asmenys gali aiškiai įvardyti pasirinkimo motyvus, nors juos dažniausiai galima numanyti, lygiai taip pat ne visi nuo apsisprendimo momento pajunta stiprų įsipareigojimą tapti mokytojais, jis stiprėja laipsniškai. Didelę reikšmę profesinio identiteto raidai turi artima aplinka, kuri gali daryti neigiamą įtaką (kai stengiamasi perkalbėti dėl pedagoginių studijų pasirinkimo, remiamasi neigiamu visuomenės požiūriu į mokytojo profesiją ir kt.) arba veikti palankiai (kai pastebimi mokytojui reikalingi gebėjimai, kai skatinama tobulėti, kai pasitikima, pripažįstama, palaikoma, remiama finansiškai ir kt.) Rinktis mokytojo profesiją gali paskatinti mokytojo vaidmens išbandymas žaidimuose, bendraujant su jaunesniais vaikais artimoje aplinkoje, savanoriaujant ir kt. Atrandant mokytojo pašaukimą gali būti reikšminga šviesi, laiminga vaikystė. Būsimiems mokytojams teigiamos arba neigiamos įtakos turi jų sutikti mokytojai, kurie gali padėti įsisąmoninti, kokio mokytojo idealo reikėtų siekti arba koku mokytoju nereikėtų būti.

Remiantis mokslinės literatūros įžvalgomis ir šio tyrimo dalyvių patirtimi, galima teigti, kad, stiprinant profesinį identitetą, pedagogikos studijose verta skirti daugiau dėmesio būsimų mokytojų asmeninei patirčiai – biografijos refleksija galėtų leisti geriau suprasti ir įsisąmoninti tapsmą

mokytoju. Suprasti biografijos įtaką profesiniam identitetui taip pat svarbu ir mokytojus rengiantiems specialistams bei švietimo institucijoms. Įtraukia ir kultūrinio požiūriu jautrią mokymosi aplinką galima sukurti tada, kai mokytojų rengimo programose bus pripažįstama ir vertinama būsimų mokytojų gyvenimo patirčių įvairovė.

3.5.2. Veikmė kaip profesinį identitetą formuojantis veiksnys

Mokytojų identiteto tyrimuose neretai pasitaiko sąvoka *veikmė* (*agency*) (Akkerman & Meijer, 2011; Beijaard et al., 2004), kuri vartojama tada, kai siekiama paaiškinti, kad individai yra sąmoningai veikiantys savo identiteto konstruotojai, nepaisant sudėtingų aplinkybių, patiriamų iššūkių ar įtampų, kylančių tarp įvairių vidinių ir išorinių identiteto raidą veikiančių jėgų. Veikmė yra glaudžiai susijusi tiek su mokytojų, tiek su pedagogikos studentų profesiniu identitetu ir dažnai yra apibrėžiama kaip būtina mokytojų profesinio identiteto raidos sąlyga. Veikme grindžiamas profesinis elgesys gali sustiprinti mokytojų pasitenkinimo savo profesija jausmą, prisidėti prie jų tolesnio įsitraukimo į profesinę veiklą, suteikti motyvacijos įveikti įvairius iššūkius, kelti darbo kokybę ir imtis atsakomybės už savo tapsmą.

Nors vienos sutartos ar nusistovėjusios veikmės apibrėžties nėra, šis konceptas gana plačiai vartojamas edukologinėje literatūroje, kurioje kalbama apie mokytojo profesiją (Ikpuri & Peter, 2024). Bendriausia prasme jis reiškia pajėgumą veikti (*capacity to act*), nors nesutariama, ar tas pajėgumas yra sąmoningas (*intentional*), ar jis yra individo ypatybė ir išreiškia individo veiksmą. Veikmė kartais interpretuojama ir kaip mokytojo gebėjimas taikyti profesines žinias ir įgūdžius profesinėje veikloje ar mokantis tiek individualiai, tiek bendruomenėje (*ibid*). Kartais į mokytojo veikmę žiūrima daug plačiau – kaip į mokytojo pasirinkimą mokyti siekiant formuoti visuomenę vis labiau neapibrėžtame pasaulyje (Chung, 2023).

Kalbant apie pedagoginių studijų studentų veikmę, ji siejama su būsimų mokytojų savivokos (*self-knowledge*) ugdymu, dermės tarp asmeninių ir profesinių kompetencijų paieška ir profesinių sprendimų priėmimo praktikavimusi, pripažįstant, kad ryšių su kitais bedramoksliais pedagogikos studentais ar kolegomis mokytojais stiprinimas yra būsimų mokytojų veikmę skatinantis veiksnys (Leijen, Pedaste, & Baucal, 2022). Megzdami ir palaikydami ryšius su kitais kolegomis profesinėje bendruomenėje, būsimi mokytojai veikia ir bendrauja remdamiesi savo įsitikinimais, idėjomis ir patirtimis. Naujas kontekstas ir patirtis kartais paskatina permąstyti savo įsitikinimus ir supratimą apie tai, kas jie yra ir kuo jie norėtų būti (Akkerman & Meijer, 2011). Kitaip tariant, būtent profesinė veikmė yra kaip tarpininkas

tarp kartais prieštaringų vidinių ir išorinių jėgų, veikiančių profesinio identiteto formavimąsi. Susidūręs su skirtingais požiūriais į mokytojo identitetą, būtent dėl profesinės veikmės būsimas mokytojas gali persvarstyti savo supratimą apie mokytojo profesiją ir ją pakeisti, priimdamas išorės lūkesčius ir iš aplinkos gautas užduotis, arba ginti savo anksčiau įgytą supratimą apie mokytojo profesiją, atmesdamas išorės spaudimą (Ruohotie-Lyhty, 2018).

Pasak Vähäsantanen (2015), kartais mokytojai, jausdami grėsmę savo veikmei darbo vietoje dėl iš viršaus nuleidžiamų reformų, prievolės atlikti darbus, kurie nederą su jų identitetu, gali ieškoti sprendimo išorėje, taip siekdami pakeisti aplinkybes arba darbo vietą, kad galėtų įveikti profesinę įtampą ir sukurti tinkamas sąlygas profesiniam mokymuisi. Pranckūnienės tyrimas (2018) atskleidžia, kad Lietuvos švietimo sistema, iš pradžių suteikusi daug laisvės praktikams, ją vis labiau ėmė riboti ir taip paveikė profesinę veikmę.

Ruohotie-Lyhty ir Moate (2016) teigia, kad pedagogikos studentų veikmė yra susijusi su jų pajėgumu (*capacity*) mokyti kitus ir būti atsakingiems už savo pačių mokymąsi. Jų tyrimas atskleidė, kad pedagogikos studentai studijų metais aktyviai kuria ir perkuria suvokimą apie save pačius ir savo priklausymą mokytojams.

Pagal Ruohotie-Lyhty (2018), identiteto permąstymas (*renegotiation*) yra procesas, kurio metu mokytojai transformuoja savo identitetą, mokydamiesi ir geriau prisitaikydami prie aplinkos sąlygų. Idealiu atveju mokytojai realizuoja savo veikmę kaip profesionalai, nes iššūkiai ir pokyčiai atitinka jų vertybes ir lūkesčius. Vienas tokio realizavimo pavyzdžių galėtų būti naujų pedagoginių įsitikinimų ar atsakomybių integravimas į savo, kaip mokytojo, įvaizdį, taip pat saviveiksmingumo (*self-efficacy*) ugdymasis, kai mokytojams nereikia atsisakyti ankstesnio supratimo apie tai, ką reiškia būti mokytoju, o aplinka tampa puikia terpe tobulėti (ibid).

Akivaizdu, kad įvairios mokytojų ir pedagogikos studentų veikmės sampratos priklauso nuo skirtingų požiūrių į mokytojų vaidmenį tiek konkrečioje švietimo sistemoje, tiek apskritai visuomenėje, bet **visoms sampratoms bendra tai, kad jos pabrėžia sąmoningą mokytojo veiklos kryptingumą siekiant nuolat kurti ir perkurti savo profesinį identitetą ir realizuoti savo suvoktą profesinį vaidmenį susidūrus su išorės poveikiu.** Remiantis šiuo apibendrinančiu požiūriu, verta paanalizuoti, kokia kryptimi veikia šio tyrimo dalyviai, kaip jie supranta savo profesinį vaidmenį, su kokiomis išorės jėgomis susiduria ir kaip tos jėgos juos veikia.

Iš šio tyrimo duomenų galima spręsti, kad visi tyrimo dalyviai jaučiasi atsakingi už savo pačių pedagogikos studijas, ryškus jų pasiryžimas įgyti kuo daugiau žinių ir įgūdžių tapti tokiais mokytojais, kokiais jie siekia būti (apie tai, kokiais mokytojais jie norėtų tapti, galima spręsti iš metatemos apie mokytojo vaizdinį analizės). Interviu neretai pabrėžiamas susidomėjimas studijų procesu ir turiniu (Emilija, Erika, Vida, Rasa), dažnai akcentuojama didesnė nei vidurinėje mokykloje motyvacija mokytis (ypač ryškus Vidos, kuri dėl nepakankamų rezultatų iš pradžių studijuoja kaip klausytoja ir dėl to jaučia gėdą ir savigraužą ir negaili sau aštrių žodžių, atvejis). Ypač būsimus mokytojus domina bendradarbiavimo, kūrybiškumo, žinių pritaikymo reikalaujančios, su praktine mokymo veikla susijusios užduotys, kurios jiems atrodo daug prasmingesnės nei teorinių šaltinių skaitymas ir analizė. Nors žinių vertinimas, būsimų mokytojų manymu, nėra pats svarbiausias studijų elementas, akivaizdu, kad dalis dėl pažymių vis dėlto patiria įtampą ir interviu nemažai pasakojama apie dedamas pastangas užduotis atlikti gerai, suvaldyti laiką jas atliekant, taip pat rasti motyvacijos atlikti tas užduotis, dėl kurių prasmės abejojama. Tokiose situacijose dalį tyrimo dalyvių apima pyktis, nusivylimas, neteisybės jausmas, tačiau su šiais jausmais jie stengiasi susidoroti:

Kitą sykį pagalvoji, kiek jau ir kelio nueita... kad nu dėl vieno čia darbo, kuris, pavyzdžiui, nesiseka, ar ten dėl vienos dėstytojos, su kuria... kaip pasakyt... blogesnius, tarkim, pažymius rašo, tai nu, kaip pasakyt, neišeisi iš tų studijų (Rūta, 342–345 eil.).

Akivaizdu, kad teorinės studijos stiprina būsimų mokytojų identitetą ir, nepaisant kartais patiriamų iššūkių, yra jų profesinės veikmės raiškos terpė. Tyrimo dalyviai jaučiasi esą atsakingi už savo profesinį pasirinkimą ir mokymąsi bei ne kartą pabrėžia, kiek daug dar jiems reikės išmokti tampant mokytojais.

Nors ir svarbios, teorinės studijos neretai supriešinamos su praktika, tačiau nė vienas iš tyrimo dalyvių nemano, kad vien praktinio mokymosi pakanka siekiant tapti mokytojais. Vis dėlto praktinė studijų dalis visų tyrimo dalyvių pasakojimuose iškyla kaip svarbiausias tapsmo mokytoju etapas (plačiau žr. metatemos *Tapsmo mokytoju pasaulis* analizę), nes daug kalbama apie tyrimo dalyvių pastangas iš praktikos pasisemti kuo daugiau. Suprasdami, kiek daug jų profesinio identiteto raidai reiškia praktinė patirtis, tyrimo dalyviai dažnai renkasi padirbėti ugdymo įstaigose, užsimena apie nenorą iš tokios įstaigos išeiti (Greta), kalba apie džiaugsmą susitikti su vaikais, nepaisant to, kad reikės anksti keltis ar dirbti daug valandų (Asta, Giedrė), apie siekį išbandyti įvairias praktikos vietas (Erika, Rasa, Emilija), kad patirtis būtų ir įvairesnė, ir turtingesnė:

Darželis, į kurį vat praktikos einu, tai ir sako <...> per vasarą pasistengsim <...> tave įdarbinti. Ir, žodžiu, kad... Nes, sakau, reikia ir praktikos... ir... ta vat direktorė sako, kad kai nėra, kaip pasakyt, to stažo, nu, kaip pasakyt, ir alga nu tuo metu, kaip pasakyt, yra žemesnė, nu bet aš sakau, nuo kažko tai reikia pradėti. <...> Aš dabar šiuo metu tai labiau ne dėl algos, kadangi vis tiek ir stipendiją gaunu, nėra taip, kad visiškai, kad man būtų būtinas tas darbas, bet tai labiau aš noriu dėl dėl... kaip pasakyt... dėl patirties, kad įgyti vat praktikos, kad su vaikais, nes dabar kadangi dabar būsiu ta mokytojos padėjėja, tai ne vienoj grupėj būsiu, nes reikia, kaip pasakyt, per grupes, reikės tiksliau, per grupes eiti. Nes yra vienoj grupėj ten, vyriausių grupėj, kurie jau kitais metais eis į mokyklą,... mmm ten, sakė, yra kur, žodžiu, reikia ir su skaitymu padėti, nes nu vis tiek nori paruošti, kad ir į pirmą klasę, kad ir skaičius jau geriau pažinotų ir... ir, žodžiu, kad tie vaikai būtų geriau pasiruošę. <...> Tai vat man ir patinka, kad reikės per grupes eiti (Rūta, 485–500 eil.);

Kol esi studentas, reikia bandyti ir eiti, ir keisti, ta prasme, ir pačius va darbus, ir patį darželį ir, pavyzdžiui, vat praktika, va dabar, kai bus man kitą mėnesį, tai norėčiau visiškai dabar į dar kitą darželį eiti, kad dar kitaip pamatyti, dar kitokią aplinką. Ir kaip tik stebėti tuos pedagogus ir kaip kiekvienas taiko kažkokį metodą ir... ir kaip ir pačiam pasisemti, nes praktika tam ir yra, kad pasisemtum iš kitų, kad tu gautum idėjų, kad tu galėtum sau pritaikyt (Erika, 325–330 eil.).

Veikmės, kaip svarbaus profesinio identiteto formavimo veiksnio, skatinimą pedagoginėse studijose pabrėžė Danielewicz (2001), teigdama, kad veikmė gali būti suprantama kaip bet kokio veiksmo pradžia, kaip ypatybė, kuri sukuria veiksmo galimybę ir kuri yra tiesiogiai susijusi su mokytojo identitetu ir jo praktine veikla bei leidžia mokytojui patirti save kaip mokytoją. Ji teigia, kad mokytojų rengimo studijose veikmę galima skatinti ne skiriant specialias užduotis ar taikant tam tikrus metodus, o dėstytojams bendraujant su studentais, kai kuriama reali ar įsivaizduojama aplinka skatina juos aktyviai įsitraukti į veiklą, visų pirma, matant pačių dėstytojų veiklumą ir įsitraukimą, kai studijavimas tampa turtinga ir įdomia patirtimi.

Tyrimo dalyviams tenka susidurti su įvairiais dėstytojais, todėl suprantama, kad jų poveikis besiformuojančiam būsimų mokytojų identitetui yra skirtingas. Didžioji dauguma dėstytojų, apie kuriuos pasakoja tyrimo dalyviai, yra pozityvūs, aktyvūs, palaikantys ryšį studentais, tačiau esama ir tokių, su kuriais sudėtinga susisiekti (pvz., neatsako į laiškus), kurie dėsto formaliai, nepagaviai (pvz., negeba paaiškinti užduočių, neįtikina jų prasmingumu, studentų neišklauso, juos gąsdina), kurie nemėgstami dėl per daug teorinio paskaitų pobūdžio ir užduočių turinio, dėl prastesnių nei tikėtasi

vertinimų ir neaiškių vertinimo kriterijų, dėl aštrios kritikos ir netgi patyčių (tarkime, Kristinos atvejis, kai dėstytoja nuolat ją viešai kritikuoja ir žemina, todėl labai susvyruoja jos savivertė).

Tyrimo dalyviai apie buvimą mokytoju kalba ne vien kaip apie savo profesiją, kai užsiimama tam tikra ugdymo veikla, bet ir kaip apie svarbią misiją (Rasa, Giedrė, Greta, Jurga, Asta), pašaukimą ir sąmoningą pasirinkimą, kuris transformuoja juos kaip asmenis ir padeda projektuoti savo ateitį tam tikra kryptimi (plačiau žr. metatemos apie mokytojo vaizdinį analizėje). Toks tyrimo dalyvių požiūris sutampa su teorinėje literatūroje pateikiamomis įžvalgomis apibrėžti mokytojų profesinį identitetą kaip nuolat kuriamą ir perkuriamą tapsmo mokytoju procesą:

Bet dar sakyčiau ir tai, kad tas tapimas mokytoju irgi turbūt turi kažkokius etapus, nes kai tik pradėjai studijuoti, jau buvo apsisprendimas, tuomet buvo pradžia studijų, vienas dalykus matei vienaip. Dabar eina laiko, tu įgyji dar daugiau žinių, dar daugiau praktikos, tai tu tą tapimą matai dar kitaip. Tu jį jau jauti dar kitaip. Manau, čia toks irgi nežinau, kaip ir kažkoks virsmas savotiškas formom ir etapais (Rasa, 23–28 eil.).

Tyrimo dalyviams daro poveikį ir įvairūs išorės veiksniai, iš kurių ypač galima išskirti visuomenės, įskaitant vaikų tėvus, ir artimos aplinkos, įskaitant vyresnius mokytojus, neigiamą požiūrį į profesiją (plačiau žr. metatemos *Reikšmingi kiti analizę*). Jausmų sumaištį, abejones, baimes, nepasitikėjimą savimi, nusivylimą esama švietimo sistema tyrimo dalyviams kelia perkrautos ugdymo programos, mokytojų stygius, jų nuovargis ir sumenkusi motyvacija, maži atlyginimai ir kiti neigiami aspektai. Vis dėlto, nepaisydami prieštarų patirčių, tyrimo dalyviai ne tik ryžtasi stoti į pedagogines studijas, bet ir tapti mokytojais, o daugiausia jėgų ir motyvacijos jiems teikia ryšio su vaikais pajautimas (plačiau žr. metatemos *Tapsmo mokytoju pasaulis analizėje*).

Apibendrinant galima teigti, kad veikmė yra svarbus mokytojų profesinį identitetą formuojantis veiksnys, kuris tyrimo dalyviams padeda jaustis atsakingiems, motyvuoja įveikti teorinių studijų ir praktikų metu kylančius iššūkius, taip pat skatina permąstyti savo pasirinkimo prasmę susidūrus su įvairiomis palankiomis ir nepalankiomis situacijomis.

3.5.3. Socialinis tapsmo mokytoju kontekstas

Identiteto ir socialinio konteksto santykis analizuojamas daugelyje minėtų identiteto teorijų (Mead'o , Erikson'o ir Tajfel's) ir profesinio identiteto tyrimų (itin plačiai Wenger'o, 1998). Dabartinės mokytojų

profesinio identiteto teorijos taip pat pripažįsta faktą, kad mokytojai yra priklausomi nuo savo aplinkos, kad jų profesinio identiteto raidai svarbus aplinkos poveikis (Pappa, Moate, Ruohotie-Lyhty, & Eteläpelto, 2017; Ruohotie-Lyhty, 2011; Hoffman-Kipp 2008, Vermunt et al., 2017). Tapsmo mokytoju kraštovaizdis visada yra istoriškai, politiškai, kultūriškai ir socialiai angažuotas (Samuel & Stephens, 2000). Pasak Beijaard'o et al. (2004), iš būsimų mokytojų tikimasi, kad jie, kaip mokytojai, tobulės atliepdami visuomeninius ir kultūrinius lūkesčius. Pagal Volkmann'ą ir Anderson (1998), pedagogikos studentai gali susidurti su požiūriu, kad nors esi studentas, bet iš tavęs tikisi, kad elgsiesi kaip mokytojas, taip pat vidiniu konfliktu tarp noro rūpintis savo ugdytiniais ir griežtumo ir jausmu, kad tau dar trūksta profesinių žinių, o iš tavęs tikimasi, kad jau esi ekspertas (cituojuama pagal Beijaard et al., 2004). Autobiografiniame tyrime Hoffman-Kipp'as (2008) teigia, kad mokytojo identitetas formuojasi socialiniuose kontekstuose ir yra veikiamas mokytojo asmeninio, pedagoginio ir politinio vaidmens platesniame sociopolitiniame kontekste ir to vaidmens refleksijos. Bendruomenės, kuriose esami ir būsimi mokytojai veikia (studijos, praktika, darbas), turi tam tikras kultūrines nuostatas ir normas, kurios apibrėžia mokytojo profesinį identitetą ir įgalina ar apriboja jo raidą. Tik kritiškai reflektuodamas būsimas mokytojas gali atpažinti kontekstų įtaką savo profesiniam identitetui ir susigrąžinti galią jį kurti remdamasis asmeninėmis vertybėmis (ibid). Identitetas, remiantis postmodernia jo samprata, yra krizinis, decentralizuotas, todėl aplinkos poveikis identitetui dar labiau akcentuojamas (Akkerman & Meijer, 2011).

Remiantis mokslinė literatūra ir šio tyrimo rezultatais, galima teigti, kad tapsmas mokytoju visada išgyvenamas tam tikrame kontekste, todėl jam svarbi tiek pedagoginė praktika, tiek *reikšmingų kitų* veiksnys, tiek ir idealaus mokytojo įvaizdis (plačiau žr. atitinkamų metatemų analizę). Šiame skyrelyje, remiantis mokslinė literatūra ir šio tyrimo duomenimis, kurie dėl nepakankamo reprezentatyvumo nebuvo aptarti metatemų analizėje, apžvelgiama socialinio konteksto reikšmė tyrimo dalyvių profesiniam identitetui.

Analizuodama mokslinę literatūrą, pastebėjau, kad metatemų analizėje beveik nenagrinėjamas tarsi už pedagogikos studijų ribų esantis, bet tyrimo dalyviams svarbus diskursas, kuris daugiausia reprezentuojamas per būsimų mokytojų aplinkos požiūrį į jų profesinį pasirinkimą, taip pat pačių mokytojų ir dėstytojų požiūrį į pedagogo profesiją bei pačių tyrimo dalyvių požiūrį į profesiją kaitą. Pavyzdžiui, dažniausiai trikdo ir kelia nerimą tam tikras praktikos metu sutiktų ugdytinių tėvų požiūris į mokytojus, kurį turbūt ryškiausiai iš visų tyrimo dalyvių atskleidžia Greta: „jeigu labai sena auklėtoja

– netinka, labai jauna ir neturi patirties – irgi netinka“ (270–271 eil.). Iš kai kurių ugdytinių tėvų Greta sulaukia pastabų dėl savo amžiaus („nu būna tų visokių, kad nepasitiki savimi, ypač jeigu aplinkoj, pavyzdžiui, sulaukiu tų replikų, kad „kai sulauksi vaikų – suprasi“, „tau dar užaugti iki mūsų“ ir taip toliau. Tai kartais tikrai atrodo, kad gal nevertas esi tos specialybės“ (252–254 eil.).

Svarbi konteksto dalis yra artimiausia tyrimo dalyvių aplinka – šeimos nariai, draugai, klasiokai, studijų kolegės, kurie neretai turi didelės įtakos renkantis profesiją. Vieni jų pedagogo profesijos pasirinkimą palaiko, o kiti mėgina nuo tokio pasirinkimo atkalbėti (Jurgos, Astos, Rūtos atvejai) ar norą būti mokytoju užgniaužti nuo pat mažens („kai buvau mažytė, gąsdindavo, kad su vaikais sunku“ (Diana, 315–316 eil; „pasigailėsi pasirinkus, čia pražūsi, tave ten suvalgys gyvą“ (Diana, 325–326 eil.).

Pavyzdžiui, Jurga neabejoja, kad jeigu nebūtų jos močiutės poveikio, ji būtų iš karto stojusi į pedagogiką, nes apie ją galvojo jau nuo dešimtos klasės, buvo netgi pasirinkusi mokytis tuos dalykus, kurių egzaminų rezultatai svarbūs stojant į pedagogiką: „aš beveik neabejoju, kad jeigu niekas nebūtų iš aplinkos nieko man sakę, aš manau, kad būtų buvę taip, kad aš be jokių abejonių būčiau ten stojus“ (153–154 eil.), tačiau abi jos močiutės, kurios yra pedagogės, turinčios darbo su specialiujų poreikių turinčiais vaikais patirties, ją primygtinai atkalbinėjusios („Močiutė sakė: ne, nu negalvok, nereikia, nu tai tiek daug darbo, tiek daug ten jausmų, emocijų ten“ (165–166 eil.); „Bet mano močiutė, kadangi jinai buvus irgi pedagogė, jinai sakė: niekada gyvenime, niekada gyvenime, ne, tik ne ten, tikrai gali pasiekti daugiau“ (9–10 eil.). Iš šio pavyzdžio matyti, kad, Jurgos močiutės, buvusios pedagogės, menkina savo profesiją ir laiko ją nevertinga („gali pasiekti daugiau“ – sako ji, tarsi būdamas mokytoju nesi daug pasiekęs“).

Astos artima aplinka – tėvai ir draugai – taip pat nesižavėjo jos ketinimu studijuoti pedagogiką – „žiūrėjo <...> labai atsargiai“, pakartoja ji net keletą kartų. Atrodo, kad jos tėvai, palaikydami pagarbų santykį su dukra ir gerbdami jos pasirinkimą, nenorėjo jos spausti rinktis kitų dalykų. Svarbiausia, jų nuomone, kad dukra nesigailėtų dėl savo pasirinkimo, todėl mėgina įspėti, kad mokytojo darbas ne iš lengvųjų: „tu tik įsivaizduok, kiek mokytojams tenka ruošti, ar tu tikrai nori save apkrauti, <...>, tu grįši po darbo, turėsi galvoti kitai dienai veiklas, ar tikrai to nori?“. Asta iš pradžių pasirenka studijuoti kitą specialybę, bet supratusi, kad tai tikrai ne jos kelias, galiausiai įstoja į pedagogikos studijas. Matydami, kad dukra jaučiasi laiminga, Astos tėvai savo požiūrį vėliau pakeičia („džiaugiasi, nes visada jų prioritetas buvo, kad būčiau aš laiminga ten, kur esu, bet kurioje srityje“ (271–

273 eil.). Dalis draugų, kurie studijuoja „visokias ekonomikas, finansus“, taip pat stipriai abejoja Astos pasirinkimu: „Tai mokytoja – kas čia per darbas? Tu nori tapti mokytoja? <...> Nu kas čia per darbas būti mokytoja, ar nori, ar tu tikrai ateity galvoji dirbti šį darbą? Ir vėl grįžti į mokyklą, jeigu mokykloj prabuvom dvylika metų, kas nori vėl grįžti į mokyklą?..“ (374–352 eil.) Iš Astos pasakojimo akivaizdu, kad tiek jos tėvų, tiek jos pačios karta „nelabai mato prasmės šiame darbe“, todėl ir „į pedagogines studijas nėra daug besiveržiančių studentų“.

Šioks toks sąmyšis dėl pasirinkimo kyla ir Erikos aplinkoje: jos šeima bando ją atkalbėti nuo pedagogikos studijų dar ir dėl to, kad mokytojo darbas menkai apmokamas. Atlygio už darbą dydis yra aktualus svarstant pedagogo specialybės pasirinkimą ir Gretos aplinkoje („labai daug kas nenori tos specialybės imti vien dėl algų“). Štai kaip ji nusako mokytojų ekonominio apleistumo, visuomenės palaikymo stokos jausmą:

Pasaulis plečiasi, visi mokesčiai, algos ir visi mokesčiai, dalykai brangsta, infliacija visgi labai didelė šiuo metu yra. Ir galbūt trūksta mokytojui tiek visos Seimo žmonių, tėvų, aplinkos, šeimos palaikymo galbūt, to paskatinimo ir finansiškai tikrai, manau, labai labai daug padėtų (304–308 eil.).

Greta tokio pedagogo profesiją nuvertinančio visuomenės požiūrio niekaip nesupranta, nes nuoširdžiai mano, kad mokytojo darbas yra labai svarbus („tu ne tik dirbi su vaikais, bet tu ir atliepi realiai viską – ir šeimą, ir mokytoją, ir draugę“ (316–317 eil.). Erikos nuomone, menkas atlygis negali būti pagrindinis kriterijus renkantis profesiją („tikriausiai ne veltui yra tas posakis, kad ne piniguose laimė, o būtent tai, ką tu darai“ (243–244 eil.).

Kai kurie tyrimo dalyviai prisipažįsta, kad anksčiau jų nuostatą mokytojo profesijos atžvilgiu lemdavo visuomenės požiūris („kai kai tu dar ne esi toj srity tu įsivaizduoji visai kitaip, nes aš visą ilgą laiką galvodavau, kad darželio auklėtojai nu nėra super sunku dirbt [šypsosi], kol pati neatėjau į tą sferą, nepamačiau ir viskas apsisuko [rimtai]...“ (Vida, 13–16 eil.); „ir kažkaip man net ir vaikystėje būnant atsimenu, kad aš pagalvodavau, kad vat aš norėčiau būti mokytoja, bet po to kažkaip ta mintis, atrodo, buvo kažkur toliau pamesta, nes tai atrodė tarsi, lyginantis su kitomis profesijomis, kad nu, nežinau, mažiau man jinau patraukli buvo“ (Rasa, 143–146 eil.); „kažkaip atrodė, kad ai, ten visi gali dirbt, nu kažkas tokio“ (Erika, 266 eil.).

Tyrimo dalyviai pastebi, kad ypač nepalankus visuomenės požiūris į ikimokyklinio ugdymo mokytojus – jie nuvertinami dar labiau nei likusi mokytojų bendruomenės dalis:

Kiti sako, bet ar ten kiti būna pamini, kad nu tai tavo darbas lengvas, nes tu eini su vaikais pažaišti, tai nėra tikrai tik taip. Yra ir labai daug

visokių vidinių dalykų, kur tu ne tik dirbi su vaikais, bet tu ir atliepi realiai viską – ir šeimą, ir mokytoją, ir draugę. Tai yra labai sunku, nes vaikai visgi didžiąją dalį praleidžia darželyje. Kiek jie laiko būna namuose ir kiek jie būna darželyje? Tai... Norisi, kad ir aplinka tiesiog labiau vertintų mokytojus. Nes nuo jų specialybė, kaip ir prieš tai minėjau, yra... Mūsų specialybė, tiksliau, yra tokia, kur nes pradedam kurti asmenybę. Tai, manau, kad tai yra labai labai svarbu ir nuo mūsų specialybės žmogus pradeda augti (Greta, 314–324 eil.).

Jausdami neigiamas visuomenės nuostatas mokytojo profesijos atžvilgiu, būsimi mokytojai sykiu pastebi ir siekius kelti mokytojo prestižą, tačiau nėra tikri, ar tai padeda visuomenei mokytojus labiau vertinti („pačioje šalyje nėra mokytojai taip vertinami, gal tas mokytojas, kaip dabar kalba apie mokytojos prestižo kėlimą, vis labiau girdime, bet kiti ten teisins, kad po kelių metų kažkas“ (Asta, 320–322 eil.).

Tyrimo dalyviai pasakoja patyrę ir pačių mokytojų neigiamų nuostatų savo profesijos atžvilgiu, kurios taip pat neprisideda prie palankesnio visuomenės požiūrio formavimo:

Neturėjau minties būti mokytoja, nes apie mums, apie tai, apie šią profesiją mažai buvo kalbama. Nu mokytojai mus moko, bet jie patys nekalba savo užkulisų, nepasakoja, kaip jie turi pasiruošti pamokoms, tarkim, jie neturi tam laiko, nes visada tiktais mokymosi procesas yra pirmoje vietoje (Asta, 414–417 eil.).

Ši citata taip pat atspindi mokytojų patiriamą įtampą dėl laiko ruoštis pamokoms trūkumo, laiko užmegzti ryšį su vaiku, įsigilinti į jo poreikius stokos.

Tikėtina, kad jeigu būtų sudaryta galimybė mokantis mokykloje daugiau sužinoti apie mokytojo profesiją, galbūt tai būtų padėję kai kuriems tyrimo dalyviams anksčiau atrasti savo kelią, tačiau jie prisimena neretai buvus priešingai. Antai mylima Astos mokytoja, kurios nuomonė jai labai svarbi, stebisi Astos pasirinkimu:

Tai... viena, va prisimenu, mokytoja, sako: „Nu, Asta [vardas pakeistas], aš nesitikėjau, kad stosi į pedagoginį, tačiau visada buvai turėjai tų bruožų, kurių turėtų, manau, turėti mokytojas. Tai būtų energinga, smalsi visada. Ir aš, sako, tikėjausi, kad galbūt stosi į kokią nors rimtesnę specialybę, nes tai yra, sako, labai mokytojai yra... varginantis... varginanti labai specialybė ir profesija“. Tačiau jinai labai apsidžiaugė tuo mano pasirinkimu, nes, sako, „manau, kad tu tikrai būsi puiki mokytoja mūsų ateities kartoms...“ Vat aš irgi džiaugiausi, kad mano mylima mokytoja, pas kurią mokiausi prieš tai, kad ji pastebėjo, kad jinai mano, kad aš irgi galėčiau būti gera mokytoja (420–428 eil.).

Pedagoginių studijų dalykų dėstytojai, tyrimo dalyvių nuomone, mokytojo profesiją bando pateikti visiškai kitu kampu – kaip pašaukimą, reikalaujantį atsidavimo ir pasiryžimo nuolat be atvangos tobulėti, to reikalaudami ir iš būsimų studentų. Asta, pastebėjusi dėstytojų požiūrio ir mokytojo darbo realybės neatitiktį, sudvejoja, ar tokie dėstytojų lūkesčiai teisingi, ir netgi suvokia juos kaip mokytojų autonomijos, laisvės veikti apribojimo ir perdegimo priežastis:

*Nes... mmm iš tikrųjų dabar, kai teko tos kelios praktikos, visi mokytojai, pedagogai ir darželyje, ir mokykloje pasakoja, kad [įkvepia giliai] labai daug tenka laiko skirti popieriam ir visi mažiau skirti laiko patiems vaikams, jų ugdymosi procesui, pasiruošimui, buvimo su jais tuo metu, nes daugiau laiko galvoji, kaip ten kažką reikia užpildyti, bet ne pabūti su jais. Ir dabar vis labiau aaa... dėstytojai akcentuoja, kad reikia kiekvienos dienos planą turėti pasirašyti **vis daugiau...** atrodo ir taip jau daug reikia visko pasiruošti, kad sudominti vaikus, bet ir tuos popierizmas, jo vis ir daugėja ir daugėja, kiek pastebiu, tai dabar, kai pagalvoju, ten kiekvieną planą apsirašyti smulkiai... žinau, kad reikia planą turėti, bet mokymosi procese ir tuo metu, kai esi pamokoje, jis, tas planas, labai gali greitai sugriūti, nes vaikai gali visiškai norėti net ne tą pa... akcentuoti toje pamokoje, taip kad tas labai detalus susiplanavimas, tarkim, pamokos, jis gali labai greitai išgaruoti iš tų popierių, kuriuos tarkim užsirašėme prieš tai, taip manau, kad mmm... ateityje gal reiktų leisti labiau mokytojams tapti laisvesniems vis labiau, nes tie popieriai, iš tikrųjų, suvaržo visų mokytojų kasdienybę, taip esu pastebėjusi...[šypteli] (185–199 eil.).*

Prie visuomenės neigiamo požiūrio į profesiją prisideda ir nepalankus nusistatymas vaikų atžvilgiu – jie neretai visuomenės suvokiami kaip „išdykę, neklausantys, jiems viskas leidžiama, jie nežino ribų“ (Diana, 317–318 eil.). Deja, panašiai apie vaikus galvoja ir kai kurie mokytojai:

Mano, kur einu, praktiką atlieku, ta mokytoja, pasakojo (nu jinai yra jau senesnio amžiaus ir jinai ilgai ten dirbo tam pačiam daržely). Jinai sako: „aš matau, kaip vaikai keičiasi; kad anksčiau būdavo taip, kad nu nu klausy... nu kaip, nu klausydavo labiau, sako, o dabar tėvai labai nuolaidžiauja savo vaikams ir vat nu, atrodo, kad ne tėvai vaikus auklėja, o vaikai tėvus, ir viskas vyksta pagal juos tiesiog“. Ir... taip pat pasakojo ir apie maisto išrankumą: „na, sako, nevalgo vaikai nieko ir, sako, paskui jie būna pavargę, jie būna nu nepasikrovę tos energijos (Jurga, 245–246 eil.).

Kai kurie tyrimo dalyviai reflektuoja ir apie sprendimą pedagogikos studijų studentams mokėti didesnę stipendiją (Rūta, Jurga, Diana) ir kartu nerimauja, ar dėl tos priežasties galinčio padidėti stojančiųjų skaičiaus jiems pavyks įstoti į pedagogikos studijas:

Iš tikrųjų mane iš pradžių labai išgąsdino, nes kadangi buvo būtent tais metais pradėdamos skirti tos stipendijos, tos didesnės, kad paskatintų norinčių stoti į vat pedagogiką. Tai kai ten eiliniaais metais būdavo apie 600 ten tų stojančiųjų, tais metais buvo 2200. Matyt, visi susidomėjo stipendijom, tai vat, tuomet aš jau išsigandau, kad ten, nu... šiaip vat su tom stipendijom, kaip pasakyt, padarė taip, kad įstojo galbūt ne tik kas nori, o nu visi, kad vat nes nu... vilioja ta stipendija (Rūta, 56–62 eil.).

Dauguma tyrimo dalyvių teigė, kad pedagogikos studijas rinkosi iš pašaukimo, o ne dėl stipendijos (ją kaip šiokią tokią paskatą minėjo tik Erika, tačiau ir ji pripažino jutusi pašaukimą).

Ne vienas tyrimo dalyvis nerimavo, ar stojant bei studijuojant nepakis kojos matematika (Rūta, Vida, Rasa, Diana).

Daugelyje interviu juntamas nepasitenkinimas esama žinių vertinimo ir studijų finansavimo tvarka:

Tikrai liūdnas dalykas, labai liūdnas. Apskritai labai liūdna dėl to, nes kad ir mūsų kurse, esu pastebėjęs, kitos merginos yra mokamam. Tai... <...> yra, nu nežinau, kaip gražiai pasakyti, tokia keista sistema, nes viskas priklauso nuo to egzamino dvyliktos klasės. Jokių niekas nežiūri į tavo asmenines savybes, niekas nežiūri į tavo.. na iš tikrųjų. Nu tiesiog vienas kažkoks egzaminas tiek daug nulemia. Ir iš tikrųjų pastebėjau, kiek yra daug merginų, kurios su tokiu užsidegimu mokosi. Jos ten domisi, lanko paskaitas ir panašiai, ir nu jos moka už mokslą, ir tikrai nemažus pinigus. Ir yra tokių, kur nu ten vieną kartą savaitėje sutiksi, paskui... net ne taip ten. Vieną kartą dviejose savaitėse galbūt sutiksi paskaitose, ir tu matai, kad tiesiog ateina pasėdėti tenais ir jos yra nemokamam, ir jos tikrai neturi mokėti jokių pinigų, nieko. Tai, sakau, tik tais meldžiuosi, kad ten tos merginos pereitų į nemokamą ir tiesiog kitos vos ne ant penketo tų slenkstinių, kad turėti, ir kad niekas neišmestų, tai tikrai labai liūdna situacija (Jurga, 402–413 eil.).

Jurga atkreipia dėmesį, kad ne visi, pasirinkę studijuoti pedagogiką, yra verti gauti stipendiją ir studijuoti nemokamai, net jeigu jų vertinimai leidžia jiems įstoti į valstybės finansuojamas vietas.

Tyrimo dalyviai ne tik reflektuoja minėtas visuomenės nuostatas, bet ir mėgina su jomis netiesiogiai diskutuoti, su jomis nesutikti („tai, ką man suformavo visuomenė, visiškai nepagrindžia to, ką aš patiriu pati“ (Diana, 334–335 eil.). Visų pirma, jie teigia, kad mokytojo profesija verta daug didesnės pagarbos, antra, jie patiria, kad darbas su vaikais nėra tiek sunkus, kiek juos buvo bandoma įtikinti. Tyrimo dalyviai neneigia mokytojo veiklos sudėtingumo, tačiau, jų nuomone, ji labiausiai lemia atsakomybė, kuri tenka mokytojui, ir dideli visuomenės (ar švietimo politikos) lūkesčiai. Jie jaučia, kad prie neigiamo aplinkinių požiūrio į pedagogo profesiją formavimo neretai

prisideda ir patys mokytojai: vieni – savo profesiją nuvertinančiomis kalbomis, kiti – elgsena (apie tyrimo dalyviams nepriimtina mokytojų elgseną plačiau žr. metatamų aprašymuose). Prie neigiamo požiūrio į mokytojo profesiją kaitos neprisideda ir dėstytojai, kurie kartais linkę mokytojo profesiją pateikti per daug idealizuotai, „teisingai“, pagal švietimo politikos, lūkesčius.

Apibendrinant galima teigti, kad mokytojo profesinio identiteto formavimasis galima suvokti ir kaip diskusiją su egzistuojančiais požiūriais. Pasak Bachtin'o (2010), patirties pasakojimuose, net jeigu pasakoja tas pats asmuo, gali būti perteikiamos ar pajuntamos skirtingos, kartai net prieštaringos nuomonės. Šis reiškiny, kai galima tarsi išgirsti autoritetingąjį diskursą ir vidinį įtikinėtojo diskursą, vadinamas daugiabalsiškumu. Autoritetingajam diskursui būdinga visuomenės ir institucijų kalba, taip pat ir mokslinė kalba, tai socialinės galios diskursas, kuris reikalauja iš mūsų jį pripažinti, padaryti jį savą, jis mus varžo ir siekia įtikinti. Vidinis įtikinėtojo diskursas neperteikia valdžios nuomonės ir dažnai nepripažįstamas visuomenės, tačiau turi lemiamos reikšmės individo sąmoningumo raidai, nes individas įsitraukia tik į tokį procesą, kuriame suvokia savo idėjas ir jas atskiria nuo aplinkinių žmonių idėjų, nepaisant to, kad vidinis įtikinėtojo diskursas yra iš dalies kolektyvinės sąmonės atspindys (Bachtin, 2010). Galima kelti prielaidą, kad išsamesnė visuomenės diskursų apie mokytojo profesiją analizė padėtų geriau suprasti, kaip jie veikia mokytojų profesinį identitetą.

DISKUSIJA

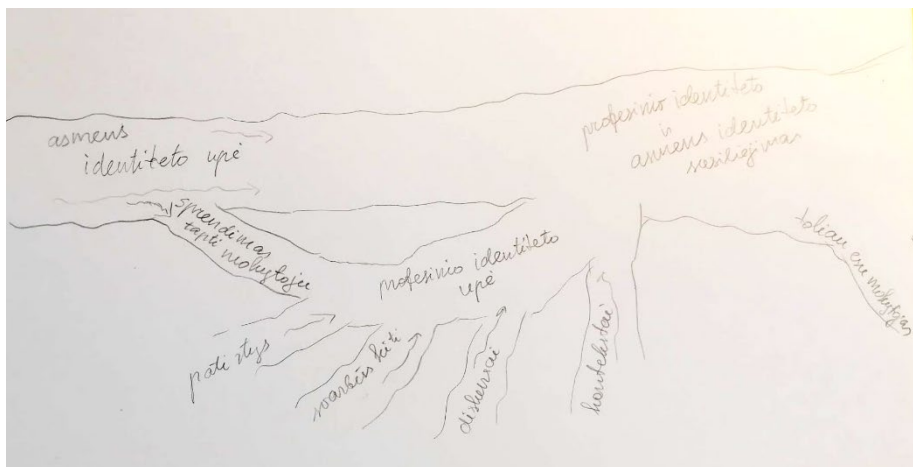
Identitetas, remiantis žodynine apibrėžtimi, turi dvi reikšmes – **buvimas tu, kas tu esi, ir buvimas tokiu pačiu, kaip kažkas kitas**. Tyrimo dalyvių patirtys atskleidė, kad šios dvi reikšmės tinka ir jų profesiniam identitetui bei jo raidos kryptims nusakyti (tapti mokytojais jiems reiškia tapti kažkuo, ką jie suvokia kaip mokytojus, tačiau sykiu ir tapti tais, kuo jie patys yra, atrasti „savo vietą“, „pašaukimą“, „kelį“, suteikti savo gyvenimui prasmingą kryptį, transformuoti save į geresnį). Tačiau didžioji tyrimo dalyvių dalis suvokia, kad tapimo tokiu pačiu, kaip kažkas kitas, procesas yra sudėtingas, nes jie nenorėtų būti tokie, kaip kai kurie mokytojai, su kuriais jiems teko susidurti. Jų pasakojimuose gana ryški naujos mokytojų kartos, kuri pakeis esamą švietimo sistemą, idėja, tačiau netgi siekdami tapatintis su šia karta jie išgyvena neapibrėžtumo ir nepasitikėjimo savimi jausmą. Mokslinėje literatūroje esama nemažai teiginių apie tai, kad būsimi mokytojai į švietimą žiūri per daug romantiškai ir neobjektyviai, tačiau šio tyrimo dalyvių kuriamas idealaus mokytojo paveikslas yra gana tikroviškas: tai mokytojas, kuris linkęs prieiti prie kiekvieno vaiko, žaisti kartu su juo, būti jam vyresniu draugu, jį išklaudyti, sukurti ir palaikyti su juo pasitikėjimu grindžiamą ryšį, įkvėpti jį ugdytis, tyrinėti ir kt. Tyrimo dalyviai nefantazuoja, nesiremia vien prielaidomis, bet projektuoja savo ateitį, remdamiesi savo realia patirtimi, įgyta praktikų metu ar darbe, kai jiems gana gerai sekėsi palaikyti nuoširdžius santykius su vaikais. Manau, kad tapsmas mokytoju yra gana komplikotas procesas, nes būsimi mokytojai neretai stokoja aiškaus suvokimo, koks turi būti tas mokytojas, kuriuo jie norėtų tapti, nors tam tikrus idealaus mokytojo bruožus ir geba išskirti.

Mokslinės literatūros analizė atskleidė ne tik asmeninio ir profesinio identiteto sampratų raidą, ryšį ir įvairovę, bet ir galimybę mokytojų profesinį identitetą, priklausomai nuo pasirinkto požiūrio, tirti įvairiais aspektais. Fenomenologinė prieiga leidžia į tapimo mokytoju procesą, į mokytojų profesinio identiteto raidą žvelgti atviru žvilgsniu, įgalinant tyrėjus atskleisti, kaip tapsmas mokytoju išgyvenamas, kaip šį tapimą įprasmina atskiri individai, taip pat nustatyti ar išryškinti svarbiausius mokytojų profesinio identiteto bruožus, jo raidos kryptis ir veiksnius.

Gana homogeniškos šio tyrimo dalyvių grupės tapimo mokytoju patirties interpretacinė fenomenologinė analizė atskleidžia, kaip tyrimo dalyviai įprasmina savo pasirinkimą, kur ir kada intensyviausiai jaučiasi tampą pedagogais, kas lengvina ar sunkina šį tapimo procesą, kaip jie suvokia save, kaip mokytojus, koks to suvokimo santykis su jų savastimi, su

studijomis, su įvairiais diskursais, su *reikšmingais kitais*, kokius jausmus jie patiria ir kokią prasmę šiems tapsmo mokytoju elementams jie suteikia.

Iš tyrimo dalyvių pasakojimų išryškėja tokie mokslinėje literatūroje išskiriami profesinio identiteto raidai svarbūs veiksniai kaip biografija, veikmė ir kontekstas.



5 pav. Asmeninio ir profesinio identiteto santykis

Žvelgiant į šio tyrimo rezultatus iš studijuotų teorinių šaltinių perspektyvos, galima pritarti minčiai, kad profesinis identitetas glaudžiai susijęs su asmeniniu identitetu, nors, vertinant postmoderniu požiūriu, reikėtų kalbėti apie decentralizuotą identitetą, kuris yra labiau veikiamas konteksto nei priklausomas nuo žmogaus savasties (Akkerman & Meijer, 2011). Šioje vietoje, remiantis empirine dalimi, svarbu paaiškinti, koks šių dviejų konceptų santykis atsiskleidė šiame tyrime. Profesinis identitetas tarsi randasi iš asmens savivokos, jo asmeninio identiteto. Nors tam tikrais gyvenimo momentais jis tarsi ima gyventi atskirą gyvenimą, tačiau sykiu profesinis identitetas veikia ir asmeninį identitetą (pavyzdžiui, dėl pasirinkimo būti mokytoju radikaliai keičiami gyvenimo planai), turi įtakos asmenybės ir charakterio bruožų, vertybių, elgsenos, prioritetų permastymui ir transformacijai. Metaforiškai profesinį identitetą būtų galima palyginti su *upeliūkščiu* (žr. 5 pav.), kurį laiką tekančiu lygiagrečiai su upe, iš kurios ištekėjo, susiliejančiu su kitais šaltiniais ir kartkartėmis grįžtančiu į tą pačią upę su naujais vandenimis. Tie kiti į upeliūkštį įsiliejančys šaltiniai yra asmens, kaip būsimos ar esamos mokytojos, patirtis, įvairūs diskursai, kontekstai ir *reikšmingi kiti*, nes profesinis identitetas sykiu yra ir socialinis identitetas, kuriam būdingas dialogiškumas su aplinkiniais, siekiant suprasti, kaip jie suvokia, kas yra mokytojas, kokius lūkesčius būsimų mokytojų atžvilgiu jie puoselėja. Kartais tyrimo dalyviai

pritaria nusistovėjusiam visuomenės požiūriui į mokytojo profesiją, bet dažniau jiems būdingas savitos nuostatos, kurios skatina juos diskutuoti ar net konfrontuoti su tais, kurie turi kitokį mokytojo vaizdinį. Tyrimo dalyviai neretai išgyvena akimirką, kai jie jaučiasi labiau mokytojai nei tiesiog žmonės, ir ta patirtis paveikia jų buvimą savimi tiek iš jų pačių, tiek iš jiems *reikšmingų kitų* perspektyvos. Esant dialogiškam santykiui atsiranda būtinybė save geriau suprasti ar net perkurti, tad tapsmas mokytoju yra *transformuojantis* patyrimas, lydimas daugybės įvairių jausmų.

Mokytojo profesinį identitetą metaforiškai apibūdinti kaip *upeliūkštį*, man atrodo, yra tiksliau nei vadinti tiesiog *upeliu*, nes lietuvių kalbos priesaga *-ūkštis* (plg. *žvėriūkštis*, *vaikiūkštis* ir pan.), be deminutyvinės reikšmės, turi ir nepaklusnumo, nenusipėjamumo atspalvį. Juk tyrimo dalyviai kartais profesiją rinkosi netikėtai sau ar savo aplinkai, be to, jų pasakojimuose ryškus savęs, kaip kokybiškai kitokio mokytojo, kartais nepaklūstančio nurodymams, suvokimas, tad *upeliūkščio*, kuris gali būti nedidelis, tačiau srovingas, dažnai keičiantis savo kryptį, įveikiantis kliūtis, metafora daug tinkamesnė tyrimo dalyvių jausenai perteikti nei ramiai, tolygiai tekančio *upelio* įvaizdis.

Tyrimo dalyviai ne kartą pabrėžia, kad mokytojai neturi skaičiuoti savo darbo valandų, kad būdami mokytojais jie yra tarsi superžmonės, tačiau tokie įsitikinimai gali būti aplinkinių projekcijos padarinys, nes visuomenė dažnai mokytojo profesiją vertina kaip tam tikrą auką (Alusp, 2006).

Svarbu pabrėžti, kad pasirinkimą identitetą pavaizduoti kaip *upę*, ko gero, nulėmė mano, kaip tyrėjos, savita takiojo (*fluid*) identiteto koncepto interpretacija. Nors takiojo identiteto samprata nėra aiškiai suformuluota, dalis šaltinių jį sieja su Z. Bauman'o (2006) takiosios modernybės (*liquid modernity*) teorija, kuri dabartinius laikus apibūdina kaip kietosios modernybės atsisakymo epochą, t. y. metą, kai atsisakoma tradicinių vertybių ir struktūrų, todėl individai nebeturi aiškių orientyrų, socialinių ar kultūrinių kodų, kurie jiems leistų kryptingai kurti gyvenimą ir įsilieti į visuomenės struktūras, todėl jie turi kovoti dėl vietos ekonominėje visuomenėje, kurioje darbo santykiai eižėja ir tampa tarsi nereguliuojamu skysčiu. Remiantis šiuo tyrimu, būsimų mokytojų profesinį identitetą galima laikyti takiu, bet kiek kita prasme. Visų pirma, takumas man reiškia nuolatinio kitimo erdvėje ir laike savybę, kuri gali būti tinkama ir identitetui apibūdinti, nes jis kinta veikiamas socialinio konteksto ir kitų veiksnių. Identiteto takumas man atrodo ne baumaniškas ir ta prasme, kad, nors tyrimo dalyvių pasakojimuose gana ryški priešprieša daliai egzistuojančių diskursų, aš nepajutau jų sumišimo dėl savo pasirinkimo ir mokytojo profesijos prasmės, priešingai, mane nustebino jų tam tikras vidinis kryptingumas, aiškus suvokimas, kuria linkme judėti. Bandant

suprasti, kas tokiam suvokimui galėjo turėti įtakos, tinkamiausias pasirodė Jung'o (Carl Gustav Jung) archetipo, kaip kolektyvinės sąmonės darinio, konceptas, kuriuo remiantis tapsmą mokytoju galima interpretuoti ir kaip transformacijos archetipą, o buvimą mokytoju – kaip individualizacijos archetipą. Pagal Buzaitę (1996), „transformacijos archetipai – tai tipiškos situacijos, vietos, priemonės, personifikuoti veikėjai, kurie simbolizuoja psichikos kitimą“ (51 p.). Kaip tokio archetipo pavyzdį ji pateikia įvairių tautų mitologijoje egzistuojantį herojaus mitą. Tapsmas mokytoju, manau, taip pat galėtų būti laikomas universaliu mitu, kuris mūsų krikščioniškoje kultūroje, ko gero, labiausiai asocijuojasi su žinomiausio mokytojo Jėzaus Kristaus arba Dievo Motinos, kaip globėjos, ugdytojos, įvaizdžiais.

Mayes'as (2002) teigia, kad mokslinėje literatūroje kuriamas mokytojo paveikslas gali būti laikomas dvasiniu archetipu (*an archetype of spirit*), ir išskiria mokytojo kaip filosofo, pranašo, dzenbudizmo meistro ir kunigo vaizdinius, kuriuos jis atitinkamai vadina dialoginiu, pilietiniu, ontologiniu ir įsikūnijimo dvasingumu. Mayes'as teigia, kad tam tikra savo patirties refleksija ir kritiškumas (*biographical and critical reflectivity*) įgalina mokytojų rengimą padaryti humaniškesniu ir įvairiapusiškesniu procesu, nes vien anonimiška, t. y. neatsižvelgianti į individo egzistencinį kompleksiskumą, tik kompetencijomis grindžiama pedagogų rengimo sistema gali parengti techniškai kompetentingus, bet politiškai nekritiškus, kultūriškai nejautrius ir asmenybiškai neišsivysčiusius, kitaip tariant, nedvasingus mokytojus, o tai prieštarautų dvasinei ugdymo prigimčiai (Mayes, 2002).

Atlikus empirinių duomenų analizę, išryškėjo socialinio **konteksto reikšmė patyrimui**, apie kurią kalbama ir mokslinėje literatūroje. Vienas iš aspektų, kuris šiame tyrime atsiskleidžia, yra nepakankama ugdymo įstaigų personalo komunikacija su praktikantais ar būsimais darbuotojais, dėl kurios atsiranda nereikalingos įtampos. Galima paminėti Vidos nerimą prieš pradedant dirbti, nežinojimą, kokias pareigas ji eis tą trumpą darbo laikotarpį, ir mentorės prašymą jai nesilankyti mokykloje, todėl praktiką Vidai teko „išgalvoti“, taip pat Rasos pasipiktinimą, kad ji kaip žmogus potencialiam darbdaviui visiškai neįdomi, ir praktikoje patiriamą spaudimą dirbti, nes įstaiga investuojanti į jos, kaip būsimos pedagogės, ugdymą. Dar vienas pavyzdys – Emilijos pirmoji praktika, po kurios ji suabejojo savo profesiniu pasirinkimu, nes patyrė profesinę ir žmogišką izoliaciją. Šie atvejai rodo, kad mentorių ir praktikos vietų parinkimas yra labai svarbus būsimų mokytojų profesinio identiteto formavimosi veiksnys. Ne mažiau reikšmingi veiksniai yra ir **praktikos vieta bei jos atlikimo laikotarpis**. Kita vertus, remiantis Marcia (Kroger & Marcia, 2011) klasifikacija, galima kelti prielaidą, kad

tyrimo dalyviai jau turėjo gana stiprius profesinio identiteto pagrindus, kitaip tariant, buvo gana tvirtai apsisprendę tapti mokytojais, todėl neigiamos ir kupinos iššūkių patirtys jų per daug netrikdė, tačiau reikia turėti galvoje, kad pedagogines studijas renkasi įvairios identiteto brandos žmonės, todėl jų patirtis ugdymo įstaigose gali būti labai reikšminga jiems padedant suprasti tikruosius savo siekius ir atrasti savąjį profesinį identitetą. Kalbant apie socialinį kontekstą, verta aptarti ir **visuomenės diskurso** reikšmę tyrimo dalyviams. Jų pasakojimuose nuolat minima bendroji visuomenės nuostata, kad mokytojo, ypač vaikystės pedagogo, profesija nėra patraukli, kad jos neverta rinktis, pedagogo profesiją neretai yra nuvertinę ir jų vaikystėje sutikti pedagogai, nors dalis tyrimo dalyvių prisipažįsta nenumanę, kokia tai sudėtinga ir atsakinga profesija.

Svarbu atkreipti dėmesį, kad net ir išgyvenę neigiamų patirčių praktikos metu tyrimo dalyviai kaip labai svarbų veiksnį, padėjusį susidoroti su iššūkiais, palaikyti motyvaciją toliau studijuoti, būti „ten, kur reikia“, būti „savo vietoje“, išskyrė **sėkmingai užmezgtą ryšį su vaikais**.

Lygindami teorinę studijų dalį su praktika, tyrimo dalyviai dažnai pabrėždavo praktikos reikšmingumą, kartais net šias dvi studijų dalis supriešindami, nors nė vienas neteigė, kad teorinės studijos nereikalingos ar bevertės. Pasakojimuose nemažai dėmesio buvo skirta teorijos ir praktikos santykiui, dėstytojų paveikslams, studijų užduočių reflektavimui, patirtiems iššūkiams ir savo pačių pasirinkimo būti mokytoju apmąstymams. Dauguma tyrimo dalyvių suvokia teorinę studijų dalį kaip svarbią ir reikšmingą jų tapsmo mokytojais procese, neretai pabrėždami, kad tikisi įgyti daugiau žinių ir suvokimo, kaip dirbti su vaikais, tačiau sykiu gana dažnai akcentuojamas teorijos ir praktikos atotrūkis, pabrėžiama praktinės studijų dalies ar pirmų darbinių patirčių reikšmė jų profesinei savivokai.

Tyrimo dalyvių profesinio identiteto raidai ypač prasmingos buvo tos teorinių studijų patirtys, kurios skatino jų kūrybiškumą, išryškino teorijos ryšį su praktika, kurios buvo grindžiamos mokymusi bendradarbiaujant, dėstytojų emocijomis ir akademine parama. Tyrimo dalyviams reikšmingi tie dėstytojai, kurie kuria horizontalų pagarbų santykį su studentu ir turi praktinės patirties. Tyrimo dalyviai kritiškai vertina, jų nuomone, labai formalias, neproporcingai didelės apimties, bet menkavertes praktikos ataskaitas, į studentą neorientuotas, sudėtingai suformuluotas užduotis ir painius, dažnai keičiamus ar nepaisomus vertinimo kriterijus.

Idomu tai, kad tyrimo dalyviai studijavimą aukštojoje mokykloje vertina patraukliau nei mokymąsi vidurinėje mokykloje: jiems priimtina studijuoti semestrais, jiems patinka tai, kad keičiasi dėstytojai ir studijų

dalykai. Dalis tyrimo dalyvių pabrėžė, kad jaučiasi labiau motyvuoti, kad mokosi įdomių, artimų ir naudingų dalykų. Šiek tiek nerimo kelia nenuoseklus krūvio pasiskirstymas ir dėstytojų paramos stoka. Tyrimo dalyvių nuomone, pedagoginėms studijoms netinkamas nuotolinis mokymasis, nes studijuojant nuotoliniu būdu nepalaikomas gyvas ryšis, nekuriama akademinė bendruomenė, sunku suprasti save, kaip būsimą specialistą. Didesnė stipendija atrodo patraukli studijų paskata ir reikšminga finansinė parama, bet ji nėra pagrindinis motyvas rinktis pedagogines studijas, be to, kai kurie tyrimo dalyviai nerimauja, kad dėl šios finansinės paskatos padidėjus stojančiųjų skaičiui sumažės galimybių įstoti į valstybės finansuojamas vietas.

Tapsmui mokytoju itin svarbios **emocijos ir jausmai**. Didžiausią reikšmę visiems tyrimo dalyviams turi **stipraus emocinio ryšio su vaikais išgyvenimas**. Žodžiais, gestais, simboliais, dovanomis reiškiama vaikų meilė ir dėmesys suvokiami kaip pasirinkimo būti mokytoju teisingumo įrodymai. Meilės ir pripažinimo emocijos ne tik motyvuoja studijuoti, tobulėti, labiau stengtis, bet ir skatina apmąstyti mokytojo profesijos prasmę. Svarbių jausmų patiriama bendraujant su mentoriais arba bendradarbiais. Kolegų palaikymas, parama, padaršinimas sukelia teigiamų emocijų, leidžia patirti sėkmės, reikšmingumo, pasitikėjimo savimi jausmus, skatina tobulėti ir taip stiprina būsimo mokytojo profesinį identitetą. Tyrimo dalyviai sakosi patiriantys ir neigiamų emocijų, kurias kelia baimė patirti nesėkmę studijose ar darbe, santykiai su vaikų tėvais ar ugdymo įstaigų darbuotojais. Ypač daug neigiamų jausmų kyla susidūrus su **antagonistiniais** asmenimis, kurių vertybės ir suvokimas apie švietimą ir pedagoginę veiklą neatitinka tyrimo dalyvių įsivaizdavimo ir nuostatų. Susidūrimas su tokiais asmenimis ne tik skatina tyrimo dalyvių nusivylimą, pasipiktinimą, abejones savimi, savo pasirinkimu, kelia etinių dilemų (pavyzdžiui, paklūsti sistemai, aplinkai ar daryti savaip), tačiau ir tampa postūmiu dirbti kitaip, šiuolaikiškai, netgi maištauti (jeigu ne elgsena, tai bent vidiniu monologu).

Šio tyrimo medžiagą būtų įdomu ir pravartu išnagrinėti iš kitų teorijų perspektyvos. Pavyzdžiui, remiantis diskurso psichologijos (*discursive psychology*), kuri sieja kalbos vartojimą ir identitetą, teorija, į tyrimo duomenis būtų galima žvelgti kaip į takiojo (*fluid*) ir daugiadimensinio (*multidimensional*) identiteto išraišką, o interviu kalbą analizuoti remiantis poststruktūralistine prieiga, nes iš to, kaip tyrimo dalyviai kalba apie save pačius, galima apčiuopti jų artimos aplinkos kontekstą, kuris skatina mąstyti plačiai, drąsiai ir siekti ambicingų tikslų arba demotyvuoja ir menkina pasitikėjimą savimi ir savo profesiniu pasirinkimu.

TYRIMO RIBOTUMAI

Tyrimo ribotumų aprašymą reikėtų pradėti pasirinkto IFA metodo kritika ir diskusija. Giorgi (2010) teigė, kad kadangi fenomenologija yra gana nauja filosofijos kryptis, ja grindžiamuose tyrimuose gali pasitaikyti nemažai interpretacijų, kurios nebūtinai yra fenomenologinės. Jo teigimu, problema kyla todėl, fenomenologija grindžiamos mokslinės praktikos ir procedūros dar nėra nusistovėjusios ir vienodai suprantamos visiems tokius tyrimus vykdančiams tyrėjams. Pagal Smith'ą ir kt. (2009), IFA yra fenomenologinis tyrimo metodas, tačiau Giorgi (2010) kritikuoja šią IFA metodo kūrėjų deklaraciją, teigdamas, kad šis metodas yra tolimas žemyninei filosofijai (Smith'as yra britų tyrėjas), nes jį taikant neretai fenomenologinė psichologija neskiriama nuo fenomenologinės filosofijos, be to, esama ir šiokių tokių mokslo tyrimų metodologijos trūkumų, nes tyrėjui, taikančiam IFA, paliekama per daug laisvės, o tai, Giorgi teigimu, yra netinkama, visų pirma, dėl to, kad taikant mokslinius metodus visada privalomas intersubjektyvumas, antra – tyrėjui suteikta laisvė interpretuoti IFA apsunkina metodo realizavimo tinkamumo įvertinimą, nes neįmanoma patikrinti tyrimo rezultatų ir prirėkus pakartoti tyrimo, nors tai yra būtina fenomenologijos tyrimų sąlyga. Didžiausias Giorgi (2010) priekaištas IFA metodo kūrėjams yra tas, kad nenubrėžiamos metodo taikymo laisvės ribos, todėl jį įvairiai modifikuojant galima iškraipyti metodo esmę, be to, nepateikiama aiškių taisyklių, kaip tyrėjas turi užtikrinti intersubjektyvumą. Nesu tikra, ar Smith'as buvo susipažinęs su Giorgi kritika jo ir bendraautorių sukurtam tyrimų metodui, tačiau nuo pirmojo metodo pristatymo 1996 m. iki naujausios jo taikymo gairių panaudojimo tyrimuose apžvalgos 2022 m. išėjo kelios knygos, kuriose šis metodas labai išsamiai aptariamas, Londono Birkbeko universitete susiformavo ištisa tyrėjų bendruomenė, kuri rūpinasi IFA metodo taikymo sklaida, vykdo tyrimus, mokymus ir kt., šis metodas pripažįstamas Amerikos psichologų asociacijos ir įtrauktas į „Tarptautinę socialinių ir elgesio mokslų enciklopediją“ (Demuth, Mey, 2015). Naujausiuose IFA metodui skirtuose leidiniuose gana išsamiai pateikiamas filosofinis metodo pagrindimas, aptariami konkretūs tyrimo etapai ir duomenų analizės būdai. Galbūt metodo kūrėjų deklaruojama laisvė gali būti pavojinga, ypač pradedančiajam tyrėjui, tačiau šiame tyrime buvo vadovujamasi jau gana įprastais tyrimo imties, duomenų analizės ir kitais IFA aspektais.

Vienintelis Giorgi (2010) priekaištas, kuris negali būti atmestas, yra pastaba dėl tyrimo rezultatų patikrinimo galimybės, tačiau patikrinti rezultatus būtų sudėtinga (ar net neįmanoma) ir taikant kitus fenomenologinio tyrimo

būdus ir metodus, nes tai prieštarautų huserliškajai nepažinaus pasaulio idėjai. Netgi pakartojus tyrimą su tais pačiais dalyviais, neįmanoma gauti tokių pačių duomenų, nes tas pats žmogus apie tą patį patyrimą kitą kartą jau gali pasakoti visai kitaip, lygiai taip pat ir kaip tyrėjas, kuris praėjus kuriam laikui žvelgdamas į tuos pačius duomenis, matys ir vertins juos kitaip nei anksčiau. Tikėtina, kad atlikus tyrimą su kita tyrimo dalyvių grupe ar kitoje šalyje, jo rezultatai būtų kitokie. Rezultatų pakartojamumas, ko gero, labiau įmanomas tuose tyrimuose, kuriais siekiama apibendrinimo, generalizavimo, o taikant IFA laikomasi idiografinių principų, kai svarbus kiekvieno tyrimo dalyvio balsas, tad ji atspindi konkrečios tyrimo dalyvių grupės, patirties bendrumus, kurie kitai grupei gali būti nebūdingi.

Galima sutikti su Giorgi nuomone, kad taikydamas IFA tyrėjas turi daug laisvės. Nors metodologinėje literatūroje pateikiamos gana aiškos IFA rekomendacijos, daug laisvės paliekama kuriant IFA tyrimo dizainą. Ši IFA tyrimą galima laikyti dideliu, nes interviu davė 11 tyrimo dalyvių, todėl, kad būtų galima įvertinti jo kokybę, pateiktas išsamus šio tyrimo eigos ir procedūrų, taip pat taikytų validumo kriterijų aprašymas (žr. skyrelyje „Tyrimo validumas“).

Antrasis ribotumas, kurį svarbu aptarti, yra mano, kaip tyrėjos, susiskliautimas. Tyrėjo gebėjimas susiskliausti fenomenologiniuose tyrimuose yra būtinas, nes kuo mažiau tyrėjas apie tiriamą fenomeną žino, tuo daugiau galimybių atsiriboti nuo į dalyvių patirtį panašios savosios patirties ir jos įprasminimo, nors tokio tipo tyrimai visada grindžiami subjektyvia tyrėjo interpretacija, o IFA, priešingai nei kitais fenomenologiniais tyrimais, nesiekama aprašyti fenomeno esmės. Šiuo aspektu mano, kaip tyrėjos, asmeninė patirtis yra labai turtinga, nes esu baigusi pedagogines studijas, turiu pedagoginės patirties mokykloje ir ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, o šiuo metu dirbu pedagogų rengimo srityje, tad nuolat gilinuosi į pedagogų rengimo klausimus Lietuvoje ir užsienyje, gana gerai išmanau pedagogų rengimo ir jų darbo politinį, socialinį kontekstą ir iššūkius, todėl man, kaip tyrėjai, susiskliausti, ko gero, buvo sunkiau negu įprastiniam edukologijos doktorantui. Susiskliausti labai padėjo tyrėjo dienoraščio rašymas, duomenų analizės proceso ir rezultatų nuolatinis reflektavimas, asmeninė nuostata atsiriboti nuo savo patirties ir atviru žvilgsniu vertinti tyrimo dalyvių pasakojimus. Rinkdama ir analizuodama duomenis stengiausi kuo labiau atsitraukti, atsiriboti nuo teorinės literatūros apie pedagogo identitetą, kad tarsiu nuslopinčiau savo žinojimą. Be to, pusę metų dalyvavau dr. A. Matulaitės supervizijose, skirtose kokybinius tyrimus rašantiems tyrėjams, taip pat konsultavausi privačiai.

Trečiasis ribotumas – tyrimo dalyvių pasirinkimas. Vienas iš esminių šio ribotumo aspektų – tyrimo dalyvių homogeniškumas lyties atžvilgiu, nes visos tyrimo dalyvės yra moterys, nors į tyrimą tikėtasi įtraukti bent vieną pedagogiką studijuojantį vyrą (2022 metų oficialiosios statistikos portalo duomenimis (Valstybės duomenų agentūra, 2022), Lietuvos bendrojo ugdymo įstaigose dirbo 11,7 proc. vyrų). Vieno entuziastingai sutikusio dalyvausti tyrime vyro interviu nuspręsta nenaudoti, nes jis neatitiko tam tikrų tyrimo dalyvių atrankos kriterijų. Jo patirtis pasirodė per daug unikali, o identitetas per daug brandus, nes jis jau buvo įgijęs aukštąjį išsilavinimą ir turėjo nemažai pedagoginės patirties, todėl sudarė asmens, kuris jau baigęs tapsmo mokytoju procesą, tik neturi pedagoginių studijų baigimo diplomo, išpūdį. Jo interviu buvo labai įdomus, bet dėl aukščiau paminėtų priežasčių iškrito iš bendro konteksto ir liko nepanaudotas. Be abejonės, pedagogiką studijuojančių vyrų tapsmo mokytojais patirtis gali būti vertinga siekiant geriau suprasti mokytojų identiteto fenomeną, tačiau remtis vieno vyro interviu nusprendžiau atsisakyti, turėdama galvoje asmeninę patirtį bendraujant su pedagogikos studijas baigusiais draugais ir kolegomis, kuri parodė, kad jų pasirinkimui ir profesiniams prioritetams ypač didelę įtaką turi Lietuvos istorinis, socialinis, kultūrinis kontekstas, dėl kurio vyrui būti mokytoju nėra patrauklu. Galima daryti prielaidą, kad pedagogiką studijuojančių vyrų tapsmo mokytoju patyrimas būtų gerokai kitoks nei moterų, todėl turėtų būti tiriamas atskirai. Vis dėlto faktą, kad į tyrimą neįtraukta vyrų, galima laikyti tyrimo ribotumu, nes abiejų lyčių patirtys tiriamuoju aspektu neturėtų turėti tiek daug skirtumų, kad jas būtų galima tirti kaip atskirus fenomenus.

Laikantis tyrimų etikos ir fenomenologinės prieigos, tyrimo dalyviai interviu duoti sutiko savanoriškai, žinodami, kad iš jų tikimasi kalbėjimo tyrėjai aktualių klausimų, kuris buvo jiems pristatytas tariantis dėl dalyvavimo. Galima daryti prielaidą, kad nors tyrimo dalyviai sąmoningai pasirinko duoti interviu, manydami, kad turi šiuo klausimu ką pasakyti, didžioji dalis, ko gero, turėjo dvejonų, kurias perteikia pasitaikę pasiteiravimai, ar kalbama „teisingai“, „ar apie tai reikia kalbėti“, teiginiai, kad jų pasidalinimas bus kažkuo „naudingas“ ir pan. Iš esmės galima teigti, kad visi tyrimo dalyviai norėjo pasidalyti savo tapsmo mokytojais patirtimi, nes tai jiems buvo reikšminga ir prasminga. Tiesa, gali susidaryti išpūdis, kad tyrimas apsiriboja tik tvirtai nusprendusių tapti mokytojais asmenų patirtimi, todėl siekiant geriau suprasti ir aptarti tapsmo mokytoju ir mokytojų profesinio identiteto fenomeną šiandienos kultūriniame, socialiniame ir politiniame kontekste, ko gero, reikėtų rasti galimybių ištirti ir ketinančių mesti ar metusių pedagogikos studijas ar dvejojančių savo pasirinkimu

studentų patirtis, taip pat patirtis tų, kurie, baigę studijas, nedirba mokytojo darbo arba gana greitai iš jo išeina. Kadangi tapsmas mokytoju neretai trunka visą gyvenimą, išsamiam mokytojų profesinio identiteto fenomeno vaizdui susidaryti būtų vertinga tirti ir paliekančių profesiją mokytojų patyrimą. Vis dėlto, remiantis teorine literatūra, kurioje teigiama, kad intensyviausiai mokytojų profesinis identitetas formuojasi studijų metais, šiam tyrimui pasirinkti būtent pedagogikos studentai, nes tyrimu siekta išanalizuoti mokytojų profesinio identiteto formavimuisi svarbias patirtis. Akivaizdu, kad mokytojo profesinis identitetas patiria krizę, bet jo fragmentiškumas, sueižėjimas, perforacija turi savito fenomeno bruožų, todėl nėra šio tyrimo objektas.

Atliktas tyrimas man, kaip pedagogų rengėjai ir tyrėjai, leido geriau suprasti tapsmo mokytoju, kaip profesinio identiteto formavimosi, patyrimą, labiau suvokti mokytojų profesinio identiteto formavimosi studijų metais ypatumus. Nors, kaip minėta, IFA tyrimai nėra reprezentatyvūs ir apibendrinantys, jie gali atskleisti tiek unikalią kiekvieno tiriamojo patirtį, tiek bendrus tyrimo dalyvių grupės bruožus ir paskatinti vykdyti tyrimus mokytojų rengimo, profesinio identiteto ir kitais klausimais. Kiti tyrimo ir disertacijos rengimo metu kilę klausimai, kurie galėtų praversti vykdant tolesnius tyrimus, pateikiami rekomendacijų dalyje.

IŠVADOS

1. Mokytojų profesinis identitetas yra svarbus švietimo kokybės veiksnys, į kurį būtina atsižvelgti rengiant mokytojus. Mokytojų profesinio identiteto raida pedagoginėse studijose yra susijusi ne vien su žinių ar įgūdžių įgijimu, bet ir su sudėtinga asmeninio identiteto transformacija, nes pasirinkę mokytojo kelią asmenys patiria tradicinių požiūrių į mokymą ir mokymo realybės atotrūkį bei turi permąstyti, ką jiems reiškia būti mokytoju, ir tą sampratą integruoti į savo asmeninį identitetą. Stiprų mokytojų profesinį identitetą turintys asmenys pasižymi aukštesne mokymosi ir tobulėjimo motyvacija, tad rečiau iškrenta iš studijų ar meta profesiją pirmaisiais darbo metais, kurie laikomi sudėtingiausiais mokytojo karjere.

2. Teorinė šaltinių analizė leidžia teigti, kad nėra vienos mokytojų profesinio identiteto sąvokos apibrėžties, nes mokytojų profesinis identitetas yra nuolat besikeičiantis, daugiadimensiškas, procesiškas fenomenas. Mokytojų profesinio identiteto pradžia galima laikyti profesijos pasirinkimo momentą, o intensyviausiu jo formavimosi laikotarpiu yra laikomi pedagoginių studijų ir pirmųjų darbinių patirčių metai. Tačiau identiteto raida nėra nei baigtinė, nei linijinė – mokytojų profesinis identitetas yra nuolat kintantis. Dėl nebaigtumo ir nelinijškumo mokytojų profesinį identitetą galima laikyti nuolatinio tapsmo mokytoju procesu, kuris vyksta asmens ir konteksto sąveikų lauke: pasirinkimą būti mokytoju ir tapsmą mokytoju veikia socialinis kontekstas, visuomenės diskursai, biografiniai veiksniai, studijavimas (mokymasis individualiai ir kolektyviai), studijų ir praktinės patirties bei suvokimo, kas yra mokytojas, koku mokytoju siekiama būti, interpretavimas ir perinterpretavimas, įsisąmoninta veikmė (*agency*).

3. Atlikus pedagogikos studentų tapsmo mokytoju patyrimo interpretacinę fenomenologinę analizę, išryškėjo trys tyrimo dalyviams bendros metatemos, atskleidžiančios jų profesinio identiteto raidą ir jos sudėtingumą:

3.1. Tapsmas mokytoju vyksta tam tikroje aplinkoje, kuriai būdingi erdvės, vietos ir laiko parametrai. Praktinė studijų dalis, pirmosios darbinės patirtys nusako svarbiausią erdvę, vietą ir laiką, kur ir kada tampa mokytoju. Būtent praktinės patirties metu pirmą kartą išgyvenamas jausmas, kad esi mokytojas, užmezgamas artimas emocinis ryšys su vaikais tampa pačiu svarbiausiu patirties momentu, patvirtinančiu pasirinktos profesijos teisingumą, suteikiančiu motyvacijos studijuoti, įveikti su pasirinkimu būti mokytoju susijusius iššūkius. Siekis sukurti ryšį su kiekvienu vaiku, nepriklausomai nuo jo gebėjimų ar asmeninių savybių, suvokiamas kaip

ugdymo pagrindas ir tampa paskata dirbti įtraukiai, nors ne visada atitinka švietimo tikrovę, kurioje atsiduria būsimas mokytojas. Tapsmui mokytoju svarbios ir teorinės studijos, tačiau jų reikšmė profesinio identiteto raidai yra mažesnė. Mokytojų profesinį identitetą neigiamai veikia, jų profesiniam pasirinkimui ir motyvacijai nepalankiai atsiliepia praktikos ir teorijos atotrūkis ir nuotolinės studijos.

3.2. Tapsmo mokytoju procesui turi įtakos aplinkiniai asmenys, vadinamieji *reikšmingi kiti*: vaikai, ir jų tėvai, vaikystėje ar studijų metu sutikti mokytojai, praktikų mentoriai, kitas ugdymo įstaigų personalas. Vieni jų trikdo tapsmo mokytoju procesą, o kiti stiprina pasirinkimą būti mokytojais. Svarbi *reikšmingų kitų* kategorija – vaikai. Vieni jų linksmi, nerūpestingi, viskuo besidomintys, gebantys pralinksminėti, sužavėti, todėl motyvuoja tapti mokytojais, kiti turi įvairių šiuolaikiniams vaikams būdingų problemų, kurios būsimiems mokytojams kelia susirūpinimą. Ugdytinių tėvai būsimus mokytojus labiausiai trikdo dėl savo pretenzingumo, nejautrumo, bendraujant su jais ar juos stebint suabejojama savo pasirengimu su tėvais bendrauti ir bendradarbiauti. Dar viena *reikšmingų kitų* grupė – mokytojai, kurių poveikis profesinio identiteto raidai nevienodas: vieni padeda ir įkvepia būti mokytojais, kiti yra kaip antagonistai, kurie kelia pedagogikos studentams abejonių dėl jų profesinio pasirinkimo, skatina būsimų mokytojų nusivylimą esama švietimo sistema.

3.3. Tapsmą mokytoju labai stipriai veikia tobulo mokytojo vaizdinys. Projektuojant profesinę ateitį, svarbu suprasti ir tai, koku mokytoju tapti nereikėtų siekti, todėl siekiama tapatintis su naująja mokytojų karta, kuriai labiau nei vyresnei kartai rūpi artimas ryšys su mokiniais, kuri pasižymi gebėjimu komunikuoti, kūrybiškumu, lankstumu, pozityvumu, noru nuolat tobulėti. Pasirinkimas būti mokytoju suvokiamas kaip turėtas, įgytas ar atrastas pašaukimas, kartais kaip svajonė, gyvenimo tikslas ir beveik visada suprantamas kaip savastį, asmeninį identitetą transformuojanti patirtis, kuri įgalina ne tik tapimą mokytoju, bet ir tapimą kokybiškai kitokiu savimi.

4. Tyrimo rezultatai leidžia papildyti mokslinėje literatūroje išskiriamų identiteto veiksnių aprašymus: tyrimo dalyvių profesinio identiteto raidą labai veikia jų biografijos, jų suvokta mokytojų veikmė ir socialiniai kontekstai, kurie neretai atspindi neigiamas nuostatas mokytojo profesijos atžvilgiu ir sukelia tyrimo dalyvių abejonių dėl pasirinkimo būti mokytoju teisingumo. Neigiamo požiūrio į mokytojo profesiją neretai laikosi tyrimo dalyvių draugai, šeimos nariai, mokytojai, tam tikrų dvejonių kartais išreiškia ir patys tyrimo dalyviai.

REKOMENDACIJOS

Rekomendacijos yra būtinoji disertacijos dalis, tačiau IFA tyrimams nėra būdingas reprezentatyvumas, jais nesiekama apibendrinimo, todėl šios rekomendacijos pateikiamos iš šio tyrimo perspektyvos ir grindžiamos tyrėjos įžvalgomis.

Praktinės rekomendacijos

Sprendimų priėmėjams

Pripažinti ketinančių būti mokytojais asmenų motyvacijos reikšmę ir stojančiuosius į pedagogines studijas vertinti ne vien pagal akademinius gebėjimus.

Svarbu transformuoti viešąjį diskursą, reklamuoti mokytojo profesiją, pabrėžti jos svarbą visuomenėje, įgalinti mokytojų bendruomenę reikšti savo nuomonę, įskaitant ekspertinę nuomonę įvairiais su ugdymu susijusiais klausimais, ir geriau atstovauti savo interesams.

Išgyvenant esminius švietimo pokyčius, itin svarbu vykdyti švietimo stebėseną, tačiau reikėtų stebėti ne vien tokius rodiklius kaip mokinių pasiekimai ar pamokos kokybė, bet ir kreipti žvilgsnį į įstaigų kultūrą, pedagogų bendruomenės požiūrį į savo profesiją, įstaigų lyderystę.

Didinti praktikos trukmę ir kelti jos kokybę, pripažįstant praktiką kaip esminį pasirengimo būti mokytoju elementą, o mokytojų mentorystę kaip itin vertingą pedagogų rengimo aspektą, užtikrinti mentorių tinkamą pasirengimą, jų veiklos stiprinimą, pripažinimą.

Pedagogų rengėjams

Studijose svarbu pripažinti mokytojų profesinio identiteto reikšmę, tirti ir reflektuoti, kaip ir kiek studijos skatina jo raidą, ir siekti, kad sistemingas pedagogikos studentų profesinio identiteto formavimas taptų centrine studijų ašimi, nepaisant kompetencijomis ir studijų rezultatais grindžiamos programos, nes identiteto raidai daugiau įtakos turi ne tai, kas vyksta studijose, o kaip vyksta, todėl svarbu:

- taikyti šiuolaikiškus studijų metodus, orientuotus į studentų kūrybiškumą, bendradarbiavimą, reflektavimą, komunikacijos įgūdžių tobulinimą;
- stiprinti pedagogikos studentų mokėjimą mokytis, ugdyti jų emocinį intelektą, lavinti psichinės higienos įgūdžius;

- suteikti darbo su tėvais ar globėjais žinių ir gebėjimų;
- skatinti horizontalų dėstytojų ir studentų santykį, rūpintis dėstytojų kuriamu ryšiu su studentais, kad jis būtų įgalinantis, atliepiantis studentų skirtybes, skatinantis būsimus mokytojus kritiškai mąstyti, reflektuoti savo biografijos veiksnius, kurie daro įtaką jų pasirinkimui ir požiūriui į savo profesiją ir į mokytojo praktinę veiklą;
- mažinti praktikos ataskaitų apimtį, reikšmingiausia jos dalimi paliekant studentų reflektavimą (ne vien apie praeitį, bet ir nukreiptą į ateitį), padėti teoriją sieti su praktika, teikti studentams akademinę ir kitą paramą praktikos metu, atsakingai parinkti ne tik praktikos vietas, bet ir mentorius, atlikti tyrimus apie praktikos atlikimo vietų pridėtinę vertę, kaupti studentų atsiliepimus apie praktikos iššūkius ir nuolat tobulinti šią studijų sritį;
- riboti nuotolinį studijavimą.

Ugdymo įstaigoms

Atsakingai ir dėmesingai parinkti praktikos mentorius, pripažinti ir vertinti jų indėlį rengiant jaunąją pedagogų kartą.

Būti nuosekliems taikant savo įstaigos elgesio normas ir tvarkas, su įstaigos vertybėmis, taisyklėmis, kultūra supažindinti pradedančiuosius mokytojus ar praktikos atlikti atvykusius studentus, kad jie turėtų daugiau galimybių sėkmingai adaptuotis. Būsimiems ar pradedantiems mokytojams teikiama visokeriopa parama gali būti reikšminga ne tik jų profesinio identiteto formavimuisi, bet ir motyvacijai toliau tobulėti ir įveikti kylančius ugdymo iššūkius.

Stiprinti mokytojų komunikacijos su tėvais kompetenciją, suteikti žinių, įgūdžių ir užtikrinti paramą su specialiųjų poreikių turinčiais vaikais dirbantiems pedagogams, nes, kaip rodo šio tyrimo dalyvių patirtis, šių kompetencijų stoka gali nepalankiai veikti būsimus mokytojus. Ikimokyklinio ugdymo įstaigose aukščiausiu prioritetu laikyti vaikų ugdymą, o ne tvarkos palaikymą, suteikti pagalbiniam personalui minimalių pedagogikos žinių, pabrėžti jų pareigų ir funkcijų ribas, ugdymo klausimus paliekant pedagogui.

Ginti mokytojus nuo nepagarbaus, neetiško tėvų bendravimo ir elgesio, užtikrinti paramą iškilus bendravimo su tėvais problemoms.

Kurti mokytojų bendruomenę, kuri vadovautųsi įstaigos vertybėmis, būtų atvira, palaikanti, pozityviai žiūrinti į savo profesiją, į savo kolegas, į mokinius ir jų tėvus ar globėjus, kurti emociškai saugią darbo aplinką, kurioje kiekvienas mokytojas jaustųsi oriai ir kurioje juo ir jo veikla būtų nuoširdžiai domimasi.

Akivaizdu, kad esant poreikiui stiprinti švietimą, pedagogų rengimą, priimančiais tyrimais grįstus sprendimus, mokytojų profesinio identiteto tyrimai turėtų būti plėtojami ir palaikomi. Identiteto konstrukto sudėtingumas ir nestabilumas reikalauja nuolatinių gilių kokybinių tyrinėjimų. Mokytojų profesiniam identitetui įtakos turinčių išorinių ir vidinių veiksnių įvairovė, kaip profesinio identiteto raidos kontekstas, verta nacionalinių ar organizacinio lygmens tyrimų.

Teorinė literatūra pabrėžia būsimų mokytojų akademinio pasirengimo reikšmę, vertinant jų bendrojo ugdymo rezultatus. Nors apie stojimo balą tyrimo dalyvių nebuvo teirautasi, interviu metu paaiškėjo, kad dauguma jų studijuoja valstybės finansuojamose vietose (viena iš jų gauna net skatinamąją stipendiją), kiti teigė mokantys už studijas, nes jų akademiniai mokyklos pasiekimai nebuvo aukšti. Tačiau tyrimo dalyviai vieningai tvirtino, kad studijuodami jie stengiasi daug labiau nei mokykloje ir kad jiems geriau sekasi, ypač uoli ir motyvuota buvo tyrimo dalyvė, kuri studijas pradėjo kaip klausytoja. Taip pat dauguma dalyvių tvirtino, kad mokykloje sunkiau sekėsi matematika arba kad šis mokomasis dalykas nebuvo vienas iš mėgstamiausių. Svarbu pastebėti, kad būtų pravartu atlikti kiekybinius tyrimus, kurie atskleistų ryšį tarp akademinio mokinių pasiekimų ir jų žinių vertinimo rodiklių pedagoginėse studijose, taip pat matematikos balo reikšmę atrenkant stojančiuosius į pedagogines studijas. Šiuo požiūriu svarbus tyrimo dalyvių pastebėjimas, kad į pedagogikos studijas gali būti gausiau stojama dėl skiriamos didesnės stipendijos, taip sudarant konkurenciją labai motyvuotiems, bet aukščiausių akademinio vertinimo neturintiems pedagogikos studijų kandidatams, kad į nemokamas vietas įstojusieji ne visuomet yra uolūs studentai.

Itin vertingi būtų nacionaliniai diskurso psichologijos tyrimai ir longitudinaliniai mokytojų profesinio identiteto tyrimai, kurie galėtų atskleisti, kiek mokytojo profesinei sėkmei, pedagoginės veiklos kokybei įtakos turi studijos, o kiek jų akademiniai pasiekimai mokykloje, koks jų ryšys su motyvacija tapti ir likti mokytoju.

Teorinė literatūra pabrėžia per daug idealistinį būsimų mokytojų požiūrį į savo profesiją, atotrūkį nuo švietimo sistemos tikrovės, tačiau tyrimo dalyvių požiūris pasirodė labiau realistinis ir artimesnis deklaruojamiems švietimo sistemos tikslams negu dalies praktikos metu sutiktų mentorių, kuriuos tyrimo dalyviai dažnai vaizdavo kaip antagonistines figūras. Šiuo aspektu būtų vertingi tyrimai, kuriais būtų siekiama nustatyti, kaip švietimo

sistemos tikslus suvokia ir interpretuoja, kokia paradigma vadovaujasi būsimi mokytojai, kaip jų suvokimą veikia praktinė patirtis. Visuotinio įtraukiojo ugdymo kontekste aktualūs ir įdomūs būtų ir požiūrio į įtraukijį ugdymą tyrimai.

Šiame tyrime išryškėjo ryšio su vaiku įtaka besiformuojančiam mokytojo profesiniam identitetui: tas ryšys tampa tarsi patvirtinimu, kad esi teisingame profesiniame kelyje, jis tampa atsvara sunkumams, iššūkiams, abejonėms, palaiko ar didina motyvaciją nuolat tobulėti. Ryšį su vaikais tyrimo dalyviai išgyvena tiek emociškai, tiek kūniškai (plačiau žr. metatemos „Tapsmo mokytoju pasaulis“ analizę). Kūniškumo aspektas itin ryškus, kai kalbama apie mažesnius vaikus, kurie nori mokytoją apkabinti ir pan. Tyrimo dalyviai džiaugiasi šiuo fiziniu artumu, tačiau gali kilti klausimų, kiek arti vaiko dera būti mokytojui, kada reikia laikytis atstumo, kaip subalansuoti vaiko poreikį būti apkabintam su jo mokymu jausti tam tikras elgesio ribas, kaip parengti būsimus mokytojus tinkamai elgtis. Viešasis diskursas, išryškinantis seksualinio ir fizinio smurto prieš vaikus atvejus ugdymo įstaigose, tam tikros normos, reguliuojančios fizinį artumą ir sąlytį, sukuria tam tikrą moralinę paniką (*moral panic*), kuri veikia mokytojų, ypač vyrų mokytojų, profesinį identitetą, nes jie ima abejoti savimi ir nerimauti dėl to, ar tinkamai liečia vaikus, tarkime, keisdami sauskelnes, ramindami, sodindamiesi ant kelių ir pan., kai vaiko lytėjimas yra natūrali darbo dalis ir net būtina vaiko raidos sąlyga (Tobin, 2008), todėl būtų vertingi ir šias problemas nagrinėjantys tyrimai.

LITERATŪRA

1. Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27(2), 308-319.
2. Ambrazevičiūtė, B. (2020). Pedagoگو profesinės tapatybės fenomenas ir atlikėjo tapatumas: kur baigiasi scena ir prasideda klasė?. *Acta Paedagogica Vilnensia*, (45), 127-144.
3. Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Routledge.
4. Amiot, C., & Jaspal, R. (2014). Identity integration, psychological coherence and identity threat: Linking identity process theory and notions of integration. In R. Jaspal & G. M. Breakwell (Eds.), *Identity process theory: Identity, social action and social change* (pp. 155–174). Cambridge University Press.
5. Bubnys, Remigijus. (2012). *Reflektyvaus mokymo(si) metodų diegimo aukštojoje mokykloje metodika: refleksija kaip besimokančiųjų asmeninės ir profesinės raidos didaktinis metodas*. Šiaulių valstybinė kolegija.
6. Cambridge University Press. (n.d.). Identity. In *Cambridge English Dictionary*. Retrieved May 10, 2024 from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/identity>
7. Čiubrinskas, V., ir Kuznecovienė, J. (Sud.). (2008). *Lietuviškojo identiteto trajektorijos*. Vytauto Didžiojo universitetas.
8. Daujotytė-Pakerienė, V. (2006). Apie tapatybę, ne(ta)patybę, be(ta)patybę. In *Metai* (No. 7, pp. 81-90).
9. Daukilas, S., Mičiulienė, R., Kovalčikienė, K., & Kasperišienė, J. (2016). *Profesijos pedagogų veiklos turinys: profesinis tobulėjimas, identitetas, ugdymo turinio metodologija ir kokybė: kolektyvinė monografija* [Aleksandro Stulginskio universiteto Leidybos centras].
10. Demuth, C., Mey, G. (2015) Qualitative Methodology in Developmental Psychology. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* (2015). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23156-5>.
11. Erikson, E. H. (1993). *Childhood and Society*. W. W. Norton.
12. Backhouse, A. (2022). ‘Stepping on the teacher’s toes’: student teachers’ experience of a one-year postgraduate teacher training

- programme. *European Journal of Teacher Education*, 45(5), 707-726.
13. Bakhtin, M. M. (2010). *The dialogic imagination: Four essays* [Kindle version] University of Texas Press.
 14. Bauman, Z. (1998). *Work, Consumerism and the New Poor*. Oxford University Press.
 15. Bauman, Z. (2005). *Liquid Life*. Polity Press.
 16. Bauman, Z. (2006). *Liquid modernity*. John Wiley & Sons.
 17. Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). Reflecting on an ideal: Student teachers envision a future identity. *Reflective Practice*, 11(5), 631-643.
 18. Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1-6.
 19. Beijaard, D., Koopman, M., & Schellings, G. (2023). Reframing teacher professional identity and learning. In *The Palgrave handbook of teacher education research* (pp. 763-785). Cham: Springer International Publishing.
 20. Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
 21. Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16(7), 749-764.
 22. Berzonsky, M. D. (2011). A social-cognitive perspective on identity construction. In *Handbook of identity theory and research* (pp. 55-76). New York, NY: Springer New York.
 23. Boyland, J. R. (2019). A social constructivist approach to the gathering of empirical data. *Australian counselling research journal*, 13(2), 30-34.
 24. Britzman, D. (2003). *Practice makes practice. A critical study of learning to teach*. Albany, NY: State University of New York Press.
 25. Brown, A., Kirpal, S. R., & Rauner, F. (Eds.). (2007). *Identities at work* (Vol. 5). Springer Science & Business Media.
 26. Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity Theory*. Oxford University Press.
 27. Buzaitė, S. (1996). C. G. Jungo kolektyvinės sąmonės koncepcija. *Problemos*, 49, 45-60.

28. Changsri, N., Inprasitha, M., Pattanajak, A., & Changtong, K. (2012). A study of teachers' perceived beliefs regarding teaching practice. *Psychology*, 3(04), 346.
29. Chong, S., & Low, E. L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching—formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational research for policy and practice*, 8, 59-72.
30. Chung, J. (2023). informed teacher education, teacher autonomy and teacher agency: the example of Finland. *London Review of Education*, 21(1).
31. Crosswell, L., & Beutel, D. (2017). 21st century teachers: How non-traditional pre-service teachers navigate their initial experiences of contemporary classrooms. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 45(4), 416-431.
32. Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Oyanadel-Véliz, C., González-Palta, I., Živković, P., Sandoval-Díaz, J., & Pérez-Zapata, D. (2023). Preservice teacher professional identity: Influence of the teacher educator and the teacher education model. *Education Policy Analysis Archives*, 31.
33. Curry, J. R., Webb, A. W., & Latham, S. J. (2016). A content analysis of images of novice teacher induction: First-semester themes. *Journal of Educational Research and Practice*, 6(1), 4.
34. Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Suny Press.
35. Demuth, C., Mey, G. (2015) Qualitative Methodology in Developmental Psychology. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* (2015). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23156-5>.
36. Dubinas, V., & Ševareikienė, D. (2002). Profesinės veiklos motyvacija. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, (22), 81-89.
37. Education GPS, OECD, 3/15/2024, 2:55:26 PM <http://gpseducation.oecd.org>
38. Encyclopædia Britannica. (n.d.) Identity. In *The Britannica Dictionary*. Retrieved May 10, 2024, from <https://www.britannica.com/dictionary/identity>
39. Finlay, L. (2009). Ambiguous encounters: A relational approach to phenomenological research. *Indo-Pacific journal of phenomenology*, 9(1), 1-17.

40. Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: A study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 145-158.
41. Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
42. Florian, L., & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European journal of teacher education*, 43(1), 4-8.
43. Garbauskaitė-Jakimovska. (2023). *Tapti neformaliuųjų ugdymu. Post-struktūralistinė neformaliųjų (jaunimo) ugdymo analizė* [Vilnius universitetas, daktaro disertacija]. <https://doi.org/10.15388/vu.thesis.450>
44. Giorgi, A. (2010). Phenomenology and the practice of science. *Existential Analysis: Journal of the Society for Existential Analysis*, 21(1).
45. Gutas, M. (2004). Dialogo tema H. G. Gadamerio hermeneutinėje filosofijoje. *Problemos*, 65, 169-182. <https://doi.org/10.15388/Problemos.2004.65.6658>
46. Hamman, D., Coward, F., Johnson, L., Lambert, M., Zhou, L., & Indiatzi, J. (2013). Teacher possible selves: How thinking about the future contributes to the formation of professional identity. *Self and identity*, 12(3), 307-336.
47. Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and teacher education*, 26(7), 1349-1361.
48. Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and teacher education*, 17(8), 897-911.
49. Hoffman-Kipp, P. (2008). Actualizing democracy: The praxis of teacher identity construction. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 151-164.
50. Hopkins, S. L., Round, P. N., & Barley, K. D. (2018). Preparing beginning teachers for inclusion: designing and assessing supplementary fieldwork experiences. *Teachers and Teaching*, 24(8), 915-930.
51. Ikpur, E. & Peter, G. (2024). Professional Learning Communities: A Mechanism for Enhancing Teachers' Professional Agency. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science*, 07 (1) pp. 74-81

52. Yuan, R., & Lee, I. (2016). 'I need to be strong and competent': A narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching*, 22(7), 819-841.
53. Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 52, 1-10.
54. Izadinia, M. (2016). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: Do they match or clash? *Professional development in education*, 42(3), 387-402.
55. JGraph Ltd (2023). *drawio.io* [diagramų kūrimo programa] <https://www.drawio.com/>
56. Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American educational research journal*, 40(3), 581-617.
57. Jurgutienė, A. (2013). *Literatūros suvokimo menas*. Lietuvių literatūros ir tautosakos institutas
58. Kaelin, B. (2013). Preservice teacher perspectives on field experience, the development of teacher identity, and professional practice. George Fox University: Doctoral Dissertation of Education.
59. Kazragytė, V. (2017). Menininko ir mokytojo vaidmenų derinimas: būsimųjų teatro mokytojų veiklos tyrimų analizė. *Pedagogika*, 125(1), 68-80.
60. Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011). The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations. In *Handbook of identity theory and research* (pp. 31-53). New York, NY: Springer New York.
61. Larsen, H. G., & Adu, P. (2021). *The theoretical framework in phenomenological research: Development and application*. Routledge.
62. Leeferink, H., Koopman, M., Beijgaard, D., & Schellings, G. L. (2019). Overarching professional identity themes in student teacher workplace learning. *Teachers and Teaching*, 25(1), 69-89.
63. Leijen, Ä., Pedaste, M., & Baucal, A. (2022). Assessing student teachers' agency and using it for predicting commitment to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 45(5), 600-616.
64. Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods

- research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26.
65. Lietuvių kalbos institutas (2021). Tapatybė. In *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas* (el. versija). <https://ekalba.lt>
 66. Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“. (2011). 2011 lapkričio 23 d. Nutarimas Nr. 1351 Dėl LR Seimo nutarimo „Dėl Valstybės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinimo“ projekto pateikimo LR Seimui <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.412512>
 67. Lundqvist, U., Rinne, I., & Yildirim, A. (2024). From parent-teacher relations to professional identity in Danish and Swedish schools. *Teachers and Teaching*, 1-17.
 68. Mayes, C. (2002). The teacher as an archetype of spirit. *Journal of Curriculum Studies*, 34(6), 699-718.
 69. Matonis. (2013). *Meno dalykų pedagogo profesinės tapatybės kismas: (sociokultūrinių ir psichokultūrinių prielaidų analizė)* [metodinė priemonė, Lietuvos edukologijos universitetas].
 70. Matulaitė, A. (2021). *Interpretacinės fenomenologinės analizės pagrindai* [Fenomenologijos instituto mokymų, vykusių 2021-11-11-13, užrašai].
 71. Merriam-Webster. (n.d.). Identity. In *Merriam-Webster.com thesaurus*. Retrieved May 11, 2024, from <https://www.merriam-webster.com/thesaurus/identity>
 72. Mifsud, D. (2018). *Professional identities in initial teacher education: The narratives and questions of teacher agency*. Springer.
 73. Miller, K., & Shifflet, R. (2016). How memories of school inform preservice teachers' feared and desired selves as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 53, 20-29.
 74. Nias, J. (1989), *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching as Work*, London: Routledge.
 75. Ó Gallchóir, C., O'Flaherty, J., & Hinchion, C. (2018). Identity development: What I notice about myself as a teacher. *European journal of teacher education*, 41(2), 138-156.
 76. O'Sullivan, S., & Jiang, Y. H. (2004). Becoming a Teacher: Can Fifth Year Programs Influence the Attitudes of Teacher Candidates?. *Issues in Teacher Education*, 13(2), 57-69.
 77. Oxford University Press. (n.d.). Identity. In *Oxford Learner's dictionary of Academic English*.

Retrieved May, 10, 2024, from <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/academic/identity>

78. Palese, E. (2013). Zygmunt Bauman. Individual and society in the liquid modernity. *SpringerPlus*, 2(1), 191.
79. Pelini, E., S. (2017) Analysing the socio-psychological construction of identity among pre-service teachers, *Journal of Education for Teaching*, 43:1, 61-70, DOI:10.1080/02607476.2017.1251095
80. Penkauskienė (2016). *Išprovokuotas mokymosi permąstymas universitetinių bakalauro studijų metu* [Daktaro disertacija, Mykolo Romerio universitetas]
81. Penuel, W. R., & Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational psychologist*, 30(2), 83-92.
82. Peoples, K. (2020). *How to write a phenomenological dissertation: A step-by-step guide* (Vol. 56). Sage Publications.
83. Pranckūnienė, E. (2018). *Pasitikėjimo lūžiai mokytojų ir mokyklų vadovų profesiniame gyvenime* [Daktaro disertacija, Vytauto Didžiojo universitetas].
84. Rodrigues, F., & Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational research review*, 28, 100286.
85. Rosenberg, M. (1973). Which Significant Others? *American Behavioral Scientist*, 16(6), 829-860. <https://doi.org/10.1177/000276427301600603>
86. Ruohotie-Lyhty, M. (2018). Identity-agency in progress: Teachers authoring their identities. *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations*, 25-36.
87. Ruohotie-Lyhty, M., & Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and teacher education*, 55, 318-327.
88. Rushton, E. A., Rawlings Smith, E., Steadman, S., & Towers, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. *Review of Education*, 11(2), e3417.
89. Sakadolskienė, E. (2017). Ne vien žinios ir gebėjimai: transformacijos per mokytojo socializaciją ir tapatybės ugdymą. *Acta Paedagogica Vilnensia*, (38), 42-57.
90. Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press.

91. Samuel, M., & Stephens, D. (2000). Critical dialogues with self: Developing teacher identities and roles—a case study of South African student teachers. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 475-491.
92. Settlage, J. (2011). Counterstories from White mainstream preservice teachers: Resisting the master narrative of deficit by default. *Cultural Studies of Science Education*, 6, 803-836.
93. Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2011). Occupational identity. In *Handbook of identity theory and research*, 693-714.
94. Smith, J. A., & Nizza, I. E. (2022). *Essentials of interpretative phenomenological analysis* [Kindle edition]. American Psychological Association.
95. Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009), *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage.
96. Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2022). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research. 2nd edition* [Kindle edition]. London: Sage.
97. Spears, R. (2011). Group identities: The social identity perspective. In *Handbook of identity theory and research* (pp. 201-224). New York, NY: Springer New York.
98. Stanišauskienė, V. (2022). *Kodėl tampama mokytoju? Mokytojo karjeros trajektoriją brėžiantys veiksniai* [mokslo studija, Kauno technologijų universitetas]. DOI 10.5755/e01.9786090217740.
99. STRATA (2018). 2018 m. veiklos ataskaita: tikslai, rezultatai, tyrimų apžvalga. <https://strata.gov.lt/wp-content/uploads/2024/02/2018-veiklos-ataskaita-2019-planas.pdf>
100. Strekalova-Hughes, E., Maarouf, S., & Keskin, B. (2015). Influences of childhood experiences on early childhood education students. *Journal of Education and Future*, (8), 1-14.
101. Tajfel, H., Turner, J. C., Austin, W. G., & Worchel, S. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *Organizational identity: A reader*, 56(65), 9780203505984-16.
102. Tobin, J. J. (Ed.). (2008). *Making a place for pleasure in early childhood education*. Yale University Press.
103. Trent, J. (2011). ‘Four years on, I’m ready to teach’: Teacher education and the construction of teacher identities. *Teachers and Teaching*, 17(5), 529-543.

104. Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and teacher education*, 47, 1-12.
105. Valantiejus, A. (2008). *Sociologijos istorija. I dalis*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
106. Valstybės duomenų agentūra. Oficialiosios statistikos portalas. (2022) *Infografikas. Spalio 5-oji – pasaulinė Mokytojų diena*. <https://osp.stat.gov.lt/infografikas-spalio-5-oji-pasauline-mokytoju-diena>
107. van Rijswijk, M. M., Bronkhorst, L. H., Akkerman, S. F., & van Tartwijk, J. (2018). Supervision dialogues in teacher education: Balancing dis/continuities of the vocational self-concept. *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations*, 97-107.
108. Vermunt, J. D., Vrikki, M., Warwick, P., & Mercer, N. (2017). Connecting teacher identity formation to patterns in teacher learning. *The SAGE handbook of research on teacher education*, 143-159.
109. Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. In *Handbook of identity theory and research* (pp. 1-27). New York, NY: Springer New York.
110. Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
111. Willig, C. (2013). *EBOOK: introducing qualitative research in psychology*. McGraw-hill education (UK).
112. Worley, D. (2021). *Tajfel and Turner Intergroup Conflict Theories 1997*. DOI: 10.13140/RG.2.2.30820.60809
113. Žydzūnaitė, V. ir Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai. Principai ir metodai*. Vilnius: Vaga, 2017, p. 332-367

PRIEDAI

Atskiro atvejo analizės pavyzdys: Rūtos tapsmo mokytoja patirtis

Interviu su Rūta buvo ketvirtasis iš visų interviu, antrasis interviu per TEAMS. Kadangi jis vyko popietę, ėmiau jį iš darbo kabineto, neturėjau daug laiko iki jo sugrįžti į save ir susidėlioti mintis dienoraštyje. Prisimenu, kad po jo atsikvėpiau – ko gero, jis buvo pirmas interviu, kai tyrimo dalyvis iš tiesų atitiko tuo metu mano turėtus lūkesčius ir tyrimo reikalavimus. Turėdama iš viso šešis interviu įrašus, ko gero, neatsitiktinai analizę pradėjau būtent nuo šio. Interviu daug šypsojau ir aš, ir ji, net sunku pasakyti, kuri viena kitą labiau atspindėjome, bet jausmas buvo šviesus ir lengvas.

Analizuojant interviu buvo sukurta iš 6 supertemų sudaryta Rūtos atvejo struktūra (žr. lentelę žemiau), sujungianti iš viso 44 iškilusias temas (žr. lentelę priedo pabaigoje).

Rūtos atvejo supertemos

Rūtos supertemos
1. Mokytojavimo kaip savojo kelio pasirinkimas, įveikus abejones, išbandymus ir sulaukus ženklų
2. Baimės, susijusios su mokytojavimu
3. Išskirtinė būsima auklėtoja
4. Dirbančių įstaigose pedagogų poveikslas
5. Vaikai, kuriuose telpa ir meilė, pasitikėjimas, ir linksmumas, ir melas, ir negebėjimas saugoti paslapčių
6. Įvairių jausmų keliančios studijų patirtys

Pirmoji supertema – mokytojavimo kaip savojo kelio pasirinkimas, įveikus abejones, išbandymus ir sulaukus ženklų. Ši supertema apima visas su profesijos pasirinkimu susijusias Rūtos temas. Kelio metafora paimta iš pačios Rūtos pasakojimo, nes interviu įsibėgėjęs ji teigia – *kiekvieną sykį, kaip pasakyt, jaučiu, kad esu savo kelyje* (370 eil.). Žinodama disertacijos temą, išgirdusi interviu pradžioje mano prašymą papasakoti apie savo tapsmą mokytoja, Rūta iš karto sudvejojo, nuo ko pradėti – nuo to, kaip ji jaučiasi, ar *nuo pradžią*. Patikinau, kad gali pradėti nuo to, kas jai reikšminga, ji tarsi nudžiugo ir apsisprendė pradėti *nuo pradžią* (10–13 eil.). Pradžią ji įvardija kaip faktą, kad vaikais domėjosi seniai (14 eil.), pamačiusi visuomet norėjo prie jų prieiti, pačiupinėti (15 eil.). Iš jos pasakojimo aišku, kad apie jos išskirtinį požiūrį į vaikus žinojo aplinka, netgi „pažįstami“, kurių dėka jai buvo pasiūlytas auklės darbas su 8 mėnesių mergaite. Tačiau vėliau

interviewu ji pamini, kad apie auklėtojos profesiją (įvardija kaip *svajonę* (120 eil.) jau galvojo septintoje–aštuntoje klasėje (121 eil.), tačiau tuo metu tai „nepatiko“ jos tėvams, kurių požiūris ilgainiui keitėsi (*kai stojau, tai labai džiaugėsi* (126–127 eil.), ko gero, dėl jos, kaip auklės, patirties (*nu tavo vaikučiai [...] mėgsta, myli* (127 eil.), o galbūt ir todėl, kad į auklėtojos darbą dabar žiūrima kitaip nei anksčiau (*dabar tai jau tampa prestižine specialybe* (118–119 eil.).

Pasakojime iškyla ir dvejonės bei blaškymasis, apėmę dvyliktos klasės baigimo ir stojimo laikotarpiu. Rūta pasakoja apie tai, kad dvyliktoje klasėje ji tarsi apie kitą specialybę negalvojo (*tai kai jau atėjo dvylikta klasė, aš kažkaip labai apie kitą specialybę negalvojau. Ir galvojau tiesiog, kad nėra kas labiau mane domintų* (48–49 eil.), nors akivaizdu, kad tas mintis ji pasilikdavo tik sau (*šiaip mokykloj, pavyzdžiui, niekas nesitikėjo, kad aš stosi su vaikais* (44 eil.), kaip ir mintis apie tai, kokie dalykai ir sritys jai patinka. Kad viskas veda link pedagogikos, ji įvardija kaip tam tikrą lemtį (*vat tikriausiai nu taip ir turėjo būt, tai vat išlaikiau egzaminus ir tada bandžiau stot* (55–56 eil.). Svarbi jos pasakojime ir situacija, kurią ji laiko reikšmingu ženklu rinktis tai, apie ką visada svajojo: ji pirmu bandymu ketino stoti į kitą specialybę, tačiau nesusidarė grupė (*buvo man atėjęs laiškas, kad, žodžiu, nesusirenka grupė. Tad tai aš supratau kaip ženklą, kad reikia įdėti visus tikrai pasirinkimus tiktais su tuo va ugdymu, kad su pedagogika [...], tikrai į vat ikimokyklinį ir pradinį* (39–42 eil.). Šiai supertemai priklauso ir tema apie stojamąjį egzaminą, kuris buvo tarsi tam tikras išbandymas (*labai baisus reikalas* (66 eil.) tiek dėl to, kad Rūta jo iš tiesų bijojo, tiek dėl to, kad paskirtas egzamino laikas dubliavosi su kita jai svarbia tuo metu veikla ir dalyvavimas pokalbyje jai sukėlė nepatogumų.

Supertema susidėliojo ne iš karto, pagelbėjo susijusių temų sudėliojimas chronologine ne interview, bet tikrojo tyrimo dalyvės išgyvento laiko tvarka, tada atėjo suvokimas, kodėl Rūtos interview minimi momentai iš pradžių atrodė netgi gana prieštaraujantys vienas kitam.

Galvojant apie šią supertemą man iškyla Rūtos, kaip pasakų herojės, vaizdinys. Maža gera ir graži mergaitė turi svajonę (tapti auklėtoja), kurios neleidžiama siekti (tėvai prieštarauja tokiam dukters pasirinkimui), tačiau palankių likimo (ženklas) ir kitų jėgų (pasikeitęs požiūris į specialybę) bei savo vidinės stiprybės (labai myli vaikus, visi tai žino, todėl dirba aukle) dėka ji įveikia išbandymus (baigiamuosius egzaminus ir stojamąjį egzaminą nepalankiu laiku), nugalė priešus (įveikia konkurentus, kurie galbūt stoja tik dėl stipendijos) ir svajonę pasiekia (įstoja ten, kur norėjo).

Antroji supertema – baimės, susijusios su specialybe ir profesija.

Rūtos tekste baimė dažnai minima galbūt todėl, kad ji apskritai nėra drąsi, iš pradžių jai būdavo baisu ir prisiliesti prie vaikų (*Nors iš pradžių aš su svetimais tokia nedrąsi ir, man atrodo, buvo baisu prie tų vaikų, liestis* (34–35 eil.), bijo neįstoti (*visi susidomėjo stipendijom, tai vat, tuomet aš jau išsigandau* (59–60 eil.), bijo stojamojo egzamino (*atrodė labai baisus reikalas* (66 eil.), bijo prarasti nemokamą vietą ir galbūt stipendiją, nors pabrėžia, kad stojo studijuoti ne dėl stipendijos (*aišku, motyvuoja ir ta stipendija, bet <...> tai nebuvo pagrindinis dalykas dėl kurio stojau <...> man čia turbūt pasisekė, kad aš ir norėjau su vaikais* (346–349 eil.), taip pat nerimauja dėl vaikų tėvų, su kuriais teks dirbti (*baugina ir va čia tie vat darželiai, tie vat visi, kaip pasakyt, ir tėvai, sutarimai su tėvais* (371–372 eil.). Nors ji jau įgijo tėvų (net trys šeimos), pasirinkusių ją, kaip auklę, pasitikėjimą, jai neramu, kokių tėvų ji gali sutikti dirbdama auklėtoja: dalis gali būti abejingi vaikų pasiekimams ir pedagogo pastangoms stebėti jų vaiko pažangą (*kitiems tėveliam net nelabai rūpi <...>, vaikų pažanga <...> ...tas toks tėvų abejingumas, kad vat nu neįdomu apie jų vaikus...* (197–201 eil.), kitiems gali nerūpėti jų vaiko sutrikusi raida (*tėvai nenori pripažinti, kad jų vaikui galbūt reikia, kaip pasakyt, pagalbos* (270–271 eil.). Dar kiti tėvai gali be reikalo pykti ant mokytojų, patikėję vaikais (*atėjo mama pasipiktinus, kad kodėl vaikas darželyje sušalo, bet jis pats sakė, nes aš irgi buvau tą dieną, nes kaip tik praktiką atlikinėjau, kad jam karšta, kad nori nusirengti, o paskui grįžęs namo vat skundžias mamai, kad va kad sušalo ir tada vat ta mama ateina pikta* (204–207 eil.), arba jiems tiesiog gali nepatikti jaunos pedagogės (*kitos šeimos renkasi, nu kaip pasakyt, pagyvenusias, tokio jau pensinio amžiaus, tai vat man tai atrodo keista ir vat darželį gal tas yra, kad nu vat jeigu ten penkiasdešimties auklėtoja tai viskas gerai, o jeigu jauna nu tai jau jau gal ir vat* (263–266 eil.).

Rūta nuogaštuoja, kad dalis tėvų gali būti asocialūs (*mama, sako, daug gėrė, todėl, žodžiu, neatvažiavau* (176 eil.), stokoti tėvystės įgūdžių, tiesiog negebėti mokyti vaikų taisyklių, drausmės, nors tai gali būti iš pirmo žvilgsnio nepastebima:

Tik aš paskui sužinojau, kad jie yra brolis ir sesė. Tai va, matyt, nu šeima, matyt... nors iš tikrųjų vat aš žinau tą šeimą tai nu, net nepasakytum, kad vat nėra taisyklių, aš nežinau kaip ten iš tikrųjų pas juos toj šeimoj, bet va tas kad nei ta mergaitė, nei tas brolis neturi visiškai tokių, nu jokio ten sudrausmini, jis šypsos tas berniukas, bet nu nieko, taip paskui nueini, vėl ten išdarinėja viską prie to stalo, tai nu... nėra, kaip pasakyt, nei drausmės, ir nu aš manau, kad tas pats ir

namuose. Nu nemanau, kad grįžus namo tas vaikas stebuklingai taip vat valgo, nu kaip pasakyt, drausmingai... (291–298 eil.)

Rūta taip pat kiek baiminasi dėl kolektyvo, į kurį ateis (*Kiek esu iš kitų girdėjęs, kad va tas į kolektyvą įsiliejimas kad kartais būna sunkus, nes nu labai priklauso nuo kolektyvo, kaip tu jausies tam daržely, ne tik vat nuo vaikų (266–268 eil.), nerimauja, ar pavyks sėkmingai dirbti (Aš turiu labai daug, kaip sakyt, daug meilės vaikam, daug noro, bet tuo pačiu turiu ir nerimo, kad galbūt nepavyks (226–227 eil.).*

Trečioji supertema – išskirtinė būsima auklėtoja. Pasakodama apie save, kaip auklę, kaip praktikantę, būsimą auklėtoją, Rūta dažnai pabrėžia tam tikrą savo išskirtinumą, nes, pasak Rūtos, ši profesija ne bet kam. Ji nėra tik pagal poreikį iškviečiama auklė, ji užsuka pas prižiūrimus vaikus ne tik tada, kai sutarta:

Kartais dar ir aukle dirbu tai nu noriu, kaip pasakyt... nes su ta šeima turiu, kaip pasakyt, ir artimesnį ryšį, nes ir vat dažnai aš nueinu tiesiog aplankyti tų vaikų, ne tik prižiūrėt, ir visuomet, jeigu pravažiuojant pamatau, tai vat sustoju, arba, pavyzdžiui, kažką atvežu tiem vaikam, ten nu visuomet jau, kaip pasakyt, ir palepinu ir vat šiaip vat vežuos, pavyzdžiui, juos kažkur tuos vaikus, tai, žodžiu, kad vat tėvam būtų rambės truputį (474–479 eil.).

Rūta moka rasti išeitį sudėtingose situacijose (*būna viskas gerai ir tada jie pradeda tapti liūdni, sako: „Mamos pasiūlgau“, tai va, tai randam būdų, kaip tai nugalėt (95–96 eil.), kai vaikams reikia pagalbos, jie renkasi Rūtą, o ne tikrąją savo auklėtoją (kai ruošiamės į lauką, yra, tarkim, ten auklėtoja ir jie iš kito, ta prasme, kur sėdi, iš kito galo, eina ir sako: auklėtoja, gal galit jūs man batus užrišti (136–138 eil.), nes ji vaikams leidžia daugiau (aš pastebiu, nu kad, matyt, gal, kai aš naujas aišku žmogus, bet ir daugiau taip su jais.. kaip pasakyt... ir žaidžiu daugiau, ir leidžiu vat ten kirpyklą žaidėm (132–134 eil.), nuoširdžiai užsiima su nenuorama vaiku, galbūt turinčiu raidos sutrikimą, jaučia, prie kurių vaikų galima prieiti, o prie kurių ne (nes ne visi yra, pavyzdžiui, tokie, kur prieina apsikabint, o vat kitiem labai to reikia (238–239 eil.). Rūta mano, kad visus vaikus reikia mylėti vienodai:*

Aš anksčiau, pavyzdžiui, galvodavau, kad vis tiek kai skirtingi vaikai, nu vieni gal labiau labiau, kaip pasakyt... nori prie jų prieit, o vat kiti, kad nu, kaip pasakyt... nu vis tiek yra tas mėgstamiausias vaikas ir panašiai, ir kad ir klasėj visi taip manydavo, kad yra vienas, tarkim, mėgstamiausias vaikas, tai dabar aš taip nebemanau, nes tam daržely nu, aš nežinau... visi vaikai man patinka ir atrodo, kad... bet tuo pačiu

atrodo, kad ta grupė man ant tiek patinka, kad kita grupė, tarkim, kurioje dirbčiau, ne taip patiktų (230–263 eil.).

Rūtai svarbu, kad vaikai (ir ne tik darželio erdvėje) į ją kreipiasi ypatingai – ne vardu, o „auklėtoja“, nors ji tokia nesijaučia (juk yra tik praktikantė):

Man tai, kaip sakyti, čia kaip komplimentas [turi galvoje tai, kad vaikai ją pavadina auklėtoja]. Man iš tikrųjų kartais ir tokį vat juoką sukelia, kad nu, nes aš kaip ir nesu auklėtoja, bet, matyt, vat jie jau, nu vis tiek jau vardu šiaip gali, nes dažnai, pavyzdžiui, daržely auklėtojos vardus žino, kartais kreipiasi ir vardais, žino ir vardus, bet į mane vardu, nežinau, nei karto turbūt nesikreipė, ir vat, pavyzdžiui, sutikau vieną mergaitę parduotuvėj, tai jau per visą parduotuvę sako: „Mama, žiūrėk, čia auklėtoja!“ [džiaugsmingai], tai man labai... [šypsosi] nu taip geras jausmas, man nežinau, labai patinka (99–105 eil.).

Rūta teigia, kad ji dirbs auklėtoja, nors atlyginimas ir mažas, nes nori įgyti praktikos:

Nu aš dabar šiuo metu tai labiau ne dėl algos, kadangi vis tiek ir stipendiją gaunu, nėra taip kad visiškai, kad man būtų būtinas tas darbas, bet tai labiau aš noriu dėl dėl, kaip pasakyti, dėl patirties, kad įgyti vat praktikos (490–492 eil.).

Ji stengiasi gerai mokytis, negauti mažesnio vertinimo nei 8.

Ketvirtoji supertema – dirbančių įstaigose pedagogų paveikslas.

Tiek pedagogai, tiek administracija teigia, kad per maži atlyginimai, o vaikų labai daug ir sunku visus sužiūrėti, o tėvai neįvertina pedagogų pastangų, rūpesčio, kad reikia pildyti daug popierių (planai, pažangos vertinimai). Viena vertus, Rūta pabrėžia, koks ypatingas, sunkus mokytojo darbas, tačiau, kita vertus, ji laikosi kritiško požiūrio į kai kuriuos, ypač vyresnio amžiaus, pedagogus, nors ir neišreikšdama jo tiesiogiai, jo neakcentuodama, matyt, turėdama galvoje tyrimo temą. Kritiškesnis Rūtos žvilgsnis į mokytojus labiau juntamas iš to, kaip ji pasakoja ir kokią prasmę suteikia pasakojimui. Itin ryškus pavyzdys – mėginimas supriešinti du dalykus: pasitikėjimu grindžiamo santykio su kiekvienu vaiku kūrimą, kurį ji laiko svarbiu pedagogo veiklos elementu ir kuriam ji skiria daug laiko ir pastangų (*svarbiausia pelnyt vaikų tą pasitikėjimą* (131–132 eil.)), ir vieno sutikto mokytojo žodžius, kad artimo ryšio su vaikais palaikymas nėra geras dalykas (*sako, jeigu kreipsi čia į visus dėmesį, tai tada bus irgi negerai* (92 eil.)). Požiūrių skirtumų yra ir daugiau. Dauguma pedagogų, ko gero, nežaidžia su vaikais arba nebendrauja tiek, kiek ji, gal dėl to, kad jie vyresnio amžiaus, taip pat ji susiduria ir su jų nedraugiškumu. Visomis prasmėmis daugumai kitų pedagogų priešingas yra vienas Rūtos sutiktas mokytojas, kuris geba sukurti pasitikėjimą, kuris santykį

su vaikais vertina labiau negu formalų pamokų struktūros laikymąsi – Rūta laikosi tokio paties požiūrio. Pasakodama apie šį mokytoją ir jo kuriamą santykį su mokiniais (kažkada ir su ja pačia, kai ji buvo jo mokinė), Rūta tarsi kuria mokytojos, kuria ji pati norėtų tapti, paveikslą.

Penktoji supertema – vaikai, kuriuose telpa ir meilė, pasitikėjimas, ir linksmumas, ir melas, ir negebėjimas saugoti paslapčių.

Rūta labai daug kalba apie vaikus, iš esmės tai labiausiai jos plėtojama supertema. Kalbėdama apie santykius su vaikais Rūta daug šypsosi, pasakoja gyviau, emocingiau, ne kartą užsimena apie abipusius meilės ir džiaugsmo jausmus. Darbas ir bendravimas su vaikais Rūtai kelia šiltus jausmus, šią patirtį ji iš esmės laiko tapsmo mokytoja pradžia.

Šią supertemą sudarančias temas išdėsčius chronologiškai, atsiskleidžia Rūtos santykio su vaikais kaita. Iš pradžių (būdama 16 metų) ji nedrąsi, bijanti prie vaikų net prisiliesti, vėliau įgyja žinių, ką ir kaip daryti, ir nevengia fizinio kontakto su jais (siekia pačiupinėti, paniurkyti, pačiūčiuoti, apkabinti: *norėdavau prieit, pačiupinėt* (14–15 eil.); *kol mažiukai tokie, <...> gali juos... ten paniurkyti* (500–503 eil.)). Vis dažniau ji pasijunta apsupta vaikų (ji teigia prižiūrėjusi ar tebeprižiūrinti trijų šeimų vaikus, juos lanko net po darbo valandų, be to, dažnai bendrauja su draugės maža dukrele). Bendraujant su vaikais stiprėja ryšys su jais, kuris tampa jos pedagoginio kelio, jos profesinio identiteto pradžia. Ilgainiui tą ypatingą Rūtos santykį su vaikais pastebi aplinkiniai: vaikų, kurių aukle jai teko būti, šeimos, asmenys, kurie rekomendavo ją kaip auklę, jos tėvai, kurie, anksčiau nepritarę Rūtos ketinimams siekti pedagoginio išsilavinimo, bet matydami dukros atsidavimą ir pastangas, pagaliau sutinka su jos profesiniu pasirinkimu, kursioke (*Nu, sako, tu visur tik vaikus matai* (145–146 eil.)), darželio direktorė, siūlanti jai darbą. Bet svarbiausias Rūtai jos prižiūrimų ir ugdomų vaikų pripažinimas, šie vaikai jai visada liks ypatingi, nes jie ją pavadino auklėtoja anksčiau negu bet kas kitas, su jais ji prasmingai leisdavo laiką, jūdavo pasitenkinimą ir džiaugsmą, jai vaikai atsiverdavo ir pasakodavo savo šeimų paslaptis. Rūta gilinasi į jų poreikius, norus, samprotauja, koks tėvų ir darželio vaidmuo juos ugdant, rūpinasi jų raida, problemišku elgesiu, žavisi jų netobula kalba, dėmesio siekiu. Vaikai daug duoda Rūtai, o Rūta – vaikams, ir tai labai motyvuoja ir stiprina Rūtos tapsmą mokytoja, nepaisant to, kad viena ar kita dėstytoja skiria neaiškių užduočių ar kad studijų turinys rodosi per daug nutolęs nuo to, kas mokytojui svarbiausia.

Šeštoji supertema – įvairių jausmų keliančios studijų patirtys.

Interpretacinės analizės metu ateina suvokimas, kad Rūtos kelyje į tapsmą mokytoja studijos nėra pats svarbiausias dalykas, jos vertinamos tarsi

galimybė turėti teisę dirbti tą darbą, kuris jai labiausiai tinka ir patinka. Jai smagu, kad ji mokosi nemokamai, kad gauna stipendiją, bet sykiu pabrėžia, kad studijuoja ne dėl jos, kaip galbūt kai kurie kiti, kad ne ji lėmė Rūtos pasirinkimą (*aišku, motyvuoja ir ta stipendija, bet, kaip pasakyt, tai nebuvo pagrindinis dalykas dėl kurio stojau* (346–347 eil.). Rūtai kažkiek neramu dėl savo pažymių, nors ji mokosi ne dėl jų:

Ir darbų ir vat iš tikrųjų visko būna ir kartais atrodo, kad ir tie pažymiai tuo pačiu lemia, bet tuo pačiu ir nieko nelemia, 322–323 eil.;

Stengiuosi nesusikoncentruoti vien dėl, vien ties tais pažymiais, nes nu iš tikrųjų dažniau svarbu yra ką tu išmoksti, ką prisimeni ir aa... taip, o ne nu, ne tie pažymiai (327–329 eil.).

Pažymiai jai svarbūs tik tiek, kad neprarastų galimybės mokytis nemokamai, tačiau vis dėlto ji nusimena, kai pažymiai nėra tokie, kokių ji tikėjosi, bet stengiasi dėl to nesivelti į ginčus su dėstytojais. Rūta užsimena apie neigiamus jausmus, kurių kelia įvairūs nesusipratimai dėl studijų dalykų pasirinkimo, dėstytojų, egzaminų, iš kurių „nežinai, ko tikėtis“, kurie „įspraudžia į rėmus“, kuriems ruošiantis reikia daug įsiminti, kuriems laikyti duodama per mažai laiko, o klausimai būna suformuluoti „tiesiai per aplinkui“ (382–401 eil.). Nusivylimą kelia neaiškos užduotys, kurioms atlikti reikia informacijos ieškoti „didelėse knygose“, rašyti planus, integruoti. Tada ji atidėliojanti užduočių atlikimą, bet vis tiek jas atliekanti priartėjus atsiskaitymo laikui. Rūta labai plačiai pasakoja apie jai patinkančias studijų užduotis, ypač tokias, kurios orientuotos į vaikų pažinimą, į veiklą su vaikais, kurioms atlikti reikia kūrybiškumo. Kaip tokių užduočių pavyzdžius ji mini skaitymą vaikams, renginio organizavimą, vaiko, atvykusio iš užsienio, priėmimą:

Nu va tokios užduotys, kur reikia pasidomėti, ar tie vaikai drąsūs, kaip ten sveikintis, kad jiems, tarkim, nepriimtina, kad iškart apsikabinsi ji, kad reikia duoti erdvės ir panašiai. Tai va tokie darbai ir, kaip sakyt, maloniau daryti ir ieškot tos informacijos internete (423–428 eil.).

Labai daug vietos Rūtos interviu užima pasakojimai apie jos patirtį praktikų metu. Akivaizdu, kad praktika jai reiškia labai daug: praktikos metu ji daug svarsto apie mokytojo profesiją ir savo tinkamumą būti pedagoge. Interviu pabaigoje paprašyta papasakoti dar ką nors svarbaus, kuo norėtų pasidalyti, Rūta pasidžiaugia, kad pradės dirbti darželyje, ir vėl daug kalba apie vaikus, darbą su jais, tarsi įtvirtindama pagrindinę viso interviu mintį apie darbo su vaikais džiaugsmą:

Tas toks, kaip pasakyt, darbas ir yra, nu vat, kad pakelia nuotaiką, ir nu aš, sakau, visada ir prisijuokiu ten nuėjus ir, žodžiu, ir tie vaikai ir papasakoja ir va, sakau, bet nepamiršta pasakyti, kad myli [juokiasi]. Tai vat (545–548 eil.).

Rūtos supertemos

Supertemos	Išskylančios temos
Mokytojavimo kaip savojo kelio pasirinkimas, įveikus abejones, išbandymus ir sulaukus ženklų	• Kelio pradžia – visada patiko vaikai • 7–8 klasėje svajėjo būti darželio auklėtoja • Kiti planai ir projekcijos • Auklės patirtis • Tėvų požiūrio į pedagogo profesiją kaita • Stojamasis egzaminas • Dvyliktos klasės mokinės mintys apie mokomuosius dalykus • Jausmas, kad esi „savo kelyje“ • Ženklas stojimo laikotarpiu
Baimės, susijusios su mokytojavimu	• Baimė dėl nemokamos vietos išsaugojimo ir stipendijos negavimo ar praradimo • Baimė dėl įsiliejimo į būsimą kolektyvą • Baimė dėl galimo sudėtingo santykio su tėvais, jų nesupratingumo, nenoro, kad auklėtoja būtų „jauna“ • Baimė dėl egzaminų (stojamųjų, studijų) • Baimė būti bloga studente • Baimė „nesužiūrėti“ vaikų • Baimė juos liesti
Išskirtinė būsima auklėtoja	• Nepaprastas pasirinkimas („prestižinė profesija“, „rimtos pareigos“, kurios „ne kiekvienam“, sunkus darbas, jo daug) • Pastangos būti gera pedagoge, studente, praktikanke (stengiasi sudominti, paguosti, ugdyti, „nugalėti liūdesį“, leisti vaikams daugiau nei jų auklėtoja) • Vaikai vadina auklėtoja (nors ji tokia dar nėra, jai tas kreipinys svarbus) net už ugdymo įstaigos ribų • Vaikų meilė, ryšio sukūrimas su VIS AIS vaikais, pasitikėjimo

Supertemos	Išskylančios temos
	pelnymas, gebėjimas juos pastebėti, pagirti, palepinti - Jos pedagoginio polinkio, gabumų pripažinimas (kursiokės, tėvai ir kt.) - Fizinis artumas
Dirbančių įstaigose pedagogų paveikslas	- Skundai dėl mažos algos - Abejingumas vaikams - Nuoskaudos tėvų atžvilgiu (neįsitraukia, nepadeda pamatų, nepripažįsta problemų, kaltina) - Tarpusavio santykiai - Mokytojas – pavyzdys
Vaikai, kuriuose telpa ir meilė, pasitikėjimas, ir linksmumas, ir melas, ir negebėjimas saugoti paslapčių	- Požiūrio į vaikus raida - Vaikų keliamos emocijos ir jausmai - Melavimas - Per didelis atvirumas, šeimų paslaptys - Savita vaikų kalba - Vaikų konkurencija - Saviti fizinio artumo poreikiai - Apleisti vaikai - Vaikų santykis su ja
Įvairių jausmų keliančios studijų patirtys	- Ne visi įstojusieji iš tiesų nori būti pedagogais - Prieštaringi jausmai dėl stipendijos (nenori prarasti, bet būtų gėda (?) studijuoti dėl jos) - Įdomūs (kūrybingumo reikalaujantys) ir neįdomūs (sausas teorija, planai, integravimo užduotys) studijų darbai - Skaitmeniniai šaltiniai (filmai ir kt.) patrauklesni už dideles knygas - Atidėliojimai ir lipimas per save - Nejaukumas, kai vaikai per daug atviri - Susidūrimas su sudėtingais vaikais - Vyresnio amžiaus studentų patirtys

Astos supertemos

Supertemos	Iškylančios temos
Vaikų įvairovė	„Suaugę“ ketvirtokai, miegantys per pamokas, prie kurių reikia rasti būdą prieiti Smalsūs mažieji, kuriems viskas įdomu ir kurie ryšio ieško patys Atsakingas darbas „sukrauti lagaminą“ kitiems etapams
Pasiruošimas tapti mokytoja – sudėtingas procesas	Būti mokytoja – būti ja visada Nuolat vytis Lavintis kompetencijas praktiškai „Sunkus krūvis“ ir spaudimas pradėti dirbti yra nesuderinami Įdomumas atperka darbus naktimis Siekti būti vis geresne mokytoja Nusivylimas dėl kitų požiūrio į profesiją Norime tapti naujosios kartos mokytojomis
Ateities kartų ugdytojai	Slegiantis popierizmas Ateinantys iš gatvės, smurtautojai Kalbos apie prestižo kėlimą Atsidavę ir įdedantys dalelę savęs Pavargę ir nemėgstantys vaikų Neskleidžiantys žinios apie savo profesiją „Geriausia“ sesei tekusi mokytoja Neįveikiamo dydžio programų desperatiškai realizuotojai Ieškantys būdų pragyventi
Kaip čia papuoliau?	Pirmas klaidingas pasirinkimas Tėvų abejonės Draugai atspėjo ateitį Mylimiausios mokytojos palaiminimas Turbūt čia papuoliau
Kodėl aš galėčiau būti mokytoja?	Robotukas vaikas Visada norėjau kam nors padėti Meilė gamtos mokslams Sesės mokytojos vaidmenyje Chaosą sutvarkymas „Jaučiu tą atsakomybę“ Visada turėčiau energijos sudominti Besimokanti kūrybiškumo

Erikos supertemos

Supertemos	Iškylančios temos
Pirmos patirtys su vaikais	Sunkios dienos ir mokymasis iš klaidų „Čia išvis neįdomu“ Verta pabūti vaiku ir iš jo pasimokyti
Kiti mokytojai	Legalus apsikabinimų netoleravimas Nematoma riba, kurios negali peržengti Motyvuojantis direktorės supratingumas Skirtingi dėstytojai ir jų metodai
Vaikai tapsmo kelyje	Vaikai, įkraunantys vidinę bateriją Ribų išbandytojai: mergaitė, verkianti krokodilo ašaromis Priimančios kitokį Priverčia išsižioti savo klausimais Visada laimingi, energingi ir tiesūs Mįslė – patys mažiausi, nes teorija prasilenkia su praktika „Išlipimas iš rėmų su manim“ Specialiųjų poreikių vaikai ir jų problemos Perima tavo emocijas
Esu ir būsiu	Jų 20, o tu – vienas! Stipendija motyvuoja Studijos nėra sunkios Tolesni planai Visada veikiu su vaikais Siekis išbandyti įvairias įstaigas Pašaukimo „atkapstymas iš vidaus“
Profesijos ypatumai	Profesija „viskas viename“ „Ateini ne atidirbti“ Liūdna situacija dėl žmonių iš gatvės Mokytojas – ekstravertas Pašaukimą turi arba jo neturi
Kiti šalia	Vieni mato tave mokytoja, kiti nemato Policininkė arba pasienietė

Giedrės supertemos

Supertemos	Išskylančios temos
Praktinė patirtis	„Sėdi ir net nežinai, ką ten daryti“ „Kai viskas pradėjo sektis ir pavyko, <...> buvo nuostabus jausmas“ „Turi sėdėti ir laukti tų tėvelių, kada atvažiuos“
Studijavimo iššūkiai	Teorija visą laiką liks teorija „Jeigu kažkur jau gavai mažesni balą, <...> – viskas, atrodo“ „Apmąstymai, ar tikrai aš neturiu su tais vaikais būt“ „Čia man, čia tikrai“ „Oi kiek ten emocijų buvo!“
Aš – teta	Sūnėno atsiradimas išmoko „visko“ 5–6 klasėse Noras patirti „tą“ įspūdį su kitais vaikais „Afigiena“ „Kartais nesupranti, kaip vaikai tau gali daug reikšti“
Aš – „gera“ mokytoja	Svajonių išsipildymas – visą gyvenimą būti su vaikais Nenoriu pamiršti vaikystės ir noriu ją perduoti Norėčiau būti: - gebanti sudominti, visapusiškai ugdyti; - padedanti vaikams įveikti emocinius sunkumus; - gebanti visus suburti; - emociškai stabili, stipri, jautri; - tokia, kad kad vaikai nenorėtų išeiti iš darželio; - „aš nenoriu, kad tu rytoj nedirbtum“.
Vaikai	Išmaniai liūdna šių dienų vaikų vaikystė Vaikų žaidimai – galimybė juos pažinti Ypatingi vaikai „Kas tu tokia esi. Iš kur čia atėjai?“
Tapdamas mokytoju „vienareikšmiškai tampa viskuo“	„Sunku net apsaityti, kiek ten visko daug iš tiesų“ „Tai reiškia savęs pačio atidavimas“ „Tu nesėdi kokiame tai ofise užsidaręs“ „Čia visko patiri“: streso, džiaugsmo, laimės, nuovargio – „visko, ko tiktais nori“ „Turi savo smegenis pajungti“ „Einant į tokį darbą tu jau turi mokėti bent jau tris kalbas“
Neįtrauki įtrauktis	Skaudi asmeninė patirtis Reikia tik integruoti – leisti būti ir veikti šalia Ypatingi vaikai – kliūtis kitiems Darželyje, pradinėse klasėse jie gali būti kartu su visais „Didesnį ryšį jaučiau su specialiųjų poreikių turinčiais vaikais“

Vidos supertemos

Supertemos	Išskylančios temos
Sudėtingesnis įstojimas	Tėvų palaiminimas ir parama Bandymas įgyti profesiją Neišsipildžiusi svajonė Matematika – įsimylėtas „baubas“ „Kvailio vietoj“ Gėda
Karti patirtis	Smurtaujantis mokytojas Neaišku, kas būsi (tik pradėk dirbti) „Galvojau, kaip aš susitvarkysiu“ „Pagyrų puodas“ (mentorė)
Pas vaikus	Įsivažiavau „Jaučiu tokį kaip ir laimėjimą savyje“ Daug ko galima išmokyti iš jų: džiaugsmo, paprastumo, atlaidumo pakantumo, vertybių „Vaikystės svajonė“ Norėčiau būti švyturys, šviesa Aš ne tiesiog stebiu, aš esu su vaikais
Studijos	„Klaiki vertinimo sistema“ – be grįžtamojo ryšio Dėstytojai – šviesuliai, „nesugadinti“ žmonės Nelaikiamas praktikos aprašas „Kempinytė“, sugerianti žinias „Visa gėrio puokštė“ Kiek pasiimsiu ir ką įdėsiu, tiek ir turėsiu „Negyvas“ prisijungimas prie kompiuterio Individualistė
Vaikystė	Žaidimas „mokykla“ „Eik, paverk“ Įkvepianti pradinių klasių mokytoja
Aš kaip mokytoja	„Visiškai jaučiu, kad esu čia savo kely“ Dar visko trūksta Mokausi bendrauti, kalbėti, įsiklausyti Turi pats atsinešti tą džiugę Svajonė tęsti studijas specialiosios pedagogikos srityje

Emilijos supertemos

Supertemos	Išskylančios temos
Kelias link pasirinkimo	Aktyvi pirmūnė su padėkomis ir diplomais Psichologiškai žlugdanti mokykla Sutrikimas dėl to, kuo nori būti užaugusi Pedagogika – kodėl gi ne?
Mano pasirinkimas	Matau prasmę būti su vaikais Esu 100 proc. užsidegusi, kai bet ko imuosi Viską pati nuo nulio patyriau Būti mokytoja reiškia „savęs išreiškimą“, pasidalijimą, pagalbą atrandant save, savo kelią
Vaikai parodo, ar čia tavo vieta	Vaikai – manipuliuojantys, viskuo besistebintys, besidomintys, priimantys. Vaikai sukelia jaudulį, bet ir nuramina.
Buvimas mokytoju	Viena iš sudėtingiausių sričių – bendravimas su tėvais Tai reikalauja daug darbo ir pastangų ne tik su kitais, bet ir pačiu savimi Mokytojas turi norėti tobulėti visą gyvenimą Tai pašaukimas, nes ne kiekvienas juo gali būti
Studijų patirtys	„Vaiduoklio“ praktika, privertusi susimąstyti „Varikliukas sukasi“ – noriu mokytis toliau Atgijau kaip asmenybė Popierizmo kalnai demotyvuoja Nuotolinis atvėrė daug kelių, bet yra ir minusų Nerimas dėl to, kad kartais spaudžia laikas

Dianos supertemos

Supertemos	Išylančios temos
Vaikai	Aš džiaugsma dovanoju jiems, o jie man Mažų vaikų „žiburėlis“ Jie mane vadina mokytoja, nors buvau svetimas žmogus Svarbi vaikų nuomonė Įtraukiu kiekvieną Susikaupia ašaros pagalvojus, kaip būtų sunku atsisveikinti Vieni prie kitų prisirišame Lipdukai, piešiniai kaip pripažinimo ir meilės simboliai Baimė vėl atsidurti lopšelyje Vaikų tėvai kaip problema
Jausmai	Džiaugsmas būnant su vaikais Iš musės padarau dramblį – kaip tai įveikti Stresas ir panika
Vaikystės patirtys, turėjusios įtakos pasirinkimui	Mokytojų pranašystės Vaikų ugdymo patirtys Su vaikais lengviau nei su bendraamžiais Gąsdinimai: tave ten suvalgys gyvą
Studijavimo patirtys: nuo džiaugsmo iki panikos	Nerimas dėl matematikos – ar gebėsiu būti gera mokytoja? Studijų tempas Džiaugsmas dėl kūrybinių ir su kalba, literatūra susijusių užduočių Sausa teorija „Viskam“ trukdantis nuotolinis studijavimas Per praktiką jaučiasi, ko nejaučiame per studijas
Noras būti mokytoja ir niekuo daugiau	Vienintelis pasirinkimas Stresas dėl didesnių stipendijų

Rasos supertemos

Supertemos	Išskylančios temos
Tapsmas mokytoju galvoje	„Virsmas savotiškas formom ir etapais“ Automatiškai geri rezultatai
Mokytojo darbo specifika	Susideda iš be galo daug dalykų Pedagogai – žmonės, kurie daug turi savyje Ateini ir matai vien tik didžiulę prasmę Glaudus santykis su vaikais Reikalauja visapusiško atsidavimo Atlygis svarbu, bet ne svarbiausia Mokytojo galia
Praktikų patirtys	„Pasimatuoji“ ir matai tą profesiją Nuostabios praktikos vietos, atsveriančios kitas Spaudimas ar siūlymas dirbti, kai nori būti tik praktikantas „Automatinis“ gebėjimas būti su vaikais
Darbinės patirtys	Darbo pokalbiai – ir smagūs, ir nelabai malonūs, kai pasijunti daiktu Komandinis darbas – pasiseks arba ne „Gera“ ir „nemaloni“ darbo vietos Atsakomybė vadovams Rėkianti „auklytė“ Jausmų „maišalynė“ galvoje
Kelias „per aplink“ iki pasirinkimo būti mokytoja	Darbas su žmonėmis – paskata domėtis pedagogo profesija Vaikystės reikšmės žmogaus gyvenimui atradimas „Pasitikrinimas“ ir jį lėmęs sprendimas Vaikystėje šalia buvusių suaugusiųjų reikšmė Požiūrio į profesiją kaita
Kas toliau?	Noras turėti „tvirtesnę stuburą“ Planai studijuoti toliau

Jurgos supertemos

Supertemos	Iškylančios temos
Buvimas mokytoju yra...	Labai didelė atsakomybė „Gyvenimo sutartis“ amžinai būti su vaikais ir augti Labai sunkus dalykas, kurio aš labai noriu Tapimas autoritetu
Artimos aplinkos įtaka	Pedagogų giminė Močiutės patirtis Močiutės įtaka kilus abejonėms Mamos įtaka pasirinkimui ir palaikymas Vaikystės žaidimai
Studijos	Iš pradžių labai didelė baimė ir abejonės Nepasitikėjimas savimi Videoterapija „Tūkstantį kartų“ geriau po praktikos Kursiškai Gyvenime naudingos žinios Mentorės įtaka „Faina“ dėstytoja Iššūkis būti autoritetu Kupinas iššūkių kelias, kuris atneša daug Bendravimo su vaikais niuansai Teorija kas kita negu praktika Pasikeičiau kaip žmogus Motyvacija ir pinigai Požiūris į įtrauktį
Mokytojui svarbūs gebėjimai	Lankstumas Kūrybiškumas Bendravimas ir bendradarbiavimas Buvimas autoritetu Ryšio su vaikais ir ryšio tarp jų kūrimas
Šiuolaikinis švietimo kontekstas	Nerimas dėl įtraukties Mes – nauja karta Vaikai, auklėjantys tėvus Tėvai, keliantys iššūkių

Kristinos supertemos

Supertemos	Iškylančios temos
Iki studijų	Visada sakiau, kad aš mokytoja tai tikrai nebūsiu Hobis gali tapti darbu Visada buvo svarbu padėti kitiems ir turėti stiprų ryšį Mokytojų pavadavimo patirtys
Studijavimas	Mes patys buvome pedagogais Eini per tuos etapus ir jauti, ar tai yra tau, ar ne Čia toks dalykas, kur gauni viską, ko tau reikia Ir gąsdina, ir daro laimingą Patyčios studijose Baimė netapti mokytoja, kuri traumuoja Kitų pripažinimas teikia jėgų įveikti sunkumus Kokia mokytoja aš norėčiau būti? Nemokėjimas susikalbėti su vaikais, bet gebėjimas juos sudominti Norinčiam būti mokytoju reikia ugnelės Atsiskleidžiu kaip žmogus

Gretos supertemos

Supertemos	Išylančios temos
Dar ne mokytoja	Samdomas darbas Nesėkmingas bandymas studijuoti kitą dalyką Liūdesys dėl buvimo ne savo vietoje Dvi savaitės netikėtų apmąstymų
Studijavimas	Lyg žinau, bet kartu ir nežinau Laukiu studijų pabaigos „Fainos“ grupiokės Teorinės žinios ir mokymo būti kūrybiškam stoka
Mintys ir jausmai	Dvejopi jausmai dėl požiūrio į profesiją ir skatinimo priemonių Savęs atradimas ir praradimas Mes esame kita mokytojų karta
Mokytojo profesija	Tai KITOKS darbas Mokytoja „kaip mama“ Prisidėjimas prie visų mūsų ateities
Praktinės ir darbinės patirtys	Pirmasis susidūrimas su „vidiniu“ ugdymo įstaigos pasauliu Meilės prisipažinimai Specialiųjų poreikių turinčių vaikų diskriminacija Jaunų pedagogų diskriminacija „Glostančios širdelę“ patirtys Nepasitikėjimas, kylantis iš bendravimo su tėvais Palaikanti vadovė

12 priedas

Visų metatemų struktūra su tyrimo dalyvių citatų pavyzdžiais

I Metatema	Tyrimo dalyvio pseudonimas											
	Potemės	Rūta	Asta	Erika	Giedrė	Vida	Emilija	Diana	Rasa	Jurga	Kristina	Greta
Tapsmo mokytoju pasaulis: „pasimatuoji ir matai tą profesiją“.	Tapsmo erdvė, vieta ir laikas – praktinė patirtis: „patys vaikai tikrai parodė... nu tikrai, kad man čia yra vieta“	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Tapsmas mokytoju kaip santykio fenomenas: ryšio su vaikais patyrimas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Įtraukties aspektas	x		x	x	x			x	x		x
	Teorinės studijos: „profesija tavo galvoje“	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

I metatema	Potemės	Citatos
Tapsmo mokytoju pasaulis: „pasimatuoji ir matai tą profesiją“.	Tapsmo erdvė, vieta ir laikas – praktinė patirtis: „patys vaikai tikrai parodė... nu tikrai, kad man čia yra vieta“	Rūta: <i>Tai iš tikrųjų vaikais domėjausi senai. Tiesiog man visuomet pamačius juos, man visuomet patikdavo, aš norėdavau prieit, pačiupinėt. Tai būdama gal šešiolikos man atsirado galimybė, kad galiu tapti aukle tiesiog, vat kadangi gyvenu nedideliame miestelyje, tai na dauguma vieni kitus pažįsta, ir atsikėlė nauja šeima gyventi ir man tiesiog pasiūlė, kad, per pažįstamus, kad galėčiau vat prižiūrėti, kadangi man labai patinka, kad galėčiau prižiūrėt jų dukrytę. Tuo metu jei buvo aštuoni mėnesiai, o šiuo metu jau yra keturi su puse jau metų. Tai... draugystė su ta šeima nesibaigė ir mes... iki pat šiol mane pasamdo, kad va pabūčiau su jų vaikais, nes dabar ta mergaitė turi ir brolį jau dvimetį. Tai prižiūriu ir jį ir tą mergaitę ir tai vat taip prasidėjo mano vat toks rimtesnis, kad aš tikrai galbūt norėčiau būt mokytoja, auklėtoja (13–23 eil.).</i> Asta: <i>Teorinės praktikos, ta teorinė dalis, dėstytojų mintys irgi iš tikrųjų daug duoda, sužinom daug dalykų, kurių nežinojom, iš jų praktinės patirties, ne tik iš vadovėlio skaitydami įvairias knygas, bet pati ta praktinė dalis tikriausiai man pačiai duoda daugiausiai, 20–23 eil.; Pirmos praktikos metu darželyje <...> supratau, kad turbūt tai ir yra mano vieta, kur norėčiau likti (251–260 eil.).</i> Erika: <i>Vis tiek universitete yra teorija, o kai tu ateini ir reikia pritaikyti praktiškai... aa dažniausiai teorija su praktika nu prasilenkia taip (66–67 eil.).</i> Giedrė: <i>Manau, tą patiriu tą tapimą mokytoju per praktinę veiklą labiau. Nes, kadangi teorija visą laiką liks teorija ir ten, susėdus kartu su kursioke ir dėstytoja, kur klausai vien tik teorinių dalykų ar tai kokių tai tezių ir panašiai, kartais atrodo, kad tai ne tiek daug duoda, kiek praktinės žinios, kurias mes įgyjame. Tai dažniausiai tas įgijimas vyksta, kad einame kartu į darželį, vedame veiklas, stebime, klausome, domimės, bendraujame su vaikais daugiau. Ypatingai dar tą tapimą mokytoju patiriu per praktiką, kuri yra privaloma. Tai yra Pirmame</i>

I metatema	Potemės	Citatos
		<i>kurse ją turėjome, ir tik turėsime šį pavasarį antrąją praktiką. Tai, per tas praktikas taip pat patiriu tą tapimą mokytoja vien dėl to, nes jau pati turi prieš visą grupę prarasti tam tikras veiklas vaikams, turėjau domėtis, kaip jiems sekasi, kaip jie jaučiasi. Ryte netgi kartais turi tuos pokalbius su tėveliais, tarkim, ten apie vaiką, galbūt kažkas nutiko ir visai šiandien galbūt bus liūdnesnis, galbūt jisai šiandien ryte neišsimiegojo, tai, žinokit, galbūt užmigs anksčiau ryte. Taip, manau, kad per tokius dalykus tą ir patiriu (16–29 eil.).</i> <i>Vida: Per praktiką tu labai daug ką pamatai, ir tada gali, aš nors bent taip šiai dienai svarstau, kad pamatai kažką va tokio, kažkokią tai situaciją ar esantį svarbų reikalą, tai tada ir dar gvildeni teoriškai tas žinias, į ką galiu atkreipti dėmesį (312–315 eil.).</i> <i>Emilija: Bet gal manyčiau, kad per praktiką supratau, kad su vaikais tikrai gali būti linksma ir yra labai įdomu, nepaisant to, kad ir kokia ta mano praktikos situacija buvo. Tačiau patys vaikai, tikrai parodė... nu tikrai, kad man čia yra vieta, 471–473 eil.; Per tuos du metus, aš manau, kad iš praktikų labai daug pasisėmsiu, 272 eil.; Aš manau, kad mane toliau, mano tą motoriką ir toliau kurs vien tos praktikos (478–479 eil.).</i> <i>Diana: Pareidavau namo ir atsiguliu ant sofos ir toks būna... tikrai jaučiu džiaugsmą, kad pasirinkau. Taip džiaugiuos, kad rytoj vėl eisiu į darbą. Nors mane kankina mintis, kad keltis 5 ryto, bet aš džiaugiuos, kad aš rytoj vėl einu į darbą ir vėl bendrausim, ir vėl džiaugsimės (210–212 eil.).</i> <i>Rasa: Tai vis tiek yra praktikos ir jos, nu tikrai, nu buvo jau dabar kiek? Dvi po mėnesį laiko, viena buvo dviejų savaitių. Tai jau tu per tą mėnesį laiko tikrai spėjai pajusti ritmą. Su su su su su... Nu vis visom to darbo, manau, vis tiek pusėm. Aišku, tai nėra tas pats, kas turbūt, kaip įsivaizduoju, bus ateityje, kada tu dirbi, nu žinot, jau nuo ryto iki vakaro tą darbą, bet jau tikrai</i>

I metatema	Potemės	Citatos
		<i>pasimatuoji ir matai tą profesiją. Re... nu realiai. Ta prasme, ne tik iš studijų pusės (40–44 eil.).</i> <i>Jurga: Ir tada, kai kai prasidėjo praktika, nu ta praktika, kur stebimoji jau buvo ten tam pačiam darželiui, kur jau ilgiau laiko buvau. <...> Nežinau, labai daug galvojau ir galbūt pasikeitė kažkas mano galvoje, kad turiu, aš galiu, aš jau įstojau, viskas, aš pasieksiu to, aš būsiu gera mokytoja. Ir galbūt tas paskatinimas, nes kai aš buvau praktikoj, labai įsiminė tos... mano... nežinau, kaip pavadinti auklėtoja mokytoja ten, kur buvo, tai jinai pasakė... Apsikabino mane ir sako: tu būsi nuostabi mokytoja. Nu tai vat labai įstrigo mano galvoj. Ir dabar jau galvoju, kad negali būti kitaip. Nebūsiu jau nei psichologė, niekas, jau viskas [juokiasi] (135–143 eil.).</i> <i>Kristina: Tai iš tikrųjų aš manau, kad didžiausią įtaką turi praktika mūsų, nes pirmame semestre mes turėjome stebimąją praktiką. Tai mes iš tikrųjų stebėjom tas pamokas, kurias mokytojas vedė vaikams, o antrame semestre mes... mes patys buvome Pedagogais, em... susidūrėm su su tais sunkumais, manau, su kuriais susiduria kiekvienas mokytojas. Ta prasme, kaip pasiruošti tai visai pamokai ir... ir su tuo tikru darbu su vaikais, nes turėjom praveisti pamokas vaikams keturiasdešimt penkių minučių trukmės. Ir ir ir ir... Ir galbūt toks tiesiog atsakymas šitoje vietoje. Tai manau, kad praktika tą didžiausią įtaką turi, nes tu realiai pamatai visą situaciją, visą tą pasiruošimo būdą tai pamokai, ir susiduri su tuo bendravimu su vaikais, kaip juos sudominti ir panašiai (8–18 eil.).</i> <i>Greta: Pradžioje išvis buvo taip, kad aš, kai pradėjau dirbti, na, aš net nenorėjau išeiti iš darbo (166–167 eil.).</i>
	Tapsmas mokytoju kaip santykio fenomenas: ryšio su vaikais patyrimas	<i>Rūta: Ir vat ta mergaitė paskui kadangi, nu tas mokytojas <...> su vaikais labai taip bendrauja <...> tai... Vat vienasysk ta mergaitė sako: „Žinokit, mokytoja, aš jum... pamelavau, nes iš tikrųjų tai, žodžiu, mama neužstatė žadintuvo ir todėl aš nu neatėjau“. Ir vat kad ta mergaitė pasako tiesą, kad sako – vakar mama, sako, daug gėrė, todėl, žodžiu, neatvažiavau, kad sakė, kad</i>

I metatema	Potemės	Citatos
		<i>mokytojui pasakysim, kad... žodžiu, kad pasako visą tiesą, išneša, kaip pasakyt, iš namų, tai vat... vat aš manau todėl tokį ryšį su vaiku sukurti nu yra svarbu, nu nes tada ir vaikas tavim pasitiki (171–179 eil.).</i> <i>Asta: Ir dar po praktikos užeidavau vis į tą grupę pasisveikinti su vaikais, nes jie man kai tapo labai artimi mes tikrai įvairius žaidimus žaidėm, atrodo, tai buvo tik stebimoji praktika, man nieko nereikėjo vesti, tačiau <...> jie stebėjosi visu [tuo, ką rodžiau apie šeimos hobi] procesu, viską rodžiau: nuotraukas žiūrėjom, video, klausėm įvairių pasakų, sekiau jiems, dainavom daineles. Iš tikrųjų buvo labai įdomu ir smagu. Ir po tos akimirkos supratau, kad turbūt tai ir yra mano vieta, kur norėčiau likti (253–260 eil.).</i> <i>Erika: Vat, kaip ir minėjau, kad vat kaiėjau dirbti į darželį vasarą. Tai pajutau. Būtent tos veiklos ir yra susiję su susijusios su vaikais <...> Tas ir pa padeda, pajusti ir suprasti, kad nu man čia patinka. Čia yra mano vieta. Ir, kad aš kažkaip nu aš pasikraunu tos tos energijos to... Tad tau, kaip sakau, vidinė baterija, kai jinai būna nusilpusi, man tie vaikai pakrauna tą bateriją ir aš kažkaip visiškai kitaip jaučiuosi vat. Ir tikrai vat yra keli kartai buvę, kad nuo nu aš. Atrodo, visiškai vat jau man, neturiu aš tų jėgų. Ir, atrodo, vaikas ateina, užkalbina, kažko paklausia. Ir tu žiūri į jį, tu šypsaisi, tu, atrodo, tas neturėjai kažkokios energijos, bet vat automatiškai ta šypsena tas kažkoks... šilumos banga užplūsta. Ir taip kažkaip nu tu pasikrauni, tau gera, tau malonu ir vat vien man, aš einu gatvėj, aš pamatau vaiką, ir man jau taip tik net gera, taip šilta pasidaro kažkaip, taip labai tokie, atrodo, net šiurpuliukai praeina. Nu taip tokie labai malonūs. Ir taip toks... tokia... toks nuo... nuoširdi šypsena veide atsiranda ir... kažkaip vat toliau eini ir atrodo, o kažkiek pasipildė ten viduj [džiaugsmingai]. Atrodo, gal iš šono skamba labai labai... nu, kaip taip gali būti, bet vat kai, kai turi tą pašaukimą, kai tu jauti, kad nu Tu esi čia, tai vat taip ir yra (391–406 eil.).</i>

I metatema	Potemės	Citatos
		Giedrė: Tikrai ne kiekvienas vaikas nepažįstamą žmogų ateis apsikabins ir čia sakys, kad aš nenoriu, kad tu rytoj nedirbtum, aš nenoriu, kad auklėtoja ateitų, aš noriu, kad turi rytoj ateitum, 97–99 eil.; Tu sėdi ir net nežinai, ką ten daryti. Ir toks kaip ir jaudulys prie tų vaikų, atrodo, jų tiek daug, jie į tave taip žiūri įdomiai: tu, kas tu tokia esi? Iš kur čia atėjai? <...> O dar pirmame kurse buvo ta praktika 3 savaitių, tai tas dar labiau pastūmėjo, visgi čia jau teko ne su vienas ar dvejais vaikais vienu metu būti, bet čia jau teko su visa grupe kur ten 18, tarkim, vaikų, paimekim. Tai pirmos dienos buvo tokios, kur tu sėdi ir net nežinai, ką ten daryti. Ir toks kaip ir jaudulys prie tų vaikų, atrodo, jų tiek daug, jie į tave taip žiūri įdomiai tuo, kas tu tokia esi. Iš kur čia atėjai? Ir prisistatymai, ir veiklas tas jiems praveisti. Tai kai viskas pradėjo sektis ir pavyko su tais vaikais sukurti ryšį. Tai tada iš viso buvo nuostabus jausmas [juokiasi]. Ir nu vat tas tapimas mokytoja dar labiau sustiprėjo. Nu auklėtoja, mokytoja, net nežinau. Tai va, tai va ir reiškia, kad tas ryšys su vaikais (118–127 eil.). Vida: Aš visada stengiuos su jais bendrauti akių lygyje, ne iš aukšto į žemą, gerai juos išklausti. Bendraudama, jeigu vat yra tų pykčių su vaikais, nu vat susipyksta jie kartu, nepalikt, kad tas vienas vaikas verktų įsižeidęs ar dar kažko, eiti spręsti tą konfliktą. Nes aš atsimenu pati, kaip būdavo, kad ir tam pačiam darželyje žaislą atima, aš jau pradedu verkti. Nu tai ir ką, auklėtoja: eik tu paverk, o tas vaikas pasiima tą žaislą. Tai aš vat stengiuos iš savo prisiminimų kažką tokio lipdyt ir, ir suprantu gal iš dalies, kaip tas vaikas jaučiasi dabar, kai jie susikivirčiojo ir bandyt spręst, klaust, kodėl tu taip padarei? Ko tau reikia? Ar kažkas va tokio panašaus, kur išsiaiškinom. Aišku, visada būna taip, kad ir nepavyksta susikalbėti, bet taip ir mokausi. Bendrauti, kalbėti, įsiklausti, ką jie nori pasakyti. Kad net ir piešinius kaip vat per darbelius darom, jeigu su kokiom spalvom, pieštukais, flomasteriais, dažais, atkreipiu dėmesį, kokias spalvas naudoja: ar šiltas, ar šaltas. Paklausiu, kokia šiandien tavo nuotaika, kaip tu jautiesi, gal kažkas atsitiko?

I metatema	Potemės	Citatos
		<i>Nors man gal asmeniškai ir aišku, kad tas vaikas medį piešė, bet visada klausiu, ką tu pieši, ką jis reiškia tau? Kad užmegztą tą kontaktą, kad daugiau suprast, kas jo viduj dedas. Nes, mano manymu, dažnai apleidžiam ypač vat darželiuose, labai greitai bėgam kažką daryt, nu aš, pavyzdžiui, savo įstaigoj, kur dabar esu, tą matau. Aišku, aš suprantu, kad reikia tą programą eit ir viską, bet dažnai pasigendu to klausimo „Kaip tu jautiesi? Ar tau viskas gerai?“ Kaip į darželį ateina ar supykę, ar suirzę, nu tai dažnai ir numoja ranka – ai, čia gal neišsimiegojo. Bet nepaklausia, kokia nuotaika tau buvo, kaip sekės keliaut į darželį, ir panašiai. Ir aš kažkaip vat ties tom emocijom labai linkus atsižvelgt į vaiką, nes tada suprast, stengiuos, kad suprast, kas kas pas jį vyrauja šiandien viduj (268–289 eil.).</i> <i>Emilija: Aš galbūt labiau jaudinuosi, kaip vaikai į mane reaguos, negu tiesiog galėčiau ai ramiai ir viskas. Tai sakau po pirmos dienos supratau, kad vaikai klausosi, nesvarbu ką pasakyčiau, ar ten suklysciau, žodį sakydama pasitaisyčiau, vaikams nėra tas svarbu, vaikams svarbu apskritai, apie ką aš šneku, ar ten sudominu juos, tai manau, kad patys vaikai ir sukelia jaudulį ir iš kitos pusės labai nuramina kažkaip ir užmotyvuoja (339–344 eil.).</i> <i>Diana: Prasideda tas toks džiaugsmas iš tikrųjų, kad va jau padariau kažkokį įspūdį, jeigu jau mane į paveiksliukus deda (265–266 eil.); Jau nebebūna, kad kreipiasi vardu, po visų užsiėmimų, veiklų jie iš tikrųjų jau prieina ir sako: „auklėtoja, ar galit man padėt tą?“ Tai vat čia ir leidžia pasijust, kad iš tikrųjų. O šiaip studijuojant gan sunkiai pasijaučia (35–37 eil.); Pradinėj praktiką atlikau žiemą ir buvo dar tik stebimoji praktika. <...> Bet ir per tas 3 savaites aš pradinėj klasėj tikrai užmezgiau gerą ryšį, nes atsisveikinant liejom ašaras ne tik aš, bet ir vaikai. Tai manau, kad buvo tikrai pavykus praktika (64–67 eil.); Ir jie varto akis – ir kur, ko čia dar ta nauja auklėtoja, kam mums dar viena? (263–264 eil.).</i>

I metatema	Potemės	Citatos
		Rasa: <i>Tai galvoju, kad man pirmiausia yra tai, kad tas darbas su vaikais tai yra pirmiausia, nežinau, kaip įvardinti, bet įsi... net ne įsijautimas, bet buvimas kartu su jais. Ne visai iš jų pozicijos, bet tarsi prisigretinant prie jų ir būnant kaip, nežinau, vyresniu draugu, turinčiu daugiau patirties. Bet tai ne...Nebėra tas santykis, kad aš tarsi suaugęs, o tu vaikas. Nežinau, dažnai, kaip ir darželiuose, nu kartais tenka pamatyti, kaip tarsi iš vaikų nori padaryti tokius suaugusius, o jie nėra suaugę. Tai atrodo, kad aš tiesiog puikiai suprantu arba bent jau stengiuosi suprasti juos, jų amžių, stebi jų gyvenimą, analizuoju juos, domiuosi ta jų vaikyste. Ir norisi draugiškai per patirtį parodyti ir išmokint juos tam tikrų dalykų (218–226 eil.).</i> Jurga: <i>Kol kol pati nebuvo... aa... Tas mane gąsdino iki tol, kol pati ne nedalyvavau toj praktikoj, kol pati nebuvo kokiam daržely tarkim, kaip dabar buvau darželiuose. Kol nebuvo pati grupėj ilgesnį laiką. Nes kai mum pristatinėjo, nu tai visą laiką nieko pozityvesnio negalėjau įžvelgti, nebuvo to, kad vaikai čia piešinukus kokius duoda ar kažką. Tai, žinokit, jau pati vakarais atsisėdus žiūrėdavau, kaip mokytojams ten video visokius, kaip duoda ten piešinukus ten, „mokytoja, jūs, pati gražiausia, pati fainiausia. Tai vat (47–53 eil.).</i> Kristina: <i>Iš tikrųjų visada labai patinka padėti žmonėms, išjausti <...> kitų žmonių emocijas, prieiti prie jų, turėti tą kažkokį stiprų ryšį ir būtent kai dirbi tokį darbą su su vaikais, tai tu su... realiai nu su visomis šitomis emocijomis ir ir susiduri (111–116 eil.).</i> Greta: <i>Jie manęs nepažįsta, aš jų nepažįstu, bet kažkaip labai gražiai susibendravom. Man jau pirmom dienom vienas berniukas sakė: myliu, nenoriu, kad tu išeitum (juokiasi). Tai taip nu labai neįprasta buvo (48–50 eil.).</i>
	Įtraukties aspektas	Rūta: <i>Sakau: parodyk, kur yra raudona. Nu jisai pažįsta. Sakau: atskirk plonus nuo storų ten pieštukus. Jisai nu atskiria, jisai supranta, bet va, matyt, kadangi sunkiau jam su ta kalba ir, kaip pasakyti, nėra tų mm... specialistų darbo, ir matyt</i>

I metatema	Potemės	Citatos
		<i>mama pati tuo neužiima, tai va taip tas ir liko, tokia vat sakyčiau spraga (308–312 eil.).</i> <i>Erika: Ir tai gal pati pati esmė, tai yra nu nukreipti vaiką tinkama linkme ir atrasti jo ir atrasti jo kažkokius vidinius gebėjimus, kurie nėra, kurie nėra iš pradžių pamatomi, 49–51 eil.; Ir norisi, kad ir tas vaikutis su tais sveikais vaikučiais irgi rastų bendrą kalbą bendrą ryšį. Tai vat, kad tas pedagogas ir padėtų Jiems tiesiog komunikuoti ir galiausiai ne atstumtų, o kaip tik priimtų ir susigyventų susibendrautų, 56–58 eil.; Bėda tame, kad specialiųjų pedagogų yra trūkumas, nes nėra finansų, taip sakyti, Ir dažniausiai tas mokytojas turi ir grupėje, ir su spec. poreikių vaiku dirbti, ir su kitais vaikais dirbti. Ir tarsi jis turi būti persiplėšęs. Tai gerai, kai yra tas lengvas laipsnis. To vaikučio, kuris turi kažkokių spec. Poreikių, o jeigu yra sunkesnis? Tiesiog nu tu fiziškai negali spėti ir ten, ir ten, ir ir kad būtų geras ugdymas, kokybiškas ir kad, nes vis tiek ir tas užduotis turi atrinkti. O gal dar jam kažkokie būna kažkokios kažkokie būna ir. Kad atakos ten kaip tokie mm. [L: priepuoliai...] Taip, taip, taip, jie tokie vat ir tu negali vat nuspėti (156–163 eil.).</i> <i>Giedrė: Kad nebūtų taip, kad auklėtojai paėmus jo ranką ir už jį piešia, nesvarbu, tegul pieš ant stalo, kur ta ranka benueitų tegul jisai pats, kaip nupieš, taip nupieš. Tegul išmetą tą guašą, išpila tą vandenį, nu tai išvalysiu, tu nieko nepakeisi. Svarbu, kad tas vaikas pats darytų, pats veiktų ir būtų integruotas į kitų vaikų tas veiklas, nes dažniausiai taip būna: „Tai ne, jisai turi specialiųjų poreikių, tai aš jį atitrauksiu čia, gal kažkam nepatiks, jisai čia, gali kitų darbus sugadinti“ ar panašiai. Gerai, staliuką biškį patrauk, bet tikrai ne toli nuo vaikų, ne pasodink jį, kad jisai net nematytų vaikų su nugara atsukta (301–309 eil.).</i> <i>Vida: Tarkim, vat yra ir tų sudėtingesnių vaikų, labai uždarytų ir vidų jaučiu tokį kaip ir laimėjimą savyje, nes mergaitė tokia visiškai yra uždara, ji mažai šneka. Nu aišku jin dar ir plus neaiškiai šneka, bet aš jau kaip ir jos kalbą bandau pagaut,</i>

I metatema	Potemės	Citatos
		<i>suprast. Tai jau ir rankytę man duoda, ir jau žaist nori, ir kartu vedžiojas. Tai vat viduj jaučiu tą tokį laimėjimą, kad toks pasitikėjimas manim yra jai, kad ji gali prie manęs prieit (68–73 eil.).</i> <i>Rasa: Bet noriu pasakyt, kad nu taip nuo to, kada tu ateini ir ir matai, nežinau, vien tik didžiulę prasmę ir kai šiek tiek susiduri su tokiom realiom situacijom, tai matai ir daug problemų [dėl įtraukties], ta prasme, bet jos nėra, žinot, darbe su vaikais. Tai ne iš to kyla, tai iš turbūt kitų pusių (111–114 eil.).</i> <i>Jurga: Mes turėjom <...> paskaitą ir ten yra visiškai apie neįgalius vaikus, kažkokiom ligom paliestus vaikus ir, iš tikrųjų, kai pasakoja, kas ten vyksta, kai tenais būna nu tas integravimas nu dabar tų vaikų į tas paprastas mokyklas ir <...> ėjom tiesiog stebėti darželius, trumpai ten pasibūdavom, ir mums visą laiką tenai jis pasakodavo, tik ne... nu ta prasme, tik apie neįgalius vaikus. <...> kaip ten susitvarkyti, kaip ir viską taip, kaip yra sunku, kaip susitvarkyti su dvidešimt esančių klasėje ir ten vienas, kur bėgioja klasė, ir visiškai negali sukonzcentruoti dėmesio ar kažko. Nu tai va tas labiausiai ir išgąsdino. Turbūt taip (39–51 eil.).</i> <i>Greta: Ir susidūriau ne tik su malonia patirtimi. Buvo, nu teko pastebėti, ir kai ne auklėtojos, bet auklėtės elgiasi labai negražiai su vaikučiais. Ir diskriminacija yra su spec. poreikių vaikais, tarkim, jeigu, pavyzdžiui, buvau irgi praktikoje ir buvo autizmo spektro sutrikimą berniukas turintis. Tai jis buvo realiai atstumtas grupėj, nes... kaip čia pasakyti, gavosi, kad buvo grupinė veikla, jie užsiėmė menine veikla, ir tiesiog tam vaikučiui nebuvo skirta dėmesio dėl to, nes su juo nesusišneka auklėtoja. Tai tai buvo labai liūdna, bet aš stengiausi visą savo tą praktikos laikotarpį daugiausia dėmesio skirti jam ir manau, kad tai yra aplamai labai aktualu, nes lyg ir nuo dvidešimt ketvirtų metų jau pilnai integruoja visus tuos specialius spec. poreikių vaikus. Tai manau, kad čia labai tokie... dar neišpildyta situacija iš tikrųjų, nes ir tų mokytojų trūksta, o labai džiugu, kad jaunimas bent jau dabar labai stengiasi žiūrėti ir rūpintis tais vaikais, kurie,</i>

I metatema	Potemės	Citatos
		kaip sakoma, yra ypatingi mūsų pasauly. Ko labai trūksta, tai vat trūksta to jaunimo, aišku. Dabar jo jau atsiranda ir požiūris keičiasi (80–92 eil.).
	Teorinės studijos: „profesija tavo galvoje“	Rūta: <i>Kitą sykį pagalvoji, kiek jau ir kelio nueita... kad nu dėl vieno čia darbo, kuris, pavyzdžiui, nesiseka ar ten dėl vienos dėstytojos su kuria... kaip pasakyt... blogesnius, tarkim, pažymius rašo, tai nu, kaip pasakyt, neišeisi iš tų studijų</i> (342–345 eil.). Asta: <i>Mūsų programa yra labai plati, į ją viskas labai susideda ir aaa... atrodo, laisvo laiko labai lieka mums labai mažai, nes ir savaitgaliais, pavyzdžiui, dabar yra praktika. Savaitgalį dabar mąstau, kad reikia praktiką rašyti, tuoj kursinis laukia, po kursinio vėl paskaitos nuo ryto iki vakaro <...> tai, atrodo, kaip viską suspėti, tai vat tas sunkiausia tikriausiai ir tos tokio norisi jau atsipūtimo, atostogų, kad šiek tiek jau... [įkvepia] pailsėti nuo viso to įtempto režimo, nes aahm net laisvu laiku galvoji: oi, dar nepadarytas tas dalykas, reikia tą padaryti dar! Eeemm visada viskas kažkas aa... laukia kažkoks darbas ten. Tokio atsipūtimo, sakykim taip, visam studijų procese, kol dabar, tarkim, nėra atostogų, tai aš žinau, kad per atostogas Velykų aš sėdėsiu prie darbų, nes tiesiog toks yra dalykas, kad jei nori tapti mokytoju, reikia labai daug dirbti [su šypsena] ir labai daug yra... aaa... darbų, kuriuos reikia atlikti [susitaikančiu su situacija, priimančiu tonu, su šypsena] (123–135 eil.).</i> Erika: <i>Nes vis tiek universitete yra teorija, o kai tu ateini ir reikia pritaikyti praktiškai aa dažniausiai teorija su praktika nu prasilenkia taip (66–67 eil.); Tai vat kaip klausėt va, ta mokytojos patirtis tai... pirmos dienos iš tikrųjų buvo sunkios... Sunkios tame prasme, kad... Tu tu turi per mažai žinių, kaip elgtis su vaiku. A... Nu taip, kaip ir minėjau, kad teorija yra viena, bet kai tu ateini praktiškai, tarsi yra visiškai kita ir tarsi visiškai ne taip, kaip... kaip teorijoje. Tai... aa... aš dariau ir bandžiau ugdyti vaiką taip, kaip nu aš tuo metu suvokių, tuo metu suprantu ir</i>

I metatema	Potemės	Citatos
		taikyti matytus ar iš teorijos vat kažkokius metodus... Aišku, konsultavausi ir su kitomis pedagogėmis, kurios vat dirbo. Dar iškilus klausimams... Nueidavau pas direktorę tiesiog paklausdavau, nu pasakydavau, kad padariau taip ir taip, ar aš teisingai, sakau, pasielgiau, kaip aš turėjau kitaip reaguoti į susiklosčiusią situaciją? Ir, kas labai patiko, kad jinai supratinga, sako, nu neturi, ne nu, reikėjo taip nepasielgti. Ji pataria, kaip galima kitaip. Ir jinai supranta, kad nu aš esu studentė, kad aš dar tik mokausi (172–183 eil.); Pedagogas tai yra aktyvus žmogus, bendraujantis nuolat su žmonėmis, o čia yra kompiuterio ekranas <...> kai pabaiginėjau 12 klasę, atsirado tas virusas korona ir viskas buvo nuotoliu. Tai pirmam kurse taip pat tęsėsi ir viskas, pagrinde, vyko nuotoliu. Viskas vyko su kompiuterio ekranu. Labai buvo įdomu studijuoti ir nesuprasti, ar tau patinka. Nes kažkaip tu viską ne taip įsivaizdavai. Vis tiek pedagogas tai yra aktyvus žmogus, bendraujantis nuolat su žmonėmis, o čia yra kompiuterio ekranas. Ir kažkaip, kai aplinkiniai paklausia, na, kaip čia čia tavo kelias tau patinka? Aš sakau, nežinau, nes kažkaip dar nesijaučiu tvirtai ir kad tai yra mano vieta (14–21 eil.). Giedrė: Manau, tą patiriu tą tapimą mokytoju per praktinę veiklą labiau. Nes, kadangi teorija visą laiką liks teorija ir ten, susėdus kartu su kursioke ir dėstytoja, kur klausai vien tik teorinių dalykų ar tai kokių tai tezių ir panašiai, kartais atrodo, kad tai ne tiek daug duoda, kiek praktinės žinios, kurias mes įgyjame (16–19 eil.). Vida: Dėstytojais labai skūstis negaliu, bet iš tikrųjų kartais atsiranda tos teisybės ieškojimas, toks beviltiškumas, kad kartais jeigu kalbant apie vertinimo sistemą, tai man ji vietoj yra labai klaidi, nes iš mūsų labai daug reikalauja grįžtamojo ryšio refleksijos, o mes atgalios negauname iš daugelio dėstytojų. Ir tas yra man labai liūdna. Lyg ir mus tuo tą ruošia, tą labai akcentuoti, tą daryti, o o o, reiški, dėstytojas su dideliais lūkesčiais, iš mūsų labai daug labai daug ko tikisi, bet pats pavyzdžio atgal neteikia,

I metatema	Potemės	Citatos
		<i>ko jisai irgi nori iš mūsų (123–129 eil.); Kad ir tas pats prisijungimas prie kompiuterio vis tiek jis jau aišku negyvas, kad ne... ne akis į akį, nematai tų tikrų emocijų, bet... bet man savotiškai trūksta, nes visada norisi dalintis kažkokia tai informacija, norisi išgirsti (341–344 eil.).</i> <i>Emilija: Tik tie popierizmo kalnai nemotyvuoja o demotyvuoja gal, sakyčiau. <...> Nes dabar atrodo, kad pildom ataskaitas tas, popierius ir analizes tam, kad pildytumėm, bet ką mes iš to pasiimam, tai labai mažai, abejoju. <...> Taip, aš suprantu, kad mes taip mokomės ir visa kita. Bet tiesiog kokia to nauda realiai pažiūrėjus į tai, aš nelabai to matau, tikrai nelabai. Aišku, aš nežinau, kokios bus sekančios praktikos, po asistavimo, kokia bus toliau, bet tiesiog šiam momentui tiesiog labiau tokie popierizmai, kad reikia užpildyti tai, bet ar kiek tai neša naudos, vat klausimas. Ir kiek aš, pavyzdžiui, šiaip klausinėjau, ten ir iš kursiokių, kas turi ten pažįstamų, kas yra kituose kursuose ir kad ir mokyklon nuėjus, kad pasakau, kad iš universiteto, tai kaip sako, kad jau realiai kokius 10–15 metų tie patys popierizmai, nepasikeitė nei kiek. Tai kartais, kai pagalvoji, tai liūdna, nes vis tiek sugaišti laiko pildant, o realiai tu pats nelabai ką ir pasisemi naudos kažkokios, tai taip kažkaip (483–497 eil.); Minusas tame, kad to gyvo bendravimo nėra, ko galbūt galėtų būti, bet šiaip esame susirinkę ten keletą kartų, bet vis tiek, atrodo, norėtųsi, kad auditorijoje tos... na vis tiek kitokia atmosfera būtų, bet iš kitos pusės, gal ir būtų sunkiau pasisavinti informaciją, nes kai tu esi namie, patogioje vietoje, ten įsikuri, ar kokios arbatos pasidarai ar kažką, kažkaip tu kitaip visai atsipalaiduoji negu auditorijoje, ten iš vis jeigu šalta būtų ar nepatogu sėdėti, vis tiek nuovargis manau būtų didesnis, dėl to triukšmo ir visa kita. Tai iš tos pusės. Aš gal sakyčiau, jeigu būtų įmanoma rinktis, aš gal norėčiau gal netgi gyvai, nes dabar realiai, aš tik paėjau gyvai dvi savaites, tai pirmąsias dvi savaites rugsėjo mėnesį ir po to buvo nuotolinis, tai kadangi dabar vis tiek yra glaudesni ryšiai vat su kitom kursiokėm, tai dabar aš jau norėčiau gyvai</i>

I metatema	Potemės	Citatos
		<i>susitikinėti. Ar ten grupinius darbus daryti, kavinėse ten tikrai būtų žymiai smagiau, nes jau kartais pasiilgstu to tokio bendravimo, nes vis tiek per nuotolinį kartais būna taip, kad prieš praktiką, kad tiesiog kai gyvenu viena, tai kažkaip buvo, kad po tos laisvos savaitės nuo paskaitų, jau aš laukiu paskaitų, nes atrodo – va aš jau noriu bendrauti, aš jau noriu šnekėti, nes, atrodo, pabosta tas toksai... monotonija <...> Tai dėl to manau, gyvas bendravimas vis tiek, jo reikia ir tikrai atrodo pasiilgstu to kartais (416–431 eil.).</i> <i>Diana: Nežinau šiaip, kaip atsakyt. Ko tikiuosi iš studijų, tai manau, kad kiekvienos mūsų grupiokių atsakymas būtų tikimės būt stipriai parengtos, nes kai išeinam į praktiką, labai jaučiasi, ko mes nepajaučiam per studijas. Kaip skiriasi teorija nuo praktikos ir visa tai ir vat dabar yra. Praeitam semestre man atrodo buvo kelios mintys, kad matematikos mokantis, kai man jau buvo sunku mokytis ir aš galvojau, ar aš tikrai pasiruošiu, kad išėjus į pradinę mokyklą galėčiau gerai paruošt ir savo tuos pradinukus. Tai ko tikiuos pabaigus studijų, kad būsiu tikrai stipri pedagogė, o ir turėsiu tą pasitikėjimą savimi, o ne taip kaip dabar, kad kyla abejonės, ar aš galėčiau gerai atlikt savo darbą, 91–98 eil.; Gal būtų kaip ir sunku atsakyt į tą klausimą „išgyvenu“, kad tapimą mokytoju, nes kol būnu pačiose studijose, mes mokomės nuotoliniu, ir tai tikrai nėra paslaptis, vat tas išgyvenimas, iš tikrųjų jis jaučiasi sunkiai, nes ką matau, viskas vyksta ekrane kompiuterio ir tokio kaip ryšio nėra. Bet šiuo momentu atlieku praktiką ir vat kai pradėdu atlikinėt tą praktiką, iš tikrųjų ir pasijaučia, kad sieju savo gyvenimą su pedagogika (27–31 eil.).</i> <i>Rasa: Aišku, pirmiausia taip patiri, nežinau, tą tapimą mokytoju gal savo galvoje, kuomet girdėdama paskaitas, įvairią informaciją, tą tapimą matuojiesi kažkur savo galvoje, mintyse, mąstai, kaip tu tai pritaikysi, kaip viskas vyks? Ir, žinoma, tai pritaikai kada turi praktikas, kada galbūt... nu vasarom teko dirbti mokytoju. Bet dar sakyčiau ir tai, kad tas tapimas mokytoju irgi</i>

I metatema	Potemės	Citatos
		<i>turbūt turi kažkokius etapus, nes kai tik pradėjai studijuoti, jau buvo apsisprendimas, tuomet buvo pradžia studijų vienas dalykus matei vienaip. Dabar eina laiko, tu įgyji dar daugiau žinių, dar daugiau praktikos, tai tu tą tapimą matai dar kitaip. Tu jį jau jauti dar kitaip. Manau, čia toks irgi nežinau, kaip ir kažkoks virsmas savotiškas formom ir etapais (20–28 eil.).</i> <i>Jurga: Jo, ir tas tapimas mokytoju tai tos paskaitos. Iš pradžių mes neturėjom praktikos. Iki tol, kol neturėjom praktikos, mane tai labai išgąsdino. Nes tie visi vaikai su negaliom, pasakojimai ir panašiai. Apskritai labai tokie negatyvūs dalykai pradžioj buvo. Ir pati netgi susimąsčiau, kaip čia kas, ar tikrai, ar tikrai čia toliau studijuoti? Bet paskui mum po dviejų mėnesių buvo praktika. Praktika, kadangi aš mokausi ir ikimokyklinį ir pradinis viename, vaikystės pedagogika, tai pradėjom praktiką daržely. Nu tai laiminga, jau tikrai tūkstantį kartų geriau, ir pozityvesnis pačios mintys. Ir ir pavyko įsitraukti į tą mokslą labiau (13–20 eil.).</i> <i>Kristina: Kažkuo jai nepatikau, nors iš tikrųjų net nežinau, kuo, bet... e... jinai taip kažkaip viešai mane žemino... Jinai man sakydavo, kad kad aš esu labai neišsilavinus dėl tam tikrų dalykų, kurių aš iš tikrųjų net nežinau, nes man tas nebuvo akcentuota... prie prie visų kitų kursiojų jinai visada pabrėžia, kad aš nieko nežinau, nors iš tikrųjų aš lankau tas paskaitas ir aš tikrai galiu atsakyti į jos užduodamus klausimus. <...> Nors iš tikrųjų jos paskaitose man ir yra tas dalykas, dėl ko man nesigauna, tai nes dėl... nes aš jaučiu tą pastovų spaudimą, kad, atrodo, jeigu kažką blogai padarysiu, tai tai tiesiog visas šitas dalykas niekada neliks nepastebėtas na ir ir tiek, tai tokia labai... nemaloni patirtis, kuri sukėlė labai didelį nepasitikėjimą savim, bet. Nes jau iš tikrųjų buvo pradėjus galvot, kad <...> gal čia tiesiog man ne vieta (152–165 eil.).</i> <i>Greta: O pats tas jau studijavimo laikotarpis tai visoks tikrai, ta prasme, yra, atrodo, kad... nes aš vis tiek pirmus metus tai gavosi, kad... studijavau ir nedirbau to darbo ir aš labai leidau sau</i>

I metatema	Potemės	Citatos
		<i>susipažint su mokslais, pasižiūrėt, kaip man sekasi ir panašiai. Tai labai patiko, viskas buvo labai faina, džiaugiausi ir paskaitom, ir teorinėm žiniom, nes, atrodo, nu ir tą žinojau, ir tą žinojau, bet dar ir kiek pasipildė tos informacijos daug. Tai labai smagu buvo kad, atrodo, nesidomėjau tuo dalyku kažkaip labai jau ten specifiškai, bet atėjus mokytis jau žinojau labai daug tų teorinių dalykų, kur nu net nesupratau, iš kur pati žinau, gal tiesiog buvo kažkokia mintis ir taip va ją užtvirtino tos teorinės žinios. Tai labai smagu, kad, pavyzdžiui, [aukštosios mokyklos pavadinimas] aš gaunu labai daug tos praktinės patirties, ten labai yra daug praktikų. Jau antram semestre mes turėjom tą stebėjimo praktiką, prieš kurią buvo labai didelis jaudulys, nes niekada nedirbau daržely (33–44 eil.).</i>

II metatema	Tyrimo dalyvio pseudonimas											
	Potemės	Rūta	Asta	Erika	Giedrė	Vida	Emilija	Diana	Rasa	Jurga	Kristina	Greta
Reikšmingi kiti: „iš vienos pusės... ir kažkiek gąsdina tai, o iš kitos tai suteikia ir tokią laimę“: <i>reikšmingi kiti</i> tapimo procese	Vaikai kaip <i>reikšmingi kiti</i> : „pirmoje vietoje vaikas, o tada tarsi tu. Nes jis yra svarbus, svarbi asmenybė, kurią tu ug dai...“	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Tėvai kaip <i>reikšmingi kiti</i> : „sunkiau negu su vaikais“	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
	Mokytojai kaip <i>reikšmingi kiti</i> : „kai kuriuos žmones reikia girdėti, o kai kuriuos – išjungti garsą ir matyti tik vaizdą“	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

II metatema	Potemės	Citatos
Reikšmingi kiti: „iš vienos pusės... ir kažkiek gąsdina tai, o iš kitos tai suteikia ir tokią laimę“: <i>reikšmingi kiti</i> tapsmo procese	Vaikai kaip <i>reikšmingi kiti</i>: „pirmoje vietoje vaikas, o tada tarsi tu. Nes jis yra svarbus, svarbi asmenybė, kurią tu ug dai...“	Rūta: <i>Tai vat ir čia viena mergaitė skundžias, kad čia vat senelis, žodžiu, girtas atėjo, kad sako ir tėtis labai pyko, tai aš sakau – gerai gerai... nu kad nepasakotų, nors nu jai tai atrodo nieko tokio, nes nu vaikai, kaip pasakyt, pasakoja tai, ką... ką nori, tai ką... nu aišku, gal kartais ir pasako tėvai, kad nepasakotų, bet vat ir darželyje buvo viena mergaitė, sako, žinokit, sako, mano jau broliui yra nuspręstas vardas, nu bet auklėtojos neklausia koks, sako, bet aš jums negaliu sakyti, nes mama neleido. O paskui girdžiu, sako, žinok mano brolio vardas bus [pasako vardą; juokiasi]. Nu tai va, mama, matyt, neleido sakyti, bet bet... nu vat, kaip sakau, užtai vat kai vaikams pasako, tai ne visi nu gali išsaugoti tą paslaptį ir už tai va, tą reikia žinoti (510–518 eil.).</i> Asta: <i>Taip taip, taip vaikstom, tai labai skirtingas ir amžius tų vaikų – nuo pačių mažiausių iki ketvirtokų. Dabar turėjau ketvirtokus pradinėje, tai jie jau yra suaugę, turintys savo nuomonę, savo mintis ir labai skirtingai viskas vyksta. O patys mažiausi jie nori tavo nuomonės, jie nori sužinoti, kaip tu manai apie kai kuriuos dalykus, tai kai gali palyginti iš skirtingų pusių skirtingo amžiaus vaikus tai labai smagu, kad galiu ir prisiliesi tiek ir prie labai jauno amžiaus, tiek ir prie šiek tiek ūgtelėjusių vaikų (34–40 eil.); Dar nesu iki galo apsisprendusi, ir ten, ir ten patiko gal. Bet su mažaisiais gal jaučiuosi... emh... emh... smagiau, nežinau taip, nes tas ugdymosi procesas jiems viskas labai įdomu, jie daug dar visko nežino, o jau su vyresniais reikia pagalvoti, ką čia naujo sugalvoti, nes jie jau patys labai daug domisi, jau daug sužino dalykų iš aplinkos, ir reikia dar tikrai pagalvoti, kuom gali naujo sudominti. O mažieji dar visko labai trokšta pamatyti, sužinoti, jiems tas visas procesas... kai tu dar mokykloje jau toksai yra mokytojų pabrėžiamas mokymasis, kad tu turi mokytis, nes bus sunkiau toliau, tu turi išmolti dalykų, nes tau paskui bus ateityje daug lengviau, kitose klasėse, o darželyje mes mokomės iš patirties, iš žaidimų, nes žaidimas</i>

II metatema	Potemės	Citatos
		yra pats smagiausias jiems dalykas, iš įvairių eksperimentų, kai vaikai... pamatai vaikų nuostabą, džiaugsmą, ir tas labai... yra smagu [šypsosi] (42–52 eil.). Erika: Atrodo tokia įdomi veikla ir man vaikas sako: „žinok, čia išvis neįdomu“. Ir mhm čia neįdomu [tarsi įgarsina savo mintis], tada tu tarsi greit galvoji, aha b variantas, kokį čia, o gal taip, o ką tu pasiūlysi? Būna, kad patys ir vaikai pasiūlo veiklą, ir mes vykdom. Ir labai yra svarbu vat kai vaikas padaro, yra pagirti būtent už tą veiksmą, kokį jis atliko. Nes tarsi tai tas paskatinamasis jam į priekį judėti. Bet... bet būtent tas darželyje pabandymas vasarą dirbti, manau, buvo geriausias sprendimas. Ir... va tas jausmas, kad čia mano kelias ir aš noriu toliau eiti... Nes tie vaikai... jie tokie. Labai man patinka, kad jie yra tokie tiesūs šviesūs, jie kaip galvoja, taip ir sako... Ir jie tokie pilni tos energijos, to... Tos akys tokios spindinčios. Atrodo, visada yra laimingi, nėra jokių rūpesčių, čia tas nepavyko, tai jie kažkaip kažkaip kitaip tada bando. Ir, žiūrint į juos, tu supranti, kad... kartais reikia vat pačiam mokytojai pabūti vaiku. Ir... kartais nereaguoti taip į situaciją gal per aštriai, kad jeigu nepavyko galima kitokį būdą bandyti. Ir dar, kad viskas yra įmanoma, jeigu tu tik nori, jeigu tu tik (189–202 eil.). Giedrė: Berniukas, kuris apgaudinėja tave: kalba rusiškai, nes pas jį šeimoje kalba rusiškai. Bet iš tiesų po kelių dienų sužinai, kad jisai ir lietuviškai kalba. Tai [juokiasi] čia irgi toks iššūkis, kaip ir gaunasi <...> Ir tu iš pradžių galvoji, nu gerai, vadinasi, su tavim reikės rusiškai kalbėti. O po kokių 3–4 dienų jau tu dar dirbi kitoje grupėje, ateini ir girdi, kaip jisai su vaikais ten „atnešk man tą žaislą, atnešk“ [juokiasi], lietuviškai kalba. Gal tokių smagumų būna [juokiasi] (208–217 eil.); Kartais net, atrodo, nori susigraudinti, nes kai prisimenu savo vaikystę, tai aš ją turėjau nuostabią. Nepalyginsi su dabartinių vaikų vaikyste, kai jau darželio vaikas turi išmanų telefoną ar tai airpodai, ar dar kažkas. Tai man tas padeda jų

II metatema	Potemės	Citatos
		<i>lakstymas, krizenimas, žaidimai, barbės, mašinėlės prisiminti savus laikus, nes kiti vaikai va, grįžę po darželio, jie į savo planšetę nueis, jie žais kompiuterinius žaidimus ar panašiai, o dar pagalvojus aš tokių dalykų nemačiau. <...> Tai realiai grįžus iš darželio tave brolis parvedė, tai tu bėgsi į lauką ir vėl žaisi. Tai va tas dalykas, kad kai dirbau, aš stengiausi kuo daugiau ištraukti to laiko iš vaikų, kad jie nesėdėtų grupėje, o kad eitume į lauką, kad žaisti gamtoje, kad kažką veikti, nesvarbu, kad aikštelėje ar mažesnė ar ten neužtenka žaidimo <...> nes, kai pagalvoju apie savo vaikystę, tai tu tą patį nori parodyti ir <...> šiuolaikiniais vaikams, kad ne viskas, kas yra smagu, nėra prie kompiuterio ekrano ar prie telefono ekrano ar ten per televizorių, kai atėję ryte kalba: „Nespėjau „Kempiniuko“ pažiūrėt“. Tai, sakau: susikurkit savo Kempiniuką, nupieškite Kempiniuką man, atrask kažką, su spalvom pažaisk, <...> jeigu jau nespėjai peržiūrėt, tai pabandyk nupiešti, daryti kažką (236–252 eil.).</i> <i>Vida: Bet vat bendraudama su vaikais, ką aš matau, kad aš visada stengiuos su jais bendrauti akių lygyje, ne iš aukšto į žemą, gerai juos išklausyti. Bendraudama, jeigu vat yra tų pykčių su vaikais, nu vat susipyksta jie kartu, ne nepalikti, kad tas vienas vaikas verktų išsėdęs ar dar kažko, eiti spręsti tą konfliktą. Nes aš atsimenu pati, kaip būdavo, kad ir tam pačiam darželyje žaislą atima, aš jau pradėdau verkti. Nu tai ir ką, auklėtoja: eik tu paverk, o tas vaikas pasiima tą žaislą. Tai aš vat stengiuos iš savo prisiminimų kažką tokio lipdyt ir, ir suprantu gal iš dalies, kaip tas vaikas jaučiasi dabar, kai jie susikivirčio ir bandyt spręst, klaust, kodėl tu taip padarei? Ko tau reikia? Ar kažkas va tokio panašaus. Kur išsiaiškinom, aišku, visada būna taip, kad ir nepavyksta susikalbėti, bet taip ir mokausi. Bendrauti, kalbėti, įsiklausyti, ką jie nori pasakyti. Kad net ir piešinius kaip vat per darbelius darom, jeigu su kokiom spalvom, pieštukais, flomasteriais, dažais, atkreipiu dėmesį, kokias spalvas naudoja: ar šiltas, ar šaltas. Paklausiu, kokia šiandien tavo</i>

II metatema	Potemės	Citatos
		nuotaika, kaip tu jautiesi, gal kažkas atsitiko. Nors man gal asmeniškai ir aišku, kad tas vaikas medį piešė, bet visada klausiu, ką tu pieši, ką jis reiškia tau. Kad užmegztą tą kontaktą, kad daugiau suprast, kas jo viduj dedas. Nes, mano manymu, dažnai apleidžiam ypač vat darželiuose, labai greitai bėgam kažką daryt, nu aš, pavyzdžiui, savo įstaigoj, kur dabar esu, tą matau. Aišku, aš suprantu, kad reikia tą programą eit ir viską, bet dažnai pasigendu to klausimo „Kaip tu jautiesi? Ar tau viskas gerai?“ Kaip į darželį ateina ar supykę, ar suirzę, nu tai dažnai ir numoja ranka, ai, čia gal neišsimiegojo. Bet nepaklausia, kokia nuotaika tau buvo, kaip sekės keliaut į darželį, ir panašiai. Ir aš kažkaip vat ties tom emocijom labai linkus atsižvelgt į vaiką, nes tada suprast, stengiuos, kad suprast, kas kas pas jį vyrauja šiandien viduj (267–289 eil.). Emilija: Man viską atperka, kai aš pamatau, kaip vaikai susidomėję tai daro, kaip jie žiūri, kaip jiems įdomu. Aš kai, pavyzdžiui, ten klausinėju jų klausimų, kaip jie įsitraukia į diskusijas, ten stengiasi, kelia ranką, klausia ir visa kita, ir man tiesiog atrodo, kaip yra smagu matyti tokius motyvuotus vaikus. Ir smagiausia, kad jiems patiko ta mano veikla ir jau niekas nebesvarbu, kiek aš valandų užtrukau bepasiruošiant. Tiesiog pats smagumas, tiesiog tokie tyri tie vaikai ir tiesiog taip tiesiai šviesiai pasako viską, tiesą, aišku, kartais būna, kad pameluoja, bet šiaip tai turiu omeny, jeigu kažką paklausi, viską tiesiai šviesiai pasako. Tai ten irgi paklausi, ar buvo įdomu, ar kažkas ir jiems atrodo... Pavyzdžiui, man gal kažkoks elementarus ir paprastas dalykas, tiems vaikams atrodo vau, oho, kas čia įvyko. Atrodo, kaip čia, kas (229–238 eil.). Diana: Ir maži vaikai, jie turi tą, jie turi tą žiburėlį ir jie jį dalinasi. Ir man tas žiburėlis nuo pat mažens jis duodavo tą tokį džiaugsmą ir man ir progimnazijoje, ir gimnazijoje mokytojai sakydavo, tu puikiai tinki į mokytojus. Ir aš stojau į pedagogiką ir va dabar, kai einu į praktiką ir pradėjo vadint jau auklėtoja jau paskutinę

II metatema	Potemės	Citatos
		savaite, kas iš tikrųjų labai liūdna [kad praktika baigiasi], bet jie atbėga, apsikabina ir jau būna: „Auklėtoja, aš tave myliu“. Ir va tas teikia tą džiaugsmą, nes su vaikais mes prisirišam ir jie patys lieka tokie patenkinti, laimingi, kad čia vat parodai tą, parodai kitą, supažindini, atskleidi vieną paslaptį ir jiems tuoj daugybė klausimų (51–58 eil.); Pusantrų metų vaikas jis nebendraus, jis arba kąs, arba juoksis, arba verks. Ir man trūksta to bendravimo, nes aš noriu ką nors pasakyti. Jie man pasakoja, aš klausau. Aš jiems pasakojau, jie klausio. Norim ką nors paveikt, kokį žaidimą, kokį darbėlį, mes tuoj padarysim. O čia [lopšelyje] padedi lapą – jį suglamžys, suplėšys, išmes, apsiverks, nes jam nepatiko, kur jo lapas dingo, nors pats išmetė. Ir vat dėl to aš ir negalėjau tam lopšely (290–295 eil.). Rasa: Tą patį pirmą kartą, patį pirmą kartą buvo darbas su vaikais buvo vau. Jis tikrai ta prasme, nežinau, žaismingas, jame daug kūrybos, daug atradimų visokių, bent jau man (202–203 eil.); Tai galvoju, kad man pirmiausia yra tai, kad tas darbas su vaikais tai yra pirmiausia, nežinau, kaip įvardinti, bet įsi... net ne įsijautimas, bet buvimas kartu su jais. Ne visai iš jų pozicijos, bet tarsi prisigretinant prie jų ir būnant kaip, nežinau, vyresniu draugu, turinčiu daugiau patirties. Bet tai ne... Nebėra tas santykis, kad aš tarsi suaugęs, o tu vaikas. Nežinau, dažnai, kaip ir darželiuose, nu kartais tenka pamatyti, kaip tarsi iš vaikų nori padaryti tokius suaugusius, o jie nėra suaugę. Tai atrodo, kad aš tiesiog puikiai suprantu arba bent jau stengiuosi suprasti juos, jų amžių, stebi jų gyvenimą, analizuoju juos, domiuosi ta jų vaikyste. Ir norisi draugiškai per patirtį parodyti ir išmokinti juos tam tikrų dalykų (218–226 eil.). Jurga: Nuo vaikystės man jau buvo tas, kad jaučiau, kad aš labai myliu vaikus ir man patinka, nes aš, kaip jau vaikystėje žaisdavau tokius žaidimus, kad ten užsirašyti ant lapo kažką neteisingai, ten ištaisyti pačiai ir panašiai, sesę priversdavau, kad ji parašytų man, aš

II metatema	Potemės	Citatos
		<i>ištaisydavau. Ir visą laiką norėjau (5–8 eil.); Nu tu turi, nežinau, atsiduoti visiškai tiem vaikam, kad tu būtum gera mokytoja, ir kad tie vaikai, kaip pasakyti, pasiimtų kažką iš tavęs. Nes nu labai labai bijau, kad nebūtų taip, kad tiesiog būčiau ta mokytoja, kur nu va va... ten praleisti ten pamoką svarbiausia ir panašiai. Ne, aš norėčiau turėti jaus... nu emociją, draugystę su tais vaikais. Tai man tai atrodo labai sunkus dalykas (87–91 eil.); Labai laukiu, kada kada bus, kokia mokytojų diena, kai pajausi tą meilę iš visų vaikų, kai ateis ir ten nu „o, mokytoja, mokytoja!“ su piešinukais [džiaugsmingai] (110–112 eil.).</i> Kristina: <i>Iš vienos pusės, kaip ir paprasta, nes šiaip dabartiniai vaikai yra labai susidomėję, juos viskas domina, jie yra pilni motyvacijos, galėčiau taip pasakyti. Em... Tik tas toks įprotis, ta visa naudojama ar terminologija <...> dar yra sudėtingiau kalbėti jiems suprantama kalba, nes aišku, tai, kas man yra aišku, tai tai tai jiems tai reikia paaiškinti, kad jie suprastų. Tai susidūriau gal su šituo sunkumu, kad to, kad tokio dar priėjimo jiems išakcentuoti, kad kad būtų paprasta, kaip ir negaliu to dar suteikti. Bet labai tikiuosi, kad per visą šitą praktiką, kad kad tai pasikeis ir atrasiu tą savo dalyką, kad... Visą tą informaciją galėčiau jam perteikti ir kad jie įsisavintų (53–63 eil.); Tiesiog kuo bijau tapti, tai tikriausiai... e... žmogum, kuris iš anksto susidaro kažkokią nuomonę, kuris sprendžia apie apie vaiką iš jo išvaizdos ar kažkas panašaus... Tai tai tai tiek... Arba ten kuriam kažkas... nepatiko, ir jis iš karto turi tą išankstinį nusistatymą. Nu tiesiog nenorėčiau nei vienam vaikui sukelti kažkokio spaudimo ir ir tiesiog norėčiau, kad jie pas mane pamokose jaustųsi savim, atsipalaidavę. Ir kad galėtų visada kreiptis į manęs... į mane pagalbos (129–135 eil.).</i> Greta: <i>Nes tas darbas su vaikais yra visai kitoks nei ar ofisinis, ar samdomas, tu turi galvoti labiau nebe apie save, o apie vaikus, prižiūrėti juos, saugot jų realiai gyvenbę. Tu esi atsakinga</i>

II metatema	Potemės	Citatos
		<i>už tą mažą vaiką. <...> Jautiesi vos ne kaip mama, bet ne vienam vaikui, o va ten penkiolikai [juokiasi] ir kartais daugiau (66–71 eil.).</i>
	Tėvai kaip reikšmingi kiti: „sunkiau negu su vaikais“	<i>Rūta: Jeigu dirbčiau, tai nu man labai patiktų, bet, aišku, ten yra kita pusė, kad reikia ir veiklas organizuoti, ir rašyti ten, nu vat, man rodė, ir lankomumai ten visi, ir vat kitiem tėveliam net nelabai rūpi, ten vat, žiūrėjau, kad ten kiti tėvai prisijungė vos ne praeitais metais, nu kad kad... nu ne visiems, kaip pasakyt, rūpi, ir vaikų pažanga, o mokytoja, nu ta auklėtoja mokytoja, privalo pildyti tas pažangas tai vat... nu kartais vat... tas toks tėvų abejingumas, kad vat nu neįdomu apie jų vaikus... Tai va, tai, žodžiu, ta specialybė tokia vat yra, kad... reikia... vat ir girdėjau vat iš kitų, kad, sako, čia sunkiau būna kartais dirbt ne su vaikais, o su tėvais, kad su tėvais... nes ir jų ir priekaištų būna, ir vat kai aš pati buvau darželį praktikoj va čia, sako ir... atėjo mama pasipiktinus, kad kodėl vaikas darželyje sušalo, bet jis pats sakė, nes aš irgi buvau tą dieną, nes kaip tik praktiką atlikinėjau, kad jam karšta, kad nori nusirengti, o paskui grįžęs namo vat skundžias mamai, kad va kad sušalo ir tada vat ta mama ateina pikta, kad va, kaip čia sušalo, nors vaikai puikiai žino, kad jeigu šalta, gali nu apsirengti, nes yra drabužėliai, ten jie paskui pasideda. Tai va, nu va tokie, kad va su tėvais yra... kaip sakyt... kartais sunkiau negu su tais vaikais. Tai vat tas visas bendradarbiavimas, aišku, svarbu labai bendradarbiaut su tėvais, bet ne visi būna tokie supratingi, kad, pavyzdžiui, ar ten kokį vat... įsistato kokį guzą ir tada vat aišku... aišku auklėtoja kalta, bet ne visada ji gali sužiūrėti tiek vaikų (196–213 eil.); Kadangi, kaip ir sakiau, yra labai didelis darbas išaugint tą žmogų, tai nu... kaip pasakyt, išaugint... vis tiek iš namų ateina, turi vis tiek jau tuos pradinius, kaip pasakyt... tokius įgūdžius, vis tiek jie įgyja namuose, o ne daržely. Tai va darželio darbas tuos įgūdžius jau ugdyti toliau ir naujų, kaip pasakyt... kad įgytų. Bet vat, nežinau, aš nerimauju gal, kad nesugebėsiu ir, aišku, va tas vat komunikavimas su tėvais, kad... kad su jais... nu vis tiek aš vat</i>

II metatema	Potemēs	Citatos
		<i>kaip iš darželio, kad miestelio darželis, tai žinau, kad ten būna visokių ir problemų, kad tėvai pyksta, kodėl ten vaikas gale stovi. Arba, pavyzdžiui, kodėl čia va taip, nors, pavyzdžiui, nu darželį nu, vienas dalykas, kad visų nesužiūrėsiu, o kitas... nors, aišku, nu stengiamasi, o kitas dalykas, kad nu vis tiek, vaikas nenori, būna, kad piktas ir vat... arba ten kokia nuotrauka – vaikas nusisuka, tada ten vat tėvai, nu vat, kad bijau gal va to kad... Arba, pavyzdžiui, tėvai vat žiūri kitaip į jauną, pavyzdžiui, auklėtoją, nes vat irgi čia kursioke dirba, tai sako nu geriau nesakyk, kad tu esi nu studentė, nu, matyt, irgi tėvų požiūris į vat jaunos. Nors, pavyzdžiui, aš visuomet, vat ir apie aukles, kur nu aš, tarkim, kai pagalvoju, tai aš savo vaikui norėčiau jaunos auklės kur dar, kaip pasakyt, gyvybinga, kur galėtų ir su tuo vaiku kažką įdomaus nuveikt, o, kaip pasakyt, ne tik atsisėdus pažaist, kad ir ar kokią užduotėlę padarytų, tokia kūrybiškesnė, kad būtų. Aišku aš nesakau, būna ir vyresnio amžiaus kūrybiškų, bet vat aš savo, kaip pasakyt, vaikui, norėčiau jaunos. O vat kitos šeimos renkasi, nu kaip pasakyt, pagyvenusias, tokio jau pensinio amžiaus, tai vat man tai atrodo keista ir vat darželį gal tas yra, kad nu vat jeigu ten penkiasdešimties auklėtoja tai viskas gerai, o jeigu jauna nu tai jau jau gal ir vat ir (245–266 eil.).</i> <i>Asta: Tėvų gal požiūris irgi tas į mokytoją yra labai... emm... kaip čia pasakyti... eee jie nemato tos realybės, kiek mokytojai įdeda daug darbo į jų vaikus ir kiek jie... tai daug reiškia, todėl nes vis tiek didžiąją dalį vaikai praleidžia mokykloje laiko, ir darželyje kiek, beveik visą dieną vaikai būna, ir kiek mokytojai į tai įdeda darbo (322–326 eil.).</i> <i>Erika: Ir po kokių gerų 20 minučių. Nu jinai nustojo verkti, aš pakalbėjau su tėvais, paaiškinau situaciją, ir jie tiesiog pasakė, kad ji ji taip bando ribas, išbando, kiek tu gali, ji tarsi truputėlį žaidžia su tavim, kad jeigu vat aš pradėsiu verkti, tu tarsi atsileisi. Ir, sakė, taip pat ir su tėvais išbando tas ribas. Tai iš kitos pusės,</i>

II metatema	Potemės	Citatos
		<i>labai yra džiugu, kad tėvai yra supratingi šituo klausimu (90–94 eil.).</i> <i>Giedrė: Tai per tas praktikas taip pat patiriu tą tapimą mokytoja vien dėl to, nes jau pati turi prieš visą grupę praveisti tam tikras veiklas vaikams, turėjau domėtis, kaip jiems sekasi, kaip jie jaučiasi. Ryte netgi kartais turi tuos pokalbius su tėveliais, tarkim, ten apie vaiką, galbūt kažkas nutiko ir visai šiandien galbūt bus liūdnesnis, galbūt jisai šiandien ryte neišsimiegojo, tai, žinokit, galbūt užmigs anksčiau ryte. Taip, manau, kad per tokius dalykus tą ir patiriu (23–19 eil.).</i> <i>Vida: Aš kaip ir nieko nemačiau, bet esmė visa ta, kad, nu aišku, tėveliai sukilo, nes vaikas grįžęs ir pasiskundė <...> Tai vat, va ta patirtis buvo labai karti, bet manęs neužgožė toliau ten darbuotis, vat dabar irgi toj pačioj įstaigoj praktiką atlieku (44–48 eil.).</i> <i>Emilija: Bendravimo su tėvais kažkaip [norėtųsi] pasipraktikuoti, nes tiek esu girdėjusi tiek pradinėje mokykloje, nes kalbėjau su mokytoja, tai sakė, kad viena iš sudėtingiausių yra iš pedagogo tų tokių sričių – bendravimas su tėvais, nes vaikų nuomonę tu dar gali pakeisti kažkiek, o tėvai yra labai skirtingi ir kiekvienas yra su savo nuomone, ir na kai kurie tikrai, aš manau, yra sudėtingo charakterio, o vis tiek vaikas eis ne vienerius metus, o su tėvais vis tiek matysiesi (283–288 eil.).</i> <i>Diana: Ir dar man ten papuolė tokia situacija, kad visi susirgo, ir uždarė grupę karantinui, ten tada jau ir tėvai ant manęs pyko, kad aš susargdinau tuos vaikus. Sakau, man įvarė tas mėnuo tokį stresą dirbt lopšely, gal ne tiek tie vaikai kiek patys tėvai užsisėdo, kad per jauna dirbt su vaikais. Tai va dėl to aš labai vengiu lopšelinukų dabar. Tik meldžiuos, kad manęs ten nenusiųstų vel (259–300 eil.).</i> <i>Rasa: Dar yra antra pusė tas irgi kaip ir darželis, matau ir darbą su tėvais, kur ta prasme tavo darbą irgi ne visada vertina, arba net ir jeigu</i>

II metatema	Potemės	Citatos
		<i>vertina, tai tu esi vertinamas, pastebimas, nu ta prasme ne vien tik vaikų (335–337 eil.).</i> <i>Jurga: Kai matau tą kiekvieną vaiką, nu kažkaip atrodo kiekvienas... nu jis turi tėvus ir tėvai stengiasi ten <...> visas pasaulis sukas aplink jį, ar ne, atrodo. Ir atrodo, nu nu, kaip nu tu turi, tu privalai kažkaip tą vaiką išugdyti, išmokyti, išauklėti, padėti tiem tėvam. Ir... tarp kitko tėvų pedagoginis švietimas irgi labai reikalingas, ir baisu taip pat... tai taip taip, kai eidavom į praktiką, taip pat visur su vaikais nėra taip sunku bendrauti kaip su tėvais (93–98 eil.).</i> <i>Greta: Na suprantu, kad man tiesiog reikės priprast prie to, nes <...> tėvai saugo vaikus, jiems rūpi ką, kas su jais dirba, kaip dirba. Ir kartais jie tiesiog nu nenorėdami įžeisti, pasako nu tokių negražių dalykų kartais, ir tos komunikacijos jiems nesinori, jie yra uždaresni (263–266 eil.).</i>
	Mokytojai kaip reikšmingi kiti: „kai kuriuos žmones reikia girdėti, o kai kuriuos – išjungti garsą ir matyti tik vaizdą“	<i>Rūta: Sako, jeigu kreipsi čia į visus dėmesį, tai tada bus irgi negerai (92 eil.); Ir aš, pavyzdžiui, atsimenu irgi vat man tas pats mokytojas, mane tas pats mokytojas mokė, tai nu labai... labai labai labai... jisai, kaip pasakyt, ne taip griežtai tos pamokos, nėra kad būtent vat dabar baigiasi, mes baigdavom ir anksčiau, daug šnekėdavom, kaip pasakyt, ne į temą, ne apie pamokas. Bet vat tiesiog nu tas ryšio sukūrimas ir daržely, ir mokykloj (180–184 eil.).</i> <i>Asta: Mokytojai iš tikrųjų yra labai svarbi... labai svarbi specialybė, nes be jos kas ugdyt mūsų ateities kartą. Nes vis daugiau kalbama apie tai, kad trūksta vis mokytojų, kad ateina iš gatvės bet kas vos ne dirbti... eee, pavyzdžiui, šiais metais pas mano sesę buvo toksai incidentas, kad pakvietė mokytoją [įvardija mokomąjį dalyką] (jisai gal ir yra baigęs pedagoginį, aš tai tiksliai nežinau), tačiau jisai <...> tiesiog pamokos metu užsipuolė mokinę, ir kad su policija buvo išprašoma palikti jo darbo vietą, kad jisai nebeateitų į mokyklą, nes jis tiesiog atsisakė pats palikti, tai vat kad vis trūksta tikrų gerų mokytojų, kurie norėtų dirbti šį</i>

II metatema	Potemės	Citatos
		<i>darbą ir kad mm taip pat studentus yra vis sunkiau prisivilioti, nes iš tikrųjų tai yra tikrai sunki specialybė, tikrai reikia daug ruoštis jai. Pati gal aš net netikėjau, nesitikėjau prieš stodama, kad reikės tiek daug darbo, kad aš galvočiau... nu mokytojai ką ten, mokai vaikus du plius du – ar čia sudėtinga? Tai į kiek tą du plius du įeina, kad tas vaikas suprastų ir visą tą procesą ugdymosi, koks jis yra skirtingas, kiekvieną kartą viskas gali keistis, kad mokytojas rutinos iš tikrųjų net neturi, toks ir darželio auklėtojai, nes viskas keičiasi, kiekvieną dieną vis yra kita, kad emm. Vat tas dalykas tai manau, kad yra nepabrėžiamas, kad ta pati specialybė yra labai svarbi ir kad visuomenė šiek tiek turėtų kitaip pradėti žiūrėti į mokytojus (327–344 eil.).</i> <i>Erika: Šiuo metu, kai yra trūkumas, tai taip – gali dirbti visi, nesvarbu, tu turi tą išsilavinimą ar neturi. Tiesiog žmogus iš gatvės gali būti mokytoju. Iš kitos pusės yra liūdna, nes mokytojas vis tiek yra pedagogas, kuris turi suteikti vaikui žinių, tai kaip tas žmogus, kuris neturi tų žinių, kaip jis gali tiesiog suteikti? Tai šitoj vietoj gal truputėlį... Nu liūdnoka, kad kad tokia situacija ir kad ima tiesiog, kad kad visiškai net nesusijusių žmogų. Ir tu jau gauni pareigybę kaip mokytojas (266–272 eil.); Kai buvau aš viena tik su jais, tai toks, gal toks atsipalaidavimas, toks truputėlį gal išlipimas iš rėmų, nes tarsi su ta pedagog... pedagoge jie kažkaip gal buvo įsprausti į rėmus. Nes labai nustebino, kai aš atėjau ir vaikai atėjo manęs apsikabinti, o ta aa... mokytoja <...> iškart atitraukė vaikus, kad kad neapsikabinti, ir per tą laiką <...> supratau, kad ji tarsi netoleruoja apsikabinimų. Pradėjus klausti, kodėl, nu tai ji iš..., ir tai buvo priešmokyklinė grupė vaikų, [ji paaiškino] jie išeis į mokyklą, ten nieks jau ne apsikabinės, ir panašiai. Ir tarsi suvertė kaltę ant koronos viruso, nes nu, matai, čia buvo virusas, mes atpratome nuo to, todėl nu to tarsi nereikia, o kaip tik vaikui reikia apkabinimo, reikia šilumos. Tai vat va šita vieta labai nustebino. Ir atrodo, tas vaikas, jis ateina, mane apkabina. Ir ta mokytoja taip žiūri ir aš tarsi pasimetus, nes</i>

II metatema	Potemės	Citatos
		aš noriu, nu man taip pat labai malonu [kad apsikabino]. Bet tarsi jos taisyklės yra, kad jokių apsikabinimų. Tai kažkaip... nežinau (120–133 eil.). Giedrė: Vaikai žaidžia, aš tai aš tai negalėčiau... ten kitos auklėtojos stovi ir žiūri. Aš tai einu į smėlio dėžę [juokiasi] kartu. Sakau, duokit padėsiu, žiūrėkit, kaip čia reikia daryt, OOO [imituoja vaikų nuostabą], „aš irgi dabar eisiu taip daryti“ (382–384 eil.). Vida: Ateinu praktikantė ir ji mane tiesiogine to žodžio prasme išvadino naivia, nes aš studijuojau tokį vat dalyką kaip pedagogika. Ir sako ji man, ta mokytoja: aš atkalbinėjau savo marčią, kad tik nestudijuotų pedagoginio, nes tai yra pats baisiausias darbas pasaulyje. Ir man tokia mintis mintyse šmėstelėjo: tai tad ką tu dabar šiai dienai čia darai (391–395 eil.). Emilija: Ir ten iš karto nuėjus <...> labai skiriasi atmosfera, <...> pačio auklėtojo požiūris į patį studentą praktikos metu labai turi daug įtakos. Tiek mano pačiai savijautai, tiek, kaip vaikai su manim bendrauja, nes, pavyzdžiui, šioje praktikoje, kur dabar ketvirta savaitė einu ir tikrai yra labai gaila palikti, nes labai auklėtoja yra maloni, labai su manim maloniai elgiasi, ir vien jau tas pristatymas, kai aš pačią pirmą dieną atėjau, iš karto vaikams pristatė: va, vaikai, čia yra studentė, nori būti mokytoja, o dabar pasimatuos šitą profesiją, prasimėgins. Ir vaikai tada iš karto <...> mane vadina auklėtoja ir kreipiasi <...>. Aš, pavyzdžiui, galiu darbus taisyti, per šią praktiką asistavimo labai daug prisidėjau <...>. Mes su auklėtoja susirašinėjam kad ir po... aš grįžtu namo, ten susirašinėjam per žinutes, kad va gal gali man padėti ten kažkokių veiklų. Padarau, surašau – viską padarau. <...> Ir atrodo, kad aš ten kelias valandas užtrukau ar kažką, bet kaip smagu yra daryti, kai žinau, kad vaikams pravers tai. Ir sakau, šiaip labai skiriasi [nuo kitos praktikos], nes ir pati auklėtoja, sakau, labai ir mane įtraukia kartu. <...> Aš suprantu, kad aš esu studentė ir aš nesu dar

II metatema	Potemės	Citatos
		<i>auklėtoja ir dar kažkas, bet aš turiu omeny, tas jaučiasi, atmosfera pati, kad aš esu lygi auklėtojai ir tie vaikai: auklėtoja auklėtoja! <...> Ir pati šiaip auklėtoja sako <...>: jeigu kažko reikės – kreipkis, jeigu ten turi kažkokių idėjų <...>, visada palaikau, tokias aktyvias jaunas studentes (129–162 eil.).</i> <i>Diana: Sakau, čia yra mano kasdienybė ir su mokytojais kiek bendraudavom mokykloje ir man pastoviai žinau ir rusų kalbos mokytoja sakydavo: „Tu toks šaunus žmogus esi, tau tik į mokyklą eiti“. Ir ne vienas mokytojas man sakė: „Aš nenustebsiu jei tu pasirinksi pedagogiką“. Ir aš baigiau 12 klasių ir mano vienintelis pasirinkimas buvo ikimokyklinis ir pradinis ugdymas. Tai spėjau, kad ne tik mokytojai darė įtakos, bet ir aplinka ir va tie vaikai, kurie šalia būna ir kurie pastoviai klausinėja, kur čia kas ir kaip. Vat vis dėlto patiko man ta mintis, kad būt tuo jų autoritetu ir padėt jiems aiškintis tą kelią į gyvenimą (195–201 eil.).</i> <i>Rasa: Yra buvę tokių situacijų, kaip ir tariausi, pavyzdžiui, dėl praktikos pedagoginės vietos irgi, tikrai, aišku, nesakysiu, bet puikiam daržely, kuriuo susižavėjau kaip pirmiausia, kaip studentė, kuri galbūt norėtų tokiam darželyje dirbti, ir kur atrodė labai įdomi sistema ir jisai populiarus gan ir ten, ir man aktualu, nes tikrai turiu gebėjimus <...> Ir irgi aš tiesiog nuėjau į praktikos vietą ir tas tarimasis dėl praktikos staiga pavirsta tokiu prašymu, net ne prašymu, o raginimu pradėti dirbti. Ir kai tu akcentuoji, kad dabar tau įdomu tik praktika, ir jie iš karto net nelabai mandagia forma, kad: „bet tai tu turi irgi mums kažką duoti atgal. Tai mes norim, jeigu čia dabar mėnesį į tave invest... investuosime, tai, kad tu ateitum ir dirbti“. Ir sakau, pavyzdžiui, taip irgi tikrai mandagiai ir gražiai sakau: „bet yra nu sudėtingas tvarkaraštis“, sakau, „man svarbu mano studijų rezultatai ir šiuo metu aš koncentruojuosi tiktais į praktikos vietą“. Tai irgi buvo pasakyta: „tai atsinešk tu tą tvarkaraštį, aš tau sudėliosiu darbą, tikrai gali pradėti dirbti, ne viena čia studentė dirba, ir ko</i>

II metatema	Potemės	Citatos
		<i>kuo tu kitokia? “. Tai taip atrodo, nu žinot, irgi [juokiasi] (96–110 eil.); Tai konkrečiai vat, pavyzdžiui, jeigu aš galvoj, kurį atvejį turiu, tai jiems nebuvo įdomu išvis niekas nu, nes ta prasme, ar ne, kaip darbinantis į bet kokią kitą darbą, tai tu vis tiek rodai savo gyvenimo prašymą, aptari save, kaip asmenybę, pasidomi darbdavys tavo pomėgiais ir panašiai, o vienu konkrečiu atveju tai buvo tiesiog paklausta, kada galiu pradėti, kad jiems labai reikia pagalbos, ar galiu pradėti kitą savaitę. Dar buvo pasiūlytos tokios sąlygos, kurios nu irgi nebuvo tikrai normalios, pavadinkime taip, nes ten buvo viršytas vaikų skaičius leistinas, kuris gali būti grupėse, buvo siūlomas visiškas nu ta prasme... taip tiesiog pasijauti tai kaip, nežinau, kaip kažkokia kažkoks daiktas, kuris užpildytų tuščią vietą. Ir dar buvo paminėta kažkaip... nu aš jau net neatsimenu, bet, žodžiu, buvo visiškai nei malonu tam pokalby būti, nei į malonu būtų tokioj vietoj turbūt dirbti, nei vesti savo vaiką (83–93 eil.); Pirmiausia ir sakau aš, nežinau, gerumas, švelnumas, norėjimas suprasti ir ir gal net, nežinau, mokėjimas sukurti ryšį, nes labiausiai patiko galbūt tos mokytojos ir padarė įtaką, su kuriom turėjome... nu kažkokį ryšį vienokį ar kitokį. Vis tiek manau, kad kada žmogui tu esi svarbus, kad ir ta prasme, nu tai tu tą jauti, nežinau. O man... Jau nuo to, kad man svarbu dirbti darbą, kuris man patinka. Tai, jeigu aš dirbu darbą, kuris man patinka, aš manau ir žinau, kad nu man tas darbas svarbus. Ir čia šiuo atveju man yra svarbūs vaikai ir jų ugdymas, ir... Lygiai taip pat, kaip ir aš, prisimenu, mokytojas, atrodo, kad aš buvau joms svarbi ir kad joms rūpėjo ir kad galėjau būti nuoširdi, nereikėdavo ten niekada kažko meluoti, nu, kaip ir tų pačių pamokų kažkokių, jeigu neatlikdavai, visada galėdavau pasakyti tiesiai šviesiai ir net, jeigu už tai gaudavau ten blogą pažymį, jos mokėdavo viską taip pateikti taip, kad aš žinodavau, dėl ko aš jį gaunu, bet man nesinorėdavo ten meluoti ir slapukauti. Tai tiesiog jauteisi saugi (285–296 eil.).</i>

II metatema	Potemės	Citatos
		Jurga: <i>Nes aš pati pamenu buvau pradinėj, taiėjau su skaudančiu pilvuku ir su ir su pykinimu, nes nu tiesiog kažkaip nebuvo tarp mūsų to ryšio visų. Ir labai bijodavau apskritai eit į mokyklą. Net nežinau dėl ko. Galbūt nes aš, aš, aš apskritai manau, kad būtent ypač pradinukams – tai mažesniems vaikams turėtų vat būtent tą jaukią atmosferą, tą ryšį tarpusavio sukurti pats mokytojas. Apskritai tie visi žaidimai... rasti laiko ne tik ten... mokymuisi, bet kažkiek ir pajudėjimui, žaidimui, susipažinimui (261–266 eil.).</i> Kristina: <i>Kuri mane gąsdino? Gal taip. Nu tai nežinau, čia tiesiog... ta baimė gal yra, kad.. kaip čia įvardint [ieško tinkamų žodžių, atsidūsta, pauzė]. Tai gal tiesiog baimė ties savim? Ar tikrai sugebėsi padaryt tą maksimumą? Ta prasme, dirbdama su vaikais, ar tikrai sugebėsiu jam viską perteikti, perteikti tiek, kiek aš noriu? Ar sugebėsiu su visais atrasti tą ryšį, ta prasme, juos palaikyti, sukurti tą teigiamą aplinką pas save pamokose. Nes... nes tiesiog irgi gyvenime yra tekę susidurti su įvairiais mokytojais, kurie būna ir malonūs, ir su kuriais yra nemalonus patirtys. Yra išlikusių ir kažkokių traumų dėl viso to spaudimo, tai tiesiog... Didžiausia baimė tikriausiai netapt tokiu pedagogu ir ir tiek (119–127 eil.).</i> Greta: <i>Manau, tas jaunimas pradėsime tą perversmą darželiuose, ypač valstybiniuose, nes dar jaučiasi, kad ypač kokios auklytės vis pamini, kad... Nu ką man čia dabar tiek tvarkytis reikės, ir taip toliau, kokia betvarkė bus, ir aš už higieną ten atsakinga esu, mane nubaus po to, jeigu rasti ten kokį ryšį ar dar kažką. Bet, manau, bendrai komandoje dirbant galima labai susikomunikuoti ir tas veiklas atlikti ir susitvarkyti kartu. Tai to palinkėčiau turbūt kiekvienai mokytojai ir tom pačiom auklytėm (120–126 eil.).</i>

III metatema	Tyrimo dalyvio pseudonimas	Rūta	Asta	Erika	Giedrė	Vida	Emilija	Diana	Rasa	Jurga	Kristina	Greta
	Potemės											
Mokytojo vaizdinys: „idealiu pasaulyje pedagogais turėtų būti žmonės, kurie labai daug turi savyje“	Kita karta: „mes realiai, ta karta dabartinė, galim siekti geresnio rezultato vis tiek“	x	x	x	x	x	x		x	x		x
	Superžmogus: „viskas viename“	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x

III metatema	Potemės	Citatos
Mokytojo vaizdinys: „idealiame pasaulyje pedagogais turėtų būti žmonės, kurie labai daug turi savyje“	Kita karta: „mes realiai, ta karta dabartinė, galim siekti geresnio rezultato vis tiek“	Rūta: <i>Arba, pavyzdžiui, tėvai vat žiūri kitaip į jauną, pavyzdžiui, auklėtoją, nes vat irgi čia kursioke dirba, tai sako nu geriau nesakyk, kad tu esi nu studentė, nu, matyt, irgi tėvų požiūris į vat jaunus. Nors pavyzdžiui aš visuomet, vat ir apie aukles, kur nu aš, tarkim, kai pagalvoju, tai aš savo vaikui norėčiau jaunos auklės kur dar, kaip pasakyt, gyvybinga, kur galėtų ir su tuo vaiku kažką įdomaus nuveikt, o, kaip pasakyt, ne tik atsisėdus pažaist, kad ir ar kokią užduotėlę padarytų, tokia kūrybiškesnė, kad būtų. Aišku, aš nesakau, būna ir vyresnio amžiaus kūrybiškų, bet vat aš savo, kaip pasakyt, vaikui, norėčiau jaunos. O vat kitos šeimos renkasi, nu kaip pasakyt, pagyvenusias, tokio jau pensinio amžiaus, tai vat man tai atrodo keista ir vat daržely gal tas yra, kad nu vat jeigu ten penkiasdešimties auklėtoja, tai viskas gerai, o jeigu jiuna, nu tai jau jau gal ir vat ir... kiek esu iš kitų girdėjęs, kad va tas į kolektyvą įsiliejimas kad kartais būna sunkus, nes nu labai priklauso nuo kolektyvo, kaip tu jausies tam daržely, ne tik vat nuo vaikų, tai kartais atrodo, kad tas vaikų auklėjimas kaip ir toks mažiausias, kaip pasakyt, baisumas, bet tuomet ateina visi vat su kolektyvu, visi su tėvais, visokie vat ten pažangų tie rašymai vaikams, kur ten tėvai nenori pripažinti, kad jų vaikui galbūt reikia, kaip pasakyt, pagalbos (256–271 eil.).</i> Asta: <i>Aš manau, kad geras mokytojas yra tas, kuris tikrai įdeda labai didelę dalį savęs į tą darbą, kuris skiria ir kuris labai myli vaikus, todėl nes tikrai jam esu susidūrusi pati aš... mokykloje, kad yra pavargę mokytojai dirbdami labai daug metų šį darbą ir jie tiesiog net nebemėgsta tų vaikų. Pavyzdžiui, vaikas užduoda tikrai labai įdomų klausimą ir mokytoja sako: „Palauk, kitą kartą paklausi, nes turim praeiti mūsų duotą programą, tada ir sužinosi, galėsi ten kada nors vėliau paklausti, galėsime aptarti kokį nors ten dalyką, tiesiog svarbiausia dabar yra mūsų programa, kurią turime praeiti“. Tai vat yra daug labai pavargusių mokytojų. Tikiuosi, nebūsiu ta pavargusia mokytoja, kad visada turėčiau energijos, iniciatyvos visus sudominti mokinius (365–374 eil.).</i> Erika: <i>Vyresnės mokytojos jos labai sunkiai prisileidžia naują žmogų. Ta prasme, tarsi yra riba, nu</i>

III metatema	Potemės	Citatos
		<i>tokia nematoma, kuriuos tu negali peržengti, tu turi palaipsniui, tarsi žingsnis po žingsnio, kad tu prieitum. O lyginant su jaunu žmogum, su jaunu pedagogu jis labai lengvai tave prisileidžia ir tu vien susitikęs jau jautiesi geriau. Ir, atrodo, tu gali kalbėti, tu turi jau bendrą kalbą, tu jau... tarsi nėra tos kažkokios. Hmm nu ne baimės, bet. Aaa tokio neįtikėjamą momentą, kad, kad ne taip tarsi pasakei, kad ne tokį žodį pasakei, jos labai lengvai prisileidžia. Ir atrodo, tu tiesiog diskutuoji viena tema, antra, trečia, ir tas toks, o vat su vyresne. Tai kažkaip, atrodo, tarsi tavęs nenori prisileisti ir turi užsitarnauti tą tą nežinau, gal iš tikrųjų yra kažkokia tai... Nenori, kad būtų pakeičiamos. <...> Tu paklausi – tau atsako, o vat su jaunu tu paklausi ir ir tu gali diskutuoti, ir, atrodo, ilgai tu gali tuo diskutuoti tai vat visiškai kitaip aam... [juokiasi] (135–149 eil.).</i> <i>Giedrė: Vaikai žaidžia, aš tai aš tai negalėčiau...ten kitos auklėtojos stovi ir žiūri. Aš tai einu į smėlio dėžę [juokiasi] kartu. Sakau, duokit padėsiu, žiūrėkit, kaip čia reikia daryt, OOO [imituoja vaikų nuostabą] „aš irgi dabar eisiu taip daryti“ [atsako sau tarsi vaiko balsu, juokiasi]. Kartu su vaikais, su kreidelėmis papaišai, dar kažkas. Su berniukais su mašinėlėmis pavažinėju, pavežioji juos ten, jeigu tos didelės mašinėlės, kur vaikas gali įsėst, pastumdai [juokiasi]. Smagu (381–387 eil.).</i> <i>Vida: Aš dar iš tiesų labai gilinuos, nes apibūdinti dar šiai dienai labai būtų labai sudėtinga, nes kiek ir apčiuopom, kaip pasakyt, ir padirbėjau tą mėnesį, vis tiek savotiškos patirties jau yra ir ta praktika, tai tai dar tą žinių dar reikia ir jų visada reikės. Bet vat bendraudama su vaikais, ką aš matau, kad aš visada stengiuos su jais bendrauti akių lygyje, ne iš aukšto į žemą, gerai juos išklausti. Bendraudama, jeigu vat yra tų pykčių su vaikais, nu vat susipyksta jie kartu, ne nepalikti, kad tas vienas vaikas verktų išsivedęs ar dar kažko, eiti spręsti tą konfliktą. Nes aš atsimenu pati, kaip būdavo, kad ir tam pačiam darželyje žaislą atima, aš jau pradedu verkti. Nu tai ir ką, auklėtoja, eik tu paverk, o tas vaikas pasiima tą žaislą. Tai aš vat stengiuos iš savo prisiminimų kažką tokio lipdyt ir, ir suprantu gal iš dalies, kaip tas vaikas jaučiasi dabar, kai jie susikivirčio ir bandyt spręst, klaust, kodėl tu</i>

III metatema	Potemės	Citatos
		<i>taip padarei, ko tau reikia ar kažkas va tokio panašaus. Kur išsiaiškinom, aišku, visada būna taip, kad ir nepavyksta susikalbėti, bet taip ir mokausi. Bendrauti, kalbėti, įsiklausyti, ką jie nori pasakyti. Kad net ir piešinius, kaip vat per darbelius darom, jeigu su kokiom spalvom, pieštukais, flomasteriais, dažais, atkreipiu dėmesį, kokias spalvas naudoja: ar šiltas, ar šaltas. Paklausiu, kokia šiandien tavo nuotaika, kaip tu jautiesi, gal kažkas atsitiko. Nors man gal asmeniškai ir aišku, kad tas vaikas medį piešė, bet visada klausiu, ką tu pieši, ką jis reiškia tau. Kad užmegztą tą kontaktą, kad daugiau suprast, kas jo viduj dedas. Nes, mano manymu, dažnai apleidžiam ypač vat darželiuose, labai greitai bėgam kažką daryt, nu aš, pavyzdžiui, savo įstaigoj, kur dabar esu, tą matau. Aišku, aš suprantu, kad reikia tą programą eit ir viską, bet dažnai pasigendu to klausimo „Kaip tu jautiesi? Ar tau viskas gerai?“ Kaip į darželį ateina ar supykę, ar suirzę, nu tai dažnai ir numoja ranka – ai, čia gal neišsimiegojo. Bet nepaklausia, kokia nuotaika tau buvo, kaip sekės keliaut į darželį ir panašiai. Ir aš kažkaip vat ties tom emocijom labai linkus atsižvelgt į vaiką, nes tada suprast, stengiuos, kad suprast, kas kas pas jį vyrauja šiandien viduj (265–278 eil.).</i> <i>Emilija: Ir, aišku, galbūt tas dar yra dalykas, kadangi bent jau trijose, tose... įstaigoje, kurioje aš dabar atlieku praktiką, tai yra, kiek aš bendrauju, tai pagrinde yra jaunas kolektyvas, nu iki 35 metų sakyčiau, iki 30-ies, tai sakyčiau gal ir tas yra toks faktorius, kad tarpusavyje labai taip glaudžiai bendrai gražiai bendrauja žmonės ir kartais, sakau, mane taip priima, na tiesiog nežinau... gal, aišku, kažkaip ir charakteriai sutapo ar kažkas, aš nežinau, bet tiesiog malonu tiesiog yra. Ir smagu, pavyzdžiui, kiekvieną dieną eiti, stengtis, daryti dėl vaikų, nes gali ir save išmėginti, išbandyti, gauni patarimų iš auklėtojos, arba ten auklėtoja kažką papasakoja iš savo patirties, ko aš galiu pasisemti ir panašiai, ir tas labai džiugina. Praeitame darželyje <...> tarpusavyje taip šiltai nebendraudavo arba tiesiog manęs neįtraukdavo į tą savo bendravimą. Ir dėl to aš jaučiausi kaip atstumta kažkokia ir tiesiog, atrodo, jau skaičiavau kiekvieną dieną, kada greičiau namo man, kada praktika baigsis. Dėl to sakau, kažkaip labai skiriasi, ta pati</i>

III metatema	Potemės	Citatos
		atmosfera, kurią sudaro [dirbantys mokytojai] (188–200 eil.). Rasa: <i>Kaip ir sakau, <...> tas buvimas drauge visa tai man kaip ir gaunasi natūraliai, ir aš iš savęs esu. Nežinau, manau, kad švelnus, draugiškas žmogus [esu] ir, kaip ir sakau, man patinka būti su vaikais, bet būtent suprantu, kad vaikams reikia padėti išmokyti ir tokių nu ir kitokių dalykų. Ir kai tu ug dai ir būni darželyje visą dieną, tai faktas, kad tai yra ir kažkokios... nu man taip nesinori sakyti žodžio... net ne bausmės, bet...a... nu ta prasme, kaip irgi būna kažkoks... nu, sakykim, bausmės (bet čia man jis nemaloniai tas žodis skamba, bet.. žodžiu va, man net man nemalonu jį sakyti [juokiasi]). Nemalonu man, pavyzdžiui, būna, kuomet vaiką nutrauki nuo netinkamo elgesio ir, tarkim, pasodini truputį atskirai nuo draugų, ten duodi jam kokią konstruktorių, ir jeigu, žinot, irgi vaikas pradeda verkti, kyla kažkokia drama, nu man tokios dar situacijos yra nemaloningos, nes aš tarsi jaučiuosi lyg... lyg darau kažką blogo. Bet logiškai aš suprantu, kad tai... tai irgi reikia mokėti daryti ir kad lygiai taip pat tai irgi yra normalu ir reikalinga. Tai va tai tiesiog norisi gal dar įgyti tokio tvirtesnio stuburo, daugiau žinojimo ir žinių, ir ir visose šito buvimo mokytoju pusėse, nes vėlgi, jeigu prisiminčiau savo gyvenimą, tai labai mokytojai, kurios mokytojos irgi, kurios darė man įtaką, ant kiek jos buvo malonios, bet taip pat galėdavo pasakyti ir griežtesnį žodį, kada reikėdavo, ir jis irgi darė įtaką. Tai tai vat, bet gal tai ateis irgi, aš net neabejoju, kad su patirtim ir su laiku (258–274 eil.).</i> Jurga: <i>Iš tikrųjų ir pati turėjau mokykloje mokytojų, kur, man atrodo, gera mokytoja, viskas yra gerai, bet nu neliko tas autoritetas. Ir man labai įdomu, kokią gyslelę turi būti, kad vat vaikui atrodytum kaip autoritetas būtum. Kažkaip labai įdomu... ir apskritai tas labai glumina tas klausimas, kaip būti tuo pačiu ir geras mokytojas, ir tuo pačiu susitvarkyt su tais vaikais, kad jie, kaip pasakyti, gal neliptų ant galvų, ar kaip... nu žodžiu [juokiasi]. Kažkaip buvo labai sunku [praktikoje], atrodo, viską suderinti (28–33 eil.).</i>

III metatema	Potemės	Citatos
		Greta: <i>Dar vis darželiuose yra tas toks, kad vos ne teorinės žinios pritaikomos, bet jos pritaikomos taip labai abstrakčiai ir veiklos pagrinde dar pastebėjau, kad mums per savo praktiką kiek mažiau, kad labai daug veiklų yra, kur ne vaikai patiria per savo pojūčius, patyrimus, o labiau tokie meninės veiklos ten, trafaretai visokie, kur nuspelvinkite ar parašykite man koki žodį – nu toks labai... abstraktus dalykas (94–99 eil.).</i>
	Superžmogus: „viskas viename“	Rūta: <i>Ir aš, pavyzdžiui, atsimenu, irgi vat man tas pats mokytojas, mane tas pats mokytojas mokė, tai nu labai... labai labai labai... jisai, kaip pasakyt, ne taip griežtai tos pamokos, nėra kad būtų vat dabar baigiasi, mes baigdavom ir anksčiau, daug šnekėdavom, kaip pasakyt, ne į temą, ne apie pamokas. Bet vat tiesiog nu tas ryšio sukūrimas ir daržely ir mokykloj [svarbus] <...>, o ta vat specialybė tai nu labai rimta, ir mes, pavyzdžiui, ir per paskaitas kalbam, kad vat kiek visko pasakoja, nu kaip viską įgyvendint... būnant tuo vat mokytoju. Kad nu kaip... kaip viską kad va čia ir vaikam tas ugdytusi, ir darbeliai kokie turėtų būt, ir kaip va čia viską sužiūrėti, ir tie planai visi vat, kad ir pamokų planus, va mes čia darėm, tai labai sunku atrodo (180–190 eil.).</i> Asta: <i>Gal per visą tą studijavimo laikotarpį labiau atsakingesnė tapau ir labiau pradėjau planuoti viską, nes žinau, kad mokytojo darbe reikia tikrai planuoti, kad viską suspėti, viską padaryti. Tai tas pas mane per visą tą studijų laikotarpį jau, manau, išsiugdė gana, kad bandau susiplanuoti savo laiką nors ne visada dar iki galo pavyksta <...> nežinau, iš visų pusių stengiesi tobulėti.. ee.. bet nėra tobulo mokytojo, kaip mum yra sakę dėstytojai, visada vis reikia tobulėti tobulėti, kad tapti vis geresniu. Taip kad stengiuosi visose srityse po truputį eee mokytis vis daugiau ir daugiau (161–168 eil.).</i> Erika: <i>Kalbant ir apie tą vat pašaukimą mokytojo. <...> Jis ateina palaipsniui darant, <...> nebuvo taip, kad sėdėjau ir dabar, mhm dabar – o, aš turiu pašaukimą! Ne. Bet būtų per veiklą, per darbą tas pasijuto. <...> Tą pašaukimą mokytojai vat ir reikia atrasti, nors gal jis yra viduj giliai, bet jį reikia</i>

III metatema	Potemės	Citatos
		atkapstyti iš to vidaus. <...> Ir arba, kaip sakyti, tu turi tą vat pašaukimą arba ne. Negali būti taip, kad <...> kažkaip tu gali išugdyti ir išmokyti. Tu arba tai turi arba ne. Arba tu jauti malonumą dirbant su vaikais, arba tu jo nejauti, ir jeigu tu tu jo nejauti, aš labai abejoju, kad tau ateity jį pajusti. <...> Nėra taip, kad tu.. Gal gal jis atsiras? Ne, nėra taip (376–382 eil.). Giedrė: Ką reiškia tapimas mokytoju, tai vis tiek tai, mano manymu, tai yra savęs atidavimas vaikams. Ir tai nesvarbu, kokio amžiaus vaikams, ar tu būsi biologijos mokytojas ten vienuoliktokam ir dvyliktokam, tu vis tiek turėsi savęs, savo laiką atiduoti vaikams. Ir nesvarbu, ar tai bus papildomas koks laikas ar panašiai, ar tu atostogausi ir tave į darbą iškvies, nes kažkas tai susirgo. Ir tu vis tiek tu eisi, darysi tu savo laiką... tu savo visą... visas sugalvotas veiklas, ką tiktais tu galėtum ar internete atrastas stengiesi perteikti vaikams, tu stengiesi sudominti juos, kad jie norėtų veikti, kas yra nelengva. Tikrai ne kiekvieną vaiką tu gali... Bus grupėje 18 vaikų ir tu pasakysi: vaikai, žinokit nu, turiu gerą idėją, ką šiandien veikti va palei šitą temą, nu tarkim, čia nu kaip pavyzdį paimsiu. Ar žinote, kokios šiandien diena? Tai, tarkim, Lietuvos Nepriklausomybės atkūrimo diena. Ir kaip dauguma auklėtojų, sakys: „Piešiam Lietuvos vėliavą“. Nu ne, nu tai yra kažką įdomiau padaryt. Ta Lietuvos vėliava turėtų būt kitokia. Ne tai, kad aš imsiu, išdalinsiu lapus ir tipo jūs dabar pieškit Lietuvos vėliavą. Nežinau, turėtų viską sugalvoti visiškai kitaip, kad tai būtų ne lapai. Galbūt, kad tai būtų lauko erdvė, kad tai būtų... tiesiog kitokios priemonės, ant kurių piešti, nu va tapimas mokytoju. Tu turi, atrodo, savo smegenis taip pajungti, kad jos turi turėti lakią vaizduotę. Turi mokėti improvizuoti. Kai tampi mokytoju – tu tampi menininku. Ir man atrodo, tu tampi psichologu tuo pačiu. Nes tu turi perprasti kiekvieną vaiką, o perprast dažniausiai žmones gali psichologai. Tai ten daug visko susideda. Lietuvių mokytoja tampi, pradmenis mokai, jeigu vaikas kalbėt nemoka, tarkim, jeigu paimkim mažiuų grupes, ir vaikas dar nemoka tiek daug kalbėt. Ateina ten keturių–penkių metų grupės – istorijos mokytoja tu tampi. Tu turi pristatyti visas datas. Kas vyko Vasario 16, kas Kovo 11, ten gegužės, nežinau ten, 7 ar kokią dieną ten, visas turi dienas paimti, kas tiktais

III metatema	Potemės	Citatos
		[įmanoma]. Vasarą vaikai eina, kaip mes čia Liepos dabar šeštą ten dar... Dieve, čia tiek daug datų, rugpjūčio 15, čia, sakykim, čia turi su visom šventėm supažindinant vaikus, atrodo. Tai čia jau prie istorijos privedi. Nu prie geografijos gali vaikus pristėti, prie Lietuvos geografijos todėl, kad tu pasidomi, tu pasidomi, pavyzdžiui, kur tavo močiutė gyvena, ar tau toli iki močiutės važiuoti. <...> Tai, man atrodo, čia va tie dalykai, kad tu ne tampi ikimokyklinio ugdymo auklėtoja, be to, tu, atrodo, vienareikšmiškai tampi viskuo. Tu net turiu pamatus matematikos sudėt, kad vaikas skaičius nu tiesiog atskirti. Visi pamatai įeina tame amžiuje. Bet, aišku, negali vaiko vaikystės sugriauti, tai čia irgi toks stopas, kur tu negali vien tik mokykis mokykis, kalk, kalk, suprask, nes tu viską turi improvizuoti galbūt, ką tu nori perteikti menine raiška, arba per žaidimus vaiką, kad sudominti (399–439 eil.). Vida: Gal... kadangi ir vaikystės svajonė yra tas... su su pedagoginiu, bet man kaip mokytojas man visada – kas šitie žmonės ir ir ir dirba šitoj srity, ir pati tokia norėčiau būt, tai kaip švyturys, šviesa. Skleist šviesą, skleist žinių. Ne ne tai, kad auklėt, bet ir iš jų labai daug ko pasimokyt iš pačių vaikų. Labai daug vertybių užmirštam elementarių. Ir ir to džiaugsmo, paprastumo, ir atlaidumo, kažkur pakantumo (75–88 eil.). Emilija: Sakyčiau net ne profesija, o pašaukimas, nes išties ne visi norintys turi sugebėjimų tapti mokytoju. Ir tai tikrai reikalauja daug kantrybės. Sakyčiau, kad mokytojas turėtų būti tas žmogus, kuris norėtų ir galėtų visą gyvenimą tobulėti. Būnant mokytoju, tu negali stovėti vietoje. Kartais keičiasi, skirtingi vaikai, skirtingas amžius vaikų, tu turi koja kojon žengti su pasauliu ir naujovėmis į priekį, tu negali užsilikti ten prieš dvidešimt metų. Va taip sakyčiau. O šiaip jeigu perduoti žinių ir kas galbūt dvejoja ar nežino, ar nori tapti mokytoju, aš sakyčiau, kad tiesiog reikia bandyti pažinti save ir išmėginti tiesiog, nes nepabandęs tu niekados nesužinosi (441–448 eil.). Rasa: Idealiam pasaulyje tai atrodo, kad pedagogais turėtų būti žmonės, kurie labai labai daug turi savyje (77–78 eil.); Galbūt tenka matyti ir suprasti iš tikrųjų, kad tai yra darbas, kuris reikalauja nu šiaip

III metatema	Potemės	Citatos
		<i>visapusiško atsidavimo. Tai yra darbas, kurį tu realiai tai nėra, kad tu padirbai grįžai namo ir pamiršai, nes nu tu tu... ne, šita profesija – savotiškai kaip gyvenimo būdas ta prasme (331–334 eil.).</i> <i>Jurga: Nuo dabar aš sakau, aš nu niekada nebuvau tokia motyvuota galbūt, nu, bet, sakau, dabar tai nu atrodo, kad... žinokit, apskritai tas pedagogo kelias, tas dabar tas pradedantysis kelias. Nu tai pastebėjau tiek atnešė tokių teigiamų dalykų į mano gyvenimą, nes anksčiau galbūt net nebuvau mandagi tokia. Nu net nemoku paaiškinti to, bet pati pastebėjau tai, kada aš įlipdavau į autobusą anksčiau, aš niekada nesisveikindavau su niekuo, dabar su vairuotoju pasisveikinu. Ir nu grynai buvo po to, kai aš įstojau į tą pedagogiką, ir aš visą laiką su ta mintim, kad aš turiu elgtis gražiai, aš turiu rodyti pavyzdį ir panašiai. Būdavo anksčiau praeidavau pro tą šiukšlę numestą, ar ne. Dabar jau va pakeliu, nes nu viskas – aš jau aš jau būsimą mokytoja [juokiasi]. Tai vat gal tas labai pasikeitė mano gyvenime [juokiasi]. Ir apskritai... mokykloj tiek iš tikrųjų tiek pastangų į mokslus niekada nedėjau, kiek dabar dedu (327–338 eil.).</i> <i>Greta: Nu nebegali būti tas vėjavaikis, kaip buvai paauglystėje. <...> Pradėjau daugiau domėtis ne tik ugdymu, domėtis jau ir savo vidiniu pasauliu, stebėti, kodėl aš, tarkim, būnu, pavyzdžiui, kodėl, tarkim, supykstu ant kažkokios situacijos ar žmogaus. Man tai kaip ir žmogiška, viskas gerai, bet tuos savo jausmus turi pradėti valdyti, o aš... Paauglystėje, vaikystėje buvau tokia labai arši asmenybė. Ir dabar jaučiu, kaip aš tobulėju, ne tik kaip nu... Realiai aš labai tobulėju kaip asmenybė. Tai man tas pasirinkimas labai daug davė kaip... žmogui, nes, sakau, pradėjau labai gilintis į savo jausmus, domėtis, kodėl aš jaučiu tam tikrus dalykus. Pradėjau stengtis tiesiog būt suaugusi, nu ne stengtis, bet suprast, kad aš jau nebesu tas paauglys, kuris gali daryti, ką nori, kaip nori, ir vis tiek turi galvoti apie ateitį, apie savo reputaciją, nes bendrauju ne tik su vaikais, bet bendrauju ir su tėvais, todėl turi parodyti, kad nesi nesubrendusi asmenybė, turi būti subrendus. Tinkamai bendrauti su tėvais. <...> Ir artimieji mato labiau, pastebėjau, kad mane jau mato nebe kaip žmogų, mato kaip mokytoją, ir jeigu aš</i>

III metatema	Potemės	Citatos
		<i>padariau netinkamus tam tikrus veiksmus, tiesiog yra jau buvę replikų iš aplinkinių: „O kodėl tu taip darai? Tu esi mokytoja, tau taip nederėtų elgtis“. Ir toks... kartais atrodo, jau pats pasimeti, nes, atrodo, jau kai užsidaro darbo durys ir nebegali būti tuo, kuo esi. Tai visokių sumaiščių yra, dėl to labai gilinuosi save. Tas padarė man tai, kad nu pradėjau studijuoti ir pradėjo rūpėti, kas aplanai aš per žmogus esu [juokiasi] (195–217 eil.).</i> <i>Kristina: Na aš tiesiog manau, kad žmonės, siekiantys mokytojo profesijos, visų pirma, turi patys labai daug ko išmokti... patys daug ko išmokti... m... Patys įvairiausiais dalykais domėtis. Nu ta prasme turėt tą motyvaciją kiekvieną kartą tobulėti, nes... ir įgauti kažkokių naujų žinių, nes vis tiek pasibaigus ten ar universitetą ar kolegiją ties tokiais dalykais, aš manau, kad to galbūt neužtenka. Tai manau, kad tiesiog... e... Kiekvienas, siekdamas šitos profesijos, turi turėt tą tokią didelę ugnelę ties ties žiniomis. Ir... ir tą ugnelę, kad tas žinias tinkamai perteiktų vaikams. Na, ir aišku, manau, kad... turi mokėti bendrauti su tais žmonėmis, turi turėt kažkokių tai būdų, kad galėtų prieiti prie žmonių, nes... žmonės yra labai įvairūs. Ir tai padaryti iš tikrųjų yra labai sunku (262–272 eil.).</i>

SUMMARY

INTRODUCTION

Justification of the relevance of the topic. Education plays a vital role in the knowledge society, and it has been garnering significant attention worldwide. In Lithuania, education is systematically monitored through participation in international student achievement surveys and national monitoring efforts. The importance of education is further underscored in the national progress strategy *Lithuania 2030*. The quality of the education system rests on the quality of its teachers. Therefore, adequate teacher training is essential to ensure the proficiency of the teaching staff in educational institutions. Factors such as the public image of teachers, working conditions, entry requirements for teacher education, and teacher education significantly influence the quality and quantity of teaching staff available (OECD, 2024).

To understand the most effective ways of training teachers, the teacher education curriculum is often analysed. However, despite the strict regulation of the content of the programmes at the national level, or the preparedness of graduates to teach, there is a noticeable lack of research in Lithuania focusing on the professional identities of teachers. Identity, crucial to the process of becoming, being, and remaining a teacher, is often overlooked or deemed unimportant in teacher education (Danielewicz, 2001; Beauchamp & Thomas, 2010; Beijaard, Koopman, & Schellings, 2022; Backhouse, 2022).

In the context of the Lithuanian research, attention has been devoted to teacher identity issues by Sakadolskienė (2017), Matonis (2013), Daukilas, Mičiulienė, Kovalčikienė, & Kasperiūnienė (2016), Kazragytė (2017), Ambrazevičiūtė (2020), and Stanišauskienė (2022). Nonetheless, there is still a prominent lack of research on the professional identity of teachers, although research in this area is crucial, as the professional identity significantly influences the quality of the teacher's work.

The professional identities of teachers are predominantly shaped during their years of study (Beauchamp & Thomas, 2010; Pelini, 2017; Danielewicz, 2001; Vermunt et al., 2017; Schultz & Ravitch, 2013; Maaranen & Stenberg, 2017; Beijaard et al., 2000; Beijaard et al., 2004; Curry, Webb, & Latham, 2016; Crosswell & Beutel, 2017; Cuadra et al., 2023; Beijaard, 2019).

The concept of the professional identity of teachers presents a complex challenge for research, stemming from the broader issues surrounding the definition of identity and the content discussed in both foreign and Lithuanian research. Disagreements persist regarding whether identity should be

examined at the individual, personal, or relational level. On top of that, the role of material attributes, their fixed or dynamic nature, and their origins also requires more profound investigation (Vignoles, Schwartz, & Luyckx, 2011).

Research on the professional identity of teachers often focuses on its expression at the relational or collective level, while viewing it as a continuous process (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). This perspective underscores the significance of studying the process of becoming a teacher, particularly during teacher education, as it offers insights into the development and transformation of the professional identity over time.

Despite the importance, there is a lack of research in Lithuania addressing the experiences that shape the professional identities of teachers and their expression in specific social and cultural contexts (Stanišauskienė, 2022). Therefore, this study seeks to elucidate the process of becoming a teacher and the formation of the professional identity among prospective teachers, while aiming to understand their self-perception, aspirations, and attitudes toward the teaching profession.

In the dynamic landscape of education and the ongoing changes in teacher education, research in this area is crucial for informing policy decisions (Rushton et al., 2023). By adopting a phenomenological approach, this study aims to amplify the voices of those experiencing the journey of becoming a teacher, offering valuable insights for future research and pedagogical practice.

Investigation of the scientific problem. Research on the professional identity of teachers traces its origins back to the 1970s, with Nias (1985) often cited as a pioneer in the field. Since then, interest and scholarship in this area has been steadily increasing. Beijaard, Meijer, & Verloop (2004) conducted a review of research spanning from 1988 to 2000, highlighting the diversity of perspectives and approaches within the literature. Their review suggests that there is no singular view of the professional identity of teachers; instead, it is perceived as a continuous process of interpretation and reinterpretation of experiences, shaped by the interaction between the individual and their context. Professional identity is comprised of sub-identities that are typically harmoniously compatible but may also experience an internal conflict. Moreover, the authors emphasize the role of the agency of teachers in identity formation, by arguing that it can be understood as both individual and collective learning within a constructivist framework. Beijaard, Meijer, & Verloop (2004) claim that, despite the wealth of research, several challenges and gaps persist nevertheless. For instance, professional identity is often portrayed as a process of acquiring practical knowledge, while overlooking its

complexity. Methodologically, there is a need for greater openness, particularly in exploring the traits and expressions of the identities of teachers within specific contexts and examining biographies in socio-historical contexts (ibid).

Overall, much of the research characterizes the professional identity of teachers as a dynamic process of ‘becoming and being’ a teacher, thus reflecting the ongoing evolution of identity within the teaching profession.

Rushton et al. (2023) conducted a systematic theoretical review of research on the professional identity of teachers from 2000 to 2021, revealing a prevailing view that the professional identity is dynamic, flexible, and hybrid, influenced by various individual factors, such as personal biographies, narratives, emotions, relationships, and social and organizational contexts. The review identified seven research clusters, including patterns and structures of the professional life, narratives of the professional life, contexts, communities, becoming a teacher, change and conflict, and teaching subjects.

Despite the increasing focus on the professional identity in research, particularly since 2010, Rushton et al. (2023) emphasize the need for further exploration across different domains of teaching, the intersections between them, and their implications for policy and practice. They also note the lack of research on the professional identities of teachers of primary grades and early years, as well as teachers from the minority backgrounds, thereby indicating an area for future investigation. Additionally, there is an uneven geographical distribution of research on the teacher identity. Rushton et al. (2023) categorize research focusing on the teachers’ identity formation and their personal and professional identities early in their careers as a research on ‘becoming a teacher’. During their studies and early professional experiences, preservice teachers undergo a transformation of their professional identity, which continues after they become teachers. Preconceived beliefs about teaching, shaped by previous experiences, evolve throughout their course of study.

In summary, while defining the professional identity of teachers remains a challenge and there is no unified view of its structure and influencing factors, much of the research views it as relational, dynamic, and continuously evolving. Pedagogical studies and the early years of professional life are recognized as crucial periods of identity formation, and contextual research in this area can provide valuable insights into the quality of teacher education.

Problem questions of the dissertation research. In this study, the professional identity of teachers is conceptualised as a phenomenon shaped

through the experience of becoming a teacher. Unlike some research endeavours focused on problem-solving, phenomenological research, which is employed in this study, may not inherently address a specific problem, which is common for this type of research (Peoples, 2020). Instead, it aims to illuminate complexities within experiences, thus providing valuable insights for future exploration.

The currently available scholarly literature suggests that educators with stronger teacher identities demonstrate greater success and are less likely to leave the profession (Stanišauskienė, 2022). Furthermore, research indicates that the most intense formation of the professional identity occurs during the years of study, often described as the most transformative phase of becoming a teacher (Beauchamp & Thomas, 2010). Understanding the ‘becoming a teacher’ as a process of identity formation, this dissertation raises the following research **question**:

What is the lived experience of the teacher’s professional identity formation during the years of teacher education?

The **object** of the study is the experience of professional teacher identity formation during teacher education.

The dissertation **aims** to reveal the lived experience of becoming a teacher as a process of identity formation and its meaning-making during the years of study, by identifying the key factors that condition this process.

Theoretical and methodological approaches of the dissertation

The dissertation aims to explore the process of becoming a teacher as it relates to the formation of professional identity and the creation of meaning-making inherent in this process, known as lived experience. The study seeks to analyse the meanings derived from the experiences of pedagogical students, with a focus on how these experiences shape their professional identity.

The professional identity of teachers is approached in the study from a holistic perspective, viewing it not as a fixed personal attribute but as an ongoing process of interpreting and reinterpreting experiences. It is conceptualized as a relational phenomenon, comprising multiple identities and influenced by individual agency (Beijaard et al., 2004).

As this study explores the experiences of pre-service teachers in their journey of becoming a teacher and the meaning they attribute to this process, a phenomenological research strategy was selected. Pure phenomenology focuses on understanding the nature and meaning of phenomena, delving into the essence of experiences and the essential elements that define them (Saldana, 2011; Willig, 2013). The primary aim of phenomenological research is to gain insight into subjective experiences of the research subjects. While

researchers drawing on phenomenology seek to capture the feelings, thoughts, and perceptions of the participants, they refrain from making claims about causality (Willig, 2013). Instead, phenomenological research is concerned with the quality and structure of experience, thus aiming to understand the essence of lived experiences rather than determining objective truths (Willig, 2013).

For this study, *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA), developed by Smith, was chosen as the methodological orientation. IPA is an empirical research methodology rooted in phenomenology, although it incorporates theoretical approaches such as hermeneutics and idiography. Unlike the classical phenomenological research, IPA focuses on uncovering the experiences of the research participants and the meaning they derive from those experiences.

The study employs a social constructivist approach to examine how pre-service teachers subjectively perceive the external and internal factors shaping their identities, particularly through reflection on their early experiences. Social constructivism is chosen for its emphasis on the interplay between personality, social structures, and language, as well as its recognition of the role of narrative in identity construction.

Proponents of social constructionism, such as Boyland (2019), highlight the dynamic relationship between individuals and their reality, emphasizing the subjective and varied nature of lived experiences. In a constructivist approach, researchers accompany participants in their interpretation of reality, while recognizing the personal and diverse ways through which individuals acquire, select, interpret, and organize knowledge.

Through dialogic engagement with research participants, constructivist research aims to facilitate reflection and understanding of lived experiences, while acknowledging the significance of emotions in this process. By revealing how individuals construct knowledge, constructivist research contributes to a more profound understanding of both social influences and the processes of individual thought.

Stages of the research

The dissertation has been developed in a series of stages according to the nature and requirements of the selected research methodology (see Figure 1).

During the *Preparation stage of the research*, an extensive review of scientific, philosophical, and research methodology literature was conducted. This involved analysing literature on identity and the professional identity of teachers, raising theoretical questions, and exploring various methodological

approaches. Interpretative phenomenological analysis was selected as the primary methodology, and a researcher's diary was initiated and maintained throughout the empirical phase.

The *Empirical research stage* utilized interpretive phenomenological analysis to outline the study methodology and the principles of participant selection. In-depth interviews were conducted, recorded, transcribed, and prepared for analysis. Analysis of scientific literature was deliberately postponed during this phase to prevent any manifestation of bias, with regular reference to sources on interpretative phenomenological analysis and phenomenology so that to ensure adherence to the chosen procedure.

Each participant's interview underwent in-depth interpretative phenomenological analysis, leading to the development of superordinate themes. These themes were then synthesized to form meta-themes, with continual validation through reference to the original transcribed texts.

The *Stage of returning to theory* involved revisiting and expanding the analysis of scientific literature from the preparation stage. The results of empirical research were related to and justified by this literature, and the reflections on meta-themes were conducted and written. To enhance data disclosure, additionally, factors influencing the professional identity of teachers were described based on literature and the narratives of the participants.

Finally, conclusions, discussions, recommendations, and a summary were prepared.

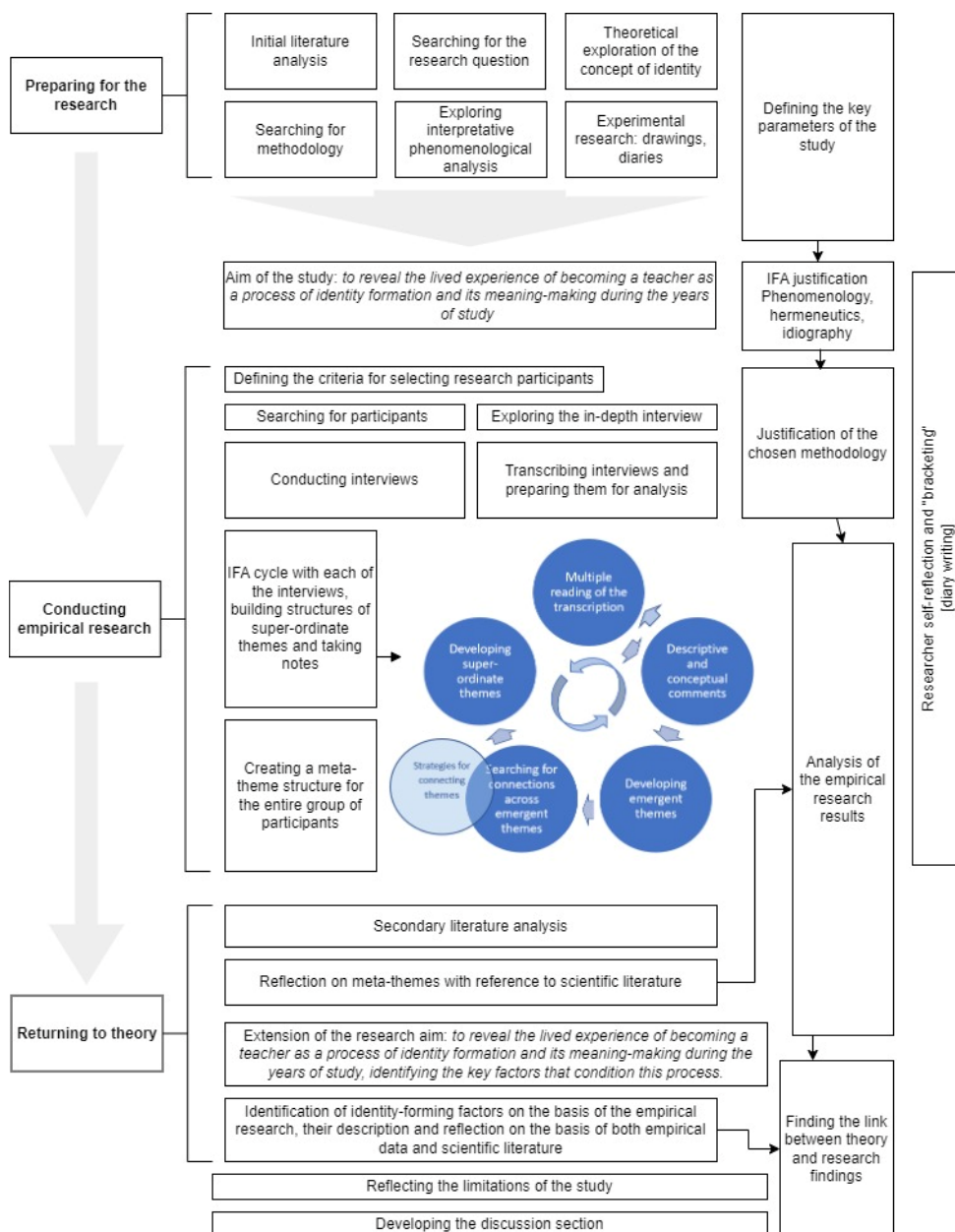


Figure 1. Dissertation research design

Scientific novelty

This research contributes to the limited research on the professional identity of teachers in Lithuania, particularly while seeing it as a dynamic *process of becoming*. Previous research on this topic is sparse, especially concerning

students of pedagogical studies, and the experiences of first and second-year students remain unexplored. By adopting the method of *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA), a rarely used approach in the context of Lithuanian research, this research presents a novel perspective on the professional identity of future teachers. The detailed description of the IPA methodology, provided in Lithuanian, along with a critique of its application, adds to the novelty of the research.

Practical significance

Through in-depth interviews and the idiographic approach of IPA, this research uncovers the depth of each participant's experience, thereby shedding light on new aspects of identity formation among future teachers. While not aiming for representativeness, the relatively small group of participants allows for a closer examination of authentic experiences within the teacher education system. The insights gained from this study offer valuable contributions to understanding teacher education in Lithuania and underscore the significance of the professional identity of teachers in both pedagogical studies and the teaching profession at large.

Structure and scope of the dissertation

The doctoral dissertation consists of an introduction, three chapters, a scientific discussion, conclusions, recommendations, references, and 12 appendices. The volume of the dissertation is 171 pages (excluding appendices).

CONTENTS OF THE DISSERTATION

List of images

Key concepts

Abbreviations

REFLECTION

INTRODUCTION

1. THEORETICAL CONCEPTUALISATION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF TEACHERS

1. 1. Origins of the Concept of Identity and the Multidimensionality of its Content

1. 2. Content of the Concept of Professional Identity: Links between Personal and Professional Identity

1. 3. Development of Research on the Professional Identity of Teachers and the Concept of Becoming an Identity Formation Process

2. METHODOLOGY FOR RESEARCH ON THE EXPERIENCE OF BECOMING A TEACHER

2. 1. Justification of the Research Methodology

2. 2. Justification of Interpretative Phenomenological Analysis as a Research Methodology

2. 3. Participants of the Study

2. 4. Research Ethics

2. 5. In-depth Interview

2. 6. Validity of the Study: Relevance and Reliability

2. 7. Principles of Data Analysis

2. 8. Procedure of Describing Results

3. RESULTS OF THE RESEARCH ON THE EXPERIENCE OF BECOMING A TEACHER

3. 1. The Overall Structure of Meta-Themes of the Entire Participant Group

3. 2. Meta-Theme I. The World of Becoming a Teacher: ‘You Try it on and See the Profession’.

3. 2. 1. Experience of the participants in the study

The practical experience as the space, the place, and the time of becoming: ‘The children themselves showed... that there is a place for me here really’

Becoming a teacher as a relational phenomenon: the experience of connection with children

The aspect of inclusion

Theoretical studies: ‘A profession in your head’

3. 2. 2. Reflection of the meta-theme

3. 3. Meta-Theme II. Significant Others in the Process of Becoming: ‘On the one Hand... It’s Kind of Scary, but on the other Hand, It’s Kind of Fortunate’

3. 3. 1. Experience of the participants in the study

Children as significant others: ‘The child comes first, then you. Because he is important, the important person you are developing...’

Parents as significant others: ‘It is harder than with children’

Teachers as significant others: ‘Some people need to be heard and some people need to be muted and only seen’

3. 3. 2. Reflection of the meta-theme

3. 4. Meta-Theme III. The Image of the Teacher: ‘In an Ideal World, Teachers should be People who Have a lot in Themselves’

3. 4. 1. Experience of the participants of the study

The next generation: ‘Realistically, we, the current generation, can do better anyway’

Superman: All-in-one
3. 4. 2. Reflection of the meta-theme
3. 5. Theoretical Justification of the Content Elements of the Lived Experience of Becoming a Teacher Identified in the Empirical Study
3. 5. 1. Biography as a factor shaping professional identity
3. 5. 2. Professional agency as an identity-forming factor
3. 5. 3. Social context of becoming a teacher
DISCUSSION
LIMITATIONS OF THE STUDY
CONCLUSIONS
RECOMMENDATIONS
REFERENCES
APPENDICES

REVIEW OF THE CONTENT OF THE DISSERTATION

Chapter 1. THEORETICAL CONCEPTUALISATION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF TEACHERS

First of all, this chapter explains the choice of the used terms of identity referring to the Lithuanian research tradition, by giving a linguistic explanation of the terms used in Lithuanian and English.

Subsection 1.1 explores the concept of identity from various theoretical perspectives within the field of education science. It delves into the origins of the identity theory, by discussing how it takes roots in sociology and examining its evolution into a multidimensional construct. It covers theories conceptualizing identity formation as influenced by social interactions, cultural contexts, and individual self-perception. It discusses key theorists like George Herbert Mead, William Treval Powers, Erik Erikson, and Zygmunt Bauman, highlighting their contributions towards understanding identity development. Furthermore, it touches upon the identity processing styles proposed by Berzonsky and the *Socio-Historical Theory* by Lev Vygotsky. The text also addresses the contemporary challenges to the traditional notions of identity posed by Bauman's concept of 'liquid modernity' emphasizing the fluid and evolving nature of identity in today's society.

Subsection 1.2 discusses various theories related to the professional identity, particularly focusing on how individuals form their identity within their professions. It explores the significance of professional identification as a prominent element in shaping one's overall identity. This section delves into

two main traditions explaining the professional identity: one extending Erikson's tradition, linking the professional identity with the personal identity, and the other, the Person-Environment Fit or the *Vocational Choice Theory*, as developed by John Holland. While Holland's theory emphasizes the individual's expression of personality through career choices, it tends to delve deeper into various types of people and vocational choices suited to specific environments. In contrast, Erikson's theory remains the most popular in professional identity studies. Although, it is commonly acknowledged that the concept of professions has significantly evolved since Erikson's time, thus affecting how individuals realise themselves within their careers. Moreover, the section discusses the role of social and economic structures and processes in limiting the professional identity, highlighting how each individual perceives the importance of their professional identity within the broader context of their personal identity. Additionally, it examines the evolving nature of the teaching profession, by considering its lifelong learning aspect and its association with the personal identity. The section further explores the generational mentality among educators regarding their views on children, relationships with students, families, colleagues, institutional administration, economic power, societal perception, and the significance of the profession in their lives. As educational paradigms do shift and teaching roles evolve, the traditional profession faces numerous challenges leading to ongoing changes in the formation of the professional identity. The discussion suggests the necessity for continuous research into the professional identity of the teacher, while possibly revisiting theories that view identity as a social phenomenon to better understand how individuals identify with social groups. Moreover, the section discusses how Tajfel's (Tajfel, Turner, Austin, & Worchel, 1979) and Wenger's (1998) theories can be applied in education, especially in contexts requiring change for a more equitable society. It concludes by analysing Wenger's social learning theory emphasizing the dual nature of identity and negotiation of meaning within learning communities. Through examples drawn from educational contexts, it illustrates the complexities of identity formation and negotiation, shedding light on the challenges and dynamics within the teaching profession.

Subsection 1.3 discusses the evolution of the research of the professional identity of teachers, which began in the late 20th century, starting with J. Nias's work (1985). It analyses how Beijaard, Verloop, & Vermunt (2000) define the content of the teachers' professional identity, including their understanding of themselves as professionals. They distinguish several roles within this structure: subject expert, pedagogical expert, and didactic expert,

and emphasize the shift towards viewing teaching as a process-oriented endeavour rather than a mere knowledge transmitter. It explores contemporary educational innovations aiming for active, self-directed, collaborative learning, thus shaping teachers' roles and expectations based on Vermunt et al.'s (2017) insights. Additionally, it delves into Gee's (2001) framework of identity components, including natural, institutional, discursive, and affinity identities, and highlighting the contextual nature of identity construction. The chapter reviews research on the formation and representation of teachers' identities, highlighting the complexity and dynamism of the teacher's professional identity (Flores & Day, 2006; Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Beijaard, Koopman, & Schellings, 2022; Rushton et al., 2023; Akkerman & Meijer, 2011). It concludes by exploring perspectives on teacher identity as an ongoing process of 'becoming', influenced by personal and contextual factors, echoing Britzman's (2003) notion of becoming a teacher as a deeply personal and transformative journey.

Chapter 2. METHODOLOGY FOR RESEARCH ON THE LIVED EXPERIENCE OF BECOMING A TEACHER

Subsection 2.1. This section explains the choice of the methodology of the dissertation research. As the dissertation delves into the dynamic nature of the professional identity of teachers, conceptualizing it as an ongoing process of transformation, it adopts *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA) as its methodological framework, thereby seeking to uncover the subjective experiences and meaning-making processes associated with teachers' journeys of becoming a professional.

Subsection 2.2. This section explains the relationship of IPA to phenomenology, hermeneutics and idiography covering the main ideas taken from Husserl, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Schleiermacher, and Gadamer based on the IPA methodology (Smith, Flowers, & Larkin, 2009; Smith, Flowers, & Larkin, 2022; Smith & Nizza, 2022).

Subsection 2.3. This section explains the selection criteria of the research participants: undergraduate students majoring in pedagogical studies (excluding social pedagogy and special education), who are actively enrolled in the studying (i.e., who are not on extended summer or academic breaks), who graduated from school not more than 10 years ago, have no other tertiary education degree, and no professional experience within the educational domain, and who have completed at least one semester of their studies. The section also provides the demographics and other information overview of the 11 participants who took part in the research.

Subsection 2.4. This section focuses on the ethical considerations surrounding the research process, as it deals with vulnerable individuals as pedagogy students. As in-depth interviews serve as the method of data collection, and the participants were encouraged to share their experiences, which can be highly personal and emotionally sensitive, the subsection explains how ethical principles of respect for privacy, confidentiality, anonymity and justice were followed.

Subsection 2.5. This section explains the choice of using in-depth interviews in this dissertation and the research procedure. The research seeks to deeply explore the experience of participants, while aiming to enter their world and understand it from their perspective. The role of the researcher in this context is akin to that of a person-centred consultant who empathetically listens to the participant's narratives about their experiences without imposing external judgments. The goal of these interviews is not merely to collect information but to achieve understanding. The interview questions (Table 1) were designed to elicit the participants' experiences rather than opinions or perspectives, directing the focus towards understanding their lived experiences. Additionally, it discusses the need for the researcher to remain vigilant so that to prevent the participant's narrative from becoming a reflection of the researcher's interpretations or preconceptions. Finally, it acknowledges the dynamic nature of data saturation in phenomenological interviews, as the same participant may express themselves differently on the subsequent occasions, highlighting the ongoing, evolving nature of their experiences.

Table 1. The main interview question and other possible guiding questions

<i>Tell me about your experience of becoming a teacher as a student</i> How do you experience your process of becoming a teacher? What does being/becoming a teacher mean to you? What kind of teacher are you? What teacher do you want to become? What does it mean to you to study pedagogy? What are the feelings you experience when preparing to be a teacher? How do you feel now when you tell me about your experience? What physical sensations do you have in your body? Is there anything important that I have not yet asked you? What would be important for the world to hear?
--

Subsection 2.6. While traditional validity criteria for quantitative research are not applicable to IPA, this subsection utilizes the validity criteria specific to the IPA methodology. The chosen criteria, proposed by Smith et

al. (2022), are discussed in detail, including their application in the study. Additionally, the subsection addresses the adherence to quality indicators for IPA studies, thus emphasizing the importance of maintaining a phenomenological approach. The concept of bracketing is introduced as a mean to maintain this approach, with the explanation of the usage of the researcher's diary serving as a tool for self-reflection and a resource of additional data in the study.

Subsection 2.7. This segment explains the principles of data analysis employed in the study in detail. While there is no one right way to conduct an IPA, and the specifics of the analysis may vary (Smith et al., 2009, 2022; Matulaitė, 2021; Peoples, 2021), the study followed the general steps, principles, and strategies of the IPA process with each interview transcript (Smith et al., 2009, 2022). The steps and hermeneutic nature of the data analysis process are presented in Figure 2.

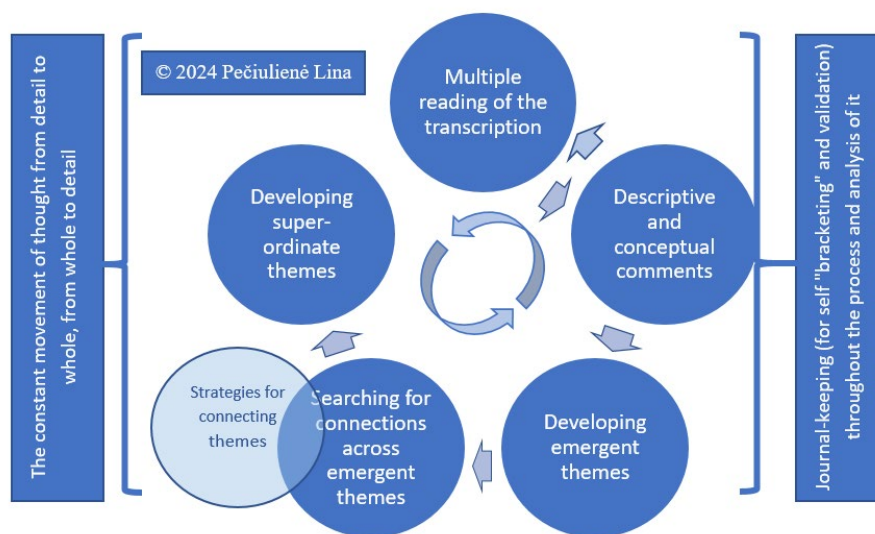


Figure 2. The process of IPA with the transcription of one research participant's interview

After analysing each case individually, an overarching entire group meta-theme structure was developed in an attempt to reveal the authentic but similarly lived experience of the participants' professional identity formation and how they make sense of their experience. Each participant's interview was revised numerous times with the objective to understand how the meta-theme was developed in the interview of that particular participant, thus reflecting on how much relevance each of the meta-themes has to the researcher's

experience, and then the discussion aligned with the relevant literature was implemented.

Subsection 2.8. This segment emphasizes the significance of accurately describing the results and explains the procedure of writing up the results, which has to capture the author's interpretation of the data, aiming to reveal how the researcher understands the participants' process of making sense of their experiences. It is a creative process which incorporates both the researcher's and the participants' voices. It explains that the results will be presented based on the meta-themes structure of the entire participant group, supported by individual participants' quotes analysed and commented upon so that to illustrate the depth and the breadth of the themes. It explains that, in IPA, a significant portion of the results comprises transcribed text, along with the researcher's interpretation. This abundance of the transcribed text is necessary to contextualize the interpretation of the data for the reader. Finally, the meta-themes will be reflected based on scientific literature.

Chapter 3. RESULTS OF THE RESEARCH ON THE EXPERIENCE OF BECOMING A TEACHER

Subsection 3.1. This section provides the overall structure of the meta-themes of the participant group (see Table 2).

Table 2. The overall structure of the meta-themes and their representation in each of the participant's interviews

Meta-theme	Participant's pseudonym	Rūta	Asta	Erika	Giedrė	Vida	Emilija	Diana	Rasa	Jurga	Kristina	Greta
	Subtopics											
The world of becoming a teacher: ‘You try it on and see the profession’.	The Practical Experience as the Space, the Place, and the Time of Becoming: ‘The Children Themselves Showed... That There Is a Place for Me Here Really’	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Becoming a Teacher as a Relational Phenomenon: the Experience of Connection with Children	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	The Aspect of Inclusion	x		x	x	x	x			x		x
	Theoretical Studies: ‘A Profession in Your Head’	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
The Significant Others in the Process of Becoming: ‘On the One Hand... It’s Kind of Scary, but on the Other Hand, It’s Kind of Fortunate’	Children as Significant Others: ‘The Child Comes First, Then You. Because He Is Important, the Important Person You Are Developing...’	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Parents as Significant Others: ‘It is Harder than with Children’	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
	Teachers as Significant Others: ‘Some People Need to be Heard and some People Need to be Muted and only Seen’	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
The Image of the Teacher: ‘In an Ideal World, Teachers Should Be People Who Have a Lot in Themselves’	The Next Generation: ‘Realistically, We, the Current Generation, Can Do Better Anyway’	x	x	x	x	x	x		x	x		x
	Superman: ‘All-in-one’	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x

Subsections 3.2–3.4 provide detailed description and interpretation of each of the meta-themes of the entire group. The narrative of the experience description and interpretation is rich with the participants' interview extracts. Each meta-theme is reflected with a reference to the literature.

Subsection 3.5 reveals that, in the course of a comprehensive analysis of the data gathered while exploring the participants' narratives concerning their journey to becoming teachers, it becomes evident that factors such as the teacher agency, biography and social context are those that shape the professional identity and are also interwoven into the interviews. Consequently, the results section is expanded by delving into a scholarly discussion surrounding these influential factors, thereby revealing those representations in the participants' experience.

DISCUSSION

Identity, according to the dictionary, has two meanings: being who you are (Cambridge University Press, n.d.; Encyclopædia Britannica, n.d.), and at the same time being different from others (Cambridge University Press, n.d.; Oxford University Press, n.d.) and being the same as someone else with whom you identify (Merriam-Webster, n.d.; Cambridge University Press, n.d.). The experiences of the participants in the study have revealed that both meanings are inherent in their professional identity and its development. For the research participants, becoming a teacher means both becoming someone they perceive as a teacher and becoming who they truly are. It involves finding their 'place', their 'calling', their 'path', and giving a meaningful direction to their lives, transforming themselves into better versions of themselves.

However, the process of emulating someone else is challenging. Most participants are aware that they will not, or do not wish to, be like some of the teachers they have encountered. This awareness gives rise to the idea of a new generation of teachers in their narratives: they see themselves as a generation that will replace the current one and create a different kind of education. Despite this, they often experience uncertainty and lack of self-confidence in claiming this identity.

Many claims in the literature suggest that prospective teachers have an overly romantic and biased view of education. However, the image constructed by the participants in this study is realistic, and it aligns well with the contemporary expectations of education. The research participants aspire to be teachers who engage with each child, play with them, act as older friends, listen to them, build trusting relationships, and inspire them to develop and

explore. They do not fantasize based on assumptions alone, but rather project their future roles based on their own successful practical experiences as teachers who have different, more effective relationships with children. The process of becoming a teacher, seen as identifying with others, is complicated because prospective teachers often lack a clear sense of who these 'others' are. This is especially true when considering teachers as a general group, although certain prototypical features of an ideal teacher can be identified. Thus, their identification is essentially with an implicit group of idealized teachers.

The analysis of the scientific literature has shown the evolution, relationship and diversity of the concepts of identity and professional identity. Teachers' professional identity can be studied from different perspectives. A phenomenological approach allows for an open-minded approach to investigate the process of becoming a teacher, the professional identity of teachers and its development, thus enabling researchers to uncover, first of all, how 'becoming a teacher' is being lived, what the experience and meaning of becoming a teacher is for individuals, while possibly adding to the existing knowledge on the characteristics, expression, the influencing factors and directions of the development of the professional identity of teachers.

An interpretative phenomenological analysis of the experience of becoming a teacher among the rather homogeneous group of participants in this study reveals how the participants make sense of their choice, where and when they feel becoming a teacher most intensely, what facilitates and hinders this process, how they perceive themselves as teachers, how this perception relates to their experience of self, how it relates to their studies, who are the important others in their process of becoming teachers, what feelings they experience, and what meaning they give to all these elements of their experience.

The experiences of the participants in the study demonstrate that factors identified in the research literature – such as personal biography, agency, and the context in which one becomes a teacher – influence the development of their identity.

Looking at the results from the perspective of the theoretical sources studied, the idea that professional identity is closely intertwined with personal identity appears realistic. This is incompatible with the postmodern approach which sees identity as a decentralized substance influenced by the context rather than firstly dependent on the individual's self (Akkerman & Meijer, 2011). The professional identity seems to emerge from a person's sense of self, but, at certain points, it appears to live a life of its own. Although it has been derived from and is dependent on the personal identity, it also influences

the personal identity. For example, the choice to become a teacher can lead to dramatic changes in life plans, and the perception of oneself as a teacher can prompt the reconsideration and transformation of personality traits, values, behaviour, and priorities among the study participants. Metaphorically, it is possible to compare the professional identity to a small stream that emerges from a river, runs parallel to it for a while, merges with other sources, and occasionally re-joins its mother river, replenishing it with new waters. The other sources that flow into this stream include the experiences of the person as a prospective or current teacher, various discourses, contexts, and significant others. Although the professional identity is quite personal, it is even more a relational and social identity. It is characterized by a constant dialogue with others regarding their perceptions of what a teacher is and the expectations they project onto those who identify as future or current teachers. Sometimes, the participants in the study agree with what others communicate about being and becoming a teacher, but, more commonly, they hold their own views that debate or even confront the image of the teacher presented in their environment or in a wider social context. The participants in the study seem to experience moments when they feel like they are more teachers than just human beings, and this experience affects their sense of self, both from their own perspective and from the perspective of significant others. Being in a dialogical relationship creates a need to better understand who they are or who they are not, prompting them to rethink and sometimes reinvent themselves. Becoming a teacher is a transformative experience with a myriad of different feelings. Some participants chose their profession unexpectedly, thus surprising their environment and themselves, while others had wanted to be teachers since childhood. The participants described themselves as a qualitatively different generation of teachers repeatedly emphasising that once you have chosen to be a teacher, you cannot stop being a teacher, even after working hours, or when you are no longer physically present in your teaching environment. Being a teacher, they say, makes you a kind of superhuman who has to be able to perform many different tasks, and possess many different qualities. However, this can also be an external projection that future teachers adopt and integrate into their self-perception, influenced by the idea of teaching as a vocation and the myth of the teacher who sacrifices themselves for their students (Alusp, 2006).

The desire to metaphorically represent the professional identity of teachers as a river can be seen as an interpretation of the concept of fluid identity. Although there is no consensus on how fluid identity is defined, and the origin of the concept is unclear, some sources derive it from Bauman's

(2006) theory of ‘fluid modernity’. Bauman explains the current era as one where traditional values and structures are being abandoned. Individuals no longer have clear benchmarks or social and cultural codes to build their lives purposefully and integrate into society. Instead, they are struggling for a place in an economic society where labour relations have become unregulated and ‘liquid’.

According to this study, the professional identity of future teachers can be defined as fluid, but in a slightly different sense. Here, fluidity means that professional identity constantly changes shape within a changing space and time. Although it is derived from the personal identity river, it is always influenced by relational and social contexts which project the experiences and meanings of being a teacher. It is continually replenished with new ‘waters’ and, in turn, influences personal identity.

The fluidity of identity in this context differs from Bauman’s concept. Despite a notable opposition to some existing discourses and mindsets in the narratives of the study participants, there is no disenchantment with what it means for them to be a teacher. On the contrary, there is a certain inner sense of conscious and unconscious directionality – a clear sense of direction in the process of becoming and creating oneself as a professional. This directionality seems to emerge from their relationship with the children and an inner knowledge of oneself.

To understand these processes, C.G. Jung’s concept of the archetype as a construct of the collective unconscious looks most appropriate. It allows the interpretation of becoming a teacher as an archetype of transformation and being a teacher as an archetype of individualization. According to Buzaité (1996), “archetypes of transformation are typical situations, places, means, personified characters that symbolize the change of the psyche” (p. 51). She refers to the myth of the hero in various mythologies which share common features. Similarly, becoming a teacher could be considered a universal myth, with its main features perhaps most clearly represented in our culture through the myth/image of the most famous teacher, Jesus Christ, or the image of the Mother as the first protector and educator.

Mayes (2002) argues that the image of the teacher developed in scholarly literature on teaching and pedagogical reflection can be considered an archetype of spirit. He distinguishes between images of the teacher as a philosopher, a prophet, a Zen master, and a priest, which he calls dialogical, civic, ontological, and embodied spirituality, respectively. Mayes contends that biographical and critical reflection on one’s own experience enables teacher training to become more humane and multifaceted. In contrast, teacher

education based solely on competencies, without considering the existential complexity of the individual, can produce technically competent but politically uncritical, culturally insensitive, and spiritually undeveloped teachers. He emphasizes that the nature of education is inherently spiritual (Mayes, 2002).

When analysing the empirical data and returning to the literature, the importance of the social context for the participants' experiences seems evident. The experience of study participants underscores the significance of the mentor selection and placement for pre-service teachers to understand their professional choices and strengthen their professional identity. The place and period of the placement emerged as particularly significant for the study participants. It is often during the placement that they experience the process of becoming a teacher most intensely. According to Marcia (Kroger & Marcia, 2011), there are different states of identity. It is possible that the participants of the study may have already acquired a fairly strong professional identity. They felt determined to become teachers and were committed to their goals, as a result, they were not overly disturbed by their negative experiences. However, if people of different identity maturity levels choose pedagogical studies, the experiences in educational institutions can be crucial in helping them to understand and develop their professional identity or even decide to withdraw from studies that are unsuitable to them. The wider social context also has implications for the participants. Public discourse and the surrounding people often portray the teaching profession as unattractive and not worth pursuing, especially by devaluing the role of childhood teachers. Some research participants admitted they were unaware of the profession's complexity and the degree of responsibility it holds until they experienced it first-hand.

The participants' experiences highlighted the importance of positive relationships with children in fostering their resilience during challenging placements. Successfully building rapport and gaining validation as teachers from the children's perspective motivated them to persevere, to go on with their studies, and develop a sense of calling. They described this as feeling 'where they are supposed to be', being 'in their place', or 'walking their path'.

An interesting tension emerged between theory and practice. While the participants valued the theoretical knowledge gained, they often emphasized the gap between it and the real-world experience. Some even conflated the two, while highlighting frustration with the perceived disconnect. Notably, none of them dismissed the value of theory entirely. Their focus remained on the relationship between theory and practice, teacher

identity, reflection on coursework, challenges faced, and the importance of reaffirming their choice to become teachers. Most participants saw theoretical studies as essential for their development, pursuing more profound knowledge and understanding of working with children. However, the emphasis on practical experience, either during studies or initial placements, stood out as crucial for their self-perception and projection as teachers, thus potentially marginalizing the theoretical aspects in their minds.

Effective theoretical learning experiences, according to the participants, stimulated creativity, bridged the theory-practice gap, utilized collaborative learning, and offered emotional and academic support. Lecturers with practical experience and those who fostered a respectful, horizontal relationship were highly valued. Evaluation methods were a source of controversial emotions, particularly when the participants felt they were inadequate or not student-oriented (e.g., unclear evaluation criteria or difficulty in formulating responses).

Compared to secondary school, the participants found university studies more engaging. The system of semesters, the variety of subjects, and the changing lecturers were aspects that they appreciated. Notably, some reported an increased motivation, attributing it to a sense of ownership over their learning, the relevance of the content to their future selves, and genuine interest in the subject matter. Moments of anxiety arose from inconsistent workload distribution and a perceived lack of lecturer support. Distance learning proved unsuitable for pedagogical studies as it lacked a sense of community and connection with others, therefore making it difficult to envision themselves as future professionals.

Financial incentives, such as scholarships, were seen as attractive and supportive, but were not the primary motivator for choosing this field. Conversely, the increased competition for scholarships due to growing applicant pools was a source of anxiety, particularly regarding the possibility of losing state-funded placements.

Emotions play a crucial role in shaping a teacher's identity. Positive connections with children are paramount for all participants. Children's expression of affection, through words, gestures, or gifts, are seen as a powerful validation of their chosen path. These positive emotions, including love and appreciation, not only motivate them to learn, improve, and persevere but also trigger self-reflection on who they are, what they want to achieve, and how they want to grow, both as teachers and individuals.

Mentors and colleagues also play a significant emotional role. Supportive relationships evoke feelings of success, competence, and

encouragement to continue developing. This support helps future teachers cope with negative emotions, such as self-doubt and lack of confidence, ultimately strengthening their professional identity.

However, the journey is not without challenges. Fear of inadequacy, both academically and professionally, can be a source of anxiety. Interactions with parents, students, or colleagues whose values or practices contradict their own can lead to frustration, resentment, and ethical dilemmas. These encounters often prompt reflection on their own practices and knowledge, and can sometimes inspire a desire to be different and work in a more innovative way. However, in some cases, such interactions can also lead to discouragement and self-doubt.

LIMITATIONS OF THE STUDY

It is reasonable to start discussing the limitations of the study with a critique and discussion of the chosen IFA method. Giorgi (2010) notes that while phenomenology is a relatively new philosophy, studies that claim to be based on phenomenology contain a number of interpretations of phenomenology that are not necessarily in line with this philosophy. The problem, he argues, is that the scientific practices and procedures of phenomenology-based science are not yet structured and reliably embedded in a sense that is established and accepted by all researchers conducting this type of research. According to Smith et al. (2009), IFA is a phenomenological research method, but Giorgi (2010) criticizes this declaration by arguing that it is far from continental philosophy (as Smith is a British researcher), in the sense that it does not distinguish between phenomenological psychology and phenomenological philosophy and that it is deficient in terms of research methodology. Giorgi claims that the researcher using IFA will encounter difficulties, firstly, because scientific methods are always bound to be intersubjective, and secondly, because the freedom given to the researcher to interpret the implementation of IFA makes it difficult to assess the validity of the method's implementation. Since it is not possible to check the results of the study and, if desired, to repeat the study, which is a prerequisite for any research. Giorgi's (2010) biggest criticism of the developers of the IFA method is that it does not define the limits of the freedom of use of the method, so that modifications of its use may violate the very essence of the method, and it does not provide clear rules for how the researcher should think at the conscious level, thus ensuring a better intersubjectivity. However, from the first presentation of the method in 1996 to the most recent review of the method's guidelines for use in research in 2022, there were several scholarly works presenting the method in great detail, and there is already a whole global

community of researchers sympathetic to the IFA who are involved in the promotion of the use of the method (under the umbrella of Birkbeck, University of London). The method is recognised by the American Psychological Association and is mentioned in the *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (Demuth & Mey, 2015). Recent publications presenting the method are also quite comprehensive in providing a philosophical rationale for the method, which outlines the researcher's way of thinking, as well as specific research steps and data analysis techniques. Perhaps the freedom claimed by the method developers can be dangerous, especially for a novice researcher, but this study followed the IFA classics in terms of the maximum sample size, data analysis, as well as other relevant aspects.

Giorgi (2010) raises concerns about verifying IPA results due to the inherent subjectivity of lived experiences. However, traditional verifiability does not apply here because IPA prioritizes understanding individual experiences, rather than generalizability. Unlike research seeking broad applicability, IPA takes an idiographic approach, where each participant's voice matters. This approach sheds light on the commonalities within a group undergoing a similar experience, which may or may not be shared by another group.

This study confirmed the challenge of 'endless interpretation'. While methodological guidelines do exist, IPA studies allow considerable freedom in design. This freedom can raise questions about the validity of the research. However, a clear description of the study design and procedures, as outlined in the Validity section, is crucial for addressing these concerns. The description of the validity criteria was particularly important in this study, given the size and scope of this study with 11 participants. It also provides a framework for readers to evaluate the quality of the study.

This study acknowledges a second potential limitation: the researcher's dissociation from the phenomenon under investigation. Phenomenological research emphasizes the researcher's ability to 'bracket' their own experiences to better understand those of the participants. While IPA does not aim to describe the universal essence of the phenomenon, it still relies on the researcher's interpretation of subjective experiences. In this case, the researcher's extensive background in education could have hindered their ability to fully 'bracket' her perspective as the researcher holds a degree in education, has pedagogical experience in a school and preschool setting and is currently working in teacher training. Additionally, she is actively researching teacher education issues in Lithuania and abroad, and has

developed broad understanding of the political as well as social context, and the challenges faced by teachers. This rich background potentially made it more difficult for the researcher to maintain a neutral stance compared to a doctoral student without such prior experience. To mitigate this potential limitation, the researcher employed several strategies. First of all, she kept a detailed research diary, constantly reflecting on the data analysis process and results. Additionally, she consciously distanced herself from her experiences in order to observe the participants' inner lives with an open and inquisitive mind. In the course of data collection and analysis, she deliberately minimized exposure to theoretical readings about the professional identity of a teacher, attempting to 'bracket' her existing knowledge. Furthermore, the researcher participated in supervision sessions for qualitative researchers led by Dr A. Matulaitė for six months and sought additional private consultations. These efforts aimed to minimize the researcher's biases and promote a more objective interpretation of the participants' experiences.

The study encountered a third limitation related to participant selection: the homogeneity of the gender group. All the participants were women, while the official statistics indicate that 11.7% of educators in Lithuania are male (see State Data Agency, 2022). Initially, a male participant was recruited, but he was ultimately excluded due to not fitting the pre-defined criteria regarding homogeneity. His experience was deemed too unique; he already had a degree, as well as extensive teaching experience, and a seemingly successful private practice. This suggested that he already was a well-established teacher, and not someone still in the process of becoming one. While his interview was insightful, it deviated from the focus on pre-service teachers. Having a male participant could have added more potential value and offered a more nuanced understanding of teacher identity development. However male pre-service teachers' experiences might be shaped by Lithuania's historical, social, and cultural context, where teaching is (and has long been) seen as a more feminine profession. Consequently, the gender-based homogeneity, initially considered an advantage for IPA research, could also be viewed as a limitation in this study. Yet, it is also possible that the experiences of male and female pre-service teachers differ significantly, potentially representing distinct phenomena worthy of a separate investigation.

One more limitation of this study can be related to the fact that it focuses solely on those who chose to pursue the career of a teacher. To gain a more comprehensive understanding of the teacher identity development in today's context, it might be valuable to explore the experiences of those who

are hesitant about their choice, drop out, leave their studies or profession altogether. Studying career changers or those who leave the teaching profession could also provide valuable insights. The focus on pre-service teachers aligns with the theoretical emphasis on identity formation during study years. Therefore, a wider age range or established teachers were not included. While the teacher identity is acknowledged as potentially being in crisis, exploring its fragmentation and disintegration falls outside the scope of this research, as the present research concentrates on the experience of identity formation.

CONCLUSIONS

1. The professional identity of teachers is an important factor in the quality of education, and it must be considered in teacher education. The development of professional identity in teacher education is not only about the acquisition of knowledge or skills, but also about a complex transformation of personal identity, as those who choose the path of teaching experience a gap between the traditional views of teaching and the reality of teaching, and have to rethink what it means to be a teacher and integrate that concept into their personal identity. Those with a strong professional identity of a teacher are more motivated to learn and develop and are less likely to drop out or leave the profession in the early years which are considered to be the most challenging in a teacher's career.

2. The theoretical analysis of sources suggests that there is no single definition of the concept and content of the professional identity of teachers, and that their professional identity is a constantly changing, multidimensional phenomenon. The beginning of the professional identity of teachers can be considered the moment of choosing the profession, while the most intensive period of identity formation is considered to be the years of pedagogical studies, and the years of the early work experience. However, the development of identity is neither finite nor linear: the professional identity of teachers is in constant flux. Due to the non-linearity and incompleteness of this change, the professional identity of teachers can be seen as a process of continuous becoming a teacher which takes place in the field of personal and contextual interactions: the choice to be a teacher, and the process of becoming a teacher are influenced by the social context, social discourses, biographical factors, studying (learning individually and collectively), the interpretation and reinterpretation of studies and practical experience and the perception of who

is a teacher, what kind of teacher one wants to be, and the conscious act (agency).

3. An interpretative phenomenological analysis of the pedagogical students' experience of becoming a teacher has revealed 3 common meta-themes which disclose the development and complexity of their professional identities:

3.1. Becoming a teacher takes place in a particular world with spatial, local and temporal parameters. The practical part of the studies, along with the early work experiences, defines the key space, place and time where and when one becomes a teacher. It is during the practical experience that the feeling of being a teacher for the first time, the close emotional bond with children, becomes the most important moment of the experience, confirming the validity of the chosen profession, providing motivation to study, and overcoming the other challenges associated with the choice to be a teacher. The desire to connect with every child and pupil, regardless of their abilities, is perceived as the foundation of teaching and education, which encourages commitment to inclusiveness – which is something that is lacking in the educational reality in which the future teacher finds himself or herself. The process of becoming a teacher also takes place in the course of study (theoretical studies), but, although theoretical studies are important, they are less important for the development of identity, there is a gap between the practice and the theory, and students experience a variety of feelings during their studies, some of which do not reinforce their professional choice and motivation. In this context, distance learning was found to be unfavorable to the development of identity.

3.2. In the experience of becoming a teacher, many Significant Other images emerge. These are, first of all, the children themselves, the pupils and their parents, as well as the teachers, mentors, and other institutional staff met during childhood or their own studies at school. Some interfere with the process of becoming a teacher, while others reinforce the choice to be a teacher. The images of children are varied. Some depict happy, carefree, interested pupils who cheer up, fascinate and motivate them to become teachers, while others reflect the problems experienced by contemporary children, which are a concern for future teachers. Parents of pupils are most disturbing to prospective teachers because of their pretentiousness, and insensitivity, and the teachers' willingness to cooperate and communicate with parents is questioned in their interactions with or observation of them. Teachers, as a group of Significant Others, act in different ways: some help and inspire others to become teachers, while others act as antagonists, raising

conflicting feelings about their professional choices and highlighting the frustration of future teachers with the current education system.

3.3. Becoming a teacher is strongly influenced by the vision of the imagined perfect teacher, through which an understanding of whatever it means to be an ideal teacher is revealed. Projecting oneself as the teacher one would like to become highlights what one does *not* want to become, and emphasizes belonging to the next generation, to a group of teachers who are positioned as the ones who will make a difference, and who are the future. It highlights the important skills of the ideal teacher, such as communication, creativity, flexibility and positivity, and foregrounds the need for continuous professional development. The choice to be a teacher is sometimes seen as a vocation, sometimes as a dream, a life goal, and almost always as a transformative experience of the self, of personal identity, which means becoming a teacher, but also becoming a qualitatively different self.

4. The results of the study add to the discussion of identity factors found in the scientific literature:

The development of the professional identity of the study participants is strongly influenced by their biographies which are very different, as well as by their perceived agency as teachers, and by their social contexts which are characterised by doubts about the choice of the participants to be a teacher, and by negative attitudes towards the teaching profession. Doubt is expressed by the participants themselves, and also by their friends and family, whereas negative attitudes towards the teaching profession can also be heard through the voices of parents, friends, and even teachers themselves.

RECOMMENDATIONS

The recommendations are presented as a necessary part of the thesis, highlighting that IFA research does not claim to be representative and generalisable. The practical recommendations address decision-makers, teacher educators, practitioners, and educational institutions explaining how each stakeholder can support the professional teacher identity formation. The scientific recommendations suggest guidelines calling for continuous in-depth qualitative research of the teacher's professional identity at national and/or organisational levels.

APIE AUTORE

Išsilavinimas	
2019–2024	Doktorantūros studijos, socialiniai mokslai, edukologija (S 007). Vilniaus universiteto Šiaulių akademija
2013–2015	Švietimo lyderystės vadybos magistro laipsnis. ISM Vadybos ir ekonomikos universitetas
1998–2002	Filologijos bakalauras, mokytojo kvalifikacija. Lietuvių filologijos studijų programa. Vilniaus pedagoginis universitetas
Darbo patirtis	
2002–2003	Anglų kalbos mokytoja
2003–2004	Lietuvių kalbos mokytoja
2009–2015	Anglų kalbos mokytoja
Nuo 2013	Lektorė (kolegijoje), katedros vedėja (nuo 2015), Fakulteto tarybos pirmininkė (nuo 2020)
Dalyvavimas švietimo politikoje, darbo grupėse	
2019	Švietimo sektoriaus ir bibliotekų veiklos profesinio standarto rengėja (2019, darbo grupės narė, ekspertė): https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/c7161630ad1611e98451fa7b5933515d
Nuo 2019	Metų mokytojo atrankos komisijos (LR Švietimo, mokslo ir sporto ministerijoje) narė
2018	Mokytojų rengimo studijų programų gairių bakalauro ir magistro studijų lygmenims Europoje darbo grupės narė: Tuning-CALOHEE Guidelines and Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Teacher Education. https://www.calohee.eu/wp-content/uploads/2018/11/1.2-Guidelines-and-Reference-Points-for-the-Design-and-Delivery-of-Degree-Programmes-in-Teacher-Education-FINAL-v2.pdf
2018	Pedagogų rengimo ir ugdymo mokslų studijų rezultatų vertinimo ir lyginimo aukštajame moksle modelio rengimo darbo grupės narė: Tuning-CALOHEE Assessment Reference Frameworks Civil Engineering, Teacher, Education, History, Nursing, & Physics. https://www.calohee.eu/wp-content/uploads/2018/11/4.1-Assessment-Reference-

	<u>Frameworks-for-Civil-Engineering-Teacher-Education-History-Nursing-and-Physics-FINAL-v2.pdf</u>
Mokymai	
2021	Mokymų „Lietuvių kalbos mokymas priešmokykliniame amžiuje tautinių mažumų mokyklose“ lektorė.
2018–2023	Mokymų-konsultacijų priešmokyklinio ir ikimokyklinio ugdymo pedagogams, dirbantiems ugdymo įstaigose tautinių mažumų kalbomis „Ugdymas lietuvių kalba tautinių mažumų mokyklose“ lektorė.
2018–2019	Kompetencijų tobulinimo programos „Organizacijos tobulinimas bei pokyčių valdymas mokykloje“ programos rengėja (su bendraautoriais) bei lektorė.
2017	Kompetencijų tobulinimo programos „Vaikų komunikacinės kompetencijos ugdymas darželyje“ autorė bei lektorė.
Kita	
Nuo 2016	Aktyvi įvairių diskusijų švietimo klausimais narė, moderatorė (ŠMSM, NŠA, VIKO)
Nuo 2016	Konferencijų, skirtų švietimui, organizatorė, moderatorė (VIKO)
Nuo 2020	LETA asociacijos narė
Metodiniai leidiniai	
2021	Metodinio leidinio bendraautorė: Gražienė, V., Pečiulienė, L., & Stankevičienė, I. (2021). Studentų balsas: pedagoginiai projektai [Elektroninis išteklius] (p. 83). Vilniaus kolegija. Prieiga: https://www.lvb.lt/permalink/f/16nmo04/ELABAPDB89166689
2016	Metodinio leidinio autorė: Pečiulienė, L. (2016). Antroji kalba pradinėje mokykloje. Patarimai tėveliams. https://sodas.ugdome.lt/metodiniai-dokumentai/perziura/6150

ABOUT THE AUTHOR

Education	
2019–2024	Doctoral studies, social sciences, education (S 007). Vilnius University Šiauliai Academy
2013–2015	Master's degree in Management, Educational Leadership study programme. ISM University of Management and Economics
1998–2002	Bachelor of Philology, teacher qualification. Lithuanian Philology study programme. Vilnius Pedagogical University
Work Experience	
2002–2003	English language teacher
2003–2004	Lithuanian language teacher
2009–2015	English language teacher
Nuo 2013	Lecturer (at Vilniaus kolegija/Higher Education Institution), Head of Education Department (since 2015), Chair of the Faculty Board (since 2020)
Participation in Education Policy and Related Activity	
2019	Developer of the Professional Standard for the Education Sector and Libraries (2019, working group member, expert): https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/c7161630ad1611e98451fa7b5933515d
Since 2019	Member of the Teacher of the Year selection committee (The Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania)
2018	Contributor of Tuning-CALOHEE Guidelines and Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Teacher Education. https://www.calohee.eu/wp-content/uploads/2018/11/1.2-Guidelines-and-Reference-Points-for-the-Design-and-Delivery-of-Degree-Programmes-in-Teacher-Education-FINAL-v2.pdf
2018	Contributor of Tuning-CALOHEE Assessment Reference Frameworks Civil Engineering, Teacher, Education, History, Nursing, & Physics. https://www.calohee.eu/wp-content/uploads/2018/11/4.1-Assessment-Reference-Frameworks-for-Civil-Engineering-Teacher-Education-History-Nursing-and-Physics-FINAL-v2.pdf

Competence Development Activities	
2021	Lecturer of the training course <i>Lithuanian Language Teaching in Pre-School in National Minority Schools</i> .
2018–2023	Lecturer of the training and consultation session <i>Lithuanian Language Education in National Minority Schools</i> for pre-school and pre-primary school teachers working at national minority language educational institutions.
2018–2019	The co-author and lecturer of the competence development programme <i>Organisational Improvement and Change Management in Schools</i> .
2017	Author of the competence development programme <i>The Development of Children's Communicative Competence in a Kindergarten</i>
Other	
Nuo 2016	Active member and moderator of various discussions on education issues (NMSM, NŠA, VIKO)
Nuo 2016	Organiser and moderator of education conferences (VIKO)
2020	Member of the Lithuanian Education Research Association (LETA)
Methodology Publications	
2021	Co-author: Gražienė, V., Pečiulienė, L., & Stankevičienė, I. (2021). <i>Student Voice: Pedagogical Projects</i> [Electronic resource] (p. 83). Vilnius Kolegija / Higher Education Institution. Access: https://www.lvb.lt/permalink/f/16nmo04/ELABAPDB89166689
2016	Pečiulienė, L. (2016). <i>Second Language in Primary School. Advice for Parents</i> . https://sodas.ugdome.lt/metodiniai-dokumentai/perziura/6150

TYRIMO REZULTATŲ APROBAVIMAS

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos recenzuojamuose leidiniuose:

1. Pečiulienė, L., & Bubnys, R. (2019). The content of a teacher's professional identity conception: theoretical exploration and insights. *ICERI 2019: 12th Annual International Conference of Education, Research and Innovation, 11th-13th November, 2019, Seville, Spain : Proceedings*, 6948–6956. <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.1653>.
2. Pečiulienė, L., & Bubnys, R. (2021). Phenomenological insights on experiences of professional identity in the process of profession selection and decision to become a teacher. *ICERI2021 Proceedings: 14th International Conference of Education, Research and Innovation, 8-9 November, 2021, Online Conference*, 7217–7224. <https://doi.org/10.21125/iceri.2021.1619>.
3. Pečiulienė, L., & Bubnys, R. (2024). A Phenomenological Interpretive Analysis of the Experience of Becoming a Teacher: The Case of Lithuania. *Malta Review of Educational Research, Vol 18(1), (June)*.

Disertacijos tema skaityti pranešimai mokslinėse konferencijose:

1. Pečiulienė, L., & Bubnys, R. (2019). *The content of a teacher's professional identity conception: theoretical exploration and insights*. [conference presentation] ICERI 2019: 12th Annual International Conference of Education, Research and Innovation, 11th-13th November, 2019, Seville, Spain: Proceedings, 6948–6956. <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.1653>.
2. Pečiulienė, L., & Bubnys, R. (2021). *Phenomenological insights on experiences of professional identity in the process of profession selection and decision to become a teacher*. [conference presentation] ICERI2021 Proceedings: 14th International Conference of Education, Research and Innovation, 8-9 November, 2021, Online Conference, 7217–7224. <https://doi.org/10.21125/iceri.2021.1619>.
3. Pečiulienė, L. (2023). *Tapsmo mokytoju patyrimas pirmaisiais studijų metais*. [konferencijos pranešimas] VI-oji Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos (LETA) konferencijoje 2022 m. spalio 13-14 d.
4. Pečiulienė, L., Bubnys, R. (2024) *A Phenomenological Interpretive Analysis of the Experience of Becoming a Teacher: The Case of Lithuania* [Poster session]. ECER 2024, Nicosia.

Kita

1. Pečiulienė, L. (2024). *Tapsmo mokytoju kontekstas – mokyklos kultūra*. Pranešimas LR Seimo forume „Mokyklos kultūra: ignoruoti ar kurti?“ 2024-04-03.

UŽRAŠAMS

Vilniaus universiteto leidykla
Saulėtekio al. 9, III rūmai, LT-10222 Vilnius
El. p. info@leidykla.vu.lt, www.leidykla.vu.lt
bookshop.vu.lt, journals.vu.lt
Tiražas 25 egz.