

**MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETO  
ŽMOGAUS IR VISUOMENĖS STUDIJŲ FAKULTETAS  
EDUKOLOGIJOS IR SOCIALINIO DARBO INSTITUTAS**

**SANDRA KAVALIAUSKAITĖ**  
(VADYBA MOKYKLOJE)

**IKIMOKYKLINĖJE UGDYMO ĮSTAIGOJE TEIKIAMOS  
PAGALBOS PRADEDANČIAJAM PEDAGOGUI YPATUMAI**

Magistro baigiamasis darbas

Darbo vadovė: Prof. dr. Asta Railienė

Vilnius, 2025

## TURINYS

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS .....	3
LENTELIŲ SĄRAŠAS .....	4
ĮVADAS .....	5
1. PAGALBOS PRADEDANČIAJAM PEDAGOGUI TEORINĖS CHARAKTERISTIKOS.....	9
1.1. Pradedančiojo pedagogo samprata .....	9
1.2. Pagalbos pradedantiesiems pedagogams svarba ir reikšmė organizacijoje.....	13
1.3. Pagalbos strategijų pradedančiajam pedagogui ypatumai.....	17
1.3.1. <i>Mentorystės svarba pradedantiesiems pedagogams</i> .....	23
1.3.2. <i>Įvadinės programos, skirtos pradedančiajam pedagogui</i> .....	26
2. PRADEDANČIŲJŲ PEDAGOGŲ GAUNAMOS PAGALBOS PATIRČIŲ TYRIMO IKIMOKYKLINĖJE UGDYMO ĮSTAIGOJE REZULTATAI.....	32
2.1. Tyrimo metodologija .....	32
2.1.1 Tyrimo duomenų analizė .....	40
2.1.2. <i>Pradedančiųjų pedagogų gaunama pagalba</i> .....	41
2.1.3 <i>Trūkstamos pagalbos sritys: kokios pagalbos trūksta</i> .....	47
DISKUSIJA .....	59
IŠVADOS.....	63
REKOMENDACIJOS .....	65
LITERATŪRA.....	67
SANTRAUKA .....	78
SUMMARY .....	80
PRIEDAI.....	82
AKADEMINIO SAŽININGUMO DEKLARACIJA.....	83

## **PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS**

- 1 pav. Empirinio tyrimo planas.
- 2 pav. Teminės grupės ir jų kategorijos.
- 3 pav. Kategorijos „Administracinė pagalba ir parama“ subkategorijos.
- 4 pav. Kategorijos „Metodinė pagalba“ subkategorijos.
- 5 pav. Kategorijos „Mentoriaus pagalba“ subkategorijos.
- 6 pav. Kategorijos „Kolegialumu grįsta pagalba ir parama“ subkategorijos.
- 7 pav. Kategorijos „Metodinės pagalbos ir paramos trūkumas“ subkategorijos.
- 8 pav. Kategorijos „Emocinės ir psichologinės paramos trūkumas“ subkategorijos.

## LENTELIŲ SĄRAŠAS

1 lentelė. <i>Pradedančiojo pedagogo etapai</i> (pagal Pedagogo karjeros aprašo projektą, 2015).....	10
2 lentelė. <i>Pradedančiojo pedagogo profesinės raidos etapai</i> (pagal Monkevičienė ir Autukevičienė, 2018).....	11
3 lentelė. <i>Naujų darbuotojų įvedimo į organizacijos kultūrą priemonių kompleksai</i> (pagal Zakarevičius, 2004).....	14
4 lentelė. <i>Paramos rūšys pradedančiajam pedagogui</i> (pagal Snoek ir kt., 2010; Feiman-Nemser ir kt., 1999; McGregor ir Cartwright, 2011) .....	18
5 lentelė. <i>Įvadinių programų taikymo turinys</i> (pagal Abdallah ir Alkaabi, 2023; Kadel, 2023; Ingersoll ir Strong, 2011; Munshi, 2018; Harmsen ir kt., 2019; California County Superintendents Educational Services Association, 2016).....	27
6 lentelė. <i>Tyrimo dalyvių charakteristika</i> .....	36
7 lentelė. <i>Tyrimo instrumento teorinis pagrindimas</i> .....	38
8 lentelė. <i>Interviu trukmė ir transkripcijų apimtis</i> .....	38

## IVADAS

**Temos aktualumas.** Pradedantysis pedagogas – profesinę veiklą pradantis asmuo, įgijęs pedagogo kvalifikaciją, arba po pertraukos grįžtantis į profesinę pedagoginę veiklą, dažniausiai tai jaunas žmogus, kupinas optimizmo, kuris yra teigiamai nusiteikęs ugdymo pokyčių atžvilgiu, linkęs inicijuoti diskusijas apie naujas idėjas ar požiūrius, ieškantis įvairių problemų sprendimo būdų (Donaldson, 2011; Ashby ir kt., 2008; Všį Socialinių inovacijų institutas, 2021). Didėjant pedagogų trūkumui, švietimo įstaigoms kyla vis didesnis iššūkis pritraukti naujų darbuotojų pedagoginiam darbui (Všį Socialinių inovacijų institutas, 2021). Nors ir siekiama pritraukti rinktis šią karjeros kryptį, deja, STRATA tyrimų duomenys rodo, kad net 30 proc. 21–37 metų amžiaus pedagogų renkasi palikti pedagoginę veiklą (Leiputė ir Skirkevičius, 2021). Pradedančiojo pedagogo integracijos į profesinės veiklos kontekstą procesas yra vienas iš esminių veiksmų, lemiančių jo profesinę karjerą ir išlikimą profesijoje. Pirmieji pedagogo darbo metai apibūdinami kaip „dvipusė kova, kurioje mokytojai bando sukurti savo socialinę tikrovę, stengdamiesi, kad jų darbas atitiktų turimą asmeninę viziją, ir tuo pat metu yra veikiami galingos mokyklos kultūros socializacijos jėgos“ (Day, 1999, p. 59). Pradėję dirbti pedagogai, dažnu atveju, susiduria su stresinėmis situacijomis, kurių metu gali į jas jautriau reaguoti ir kvestionuoti nusistovėjusius standartus priešingai nei tie, kurie sistemoje veikia jau ilgą laiką.

Pradėję darbą ugdymo įstaigose pedagogai susiduria su ugdymo proceso realybe. Šis reiškinys mokslinėje literatūroje įvardinamas kaip „realybės šokas“ (angl. reality shock) (Veenman, 1984). Nagrinėjant pedagogų patiriamą „realybės šoką“ ir pradedančiųjų mokytojų profesijos atsisakymo priežastis, daugiausia dėmesio yra skiriama klausimui, kokią pagalbą suteikti ugdymo įstaigose dirbantiems pedagogams, jog šie sunkumai būtų lengviau įveikiami ir vis daugiau pedagogų išliktų švietimo sistemoje? (Feiman-Nemser, 2001; Flores ir Day, 2006; Morrison, 2013). Įvairūs tyrimai atskleidžia problemas su kuriomis susiduria pradedantieji pedagogai pirmaisiais darbo metais, pedagogams susirūpinimą kelią klasės valdymo klausimai, ugdymo planavimas, įvairūs asmeniniai išgyvenimai (Gould, 2004). Pradedantieji pedagogai susiduria ne tik su įvairiais ugdymo(si) proceso iššūkiais, bet ir yra veikiami intensyvios socializacijos naujoje darbo aplinkoje. Autorių Barkauskaitės ir Guobos atliktame tyrime mokytojų ekspertų nuomone, pradedančiųjų pedagogų problemos yra tokios: netinkamas klasės valdymas, netikslingas individualizuotų užduočių parinkimas, netinkamai rengiami ugdymo planai ir išsikeliama tikslai (2015). Ekspertų nuomonė puikiai grindžia autorės Lebedytės-Mečionienės

teigimą, jog švietimo įstaigose vis dar egzistuoja įsisenėjusi hierarchinė sistema, kuri yra pagrįsta įtampa ir baime (2022). Nepaisant to, jog pradedantieji pedagogai susiduria su įvairiomis asmeninių išgyvenimų problemomis, praktinių įgūdžių trūkumais, stresinėmis situacijomis, bet tuo pat metu integraliai patiria kolegialumo, paramos ir supratimo trūkumą.

Jungtinėse Amerikos Valstijose atliktų tyrimų duomenys atskleidžia, kad pradėję darbą ir negavę tinkamos paramos ir pagalbos, pedagogai santykiu 2 iš 3 dažniau palieką švietimo sistemą, priešingai nei kolegos, kuriems buvo suteikta minėta pagalba (Podolsky ir kt., 2019). Analizuojant mokslinę literatūrą ir atliktus tyrimus, galima daryti prielaidą, jog viena iš mokytojo profesijos atsisakymo priežasčių yra laiku nesuteikiama reikalinga pagalba. Tai įrodo programos „Renkuosi mokyti“ pirmosios kartos dalyvių nuomonė, kurioje teigiama, kad programos pradžioje tik 4 iš 21 dalyvių planavo tęsti pedagoginę karjerą, tačiau programos pabaigoje, dauguma absolventų liko dirbti švietimo įstaigose, manoma, jog tam įtakos turėjo laiku teikiama atsakinga profesinė pagalba pradedančiajam pedagogui (Jevsejevienė ir Paurienė, 2014).

„Tyrimai rodo, kad kokybiška įvadinė programa ir pagalba pradedantiesiems mokytojams per pirmuosius darbo mokykloje metus gali sumažinti jų iškritimą iš švietimo sistemos“ (Balevičienė, 2023, p. 5). Dėl šių priežasčių aktualu nagrinėti šią temą, nes Lietuvoje, didelio mokytojų trūkumo ir pedagogo profesijos atsisakymo, motyvu tampa laiku nesuteikiama pagalba pradedančiajam pedagogui ugdymo įstaigose. Šią mintį grindžia autoriaus nuomonė, jog „nėra nuoseklios ir tvarios pagalbos pradedantiesiems mokytojams pagalbos sistemos mokyklose“ (Jurgelevičius, 2022, p. 22).

**Naujumas ir iširtumas.** Pradedantysis pedagogas gana plačiai aptiriamas mokslininkų darbuose. Pradedančiojo pedagogo sampratą analizuoja šie autoriai: Sakadolskienė (2017), VšĮ Socialinių inovacijų institutas (2021), Shoval ir kt. (2010), Dreyfus (2003), Huberman (2003), Dalton ir kt. (1977), Goddard ir Goddard (2006), Poteliūnienė ir Šatikauskaitė (2015), Monkevičienė ir Autukevičienė (2018), Gordon (2016), Conway ir Clark (2003). Pagalbos pradedantiesiems pedagogams svarbą ir reikšmę organizacijoje tyrinėjo šie mokslininkai: Anning (2024), Ingersoll ir Strong (2011), Mitchell ir kt. (2017), Žukauskaitė (2009), Wong ir kt. (2005), Balevičienė (2023), Podolsky ir kt. (2019), Morrison (2013), Day (1999), Han (2023), Abdallah ir Alkaabi (2023), Jurgelevičius (2022). Pagalbos strategijas ir ypatumus pradedančiajam pedagogui analizavo šie autoriai: Lebedytė-Mečionienė (2022), Jevsejevienė ir Paurienė (2014), Skarbaliene (2015), Monkevičienė ir Rauckienė (2010), Barkauskaitė ir Guoba, (2015), Anužienė ir Šatienė

(2024), Podolsky ir kt. (2019), Wang ir Odell (2022), Dunajavas ir kt. (2023), NŠA (2021), MTC (2014), NŠA (2022), Snoek ir kt. (2010), Feiman-Nemser ir kt. (1999), McGregor ir Cartwright (2011), Feiman-Nemser (2001), Hobson ir kt. (2009), Ingersoll ir Strong (2011), Korthagen (2010), Morrison (2013), Flores ir Day (2006), Fullan (2015), Gould (2004), Glickman (1985), Ryan (1986), Flores ir Day (2006), Visockienė ir Puskunigienė (2012), Niemi (2015), Gražulis ir Bazienė (2009), Monkevičienė ir Autukevičienė (2018), Podolsky ir kt. (2019), Ingersoll ir Strong (2011), Monkevičienė ir Stankevičienė ir kt. (2007), Jevsejevienė ir Paurienė (2014), Jurgelevičius (2022). Mentorystės svarba pradedančiajam pedagogui analizuojama šių mokslininkų darbuose: Bušmaitė ir Kavaliauskienė (2020), Monkevičienė ir Rauckienė (2010), Ragins ir Kram (2007), Anužienė ir Šatienė (2024), Želvys ir Čigienė (2016), Kopp ir Swazy (2021), Želvys ir Čigienė (2016), Hobson ir kt. (2009), Hudson (2016), Aspfors ir Fransson (2015), Achinstein ir Fogo (2015), Kopp ir Swazy (2021), Skarbalienė (2015). Įvadinės programos skirtas pradedančiajam pedagogui tyrinėjo šie mokslininkai: Abdallah ir Alkaabi (2023), Ingersoll ir Strong (2011), Han (2023), Porter ir Thompson (2022), Kadel (2023), Munshi (2018), Harmsen ir kt. (2019), California County Superintendents Educational Services Association (2016), Msuva ir Mwila (2023), NŠA (2021), Vši Socialinių inovacijų institutas (2021). Mokslinėje literatūroje plačiai aptariama pradedančiojo pedagogo samprata, pagalbos pradedantiesiems pedagogams svarba ir reikšmė organizacijoje, nagrinėjami pagalbos strategijų taikymo ypatumai, išryškinama mentorystės ir įvadinių programų reikšmė pradedančiųjų pedagogų profesiniam augimui, tyrimų sistemingai analizuojančių ikimokyklinio ugdymo įstaigose dirbančių pradedančiųjų pedagogų patirtis Lietuvoje, vis dar trūksta. Iki šiol nepavyko rasti mokslinių publikacijų, kurios išsamiai ir sistemiškai analizuotų šiame kontekste pradedantiesiems pedagogams teikiamos pagalbos patirtis.

**Mokslinė problema.** Nors Lietuvoje yra įgyvendintų projektų ir stažuočių programų, kurios padeda pedagogams integruotis į profesinę rinką, ir jų metu yra teikiama pagalba, tačiau, remiantis autorių teigimu, šalyje vis dar trūksta nuoseklios ir ilgalaikės paramos sistemos, kuri užtikrintų nuolatinį palaikymą, paramą ir profesinį augimą visų pedagogų karjeros pradžioje. Taip pat trūksta išsamios, kokybinės informacijos apie tai, kokios pagalbos formos yra efektyviausios ikimokyklinėse ugdymo įstaigose dirbantiems pedagogams, ir kokios yra pradedančiųjų pedagogų patirtys. Todėl mokslinė problema formuluojama klausimais: Kokia pagalba teikiama pradedantiesiems pedagogams ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje, ir kokios teikiamos pagalbos formos reiškiasi praktikoje? Kaip pradedantieji pedagogai vertina jiems teikiamą pagalbą? Kokių

pagalbos formų ar priemonių jiems reikėtų, siekiant geresnės profesinės integracijos švietimo sistemoje?

**Darbo objektas** – Teikiamos pagalbos pradedančiajam pedagogui ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje raiška.

**Darbo tikslas** – Išanalizuoti ikimokyklinėse ugdymo įstaigose taikomos pagalbos pradedančiajam pedagogui raišką.

**Darbo uždaviniai:**

1. Aptarti pradedančiojo pedagogo charakteristiką.
2. Išanalizuoti pagalbos strategijų, taikomų pradedančiajam pedagogui įvairovę.
3. Atskleisti pradedančiųjų pedagogų gaunamos pagalbos patirtis ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje.

**Tyrimo metodai:**

- Mokslinės literatūros analizė skirta atskleisti taikomas pagalbos strategijas ir jų įvairovę pradedančiajam pedagogui.
- Kokybinis tyrimas, taikant pusiau struktūruoto interviu metodą, atliktas siekiant atskleisti pradedančiųjų pedagogų gaunamos pagalbos patirtis ikimokyklinėse ugdymo įstaigose.
- Tyrimo duomenų analizei taikytas turinio analizės (angl. content) metodas.

# 1. PAGALBOS PRADEDANČIAJAM PEDAGOGUI TEORINĖS CHARAKTERISTIKOS

## 1.1. Pradedančiojo pedagogo samprata

Pradedančiojo pedagogo sąvoka atspindi pirmuosius pedagoginės karjeros metus, kuomet plėtojamos teorinės žinios ir formuojasi mokytojo profesinis tapatumas. Vos tik pradėję savo profesinę veiklą, pedagogai susiduria su įvairiais iššūkiais, kuriems iš anksto padeda pasiruošti jų įgyta teorinė patirtis, tačiau praktinis darbas reikalauja pedagoginių kompetencijų tobulinimo. Norint geriau suvokti pradedančiojo pedagogo vaidmenį, svarbu išsamiau nagrinėti šios sąvokos pagrindinius ypatumus, apibrėžimą ir raišką.

Žodis „Pedagogas“ yra kilęs iš graikų kalbos, sudedamas iš žodžio: „pais“ – „vaikas“ ir „agō“ – „vesti“, „paidagōgos“ – vergas, lydintis šeimnininko vaikus į mokyklą (Online Ethymology Dictionary, 2023). XXI amžiuje pedagogo sąvoka turi aiškia apibrėžtį „Pedagogas – asmuo, įgijęs aukštąjį (aukštesnįjį, įgytą iki 2009 metų, arba specialųjį vidurinį, įgytą iki 1995 metų) išsilavinimą ir pedagogo kvalifikaciją“ (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011 p. 3). Tačiau pradedančiajam pedagogui yra priskiriama kita reikšmė. „Pradedantysis pedagogas yra asmuo, kuris, įgijęs pedagogo kvalifikaciją, pradeda savo profesinę veiklą. Jis gali būti tik baigęs studijas arba po ilgesnės pertraukos grįžtantis į profesinę pedagoginę veiklą“ (VšĮ Socialinių inovacijų institutas, 2021 p. 24). Pradedančiojo pedagogo sąvoka, dažnu atveju, vartojama kalbant apie savo profesinį kelią ir karjerą pradėjusius jaunos, studijas baigusius pedagogus (Shoval ir kt., 2010). Pradedantysis pedagogas taip pat gali būti vadinamas stažuotoju (VšĮ „Šiuolaikinių didaktikų centro“ ekspertų grupė, 2021).

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas nurodo, jog pradedančiuoju ikimokyklinio, priešmokyklinio ir bendrojo ugdymo pedagogu gali tapti asmuo, neturintis pedagogo kvalifikacijos, tačiau, nuo darbo pradžios, turintis ją įgyti per pirmuosius dvejus savo darbo metus. „<...> asmenys per 2 metus nuo darbo mokytoju pagal ikimokyklinio ugdymo, priešmokyklinio ugdymo ir bendrojo ugdymo programas pradžios privalo įgyti pedagogo kvalifikaciją <...>“ (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011, p. 40). Projekte „Tęsk“, Pedagogo kompetencijų vertinimo, jų pripažinimo ir taikymo profesinėje veikloje instrumentų pakete, teigiama, kad stažuotoju arba pradedančiuoju pedagogu yra dirbama dvejus metus (2021). Merfeldaitė ir Railienė (2012) teigia, jog nepriklausomai, kada asmuo baigė pedagogines studijas, jo kelias ir karjera prasideda nuo pradedančiojo pedagogo pareigybės.

Kiekvienas autorius skirtingai apibrėžia pradedančiojo pedagogo sąvoką ir laikotarpį, kuomet pedagogas laikomas pradedančiuoju, taip pat skirtingai įvardina ir jo etapus.

Pateiktoje lentelėje pateikiama skirtingų autorių nuomonė ir pradedančiųjų pedagogų etapo palyginimas (žr. 1 lentelę).

**1 lentelė. Pradedančiojo pedagogo etapai.**

Apibrėžimas		Autorius:
<b>Naujokas</b> – (studijų absolventas, pirmųjų metų pedagogas). Pabrėžiama pedagogo praktinė patirtis, mokomasi suprasti mokyklos kultūros taisyklės ir tam tikrus specifinius įstaigos terminus.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pažengęs;</li> <li>• Kompetentingas;</li> <li>• Specialistas;</li> <li>• Ekspertas.</li> </ul>	Dreyfus, 2003.
<b>Karjeros pradžia</b> – pirmieji treji ugdymo pedagogo darbo metai. Tai profesijos tyrinėjimo ir joje išlikimo laikas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stabilizacija;</li> <li>• Divirgencija;</li> <li>• Antroji divirgencija;</li> <li>• Išsilavinimas.</li> </ul>	Huberman, 2003.
<b>Įėjimas, pradžia</b> – asmens profesinėje srityje pradžia, įsitvirtinimas organizacijoje, savęs pažinimas ir atradimas. Tai etapas, kuris yra siejamas su pradedančiojo specialisto bazinėmis kompetencijomis.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kolega;</li> <li>• Konsultantas;</li> <li>• Patarėjas.</li> </ul>	Dalton, Thompson, Price, 1977.

Šaltinis: sudaryta autorės pagal: Pedagogo karjeros aprašo projektą (2015).

Pateiktoje lentelėje atsispindi pradedančiojo pedagogo etapo skirstymo įvairovė, tačiau, visiems skirstymams būdinga tai, kad jų pagrindas yra pereinamasis etapas. Šis etapas apima kompetencijos kaitos reikalavimus, profesinio tobulėjimo procesą ir esminius veiklos bruožus.

Pedagogai, kaip ir visi darbuotojai gali būti priimami į darbą bandomajam laikotarpiui, tačiau Lietuvos Respublikos darbo kodekse 36 straipsnyje teigiama, kad „išbandymo terminas negali būti ilgesnis negu trys mėnesiai <...>“ (Lietuvos Respublikos darbo kodekso patvirtinimo, įsigaliojimo ir įgyvendinimo įstatymas, 2016, 36 str.). Manyti, jog pradedančiojo pedagogo adaptacija trunka tik tris mėnesius būtų klaidinga, nes įprastai nurodoma, kad pradedančiojo pedagogo adaptacija gali trukti nuo vienerių iki trejų metų (Pedagogo karjeros aprašo projektas, 2015).

Pradėjusį dirbti pedagogą lydi adaptacijos laikotarpis. Šis laikotarpis, pasak Goddard ir Goddard (2006), laikomas kritiniu pedagogo karjeros pradžioje, susijęs su naujais iššūkiais, išbandymais ir patirtimi. Kuo sėkmingesnė profesinė adaptacija, tuo didesnis šansas, jog

pedagogas realizuos save savo pasirinktoje profesinėje veikloje. Arba, priešingai, lėtas ir nesėkmingas prisitaikymas lems profesinės veiklos atsisakymą.

Pedagogo rengimas ar tapsmas juo, tai visą gyvenimą nenutrūkstantis procesas, o profesinė jo raida prasideda dar studijuojant. Atlikdamas profesinę praktiką ugdymo įstaigos aplinkoje, jaunas pedagogas įgyja tam tikrą darbo patirtį. Tačiau, tapus nuolatinio švietimo įstaigos specialistu, naujam pedagogui iškyla įvairių iššūkių, susijusių su skirtingomis atsakomybėmis ir kitais reikalavimais nei teko susidurti studijų praktikos metu (Poteliūnienė ir Šatikauskaitė, 2015). Pradedančiajam pedagogui pirmos dienos ikimokyklinėje įstaigoje yra itin svarbios. Pradedantieji pedagogai veda savo pirmuosius užsiėmimus, susipažįsta su ugdytiniais, jų tėvais ar globėjais, kolegomis, bando kuo geriau pritaikyti gautas žinias ir save realizuoti darbo aplinkoje. Pedagogo savirealizacija gali priklausyti nuo jo asmenybės, karjeros valdymo įgūdžių, profesinės raidos etapų bei teikiamos profesinės pagalbos (Pedagogo karjeros aprašo projektas, 2015).

Autorės Monkevičienė ir Autukevičienė (2018), remdamosis Moiras (1999) išskyrė šešis pradedančiojo dirbti pedagogo profesinės raidos etapus (žr. 2 lentelę).

**2 lentelė.** Pradedančiojo pedagogo profesinės raidos etapai.

<b>Etapas</b>	<b>Aprašymas</b>
1. Numatymo etapas	Tiek studentas prieš praktikos laikotarpį, tiek darbą pradedantysis pedagogas patiria jaudulį ir nerimą, mąstydamas apie būsimą darbą. Abu išaukština pedagogo vaidmenį, stengiasi tobulai atlikti pareigas, jaučia didelę atsakomybę.
2. Išlikimo etapas	Pradėjęs pedagoginę praktiką ar darbą pedagogas sparčiai mokosi ir tobulėja, tačiau iškyla įvairių iššūkių, kuriuos išspręsti trūksta patirties. Pradedantieji pedagogai visapusiškai stengiasi įveikti besikomplicuojančias ugdymo(si) situacijas, vildamiesi, kad praėjus tam tikram laikui bus geriau.
3. Nusivylimo etapas	Po ilgesnio intensyvaus darbo pradeda dominuoti nusivylimas, nes realybė neatitinka lūkesčių. Pradedantysis pedagogas pastebi dažniau nutinkančias nesėkmes, jaučiasi mažiau patenkintas ir abejoja savo kompetencija, svarsto apie profesinį pasirinkimą.
4. Jėgų atgavimo etapas	Dirbdamas toliau, pedagogas pradeda kurti realybę atitinkančius lūkesčius, pamažu ir užtikrintai tobulina savo kompetenciją, įgyja patirties ir pradeda pasitikėti savo jėgomis bei galimybėmis. Stresas mažėja, atsiranda daugiau laiko apmąstyti pasiektus rezultatus ir kurti ateities planus.
5. Apmąstymo etapas	Praktikos ar mokslo metų pabaigoje pedagogas reflektuoja savo pasiekimus ir įveiktus iššūkius. Lygina pradžioje išsikeltus lūkesčius su pasiektais rezultatais, analizuoja pažangą ir išgyvena padidėjusios kompetencijos jausmą, suvokia save kaip pedagoga.

6. Numatymo etapas	Pasibaigus praktikai, mokslo metams, pedagogas kelia naujus tikslus, kuria tolimesnio darbo viziją. Šiame etape atsiranda tolimesnio tobulėjimo tikslai.
--------------------	--

Šaltinis: sudaryta autorės pagal: Monkevičienė ir Autukevičienė, (2018).

Iš pateiktų lentelėje duomenų galima matyti, kad bendrai pradedančiojo pedagogo profesinės raidos etapai atspindi augimo procesą, nuo idealistinio įsivaizdavimo iki esamos realybės. Tai procesas, kuris įtvirtina profesinį tapatumą, laikui bėgant, pradedantieji pedagogai išmoksta tvarkytis su praktiniais darbo reikalavimais ir įvairiais iššūkiais.

Be to, nemažiau reikšmingas aspektas pradedančiojo pedagogo sampratoje yra jo savikūra. Gebėjimas formuoti pedagoginę asmenybę, jos identitetą ir profesinį tapatumą, galimybė kritiškai vertinti save bei savo veiksmus, nuolatos tobulinti dalykines kompetencijas bei įgūdžius. Visa tai susideda į pedagogo profesinę asmenybę, kaip teigia autorės: „Mokytojo asmenybė – jo darbo variklis, kurį aprėpia žinojimas, jausmai, išmintis, įgūdžiai, potyriai, vertybės. Ugdytojas sėkmingam darbo vystymui turi nuolat kontroliuoti save, gerai save pažinti, išnaudoti savo stipriąsias puses, rūpintis savimi, tobulėti, keistis pasirinkta kryptimi“ (Siurbikytė ir Tamašauskienė, 2020, p. 397).

Pradedantysis pedagogas išsiskiria bendravimo stiliumi ir ugdymo metodais, patirtimi, turimais ir įgytais įgūdžiais. Autorius F. Fulleris (1996), remiantis tuo, jau septintojo dešimtmečio pabaigoje sukūrė „trijų rūpesčių“ teoriją, kuri plačiau aptariama 1.3 darbo poskyryje. Ši teorija itin svarbi, norint geriau suprasti pradedančiojo pedagogo profesinį augimą (Gordon, 2016; Conway ir Clark, 2003). Atsižvelgiant į pradedančiųjų pedagogų profesinio augimo galimybes ugdymo procese, svarbu identifikuoti ir ugdyti jo pedagogines savybes. Mokslininkės Paurienė ir Žemaitytė (2020) išskyrė svarbiausias pedagogines savybes: empatija; kūrybiškumas; atsakingumas; pareigingumas; kantrybė; vidinė motyvacija; komunikacija. Šios savybės pradedančiajam pedagogui ilgainiui padės tapti patyrusiu švietimo srities specialistu.

Išanalizavus pradedančiojo pedagogo sampratą, galima teigti, jog pradedančiojo pedagogo sąvoka apibrėžia pirmuosius pedagoginės karjeros metus, kuomet formuojasi pedagogo profesinis tapatumas, plėtojamos teorinės žinios. Nors teorinė patirtis padeda, praktinis darbas reikalauja nuolatinio kompetencijų tobulinimo. Pradedančiojo pedagogo laikotarpis trunka nuo vienerių iki trejų metų, integraliai trunka ir jo adaptacija. Per šį laikotarpį pedagogas įgyja patirties, įveikia iššūkius ir stiprina savo profesinį identitetą. Svarbu ugdyti pedagogines savybes, tokias kaip empatija, atsakingumas, kūrybiškumas ir motyvacija, kurios padeda sėkmingai vystytis profesinėje

veikloje. Pradedančiojo pedagogo raida yra procesas, leidžiantis per laiką išmokti valdyti darbo iššūkius ir tapti patyrusiu specialistu.

## **1.2. Pagalbos pradedantiesiems pedagogams svarba ir reikšmė organizacijoje**

Pradedančiojo pedagogo pirmieji profesinio darbo žingsniai prasideda švietimo įstaigos organizacijoje, nuo kurios priklauso profesinio ir asmeninio tobulėjimo galimybės. Švietimo įstaigos organizacija formuoja pradedančiojo pedagogo darbo aplinką, kurioje pedagogas susipažįsta su darbo tvarka, ugdymo programomis, bei ugdytinių, jų tėvų (globėjų) ir kolegų bendruomenę. Todėl svarbu analizuoti pradedančiojo pedagogo svarbą, reikšmę ir socializaciją švietimo organizacijoje.

„Socializacija organizacijoje yra procesas, kurio metu asmuo sustiprina darbui reikalingus įgūdžius, įgyja esminį supratimą apie organizaciją, gauna socialinę paramą iš bendradarbių ir iš esmės tai organizacijai priimtina elgesio būdą“ (Žukauskaitė, 2010, p. 134). Kitaip tariant, tai naujo darbuotojo virsmas į organizacijos senbuvį, kai buvęs organizacijos išorėje tampa nariu jos viduje (Rollag, 2004). Norint pasiekti naujo darbuotojo virsmą, svarbu suprasti, kad kiekvienas naujas darbuotojas, ne išimtis ir pradedantysis pedagogas, ateidamas į organizaciją, turi savitą patirtį, nuostatas bei vertybes, todėl jam yra ypatingai svarbus įvedimo į organizaciją ir jos kultūrą procesas.

„*Naujų darbuotojų įvedimo programos*. Tai institucionalizuotos organizacinės priemonės, skirtos suteikti naujam darbuotojui žinių apie organizaciją, pasirūpinti jo gera savijauta naujoje aplinkoje ir užtikrinti reikiamą darbo atlikimo meistriškumą“ (Raišienė ir kt., 2019, p. 49). Autorės Stankevičienė ir Lobanova (2006) išskyrė naujo darbuotojo įvedimo priemones:

- Naujo darbuotojo darbo vietos paruošimas;
- Pažintis su darbo aplinka, patalpų išdėstymu;
- Naujo darbuotojo aprūpinimas patalpų raktais, leidimais, darbo apranga ir kt.;
- Naujo darbuotojo pristatymas organizacijos bendruomenei, kolektyvui;
- Kuratoriaus/ mentoriaus paskyrimas;
- Informacijos suteikimas apie organizaciją, t.y (organizacijos struktūra, dokumentacija, telefonų numeriai, įstaigos politika, organizacijos tikslai, strategija, misija, vizija, kultūra ir kt.). Taip pat, autorės pabrėžia, kad yra naudinga ir tikslinga vadovui paruošti naują darbuotoją, pravedant pokalbį. Pokalbio metu svarbiausi aspektai:

- Darbuotojo aplinka;
- Atliekamos darbo funkcijos, tikslai, uždaviniai, veiklos prioritetai, darbo grafikas ir kt.;
- Supažindinimas su darbuotojo teisėmis, kokie darbo kriterijai, kur kreiptis kilus klausimams;
- Kokie organizacijos apribojimai, taisyklės, nuostatai kurių laikosi visi dirbantieji;
- Karjeros galimybės (Stankevičienė ir Lobanova, 2006).

Šiose įvedimo priemonėse išryškėja mentoriaus/ kuratoriaus vaidmuo, kuris priklauso nuo organizacijos kultūros. Autorius Zakarevičius (2004), nurodo tris pagrindinius naujų darbuotojų įvedimo į organizacijos kultūrą priemonių kompleksus (žr. 3 lentelę).

**3 lentelė.** *Naujų darbuotojų įvedimo į organizacijos kultūrą priemonių kompleksai.*

<b>Atranka</b>	<b>Adaptacija</b>	<b>Mokymas</b>
Įėjimo į organizacijos kultūrą etapas. Susipažįstama su darbo specifika, teisėmis, pareigomis, vertybėmis, nuostatomis.	Darbuotojo adaptavimasis prie kultūrinės aplinkos, darbo aplinkos, veiklos sąlygų, įstaigos bendruomenės.	Mentoriaus/ kuratoriaus suteikimas. Įvairių žinių suteikimas, priklausantis nuo darbo specifikos ir aplinkybių.

Šaltinis: sudaryta autorės pagal: Zakarevičius (2004).

Visos aptartos įvedimo priemonės ir strategijos taikomos naujam darbuotojui, siejasi tuo, kad jos siekia palengvinti jo prisitaikymą organizacijoje, supažindinant jį su darbo aplinka, kultūra, pareigomis, ir suteikia reikiama pagalbą, kad asmuo taptų visaverčiu organizacijos nariu. Niekuo negalima išskirti ir edukologijos, srities, joje naujo darbuotojo įvedimo procesas nesiskiria nuo kitų sričių, jis taip pat yra grindžiamas nuosekliu supažindinimu su organizacijos kultūra, atsakomybėmis ir lūkesčių ribomis, siekiant užtikrinti sklandų integracijos procesą.

Tinkamas įvedimas į švietimo organizaciją pradedančiajam pedagogui, asmeniniame jo lygmenyje, turi ypatingą reikšmę ir svarbą. Ji glaudžiai susijusi su išankstinio perdegimo prevencija, pradedančiojo pedagogo savijauta, tapimu bendruomenės dalimi, ir gaunama parama (O'Brien ir kt., 2008). Atlikti tyrimai rodo, kad efektyvus pradedančiųjų pedagogų įvedimas į švietimo įstaigas ir jų integracija padeda kurti pedagogo pasitenkinimą darbu, o dalyvavimas organizacijos bendruomenės veiklose, ir mentorystės programose, kuria saugumo jausmą ir

stiprina ryšį su kolegomis, mažina stresą ir didina pedagogų produktyvumą (Anning, 2024). Mokslininkai teigia, kad naujų mokytojų įvedimo programos, kurios apima socializaciją ir mentorystę, ženkliai pagerina tolimesnį pedagogų pasirengimą ir profesinio tobulėjimo galimybes (Ingersoll ir Strong, 2011; Mitchell ir kt., 2017). „Be to, kai naujiems darbuotojams socializuotis padeda mentorius, mažėja jų perdegimo darbe tikimybė mentoriai siūlo, kaip susidoroti su problemomis darbe, ugdytiniai jaučiasi emociškai palaikomi, jie pradeda manyti, kad sunkumai, su kuriais susiduriama, nėra tokie dideli“ (Žukauskaitė, 2009, p. 66). Taip pat, užsienio literatūroje yra teigiama, kad pedagogų įvedimo programos patenkina tris pagrindinius pradedančiojo pedagogo psichologinius poreikius, kurie skatina pedagogų motyvaciją, gerina emocinę jų būklę bei yra prevencija perdegimui (Wong ir kt., 2005).

Autorė Anning (2024), išskiria pradedančiajam pedagogui svarbius įvedimo į organizaciją komponentus:

1. Mentorystė: patyrusių kolegų pagalba, padedanti spręsti kasdienes darbo problemas, tobulinant pedagoginius įgūdžius;
2. Socialinė integracija: įvairiapusis bendradarbiavimas su kolegomis;
3. Asmeninis profesinis tobulėjimas: individualizuota pagalba, kuri padeda greičiau adaptuotis prie įvairių darbo reikalavimų, sistemingi seminarai, įvairūs mokymai.
4. Grįžtamasis ryšys: reguliarūs susitikimai su mentoriumi ar vadovu, leidžiantys stebėti pedagogo pažangą ir spręsti iškilusias problemas.

Visos šių autorių mintys ir atlikti moksliniai tyrimai grindžia, kad struktūrizuotas įvedimas į švietimo organizaciją yra būtinas, siekiant išlaikyti pradedančiuosius pedagogus organizacijose, užtikrinant jų emocinį saugumą, sėkmingą profesinį augimą, mažinant jų patiriamą stresą, stiprinant socialinius ryšius, bei kuriant bendrystės jausmą.

Atlikti tyrimai rodo, kad nauji darbuotojai dažniausiai išėina iš organizacijos per pirmuosius darbo mėnesius (Dzimidienė ir Bagdžiūnienė, 2015). Kad taip nenutiktų, svarbu, nieko nelaukiant, pradėti ugdyti naujo darbuotojo profesinius gebėjimus, stiprinti bendruomenės lygmenyje socialinius ryšius, bei padėti prisitaikyti prie naujos darbo aplinkos. „Sėkmingas prisitaikymas turi didelį poveikį tiek organizacijai, tiek pačiam darbuotojui“ (Dromantaitė ir Pokštas, 2014, p. 363). Jei naujas darbuotojas nesugebės prisitaikyti, tikėtina, kad jis ir vadovas liks nepatenkinti darbu, ir asmuo bus pašalintas iš organizacijos. Todėl norint mažinti darbuotojų kaitą, svarbi tinkama naujo darbuotojo integracija. Organizacijoje teikiama pagalba ir efektyvios

įvedimo strategijos teikia naudą ne tik naujam darbuotojui, bet ir pačiai organizacijai. Nes „<...> sistemingas naujų darbuotojų integravimas į kolektyvą ir darbo procesą bei tinkamų sąlygų sudarymas leidžia greičiau pasiekti nenuostolingumo momentą – metą, kai naujas darbuotojas ima kurti organizacijai tokią vertę, kokia pats iš jos yra gavęs“ (Žukauskaitė, 2010, p. 133). Literatūroje teigiama, kad „Kai darbuotojai išeina, organizacijos praranda savo investicijas“ (Žukauskaitė, 2009, p. 7). Su šiuo integracijos iššūkiu ir naujų darbuotojų kaitos problema, ne išimtis, susiduria ir švietimo įstaigų organizacijų atstovai bei pradedantieji pedagogai. Kuomet nėra tinkamos įvedimo strategijos, nėra suteikiama pagalba švietimo organizacijose, pradedantieji pedagogai renkasi palikti profesiją (Balevičienė, 2023; Podolsky ir kt., 2019; Morrison, 2013; Day, 1999).

Visgi, su pedagogų poreikio užpildymo problema susiduriama ne tik Lietuvoje, bet ir visame pasaulyje. Mokslinėje literatūroje teigiama, kad pastaraisiais metais pradedančiųjų pedagogų išlaikymas tapo itin opi problema visame pasaulyje. Tyrėjai nustatė, priežastis, kodėl pradedantieji pedagogai palieka švietimo įstaigas: didelis darbo krūvis, patiriamas stresas, nepasiteisinę lūkesčiai, konkurencija, prasti santykiai su kolegomis ir administracija, saviraiškos ir kūrybinės laisvės apribojimas, kuris apibrėžia pedagogo profesinį tapatumą (Han, 2023; Abdallah ir Alkaabi, 2023). Lietuvoje pradedantieji pedagogai taip pat susiduria su panašiomis problemomis, teigiama, jog beveik pusei pradedančiųjų pedagogų trūksta administracinės pagalbos ir informacijos, kaip atlikti savo pareigas, pedagogus vargina patiriamas nuolatinis stresas ir įtampa, kuri neleidžia jaustis komfortiškai ir nemotyvuoja dirbti (Jurgelevičius, 2022). Taip pat autorius pabrėžia, kad „Kiekvienais metais Lietuvoje fiksuojamas naujų pedagogų poreikis“ (Jurgelevičius, 2022, p. 4). Siekiant gerinti pradedančiųjų pedagogų išlaikymą švietimo įstaigų organizacijose, svarbu suteikti laiku reikiamą pagalbą ir paramą. Tikėtina, kuomet pagerės išlikimo rodikliai, pedagogo profesija kels savo prestižą ir tai motyvuos būsimums studentus rinktis pedagogines studijas.

Apibendrinant galima teigti, kad socializacija, tinkamas pradedančiojo pedagogo įvedimas į organizaciją, yra svarbus aspektas pradedančiajam pedagogui tiek asmeniniu, tiek nacionaliniu lygmeniu. Taip pat, ne ką mažiau svarbus ir pačiai švietimo organizacijai. Efektyvi integracija ir prisitaikymas asmeniniame lygmenyje pradedančiajam pedagogui padeda išvengti perdegimo, užtikrina geresnę emocinę savijautą ir profesinį tapatumą. Organizaciniu lygmeniu, tinkamai įgyvendinta įvedimo programa, skatina pedagogų įsitraukimą, mažina darbuotojų kaitą ir didina

profesinę motyvaciją. Nacionaliniu lygmeniu pradedančiųjų pedagogų ilgalaikis išlaikymas ir integracija yra esminis veiksnys švietimo sistemos organizacijų stabilumui ir kokybės gerinimui. Įvedimo programos, pagalbos ir paramos strategijos, socializacija, įvairūs integracijos būdai, tai investicijos į organizacinės gerovės sprendimus ir ilgalaikės švietimo politikos strategija.

### **1.3. Pagalbos strategijų pradedančiajam pedagogui ypatumai**

Pradedančiojo pedagogo profesinis tobulėjimas priklauso nuo jam teikiamos pagalbos. Todėl, šiame skyriuje bus nagrinėjami pagalbos ypatumai, paramos rūšys ir pagalbos strategijų įvairovė, kuri leidžia pradedančiajam pedagogui įsitvirtinti profesijoje ir sėkmingai tobulėti.

Pagalbos poreikį pedagogui grindžia Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas (2011), kuriame nurodoma, kad „Pagalbos mokyklai ir mokytojui paskirtis – teikti informacinę, ekspertinę, konsultacinę ir kvalifikacijos tobulinimo pagalbą, didinančią švietimo veiksmingumą ir skatinančią mokyklos veiklos tobulinimą ir mokytojo profesinį tobulėjimą“ (p. 37).

Analizuojant nacionalinius šaltinius, analizuojančius lietuviškąją pagalbos pradedančiajam mokytojui kontekstą, galima teigti, kad švietimo įstaigų organizacijose suteikiamos pagrindinės pagalbos pradedančiajam pedagogui yra orientuotos į:

- Administracinę pagalbą – ši pagalba susijusi su įvairių dokumentų tvarkymu, teisiniais klausimais ir kitais praktiniais darbo aspektais. „Administracinė pagalbos kryptis yra orientuota į būtinos informacijos teikimą ir atnaujinimą. Tai tokia <...> teikiama pagalba, kuri padeda įveikti iššūkius, susijusius su įvairiais formaliais organizacijos veiklos aspektais bei sklandžiu ir saugiu ugdymosi proceso organizavimu, aplinkos kūrimu. Šią kryptį sudaro: supažindinimas su dokumentų pildymo raštvedybos reikalavimais, būtinais žinoti ir taikyti teisės aktais, pavyzdžiui: su darbo kodeksu, elektroniniu dienynu, privalomomis administracinėmis procedūromis, jų seka. Taip pat svarbu padėti pradedančiajam mokytojui susipažinti su įstaigos valdymo struktūra, darbuotojų atsakomybės ribomis. Visa tai padeda užtikrinti didesnę aiškumą vykdant pedagogui būtinas administravimo veiklas bei stiprina naujų technologijų ir informacijos valdymo kompetenciją.“ (NŠA, 2021, p. 15).

- Kvalifikacijos tobulinimo pagalbą – įvairūs mokymai, seminarai, paskaitos, gerosios praktikos sklaida. (MTC, 2014).

Taip pat, vyrauja pagalbos formos, į kurias gali įsitraukti švietimo įstaigos:

- Įvadinė programa (angl. induction programme) – Lietuvoje ši įvadinė programa pradedančiajam pedagogui vadinama stažuote. Tai pagalbos forma, kuria siekiama palengvinti pradedančiojo pedagogo darbo pradžią. Programos metu suteikiama tikslinga pagalba, stiprinant pedagogo kompetencijas ir integraciją į švietimo bendruomenę, kartu įgyvendinant mentorystę ir kolegialią pagalbą švietimo įstaigos organizacijoje, bei kuriant profesinius tinklus nacionaliniu lygmeniu (NŠA, 2021). Įvadinių programų procesas įvairiose šalyse skiriasi, tačiau tai apima profesinį mokymą, mentorystę, tarpusavio vertinimą, ir suplanuotus susitikimus su švietimo įstaigos vadovu, suteikiant asmeninę, profesinę ir socialinę pagalbą (NŠA, 2022).

Pradedančiajam pedagogui reikalinga parama, apimanti profesinės kompetencijos stiprinimą, administracinių klausimų sprendimą, emocinės gerovės užtikrinimą ir sėkmingą bendruomenės integraciją į švietimo įstaigas (NŠA, 2021).

Užsienio mokslininkai (Snoek ir kt., 2010; Feiman-Nemser ir kt., 1999; McGregor ir Cartwright, 2011) pateikia kiek kitokį paramos pradedančiajam pedagogui grupių skirstymą: profesinė parama, asmeninė parama, socialinė parama (žr 4. lentelę).

**4 lentelė.** Paramos rūšys pradedančiajam pedagogui.

<b>Paramos rūšys pradedančiajam pedagogui:</b>		
<b>Profesinė parama</b> – pagalba apimanti ugdymo proceso veiksmus, pedagogo kompetencijų stiprinimą.	<b>Emocinė – psichologinė parama</b> – pagalba apimanti emocinę būseną, kuria siekiama išlaikyti teigiamą požiūrį, nuomonę į save, gebėjimą valdyti stresines situacijas.	<b>Socialinė parama</b> – pagalba apimanti integracijos procesus naujoje bendruomenėje, kolegialumą, bendrystę.

Šaltinis: sudaryta autorės pagal: Snoek ir kt., 2010; Feiman-Nemser ir kt., 1999; McGregor ir Cartwright, 2011.

Taigi, pradedančiajam pedagogui itin svarbu gauti reikiamą profesinę, asmeninę ir socialinę paramą, tam, kad būtų stiprinama jo emocinė savijauta, kompetencijos bei gebėjimas integruotis naujoje įstaigoje. Psichologinės ir emocinės paramos paskirtis yra sumažinti patiriamą stresą, ir stiprinti profesinį pasitikėjimą (Feiman-Nemser, 2001; Hobson ir kt., 2009). Emocinis palaikymas ir kolegialumas - bendradarbiavimas su kolegomis (socialinė parama), padeda greičiau prisitaikyti prie profesinės aplinkos ir mažina atsiskyrimo jausmą, o diskusijos suteikia galimybę gauti grįžtamąjį ryšį, kas padeda įveikti realybės šoką (Ingersoll ir Strong, 2011; Korthagen, 2010; Morrison, 2013).

Taigi, parama pradedančiajam pedagogui teikiama per keturias tarpusavyje susijusias sistemas: mentorystės, ekspertinės paramos, tarpusavio paramos ir savirefleksijos (NŠA, 2021). Mentoryste grįsta paramos sistema laikytina viena populiariausių pagalbos strategijų. Ji gali būti taikoma nacionaliniu šalies, miesto, ar švietimo įstaigos lygmeniu. Mentorystės programos tai, kuomet daugiau patyręs pedagogas tampa naujoko globėju, mokytoju, padedančiu įveikti visus rūpimus klausimus, iššūkius, ugdymo procesą bei įstaigos aplinką (Feiman-Nemser, 2001; Ingersoll ir Strong, 2011). Kiekviena švietimo įstaiga turi savita įstaigos kultūrą, kurioje gali turėti savo mentorystės programas ir tradicijas. Ši pagalbos forma nėra griežtai apibrėžiama ar reglamentuota, tačiau įvairūs tyrimai rodo, jog labai reikalinga, ypač siekiant sumažinti pradedančiųjų pedagogų patiriamą realybės šoką (Feiman-Nemser, 2001; Flores ir Day, 2006; Morrison, 2013).

Ekspertinės paramos sistema užtikrinama prieiga prie išorinių ekspertinių žinių, (pavyzdžiui, mokymų medžiagos) ir konsultacijų. Sistema gali būti realizuojama pasitelkiant pačios švietimo įstaigos išteklius, taip pat per išorinius paslaugų teikėjus, universitetus. Ši paramos sistema apima ir įvadinę programas (NŠA, 2021).

Tarpusavio paramos sistema grindžiama pradedančiųjų pedagogų tinklaveika, kai sudaromos jiems galimybės bendrauti tarpusavyje, dalintis savo patirtimis (NŠA, 2021).

Savirefleksijos sistema „apima profesinės pradedančiojo pedagogo refleksijos galimybes“ (NŠA, 2021, p. 13).

Visos aptariamos paramos formos ir pagalbos strategijos taikomos pradedančiajam pedagogui, yra glaudžiai susijusios tarpusavyje ir vienos kitą integraliai papildančios. Gali būti tik skirtingas jų pritaikymas ir išpildymas. Visą tai priklauso nuo organizacijos vadovo, susitarimų, ar savivaldybės vietos nutarimo.

Mokslinėje literatūroje, analizuojančioje pagalbos ir paramos pradedantiesiems pedagogams klausimus, akcentuojamos dvi pagrindinės priežasčių grupės, kodėl šiems pedagogams yra būtina pagalba ir parama: realybės šoko mažinimas (Feiman-Nemser, 2001; Flores ir Day, 2006; Morrison, 2013) ir su tuos susijusiai emocinei-psichologinei situacijai gerinti (Hobson ir kt., 2009; Ingersoll ir Strong, 2011; Korthagen, 2010), bei socializacija įstaigoje (Hobson ir kt., 2009; Korthagen, 2010; Ingersoll ir Strong, 2011; Hargreaves ir Fullan, 2015).

Mokslininkai pabrėžia, kad parama ir pagalba dirbti pradedantiesiems pedagogams ypatingai svarbi, siekiant mažinti jų patiriamą realybės šoką (Feiman-Nemser, 2001; Flores ir Day, 2006; Morrison, 2013). Realybės šoką pradedančiajam pedagogui gali sukelti šios priežastys:

- Didesnis nei įprasta darbo krūvis – pradedantieji pedagogai turi planuoti kiekvieną veiklą, vertinti ugdytinių pasiekimus, dalyvauti įstaigos bendruomenės projektuose, veiklose, įvairiuose susirinkimuose, bei papildomose veiklose (Ingersoll ir Strong, 2011).
- Klasės/ grupės valdymo sunkumai – ugdytinių motyvavimas, drausmės palaikymas, dažnu atveju tampa rimtu iššūkiu pradedančiajam pedagogui (Korthagen, 2010; Gould, 2004).
- Keliami lūkesčiai – įstaigos administracija ir ugdytinių tėvai tikisi aukštų pasiekimų, todėl pradedantieji pedagogai junda didelį spaudimą (Hobson ir kt., 2009).

„Realybės šoko“ būseną mokslininkai (Glickman, 1985; Ryan, 1986; Flores ir Day, 2006), sieja integraliai su pradedančiojo pedagogo adaptacijos laikotarpiu. Realybės šokas gali pasireikšti dėl skirtingų priežasčių ir skirtingomis perspektyvomis:

- Koridorinė patalpų sistema – rutina vyksta vienoje patalpoje, t.y grupėje ar klasėje;
- Atvirkštinė atsakomybė – patyrę pedagogai perleidžia pradedantiesiems pedagogams sunkiau įveikiamas užduotis, pasilengvindami sau darbą. Perleidžia sunkiau suvaldomas klases/ grupes, pasiima šiuolaikiškesnes ugdymo priemones, įrangą ir kt. Dėl šių apsektų, pradedantysis pedagogas yra priverstas dirbti sudėtingesnėmis sąlygomis;
- Įtampa, apribota laisvė – pradedantiesiems pedagogams įtaigiai sakoma, kaip, kada ir ką jie turėtų daryti, nesuteikiama galimybė rinktis pačiam, pradedantysis pedagogas ribojamas griežtais standartais, testavimais, išorine kontrole;
- Nematomumas ir izoliacija – pradedantįjį pedagogą vertina ir kontroliuoja įstaigos administracija, ji teikia patarimus, kaip tobulinti ugdymo procesus. Taip atliekamas ir prieštaringas vaidmuo, nes pedagogas nėra atviras, nesidalina problemomis su asmenimis, kurį jie vertina.
- Profesinio bendravimo stoka – kiekvienas pedagogas dirba individualiai savo grupėse ir klasėse, todėl neturi dažnos galimybės bendrauti su kolegomis, dalintis savo problemomis, iššūkiais ir gerąją patirtimi (Visockienė ir Puskunigienė, 2012).

Tyrimai akcentuoja, kad paramos pradedantiesiems pedagogams pirminė paskirtis yra ne profesinė, o socialinė – dirbti pradėjusiems pedagogams pirmiausiai, reikia bendradarbiavimo, palaikymo ir socializacijos ugdymo įstaigose (Niemi, 2015).

Mokslininkų (Hobson ir kt., 2009; Korthagen, 2010; Ingersoll ir Strong, 2011; Hargreaves ir Fullan, 2015) teigimu, socializacija įstaigoje mažina pradėjusiojo dirbti pedagogo atsiskyrimą, kuomet pradedantieji pedagogai jaučiasi dažnai vieniši ir nesuprasti, o juos supanti ir palaikanti aplinka padeda jiems lengviau įveikti iškilusius iššūkius, sunkumus. Socializacijos metu svarbi gerosios praktikos sklaida, kuomet bendravimas su kolegomis leidžia pradedantiesiems pedagogams efektyviau mokytis iš daugiau patirties turinčių pedagogų, taip sudarant galimybes greičiau tobulėti. Socializacija ugdo pedagogo pasitikėjimą savimi, aiškus darbo pareigų supratimas padeda jaustis motyvuotu ir užtikrintu, bei sudaro galimybę kokybiškai tęsti pradėtus darbus. Mokslinėje literatūroje išskiriami šie pradedančiojo pedagogo socializacijos aspektai:

- Pagalbos forma – mentorystės programos, kai daugiau patyręs pedagogas tampa naujoko globėju, mokytoju, padedančiu įveikti visus rūpimus klausimus, iššūkius, ugdymo procesą bei įstaigos aplinką (Feiman-Nemser, 2001; Ingersoll ir Strong, 2011).
- Ugdymo įstaigos taisyklių ir kultūros suvokimas – pradedančiajam pedagogui svarbu suprasti įstaigos struktūrą, ugdymo strategijas ir vertybes (Korthagen, 2010; Hargreaves ir Fullan, 2012).
- Švietimo įstaigos gerosios patirties sklaida – reguliarūs susitikimai su kolegomis, kurių metu dalijamasi gerąją patirtimi, iššūkais ir patarimais, visa tai siekiant geresnio prisitaikymo bendruomenėje (Hobson ir kt., 2009).

Visi šie aspektai pradedančiajam pedagogui padeda ugdyti reikiamus įgūdžius, aiškiau suprasti ugdymo įstaigos aplinką ir kultūrą, kuri leidžia jaustis bendruomenės dalimi. Taip pat, padeda sumažinti iškirtimo iš profesijos rodiklius, išvengti įvairių nesusipratimų. Hargreaves ir Fullan (2015) teigimu, tai vienas iš svarbiausių socializacijos etapų. Galimybė dalintis patirtimi su kolegomis padeda įveikti sunkumus, ir leidžia greičiau adaptuotis profesinėje veikloje. Todėl, socializacija itin svarbi, nes atskirtis pradedančiajam pedagogui gali sukelti neigiamas pasekmes, tokias kaip: nepasitenkinimas darbu, stresas ir perdegimas, vienišumo jausmas, motyvacijos trūkumas, prasti santykiai su kolegomis, karjeros stagnacija. Visi šie aspektai daro įtaką švietimo įstaigos darbo našumui. Priešingai, socializacija sukuria abipusę naudą: darbuotojas, realizuodamas savo lūkesčius, gali jausti pasitenkinimą darbu, tampa lojalesnis, siekia bendrų tikslų, atlikdamas darbus kokybiškai (Gražulis ir Bazienė, 2009).

Mokslininko Fuller (1996) sukurta „trijų rūpesčių“ teorija atskleidžia susirūpinimo kaitą, kurią patiria ir išgyvena pradedantieji pedagogai. Ši teorija labai gerai atspindi pradedančiojo

pedagogo integracijos profesijoje etapus, kaip pradėjęs dirbti pedagogas, nuo rūpinimosi savimi, rūpinimosi ugdymo situacija, pereina į rūpinimosi ugdytiniais kontekstą. Fuller (1996) teigimu, rūpinimasis savimi, tai pirmasis pradedančiojo pedagogo socializacijos profesinėje veikloje etapas, kai stovėdamas prieš ugdytinius pedagogas galvoja apie save, svarsto ir nerimauja, ar patiks ugdytiniais, jų tėvams, įstaigos vadovams, ar pavyks kontroliuoti klasę. Tai pradedančiajam pedagogui būdinga, kuomet yra numatymo, išlikimo ir nusivylimo etape. Rūpinimasis ugdymo situacija – etapas, kai pedagogas pradeda jaustis geriau užmezgęs kontaktą su ugdytiniais, dėmesio centre ugdymo(si) procesas. Pedagogo energija ir susitelkimas nukreiptas į ugdomųjų veiklų pasiruošimą. Šiame etape būdingas jėgų atgavimas (Fuller, 1996). Rūpinimasis ugdytiniais, paskutinysis socializacijos profesijoje etapas, kai pedagogas geba lengvai susitvarkyti su mokymo situacija. Šiame žingsnyje pedagogas pradeda domėtis ugdytiniais, jų poreikiais, ugdymo turinio pritaikymu, pradeda ugdytiniais teikti paramą ir atstovauti jų teises. Rūpinimasis ugdytiniais, būdingas apmąstymo ir numatymo etapuose (Monkevičienė ir Autukevičienė, 2018). Tai vienas iš pagrindinių sunkumų, su kuriais susiduria pradedantysis pedagogas, todėl norint sumažinti įvardinamus rūpesčius, svarbu laiku suteikti aptartą pagalbą pradedančiajam pedagogui.

Mokslinėje literatūroje (Podolsky ir kt., 2019; Ingersoll ir Strong, 2011) pagalbos ir paramos pradedantiesiems pedagogams ilgalaikis poveikis siejamas su iškritimo iš profesijos mažinimu. JAV atliktų tyrimų duomenys rodo, jog 9 procentai pradedančiųjų dirbti pedagogų palieka ugdymo įstaigas nesulaukę mokslo metų pabaigos, o per pirmuosius tris metus ugdymo įstaigas palieka dauguma tų, kurie atsisako pedagogo profesijos, tačiau po septynerių pedagoginio darbo metų lieka dirbti pusė pedagogų (Monkevičienė, Stankevičienė ir kt., 2007). Pradedančiųjų pedagogų profesijos atsisakymo priežastimi dažnai tampa laiku negauta tinkama pagalba, nes pradedantieji pedagogai dažnai jaučiasi nepasirengę įvairioms situacijų aplinkybėms, ir negeba greitai prisitaikyti stresinėse situacijose (Podolsky ir kt., 2019). Ingersoll ir Strong (2011) atlikti tyrimai rodo, kad santykiu 30–50 procentų, nesulaukia tinkamos pagalbos pradedantieji pedagogai pasitraukia iš pedagogo profesijos ir darbą palieka per pirmuosius penkerius darbo metus.

Lietuvoje atlikti tyrimai taip pat įrodo pradedančiųjų pedagogų pagalbos svarbą ir jos sąsajas su išlikimu pedagogo profesijoje. Ilgalaikėje socialinėje programoje „Renkuosi mokytį“ iki 2021 metų baigusią šią programą apie 75 procentai dalyvių liko švietime ir tęsė darbą, kaip mokytojai ar švietimo įstaigų vadovai, to priežastis – pirmus dvejus pedagoginio darbo metus suteikta visapusiška pagalba (priskirtas mentorius, mokymai, profesinės konsultacijos,

supervizijos) (Jurgelevičius, 2022). Pirmosios programos „Renkuosi mokyti“ dalyvių patirtis taip pat patvirtina suteiktos pagalbos teigiamo poveikio svarbą: didžioji dauguma iš 21 dalyvio, gavę visokeriopą paramą, nusprendė tęsti pedagoginį darbą (Jevsejevienė ir Paurienė, 2014). Tai rodo, kad kryptinga ir nuosekli pagalba yra esminis veiksnys, padedantis pradedantiesiems pedagogams įsitvirtinti ir išlikti švietimo sistemoje.

Vis dėlto Nacionalinė švietimo agentūra (2023) atkreipia dėmesį, kad įvadinių programų ir paramos trūkumas švietimo įstaigose gali demotyvuoti pradedančiuosius pedagogus ir paskatinti palikti pedagogo profesiją. Dunajavo ir kt. (2023) tyrimas atskleidė, kad prasti santykiai su administracija ir nepakankama parama darbe gali turėti neigiamos įtakos pradedančiojo pedagogo karjeros tęstinumui. Nors tikslių kasmetinių ir statistinių duomenų apie pradedančiųjų pedagogų pasitraukimo priežastis Lietuvoje nėra, visi atlikti tyrimai rodo, kad paramos trūkumas yra reikšminga problema. Šią problemą iliustruoja ir tai, kad Lietuvoje kasmet jaučiamas naujų pedagogų poreikis.

Apibendrinant, galima teigti, kad teikiamų pagalbos pradedančiajam pedagogui būdų ir paramos formų yra įvairių. Pradedantiesiems pedagogams gali būti suteikiama metodinė, psichologinė, administracinė pagalba, organizuojami kvalifikacijos kėlimo kursai ir praktiniai seminarai. Populiariausia taikoma pagalbos strategija yra mentorystė, bet ir ji apima didžiąją dalį įvairių paramos ypatumų. Visos analizuotos pagalbos ir paramos formos integraliai siejasi tarpusavyje ir papildo viena kitą. Tačiau vienos pagalbos sistemos ar paramos formos, kuri užtikrintų sėkmingą pagalbą pradedančiajam pedagogui, išskirti negalima, nes visų jų taikymas yra itin svarbus. Visų pagalbos pradedančiajam pedagogui formų ir sistemų paskirtis – realybės šoko mažinimas ir socializacija profesijoje bei įstaigoje, o jų esminis ilgalaikis poveikis yra siejamas su pedagogų iškritimo iš profesijos įveika.

### ***1.3.1. Mentorystės svarba pradedantiesiems pedagogams***

Mentorystė yra viena iš populiariausių pagalbos strategijų, kuri integraliai reiškiasi kaip paramos sistema pradedančiajam pedagogui. Ši samprata pradėta nagrinėti apie 1980-uosius metus kaip mokslinė sritis, o mokslininkai, tokie kaip Ragins ir Kram (2007), ją apibūdina kaip senovės archetipą, kilusį iš graikų mitologijos. Mentorius mitologijoje minimas kaip išmintingas patarėjas, kuris rūpinosi Odisėjo atžala. Nors mentorystės šaknys slypi mitologijoje, tačiau šiandien ši sąvoka suvokiama kaip neatsiejama socialinio gyvenimo dalis, kurioje vyrauja nuoširdūs santykiai grįsti pasitikėjimu ir palaikymu.

Šiuolaikiniai mokslininkai mentorystę apibrėžia kaip procesą, kurio metu patyręs asmuo (mentorius) dalijasi savo žiniomis ir patirtimi su mažiau patyrusiuoju, siekdamas užtikrinti jo profesinį ir asmeninį augimą (Anužienė ir Šatienė, 2024; Želvys ir Čigienė, 2016). Konkrečiai švietimo sistemoje mentorystė suvokiama kaip paramos modelis, kuomet patyręs pedagogas bendradarbiauja su pradedančiuoju pedagogu, kartu siekdamas profesinio augimo ir integracijos (Kopp ir Swazy 2021).

Taip pat mokslininkės Anužienė ir Šatienė (2024) savo studijoje išskiria keletą mentorystės, kaip socialinio reiškinių, apimančių sampratą aspektų:

- „mentorystė kaip tarpasmeniniai santykiai, kai patyręs asmuo (mentorius) dalijasi savo išmintimi, patirtimi ir žiniomis, siekdamas padėti kitam asmeniui (proteguojamajam) siekti profesinių ir asmeninių tikslų;
- mentorystė kaip paramos forma proteguojamo asmens įgūdžių, gebėjimų ugdymosi metu, jo savarankiškumo ir gebėjimo spręsti problemas skatinimas“ (Anužienė ir Šatienė, 2024, p. 13).

Remiantis šiais aspektais, galima numanyti, kad mentorystė yra ypatingai svarbi tiek profesinio, tiek asmeninio augimo priemone ir yra skirta padėti, palaikyti, nukreipti tinkama kryptimi mažiau patirties turintį pradedantįjį pedagogą, lydint jį profesinio augimo etapu, bei kuriant palaikančius ir efektyvius mentorystės santykius.

Mentorystės, kaip pagalbos strategijos, paskirtis yra teikti didelę naudą ne tik pradedančiajam pedagogui, bet ir visai švietimo įstaigai. Pradedantysis pedagogas dirba padedamas mentoriaus ir pedagoginės bendruomenės, kas stiprina bendradarbiavimo kultūrą ir ugdymo kokybę. Tyrimai rodo, kad mentorystės programos yra esminės pradedančiųjų pedagogų paramos priemonės, apimančios įvairias formas – nuo žinių perdavimo iki psichologinio palaikymo (Želvys ir Čigienė, 2016).

Taip pat mentorystės paskirtis yra padėti pradedantiesiems pedagogams savarankiškai įsilieti į profesinę aplinką ir tobulėti pirmuosius darbo metus. Mentorystės programos pradedančiajam pedagogui gali būti taikomos įvairiai, atsižvelgiant į švietimo organizacijos kultūrą ir poreikius. Ji gali būti klasifikuojama kaip formali arba neformali mentorystė. Hobson ir kt. (2009) pažymi, kad formali mentorystė yra struktūruota ir administruojama švietimo įstaigos, kurioje naujam pradedančiajam pedagogui priskiriamas patyręs kolega kaip mentorius. O

neformali mentorystė gali susiformuoti natūraliai, kai patys pradedantieji pedagogai ieško atsakymų į jiems rūpimus klausimus ir kreipiasi į labiau patyrusius kolegas (Hudson, 2016).

Taip pat mentorystės programos gali skirtis pagal trukmę, vienos gali būti orientuotos į ilgalaikę pagalbą, kitos - į trumpalaikę. Jos gali vykti pirmaisiais darbo mėnesiais ar trukti iki pirmųjų metų. Mentorystė gali būti taikoma individualiai ir grupėje. Tyrimai rodo, jog grupinė mentorystė pradedantiems pedagogams suteikia didesnę galimybę dalintis patirtimi ir teikia daugiau naudos (Aspfors ir Fransson, 2015). Mentorystės programų efektyvumas priklauso nuo jų lygmens. Vienos programos gali būti organizuojamos švietimo įstaigos viduje, kitos savivaldybės ar nacionaliniu mastu, siekiant užtikrinti sistemingą pradedančiųjų pedagogų paramą (Achinstejn ir Fogo, 2015).

Šiuolaikiniame pasaulyje egzistuoja virtualios mentorystės platformos, leidžiančios pradedančiajam pedagogui gauti reikiamą pagalbą, bet kuriuo metu. Kopp ir Swazy (2021) teigia, kad skaitmeninės mentorystės yra artimos pradedantiems pedagogams, jos padeda mažinti geografinį atotrūkį ir teikia daugiau lankstumo. Taigi mentorystės paskirtis ir jos formos gali būti labai įvairios, jos taikymo būdai priklauso nuo švietimo sistemos organizacijos poreikių ir galimybių. Svarbu nepamiršti, kad mentorystė gali būti suteikiama ir virtualiame kontekste.

Mentorystės svarbą grindžia visi autoriai vieningai teigdami, kad mentorystės programos yra bene svarbiausios, jos teikia didžiausią naudą, apima didžiąją dalį paramos būdų ir formų. „Taip pat akivaizdu, kad ši pagalba gana įvairialypė. Ji apima tiek konkrečių mentorius turimų žinių perdavimą, tiek besimokančiojo tam tikrų gebėjimų, asmeninių savybių ugdymą, psichologinį palaikymą bei pagalbą socializacijos procese“ (Želvys ir Čigienė, 2016, p. 59). Taip pat teigiama, kad „Mentorystė, kaip vienas svarbiausių pedagogų profesinio rengimo elementų, yra neatsiejama būsimųjų mokytojų pedagoginės praktikos ir pradedančiųjų pedagogų darbo praktikos dalis. Mentorystė švietimo įstaigoje suprantama kaip paramos modelis, kurio kontekste reikšmingą profesinę patirtį turintis pedagogas ir profesinį kelią pradedantis ar būsimasis pedagogas bendradarbiauja, siekdami pradedančiojo pedagogo profesinio augimo ir profesinės integracijos“ (Anužienė ir Šatienė, 2024, p. 5). Visgi mentorystės svarba grindžiama aktyviu patirtiniu mokymusi neakademiniame aplinkoje ir socialinių ryšių kūrimu su labiau patyrusiais kolegomis (Skarbalienė, 2015). Mentorystės procesas ir jos svarba ne tik padeda pradedančiajam pedagogui tobulėti profesinėje srityje, bet ir skatina bendruomeniškumą bei bendradarbiavimą

švietimo įstaigoje. Svarbiausia yra rasti tinkamus mentorius, kurie gali efektyviai perduoti savo žinias ir patirtį.

Apibendrinant, galima teigti, kad mentorystė yra svarbi profesinio ir asmeninio augimo paramos sistema pradedančiajam pedagogui. Ji ne tik padeda sklandžiau bendradarbiauti, bet ir skatina pradedančiojo pedagogo savarankiškumą, pasitikėjimą savimi, bei gebėjimą spręsti problemas, taip pat ji yra orientuota į pradedančiojo pedagogo pagalbos poreikių patenkinimą. Mentorystė suteikia ne tik praktinę pagalbą, bet ir emocinį palaikymą, mažinant nesaugumą ir stresą. Ji stiprina ir socialinius ryšius su švietimo įstaiga, taip gerindama ugdymo kokybę. Mentorystė gali būti įvairių formų – formali ar neformali, individuali ar grupinė, o technologijos leidžia vykdyti ją ir virtualiame kontekste, taip suteikiant dar didesnę prieinamumą ir jos efektyvumą. Svarbu pažymėti, kad mentorystė naudinga ne tik pradedantiesiems pedagogams, bet ir visai švietimo bendruomenei – ji stiprina kolegiškus ryšius, gerina mokymo kokybę ir profesinį tobulėjimą. Todėl mentorystės procesas turėtų būti nuosekliai plėtojamas, pritaikomas prie besikeičiančių švietimo sistemų poreikių ir skatinamas kaip būtina strategija pradedančiojo pedagogo profesiniame kelyje.

### ***1.3.2. Įvadinės programos, skirtos pradedančiajam pedagogui***

Pedagogo įvestis į profesiją (angl. induction) – tai procesas, kuomet pedagogines studijas baigę absolventai įsidarbina ugdymo įstaigose ir pradeda savarankišką pedagoginį darbą. Tai profesinio tobulėjimo etapas, kuriame padedama pradedančiajam pedagogui įsitvirtinti įstaigos bendruomenėje ir įgyti įvairialypės ugdymo(si) patirties.

Šiame įvesties etape, užsienio valstybėse yra taikomos įvadinės programos (angl. induction programs). „Įvadinės programos – tai sistemingų struktūrų rinkinys, skirtas padėti pradedantiesiems mokytojams įsisavinti profesines pareigas bei tobulinti praktinius įgūdžius, susijusius su efektyviu mokymo procesu ir jo įtaka mokinių pasiekimams“ (Abdallah ir Alkaabi 2023, p. 493). Tai struktūrizuotos pagalbos programos, skirtos naujai įdarbintiems pradedantiesiems pedagogams, apimančios mentorystę, mokymus, supervizijas, mažesnę darbo krūvį ir praktines strategijas. Šių programų tikslas – padėti pradedantiesiems pedagogams adaptuotis profesinėje veikloje, ugdyti profesinius įgūdžius, siekiant sumažinti patiriamą stresą ir perdegimo riziką, didinant motyvaciją bei pasitenkinimą darbu, gerinant mokymo kokybę ir mokinių pasiekimus, bei didinant pedagogų išlikimą profesijoje (Ingersoll ir Strong, 2011).

Įvadinės programos dažniausiai trunka pirmuosius vienerius pedagoginio darbo metus, tačiau gali trukti ir iki trijų metų. Programų metu pradantieji pedagogai atlieka paskirtas užduotis, už kurių atlikimą gauna darbo užmokestį, šį procesą organizuoja švietimo įstaigos vadovas, priskirdamas pradedančiajam pedagogui mentorių (Han, 2023). Daugumoje pasaulio šalių įvadinės programos pradedantiesiems pedagogams yra privalomos, po jų pedagogų darbas yra vertinimas, ir tik teigiamai įvertintas pedagogas įgyja teisę dirbti pedagoginį darbą (Porter ir Thompson, 2022). Kai kuriose šalyse tai kartu ir bandomasis laikotarpis pedagogui kaip švietimo įstaigos darbuotojui, nuo kurio rezultatų priklauso ar bus pasirašyta neterminuota darbo sutartis (Han, 2023, Porter ir Thompson, 2022).

Įvadinių programų taikymo turinį apima šie elementai: organizacinė ir administracinė dalis, profesinė pagalba ir mentorystė, profesinių kompetencijų ugdymas, socialinė ir emocinė parama, grįžtamasis ryšys ir vertinimas (Abdallah ir Alkaabi, 2023; Kadel, 2023; Ingersoll ir Strong, 2011; Munshi, 2018; Harmsen ir kt., 2019; California County Superintendents Educational Services Association, 2016). Plačiau šie elementai pateikti penktoje lentelėje (žr. 5 lentelę).

**5 lentelė.** Įvadinių programų taikymo turinys.

<b>Organizacinė ir administracinė dalis:</b>	<b>Profesinė pagalba ir mentorystė:</b>	<b>Profesinių kompetencijų ugdymas</b>	<b>Socialinė ir emocinė parama</b>	<b>Grižtamasis ryšys ir vertinimas</b>
Pradedantysis pedagogas supažindinamas su teisinėmis bazėmis ir švietimo įstaigos dokumentais, įstaigos misija, vizija, vertybėmis ir kultūra, įstaigos vidaus taisyklėmis, darbo tvarka, dokumentų pildymu, ugdytinių vertinimais, ataskaitų rengimais.	Pradedančiajam pedagogui skiriamas mentorius su kuriuo vyksta reguliarius susitikimai, kuris teikia refleksiją ir grįžtamąjį ryšį. Suteikiami praktiniai mokymai skirti ugdymo proceso planavimui ir diferencijuoto ugdymo vertinimui.	Pradedančiajam pedagogui suteikiamos galimos ugdymo struktūros ir metodikos. Konsultacijos dėl įtraukiojo ugdymo ir ugdytinių poreikio atpažinimo. Suteikiami patarimai klasės/ grupės valdymo strategijų ir disciplinos palaikymo bei bendradarbiavimo su tėvais ir kolegomis.	Pradedančiajam pedagogui suteikiama pagalba, dėl: emocinės gerovės palaikymo ir streso valdymo, darbo ir asmeninio gyvenimo balanso užtikrinimo. Pagalbą teikia (mokyklos bendruomenė, kolegos, psichologai).	Pradedančiajam pedagogui grįžtamąjį ryšį apie pažangą iššūkius, veiklų analizę, stebėjimus, teikia administracija ir mentorius, kurie siūlo tobulinimo galimybes bei paaiškina programos vertinimus.

Šaltinis: sudaryta autorės pagal: (Abdallah ir Alkaabi, 2023; Kadel, 2023; Ingersoll ir Strong, 2011; Munshi, 2018; Harmsen ir kt., 2019; California County Superintendents Educational Services Association, 2016).

Šioje lentelėje pateiktas įvadinių programų turinys apima supažindinimą su įstaigos bendruomene, jos kultūra, struktūra, vertybėmis, taip pat švietimo įstaigos administracijos ir kolektyvo prisistatymą bei fizinės aplinkos apžvalgą. Programa taip pat apima pedagoginių žinių ir įgūdžių ugdymą, bei teikią socialinę ir emocinę paramą, mentorystę ir grįžtamąjį ryšį, siekiant užtikrinti naujo pedagogo gerovę ir tobulėjimą.

Atliktuose tyrimuose pabrėžiami įvadinių programų privalumai tokie kaip:

- **Pedagogų išlaikymas:** pedagogai, dalyvaujantys įvadinėse programose, yra linkę neatsisakyti pedagogo profesijos, priešingai nei tie kurie, programose nedalyvauja (California County Superintendents Educational Services Association, 2016; Ingersoll ir Strong, 2011).
- **Ištobulinta ugdymo praktika:** programos padeda pradedantiems pedagogams kurti veiksmingus ugdymo metodus, juos taikant įvairiems mokinių poreikiams, taip pat padeda geriau suvaldyti klasę/grupę (Munshi, 2018; Ingersoll ir Strong, 2011).
- **Ugdytinių pasiekimai:** mokiniai, kuriuos ugdė įvadinėse programose dalyvavę pedagogai, dažnai pasižymi aukštesniais akademiniais rezultatais (Harmsen ir kt., 2019; Ingersoll ir Strong, 2011).
- **Mažas streso lygis:** įrodyta, jog įvadinės programos sumažina patiriamą pradedančiųjų pedagogų stresą (Harmsen ir kt., 2019).

Pateikiami skirtingi įvadinių programų modeliai (California County Superintendents Educational Services Association, 2016):

1. **Pagrindinis organizacinis modelis:** daugiausia dėmesio skiriama į pedagogų supažindinimą su bendra įstaigos vidaus politika ir jos procesais.
2. **Mokomosios praktikos modelis:** išskiriama mentorystė, profesinis tobulėjimas, siekiant tobulinti profesinius įgūdžius.
3. **Išsamus modelis:** sujungia pirmuosius du modelius, įtraukiant nuolatinį pedagogo vertinimą, pagalbą ir teikiant grįžtamąjį ryšį.

Be įvadinių programų privalumų, užsienio mokslininkai išskiria ir jų įgyvendinimo iššūkius, tokius kaip nenuoseklus programos įgyvendinimas švietimo įstaigose ar resursų stoka nuosekliai mentorystei (Msuva ir Mwila, 2023), tačiau šios programos išlieka ne mažiau svarbios,

siekiant užtikrinti sklandų pradedančiojo pedagogo perėjimą savarankiškam darbui, ir siekiant išlaikyti aukštus programos standartus. Todėl verta apžvelgti ir Lietuvos situaciją, kurioje taip pat galima pastebėti tam tikrų iššūkių, bei galimybių, siekiant tobulinti įvadinųjų programų procesą.

Lietuvos kontekste įvadinės programos nėra privalomos, tačiau yra privalomoji pedagoginė stažuotė, kuri laikoma tarptautinės praktikos alternatyva įvadinėms programoms. Lietuvoje patvirtintame pedagogų rengimo reglamente, 2018 metais įteisinta pedagoginė stažuotė, pagal kurios nuostatas yra įgyvendintas „Tęsk“ projektas (NŠA, 2021). Šio projekto pedagoginės stažuotės trukmė – dveji pirmieji pradedančiojo pedagogo darbo metai, o pradedančiojo pedagogo stažuotė vyksta, jam jau įgijus kvalifikaciją ir pradėjus profesinę veiklą.

Stažuotės tikslas apima tris skirtingas perspektyvas: „Pirma – tai galimybė stažuotojui, gaunant tikslingą pagalbą, stiprinti profesines kompetencijas ir įsilieti į įstaigos bendruomenės gyvenimą, tapti visaverčiu, pasitikinčiu švietimo bendruomenės nariu. Antra – švietimo įstaigos bendruomenei, kurioje savo profesinę karjerą pradeda stažuotojas, telktis stiprinant švietimo įstaigos, kaip besimokančios organizacijos, kultūrą, didesnę dėmesį kreipiant į mentorystės ir kolegialios pagalbos diegimo principus. Trečia – nacionaliniu ir savivaldybės lygmeniu kurti profesinius tinklus, padedančius išlaikyti švietimo sistemoje motyvuotus, gebančius reflektuoti ir planuoti savo profesinį augimą pedagogus“ (VšĮ Socialinių inovacijų institutas, 2021, p. 10).

Stažuotė naudinga ne tik pradedantiesiems pedagogams, bet ir švietimo įstaigoms, ir švietimo įstaigų steigėjams. VšĮ Socialinių inovacijų institutas (2021) teigia, kad stažuotė padeda stiprinti pradedančiųjų pedagogų kompetencijas, ugdo gebėjimą savarankiškai prisitaikyti įvairiose veiklose, atrandant tinkamus problemų sprendimo būdus, palaikymas ir teikiama pagalba stiprina ugdymo įstaigos organizacijos kultūrą ir teigiamą santykį su kiekvienu bendruomenės nariu, ir visa tai lemia geresnius švietimo įstaigos veiklos rezultatus. Taip pat teikia naudą švietimo įstaigos steigėjams, nes pedagoginės stažuotės padeda pritraukti pedagogus į švietimo įstaigas, ir padeda mažinti naujų pedagogų iškritimą iš profesijos.

Vykdamas stažuotę, vyksta integralus bendradarbiavimas tarp nacionalinio pedagoginių stažuotėlių programos koordinatoriaus, pedagogus rengiančios aukštosios mokyklos/universiteto, savivaldybės institucijos, švietimo įstaigos administracijos ir bendruomenės, mentoriaus ir stažuotojo (VšĮ Socialinių inovacijų institutas, 2021).

Pedagoginės stažuotės metu pradedantysis pedagogas gauna asmeninę, socialinę, administracinę ir profesinę paramą, į kurią betarpiškai įsitraukia pradedančiajam pedagogui skirtas

mentorius (NŠA, 2021). Taip pat stažuotojas turi galimybę naudotis jam suteikiamomis profesinėmis galimybėmis, tokiomis kaip:

- Savianalizė ir refleksija;
- Grįžtamasis ryšys;
- Mentorius konsultacijos, individualios ar grupinės supervizijos;
- Kolegų veiklų stebėjimas;
- Seminarai/ mokymai;
- Neformalus susitikimai su kolegomis, kitais stažuotojais (Vši Socialinių inovacijų institutas, 2021).

Visas šis stažuotės turinys yra artimas įvadinėms programoms, nes jos rengia veiksmingą pradedančiųjų pedagogų įvadinę sistemą, kurios apima ne tik stažuotės įgyvendinimą, bet ir kvalifikacijos tobulinimą bei mentorystės formų diegimą. Stažuotės metu pradedantieji pedagogai gauna ne tik pagalbą švietimo įstaigos organizacijoje, bet ir tobulina savo dalykines profesines kompetencijas, o juos rengiantys universitetai/ aukštosios mokyklos bei išitraukiančios institucijos stiprina tarpusavio bendradarbiavimą.

Nors pedagoginė stažuotė Lietuvoje yra oficialiai įteisinta ir privaloma, tačiau švietimo įstaigos ją taikant susiduria su tam tikrais iššūkiais. Pedagoginės stažuotės modelio Lietuvoje įgyvendinimo galimybių vertinimo tyrimo ataskaitoje (2021) nurodoma, kad stažuotės įgyvendinimas priklauso nuo kiekvienos ugdymo įstaigos administracijos resursų ir kompetencijų - ne visos švietimo įstaigos turi pakankamai patirties ar išteklių efektyviai organizuoti ir įgyvendinti stažuotės procesą. Taip pat pabrėžiama, kad kai kuriose įstaigose trūksta kvalifikuotų specialistų, pasirengusių mentorystės darbui, kitiems trūksta aiškių gairių dėl stažuotės įgyvendinimo procedūrų, ir minima tai, kad dalis švietimo įstaigų atstovų nepakankamai suvokia stažuotės svarbą. Visi šie aspektai apsunkina stažuotės organizavimą bei kokybišką jos įgyvendinimą.

Nepaisant kylančių iššūkių ir to, kad stažuotės programos nėra sistemingai vykdomos visoje Lietuvoje, galima pasidžiaugti, jog pedagoginės stažuotės modelio projektas jau įtraukė 130 ugdymo įstaigų ir tūkstančius pradedančiųjų pedagogų (NŠA, 2021). Tai rodo, kad pedagogai aktyviai dalyvauja refleksijos, mentorystės ir supervizijos veiklose, o tai pabrėžia, jog pedagoginė stažuotė yra realiai taikoma ir įgyvendinama.

Apibendrinant galima teigti, jog taikomos įvadinės programos ir stažuotės padeda pradedantiems pedagogams prisitaikyti bei adaptuotis naujoje darbo aplinkoje, suteikia įvairiapusę pagalbą, tobulina profesinius įgūdžius, ugdo profesinį identitetą, siekia gerinti ugdytinių akademinį pasiekimą, mažina iškritimo iš švietimo sistemos rodiklius bei gerina nacionaliniu lygmeniu tarpusavio bendradarbiavimą. Nepaisant to, jog pedagoginės stažuotės Lietuvoje yra efektyviai įgyvendinamos „Tęsk“ projekte, tačiau jos teikia ne ką mažesnę naudą nei įvadinės programos taikomos užsienyje.

## 2. PRADEDANČIŲJŲ PEDAGOGŲ GAUNAMOS PAGALBOS PATIRČIŲ TYRIMO IKIMOKYKLINĖJE UGDYMO ĮSTAIGOJE REZULTATAI

### 2.1. Tyrimo metodologija

**Tyrimo metodas.** Siekiant numatyto tikslo – atskleisti pradedančiųjų pedagogų gaunamos pagalbos patirtis ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje, pasirinkta kokybinė tyrimo prieiga. Ši tyrimo prieiga pasirinkta, nes yra galimybė ne tik analizuoti iš anksto numatytus aspektus, bet ir geriau suvokti tiriamąjį reiškinį, lanksčiai analizuoti ir vertinti gautus tyrimo rezultatus, kurie gali atsiskleisti tyrimo dalyvių kasdieninio gyvenimo kontekste. Remiantis autorių Gaižauskaitės ir Valavičienės teigimu: „Atliekant kokybinį tyrimą, siekiama atskleisti tiriamojo reiškinio visybę (angl. entirety) jo įprastame kontekste; todėl kokybinio tyrimo erdvė dažnai yra kasdienis, įprastas gyvenimas su jame vykstančiomis įvairiomis veiklos rūšimis ir socialinėmis sąveikomis. Kokybinis tyrimas nesiekia testuoti teorijų (tikrinti žinomų teiginių), tačiau plėtojamos empiriniais faktais pagrįstos teorijos (jos kuriamos iš gautų duomenų)“ (2016, p. 14.). Tiriant bei analizuojant pagalbos teikimą pradedantiesiems pedagogams, svarbu suprasti tiriamųjų asmenines patirtis, jausmus ir individualios pagalbos interpretavimą. Pusiaus struktūruotu interviu metodu, galima tirti ne tik iš ankščiau numatytus aspektus, bet ir atskleisti netikėtus, subtilius reiškinius. Kaip autoriai Ugwu ir kt. (2023), pabrėžia, jog kokybinė tyrimo strategija leidžia būti lanksčiu ir efektyviai prisitaikančiu tyrėju, bet kokiose situacijose, tam kad būtų lengviau įsigilinti į dalyvių pateikiamą informaciją. Visa tai yra ypatingai svarbu siekiant gauti kokybiškus tyrimo rezultatų duomenis, atsižvelgiant į nagrinėjama mokslinę problemą bei analizuojant asmenines pradedančiųjų pedagogų patirtis. Pasak Žydžiūnaitės ir Sabaliausko (2017) svarbiausia kokybinio tyrimo paskirtis yra gauti reikiamų duomenų apie jau žinomą, bet mažai tyrinėtą sritį. Mokslinėje literatūroje teigiama, jog šio metodo siekis yra suvokti tiriamojo patirtį ir sužinoti jo nuomonę tiriamuoju klausimu. Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas (2017) teigia, jog gauti kokybinio tyrimo duomenys atskleidžia statistiką, procesą, faktus, prasmę ir leidžia įsigilinti į tuos aspektus kurių yra siekiama šiuo tyrimu. Kardelio (2017) nuomone norint teisingai interpretuoti tiriamuosius ir ilgalaikę reiškinio analizę, kokybinio tyrimo metu reikalingas tinkamas tyrėjo pasiruošimas.

**Tyrimo duomenų rinkimo metodas.** Tyrimo duomenims rinkti pasirinktas kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodas – pusiau struktūruotas interviu. Teigiama, kad „pastaruoju metu atliekamuose tyrimuose, interviu yra pagrindinis duomenų rinkimo būdas, nepaisant numatytosios

tyrimo strategijos“ (Rupšienė, 2007, p. 63). Tureikytės (2003) nuomone, tai sistemiškas metodas, kuris kontroliuojamas tyrėjo, sietinas su tyrimo klausimais ir specifiniais jo tikslais.

Kokybinio tyrimo duomenų rinkimui atlikti pasirinktas metodas – **pusiau struktūruotas interviu** su pradedančiais pedagogais. Šis tyrimo metodas leidžia išsamiai atskleisti pradedančiųjų pedagogų gaunamos pagalbos patirtis ikimokyklinėse ugdymo įstaigose. Taip pat sudaro galimybes plačiau nagrinėti pradedančiojo pedagogo charakteristikos aspektus bei raišką. Pusiau struktūruoto interviu pasirinkimas leidžia analizuoti įvairius kasdieninius išgyvenimus ir patirtis, taip pat atskleidžia tyrimo dalyvių požiūrius bei perspektyvas (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016). Pusiau struktūruoto interviu metodas leidžia atrasti ryšį su apklausiamuoju, suprasti asmenybės patirtis, situacijas, apibrėžiamas reikšmes ir realybės konstravimą (Creswell, 2009). Šis tyrimo metodas suteikia laisvę veikti be griežtai nustatytų taisyklių ar normų. Remiantis Rupšiene (2007) kai kurie klausimai gali būti suplanuoti iš anksto, bet kiti gali atsirasti ir spontaniškai, taip pat galima iš anksto numatyti visus standartinius klausimus, tačiau atsakymai į juos nebus numatyti iš anksto. Šio metodo privalumas yra tas, kad tyrėjas gali spontaniškai formuluoti klausimus interviu metu, lanksčiai juos interpretuoti atsižvelgiant į išsikeltą tikslą. Taikant šį metodą tiriamasis nėra įvardinamas kaip statistinis vienetas, nesiekama gauti vieno tipo informacijos, priešingai siekiama surinkti skirtingą informaciją ir tokiu būdu gauti įvairius, informatyvius atsakymus ir duomenis apie tiriamąjį reiškinį (Rupšienė, 2007).

**Tyrimo eiga ir organizavimas.** Empirinis tyrimas buvo atliekamas keliais etapais – mokslinės literatūros analizė, tyrimo instrumento konstravimas, dalyvių atranka, tyrimo duomenų rinkimas, gautų duomenų interpretavimas ir analizavimas, tyrimo išvadų, diskusijos ir rekomendacijų rengimas (žr. 1 pav.).



*1 pav. Empirinio tyrimo planas.*

**Empirinio tyrimo planas įgyvendintas šiais etapais:**

**1 etapas – mokslinės literatūros analizė.** Šiame etape buvo išsikeltas tyrimo tikslas, problema, suformuluoti darbo uždaviniai, ieškota ir analizuota įvairi mokslinė literatūra. Remiantis moksliniais šaltiniais parengta mokslinės literatūros analizė, modeliuota tyrimo metodologija. Gaižauskaitė ir Valavičienė (2016) teigia, kad mokslinės literatūros, ankstesnių tyrimų apžvalga yra esminis proceso etapas, leidžiantis geriau suvokti kas jau yra ištirta, o kurie aspektai nėra pakankamai išanalizuoti, kurių teorinės įžvalgos taikomos, kokie požiūriai yra efektyviausi. Tai ne tik padeda identifikuoti tyrimo naujumą, aktualumą, bet ir suteikia galimybę pasirinkti pagrįstą tyrimo strategiją, duomenų rinkimo ir analizės metodus. Ši dalis atlikta nuo 2024-09 iki 2025-02.

**2 etapas – tyrimo instrumento konstravimas.** Pasirinktas tyrimo metodas (pusiau struktūruotas interviu), formuluoti interviu klausimai, suplanuoti tyrimo duomenų rinkimo ir analizės metodai atsižvelgiant į tyrimo tikslą. Tyrimo duomenų rinkimas, analizės metodo pasirinkimas priklauso nuo tyrimo tikslo, teorinio jos pagrindo bei siekiamų rezultatų interpretavimo, šiam žingsniui svarbu iš anksto numatyti tinkamus jo metodus (Creswell, 2009). Šis etapas vyko nuo 2024-09 iki 2024-10.

**3 etapas – tyrimo imties formavimas: dalyvių atranka.** Šiame etape sudarytas taikomas atrankos būdas – tikslinė kritinė atranka. Pasirinkti tyrimo dalyviai. Konkrečiai suformuluota tikslinė kritinė atranka leidžianti tyrėjui sąmoningai pasirinkti tyrimo dalyvius pagal nustatytus

kriterijus, kurie geriausiai atitinka tyrimo tikslą ir gali suteikti naudingos, reikšmingos informacijos apie tiriamąjį reiškinį (Ugwu ir kt., 2023). Šis empirinio tyrimo etapas vykdytas nuo 2024-10 iki 2024-11.

**4 etapas – tyrimo duomenų rinkimas.** Šis etapas vykdytas nuo 2025-01 iki 2025-03. Šiame etape pasitelkiant pusiau struktūruoto interviu metodą buvo renkami empiriniai tyrimo duomenys. Empirinio tyrimo duomenų rinkimas viena iš pagrindinių tyrimo proceso dalių, kuri turi esminį tyrimo plano įgyvendinimą, tai dalis kurioje siekiama užtikrinti duomenų patikimumą bei atitikimą išsikeltam tyrimo tikslui (Creswell, 2009).

**5 etapas – gautų duomenų interpretavimas ir analizavimas.** Šiame etape buvo interpretuojami ir analizuojami gauti tyrimo duomenys. Transkribuojami, koduojami, klasifikuojami ir skirstomi į kategorijas ir subkategorijas. „Tarpusavyje susiedami skirtingus duomenų elementus ir aspektus kuriame visapusišką, tyrimo rezultatais pagrįstą, paveikslą. O interpretuodami tyrimo duomenis suteikiame jiems aiškumo ir prasmės“ (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016, p. 361). Šis tyrimo etapas vyko 2025-03.

**6 etapas – tyrimo išvadų, diskusijos ir rekomendacijų rengimas.** Remiantis mokslinės literatūros analize ir gautais tyrimo rezultatais pateiktos tyrimo išvados, parengta diskusinė dalis ir rekomendacijos. Vienas svarbiausių tyrimo komponentų - suformuluotos tyrimo išvados, jos leidžia ne tik apibendrinti gautus rezultatus, bet ir juos interpretuoti platesniame teoriniame bei praktiniame kontekste rengiant rekomendacijas, diskusiją (Creswell, 2009). Šis etapas vykdytas nuo 2025-03 iki 2025-04.

**Tyrimo imtis.** Pusiau struktūruotas interviu buvo vykdomas su pradedančiaisiais pedagogais dirbančiais ikimokyklinėse ugdymo įstaigose. Tyrimo imties sudarymo būdas – **tikslinė kritinė atranka.**

Kriterijai, kuriuos turėjo atitikti tyrimo dalyviai:

- Pedagoginis darbo stažas nuo vienerių iki ketverių metų.
- Pedagogai dirbantys ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje.

Tyrimo dalyvavo 10 pradedančiųjų pedagogų iš 7 skirtingų Lietuvos miestų.

6 lentelė. Tyrimo dalyvių charakteristika

<b>Tyrimo Dalyvio kodas</b>	<b>Pedagoginio darbo stažas, metais</b>	<b>Statusas: Dirbantis/dirbantis ir studijuojantis</b>	<b>Aukščiausias turimas išsilavinimas</b>	<b>Miestas, kuriame dirba</b>	<b>Įstaigos tipas: valstybinis/privatus sektorius</b>
R1	1	Dirbantis	Aukštasis neuniversitetinis/ bakalauro laipsnis	Lazdijai	Valstybinis sektorius
R2	1	Dirbantis	Aukštasis neuniversitetinis/ bakalauro laipsnis	Kaunas	Privatus sektorius
R3	1	Dirbantis	Aukštasis universitetinis/ bakalauro laipsnis	Panevėžys	Valstybinis sektorius
R4	1	Dirbantis	Aukštasis neuniversitetinis/ bakalauro laipsnis	Vilnius	Valstybinis sektorius
R5	1	Dirbantis	Aukštasis neuniversitetinis/ bakalauro laipsnis	Šiauliai	Valstybinis sektorius
R6	2	Dirbantis	Aukštasis neuniversitetinis/ bakalauro laipsnis	Vilnius	Valstybinis sektorius
R7	2	Dirbantis	Aukštasis neuniversitetinis/ bakalauro laipsnis	Klaipėda	Privatus sektorius
R8	2	Dirbantis	Aukštasis neuniversitetinis/ bakalauro laipsnis	Vilnius	Valstybinis sektorius
R9	1	Dirbantis	Aukštasis neuniversitetinis/ bakalauro laipsnis	Druskininkai	Valstybinis sektorius
R10	1	Dirbantis	Aukštasis neuniversitetinis/ bakalauro laipsnis	Vilnius	Valstybinis sektorius

Sudaryta darbo autorės, remiantis tyrimo dalyvių charakteristika.

Šiame darbe pasirinkta imtis – 10 tyrimo dalyvių. 1 iš jų turintis vienerių su puse metų darbo patirtį, tačiau atitinkantis pasirinktą kriterijų, kaip ir kiti likusieji 9 (pedagoginis daro stažas nuo vienerių iki ketverių metų). Šis kriterijus ypatingai svarbus, todėl kad analizuojant mokslinę literatūrą paaiškėjo jog būtų klaidinga tyrimo dalyviu laikyti asmenį neturintį vienerių metų darbo stažo ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje. Neturintis vienerių metų darbo patirties pradedantysis pedagogas gali būti „nusivylimo“ arba „jėgų atgavimo“ etape. Todėl jo nuomonė ir požiūris gali turėti įtakos netiksliems tyrimo rezultatams. Siekiant gauti įvairesnius tyrimo rezultatus pasirinkti tyrimo dalyviai iš 7 skirtingų Lietuvos miestų, 2 iš jų dirbantys privačiame sektoriuje.

Kokybinių tyrimų imties atranka nėra griežtai apibrėžiama, jai taikomi kiek švelnesni reikalavimai, tyrimo dalyvių skaičius gali svyruoti nuo 1 iki 30 (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016; Kardelis, 2017; Žydzūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Tyrėjui suvokiant, kad tyrimo duomenys kartojasi ir iš esmės nebeatskleidžia naujų su tyrimo tikslu susijusių aspektų, tęsti tyrimo nėra naudinga. „Tai vadinama duomenų prisotinimo principu. Kai pasiekiamas toks prisotinimas, atlikti daugiau interviu nedraudžiama, tačiau nėra tikslinga“ (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016, p. 41). Tai vienas iš pagrindinių empirinio tyrimo kriterijų padedantis tyrėjui nuspręsti, kada nutraukti duomenų rinkimą.

**Tyrimo instrumentas.** Gaižauskaitė ir Valavičienė teigia, jog „kokybinį tyrimą atliekantis tyrėjas pats tampa savo tyrimo instrumentu, lemiančiu analizės būdą, kryptį ir turinį“ (2016, p. 316). Pusiaus struktūruoto interviu klausimynas buvo sudarytas iš 5 pagrindinių ir papildomų klausimų. Pagrindiniai pusiau struktūruoto interviu klausimai sudaryti remiantis teorinėje dalyje analizuota mokslinė literatūra. Klausimai formuluoti siekiant išlaikyti dėmesio centre tyrimo tikslą, atskleisti pradedančiųjų pedagogų patirtis, gautą pagalbą bei galimus paramos sistemos tobulinimo būdus. Klausimų sudarymo logika paremta nuosekliu pradedančiųjų pedagogų patirties nagrinėjimu. Nuo suteiktos pagalbos, jos vertinimo iki patiriamų iššūkių bei jų pačių teikiamų rekomendacijų. Klausimų eiga pasirinkta sąmoningai, kad būtų logiška ir nuosekli, jog nepavirstų į chaotišką šokinėjimą tarp potemių, o tyrimo dalyviai nejaustų streso.

Interviu klausimai sukurti remiantis nagrinėta mokslinė literatūra. Instrumento teorinis pagrindimas pateikiamas 7 lentelėje (žr. 7 lentelę).

**7 lentelė. Tyrimo instrumento teorinis pagrindimas.**

<b>Pagrindiniai klausimai:</b>	<b>Pagrindžiantys moksliniai šaltiniai:</b>
Papasakokite, kokios pagalbos sulaukėte pradėjęs dirbti ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje?	(Mokyklų tobulinimo centras, 2014; Jurašaitė, 2004; Malinauskienė, 2010).
Prisiminkite, kaip vertinote suteikiamą pagalbą.	(Lebedytė-Mečionienė, 2022; Feiman-Nemser, 2001).
Pasidalinkite su kokiais iššūkiais teko susidurti pradėjęs dirbti ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje.	(Ashby ir kt, 2008; Mokyklų tobulinimo centras. 2014, Feiman-Nemser, 2001; Flores ir Day, 2006; Morrison, 2013).
Kokių pagalbos priemonių jums reikėtų sistemingai integracijai į švietimo sistemą?	(Jurgelevičius, 2022; Paurienė, ir Žemaitaitytė, 2020).
Pasidalinkite idėjomis, kaip jūsų nuomone būtų galima pagerinti pagalbos sistemą pradedančiajam pedagogui ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje.	(Bušmaitė ir Kavaliauskienė, 2020; Vincent-Lancrin, ir kt., 2019; Donaldson, 2011; Ashby ir kt., 2008; VšĮ Socialinių inovacijų institutas, 2021).

Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

**Tyrimo atlikimo procesas.** Tyrimo duomenų rinkimas vyko 2025 metų sausio – kovo mėnesiais. Tyrimo dalyvius rekomendavo kolegos. Pradedantiesiems pedagogams sutikus dalyvauti tyrime, atitinkantiems tikslinės atrankos kriterijus buvo nuosekliai ir detaliai pristatytas tyrimo tikslas, eiga, tyrimo instrumentas, susipažinta su dalyvių charakteristika. Tyrimo dalyvių interviu buvo įrašomi mobiliuoju telefonu naudojant „Voice Memos“ programėlę. Pusiau struktūruotas interviu vyko nuotoliniu būdu naudojantis „Teams“ platforma. Su visais tyrimo dalyviais individualiai buvo aptariama virtuali susitikimo data, laikas, interviu formatas. Prieš kiekvieną interviu buvo gautas žodinis tyrimo dalyvių sutikimas. Vidutinė interviu trukmė – 30 minučių. Gauti tyrimo duomenys buvo atidžiai transkribuojami, neiškraipyti. „Tikslus kalbos garsų rašymas pagal tarimą“ (Bitinas ir kt., 2008, p. 303). Iš surinktų tyrimo rezultatų atlikta kokybinė duomenų analizė. Sudaryta interviu trukmės ir transkripcijų lentelė (žr. 8 lentelę).

**8 lentelė. Interviu trukmė ir transkripcijų apimtis.**

<b>Tyrimo dalyvių kodai</b>	<b>Interviu trukmė</b>	<b>Transkribuoto teksto apimtis</b>
R1	22 min.	5 puslapiai
R2	19 min.	4 puslapiai

R3	17 min.	4 puslapiai
R4	32 min.	7 puslapiai
R5	16 min.	5 puslapiai
R6	15 min.	4 puslapiai
R7	17 min.	4 puslapiai
R8	20 min.	5 puslapiai
R9	14 min.	3 puslapiai
R10	14 min.	3 puslapiai
<b>Bendras laikas:</b>	186 minutės.	

Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

**Tyrimo duomenų analizės metodas.** Siekiant išanalizuoti tyrimo duomenis buvo taikomas kokybinės turinio analizės metodas (angl. content). „Pamatinis kokybinės analizės principas – kreipti dėmesį į tai, ką tyrimo dalyvis nori pasakyti, o ne ką tyrėjas nori išgirsti“ (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016, p. 318). Analizuojant duomenis pritaikytas, kokybinių duomenų grupavimas. Duomenų analizė buvo atlikta keliais etapais: interviu metu gautų atsakymų transkribavimas, transkribuotų interviu tekstų skaitymas ir esminės informacijos išskyrimas, svarbiausių elementų nustatymas ir suskirstymas į kategorijas, subkategorijas ir tai pagrindžiančius teiginius, tyrimo duomenų apibendrinimas bei interpretavimas.

**Tyrimo duomenų patikimumas ir validumas.** „Būtent tyrimo validumo ir patikimumo užtikrinimas yra tas barometras, rodantis tyrimo kokybę“ (Rupšienė, 2007, p. 38). Kokybiniai tyrimai yra validūs tuomet, kai siekiama sudaryti vertinimų, nuomonių ar specifinių išsiskirimų sąrašą, o svarbiu aspektu tampa visų metodinių nurodymų ir reikalavimų laikymasis (Rupšienė, 2007). Kokybinių tyrimų patikimumas priklauso nuo visos tyrimo proceso eigos:

- planavimas;
- įgyvendinimas;
- rezultatų sklaida (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016).

Siekiant užtikrinti kokybišką tyrimo duomenų patikimumą ir validumą, tyrimo dalyvių duomenys ir gauti rezultatai nebuvo iškraipyti. Tyrėjas, atlikęs tyrimą pakartotinai gautų, tikėtina, tokius pačius arba mažai kuo išsiskiriančius tyrimo rezultatus. Visi gauti tyrimo duomenys kruopščiai patikrinti darbo autorės, pateikiami be išankstinių nuostatų, o tyrimo rezultatai tokie kaip garso įrašai atidžiai patikrinti. Rupšienė (2007) teigia, jog tyrimų atsakymai yra naudingi tiems, kuriems nagrinėta tema yra aktuali ir įdomi. Gauti tyrimo rezultatų duomenys sustruktūruoti bei susieti su teorine dalimi ir pateikti prie tyrimo metu gautų rezultatų.

**Tyrimo etika** - atliekant ir planuojant tyrimą buvo laikomasi pagrindinių savanoriškumo, informavimo, lygiavertiškumo, konfidencialumo, naudingumo ir laisviškumo tyrimo principų. Tai pagrindiniai socialiniuose ir edukaciniuose tyrimuose išskiriami etiniai principai (Kardelis, 2017; Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Informavimo principo laikytasi, kuomet tyrimo dalyviai buvo informuoti apie tyrimą ir savo teises t.y. turėjo pasirinkimą sutikti arba nesutikti dalyvauti tyrimo procese, bet kada galėjo nutraukti savo dalyvavimą tyrime. Gavus tyrimo dalyvių žodinį sutikimą ir jiems pareiškus laisvą valią dalyvauti tyrime buvo laikomasi savanoriškumo principo. Viso tyrimo metu laikytasi ir lygiavertiškumo principo, kuomet visi dalyviai turėjo vienodas galimybes dalyvauti tyrimo procese. Tyrimo klausimai buvo pateikiami taip, jog atsiskleistų tyrimo dalyvių, ne tiriančios darbo autorės požiūris, todėl visi interviu metu surinkti duomenys yra autentiški ir neiškraipyti. Buvo laikomasi pagrindinės interviu taisyklės – prieš pradėdant tyrimo dalyviai buvo supažindinami su tyrimo tikslu, pabrėžiant jo naudą ir užtikrinant, kad tyrimo dalyviams tai nepakenks. Viso tyrimo metu buvo laikomasi, konfidencialumo principo, todėl prieš interviu ir jo pradžioje buvo pabrėžiama, jog tyrimo duomenys nebus viešinami ir bus naudojami tik moksliniams tikslams (Kardelis, 2005). „Kuo mažiau žinoma apie informacijos šaltinį, t. y. apie tyrimo dalyvį, tuo sunkiau jį identifikuoti, tai reiškia – tuo didesnis anonimiškumas jam užtikrinamas“ (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017, p. 337). Tyrimo dalyviai buvo informuoti, jog tyrimas bus konfidencialus. Vadovaujantis šiuo principu tyrimo dalyvių ugdymo įstaigų pavadinimai, vardai neįvardinami, analizuojant tyrimo duomenis nepateikiama jokia informacija, leidžianti identifikuoti tyrimo dalyvį. Kiekvienam dalyvavusiam tyrime atsitiktiniu būdu buvo priskirtas individualus kodas (R1- R10). Tai leidžia užtikrinti tyrimo dalyvių anonimiškumą tyrimo duomenų analizės metu. Pusiau struktūruotas interviu buvo atliekamas („teams“ platformoje). Laikantis laisviškumo principo su tyrimo dalyviais buvo suderintas susitikimo ir interviu laikas, aptartas tyrimo instrumentas, uždaviniai ir tikslai.

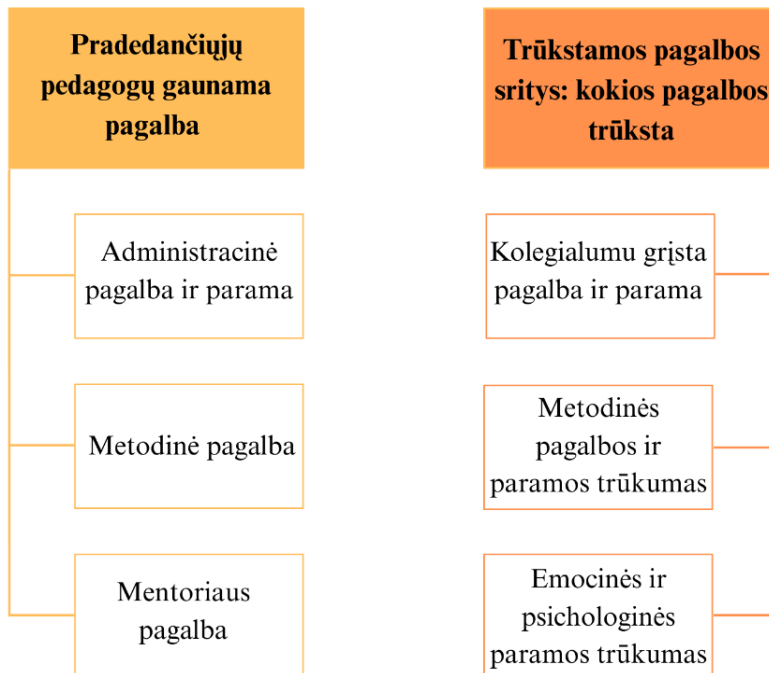
**Tyrimo ribotumai.** Tyrime dalyvavę pedagogai tik pradedantieji, jų pedagoginis darbo stažas negali būti didesnis nei 3 metai ir nemažesnis nei 1 metai. 10 apklaustųjų tyrimo dalyvių, nenurodo visos esamos populiacijos ir neleidžia daryti plačiai apibendrintų išvadų. Tyrimo ribotumu galima laikyti ir tai, jog tyrėja neturi gausios patirties atliekant kokybinius tyrimus.

### **2.1.1 Tyrimo duomenų analizė**

Atliekant kokybinį tyrimą buvo siekiama atskleisti pradedančiųjų pedagogų patirtis ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje, susijusias su gaunama pagalba jų pradedančiojo pedagogo

veiklos etape. Tyrimu siekta išanalizuoti kokios pagalbos formos yra taikomos praktikoje. Taip pat siekta identifikuoti pagalbos pradedančiajam pedagogui spragas, įvardyti trūkstamas pagalbos sritis, priemones.

Analizuojant atlikto kokybinio tyrimo rezultatus išsiskyrė dvi duomenų teminės grupės ir šešios jas grindžiančios kategorijos žr. 2 pav.



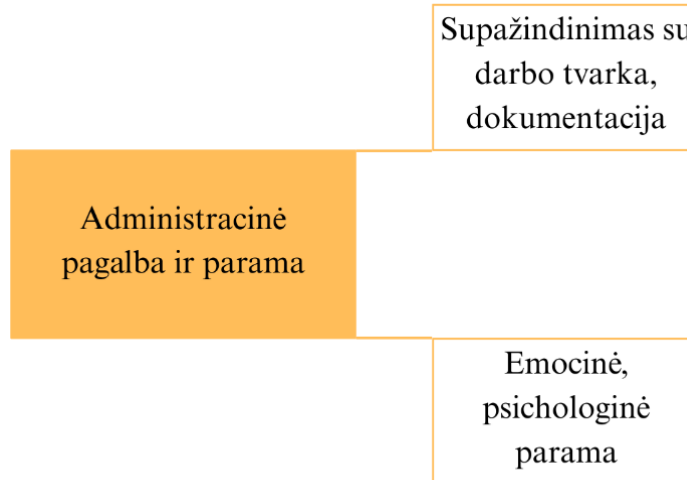
**2 pav. Teminės grupės ir jų kategorijos.**

Gauti tyrimo rezultatai analizuojami pagal išsiskyrusias temines grupes.

### **2.1.2. Pradedančiųjų pedagogų gaunama pagalba**

Analizuojant tyrimo duomenis temoje „Pradedančiųjų pedagogų gaunama pagalba“ išskirtos trys kategorijos: 1. Administracinė pagalba ir parama; 2. Metodinė pagalba; 3. Mentoriaus pagalba.

Nagrinėjant tyrimo duomenis pirmoji kategorija „Administracinė pagalba ir parama“ buvo detalizuota dvejomis subkategorijomis: 1. supažindinimas su darbo tvarka, dokumentacija; 2. emocinė, psichologinė parama (žr. 3 pav.).



**3 pav.** Kategorijos „Administracinė pagalba ir parama“ subkategorijos

Gauti duomenys atskleidė, kad, kai kuriems tyrimo dalyviams t.y pradedantiesiems pedagogams buvo suteikiama administracinė parama ir pagalba, kuomet jie buvo supažindinami su įstaigos darbo tvarka. Remiantis atsakymais galima teigti, kad dalies pradedančiųjų pedagogų švietimo organizacijų administracija (pavadootoja ugdymui, direktorė) aktyviai įsitraukia į naujų pedagogų įvedimą į organizaciją ir darbo aplinką:

*„<...> įsitarbinus buvo susitikimai su administracija, kažkiek dokumentacijos paaiškino <...>“. (R1)*

*„Pradėjus dirbti dažniausiai pagalba man suteikdavo ugdymo įstaigos direktorės pavadootoja. Kuri pradžioje supažindino su visa mano darbo eiga, tai kokie yra reikalingi dokumentai, kaip, pavyzdžiui, kaip yra kuriamas ugdymo savaitinis, metų planas, kaip viskas vyksta. Kokie projektai, visokiausi renginiai, šventės, išvykos. Mano patirtis nuostabi, informacijos sklaida puiki, tikrai labai džiugu, nes nesklandumai būna labai reti atvejai, kad informacija kažkur pasimestų ir kažkokios pareigos būtų neatliktos. Tai šiuo atveju mano darbo įstaiga tikrai gauna labai didelį pagyrimą, nes tikrai visos atsakomybės įvykdytos iki galo. Viskas iš administracijos pusės su pedagogais yra aptariama, pasitariama. Dirbu tokioje įstaigoje kur tvyro palaikymas, pagarba ir meilė vieni kitiems ir svarbiausia visada pabrėžiama, kad mes turime jausti atsakomybę už save, vaikus ir kolegas, bei įstaigos vardą.“ (R2)*

*„Vis dėl to administracija buvo gana supratinga. Direktorė nuo pat pirmų dienų bandė padėti, kiek galėjo, paaiškino svarbiausius dalykus, dokumentaciją, nurodė, į ką kreiptis, jei iškiltų*

*klausimų. Kartais ir pavaduotoja pagelbėdavo, kai reikėdavo suprasti, kaip pildyti tam tikrus dokumentus ar planuoti veiklą. Pati pagalba buvo daugiau informacinė, direktorė pirmosiomis darbo dienos supažindino su įstaigos vidaus taisyklėmis, paaiškino, kaip vyksta darbas.“ (R4)*

*„Kada pradėjau dirbti prieš 2 metus, tai buvo taip, kad mane administracija supažindino su darželio tvarka, dokumentacija, ugdymo planais.“ (R8)*

*„Didžiąją pagalbą gavau iš administracijos ir pavaduotojos. Administracija man suteikė daug reikiamos informacijos apie darbą, o pavaduotoja dažnai patardavo, kaip geriau organizuoti ugdymo procesą.“ (R10)*

Tyrimo dalyviai taip pat dalinosi, jog sulaukė emocinės ir psichologinės paramos:

*„Pradėjus dirbą dažniausiai pagalba man suteikdavo ugdymo įstaigos direktorės pavaduotoja <...> priskirtas darželio pavaduotojas, tiksliau pavaduotoja, tai visus iškylančius mano klausimus atsako ji. Skiria psichologine, emocine pagalbą maloniai ir tikrai atsakomi visi klausimai.“ (R2)*

*„Dažnai net direktorė pasiteirauja, kaip sekasi, siūlo visuomet kreiptis kai reikės informacijos. Žodinė pagalba – tarsi pagalbos centras. Pabrąšiniai, kad sugebėsi, yra tiesiog fantastiniai <...>.“ (R5)*

Apibendrinant tyrimo dalyvių atsakymus pastebima, kad administracinė pagalba pradedančiajam pedagogui atsiskleidžia per struktūruotą informacijos suteikimą. Tyrimo dalyviams buvo suteikiama pagrindinė informacija leidžianti greičiau adaptuotis naujoje darbo aplinkoje, kuri apima darbo organizavimo, taisyklių, įstaigos procesų paaiškinimą. Taip pat informantams buvo teikiama emocinė ir psichologinė parama.

Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kokia metodinė pagalba yra suteikiama ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje pradedančiajam pedagogui. Minėta kategorija, analizuojant gautus tyrimo rezultatus, patikslinta dvejomis subkategorijomis: 1: ugdymo planavimo klausimais; 2: ugdymo proceso organizavimo klausimais. (žr. 4 pav.).



**4 pav.** Kategorijos „Metodinė pagalba“ subkategorijos

Tyrimo dalyviai dalinosi, kad jiems buvo suteikiama metodinė pagalba iš administracijos, kolegų, įstaigos bendruomenės ugdymo planavimo klausimais:

*„Kaip yra kuriamas ugdymo savaitinis, metų planas <...>.Kolegės pasiūlydavo idėjas ar nukreipdavo, kur ieškoti sprendimų. Taip sakant, aš metodinę ugdymo planavimo pagalbą gaudavau aplamai iš viso darželio, bendruomeniškai <...>.“ (R2)*

*„Pavaduotoja ugdymui padėjo susigaudyti ugdymo planavime, patarė, kaip rengti veiklų planus, kokių tikslų siekti su vaikais. Iš šios pusės, buvau dėkinga administracijai, nes direktorė ir pavaduotoja ugdymui bent jau nukreipdavo tinkama linkme – paaiškino pagrindinius organizacinius dalykus, padėjo suprasti darbo principus.“ (R4)*

*„Pati pirminė ta pagalba tai buvo iš kolegės, minimali kolegės pagalba padėjo susigaudyti kaip rengti ugdymo planus, o visa kita iš savęs. kai man kildavo kažkokie klausimai, kas liečia ugdymą, kas liečia planų rašymą, tai pati klausdavausi pas kolegę, o toliau palaipsniui.“ (R7)*

Tyrimo dalyviai taip pat akcentuoja, kad pagalba buvo teikiama ir ugdymo proceso organizavimo klausimais:

*„Jeigu kalbant apie jau patį darbą su vaikais, kai kyla visokiausiu klausimų dėl elgesio pavyzdžiui, ugdymosi proceso taikytų kažkokių metodų, tai jau aš galėdavau pagalbos kreiptis jau ir į dirbančius pedagogus. Jeigu, pavyzdžiui, kildavo problemos su vaiko elgesiu, aš tada jau kreipdavosi į darželio psichologę.“ (R2)*

*„<...>su manim tuo metu kartu dirbo kita mokytoja, tai ji man padėjo įsivažiuoti, supažindino su grupės tvarka, pasakė apie specialiųjų poreikius vaikus ir į ką reikėtų atkreipti dėmesį. Aprodė įstaigos erdves, supažindino su vaikais, o galiausiai jau likau po kelių dienų dirbti viena.“ (R3)*

„Kai kurie kolegos pasidalino patirtimi, kaip lengviau pereiti etapą, ir papasakojo, kaip bendrauti su vaikais, kad jie būtų labiau įtraukti.“ (R5)

„Kolegės aiškino tiek apie ugdymo veiklą, tiek apie dokumentų pildymą <...>Daugiausia palaikymo gavau iš kolegų, kasdieninėse veiklose, bet kai kurie kolegos buvo linkę padėti, kiti – ne <...>.“ (R9)

„Pavduotoja dažnai patardavo įvairiose ugdymo situacijose“. (R10)

Apibendrinant tyrimo dalyvių atsakymus gauti duomenys atskleidė, kad švietimo įstaigos organizacijose pradedantiesiems pedagogams buvo teikiama metodinė pagalba dvejais aspektais: ugdymo planavimo ir ugdymo proceso organizavimo klausimais.

Ugdymo planavimo klausimais pagalbą teikė ikimokyklinio ugdymo įstaigų administracija, kolegos, bendruomenė. Tyrimo dalyviai nurodė, jog kolegos dažnai padėdavo įgyvendinti idėjas, nukreipdavo tinkama linkme, kur ieškoti tam tikros informacijos, pasidalindavo patirtimi, padėdavo ugdymo planavimo procese.

Ugdymo proceso organizavimo klausimais pagalba buvo susijusi praktiniais pedagoginio darbo aspektais tokiais kaip ugdytinių elgesio valdymas, įvairių metodų taikymas. Tyrimo dalyviai pažymi, kad pagalbos galėjo kreiptis į įstaigos bendruomenę: kolegas, administraciją, psichologą. Taip pat pradedantieji pedagogai buvo supažindinami su grupėje esančia tvarka, įstaigos aplinka, ugdytiniais ir kasdieninėmis veiklomis.

Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad pradedantiesiems pedagogams yra skiriami mentoriai ikimokyklinėse ugdymo įstaigose. Minėta kategorija, nagrinėjant tyrimo duomenis, patikslinta dvejomis subkategorijomis: 1. mentoriaus parama ir palaikymas; 2. formali mentorystė (žr. 5 pav.).



5 pav. Kategorijos „Mentoriaus pagalba“ subkategorijos

Pradedančiųjų pedagogų patirtis atskleidė, kad tik nedaugelis tyrimo dalyvių patyrė realią mentoriaus paramą, pabrėžė atvirumą bei emocinį palaikymą, atvirus pokalbius susijusius su įvairiais iššūkiais ir asmeninės patirties pasidalijimą:

*„Smagu su mentore visada pasitarti, kaip ką pagerinti ar kaip patobulinti savo darbą. Taip pat ir pati mentorė labai dažnai atvykdavo pasiklausti, kaip man sekasi, kaip jaučiuosi, gal kokių sunkumų, ar pagalbos kokios reikia. Visada galime tai aptarti su mentore. Su ja irgi kalbėjau apie visus savo iššūkius. Tai ji labai daug iš savo perspektyvos papasakojo iš savo patirties kaip ji ir su kokiais iššūkiais susidūrė, kaip ji juos sprendė. Ta irgi daug padėjo visas pasakojimas iš jos patirties ir tokie pokalbiai labai atviri, tai tikrai padėdavo. Mentoriaus pagalba pagalbą vertinu ypatingai gerai, nes man asmeniškai žodinė pagalba yra toks tarsi pagalbos centras. Kadangi tie paprasti žodžiai, pabrąšinimai kad tu gali, sugebėsi yra tiesiog fantastiniai. Būna tiesiog sunki diena ir supranti, kad tu nesi vienas vat čia ir dabar, dabar šioj situacijoje tu atsidūrei ne vienas, kad yra vat ir kitas pedagogas yra kitas žmogus, kuris irgi taip pat jaučiasi. Nes pasikalbėti visada yra gerai, nes jeigu aš kaupčiau viską visas savo emocijas, tai man atrodo būtų labai sunku dirbti tokį darbą. O mūsų darbas yra intensyvus. Tai tu turi kalbėtis.“ (R5)*

Tyrimo dalyviai atkreipė dėmesį į mentoriaus iniciatyvą perimti atsakomybę dirbant su vaikais, tačiau pažymėjo, kad toks įsitraukimas nepadėjo savarankiškai tobulėti:

*„Pagalbos sulaukiau iš galima sakyti mentorės, nes ji viena iš pagrindinių buvo, kuri padėjo, pagalba buvo ta, kad tiesiog kai mes abi vienu metu dirbdavom, ji prisiimdavo visą atsakomybę ir su ja dirbdavo ir manęs kažkaip neįtraukdavo, tai ta mentorystė tokia, kaip aš sakau, meškos paslauga, nes tuo pačiu man bandė padėti, bet tuo pat metu gelbėjo. Tai gal čia kaip privalumą išskirčiau, nes daugiau nesulaukiau pagalbos. Nors gerai pagalvojus sulaukiau ir palaikymo, nes į darbą nuėjau didelėmis akimis ir nežinojau, kaip su tais mažais žmogeliukais elgtis, tai ta pagalba buvo toks emocinis palaikymas ir supratimas, ir visada buvau paraginta, kad tu gerai darai tu tik pasitikėk savimi ir ta „mentorystė“ man labiausiai padėjo iš tos emocinės pusės.“ (R8)*

Tyrimo dalyvių pasisakymai atskleidė, kad mentorystė jų ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje buvo daugiau formali nei reali:

*„Kaip minėjau, man buvo paskirtas mentorius, tačiau jis nebuvo aktyvus ir neteikė pagalbos, nors buvo oficialiai atsakingas už mano pradinių metų priežiūrą.“ (R10)*

„Na mentorius buvo priskirtas, bet na, kaip čia pasakius jis užsiėmė savo darbais, mentoriumi skirtas 20 metų įstaigoje dirbantis psichologas, tai kai paklausdavau, konkrečių klausimų – padėdavo, bet dažniausiai turėjau ieškoti atsakymų pati. Nebuvo taip, kad kasdien tikrintų, kaip man sekasi, arba domėtusi, su kokiais iššūkiais susiduriu. Tai... sakyčiau, labiau simbolinė ar popierinė ta mentorstė buvo. Kiek ilgai nežinau.. pirmiems keliems mėnesiams.“ (R1)

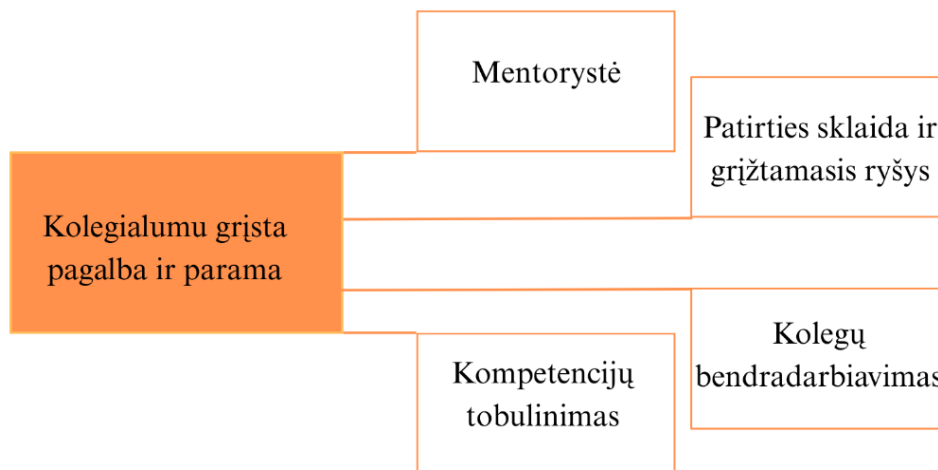
„Mentorius suteiktas, tačiau tik formaliai <...>.“ (R3)

Gauti tyrimo rezultatai rodo, kad mentoriaus paramos sistema pasireiškia dviem būdais: kaip reali parama ir kaip formali mentorstė. Informantai teigė gavę praktinę pagalbą, su jais buvo diskutuojama apie iššūkius, dalijimasi asmenine patirtimi, suteikiamas emocinis palaikymas. Kiti tyrimo dalyviai nurodė, kad mentorius buvo paskirtas, tačiau jo vaidmuo buvo simbolinis, o bendravimas buvo minimalus, pagalba buvo epizodinė arba visai nebuvo suteikta.

### 2.1.3 Trūkstamos pagalbos sritys: kokios pagalbos trūksta

Analizuojant tyrimo duomenis temoje „Trūkstamos pagalbos sritys: kokios pagalbos trūksta“ buvo išskirtos trys esminės kategorijos: 1. kolegialumu grįsta pagalba ir parama; 2. metodinės pagalbos ir paramos trūkumas; 3. emocinės ir psichologinės paramos trūkumas.

Analizuojant tyrimo duomenis, pirmoji kategorija „Trūkstamos pagalbos sritys“ buvo nagrinėjama keturiomis subkategorijomis: 1. mentorstė, 2. patirties sklaida ir grįžtamasis ryšys, 3. kolegų bendradarbiavimas, 4. kompetencijų tobulinimas (žr. 6 pav.).



6 pav. Kategorijos „Kolegialumu grįsta pagalba ir parama“ subkategorijos

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad didžiajai daugumai pradedančiųjų pedagogų trūksta mentorystės paramos sistemos ikimokyklinėse ugdymo įstaigose.

Tyrimo dalyviai nurodė, kad mentorystė buvo suprantama kaip formali, bet ne reali pagalbos forma:

*„Mentorystė turėtų būti reali pagalba, o ne formalumas.“ (R1)*

Nuoseklus ir aktyvus mentorystės poreikis atsispindėjo informantų nuomonėse. Pradedantieji pedagogai teigė, kad mentorius turi padėti ne tik kasdieninėje pedagoginėje veikloje, bet ir suteikti pagalbą pildant dokumentus:

*„Žinot, manau, pirmiausia, būtina stiprinti mentorių sistemą. Nes mums, naujiems pedagogams, reikia nuolatinės pagalbos, o mentorius turėtų būti ne tik atsakingas už orientavimą dokumentacijoje, bet ir už praktinį palaikymą kasdienėje pedagoginėje veikloje. Manau, kad naujam pedagogui būtina turėti nuolatinį mentorių, kuris gali pateikti tiek teorinę, tiek praktinę pagalbą man reikėtų kelių svarbių pagalbos priemonių: pirma tai mentorius, jo paskyrimo.“ (R4)*

Tyrimo dalyviai pabrėžė, jog jų nuomonę mentorius vaidmuo yra naudingas ir svarbus ne tik dėl jo suteikiamų praktinių žinių, bet tai ir kaip pagalbos priemonė padedanti sklandžiai įsiliesti įstaigos bendruomenėje:

*„Trūksta ir mentorius. Aš manau, kad visų pirma tai tikrai būtų labai naudinga, kad kiekviena ugdymo įstaiga turėtų po mentorių, kuris padėtų naujiems į kolektyvą atėjusiems žmonėms integruotis į tą įstaigą.“ (R7)*

*„Norėtuši, kad pradėjus dirbti, būtų paskirtas mentorius – žmogus, kuris padėtų įsivažiuoti į pedagoginį kelią, paaiškintų, kaip viskas vyksta realiai ugdymo įstaigoje, kolektyve.“ (R9)*

Tyrimo dalyviai atskleidė, kad pradėjus pedagoginį darbą be patirties, mentorius parama suteiktų jiems saugumo jausmą:

*„Tai pirmiausia gal paskirti žmogų čia jau būtiniausiai tai mentorių. Tam, kad padėtų bent pačioje pradžioje. Kuomet tu dar visiškai nenusimanai darbe, žinoma per praktiką viską išmoksti, bet esant mentoriui šalia, kuris tau padeda, pataria yra, manau, daug ramiau, jautiesi morališkai labiau užtikrintas, saugesnis.“ (R3)*

Taip pat yra pastebima informacijos stoka apie mentorystės paskirtį ir galimybes:

*„Mažai gal kalbama apie tai, kad reikia nebijoti bendrauti su mentoriumi, jei jis skiriamas, nes šiaip net nežinojau, kad toks dalykas yra, kad toks dalykas būna, kad tokią paramą apskritai*

*gali kas nors suteikti, apie tai informacijos tikrai nesu girdėjusi nei iš buvusių grupiokių nei ikimokyklinių įstaigų. “ (R5)*

Pradedantieji pedagogai išskyrė tai, jog jiems mentorius buvo žadėtas, tačiau realiai nebuvo priskirtas. Taip pat išsakytas jų lūkestis, kad mentorius turėtų būti kompetentingas:

*„A na man administracija patikino, kad aš turėsiu mentorių, bet atsitiko gyvenimiškai taip, kad aš vis dėlto to mentoriaus ir neturėjau. <...> administracija turėtų skirti gerą mentorių. Tai, aš manau, tas geras mentorius turėtų būti tas žmogus, kuris yra aktyvus, kuris yra ne tik mokytojas. Galbūt tai galėtų būti mokytojas, metodininkas arba mokytojas ekspertas. “ (R6)*

*„Kaip minėjau anksčiau, norėjusi, kad pradėjus dirbti, būtų paskirtas mentorius – žmogus, kuris padėtų įsivažiuoti į pedagoginį kelią, paaiškintų, kaip viskas vyksta realiai ugdymo įstaigoje, kaip praktikoje įgyvendinami įvairūs procesai, o ne tik tai, ką mokomės universitetuose. Vienu metu man lyg ir žadėjo lyg mentorių lyg žmogų kuris bus šalia, bet aš to ir nesulaukiau. Vienaip ar kitaip tai neturi būti šiaip sau žmogus, tikriausiai galinčio būti mentoriumi mano įstaigoje žmogaus paprasčiausiai nėra ar neatsirado kas nori tokiu būti. “(R9)*

Tyrimo dalyvių atsakymai taipogi akcentuoja mentorystės paramos sistemos būtinybę:

*„Pirmiausia, reikėtų sukurti aiškią ir nuoseklią mentorystės sistemą. Kiekvienas pradedantis pedagogas turėtų turėti mentorių, kuris teiktų ne tik teorinę, bet ir praktinę pagalbą. “ (R10)*

Analizuojant subkategorijos „mentorystė“ tyrimo duomenis išryškėjo, kad dauguma pradedančiųjų pedagogų patyrė mentorystės paramos sistemos trūkumą. Tyrimo dalyviai teigė, kad mentoriai jiems dažniausiai nebuvo paskirti arba tai buvo tik administracijos formalumas, neapimantis praktinio palaikymo kasdieninėje veikloje. Pradedantieji pedagogai pabrėžė nuolatinio ir aktyvaus mentoriaus poreikį, kuris galėtų padėti įvairiose pedagoginėse situacijose, padėtų įveikti iššūkius susijusius su dokumentų pildymu bei teiktų pagalbą integruojantis į įstaigos kolektyvą bei padėtų adaptuotis profesinėje veikloje. Tyrimo dalyviai akcentavo, kad nežino ir nėra girdėję apie galimybę turėti mentorių ir pabrėžė tai, kad pažadai apie mentorystę nebuvo įgyvendinti. Taip pat buvo išskirtas poreikis kurti aiškią, veiksmingą ir visiems pradedantiems pedagogams prieinamą mentorystės sistemą ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje.

Gauti tyrimo rezultatai atskleidė, kad pradedantiems pedagogams trūksta galimybių stebėti kolegų darbą, gauti grįžtamąjį ryšį apie savo vedamas veiklas. Informantai teigė, kad patirties sklaidos stoka jų įstaigose apsunkina galimybes tobulėti profesinėje veikloje:

*„Trūksta veiklų stebėjimo, kad po jų išsakytų patarimus, ką keisti kur tobulėti.“ (R3)*

Buvo pabrėžiama, kad pradedantiesiems pedagogams būtų naudinga matyti, kaip dirba patyrę kolegos, bei sulaukti praktinių patarimų:

*„Kaip man trūksta galimybės matyti, kaip patyrę kolegos dirba su vaikais. Daugiau bendradarbiavimo tarp pedagogų, dažnesnis dalijimasis patirtimi ir praktiniu patarimu padėtų geriau dirbti ir įsilieti į darbo aplinką. Dauguma kolegų taikė savo nusistovėjusius metodus ir rutiną, todėl į naujokus žiūrėjo gana atsainiai“ (R4)*

Panašias įžvalgas išsakė ir kiti tyrimo dalyviai, išryškindami struktūruoto grįžtamojo ryšio svarbą:

*„Vis dar norėčiau, kad būtų daugiau struktūrizuoto grįžtamojo ryšio apie mano darbą.“ (R9)*

Gautuose rezultatuose taip pat išryškėjo nuolatinių susitikimų ir diskusijų poreikis, kurie skatintų patirties sklaidą ir mainus:

*„Pedagogų susitikimai kas dvi savaites padėtų dalintis patirtimi.“ (R2)*

*„Labiausiai trūksta specialistų indėlio grupėse – mokytojams reikia pagalbos aiškinantis vaikų ugdymosi poreikius ir kaip apie tai komunikuoti su tėvais, jeigu apie šiuos dalykus būtų diskutuojama tai tuomet būtų lengviau, nes vyktų mainai.“ (R7)*

*„Būtų puiku, jei organizuotume susitikimus, kurių metu patyrę pedagogai pasidalintų savo veiklomis ir gerąja praktika. Toks bendravimas būtų labai vertingas naujokams, nes jie galėtų išgirsti tiek administracijos, tiek ilgametės patirties turinčių kolegų patarimus.“ (R9)*

Visgi pradedantieji pedagogai pasigenda galimybės stebėti kolegų veiklas ir dalyvauti patirties sklaidos procesuose. Tyrimo dalyviai įvardija praktinių patarimų, veiklų stebėjimo bei reguliarių susitikimų trūkumą. Pradedančiųjų pedagogų nuomone stipresnis bendradarbiavimas ir kolegų atvirumas jiems padėtų efektyviau įsilieti į ugdymo įstaigų bendruomenę, taip tobulinant savo profesinę veiklą bei padėtų lengviau spręsti iškilusius sunkumus.

Tyrimo dalyviai taip pat minėjo, kad jiems yra labai svarbus kolegų bendradarbiavimas. Pradedantieji pedagogai bendradarbiavimą laiko svarbia pagalbos forma, tačiau jų patirtys šioje srityje nevienodos, kai kurie informantai teigia, kad šiltas palaikantis kolektyvas padeda greičiau adaptuotis ir jaustis saugiai darbo aplinkoje:

*„Taip pat manau, kad labai svarbu yra ir draugiškas, šiltas kolektyvas, kad tikrai priimtų irgi tą naują žmogų. Ir aiplamai tikrai labai svarbus yra tas grupės santykis su kolegomis, kad tu atėjęs į darbą galėtum jaustis komfortiškai.“ (R7)*

Tyrimo dalyviai taip pat išreiškė mintį, jog bendradarbiavimą galėtų paskatinti neformalus susibūrimai:

*„Padėtų kolektyviniai neformalus susitikimai, kuomet turi galimybę susibendrauti su kitais įstaigos pedagogais, kurie po to noriai galės tau padėti.“ (R6)*

Tyrimo dalyviai atskleidė, kad ilgalaikio kolegų bendradarbiavimo patirtys buvo nevienodos, o praktinis palaikymas, kurio jiems reikėjo, dažnai buvo ribotas:

*„Kolegės palaikymas buvo išties ribotas, keletą mėnesių ir tiek. O jo tikrai reikėjo daugiau kur kas daugiau.“ (R8)*

*Administracija buvo paprašius kolegės, kad perteiktų man visą informaciją apie darbo tvarką, kokios grupės atsakomybės ir panašiai. Pagalba gavau lygiai tris dienas, iki tol kol išėjo kolegė, tačiau tos pagalbos kolegialios man labai trūko.“ (R3)*

Tyrimo duomenys atskleidė, kad pradedantieji pedagogai siekia tobulinti savo profesines kompetencijas, tačiau ikimokyklinėse ugdymo įstaigose jiems trūksta šių galimybių:

*„Norėčiau pastiprinti savo kompetencijų įgūdžius, nes mūsų ugdymo įstaigoje nėra dažnai organizuojami seminarai.“ (R6)*

*„Seminarai tikriausiai aktualiausi šiuo metu, kurių man reikėtų.“ (R7)*

*„Be to, būtų naudinga rengti įstaigoje praktinius mokymus ir seminarus, kur būtų dėstomos tikros kasdienės situacijos. Reikėtų daugiau metodinių seminarų su realiomis situacijomis.“ (R4)*

*„Na ir aiplamai, kitaip sakant, absoliučiai viskas, kas būtų naudinga pradedančiajam pedagogui, kad tik būtų lengvesnė pradžia visi skirti mokymai ir seminarai.“ (R2)*

Akcentuojama, kad mokymai – tai vienas pagrindinių būdų stiprinti pasitikėjimą savimi kaip specialistu bei mokymai, seminarai yra viena iš svarbiausių priemonių, padedančių pradedantiesiems pedagogams aktyviau įsitraukti į profesinę veiklą :

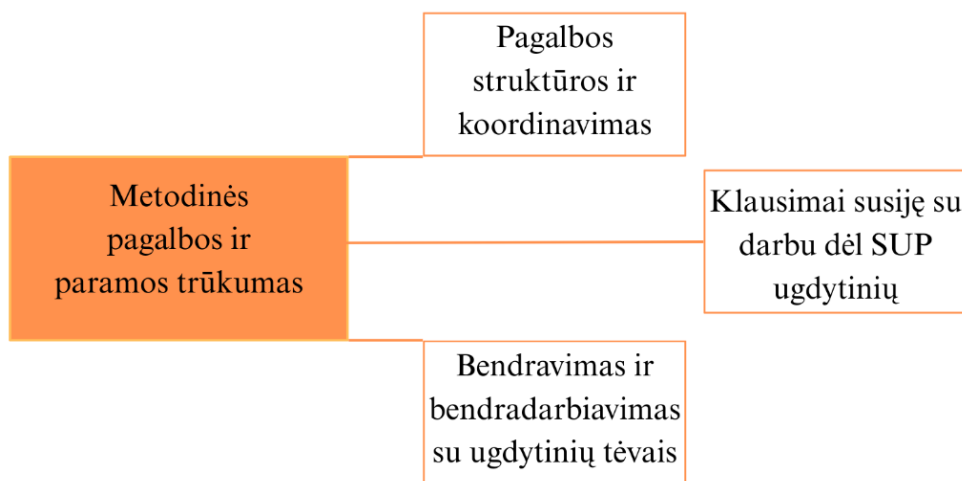
*„Pakilimo ir pagalbos man laipteliai gal būtų tokie, kad daugiau mokymų būtų vienas iš išeičių kaip jaunam pedagogui įsitraukti į veiklą aktyviai.“ (R8)*

*„Turėtų būti organizuojami bendri seminarai ir praktiniai užsiėmimai, kurie leistų pradedančiajam pedagogui gauti reikiamų įgūdžių ir žinių, to man trūksta. Be to, organizuojant*

*nuolatinius susitikimus ir mokymus, būtų galima užtikrinti, kad pradedantieji pedagogai jaustųsi užtikrintai savo darbe.“ (R10)*

Gauti tyrimo duomenys atskleidė, kad ikimokyklinėse ugdymo įstaigose pradedantieji pedagogams ypatingai trūksta kolegialumu grįstos paramos. Tyrimo dalyviai akcentavo aktyviai neveikiančią mentorystės sistemą, ribotas galimybes stebėti kolegų darbą, ribotą grįžtamąjį ryšį, ne visuomet optimistišką ir palaikančią kolektyvo aplinką bei retai rengiamus seminarus ar mokymus tobulinant savo profesines kompetencijas. Tyrimo dalyviai akcentuoja, kad šių paramos formų stoka išties apsunkina jų profesinę veiklą, adaptaciją ir įsitraukimą į komandą bei riboja pasitikėjimą savimi ir savo jėgomis.

Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kokį metodinės pagalbos ir paramos trukumą patiria pradedantieji pedagogai. Minėta kategorija, analizuojant tyrimo duomenis, patikslinta trimis subkategorijomis: 1. pagalbos struktūros ir koordinavimas, 2. klausimai susiję su darbu dėl SUP ugdytinių, 3. bendravimas ir bendradarbiavimas su ugdytinių tėvais (žr. 7 pav.).



**7 pav.** Kategorijos „Metodinės pagalbos ir paramos trūkumas“ subkategorijos

Tyrimo rezultatų analizė atskleidė, kad informantams trūksta aiškios, nuoseklios ir lengvai prieinamos metodinės pagalbos sistemos:

*„<...> trūksta struktūruotos pagalbos. Manau, kad šiuo metu teikiamos priemonės nėra visiškai pakankamos. Labiausiai trūksta aiškiai struktūruotos ir nuolatinės pagalbos, kuri būtų pasiekama visą laiką.“ (R10)*

*„Hm manau, sunku buvo jaustis lyg paliktai vienai su viskuo. Aišku, ne visai vienai, bet... nu, žinai, kai nėra tokios aiškios sistemos... Tai daug nerimo buvo. Niekas taip normaliai nesakė, kaip ką pildyti, kur kreiptis – man reikėjo ieškoti, klausinėti kolegų. Manau, kad reikėtų aiškios ir struktūrinės pagalbos, kad žinotum, kur ir kada kreiptis, kas tau gali padėti, kokias priemones turėtum naudoti. Reikalinga vidinė sistema su dokumentais, pavyzdžiais, vaizdo įrašais. Trūksta aiškios komunikacijos apie renginius, pokyčius. Manau, kad pagalbos sistema turėtų būti labiau integruota ir nuoseklesnė. Nereikėtų palikti visko tik pedagogų iniciatyvai, o sukurti sistemą, kur pagalba būtų teikiama nuo pat pradžių.“ (R1)*

Tyrimo dalyviai išreiškė aiškų poreikį gauti struktūrizuotą pagalbą ar informacinę sistemą, kurioje būtų pateikta visa reikalinga informacija susijusi su pedagoginiu darbu:

*„Tai, kai ateina kažkoks naujas pedagogas, jam turėtų būti suteikiama visiška informacija, nuo ko jis turi pradėti, sakant, kokios yra jų atsakomybės pareigos, kaip atrodo tie visi planai metiniai savaitiniai ir pan. <...> Turėtų būti vis tiek kažkokia sukurta aplinka pavyzdžiui, internete, kur tiesiog kiekvienas pedagogas galėtų atrasti tam tikrą medžiagą, ar ten kažkokios pateiktys ar kažkokie filmukai.“ (R2)*

*„Tada, sukurti dokumentų duomenų bazę ir panašiai. Manau, kad labai pravartu būtų turėti kažkokią vietą visų dokumentų ir kurie būtų lengvai prieinami pradedančiajam darbuotojui.“ (R3)*

*„Turėjau ne tik dirbti su vaikais, bet ir pildyti dokumentus – veiklos planus, stebėjimus, vaikų pasiekimų vertinimus. Dažnai trūko ir trūksta aiškių, nuoseklių nurodymų, kurie padėtų išvengti klaidų ir įsisavinti visus reikalavimus. Trūksta kažkokių tikslų gairių.“ (R4)*

*„Būtų naudinga, jei administracija paskirtų kažką, kas galėtų koordinuoti ir teikti pagalbą pradedančiam pedagogui. Naujiems darbuotojams turėtų būti suteikta visa reikalinga informacija apie įstaigos struktūrą, kur galima rasti tam tikrus dalykus ir kas gali suteikti naudingos informacijos.“ (R9)*

Taip siūloma rengti aiškias atmintines, kurios padėtų naujam darbuotojui greičiau orientotis:

*„Norėtusi turėti atmintinę naujiems darbuotojams. Tokios kaip atmintinės ar paruoštuko dėl tam tikrų dalykų. Manau, būtent, jeigu mes bendrai atėjusi dirbti, turėtum tokia kaip atmintinę paruoštą būtų puiku.“ (R5)*

Pradedantieji pedagogai išsakė poreikį aiškiai struktūruotai, lengvai prieinamai ir koordinuotai pagalbos sistemai ugdymo įstaigose, pabrėždami, kad tokia sistema padėtų sumažinti nekonkretumą, suteiktų reikalingą informaciją.

Gauti tyrimo rezultatai atskleidė, kad pradedantieji pedagogai susiduria su iššūkiais dirbant su specialiuųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais, tačiau ne retu atveju nesulaukia pakankamos metodinės pagalbos ar aiškių gairių kaip tinkamai organizuoti jų ugdymą:

*„Pirma, tai pati grupė, vaikai. Skirtingi charakteriai, emocijos, poreikiai, atrodo, kad turi viską sužiūrėti, viską numatyti, bet realybėje – ne taip paprasta. Sunkiausia buvo, kai nesupratau, kaip geriau elgtis su vaikais, kurie turėjo specifinių poreikių, kaip juos suvaldyti, reikia strategiją taikyti.“ (R1)*

*„Vienas vaikas su poreikiais ir man jis kėlė ir stresą, ir nežinomybę <...> Labai trūksta aiškių gairių, kaip nubrėžti ribas vaikams, kokie metodai yra efektyviausi.“ (R8)*

Informantai teigia, kad ugdymo įstaigose trūksta specializuotų mokymų ar seminarų, kurie padėtų suprasti vaikų poreikius ir taikyti tinkamus darbo būdus:

*„Kitas iššūkis yra, kad šiais laikais tikrai daugėja vaikų su specialiaisiais ugdymosi poreikiais ir rasti tą priėjimą prie skirtingų vaikų tai tikrai yra nelengvas darbas pedagogui. Labiausiai trūko ir trūksta paaiškinimo ir supratimo, kaip reikia dirbti su vaikais, turinčiais specialiuųjų ugdymosi poreikių. Tikrai būtų labai naudinga visiems mokytojams rengti seminarus arba mokymus apie specialiuosius ugdymosi poreikius.“ (R7)*

Taip pat akcentuojama, jog trūksta pagalbos dirbant su vaikais, kurių poreikiai nėra oficialiai pripažinti, bet reikalauja papildomo dėmesio ir žinių:

*„Tikriausias vienintelis iššūkis – specialiuųjų poreikių vaikų ugdymas, ir nepripažintų vaikų, kurie mūsų kompetencijos žiniomis tokie yra“ (R2)*

*„Trūksta pagalbos dėl spec. poreikių vaikų ypač nepripažintų.“ (R3)*

Tyrimo dalyviai išskyrė SUP vaikų ugdymą kaip vieną iš didžiausių iššūkių, su kuriais susiduria pradedantieji pedagogai. Jų teigimu jiems trūksta aiškių metodinių gairių, strategijų ir specializuotų mokymų, kurie padėtų veiksmingai organizuoti specialiuųjų ugdymosi poreikių ugdytinių ugdymo procesą.

Tyrimo duomenys rodo, kad pradedantieji pedagogai susiduria su iššūkiais bendraujant su ugdytinių tėvais. Tyrimo dalyviai teigia, kad trūksta praktinių patarimų ir mokymų, kaip tinkamai komunikuoti su tėvais bei valdyti emocines situacijas:

*„Kai kurie tėvai labai reiklūs, klausinėja visko, nori detalių... ir tu toks mh, nes ne viską dar žinai. Būtų labai pravertę kažkokie mokymai arba bent jau konkretūs patarimai, kaip elgtis su tėvais, ypač sudėtingesnėse situacijose.“ (R1)*

*„Be to, trūko aiškios pagalbos ir konsultacijų dėl <...>, ypač bendravimo su vaikais ir tėvais.<...> sunkiausia buvo pradėti bendrauti su tėvais ir rasti balansą tarp ugdymo proceso ir administracinių užduočių.“ (R10)*

Pabrėžiama, kad komunikacija su tėvais kelią nerimą ir mažina motyvacija:

*„Tėvai moka didelius pinigus ir tikisi iš pradžių tavęs kaip asistento, o ne pagrindinio mokytojo. Tai tarsi nuslopina tavo motyvaciją.“ (R3)*

Įvardinami ir sunkumai komunikuojant jautrią informaciją:

*„Kartu reikia pateikti informaciją, kuri gali būti nemaloni ar netikėta. Nežinojau, kaip tinkamai komunikuoti žinias.“ (R9)*

*„Jeigu vaikas turi problema arba specialiųjų ugdymosi poreikių, labai sunku tėvams tai iškomunikuoti, nes jų pirminė reakcija dažniausiai yra neigimas.“ (R7)*

Taip pat išsakytas poreikis žinoti, kokios bendravimo ribos galioja, ką galima sakyti tėvams, o ko reikėtų vengti:

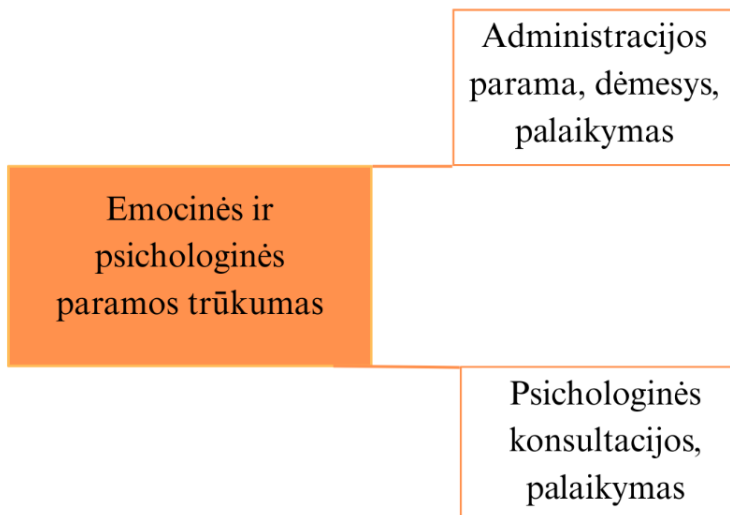
*„<...> su tėvais buvo sunku bendrauti, nes trūko praktikos ir gebėjimo, kaip jiems gražiai pasakyti dalykus. Trūksta <...> pagrindinių normatyvų, kaip bendrauti su tėvais, ką galima ir ko negalima pasakyti.“ (R8)*

Tyrimo dalyviai teigia, kad bendravimas su ugdytinių tėvais ne retai keliantis iššūkius procesas. Išreiškiamas praktinių mokymų poreikis kaip valdyti sudėtingas situacijas komunikuojant jautriomis temomis.

Taigi, šios kategorijos tyrimo duomenys parodė tai, kad pradedantieji pedagogai patiria reikšmingą metodinės pagalbos trūkumą ikimokyklinėse ugdymo įstaigose. Tyrimo dalyviai pabrėžė nepakankamą pagalbos struktūrą, informacijos stoką apie darbo organizavimą ir jo ypatumus, dokumentaciją ir ugdymo planavimą. Sunkumų kelia ir specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų ugdymas, kuriam trūksta specializuotų mokymų. Taip pat pradedantieji pedagogai išreiškia norą įgyti daugiau praktinių žinių bendradarbiaujant su ugdytinių tėvais, ypatingai stresinėse situacijose.

Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad pradedantieji pedagogai susiduria su emocinės ir psichologinės paramos trūkumu. Minėta kategorija, analizuojant tyrimo duomenis, patikslinta

dvejomis subkategorijomis: 1. administracijos parama, dėmesys, palaikymas, 2. psichologinės konsultacijos, palaikymas (žr. 8 pav.).



**8 pav.** Kategorijos „**Emocinės ir psichologinės paramos trūkumas**“ subkategorijos

Tyrimo rezultatų analizė atskleidė, kad pradedantieji pedagogai dažnu atveju nesulaukia palaikymo iš švietimo įstaigos administracijos, ypač pirmomis darbo savaitėmis, kai kyla įvairių neaiškumų, nerimo ir klausimų. Tyrimo dalyviai teigė, kad jautėsi palikti vieni su savo atsakomybėmis ir bijo kreiptis pagalbos:

*„Administracija..., nežinau. Nelabai jaučiau, kad jiems labai rūpi, kaip man sekasi, kol nepadarau kažko ne taip. Tada jau susidomėjimas atsirasdavo ir žodinė pagalba.“ (R1)*

*„Kaip ir gavau žodine pagalba minimaliai, bet bijojau kreiptis nes pasakyti administracijai, kad tu kažko nežinai ir panašiai varė didelį nerimą, nes jos tiesiog taip nuteikia, kad tu turi viską žinoti. Ir tada net bijai, užduoti klausimus, nes gali pasirodyti, nepakankam mokytoja, o stengiesi būti kuo geresnė.“ (R3)*

Pradedantieji pedagogai nurodė, kad net kreipiantis į administraciją pagalbos nesulaukė arba ji buvo paviršutiniška ir tiesiog nukreipta kitur:

*„Kreipiausi į administraciją, norėjau sužinoti tam tikrus dalykus, o jie man nieko neatsako ir tiesiog nukreipia į kitus kolegas.“ (R6)*

*„Tos kažkokios išskirtinės pagalbos tikrai nesulaukiau, kelis kart pasiteiravimo Na tai man labiausiai trūko pagalbos iš administracijos, kadangi jie buvo pažadėję, kad skirs man*

*mentorių, o mano mentorius buvo taip pat jaunas pedagogas, kuris nelabai irgi nusimanė apie praktinę veiklą ugdymo įstaigoje. Tai man buvo viskas labai nauja ir šviežia, kadangi aš nei kolegų nepažinojau teko jiems užduoti daug klausimų, bet kažkaip jaučiausi lyg atsimušu į sieną.“ (R7)*

Tyrimo dalyviai pabrėžė, kad ne tik nebuvo suteikta pagalba, bet ir trūko žmogiškojo ryšio:

*„Labai svarbus palaikymas, bet jo nesulaukiu, pagalbos trūksta. Labiausiai trūko administracijos palaikymo, nes dažnu atveju tave tiesiog pastato dirbti, o kaip dirbti – neaišku. Iš administracijos pusės tiesiog buvo įvaldžiusi baimė ir klausimų, kaip bijojau klausti <...>“ (R3)*

*„Na ir iš tikrųjų labiausiai trūko gal administracijos kaip ir minėjau, to palaikymo, <...> nes atėjęs naujas žmogus, tik pradėjęs dirbti iš tikrųjų, turi labai daug klausimų.<...> galbūt sunkiausia buvo emociškai, kadangi buvau labai pasimetusi.“ (R6)*

*„Trūksta administracijos dėmesio pedagogų emocinei būklei. <...> Administracija į mane gal net neturi tokio lygiaverčio požiūrio kaip į ilgamečius pedagogus, o to norisi. Tai turbūt, kad administracija dažniau kreiptų dėmesį į mano emocinę būklę, pasiteirautų, kaip sekasi dirbti, nes per tuos 2 metus aš nesulaukiau nei vieno pasiteiravimo, kaip man sekasi integruotis į jų įstaigos procesus <...> Būtų daug lengviau, jei iš administracijos sulauktume palaikymo: paprasto pasiteiravimo, kaip mums sekasi, ar bent minimalaus pagalbos suteikimo – pavyzdžiui, tarpininkavimo bendraujant su tėvais ar palaikymo sprendžiant konfliktines situacijas.“ (R8)*

Tyrimo duomenys atskleidė, kad pradedantiesiems pedagogams trūksta administracijos palaikymo ir emocinio dėmesio. Informantai pabrėžė kad administracijos paramos ir palaikymo stoka kelia nerimą, mažina pasitikėjimą savimi ir trukdo sklandžiai įsilieti profesinėje aplinkoje.

Tyrimo duomenys rodo, kad pradedantieji pedagogai darbo pradžioje susiduria su nerimu ir dideliu emociniu krūviu, tačiau ugdymo įstaigose dažnai nesulaukia jokios psichologinės pagalbos ar emocinio palaikymo.

Tyrimo dalyviai išreiškė poreikį turėti galimybę kreiptis į psichologą arba gauti kitokią pagalbą, padedančią susitvarkyti su emociniu krūviu, pervargimu ar profesiniu nesaugumu:

*„Kankino labai didelis nerimas, visada išskylantys klausimai – ar aš čia gerai darau? Manau, kad į visą psichologinę būseną turėtų būti atsižvelgta, kad būtų suteikta bent psichologo konsultacija iki pat šių dienų.“ (R3)*

Pradedantieji pedagogai teigė, kad darbo pradžia buvo emociškai sunki, didelis krūvis ir triukšmas sukėlė pervargimo būseną bei padidino emocinio palaikymo poreikį:

*„Nuolatinis triukšmas, intensyvus ritmas, vaikų emocijų valdymas ir papildoma atsakomybė už dokumentaciją – visa tai labai išvargindavo. Ir su tuo susijusi emocinės įtampos valdymas. Emocinis nuovargis taip pat buvo didelis iššūkis, nes pradžioje labai sunku susitvarkyti su dideliu darbo krūviu ir atsakomybe. Pirmieji mėnesiai buvo ypač stresuoti, nes reikėjo ne tik mokytis, bet ir kasdien jausti spaudimą dėl vaikų gerovės ir pasiekimų. Kadangi darbas su vaikais yra labai emociškai intensyvus, būtų labai faina, jei švietimo įstaiga siūlytų emocinio palaikymo sistemą pradedantiems pedagogams – įsteigiant psichologinę pagalbą arba emocinio nuovargio prevencijos programas.“ (R4)*

*„Labai pradedi stengtis, o tada kažkuriuo momentu pavargsti ir vos neįvyksta visiškai perdegimas. Tokiu metu ypatingai reikalinga pagalba ir dėmesys, palaikymas, išklausymas, ar specialisto pagalba.“ (R5)*

Apibendrinus tyrimo duomenis, matyti, kad pradedantiems ikimokyklinio ugdymo pedagogams trūksta emocinės ir psichologinės paramos. Informantai teigia, jog didelį stresą, nerimą, baimę ir nesaugumo jausmą kelia silpnas administracijos emocinis įsitraukimas bei psichologinių konsultacijų nebuvimas. Išryškėjo poreikis kurti saugią bei palaikančią aplinką, kurioje pradedantieji pedagogai jaustųsi vertinami, o į jų emocinę sveikatą būtų sistemingai kreipiamas dėmesys per individualias konsultacijas ir atvirą bendravimą.

## DISKUSIJA

Atliktas tyrimas atskleidžia, kad pradedantiesiems pedagogams ikimokyklinio ugdymo įstaigose profesinės veiklos pradžia dažnai siejasi su įvairiais patiriamais iššūkiais, įtampomis, nežinomybe ir „realybės šoku“. Šį reiškinį aprašo ir kiti tyrėjai – pradedantieji pedagogai susiduria su įvairiais iššūkiais, dideliu darbo krūviu bei atsakomybe, todėl patiria nerimą ir stresą (Veenman, 1984; Flores ir Day, 2006; Day, 1999; Veenman, 1984; Gordon, 2016; Conway ir Clark, 2003). Feiman-Nemser (2001) teigia, jog universiteto ar aukštosios mokyklos parengimo pradedančiajam pedagogui nepakanka, būtina nuosekli pagalba nuo perėjimo tarp teorijos iki praktikos etapų. Todėl pirmaisiais pedagoginio darbo metais ypatingai svarbi įvairiapusė parama ir palaikymas, kuri padeda adaptuotis švietimo įstaigos organizacijoje bei formuoja pedagoginę profesinę tapatybę. (Feiman-Nemser, 2001; Flores ir Day, 2006; Morrison, 2013) akcentuoja patyrusių pedagogų pagalbos reikšmę: pradedantiesiems pedagogams turi būti sudaromos sąlygos mokytis ir semtis iš patyrusių kolegų praktinės patirties, gauti emocinę paramą bei konsultacijas darbo klausimais, pvz., kaip tinkamai naudotis esamomis metodinėmis priemonėmis. Tokios paramos dėka pradedantieji pedagogai turi galimybę tobulėti. Darbo autorės atlikto tyrimo tikslas – atskleisti pradedančiųjų pedagogų gaunamos pagalbos patirtis ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje yra aktualus, nes mokslinėje literatūroje vieningai pripažįstama, kad pedagoginės karjeros pradžioje pradedančiajam pedagogui būtina profesionali parama ir pagalba (Jurgelevičius, 2022; Snoek ir kt., 2010; Feiman-Nemser ir kt., 1999; McGregor ir Cartwright, 2011).

Atliktas tyrimas patvirtina, kad dalis ikimokyklinės ugdymo įstaigos administracijos teikia pirminę pagalbą pradedantiesiems pedagogams. Tyrimo dalyviai nurodo, jog įsidarbinus buvo organizuojami susitikimai su įstaigos administracija, kuomet buvo supažindinami su įstaigos darbo tvarka, dokumentais, ugdymo planų rengimu. Toks administracinis emocinis ir socialinis palaikymas padeda pradedančiajam pedagogui greičiau perprasti organizacijos kultūrą ir reikalavimus (Ingersoll ir Strong, 2011; Korthagen, 2010; Morrison, 2013). Tyrimas patvirtina, kad administracijos (vadovo, pavaduotojų) įsitraukimas į naujo pedagogo adaptaciją teigiamai veikia jo savijautą ir efektyvumą. Mokslininkas Hudson (2016) pabrėžia tai, kad pradedantieji pedagogai stokoja informacijos apie švietimo įstaigos tvarką, kontekstą ir jos kultūrą, todėl naujai įsidarbinusiam pedagogui įvadinė pagalba yra būtina. Autoriai (Anning, 2024; Wang ir Odell, 2022; Ingersoll ir Strong, 2011; Mitchell ir kt., 2017) taip pat akcentuoja, kad įstaigos vadovas arba skirtas mentorius turėtų suteikti aiškią informaciją pradedančiajam pedagogui apie švietimo

įstaigą, teikdamas konsultacijas. Šie rezultatai sutampa su autorių mintimis, nes tyrimo dalyviai, kurie gavo šią pagalbą jautėsi emociškai saugūs, tačiau ne visiems ši pagalba yra suteikiama. Dalis pradedančiųjų pedagogų pasigedo struktūruotos administracinės sistemos, jiems nebuvo aišku kur ieškoti informacijos, į ką gali kreiptis nestandartinėse situacijose. Mokslinėje literatūroje akcentuojama, kad socialinio palaikymo stygius gali lemti nesaugumo jausmą ir lemti ketinimus palikti pedagogo profesiją (Korthagen, 2010; Gould, 2004; Hobson ir kt., 2009). Korthagen (2010) tyrimas atskleidė, kad emocinis palaikymas ir kolegiali pagalba skatina pedagogų įsipareigojimą darbui, todėl švietimo įstaigų vadovai turėtų kurti teigiamą ir palaikančią aplinką naujai įsidarbinusiems pedagogams. Apibendrinant galima teigti, kad administracinė pagalba atliktame tyrime išryškėjo kaip būtina sąlyga sėkmingai pradedančiojo pedagogo adaptacijai, nes jos nebuvimas apsunkina pradedančiojo pedagogo profesinę pradžią.

Atliktas tyrimas atskleidė, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigose pradedantieji pedagogai vertina jiems teikiama metodinę pagalbą, susijusią su ugdymo planavimu, proceso organizavimu, ugdytinių pasiekimų vertinimu. Pradedantieji pedagogai teigė gaunantys patarimų ir įžvalgų rengiant ugdymo planus, idėjų ugdymosioms veikloms iš kolegų ar administracijos. Tai rodo, kad esant prieinamiems metodiniams ištekliams ir konsultacijoms pradedantysis pedagogas jaučiasi tvirčiau. Tačiau tyrimo duomenys taip pat rodo ir metodinės pagalbos trūkumus – ne visose įstaigose yra nuosekli sistema: kai kur pedagogai paliekami „patys ieškoti sprendimų“, stokojama seminarų realioms situacijoms aptarti. Panašias įžvalgas pateikia ir kiti autoriai, Hobson ir kt. (2009) mokslinėje literatūroje teigia, kad metodinės pagalbos kokybė gali būti labai įvairi, nuo labai efektyvios iki formalios ar menkai naudingos. Tai rodo, kad metodinė pagalba priklauso nuo įstaigos programų apibrėžtumo ir mentorių pasirengimo. Metodinė pagalba pradedančiajam pedagogui yra vienas esminių veiksnių siekiant sėkmingai įsitvirtinant profesinėje veikloje. Remiantis gautais tyrimo duomenimis, nors dalis respondentų sulaukia praktinės pagalbos iš kolegų ar administracijos, tačiau nemaža dalis tyrimo dalyvių įvardija šios pagalbos trūkumą. Šie rezultatai atitinka mokslininkų Aspfors ir Fransson (2015) mintis, kad metodinės paramos nuoseklumas ir sistemingumas yra būtinas profesinio identiteto formavimui ir pasitikėjimo savimi didinimui. Feiman-Nemser (2001) taip pat teigia, kad pradedančiajam pedagogui reikalinga parama orientuota į mokymąsi praktikoje, o ne taisyklių ir veiksnių perteikimą. Tai reiškia, kad ši pagalba turėtų būti orientuota į refleksiją ir situacijų analizę. Mentorstė tarsi profesinio palaikymo forma, tyrimo rezultatuose atsiskleidžia kaip itin reikšmingas, tačiau mažai ir nevienodai

realizuojamas reiškinys. Dalis tyrimo dalyvių teigė turintys palaikantį mentorių, kuris padeda prisitaikyti prie praktinės aplinkos, tačiau likusieji tyrimo dalyviai nurodė, kad jų mentorystė buvo tik formali arba jos nebuvo. Hobson ir kt. (2009) tyrimuose akcentuoja, kad formali mentorystė yra tuomet, kai yra kuriamas asmeninis santykis ir yra teikiamas grįžtamasis ryšys, tokiu atveju procesas yra veiksmingas. Anužienė ir Šatienė (2024) pabrėžia, kad mentorystės procesas turi būti abipusis, naudą gauna ne tik pradedantysis pedagogas, bet ir pats mentorius, kuris lygiavertiškai turi galimybę augti. Hudson (2016) išskiria tai, kad vienas esminis sėkmingas mentorystės veiksnys yra konstruktyvus, atviras bendravimas bei praktinių veiklų stebėjimas, kuris leidžia reflektuoti ir įtvirtinti žinias realiame ugdymo procese.

Gauti tyrimo rezultatai atskleidžia emocinės ir psichologinės paramos svarbą. Išryškėja kaip dar viena būtina, tačiau itin trūkstama pagalbos forma pradedančiajam pedagogui ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje. Tyrimo dalyviai nurodė, kad darbo pradžioje jiems trūko palaikančios aplinkos, dalis jautėsi izoliuoti. Feiman-Nemser (2001) pabrėžia, kad emocinė gerovė yra svarbi pradedančiojo pedagogo adaptacijos sąlyga, o pedagogas mokosi veiksmingiau, kai jaučiasi saugus ir pripažintas. Housman (2017) taip pat išskiria emocinės kompetencijos ir savireguliacijos svarbą ankstyvojo ugdymo procese – tai būtina ne tik vaikams, bet ir pedagogams, kurie turi gebėti valdyti emocijas ir ramiai reaguoti į stresines situacijas.

Kolegialus bendradarbiavimas tyrimo rezultatuose atsiskleidė kaip fragmentiškas arba atsitiktinis. Nors kai kurie tyrimo dalyviai mini pozityvią kolegų įtaką, kitiems dažnai trūko aktyvaus dalijimosi patirtimi ar grįžtamojo ryšio. Anužienė ir Šatienė (2024) atliktame tyrime pabrėžia, kad organizacijos kultūra, kuri skatina bendradarbiavimą, daro įtaką visų pedagogų tobulėjimui – kai pradedantysis pedagogas įtraukiamas į bendrą refleksiją, jis greičiau įgyja profesinį pasitikėjimą. Pedagogų bendruomenės, kurios remiasi partneryste, o ne konkurencija, sudaro sąlygas veiksmingam kolegialiam mokymuisi (Ashby ir kt., 2008).

Tyrimo dalyvių atsakymai išryškino ir inovatyvių sprendimų poreikį, dalyviai įvardijo, kad informacija reikalinga darbo pradžioje, dažnu atveju nėra lengvai prieinama, todėl siūlo ikimokyklinėms ugdymo įstaigoms kurti skaitmenines priemones, pvz., „naujoko aplanką“, kuriame būtų kaupiama reikalinga informacija. Mokslininkai Kopp ir Swazy (2021) taip pat pažymi inovacijų diegimo svarbą pedagoginio darbo procesuose. Dromantaitė ir Pokštas (2014) akcentuoja tai, kad naujų darbuotojų adaptacija lengvina centralizuota informaciją bei sisteminių pasirengimą. Žukauskaitė (2009) tyrime nurodo, kad susisteminta informacinė parama padeda

pradedančiajam pedagogui greičiau įsitraukti į švietimo organizacijos gyvenimą ir ugdymo procesą.

Šiame darbe pristatomas tyrimas buvo skirtas atskleisti pradedančiųjų pedagogų gaunamos pagalbos patirtis. Tyrimo rezultatai plečia galimybes tyrinėti pradedančiųjų pedagogų patirtis. Rekomenduotina, kad ateityje būtų atliekami tyrimai, nagrinėjantys konkrečių pagalbos formų poveikį pradedančiųjų pedagogų profesinei tapatybei, savivertei ir darbo tęstinumui. Taip pat tikslinga tirti, kaip pagalba, gauta pirmųjų metų laikotarpiu, atsispindi pedagogų ilgametėje veikloje bei kaip prisideda prie vaikų ugdymo kokybės. Tolimesni tyrimai galėtų nagrinėti ir mentorystės bei skaitmeninių priemonių poveikį skirtinguose švietimo kontekstuose – valstybinėse ir privačiose ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

## IŠVADOS

1. Pradedantysis pedagogas – profesinę veiklą pradedantis asmuo, įgijęs pedagogo kvalifikaciją, arba po pertraukos grįžtantis į profesinę pedagoginę veiklą, kurio pedagoginio darbo stažas yra nuo vienerių iki ketverių metų. Šiame etape formuojasi pradedančiojo pedagogo praktiniai gebėjimai, įgūdžiai ir profesinis tapatumas. Tai laikotarpis kuomet pradedantysis pedagogas dar nėra sukaupęs pakankamai praktinės patirties, todėl jam būdingas emocinis pervargimas, jautrumas ir neapibrėžtumas, dėl šių priežasčių atsiranda emocinio palaikymo poreikis. Pradedančiajam pedagogui būdingos tokios savybės kaip atsakomybė, motyvacija, atvirumas naujovėms, noras tobulėti, saviugda, empatija, kūrybiškumas ir gebėjimas bendradarbiauti. Šios savybės padeda įveikti adaptacijos ir socializacijos iššūkius bei stiprina ryšį su ugdytiniais, jų tėvais ir kolegomis. Be to, pradedančiojo pedagogo raida glaudžiai siejasi su profesine socializacija, kuri padeda išlaikyti emocinę gerovę, įtvirtina profesinį tapatumą bei mažina iškritimo iš profesijos riziką. Taigi, pradedančiojo pedagogo charakteristika apima ne tik jo profesinę padėtį, bet ir asmenines savybes bei gebėjimus, kurie lemia jo sėkmę švietimo sistemoje.

2. Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad pagalbos strategijos, taikomos pradedantiesiems pedagogams, yra įvairios ir kompleksiškos, siekiančios užtikrinti sklandžią jų profesinę adaptaciją. Šios strategijos apima metodinę, psichologinę ir administracinę pagalbą, kvalifikacijos tobulinimo galimybes bei praktinių įgūdžių stiprinimą. Ypatingas dėmesys skiriamas mentorystei, kuri laikoma viena iš efektyviausių pagalbos formų, nes ji užtikrina ne tik profesinių kompetencijų augimą, bet ir emocinį saugumą. Mentorystė, kaip ilgalaikis, pasitikėjimu grįstas bendradarbiavimas, padeda pradedančiajam pedagogui lengviau įveikti pedagoginio darbo pradžios sunkumus, stiprina pasitikėjimą savimi, skatina refleksiją ir savarankiškumą. Taip pat reikšmingą vaidmenį atlieka įvadinės programos ir stažuotės, kurios suteikia sistemingą paramą, padeda geriau suprasti švietimo sistemos veikimo principus bei prisideda prie profesinio identiteto formavimo. Visos pagalbos formos yra tarpusavyje integraliai susijusios ir turi būti taikomos kompleksiškai, atsižvelgiant į individualius pedagogo poreikius. Tokia pagalbos strategijų įvairovė ir paramos prieinamumas mažina pradedančiųjų pedagogų iškritimo iš profesijos riziką ir stiprina švietimo kokybę bei organizacinę kultūrą.

3. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad:

- pradedantieji pedagogai ikimokyklinėse ugdymo įstaigose sulaukia administracinės pagalbos ir paramos, metodinės paramos ir mentoriaus teikiamos pagalbos. Gaunama administracinė pagalba ir parama siejama su supažindinimu su darbo tvarka ir dokumentacija bei gaunamu emociniu, psichologiniu palaikymu iš įstaigos administracijos;
- nors pradedantieji pedagogai sulaukia metodinės pagalbos iš administracijos bei kolegų ugdymo planavimo ir ugdymo proceso organizavimo klausimais, tačiau jie pasigenda aiškios, struktūruotos, nuoseklios ir lengvai prieinamos metodinės pagalbos sistemos, pagalbos koordinavimo, dokumentų pavyzdžių bei lengvai prieinamos informacijos sistemos;
- nors pradedantieji pedagogai supranta mentorystės prasmę ir vertę jų profesinės veiklos pradžioje, tačiau pasigenda mentorystės paramos sistemos ikimokyklinėse ugdymo įstaigose. Dažnu atveju mentorius pradedančiajam pedagogui yra priskiriamas formaliai pradedantieji pedagogai jaučiasi palikti vieni be nuoseklaus praktinio palaikymo ir paramos;
- pradedantiesiems pedagogams trūksta kolegialaus bendradarbiavimo: stebėti didesnę patirtį turinčių kolegų darbą, gauti grįžtamąjį ryšį. Tyrimo dalyviai pasigenda bendradarbiavimo tarp kolegų, nuolatinių susitikimų su kolegomis, diskusijų skatinančių patirties sklaidą ir mainus;
- pradedantieji pedagogai siekia tobulinti savo profesines kompetencijas, tačiau ikimokyklinėse ugdymo įstaigose jiems trūksta šių galimybių. Reikšmingu iššūkiu įvardytas darbas su specialiujų ugdymosi poreikių vaikais ir ugdytinių tėvais. Pradedantieji pedagogai nurodė, jog jų įstaigose trūksta aiškių metodinių gairių, praktinių mokymų ir konsultacijų, ypačingai situacijose, kai ugdytinio poreikiai dar nėra oficialiai įvertinti. Tyrimo dalyviai jaučia poreikį praktinių patarimų ir mokymų, kaip tinkamai komunikuoti su tėvais bei valdyti emocines situacijas, komunikuoti jautrią informaciją;
- pradedantieji pedagogai patiria emocinės ir psichologinės paramos stoką ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje, kas jiems sukelia nerimą, emocinį nuovargį, nesaugumo jausmą. Ypačingai pradedantiesiems pedagogams trūksta psichologinių konsultacijų ar emocinės gerovės stiprinimo priemonių.

## REKOMENDACIJOS

### **Pradedantiesiems pedagogams:**

- aktyviai įsitraukti ir veikti įstaigos bendruomenėje, pasinaudoti visomis prieinamomis pagalbos formomis – bendravimu ir bendradarbiavimu su kolegomis, mentoriaus pagalba ar vidiniais įstaigos ištekliais, jei tokie yra;
- išsakyti savo pagalbos poreikius administracijai ar mentoriui, siekiant aiškesnio supratimo apie darbo principus, dokumentaciją ir ugdymo procesus;
- dalyvauti ugdymo įstaigos siūlomose metodinėse veiklose, susitikimuose, stebėti kolegų darbą;
- rūpintis savo emocine gerove – stebėti savo savijautą, o jei įstaigoje siūloma psichologinė ar emocinė parama, naudotis tokia galimybe kaip prevencine priemone.

### **Ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovams:**

- kurti aiškia, nuoseklią ir realiai veikiančią mentorystės sistemą, pradedantiesiems pedagogams, grįstą abipuse pagarba ir pagalba;
- sukurti lengvai prieinamą vidinę duomenų bazę, kurioje būtų pateikiami pagrindiniai vidaus dokumentų pavyzdžiai, ugdymo planų šablonai, metodinė medžiaga, teisės aktai bei kita svarbi informacija, padedanti pradedantiesiems pedagogams greičiau įsisavinti ikimokyklinės ugdymo įstaigos veiklos principus;
- skirti mentorių kiekvienam pradedančiajam pedagogui, kuris aktyviai lydėtų pirmaisiais darbo metais: organizuotų reguliarius susitikimus, dalintųsi praktiniais patarimais, teiktų įvairiapusę pagalbą;
- reguliariai vertinti pradedančiųjų pedagogų savijautą ir profesinę pažangą apie tai teikiant refleksiją ir grįžtamąjį ryšį;
- teikti emocinę paramą, skiriant laiko individualiems pokalbiams, kuriuose analizuojami ne tik darbo klausimai, bet ir emocinės įtampos valdymas.

### **Mentoriams:**

- aktyviai įsitraukti į pradedančiojo pedagogo profesinį kelią – neapsiriboti vien formalumu, bet reguliariai bendrauti, stebėti naujo pedagogo veiklą ir aptarti kylančius klausimus bei iššūkius;
- teikti praktinę pagalbą: dalintis veiklų pavyzdžiais, kartu planuoti ugdomąsias veiklas, supažindinti su įstaigos tvarka, dokumentų pildymo principais ir realiomis kasdienėmis situacijomis;
- kurti saugią ir palaikančią aplinką, kurioje pradedantysis pedagogas jaustųsi drąsiai ir galintis klausti;
- skatinti refleksiją ir profesinį augimą, padedant pradedančiajam pedagogui analizuoti savo veiklas, kelti tikslus bei nuosekliai stebėti pažangą;
- būti tarpininku tarp pradedančiojo pedagogo ir administracijos, padedant iškomunikuoti pagalbos poreikius ar kilusias problemas, jeigu pats pedagogas jaučia baimę tai daryti tiesiogiai;
- nuolat tobulinti savo mentorystės kompetencijas, dalyvaujant mokymuose ar supervizijose, kad mentorystė būtų kryptinga, sąmoninga ir paremta aiškiais principais.

## LITERATŪRA

1. Abdallah, A. K., & Alkaabi, A. M. (2023). Induction programs' effectiveness in Boosting New teachers' instruction and student achievement: A critical Review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(5), 493-517. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.5.25>
2. Abu Hadeed, M., Kassem, N. ir Abi Antou, N. (2024 m. sausio 5 d.). *How to build social emotional learning skills in the classroom*. Prieiga per internetą: <https://mepli.gse.harvard.edu/our-fellows-at-work/from-crisis-to-classroom-promoting-social-and-emotional-learning-sel-in-times-of-crisis/>
3. Achinstein, B., & Fogo, B. (2015). Mentoring novice teachers: Fostering a dialogic inquiry approach to instructional support. *Teaching and Teacher Education*, 45, 154-163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.008>
4. Anning, G. A. (2024). An examination of international school onboarding programs: Pre-arrival, arrival, and transition phases. Iš C. R. Graham (Red.), *Handbook of research on critical issues and global trends in international education* (p. 421–445). Prieiga per internetą: <https://www.irma-international.org/viewtitle/334327/?isxn=9781668487952>
5. Anužienė, B., & Šatienė, S. (2024). Mentorstė ikimokyklinio ugdymo įstaigoje: mentoriaus profesinio augimo aspektas. *STUDIJS–VERSLAS–VISUOMENĖ: DABARTIS IR ATEITIES ĮŽVALGOS, I(IX)*, 5-14. DOI: <https://doi.org/10.52320/svv.v1iIX.342>
6. Ashby, P., Hobson, A. J., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P. D., Roper, T., ... ir Healy, J. (2008). *Beginner teachers' experiences of initial teacher preparation, induction and early professional development: A review of literature*. Prieiga per internetą: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RW076.pdf>
7. Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
8. Balevičienė, S. (2023). *Švietimo problemos analizė Nr. 3 (208)*. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerija. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2023/05/Priemones-mokytoju-trukumui-mazinti-05.26.pdf>

9. Barkauskaitė, M. ir Guoba, A. (2015). Būsimųjų mokytojų, atlikusių pedagoginę praktiką, gebėjimų raiška ir jų tobulinimo kryptys. *Pedagogika*, 119(3). Prieiga per internetą: <https://www.cceol.com/search/viewpdf?id=356482>
10. Bitinas, B., Rupšienė, L., & Žydžiūnaitė, V. (2008). Kokybinių tyrimų metodologija.– Klaipėda: S. *Jokužio leidykla*.
11. Bušmaitė, E., & Kavaliauskienė, A. (2020). Mentorstės reikšmė pradedančiųjų muzikos mokytojų profesinėje veikloje. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 50(2), 8-15.
12. California County Superintendents Educational Services Association. (2016). *Best practices in teacher and administrator induction programs: A work report*. Prieiga per internetą: <https://cacountysupts.org/wp-content/uploads/2016/06/Best-Practices-in-Teacher-and-Administrator-Induction-Programs.pdf>
13. Chao, G. T. (1997). Mentoring phases and outcomes. *Journal of vocational behavior*, 51(1), 15-28. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1591>
14. Conway, P. F. ir Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 465–482. [https://doi:10.1016/S0742-051X\(03\)00046-5](https://doi:10.1016/S0742-051X(03)00046-5)
15. Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3 leid.). Los Angeles: Sage Publications. Prieiga per internetą: [https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\\_609332/objava\\_105202/fajlovi/Creswell.pdf](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf)
16. Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203021316>
17. Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland's future: Report of a review of teacher education in Scotland*. Edinburgh: The Scottish Government. Prieiga per internetą: [https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/2178/7/0110852\\_Redacted.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/2178/7/0110852_Redacted.pdf)
18. Dromantaitė, A., & Pokštas, V. (2014). Naujų darbuotojų adaptacijos ypatumai ikimokyklinio ir vidurinio ugdymo mokyklose Lietuvoje. *Societal Studies*, 6(2), 361-375. Prieiga per internetą: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=247263>
19. Dunajavas, E., Milerius, K. ir Subačiūtė, J. (2023). *Pedagogo karjeros nutraukimo priežasčių ir tęstinumo veiksnių analizė*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/projektai/wp-content/uploads/2023/06/Pedagogo-karjeros-nutraukimo-priezasciu-ir-testinumo-veiksniu-analize.pdf>

20. Dzimidienė, A., & Bagdžiūnienė, D. (2015). Darbuotojų socializacijos, darbinio ir pilietiško elgesio bei tapatumo organizacijai sąsajos. *Psichologija*, 51, 29-43.
21. Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (EBPO). Tarptautinis mokymo ir mokymosi klausimynas TALIS (2018). Mokytojo klausimynas. Prieiga per internetą: [https://www.nsa.smm.lt/wpcontent/uploads/2021/07/8799\\_TALIS2018\\_Mokytojo\\_klausimynas.pdf](https://www.nsa.smm.lt/wpcontent/uploads/2021/07/8799_TALIS2018_Mokytojo_klausimynas.pdf)
22. Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers college record*, 103(6), 1013-1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
23. Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30. Prieiga per internetą: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487101052001003>
24. Feiman-Nemser, S., Carver, S., Schwille, S. ir Yusko, B. (1999). Beyond support: Taking new teachers seriously as learners. Iš M. Scherer (Red.), *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (p. 3–12). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. <https://doi.org/10.1177/0022487104269524>
25. 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
26. Gaižauskaitė, I. ir Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu: vadovėlis*. Vilnius: Registrų centras. Prieiga per internetą: <https://cris.mruni.eu/server/api/core/bitstreams/6bc9b0c7-425b-4420-a2cd-e6ec2d12736a/content>
27. Gordon, E. J. (2016). Concerns of the novice physical education teacher. *The Physical Educator*, 73(4). <https://doi.org/10.18666/TPE-2016-V73-I4-7069>
28. Gould, H. C. (2004). *Can novice teachers differentiate instruction? Yes, they can*. Prieiga per internetą: <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics>
29. Güngör, S. K. ir Güzel, D. B. (2017). The education of developing responsibility value. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 167–179. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127077.pdf>

30. Han, X. (2023). Associations between the helpfulness of teacher induction programs, teacher self-efficacy, and anticipated first-year teacher retention. *Frontiers in Psychology, 14*, 1088111. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1088111>
31. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
32. Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *British journal of educational psychology, 89*(2), 259-287. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1111/bjep.12238>
33. Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
34. Hobson, A. J., Malderez, A., Tracey, L., Homer, M. S., Ashby, P., Mitchell, N., ... Tomlinson, P. D. (2009). *Becoming a teacher: Teachers' experiences of initial teacher preparation, induction and early professional development*. Prieiga per internetą: <https://core.ac.uk/download/pdf/4160415.pdf>
35. Housman, D. K. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: A case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. *International Journal of Child Care and Education Policy, 11*(1), 13. Prieiga per internetą: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s40723-017-0038-6.pdf>
36. Hudson, P. (2016). Forming the Mentor-Mentee Relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 24*(1), 30-47. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1163637>
37. Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
38. Jevsejevienė, J., & Paurienė, V. (2014). *Švietimo problemos analizė Nr. 121*. Švietimo ir mokslo ministerija. Prieiga per internetą: [https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2018/04/vlm\\_Kaip-didinti-mokytoju-profesionaluma.pdf](https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2018/04/vlm_Kaip-didinti-mokytoju-profesionaluma.pdf)
39. Jurašaitė, E. (2004). *Ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės kompetencijos: struktūra, modelių realizavimas, įvertinimas*. Vilnius: VPU leidykla. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/10215>

40. Jurgelevičius, A. (2022). *Pagalbos sistemos vystymas pradedantiems mokytojams: Lietuvos ataskaita*. Erasmus+ programos projektas Nr. 2021-1-LV01-KA220-SCH-000024284. Prieiga per internetą: <https://www.lizda.lv/wp-content/uploads/2024/04/Country-report.-Lithuania.-LT.pdf>
41. Kadel, P. B. (2023). Prospects and practices of induction for novice teachers. *Journal of Practical Studies in Education*, 4(2), 1–5. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.46809/jpse.v4i2.63>
42. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimo metodologija ir metodai*. Šiauliai: Lucilijus.
43. Kardelis, K. (2017). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
44. Kopp, B. ir Swazy, L. (2021). *Digital mentoring in education: Opportunities and challenges*. Prieiga per internetą: [https://www.researchgate.net/publication/333797564\\_Leveraging\\_Digital\\_Technology\\_for\\_Better\\_Learning\\_and\\_Education\\_A\\_Systematic\\_Literature\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/333797564_Leveraging_Digital_Technology_for_Better_Learning_and_Education_A_Systematic_Literature_Review)
45. Korthagen, F. A. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and teacher education*, 26(1), 98-106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001>
46. Lebedytė-Mečionienė, I. (2022). Pradedančiųjų mokytojų susidūrimas su ugdymo realybe: programos „Renkuosi mokyti!“ atvejis. *Acta Paedagogica Vilnensia*, (49), 56–68. Prieiga per internetą: <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=1175854>
47. Leiputė, B. ir Skirkevičius, M. K. (2021). *Pedagogų poreikio prognozavimas: rezultatų apžvalga*. Vilnius: Vyriausybės strateginės analizės centras (STRATA). Prieiga per internetą: <https://strata.gov.lt/wp-content/uploads/2024/01/20210318-pedagogu-poreikio-prognozavimas-rezultatu-apzvalga-1.pdf>
48. Lietuvos Respublikos darbo kodekso patvirtinimo, įsigaliojimo ir įgyvendinimo įstatymas. (2016). Nr. XII-2603. *TAR*, 2016-09-19, Nr. 23709. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/10c6bfd07bd511e6a0f68fd135e6f40c/asr>
49. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, Lietuvos Respublikos Seimo 2011 m. kovo 17 d. nutarimas Nr. XI-1281. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>

50. Lunga, P., Esterhuizen, S. ir Koen, M. (2022). Play-based pedagogy: An approach to advance young children's holistic development. *South African Journal of Childhood Education*, 12(1), 1133. Prieiga per internetą: <https://www.scielo.org.za/pdf/sajce/v12n1/29.pdf>
51. Malinauskienė, D. (2010). Ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės kompetencijos: diagnostinis aspektas. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, (19), 102-114. Prieiga per internetą: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=199364>
52. McGregor, D. ir Cartwright, L. (2011). *Developing reflective practice: A guide for beginning teachers*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
53. Merfeldaitė, O., ir Railienė, A. (2012). Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo analizė: pedagogų karjeros proceso metmenys. *Social Inquiry into Well-Being*, 11(2), 367-378. Prieiga per internetą: <https://ojs.mruni.eu/ojs/social-inquiry-into-well-being/article/view/260/251>
54. Mitchell, D. E., Howard, B., Meetze-Hall, M., Hendrick, L. S. ir Sandlin, R. (2017). The new teacher induction experience: Tension between curricular and programmatic demands and the need for immediate help. *Teacher Education Quarterly*, 44(2), 79–104. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140412.pdf>
55. Mokyklų tobulinimo centras. (2014). *Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo rekomendacijų ir reikalavimų modelis*. Prieiga per internetą: [https://www.mtc.lt/attachments/article/434/Rekomendaciju\\_modelis\\_.pdf](https://www.mtc.lt/attachments/article/434/Rekomendaciju_modelis_.pdf)
56. Monkevičienė, O. (1995). *Vėrinėlis. Knyga auklėtojais. II dalis*. Vilnius.
57. Monkevičienė, O. ir Rauckienė, A. (2010). Pedagogų rengimo kokybės tobulinimas Lietuvos aukštosiose mokyklose: mentorystės institucijos kūrimas. *Mokytojų ugdymas*, 14, 12–25. Prieiga per internetą: <https://portalcris.vdu.lt/server/api/core/bitstreams/3b665d6f-f80b-472e-abf8-7e81d8e83174/content>
58. Monkevičienė, O., Autukevičienė, B., Kaminskienė, L., Rutkienė, A., Tandzegolskienė, I., Skerytė-Kazlauskienė, M., ... ir Vildžiūnienė, E. (2018). *Paslaugos „Tyrimo pažangi pedagoginė praktika ir pedagoginės inovacijos Lietuvos vaikų darželiuose“ ataskaita*. Prieiga per internetą: [https://www.esinvesticijos.lt/uploads/main/esproducts/docs/92\\_d217f77a3a369db40169a78a7f6da426.pdf](https://www.esinvesticijos.lt/uploads/main/esproducts/docs/92_d217f77a3a369db40169a78a7f6da426.pdf)

59. Morrison, C. M. (2013). Teacher identity in the early career phase: Trajectories that explain and influence development. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 91–107. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.5>
60. Msuva, I. C., & Mwila, P. M. (2023). Role of induction programs for newly employed teachers in improving job performance. *Journal of Educational and Management Studies*, 12(4), 49-62. Prieiga per internetą: [https://www.researchgate.net/profile/Prosperity-Mwila/publication/380065368\\_Role\\_of\\_induction\\_programs\\_for\\_newly\\_employed\\_teachers\\_in\\_improving\\_job\\_performance/links/6629150b08aa54017ab4472b/Role-of-induction-program-of-newly-employed-teachers-in-improving-job-performance.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Prosperity-Mwila/publication/380065368_Role_of_induction_programs_for_newly_employed_teachers_in_improving_job_performance/links/6629150b08aa54017ab4472b/Role-of-induction-program-of-newly-employed-teachers-in-improving-job-performance.pdf)
61. Munshi, A. (2018). *Induction programs, teacher efficacy, and inquiry practices in novice teachers* (daktaro disertacija). Prieiga per internetą: <https://www.proquest.com/openview/60b8a541e002faadcf37394f5b552565/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
62. Nacionalinė švietimo agentūra. (2021). *Pedagoginės stažuotės modelio Lietuvoje įgyvendinimo galimybių vertinimo tyrimas: Galutinė ataskaita*. Prieiga per internetą: [https://www.nsa.smm.lt/projektai/wp-content/uploads/2021/11/Pedagogines-stazuotes-modelio-Lietuvoje-ig.gal\\_vert\\_tyrimas.pdf](https://www.nsa.smm.lt/projektai/wp-content/uploads/2021/11/Pedagogines-stazuotes-modelio-Lietuvoje-ig.gal_vert_tyrimas.pdf)
63. Nacionalinė švietimo agentūra. (2022). *Mokytojų rengimas Lietuvoje: situacijos analizė ir perspektyvos*. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/04/Mokytoju-rengimas.pdf>
64. Nacionalinė švietimo agentūra. (2023). *Priemonės mokytojų trūkumui mažinti*. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2023/05/Priemones-mokytoju-trukumui-mazinti-05.26.pdf>
65. Neifachas, S. (2008). *Ikimokyklinio ugdymo programos kokybės užtikrinimas: turinio konkretizavimas, tikslų ir uždavinių įgyvendinimas, atitikties nustatymas*. Vilnius: UAB Ciklonas.
66. Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology. Society & Education*, 7(3), 279-294. Prieiga per internetą: <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3932/Niemi%20En%20ingles.pdf>
67. O'Brien, P., Goddard, R. ir Keeffe, M. (2008, sausio mėn.). *Burnout confirmed as a viable explanation for beginning teacher attrition*. Pranešimas skaitytas konferencijoje

„Australian Association for Research in Education Annual Conference (AARE 2007)“. Prieiga per internetą: [https://research.usq.edu.au/download/b74fc3c72a79ab2ca105d5a7b1b6ee40ecd9a43d7c7e4803b13d7ff4bce311f1/109273/O%27Brien\\_Goddard\\_Keefe\\_ARE\\_2007\\_PV.pdf](https://research.usq.edu.au/download/b74fc3c72a79ab2ca105d5a7b1b6ee40ecd9a43d7c7e4803b13d7ff4bce311f1/109273/O%27Brien_Goddard_Keefe_ARE_2007_PV.pdf)

68. Paulikienė, S. (2015). Veiksmingos mentorystės samprata. *Andragogy*, 5, 111-126. Prieiga per internetą: <https://core.ac.uk/download/pdf/233175555.pdf>

69. Paurienė, G., & Žemaitaitytė, I. (2020). Mokytojų pašaukimo vaidmuo efektyvinant švietimo sistemą. *Acta paedagogica Vilensia*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2020, vol. 45. Prieiga per internetą: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=945538>

70. Pocienė, J. S. (2010). *Ikimokyklinis ugdymas: raida, pedagoginės sistemos*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/102468>

71. Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L., & Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? *Education Policy Analysis Archives*, 27, 38-38. Prieiga per internetą: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3722>

72. Porter, E. ir Thompson, M. (2022). *Effective mentorship in teacher induction program*. Liberal Studies Program, California State University, Chico. Prieiga per internetą: <https://scholarworks.calstate.edu/downloads/qf85nh65b>

73. Ragins, B. R. ir Kram, K. E. (Red.). (2007). *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*. Los Angeles: Sage Publications. Prieiga per internetą: [https://www.researchgate.net/publication/255662364\\_The\\_Handbook\\_of\\_Mentoring\\_at\\_Work](https://www.researchgate.net/publication/255662364_The_Handbook_of_Mentoring_at_Work)

74. Raišienė, A. G., Gečienė, J. ir Gruodė, K. (2019). Kaip jie tampa mes: naujų darbuotojų socializacijos veiksniai. *Socialinis ugdymas*, 51(1). Prieiga per internetą: <https://cris.mruni.eu/cris/entities/publication/9dba3690-e5d4-4d29-aa8c-f2945662c5b4>

75. Rollag, K. (2004). The impact of relative tenure on newcomer socialization dynamics. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(7), 853-872. Prieiga per internetą: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.280?casa\\_token=xPI3BGHu13kAAAAA%3Azx1SnIpejZi3L2r1SoegLtsSYk\\_OWWh3HYIII8ZG7m5pCOT2lh1QJclmTEhBD0h20BCtzGFQZuf8uM5k](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.280?casa_token=xPI3BGHu13kAAAAA%3Azx1SnIpejZi3L2r1SoegLtsSYk_OWWh3HYIII8ZG7m5pCOT2lh1QJclmTEhBD0h20BCtzGFQZuf8uM5k)

76. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla. Prieiga per internetą:

<https://www.researchgate.net/publication/323497804> Kokybiniu tyrimu duomenu rinkimo metodologija

77. Sakadolskis, E. A. (2017). Ne vien žinios ir gebėjimai: transformacijos per mokytojo socializaciją ir tapatybės ugdymą. *Acta Paedagogica Vilnensia: mokslo darbai*, 38. Prieiga per internetą: <https://www.journals.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/10790/8885>

78. Siurbikytė, D. ir Tamašauskienė, R. (2020). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo profesinio identiteto ypatumai. Iš *Verslas, technologijos, biomedicina: inovacijų įžvalgos 2020: straipsnių rinkinys* (1), 394–406.

79. Skarbalienė, A. (2015). *Mokytojų mentorių lyderystės kompetencijos kaip studentų lyderystės kompetencijų ugdymo veiksnys* (daktaro disertacija). Klaipėdos universitetas. Prieiga per internetą: <https://gs.elaba.lt/object/elaba:8193951/8193951.pdf>

80. Smilgienė, J., & Masiliauskienė, E. (2011). Ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinis įvaizdis. *Jaunųjų mokslininkų darbai.*, (3), 62-69. Prieiga per internetą: <https://epublications.vu.lt/object/elaba:6102895/>

81. Snoek, M., Eisenschmidt, E., Forsthuber, B., Holdsworth, P., Michaelidou, A., Dahl Norgaard, J. ir Pachler, N. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*. Prieiga per internetą: [https://hbo-kennisbank.nl/details/amsterdam\\_pure:oai:pure.hva.nl:publications%2Fddc50d06-5602-4e5e-893d-0c6cc031b824](https://hbo-kennisbank.nl/details/amsterdam_pure:oai:pure.hva.nl:publications%2Fddc50d06-5602-4e5e-893d-0c6cc031b824)

82. Stankevičienė, A. ir Lobanova, L. (2006). *Personalo vadyba organizacijos sistemoje*. Vilnius: Technika. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.vilniustech.lt/handle/123456789/142164>

83. Tureikytė, D. (2003). Sociologinių tyrimų metodologija ir metodai. Iš V. Leonavičius (Sud.), *Sociologija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

84. Ugwu, C. N. ir Eze, V. H. U. (2023). Qualitative research. *IDOSR Journal of Computer and Applied Sciences*, 8(1), 20–35. Prieiga per internetą: <https://www.idosr.org/wpcontent/uploads/2023/01/IDOSR-JCAS8120-35-2023.docx.pdf>

85. Urnėžienė, E., & Tučienė, J. (2015). Ikimokyklinio ugdymo pedagogo kaip lyderio vadybinis kompetentingumas. *Andragogy*, 5, 180-196. Prieiga per internetą: <https://core.ac.uk/download/pdf/233175462.pdf>

86. Valaitytė, A. (2011). Pedagogo asmenybės savybių reikšmė pedagoginėje sąveikoje. *Sociologija*. Prieiga per internetą: <https://portalcris.vdu.lt/server/api/core/bitstreams/fc8fade5-407a-40ee-a666-3f685d21f419/content>
87. Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
88. Vincent-Lancrin, S. ir kt. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>.
89. Visockienė, O. ir Puskunigienė, A. (2012). *Pedagoginės veiklos tobulinimo tyrimas: šiuolaikiniai mokymo/si metodai*. Kaunas: Technologija.
90. VšĮ Socialinių inovacijų institutas. (2021). *Pradedančiųjų pedagogų stažuotė: Metodinė priemonė švietimo įstaigos steigėjo / savininko / priežiūros institucijai*. Nacionalinė švietimo agentūra. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/projektai/wp-content/uploads/2021/12/MP-svietimo-istaigos-savininko-steigejo-institucijai.pdf>
91. VšĮ Socialinių inovacijų institutas. (2021). *Pradedančiųjų pedagogų stažuotė: Metodinė priemonė švietimo įstaigų administracijai*. Nacionalinė švietimo agentūra. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/projektai/wp-content/uploads/2021/12/MP-svietimo-istaigos-savininko-steigejo-institucijai.pdf>
92. VšĮ Šiuolaikinių didaktikų centras. (2021). *Pedagogo profesijos kompetencijų aprašas (projektas)*. Prieiga per internetą: [https://www.nsa.smm.lt/projektai/wp-content/uploads/2021/11/Pedagogo-profesijos-kompetenciju-aprasas\\_III-lygmenys-atnaujintas.pdf](https://www.nsa.smm.lt/projektai/wp-content/uploads/2021/11/Pedagogo-profesijos-kompetenciju-aprasas_III-lygmenys-atnaujintas.pdf)
93. Wang, J., & Odell, S. J. (2022). Mentoring Beginning Teachers: Revisiting the Conceptual Framework. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103645. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103645>
94. Wong, H. K., Britton, T., & Ganser, T. (2005). What the world can teach us about new teacher induction. *Phi delta kappan*, 86(5), 379-384. Prieiga per internetą: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003172170508600509>
95. Zakarevičius, P. (2004). Organizacijos kultūra kaip pokyčių priežastis ir pasekmė. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, (30), 201–209. Prieiga per internetą: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=45850>

96. Želvys, R. ir Čigienė, S. (2016) Vadovavimas mentorystei Vilniaus miesto bendrojo ugdymo mokyklose. *Pedagogika / Pedagogy*. t. 123, Nr. 3, p. 55-66. <https://doi.org/10.15823/p.2016.33>
97. Žydžiūnaitė, V. ir Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai*. Vilnius: Vaga.
98. Žukauskaitė, I. (2008). Naujų darbuotojų kaita: ryšys su organizacine socializacija. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, (48), 153–169. Prieiga per internetą: <https://www.cceol.com/search/viewpdf?id=131174>
99. Žukauskaitė, I. (2009). Naujų darbuotojų socializacijos organizacijoje veiksniai: mentoriaus vaidmuo. Prieiga per internetą: <https://epublications.vu.lt/object/elaba:1927831/>
100. Žukauskaitė, I. (2010). Naujų darbuotojų socializaciją organizacijoje prognozuojantys veiksniai. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, (56), 133–150. Prieiga per internetą: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=179667>

## SANTRAUKA

**Magistro darbo tema – ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje teikiamos pagalbos pradedančiajam pedagogui ypatumai.** Ši tema yra aktuali šiandienos švietimo kontekste. Vis dažniau keliami klausimai dėl pedagogų profesinės adaptacijos, darbo tęstinumo bei paramos sistemos veiksmingumo. Pirmuosius žingsnius pedagoginėje veikloje žengiantis pradedantysis pedagogas susiduria su įvairiais emociniais, psichologiniais, organizaciniais ir profesiniais iššūkiais. Jų įveikimas priklauso ne tik nuo individualių ar asmeninių gebėjimų bei pasirengimo, bet ir nuo pagalbos sistemos, veikiančios ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje – jos struktūros, prieinamumo bei atitikties realioms poreikiams. Tinkamai organizuotos ir kryptingai taikomos įvairiapusės pagalbos strategijos yra vienas iš pagrindinių veiksnių, padedančių pradedančiajam pedagogui sėkmingai integruotis bendruomenėje, kuriant profesinius santykius ir formuojant savo, kaip pedagogo, profesinę tapatybę. Temos aktualumą lemia keli tarpusavyje susiję veiksniai: dažnas pradedančiųjų pedagogų pasitraukimas iš profesijos dar ankstyvuju karjeros etapu, nepakankamai koordinuota bei išplėtotą pagalbos sistema ikimokyklinio ugdymo įstaigose ir vis ryškėjantis poreikis užtikrinti kokybišką profesinį palaikymą. Naujausiuose tyrimuose vis dažniau akcentuojama kolegialios pagalbos, mentorystės ir švietimo įstaigų vadovų palaikymo svarba, tačiau praktikoje šios pagalbos formos neretai veikia fragmentiškai arba nevisiškai atitinka pradedančiųjų pedagogų lūkesčius. Atsižvelgiant į šiuos aspektus, keliami šie **probleminiai klausimai**: kokia pagalba teikiama pradedantiesiems pedagogams ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje ir kokios teikiamos pagalbos formos reiškiasi praktikoje? Kaip pradedantieji pedagogai vertina jiems teikiamą pagalbą? Kokių pagalbos formų ar priemonių jiems reikėtų, siekiant geresnės profesinės integracijos švietimo sistemoje? **Darbo tikslas** – Išanalizuoti ikimokyklinėse ugdymo įstaigose taikomos pagalbos pradedančiajam pedagogui raišką. **Darbo uždaviniai**: 1. Aptarti pradedančiojo pedagogo charakteristiką. 2. Išanalizuoti pagalbos strategijų, taikomų pradedančiajam pedagogui įvairovę. 3. Atskleisti pradedančiųjų pedagogų gaunamos pagalbos patirtis ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje. **Informacijos rinkimo ir tyrimo metodai**: mokslinių šaltinių ir metodinės literatūros analizė, interviu (kokybinis tyrimas, atskleidžiantis pradedančiųjų pedagogų gaunamos pagalbos patirtis ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje), gauti rezultatai išanalizuoti (angl. content) metodu, pateiktos išvados ir rekomendacijos skirtos pradedantiesiems pedagogams dirbantiems ikimokyklinėse ugdymo įstaigose, ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovams bei mentoriams.

Atliktas pradedančiųjų pedagogų patirčių tyrimas parodė gaunamos ir trūkstamos pagalbos svarbą ir naudą pradedančiojo pedagogo profesiniam tobulėjimui. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad dauguma pradedančiųjų pedagogų teigiamai vertina kolegų bendradarbiavimą ir emocinį palaikymą, tačiau išryškėjo aiškios, struktūruotos pagalbos trūkumas. Tyrimo dalyviai pasigedo nuoseklios įvedimo programos, individualizuotos mentorystės, reguliaraus grįžtamojo ryšio bei sistemingos metodinės pagalbos.

**Raktiniai žodžiai:** pradedantysis pedagogas, ikimokyklinis ugdymas, mentorystė, pagalbos strategijos, profesinė adaptacija.

## SUMMARY

**Master's Thesis Topic – The Specifics of Support Provided to Novice Teachers in Preschool Education Institutions.** The topic is highly relevant in today's educational context. Questions regarding teachers' professional adaptation, career continuity, and the effectiveness of support systems are being raised more frequently. A novice teacher taking the first steps in the teaching profession faces various emotional, psychological, organizational, and professional challenges. Overcoming these challenges depends not only on individual abilities and preparedness but also on the support system operating within the preschool institution—its structure, accessibility, and alignment with actual needs. Properly organized and strategically applied multifaceted support strategies are among the key factors that help novice teachers integrate successfully into the community, establish professional relationships, and shape their professional identity as educators. The relevance of the topic is driven by several interrelated factors: the frequent early-stage withdrawal of novice teachers from the profession, the insufficiently coordinated and developed support systems in preschool institutions, and the growing need to ensure high-quality professional support. Recent studies increasingly emphasize the importance of collegial assistance, mentoring, and support from educational institution leaders; however, in practice, these forms of support often function in a fragmented manner or fail to meet the expectations of novice teachers. **Considering these aspects, the following research questions are raised:** What kind of support is provided to novice teachers in preschool education institutions, and how are these forms of support manifested in practice? How do novice teachers evaluate the support they receive? What forms or means of support do they need to achieve better professional integration into the education system? **The Aim of the Thesis** – To analyze the expression of support provided to novice teachers in preschool education institutions. **Objectives of the Thesis:** 1. To discuss the characteristics of novice teachers. 2. To analyze the variety of support strategies applied to novice teachers. 3. To reveal novice teachers' experiences regarding the support received in preschool education institutions. **Information Collection and Research Methods:** Analysis of scientific sources and methodological literature, interviews (a qualitative study revealing novice teachers' experiences with the support received in preschool institutions). The obtained results were analyzed using the content analysis method. Conclusions and recommendations were provided for novice teachers working in preschool institutions, as well as for preschool institution leaders and mentors.

The conducted study on novice teachers' experiences demonstrated the importance and benefits of both received and lacking support for the professional development of novice educators. The research results revealed that most novice teachers positively evaluated collegial cooperation and emotional support, yet a lack of clear, structured assistance became evident. Participants noted the absence of a consistent onboarding program, individualized mentoring, regular feedback, and systematic methodological support.

**Keywords:** novice teacher, preschool education, mentoring, support strategies, professional adaptation.

## PRIEDAI

**Priedas nr 1.** tyrimo instrumentas:

<b>Pagrindiniai klausimai:</b>	<b>Papildomi klausimai:</b>	<b>Pagrindžiantys moksliniai šaltiniai:</b>
Papasakokite, kokios pagalbos sulaukėte pradėjus dirbti ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje?	Kokia forma pagalba buvo teikiama? Kas teikė pagalbą? Kaip ilgai teikė pagalbą? Dažnai pradedantiesiems pedagogams yra skiriami mentoriai: ar jūs turėjote mentorių, kaip vyko bendravimo procesas su juo?	(Mokyklų tobulinimo centras, 2014; Jurašaitė, 2004; Malinauskienė, 2010).
Prisiminkite, kaip vertinote suteikiamą pagalbą.	Kuri/kurios pagalbos formos jums buvo naudingiausios? Kokios pagalbos pasigedote, ko labiausiai trūko?	(Lebedytė-Mečionienė, 2022; Feiman-Nemser, 2001).
Pasidalinkite su kokiais iššūkiais teko susidurti pradėjus dirbti ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje.	Kas buvo sunkiausia? Kaip suteikta pagalba padėjo juos įveikti?	(Ashby ir kt, 2008; Mokyklų tobulinimo centras. 2014, Feiman-Nemser, 2001; Flores ir Day, 2006; Morrison, 2013).
Kokių pagalbos priemonių jums reikėtų sistemingai integracijai į švietimo sistemą?	Kaip dažnai, jūsų nuomone, turėtų būti teikiama pagalba integracijos metu – nuolat, periodiškai ar tik pradžioje?	(Jurgelevičius, 2022; Paurienė, ir Žemaitaitytė, 2020).