

Pradedančiųjų mokytojų susidūrimas su ugdymo realybe: programos „Renkuosi mokyti!“ atvejis

Indrė Lebedytė-Mečionienė

Vilniaus universiteto
Ugdymo mokslų institutas
El. paštas: lebedyte.indre@gmail.com

Santrauka. Pradedantieji mokytojai, patirdami „realybės šoką“, gali daug jautriau pastebėti ir kvestionuoti standartus, kurie yra neatsiejami nuo kapitalizmo, globalizacijos ir neoliberalizmo įtakos. Naratyvinio tyrimo strategijos nuostatos leido atlikti giluminius interviu / dialogus su 9 programos „Renkuosi mokyti!“ mokytojais. Kokybinių duomenų analizė atskleidė įsivyravusius hierarchinius santykius mokykloje (dažnai pagrįstus baime ar įtampa); įvairaus tipo klastočių paplitimą – kai dokumentai neatitinka realybės; bendrųjų programų, standartizuotų testų ir egzaminų diktuojamą orientaciją į rezultatus, o ne vaiko poreikius; akademinį klasių sudarymą ir etikečių klįjavimo „normą“ – reiškinius, formuojančius silpnusiųjų habitus ir prisidedančius prie socialinės reprodukcijos švietime.

Pagrindiniai žodžiai: pradedantieji mokytojai, programos „Renkuosi mokyti!“ mokytojai, kritinė pedagogika, „realybės šokas“, socialinė reprodukcija švietime, švietimo reformos

Beginner Teachers' Encounters with the Reality of Education: Case of the “Teach First Lithuania!” Program

Abstract. Beginning teachers are confronted with certain established norms, power relations, cultures and systems in schools and in education in general at the beginning of their careers. They are in a constant field of tension and can be much more sensitive to observing and questioning standards than those who have been operating in that system for a long time. In order to maintain a critical and change-oriented approach, it was chosen to describe the ideas of critical pedagogy and to analyze teachers' experiences through this prism. Nine beginners in teaching from “Teach First Lithuania” were interviewed about their encounters with the reality of education and the choices that followed. The findings of the study revealed the prevailing hierarchical relationships in the school (often based on fear or tension); the prevalence of various types of falsification – when documents do not correspond to reality; orientation to the curriculum, standardized tests, and exams; the formation of academic classes and the “norm” of labeling – phenomena that form the habitus of the weaker and contribute to social reproduction in education. For all participants in the study, the relationship with the students is the most important, but teachers who are still teaching admit that results became very significant (due to pressure from parents, administration, and society). Staying in public schools is most motivated by a sense of appreciation, good relationships with colleagues, and commitment to students. Decisions to abandon teaching are most motivated by a heavy workload and lack of freedom.

Keywords: beginning teachers, “Teach first Lithuania”, critical pedagogy, reality shock, social reproduction in education, educational reforms

Received: 14/09/2022. Accepted: 17/11/2022

Copyright © Indrė Lebedytė-Mečionienė, 2022. Published by Vilnius University Press. This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution Licence](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Įvadas

Pradedantieji mokytojai karjeros pradžioje susiduria su tam tikromis nusistovėjusiomis normomis, galių santykiiais, kultūra ir sistema mokykloje bei apskritai švietime. Šie pirmieji keleri mokymo 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). Pradedantieji mokytojai yra nuolatiniame įtampų lauke ir gali daug jautriau pastebėti ir kvestionuoti standartus, negu tie, kurie jau ilgai toje sistemoje veikia.

Pradedančiųjų mokytojų susidūrimas su ugdymo realybe mokslinėje literatūroje dažnai vadinamas „realybės šoku“ (angl. *reality shock*). Šį terminą įvedė Simon Veenman, apžvelgęs praėjusio šimtmečio šeštajame, septintajame ir aštuntajame dešimtmėčiais atliktus tyrimus (Veenman, 1984). Aptariant „realybės šoką“ ir didelį pradedančiųjų mokytojų profesijos atsisakymą, daugiausiai dėmesio yra skiriama pakeisti mokytojų rengimo programas ar kokią pagalbą mokykloje suteikti, kad šie sunkumai būtų lengvesni ir kuo daugiau mokytojų liktų švietimo sistemoje (Feiman-Nemser, 2001; Flores ir Day, 2006; Morrison, 2013 ir kt.). Lietuvoje moksliniuose tyrimuose „realybės šokas“ minimas gvildenant mentorystės temą (Bušmaitė ir Kavaliauskienė, 2020; Monkevičienė ir Rauckienė, 2010), sukrėtimas (angl. *praxis schock*) – atliekant pradedančiojo pedagogo socializacijos ir tapatybės analizę (Sakadolskienė, 2017). 2013 metais buvo atliktas pradedančiųjų mokytojų kvalifikacijos tobulinimo ir pagalbos jiems teikimo poreikių ir galimybių tyrimas, paliečiantis ir ugdymo realybės problematiką (Eurotela, 2013). Visi aprašyti darbai ir tyrimai orientuoti į tai, kaip pedagogams reikia prisitaikyti, pasirengti ar būti parengtiems. Tačiau gal turi keistis būtent ugdymo realybė, o ne pradedantysis mokytojas? Juolab kad valstybinėje švietimo strategijoje viena iš keturių prioritetinių krypčių išskirta mokytojo asmenybė bei siekis pritraukti gabiausius absolventus rinktis šią profesiją (Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija, 2014). Tikėtina, kad siekiama jaunuolius ne tik paskatinti studijuoti, bet ir dirbti mokyklose. Deja, 2021 STRATA pedagogų poreikio prognozavimo analizės duomenimis, atsisakyti pedagoginio darbo tikimybė didžiausia jaunesniame amžiuje: 21–37 metų pedagogų išėjimo vidutinė tikimybė yra didesnė nei 10 proc., aukščiausia – jauniausiame amžiuje, siekia net 30 proc. (STRATA, 2021). Lietuvoje ši problema tampa itin aktuali dėl jau po kelerių metų numatomo didelio pedagogų trūkumo (ten pat, 2021). Kitas šio tyrimo aktualumą didinantis aspektas yra prasta švietimo situacija: didelė mokymosi rezultatų atskirtis tarp miesto ir kaimo, aukštos ir žemos socialinės ir ekonominės aplinkos mokyklų mokinių; vienas iš didžiausių patyčių lygis Europoje; Lietuvos mokinių rezultatai statistiškai reikšmingai žemesni nei EBPO šalių vidurkis; apie 60 proc. stebėtų pamokų atitinka tradicinę (mokytojas centre, mokiniai pasyvūs) mokymo paradigmą (Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose, 2022). Švietimo dokumentuose siekiniai ir kryptys yra tiksliai suformuluoti, tačiau problemų sprendimo būdai yra gana abstraktūs ir nėra aišku, ar pakankamai ryžtingi. Tikėtina, kad pradedančiųjų mokytojų pastebėjimai ir išgyvenimai susidūrus su ugdymo realybe gali padėti švietimo formuotojams geriau susipažinti su dabartinės švietimo situacijos mokyklose užkulisiais, išryškinti sisteminius trūkumus, nusistovėjusias ydingas praktikas ar atskleisti absurdiškumus, kurie yra galimai

susiję su aprašytų problemų paplitimu; taip pat atskleisti ugdymo realybės keitimo prioritetus, paskatinsiančius neatsisakyti mokytojo profesijos.

Įprastas pradedančiojo mokytojo patekimo į mokyklą kelias prasideda nuo mokomojo dalyko pedagogikos studijų universitete, kurios dažniausiai vyksta iš karto po mokyklos baigimo. Profesinį kelią po studijų pradėjęs mokytojas tarsi lieka nepatyręs atsiskyrimo nuo mokyklos, taip pat dažnai toks mokytojas linkęs mokyti taip, kaip pats buvo mokytas (Richardson, 2003). Remiantis šiuo teiginiu ir siekiant kuo vienodesnės tiriamųjų grupės vertybiniu požiūriu¹, buvo nuspręsta tyrimo objektu pasirinkti būtent „Renkuosi mokyti!“ programos mokytojų susidūrimą su ugdymo realybe. Nors „Renkuosi mokyti!“ (toliau – RM) programoje gali dalyvauti ir pedagoginį išsilavinimą turintys asmenys, dažniausiai jie vis dėlto neturi įgiję pedagoginio laipsnio, po studijų jau turi darbo privačiame sektoriuje patirties. Pedagogikos, kuri remiasi šiuolaikine ugdymo paradigma, dalyviai intensyviai mokomi vasaros prieš mokslo metų pradžią mėnesiais. Svarbiausias veiksnys, galintis lemti RM mokytojų progresyvumą, yra tai, jog RM mokytojų atrankos metu pagrindiniai kriterijai yra kompetencijos, vertybės ir nuostatos, reikalingos „Renkuosi mokyti!“ vizijai įgyvendinti: „Vieną dieną kiekvienas vaikas nepriklausomai nuo savo socialinės, kultūrinės ir ekonominės padėties mokykloje jausis gerbiamas ir vertinamas, kad galėtų atskleisti savo potencialą.“ RM mokytoją pagrįstai galima vadinti mokytoju idealistu ir, atsižvelgiant į atrankos mastą, trukmę ir kokybę², tvirtinti, jog toks mokytojas turi potencialą tapti XXI amžiaus mokytojo pavyzdžiu. Kad būtent toks mokytojas pasiliktų dirbti valstybinėje mokykloje, turėtų būti viena iš švietimo formuotojų užduočių.

Remiantis nuostata, kad socialinis teisingumas ir lygybės siekimas yra vertybės bei orientuojantis būtent į tokias pažiūras turinčius pradedančiuosius mokytojus, empirinio tyrimo duomenų analizei pasirinktas kritinės pedagogikos kontekstas. Šios teorijos šalininkai siekia atskleisti, kaip galios ir nelygybės santykiai (socialiniai, kultūriniai, ekonominiai) savo daugybės formų, derinių ir sudėtingumo akivaizdoje yra sukelti formaliam ir neformaliai vaikų ir suaugusiųjų švietime (Apple ir Au, 2009). Vienas iš pagrindinių kritinės pedagogikos tikslų yra sudaryti sąlygas mokiniams savo mokymąsi lokalizuoti aiškinamojoje sistemoje, kuri skatina suprasti struktūrinę nelygybę ir palaiko socialinį teisingumą (Simmons, 2016).

Kritinės pedagogikos kontekstas yra neatsiejamas nuo kapitalizmo, globalizacijos ir neoliberalizmo reikšmės šiuolaikinei švietimo sistemai. Anot Peter McLaren ir Ramin Farahmandpur (2001), „kapitalizmo globalizacija sustiprino nuolatinį švietimo siaurimą į ekonomikos subsektorių“. Henry Giroux (2010) teigia, kad rinkos valdoma neoliberalaus kapitalizmo logika nuvertina viešąjį interesą ir viena iš pasekmių yra ta, kad iš švietimo pašalinami teisingumo ir lygybės klausimai – įsigali „kiekvienas už save“ požiūris. Var-

¹ Straipsnio autorė neteigia, kad nuolatinės ar kitas pedagogines studijas baigę pradedantieji mokytojai negali turėti stiprių į kiekvieną vaiką orientuotų vertybinių nuostatų bei progresyvaus požiūrio į ugdymą.

² RM dalyviai, tai 3–5 proc. nuo pradinių anketų skaičiaus atrinktų asmenų, perėjusių ilgą atrankos procesą: kandidato anketos vertinimą, motyvacinės anketos vertinimą, grupinę užduotį su pamokos simuliacija, asmenybės testą bei individualų interviu. Atrankos metu daug dėmesio skiriama šioms kompetencijoms ir gebėjimams: asmeninei lyderystei, kritiniam mąstymui ir problemų sprendimui, bendravimui ir bendradarbiavimui, mokymuisi ir refleksijai, orientacijai į vaiką, RM vizijos ir misijos atitikčiai.

totojiška galimybė rinktis sumenkina švietimo darbuotojų kaip profesionalų vaidmenį ir jie jaučia spaudimą įtikti diktuojamoms normoms – svarbiausi tampa performatyvumas ir mokinių standartizuotų testų rezultatai. Dėl neoliberalistinio performatyvumo įtampas galų gale ateinama iki to, ką Stephen J. Ball (2003) vadina klastotėmis (angl. *fabrications*). Klastotės yra organizacijos (ar asmens) versijos, kurių neegzistuoja, tačiau jos ir nėra „už tiesos ribų“, jos nepateikia teisingų ar tiesioginių atskaitų, o yra sukurtos tikslingai, kad „būtų atskaitingos“, t. y. įtikėtų našumo, efektyvumo, kokybės reikalavimams. Kritinės pedagogikos atstovai dažnai pasitelkia Foucault ir aiškina reikalavimus, normas, asmens vertinimo priemones ir griežtą jų priežiūrą kaip švietimo kontrolės įtvirtinimą, kuris visuomenėje turi išlaikyti *status quo* (Duoblienė, 2009). Marginalizuotos grupės (įskaitant prastesnės socialinės ir ekonominės padėties mokinius) šioje švietimo galių struktūroje yra neigiamiau paveikiamos nei kitos. Tam išaiškinti dažnai pasitelkiama Bourdieu socialinės ir kultūrinės reprodukcijos švietime teorija, teigianti, kad mokykla subtiliai atkuria esamus galios santykius kurdama ir paskirstydama dominuojančią kultūrą, kuri „tyliai“ tvirtina, ką reiškia būti išsilavinusiam (Giroux, 1983). Mokykla tampa ne galimybių, o kilmės plėčiuoju požiūriu įtvirtinimo vieta. Anot kritinės pedagogikos „tėvu“ laikomo Freire (1970), mokiniai yra ruošiami prisitaikyti prie pasaulio, o ne kritiškai mąstyti ir jį perkurti. Tačiau Freire tiki mokytojo galia ir skatina individualią kovą dėl geresnio švietimo ir kritinės minties. Jis ragina mokytoją nepaklusti nusistovėjusiems galių santykiams, bankiniam švietimo modeliui³ ir vadovautis savo vertybėmis – siekti žmonių išsilaisvinimo.

Šio tyrimo *tikslas* – išsiaiškinti, kaip pradedančiojo RM mokytojo ugdymo realybės patyrimė atsiskleidžia kritinei pedagogikai aktualios problemos ir kaip laikui bėgant kinta požiūris į jas.

Empirinio tyrimo metodologija

Pradedančiųjų mokytojų patirties tyrimui buvo pasirinkta laikytis nuostatos, kad objektyvios realybės nėra, ji yra interpretuojama ir priklausoma nuo žmogaus sąmonės. Mokytojų patirtis yra unikali, tačiau tikimasi rasti bendrumų, padėsiančių geriau suprasti ne tik pradedančiųjų mokytojų išgyvenimus susidūrus su realybe, bet ir ugdymo sistemos ypatumus, tad šiam tyrimui atlikti buvo pasirinkta kokybinė metodologinė prieiga (Aleksavičienė, Pocienė ir Šupa, 2020).

Šiame tyrime remtasi pagrindinėmis naratyvinio tyrimo strategijos nuostatomis. Viena iš jų, kad žmogiškoji patirtis yra visada papasakojama – tad mokytojai pasakodami apie savo išgyvenimus natūraliai pritaiko pasakojimo struktūrą ir būtent pasakojimas patirčiai suteikia prasmės (Moen, 2006, Andrews, Squire ir Tamboukou, 2013). Į pasakojimus negalima žvelgti kaip į abstrakčias ir izoliuotas formas – jie yra neatskiriami nuo socialinio ir kultūrinio konteksto. Žmonių žinojimas susideda iš nuolat kintančių ir besivystančių istorijų, tad vienos realybės nėra – jų yra labai daug ir jos nesibaigiančios.

³ Bankinis švietimo modelis – tai Freire įvesta sąvoka, apibūdinanti požiūrį į mokinį kaip į „tuščią indą“, į kurį sukraunama išorinio pasaulio realybė. Mokiniai „prima“ pasaulį kaip pasyvios būtybės, o švietimas juos tokius turi išlaikyti ir pritaikyti prie pasaulio tvarkos, o ne pastarąjį kurti (Freire, 1970).

Naratyvinio tyrimo strategija skiria daugelio balsų egzistavimą, t. y. asmuo, pasakojantis istoriją, iš tiesų atstovauja ne vien sau, jo istorija ir išgyvenimai yra ir kolektyvinė patirtis, nes buvo formuota kultūrinės, istorinės ir institucinės aplinkos (Moen, 2006). Reikėtų pabrėžti, kad šis tyrimas yra kokybinis su naratyvinio tyrimo strategijos bruožais – jis nėra baigtas naratyvinis tyrimas, taip pat aprėpia tik tam tikrą mokytojų išgyventą laikotarpį nekreipiant ypatingo dėmesio į patirtį iki tampant mokytojais.

Interviu dalyvių atrankos kriterijai:

- mokytojai turi būti išdirbę pilnus bent vienerius metus, bet ne daugiau nei ketverius (jeigu nebedirba mokytojais – tai ne daugiau nei metus);
- atrinkti įvairų profesinį kelią pasirinkusius mokytojus: dirbančius valstybinėse mokyklose, perėjusius į privačias mokyklas bei apskritai atsisakiusius mokytojo profesijos.

Iš viso atlikti 9 nestruktūruoti giluminiai interviu. Atlikus aštuntą interviu tyrimo autorė įžvelgė informacinį įsisotinimą, o po devintojo tai pasitvirtino. Su tyrimo dalyviais prieš pokalbį susitarta, kad jų anonimiškumui ir konfidencialumui užtikrinti bus naudojami pakeisti vardai, neminimi mokyklų pavadinimai ir nutylima konkrečias mokyklas atpažinti padedanti specifika.

Po bandomojo pusiau struktūruoto interviu, duomenų rinkimo metodu buvo pasirinkta naudoti nestruktūruotą giluminį interviu. Pirmasis išbandytas metodas įreminio pokalbį ir trukdė atskleisti mokytojams aktualesnes problemas. Interviu virto dialogais su temų gairėmis, kurios ir tapo tyrimo priemone. Interviu atlikimo laikas skyrėsi bent dviem savaitėmis, tad garso įrašai, kurių trukmė 45–65 minutės, buvo transkribuojami po vieną ir iš karto. Vėliau tekstiniai duomenys buvo redukuojami pasitelkiant NVIVO kokybinių duomenų analizės programą: koduojami, skirstomi pagal temas, ieškoma sąsajos tarp temų (Creswell, 2013). Analizės pabaigoje struktūruoti duomenys susieti su teorine dalimi ir pateikti prie rezultatų.

Naratyvinio tyrimo kokybės užtikrinimas. „Skirtingai nuo kai kurių kitų kokybinių tyrimų sričių, kurios yra apibrėžiamos aiškia ir skaidria procedūra, naratyvinis tyrimas yra žinomas kaip drumstas laukas“ (Andrews, 2021). Taip yra dėl pasakojimų subjektyvios prigimties – istorijos yra žmonių papasakotos patirtys, kurių tikrumas yra sunkiai patikrinamas (nebent būtų medijoje užfiksuoti įvykiai). Taip pat nėra aišku, kurie duomenys yra svarbiausi, ar tik tie, kurie įrašyti ir jau tapo tekstu, ar ir tai, kas buvo šalia – laikas prieš ir po įrašo, kalbėjimo būdas, emocinės išraiškos ir kt. Naratyvinis tyrimas palaiko idėją, kad prasmė visada yra konstruojama ir ji amžinai kintanti. Tai, ką tyrėjas užfiksuoja ir kaip interpretuoja, kito skaitančiojo gali būti suprantama ir interpretuojama savaip. Vis dėlto Molly Andrews (ten pat) išskiria šiuos naratyvinio tyrimo kokybės kriterijus:

- tikrumas – tyrimo procese tyrėjas siekia tiesos, kiek ji yra įmanoma;
- patikimumas – interpretacijos skaitytoją turi įtikinti: interpretacinių tvirtinimų turi būti pateikiami tikri pavyzdžiai, nenuitylima prieštaravimų, taip pat apsvarstomos ir alternatyvos;
- kritinis refleksyvumas – tyrėjas turi pateikti savo santykį su tyrimu, apsvarstyti, kokią tai gali turėti įtaką interpretacijoms;

- erudicija ir prieinamumas – tyrimas turi būti parašytas remiantis teorijomis ir moksliniais tyrimais, tačiau pateiktas suprantamai ne tik mokslo žmonėms;
- bendras prasmės konstravimas – prasmė neegzistuoja vienos formos, tad tyrėjas turi būti jautrus tam, kaip kiti prisidedantys prie tyrimo tą prasmę gali keisti;
- dėmesys tam, ko nepasakoma, – tyrėjas turi kreipti dėmesį ne tik į žodžiais ištariamus pasakojimus;
- laikinumo suvokimas;
- daugiabalsiškumo suvokimas – istorijos visada susijusios su kitomis istorijomis;
- tyrimo kontekstualizavimas – tyrėjas turi atsižvelgti į kontekstą.

Šio tyrimo autorė atsižvelgė į visus naratyvinio tyrimo kokybei užtikrinti rekomenduojamus kriterijus. Labai svarbu pabrėžti, kad darbo autorė pati buvo pradedančioji RM mokytoja ir turi savo susidūrimo su ugdymo realybe istoriją. Savo istoriją autorė stengėsi interviu metu redukuoti, kad nepadarytų įtakos tiriamųjų pateikiamoms istorijoms.

Neoliberalizmas ir rinkos dėsniai

Ši tema pradedančiųjų mokytojų, susidūrus su ugdymo realybe, atsiskleidė jų pasakojimais apie spaudimą rašyti geresnius pažymius nei mokiniai nusipelno – mokyklos turi siekti išlaikyti kuo daugiau mokinių, nes jų skaičius yra tiesiogiai susijęs su pinigais:

Direktorius pavaduotoja sako: „Tai įkalbink juos pasilikti“, – nors aš matau, kad jiems tikrai ne vieta gimnazijoje likti vidurinio ugdymo <...>. Bet administracijos požiūris, kad tai yra mūsų krepšeliai, tai mūsų atlyginimai. Įkalbėkime tuos mokinius pasilikti arba priimkime juos. Anksčiau būdavo ta tvarka, kad jeigu nesiekė ten kažkokios kartelės – į gimnazijų 11 klasę nepriimami. Tai, kai žiūrima į tuos mokinius kaip į pinigus – juos priima ir juos bando išlaikyti. (Kristina)

Ši patirtis patvirtina Henry Giroux (2010) teiginį, kad dėl kapitalizmo logikos pašalinami teisingumo ir lygybės klausimai. Tai skatina mokinių, turinčių žemą orientaciją į mokymąsi, „slydimą“ sistemoje ir žinių bei mokymo devalvaciją (Isomöttönen, 2018).

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad kai kurie mokytojai save mato kaip žemiausiąją ugdymo grandį – jie jaučiasi teikiantys paslaugą, o tai siejasi su Giroux (2010) aprašytu technikų statuso įsigalėjimu. Rinkos ekonomika diktuoja vartotojų – tėvų kišimąsi į ugdymą, kvestionuojantį mokytojų veiksmus:

Kai kažkas iš pašonės bando paaiškinti, kaip geriau dirbti darbą, kurio jie nedirba. Tai nu, toksai. Juo labiau, kad visuomenėje vyrauja tokia nuomonė, kad čia tėvai – tai yra vos ne mūsų darbdaviai. (Adele)

Taip menkinamas mokytojų kaip profesionalų vaidmuo (Peters ir Marshall, 1996). Jie nuolat turi pagrįsti savo sprendimus. Mokytojai, dirbantys privačiose mokyklose, jaučia daug didesnį tėvų domėjimąsi ugdymo metodais, patiria daugiau priekaištų, tačiau pedagogai džiaugiasi, kai tėvams rūpi jų vaikai. Nors pradedančiųjų mokytojų kolegos buvo linkę gąsdinti tėvų sudėtingumu, jie patys teigia, jog, nusistačius ribas bei atvirai kalbant su tėvais dažniausiai galima užmegzti bendradarbiaujančią santykį.

Stephen J. Ball (2003) išskirtos klastotės švietime dažniausiai matomos tekstuose: ataskaitose, pristatymuose, apžvalgose ir panašiai; ten, kur informacija išlieka, yra „registruojama“. Esmė yra save (organizaciją ar asmenį) pozicionuoti ir sukurti kuo labiau įtinkantį, tiesa ir sąžiningumas nėra vertybė šiame efektyvumo ir našumo režime. Šis nuolatinis veiklos vertinimo būvis sukelia pasimetimą, kodėl kas nors apskritai yra daroma – ar dėl to, kad tai vertybė, ar dėl to, jog tai atsispindės vertinimuose (ten pat). Mokytojai apibūdino šias klastočių įsigalėjimo švietime formas:

- reikalavimas pildyti dokumentus (pvz.: metinius planus, ataskaitas), nors jų niekas neskaito, o nauda mokytojams labai abejotina:

Bet, žinai, čia tokia iliuzija. Mes parašom tuos ilgalaikius planus ar ten kažką, bet taip padedam į stalčių ir viskas. (Ona)

- mokytojų skatinimas ruošti vaikus olimpiadoms, konkursams, organizuoti renginius, nes norima išsiskirti iš kitų mokyklų, o ne dėl vaikų tikrosios gerovės:

Ten, žodžiu, amžinoje... Tokiose vat žiurkių lenktynėse, žinai. Gal tada kas iš savivaldybės pametė dar kokių pinigų... Gal kažkokia reklamos agentūra mūsų mokykloje socialinę reklamą nufilmuos ir, žodžiu, tokių dalykų visų ir tas tikrai sukuria tokį galvos skausmą. (Agnė)

Siekiami žinomumo ir su tuo susijusio papildomų finansų atsiradimo;

- geresnių pažymių rašymas mokiniams progimnazijoje norint susikurti savo, kaip gero mokytojo, įvaizdį. Kadangi egzaminai tik gimnazijų „reikalas“, mokytojai naudojami šia privilegija.

Verta paminėti, kad niekaip nebandyta palenksti mokytojų kalbėti apie kapitalizmą ar rinkos ekonomiką, o pokalbių metu jų kalboje neatsirado jokių pamąstymų apie mokyklos tarnystę kapitalizmo „mašinai“, kurią akcentuoja kritinės pedagogikos šalininkai.

Galių santykiai ir kontrolė

Pradedantieji mokytojai stebėjosi didele mokyklų valdymo struktūros hierarchija: kolegos mokytojai bijo direktorių, jaučia įtampą, prieštarauja tik „už akių“. Dažnai administracija sprendimus, kurie liečia ir mokytojus, padaro vienašališkai. Tyrimo dalyviai supranta administracijos keliamą įtampą kaip jų pačių nuolatinio spaudimo ir atskaitomybės institucijoms rezultatą:

Žinau, kad daug dalykų, net nu, kaip... Yra nuleisti iš Švietimo ministerijos, savivaldybės, ką mokykla turi daryti. Tai kartais man atrodo, kad ir mokykla ne visada... Na, ji gauna kažkokius reikalavimus, ką turi padaryti mokytojas ar auklėtojas, tada nu vat užsuktas ratas. (Miglė)

Tai puikiai iliustruoja Foucault (1980) panoptizmo reiškiamąsi – ne pats asmuo yra galingasis, o tiesiog jo pozicija galių lauke. Įdomu tai, kad RM mokytojai (išskyrus vieną) nesileido į baimių žaidimus ar net užmezgė atvirus santykius su mokyklų direktoriais, tačiau kitus jaunus kolegas matė labiau prisitaikymo pozicijose. Tyrimo dalyviai taip pat pajautė kai kurių vyresnių kolegų nuvertinantį žvilgsnį, jautėsi mažiau svarbūs nei vyresnieji kolegos, ką jau kalbėti apie požiūrį į mokinius:

Ir jie stovi akis išpūtę: „Bet jūs nerėkiate ant mūsų.“ O aš sakau: „Kodėl aš turėčiau rėkti? Net nežinau, kodėl čia reikėtų rėkti“. O jie atsako: „Bet tai visi rėkia ant mūsų.“ (Agnė)

Jis labai atitinka Freire (1970) aprašytąjį bankiniame švietimo modelyje – mokiniai turi klausyti, sėdėti tyliai, gerbti mokytoją tik už tai, kad jis mokytojas.

Pradedantieji mokytojai kaip kliūtį įdomesnėms, aktualesnėms pamokoms įgyvendinti nurodė bendrųjų programų spaudimą:

Ir iš esmės kliūtis yra programa didelė, gausi, ir kuo lietuvių kalba, man atrodo, kuo nepatogi, ir aš kartais abejoju šituo savo dalyko mokymo pasirinkimu – yra tas labai didelis įsipareigojimas, programa visa, nes negali nuo jos nukrypti, nes tai yra PUP'ai tie dešimtoje klasėje, dvyliktoje klasėje egzaminai. Ir mokyti privalai. Kaip mokytojas turi paruošti, kad jisai tą atliktų, visa tai išlaikytų. (Kristina)

Bendrosios programos yra tiesiogiai susijusios su standartizuotų testų ir egzaminų rezultatais, į kuriuos mokyklos (ir tėvai) labiausiai ir orientuojasi. Tyrimo dalyviai pabrėžia, kad bendrosios programos yra labai plačios, tinkamesnės aukštų pasiekimų bei gebėjimų turintiems mokiniams, tad reikia nuolat skubėti, nelieka laiko bendrosioms kompetencijoms lavinti. Tiesa, vienas mokytojas teigė, kad tai nėra kliūtis, jis spėja viską ir laisvės pakanka. Tačiau privalu pridurti, kad jis dirba elitinėje mokykloje. Ir tai tik patvirtina David C. Berliner (2011) aprašytą švietimo sistemos orientavimą į stipriuosius, kai šie turi laiko įvairiems gebėjimams lavinti, o marginalizuotų grupių mokiniai turi tiesiog vyti „kanoną“, kuris jų ateičiai dažniausiai net nebus reikalingas. Pradedantieji mokytojai liudija Stephen J. Ball (2003), David C. Berliner (2011) ir kt. įvardytą performatyvumo išgalėjimą, kuris kontroliuoja mokytojus ir apibrėžia galių santykius.

Socialiniai, kultūriniai ir ekonominiai skirtumai

Tyrimo dalyviai susidūrė su skirtingos padėties šeimoje nulemtu skirtingu mokinių elgesiu mokykloje – dėl problemų namuose mokiniai mokykloje elgiasi destruktiviai; iš šeimų atsinešama bendravimo kultūra, požiūris į mokslą:

Šeima yra pagrindinė mokytoja, kad iš tikrųjų jaučiasi ta bendra kultūra, ta šeimos kultūra. Kur, jeigu man mama paskambina pati rėkianti, tai nėra ko tikėtis, kad dukra bus aukštos kultūros, kultūringai bendraujanti ir gerai besimokanti. (Kristina)

Anot RM mokytojų, mokykla yra bene vienintelė galimybė pakilti socialiniais laiptais, tačiau kad ir kaip ugdymo įstaiga stengtųsi, labai sudėtinga pavaduoti šeimą. Atrodytų, viskas atitinka Coleman tyrimo rezultatus – mokinių padėtį lemia šeima, mokykla įtakos neturi (pg. Hill, 2017). Tačiau tyrimo dalyviai taip pat atskleidė kolegų mokytojų vartojamą leksiką: „nurašytas“, „neverta dėti pastangų“, „vis tiek nepasikeis“ bei konkrečius atvejus, kai mokinio žodžių negirdima:

Man yra mokinyš sakęs labai atvirai, kad „aš tiesiog, visi įpratę, kad aš toks esu, kad nesimokau, jeigu kažkoks įvyksta konfliktas, aš visada būsiu kaltas vien dėl to, kad taip yra įprasta“. Ir taip kalbėjo tikrai žmogus, tas mokinyš, kurio gyvenimo sąlygos yra gal prastesnės nei kitų klasėje mokinių. (Morta)

Visa tai rodo, kad mokykla ir mokytojai tikrai dar turi kur tobulėti ir daryti pozityvų pokytį. Šis pavyzdys yra kultūrinės ir socialinės reprodukcijos išraiška bei Bourdieu aprašyto *habitus* – kuris šiuo atveju teigia vaikams, kad jie yra nevykėliai ir neverta stengtis – kūrimo atspindys (MacLeod, 2008). Taip pat tai susiję su Freire (1970) aprašyta „tylos kultūra“, kai dalis pažeidžiamiausios visuomenės yra tarsi nustumti, tačiau ir neturintys nei įgūdžių, nei paskatinimo apmąstyti ir keisti savo gyvenimą. Kitas labai svarbus prie silpnusiųjų *habitus* sudarymo prisidedantis reiškinys – akademinų klasių sudarymas mokyklose. Mokytojai atvirai pasakojo, kad iš neakademinų klasių tikimasi labai mažai, o ir patys mokiniai sako: „čia ne mums, mes gi ne akademikai“. Tiesa, tyrimo dalyviai, kurių mokyklose šios akademinės klasės buvo sudaromos, nedrįso teigti, jog tai vienaprasmiškai kritikuojama praktika.

Skurdo pedagogika

Prieš tai aprašyta mokyklų orientacija į bendrųjų programų „išėjimą“ ir rezultatus, taip pat tyrimo dalyvių apibūdintas dominuojantis kolegų požiūris į mokinius, kaip į privalančius gerbti mokytoją už tai, kad jis mokytojas, ant kurių galima (ir įprasta) rėkti – rodo įsivyravusią Haberman (2010) skurdo pedagogiką, Tyack ir Tobin (1994) mokyklos „gramatiką“ bei Freire (1970) bankinį modelį, pagal kuriuos mokinys suvokiamas kaip nelygiavertis, turintis prisitaikyti ir perimti, o ne kritiškai ir kūrybiškai mąstyti. Tiesa, mokytojai minėjo esant ir atsidadusių, į vaiką ir jo poreikius atsižvelgiančių mokytojų:

Šiaip, iš tikrųjų, buvau ir labai, ir daug, gerąja prasme, nustebinta, nes yra be galo daug atsidadusių mokytojų, kurie skiria savo tą laiką, kurį skirtų šeimai, vaikams, dar kam nors, paskiria auklėtiniams, mokiniams ir tikrai iki vidurnakčio ar dar ilgiau sėdi, skambina, kalbasi su tėvais. (Miglė)

Tačiau verta atkreipti dėmesį, kad apie tuos mokytojus buvo sakoma, jog jie dirba ir vakarais, nelabai turi skirties tarp asmeninio ir mokyklos gyvenimo. Kai kurie tyrimo dalyviai kalbėjo apie mokyklą kaip apie atskirą uždara susireikšminusį pasaulį. Bendra pasakojimų tendencija buvo ta, jog mokytojai virsta „sisteminiiais“, „instituciniiais“ ir „įstatytais į vagą“. Peršasi išvada apie skurdo pedagogikos įtraukimą. Prie to prisideda ir mokiniai:

Dabar antri metai ir daug turiu visokių papildomų veiklų, daug projektų ir yra be proto sunku rasti mokinių, kurie norėtų juose dalyvauti. (Miglė)

Jie tikisi, kad jiems bus užduotis paduota sukramtyta ir jie padarys taip, ko iš jo nori mokytojas. (Agnė)

Abejingumas, nenoras įsitraukti, iniciatyvumo stoka – tai problemos, kurias įvardijo mokytojai, dirbantys su neatrinktais mokiniiais.

Pedagoginis virsmas ir pasirinkimai

Du apklausti mokytojai liko ir viena mokytoja žada likti dirbti valstybinėse mokyklose po RM programos – Adelė ir Kristina jaučiasi priimtos kolegų, pripratusios, taip pat jas

likti įpareigoja atsakomybę mokiniams. Nojui atrodo, kad valstybinėje ugdymo įstaigoje yra didesnių galimybių tobulėti ir reikia mažiau dirbti už tą patį atlyginimą. Adelės ir Kristinos kalboje išryškėjo didelė orientacija į mokinių rezultatus, vertinimo svarbą, abi minėjo, jog pradėjus dirbti mokykloje lūkesčiai atskleisti kiekvieno vaiko potencialą, ugdyti bendras žmogiškąsias vertybes sumenko:

Aš norėčiau ateiti daryti pokytį arba prisidėti, ar pamatyti, kaip vyksta, kaip... nes, galvoju, apie tokius dalykus, apie psichologiją, apie emocijų valdymą, apie... Iš tikrųjų, apie pagarbą žmogui reikėtų kalbėti jau mokykloje. Tai mano gal buvo lūkestis vienoks ir sau išsikeltas toks tikslas vienoks ir, aišku, atėjus į mokyklą, kai tu susiduri su tomis visomis bendrosiomis programomis, su rezultatais, su įsipareigojimais, tas nutolo iš tikrųjų labai. (Kristina)

Jeigu Adelės ir Kristinos pedagoginės kaitos kryptį būtų galima įvardyti kaip prisi-taikančią prie dominuojančios, tai apie Nojų to pasakyti be išlygų negalima. Viena ver-tus, jis kalba, kad jam sąlygų bendroji programa nediktuoja, jo tikslas yra ugdyti laisvą žmogų, kita vertus, jo teigimu, – geriausia mokyklos valdymo forma yra monarchija ir daugelio balsų atstovavimas nėra svarbus.

Trys mokytojos – Gabrielė, Morta ir Agnė dirba privačiose mokyklose. Gabrielė pali-ko valstybinę mokyklą, nes nenorėjo ruošti egzaminams 11–12 klasės mokinių, Morta – nes buvo nepatogi lokacija ir norėjo pailsėti, o Agnė – dėl santykių su administracija ir kolegomis. Gabrielės pedagoginė kryptis išliko labai orientuota į vaiką, tačiau ji perėjo į administraciją, nes pripažinimo sau negalinti atpažinti mokinių emocijų ir dėl to būti gera mokytoja. Morta nežino, ar liks dirbti mokytoja, nes jaučiasi nebesistengianti tobu-linti pamokų, teka pasroviui, orientuojasi į rezultatus ir mažai tobulėja. Agnei vertinimas yra sunkiausioji dalis, ji labai daug apie tai mąsto, jaučia didelį lūkestį ir spaudimą iš tėvų. Privačiose mokyklose labai pasitaisė tiek Agnės, tiek Mortos santykiai su adminis-tracija ir kolegomis, tačiau spaudimas dėl rezultatų liko tas pats ar net didesnis, tad ir jų pedagoginė orientacija yra susiaurėjusi.

Miglė baigia antrus darbo valstybinėje mokykloje metus ir yra neapsisprendusi, liks ar išeis. Ji pripažino pakeitusi požiūrį į vertinimus – pažymiai jai tapo svarbūs, suprato, jog kitaip nepavyks motyvuoti mokinių ir palaikyti darbo klasėje:

Tai aš labai greitai supratau, kad ir tas dvejetas pas mane atsirado ir visi kiti dalykai, nes yra tiesiog tokia sistema, kurioje mokiniai įpratę būti. (Miglė)

Taigi matome, jog vienam priešintis sistemai yra beveik neįmanoma, kaip teigia ir Haberman.

Lina ir Ona atsisakė mokytojo profesijos. Trumpai tariant – buvo per sunku, krūvį jos įvardija buvus tikrai labai didelį. Onos teigimu, jaunoji karta nebenori aukotis – gadintis sveikatą, santykius, atsisakyti laisvalaikio, kaip vyresniosios kartos mokytojai savo dar-bo pradžios metais.

Verta pabrėžti, kad visi mokytojai pabrėžė santykio su mokiniais svarbą siekiant pokyčių. Būtent dėl to daugelis pradedančiųjų mokytojų norėtų mažinti klasės dydį maždaug iki 15–20 mokinių. Tyrimo dalyviai taip pat siūlytų tokius pokyčius: skatinti mokytojų darbo ir poilsio balansą, tikslingai kelti kvalifikaciją pagal tobulintinas sritis,

sukurti pamokų duomenų bazę, kad naujai atėjusiam nereikėtų „išradinėti visko nuo 0“, įvesti bendrųjų kompetencijų vertinimą, sukurti daugiau laisvės suteikiančias bendrąsias programas.

Apibendrinant svarbu pasakyti, kad RM pradedančiuosius mokytojus tikrai stebino hierarchiniai santykiai mokyklose, įvairūs reikalavimai pildyti dokumentus, didelis krūvis, kolegų „iš viršaus“ požiūris į mokinius ir užsiiminėjimas klastotėmis. Tačiau juos taip pat stebino ilgai dirbantys ir vis dar atsidavę mokymui ir vaikams pedagogai. Nors tendencija veda link skurdo pedagogikos įtraukimo, kol bent daliai mokytojų vaikas bus centre, tol galima viltis, kad išlaisvinanti pedagogika kada nors taps dominuojanti.

Išvados

Šiuo tyrimu siekta išsiaiškinti, kaip remiantis pradedančiojo mokytojo ugdymo realybės patyrimu atsiskleidžia kritinei pedagogikai aktualios problemos ir kaip ilgainiui kinta požiūris į jas. Pradedantieji „Renkuosi mokyti!“ programos mokytojai atskleidė juos nustebinusias mokyklose įsivyravusias praktikas ir požiūrius, taip pat to nulemtą asmeninę kaitą ir pasirinkimus.

Tyrimo dalyvių pasakojimuose tiesiogiai neatsiskleidė kapitalizmo ir rinkos ekonomikos kritika kaip švietimo problemų priežastis, ką teigia kritinės pedagogikos šalininkai, tačiau įvardyti susiję ir juos nustebinę aspektai: žvilgsnis į mokinį kaip į pinigus – reikalavimas rašyti geresnius pažymius; tėvų – vartotojų, mokytojų – paslaugos teikėjų vaidmuo; orientacija į mokyklos prestižą ir dokumentų „tvarką“, o ne į mokinius. Mokytojų pasakojimai atskleidė Foucault aprašytą dispersinės galios pasklidimą, kuris vyksta dėl orientavimosi į bendrąsias programas, standartizuotus testus ir egzaminus. Visa tai palaiškoma veikėjų pozicijomis galių lauke – administracijos, mokytojų ir mokinių santykiai yra hierarchiniai, pagrįsti įtampa ir baime. Orientacija į rezultatą ir mokinių kaip paklusnių informacijos talpintojų matymas atskleidė mokyklose įsigalėjusią skurdo pedagogikos praktiką. Ją, beje, palaiko ir patys mokiniai (neatrinkti į akademines klases) – įpratę prie griežtumo, dirba tik tokiomis sąlygomis, yra neiniciatyvūs, abejingi. Nors RM mokytojai įvardijo abejojančios mokyklos galia pakylėti mokinius socialiniais ir ekonominiais laiptais, nes mano esant šeimos įtaką vaikui pagrindine, jie vis dėlto atskleidė akademinį klasių formavimo mokyklose, taip pat egzistuojančią etikečių klijavimo praktiką, kai mokytojai „nurašo“ deviantiškai besielgiančius, iš sudėtingos ekonominės ir socialinės aplinkos ateinančius vaikus. Tai rodo prie socialinės reprodukcijos švietime prisidedančius veiksmus bei vis dėlto esančias galimybes turėti didesnę įtaką vaiko geresnei ateičiai kurti.

Beveik visi likę dirbti mokytojais tyrimo dalyviai įvardijo išaugusią pedagoginę orientaciją į mokymosi rezultatus, atsiskleidžiančius įvairių testų ir egzaminų vertinimuose. Tai nulėmė spaudimas iš visuomenės, tėvų ir administracijos. Visi mokytojai akcentuoja santykio su mokiniais prioretizavimą, tačiau sąlygos, kai klasėje yra 30 mokinių, sunkiai leidžia tai sukurti. Mokytojai pasakoja apie sistemos įtrauktus, „įstatytus į vagą“ kolegas. Kai kurie RM mokytojai kritiškai vertina ir savo pokytį, kiti į tai žiūri kaip į tiesiog realybę, kuri vis dėlto nėra palanki idealistiškam norui: „kiekvienas vaikas atskleis savo potencialą mokykloje“.

Išsiaiškinta, kad pasilikti dirbti valstybinėse mokyklose daugiausia lėmė geri santykiai su kolegomis, pripratimas prie darbo aplinkos, jautimasis vertinamam, įsipareigojimas mokiniams ir vienu atveju – didesnės galimybės tobulėti. Pereiti į privatų sektorių paskatino nesutarimas su administracija arba geresnių sąlygų pasiūlymas iš privačių ugdymo įstaigų. Atsisakę mokytojo profesijos mokytojai įvardijo pernelyg didelį darbo krūvį, nepatenkintą norą turėti daugiau laisvės.

Literatūra

- Aleknevičienė, J., Pocienė, A., Šupa, M. (2020). *Kaip parašyti mokslinį rašto darbą? Mokomoji priemonė Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto kriminologijos ir sociologijos studentams*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Andrews, M., Squire, C., Tamboukou, M. (Eds.). (2013). *Doing narrative research*. Sage.
- Apple, M. W., Au, W. (2009). Politics, Theory and Reality in Critical Pedagogy. In R. Cowen and A. M. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*, (p. 991–1007). Springer Science + Business Media B.V. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_63
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66–74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Ball, S. J. (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Berliner, D. C. (2011). Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287–302. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.607151>
- Bušmaitė, E., Kavaliauskienė, A. (2020). Mentorstės reikšmė pradedančiųjų muzikos mokytojų profesinėje veikloje. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 50(2), 8–15. <https://doi.org/10.21277/jmd.v50i2.298>
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publications.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Duoblienė, L. (2009). Foucault idėjų sklaida švietime: disciplinuojančios mokyklos demaskavimas. *Problemos*, 75, 44–57. <https://doi.org/10.15388/Problemos.2009.0.1977>
- Eurotela (2013). *Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir pagalbos jiems teikimo pirmaisiais pedagoginio darbo metais poreikių ir galimybių tyrimo ataskaita*. Prieiga per internetą: <https://sodas.ugdome.lt/metodiniai-dokumentai/perziura/3723>
- 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>
- 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>
- Foucault, M., 1980. The Eye of Power. In: C. Gordon (Ed). *Power / Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*. (pp. 146–165). New York: Pantheon Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London & New York: Continuum.
- Giroux, H. A. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257–293. <https://doi.org/10.17763/haer.53.3.a67x4u33g7682734>
- Giroux, H., A. (2010). Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715–721. <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>

- Haberman, M. (2010). The Pedagogy of Poverty versus Good Teaching. *Phi Delta Kappan*, 92(2), 81–87. <https://doi.org/10.1177/003172171009200223>
- Hill, H. C. (2017). The Coleman Report, 50 Years On: What Do We Know about the Role of Schools in Academic Inequality? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 674(1), 9–26. <https://doi.org/10.1177/0002716217727510>
- Isomöttönen, V. (2018). For the oppressed teacher: stay real! *Teaching in Higher Education*, 23(7), 869–884. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1437131>
- LIETUVA. Švietimas šalyje ir regionuose (2022). *Itraukusis ugdymas*, Nacionalinė švietimo agentūra, Vilnius. Prieiga per internetą: https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/tyrimai_ir_analizes/2022/Svietimas_Lietuvoje_2022.pdf
- MacLeod, J. (2008). *Ain't No Makin' It: Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood, Third Edition*, Taylor & Francis Group. ProQuest Ebook Central. Prieiga per internetą: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/viluniv-ebooks/detail.action?docID=709014>
- Moen, T. (2006). Reflections on the Narrative Research Approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), 56–69. <https://doi.org/10.1177/160940690600500405>
- Monkevičienė, O. ir Rauckienė, A. (2010). Pedagogų rengimo kokybės tobulinimas Lietuvos aukštosiose mokyklose: mentorystės institucijos kūrimas. *Teacher Education*, 14(1), 12–25. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/32252>
- 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. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.5>
- Peters, M., Marshall, J. (1996). *Individualism And Community : Education And Social Policy In The Postmodern Condition*. Routledge.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Raths & A. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Sakadolskienė, E. (2017). Ne vien žinios ir gebėjimai: transformacijos per mokytojo socializaciją ir tapatybės ugdymą. *Acta paedagogica Vilnensia*, 38, 42–57. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2017.38.10790>
- Simmons, R. (2016). Liberal studies and critical pedagogy in further education colleges: 'where their eyes would be opened' (sometimes). *Oxford Review of Education*, 42(6), 692–706. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2016.1226790>
- Tyack, D., Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479. <https://doi.org/10.2307/1163222>
- Valstybinė švietimo 2013–2022 m. strategija (2014). Vilnius: ŠAC. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2018/04/Valstybine-svietimo-strategija-2013-2020_svietstrat.pdf
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vyriausybės strateginės analizės centras – STRATA (2021). *Pedagogų poreikio prognozavimas. Rezultatų apžvalga*. Prieiga per internetą: <https://strata.gov.lt/images/tyrimai/2021-metai/20210318-pedagogu-poreikio-prognozavimas-rezultatu-apzvalga.pdf>