



VILNIAUS UNIVERSITETAS
FILOSOFIJOS FAKULTETAS
UGDYMO MOKSLŲ INSTITUTAS

ŠVIETIMO POLITIKA IR LYDERYSTĖ MOKYKLŲ VADOVAMS STUDIJŲ PROGRAMA

Virginija Barbaravičiūtė

**MOKYTOJŲ PROFESINĖ TAPATYBĖ PRIVAČIOSE
ŠVIETIMO INSTITUCIJOSE ŠIANDIENINIAME
LIETUVOS ŠVIETIMO LAUKE**

Magistro darbas

Darbo vadovė: dr. Jūratė Litvinaitė

Vilnius
2026

Santrauka

Pastaraisiais metais Lietuvoje, kaip ir kitose Europos šalyse, stebimas privačių mokyklų skaičiaus augimas, didėjanti jų įvairovė ir konkurencija. Šiame magistro darbe siekiama atskleisti, kaip mokytojas, dirbantis privačioje mokykloje, apibūdina savo vaidmenį ir kaip keičiasi jo profesinė tapatybė. Privačiame švietime neretai mokytojų vaidmuo išplečiamas už tradicinių pedagoginių funkcijų ribų. Tyrimo dalyvių pasakojimai atskleidė, kad jų vaidmuo yra išsiplėtęs ir jie nėra tik mokomojo turinio perteikėjai, bet ir mentoriai, santykio kūrėjai, aktyvūs bendruomenės nariai bei mokinio individualios pažangos stebėtojai. Darbe remiamasi profesinės tapatybės kaip dinamiško, santykiu ir kontekstu grindžiamo reiškinio samprata. Tyrimo duomenys rinkti taikant pusiau struktūruotus interviu su septyniais mokytojais, dirbančiais trijose privačiose mokyklose ir turinčiais patirties tiek privačiame, tiek valstybiniame švietimo sektoriuose. Duomenų analizei pasirinkta teminė analizė.

Tyrimo rezultatai, remiantis dalyvių pasakojimais, rodo, kad mokytojų profesinės tapatybės formavimuisi ir kaitai svarbūs veiksniai – institucinis palaikymas, profesinė autonomija, santykiai su mokiniais ir jų tėvais, didėjantys lūkesčiai ir šiuolaikiniai švietimo pokyčiai. Privačios mokyklos, kuriose dirba tyrimo dalyviai, apibūdinamos kaip profesinį augimą, įsitraukimą ir atsakomybę stiprinančios aplinkos, tačiau taip pat suteikiančios didesnę darbo krūvį, emocinę įtampą ir nuolatinį skirtingų profesinių vaidmenų derinimo poreikį.

Raktiniai žodžiai: mokytojo profesinė tapatybė, mokytojo profesinis vaidmuo, privatus švietimas, profesinė autonomija, teminė analizė.

Summary

In recent years, Lithuania, like other European countries, has seen an increase in the number of private schools, along with greater diversity and competition among them. This master's thesis aims to reveal how a teacher working at a private school describes their role and how their professional identity is changing. In private education, teachers' roles often extend beyond traditional pedagogical functions. The participants' accounts revealed that their roles have expanded and that they are not merely conveyors of instructional content but also mentors, relationship builders, active community members, and observers of students' individual progress. This study is based on the concept of professional identity as a dynamic phenomenon grounded in relationships and context. Research data were collected through semi-structured interviews with seven teachers working at three private schools and possessing experience in both the private and public education sectors. Thematic analysis was chosen for data analysis.

The study results, based on the participants' narratives, indicate that the following factors are important for the formation and transformation of teachers' professional identities: institutional support, professional autonomy, relationships with students and their parents, rising expectations, and

contemporary changes in education. The private schools where the study participants work are described as environments that foster professional growth, engagement, and responsibility, but also entail a heavier workload, emotional strain, and a constant need to balance different professional roles.

Keywords: teacher professional identity, teacher professional role, private education, professional autonomy, thematic analysis.

Turinys

Įvadas.....	5
Teorinis tyrimo pagrindimas	8
Tyrimo metodologija	15
Tyrimo analizė.....	23
Diskusija ir išvados.....	35
Šaltiniai.....	40
Priedai.....	42
PRIEDAS 1: DIRBTINIO INTELEKTO (DI) NAUDOJIMO DEKLARACIJA.....	43
PRIEDAS 2: INTERVIU KLAUSIMAI	45
PRIEDAS 3: INFORMACINIS LAPAS APIE TYRIMĄ IR SUTIKIMO DALYVAUTI FORMA	46
PRIEDAS 4: TRANSKRIBUOTAS INTERVIU.....	47
PRIEDAS 5: TEMINĖS ANALIZĖS LENTELĖ	53

Ivadas

Temos aktualumas ir problemos kontekstai

Pastaraisiais dešimtmečiais švietimo sistemos įvairiose pasaulio šalyse patiria reikšmingų struktūrinių ir kultūrinių pokyčių, keičiančių ne tik ugdymo organizavimo formas, bet ir mokytojo profesinį vaidmenį. Globalizacija, žinių visuomenės raida, didėjantis dėmesys individualiems mokinių poreikiams, ugdymo personalizavimui bei mokyklų autonomijai lemia, kad mokytojo darbas vis rečiau suprantamas vien kaip žinių perteikimas. Šiuolaikinėje švietimo paradigmoje mokytojas vis dažniau apibrėžiamas kaip ugdymo proceso kūrėjas, fasilitatorius, mentorius ir mokymosi bendrakūrėjas (Beijaard et al., 2004; Kelchtermans, 2009).

Kintantys reikalavimai mokytojui ir plėtojama mokytojo vaidmens interpretacija leidžia daryti prielaidą, kad keičiasi ir paties mokytojo profesinė tapatybė. Moksliniuose tyrimuose pabrėžiama, kad mokytojo profesinė tapatybė nėra statiška – ji formuojasi ir kinta per profesinę patirtį, refleksiją, santykius su mokiniais, kolegomis bei institucinius kontekstus (Beijaard et al., 2004; Day et al., 2006). Taigi mokytojo profesinės tapatybės turinys ir stabilumas glaudžiai susiję su tuo, kokius vaidmenis mokytojui priskiria švietimo sistema ir kaip jis pats šiuos vaidmenis priima, interpretuoja arba kvestionuoja.

Mokslinėje literatūroje mokytojo profesinis vaidmuo dažnai siejamas su profesine autonomija, galimybe priimti sprendimus, kurti ugdymo procesą ir dalyvauti mokyklos kultūros formavime (Day et al., 2006; OECD, 2020). Tokia profesinė aplinka, pasižyminti didesniu pasitikėjimu ir sprendimų laisve, kaip rodo tyrimai, stiprina mokytojo savivertę, įsipareigojimą profesijai ir patiriamą darbo prasmingumo jausmą. Vis dėlto mokytojo vaidmens plėtra ir didėjanti profesinė atsakomybė nėra vienareikšmiškai pozityvūs procesai: jie neretai susiję su papildomomis atsakomybėmis, emociniu darbu, vaidmenų pertekliumi ir ribų tarp profesinio bei asmeninio gyvenimo nykimu (Kelchtermans, 2009). Tokiomis sąlygomis mokytojo profesinė tapatybė gali tapti labiau pažeidžiama, nes iš jo reikalaujama derinti skirtingus ir kartais prieštarigus vaidmenis, kurie permaštyti savo profesinį tapatumą.

Šie procesai gali ryškiau atsiskleisti privačiame švietimo sektoriuje. Pastaraisiais metais Lietuvoje, kaip ir kitose Europos šalyse, stebimas privačių mokyklų skaičiaus augimas, didėjanti jų įvairovė ir konkurencija. Privachios švietimo įstaigos dažnai apibūdinamos kaip lankstesnės, autonomiškesnės ir inovatyvesnės, tačiau kartu jos veikia rinkos sąlygomis, kai mokyklos sėkmė priklauso nuo mokinių ir jų šeimų pasirinkimo, tėvų pasitenkinimo, mokyklos įvaizdžio ir teikiamų paslaugų išskirtinumo (Lubienski, 2003). Tokiose įstaigose mokytojo vaidmuo gali būti formuojamas ne tik pedagoginių, bet ir organizacinių bei bendruomeninių lūkesčių pagrindu: mokytojas tampa ne tik mokomojo dalyko specialistu, bet ir institucijos „veidu“, bendruomenės nariu, dalyvaujančiu komunikacijos su tėvais, mokyklos kultūros kūrimo ir reprezentacijos procesuose.

Nors mokytojo profesinės tapatybės tema mokslinėje literatūroje nagrinėjama plačiai, dauguma tyrimų orientuojasi į bendrąjį arba valstybinį švietimo sektorių. Lietuvos kontekste mokytojo profesinė tapatybė dažniausiai analizuojama per pedagoginių kompetencijų, profesinio tobulėjimo ar ugdymo turinio reformų prizmę, tuo tarpu apie tai, kaip mokytojo profesinis vaidmuo skirtingai konstruojamas valstybinėse ir privačiose mokyklose, kalbama mažiau. Dėl to privataus švietimo sektorius dažnai lieka tyrimų paraštėse – trūksta empiriškai pagrįstų tyrimų, kurie leistų suprasti, kaip būtent privačiose švietimo įstaigose dirbantys mokytojai patiria savo profesinių vaidmenų kaitą, kokie vaidmenys jiems priskiriami ir kaip jie patys šiuos vaidmenis suvokia.

Esami tyrimai rodo, kad mokytojo vaidmens apibrėžtumas, instituciniai lūkesčiai ir profesinės ribos sudaro svarbias sąlygas, kuriomis formuojasi mokytojo profesinė tapatybė (Day et al., 2006; OECD, 2020). Aiškus vaidmens turinys ir sisteminis pasitikėjimas mokytoju gali padėti nuosekliau konstruoti profesinį savęs suvokimą, tuo tarpu neapibrėžti ar pertekliniai vaidmenys gali kelti įtampą, skatinti abejonę savo profesiniu tinkamumu ir daryti tapatybę labiau pažeidžiamą. Tai ypač aktualu privačiame švietime, kuriame mokytojų vaidmuo neretai išplečiamas už tradicinių pedagoginių funkcijų ribų.

Atsižvelgiant į tai, išryškėja mokslinė problema, susijusi su mokytojo profesinio vaidmens kaitos reikšme mokytojų profesinei tapatybei privačiame švietime. Nors mokytojo vaidmens plėtra privačiose mokyklose dažnai siejama su didesne autonomija ir platesnėmis profesinio veikimo galimybėmis, vis dar stokojama tyrimų, atskleidžiančių, kaip patys mokytojai suvokia jiems priskiriamus ir pačių patiriamus profesinių vaidmenų pokyčius, kaip reflektuoja šių pokyčių santykį su savo profesine tapatybe dirbdami privačiose švietimo įstaigose.

Šiame tyrime privачios švietimo įstaigos suprantamos kaip nevalstybinės švietimo įstaigos, veikiančios pagal privataus juridinio asmens įstatus, turinčios didesnę organizacinę autonomiją nei valstybinės mokyklos ir dažniausiai teikiančios mokymo paslaugas už mokestį (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011).

Šiame darbe mokytojo profesinė tapatybė suprantama kaip mokytojo savivoka kaip profesionalo, apimanti jo vertybes, įsitikinimus, profesinius tikslus ir supratimą apie savo vietą ugdymo procese bei institucijoje. Profesinė tapatybė formuojasi ir kinta per profesinę patirtį, refleksiją, santykius su mokiniais, kolegomis ir institucinį kontekstą; ji gali būti tiek stiprinama, tiek pažeidžiama ir nuolat perkonstruojama priklausomai nuo darbo sąlygų ir su profesija siejamų lūkesčių.

Mokytojo profesinis vaidmuo šiame darbe siejamas su socialiniais ir instituciniais lūkesčiais mokytojo elgesiui ir funkcijoms, tai yra su tuo, ko iš mokytojo tikimasi konkrečioje švietimo įstaigoje, ir su tuo, kokį vaidmenį pats mokytojas sau priskiria profesinėje veikloje. Vaidmuo apima tiek formalius, instituciniuose dokumentuose įtvirtintus reikalavimus, tiek neformalius bendruomenės,

mokinių ir tėvų lūkesčius, kurie gali plėsti ar siaurinti mokytojo kasdien atliekamas veiklas, taip pat asmeninį mokytojo apsisprendimą priimti, kvestionuoti ar perkurti jam priskiriamus vaidmenis.

Taigi šiame tyrime mokytojo profesinė tapatybė ir profesiniai vaidmenys nagrinėjami kartu, siekiant suprasti, kaip mokytojų savęs kaip profesionalų suvokimas siejasi su jiems priskiriamais ir pačių pastebimais bei patiriamais profesinių vaidmenų pokyčiais ir kaip šių vaidmenų suvokimas veikia mokytojo profesinę tapatybę privačių švietimo įstaigų kontekste.

Tyrimo objektas, tikslai, uždaviniai ir tyrimo klausimai

Atsižvelgiant į literatūroje išryškėjančią mokytojo profesinės tapatybės ir profesinių vaidmenų kaitos sąveikos svarbą bei tai, kad privataus švietimo kontekstas šiuo požiūriu išlieka nepakankamai ištirtas, šiame darbe ketinama analizuoti gilesnį mokytojų profesinės patirties supratimą privačiose švietimo įstaigose. Siekiama ne tik aprašyti, kaip mokytojai suvokia savo profesinę tapatybę ir patiriamus profesinius vaidmenis, bet ir atskleisti, ką šių reiškinių sąveika leidžia suprasti apie privataus švietimo konteksto ypatumus, mokytojams keliamus lūkesčius ir jų profesinio savęs suvokimo formavimąsi.

Tyrimo objektas – mokytojų profesinio vaidmens kaitos ir profesinės tapatybės suvokimo sąsajos privačios švietimo įstaigos kontekste.

Tyrimo tikslas – atskleisti, kaip privačioje švietimo įstaigoje dirbantys mokytojai suvokia ir patiria profesinių vaidmenų kaitą ir kaip šie vaidmenų pokyčiai siejasi su jų profesinės tapatybės suvokimu.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti mokslinę literatūrą, aiškinančią mokytojų profesinių vaidmenų kaitą ir jos sąsajas su mokytojo profesine tapatybe skirtinguose švietimo kontekstuose.
2. Atskleisti, kaip privačioje švietimo įstaigoje dirbantys mokytojai apibūdina savo profesinius vaidmenis ir su jais siejamus lūkesčius, funkcijas bei atsakomybes.
3. Atskleisti, kaip tie patys mokytojai apibūdina savo profesinę tapatybę dirbdami privačioje švietimo įstaigoje.
4. Nustatyti, kaip mokytojų patiriama profesinių vaidmenų kaita siejasi su jų profesinės tapatybės suvokimu ir ką ši sąveika atskleidžia apie privataus švietimo konteksto ypatumus, mokytojams kylančias galimybes bei iššūkius.

Tyrimo klausimai:

1. Kaip privačioje švietimo įstaigoje dirbantys mokytojai apibūdina savo profesinius vaidmenis ir su jais siejamus lūkesčius, funkcijas bei atsakomybes?
2. Kaip jie apibūdina savo profesinę tapatybę dirbdami privačioje švietimo įstaigoje?
3. Kokias sąsajas mokytojai įžvelgia tarp jiems priskiriamų bei pačių patiriamų profesinių vaidmenų ir savo profesinės tapatybės suvokimo privačioje švietimo įstaigoje?

Teorinis tyrimo pagrindimas

Mokytojo profesinės tapatybės samprata

Mokytojo profesinė tapatybė šiuolaikinėje edukologijoje yra sąvoka, padedanti suprasti, kaip mokytojas suvokia save profesinėje veikloje, įprasmina savo darbą ir reaguoja į kintančius švietimo sistemos reikalavimus. Profesinė tapatybė dažniausiai apibrėžiama kaip mokytojo savęs suvokimas profesinėje veikloje, apimantis jo vertybes, įsitikinimus, profesinius tikslus, santykį su darbu ir supratimą apie savo vietą ugdymo procese (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Kelchtermans, 2009). Tokia samprata leidžia profesinę tapatybę suprasti ne kaip formalų statusą ar vien kvalifikacijos rodiklį, bet kaip gilesnį profesinio savęs suvokimo lygmenį.

Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad profesinė tapatybė nėra pastovi ar vieną kartą susiformuojanti duotybė, bet dinamiškas, nuolat kintantis ir perkonstruojamas procesas, formuojamas profesinės patirties, refleksijos ir santykio su aplinka. Beijaard, Meijer ir Verloop (2004) išryškina, kad profesinės tapatybės tyrimai telkiasi į jos formavimąsi, bruožus ir raišką mokytojų pasakojimuose. Akkerman ir Meijer (2011) šią sampratą plečia teigdami, kad mokytojo tapatybė yra dialogiška, daugialypė ir kartu siekianti vieningumo, joje derinant skirtingus, kartais ir įtampą keliančius savęs suvokimo sluoksnius.

Profesinės tapatybės dinamiškumas leidžia aiškinti, kodėl mokytojo santykis su profesija kinta priklausomai nuo darbo aplinkos, profesinių patirčių ir besikeičiančių lūkesčių. Kelchtermans (2009) pažymi, kad mokytojo profesinis savęs supratimas glaudžiai susijęs su pažeidžiamumu, refleksija ir santykiu su profesine praktika, todėl profesinė tapatybė laikoma ne tik teorine, bet ir praktine kategorija, padedančia suprasti, kaip mokytojas išgyvena profesinius pokyčius, institucinius lūkesčius ir savo galimybių bei ribų suvokimą.

Profesinė tapatybė formuojasi sąveikoje tarp individualių ir kontekstinių veiksnių. Viena vertus, ji siejama su asmeninėmis vertybėmis, motyvacija, gyvenimo patirtimi ir požiūriu į mokymą bei mokymąsi. Kita vertus, ją veikia darbo aplinka, mokyklos kultūra, bendruomenės santykiai, vadovavimo stilius ir švietimo politikos pokyčiai. OECD analizėje apie mokytojo profesinę tapatybę pabrėžiama, kad ji svarbi ne tik individualiam profesiniam stabilumui, bet ir mokinių mokymuisi, ilgalaikiam mokytojų įgalinimui bei tvariai švietimo politikai (Suarez & McGrath, 2022).

Literatūroje akcentuojamas profesinės tapatybės daugialypumas. Mokytojas vienu metu gali save suvokti kaip dalyko specialistą, mentorių, auklėtoją, ugdymo proceso organizatorių ar bendruomenės narį. Šie sluoksniai ne visada dera be įtampos. Akkerman ir Meijer (2011) teigia, kad mokytojo tapatybėje nuolat dera tęstinumo ir kaitos, individualaus ir socialinio matmens įtampa, todėl tapatybė suprantama kaip sudėtinga ir nevienalytė, o ne kaip stabilus profesinio „aš“ branduolys.

Šiame darbe mokytojo profesinė tapatybė suprantama kaip dinamiškas, daugiasluoksnis ir kontekstualus profesinio savęs suvokimas, formuojamas asmeninės patirties, profesinės refleksijos ir

darbo aplinkos sąveikoje. Toks supratimas leidžia analizuoti ne tik tai, kokius vaidmenis mokytojai atlieka, bet ir tai, kaip jie suvokia savo vietą profesijoje, kokias prasmes teikia savo darbui ir kaip šis savęs suvokimas kinta privačios mokyklos kontekstuose.

Mokytojo profesinis vaidmuo ir jo kaita

Mokytojo profesinio vaidmens samprata edukologijoje yra viena svarbiausių analitinių priemonių, padedančių suprasti, kokių funkcijų ir atsakomybių iš mokytojo tikimasi švietimo sistemoje, institucijose ir platesniuose visuomenės kontekstuose. Profesinis vaidmuo siejamas su socialiai ir instituciškai suformuotų funkcijų, atsakomybių, elgesio modelių ir santykių visuma, apibrėžiančia, kaip mokytojas turėtų veikti profesinėje aplinkoje. Beauchamp ir Thomas (2009) pabrėžia, kad kalbant apie mokytoją svarbu matyti ne tik jo atliekamas funkcijas, bet ir platesnį savęs bei profesijos supratimo lauką, kuriame profesinis vaidmuo tampa svarbiu profesinio veikimo orientyru.

Mokytojo profesinis vaidmuo apima tiek formaliai apibrėžtas atsakomybes (ugdymo turinio perteikimas, mokinių pasiekimų vertinimas, klasės valdymas, dalyvavimas mokyklos veikloje), tiek neformalius lūkesčius, susijusius su bendravimu, emociniu palaikymu, bendruomenės kūrimu, bendradarbiavimu su tėvais ir kolegomis. Dėl to mokytojo vaidmuo suprantamas ne tik kaip techninis pareigų rinkinys, bet ir kaip socialinė, kultūrinė ir vertybinė dimensija. Sachs (2001) teigia, kad mokytojo vaidmuo kinta priklausomai nuo dominuojančių švietimo politikos ir institucinių diskursų, pavyzdžiui, ar akcentuojamas demokratiškas profesionalumas, ar vadybinė atskaitomybė.

Profesinis vaidmuo nėra tapatus profesinei tapatybei, tačiau glaudžiai su ja susijęs. Profesinis vaidmuo labiau siejamas su išoriniais funkciniais ir elgesio lūkesčiais, tuo tarpu profesinė tapatybė apibūdina, kaip mokytojas pats suvokia save kaip profesionalą. Profesinis vaidmuo formuoja profesinės veiklos ribas ir lūkesčius, o profesinė tapatybė lemia, kaip mokytojas juos priima, interpretuoja ar kvestionuoja. Flores ir Day (2006) parodė, kad mokytojų profesinis veikimas ir tapatybė ankstyvaisiais profesinio gyvenimo metais persiformuoja per asmeninių, profesinių ir kontekstinių veiksnių sąveiką, todėl profesinis vaidmuo negali būti analizuojamas atsietai nuo savęs suvokimo.

Istoriškai mokytojo vaidmuo buvo siejamas su žinių perdavimu, drausmės palaikymu ir kultūrinės tradicijos tęstinumu: mokytojas traktuotas kaip pagrindinis žinių šaltinis ir autoritetas klasėje. Kintant ugdymo tikslams, mokymosi sampratai ir visuomeniniams lūkesčiams, toks siauras vaidmens supratimas laikomas nepakankamu. Šiuolaikinėje literatūroje ir tarptautinėse analizėse pabrėžiama, kad mokytojo vaidmuo vis labiau siejamas su profesiniu mokymusi, bendradarbiavimu, agentišku (angl. *agency*) ir platesne atsakomybe už ugdymo procesą, o ne vien už turinio perteikimą (Suarez & McGrath, 2022).

Vienas ryškiausių pokyčio aspektų – deklaruojamas perėjimas nuo mokymo kaip informacijos perdavimo prie mokymo kaip mokymosi sąlygų kūrimo. Tokiu atveju mokytojo

vaidmuo transformuojasi iš turinį kontroliuojančio autoriteto į mokymosi proceso organizavimo, refleksijos ir interpretacijos fasilitatorių. Mokytojas neretai tampa atsakingas ne tik už informacijos pateikimą, bet ir už tai, kad mokinys galėtų ją suprasti, pritaikyti ir sieti su platesniais gyvenimo kontekstais. Šiuolaikinėse ugdymo sampratose taip pat akcentuojamas santykinis mokytojo vaidmuo: veiksmingas ugdymas siejamas su saugiu, pasitikėjimu ir pagarba grįstu santykiu, kuriame mokytojas padeda mokiniui pažinti save, stiprinti pasitikėjimą ir reflektuoti savo patirtis. Flores ir Day (2006) parodo, kad būtent kontekstai ir santykiai dažnai lemia, kaip mokytojai perkuria savo vaidmens supratimą.

Mokytojo vaidmuo plečiasi ir bendruomeniniu bei instituciniu lygmeniu. Šiuolaikinėje mokykloje iš mokytojo tikimasi, kad jis veiktų kaip komandos narys, bendradarbiaujantis su kitais mokytojais, pagalbos specialistais, administracija ir mokinių tėvais, dalyvaujantis ugdymo planavime, mokyklos kultūros kūrime ir bendruomenės gyvenime. Tokia perspektyva dera su argumentu, kad profesinė tapatybė ir profesinis veiksmingumas stiprėja, kai mokytojas turi galimybių veikti kolegialiai, reflektuoti ir būti profesiskai įgalintas ((Suarez & McGrath, 2022, Hargreaves & Fullan, 2012).

Šiandien mokytojo vaidmenį veikia ir technologiniai pokyčiai: skaitmeninių priemonių plėtra, dirbtinio intelekto įrankių atsiradimas, nuotolinio mokymosi patirtys ir informacijos prieinamumas keičia mokytojo santykį su žiniomis ir jų perteikimu. Mokinys gali savarankiškai pasiekti informaciją, todėl mokytojo vaidmuo vis labiau siejamas su informacijos atranka, interpretacija, kritinio mąstymo ugdymu, akademinio sąžiningumo stiprinimu ir technologijų naudojimu ugdymo tikslais (Suarez & McGrath, 2022).

Vaidmens plėtra nėra vienareikšmiškai pozityvi: ji gali teikti daugiau galimybių prasmingai veikti, bet kartu didinti profesinį krūvį, neaiškinti ribų ir auginti lūkesčius, kad mokytojas bus „viskuo viename“. Hargreaves ir Fullan (2012) pabrėžia, kad mokytojo darbas negali būti suprantamas tik kaip individualus veikimas, nes jį formuoja darbo aplinkybės, profesiniai lūkesčiai ir institucinė aplinka. Tai leidžia analizuoti, kaip privačios švietimo įstaigos aplinkoje plečiasi mokytojo vaidmuo ir kaip ši plėtra siejasi su profesinės tapatybės suvokimu.

Profesinės tapatybės ir profesinio vaidmens sąsaja

Mokytojo profesinės tapatybės ir profesinio vaidmens sąsaja yra centrinė teorinė prieiga, leidžianti suprasti šiuolaikinio mokytojo profesinę patirtį. Taigi mokytojo profesinė tikrovė gali būti suprantama kaip nuolatinė sąveika tarp to, ko iš mokytojo tikimasi, ir to, kaip jis pats suvokia save šių lūkesčių atžvilgiu. Beauchamp ir Thomas (2009) pabrėžia, kad santykis tarp savasties, refleksijos ir konteksto yra esminis tapatybės tyrimų klausimas.

Teoriškai profesinis vaidmuo ir profesinė tapatybė laikomi tarpusavyje susijusiais, o ne atskirais reiškiniiais. Flores ir Day (2006) apibūdino, kad ankstyvaisiais profesinės veiklos metais

tapatybė persiformuoja per asmeninių, profesinių ir kontekstinių veiksnių sąveiką, todėl profesinė tapatybė ir profesinis vaidmuo turi būti suprantami kaip abipusiai vienas kitą veikiantys procesai.

Litvinaitė (2018) kelia klausimą, ar mokytojavimas šiuolaikiniuose kontekstuose išlaiko profesijos statusą, ar artėja prie darbo ar tarnybos formos. Ši perspektyva leidžia matyti, kad mokytojo savivoka formuojasi ne tik iš vidinio santykio su profesija, bet ir iš to, kokią statusą jo veiklai priskiria socialinės bei institucinės struktūros. Tokiu būdu profesinės tapatybės ir profesinio vaidmens sąveika įgyja ir profesijos statuso kaitos dimensiją.

Šiame darbe mokytojo savivoka siejama su profesine tapatybe ir suprantama kaip tai pats mokytojas apibrėžia save profesijoje: kokią prasmę suteikia savo vaidmeniui, atsakomybėms, santykiui su mokiniais ir mokyklos bendruomene. Mokslinėje literatūroje rašoma, kad mokytojo profesinė tapatybė nėra statiška – ji kinta kartu su patirtimi, refleksija, santykiais ir institucine aplinka (Beijaard et al., 2004; Day et al., 2006; Kelchtermans, 2009).

Profesiniai vaidmenys formuoja profesinės tapatybės ribas ir turinį: kuo aiškesni ir reikšmingesni vaidmenys priskiriami mokytojui, tuo stipriau jie veikia jo savivoką. Ši mintis remiasi požiūriu, kad mokytojo profesinė tapatybė nėra pastovi duotybė – ji nuolat kuriama per profesinę patirtį, refleksiją, santykius su kitais ir institucinės aplinkos keliamus lūkesčius (Beijaard et al., 2004; Day et al., 2006; Kelchtermans, 2009). Todėl mokytojui priskiriami vaidmenys padeda apibrėžti, kokiais atsakomybės jis prisiima, kaip supranta savo profesinę vertę ir kaip mato save mokyklos bendruomenėje. Jei iš mokytojo tikimasi, kad jis bus mentorius, bendruomenės narys, mokymosi fasilitatorius ir mokinio individualios pažangos stebėtojas, tuomet profesinė tapatybė gali plėstis į santykinį, bendruomeninį ir refleksyvų lygmenį. Sachs (2001) analizė apie konkuruojančius profesionalumo diskursus rodo, kad profesinį identitetą veikia tai, ar mokytojas veikia labiau vadybiškai struktūruotoje, ar demokratiškai profesionalumą remiančioje aplinkoje.

Tuo pat metu profesinė tapatybė lemia, kaip mokytojas priima jam siūlomus ar priskiriamus vaidmenis. Du mokytojai gali veikti toje pačioje institucijoje ir susidurti su tais pačiais lūkesčiais, tačiau juos interpretuoti skirtingai. Platesnis vaidmuo vienam gali reikšti profesinę plėtrą ir stipresnę prasmę, kitam – perteklinį spaudimą ir profesinį nesaugumą. Tai priklauso nuo jau susiformavusios profesinės tapatybės, profesijai priskiriamų prasmų ir savęs suvokimo šiuolaikinėje ugdymo aplinkoje. OECD analizėje profesinė tapatybė pristatoma kaip veiksnys, lemiantis mokytojų reakcijas į pokyčius ir jų profesinį įgalinimą (Suarez & McGrath, 2022).

Ši sąveika dažnai pasižymi įtampa tarp vidinio ir išorinio profesinio matmens. Mokytojas gali patirti neatitiktį tarp institucinių lūkesčių ir savo profesinės tapatybės, pavyzdžiui, kai institucija akcentuoja lankstumą, intensyvų bendradarbiavimą ir įsitraukimą į bendruomenės gyvenimą, o mokytojas save suvokia pirmiausia kaip dalyko specialistą, orientuotą į akademinį aiškumą ir profesinę distanciją. Tokios situacijos gali kelti profesinę įtampą, nepasitenkinimą ar tapatybės krizę.

Beauchamp ir Thomas (2009) bei Kelchtermans (2009) pabrėžia, kad profesinė tapatybė visada susijusi su refleksija, pažeidžiamumu ir nuolatinio derinimusi prie profesinių lūkesčių.

Profesinio vaidmens ir profesinės tapatybės sąveika vyksta santykių kontekste: mokytojo vaidmuo atsiskleidžia per santykius su mokiniais, tėvais, kolegomis, administracija ir bendruomene. Atitinkamai profesinė tapatybė stiprėja arba silpnėja priklausomai nuo to, ar šie santykiai pasižymi pripažinimu ir pasitikėjimu, ar menkinimu ir prieštariniais lūkesčiais. Kaip teigia Flores ir Day (2006), tapatybę formuoja ne tik asmeninės nuostatos, bet ir mokyklos kultūra bei santykių pobūdis.

Privataus švietimo kontekstuose, kur mokytojo vaidmuo gali būti platesnis ir labiau matomas nei valstybinėje mokykloje, gali būti stipriau akcentuojamas individualizuotas ugdymas, komunikacija su šeima, bendruomenės kultūra, ugdymo kokybė, institucinis identitetas ir reputacija. Tokios sąlygos gali stiprinti profesinę tapatybę, jei jos suvokiamos kaip prasmingos ir suderinamos su profesine savivoka, bet taip pat gali kelti įtampą, jei mokytojui tenka vaidmenys, su kuriais jis nesitapatina arba kuriuos laiko pertekliniais. Šiame darbe profesinės tapatybės ir profesinio vaidmens sąsaja laikoma centrine teorine ašimi, leidžiančia analizuoti mokytojo tapatybės transformaciją privačių švietimo įstaigų kontekstuose.

Privataus švietimo kontekstai kaip profesinės tapatybės ir vaidmens formavimosi laukas

Profesinė tapatybė ir profesinis vaidmuo formuojasi konkrečiuose instituciniuose, kultūriniuose ir socialiniuose kontekstuose. Todėl privatus švietimo sektorius šiame darbe suprantamas kaip specifinis laukas, kuriame mokytojo vaidmens lūkesčiai ir profesinės tapatybės formavimosi sąlygos gali ryškiai skirtis nuo valstybinio sektoriaus. OECD analizė pabrėžia, kad darbo aplinka, organizacinės sąlygos ir profesinio palaikymo sistemos yra svarbūs tapatybės formavimosi veiksniai, todėl kontekstai negali būti laikomi tik fonu (Suarez & McGrath, 2022).

Litvinaitė (2018) atkreipia dėmesį, kad biurokratizacija profesionalus įtraukia į didesnes organizacines struktūras, paverčia juos hierarchijos dalimi ir silpnina jų galias bei prestižą. Ši perspektyva leidžia privataus švietimo kontekstą analizuoti ne tik kaip kultūrinę ar bendruomeninę erdvę, bet ir kaip organizacinį lauką, kuriame mokytojo profesinė tapatybė formuojasi santykyje su kontrole, procedūromis, atskaitomybe ir savarankiškumo ribomis.

Mokslinėje literatūroje privatus švietimas dažnai siejamas su didesniu organizaciniu lankstumu, ryškesniu instituciniu identitetu, stipresniu dėmesiu ugdymo kokybei ir aktyvesnei mokyklos bei šeimos partnerystei, tačiau kartu jis veikiamas konkurencingumo, pasirinkimo logikos ir didesnio jautrumo bendruomenės lūkesčiams. Castro, Jabbar, Basurto-Dávila ir Mintrop (2022) rodo, kad „school choice“ ir marketizuotos mokyklų sistemos veikia ne tik mokytojų darbo pasirinkimus, bet ir jų profesinę tapatybę, nes mokytojai vertina, kuri mokyklos aplinka dera su jų profesiniais įsitikinimais ir savęs suvokimu. Tai leidžia teigti, kad pasirinkimu ir konkurencija grįšti

švietimo laukai veikia profesinę tapatybę ne mažiau nei vidiniai pedagoginiai procesai ir kad privatus sektorius vienu metu gali būti ir lankstesnis, ir labiau veikiamas kontrolės bei atskaitomybės.

Privačiuose kontekstuose mokytojo vaidmuo gali plėstis dėl stipresnio dėmesio individualiam mokiniui, aktyvesnio bendradarbiavimo su tėvais, aukštesnių kokybės lūkesčių ir ryškesnio institucinio įvaizdžio palaikymo. Winchip (2024) parodo, kad tokioje aplinkoje mokytojo veikla vis dažniau siejama ne tik su mokymu, bet ir su atskaitomybe, prisitaikymu prie išorinių lūkesčių ir nuolatinio profesinio veikimo pagrindimu. Tai reiškia, kad privatus švietimas gali suteikti ne tik daugiau erdvės kūrybai bei lankstumui, bet kartu ir stiprinti profesinį spaudimą bei atskaitomybę.

Daugelis privačių mokyklų skiria išskirtinį dėmesį mokyklos kultūrai ir bendruomenės santykiams. Tokiuose kontekstuose mokytojas veikia ne tik kaip dalyko specialistas, bet ir kaip bendruomenės narys, institucinių vertybių nešėjas ir ugdymo kokybės kūrėjas, todėl jo profesinis vaidmuo tampa platesnis ir labiau matomas. Profesinė tapatybė gali stiprėti, jei mokytojas patiria pasitikėjimą, įsitraukimą ir palaikymą, tačiau ji gali tapti pažeidžiamesnė, jei instituciniai lūkesčiai yra pernelyg platūs, neaiškūs ar prieštaringi.

Privataus švietimo kontekste dažnai ryškiau akcentuojamas individualizuotas ugdymas: mažesnės klasės, didesnis dėmesys kiekvienam mokiniui, aktyvus ryšys su šeima ir lankstesnės ugdymo strategijos. Tokiu atveju mokytojo vaidmuo labiau orientuojamas į individualią pažangą, mokinio gerovę ir personalizuotą sprendimų priėmimą, o profesinė tapatybė vis labiau siejasi su savęs suvokimu kaip ugdymo kūrėjo, matančio konkretų vaiką, o ne tik klasę kaip visumą.

Kuo ryškesnis dėmesys kokybei, individualizavimui ir bendruomenės lūkesčiams, tuo didesnė gali būti profesinių reikalavimų, atsakomybės ir matomumo našta. Mokytojas tokioje aplinkoje gali būti ne tik labiau įgalintas, bet ir intensyviau stebimas, vertinamas bei atsakingas už platesnį rezultatų bei santykių lauką.

Ypač svarbus tampa santykis su mokinių tėvais: privačiuose mokyklose tėvai dažnai yra aktyvūs ugdymo proceso dalyviai, todėl mokytojo vaidmuo apima nuolatinę komunikaciją, sprendimų pagrindimą, aiškią informacijos sklaidą ir gebėjimą kurti partnerystę. Tokia partnerystė gali stiprinti profesinę tapatybę, tačiau dėl nuolatinės atskaitomybės tėvams taip pat gali didėti profesinio spaudimo ir pažeidžiamumo jausmas (Kelchtermans, 2009; Day et al., 2006).

Privataus švietimo kontekstą veikia ir platesnės švietimo kaitos tendencijos: personalizuotas mokymasis, įtraukusis ugdymas, socialinio ir emocinio mokymosi svarbos augimas, technologijų integracija, aukštesni bendruomenės lūkesčiai kokybei bei institucijų siekis išlaikyti išskirtinumą (OECD, 2020; Suarez & McGrath, 2022). Tokios sąlygos, kaip rodo profesinės tapatybės tyrimai, sudaro kontekstus, kuriuose mokytojo profesinis vaidmuo tampa sudėtingesnis, o profesinė tapatybė – jautresnė pokyčiams (Day et al., 2006; Kelchtermans, 2009; Suarez & McGrath, 2022).

Šiame darbe privatūs švietimo kontekstai suprantami kaip aktyvūs profesinės tapatybės ir profesinio vaidmens formavimosi laukai, apimantys mokyklos kultūrą, santykių pobūdį, bendruomenės lūkesčius, ugdymo organizavimo principus, profesinio augimo galimybes ir institucines įtampas. Būtent šiame lauke mokytojas kuria savo santykį su profesija, peržiūri savo vaidmenį ir formuoja profesinį savęs suvokimą. Tokia prielaida leidžia analizuoti, kaip privačios mokyklos aplinkoje transformuojasi mokytojo profesinė tapatybė ir kaip ši transformacija siejasi su patiriamais profesiniais vaidmenimis.

Tyrimo metodologija

Tyrimo metodologinis pagrindas

Šiame darbe taikoma kokybinė tyrimo metodologija, nes tyrimu siekiama atskleisti, kaip privačiose švietimo įstaigose dirbantys mokytojai reflektuoja savo patiriamus profesinius vaidmenis, kaip suvokia savo profesinę tapatybę ir kokias prasmes suteikia savo profesinei patirčiai (Creswell, 2013; Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė, 2008). Toks tyrimo tikslas reikalauja ne kiekybiškai matuoti reiškinių paplitimą ar lyginti iš anksto apibrėžtus kintamuosius, bet gilintis į asmenines patirtis, jų interpretacijas ir prasmų kūrimą (Flick, 2014). Dėl šios priežasties kokybinė metodologija šiame tyrime laikoma tinkamiausia, nes ji leidžia atskleisti tiriamo reiškinių sudėtingumą, kontekstus ir subjektyviąją pusę (Creswell, 2013; Flick, 2014).

Kokybinio tyrimo pasirinkimas grindžiamas tuo, kad mokytojo profesinė tapatybė ir profesinis vaidmuo yra sudėtingi, daugiasluoksniai ir su asmenine patirtimi glaudžiai susiję reiškiniai (Creswell, 2013). Jie negali būti iki galo suprasti vien kaip išoriškai stebimos funkcijos ar elgesio modeliai. Svarbu ne tik tai, kokius vaidmenis mokytojas atlieka, bet ir kaip jis juos supranta, kaip juos išgyvena, kaip sieja su savo vertybėmis, profesinėmis nuostatomis ir santykiu su institucija. Kokybinė metodologija leidžia tyrėjui atskleisti būtent šį vidinį, prasminį profesinės patirties matmenį (Flick, 2014).

Šiame tyrime remiamasi interpretacine metodologine prieiga. Interpretacinė prieiga grindžiama nuostata, kad socialinė tikrovė nėra vien objektyviai duota ir visiems vienodai suprantama. Priešingai, ji yra kuriama ir suprantama per žmonių patirtis, jų kalbėjimą apie save, santykius ir aplinką (Flick, 2014). Todėl tyrimo centre atsiduria ne objektyvus „faktų rinkinys“, bet tai, kaip patys tyrimo dalyviai suvokia ir aiškina savo profesinį gyvenimą. Šiuo požiūriu mokytojo profesinė tapatybė ir profesinis vaidmuo nėra traktuojami kaip iš anksto galutinai apibrėžtos kategorijos, bet kaip reiškiniai, atsiskleidžiantys per dalyvių pasakojimus, refleksijas ir jų suteikiamas prasmes (Creswell, 2013; Flick, 2014).

Interpretacinė prieiga šiame tyrime yra ypač tinkama todėl, kad tiriamas klausimas orientuotas į mokytojų profesinių patirčių supratimą, o ne į jų vertinimą pagal išorinius kriterijus. Tyrimu nesiekama nustatyti, kiek mokytojų patiria vienokį ar kitokį vaidmenį, taip pat nesiekama lyginti statistinių tendencijų. Kur kas svarbiau yra suprasti, kaip mokytojai kalba apie savo kelią į profesiją, kaip apibūdina save kaip profesionalus, kaip išgyvena jiems keliamus lūkesčius ir kaip privačios mokyklos aplinka veikia jų profesinį savęs suvokimą. Tokiai analizei būtina metodologija, kuri leistų atskleisti prasmes, niuansus ir skirtingas interpretacijas (Flick, 2014).

Šis tyrimas remiasi prielaida, kad mokytojo profesinė tapatybė yra dinamiška ir nuolat kintanti, o profesinis vaidmuo – kontekstualus ir priklausomas nuo institucinių bei socialinių lūkesčių. Todėl metodologiškai svarbu tirti ne statiškas kategorijas, o procesus: kaip formuojasi profesinė

savivoka, kaip ji kinta, kaip vaidmens lūkesčiai yra priimami ar interpretuojami. Kokybinė interpretacinė metodologija leidžia šiuos procesus atskleisti, nes ji yra jautri tiek individualiam dalyvio patirties unikalumui, tiek pasikartojantiems teminiams motyvams (Creswell, 2013; Flick, 2014).

Duomenų rinkimui šiame tyrime pasirinktas pusiau struktūruotas interviu. Šis metodas tinkamas tais atvejais, kai tyrėjas siekia gilintis į dalyvių patirtis, tačiau kartu nori išlaikyti ryšį su aiškiai apibrėžtais tyrimo klausimais (Kvale ir Brinkmann, 2009; Rupšienė, 2007). Pusiau struktūruotas interviu leidžia turėti iš anksto numatytas temines kryptis, tačiau neapriboja dalyvio griežta klausimų seka ar vienareikšmiais atsakymų rėmais. Toks lankstumas šiame tyrime buvo svarbus, nes mokytojų profesinė patirtis, tapatybė ir vaidmenų refleksija gali atsiskleisti labai skirtingai (Kvale ir Brinkmann, 2009).

Duomenų analizės pagrindu pasirinkta teminė analizė. Šis metodas tinkamas kokybiniais duomenims sistemingai analizuoti, kai siekiama išskirti pasikartojančias prasmes, temas, potemes ir konceptualius ryšius tyrimo dalyvių pasakojimuose (Braun ir Clarke, 2006). Teminė analizė šiame tyrime pasirinkta todėl, kad ji leidžia derinti jautrumą individualiems pasakojimams su galimybe išgryninti bendresnes tiriamam reiškiniui būdingas kryptis (Braun ir Clarke, 2006; Bitinas et al., 2008).

Metodologiniu požiūriu svarbu ir tai, kad šiame tyrime nesiekama absoliutaus apibendrinimo ar universalių išvadų visam privačiam švietimo sektoriui. Kokybinis tyrimas šiame darbe suprantamas kaip interpretacinė analizė, leidžianti giliau pažinti tam tikrą profesinę patirtį, jos vidinę logiką ir prasminę struktūrą. Todėl tyrimo vertė grindžiama ne imties dydžiu ar statistiniu reprezentatyvumu, bet analitiniu gyliu, dalyvių patirties informatyvumu ir tyrimo gebėjimu atskleisti ryšius tarp profesinio vaidmens, profesinės tapatybės ir privataus švietimo konteksto (Creswell, 2013; Bitinas et al., 2008).

Apibendrinant galima teigti, kad kokybinė interpretacinė metodologija šiame darbe pasirinkta todėl, kad ji geriausiai atitinka tyrimo objektą, tikslą ir klausimus. Pusiau struktūruotas interviu ir teminė analizė leido atskleisti, kaip mokytojai privačiose švietimo įstaigose suvokia savo profesinę tapatybę, kaip apmąsto jiems tenkančius vaidmenis ir kaip šiuos reiškinius sieja su konkrečia darbo aplinka. Būtent toks metodologinis pagrindas sudaro sąlygas nuosekliai analizuoti mokytojo vaidmens transformaciją privačiame švietime.

Tyrimo dalyviai ir atranka

Šiame tyrime taikyta tikslingoji atranka, nes siekta pasirinkti tokius tyrimo dalyvius, kurie, remdamiesi savo profesine patirtimi, galėtų išsamiai reflektuoti mokytojo profesinės tapatybės suvokimą, patiriamus profesinius vaidmenis ir jų kaitą privačios švietimo įstaigos kontekstuose (Creswell, 2013; Rupšienė, 2007). Šiame tyrime dalyvavo 7 mokytojai, dirbantys trijose privačiose

švietimo įstaigose. Tyrimo dalyviai atstovavo skirtingiems mokomiesiems dalykams ir turėjo skirtingą pedagoginio darbo patirtį, todėl imtis buvo formuojama remiantis ne statistiniu reprezentatyvumu, o dalyvių pasakojimų informatyvumu, duomenų analitiniu turtingumu ir tuo, kiek surinkta medžiaga leido išskirti bei pagrįsti pagrindines tyrimo temas (Rupšienė, 2007).

Tyrimo dalyvių atranka buvo grindžiama tyrimo tikslu ir tyrimo klausimais. Kadangi tyrimu siekta analizuoti profesinės tapatybės ir profesinio vaidmens sąsajas būtent privačioje švietimo įstaigoje, svarbiausiu atrankos kriterijumi tapo tai, kad dalyvis tyrimo metu dirbtų privačioje mokykloje ir turėtų darbo patirties valstybinėje mokykloje. Toks derinys leido dalyviams lyginti skirtingų sektorių patirtis ir reflektuoti privataus švietimo konteksto ypatumus (Creswell, 2013).

Kitas svarbus atrankos kriterijus buvo pedagoginio darbo patirtis. Tyrimui buvo svarbu, kad dalyviai turėtų pakankamai profesinės veiklos patirties reflektuoti ne tik apie kasdienę veiklą, bet ir apie platesnius profesinės tapatybės bei vaidmens pokyčius. Patirtis šiuo atveju suprantama ne vien kaip išdirbtų metų skaičius, bet ir kaip profesinis brandumas, gebėjimas kalbėti apie savo darbą (Rupšienė, 2007).

Atrankoje taip pat reikšmingas buvo dalyvių pasirengimas ir noras atvirai dalyvauti interviu. Kadangi tyrime buvo nagrinėjami ne tik darbo organizavimo aspektai, bet ir profesinės tapatybės, savęs kaip mokytojo suvokimo, santykio su bendruomene bei profesinių iššūkių klausimai, buvo svarbu, kad tyrimo dalyviai būtų pasirengę reflektuoti asmenišką savo profesinės patirties pusę (Rupšienė, 2007).

Kokybiniame tyrime dalyvių įvairovė yra svarbi ne kiekybine, o analitine prasme. Šiame darbe nebuvo siekiama suformuoti didelės ir statistiškai reprezentatyvios imties. Priešingai, buvo siekiama surinkti tokias profesines istorijas, kurios leistų kuo giliau atskleisti tiriamą reiškinį. Todėl imties pagrįstumas šiame tyrime grindžiamas ne jos apimtimi, bet tuo, kiek tyrimo dalyvių pasakojimai buvo informatyvūs ir kiek jie prisidėjo prie temų bei potemių išgryninimo (Creswell, 2013; Rupšienė, 2007).

Tyrimo eigoje tapo aišku, kad dalyvių pasakojimuose kartojasi tam tikri reikšminiai motyvai: profesinio kelio įvairumas, profesinio vaidmens plėtra, didesnis dėmesys individualiam mokiniui, bendruomenės svarba, administracijos palaikymas, autonomijos reikšmė, aukštesni lūkesčiai ir profesinės tapatybės stiprėjimas privačioje mokykloje.

Pasirinkti dalyviai galėjo reflektuoti savo profesinę tapatybę, patiriamus vaidmenis ir privataus švietimo konteksto reikšmę savo profesinei patirčiai. Toks atrankos būdas leido surinkti analitiškai turtingus duomenis ir sudarė pagrindą nuosekliai teminei analizei (Rupšienė, 2007; Braun ir Clarke, 2006).

Apibendrinant galima teigti, kad šiame tyrime taikyta tikslingoji atranka leido įtraukti tyrimo dalyvius, tiesiogiai susijusius su tiriamu reiškiniu ir galinčius reflektatyviai apie jį kalbėti. Tyrimo

dalyvių atrankos logika buvo grindžiama ne kiekybine reprezentacija, bet jų patirties aktualumu, profesinių pasakojimų turtingumu ir gebėjimu atskleisti mokytojo profesinės tapatybės bei profesinio vaidmens sąsajas privačių švietimo įstaigų kontekstuose (Creswell, 2013; Rupšienė, 2007).

Duomenų rinkimo eiga

Tyrimo duomenys buvo renkami taikant pusiau struktūruotą interviu. Šis duomenų rinkimo metodas pasirinktas todėl, kad jis sudaro galimybę nuosekliai ir giliau atskleisti tyrimo dalyvių profesines patirtis, jų refleksijas apie savo darbą, profesinę tapatybę ir atliekamus profesinius vaidmenis (Kvale ir Brinkmann, 2009; Rupšienė, 2007).

Pusiau struktūruoto interviu pasirinkimas grindžiamas tuo, kad jis leidžia suderinti dvi svarbias tyrimui reikalingas sąlygas. Viena vertus, interviu remiasi iš anksto parengtomis teminėmis kryptimis ir klausimais, kurie užtikrina ryšį su tyrimo tikslu ir tyrimo klausimais. Kita vertus, ši forma suteikia pakankamai lankstumo reaguoti į individualias dalyvių patirtis, leidžia jiems plačiau išskleisti reikšmingas temas, pateikti pavyzdžių ir reflektuoti savas prasmes (Kvale ir Brinkmann, 2009; Rupšienė, 2007).

Interviu klausimynas buvo rengiamas remiantis keliomis esminėmis teminėmis sritimis: mokytojo keliu į profesiją, kasdiene darbo patirtimi, profesinio vaidmens suvokimu, mokytojui keliamais lūkesčiais, santykiu su mokiniais, tėvais ir mokyklos bendruomene, profesiniu savęs suvokimu, autonomija, darbo iššūkiais ir privataus švietimo konteksto reikšme. Tokia struktūra atitinka rekomendacijas iš anksto numatyti pagrindines temas kryptis, bet palikti erdvės pasakojimui (Rupšienė, 2007).

Interviu klausimai buvo formuluojami atvirai, vengiant pernelyg uždarų ar vienareikšmių formuluočių. Tokia strategija pasirinkta sąmoningai, nes tyrimui buvo svarbu, kad dalyviai ne tik atsakytų į klausimus, bet ir galėtų laisvai dėstyti savo mintis, išsakyti individualius akcentus, savaip interpretuoti patirtis ir patys iškelti jiems svarbius profesinės veiklos aspektus (Kvale ir Brinkmann, 2009; Rupšienė, 2007).

Interviu vyko individualiai, iš anksto suderinus su dalyviais jiems tinkamą laiką ir pokalbio formą. Atsižvelgiant į praktines aplinkybes, interviu galėjo būti atliekami tiek gyvai, tiek nuotoliniu būdu. Svarbiausias kriterijus šiuo atveju buvo sudaryti tokias sąlygas, kuriomis tyrimo dalyvis galėtų kalbėti ramiai, netrukdomas pašalinių veiksnių ir jaustųsi pakankamai saugus reflektuoti savo profesinę patirtį (Rupšienė, 2007).

Prieš kiekvieną interviu tyrimo dalyviai buvo supažindinami su tyrimo tema ir tikslu. Jiems buvo paaiškinama, kad tyrimo metu siekiama geriau suprasti jų profesinę patirtį, o ne vertinti jų darbą ar ieškoti „teisingų“ atsakymų. Tokia praktika atitinka kokybinių interviu rekomendacijas – aiškiai informuoti dalyvius apie tyrimo paskirtį (Rupšienė, 2007).

Interviu metu buvo laikomasi lankstaus klausimų naudojimo principo. Nors visiems dalyviams buvo užduodami tie patys klausimai, jų seka galėjo kisti priklausomai nuo pokalbio eigos. Jei dalyvis tam tikrą temą išsamiai atskleidavo atsakydamas į ankstesnį klausimą, tyrėja galėjo prie jos nebegrįžti arba tik paprašyti patikslinti tam tikrus aspektus (Kvale ir Brinkmann, 2009).

Interviu buvo įrašomi, gavus aiškų dalyvių sutikimą. Garso įrašymas buvo svarbus siekiant tiksliai užfiksuoti dalyvių pasakojimus ir vėliau juos nuosekliai analizuoti (Rupšienė, 2007). Po interviu garso įrašai buvo transkribuojami, tai yra perkeliama į rašytinę formą. Transkribavimo metu buvo siekiama kuo tiksliau perteikti dalyvių išsakytas mintis, išlaikant pasakojimų prasmę ir nuoseklumą. Vėliau transkribuota medžiaga buvo nuasmeninta (Rupšienė, 2007).

Apibendrinant galima teigti, kad šiame tyrime taikyta duomenų rinkimo eiga buvo nuosekliai pritaikyta tyrimo tikslui ir interpretacinei kokybinio tyrimo logikai. Pusiau struktūruotas interviu sudarė galimybę surinkti duomenis apie mokytojų profesinės tapatybės suvokimą, profesinius vaidmenis ir privataus švietimo kontekstų reikšmę, o transkribavimo ir nuasmeninimo procesai padėjo parengti medžiagą teminei analizei (Kvale ir Brinkmann, 2009; Rupšienė, 2007).

Duomenų analizė

Šiame tyrime duomenų analizei taikyta teminė analizė. Šis metodas pasirinktas todėl, kad jis leidžia sistemingai nagrinėti kokybinius duomenis, išskirti pasikartojančias prasmes, temas bei potemes ir interpretuoti, kaip jos atsiskleidžia tyrimo dalyvių pasakojimuose (Braun ir Clarke, 2006; Rupšienė, 2007).

Teminė analizė šiame tyrime suprantama ne tik kaip techninis duomenų skirstymas į temas, bet ir kaip interpretacinis procesas, kuriame ieškoma prasminių ryšių tarp atskirų pasakojimų fragmentų. Kitaip tariant, tyrėjos tikslas buvo ne vien pažymėti, kokios temos minimos interviu tekstuose, bet ir suprasti, ką jos reiškia mokytojų profesinės savivokos, jų patiriamų vaidmenų ir privataus švietimo konteksto požiūriu (Braun ir Clarke, 2006).

Duomenų analizė pradėta nuo nuoseklaus susipažinimo su visa interviu medžiaga. Po interviu transkribavimo tyrėja kelis kartus skaitė transkribuotų pokalbių tekstus, siekdama geriau suprasti bendrą kiekvieno pasakojimo logiką, dalyvių akcentuojamas temas ir pasikartojančius motyvus (Braun ir Clarke, 2006).

Kitas etapas buvo pirminis kodavimas. Kodavimas šiame tyrime reiškė prasminių vienetų išskyrimą interviu tekstuose ir jų žymėjimą trumpomis, analitiškai reikšmingomis formuluotėmis. Šie kodai buvo kuriami remiantis tuo, ką dalyvės kalbėjo apie savo profesinę patirtį, kokius vaidmenis įvardijo, kokias prasmes teikė savo darbui ir kokius privataus švietimo ypatumus akcentavo (Braun ir Clarke, 2006; Bitinas et al., 2008).

Po pirminio kodavimo buvo pereita prie kodų grupavimo ir temų formavimo. Šiame etape panašūs ar tarpusavyje susiję kodai buvo jungiami į platesnes prasmines grupes. Tokiu būdu iš

pirminių kodų palaipsniui susiformavo pagrindinės temos ir potėmės (Braun ir Clarke, 2006). Kodavimo lentelė su temomis ir potėmėmis pateikti šio darbo priede 5.

Formuojant temas buvo svarbu ne tik nustatyti, kurios temos interviu kartojasi dažniausiai, bet ir įvertinti jų prasminę svarbą tyrimo klausimams. Tai reiškia, kad tema buvo laikoma reikšminga ne vien todėl, kad pasikartojo keliuose interviu, bet ir todėl, kad padėjo atskleisti, kaip mokytojai supranta savo profesinę tapatybę, kaip jie reflektuoja profesinius vaidmenis ir kaip šias patirtis veikia privataus švietimo kontekstas (Braun ir Clarke, 2006; Rupšienė, 2007).

Teminės analizės procese taip pat buvo nuolat tikrinama, ar išskirtos temos pakankamai aiškiai pagrįstos duomenimis. Tai reiškia, kad kiekviena tema buvo peržiūrima grįžtant prie interviu tekstų ir vertinant, ar ji iš tiesų remiasi pakankamu kiekiu prasmingų duomenų fragmentų, ar jos ribos yra pakankamai aiškos, ir ar ji nesidubliuoja su kita tema (Braun ir Clarke, 2006; Bitinas et al., 2008). Analizės metu buvo kreipiamas dėmesys ne tik į pasikartojimus, bet ir į skirtumus tarp dalyvių. Nors daugelyje interviu kartojosi tam tikros bendros temos, pavyzdžiui, profesinio augimo reikšmė ar platesnis mokytojo vaidmens suvokimas, skyrėsi tai, kaip šios temos buvo išgyvenamos (Braun ir Clarke, 2006).

Teminė analizė šiame tyrime taip pat buvo glaudžiai siejama su teoriniu pagrindu. Nors temos pirmiausia buvo formuojamos remiantis duomenimis, vėliau jos buvo interpretuojamos atsižvelgiant į teorinėje dalyje aptartas sąvokas: profesinę tapatybę, profesinį vaidmenį, jų sąveiką ir privataus švietimo kontekstą (Braun ir Clarke, 2006; Bitinas et al., 2008).

Apibendrinant galima teigti, kad duomenų analizė šiame tyrime buvo vykdoma nuosekliai taikant teminės analizės principus: pirmiausia susipažįstant su visa medžiaga, vėliau išskiriant pirminius kodus, grupuojant juos į potėmes ir temas, tikrinant jų ryšį su duomenimis ir galiausiai interpretuojant jas tyrimo klausimų bei teorinio pagrindo kontekste (Braun ir Clarke, 2006).

Tyrimo etika

Atliekant šį tyrimą buvo laikomasi pagrindinių mokslinių tyrimų etikos principų: savanoriškumo, informuoto sutikimo, konfidencialumo, anonimiškumo ir pagarbos tyrimo dalyviui (Creswell, 2013; Rupšienė, 2007). Šių principų laikymasis buvo ypač svarbus, nes tyrimo metu rinktos asmeninės, refleksyvios ir su profesine patirtimi susijusios įžvalgos, apimančios ne tik darbo organizavimo aspektus, bet ir profesinės savivokos, santykių bei darbo aplinkos vertinimus (Rupšienė, 2007).

Prieš interviu kiekvienas tyrimo dalyvis buvo supažindintas su tyrimo tema, tikslu, numatoma interviu eiga ir duomenų panaudojimo paskirtimi. Dalyviams buvo paaiškinta, kad dalyvavimas yra savanoriškas, todėl jie gali laisvai apsispręsti dėl dalyvavimo, interviu metu turi teisę neatsakyti į nepatogius klausimus arba bet kuriuo metu nutraukti pokalbį (Rupšienė, 2007). Informuoto sutikimo principas šiame tyrime reiškė ne tik formalų sutikimą dalyvauti, bet ir aiškų

dalyvių supratimą, kad surinkti duomenys bus naudojami tik akademiniams tikslams, analizuojant mokytojo profesinės tapatybės ir profesinio vaidmens sąsajas privačios švietimo įstaigos kontekste (Creswell, 2013; Rupšienė, 2007).

Konfidencialumas buvo užtikrinamas viso tyrimo metu. Interviu medžiaga buvo saugoma ir naudojama atsakingai, siekiant apsaugoti dalyvių tapatybę ir profesinį privatumą: transkribuojant interviu, pašalinta ar pakeista informacija, galinti padėti atpažinti konkretų asmenį, jo darbovietę ar kitus profesinės aplinkos identifikavimo ženklus (Rupšienė, 2007). Siekiant užtikrinti anonimiškumą, pristatant tyrimo rezultatus, tyrimo dalyviai buvo pažymėti kodais: D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7. Anonimiškumas šiame tyrime ypač svarbus dėl to, kad dalyvės kalbėjo apie profesinius santykius, darbo sąlygas, administracijos palaikymą, bendravimą su tėvais, savo profesinę savivoką ir patiriamus iššūkius – jautrią informaciją, galinčią turėti pasekmių jų darbo aplinkoje (Rupšienė, 2007).

Tyrimo metu siekta kurti pagarbią, atvirą ir nevertinančią pokalbio atmosferą, kad dalyviai galėtų saugiai reflektuoti tiek pozityvias, tiek sudėtingesnes profesines patirtis (Rupšienė, 2007). Svarbi etinė nuostata šiame tyrime buvo ir atsakingas duomenų interpretavimas (Creswell, 2013).

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimo etika buvo suprantama ne kaip formalus reikalavimų sąrašas, bet kaip visą tyrimo procesą persmelkiantis principas. Savanoriškumas, informuotas sutikimas, konfidencialumas, anonimiškumas ir pagarbūs santykis su dalyvėmis sudarė pagrindą etiškai atsakingam tyrimo vykdymui ir duomenų naudojimui (Creswell, 2013; Rupšienė, 2007).

Tyrimo kokybė ir patikimumas

Kokybinio tyrimo kokybė ir patikimumas šiame darbe suprantami kitaip nei kiekybiniuose tyrimuose, kuriuose akcentuojamas matavimo tikslumas, pakartojamumas ar statistinis reprezentatyvumas. Svarbiausia buvo užtikrinti, kad duomenų rinkimo, analizės ir interpretacijos procesai būtų nuoseklūs, skaidrūs ir pagrįsti pačia empirine medžiaga (Bitinas et al., 2008, Rupšienė, 2007). Vienas pagrindinių kokybės užtikrinimo aspektų buvo aiškus ryšys tarp tyrimo klausimų, duomenų rinkimo ir analizės. Interviu klausimynas buvo rengiamas remiantis tyrimo objektu ir teoriniu pagrindu, todėl surinkta medžiaga nuo pat pradžių orientavosi į temas, svarbias atsakant į tyrimo klausimus (Creswell, 2013; Rupšienė, 2007).

Teminės analizės metu tyrėja kelis kartus grįžo prie transkribuotų tekstų, tikrino, ar išskirtos temos iš tiesų remiasi dalyvių pasakojimais, ar jos nėra pernelyg plačios, per siauros ar viena kitą dubliuojančios (Braun ir Clarke, 2006; Bitinas et al., 2008). Tyrimo kokybę stiprino tai, kad analizėje buvo kreipiamas dėmesys ne tik į pasikartojančius motyvus, bet ir į skirtumus tarp dalyvių – taip buvo siekiama išvengti pernelyg supaprastinto vaizdo ir parodyti, jog net bendros temos gali būti išgyvenamos skirtingai (Braun ir Clarke, 2006).

Interpretaciniame tyrime tyrėja neišvengiamai dalyvauja duomenų kūrimo ir interpretavimo procese – pasirenka klausimus, nusprendžia, į ką gilintis, kokias temas išskirti ir kaip jas apibendrinti, todėl jos pozicija negali būti visiškai neutrali. Tokiuose tyrimuose reflektuojantis tyrėjo santykis su duomenimis ir savo vaidmens suvokimas laikomas vienu iš kokybės aspektų (Bitinas et al., 2008). Pusiaus struktūruoti interviu leido tyrimo dalyviams laisvai išskleisti savo patirtis, todėl duomenys buvo ne tik informatyvūs, bet ir refleksyvūs (Creswell, 2013; Rupšienė, 2007).

Šio tyrimo rezultatai negali būti suprantami kaip galutiniai ir apibendrinantys visą privatų švietimo lauką, jie atspindi konkrečių šio tyrimo dalyvių profesines patirtis ir jų interpretacijas, būdingas konkrečioms kontekstams.

Tyrimo analizė

Mokytojo profesijos pasirinkimas ir profesinės tapatybės formavimosi pradžia

Tyrimo rezultatai rodo, kad mokytojo profesinis kelias formuojasi įvairiai. Daliai tyrimo dalyvių jis buvo aiškus nuo ankstyvo amžiaus, kitiems pasirinkimą lėmė aplinkybės, studijų patirtys ar praktinis darbas mokykloje. Gauti duomenys leidžia išskirti tris pagrindines kryptis: sąmoningą ankstyvąjį pasirinkimą, atsitiktinį įsitraukimą į profesiją ir palaipsniui susiformavusį profesinį apsisprendimą.

Ankstyvojo ir kryptingo profesinio pasirinkimo kelias ryškėja D4, D5 ir D6 pasakojimuose. Tyrimo dalyvė D6 profesinį kelią sieja su vaikystės svajone būti mokytoja: „Mokytoja svajojau būti nuo vaikystės, nes man patiko mokyti, aiškinti ir bendrauti bei santykis su vaikais. Baigusi dalyko ir edukologijos studijas Vilniaus universitete, iš karto pradėjau dirbti valstybinėje gimnazijoje“. Tyrimo dalyvė D5 taip pat pabrėžė sąmoningą ir nuoseklų profesijos pasirinkimą: „Baigdama gimnaziją puikiai žinojau, ko noriu, ką studijuosiu. Būti mokytoja – sąmoningas pasirinkimas. Taigi, baigusi mokyklą iš karto ir įstojau į tuometinį Vilniaus pedagoginį universitetą. O baigusi jį pradėjau dirbti mokytoja“. Dalyvės D4 pasakojime svarbus ankstyvas profesinis apsisprendimas ir šeimos skatinimas rinktis mokytojo kelią: „Mano mama labai norėjo, kad aš būčiau mokytoja. Na, manau, jos patarimas buvo teisingas. Pradėjau dar 11 klasėje lankyti būsimo pedagogo būrelį tuometiniame VPU. Įstojau ir, besimokydama magistrantūros 2 kurse, buvau pakviesta dirbti į gimnaziją, kurioje atlikau praktiką“. Šių trijų mokytojų atveju profesinės tapatybės formavimosi pradžia susijusi su teigiamu ir patraukliu mokytojo profesijos suvokimu, kuris dar prieš realią darbo patirtį jau suvokiamas kaip prasmingas ir artimas profesijos pasirinkimas.

Kita mokytojo profesinio kelio pradžia nėra tikslingas ir planuotas pasirinkimas, kylantis iš savęs kaip mokytojo suvokimo ar įsivaizdavimo, kaip atskleidžia pokalbiai su tyrimo dalyviais D2, D3 ir D7. Dalyvė D2 kalba apie atsitiktinį atėjimą į mokyklą: „Tikrai nesitikėjau, kad kada nors būsiu mokytoja . . . ėjau įdarbinti savo draugę į mokyklą, o pakliuvau pati. Tai buvo tikrai atsitiktinumas, kaip tik aš baigiau tas [biochemijos krypties] studijas, ieškojau irgi darbo, nes čia vasara buvo, žodžiu, viskas sutapo. Praėjus tam tikram laikotarpiui aš supratau, kad man visgi reikėtų to pedagoginio išsilavinimo, tai dar įstojau, gavau pedagoginį išsilavinimą“. Šios mokytojos profesinė tapatybė nebuvo tvirtai susiformavusi, todėl nebuvo sunku palikti mokyklą į eiti kitas profesines aplinkas: „Bet visą laiką buvo tokia mintis, kad čia ne mano vieta ir aš vis tiek turėčiau kaip ir kažkam atlaisvinti, nes nesvajojau aš būt mokytoja, tikrai. . . . aš laisvai atsisveikinau su mokykla, kažkaip tai buvo ir gera, man taip lygtai kažkam užleidau vietą“ (D2). Įdomu, kad tyrimo dalyvė D2 pati atskleidžia, jog aplinkiniai pastebėjo tam tikrus jos gebėjimus ir kvietė rinktis mokytojo profesiją: „ . . . kiekvienas dėstytojas, kai laikiau egzaminus, man visą laiką sakydavo, kad aš labai gražiai ir aiškiai moku viską paaiškinti ir klausė, ar aš nenorėčiau tapti mokytoja. Nors man tokios mintys tikrai niekada

neateidavo“. Dalyvės D2 pasakojime matoma, kad pirmasis atsitiktinis, neapgalvotas sprendimas imtis mokytojos darbo visgi nebuvo ilgalaikis ir dalyvė lengvai pasirinko kitą sritį, kurioje praleido 17 metų. Tačiau grįžo į mokyklą ir dabar teigia radusi savo vietą.

Tyrimo dalyvė D3 mokytojo profesiją sieja su vertinga studijų praktikos patirtimi, kuri padėjo apsispręsti tapti mokytoja. Nors dalyvės motina buvo švietimo darbuotoja, ji pati teigia rimtai negalvojusi apie mokytojo profesiją. Mokytojo profesijos kelias jai atsivėrė per studijų programą: „Tai tiesiog, studijuodama žinau, kad bus dvigubas diplomas, kad bus mokomasis dalykas ir pedagoginė dalis ir tiek. . . . Tai kažkaip visai man neblogai sekėsi toje mokykloje [praktikos metu] . . . Ir kažkaip po to pagalvojau, kad visai galėčiau ir tokį darbą dirbti“ (D3). Trumpa dviejų mėnesių praktika mokykloje pakeitė tyrimo dalyvės požiūrį ir paskatino ją dalyvauti konkurse bei pradėti dirbti mokytoja.

Tyrimo dalyvės D7 pasakojime išryškėja keli svarbūs momentai, turėję įtakos asmens apsisprendimui tapti mokytoju: studijų krypties pozicionavimas, aplinkiniai asmenys, skatinę rinktis šią profesiją dėl asmeninių savybių ir gebėjimų, bei patraukli ugdymo programa, paskatinusi galutinį sprendimą. Universitetinė kultūra neskaitino svarstyti pedagogo kelio: „Vilniaus universitetas tuo metu neruošė pedagogų ir apskritai vyravo labiau kultūra, kad Pedagoginis universitetas ruošė pedagogus, o mes, filologai, esame ruošiami dirbti kitus darbus, pavyzdžiui, vertėjais, redaktorais ir panašiai“. Pati D7 dalyvė pažymėjo, kad nejautė noro dirbti mokytoja, nors aplinkiniai matė jos potencialą, tad kurso draugė ir kolega siūlė mokytojos poziciją. Kaip teigia D7 tyrimo dalyvė, galutinis motyvacijos rinktis mokytojos darbą svertas buvo išskirtinė ugdymo programa: „man tiesiog atsiuntė pačią [Tarptautinio bakalaureato] programą, aš ją perskaičiau ir tada pagalvojau, kad būčiau norėjusi taip mokytis. Mane tikrai labai intelektualiai pagavo pati sistema, pati programa ir, tiesą pasakius, nuo tada ir prasidėjo mano kelias mokykloje“.

Tyrimo dalyvės D1 pasakojime girdime, kad profesijos pasirinkimą formavo neigiama asmeninė mokyklinė patirtis ir asmeninė misija būti kitokia mokytoja, nei buvo jos mokytojai: „Būdama 11-12 klasėje, pastebėjau savo mokytojų labai neetišką ir netinkamą elgesį. Tuomet buvo sovietinė mokykla, jie žemindavo mokinius, nepadėdavo jiems, o aš, kadangi buvau visą laiką labai gabus vaikas, turėdavau daug laiko stebėjimui. Tai labai, labai norėjau padėti mokiniams patirti sėkmę“ (D1). Šiuo atveju profesinės tapatybės pradžia remiasi ne tiek trauka profesijai, kiek vertybiniu siekiu per profesiją kurti kitokią mokinių patirtį.

Apibendrinant galima teigti, kad mokytojo profesinės tapatybės formavimosi pradžia tyrimo dalyvių pasakojimuose yra įvairi. Aptarti pavyzdžiai rodo, kad profesinė tapatybė gali formuotis ne tik dėl anksti suvokto noro tapti mokytoju, bet gali kilti iš profesinės patirties, refleksijos bei palaipsniui stiprėjančio profesinio pasitenkinimo jausmo. Taip pat svarbu paminėti, kad tyrimo dalyvių atsakymuose matomi ir svarbūs kontekstiniai veiksniai – universitetų kultūra ir studijų

sandara, šeimos, draugų ar kolegų matomas asmens potencialas, kurie gali lemti asmens profesinį apsisprendimą rinktis mokytojo kelią.

Profesijos prasmės suvokimas ir savęs kaip profesionalo apibūdinimas

Tyrimo duomenys rodo, kad mokytojo profesijos prasmę dalyviai sieja ne vien su dalyko dėstymu, bet ir su didesne įtaka mokiniui, jo augimui, mokymosi patirtims bei gyvenimui. Savęs kaip profesionalo apibūdinimas taip pat nėra vienareikšmis: profesionalumas siejamas su dalykine kompetencija, santykiu, refleksija, profesiniu stabilumu, prasmingu veikimu ir gebėjimu prisidėti prie visapusiško mokinio ugdymo.

Profesijos prasmės tema gana ryški D1, D6 ir D7 pasakojimuose. Dalyvė D1 profesiją suvokia kaip galimybę keisti mokinių gyvenimus ir padėti jiems visapusiškai augti: „Pats pagrindinis dalykas mokykloje yra padėti vaikui užaugti, atskleisti savo potencialą, įgyti reikiamų žinių, kad vėliau jis galėtų sėkmingai tęsti mokslus savo pasirinktoje kryptyje, universitete ir vėliau darbe. Tai manau, kad svarbus yra tiek dalykinis pasiruošimas, kad kiekvienas mokinys pasiektų maksimaliai jam reikalingą lygį, plius auklėjimas, kad susiformuotų tinkamas charakteris, savybės, tam tikri gebėjimai ir įgūdžiai“ (D1). Panašiai tyrimo dalyvė D6 pabrėžia kintantį mokytojo vaidmenį: „Anksčiau galvojau, kad mokytojas turi žinoti ir mokyti. Dabar man svarbiau padėti atrasti mokiniams kelią, kartu kelti klausimus“. Dalyvė D7 mokytojavimą apibūdina kaip prasmingiausią darbą, turintį reikšmingą poveikį visuomenei: „buvimas mokytojai yra tiesioginis prisidėjimas tiek prie jaunų žmonių gyvenimo, tiek prie jų išsilavinimo, bet ir kartu turbūt ir didžiausias pokytis, kokį galima atnešti visuomenei“. Taip pat D7 svarbu, kokioje mokyklos aplinkoje vyksta visapusiškas mokinių ugdymas: „nuo to, kaip mes susidėliojame ugdymo procesą, kaip mes bendraujame, kokią mokymosi kultūrą klasėje susikuriame, labai priklauso, kokia yra pati mokykla, kokia yra klasė . . . “. Šių dalyvių atsakymuose profesijos prasmė siejama su poveikiu mokiniui per žinių suteikimą, įgūdžių lavinimą, santykio kūrimą, mokinio charakterio ugdymą bei poveikiu klasei, mokyklai ir visuomenei.

Tyrimo savęs kaip profesionalo apibūdinimas atsiskleidžia skirtingai, susitelkiant į skirtingas mokytojo pareigas, santykius su mokiniais. Tyrimo dalyvė D5 save apibūdina kaip esančią ten, kur nori būti: „Esu ten, kur noriu būti ir darau tai, kas patinka ir tinka man“, . . . „Savo darbu ir įgyvendinamomis veiklomis norisi stiprinti gimnaziją. Tiek dalyko pamokose, mokant mokinius, atliepiant jų akademinius lūkesčius, tiek įgyvendinant popamokinę veiklą“. Dalyvė D2, paklausta apie grįžimą į mokytojo profesiją po karjeros kitame sektoriuje, teigė, kad dabar „tikrai esu be galo patenkinta, kai [mokiniai] supranta, kai yra iš jų pusės kažkokie klausimai, tikrai, kai jiems smalsu ir man gera. Tai tas, sakyčiau, kai tu gali kažkokias žinias suteikti, tai tikrai čia yra viršūnė“. Panašiai dalyvė D7 save mato kaip įvairių kompetencijų ugdytoją: „žinių perteikimas to paties kritinio mąstymo, kūrybinio mąstymo augimas yra turbūt tokia prasmingiausia veikla, kurioje šiandien galiu

save rasti“. Pasakodama apie save, tyrimo dalyvė D4 apibūdina save kaip mokytoją, kuri individualizuoja ugdymą ir akcentuoja pagalbos kiekvienam mokiniui svarbą: „Kiekvienas mokinys yra individualus, reikia rasti kelią į jo mokymąsi pasiekiant kuo didesnę sėkmę“.

Tyrimo dalyvių pasakojimuose mokytojo profesijos prasmė suvokiama plačiau nei vien žinių perteikimas – ji siejama su mokinio potencialo atskleidimu (D1), kritinio ir kūrybinio mąstymo ugdymu bei ilgalaikiu poveikiu visuomenei (D7). Tyrimo dalyvių pasakojimuose ryškėja mokytojo kaip ugdytojo, pagalbininko, kuris padeda mokiniui atrasti mokymosi proceso kelią, vaidmuo. Savęs kaip profesionalo samprata atsiskleidžia įvairialypiškai: profesionalumas siejamas ne tik su dalykinėmis kompetencijomis (D2, D5), bet ir su gebėjimu kurti santykį (D6), patirti profesinį pasitenkinimą bei prisidėti prie mokyklos bendruomenės stiprinimo (D5). Tokia daugialypė profesijos ir savęs samprata atitinka Beijaard, Meijer & Verloop (2004), Kelchtermans (2009) profesinės tapatybės sampratą kaip daugiasluoksnį ir kontekstualų savęs suvokimą profesijoje.

Mokytojas kaip mentorius ir visapusiškas ugdytojas

Interviu pasakojimuose mokytojo vaidmuo aiškiai peržengia tradicinę žinių perteikėjo sampratą. Mokytojas suvokiamas ne tik kaip dalyko specialistas, bet ir kaip mentorius (kaip apibrėžia Beijaard et al., 2004; Kelchtermans, 2009), auklėtojas, mokinio augimo palydovas, vertybinio ugdymo kūrėjas, mokymosi aplinkos formuotojas ir bendruomenės narys. Tai rodo, kad profesinis vaidmuo pirmiausia atsiskleidžia per platesnį ugdymo supratimą, kuriame svarbios ne tik žinios, bet ir mokinio savijauta, pasitikėjimas savimi, santykis su mokymusi bei jo asmeninis augimas.

Mokinių mentorstės ir visapusiško ugdymo tema ypač ryškiai atsiskleidžia D1 ir D6 pasakojimuose. Tyrimo dalyvė D1 mokytoją apibūdina kaip ugdytoją ir auklėtoją, kuri padeda vaikui augti, atskleisti potencialą, ugdyti gebėjimus ir vertybes, o taip pat tiesiogiai save mato kaip mokinio mentorių, „kuris lydi jį atėjusį į mokyklą, lydi tada, kada jam sekasi, pastūmėja siekti dar didesnių aukštumų, lydi tada, kai jam nesiseka, tada suteikia reikalingą pagalbą, sukuria aplinką, kuri savaime skatintų augti, domėtis, šviestis, bendrauti, tyrinėti, klausinėti“. Dalyvė D6 save apibrėžia taip: „Esu ne tik dalyko mokytoja, bet ir auklėtoja. Man patikėta burti mokinius klasėje, o ne tik praveisti pamoką. Jaučiu atsakomybę ne tik už akademinį rezultatą, bet ir už mokinių gerovę“.

Platesnio mokytojo vaidmens samprata ryški ir D5, D4 bei D7 pasakojimuose. Tyrimo dalyvė D5 teigė, kad „mokytojo vaidmuo daugiasluoksnis. Svarbus jo aspektas – drąsinti, skatinti, įkvėpti mokinius“. Dalyvė D4 profesinę misiją sieja su pagalba kiekvienam mokiniui bei individualaus kelio paieška, o D7 pabrėžia kritinio ir kūrybinio mąstymo ugdymą kaip svarbiausią mokytojo darbo dalį. Tokiu būdu mokytojas apibūdinamas kaip aktyvus mokinio akademinio, vertybinio ir asmeninio augimo dalyvis.

Svarbu ir tai, kad tyrimo dalyvės mokinių mentorstę sieja su atsakomybe už mokinių gerovę, jų pažinimą, motyvavimą ir nuolatinį buvimą šalia mokinio jo augimo procese.

Santykis su mokiniu: šiltas ryšys ir profesinių ribų išlaikymas

Tyrimo duomenys rodo, kad santykis su mokiniu dalyvių pasakojimuose laikomas viena svarbiausių mokytojo profesinio vaidmens dalių. Tyrimo dalyvių atsakymuose ryškus siekis kurti šiltą, pagarbų ir pasitikėjimu grįstą ryšį, kartu išlaikant profesinį aiškumą.

Rūpesčiu grįsto santykio tema ypač ryški D1 ir D6 pasakojimuose. Kalbėdama apie mokinius, tyrimo dalyvė D1 akcentuoja, kad „svarbu juos gerai pažinoti. Žinoti, kas jie tokie, iš kur jie yra atėję, kuo jie gyvena. Nesistengiu būti jiems draugė. Turiu savo numatytus dalykinius ugdymo tikslus, turiu savo numatytus vertybinius tikslus, žinome, kur siekiame juos nuvesti arba pakreipti, ir iš tiesų tas bendravimas remiasi tokiu labai profesionaliai draugišku, šiltu ryšiu, kuomet tu išklausai mokinius, supranti arba stengiesi suprasti, kas lemia vienokius ir kitokius jų pasirinkimus, kas lemia jų sėkmes arba nesėkmes, ir stengiesi jiems padėti“. Dalyvė D6 santykio kūrimą su mokiniais sieja su kasdieniais veiksmais: „Stengiuosi būti atvira, nuoširdi, pripažįstu klaidas. Labai kasdieniai, paprasti dalykai: pasisveikinti kiekvieną rytą, domėtis, kaip jiems sekasi ne tik pamokoje, bet ir gyvenime. Ryšys kuriasi iš smulkmenų“. Šie pavyzdžiai leidžia matyti, kad ryšys su mokiniu kuriamas ne vien emociniu artumu, bet per kasdienę pedagoginę praktiką, kuri suteikia mokiniui saugumo jausmą, nes jis yra matomas, pažįstamas, mokytojas juo domisi ir rūpinasi.

Mokinio ir mokytojo ryšiui svarbūs saugumo ir pagarbos aspektai, kurie atsiskleidžia daugumos apklaustųjų pasakojimuose. Tyrimo dalyvė D2 pabrėžia, kad mokiniai turi nebijoti mokytojo ir drąsiai klausti; panašiai atsakė ir dalyvė D4: „Aš visada už pagarbų bendravimą. Mokinys turi jaustis saugus ir pasitikėti mokytoju“. Dalyvė D7 teigia, kad turi „gebėjimą sukurti tokią aplinką, kur mokiniai nori ateiti ir papasakoti dalykus, kur jaučiasi drąsiai paklausti, paprašyti, pasakyti, ko jiems reikia daugiau arba mažiau. . . . jie tikrai jaučiasi saugūs papasakoti, kas jiems sekasi, kas jiems nesiseka, paprašyti pagalbos“.

Tyrimo dalyvė D5, kalbėdama apie santykius su mokiniais, pabrėžia gilesnį jų pažinimą; jai yra „įdomi visuma. Kuo jis gyvena? Ką planuoja studijuoti? Kokia jo nuomonė, požiūris vienu ar kitu klausimu? Smagu mokinius pažinti veiklose, kurias įgyvendiname už mokyklos ribų“. Svarbu ne tik pažinti mokinį mokyklos aplinkoje, bet ir už jos.

Šių pasakojimų analizė leidžia daryti prielaidą, kad privačiame švietime mokytojo santykis su mokiniu vis labiau siejamas su individualumo pažinimu ir priėmimu. Tyrimo dalyviai mokinį mato kaip individą, kuriam reikalingas dėmesys, saugi aplinka ir ugdomasis ryšys. Mokinio ir mokytojo santykis grindžiamas pagarba, aiškiu vaidmens suvokimu ir saugiu, profesine atsakomybe paremtu bendravimu.

Apibendrinant galima teigti, kad santykis su mokiniu tyrimo dalyvių patirtyse yra vienas svarbiausių profesinio vaidmens elementų. Jis grindžiamas pagarba, pasitikėjimu, dėmesiu mokinio individualumui ir kasdieniu santykio kūrimu, tačiau kartu išlieka profesionalus ir išlaikantis ribas.

Mokytojo santykis su tėvais: partnerystė, komunikacija ir kliento logikos įtampa

Privačios mokyklos kontekste santykis su tėvais tampa intensyvesnis ir reikšmingesnis mokytojo profesinėje veikloje. Viena vertus, šie santykiai grindžiami tarpusavio pasitikėjimu ir bendradarbiavimu siekiant vaiko gerovės. Kita vertus, dėl didesnio tėvų įsitraukimo ir aukštesnių lūkesčių atsiranda intensyvesnės komunikacijos ir profesinių sprendimų paaiškinimo poreikis.

Tyrimo dalyvė D2 dalijosi: „valstybinėje mokykloje labai mažai tų tėvų ateina, o čia [privačioje mokykloje] tėvai yra labai aktyvūs“. Apibūdindama pirmuosius susitikimus su tėvais privačioje mokykloje, dalyvė dalijosi: „prieš pirmą tą susirinkimą drebėjau. O kai su jais susitikau ir pakalbėjau, pamaniau, kad jie irgi žmonės. Ir tikrai geri, ir tikrai nuoširdūs. Aišku, yra tam tikrų kažkokių galbūt klausimų, pretenzijų, bet tai yra normalu“.

Tyrimo dalyvė D1 teigia, kad kuriant santykį su tėvais, „tikslas yra labai aiškiai iškomunikuoti, ko mes kaip profesionalai siekiame, kodėl darome vienus arba kitus dalykus . . . kai mokytojai, tėvai ir pats mokinys tarpusavyje bendradarbiauja“. Dalyvė D6 teigia, kad „tėvai įsitraukę, bet pagarbūs, labai retai kada nuomonės išsiskiria, todėl ir konfliktai reti, bet jei kyla, tai sprendžiama dialogu“. D7 reflektavo savo santykius su tėvais kaip labai pozityvius, tačiau prisimena ir iššūkius karjeros pradžioje: „dirbu visada su vienuoliktokais ir dvyliktokais, tai didžiąją laiko dalį visada turiu tokią pozityvią, turbūt, patirtį per visą savo karjerą. Turėjau gal tik vieną ar du atvejus, kada buvo kažkokių daugiau klausimų, ir tai daugiau buvo susiję su mano pačia pradžia, kai aš buvau labai jauna dar ir pradedanti mokytoja. Tai tada buvo visiškai logiška, kad kai kada tėvai tiesiog pamatė jauną žmogų, truputėlį iškart kažkokio nepasitikėjimo, gal jausmo atsirasdavo, tai aš niekada irgi neįsižeisdavau dėl to“. Aktyvus tėvų įsitraukimas privačioje mokykloje gali kelti ir profesinę įtampą, kai tėvai save suvokia kaip klientus.

Tyrimo dalyvė D3 pasidalijo istorija apie vieną šeimą, kuri kategoriškai nesutiko su mokytojo veiksmais ir teigė: „mums netinka ir netinka jokie paaiškinimai, pasiaiškinimai, ta prasme, netinka. Net jeigu jie būtų pagrįsti mokslu ir panašiai, mums reikia, mes mokam pinigų“, . . . ėjo pas mane ir tiesiog buvo tiesiai pasakyta, kad „aš esu klientas“ ir tiesiog turiu tai atsižvelgti į klientą“. Šių pasakojimų analizė parodo, kad privačios mokyklos kontekstuose mokytojo ir mokinio tėvų santykis grindžiamas bendradarbiavimu, aiškia komunikacija, pasiekiamumu. Dėl didesnio tėvų įsitraukimo ir lūkesčių mokytojo profesinis vaidmuo išsiplečia: mokytojas tampa ne tik ugdytoju, bet ir nuolatinio komunikatoriumi, problemų sprendėju ir profesinių sprendimų aiškintoju. Tai didina profesinę atsakomybę ir gali kelti įtampą, kai mokytojo profesiniai sprendimai nesutampa su tėvų kaip klientų lūkesčiais.

Administracijos įtaka mokytojo vaidmens konstravimui ir tapatybės savivokai

Mokytojo santykis su mokyklos administracija veikia mokytojo vaidmens formavimąsi ir mokytojo profesinę tapatybę. Kaip pažymi tyrimo dalyvė D4: „Mokytojo darbą apibrėžia ne tik jis,

bet ir vieta, įstaiga, kurioje jis dirba“. Tyrimo dalyviai pasakojimuose reflektuoja savo patirtus santykius su privačių mokyklų administracija ir dažnai lygina juos su patirtimis valstybinėse mokyklose.

D2 privačią mokyklą sieja su administracijos pagalba ir profesiniu saugumu: „Iš administracijos lūkesčiai, man atrodo, visur yra vienodi, tu turėtum sąžiningai dirbti, ir tikrai gal iš privačių mokyklų, ką aš pajutau asmeniškai, tai galbūt daugiau tokio kaip ir dėmesio, pagalbos, nes, sakyčiau, valstybinėje mokykloje, mano manymu, yra daugiau tokių nurodymų: tu turėtum tai padaryti ir taškas; . . . aš tikrai jaučiuosi čia saugiai. Aš tikrai žinau: jeigu aš kažko nežinau, aš tikrai padarysiu, man pagelbės, pasakys, o valstybinė mokykla – aš net nežinau, į ką kreiptis, tai yra labai didžiulė bėda“. Tyrimo dalyvė D4 santykį su administracija apibūdina pozityviai: „Nėra kritikos, nėra menkinimo ir žeminimo tiek kaip žmogaus, tiek kaip specialisto. Gaunu pagalbą tiek, kiek yra būtina“. Dalyvė D6 pažymi, kad mokyklos administracija kelia lūkesčius mokytojo vaidmeniui, nes „tikisi iniciatyvos, refleksijos, bendradarbiavimo, mokinių matymo“. Ji taip pat reflektuoja pokytį savo vaidmens suvokime: „Anksčiau galvojau, kad mokytojas turi žinoti ir mokyti. Dabar man svarbiau padėti mokiniams atrasti kelią, kartu kelti klausimus“. Palaikančios institucijos logika atsispindi ir D5 bei D1 pasakojimuose. D5 pabrėžia, kad jaučiasi vertinama, jos nuomonė svarbi, bet kartu ji nepatiria bendruomeniškumo prievartos, o D1 privatų sektorių sieja su bendraminčių bendruomene ir profesiniu sustiprėjimu: „Pats kaip žmogus, kaip mokytojas, kaip profesionalas be galo augi dirbdamas kartu su stipriais ir motyvuotais kolegomis. Tas labai įkvepia, labai motyvuoja, skatina dar labiau gilintis, imtis dar drąsesnių, inovatyvesnių projektų, skatinti mokinių siekti, ir iš tiesų dirbant jau nebe vienam, o su dideliu bendraminčių būriu. Ypatingai, kai ir vadovai palaiko tą pačią liniją, kolegos, tai tas poveikis mokinių pasiekimams, jų gerovei, jų augimui . . . žymiai didesnis ir pasitenkinimas darbu“.

Šių pasakojimų analizė atskleidžia, kad tyrimo dalyvių pasakojimuose privačios mokyklos administracija suvokiama kaip palaikanti, pripažįstanti ir profesinį augimą skatinanti, skirtingai nei rodo dalyvių ankstesnė patirtis valstybinėse mokyklose. Nors šis skirtumas galėtų būti siejamas su laiko kontekstu (ankstesne ir dabartine patirtimi), dalyvių pasakojimuose išryškėja privačios ir valstybinės institucijų lyginimas: D2 pabrėžia, kad „valstybinėje mokykloje . . . daugiau tokių nurodymų“, o privačioje – „jaučiuosi saugiai“, D4 pažymi, kad „nėra kritikos, nėra menkinimo“. Tai leidžia manyti, kad skirtumas susijęs ne tik su laiko kontekstu, bet ir su institucinės kultūros ypatumais. Dalyvių ankstesnė patirtis – menkinimas, kritika, profesinis vienišumas – siejama su nesaugumo jausmu, tuo tarpu palaikymas, įtraukimas į sprendimų priėmimą ir aiškesnis grįžtamasis ryšys dabartinėse privačiose mokyklose stiprina profesinį pasitikėjimą bei keičia santykį su mokytojo vaidmeniu.

Apibendrinant, tyrimo dalyvių pasakojimai rodo, kad palaikanti ir pripažįstanti administracija privačiose mokyklose yra reikšmingas profesinės aplinkos ir mokytojo tapatybės formavimo veiksnys. Šio tyrimo dalyvių dabartinės privačios mokyklos jų pasakojimuose suvokiamos kaip erdvės, kuriose kuriamas saugumas, pasitikėjimas ir palaikymas, o tai jų patirtyje siejasi su stabilesne profesine savivoka bei didesniu pasitikėjimu savimi kaip mokytoju.

Mokytojo tapatybė ir profesinį augimą stiprinanti aplinka

Literatūroje nurodoma, kad privačios mokyklos dažniau pasižymi didesne autonomija, lankstumu ir stipresne bendruomene (Castro et al., 2022; Winchip, 2024). Šio tyrimo dalyvių pasakojimuose privačiose mokyklose profesinio augimo aplinka siejasi su pasitikėjimu, pagarba, palaikymu, kolegialiu bendradarbiavimu ir galimybe kurti. Pasitikėjimo, pagarbos ir palaikymo patirtys tampa reikšmingos mokytojo profesinės tapatybės formavimuisi, nes stiprina mokytojo savivoką kaip kompetentingo, vertinamo ir autonomiško profesionalo.

Tyrimo dalyvė D6 pabrėžia, kad privačioje mokykloje yra vertinama kaip profesionalė, įtraukiama į sprendimų priėmimą: „Jaučiuosi svarbi ir kolegų vertinama. . . . Aš jaučiu, kad mano nuomonė yra įdomi ir vertinama. . . . „Privačioje mokykloje jaučiu, kad esu vertinama kaip profesionalė. Administracija įtraukia į sprendimų priėmimą, girdimos idėjos“. Dalyvė D4 profesinio augimo aplinką sieja su pagarba ir profesiniu tobulėjimu: „pagarba – labai svarbus dalykas kiekvienam dirbančiam žmogui, palaikymas, motyvavimas, o tai aš gaunu čia. Galimybė tobulėti. Galimybė dalintis“. O D7 akcentuoja beribes profesinio tobulėjimo galimybes: „tai mano patirtis privačiame sektoriuje yra labai stipriai susijusi su galimybėmis profesiskai tobulėti. Manęs neriboja niekaip mokykla, kai kalbam apie asmeninį ir profesinį tobulėjimą“.

Dalyviai D1, D5, D3 taip pat pabrėžia palaikančią aplinką. D1 privačią mokyklą apibūdina kaip bendraminčių bendruomenę, kuri stiprina profesinį pasitikėjimą, o D5 pabrėžia, kad profesinis ir asmeninis augimas tampa sklandesnis tada, kai žmogus jaučiasi vertinamas ir yra savo vietoje. D3 pasakojime profesinį augimą stiprinanti aplinka atsiskleidžia per didesnę akademiškumą ir mokslo pagrindimą.

Šių duomenų analizė leidžia teigti, kad profesinį augimą stiprinanti aplinka dalyviams pirmiausia siejasi su profesiniu pripažinimu, saugumu veikti, pagarba ir kolegialiu santykiu. Tokia aplinka stiprina ne tik profesinius gebėjimus, bet ir profesinę savivertę bei profesinio džiaugsmo pojūtį, todėl privati mokykla dažnai suvokiama kaip erdvė, kurioje galima ne tik dirbti, bet ir augti kaip profesionali.

Apibendrinant šio tyrimo dalyvių, dirbančių privačiose mokyklose, pasakojimai atskleidžia palaikančią profesinio augimo aplinką, kurioje svarbiausi veiksniai yra pasitikėjimas, pagarba, įtraukimas į sprendimų priėmimą ir galimybė kurti. Tokia aplinka, pasižyminti didesne autonomija,

kolegialumu ir profesinio augimo galimybėmis, dalyvių patirtyje siejasi su stabilesne profesine tapatybe ir didesniu pasitikėjimu savimi kaip švietimo profesionalu.

Autonomijos svarba mokytojo profesinės tapatybės ir mokytojo vaidmens suvokime

Literatūroje nurodoma, kad privačios mokyklos dažniau pasižymi didesne mokytojų autonomija ir lankstumu (Castro et al., 2022; Winchip, 2024). Tyrimo duomenys rodo, kad profesinė autonomija šio tyrimo dalyvių privačiose mokyklose yra svarbi ne tik kaip mokytojo darbo sąlyga, bet ir kaip reikšminga profesinės tapatybės bei mokytojo vaidmens suvokimo dalis. Vis dėlto autonomija nėra suprantama kaip absoliuti laisvė. Interviu analizė leidžia teigti, kad prasmingiausiai ji atsiskleidžia tada, kai dera su aiškiais institucijos rėmais, pasitikėjimu ir profesine atsakomybe. Tokiose patirtyse mokytojas suvokiamas kaip savarankiškas, reflektuojantis ir atsakingus sprendimus priimančias profesionalas.

Autonomijos tema ryški D2, D5, D6 ir D7 pasakojimuose. D2 kalba apie pedagoginę laisvę savarankiškai spręsti, ką gilinti ir kaip ugdymo turinį sieti su gyvenimiška patirtimi: „Aš galiu tikrai pagal savo nuožiūrą dėstyti giliau, žinoma, nepamirštant programos, bet visada stengiuosi susieti mokomąjį dalyką su gyvenimu, nes norisi, kad mokiniai matytų pritaikymą“. D5 autonomiją sieja su mokyklos pasitikėjimu jos profesiniais sprendimais: „Ji [autonomija] pasireiškia akivaizdžiai juntamu pasitikėjimu manimi ir mano darbu, nes daug sprendimų klasėje priklauso nuo manęs ir galiu juos priimti savarankiškai“. D6 ją apibūdina kaip galimybę rinktis metodus, temas ir vertinimo formas, o D7 pabrėžia didelę pedagoginę laisvę ugdymo turinio srityje: „Taip, aš turiu autonomiją priimant sprendimus apie kūrinius, kuriuos skaitome nagrinėdami grožinius ir negrožinius tekstus. Aš turiu visą autonomiją, kaip aš susidėliojau pamokas ir kiek laiko skiriu vienoms ar kitoms temoms“. Šios patirtys rodo, kad mokytojo vaidmuo siejamas ne tik su ugdymo turinio perteikimu, bet ir su galėjimu savarankiškai kurti ugdymo procesą bei prisiimti atsakomybę už profesinius sprendimus. Tokiu būdu autonomija stiprina mokytojų profesinį pasitikėjimą savimi ir jų, kaip kompetentingų specialistų, tapatybę.

Kartu duomenys atskleidžia ir autonomijos ribų svarbą profesinei savijautai bei mokytojo vaidmens suvokimui. D7 aiškiai atskiria pedagoginę autonomiją nuo organizacinių ribų, nes laisvę ugdymo turinyje apriboja atsiskaitymų planavimas ir vidaus taisyklės: „Mano darbas yra užtikrinti, kad mano veikla, pamokos, mokinių vertinimas atitiktų mokyklos vidaus tvarkas. Tai, turbūt, mokyklos vidaus tvarkos apriboja tam tikrus sprendimus. Pavyzdžiui, mes turime susiplanuoti atsiskaitomuosius darbus iš anksto“. D3 pasakojime išryškėja kita svarbi įžvalga – perteklinė laisvė vienoje privačioje mokykloje buvo siejama su struktūros stoka, todėl jai reikėjo aiškesnių profesinio veikimo gairių: „Kadangi tai yra tam tikros pedagoginės filosofijos mokykla, ten buvo labai daug laisvės ir man kartais atrodė, kad reikia daugiau struktūros“. Tyrimo dalyvis D4 sako, kad autonomiją patiria per saugumą veikti aiškioje, kolegų palaikomoje sistemoje, nes „dėl didelės dirbančių žmonių

patirties viskas yra tinkamai parengta“. Šios patirtys leidžia teigti, kad mokytojo profesinė tapatybė formuojasi ne vien per individualų savarankiškumą, bet ir per santykį su institucine kultūra bei kolegų patirtimi ir palaikymu.

Taigi tyrimo duomenys patvirtina literatūroje nurodytą privačių mokyklų bruožą suteikti didesnę mokytojų autonomiją (Castro et al., 2022; Winchip, 2024), tačiau atskleidžia, kad šio tyrimo dalyviai autonomiją suvokia skirtingai ir kartu formuoja skirtingą mokytojo vaidmens supratimą. Vienoms dalyvėms ji reiškia kūrybinę erdvę ir galimybę veikti savarankiškai, kitoms – stabilumą bei saugumą aiškioje sistemoje. Todėl šiame tyrime tinkama atrodo struktūruotos autonomijos samprata, kai profesinė laisvė suprantama kaip pasitikėjimu grįsta galimybė veikti aiškiuose institucinės atsakomybės rėmuose.

Apibendrinant, autonomija šio tyrimo dalyvių privačiose mokyklose tampa svarbia mokytojo profesinės tapatybės dalimi. Jos vertė priklauso nuo to, ar mokytojas turi galimybę veikti savarankiškai, jausti institucijos pasitikėjimą ir kartu remtis aiškia, profesinį veikimą palaikančia struktūra.

Mokytojo vaidmens išsiplėtimas ir įvairialypiai lūkesčiai

Šio tyrimo dalyvių, dirbančių privačiose mokyklose, pasakojimuose atsiskleidžia lūkesčiai mokytojui. Iš mokytojo tikimasi ne tik to, kad jis gebės gerai mokyti, bet ir keliama lūkesčiai mokytojo kompetencijoms komunikuoti, bendradarbiauti, individualizuoti ugdymą, reflektuoti savo praktiką bei prisitaikyti prie šiuolaikinio švietimo pokyčių.

Dalyvė D1 pabrėžia, kad privačioje mokykloje iš mokytojo tikimasi daugiau nei tik dalyko išmanymo: „Tu turi turėti ir geras vadybines kompetencijas tam, kad galėtum sėkmingai suplanuoti ir įgyvendinti tam tikras veiklas. Reikalingos tam tikros ir charakterio savybės: kaip tu komunikuoji su kolegomis, kaip tu komunikuoji su tėvais, kokiomis vertybėmis tu vadovaujiesi, nes iš tiesų mokykloje esi bendruomenės narys. Ir privačioje mokykloje tas buvimas tam tikroje bendruomenėje yra labai, labai, labai svarbi dalis.“ Dalyvė D7 reflektuoja apie šiuolaikinio mokytojo vaidmens išplėtimą, susijusį su socioemociniais įgūdžiais, akademinio sąžiningumu ir dirbtinio intelekto naudojimu:

„pedagogas yra ne tik tai žmogus, kuris moko tam tikrų žinių, ne tik ugdo tam tikras kompetencijas, bet iš tiesų turi atliepti gana nemažai vairių dalykų. Mes kalbame ir apie socioemocinius dalykus: įgūdžius bendrauti, bendradarbiauti, vienas kitas suprasti. Mes kalbame apie prisitaikymą, naudoti technologijas ir jas naudoti etiškai, tai ir akademinis sąžiningumas yra mokytojui svarbus, ypač kai mes kalbame apie egzaminus ir apskritai visokius raštų darbus ir panašiai. Su DI paplitimu mes irgi turime dvi gubus, dvi gubas stoti ir vartus mokti turi išmokti, naudotis DI įrankiais tam, kad pasilengvintų savo darbą . . ., pavyzdžiui, planų rašymą ir panašiai. Kita vartus yra

prievolė mums galvoti, ką mes turime tada mokinius išmokyti, kaip jie gali ir kuo naudotis, kaip DI paversti įrankių, bet neleisti pakeisti mąstymo, pavyzdžiui. Tai manau, kad mokytojui užduočių daugėja. Kita vartus, kaip mokytojai žiūri, tai manau labai priklauso nuo to, kaip žmogus visų pirmą save apskritai mato kaip mokytoją. Nes aš matau ir girdžiu kolegas, kurie tą pokytį mato kaip dar vieną darbą, kad vėl naujovė, vėl kažkas naujo, vėl aš čia kažką mane verčia daryti, taip kartais gyvenimas, nebūtinai vadovai ar aplinka, bet tiesiog DI atsirado nieko neklausęs“.

Šie iššūkiai atspindi platesnį šiuolaikinio švietimo konteksto pokytį, kurį dalyvės patiria savo dabartinėse privačiose mokyklose. D4 bei D2 pasakojimuose lūkesčiai siejasi su įtraukiojo ugdymo įgyvendinimu ir kokybišku ugdymu visiems mokiniams (D4). Dalyvė D2 diferencijavimą įvardija kaip svarbų, bet sunkiai įgyvendinamą profesinį iššūkį. Šio tyrimo dalyvių pasakojimuose lūkesčiai siejasi su individualios mokinio pažangos stebėjimu, gebėjimu dirbti su skirtingais poreikiais ir nuolatinio metodiniu prisitaikymu.

Kartu duomenys rodo, kad toks vaidmens išsiplėtimas gali kelti ir įtampą. D2 mini sunkumus vienu metu dirbant su skirtingo lygio mokiniams, D4 kalba apie metodinės medžiagos poreikį, o D5 ir D3 atskleidžia, kad lūkesčiai ne visada reiškia vien pozityvią patirtį, nes privačiame sektoriuje galima patirti ir verslo logikos įtampą, kai santykis tarp mokytojo ir šeimos įgauna kliento ir paslaugos tiekėjo bruožų.

Apibendrinant, šio tyrimo dalyviai, dirbantys privačiose mokyklose, save suvokia ne tik kaip dalyko, bet ir kaip komunikacijos specialistus, individualios pažangos stebėtojus, ugdymo proceso aiškintojus, reflektuojančius bendruomenės narius. Toks profesinio vaidmens supratimas atspindi platesnį šiuolaikinio mokytojo vaidmens pokytį, kurį dalyviai patiria savo dabartinėse privačiose mokyklose.

Mokytojo profesinės tapatybės transformacija privačios mokyklos kontekste

Apibendrinus tyrimo duomenis galima teigti, kad šio tyrimo dalyvės, dirbančios privačiose mokyklose, savo profesinę tapatybę apibūdina kaip platesnę, refleksyvesnę ir santykiams jautresnę, palyginti su jų ankstesne patirtimi. Dalyvių pasakojimuose ši profesinės savivokos kaita atsiskleidžia per santykį su mokiniu, jo tėvais, kolegomis, administracija ir visa mokyklos bendruomene, taip pat per nuolatinį balansavimą tarp autonomijos, struktūros, lūkesčių, individualizuoto ugdymo ir šiuolaikinės švietimo kaitos.

Profesinės tapatybės suvokimo kaita ypač aiškiai atsiskleidžia D6, D4 ir D5 pasakojimuose. D6 teigia, kad privačioje mokykloje jos profesinė tapatybė tapo „lankstesnė, bet tvirtesnė“: mokytoja geriau prisitaiko prie kasdienos iššūkių, bet išlaiko aiškias vertybes ir prioritetus savo darbe. Tyrimo dalyvė reflektuoja, kad jos vaidmuo išsiplėtė nuo žinių šaltinio ir perteikėjos iki mokinio mentorės, socioemocinių ir bendrųjų kompetencijų ugdytojos, kokybiško ugdymo turinio kūrėjos. Dalyvė D4

profesinės tapatybės pokytį sieja su savo didesniu sąmoningu dėmesingumu kiekvienam mokiniui ir perėjimu nuo dėmesio klasei kaip visumai prie individualaus mokinio pažinimo. Dalyvė D5 profesinę kaitą patiria per aiškesnį profesinių kompetencijų ir gebėjimų atitiktį mokyklos bendruomenės keliamiems lūkesčiams ir aiškesnį asmeninį suvokimą, ko nori bei ko nenori kaip mokytoja.

Panašią profesinės savivokos kaitą apibūdina ir kitos dalyvės. D1 privatų sektorių sieja su profesiniu sustiprėjimu ir bendraminčių bendruomene, pasakodama, kad privačioje mokykloje reikalingas nuolatinis bendradarbiavimas tarp kolegų, kuris „yra ir plusas, ir minusas, nes iš tiesų dirbti individualiai pagal savo pasirinktą kryptį yra gerokai lengviau, tačiau dirbant kartu su komanda, būnant komandos nariu, derinant tam tikrus vyksmus, dalijantis geriausiomis praktikomis, tas mokinio augimas yra daug veiksmingesnis, daug efektyvesnis, daug tvaresnis. Ir mokytojui čia tenka labai keisti tikriausiai savo pasaulėžiūrą ir požiūrį į daug dalykų“. D2 atskleidžia požiūrio kaitą nuo pažymio prie galimybių, D3 privatų sektorių sieja su didesniu dėmesiu akademiškumui ir greitesniu naujovių diegimu, palyginti su jos patirtimis viešojo sektoriaus mokyklose. Tyrimo dalyvė D7 profesinę tapatybę grindžia prasme, kūrybiškumu, pedagogine autonomija ir žmogišku santykiu, kuris išlieka svarbiausias net technologinių pokyčių akivaizdoje. Dalyvių pasakojimai atskleidžia, kad profesinės tapatybės suvokimo kaita nėra vienoda, tačiau ją vienija įvairialypis mokytojo vaidmens ir profesinės savivokos laukas.

Tyrimo dalyvės apibūdina savo profesinės tapatybės suvokimo pokyčius privačiose mokyklose penkiomis kryptimis. Pirma, jų pasakojimuose mokytojo vaidmuo plečiasi nuo dėstytojo, žinių šaltinio prie ugdymo proceso organizatoriaus, dalyvio. Antra, dalyvės pabrėžia stipresnę pasitikėjimą savimi kaip profesionalu, augančią mokytojo savivertę. Trečia, dėl didesnio dėmesio individualiam mokiniui, mokytojai vadina save mokinių mentorais. Ketvirta, dalyvių patirtyje reikšmingesni tampa bendruomeniniai ir santykiniai profesijos aspektai. Penkta, profesinė patirtis vertinama kaip teikianti džiaugsmą, prasmę ir pasitenkinimą, kurio mokytojai nepatirdavo ankstesnėje patirtyje.

Apibendrinant, šio tyrimo dalyvės, dirbančios privačiose mokyklose, reflektuoja savo profesinę tapatybę kaip platesnę, refleksyvesnę, santykiams jautresnę ir profesinį pasitikėjimą palaikančią, palyginti su jų ankstesne patirtimi. Dalyvių pasakojimuose šios profesinės savivokos kaitos centre išlieka žmogiškas santykis, profesinė prasmė, pasitikėjimas ir ugdymo atsakomybės išplėtimas.

Diskusija ir išvados

Tyrimas patvirtina teorijoje pateiktą mintį, jog mokytojo profesinės tapatybės formavimasis yra dinamiškas, kontekstualus ir santykinis procesas. Tai vyksta per profesinę patirtį, refleksiją ir santykius su ugdymo proceso dalyviais. (Beijaard et al., 2004; Day et al., 2006; Akkerman & Meijer, 2011). Dalyvių pasakojimai parodė, kad profesinė tapatybė nėra savaimė duota vien dėl pasirinktos profesijos ar įgyto išsilavinimo – ji nuolat stiprėja, plečiasi ar kinta priklausomai nuo to, kokius vaidmenis mokytojas prisiima, kaip įprasmina savo darbą ir kokias sąlygas tam sudaro institucinis kontekstas.

Profesinio kelio pradžia

Tyrimas atskleidė, kad į mokytojo profesiją ateinama labai skirtingais keliais: per sąmoningą ankstyvąjį pasirinkimą, atsitiktinį įsitraukimą į profesiją ar palaipsniui susiformavusį profesinį apsisprendimą. Tai dera su Day ir kt. (2006) bei Flores ir Day (2006) teiginiais, jog profesinė tapatybė formuojasi per visą profesinį kelią ir yra jautri tiek asmeninėms, tiek kontekstinėms patirtims. Dalyvių pasakojimuose profesinis kelias neatsiejamas nuo nuolatinio santykio su profesija patvirtinimo – mokytojas tapatinasi su profesija ne tik tada, kai ją pasirenka, bet ir tuomet, kai kasdieniame darbe vis iš naujo įsitikina, kad šis vaidmuo jam tinka ir yra prasmingas.

Profesinio vaidmens plėtra ir tapatybės kaita

Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad privačioje mokykloje mokytojo profesinis vaidmuo plečiasi nuo tradicinės dalyko mokymo sampratos prie mokinio mentoriaus, ugdymo proceso kūrėjo, individualios pažangos stebėtojo ir bendruomenės nario vaidmens. Dalyviai save apibūdina ne vien kaip mokomojo dalyko mokytojus, bet kaip mokinio augimo ir jo vertybių ugdytojus, saugios ir įtraukios mokymosi aplinkos kūrėjus. Tokia mokytojo vaidmens plėtra dera su Beijaard ir kt. (2004) išskiriama profesinės tapatybės daugialype struktūra, kai dalykinė, pedagoginė ir didaktinė dimensijos persipina su santykio, bendruomeniškumo ir atsakomybės už mokinio gerovę aspektais, bei su Sachs (2001) ir OECD siūloma mokytojo kaip aktyvaus, agentiško ir mokyklos kultūrą kuriančio profesionalo samprata.

Šiame tyrime aiškiai matyti, kad profesinio vaidmens plėtra tiesiogiai siejasi su profesinės tapatybės kaita. Kuo daugiau iš mokytojo tikimasi – individualizuoti ugdymą, komunikuoti su tėvais, bendradarbiauti su kolegomis, reflektuoti savo praktiką, reaguoti į mokinių savijautą ir į švietimo kaitos kontekstą – tuo labiau plečiasi ir jo profesinės savivokos ribos. Dalyvių pasakojimuose profesinė tapatybė vis dažniau apibūdinama kaip daugiasluoksnė ir santykiams jautri, tačiau tuo pat metu tvirtesnė: mokytojos jaučiasi ne tik dalyko specialistėmis, bet ir santykių kūrėjomis, mokinių mentorėmis ir bendrakūrėjomis, atsakingomis už visapusišką mokinio ugdymą. Tai atliepia Kelchtermans (2009) mintį, kad „kas aš esu kaip mokytojas“ neišvengiamai atsiskleidžia per tai, kaip mokytojas veikia – kokius vaidmenis atlieka, kokias atsakomybes prisiima ir kaip reflektuoja.

Institucinės aplinkos vaidmuo

Tyrimo dalyvės privačią mokyklą dažnai apibūdino kaip profesinį augimą ir savivertę stiprinančią aplinką, kurioje jaučiamas didesnis pasitikėjimas, pagarba, palaikymas ir įtraukimas į sprendimų priėmimą. Tai atitinka Hargreaves ir Fullan (2012) požiūrį, kad mokytojo darbas negali būti suprantamas atsietai nuo sistemos, kurioje jis vyksta, o profesinį veiksmingumą lemia ne vien individuali kompetencija, bet ir darbo sąlygų, palaikymo bei profesinio pasitikėjimo visuma.

Šiame tyrime ypač aiškiai išryškėja, kad mokytojoms svarbi autonomija, deranti su aiškia struktūra ir palaikymu. Mokytojos pabrėžia, kad joms svarbi ne absoliuti laisvė, o pasitikėjimu grįsta galimybė priimti profesinius sprendimus veikiant aiškiuose institucinės atsakomybės rėmuose – turint vidines taisykles, kolegų ir administracijos palaikymą. Tokios sąlygos padeda mokytojams tapatintis su platesniu profesiniu vaidmeniu ir jaustis profesionaliai stabiliems. Tuo pat metu dalyvės atkreipia dėmesį, kad privatus kontekstas nėra vienareikšmiškai patogus – jame patiriamas ir didesnis intensyvumas, ir verslo logikos įtampa, ir įvairialypiai lūkesčiai, kurie gali kelti profesinį nuovargį.

Santykiai su mokiniais ir tėvais kaip tapatybės ašis

Santykis su mokiniu tyrimo dalyvių patirtyse išryškėja kaip viena centrinių profesinio vaidmens ir tapatybės ašių. Mokytojos kalba apie būtinybę kurti šiltą, pagarbų ir saugų ryšį, išlaikant profesines ribas: mokinys turi jaustis matomas ir girdimas, tačiau mokytojas sąmoningai vengia tapti „draugu“. Tai papildoma literatūroje aptariama profesinės tapatybės santykinę matmenį – mokytojo profesinė tapatybė stiprėja ten, kur mokytojas patiria pripažinimą ir pasitikėjimą santykiuose, ir silpnėja, kai santykiai grindžiami menkinimu ar kontrole (Kelchtermans, 2009; Flores & Day, 2006).

Santykis su tėvais šio tyrimo dalyvių privačiose mokyklose taip pat tampa reikšminga profesinio vaidmens dalimi. Dalyvių pasakojimuose jis svyruoja tarp partnerystės, paremtos bendradarbiavimu ir aiškia komunikacija dėl vaiko ugdymo, ir kliento logikos įtampos – aspekto, kurį literatūra sieja su privačių mokyklų kontekstais kaip rinkos veikiamą švietimo dalimi (Castro et al., 2022; Winchip, 2024), kai tėvų lūkesčiai peržengia ugdomosios partnerystės ribas. Tai praplečia teorinę diskusiją apie mokytojo vaidmenį rinkos logikos veikiamame švietime – mokytojas ne tik ugdo, bet ir turi nuolat aiškinti, pagrįsti bei derinti savo profesinius sprendimus su tėvų ir institucijos lūkesčiais, o tai veikia jo profesinės tapatybės stabilumą.

Diskusijos apibendrinimas

Šis tyrimas papildoma teorinę diskursą apie mokytojo profesinę tapatybę keliais aspektais. Pirma, jis atskleidžia, kaip šio tyrimo dalyvės, dirbančios privačiose mokyklose, savo profesinį vaidmenį apibūdina kaip išsiplėtusį – nuo dalyko mokytojo iki mentoriaus, ugdymo dizainerio ir bendruomenės nario. Antra, dalyvių pasakojimuose išryškėja, kad autonomija, deranti su aiškia struktūra ir palaikančia administracija, yra svarbi jų profesinės tapatybės stabilumui. Trečia, dalyviai

patiria, kad individualizuotas ir įtraukusis ugdymas, santykiai su mokiniais ir tėvais bei technologinė ir visuomeninė kaita tampa svarbiais profesinės tapatybės kaitos veiksniais.

Todėl galima teigti, kad šiame tyrime dalyvavusių mokytojų profesinė tapatybė jų dabartinių privačių mokyklų kontekste atsiskleidžia kaip platesnė, labiau refleksyvi, santykiams su mokiniais jautri ir individualizuotam ugdymui atvira profesinė savivoka, kuri, jų patirtyse, nuolat formuojasi derinant profesinį atsidavimą, institucinius lūkesčius ir kasdienių santykių patirtis.

Išvados

Profesinės tapatybės formavimosi pradžia ir profesinis kelias

Tyrimas atskleidė, kad mokytojų profesinės tapatybės formavimosi pradžia nėra vienalytė. Į mokytojo profesiją ateinama skirtingais keliais: per ankstyvą apsisprendimą, atsitiktinį įsitraukimą ar vėliau atsiradusį profesinės vietos ir prasmės jausmą. Tai rodo, kad profesinė tapatybė formuojasi ne vien dėl formalaus profesijos pasirinkimo, bet per ilgalaikį profesinės veiklos įprasminimą, refleksiją ir savęs atpažinimą mokytojo vaidmenyje.

Profesinio vaidmens plėtra privačiuose kontekstuose

Šio tyrimo dalyvių pasakojimuose atsiskleidžia, kad jų profesinis vaidmuo plečiasi ir peržengia tik mokomojo dalyko mokymo sampratą. Dalyvės save apibūdina kaip mentores, mokinio augimo ir vertybių ugdytojas, mokymosi aplinkos kūrėjas, bendruomenės nares, mokinio individualios pažangos stebėtojas. Tai rodo, kad šių mokytojų profesinė tapatybė formuojasi per daugialypį vaidmenų derinį, o ne vien per dalykinę kompetenciją.

Institucinis palaikymas ir profesinė tapatybė

Šio tyrimo dalyvių pasakojimai atskleidžia, kad jų dabartinė darbo aplinka veikia kaip profesinį augimą ir savivertę stiprinanti erdvė. Dalyviai minėjo palaikančios bendruomenės, profesinio bendradarbiavimo, aiškesnės ugdymo krypties ir profesinio tobulėjimo galimybių svarbą. Tai rodo, kad šių mokytojų patirtyje mokykla tapo ne tik darbo vieta, bet ir profesinio augimo bei profesinės tapatybės stiprinimo erdve, kurioje jie labiau patiria pripažinimą ir pasitikėjimą.

Autonomija ir struktūra kaip tapatybę veikiantys veiksniai

Interviu duomenys rodo, kad profesinė autonomija tyrimo dalyvėms yra svarbi mokytojo darbo vertybė, tačiau jos reikšmė nėra vienareikšmė. Viena vertus, autonomija leidžia mokytojui priimti profesinius sprendimus, prisitaikyti prie mokinių poreikių ir realizuoti savo pedagogines idėjas; kita vertus, pernelyg didelė laisvė be aiškos struktūros gali būti patiriama kaip neapibrėžtumas. Dalyvių pasakojimuose išryškėja, kad joms yra svarbi autonomija, derinama su aiškiomis vidaus tvarkomis, bendrais susitarimais, pasitikėjimu ir kolegišku palaikymu. Šią autonomijos ir struktūros pusiausvyrą dalyvės sieja su stabilesne ir tvirtesne jų profesine tapatybe.

Santykiai su tėvais ir profesinio vaidmens plėtra

Šio tyrimo dalyvių pasakojimuose santykis su tėvais išryškėja kaip reikšminga profesinio vaidmens dalis. Šis santykis gali būti grindžiamas partneryste, bendradarbiavimu ir aiškia komunikacija dėl vaiko ugdymo, tačiau jame išryškėja ir kliento logikos įtampa, kai tėvų lūkesčiai peržengia tradicinės ugdomosios partnerystės ribas. Dėl to dalyvių profesinis vaidmuo plečiasi į poreikį ne tik ugdyti, bet ir nuolat aiškinti, pagrįsti bei komunikuoti savo profesinius sprendimus, išlaikant partnerystę su šeima. Tai daro įtaką mokytojo profesinei tapatybei, skatindama permąstyti savo vaidmens ribas ir atsakomybę.

Dalyvių pasakojimuose išryškėja, kad viena svarbiausių jų profesinės tapatybės transformacijos krypčių privačioje mokykloje yra perėjimas nuo darbo su klase prie apskritai ryškesnio individualizuoto ir įtraukiojo ugdymo požiūrio. Dalyvės vis aiškiau orientuojasi į konkretų mokinį, jo mokymosi kelią, savijautą, poreikius ir galimybes. Tai rodo, kad jų profesinė tapatybė vis labiau grindžiama ne vien turinio dėstymu, bet ir gebėjimu pažinti mokinį kaip individualų asmenį bei kurti jam tinkamiausias ugdymosi sąlygas.

Dalyvių pasakojimuose atsiskleidžia, kad jų profesinės tapatybės transformaciją veikia ne tik instituciniai ir santykiniai veiksniai, bet ir platesnė technologinė bei visuomeninė kaita. Jų profesiniam vaidmeniui priskiriamos naujos atsakomybės, susijusios su technologijų naudojimu, akademinio sąžiningumu, dirbtinio intelekto taikymu, individualizavimu ir nuolatinio prisitaikymo prie šiuolaikinių švietimo pokyčių. Kartu dalyvės mini nuovargį, intensyvumą, skubotų reformų ir metodinės paramos stokos patirtis, todėl profesinės tapatybės transformacija vyksta nuolatinės profesinės įtampos lauke.

Tyrimo ribotumas

Atliekant šį tyrimą svarbu atsižvelgti į keletą ribotumų, turinčių įtakos rezultatų interpretacijai ir taikymo riboms.

Pirmiausia, tyrimas atliktas taikant kokybinę metodologiją ir remiantis palyginti nedidele tyrimo dalyvių imtimi. Toks pasirinkimas leido gilintis į individualias mokytojų profesines patirtis ir prasmų kūrimą, tačiau riboja galimybę apibendrinti rezultatus visam privačiame švietime dirbančių mokytojų laukui.

Antra, tyrimo duomenys grindžiami pačių mokytojų pasakojimais ir jų refleksijomis apie savo profesinę patirtį. Tai reiškia, kad gauti rezultatai atspindi subjektyvų dalyvių požiūrį, jų savęs suvokimą ir individualų profesinių situacijų interpretavimą, o ne „objektyvią“ visos sistemos būklę.

Trečia, tyrime dalyvavę mokytojai atstovauja konkrečioms privačioms mokykloms ir konkrečiam švietimo kontekstui. Dėl to rezultatai atskleidžia ne viso privataus švietimo lauko visumą, o tam tikrus profesinės tapatybės ir profesinio vaidmens raiškos modelius, būdingus šiam kontekstui.

Ketvirta, tyrimo rezultatai neleidžia daryti išvadų apie privačių mokyklų poveikį mokytojų profesinei tapatybei. Tyrimas neturėjo palyginimo su valstybinėmis mokyklomis, todėl negalima teigti, kad dalyvių aprašytos profesinės tapatybės yra būtent privačios mokyklos poveikio rezultatas – jos galėjo formuotis dėl individualių dalyvių savybių, bendresnių švietimo tendencijų ar laiko konteksto.

Penkta, tyrimo rezultatus galėjo paveikti ir pačios tyrėjos interpretacinė pozicija. Kokybiniame tyrime duomenų analizė neišvengiamai susijusi su tuo, kaip tyrėjas supranta tyrimo problemą, atrenka temas ir interpretuoja dalyvių pasakojimuose atsiskleidžiančias prasmes.

Galiausiai, tyrimo rezultatus reikia vertinti ir platesniame kintančio švietimo kontekste. Mokytojo profesinę tapatybę ir profesinio vaidmens transformaciją veikia ne tik konkrečios privačios mokyklos sąlygos, bet ir bendresnės šiuolaikinio ugdymo tendencijos – technologinė kaita, švietimo politikos sprendimai, visuomenės lūkesčių didėjimas.

Šaltiniai

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bitinas, B., Rupšienė, L., & Žydzūnaitė, V. (2008). Kokybinių tyrimų metodologija. Klaipėda : S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Castro, A. J., Jabbar, H., & Núñez Miranda, S. (2022). School choice, teachers' work, and professional identity. *Education Policy Analysis Archives*, 30(104). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6122>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). SAGE.
- 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>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE.
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. (2011). Lietuvos Respublikos įstatymas Nr. XI-1281. Teisės aktų registras. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105>
- Litvinaitė, J. (2018). Apie mokytojų homunkulą, įsikūrusį mūsų mąstyme. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 41, 87–111. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.41.12376>

- Lubienski, C. (2003). Innovation in education markets: Theory and evidence on the impact of competition and choice in charter schools. *American Educational Research Journal*, 40(2), 395–443. <https://doi.org/10.3102/00028312040002395>
- Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėdos universiteto leidykla.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161. <https://doi.org/10.1080/02680930116819>
- Suarez, V., & McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change* (OECD Education Working Papers, No. 267). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>
- Winchip, E. J. (2024). Open for business: A quantitative analysis of teachers' experiences of marketisation in international schools. *Educational Review*, 76(4), 915–938. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2094343>

Priedai

PRIEDAS 1: DIRBTINIO INTELEKTO (DI) NAUDOJIMO DEKLARACIJA

Studentas (-ė): Virginija Barbaravičiūtė

Baigiamojo darbo tema: Mokytojų profesinė tapatybė privačiose švietimo institucijose šiandieniniame Lietuvos švietimo lauke.

Vadovaudamasi/s „Dirbtinio intelekto naudojimo Vilniaus universitete gairėmis“, patvirtinu, kad rengdamas (-a) šį baigiamąjį darbą:

1. **Prisiimu atsakomybę** už viso darbe pateikto turinio kūrimą ir jo originalumą. Patvirtinu, kad generatyvinio DI įrankiai buvo naudojami tik kaip pagalbinė priemonė, o ne kaip darbo bendraautorius ar autorius.
2. **Atlikau turinio patikrą (validaciją).** Visi DI sugeneruoti faktai, nuorodos ir duomenys buvo patikrinti pirminiuose šaltiniuose.
3. **Užtikrinau duomenų saugą.** Į DI sistemas nekėliau konfidencialių tyrimo duomenų, asmens duomenų ar nepublikuotos medžiagos.
4. **Pateikiu įrodymus.** Tais atvejais, kai buvo generuojamas didesnės apimties tekstas ar turinys, visa generavimo išklotinė (transkripcija) pateikiama darbo prieduose (kaip nurodyta lentelėje žemiau).

DI įrankių naudojimo ataskaita:

DI įrankis (nurodomas pavadinimas ir versija)	Naudojimo tikslas (trumpai identifikuojama, ką darėte?)	Taikymo vieta darbe (skyrius / puslapis)	Studento indėlis ir validacija (kaip pakeitėte ar patikrinote rezultatą?)	Ar pridėta išklotinė?* (Priedo Nr.)
Perplexity pro	Stiliaus ir akademinio tono korekcijai. Sinonimų ar alternatyvių formuluočių paieška jau parašytiems sakiniams.	Įvadas, teorinė dalis, diskusija.	<i>Viską parašiau pirmiausia pati, DI pagalbos prašiau dėl formuluočių ir sinonimų, vėliau viską peržiūrėjau ir atmečiau netinkamus pasiūlymus.</i>	

Chatgpt	Mokslinės literatūros paieška	Literatūros analizė	<i>DI pasiūlė straipsnius. Patikrinau jų DOI duomenų bazėse, perskaičiau originalus ir įvertinau visų tinkamumą ir darbe juos analizavau.</i>	Netaikoma
Grammarly / DeepL Write	Anglų k. stiliaus ir gramatikos korekcija	Visas tekstas (Santrauka)	<i>Peržiūrėjau vertimo pasiūlymą, atmečiau tuos aspektus, kurie keitė terminų prasmę ar akademinį stilių.</i>	Netaikoma
Scribens	Lietuvių kalbos stiliaus ir rašybos taisymas	Visas tekstas	<i>Peržiūrėdavau pataisymo pasiūlymus, kurie būtų taisyklingi ir atitiktų lietuvių kalbos taisykles</i>	Netaikoma
TranscribeToText.ai	Interviu garso įrašų transkribavimas	Tyrimo dalis	<i>Gautus tekstus rankiniu būdu tikrinau ir koregavau.</i>	Netaikoma

Papildoma informacija apie DI naudojimą (jei aktualu, galite pateikti kitą aktualią informaciją apie DI naudojimą):

** Generavimo išklotinės teikimas darbo prieduose. Kaip nurodyta VU Dirbtinio intelekto gairėse, tais atvejais, kai darbe panaudojama dalis didesnės apimties DI generatyvinio modelio sugeneruoto atsakymo, visas sugeneruotas tekstas turi būti pateikiamas darbo prieduose. Išsklotinė teikiama tais atvejais, tarkime, kai DI sugeneruota didesnės apimties informacija buvo adaptuota ar iš dalies panaudota rengiamame darbe. Tarkime, DI pasiūlė visą baigiamojo darbo struktūrą, kurios dalis buvo pritaikyta arba DI sugeneravo pirminę 3 straipsnių apžvalgą, kuri vėliau buvo išplėsta, papildomai analizuota ar interpretuota (ar kitas reikšmingos apimties generuotas turinys, kuris buvo panaudotas darbo rengimui).*

Jei DI įrankiai nebuvo naudojami, po baigiamojo darbo temos ir studento vardo pašalinkite atitinkamus teiginius bei lentelę ir įrašykite šį sakinį: „Patvirtinu, kad rengiant baigiamąjį darbą jokie generatyviniai DI įrankiai nebuvo naudojami.“ Deklaraciją pasirašykite.

Studento (-ės) parašas: _____ **Data:** _____

PRIEDAS 2: INTERVIU KLAUSIMAI

1. Papasakokite apie savo kelią į mokytojo profesiją.
2. Kaip apibūdintumėte savo dabartinę darbo vietą? Kuo ji jums išsiskiria, palyginti su ankstesnėmis profesinėmis patirtimis, jei tokių turite?
3. Kaip vertintumėte savo, kaip mokytojo, savarankiškumą ir galimybes priimti sprendimus savo darbe šioje mokykloje? Jei norite, galite pateikti konkrečių pavyzdžių.
4. Kaip jūs suvokiate savo, kaip mokytojo, vaidmenį šioje mokykloje? Kokius lūkesčius ir funkcijas, jūsų manymu, su šiuo vaidmeniu sieja mokyklos administracija, mokiniai ir tėvai?
5. Papasakokite plačiau apie savo kasdienį darbą mokykloje. Kokios veiklos, užduotys ar sprendimai jame užima daugiausia vietos?
6. Papasakokite plačiau apie savo santykius su mokiniais. Kaip šie santykiai pasireiškia jūsų kasdienėje veikloje?
7. Papasakokite apie savo bendravimą su mokinių tėvais. Kokios situacijos ar patirtys jums šiame bendravime labiausiai įsimena?
8. Papasakokite apie savo santykį su mokyklos bendruomene. Jei reiktų „nupiešti“ savo vietą mokyklos bendruomenėje, kur save matytumėte?
9. Dažnai teigiama, kad mokytojo darbas valstybinėse ir privačiose mokyklose labai skiriasi. Kokia jūsų nuomonė šiuo klausimu, remiantis jūsų patirtimi?
10. Peržvelgę savo profesines patirtis, kaip pats(-i) šiandien apibūdintumėte, ką jums reiškia būti mokytoju(-a) ir kaip jūsų dabartinės darbo sąlygos veikia jūsų požiūrį į save kaip mokytoją?

PRIEDAS 3: INFORMACINIS LAPAS APIE TYRIMĄ IR SUTIKIMO DALYVAUTI FORMA

Vilniaus universitetas

Filosofijos fakultetas, Ugdymo mokslų institutas

Dalyvio vardas, pavardė:

Dalyvio kontaktai (el. paštas, tel. nr.):

Tyrėjo vardas, pavardė ir statusas: Virginija Barbaravičiūtė, magistro studentė

Tyrėjo afiliacija: Vilniaus universitetas, Edukologijos magistrantūros studijų programa švietimo politikos ir lyderystės mokyklų vadovams šaka

Tyrėjo tel. nr.: +370 67413547

Tyrėjo el. paštas: virguteb@gmail.com

INFORMUOTO ASMENS SUTIKIMO FORMA

Mokytojų profesinė tapatybė privačiose švietimo institucijose šiandieniniame Lietuvos švietimo lauke

Baigiamojo darbo tyrimo aprašymas: Šiuo tyrimu siekiama atskleisti, kaip privačioje švietimo įstaigoje dirbantys mokytojai suvokia savo profesinę tapatybę, reflektuoja savo profesinius vaidmenis ir kaip šios patirtys siejasi tarpusavyje. Tyrimas padės geriau suprasti, kaip privataus švietimo konteksto ypatumai formuoja mokytojo profesinį savęs suvokimą, patiriamus lūkesčius bei kasdienę profesinę patirtį. Duomenys bus renkami pusiau struktūruoto interviu metodu, o gauti duomenys naudojami tik akademiniams tikslams, užtikrinant dalyvių konfidencialumą ir anonimiškumą.

	Jei sutinkate, pažymėkite varnelę	Jei nesutinkate, pažymėkite varnelę
1. Aš patvirtinu, kad buvau informuotas ir suprantu baigiamojo darbo tyrimo „Mokytojų profesinės tapatybės suvokimas ir profesinių vaidmenų kaita privačios švietimo įstaigos kontekste“ eigą. Turėjau galimybę susipažinti su informacija, užduoti klausimus ir į juos gauti atsakymus.	☐	☐
2. Aš esu informuotas, kad mano dalyvavimas yra savanoriškas ir kad aš galiu iš tyrimo pasitraukti bet kuriuo metu, nenurodydamas priežasties, nepatirdamas jokių neigiamų padarinių ar negaudamas baudų.	☐	☐
3. Aš esu informuotas, kad prieigą prie mano pateiktų asmens duomenų turės tik student/as, kaip duomenys bus saugomi ir kas bus su duomenimis parengus baigiamąjį darbą.	☐	☐
4. Aš esu informuotas, kur kreiptis dėl tyrimo.	☐	☐
5. Aš sutinku, kad būtų daromas garso įrašas.	☐	☐
5. Aš esu informuotas, kaip garso įrašai bus naudojami apibendrinant tyrimų rezultatus	☐	☐
6. Aš sutinku, kad mano citatos būtų anonimizuotos arba pseudonimizuotos apibendrinant tyrimų rezultatus.	☐	☐
7. Aš sutinku, kad mano pasisakymai / citatos būtų cituojamos tik nenurodant mano asmens duomenų.	☐	☐
8. Aš sutinku dalyvauti tyrime	☐	☐

Dalyvio vardas ir pavardė

data

parašas

PRIEDAS 4: TRANSKRIBUOTAS INTERVIU

Tyrėjas

Sveiki, aš esu Virginija Barbaravičiūtė, Vilniaus universiteto švietimo politikos ir lyderystės studijų studentė. Pradėkime. Papasakokite apie savo kelią į mokytoją profesiją.

Tyrimo dalyvis

Mano kelias buvo netiesiai į mokytoją profesiją, nes mano studijų kryptis buvo nepedagoginė, o filologijos studijos ir mūsų Vilniaus universitetas tuo metu, neruošė pedagogų ir apskritai vyravo labiau kultūra, kad Pedagoginis universitetas ruošia pedagogus, o mes filologai esame rošiami dirbti kitus darbus, pvz. vertėjais, redaktoriais ir panašiai. Ir iš tiesų netgi tokia priešprieša buvo ir apskritai mano pačios nuostata buvo, kad aš niekada nedirbsiu mokytoja, niekada nedirbsiu mokytoja.

Ir pas mano aplinkoje buvo daug žmonių, kurie sakydavo, kad aš tikčiau ir matė mano savybės, bet aš iš tiesų labai ilgą laiką sakiau, kad aš tikrai nedirbsiu mokytojo darbo. Mano kelias į mokytojo darbą buvo toks atsitiktinis, taip sakyčiau, labiau susijęs su žmonėmis, kurie buvo aplink mane. Ir man mokytojo vietą pasiūlė mano kurso draugė, kuri tuo metu dirbo mokykloje, ir ji ruošėsi savo gyvenimo pokyčiams ir tiesiog mane matė ir rekomendavo kaip žmogų, kuris galėtų ateiti ir mokyti. Ir kadangi aš iš karto nesutikau, dar irgi buvo kita mano kolegija, nes tuo metu aš dirbau universitete, kuri irgi pradėjo mane kalbinti, pagalvoti apie šitą galimybę. Ir iš tiesų aš sutikau greitai ir tik dėl to, kad pasiūlė ta vieta buvo tarptautinio bakalaureato programa.

Ir iš tiesų aš man tiesiog atsiuntė pačią programą, aš ją perskaičiau ir tada pagalvojau, kad būčiau norėjęs taip mokytis. Mane tikrai labai intelektualiai pagavo pati sistema, pati programa ir tiesą pasakius, nuo tada ir prasidėjo mano kelias mokykloje.

Tyrėjas

O kaip apibūdintumėt savo kasdienį darbo mokykloje? Kokios veiklos, užduotys ar sprendimai užima daugiausia vietos, kaip mokytojos?

Tyrimo dalyvis

Aš tai taip sakyčiau, kadangi jau dabar šiuo metu yra toks pasitikėjimas turbūt savo pagrindiniam kompetencijom, kurios buvo kaautos ne daugiau nei dešimt metų, tai turbūt dabar šiuo metu yra labiausiai laiko valdymas, tai reiškia, kad pasiruošti pamokoms kokybiškai, išpildyti tos pamokos standartus, kuriuos mes turim savo mokykloje. Taip pat suformuluoti užduotis, pamokos tikslus, sėkmės kriterijus ir susieti juos su kompetencijomis, kurias ugdome. Tai tiesiog turbūt pirmiausia šie dalykai, tai tiesiog tokie visiškai praktiniai žinoma kalbų mokytojai turi prievolę vertinti ilgus rašinius.

Ir, iš tiesų, tikrai rašinių vertinimas, jų perskaitymas, įvertinimas, grįžtamojo ryšio suteikimas, užima tikrai irgi tokią kitą dalį laiko, bet tuo pačiu man tai yra viena iš prasmingiausių

veiklų, todėl, kad per grįžtamąjį ryšį aš dažniausiai galiu, na, iš tikrųjų mokiniui padėti suprasti, kur jie yra ir kur jie gali toliau nueiti į kitą tašką. Ir turbūt, ta, dalis, kurį man labai visada patinka būnant mokytojai ir kodėl aš turbūt daug metų tą noriu daryti, kad kiekvieną kartą, kiekvienais metais aš ir sukuriu naujų užduočių, nes viena yra rasti naujų resursų, kitas dalykas, kad bent jau anglų kalboje mes turim galimybę visada labai, na, atliepti kontekstą, pasižiūrėti, kas vyksta pasaulyje, pasiimti pavyzdžius iš realių žiniasklaidos šaltinių, iš įvairiausių, va, tiesiog kelionių, lankstinuko ar panašiai, tai tikrai visada labai stipriai veikia kontekstas, kas vyksta aplinkui pasaulyje, bet tuo pačiu ir kas, ką aš galiu pritaikyti iš to, kas, nu, pati ką veikiu. Tai tikrai, va, tas užduočių kūrimas ir parodymas ir atskleidimas yra taip pat labai labai svarbi dalis, kuri tikrai užima, kūrybinis darbas užima laiko, bet turbūt, na, daug tokio pasitenkinimo yra šiuo darbu.

Tyrėjas

Tai čia labai turbūt yra atliepia kita mano klausimo, o ką Jums reiškia šiandien būti mokytojų? Kaip apibūdintumėt save kaip profesionalą?

Tyrimo dalyvis

Aš tai, iš tiesų, man būvimas mokytojai yra prasmingiausia darbo dalis, todėl, kad būvimas mokytojai yra tiesioginis prisidėjimas prie tiek jaunų žmonių gyvenimo, na, tiek tai jų tar išsilavinimo, bet ir tuo pačiu turbūt didžiausias, na, pokytis, kokį galima atnešti visuomenei.

Todėl, kad nuo to, kaip mes susidėliojama savo ugdymo procesą, kaip mes bendraujame, kokią mokymą su kultūra klase įsikuriame, nuo to labai priklauso, na, kokia yra pati mokykla, kokia yra ta klasė ir kokia yra patirtis mokinio toje konkrečioje mokykloje. Tai, aš sakyčiau, tas toks žinių perteikimas ir to pačiu kritinio mąstymo, kūrybinio mąstymo ugdymas yra turbūt tokia prasmingiausia veikla, kurioje šiandien galiu save rasti.

Tyrėjas

O kaip vertintumėt savo savarankiškumą ir galimybes priimti sprendimus savo darbe? Ir gal kokių pavyzdžių galėtumėt pateikti?

Tyrimo dalyvis

Taip, kad bendri dirbu diplomo programoje, tai mūsų pati programa tikrai daug galimybių mokytojai turi, pati programa leidžia mokytojai priimti visus esminius sprendimus. Taip, aš turiu autonomiją priimant sprendimus apie kūrinius, kuriuos skaitom grožinius ir negrožinius tekstus. Aš turiu visą autonomiją, kaip aš susidėliuju pamokas ir kiek laiko skiriu, kam metų eigoje.

Ir tuomet, sakyčiau, turbūt jau kur mano autonomijos nereikia, tai iš tiesų sprendimuose yra, kurie yra susiję su darbo organizavimu. Tai reiškia, kad jeigu mes turime mokykloje veiklos metų kalendorių, tai aš prisitaikau prie renginių suplanuoti veiklą atostogų pagal tai, koks yra ritmas. Tai aš sakyčiau, kad tą autonomiją, kuri yra apie kūrinių, apie užduotis, kaip mes jas pasirenkam, ko mes ir kaip ugdome, tai yra mano autonomija. Mano darbas yra užtikrinti, kad mano veikla, pamokas,

vertinimas atitinka mokyklos vidaus tvarkas. Tai turbūt mokyklos vidaus tvarkas apriboja labiau tiesiog tam tikrus sprendimus. Pavyzdžiui, mes turime susiplanuoti atsiskaitomuosius darbus iš anksto. Tai mano darbas yra, kad laikytis tų taisyklių ir kad mokiniai matytų, kada jų laukia atsiskaitymas ir kad tie atsiskaitymai būtų ir įrašomi pagal taisyklės iš anksto ir tuo pačiu nesidubliuotų su kitomis užduotimis, kad mokiniai vieną dieną neturėtų per daug krūvio. Tai, sakyčiau, diplomo programą visiškai suteikia labai daug autonomijos mokytojais.

Tyrėjas

O kaip dabartinės darbo sąlygos ir privataus švietimo kontekstas veikia jūsų profesinę savivoką?

Tyrimo dalyvis

Aš sakyčiau taip, kadangi turiu patirties ir viešajame sektoriui ir privačiame, tai mano patirtis privačiame sektoriui yra labai stipriai susijusi su galimybėmis profesiskai tobulėti. Manęs neriboja niekaip mokykla, kai kalbam apie asmeninį profesinį tobulėjimą. Tai reiškia, kad iš tiesų, esant poreikiui, galimas ir mokyklos lėšomis profesinis tobulėjimas, bet tuo pačiu visa mokyklos kultūra nuolatos skatina domėtis, dalyvauti į vairiuose seminaruose. Tikrai šiai dienai turim labai nemažai galimybių ir tiesiog iš tarptautinio bakalaureato organizacijos domėtis, gilintis, dalyvauti į seminaruose. Tai tas asmeninis ir profesinis tobulėjimas yra praktiskai be ribų. Čia labiau jau mano yra darbas pasirinkti, ką aš noriu daryti ir susiplanuoti laiką. Kitas dalykas, aš manau, kad labai svarbu yra dar skatinimas bendrauti ir bendradarbiauti tarp kolegų. Tai tarkim, ir dabar šiandieną jau su kolegės, su kurie panašus dalykus mokam, kalbėjome apie tai, kad reikia susieti, persižiūrėti, ką aš darau, ką jinai daro ir pasižiūrėti, kaip kryptingai toliau planuoti darbus, kad atskleistumėm daugiau pasaulio, kad mūsų mokiniai, kurie turi ir vieną ir kitą dalyką, gautų daugiau įvairios literatūros, kad nepersidengtumėm ir tuo pačiu, kuriuose vietose galim bendradarbiauti, kad būtų jiems lengviau. Nes užduotys yra labai panašios, tik tai kalba yra dėstymo skirtinga. Tai tikrai daug kalbėjome apie tai, kad norisi to bendradarbiavimu.

Tyrėjas

Ačiū. Papasakokit apie savo santykį su mokiniais.

Tyrimo dalyvis

Aš džiaugiuosi, kad turbūt per tą daugelį metų mokykloje turiu gebėjimą sukurti tokią aplinką, kur mokiniai nori ateiti ir papasakoti dalykus, kurie jaučiasi drąsiai paklausti, paprašyti, pasakyti, ko jiems reikia daugiau arba mažiau. Bet ir tuo pačiu, tiesiog turėti pamokas tokias, kuriuose mokiniai jaučiasi saugiai atskleisti, kalbėti, dalintis. Tuo labiau, kad literatūros analizei tikrai mes galim turėti labai skirtingas perspektyvas. Tai iš tiesų drąsiai kalbėti, drąsiai sakyti, ką jie mato, kaip jie mato. Tai turbūt man yra tas labai svarbu, bet ir tuo pačiu jie tikrai jaučiasi saugus papasakoti dalykus, kas jiems sekasi, kas jiems nesiseka, paprašyti pagalbos. Tai man atrodo, tai yra labai svarbu,

kad mokytojas turėtų tą autoritetą, kad ateitų į pamokas pasiruošę, kad jaustų, kad tau rūpia ir panašiai, bet ir tuo pačiu turėti tokį santykį kur ir jiems rūpia ir jie nori ateiti ir mato prasme kiekvienoje pamokoje.

Tai galiu džiaugtis, kad bent jau dabar atrodo, kad yra tas santykis ir ta pagarba.

Tyrėjas

O kaip apibūdintumėte bendravimo su mokinių tėvais?

Tyrimo dalyvis

Iš tiesų, tai kadangi dirbu visada su vienuoliktokais ir dvyliktokais, tai didžiąją laiko dalį visada turiu tokią pozityvią turbūt patirti per visą savo karjerą. Turėjau gal tik vieną ar du atvejus, kada yra kažkokių daugiau klausimų ir tai daugiau buvo susijęs su mano pačio pradžių, kai aš buvau labai jauna dar ir pradedanti mokytoja. Tai tada buvo visiškai mano atrodo logiška, kad kai kada tėvai tiesiog pamatė jauną žmogų, truputėlį iš karti kažkokio nepasitikėjimo, gal jausmo atsirasdavo, tai aš niekada irgi neįsiseisdavau dėl to, nes visai supratau, kad tai yra pamato jauna žmogų ir kartais nebeklausė nieko.

Bet tikrai nemažai daugiau to yra pozityvaus turbūt, grįžtama į ryšį, kada jie ateina, pasikalbam arba visai neateina, nes yra viskas gerai ir viskas aišku. Tai aš to galiu džiaugtis, kad nesu patyrus didelių kažkokių konfliktų su tėvais.

Tyrėjas

Kadangi jau minėjote, kad turite patirties ir kitame švietimo sektoriuje, tai kuo darbas privačioje mokykloje skiriasi nuo ankstesnės patirties?

Tyrimo dalyvis

Aš manau, kad vienas iš tokių didesnių skirtumų tai turbūt yra standartai ir įvairios vidaus tvarkos, kurios reguliuoja, ką mes ir kaip dirbam. Tai tarkiam mano pačios patirtis buvo, kad viešojo sektoriaus mokykloje turėjau daugiau turbūt tiesiog autonomijos, kada ką aš darau. Kontaktinės valandas, žinoma, buvo viskas aišku, pamokose ir visa kita, bet visas kitas nekontaktinės darbas buvo pakankamai laisvai, nereguliuojamas, reiškia, kad aš galėdavau tarkim iš mokyklos išeiti ankščiau ir po to padirbėti vakare ir panašiai. Tai tokio griežtumo gal nebuvo. Dabar šitoje mokykloje mes turim labiau fiksuotas darbo valandas, kada pradedam vienų laikų ir pabaigiame kitų ir iš tiesų visas darbo laikas yra atliekamas darbo vietoje. Tai turbūt vienas toksai iš skirtumų.

Kita vertus, privačioje mokykloje aš jaučiu daugiau įsitraukimo ir bendrystės ir daugiau bendradarbiavimo su kolegomis. Visgi viešojo sektoriaus mokykloje daugiau buvo tokio tunelinio darbo. Aš savo tunelių sėdžių, savo darbą darau. Galbūt pabendrauju su vienu kitu kolega, jeigu jie nori, truputėlį pasikalbam, bet tokio bendradarbiavimo tie horizontaliam lygmenys su tais pačiais mokytojais, kurie dėsto tą patį dalyką ir tuo labiau mažai buvo bendradarbiavimo su kolegomis, kurie parengė jaunesnius mokinius, pažiūrį ko moko devintokus, dešimtokus, kurie po to pas mane ateina

į vienuoliktą klasę. Tai ten tikrai buvo labai mažai. Ir net labai gerai pamenu, kad kai man pačiai reikėjo praktikos ir kai reikėjo ateiti pastebėti po mokų, tai buvau nustebus, kad mano kolegos nesutiko manęs priimti ir sakė, tu jau čia viską žinai, tu čia viską moki, maždaug parašykite ten tas ataskaitas lyg ir buvai. Ir tas truputėlį gal ir nuvylė tuo metu, nes norėjosi pamatyti, kaip kolegos dirba, ypač kolegos, kurie turėjo labai geras ilgametes patirtis, gerus rezultatus mokiniai pasiekdavo, bet tiesiog buvo toks kuklumas ar nedrąsumas ar nenoras įsileisti jaunesnio kolegos tuo metu į savo kolektyvą. Tai aš tikrai žinau, kad mūsų mes kolegos galim vieni pas kitus nueiti pastebėti pamokų ir be jokių ten didelių ceremonijų ir iš tiesų labai yra tai, kada mūsų dabartinės mokitės pasakytų, kad nenori tavęs matyti savo pamokoje.

Tai čia turbūt labai ir kultūrinis skirtumas yra, ar mes turim tas atviras pamokas, ar visgi mokytojas yra už tų uždarytų durų. Turbūt šitie pagrindiniai ir galbūt šiai irgi vienas iš tokių didesnių skirtumų tarp mokyklų, kad privačioje mokykloje mes daugiau dėmesio skiriam kiekvieno mokinio individualiai situacijai. Iš tiesų mes daug daugiau norime žinoti ir daug daugiau žinome, pavyzdžiui, kas vyksta mokinio gyvenime ir iš tiesų kaip bendruomenė, ne pavieniai mokti, bet kaip bendruomenė stengiamas atliepti, kas iš tiesų truputėlį skiriasi nuo prieš tai buvusios patirties, nes anksčiau prieš tai buvusioje mokykloje, jeigu mes žinodavome mokytojai, ypač tie, kurie gerai sutarėme su mokiniais, kad yra vienu ar kitu sunkumu, bet sisteminio požiūrio, kad visi, pavyzdžiui, su tuo dirbantis mokytojai žinotų, nebuvo. Tai yra skirtumas, kai kalbam apie pagalbą mokiniams, kurie turi, pavyzdžiui, laikinų sunkumų dėl kažkokios ar ligos, ar emocinių situacijų, kurios gali kurį laiką turėti poveikį mokymui įsi rezultatą arba tiesiog savijautai galų gali.

Tyrėjas

Ir beje, paskutinis klausimas. Kaip jūsų manymų kinta lūkesčiai mokytojams šiandien? Ir kaip šioje kaitoje keičiasi paties mokytojo požiūris į save bei į savo darbą?

Tyrimo dalyvis

Jeigu žiūrėtumėm į pokytį, aš manau, kad atsiranda su tuo, kad kinta daug dalykų visuomenei ir ypač su technologijų kaita, tai tikrai mokytojai ateina kitokių reikalavimų.

Nes dabar mes jau kalbame, kad pedagogas yra ne tik tai žmogus, kuris moko tam tikrų įgyti, tam tikrų žinių, ne tik ugdo tam tikras kompetencijas, bet iš tiesų turi atliepti gana nemažai įvairių dalykų. Mes kalbame ir apie socioemocinius dalykus, ar ne įgūdžius bendrauti, bendradarbiauti, vienas kitas suprasti. Mes kalbame apie prisitaikymą, naudoti technologijas ir jas naudoti etiškai, tai ir akademinis sąžiningumas yra mokytojui svarbus, ypač kai mes kalbame apie egzaminus ir apskritai visokius raštų darbus ir panašiai. Su dirbtinio intelekto paplitimu mes irgi turime dvi gubus, dvi gubas stoti ir vartus mokti turi išmokti, naudotis dirbtinio intelekto įrankiais tam, kad pasilengvintų savo darbą, galbūt susitvarkytų savo tam tikras, pasilengvintų savo darbą, pavyzdžiui, planavimą, planų rašymą ir panašiai. Kita vartus yra prievolė mums galvoti, ką mes

turime tada mokinius išmokyti, kaip jie gali ir kuo naudotis, kaip dirbtinio intelekto paversti įrankių, bet neleisti mąstymo, pakeisti mąstymo, pavyzdžiui. Tai manau, kad mokytojai tų užduočių daugėja. Kita vartus, kaip mokytojai žiūri, tai manau labai priklauso nuo to, kaip žmogus visų pirmą save apskritai mato. Nes aš matau ir girdžiu kolegas, kurie tą pokytį mato kaip dar vieną darbą, kad vėl naujovė, vėl kažkas naujo, vėl aš čia kažką mane verčia daryti, taip kartais gyvenimas, nebūtinai vadovai ar aplinka, bet tiesiog dirbtinis intelektas atsirado nieko neklausęs.

Tai aš manau, kad vieniems tai yra kaip didžiulis, didžiulis poreikis transformacijai ir tada priklauso. Vieni priima ir savo greičių bandos, vieni greičiau ir tada jau gali kitiems padėti, kiti gal atsargiau, bet vis tiek juda lėkto pokyčio. Yra žmonių, kurie visom išgalėm priešinas ir manau, kad tada kyla daug ir vidinių tokių įtampų, nes turbūt gali priešintis tik tai kitam tikro momento, nes yra dalykų, kurie tiesiog neklausą tavęs, ką tu galvoji. Tai manau, kad tiems, kurie turi augimo mąstyseną, tiems, kurie turi pozityvų požiūrį pokyti, yra lengviau prisitaikyti. Turbūt visai nesenai dalyvavau konferencijoje ir viena mintis, kurią aš išsivežiau turbūt ir kuri visai tinka, kai kalbam apie ypač technologijų kaitą ir mokytojus, kad visgi yra dalykų, kurių niekada iš mokytojo ne atims. Tai yra visų pirma tas žmogiškasis ryšys, noras mokinius matyti, suprasti kaip žmonės ir būtent ugdyti tą žmogišką modelį, bendruomenišką modelį, kaip bendrauti, kaip elgtis, kaip spęsti problemas, kokių įgūdžių reikia, kad galėčiau būti sėkmingas.

Ir turbūt čia mokytojams reikia visiems priimti, kad taip yra daugybė informacijos šaltinių, yra daugybė įrankių, kuriuos gali naudoti vienai kitaip ir taip įgyti žinių ir įgūdžių, bet žmogiškoji dalis, atjautos dalis, empatijos, supratimo, kas vyksta su tais jaunais žmonėmis, visgi vis tiek lieka ne technologijoms, o žmogui. Manau, kad čia irgi bus toks pamatinis elementas, kad jeigu norėsime išlikti mokytais klasėse ir būti reikalingiems, tai visgi reikės labai labai galvoti apie šitų įgūdžių lavinimą ir būtent empatijos mokiniui ir kiekviena mokiniui augdama, o jau technologijos įvairiai turbūt pakreips.

Tyrėjas

Tai ačiū labai!

PRIEDAS 5: TEMINĖS ANALIZĖS LENTELE

Tema	Potėmė	Kodai	Tyrimo dalyviai
Mokytojo profesijos pasirinkimas ir profesinės tapatybės formavimosi pradžia	Ankstyvas ir kryptingas pasirinkimas; atsitiktinis įsitraukimas; laipsniškas apsisprendimas; vertybinė motyvacija	Vaikystės svajonė būti mokytoja; sąmoningas profesijos pasirinkimas; šeimos paskatinimas; atsitiktinis atėjimas į mokyklą; praktikos paskatintas apsisprendimas; ugdymo programos patrauklumas; misija būti kitokia mokytoja	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7
Profesijos prasmės suvokimas ir savęs kaip profesionalo apibūdinimas	Profesijos prasmė; įtaka mokiniui; profesinis pasitenkinimas; savęs kaip profesionalo suvokimas	Mokinio potencialo atskleidimas; pagalba mokiniui atrasti kelią; poveikis visuomenei; profesinis išsipildymas; dalykinė kompetencija; kritinio ir kūrybinio mąstymo ugdymas	D1, D2, D4, D5, D6, D7
Mokytojas kaip mentorius ir visapusiškas ugdytojas	Mentorystė; mokinio pažangos stebėtojas; vertybinis ugdymas; atsakomybė už mokinio gerovę	Mokytojas kaip mentorius; mokytojas kaip auklėtojas; mokinio individualios pažangos stebėtojas; ugdymo aplinkos kūrėjas; individualaus kelio paieška	D1, D4, D5, D6, D7
Santykis su mokiniu: šiltas ryšys ir profesinių ribų išlaikymas	Šiltas ir pagarbus ryšys; saugumas; pasitikėjimas; individualus mokinio pažinimas; profesinės ribos	Profesionaliai šiltas santykis; mokinio pažinimas; kasdienis ryšio kūrimas; saugi klasė; pagarbus bendravimas; domėjimasis mokiniu kaip visuma	D1, D2, D4, D5, D6, D7
Mokytojo santykis su tėvais: partnerystė, komunikacija ir kliento logikos įtampa	Tėvų įsitraukimas; partnerystė; komunikacija; profesinių sprendimų aiškinimas; kliento logikos įtampa	Aktyvūs tėvai; trišalis bendradarbiavimas; tėvai kaip partneriai; dialogu sprendžiami konfliktai; profesinių sprendimų pagrindimas; tėvai kaip klientai	D1, D2, D3, D6, D7
Administracijos įtaka mokytojo vaidmens konstravimui ir tapatybės savivokai	Administracijos palaikymas; profesinis saugumas; pagarba; įtraukimas į sprendimus; palyginimas su valstybine mokykla	Administracijos pagalba; saugumas kreiptis pagalbos; kritikos ir menkinimo nebuvimas; mokytojo nuomonės vertinimas; bendraminčių bendruomenė; profesinis sustiprėjimas	D1, D2, D4, D5, D6
Mokytojo tapatybė ir profesinį augimą stiprinanti aplinka	Pagarba; pasitikėjimas; profesinis pripažinimas; kolegialumas; galimybė kurti; profesinis tobulėjimas	Vertinimas kaip profesionalo; įtraukimas į sprendimų priėmimą; galimybė tobulėti; galimybė dalintis; kolegialus bendradarbiavimas; akademiškumas	D1, D3, D4, D5, D6, D7
Autonomijos svarba mokytojo profesinės tapatybės ir mokytojo vaidmens suvokime	Pedagoginė laisvė; struktūruota autonomija; pasitikėjimas; atsakomybė; autonomijos ribos	Pedagoginė laisvė; savarankiški sprendimai; autonomija per pasitikėjimą; metodų ir vertinimo formų pasirinkimas; organizacinės ribos; perteklinė laisvė; struktūros poreikis	D2, D3, D4, D5, D6, D7
Mokytojo vaidmens išsiplėtimas ir įvairialypiai lūkesčiai	Komunikacija; bendradarbiavimas; individualizavimas; įtrauktis; technologijos; DI; socialinisemocinis ugdymas	Vadybinės kompetencijos; bendruomenės nario vaidmuo; diferencijavimas; individuali pažanga; akademinis sąžiningumas; DI naudojimo iššūkiai; metodinės medžiagos poreikis	D1, D2, D4, D5, D7
Mokytojo profesinės tapatybės kaita	Platesnė profesinė tapatybė; refleksyvumas;	Lankstesnė, bet tvirtesnė tapatybė; nuo žinių šaltinio prie mentorės; nuo	D1, D2, D3, D4,

privačios mokyklos kontekste	santykių svarba; profesinis pasitikėjimas; bendruomeniškumas; perėjimas nuo žinių perteikimo prie ugdymo palydėjimo	klasės visumos prie individualaus mokinio; nuo pažymio prie galimybių; profesinis sustiprėjimas; bendradarbiavimo svarba	D5, D6, D7
------------------------------	---	--	------------