

Pradedančiųjų mokytojų veikmė ir ją lemiantys kontekstai: ekologinis požiūris

Indrė Lebedytė-Mečionienė

Vilniaus universitetas, Lietuva

lebedyte.indre@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-2447-2149>

<https://ror.org/03nadee84>

Santrauka. Esant mokytojų trūkumui svarbu ne tik užtikrinti pradedančiųjų mokytojų sklandžią integraciją, bet ir geriau pažinti jų veikmę lemiančius kontekstus. Tam pasitelkiamas naratyvinis tyrimas ir interviu analizė, remiantis ekologiniu požiūriu. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad ryšys su mokiniais ir didaktinis interesas išmokyti dalyko yra pagrindiniai motyvuojantys dirbti mokykloje veiksniai. Švietimo politikos priemonės pasiteisina nevienodai: mentorystė dažnai lieka paviršutiniška, o darbo krūvio ir atlygio sprendiniai vertinami palankiai.

Reikšminiai žodžiai: ekologinis požiūris, veikmės kontekstai, pradedantieji mokytojai, mokytojų stažuotė, naratyvinis tyrimas.

An Ecological Perspective on the Contexts of Novice Teachers' Agency

Summary. The number of older teachers in Lithuania has been increasing significantly, thus making the recruitment and retention of beginning teachers particularly important. However, the early years of teaching are often described in the literature as a 'reality shock', which may negatively affect novice teachers' well-being and prompt them to leave the profession. This study examines the contexts experienced by beginning teachers from an ecological perspective.

The study is based on a narrative methodology and interviews with beginning teachers. The analysis highlights past, present, and future contexts that these teachers considered most significant in their journey to becoming teachers and in their teaching experiences. These contexts function as conditions for agency. The findings reveal that close familiarity with inspiring teachers, particularly through family experiences, contributes to reflection and motivation to pursue a teaching career. In the present ecological context, the participants identify significant challenges related to lack of experience, classroom management, and organizational conditions, which increase feelings of uncertainty at the start of their careers. Beginning teachers emphasize the importance of connecting with students and engaging them in the subject matter. Educational policy measures show uneven effectiveness: mentorship often remains superficial, while decisions regarding the workload and remuneration are generally viewed positively. However, teachers' future prospects remain unclear. Some plan to combine their work with studies or other positions and tend to avoid discussing long-term plans for their teaching careers.

The study highlights the interplay between personal, institutional, and policy-level factors in shaping beginning teachers' experiences and underscores the need for coherent and sustained induction support within the education system.

Keywords: ecological perspective, contexts of agency, beginning teachers, teacher traineeship, narrative research.

Received: 11/09/2025. **Accepted:** 02/06/2026

Copyright © Indrė Lebedytė-Mečionienė, 2026. Published by Vilnius University Press. This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution Licence](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Įvadas

Daugumoje Europos šalių trūksta mokytojų, o Lietuvoje ne tik susiduriama su jų trūkumu, bet ir, palyginti su kitomis Europos Sąjungos šalimis, bendrojo ugdymo mokyklose dirba išskirtinai daug vyresnių nei 50 metų mokytojų – 59,1 procento, kai ES vidurkis yra 43,1 procento (Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (ŠMSM), 2022). Ateityje tai gali lemti dar didesnę mokytojų trūkumą, nes vienu metu profesiją galimai baigs daug panašios kartos profesionalų.

Dėl šios priežasties paskutiniaisiais metais itin daug investuojama į studentų pritraukimą rinktis pedagogikos studijas ir į jų rengimą tapti mokytojais: įvestos ir gerokai padidintos stipendijos, didinamas vietų skaičius, plėtojamas mokomųjų dalykų ir pedagoginių specializacijų studijų programų pasirinkimas (Balevičienė, Dubonikas 2022). Tačiau yra žinoma, kad Lietuvoje pedagoginio darbo atsisakymo tikimybė pirmaisiais darbo metais yra apie 30 procentų (STRATA, 2021). Tai iš dalies gali būti susiję su pradedančiųjų mokytojų patiriamu „realybės šoku“. Profesinės veiklos pradžioje pradedantieji mokytojai nuo pat darbo pradžios prisiima tokią pačią atsakomybę kaip ir patyrę pedagogai ir yra vienodai atsakingi už ugdymo proceso organizavimą ir mokinių pasiekimus. Tačiau, neturėdami pakankamos praktinės patirties, jie šią atsakomybę patiria gerokai intensyviau. Toks didelės atsakomybės ir ribotos patirties derinys dažnai lemia padidėjusį stresą, didelį darbo krūvį, pervargimą ir net pasitraukimą iš mokyklos (Flores ir Day, 2006; Morrison, 2013; Veenman, 1984). Mokytojo profesinės pradžios išskirtinumas bei esama įtampa sukuria prielaidų švietimo politikos iniciatyvoms ir aktualizuoja šio etapo tyrimus.

Viena iš paskutinių iniciatyvų pradedančiųjų mokytojų situacijai gerinti buvo 2018–2022 metais projektu „Tęsk“ įgyvendinta pradedančiojo mokytojo stažuotės programa, kurios tikslas buvo suteikti „galimybę stažuotojui, gaunant tikslingą pagalbą, stiprinti profesines kompetencijas ir įsilieti į įstaigos bendruomenės gyvenimą, tapti visaverčiu, pasitikinčiu švietimo bendruomenės nariu“ (Socialinių inovacijų institutas (SII), 2021, p. 10). Musneckienės (2020) atliktas tyrimas, orientuotas į stažuotės metodikos tobulinimą, atskleidė teikiamos pagalbos svarbą – ji padeda nusistatyti aiškius tikslus, kryptingai jų siekti ir geriau atpažinti savo stiprybes ir silpnybes. Deja, projektui pasibaigus, neliko mentorystės užtikrinimo, kaip ir sisteminio dėmesio pradedantiesiems mokytojams. Apskritai pradedančiųjų mokytojų patirtis Lietuvoje nėra plačiai tirta; daugiausia dėmesio skirta mentorystės (Bušmaitė ir Kavaliauskienė, 2020; Monkevičienė ir Rauckienė, 2010), socializacijos ir profesinės tapatybės aspektams (Sakadolskienė, 2017). „Realybės šokas“ ir homogeninės pradedančiųjų mokytojų grupės iš „Renkuosi mokyti!“ programos patirtys analizuotos Lebedytės-Mečionienės tyrime (2022). Kadangi lanksti pedagogų rengimo sistema pritraukia labai įvairią patirtį turinčius studentus, reikšminga atskleisti platesnį mokytojų lauką reprezentuojančias patirtis. Pabrėžtina, kad valstybės siekis yra nuolat tobulėjantys, profesionalūs mokytojai, padedantys atskleisti kiekvieno mokinio potencialą (ŠMSM, 2022; Lietuvos Respublikos Vyriausybė, 2023), tad svarbu išsiaiškinti, ar šiuo metu taikoma strategija pritraukia būtent tokius mokytojus ir kaip mokykla veikia besiformuojančius profesionalus, kurių mokyklose kasmet bus vis daugiau.

Norint išsiaiškinti pradedančiųjų mokytojų patirtį besikeičiančioje švietimo politikos aplinkoje galima pasitelkti ekologinį požiūrį, kuris pabrėžia sąveikos su kultūriniais, socialiniais, ekonominiais kontekstais svarbą analizuojant individo situaciją ir elgesį. Pastarąjį aktualiausia nagrinėti orientuojantis į autonominių socialinių veiksmų, kitaip – mokytojo veikmę (angl. *teacher agency*), nes būtent ji yra aktualiausia kalbant apie mokinių ugdymą (Priestley ir kiti, 2015). Autorių nuomone, veikmė yra gebėjimas veikti sąveikoje tarp asmeninių gebėjimų ir konteksto. Šiame tyrime dėmesys bus telkiamas į pradedantiesiems mokytojams pastebimą ir aktualų kontekstą, kuris, lemdamas patirtis, prisideda ir prie galimybių veikmei sudarymo. Priestley ir kiti (2013) pateikia ekologinį modelį, kuriame skiriamos trys dimensijos, prisidedančios prie veikmės: praeities, praktinis-vertinamasis bei projekcinis (skirtas ateičiai). Sujungiant problematiką: mokytojų trūkumą, pradedančiųjų mokytojų išėjimo iš mokyklos tendencijas, investicijas į mokytojų rengimą bei didelius lūkesčius profesionalams, šio tyrimo tikslas – remiantis ekologiniu modeliu, išsiaiškinti, kaip pradedantieji mokytojai apibūdina patiriamus kontekstus, svarbius mokytojų veikmei. Tai gali padėti ne tik įvertinti ir geriau suprasti švietimo būseną bei vykdomų švietimo politikos iniciatyvų reikšmę pradedančiųjų mokytojų patirčiai, bet ir išryškinti galimus jų tobulinimo aspektus. Tyrime keliami šie uždaviniai:

1. Išanalizuoti, kokius kontekstinius veiksmius pradedantieji mokytojai įvardija kaip reikšmingus jų profesinei veikmei, remiantis praeities, dabarties ir ateities ekologinio modelio plotmėmis.
2. Atskleisti kontekstinių veiksmių sąveikas ir jų reikšmę pradedančiųjų mokytojų profesinei patirčiai.

Literatūrinėje dalyje aprašoma veikmės samprata ekologiniame modelyje bei politiniais sprendimais kuriama ekosistema pradedantiesiems mokytojams Lietuvoje – sudaro pagrindą tyrimo instrumentui pasirinkti bei sukuria struktūrą rezultatų analizei.

Mokytojų veikmė

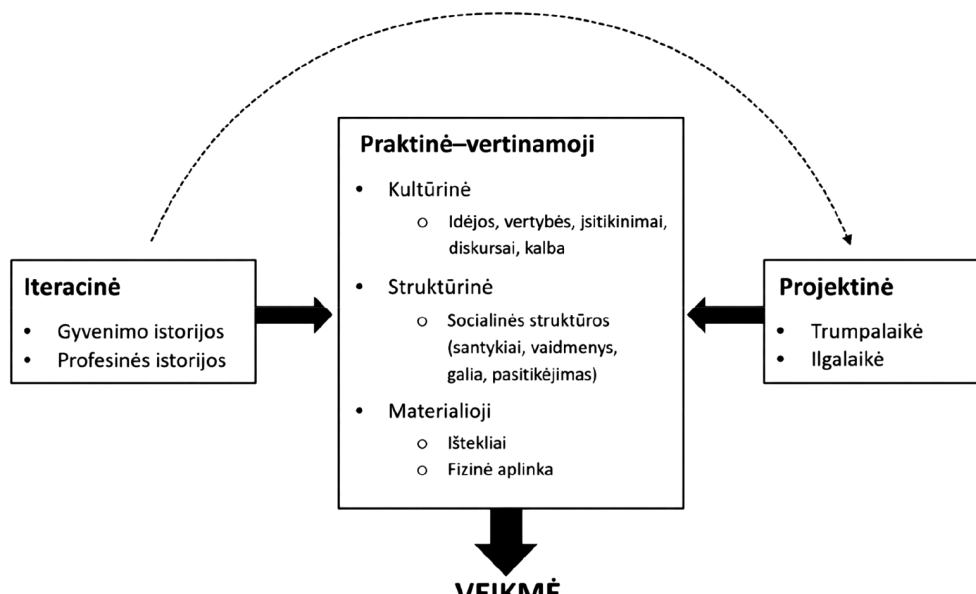
Veikmės (angl. *agency*) sąvoka moksliniame diskurse yra gana populiari ir konceptualizuojama skirtingai, tad tyrėjams siūloma disponuoti šia sąvoka tik aiškiai ją apibrėžus (Ahearn, 2001). Veikmė siejama su tokiomis sąvokomis: „savastis, motyvacija, valia, tikslingumas, intencionalumas, pasirinkimas, iniciatyva, laisvė ir kūrybiškumas“ (Emirbayer, Mische, 1998, p. 962). Kadangi veikmės tyrimą renkuosi atlikti naudodama ekologinį požiūrį, renkuosi būtent šio požiūrio kūrėjų veikmės apibūdinimą. Priestley, Biesta ir Robinson (2015) „užuot veikmę laikę asmeninėmis savybėmis ar gebėjimais, <...> ją supranta kaip reiškinį, atsirandantį iš ekologinių sąlygų, per kurias ji yra įgyvendinama“ (p. 3). Autoriai veikmę pristato kaip „kokybę“ bei perima Emirbayer ir Mische (1998) veikmės apibrėžimą:

Laikiškai sukonstruotas veikėjų įsitraukimas į skirtingas struktūrines aplinkas – laiko ir santykių veikimo kontekstus – kuris, sąveikaujant įpročiui, vaizduotei ir vertinimui, tiek atkuria, tiek transformuoja tas struktūras kaip interaktyvų atsaką į kintančių istorinių situacijų keliamas problemas (p. 970).

Kalbama apie trumpalaikį „įsitraukimą“ ir „atsaką“, kuris yra nulemtas ir veikiamas, tačiau ir galintis transformuoti. Veikmė pasireiškia dabartyje sąveikaudama su momento aplinkybėmis, tačiau jai turi įtakos tiek praeities patirtys ir įpročiai, tiek ateities įsivaizdavimas (Priestley et al., 2015). Autoriai laikosi pozicijos, kad mokytojų veikmė neturėtų būti suvokiama tik kaip gebėjimas inicijuoti pokyčius, nes taip nuvertinamas pačios mokyklos vaidmuo ir susiaurinamas veikmės konceptas. Apibendrintai galima teigti, kad tai mokytojo gebėjimas veikti kryptingai, priimti sprendimus ir daryti įtaką savo profesinei praktikai bei aplinkai, tačiau veikimo forma yra neatsiejama nuo ekologinės aplinkos. Šiame straipsnyje bus atstovaujamas pragmatinis požiūris: veikmė yra konstruktas, padedantis geriau paaiškinti ir suprasti procesus, tačiau nesiekiantis įrodyti koncepto „tikrumo“.

Mokytojų veikmė ekologiniu požiūriu

Ekologinės sistemų teorijos pradininkas yra Bronfenbrenner (1979), pasiūlęs žvelgti į žmogaus raidą remiantis jo ir aplinkos sąveika. Teorijos pagrindu laikomos viena kitoje esančios sistemos: mikro-, mezo-, ego-, makro-. Mokytojų veikmės analizėse būtent šios sistemos dažnai derinamos su Emirbayer ir Mische bei Priestley ir kitų sukurtais ekologiniais modeliais (Kneen et al., 2023 ; Shestunova, 2022 ; Ponomarenko, 2022). Tačiau Priestley ir kitų (2015) interpretacija yra tinkamiausia šio tyrimo apimčiai. Modelis atskleidžia (žr. 1 paveikslą), kad veikmė visada grindžiama ankstesne patirtimi – mokytojų atveju tai apima ir profesinę, ir asmeninę patirtį. Taip pat pabrėžiama, jog veikmė visada yra nukreipta į ateitį, apimant tiek trumpalaikius, tiek ilgalaikius tikslus ir vertybines nuostatas. Be to, pabrėžiama, kad veikmė realizuojama konkrečiose situacijose, todėl ją veikia tiek ribojantys, tiek palaikantys kultūriniai, struktūriniai ir materialūs ištekliai, kuriais gali naudotis veikėjai (ten pat).



1 paveikslas. Veikmės formavimosi ekologinis modelis (Priestley et al., 2015)

Praeities plotmėje autoriai išskiria asmeninius gebėjimus (žinias ir įgūdžius), įsitikinimus ir vertybes, kurie turi reikšmę veikmei dabartyje reikštis. Manoma, kad profesinės studijos turi mažesnę įtaką nei asmeninė patirtis bei pačių mokytojų buvimo moksleiviais patirtis (ten pat). Kadangi tyrime siekiama suprasti pradedančiųjų, o ne patyrusių mokytojų praeitį, vadinasi, tiriamoji grupė neturės mokytojavimo praeities lemiamos įtakos. Praeities įtaka būsimai mokytojo veiklai galėtų būti susijusi su pasirinkimą tapti mokytoju lėmusiais veiksniais, tad būtent į tai buvo atsižvelgta planuojant interviu.

Projekcinė plotmė apibūdina trumpalaikius ir ilgalaikius tikslus, kurie motyvuoja veikti dabartyje priklausomai nuo turimų vilčių, baimių ir norų ateičiai. Ši plotmė yra neatsiejama nuo praeities patirčių, susijusių tiek su išoriniais įvykiais, tiek su vertybėmis bei tapatybės suvokimu. Autoriai (ten pat) apžvelgia daug tyrimų ir pateikia pasitaikančias mokytojų ateities projekcijas, kurios gali būti profesijoje orientuotos į: mokinių mokymąsi, interesus ir gerovę, taip pat ir gana priešingos, labiau instrumentinės, siekiančios išlaikyti esamą „normalią“ padėtį klasėje ar atliepti mokyklos įvaizdį, nuslėpti nesėkmes ar net sukčiavimą bei korupciją. Autoriai pabrėžia, kad per paskutinius kelis dešimtmečius švietimo srityje įsitvirtinę verslo sektoriuje naudojami valdymo metodai gerokai prisideda prie mokytojų aspiracijų ateičiai formavimo.

Praktinė vertinamoji dimensija pristato dabartį. Tik joje veikmė gali pasireikšti – individai dabartyje priima sprendimus, derindami praktinius kontekstinius ribojimus bei įvertindami, kas yra tinkamiausia situacijai (vertybiškai, atitinka profesinius reikalavimus ir pan.). Veikmę formuoja ne tik individualaus gyvenimo įvykiai, bet ir kintami socialiniai bei materialiniai kontekstai; ji visada reiškiasi dialogiškai, bendraujant su kitais. Mokytojo darbe ši dimensija yra ypač svarbi dėl dviprasmybių ir išorinio spaudimo. Mokytojai kasdien turi priimti sudėtingus sprendimus, dažnai turėdami mažai laiko apmąstymams, ir tai gali tiek sustiprinti, tiek riboti jų veikmę. Šią dimensiją ypač gerai iliustruoja du veiksniai:

1. Prieštaringi spaudimai – pavyzdžiui, dalyje valstybių įvedamos mokymo programos, skatinančios mokytojų veikmę, tačiau tai priešpriešinama su atskaitomybės priemonėmis (patikrinimais, vertinimais, pasiekimų rodikliais), kurios ją riboja.
2. Mokykliniai santykiai – hierarchinės struktūros dažnai riboja horizontalų bendradarbiavimą, o mokyklos, turinčios stipresnius santykių tinklus (pasitikėjimą ir išorinius ryšius), labiau palaiko mokytojų veikmę (Priestley, Biesta, Robinson, 2015).

Pradedančiųjų mokytojų veikmė

Pradedantieji mokytojai pirmaisiais darbo metais tikrina, atmeta ir įtvirtina turėtus įsitikinimus ir idėjas apie ugdymą ir mokytojo darbą (Kelchtermans, Ballet, 2002). Be susidūrimo su tiesioginiu pedagoginiu darbu, mokytojai taip pat susipažįsta su organizacijos kultūra, yra ne tik jos veikiami, bet ir patys daro įtaką (Bullough, Knowles, 1991; Kelchtermans, Ballet, 2002).

Veikmė organizacijoje priklauso nuo konteksto ir individualių savybių, taip pat nuo pažeidžiamumo, kuris pradedančiųjų mokytojų didėja dėl patirties stokos ir intensyvesnio jų veiklos stebėjimo (Castro et al., 2010; Kelchtermans & Ballet, 2002). Pažeidžia-

mumas lemia reaktyvų elgesį (prisitaikymą, veikimą kaip atsaką, o ne iniciatyvą), taigi ribotą veikmę. Tai gerai iliustruoja Ruohotie-Lyhty (2013) tyrimas, kuriame analizuojami dviejų pradedančiųjų mokytojų pirmųjų darbo metų pasakojimai. Vienos mokytojos susikurtas profesinis identitetas ir darbo vizija derėjo su mokyklos realybe – ji jautėsi galinti veikti ir daryti įtaką. Tuo tarpu kita mokytoja susidūrė su didele neatitiktimi: dėmesį dalykui pakeitė nuolatinis santykių su mokiniais aiškinimasis, ji pradėjo abejoti savimi, nesulaukė palaikymo mokykloje ir perėmė aukos poziciją, kuri dar labiau apribojo jos, kaip mokytojos, veikmę.

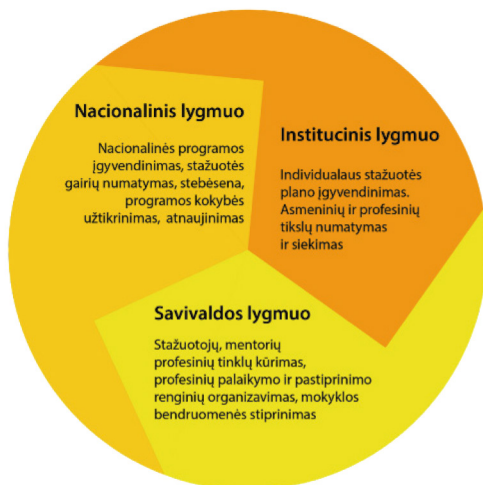
Veikmę siejant su iniciatyvumu ir autonomiškumu, tyrimai rodo dviprasmiškus rezultatus. Viena vertus, pradedantieji mokytojai linkę nuosekliau vadovautis programiniiais reikalavimais bei standartais nei patyrę mokytojai (Koni, Krull, 2018), kita vertus, jaučiasi laisvai galintys kurti ir įgyvendinti naujas pedagogines praktikas (Eteläpelto et al., 2015). Visgi patirties įvairiose situacijose stoka gali lemti sudėtingą socialinių situacijų sprendimą klasėje, kvestionuoti savo, kaip mokytojo, identitetą (ten pat). Įvedimas į profesiją (angl. *induction*) ir mentorystė reikšmingai prisideda prie mokytojų savi-veiksmingumo stiprinimo, mažindami jų pažeidžiamumą. Tai didina darbo efektyvumą, gerina mokinių pasiekimus ir mažina pasitraukimo iš profesijos tikimybę (Ingersoll & Strong, 2011). Be to, Melzak ir kitų (2025) apžvalga rodo, kad priklausymo bendruomenei jausmas, stiprinamas galimybės prisidėti prie mokyklos sprendimų (t. y. veikme už klasės ribų), yra glaudžiai susijęs su pradedančiųjų mokytojų išlikimu mokykloje.

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimai atskleidžia kontekstinių veiksnių svarbą pradedančiojo mokytojo patirčiai. Vieni iš šių veiksnių yra individualūs ir susiję su asmeninėmis savybėmis ar situacijomis konkrečiose mokyklose, o kiti – bendresni, pavyzdžiui, švietimo politikos iniciatyvos. Būtent šie platesnio konteksto veiksniai aptariami kitame poskyryje.

Pradedančiųjų mokytojų situacija

Pradedančiųjų mokytojų Lietuvos mokyklose patiriami kontekstai susiję su darbo sąlygomis ženkliai kito nuo 2018 metų, atnaujinus Pedagogų rengimo reglamentą, kuriame numatyta, kad kiekvienas pradedantysis pedagogas pirmaisiais darbo metais atlieka stažuotę. Stažuotei įgyvendinti 2018–2023 metais buvo pasitelktas projektas „Tęsk“, kuris įtraukė daugiau nei 100 pradedančiųjų mokytojų, keliasdešimt mokyklų bei mokytojų rengimo centrų. Stažuotė (privaloma – 1 metų, rekomenduojama – 2 metų) įvesta kaip pagalbos priemonė pradedantiesiems mokytojams, siekiant palengvinti darbo pradžią ir integraciją į bendruomenę. Stažuotės programos tikslas – sudaryti sąlygas pradedančiajam mokytojui, gaunant tikslingą profesinę pagalbą, stiprinti profesines kompetencijas, integruotis į mokyklos bendruomenę bei per mentorystę ir profesinius tinklus užtikrinti tvarų įsitraukimą į švietimo sistemą (SII, 2021). Šiuo projektu siekta, kad visoje šalyje būtų įdiegtas pradedančiųjų pedagogų stažuotčių modelis, taigi įtvirtinti praktinę reglamento įgyvendimo dalį. Nors projektas baigėsi, toliau trumpai pateikiami modelio principai, turėję likti įgyvendinant ir ateities stažuotes.

Pedagoginė stažuotė organizuojama instituciniu, savivaldos ir nacionaliniu lygmenimis (2 pav.).



2 pav. Stažuotės organizavimo lygmenys
(Socialinių inovacijų institutas, 2021)

Stazuotės gairės, stebėseną ir įgyvendinimo užtikrinimas vykdomas nacionaliniu lygmeniu (atsakinga Nacionalinė švietimo agentūra). Savivaldybės užtikrina administracinę, finansinę paramą ir vietinių sąlygų organizavimą. Remiantis Bronfenbrenner (1979) ekologine sistemų teorija, šiuos du lygmenis galima priskirti egzosistemoms, nes jų sprendimai tiesiogiai veikia pradedančiojo mokytojo patirtį. Tuo tarpu mokykla įgyvendina stažuotės planą, tad ji atitinka Bronfenbrenner mikrosistemą, nes joje jau pasireiškia sąveika tarp pradedančiojo mokytojo, mentorų, administracijos bei viso kolektyvo.

Stazuotės pradžioje yra sudaromas individualus stažuotės planas. Pagrindinės jo veiklos: savianalizė, individualios ir grupinės refleksijos, stažuotojo užsiėmimų stebėjimas, konsultacijos su mentoriumi, supervizijos, kitų kolegų vedamų užsiėmimų stebėjimas, dalyvavimas mokymuose. Mokykla taip pat priskiria stažuotės vadovą, kuris rūpinasi bendradarbiavimu su nacionaliniu koordinatoriumi, savivaldybe, vertina stažuotės rezultatus ir kt. Daugelis veiklų susijusios su priskirtu toje pačioje mokykloje dirbančiu mokytoju – mentoriumi. Jis turi teikti nevertinantį ir nekritišką grįžtamąjį ryšį, atsižvelgdamas į poreikius ir savijautą teikti paramą, kuri būtų orientuota į profesinį tobulėjimą ir įgalinimą (SII, 2021). Mentorius vaidmuo yra bene svarbiausias siekiant pradedančiojo mokytojo sklandžios integracijos.

Iki 2018 metų atnaujinto reglamento pradedantieji mokytojai būdavo įdarbinami kaip mokytojai, neišskiriant jų patirties, o mentorystė tokiems mokytojams buvo institucijos apsisprendimo klausimas. Reglamentas galiojo iki 2024 metų rugsėjo 1 dienos, po jo įsigaliojo kitas, kuriame nebeliko nei stažuotojo sąvokos, nei pradedančiojo mokytojo išskyrimo apskritai, o mentorystė minima tik pedagoginės praktikos kontekste (ŠMSM,

2024). Atrodo, kad projekto „Tęsk“ metu atliktas įdirbis bei modelio sukūrimas neteko prasmės, neliko jį užtikrinančio teisinio ir, tikėtina, finansinio pagrindo. Mentorystės sąvoką pradedančiųjų mokytojų kontekste vis dar galima rasti 2019 metų įsakyme dėl mokytojų darbo krūvio sandaros, kuriame įvardyta, kad „pagrindinis tokių mokytojų veiklos tikslas – plėtoti ir gilinti studijų metu įgytas kompetencijas darbo vietoje, sklandžiai integruotis į įstaigos bendruomenę, gaunant tikslingą pagalbą (grįžtamąjį ryšį, konsultuojantis su mokykloje skirtu mentoriumi ir aukštosios mokyklos praktikos vadovu)“ (ŠMSM, 2019). Ko gero, mentorystė ir jos kokybė vėl palikta institucijai. Svarbu paminėti, kad šiuo įsakymu taip pat pakeista ir vis dar galiojanti mokytojų, turinčių iki 2 metų patirties, darbo apmokėjimo tvarka, ženkliai padidinusi valandų, skiriamų ugdomajai veiklai planuoti, pasiruošti pamokoms ir mokinių mokymosi pasiekimams vertinti, skaičių (ŠMSM, 2019). Taigi, pradedantieji mokytojai dirba didesne etato dalimi nei kiti mokytojai, nors turi tą patį savaitinį pamokų skaičių. Kitaip tariant, jie uždirba daugiau turėdami tą patį skaičių kontaktinių valandų, nei aukštesnės kvalifikacijos neįgijęs mokytojas, dirbantis jau daugiau nei dvejus metus. Naujoji tvarka teikia galimybių pradedančiajam mokytojui patirti mažesnę tiesioginę pamokų krūvį už tą patį atlyginimą.

Išanalizavus paminėtus dokumentus, galima daryti prielaidą, kad mokytojo profesinės pradžios fenomenas švietimo politikos formuotojų buvo pastebėtas ir siekta spręsti pradedančiųjų mokytojų iškritimo iš švietimo sistemos priežastis, tačiau mokytojo-stažuotojo modelis liko trumpalaikiu projektu, kuriam nebuvo skirta nei tvaraus finansavimo, nei įpareigojančio dokumento, pasibaigus Europos Sąjungos finansuojamam projektui.

Metodologija

Straipsnyje pateikiamas tyrimas yra disertacinio tyrimo „Pradedančiųjų mokytojų patirtys ir profesinės tapatybės raida susiduriant su XXI a. ugdymo realybe“ dalis. Disertacijoje taikomas naratyvinis tyrimas, tačiau šiame straipsnyje naratyvinio tyrimo strategija pasireišk gana ribotai dėl straipsnio apimties, o siekiant atliepti išsikeltus uždavinius bus taikoma teminė analizė.

Tyrime vadovaujamasi naratyvinio tyrimo strategijos nuostata, kad pasakojimuose išryškėja daugelio balsų egzistavimas. Kadangi pasakojimai yra neatskiriami nuo socialinio ir kultūrinio konteksto, jie atstovauja kolektyvinei patirčiai, nes yra formuojami kultūrinės, istorinės ir institucinės aplinkos (Moen, 2006). Taigi, pradedančiųjų mokytojų patirtys atspindi ne tik jų pačių patirtį, bet ir kitų panašioje aplinkoje esančių mokytojų patirtį. Reikia atkreipti dėmesį, jog naratyviniame tyrime pripažįstama, kad pasakojimai, žmonės ir jų požiūriai ilgainiui keičiasi (McKibben, Breheny, 2023; Moen, 2006). Užfiksuoti pasakojimai – tarsi išlaisvintos istorijos, kurios atspindi kolektyvinę patirtį ir yra įvairiai interpretuojamos remiantis kontekstais.

Tyrimo dalyviai ir tyrimo instrumentas. Tyrime dalyvavo 8 pradedantieji mokytojai, dirbantys su 5–12 klasių mokiniais. 1 lentelėje pateikiama informacija su pakeistais vardais. Bendrų gairių interviu atlikti po pirmųjų 2–5 mėnesių darbo mokykloje.

1 lentelė. Tyrimo dalyviai

Vardas (pakeistas)	Mokomasis dalykas	Mokyklos lokacija	Mokyklos tipas
Vilius	Chemija	Didmiestis	Valstybinė
Elena	Matematika	Didmiestis	Privati
Maja	Matematika	Didmiestis	Valstybinė
Antanas	Etika	Didmiestis	Privati
Kristina	Anglų k.	Didmiestis	Valstybinė
Laura	Gamtos mokslai, biologija	Didmiestis	Privati
Nida	Gyvenimo įgūdžiai	Didmiestis	Valstybinė
Aistė	Chemija	Miestelis	Valstybinė

Viena iš pagrindinių naratyvinio tyrimo charakteristikų yra tyrėjo ir tyrimo dalyvių bendradarbiavimas – tiriamasis laikomas labiau bendradarbiu nei informacijos teikėju, išryškinama diskusijos ir dialogo svarba (Moen, 2006), tad interviu pasirinktos tik bendrosios gairės, kuriomis siekta pakreipti pokalbį link istorijų apie kelionės pasirenkant mokytojo kelią atskleidimo, patirčių susiduriant su realia mokytojo veikla papasakojimo bei ateities vizijos pristatymo. Kadangi pati esu buvusi pradedančioji mokytoja, pokalbių metu siekiau atsiriboti nuo savo patirties, kad nedaryčiau įtakos tyrimo dalyvių autentiškiems pasakojimams, tačiau ši patirtis padėjo giliau suprasti jų istorijas.

Duomenų analizė. Dešimt interviu, kurių trukmė 45–70 minučių, buvo transkribuoti ir, naudojant MAXQDA programą, buvo ieškoma temų (joms priskiriami kodai), atskleidžiančių ekologinio modelio kontekstus, kurie apibūdinti (ar numanomi) kaip reikšmingi mokytojų profesinei veiklai. Taip pat buvo siekiama išanalizuoti, ar ir kaip kontekstai sąveikauja Remiantis Braun ir Clark (2023) taikytas Big Q, nepozityvistinis, refleksyvusis teminės analizės tipas. Jame tyrėjas pripažįsta, kad jo subjektyvumas yra išteklius, pabrėžia refleksijos svarbą ir atmeta idėją, kad kodavimas gali būti tikslus ir vienintelis galimas.

Rezultatai

Naratyvinio tyrimo strategija ir pasakojimų gilumas teminės analizės taikymą pakoregavo taip, kad buvo galima iškelti tik labai apibendrintas temas: pasirinkimo tapti mokytoju priežastys, privataus ir valstybinio sektorių skirtumai, patirties trūkumas, dabarties praktiniai aspektai, motyvuojantys veiksniai bei profesiniai planai. Jos padeda duomenis sisteminti, grupuoti istorijas bei taip palengvinti skaitytojams istorijų supratimą. Mokytojų praeities patirtis suskirstyta į keturias kategorijas pagal pradinio susidomėjimo profesija pozicijas. Remiantis jomis pristatomi pradedančiųjų mokytojų praeities pasakojimai.

Praeitis

Kas lėmė pasirinkimą tapti mokytoju? Mato, Aistės ir Lauros istorijos. Mato, Aistės ir Lauros vaikystėje mokytojo profesija buvo artima ir matoma – jų mamos arba giminai-

čiai buvo mokytojai, tad šios profesijos ypatumai buvo aiškūs ir tyrimo dalyviams pažįstami. Paprašius jų atskleisti savo istorijas, kurios skatino apsisprendimą tapti mokytoju, visi jie paminėdavo profesijos artumo patirtį:

Mokyti kaip ir visai arti buvo širdies, nes mama mokytoja, tai toks, galvoju, kodėl gi ne? Nu pabandom. (Vilius).

Galbūt dar ir tas, kad šeimoje yra mokytojų. Tai tiesiog, gal ir tas darbas buvo matomas. Kažkaip nežinau, ar artimas tas dalykas atrodė tas mokytojo darbas. Tai kažkaip ir pasirinkau. (Laura).

Nė vieno iš jų artimieji neskaito tapti mokytojais, tačiau ir nebandė atkalbėti:

Ar čia blogai? Ar čia gerai? Ne, tavo sprendimas. Tau gerai. Tai viskas tvarkoje. (Aistė).

Nors šių trijų pradedančiųjų mokytojų profesinės kelionės atskaitos taškai atveda iki vaikystės, studijų pasirinkimas visgi tik Lauros buvo tikslingas. Laura jau po mokyklos stoji į dalyko bakalauro pedagogikos studijas. Tuo tarpu Vilius kelis metus blaškėsi – išėjo iš dviejų studijų, tik trečiaisiais metais pasirinko studijuoti chemiją bei gretutines pedagogikos studijas. Iš pradžių jam chemija neatrodė perspektyvu, tačiau po to grįžo „prie to, ką mylėjo“ – chemijos, o pedagogika yra iš dalies avantiūra:

Pradėjau mokyti chemiją, mama mokytoja matematikos ir aš žiūriu, kad visai man gerai pavyktų suderinti tą pedagogiką man su studijomis. <...> Tiesiogėjau visiškai žalias į mokytojus be jokios patirties, be jokių mokslų, be nieko. O chemiją, taip. Bet kalbant apie pedagogiką, tai nieko visiškai. (Vilius).

Aistės kelias į mokyklą ilgiausias – karjeros pasirinkimai pirmiausiai vedė mokslininkės keliu, paskui – darbo įmonėje. Nors dar bakalauro studijų metu buvo pasirinkusi su pedagogika susijusių laisvųjų dalykų, taip pat teko atlikti praktiką mokykloje, tačiau tuo metu mokytojos darbo nenorėjo:

Tiesiog gal aš pati dar buvau nesubrendusi, aš galvoju, kad tiesiog nepasiruošusi tam, o dabar per laiką tai pagalvojau, kad aš galiu kažką išmokyti ir suteikti. O tuomet turbūt man pačiai trūko patirties. (Aistė).

Praėjus daugiau nei dešimčiai metų po mokyklos baigimo, Aistė pajuto, kad nori dalytis patirtimi bei suprasti mokyklos „pulsą“, kadangi pačios vaikai auga ir jai smalsu, kas jų laukia. Šiuo metu Aistė derina darbą įmonėje su mokytojos darbu – chemijos moko tik vieną, tačiau visą dieną mažoje rajono mokykloje.

Kas lėmė pasirinkimą tapti mokytoju? Nidos, Kristinos ir Antano istorijos. Nida, Kristina ir Antanas pristatydami savo kelionę link mokytojo profesijos pirmiausia pamini domėjimąsi mokomuoju dalyku bei, svarbiausia, juos įkvėpusius mokytojus. Pastarieji yra pavyzdžiai, kokie mokytojai jie patys norėtų būti:

Labai visą laiką norėjau būti kaip mano anglų mokytoja, kad ateini pas ją į kabinetą ir jautiesi labai gerai, bet gal dėl to, kad man anglų labai gerai sekėsi... (Kristina).

Antanas mokykloje turėjo įkvepiančią mokytojo pavyzdį, kuris paskatino sukti humanitarinių mokslų keliu. Studijavo filosofiją ir tik baigdamas studijas sugalvojo, kad norėtų išbandyti mokytojo profesiją. Nors turėjo pasiūlymą iš valstybinės mokyklos dirbti dalimi etato etikos mokytoju, dėl vangios administracijos komunikacijos, per vasarą Antanas susirado kitą darbą ir metus dirbo korepetitoriumi įmonėje, mokė anglų kalbos. Sukaupė patirties ir nusprendė vėl ieškotis darbo mokykloje. Kadangi valstybinių mokyklų komunikacija vėl buvo lėta, mokytojas sutiko pasirašyti darbo sutartį su privačia mokykla. Svarbu paminėti, kad Antanas žvelgia į privačių mokyklų tinklo išplitimą kaip į ydingą, tad šis pasirinkimas nebuvo jam idealus.

Nida tikslingai įstojo į istorijos pedagogikos bakalauro studijas. Praktikos metu mokytoja nusprendė, kad visgi ne istorijos, o gyvenimo įgūdžių dalykas jai yra artimesnis. Tai susiję su jos pradine prasmine motyvacija tapti mokytoja, ji norėjo būti: „saugus žmogus, kuriam galbūt mokiniai, jei neturi kam pasisakyti, tai galėtų man“. Į mokyklą pateko netikėtai socialiniuose tinkluose pamačiusi skelbimą, kad netoli nuo jos namų esanti valstybinė mokykla ieško gyvenimo įgūdžių mokytojo. Susisiepusi dar gegužės mėnesį, ji buvo pakviesta jau birželį pavaduoti istorijos mokytoją ir taip susipažinti su mokykla. Nuo rugsėjo pradėjo mokyti ir tęsė studijas.

Kristinos istorija panaši. Nors nuo tikslo būti mokytoja jos pačios mokytojai ir bandė atkalbėti: „labai susilaukdavau tokių, net man keista – neigiamų pasakymų, kad „oj tu tik neik, ne ne neprarask savęs. Nu žodžiu, nežudyk savęs“, – jauna moteris visgi įstojo į mokomojo dalyko pedagogiką – anglų ir antroji užsienio kalba – bakalauro studijas. Jas baigusi, ieškojo viso krūvio mokytojos darbo ir rado jį valstybinėje mokykloje didmiestyje.

Kas lėmė pasirinkimą tapti mokytoju? Elenos ir Majos istorijos. Elenos ir Majos apsisprendimas tapti mokytojomis nebuvo ankstyvas ir aiškus. Elena, būdama mokine, organizavo užsiėmimus ir stovyklas vaikams, vėliau, pati tapusi studente, ir paaugliams. Taip pat studijų metais pradėjo dirbti anglų, matematikos ir fizikos dalykų korepetitore, ši veikla labai patiko:

Aš visada, nors ir labai labai nenorėjau, kai ten pavargusi buvau, prisijungti prie tos pamokos vakare, nes dažniausiai buvo nuotoliu, bet po pamokų man visada pakildavo nuotaika. <...> šiaip neplanavau po studijų eiti į pedagoginę ir eiti dirbti į mokyklą. (Elena).

Elena svarstė keliauti ir dirbti korepetitore, tačiau gavo mokytojos darbo pasiūlymą iš privačios mokyklos dirbti anglų kalbos mokytoja. Visgi, mokyklos administracijai sužinojus, kad Elena gali dirbti ir matematikos mokytoja, įdarbino ją kaip matematikos mokytoją. Elena priėmė tai kaip puikią galimybę: ir studijuoti pedagogiką, įgyti profesiją, ir turėti mėgstamą darbą.

Maja, būdama mokine, taip pat negalvojo būti mokytoja, tačiau, kaip ir Elena, studijų metais pabandė korepetitorės veiklą:

Bet nusprendžiau išbandyti save ir dirbau pirmus metus, ir mane sužavėjo, ir aš protui pripažinau, kad gal man visai tinka ir kuomet sulauki tokių atsiliepimų iš vaikų, kad jums

taip tinka būti mokytoja, aš jus įsivaizduoju, gal jūs galėtumėte pas mus į mokyklą ateiti. <...> paskutiniam kurse kažkaip tai pagalvojau: Ne, reikia eiti ten, kur širdis. (Maja).

Kai apsisprendė tapti matematikos mokytoja, sulaukė iš pažįstamų komentarų, kad jie seniai žinojo, kad Majai tiktų mokyti. Mokyklos pradėjo ieškoti pati, ketvirto kurso pabaigoje. Aplankė keletą valstybinių mokyklų pagal patogią lokaciją, o pasirinko tą, kurioje administracija paliko geriausią įspūdį.

Įdomu, kad abi mokytojos sutartis pasirašė iš anksto ir joms abiems buvo pasiūlyta išbandyti, kaip sekasi mokyti dar vėlyvą pavasarį. Šie pavyzdžiai rodo gana lankstų mokyklų požiūrį į pradedančiuosius mokytojus, kurie neturi jokio pedagoginio išsilavinimo, tik darbo korepetitoriais patirtį. Tai indikuoja ir padėtį švietimo sistemoje – mokytojų labai trūksta ir mokyklos, tiek valstybinės, tiek privačios, naujus darbuotojus priima be konkurso ir patirties, tačiau sudaro sąlygas pabandyti mokyti.

Dabartis

Privatus ir valstybinis sektorius. Situacijos, kuriose atsiduria pradėję mokyti mokytojai, turi ir panašių, ir skirtingų bruožų. Didžiausius skirtumus nulemia mokyklų tipas. Privataus ir valstybinio sektoriaus mokyklos labiausiai skiriasi mokytojų integraciniu periodu, įtraukimu į bendruomenę. Privačiose mokyklose vasaros pabaigoje vyksta „team building“ veikla:

Tada šiaip ten tokias turėjome ir aktyvias veiklas, ir orientacines trumpas tokias kaip ir varžybas. Tai čia toks buvo tas pirminis toks susipažinimas su kolektyvu. (Laura).

Tuo tarpu valstybinėse, geriausiu atveju, pradedantieji mokytojai tiesiog pristatomi bendro susirinkimo metu:

<...> o kai atėjau į tą posėdį, tai dar manęs niekas nepažinojo, aš nieko nepažinojau, to kolektyvo mokytojų, tai tik pamačiau prieš akis ten kažkas sako: „ai, tai čia būsi nauja mokytoja anglų“. (Kristina).

Mokytojų pasakojimai atskleidžia, kad kolektyvo tarpusavio bendravimas ir gera emocinė aplinka daug stipresni taip pat privačiose mokyklose:

Mes išeiname ten ir į barą, ir tiesiog smagi atmosfera mokytojų kambaryje. <...> Tai mes bendraujame ir tariamės, ir koperuojamės, komunikuojame. Tai jo ir gal pats mokytojų kolektyvas yra labai įvairialytis, įvairiaamžis. (Antanas).

Valstybinėse mokyklose mokytojai jaučia kolektyvo susigrupavimą, didelį kolegų užimtumą, turi mažai galimybių susidraugauti. Nida kalba ir apie amžiaus keliamą nepatogumą:

Kaip ir gal ne, bet labai sunku ryšį užmegzti su kitais mokytojais, nes tu esi jauniausias. Sunku turėti bendrų temų. <...> Tai toks vienas jautiesi mokykloje. (Nida).

Valstybinėse mokyklose mokytojai randa po vieną, du artimesnius kolegas, o privačiose mokyklose bendraujama su platesniu ratu žmonių ir atsiliepiama daug pozityviau.

Tiek valstybinės, tiek privačios mokyklos priima pradedančiuosius mokytojus lanksčiai bei prisitaiko prie jų poreikių. Pavyzdžiui, Vilius, Nida ir Laura dar studijuoja, tad jiems sudarytos sąlygos turėti nedaug pamokų. Aistė, kaip ir norėjo, turi šešias pamokas, derina su kitu darbu chemijos pramonės įmonėje. Šiems mokytojams darbas mokykloje yra tai, kas papildoma ir ką galima derinti, o ne pagrindas, prie kurio reikėtų prisiderinti. Šis pozicinis taškas ekosistemoje yra stipresniųjų pusėje.

Tuo tarpu Kristina, Antanas, Elena ir Maja mokyklose dirba turėdami visą krūvį. Tiesa, Antanas, Elena ir Maja, norėdami dirbti mokyklose, turėjo įstoti į pedagogikos kvalifikaciją suteikiančias metų trukmės studijas. Visų aptartų mokytojų galimybė pasirinkti mokyklą atspindi platesnį švietimo kontekstą – mokytojų trūkumą bei to nulemtą laisvę rinktis ir, jei reikės, keisti darbo vietą.

Patirties trūkumas. Galėjimas rinktis patogius variantus, kuria saugumą ir profesijos išbandymo patrauklumą:

Kaip pradedančiai ir neturint kvalifikacijos, čia buvo tiesiog vat pabandymas. Ar man išvis patiks? (Aistė).

Kodėl gi nepabandžius tada ir mokytojos kelio. (Maja).

Tačiau neturėjimas pedagogo kvalifikacijos ir patirties tikrai turi poveikį mokytojų pradinei patirčiai:

Aišku, sunku buvo iš pradžių, nes taip ir aiškinti nepripratęs gyvenime, kaip aiškinti, pats mokaisi, kaip mokyti. (Vilius).

Ir buvo tokio sėdėjimo bibliotekoje ir nežinojimo nuo ko čia pradėti ir ką čia daryti, nes nėra metodinės medžiagos daug ir ta programa etikos labai tokia plati. (Antanas).

Pasimetimas, neužtikrintumas, nežinojimas – tai ne tik mokytojų, kurie neturėjo praktikos dirbant mokykloje pradžios patirtys, tačiau ir tų mokytojų, kurie studijų metais praktikavosi:

Aš prisimenu, atrodo tiesiog trūko to laiko, kad iki galo suprasti ko, ko mums reikia, nu vat tas, kad praktikos trūkumas mane šiek tiek glumina ir buvo tų spragų, kur atrodo, to nežinau, to nežinau. (Kristina).

Dabartis. Klasės valdymas. Visgi pamokų metu mokytojams daugiausia iššūkių kelia klasės valdymas. Mokytojai susiduria su mokinių šurmuliu, neįsitraukimu į ugdymo veiklas:

Nu jėzus, ten juos sunku suvaldyti, nežinau kaip, bet stengiuosi. (Vilius).

Dabar jau tokių, taip pavadinkime, žiaurių įvykių vat kaip ten ar su nutela, ar su kažkuo, nesu turėjusi, bet šiaip mokiniai tikrai išsiblaškę ir per pamokas sunkiai klausos, reikia ir auklėtojai įsitraukti. (Maja).

Mokytojai taiko skirtingas klasės valdymo strategijas, tai tiesiogiai pasireiškia jų veikmėje. Maja įtraukia klasių auklėtojas, prašo patarimų, kaip persodinti mokinius. Nida

duoda užduotis daryti patiems, taip pat organizuoti pamokas vieni kitiems. Vilius bando būti draugu:

Kai su jais draugiškai elgiesi kaip draugelis, sakoma, tada jie pradeda mokytis. Kol kas taikau šį metodą, bet bandau juos po truputį prisijaukinti ir jau keičiu kryptį. (Vilius).

Elena stengiasi atliepti mokinių poreikį pailsėti ir derina darbą su smagumu, o Laura ir Antanas dažnai taiko tylos pauzes:

Bet bet, bet kažkaip jeigu kažką pasakai, ką reikia padaryti, tai ilgai patylėjus, daug kartų pakartojus, tas kažkaip yra padaroma ir mano prašymai yra išpildomi. (Antanas).

Dabartis. Fizinė aplinka. Keli tyrimo dalyviai pasakojimuose atskleidė kabineto svarbą.

<...> tai tas nefaina, nors dirbu pilnu etatu, bet vis tiek neturiu savo kabineto. (Antanas).

Kabinetas tikrai yra reikalingas, nes visur mėtomės, neturime savo kažkokios vietos, saugios erdvės, kur galėtumėme tokį normalų ryšį sukurti. (Nida).

Ši patirtis plačiau analizuojama diskusijos dalyje.

Dabartis. Švietimo politikos nulemtos sąlygos pradedantiesiems mokytojams. Vilius, Nida ir Kristina paminėjo, kad turi mentorius. Valstybinių mokyklų mokytojų mentoriai yra kolegos, kurie dėsto tuos pačius dalykus. Mato mentorė, jo žodžiais tariant, – „faina“. Tačiau Kristina ir Nida ryšį su mentoriais apibūdina kaip dalykinį:

Bet tas pokalbis koridoriuje susitikus, na jis toks labai, sakyčiau, sausas toks, neišsamus, nei ten pakalbėsi kažką giliau, tiesiog sakai: „gerai sekasi“. (Nida).

Iš pasakojimų matyti, kad mentoriai patys mažai inicijuoja, tačiau yra asmenų, į kuriuos reikia pirmiausia kreiptis, kilus neaiškumų. Privačių mokyklų mokytojai mentorių neminėjo. Atrodo, kad projekto „Tęsk“ siektas sukurti modelis neišsilaikė palikus jį savičigai.

Pradedantieji mokytojai žinojo, kad jiems skiriama daugiau valandų pasiruošti pamokoms, nei kitiems ilgiau dirbantiems kolegoms.

Tai gaunasi, kad aš dirbu vienas kablelis 26 etato. Man tie 0,26 prisiskaičiuoja pagal pradžią, kadangi aš esu pradžioj. (Kristina).

Mokytojus krūvis tenkina:

Tai aš turiu ne per didžiausią krūvį. Tai turiu penkiolika pamokų per savaitę. Tai ir tik penktokus. Man atrodo, čia yra labai didelis aspektas, kuris išlaiko mano psichiką vietoj, kad iš tiesų ne tiek daug pasiruošimo. (Elena).

Ir daug kas sako nepersidirbkit ir nedirbkit naktimis. Tai jo, aš stengiuosi tikrai visų vakarų tam neskirti. <...> tiesiog nelabai aukoju, nelabai čia ardausi taip žiauriai žiauriai stipriai. (Antanas).

Nė vienas mokytojas krūviu nesiskundė. Darbas naktimis arba savaitgaliais paminėtas tik Aistės pasakojime, tačiau ji dirba dar kitame darbe visu etatu.

Atlyginimai mokytojus, dirbančius tiek privačiose, tiek valstybinėse mokyklose, taip pat tenkina:

Nu labai šiaip tenkina. Nu kai pagalvoju, kiek aš dirbu 10 pamokų per savaitę ir atlyginimą gaunu daugiau nei kur kitur su savo dabartiniais mokslo išmokomis. (Vilius).

Tačiau mokytojai, pradėję karjerą privačiame sektoriuje, nelabai žino, kiek sąlygos valstybiniame sektoriuje skirtingos:

Sakė, kelia algas, tai gal ir valstybinėje galima normaliai uždirbti. Bet turbūt, kad už tuos pinigus, už kuriuos aš dabar dirbu tokiu krūviu neturėčiau valstybinėje mokykloje... (Elena).

Valstybinėms mokykloms siekiant pritraukti pradedančiuosius (ir ne tik) mokytojus būtų patartina aiškiau komunikuoti atlyginimo dydžius.

Atrodo, Lietuvoje taikoma skatinamoji sistema pasiteisino. Literatūroje (Antonsen et al., 2025; Kutsyuruba et al., 2019; Stacey, 2019) minimas pradedančiųjų mokytojų patiriamas didelis darbo krūvis šiame tyrime neatsiskleidė.

Ateitis

Tai, kas svarbiausia. Mokytojams prakalbus apie jų misiją ir vaidmenį, Aistė, Antanas, Laura, Nida ir Kristina pirmiausia kalba apie pasitikėjimo ryšį, apie santykį su mokiniais:

Galbūt ta, kurią priimtų vaikai, ir vat, kad būtų tas pasitikėjimas. (Aistė).

Parodyti, kad visi yra svarbūs klasėje. Ir bendruomeniškumas klasėje irgi labai svarbus. Tą draugystę bei tokį bendrumą turbūt kažkaip klasėje iškelti. (Nida).

Antanas ir Nida pabrėžia savęs, kaip pavyzdžio, reikšmę:

Tiesiog parodyti tam tikrą pavyzdį, kaip aš būnu klasėje ir pasaulyje, <...> ir kaip įmanoma būti rūpestingam ir bendraujančiam, ir einančiam į santykį ir ryšį su mokiniais - tai tas kažkoks pavyzdžio, kaip aš būnu aspektas. (Antanas).

Galiausiai visi penki minėti mokytojai kalba ir apie norą išmokyti dalyko, kad ir pagrindų:

Ir kuri galbūt išmokyti tam tikrų dalykų, vat iš cheminės pusės – kad kažką atsimintų, žinotų, kaip vanduo – vandens formulė kaip atrodo, kad bent įsivaizduotų, nu vat tokių dalykų. (Aistė).

Matematikės Elena ir Maja bei chemikas Vilius ryšio neakcentuoja. Jie pirmiausia kalba apie dalyko atskleidimą mokiniams, sudominimą. Mokytojai nori padėti suprasti dalykus, kitų laikomus sudėtingais.

Na, ir aš noriu visas savo jėgas išnaudoti, kad vat visi mano penktokai žinotų tą matematiką ir noriu suteikti jiems visas priemones, kad jie galėtų tą įgyvendinti. <...> tik noro reikia. (Elena).

Daugumai apklaustų mokytojų visų pirma svarbu santykis su mokiniais, o visiems – sudominti savo dalyku, perteikti idėjas. Tai buvo galima įžvelgti jau apsisprendimo mokyti pasirinkimuose – daugeliui dalyvių jų pasirinkti mokomieji dalykai labai patiko.

Profesiniai vingiai. Įdomu tai, kad šių mokytojų ateities planai yra labai įvairūs. Vilius tęs studijas bei darbą mokykloje, Laura planuoja taip pat:

Jo, bet kadangi aš planuoju magistrą, tai turbūt vis tiek neapsiimsiu per daug tų valandų, nes vis tiek bus dar toliau studijos. Nežinau, kaip gausis, bet kol kas planuoju, tai matysim. (Laura).

Nida neapsisprendžia rinktis studijas užsienyje ar įsipareigojimą auklėtiniams. Maja svarsto kvalifikacijos kėlimo galimybes:

Aš jau svajoju, kaip galėčiau gintis: vyr. Mokytoja – jau galėčiau, metodininkė, ateity svajoju, kad ten ekspertė. Aš labai daug, taip pavadinkime, gal neplanuoju, bet labai daug svajoju. (Maja).

Elena įsivaizduotų save ir vadovaujančioje, ir metodikų autorės pozicijose:

Bet norėčiau, jeigu taip ilgalaikėje perspektyvoje žiūrėčiau ir kokią vadovo poziciją arba programų kūrimo, arba įvairių metodikų kūrimo, nes turiu tą kūrybinį potencialą labai didelį, kurį mėgstu išnaudoti. (Elena).

Nors situacija yra dėkinga mokytojams, tačiau yra ir nežinomybės. Štai Antanas, kadangi nori atsisakyti anglų mokomojo dalyko, yra neužtikrintas jau net kitų metų darbo vieta bei krūviu.

Čia irgi yra derinimosi su administracija klausimas, ar man reikės ieškoti tų pamokų kitose mokyklose. Tai čia vat klausimas, nėra tokio linijinio kelio. Ir politikos, ir išsikvojimo, ir įtikinimo, ir ieškojimų. Tai bus irgi streso, kad nėra tiesiog tokios stabilios vietos. (Antanas).

Pradedantieji mokytojai, pradėję su nuostata „pabandyti“, ateitį mato vis dar oportunistiškai – dažnai pabrėžia laikinumą, kad mokyti jiems „kol kas“ tinka. Tai atitinka Bauman (2005) aprašytą takiąją modernybę, kurioje viskas, įskaitant profesiją, yra fluidiška ir laikina.

Diskusija

Vienas iš šio tyrimo uždavinių buvo nustatyti, kaip kontekstai sąveikauja. Vienose individualiose istorijose sąveikos išryškėja aiškiau, kitose – sunkiau nuspėjamos. Diskusijoje pristatysiu geriausiai atsiskleidusias sąveikas, lemiančias mokytojo savijautą, bei sąlygas veikmei.

Pirmasis pavyzdys – Nidos. Mokytojos, kuriai svarbiausia ryšys su mokiniais ir bendrystė. Tai buvo ir praeities, ir ateities ekologinėse plotmėse atsiskleidęs veiksnys, skatinęs Nidą ateiti į mokyklą, tad dabartyje pasireiškiantis kabineto nebuvimas yra kontekstinis veiksnys, itin ją paveikiantis ir, jos nuomone, labiausiai trukdantis megzti santykį su auklėtiniais.

Antrasis pavyzdys – daugelio mokytojų pasakojimuose dar praeities plotmėje atskleistas domėjimosi mokomuoju dalyku aspektas, kuris motyvavo juos tapti būtent to dalyko mokytojais. Dabartyje atsiskleidžiantis klasės valdymo sudėtingumas kelia tiek daug nepatogumo galimai būtent todėl, kad tai trukdo įgyvendinti ir motyvacijos (pra-eitis), ir mokytojavimo misijos (ateitis) – išmokyti, atskleisti dalyko grožį – uždavinius. Žinoma, klasės valdymo iššūkiai taip pat griauja ir „ryšio“ bei „bendrystės“ vizijas. Visiems mokytojams klasės valdymas yra vienas ryškesnių dirgiklių, kuriam spręsti nau-dojamos skirtingos veikmės.

Trečiasis pavyzdys – palankių sąlygų pradedantiesiems mokytojams sudarymas. Pra-eities ekologinėje plotmėje pasireiškiant motyvacijai kurti ryšį su mokiniais ir išmokyti dalyko bei tęsiant tai mokytojų ateities vizijose, labai svarbus aspektas yra dabartyje pasireiškiantis palankus darbo krūvis, taip pat tenkinantis darbo atlygis. Perdegimo simptomų neįvardijimas (bent jau profesinėje pradžioje) teikia galimybių išlaikyti savo pasirinktą kelią ir likti profesijoje.

Šie trys pavyzdžiai rodo, kad praeities, dabarties ir ateities ekologinės plotmės nuolat susipina ir viena kitą veikia, lemdamos pradedančiųjų mokytojų savijautą ir jų veikmės sąlygas darbartyje. Atsižvelgiant į šias sąveikas, galima kelti klausimą, kokiomis siste-minėmis priemonėmis būtų galima stiprinti palankias veikmės sąlygas ir taip prisidėti prie pradedančiųjų mokytojų pritraukimo bei išlaikymo.

Laikantis pozicijos, kad valstybinis ugdymas yra pagrindinis vidurinio ugdymo tei-kėjas, užtikrinantis prieinamumą visiems nepriklausomai nuo šeimos finansinės padė-ties, svarbu identifikuoti galimybes stiprinti mokytojų pritraukimą į valstybinį sektorių. Tyrimo duomenys atskleidė, kad pradedantieji mokytojai į privačias mokyklas, o neretai ir į pačią mokytojo profesiją, dažniau patenka gavę tiesioginius pasiūlymus iš mokyklų, tuo tarpu darbą valstybinėse mokyklose dažniausiai susiranda savarankiškai.

Tai leidžia teigti, kad valstybinėms mokykloms vertėtų aktyviau ir kryptingiau vykdyti potencialių mokytojų, ypač pradedančiųjų specialistų ir universitetų absolventų, paiešką. Ne mažiau svarbu yra ir komunikacijos operatyvumas bei aiškumas. Tyrimo atvejai rodo, kad užsitęsusi ar nepakankamai konkreti komunikacija gali lemti kandi-datų pasirinkimą dirbti privačiame sektoriuje. Pavyzdžiui, vienas tyrimo dalyvis būtų pasirinkęs darbą valstybinėje mokykloje, tačiau dėl lėto komunikavimo proceso priėmė greičiau pateiktą ir aiškesnį privačios mokyklos pasiūlymą.

Nors valstybinėse mokyklose dirbantys tyrimo dalyviai savo darbo sąlygomis ir at-lygiu iš esmės nesiskundžia, privačiame sektoriuje dirbantys mokytojai dažnai neturi tikslios informacijos apie valstybinio sektoriaus siūlomas sąlygas. Dėl to jie negali ade-kvačiai palyginti darbo krūvio ir atlygio skirtinguose sektoriuose ir remiasi bendru, ne-retai neigiamu, įsivaizdavimu apie darbą valstybinėse mokyklose. Todėl galima daryti prielaidą, kad aiškesnė ir konkretesnė informacija apie darbo sąlygas – nurodant tiek darbo krūvį (valandas), tiek tikslų atlyginimą – galėtų prisidėti prie didesnio pradedan-čiųjų mokytojų pritraukimo į valstybinį sektorių.

Išvados

Remiantis pradedančiųjų mokytojų papasakotomis jų kelionės link profesijos, pirmųjų patirčių bei ateities vizijų istorijomis (ekologinio modelio praeities, dabarties ir ateities plotmėmis) ir rezultatuose pateikta interviu duomenų analize, galima formuluoti šias išvadas:

1. Tyrime dalyvavusius pradedančiuosius mokytojus rinktis profesiją labiausiai paskatino šie kontekstai: sutikti įkvepiantys mokytojai giminėje arba mokykloje bei sėkminga korepetitorystė studijų metais. Dažniausiai mokytojai labai patiko dar mokykloje.
2. Pasakojimuose atsiskleidė mokytojų trūkumo lemiamas lengvo įsidarbinimo kontekstas. Vieni mokytojai sulaukė kvietimo dirbti mokytojais iš mokyklų, kiti – patys ieškojo ir rinkosi iš kelių variantų. Dalis mokytojų darbą mokykloje derina su studijomis arba kitu darbu, mokyklos tam sudaro sąlygas. Tai, kad neturipedagoginės patirties, daliai pradedančiųjų mokytojų kėlė nerimą darbo pradžioje.
3. Mokykloje pasireiškiantys ryškiausi dabarties kontekstai:
 - Draugiškas santykis ir bendradarbiavimas su kolegomis privačiose mokyklose, o valstybinėse mokyklose mokytojai užmezga ryšius tik su pavieniais kolegomis;
 - Klasės valdymo problematika sukelia daugiausiai frustracijų;
 - Švietimo politikos priemonės pasiteisina nevienodai: mentorystė dažnai išlieka paviršutiniška, o darbo krūvio ir atlygio sprendimai vertinami palankiai.
4. Ateities planai atsiskleidė per dvi plotmes:
 - Darbo kryptimis – akcentuojant ryšį su mokiniais arba dalyko perteikimą.
 - Profesinėmis užmačiomis – siekti aukštesnės mokytojo kvalifikacijos, kurti metodines priemones, užimti vadovo poziciją, derinti aukštesnės pakopos studijas su pedagoginiu darbu. Mokytojai pabrėžia situacijos laikinumą ir neatmeta pasitraukimo iš profesijos pasirinkimą, jeigu mokytojo darbas nebentekintų.

Diskusijoje aptartos kontekstų sąveikos, susijusios su kabineto neturėjimo bei klasės valdymo keliamomis frustracijomis bei darbo sąlygų palankumu, siejant tai su praeities ir ateities plotmėmis. Taip pat pristatyti mokytojų pritraukimo į valstybines mokyklas pasiūlymai.

Literatūra

- Ahearn, L. M. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109–137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Antonsen, Y., Portela Pruaño, A., Stenseth, A.-M., & Skytterstad, R. (2025). Early career teachers' beliefs and management of work intensification in Norway and Spain. *Journal of Educational Change*, 26(2), 291–316. <https://doi.org/10.1007/s10833-024-09524-x>
- Balevičienė, S., Dubonikas, G. (2022). Mokytojų rengimas ir kvalifikacijos tobulinimas: poreikis ir galimybės. *Švietimo problemos analizė*, 1(198). Nacionalinė švietimo agentūra. <https://www.nsa.smsm.lt/old/wp-content/uploads/2022/04/Mokytoju-rengimas.pdf>

- Bauman, Z. (2005). Education in Liquid Modernity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27(4), 303–317. <https://doi.org/10.1080/10714410500338873>
- Blase, J. J. (1988). The everyday political perspective of teachers: Vulnerability and conservatism. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1(2), 125–142. <https://doi.org/10.1080/0951839880010202>
- Braun, V. & Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bullough, R. V. & Knowles, J. G. (1991). Teaching and nurturing: Changing conceptions of self as teacher in a case study of becoming a teacher. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 4(2), 121–140. <https://doi.org/10.1080/0951839910040203>
- Bušmaitė, E., Kavaliauskienė, A. (2020). Mentorstės reikšmė pradedančiųjų muzikos mokytojų profesinėje veikloje. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 50(2), 8–15. <https://doi.org/10.21277/jmd.v50i2.298>
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622–629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching*, 21(6), 660–680. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044327>
- 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>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)
- Kneen, J., Breeze, T., Thayer, E., John, V., & Davies-Barnes, S. (2023). Pioneer teachers: How far can individual teachers achieve agency within curriculum development? *Journal of Educational Change*, 24(2), 243–264. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09441-3>
- Koni, I., & Krull, E. (2018). Differences in novice and experienced teachers' perceptions of planning activities in terms of primary instructional tasks. *Teacher Development*, 22(4), 464–480. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1442876>
- Kutsyruba, B., Godden, L., & Bosica, J. (2019). The impact of mentoring on the Canadian early career teachers' well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 285–309. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0035>
- Lebedytė-Mečionienė, I. (2022). Beginner Teachers' Encounters with the Reality of Education: Case of the “Teach First Lithuania!” Program. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 49, 56–68. <https://doi.org/10.15388/ActaPaed.2022.49.4>
- Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2019, kovo 1). *Įsakymas Nr. V-186 „Dėl Mokytojų, dirbančių pagal bendrojo ugdymo, profesinio mokymo ir neformaliojo švietimo programas (išskyrus ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas), darbo krūvio sandaros nustatymo tvarkos aprašo patvirtinimo“* (Teisės aktų registras, Nr. 03458). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/107d99d03c5e11e98893d5af47354b00/UOsyQhmvYH>
- Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2024, rugpjūčio 13). *Įsakymas Nr. V-856 „Dėl pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo“* (Teisės aktų registras, Nr. 14435). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/dd934320593111efbdaea558de59136c>

- Melzak, E., Allen, K.-A., Jain, R., & Pruyn, M. (2025). A scoping review of the factors contributing to a sense of belonging in early career teachers. *Educational Research Review*, 48, Article 100700. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100700>
- Monkevičienė, O., Rauckienė, A. (2010). Pedagogų rengimo kokybės tobulinimas Lietuvos aukštosiose mokyklose: Mentorystės institucijos kūrimas. *Mokytojų ugdymas*, 14(1), 12–25. <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04-2010-1367177732931/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
- Morrison, C. M. (2013). Teacher Identity in the Early Career Phase: Trajectories that Explain and Influence Development. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 91–107. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.5>
- Musneckienė, E. (2020). Pradedančiųjų mokytojų pedagoginės stažuotės komponentai: stažuotės išbandymo patirtis. In L. Radzevičienė (Ed.), *Mokytojų ugdymas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos: XIII tarptautinės mokslinės konferencijos straipsnių rinkinys* (p. 25–35). Šiaulių universitetas.
- Ponomarenko, T. (2022). *The lived experience of teacher professional agency* [Doctoral dissertation, Vytautas Magnus University]. <https://portalcris.vdu.lt/server/api/core/bitstreams/ba8b0825-4abd-4a53-a896-ad41a7355a54/content>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2013). Teachers as ‘agents of change’ teacher agency and emerging models of curriculum. In M. Priestley, & G. Biesta (Eds.), *Reinventing the curriculum for the 21st century: New trends in curriculum policy and practice* (pp. 186–206). Bloomsbury Academic. http://www.statsbiblioteket.dk/au/index.jsp?query=ti%3A%28Reinventing+the+Curriculum%29+py%3A%5B2013+TO+2013%5D&filter=lma_long%3A%2201%22&filter=lma_long%3A%2201b%22&start=0&keepFilter=false&delimiterType=available#/search?recordId=sb_5579911
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Flip the system: Changing education from the bottom up* (1st ed., pp. 134–148). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315678573-15>
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers’ identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30, 120–129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.002>
- Sakadolskienė, E. (2017). Ne vien žinios ir gebėjimai: Transformacijos per mokytojo socializaciją ir tapatybės ugdymą. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, 42–57. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2017.38.10790>
- Shestunova, T. (2022). Teachers’ challenges in preparatory classes: A socio-ecological perspective. *Teachers and Teaching*, 28(4), 496–515. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062750>
- Socialinių inovacijų institutas. (2021). *Metodinė priemonė švietimo įstaigos administracijai*. Nacionalinė švietimo agentūra. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smsm.lt/projektai/wp-content/uploads/2021/12/MP-svietimo-istaigos-administracijai.pdf>
- Socialinių inovacijų institutas. (2021). *Metodinė priemonė švietimo įstaigos steigėjo / savininko / priežiūros institucijai*. Nacionalinė švietimo agentūra. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smsm.lt/projektai/wp-content/uploads/2021/12/MP-svietimo-istaigos-savininko-steigejo-institucijai.pdf>
- Stacey, M. (2019). ‘If you’re wrong for the place you just don’t survive’: Examining the work of early career teachers in context. *Teachers and Teaching*, 25(4), 404–417. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1621828>
- Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2022). *Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2022*. Prieiga per internetą: https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/tyrimai_ir_analizes/2022/Svietimas_Lietuvoje_2022.pdf
- Valstybės pažangos taryba. (2023, gruodis). *Valstybės ateities vizija „Lietuva 2050“*. Lietuvos Respublikos Vyriausybė. https://lrv.lt/media/viesa/saugykla/2023/12/aKnLV3W7_4g.pdf
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vyriausybės strateginės analizės centras – STRATA. (2021, kovo 18). *Pedagogų poreikio prognozavimas: rezultatų apžvalga*. Prieiga per internetą: <https://strata.gov.lt/images/tyrimai/2021-metai/20210318-pedagogu-poreikio-prognozavimas-rezultatu-apzvalga.pdf>