

Pedagogo profesinės tapatybės fenomenas ir atlikėjo tapatumas: kur baigiasi scena ir prasideda klasė?

Birutė Ambrazevičiūtė

Vilniaus universitetas
birute.ambrazeviciute@fsf.vu.lt

Santrauka. Daugeliu pasaulyje atliktų tyrimų patvirtinta išvada, kad tapimas pedagogu yra sudėtingas, kompleksinis, trunkantis tam tikrą laiką procesas, kurio metu mokytojas bando apibrėžti savo vaidmenį ir esybę. Straipsnyje apžvelgiamos pedagogo profesinę tapatybę aiškinančios koncepcijos, aptariama vienos iš sričių – į profesiją orientuoto muzikos ir šokio atlikėjų rengiančių pedagogų profesinę tapatybę formavimosi aspektu, pristatomas šio proceso bruožus atskleidžiantis pasirinktos menų mokyklos kokybinis tyrimas, atliktas atvejo analizės metodu.
Pagrindiniai žodžiai: pedagogo profesinė tapatybė, mokytojo profesija, socializacija, atlikėjas.

Teacher Professional Identity and Performer Identity: Where Does the Stage Cease and the Class Begin?

Summary. The focus of the article is on the process of becoming a teacher. Many researchers have concluded that this process is of profound, complex, ever-evolving nature, during which teachers attempt to define their role and their entity. Identity itself brings out another problem of identification with the subject. Thus, more and more studies have been exploring professional teacher identities in different fields regarding the interaction between subject and teacher identities. The aspects of professional identity development among teachers of stage performers from the specific field of artistic education have been chosen for the research due to the lack of scientific research worldwide so far. The arts school case study of professional identity among teachers of stage performers from the development point of view has showed that the professional identity development of teachers among stage performers of an arts school is of a wide scope and possesses its own features. In the course of first socialization, the performer identity is perceived, while the teacher role is selected during the second socialization. No identity conflict has been observed between performer and teacher identities, they help maintain the mission of an artist. Everyday pedagogical practice, knowledge and skills by means of reflection and conversation contribute the understanding of what a teacher role is. Creativity and openness are essential for interaction with the milieu.

Keywords: teacher, performer, professional identity, process of becoming a teacher.

Received: 10/04/2020. **Accepted:** 04/10/2020

Copyright © Birutė Ambrazevičiūtė, 2020. Published by Vilnius University Press. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Įvadas: mokytojo profesinė tapatybė – tyrėjų žvilgsniu

Mokytojo profesinė tapatybė pastaruosius penkis dešimtmečius domina ne tik edukologus, bet ir įvairių sričių mokslininkus – filosofus, psichologus, antropologus (Wenger, 1998; Conelly ir Clandinin, 1999; Gee, 2001; Korthagen, 2004; Beijjaard, Meijer ir Verloop, 2004; Lauriala ir Kukkonen, 2005; Sachs, 2005; Flores ir Day, 2006; Day, Kington, Stobart ir Sammons, 2006; Olsen, 2008; Schepens, Aelterman ir Vlericks, 2009; Campbell, Thompson ir Barret, 2010; Mockler, 2011; Gonzalez-Bravo, 2015). Nepaisant atliktų tyrimų, veiksnių gausa ir įvairovė vis dar neleidžia tyrėjams aiškiai apibrėžti, kokie specifiniai bruožai kuria ir veikia mokytojo profesinę tapatybę. Be to, dominuoja būsimųjų mokytojų profesinės tapatybės formavimasis ir raida, o jau praktikuojančių mokytojų tapatybės tyrimų nėra daug, ir dar mažiau tyrėjų dėmesio kol kas sulaukia šios profesinės tapatybės turinys (Rus, Tomsa, Rebeiga, Apostol, 2013; Reeves, 2018).

Mokytojo tapatybė iškelia ir tapatinimosi su mokomuoju dalyku problemą. Nors ir pedagoginės studijos, bet iš dalies jos orientuotos ir į dalyko specialisto tapatybę. Dėl tyrėjų pripažįstamo mokytojo profesinės tapatybės fenomeno įvairiapusiškumo ir daugiaaspektiškumo vis dažniau tyrimų objektu pasirenkama skirtingų sričių mokytojų tapatybė, taip atkreipiant dėmesį į dalyko tapatybės ir mokytojo tapatybės sąveikos problemą (Glass, 2018; Teng, 2018; Tatalović Vorkapić, Vujičić ir Čepić, 2016, Newberry, 2014).

Be bendrosios tyrimų apžvalgos, straipsnyje nuodugniau nagrinėjami vienos iš ugdymo sričių pedagogų profesinės tapatybės formavimosi ypatumai. Tai į profesiją orientuoto, pagal dabartines Lietuvos švietimo vartojamas sąvokas vadinamo specializuoto ugdymo, skirto gabumų turintiems vaikams, krypties muzikos ir šokio atlikėjus rengiantys pedagogai. Pasaulyje atliekamuose muzikinio ugdymo pedagogų tyrimuose dominuoja bendrojo ugdymo mokyklose ar neformaliojo švietimo įstaigose dirbančių muzikos pedagogų tyrimai. Tačiau mokslinėje literatūroje pavyko rasti ir muzikos specializuoto ugdymo krypties profesinės tapatybės tyrimų (Chua, Chua 2018; Pellegrino, 2015; Sieger, 2014). Tuo tarpu su šokiu susijusiuose edukologinių tyrimų leidiniuose pedagogo profesinei tapatybei skirtų tyrimų nebuvo (Grobeca, 2018), nors straipsnių, kuriuose vienaip ar kitaip minimi baletų pedagogų tapatybės klausimai, rasti pavyko (Chua, 2016).

Lietuvoje pedagogo profesinė tapatybė sulaukia tik pirmųjų tyrimų (Matonis, 2013; Damkauskaitė, 2016; Kazragytė, 2017). Taikydama teorinius dokumentų analizės metodus A. Damkauskaitė (2016) bandė atskleisti meno pedagogo profesinio tapatumo dvišalio teorines prielaidas ir tapatybės formavimosi ypatumus. V. Matonis (2013) ištyrė meno dalykų pedagogų profesinės tapatybės kismo sociokultūrinės ir psichokultūrinės prielaidas, kurias prilygino „kintančio gyvenimo“ atšvaitams (Matonis, 2013, p. 106). V. Kazragytė (2017) analizavo, kaip derinami menininko ir mokytojo vaidmenys, tirdama būsimųjų teatro mokytojų veiklą. Apie pedagogo profesinę tapatybę savo kolektyviniame monografijoje „Profesijos pedagogų veiklos turinys. Profesinis tobulėjimas, identitetas, ugdymo turinio metodologija ir kokybė“, išleistoje 2016 m., rašo S. Daukilas, R. Mičiulienė, K. Kovalčikienė, J. Kasperiušienė. Minimi autoriai pateikia bendrą pedagogų profesinės tapatybės tyrimų apžvalgą bei, atlikę profesijos pedagogų profesinio

identiteto ir asmenybės veiksnių tyrimą, atskleidžia „glaudžias sąsajas tarp atliekamų vaidmenų, psichologinių vaidmenų ir veiklos motyvų“ (p. 279).

Būtent mokytojo ir atlikėjo socialiniai vaidmenys ir jų pagrindu kuriamų profesinių tapatybių sąveika ir buvo pagrindinė tyrimą, kuris pristatomas šiame straipsnyje, inicijavusi mokslinė problema. Siekiant įsigilinti į atlikėjus rengiančių pedagogų tapatybės formavimąsi, ši procesą buvo svarbu susieti ne tik su mokomuoju dalyku: baletu, fortepijonu, smuiku, bet ir su atlikėjo tapatybe.

Šio straipsnio tikslas – apibrėžus šiandienos pedagogo profesinės tapatybės sąvoką, remiantis atlikto atvejo analizės tyrimu supažindinti, kaip formuojasi muzikos ir šokio atlikėjus rengiančių pedagogų profesinė tapatybė.

Straipsniui keliami uždaviniai:

- susipažinti su kitų šalių tyrėjų iškeltomis koncepcijomis, aiškinančiomis šį pedagogo profesinės tapatybės fenomeną;
- pristatyti muzikos ir šokio pedagogų profesinės tapatybės tyrimų analizės ir socialinės tikrovės konstravimo paradigma grindžiamą teorinį atlikėjus rengiančio pedagogo tapatybės modelį;
- susipažinti su atvejo analizės metodu atlikto kokybinio tyrimo rezultatais, atskleidžiančiais atlikėją rengiančio mokytojo profesinės tapatybės ypatumus ir kontekstines formavimosi sąlygas.

Koncepcijos, teorijos, iššūkiai

Tarptautinėje mokslinėje literatūroje yra nemažai darbų, kuriuose nagrinėjama mokytojų profesinė tapatybė. Iš pradžių buvo tiriama mokytojų socializacija (Lortie, 1975; Campbell, Thompson ir Barret, 2010, p. 121), vėliau – mokytojų vaidmenys (McCall ir Simons, 1978), tolydžio sutarta, kad tai yra profesionalų mokytojo gyvenimą organizuojantis elementas, formuojamas asmeninių naratyvų (Clandinin ir Connelly, 1995).

Paskutiniaisiais XX amžiaus dešimtmečiais dėmesio sulaukia mokytojo tapatybės fenomenas (Connelly ir Clandinin, 1999). Kartu keičiama ir mokytojų tapatybės tyrimų paradigma: ji pasukama daugialypiškumo linkme (Rogers, 2015). Vieni tyrėjai, aiškindamiesi, kas yra šis fenomenas, bando konceptualizuoti jo sampratą ir įvardyti pagrindines savybes (Gee, 2001; Korthagen, 2004; Olsen, 2008; Rodgers, 2008; Mockler, 2011), o kiti – nustatyti, kaip mokytojai formuoja savo tapatybę (Flores ir Day, 2006; Schepens, Aelterman ir Vlerick, 2009). Dauguma autorių sutaria, kad mokytojo profesinės tapatybės formavimasis yra nuolatinis, nesibaigiantis procesas, kuriam būdinga savikūra ir akcentuojamas patirties veiksnys (Wenger, 1998; Beijaard, Meijer ir Vermunt, 2004; Mockler, 2011), kad tai – profesijos esmė, leidžianti suprasti savo būtį, elgesį, vietą visuomenėje ir darbo prasmę (Lasky, 2005; Olsen, 2008; Sachs, 2009; Gonzalez-Bravo, 2015).

Vėliau tyrimuose autoriai nagrinėjamo fenomeno sampratą konceptualizuoja. Vienas iš pirmųjų teorinių modelių pasiūlė Gee (2001), jis tapatybę apibrėžė kaip žmogaus tipą, neatsiejamą nuo tam tikro konteksto, savo modeliu akcentavo tapatybės „daugialypiškumą, kintamumą ir takumą“ (Gee, 2001, p. 118). Korthagen (2004) savo teorinį modelį grindžia

tapatybės daugiasluoksniškumu (jo pramintas „svogūno modelis“) ir nagrinėdama tapatybę įvardija jai darančius poveikį veiksnius. Sachs (2005) požiūrį į mokytojo tapatybę grindžia ne tik jos svarba mokytojo profesijai, bet ir atskleidžia jos daugiamatiškumą, nes tapatybė yra tarsi karkasas, per kurį mokytojas įgyvendina tai, kaip būti, veikti ir suprasti savo darbą ir vietą visuomenėje. Tapatybė yra ne primetama, o nuolat aptariama ir kintanti. Savo ruožtu Lasky (2005) naudoja sociokultūrinį metodą siekdama suprasti, kaip vienas kitą veikia mokytojo tapatybė, veiksmingumas ir socialinė struktūra, ir savo tyrimais atskleidžia, kokį poveikį tapatybei gali turėti politinis ir socialinis kontekstas. Sociokultūrinė perspektyva aptinkama ir kitų autorių darbuose. Olsen (2008) savo tapatybės sampratą grindžia pasitelkdamas socialinės kritikos teoriją, fenomenologiją ir sociolingvistiką. Jo sociokultūrinis tapatybės modelis apima žmones kaip „savo socialinės istorijos produktus“ ir kaip procesą, atsiskleidžiantį veikloje – „tikrąjį veiksmingumą“ (Olsen, 2008, p. 24), kuriuo pasižymi kiekvienas mokytojas. Derėtų paminėti Lauriala ir Kukkonen (2005), kurie tapatybę ir savojo „aš“ konceptą sujungia į vieną ir teigia, kad tapatybė labiau vartojama, kai kalbama apie mokytojus, o savasis „aš“ – kalbant apie mokinius. Tapatybei ir savojo „aš“ konceptui tuo pačiu būdingas ir stabilumas, ir dinamiškumas. Ši broožą Lauriala ir Kukkonen (2005) aiškina trimačiu savojo „aš“ formavimosi modeliu. Jį sudaro faktinis „aš“ (angl. *the actual-self*), siekiamybės „aš“ (angl. *the ought-self*) ir idealusis „aš“ (angl. *the ideal-self*), o dinaminė šių trijų „aš“ sąveika ir kuria tapatybę / savąjį „aš“. Savojo „aš“ ir tapatybės glaudus ryšys ir sąveika yra vienas iš svarbesnių tyrėjų iššūkių. Tyrėjai atkreipia dėmesį, kad tai sietina ne tik su asmenine, bet ir su profesine dimensija (Wenger, 1998; Day, Kington, Sammons ir Storbart, 2006).

Taigi, nors ir susidurdama su iššūkiais, „remiantis edukacinėmis, psichologinėmis ir sociologinėmis mokymo paradigmomis“, kaip teigia Tateo (2012), mokytojo profesinės tapatybės samprata yra apibrėžta kaip „autonominis teorinis konstruktas, o vienu iš svarbiausių šio konstrukto broožų laikomas šio fenomeno kompleksiškas“ (p. 344). Todėl nenuostabu, kad tai atsiliepia ir atliekamiems tyrimams.

Gee (2001) modelis: pamatinio tapatumo formos, atsiskleidžiančios skirtinguose kontekstuose

Sachs (2005) modelis: tapatybė kaip karkasas buvimui ir veiklai, akcentuojama formavimosi ir reformavimosi patirtis

Olsen (2008) modelis: tapatybė kaip skiriamoji žymė, kurioje sukaupta patirtis, savojo „aš“ konstruktai, socialinis pozicionavimas, nuolat besikeičiančios prasmų sistemos ir interaktyvus veiklos kontekstas

Korthagen (2004) „svogūno“ modelis: tapatybė grindžiama daugiasluoksniškumu

Lasky (2005) modelis: mokytojo tapatybės, jo veiksmingumo ir socialinės struktūros sąveika atskleidžiama politiniame ir socialiniame kontekste

Lauriala ir Kukkonen (2005) modelis: trimatis savojo „aš“ formavimasis, kuriam būdinga dinamiška šių trijų „aš“ sąveika, siejama su asmeniniu ir profesiniu kontekstu

Tateo (2012) modelis: tapatybė kaip autonominis teorinis konstruktas, kurio pagrindinis broožas yra kompleksiškas

1 pav. Mokytojo profesinės tapatybės koncepcijos

Taigi mokytojų profesinė tapatybė – tai savojo „aš“ dalis, konstruojama gilinant supratimą apie kasdienes mokymo praktikas, žinias ir įgūdžius, jas siejant su profesijai būtinomis vertybėmis, kaupiant profesinę patirtį, laipsniškai suvokiant, ką reiškia būti mokytoju. Tapatybė – tai mokytojo motyvacijos, veiksmingumo, sėkmingumo ir pasitenkinimo darbu veiksnys. Aktyvus išitraukimas į profesinius vaidmenis ir veiklą bei atsakomybė, nuolatinė refleksija, elgsenos kodų ir mokyklos kultūros priėmimas, puoselėjimas ir perdavimas – visa tai stiprina supratimą, kas yra mokytojas. Tačiau net ir išsiugdžius pakankamai stiprų profesinės mokytojo tapatybės jausmą, jos formavimas nenutrūksta, nes yra determinuotas laiko atžvilgiu ir nuolat veikiamas daugialypių socialinio konteksto sąveikų. Mokytojo profesinė tapatybė veikiama, formuojama ir performuojama nenutrūkstamo socialinės dialektikos proceso (Berger, Luckmann, 1999), todėl daugumoje su mokytojo profesine tapatybe atliktų tyrimų antrinė socializacija yra įvardijama kaip svarbus šio proceso veiksnys. O mokytojo profesinės tapatybės įvairiapusiškumas ir daugiaaspektiškumas vis dažniau tyrėjus skatina imtis skirtingų sričių mokytojų profesinės tapatybės tyrimų.

Atlikėjo tapatybė ir pedagogo profesinė tapatybė – kartu ar atskirai?

Apžvelgiant muzikos pedagogų tapatybės tyrimus, būtų galima teigti, kad iš esmės šios srities mokytojo profesinės tapatybės samprata apima tuos pačius dalykus, kuriuos įtraukia ir tiriantys mokytojo tapatybę apskritai – sudėtingas, kompleksinis procesas, įgyvendinamas per sąveiką, apimantis ir individualų, ir socialinį aspektus, dinamiškas ir evoliucionuojantis, kaupiantis ir reflektuojantis asmeninę ir profesinę patirtį (Dolloff, 2006; Jorgensen, 2006). Daugelis tyrėjų mini svarbų pirminės socializacijos vaidmenį muzikanto ar muzikos atlikėjo tapatybės formavimuisi (Albert, 2016), o mokytojo profesinės tapatybės formavimuisi svarbiausias, Alberto (2016) manymu, yra antrinės socializacijos laikotarpis, kurio metu dažniausiai ir įvyksta tam tikras muzikanto ir muzikos mokytojo tapatybės pasiskirstymas (Draves, 2010; Albert, 2016). Kita tema, kurią būtų galima išskirti muzikos mokytojų profesinės tapatybės tyrimuose, – atlikėjo ir mokytojo tapatybių konfliktas. Todėl Roberts (2007) akcentuoja, kad tam tikra šių tapatybių pusiausvyra yra būtinas ir lemiamas sėkmės pamokoje veiksnys. Aktyvus muzikavimas taip pat išskiriamas kaip svarbi, nors dažnai ir pamirštama, muzikos mokytojo tapatybės dalis (Dollof, 2006; Regelski, 2007), siejama su emocijų vaidmeniu (Dollof, 2006) kaip „emocinė investicija“ (Ruud, 2006), padedanti kurti asmeninį mokytojo naratyvą. Dauguma autorių pažymi ir tokius muzikos mokytojo profesinei tapatybei turinčius poveikį veiksnys: santykiai su mokiniais ir kolegomis, pasireiškiantys pasitikėjimu, pagarba ir abipusiu mokymusi tiek bendraujant su mokiniais, tiek ir su kolegomis (Draves, 2010). Šios socialinės interakcijos padeda mokytojui išsiaiškinti, kas yra bendruomenės narys, o kas – ne, yra reikšmingos ir todėl dauguma muzikos mokytojų profesinę tapatybę tiriančių mokslininkų savo tyrimuose taiko simbolinio interakcionizmo teorines nuostatas. Kalbėdami apie tapatybės komponentus daugelis autorių nurodo, kad muzikos mokytojo tapatybei būdingas struktūrinis kompleksiškas paprastai apima keturis vektorius: muzikinį, vadybinį, profesionalųjį ir ideologinį (Albert, 2016).

Taigi, nagrinėdami būsimojus ir esamus muzikos mokytojus kaip pirminę sąlygą profesinei tapatybei formuotis, tyrėjai nurodo daugumos polinkį sieti save su muzikanto tapatybe, bet nebūtinai realizuojama profesine praktika, o kalbėdami apie būsimojus atlikėjus ugdančius muzikos mokytojus, kurie dirba specializuotos krypties ugdymo institucijose, tokiose kaip specializuotos muzikos ar meno mokyklos, konservatorijos ar muzikos akademijos, neišvengiamai pabrėžia atlikėjo tapatybės ir mokytojo tapatybės sąveiką (Regelski, 2007; Roberts, 2007, Stephens, 2007; Dollof, 2006; Isabell 2006; Triantafyllaki, 2010). Todėl, kalbant apie specializuotą muzikinį ugdymą, kai aktyvus atlikėjas imasi mokytojauti, svarbu suprasti, „ką jis galvoja, artikuliuoja ir kaip įveiklia tas savo tapatybes per profesionalią veiklą“ (Triantafyllaki, 2010, p.74). Isabell (2006) teigia, kad mokytojo aspektas tapatybėje gali būti išskirtas kaip susidedantis iš tokių konstruktyvų: mokytojo savasis „aš“ (t. y. kaip save mato individas ir jo (jos) mokytojo gebėjimai), mokytojas ir kiti (tai yra kaip kiti – bendradarbiai ir dėstytojai – mato individą kaip mokytoją) ir muzikantas, nes „su mokytojavimo ir atlikėjo praktika susijusios patirtys gali abipusiai veikti mokytojo socializaciją, ypač tais atvejais, kai būdamas mokinys būsimo mokytojas susidūrė su tokiu muzikos mokytoju, kuris buvo ir stiprus muzikantas, ir puikus edukatorius“ (Isabell, 2006, p. 151). Todėl nekeista, kad, pasak C. Watson (cit. Triantafyllaki, 2010), specializuoto muzikinio ugdymo pedagogų „profesinė tapatybė yra veikiama ir formuojama daugiausia socializacijos, kuri vyksta muzikinėje bendruomenėje. Tapatybė niekada nėra internali, nes jos formavimuisi būtini ryšiai, santykiai, kurie užmezgami per savo ir kitų panašumų ir skirtumų pripažinimą“ (p. 73).

Nors ir negausūs, specializuoto muzikinio ugdymo profesinės pedagogų tapatybės tyrimai atskleidžia ir dar vieną įdomų dalyką. Daugelis profesionalių atlikėjų imasi pedagoginės veiklos dėl to, kad nori, ir kad šito jiems reikia kaip profesionaliems atlikėjams (Triantafyllaki, 2010, p. 74). Taigi specializuoto muzikinio ugdymo specifikai būdinga gilus dalyko išmanymas kartu su profesionalia atlikėjo praktika (Triantafyllaki, 2010, p. 73). Taip randasi dar vienas svarbus tokio mokytojo profesinės tapatybės formavimosi momentas – poreikis sujungti mokytojo ir atlikėjo vaidmenis, kad būtų galima kurti atlikėją rengiančio mokytojo profesinę tapatybę (Ferm, 2008).

Vis dėlto, nepaisant daugelio bendrosios mokytojo profesinės tapatybės bruožų ir procesų, muzikos mokytojo profesinei tapatybei gyvybiškai svarbūs yra socializacijos ir socialinio diskurso dalykai. Kadangi „muzikinio ugdymo procesas vyksta asmeninių patirčių plotmėje“ (Venslovaitė, 2014, p. 40) ir pati muzika tam tikra prasme tampa socialinės interakcijos neatsiejama dalimi, tai svarbus muzikos mokytojo tapatybės konstravimo aspektas, nes viena iš ankstyvųjų tapatybių, kurią žmogus mėgina suvokti pirminės socializacijos metu, kaip atskleidžia daugelis tyrėjų, būtent ir yra muzikanto tapatybė. Specializuoto ugdymo mokytojų profesinės tapatybės formavimosi atvejais muzikanto tapatybė reiškia atlikėjo profesinę tapatybę, ir tai neišvengiamai kelia kitų iššūkių, su kuriais susiduria kuriantys savo atlikėją rengiančio mokytojo profesinę tapatybę.

Muzikos pedagogų profesinės tapatybės tyrimų laukas savo darbais gerokai nusileidžia tyrimams, atliekamiems pasaulyje apskritai, o šokio, ypač baletu, pedagogai šiuo klausimu dar laukia savo eilės (Chua, 2016). Nors pavyko rasti keletą pastarojo

metų publikacijų, kuriose vienaip ar kitaip minimi baletų pedagogų tapatybės klausimai, tačiau moksliskai pagrįstos informacijos apie baletų pedagogų profesinę tapatybę nėra gausu (Gorobeca, 2018). Vis dėlto vertėtų paminėti vieną „Research in Dance Education“ žurnale 2016 metais skelbtą straipsnį apie etnografinį tyrimą, kurio autorė Joey Chua būtent ir pabrėžia, kad visame pasaulyje yra pripažįstama baletų pedagogų vaidmens svarba, nes „sėkmingu baletų šokėjų pačiam tapti niekada nepavyks“ (p. 1), todėl baletų mokytojai, lydintys baletų artistus per visą jų profesinę karjerą, yra tie, kurie „sukuria aplinką, puoselėjančią arba naikinančią gabių mokinių pasitikėjimą, skatina arba slopina jų domėjimąsi, skatina arba žlugdo pasiekimus“ (Nelson ir Cleland, 1971, p. 47). Savo ruožtu Chua taip pat atkreipia dėmesį, kad anglų kalba paskelbtų tyrimų, skirtų baletų mokymui, yra nedaug. Jos nuomone, tai galėtų būti dėl to, kad baletų mokymas dažnai siejamas su „senosios mokyklos paradigma ir mokytojų autoritariškumu“. Tačiau tyrimų, kuriais būtų patvirtinta ši nuostata, beveik nėra ar ji nepatvirtinta. Apskritai dauguma su baletų mokymu susijusios informacijos yra perduodama kaip palikimas – iš lūpų, o tiksliau, iš kojų į kojas. Todėl nėra gausu ir mokslinių tyrimų, kurie leistų atsakyti, kaip ir kodėl vyksta baletų mokymas. Nepaisant to, svarbu paminėti vieną su baletų mokymu, taip pat su muzikos mokymu, susijusį dalyką, aktualų šiai ugdymo sričiai: tai gabių vaikų baletų (ir muzikos) mokymas. Šitoje vietoje būtų galima prisiminti Bergerio ir Luckmanno užfiksuotą „emocinio socializacijos krūvio padidėjimą“, kai mokytojai išplėtoja „specialius metodus, kad būtų garantuotas bent šio toks tapatinimasis ir neišvengiamumo jausmas“, „atsidavimas“ (Berger, Luckmann, 1999, p. 181–182), reikalingas baletų ar muzikanto profesijai. Chua pamini, kad, nepaisant pakankamai pastovių daugiau nei tris šimtmečius taikomų baletų mokymo metodų, „naujoji mokykla ir alternatyvi pedagogika“ (Chua, 2016, p. 4) palengva skinasi kelią ir atsiranda tyrimų, kuriais bandoma apibrėžti, kokia yra „gero“ baletų mokytojo charakteristika. Savo tyrime remdamasi trijų dimensijų – kognityvinės, socialinės ir pedagoginės – modeliu atkreipia dėmesį į tokias baletų mokytojo charakteristikas – kognityvines: gilus dalyko išmanymas, humoro jausmas ir profesijos (baletų) mokymosi visą gyvenimą entuziazmas; socialines: mokytojo ir mokinių santykiai, grįsti dėmesiu ir pagarba; pedagogines – mokytojo gebėjimas mokiniams skiriamas užduotis grįsti dideliais lūkesčiais ir iššūkiomis, puoselėti mokinių savarankiškumą ir mokymąsi (Chua, 2016, p. 6).

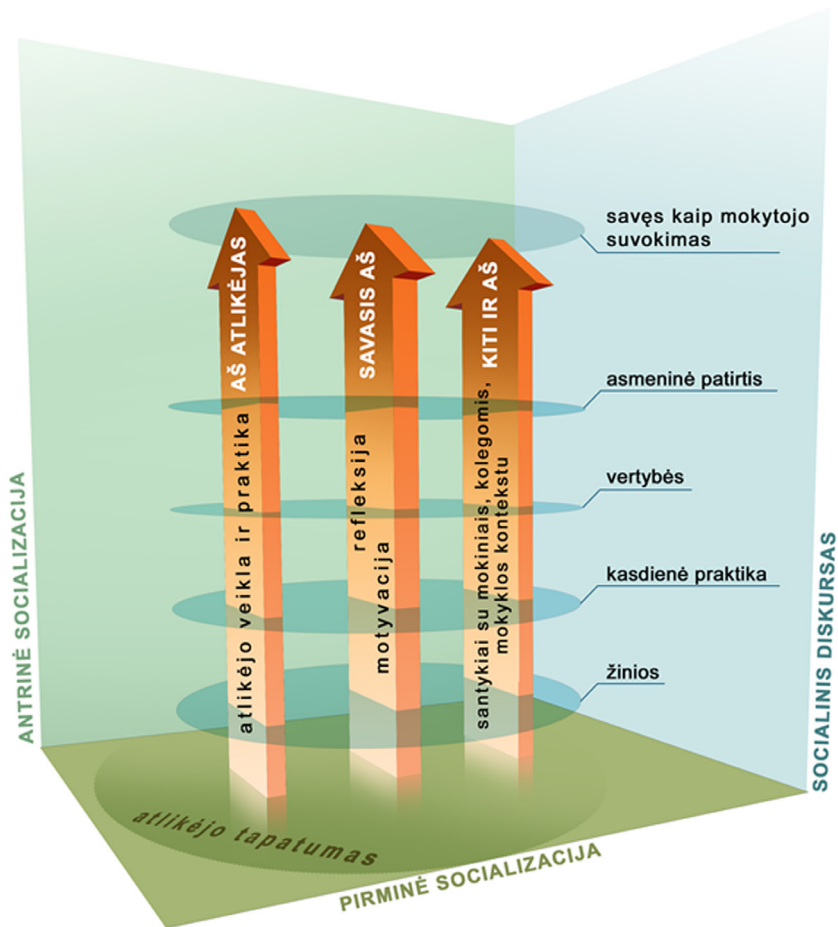
Grįžtant prie muzikos ir šokio pedagogų profesinės tapatybės, nepaisant to, kad aptariamieji mokytojai rengia skirtingų menų atstovus, šias profesijas – baletų šokėjų ir muzikos atlikėjų – vienija vienas labai svarbus dalykas – scena. Pristatant muzikos mokytojų profesinės tapatybės tyrimų išvadas buvo minėta, kad juos būtų galima skirti į muzikos kaip bendrojo ugdymo dalyko mokytojų ir muzikos kaip būsimų profesionalų – atlikėjų mokytojų profesinės tapatybės konstruktus, ir jie skiriasi (Triantafyllaki, 2010; Sieger, 2014; Pellegrino 2015; Albert, 2016). Skiriasi jie būtent tuo atlikėjo tapatybės veiksmu, kuris nėra tas pats, kas tapatinimasis su dėstomu dalyku. Todėl baletų ir muzikos atlikėjus rengiantys pedagogai turi bendrų juos jungiančių profesinės tapatybės veiksmų, leidusių jas sujungti siekiant apibrėžti muzikos ir baletų atlikėjų rengiančio pedagogo profesinės tapatybės teorinio modelio sudedamąsias.

Atlikėjus rengiančio pedagogo tapatybės modelis

Mokslinės literatūros apžvalga iliustruoja, kad pedagogai konstruoja savo profesinę tapatybę (Flores ir Day, 2006; Schepens, Aelterman ir Vlerick, 2009). Todėl atlikėjus rengiančių pedagogų profesinės tapatybės modelis ir grindžiamas socialinio konstruktyvizmo paradigma, nes yra glaudžiai susijęs su tapatumo fenomenu. Šis tapatumo fenomenas nuodugniai aprašytas socialinės tikrovės konstravimo teorijos atstovų P. L. Bergerio ir T. Luckmanno 1966 m. parašytame moksliniame veikle „Socialinis tikrovės konstravimas. Žinojimo sociologijos traktatas“ (1999). Bergerio ir Luckmanno tapatumo teoriniame konstrukte apibrėžti procesai, pradedant socialinio žinojimo bagažo kaupimu, jo eksternalizacija per veiklą, institucionalizacijos ir objektyvacijos procesai atspindi mokytojo profesinės tapatybės tyrimuose. Nors dauguma tyrėjų pabrėžia antrinę socializaciją kaip lemiamą profesinės tapatybės raidos veiksnį, vis dėlto Bergerio ir Luckmanno aprašyti tapatumo formavimosi procesai atskleidžia pirminės socializacijos svarbą, kalbant būtent apie muzikos ir baletu mokytojus, ir padeda suprasti, kaip muzikos atlikėjo ar baletu šokėjo tapatybė veikia besiformuojančią mokytojo tapatybę. Pasak autorių, pirminė socializacija yra „svarbiausia individui“, patiriama vaikystėje ir per ją jis tampa „visuomenės nariu“ (Berger, Luckmann, 1999, p. 165). Be to, pabrėžiama, kad pirminę socializaciją lydintys „emociniai saitai“, kuriais vaikas prisiriša prie jį supančių žmonių pirminės socializacijos metu („reikšmingų kitų“) ir inicijuoja tapatybės procesą, o antrinė socializacija padeda „jau socializuotam individui įsitraukti į naujas objektyvaus jo visuomenės pasaulio sritis“ (p.165). Įvykus pirminei socializacijai sukuriamas tvirtas, „reikšmingų kitų“ perteiktas pasaulis, kuriame randama sau vieta ir imama suvokti save kaip visuomenės narį. Kalbant apie būsimuosius atlikėjus, jų pirminės socializacijos metu muzikos ar baletu tikrovė yra internalizuojama ir automatiškai sutapatinama su atlikėjo vaidmeniu. Tada dėl muzikinio ir baletu ugdymo metodų antrinės socializacijos metu įgyjama apibendrinta atlikėjo tapatybė, nes „panyrama“ į muzikos arba baletu pasaulį. Ta pirminės socializacijos metu internalizuota tikrovė yra nuolat palaikoma mokantis menų ar panašioje mokykloje, dalyvaujant aktyvioje koncertinėje ar sceninėje praktikoje, baigus mokyklą – tęsiant mokslus akademijoje ar konservatorijoje, bei užsiimant koncertine veikla ar šokant baletu trupėse. Taip yra palaikoma internalizuota muzikos ar baletu subjektyvi tikrovė ir tokiu būdu patvirtinama arba ne atlikėjo tapatybė. Ši atlikėjo, arba dažniau muzikanto, tapatybės neišvengiamumą patvirtino ir muzikos mokytojų, rengiančių būsimus profesionalus (atlikėjus), profesinės tapatybės tyrimai (Triantafyllaki, 2010; Sieger, 2014; Pellegrino 2015; Albert, 2016). Bergerio ir Luckmanno socialinės tikrovės konstravimo teorinis modelis leidžia suprasti, kaip inicijuojamas šis sudėtingas, nuolat kintantis ir trunkantis visą žmogaus gyvenimą tapatumo fenomenas, kokius procesus jis apima ir kokie yra jo raidos etapai. Šis supratimas padeda suvokti, kokiam kontekste vyksta mokytojo profesinės tapatybės tapsmas. Jis užsimezga nuo pat pirmųjų kasdienio gyvenimo tikrovės suvokimo etapų, inicijuojamas subjektyvios tikrovės, veikiamas nenutrūkstamo socialinės dialektikos proceso, susidedančio iš eksternalizacijos, objektyvacijos ir internalizacijos, įgyvendinamos pirminės ir antrinės socializacijos procesais, galiausiai legitimuojamas perkeliant į simbolinio pasaulio kon-

tekstą. Be to, šis teorinis modelis paaiškina atlikėjo tapatumo svarbą, vaidmenį ir vietą tiriamos atlikėją rengiančio mokytojo profesinės tapatybės procese.

Taigi, mėgindami sudaryti teorinį atlikėjų rengiančio pedagogo tapatybės modelį, neišvengiamai turime atspindėti procesą, tapsmą. Todėl sudedamosios modelio dalys yra vektoriai, turintys kryptį, apibrėžti laike, veikiantys ir veikiami vidinių bei išorinių veiksnių, aplinkybių ar kitokių veiksmų, dažnu atveju abiem kryptimis ir vienu metu. Vienas iš svarbiausių ir pagrindą mokytojo tapatybei augti sudarančių dėmenų yra pirminės socializacijos metu prasidedantis „Aš-atlikėjas“ vektorius (taip pat glaudžiai susijęs su muzikanto ar baletų artisto tapatybe) ir su antrosios socializacijos metu susiformuojančiais „Savojo „aš“ ir „Kiti ir aš“ vektoriais:



1 pav. Atlikėjų rengiančio mokytojo profesinės tapatybės teorinis modelis (V. Bauros vizualizacija)
 „Aš-atlikėjas“ – meninės veiklos patirtys, „Savasis „aš“ – pedagoginės veiklos patirtys, „Kiti ir aš“ – sąveikos su bendradarbiais, mokiniais ir pan. patirtys. Pradžia – pirminėje socializacijoje susiformavęs atlikėjo tapatumas, vėliau pereinantis į vieną iš tapatybės modelio vektorių. Antroji socializacija yra tas pagrindinis laukas, kuriame ir vyksta profesinės tapatybės tapsmas, veikiamas socialinio diskurso veiksnių

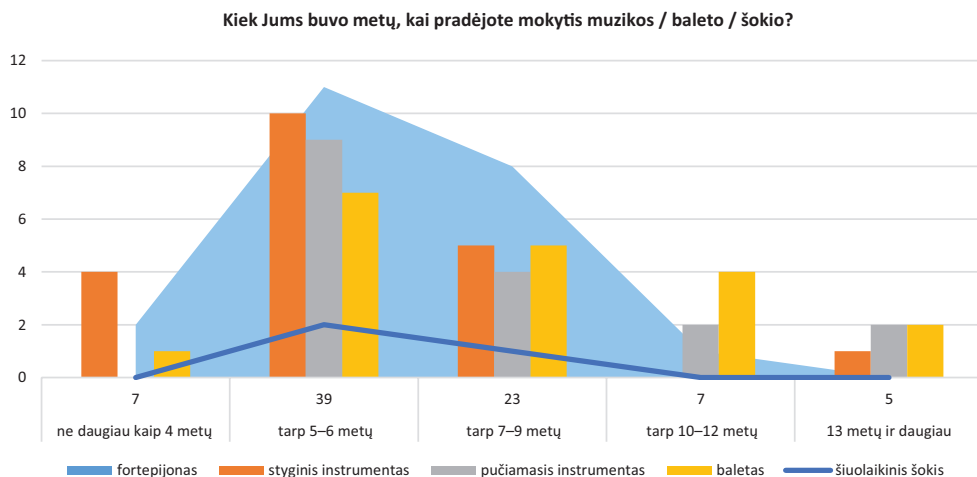
Šie trys vektoriai yra susiję abipusiais *ryšiais*, per kuriuos formuojami įgūdžiai, gilinamos žinios, tobulinami gebėjimai, įgyvendinama kasdienė praktika. Taip šie vektoriai yra abipusiai veikiami vidinių veiksnių, tokių kaip vertybės, motyvacija, refleksija, veiknumas, sėkmė ir pasisekimas, ir išorinių veiksnių, tai asmeninis ir profesinis kontekstai, išorinė politika ir viešas socialinis diskursas. Šio modelio pradžia yra pirminėje socializacijoje prasidedantis „Aš-atlikėjas“ vektorius, kuris vėliau antrinėje socializacijoje pasipildo „Savojo „aš“ ir „Kiti ir aš“ vektoriais. Šių vektorių kryptis yra tapatybės legitimacija, o kadangi antrinė socializacija niekada nesibaigia, tai net ir pasiekus didesnę ar mažesnę tapatybės legitimacijos pakopą, šių vektorių judėjimas nesustoja, nes net ir legitimuotai tapatybei reikalingos palaikymo ir patvirtinimo procedūros, kurias ir padeda įgyvendinti modelio sudedamosios dalys.

Pedagogų profesinės tapatybės formavimosi ypatumų tyrimas: menų mokyklos atvejo analizė

Atlikėją rengiančio pedagogo profesinės tapatybės formavimosi ypatumų tyrimas buvo atliktas 2019 metais vienoje iš penkių šalies specializuoto ugdymo krypties mokyklų, jame dalyvavo 81 pedagogas. Tyrimo metodologinis pagrindas – fenomenologinė filosofija, nes pedagogų profesinė tapatybė buvo tirama formavimosi aspektu. Pasirinkta subjektyvistinė-interpretacinė epistemologija, todėl pasirinktas atvejo analizės kokybinis tyrimas. Šis specifinis kokybinio tyrimo būdas leidžia tirti fenomeną (išskirtinį reiškinį) jo kontekste, naudojant įvairius duomenų šaltinius ir mišrius duomenų rinkimo būdus, t. y. ne tik kokybinius, bet ir kiekybinius. Duomenys buvo renkami pusiau struktūruotu interviu ir anketine apklausa, duomenų analizei pasirinkta aprašomoji anketinės apklausos rezultatų analizė ir fenomenologinė pusiau struktūruoto interviu rezultatų analizė. Anketinė apklausa leido susipažinti su tapatybės formavimąsi veikiančiu kontekstu (informantų amžiumi, lytimi, dėstomu dalyku, profesijos pasirinkimo motyvais, pagrindiniais žodžiais, kuriais informantai apibūdino atlikėjo ir pedagogo tapatybes, ir kt.), o išanalizavus gautus kiekybinius duomenis, atrinkti tris tiramuosius pagal dalyko, atlikėjo-pedagogo patirties, amžiaus ir lyties kriterijus. Pusiau struktūruotas interviu leido susipažinti su mokytojo profesinės tapatybės formavimosi aspektais, o fenomenologinė duomenų analizė – atskleisti tiramos tapatybės ypatumus ir kontekstines formavimosi sąlygas, giliau pažinti šio tapsmo aspektus.

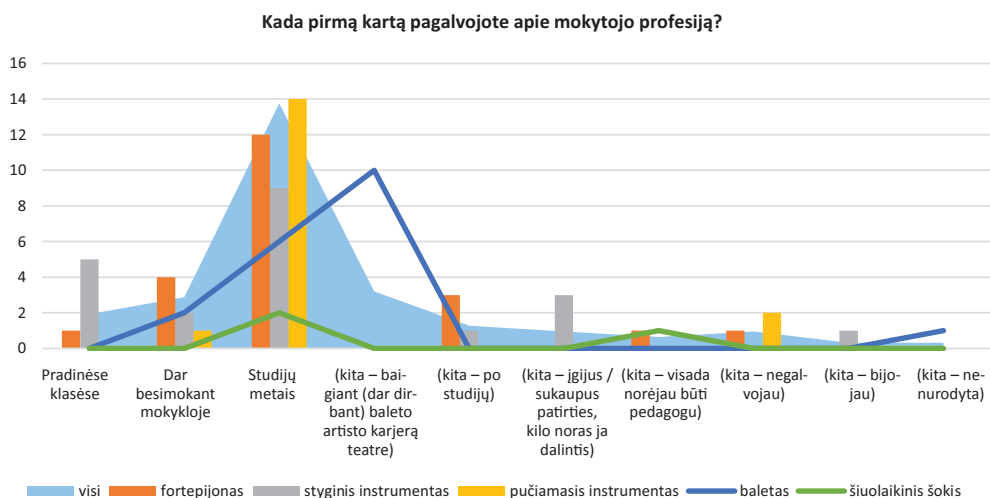
Atlikto atvejo analizės tyrimu teorinio modelio vektoriai buvo išanalizuoti socializacijos, kaip pagrindinio tapatumo fenomeno formavimosi proceso, kontekste (Bergeris, Luckmann, 1999), o gauti duomenys – pirminės ir antrinės (arba antrinių) socializacijų metu vykstančių procesų kontekste.

Anketinė apklausa suteikė informacijos, kaip teorinio tapatybės konstravimo modelio pirminės ir antrinės socializacijos metu numatyti atlikėjo tapatumo ir pedagogo profesinės tapatybės formavimosi procesai pasireiškia menų mokyklos atlikėjų rengiančių mokytojų profesinės tapatybės raidos procesuose. Gauti duomenys patvirtino teorinio konstrukto modelyje numatytą pirminės socializacijos metu prasidedantį ir jai sėkmingai pasibaigus susiformavusį atlikėjo tapatumą.



2 pav. Meninio ugdymo pradžia

Daugiau nei pusė apklausoje dalyvavusiųjų mokytis muzikos, baletu ar šokio pradėjo būdami 5–6 metų, daugiau nei ketvirtadalis – 7–9 metų, dešimtadalis iki 4 metų, tiek pat tarp 10 ir 12 metų, ir tik 5 informantai – 13 metų ar vyresni. Taigi, didžioji dalis apklausos dalyvių į meninį ugdymą atėjo iki 10 metų, ir tai patvirtina teorinio konstrukto modelyje numatytą pirminės socializacijos metu prasidedantį ir jai sėkmingai pasibaigus susiformavusį atlikėjo tapatumą



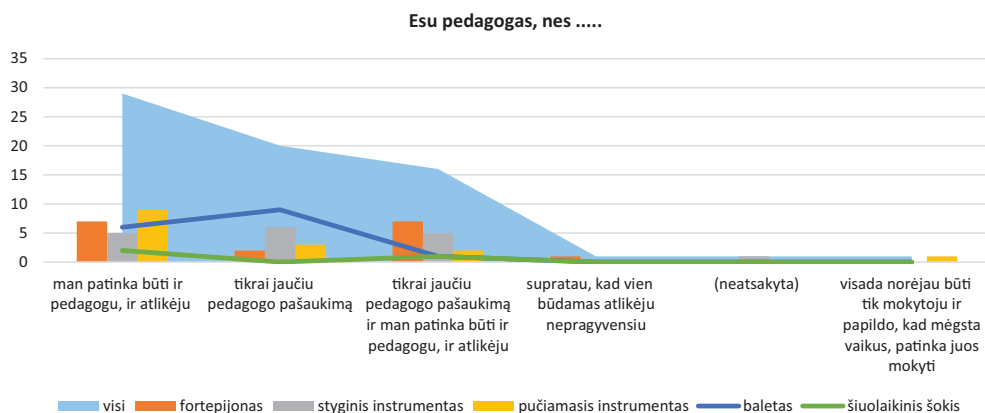
3 pav. Pedagoگو profesijos pasirinkimas

Daugiau nei pusė informantų teigė tai padarę arba studijų metais, arba baigiantis karjerai teatre. Įdomu pažymėti, kad net trečdalis apklaustųjų apie pedagogo profesiją pagalvojo dar besimokydami mokykloje

Žvelgiant per antrinės socializacijos prizmę, buvo įsitikinta, kad informantų motyvai susiję su mokslinėje literatūroje išskirtais mokytojo profesinės tapatybės bruožais ir veiksniais, o dalijimasis žiniomis patvirtina muzikos mokytojų profesinės tapatybės tyrimuose akcentuotą profesinių muzikinių žinių svarbą mokytojo tapatybei. Duomenys patvirtina, kad teorinio konstrukto modelyje numatytas pirminės socializacijos metu įgytas atlikėjo tapatumas yra palaikomas ir patvirtinamas aktyvia atlikėjo veiklos praktika besimokant mokykloje ir vėliau pasirenkant atlikėjo krypties studijas aukštojoje mokykloje ar pradėdant baleto artisto profesionalią karjerą.

Apklauso duomenys patvirtino, kad teorinio konstrukto modelyje numatytas pirminės socializacijos metu įgytas atlikėjo tapatumas yra palaikomas ir patvirtinamas aktyvia atlikėjo veiklos praktika mokykloje ir vėliau studijuojant aukštojoje mokykloje ar pradėdant baleto artisto profesionalią karjerą. Pedagogo profesija daugelio pasirenkama antrosios socializacijos metu.

Apklauso duomenų analizė taip pat leidžia teigti, kad atlikėjo tapatybė ir pedagogo profesinė tapatybė nekelia konflikto, daugiau nei pusės pedagogų jos yra tarpusavyje siejamos, nes informantų motyvai susiję su mokslinėje literatūroje išskirtais mokytojo profesinės tapatybės bruožais ir veiksniais, o dalijimasis žiniomis patvirtina muzikos mokytojų profesinės tapatybės tyrimuose akcentuotą profesinių muzikinių žinių svarbą mokytojo tapatybei.



4 pav. Pedagogo profesijos motyvacija

65 iš 81 pedagogo jaučia pedagoginį pašaukimą, ir daugiau nei pusė mokytojų derina ir mokytojo, ir pedagogo profesines tapatybes

Atlikus anketinę apklausą ir išanalizavus jos duomenis, pusiau struktūruotam interviu tiriamieji buvo atrinkti pagal šiuos tris kriterijus: baigę menų mokyklą, turintys atlikėjo praktikos ir skirtingos trukmės pedagoginį stažą. Vienas informantas iš baleto (B1), du iš muzikos srities (M1 ir M2). Vienas iš jų buvo vyras (M2).

Fenomenologinė interviu duomenų analizė atlikta pagal teorinio modelio vektorių kryptis daugiausia dėmesio sutelkiant į antrinę socializaciją. Kaip patvirtino ir anketinės

apklausos duomenys, atlikėjo tapatumas yra vienas iš pirmųjų tapatumų, kurio tiriameji įgijo pirminės socializacijos metu. Būtų galima jį vadinti netgi pamatiniu tapatumu (Gee, 2001), nes jis neatsiejamas nuo tam tikro, šiuo atveju muzikos ar baleto, konteksto. „Aš-atlikėjas“ vektoriaus prasmės išsakomos kalbant apie įgytą sceninę patirtį, kurią atsimeina ne tik galva, bet ir kūnas, ir tai padeda geriau suprasti vaikus, turinčius daug aktyvios praktikos ir veiklos, tos praktikos ir patirties būtinumą kasdieniame mokytojo darbe, kuris yra raktas į meno pasaulį: *Kai atlikėjas esi – maksimalistas, ir iš tų mokinių gal per daug maksimaliai iš karto visko tikiesi, nori greitai greito rezultato. O mokykloje pedagogus stabdo truputėlį tam tikri rėmai, tam tikros programos, bet su laiku išmoksti stabdyti save. Pedagogas vis tiek, aš įsivaizduoju, orientuojasi į perspektyvą, į ateitį* (B1). Taip atsiskleidžia pirminės socializacijos metu internalizuotos meno pasaulio tikrovės stiprumas, kuris buvo nuolat patvirtinamas ir palaikomas aktyvios meninės veiklos. „Aš-atlikėjas“ vektorius pedagogo profesinėje tapatybėje yra vienas iš esminių jo veiklą organizuojančių vektorių. Jis ne trukdo, o tik padeda. Kuo daugiau įgyjama pedagoginės praktikos ir sukaupiama patirties, tuo svarbesnis tampa „Aš-atlikėjas“ vektoriaus turinys, kuris gali būti palaikomas (nebūtinai aktyvios) koncertinės ar sceninės veiklos derinant ją su pedagoginiu darbu, ir tuo svarbiau yra atsigręžti į meną: *mokinti juos [mokinius] būti menininkais: laisvais žmonėm, laisvais turintiems savo nuomonę, gebančiais kurti, gebančiais atskirti, gebančiais oriai jaustis* (M1).

Antrasis teorinio modelio vektorius, „Savasis „aš“, yra tiesiogiai susijęs su savęs kaip pedagogo suvokimu, su pedagogine praktika, pedagoginiais gebėjimais (Isabell, 2006). Tapimas pedagogu – antrosios socializacijos procesas, kuris yra „dirbtinesnio“ pobūdžio (Berger, Luckmann, 1999, p. 185), jam internalizuoti reikia daugiau pastangų. „Savasis „aš“ vektoriaus prasių amplitudė tikrai plati ir nevienareikšmė, jame atsiskleidė tapimo įvairovė – nuo pirmųjų patirčių ir mėginimų įvardyti, kas yra tas mokytojo darbas: *Aš vaikštau ir galvoju, kaip aš čia mokysiu, kalbu kažką, kaip ten reikia grot, kokią programą parinkti, ar geriau sunkesnę, ar geriau lengvesnę, ar geriau ten dabar mokyt griežčiau, kad ten bart, kad rašyt blogą pažymį. Visą laiką man ten toks kažkoks įdomumas, entuziazmas kažkoks toks tai. Ne taip, kad jau visai skraidyčiau, bet tai toks visą laiką, man labai įdomu tiesiog. Vienu žodžiu, neįdomu man visai, ten tas orkestras dabar (juokiasi). Dabar įdomu čia, su pedagogika* (M2) arba *begalė dalykų, kurie sueina į vieną, ir visa tai turi apjungti vienas mokytojas. Pradedant nuo fizinio kūno parengimo, taip pat nuo dvasinių dalykų: kaip tą vaiką sudominti, motyvuoti, domėtis užklasine veikla, skatinti jį domėtis irgi visomis meno sritimis, kad būtų plataus akiračio. Esminis – tai atskleisti kiekvieno vaiko fizinius, dvasinius gebėjimus ir paruošti jį tai didžiajai scenai* (B1). Iki gilių įgytos patirties ir refleksijos subrandintų išvalgų apie tą daugiapusį, daugialypį, pripildytą emocijų ir pasireiškiančių kalba sudėtingą ir nuolatinį ėjimą į „Savąjį „aš“ – mokytoją: *iki šiol nesijaučiu mokytoja (pauzė), nes aš jaučiuos pianiste, muzikante, ir aš ateinu čia būti su vaikais, kad jiems padėčiau tapti muzikantais. Man mokyti kažkaip visiškai nesiderina su tuo, ką aš veikiu (...) mano pagrindinė užduotis – jį [ryšį] sukurti: mokintis, aš ir muzika. Jeigu nepavyksta, anksčiau ar vėliau keliai išsiskiria. Tai čia yra ta pagrindinė tokia misija užduotis. (...) tu atrandi kitą tą ryšį. (...) Jeigu tu nori*

padėti rasti vaikui raktą į muziką, tu turi labai labai daug dalykų apčiuopti. Tu nedarai to netgi sąmoningai. Tie prisilietimai – jie tokie vis tiek yra per profesiją ir, kita vertus, tu negali peržengti ten nei etikos ribų, tu netampi to vaiko šeimos nariu... (M1). Akivaizdu, kad šis vektorius bėgant laikui plėtojasi ne tik krypties, bet ir apimties dimensija.

„Visuomenė yra žmogaus kūrinys, ir žmogus yra visuomenės kūrinys“ (Berger, Luckmann, 1999, p. 82) iš esmės paaiškina trečiojo teorinio modelio vektorius „Kiti ir aš“ prigimtį ir paskirtį. Šis vektorius kompleksiščiausias, nes jame socialinė dialektika veikia labai plačiai – santykiai su mokiniais, bendradarbiais, tėvais, tikslinėmis ar socialinėmis grupėmis yra tik dalis to, ką šiandienos postmoderniame pasaulyje vadintume „kiti“ – neišbraukdami ir technologijų kuriamo virtualaus pasaulio, tampančio neišvengiama mūsų kasdienybės dalimi; ir kas taip pat po truputį ima formuoti šio trečiojo vektorius turinį. Atlikta analizė ne tik atskleidė, bet ir patvirtino, kad profesinis pedagogo tapsmas yra tokio plataus spektro ir masto procesas, kad vienu tyrimu galima atskleisti tik labai nedidelę jo dalį. Santykiuose su mokiniais dar kartą buvo patvirtinta, kad kalba yra vienas iš svarbiausių veiksnių, tiek antrinėje, jei kalbėtume apie mokytojus, tiek pirminėje, jei kalbėtume apie mokinius, socializacijoje (*apie viską pasakoja, ir viską bendrauja* (M2), *mes ir šnekamės įvairiausiomis temomis* (B1), *apie tai kalbam* (M1)). Santykių su kolegomis tema muzikos informantai nepatvirtino Draves (2010) akcentuoto būtinumo mokytojui įsitraukti į muziką bendruomenę, abu informantai buvo gana lakoniški: *tiesiog, supranti, kad tai yra darbas ir mėgini išlaikyti mandagią tokią distanciją, pagarbą ir viskas. Ir atlikti savo pareigas, pozityviai* (M1) arba *Nėra, kad čia draugaujame mes čia su visais. Visus gerbiu, vieni patinka man* (M2). Kalbėdama apie baleto pedagogų santykius, informantė patvirtino savo jau ir anksčiau išsakytas mintis apie kolegialaus bendravimo svarbą: *[ateidama dirbti] bijojau nepateisinti buvusių savo pedagogų lūkesčių. Nes vis tiek, tu kažkada lygiavaisi į jį, tau jisai buvo kaip autoritetas. Bet aš labai džiaugiuosi, nes mokytojos, kurios buvusios mano pedagogės, jos ateina pas mane į pamokas, jos geranoriškai man pataria, kad aš labai su malonumu priimu kiekvieną pastabą* (B1). Kalbėdami apie aplinką ir santykius su ta aplinka, informantai patvirtino, kad „mokytojo sėkmingas darbas priklauso nuo to, kaip jis susikuria darbinę erdvę ir veikia alternatyviai“, o „identitetas keičiamas tapsmu, kuris yra nuoroda į nuolatinę kaitą, vitališkų jėgų ir jėgų iš aplinkos naudojimą save atnaujinti“ (Duoblienė, 2017, p. 22). Tačiau nė vienas iš informantų nekalbėjo apie tai, kad jų santykiuose su aplinka, šiuo atveju, menų mokykla, kurioje jie dirba, būtų svarbus jų įsitraukimas į mokyklos bendruomenės gyvenimą: *Galbūt man yra sunku tie formalumai. (...) man tai yra taip toli nuo to, ką aš darau, kad mane tai erzina. Bet aš kažkaip tai į tą kuo toliau, tuo labiau stengiuosi žiūrėti kaip į tokią neišvengiamybę, kad tu esi tam tikros struktūros dalis ir toje struktūroje tu atlieki ten tą kitą savo tą darbą* (M1). Tiesa, reikia pripažinti, kad ir tokio klausimo jiems nebuvo užduota. Tačiau fenomenologinė analizė leidžia daryti prielaidą, kad tiriamųjų išsakytos mintys „Kiti ir aš“ vektorius aspektu labiau yra jų reakcija į tuos kitų veiksmus, negu proaktyvus jų pačių veikimas.

Išvados

Nors pradėta nuo mokytojų socializacijos ir mokytojų vaidmenų tyrimų, profesinės tapatybės sąvoka atliktais įvairiose šalyse tyrimais buvo išplėsta. Sutarta, kad tai yra profesionalų mokytojo gyvenimą organizuojantis elementas, formuojamas asmeninių naratyvų ir glaudžiai susijęs su profesiniu mokymusi ir tobulėjimu. Paskutiniaisiais XX amžiaus dešimtmečiais imti taikyti kokybiniai tyrimai atvėrė galimybių labiau gilintis į mokytojo tapatybę, pažinti ir įvardyti šio reiškinio savybes. Todėl mokytojų tapatybės tyrimų paradigma nukreipiama daugialypiškumo linkme, vieniems tyrėjams mėginant konceptualizuoti sampratą ir įvardyti pagrindines savybes, o kitiems – nustatyti, kaip mokytojai kuria savo tapatybę. Dėl veiksnių gausos ir įvairovės, paties reiškinio daugiaspektiškumo ir poliarizacijos mokslininkams taip ir nepavyksta sutarti dėl bendro pedagogo profesinės tapatybės apibrėžimo. Tai viena iš svarbiausių kliūčių, su kuria susiduria tyrėjai. Kita vertus, vieningai pripažįstama, kad tai imlus laiko, aktyvus, dinamiškas, nuolatinis ir nesibaigiantis procesas, kuriam būdinga savikūra, patirtis ir kontekstas. Pastarųjų metų tyrimuose mėginama konceptualizuoti nagrinėjamo reiškinio sampratą. Tačiau ir čia neišvengiamai susiduriama su plačia modeliams pagrįsti taikomų teorijų ir pačių koncepcijų struktūrų kompleksiskumo įvairove. Kadangi naujausieji tyrimai vis dažniau yra grindžiami postmodernizmo filosofų darbais bei įgyvendinami naudojant kokybinius metodus, tyrėjams sudaromos sąlygos plačiau atskleisti šio socialinio reiškinio konstravimo procesą. O šio reiškinio įvairiapusiškumas ir daugiaspektiškumas vis dažniau juos kreipia į skirtingų sričių mokytojų profesinių tapatybių tyrimus, atveria naujų tyrimų perspektyvų. Taigi, apibendrinus pastarųjų metų tyrėjų išvadas, mokytojų profesinę tapatybę galima apibrėžti kaip savojo „aš“ dalį, konstruojamą gilinant supratimą apie kasdienes mokymo praktikas, žinias ir įgūdžius, jas siejant su profesijai būtinomis vertybėmis, kaupiant profesinę patirtį, tolydžio suvokiant, ką reiškia būti mokytoju.

Atlikėjus rengiančių pedagogų profesinei tapatybei, kaip ir mokytojų profesinei tapatybei apskritai, būdingas kompleksiskumas, dinamiškumas, daugybė veiksnių, socializacijos ir socialinio diskurso dalykai. Nors profesinė tapatybė formuojasi įvairiais antrinės socializacijos etapais, tačiau, kalbant apie atlikėjus rengiančius pedagogus, didelę reikšmę turi ir pirminė socializacija. Socialinės tikrovės konstravimo paradigma grindžiamas atlikėjus rengiančio pedagogo tapatybės teorinis modelis padeda suprasti, kaip inicijuojamas sudėtingas, nuolat kintantis ir trunkantis visą žmogaus gyvenimą šis mokytojo profesinės tapatybės tapsmas. Modelį sudaro trys vektoriai – „Aš-atlikėjas“, „Savasis „aš“, „Kiti ir aš“. Susieti abipusiais ryšiais, per kuriuos formuojami įgūdžiai, gilinamos žinios, tobulinami gebėjimai, įgyvendinama kasdienė praktika, šie vektoriai taip pat yra abipusiai veikiami vidinių veiksnių, tokių kaip vertybės, motyvacija, refleksija, veiknumas, sėkmė ir pasisekimas, ir išorinių veiksnių, tokių kaip asmeninis ir profesinis kontekstai, išorinė politika ir viešas socialinis diskursas. Šio modelio pradžia yra pirminėje socializacijoje prasidedantis „Aš-atlikėjas“ vektorius, kuris vėliau antrinėje socializacijoje pasipildo „Savasis „aš“ ir „Kiti ir aš“ vektoriais. Vektorių kryptis yra tapatybės įteisinimas. Kadangi antrinė socializacija niekada nesibaigia, tai net ir pasiekus didesnės ar mažesnės tapatybės įteisinimo pakopą, šių vektorių judėjimas nesustoja.

Empirinio tyrimo duomenys patvirtino, kad teorinio konstrukto modelyje numatytas pirminės socializacijos metu įgytas atlikėjo tapatumas yra palaikomas ir patvirtinamas aktyvia atlikėjo veiklos praktika besimokant mokykloje ir vėliau pasirenkant atlikėjo krypties studijas aukštojoje mokykloje ar pradėdant baletu artisto profesionalią karjerą. Šis atlikėjo tapatumas nėra veikiamas nei lyties, nei priklausymo skirtingoms amžiaus kategorijoms kriterijaus, o pedagogo profesija yra pasirenkama antrosios socializacijos metu, studijuojant aukštojoje mokykloje arba ją baigus. Duomenų analizė leidžia teigti, kad atlikėjo tapatybė ir pedagogo profesinė tapatybė menų mokyklos mokytojams nesukelia konflikto, yra susijusios ir dera, nes dauguma jų jaučia pedagoginį pašaukimą, jiems patinka būti ir mokytojais, ir atlikėjais. „Aš-atlikėjas“ vektorius pedagogo profesinėje tapatybėje yra vienas iš esminių jo veiklą organizuojančių vektorių. Atlikėjo patirtis ir praktika mokytojo darbui netrukdo, o padeda. Augant pedagoginei praktikai ir kaupiamai pedagoginei patirčiai, net ir nepalaikomas aktyvios atlikėjo praktikos „Aš-atlikėjas“ vektoriaus turinys leidžia pedagogui įgyvendinti savo menininko misiją. „Savasis „aš“ vektorius atskleidė tapymo proceso įvairovę. Jo turinys dėl refleksijos ir kalbos leidžia mokytojui suprasti, kas yra tas mokytojo darbas. Bėgant laikui šis vektorius plėtojasi ne tik krypties, bet ir apimties dimensija. „Kiti ir aš“ vektorius parodė, kad daugiausia dėmesio šiame vektoriuje skiriama santykiams su mokiniais – tai centrinė vektoriaus ašis. Be to, analizės rezultatai rodo, kad didelį iššūkį empirinio tyrimo dalyviams kelia santykiai su mokiniais, kuriems tikėtina trūksta gabumų ar jie neketina tapti atlikėjais. Santykiai su kolegomis atskleidė skirtumą tarp muzikos ir baletu mokytojų. Menų mokyklos muzikos ir baletu pedagogų santykiai su kolegomis plėtojami skirtingai ir ne visi empirinio tyrimo dalyviai užsimena apie įsitraukimą į mokyklos bendruomenės gyvenimą. Kiti – mokyklos kontekstas, bendras socialinis diskursas – mokytojų neplėtojamas ir primamas atsargiai, mėginant šiek tiek atsiriboti nuo aktyvaus dalyvavimo tose socialinėse sąveikose. Kalbėdami apie aplinką ir santykius su ta aplinka, informantai patvirtino, kad kūrybingas ieškojimas ir atvirumas pokyčiams yra labai svarbūs jų santykiui su ta aplinka kurti. Įvertinus empirinio tyrimo rezultatus būtų galima išskirti atlikėjo tapatumą kaip vieną iš svarbiausių atlikėją rengiančio pedagogo tapatybės formavimosi ypatumų ne tik „Aš-atlikėjas“ vektoriui, bet ir kitiems tapatybės modelio vektoriams: „Savasis „aš“ ir „Kiti ir aš“. Poveikį pirmiesiems vektoriams galima sieti su atlikėjo tapatybe, o poveikis vektoriui „Kiti ir aš“ dažnai įgyja ribojantį nuo aplinkos pobūdį, pasireiškiantį mokytojo nedideliu įsitraukimu į mokyklos bendruomenės kūrimą, o tai gali koreliuoti ir su specifiniais pačios menų mokyklos konteksto veiksniais.

Literatūra

- Albert, D. J. (2016). *Disruptios and transformations: the influences of culture and community on pre-service music educators' occupational identities*. Nepublikuota daktaro disertacija. Michigan: Michigan State University.
- Beijaard, D., Meijer, P., Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–119.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas. Žinojimo sociologijos traktatas*. Vilnius: Pradai.

- Campbell, M. R., Thompson, L. K., and Barret, J. R. (2010). *Constructing a personal orientation to music teaching*. Oxford: Routledge Press.
- Chua, S. L. (2018). *Growing Music Teacher Identity and Agency: Influencers and Inhibitors Thesis for: PhDAdvisor: Graham F Welch*: <http://discovery.ucl.ac.uk/10053085/1/Siew%20Ling%20Full%20Thesis%20%28Final%20Submission%29r.pdf>
- Chua, J. (2016). The influence of an exemplary ballet teacher on students' motivation: 'The Finnish way'. *Research in Dance Education*, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14647893.2016.1178715>
- Conelly, M., & Clandinin, J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. London, ON: The Althouse Press
- 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.
- Damkauskaitė, A. (2016). *Dailės pedagogikos studentų profesinio tapatumo formavimosi ypatumai* (Nepublikuotas magistro darbas, Lietuvos edukologijos universitetas).
- Daukilas, S., Mičiulienė, R., Kovalčikienė, K., Kasperiūnienė, J. (2016). *Profesijos pedagogų veiklos turinys: Profesinis tobulėjimas, identitetas, ugdymo turinio metodologija ir kokybė*. Kaunas: Aleksandro Stulginskio universiteto leidybos centras.
- Doloff, L. (2006). Celebrating and nurturing the identity of the musician/teacher. In B. Stalhammar (Ed.), *Music and human beings: Music and identity* (pp. 123–136). Örebro: Örebro university.
- Draves, T. J. (2010). Fostering and sustaining music teacher identity in the student teaching experience. *Issues of Identity in Music Education*, 15–35.
- Duoblienė L. (2017). Šizoidinė mokytojų situacija: pavojus tapatybei ir kūrybiškumo prielaida. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, 11–24.
- Ferm, C. (2008). Playing music to teach music: Embodiment and identity-making in musikedidaktik. *Music Education Research*, 10 (3), 361–372.
- Flores, M. A.; Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219–232.
- Gee, J. P. (2001). Identity as analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- Glass, R. (2018). Science teacher identities in the making. *Cultural Studies of Science Education*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1208500>
- Gonzalez-Bravo, J. E. (2015). *Investigating the development of possible selves in teacher education: candidate perceptions of hopes, fears, and strategies*. Kansas University.
- Gorobeca, P. (2018). Professional identity formation process of a dance teacher. *Human, Technologies and Quality of Education*, 35–41. https://www.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/apgads/PDF/HTQEd_Daniela/04_Paula_Gorobeca.pdf
- Isabell, D. S. (2006). Socialization and occupational identity among preservice music teachers enrolled in traditional baccalaureate degree programs. *Dissertation Abstracts International*, 67(10), 162–178.
- Jorgensen, E. (2006). Toward a social theory of musical identities. In B. Stalhammar (Ed.), *Music and human beings: Music and identity* (pp. 27–44). Örebro: Örebro University.
- Kazragytė, V. (2017). Menininko ir mokytojo vaidmenų derinimas: būsimųjų teatro mokytojų veiklos tyrimų analizė. *Pedagogika*, 125 (1), 68–80.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899–916.
- Lauriala, A., Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds). *Connecting policy and practice: Challenge for teaching and learning in schools and universities* (pp. 199–208). Oxford: Routledge.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. London: University of Chicago Press.
- Matonis, V. (2013). *Meno dalykų pedagogo tapatybės kismas (sociokultūrinis ir psichologinis prielaidų analizė)*. Metodinė priemonė. Vilnius: Edukologija.

- McCall, G. J. & Simons, J. L. (1978). *Identities interaction: An examination of human association in everyday life*. New York: Free Press.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517–528.
- Nelson, J., & Cleland, D. (1971). The role of the teacher of gifted and creative children. In *Reading for the Gifted and Creative Student* (edited by P. Witty), (pp. 47–57). Newark, DE: International Reading Association.
- Newberry, M. (2014). Teacher Educator Identity Development of the Nontraditional Teacher Educator. *Studying Teacher Education*, 10(2), 163–178.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly, Summer*, 35(3), 23–40.
- Pellegrino, K. (2015). Becoming music-making music teachers: Connecting music making, identity, well-being, and teaching for four student teachers. *Research Studies in Music Education* 37(2), 175–194.
- Pellegrino, K. (2015). Connections between performer and teacher identities in music teachers: setting an agenda for research. *Journal of Music Education*, 19(1), 39–55.
- Reeves, J. (2018). Teacher identity. *TESOL Encyclopaedia of English Language Teaching*. Wiley Online Library
- Regelski, T. (2007). Music teacher – Meaning and practice, identity, and position. *Action, Critism, and Theory for Music Education*, 6(2). http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski6_2.pdf
- Roberts, B. A. (2007). Music-making, making selves, making it right: A counterpart to Rhoda Bernard. *Action, Critisims, and Theory for Music Education*, 6(2) http://act.maydaygroup.org/articles/Roberts6_2.pdf
- Rogers, J. D. (2015). *Investigating educator identity-construction: a qualitative study*. Montclair State University.
- Rus, C. L.; Tomsa, A. R.; Rebeaga, O. L.; Apostol, L. (2013). Teachers' professional identity: a content analysis. *Social and Behavioral Sciences*, 78, 315–319.
- Ruud, E. (2006). The role of music in the development of identity. In B. Stalhammar (Ed.), *Music and human beings: Music and identity* (pp. 59–69).
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.) *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–7). Oxford: Routledge.
- Schepens, A.; Aelterman, A. & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35 (2). EDUC STUD. 35. 10.1080/03055690802648317.
- Sieger, C. (2014). Undergraduate Double Majors' Perceptions of Performer and Teacher Identity Development. *Journal of Music Teacher Education*, 25(2), 81–94.
- Stephens, J. (2007). Different weather. *Action. Critisim, and Theory for Music Education*, 6(2) http://act.maydaygroup.org/articles/Stephens6_2.pdf
- Tatalović, S.; Vorkapić, L.; Čepić, R. (2016). Preschool Teacher Identity. In *Professional Development and Workplace Learning: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*. <https://www.igi-global.com/chapter/preschool-teacher-identity/137286>
- Tateo, L. (2012). What do you mean by „teacher“? psychological research on teacher professional identity. Psychological research on teacher professional identity. *Psichologia & Sociedade*, 24(2), 344–353.
- Teng, M. F. (2018). *Autonomy, Agency, and Identity in Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Singapore: Springer.
- Triantafyllaki, A. (2010). Performance teachers' identity and professional knowledge in advanced music teaching. *Music Education Research*, 12(1), 71–87.
- Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Venslovaitė, V. (2014). Mokytojo naratyvas muzikinio ugdymo kontekste. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 32, 35–43.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.