

**KLAIPĖDOS UNIVERSITETO
SOCIALINIŲ IR HUMANITARINIŲ MOKSLŲ FAKULTETO
PSICHOLOGIJOS KATEDRA**

**PIRMIEJI JAUNO PEDAGOGO DARBO METAI
MOKYKLOJE: „NAUJOKO“ PATIRTIS**

Pedagginės psichologijos studijų programos
magistro baigiamasis darbas

Autorė

Kristina Jurienė

Vadovė

prof. dr. Ramutė Čepienė

Klaipėda, 2020

Turinys

ĮVADAS	2
1. LITERATŪROS APŽVALGA	4
1.1. Pedagoginio darbo pradžia: psichologinis pasirengimas naujam darbui ir laukiantys iššūkiai.....	4
1.2. Pedagogų „naujokų“ adaptacija mokykloje: sunkumai ir sėkmės.....	9
1.3. Pradedančiųjų pedagogų patirtys ir išgyvenimai: atliktų tyrimų apžvalga.....	11
2. TYRIMO METODIKA	17
2.1. Tyrimo dalyviai	17
2.2. Įvertinimo būdai	18
2.3. Tyrimo eiga	19
2.4. Duomenų apdorojimas	20
3. TYRIMO REZULTATAI	22
3.1. Profesinės tapatybės link	23
3.2. Kurti ir palaikyti santykius su mokiniais: kaip sekėsi tai padaryti	26
3.3. Buvimo su kolegomis patirtis: nuo emocinės paramos iki apkalbų	33
3.4. Direktorius ir administracija: ką išgirsti iš jų lūpų ir ką norisi atsakyti.....	37
3.5. Mokinių tėvai: nuo „jų nepažįstu“ iki santykių su „aktyviais tėveliais“	40
4. REZULTATŲ APTARIMAS	45
IŠVADOS	52
LITERATŪRA	53
SANTRAUKA	56
SUMMARY	57
PRIEDAI	58

IVADAS

Pedagogai vaidina svarbų ir reikšmingą vaidmenį ugdant mokinius ir jų suvokimą apie visuomenę, nes savo klasėse kuria tam tikrą mikropasaulį, kuriame nustato ir palaiko tvarkos taisykles, sukuria mokinių elgesio normas ir parenka tinkamus mokymo būdus įvairiems mokymosi tikslams pasiekti. Ši unikali klasės ir mokyklos aplinka suartina įvairaus išsilavinimo, šeiminės padėties, socialinio statuso, etninės kilmės ir rasinės tapatybės mokinius (Church & Sedlak, 1976, cit. French, 2018). Pradedantieji pedagogai kur kas iniciatyviau ir su didesniu pasišventimu ateina į klasę siekdami įgyvendinti savo idėjas ir lūkesčius (Picower, 2012), tačiau ši pradinė motyvacija ir optimistiškas tikėjimas savo galia bei visais mokinių sugebėjimais greitai sumenksta arba iš viso dingsta (Hoglung, Klinge, & Hosan, 2015). Mokslinėje literatūroje akcentuojama, kad pirmieji pedagogo praktinio darbo metai yra kritiškas laikotarpis jo profesinėje veikloje (Erdoğan, Mete ir Serin, 2019; Gan, 2018), kur susiduriama su daug asmeninių ir profesinių iššūkių bei sunkumų (Ahmad, Aslam & Ali, 2015), kurių jie nėra pasirengę išspręsti (Gan, 2018), nes pedagoginių studijų procese įgytos žinios, gebėjimai ir įgūdžiai dažnai nesutampa su realybe (Botha, Rens, 2018; Ünver, 2014; Kim ir Cho, 2014). Tokia situacija reikalauja nuodugnių tyrimų ir pradedančių pedagogų patirties analizės, kad būtų galima tikslingiau paruošti būsimus mokytojus ne tik tiesioginiam pedagoginiam darbui, bet ir laukiamiems iššūkiams bei sunkumams.

Gan (2018) ir Hrubá (2018) teigimu, pirmieji pedagogo darbo metai paprastai yra svarbus karjeros segmentas, darantis ilgalaikį poveikį mokytojo efektyvumui, pasitenkinimui darbu ir karjeros trukme, nes būtent šis laikotarpis yra pats svarbiausias naujojo mokytojo profesinio tobulėjimo etapas. Ir nesvarbu, koks pasirengimas suteikiamas pradedantiesiems mokytojams, kai kuriuos mokymo aspektus galima išmokyti tik dirbant. Be to, tai yra pagrindinis ir pats turtingiausias pedagogų profesinės tapatybės formavimosi laikotarpis (Losano, Fiorentini ir Villarreal, 2018).

Kiekvieno pedagogo patirtis pirmaisiais darbo metais yra unikali. Kartais ji gali būti motyvuojanti, o kartais – neigiamo pobūdžio. Losano, Fiorentini ir Villarreal (2018) nurodo, kad pirmaisiais pedagoginio darbo metais pedagogai susiduria su įtampa ir prieštaravimais tarp principų, idealų ir patirties, pedagoginio darbo reikalavimais ir apribojimais. Ahmad, Aslam ir Ali (2015) teigia, kad neigiama pradedančiųjų pedagogų patirtis dažniausiai būna susijusi su mokymo kokybe, ugdymo įstaigos vadovo ir kitų darbuotojų paramos stoka, mokymo ir administracinio darbo našta, mažu darbo užmokesčiu, klasės valdymo sunkumais, vadovavimu ir veiklos koordinavimu, perpildytomis klasėmis ir pedagogų socialiniu statusu visuomenėje.

Tyrimo aktualumas. Mokslinių tyrimų, kurie analizuotų pedagogų patirtį pirmaisiais jų darbo metais, yra atlikta nemažai, didžioji jų dalis – Rytų šalyse: Ahmad, Aslam & Ali (2015) analizavo pradedančiųjų Pakistano pedagogų patirtį pirmaisiais darbo metais, Kozikoğlu (2018) bei

Özdemir ir Kaygısız (2019) tyrė įvairių sričių pradedančių pedagogų patirtis, Erdoğan, Mete ir Serin (2019) - priešmokyklinio ugdymo pedagogų, Koç (2018) – pedagogų, kurie po išsilavinimo įgijimo pedagoginį darbą pradėjo dirbti ne iš karto, pirmųjų darbo metų patirtį Turkijos mokyklose. Gan (2018) apžvelgė kinų tautybės anglų kalbos mokytojų pirmųjų darbo metų patirtį dirbant Honkongo mokyklose, Hrubá (2018) atliko pradinių klasių pedagogų adaptacijos mokykloje tyrimą Slovakijos sostinėje Bratislavoje, Hughes ir McCartney (2019) - Harisonberge, JAV. Lietuvoje panašių tyrimų aptikti nepavyko. Žinant, kokius iššūkius išgyvena Lietuvos švietimo sistema ir kaip sudėtinga į šią sistemą pritraukti naujų ar jaunų pedagogų, tokie tyrimai yra svarbūs, naudingi ir reikalingi. Suprasti, ką patiria ir išgyvena pedagogai „naujokai“ per pirmuosius savo darbo metus ugdymo įstaigose ir kaip ši ankstyvoji karjeros patirtis vaidina jų tobulėjančią mokymo praktiką, yra tyrimų sritis, kurią reikia toliau tyrinėti (French, 2018).

Tyrimo tikslas – atskleisti „naujoko“ pedagogo patirtį pirmaisiais darbo metais mokykloje.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti jaunų pedagogų profesinės tapatybės formavimosi patirtį pirmaisiais darbo metais.
2. Išsiaiškinti pedagogų „naujokų“ patirtį dirbant klasėje ir palaikant tarpasmeninius ryšius su mokiniais.
3. Aprašyti jaunų pedagogų patirtį bendraujant ir bendradarbiaujant su mentoriumi ir kitais pedagogais pirmaisiais darbo metais.
4. Apžvelgti „naujokų“ pedagogų patirtį palaikant ryšius su mokyklos vadovu ir administracija pirmaisiais darbo metais.
5. Įvertinti jaunų pedagogų bendravimo ir bendradarbiavimo patirtį su mokinių tėvais pirmaisiais jų darbo metais.

1. LITERATŪROS APŽVALGA

1.1. Pedagoginio darbo pradžia: psichologinis pasirengimas naujam darbui ir laukiantys iššūkiai

Pedagogo profesija yra viena seniausių profesijų pasaulyje. Pedagoginio darbo svarba ir reikšmė niekas neabejoja, kaip neabejoja ir pedagogo reikšmė ne tik individualaus žmogaus, bet ir visos pasaulio visuomenės gyvenime. Özdemir ir Kaygısız (2019) nurodo, kad švietimo ir ypač mokytojų vertė rodo šalies išsivystymo lygį. Kozikoğlu (2018) teigia, kad pedagogai yra vienas pagrindinių ugdymo sistemos elementų, savotiški „socialiniai inžinieriai“, kuriems atitenka svarbi pareiga ugdymo procese sukurti idealią socialinę tvarką, todėl pradedantiems pedagogams turi būti skiriamas ypatingas dėmesys ir parama, kad šie sėkmingai įveiktų kylančius iššūkius ir liktų dirbti savo darbe. Ahmad, Aslam ir Ali (2015) nurodo, jog pedagogai yra tautos kūrėjai, o rytų kultūrose jų profesija laikoma pranašiška profesija. Tačiau norint tapti geru mokytoju reikia daug laiko, energijos ir išteklių.

Pirmieji pedagoginio darbo metai mokykloje yra sunkūs - tik pradedantys dirbti pedagogai, norėdami prisitaikyti ir tinkamai atlikti savo darbą, susiduria su daugybe asmeninių ir profesinių sunkumų, tad pirmieji darbo metai neretai vadinami „atradimų ir išgyvenimo“, „nuskendimo“ arba „išplaukimo“ metais (Gan, 2018; Ahmad, Aslam & Ali, 2015),

Apsiginklavę pedagogine kvalifikacija, pradedantieji pedagogai įsidarbina ugdymo įstaigose pilnu etatu ir priima mokytojo pareigas. Tikimasi, kad per pirmuosius kelerius darbo metus jie sėkmingai pritaikys universitetuose įgytas teorines žinias praktiniam vaikų mokymui ir ugdymui, ir būtent šioje vietoje pradedantieji mokytojai tiesiogiai susiduria su teorijos ir praktikos atotrūkiu ir juos ištinca savotiškas realybės šokas (Ünver, 2014), kurį Botha ir Rens (2018) apibūdina kaip spragą tarp to, ko pedagogai išmoko aukštosiose mokyklose ir realybės, su kuria jie gali susidurti pirmaisiais mokymo metais. Tokio atotrūkio patirtis dažnai yra lemiamas pedagogo karjeros taškas ir paprastai turi vieną iš trijų galimų pabaigos variantų: naujasis pedagogas dirbs būdamas šoko būsenoje, iš naujo ims kartotis studijų metu įgytas žinias arba tiesiog „sužydės“ - sėkmingai mokys vaikus ir sieks pedagoginės karjeros (DiCicco, Sabella, Jordan, Boney & Jones, 2014).

González (2017) teigimu, daugelis pradedančiųjų pedagogų yra kupini geriausių ketinimų ir tikisi teigiama linkme paveikti mokinių elgesį bei akademinis pasiekimus. Ypatingą dėmesį jie skiria socialiniam teisingumui, nes žino, kad ugdymo įstaigose jo kartais trūksta, todėl būtent jie jaučiasi atsakingi už nelygybės sumažinimą ar panaikinimą. Tačiau kai šie idealistai ir vilčių kupini pedagogai pradeda dirbti, šios viltys dažniausiai žlunga, nes ugdymo procesas yra orientuotas į akademinis pasiekimus ir mokinių paruošimą standartizuotiems testams, tad paliekama mažai vietos ir laiko kūrybiškesniam ir įvairesniam ugdymui. Be to, pradedantys pedagogai dažnai jaučia kitų pedagogų

nepalaikymą, pašaipas ar net panieką, todėl neretai atsitraukia ir savo darbą atlieka daugiau formaliai arba iš jo išeina.

Pirmaisiais savo darbo metais daugelis pedagogų, net ir įgiję daug žinių bei gebėjimų aukštesiose mokyklose, jaučiasi pasimetę ir nežino, kaip jiems elgtis klasėje (Toom et al. 2017). Pradedant dirbti pedagoginį darbą kyla didelis nerimas ir nauji pedagogai jaučiasi kur kas labiau pažeidžiami nei turintys ilgesnę darbo patirtį (Elden, 2013, cit. French, 2018). Dėl šio unikalaus pažeidžiamumo pedagogai „naujokai“ tampa mokyklos vadovų, bendradarbių, mokinių ir jų tėvų atakų aukomis, nes neretai pateikia savo nuomonę apie mokymą ir jo perspektyvas vadovaudamiesi aukštesnėmis filosofinėmis vertybėmis, tokiomis kaip teisingumas, adekvatumas ir sąžiningumas (Brock & Grady, 2007, cit. French, 2018). Vėliau toks požiūris ima keistis, nes realybė pasirodo esanti ne tokia, kokią ją įsivaizdavo darbo pradžioje.

Tik pradėję dirbti pedagogai jau nuo pat pirmosios darbo dienos privalo atlikti visas savo pareigas, todėl neretai jiems reikia kreiptis pagalbos į labiau patyrusius mokytojus. Čia jie tikisi geranoriškos aplinkos ir palaikančios bendruomenės, kurioje jaustųsi laisvi, nebijotų kūrybiškai dirbti bei mokyti. Pirmaisiais savo darbo metais pedagogai turi atsakyti į keletą svarbiausių klausimų, pavyzdžiui: „Ar aš liksiu gyvas?“, „Ar mano klasės vaikai liks gyvi?“, „Ar galiu dirbti tokį darbą kiekvieną dieną?“, „Ar mano bendradarbiai priims mane?“ ir pan. (Özdemir ir Kaygısız, 2019). Tačiau net 15 proc. pedagogų pirmisiais mokymo metais meta savo darbą, o 14 proc. pereina dirbti į kitas mokyklas dėl daugelio priežasčių įskaitant bendradarbių puolimą, paramos ir palaikymo trūkumą, gaunamą atlygį, klasės valdymo sunkumus, mokymo praktikos trūkumą bei patiriamą neveiksmingumą, bejėgiškumo jausmą (Ahmad, Aslam & Ali, 2015).

Pedagogo profesija yra kur kas sudėtingesnė nei galėtų pamanyti jauni, savo darbą tik pradedantys, pedagogai, todėl jų lūkesčiai ir tikrovė labai skiriasi (Melnick ir Meister, 2008), o šie skirtumai išryškėja kalbant apie tokias darbo sritis kaip mažas atlyginimų dydis ir galia, nepakankami ištekliai, darbo krūvis, vidurinis statusas ir mažesnės karjeros galimybės (Johnson & Birkeland, 2003, cit. Ahmad, Aslam & Ali, 2015). Jaunas pedagogas turi įgyti patirties ir įveikti daug kylančių iššūkių, kuriuos galima suskirstyti į pagrindines grupes:

- **Iššūkiai, susiję su mokymo patirties trūkumu.** Kim ir Cho (2014) teigimu, pagrindinis iššūkis, su kuriuos susiduria pradedantieji pedagogai, yra suderinti pedagogiką, kurią jie išmoko studijuodami universitete, su gyva mokymo patirtimi, nes dažnai idealistiniai lūkesčiai neatitinka realybės. Rivkin ir kt. (2005, cit. Ahmad, Aslam & Ali, 2015) teigia, kad pradedančiųjų pedagogų mokinių akademiniai rezultatai ir pasiekimai yra žymiai prastesni nei didesnę patirtį turinčių pedagogų klasėse.
- **Savo, kaip pedagogo, tapatybės paieškos.** Profesinė mokytojo tapatybė vystosi palaipsniui per visą jo pedagoginio darbo patirtį ir veda į profesinį tobulėjimą (Ganser, 2000, cit. Quadeer,

Tahir & Chishti, 2018). Ritchie ir Wilson (2000, cit. Ahmad, Aslam & Ali, 2015) nurodo, kad pedagogo tapatybės formavimąsi veikia tai, kokia buvo jo patirtis besimokant mokykloje, kitų pamokas vedančių pedagogų stebėjimas, bendravimas su mokiniais formalioje ir neformalioje aplinkoje. Ahmad, Aslam ir Ali (2015) teigia, kad pedagogo tapatybė visada kinta, tačiau ji yra išsisknijusi praeityje, veikia dabartyje ir numato ateitį. Todėl besiformuojančiai pradedančio pedagogo tapatybei yra labai svarbus mokyklos bendruomenės supratimas ir partnerystė.

- **Santykiai tarp pedagogo ir mokinių.** Mokymo procese pedagogai neišvengiamai kuria ryšį su mokiniais. Priklausomai nuo pedagogo tikslų ir mokinių poreikių, santykių kokybė bendraujant su skirtingais mokiniais gali ženkliai skirtis. Kai pedagogai palaiko efektyvius ryšius su mokiniais, jie gali būti naudingi mokiniams, ypač tiems, kuriems gresia nesėkmės (Wang ir kt., 1994, cit. Quadeer, Tahir & Chishti, 2018). Be to, jei pedagogai geba savo klasėse sukurti rūpestingą ir palaikančią aplinką, mokiniai jaučiasi motyvuoti ir domisi pamokomis, o tai daro teigiamą įtaką jų akademiniam pasiekimams (Ahmad, Aslam & Ali, 2015).
- **Santykiai tarp pedagogų.** Ahmad, Aslam & Ali (2015), apžvelgdami kitų mokslininkų atliktų tyrimų rezultatus tvirtina, kad pradedantieji pedagogai, o neretai ir patyrę, dažniausiai dirba individualiai ir nesitaria su kitais pedagogais. Pradedantieji mokytojai stengiasi atlikti savo pareigas, susijusias su darbo krūviu ir mokymo veikla, tačiau įsitraukimas į klasės ir mokyklos gyvenimą lieka šiek tiek apleistas, todėl santykiai tarp naujokų ir didesnę darbo patirtį turinčių pedagogų dažniausiai apsiriboja pagalbos suteikimu, o ne efektyviu bendradarbiavimu. Williams, Prestage ir Berward (2001, cit. Gan, 2018) teigia, kad bendradarbiavimo ir kolegiskumo kultūra mokykloje veikia nepatyrusių mokytojų profesinį augimą, asmeninį pasitenkinimą ir nuolatinį tobulėjimą, o individualistinė kultūra šiuos gebėjimus menkina.
- **Santykiai tarp pedagogo ir administracijos.** Ugdymo įstaigos administracija formuoja savo įstaigos veiklos viziją ir misiją, priima svarbius sprendimus ir motyvuoja darbuotojus, todėl turi palaikyti glaudų ryšį su visais pedagogais ypatingą dėmesį skiriant „naujokams“ (Kozikoğlu, 2018). Vienas svarbiausių žmonių mokykloje – direktorius. Ahmad, Aslam ir Ali (2015) teigia, kad pradedantys mokytojai dažnai būna nepatenkinti savo santykiais su mokyklos direktoriumi ir kitais administracijos darbuotojais, nes trūksta pasitikėjimo vieni kitais. Šiuo atveju didelė dalis atsakomybės tenka mokyklų vadovams – būtent jie turėtų rodyti iniciatyvą ir domėtis pradedančiojo pedagogo darbu bei kylančiais sunkumais, kad galėtų suteikti trūkstamų žinių bei pagalbą.
- **Santykiai su mentoriumi.** Kozikoğlu (2018) teigimu, mentorius – tai pedagogas, kuris atsakingas už pradedančiojo mokytojo palaikymą, motyvavimą, padrąšinimą ir nukreipimą.

Pradedantieji pedagogai neturi mokymo patirties ir iš bendradarbių tikisi daugiau nei tik draugiško pasisveikinimo. Paskirtas mentorius turėtų padėti „naujokui“ planuoti mokymą ir įgyvendinti savo planus, reguliariai bendrauti, patarti, kaip išspręsti kylančius sunkumus, padėti adaptuotis naujoje darbo vietoje. Daugiausiai iššūkių kyla dėl to, kad mentoriai neturi pakankamai kvalifikacijos, nėra draugiškai nusiteikę arba jų iš viso nėra. Lietuvoje skirti mentorių pradedančiam pedagogui nėra įprasta praktika.

Tačiau pradedantys mokytojai patiria ne tik iššūkių, bet ir konkrečių sunkumų savo darbe, kuriuos sąlyginai galima suskirstyti į keletą grupių:

- **Klasės valdymo sunkumai.** Klasės valdymas ir disciplina kelia nemažai sunkumų pradedantiems mokytojams (Ünver, 2014). Anot Goodwin (2012), klasės valdymas yra viena didžiausių pradedančiųjų mokytojų problemų: jis aprašė keletą didelės apimties tyrimų ir nurodė, jog 85 proc. pedagogų mano, kad pradedantieji mokytojai yra ypač nepasiruošę spręsti elgesio problemų ir itin dažnai informuoja mokyklos bendruomenę apie klasėje kylančias mokinių elgesio problemas. Hoover ir Yeager (2004, cit. Ahmad, Aslam & Ali, 2015) teigimu, dažnai kylantys klasės valdymo sunkumai gali paskatinti pradedančius pedagogus atsisakyti teorija paremto praktinio mokymo ir pasirinkti sausą teorinį mokymą, paremtą paskaitomis ir vadovėlių skaitymu.
- **Mokymo išteklių trūkumas.** Mokymo ištekliai šiuo atveju traktuojami ne tik kaip mokymo priemonės, bet ir kaip pati mokymo procesą struktūruojantys dokumentai: mokymo programos ir planai. Nors patyrę pedagogai gali džiaugtis suteikta mokymo laisve, pradedantiems pedagogams tai yra didelė našta ir atsakomybė, kuri reikalauja laiko, idėjų, žinių ir įgūdžių, kad būtų galima užtikrinti efektyvų darbą klasėje ir aukštus mokinių akademinis pasiekimus, tad pradedantys pedagogai didžiąją laiko dalį sugaišta kurdami ugdymo programas ir planus, parinkdami pamokų turinį, kurdami mokinių darbų vertinimo kriterijus ir vertindami pačius darbus (Fry, 2007, cit. Ahmad, Aslam & Ali, 2015). Be to, Losano, Fiorentini ir Villarreal (2018) teigimu, „naujokai“ pedagogai stengiasi įgyvendinti novatoriškas praktikas ir pritaikyti pažangiausias mokymo technologijas, tačiau mokyklų ištekliai ir galimybės tai stipriai apriboja. Šia prasme svarbu, kad pedagogus ruošiančios aukštojo mokslo institucijos ir bendrojo lavinimo įstaigos glaudžiau bendradarbiautų, kad pedagogų įgytos žinios ir gebėjimai būtų pritaikomi jų praktiniame darbe.
- **Bendradarbių palaikymo trūkumas.** Anot Goodwin (2012), neretai pradedantieji pedagogai susiduria su situacijomis, kuriose jie yra paliekami vieni vieni su jiems kylančiais sunkumais arba net susiduria su kitų pedagogų bei administracijos priešišku. Nesulaukdami pagalbos iš bendradarbių pradedantys pedagogai neturi galimybių tobulėti ir pasisemti patirties, gauti patarimų dėl mokymo proceso ir kylančių problemų sprendimo. Flores (2006, cit. Ahmad,

Aslam & Ali, 2015) atlikti tyrimai rodo, kad didelis darbo krūvis, kurį turi pakelti pradedantys mokytojai, ir bendradarbių palaikymo trūkumas suformavo siaurą ir individualią mokymo perspektyvą pereinant nuo induktyvaus ir į mokinį orientuoto požiūrio prie dedukcinio ir orientuoto į pedagogus, kas visiškai prieštarauja teorinėms pedagoginio darbo žinioms, suteiktoms aukštosiose mokyklose, todėl pedagogams „naujokams“ kyla dar viena dilema.

- **Neišpildomi tėvų lūkesčiai.** Pradedantys pedagogai neretai susiduria su tėvų spaudimu, kurie teigia, kad jų vaikai yra unikalūs ir verti daugiausia dėmesio, todėl pedagogas privalo individualizuoti mokymo turinį ir leisti atsiskleisti potencinėms jų vaikų galioms. Jis turi ne tik padėti vaikui įsisavinti ugdymo procesą, bet ir išmokyti tinkamo elgesio, sudominti bet kurį nemotyvuotą mokinį, iš žemų gebėjimų mokinių išugdyti genijus. Tokie nerealistiniai tėvų lūkesčiai dar labiau skatina jaunų pedagogų bejėgiškumą ir nuovargį, nes stengdamiesi atsižvelgti į kiekvieno tėvo interesus ir neturėdami pakankamai patirties bei tvirtos savo, kaip pedagogo, pozicijos, jie nesugeba pasakyti „ne“, o išpildyti visų tėvų norų paprasčiausiai negali dėl laiko ir galimybių stokos (Özdemir & Kaygısız, 2019).

Apibendrinant galima teigti, kad pedagogai „naujokai“ pirmaisiais savo darbo metais patiria daug iššūkių ir išbandymų – be įprastinės adaptacijos prie naujos aplinkos jie privalo užsiimti jiems nauja praktine veikla, kurios ketverius ar daugiau metų mokėsi aukštosiose mokyklose. Pirmiausia jie susiduria su atotrūkiu tarp turimų žinių ir jų praktinio pritaikymo, tarp idealaus pedagoginio darbo įsivaizdavimo ir realaus darbo. Negana to, pedagoginis darbas yra apribotas turimais ugdymo įstaigos ištekliais ir nuolat kintančiomis ugdymo programomis, kas mažina novatoriško ir kūrybiško darbo galimybes. Be to, „naujoką“ mokyklose pasitinka jau dirbantys pedagogai ir administracija, kurie ne visuomet būna nusiteikę draugiškai ir ne visuomet pasirengę padėti, o iš „naujoko“ reikalaujama lygiai tiek pat, kiek ir iš ilgametę darbo patirtį turinčio pedagogo. Mokiniai, pagrindinis pedagogo darbo objektas, taip pat kelia nemažai iššūkių, nes jie trokšta išbandyti „naujoką“, kad praplėstų savo ribas ir galėtų daryti tai, ką nori, o ne tai, ką reikia. Nemenkų iššūkių kelia ir mokinių tėvai, kuriems svarbiausias yra tik jų vaikas, o pedagogą, ypač „naujoką“, jie stengiasi priversti dirbti tik jiems priimtiniu būdu kuo daugiau laiko skiriant jų vaikui. Dirbdami tokiose sudėtingose sąlygose jauni pedagogai per pirmuosius darbo metus turi pasirinkti jiems priimtinausią darbo strategiją ir pasiekti kuo geresnių ugdymo rezultatų, todėl nemaža dalis „naujokų“ neatlaiko tokio krūvio bei spaudimo ir iš viso meta savo darbą. Dėl visų išvardintų priežasčių pirmieji pedagoginio darbo metai reikalauja didelio susitelkimo ir lankstumo ne tik iš paties pedagogo, bet ir iš visos ugdymo įstaigos bendruomenės, o pedagogų „naujokų“ patirčių analizė leidžia tiksliau ir išsamiau įvertinti padėtį atkreipiant dėmesį į problemiškesnius darbo sritis, pateikiant rekomendacijas ne tik pačiam pedagogui, bet ir visai Lietuvos švietimo sistemai.

1.2. Pedagogų „naujokų“ adaptacija mokykloje: sunkumai ir sėkmės

Adaptacija yra natūrali ir neišvengiama kiekvieno žmogaus gyvenimo dalis, kuri, pasak Kornilavičienės ir kt. (2016) patenkina socialinį poreikį būti reikalingu, priklausyti bendruomenei ir pritapti visuomenėje. Pedagogas „naujokas“ turi įveikti įvairius objektyvaus ir subjektyvaus pobūdžio sunkumus, kurie kitose profesijose nekyla. Jo adaptacija apima ne tik prisitaikymą prie ugdymo proceso, bet ir keletą naujų veiklų, apimančių santykius su mokiniais, tėvais ir mokytojais. Profesinis prisitaikymas yra sudėtingas mokytojo karjeros etapas, kuriam reikia skirti pakankamai dėmesio, nes sklandi pradedančiojo mokytojo adaptacija gali būti būtina visos mokyklos funkcionavimo sąlyga, kuri vaidina svarbų vaidmenį tolesniame pedagogo darbe ir profesiniame tobulėjime (Hrubá, 2018).

Sąvoką „adaptaciją“ Bagdonas ir Bliumas (2019) apibrėžia kaip tam tikrą sistemos savybių pokytį, vykstantį pasikeitus aplinkai ar aplinkybėms arba siekiant veiksmingesnio funkcionavimo. Pasak Danziger (1971, cit. Quadeer, Tahir & Chishti, 2018), pedagogų profesinė adaptacija yra ilgalaikis, sudėtingas, komunikuojantis vystymasis, kurio metu kiekvienas pedagogas palaipsniui ir tiesiogiai prisitaiko prie pedagogo profesijos normų, vertybių ir praktinio darbo per tam tikrą laiką toje švietimo ar ugdymo įstaigoje, kurioje jis dirba. Hrubá (2018) teigimu, adaptacijos metu patiriami pokyčiai apima organizmo sandaros, funkcijų ir elgesio sritis. Pirmuosius pedagogo praktinio darbo metus galima vadinti profesine adaptacija, kurios metu pedagogai įgyja pirmosios realios patirties ir praktinių įgūdžių pedagoginiame darbe. Profesinės adaptacijos metu pedagogai yra pasirengę mokytis, kurti ir keisti švietimo ir mokymo procesus, kelia aukštus reikalavimus ne tik sau, bet ir pačiai ugdymo bei mokymo sistemai. Tikimasi, kad pedagogas „naujokas“ greitai adaptuosis, prisitaikys prie naujos aplinkos ir įvykdys visus jam keliamus reikalavimus nuo pirmos darbo dienos. Tačiau tai retai būna tiesa, todėl gali kilti nesusipratimų su kolegomis, nesutarimų su mentoriumi ar mokyklos direktoriumi, galima nepritapti prie mokyklos kultūros bei standartų. Todėl adaptacijos metu svarbu sukurti tinkamą aplinką ir palankias sąlygas pedagogams naujokams.

Howard ir Milner (2014) nurodo, kad pedagogai „naujokai“ yra stipriai pažeidžiama grupė, nes dažnai patiria abejonių ir susiduria su daugybe iššūkių stengdamiesi įsilieti į savo klasės, mokyklos ir visos mokyklos bendruomenės aplinką. Maynard ir Furlong (1995, cit. Chamber et al., 2011) prieš 25 metus pastebėjo, kad pradedantieji mokytojai išgyveno penkis skirtingus mokytojų tobulėjimo etapus: pirmasis etapas yra ankstyvasis idealizmas, kai pradedantieji mokytojai susitapatina su savo mokiniais ir idealizuoja, ką jie jaučia savo mokinių atžvilgiu. Antrasis etapas yra išgyvenimas, kai pradedantieji mokytojai praranda idealistinę mokymo viziją, kai tik susiduria su klasės valdymo realijomis ir yra labiau susirūpinę dėl savo pačių išgyvenimo nei dėl mokinių gerovės. Trečiasis etapas yra sunkumų pripažinimas, kai nauji mokytojai tampa jautrūs įvairiems jiems keliamiems reikalavimams ir nebesugeba efektyviai veikti. Šiame etape pedagogai pradeda atkreipti

dėmesį į atskirų mokinių poreikius ir mokymo metodų bei medžiagos įvairovės svarbą dažnai akcentuodami nepakankamą klasės materialinę bazę ir išteklių trūkumą. Ketvirtasis etapas pasiekia pedagogų veiksmingumo piką, kuriame pradedantieji mokytojai jau yra susikūrę klasės valdymo ir mokymo strategijas. Tačiau šiame etape jiems dažnai kyla didelių sunkumų atsiriboti nuo darbo ir atskirti jį nuo savo asmeninio gyvenimo. Penktajame etape pradedantieji mokytojai nuo formalios mokymo programos gali pereiti prie eksperimentų bei kūrybiškumo, parodyti susirūpinimą kiekvienu mokiniu ir gerai jaustis atlikdami savo darbą. Tačiau šį etapą pasiekia ne visi.

Maynard ir Furlong (1995, cit. Chamber et al., 2011) pedagogų tobulėjimo modelis yra daugiau idealus modelis, kuomet pedagogai, adaptavęsi savo naujoje profesijoje, atsakingai ir užtikrintai dirba savo darbą. Šiek tiek kitokį adaptacijos modelį, kuris konkrečiau ir plačiau paaiškina „naujokų“ pedagogų profesinę adaptaciją, pateikė Moir 1990 metais. Moir (1990, cit. French, 2018) teigimu, pradedantys pedagogai pereina šešis mokymo etapus (fazes), kurie eina iš eilės ir sutampa su tradiciniais mokslo metais (1 pav.):



1 pav. pradedančio pedagogo požiūrio į mokymą stadijos (Moir, 1990).

1. **Lūkesčių arba laukimo etapas.** Šiame etape „naujokai“ pedagogai yra linkę romantizuoti pedagogo pareigas ir labai jaudinasi. Tai trunka keletą pirmųjų darbo savaičių.
2. **Išgyvenimo etapas.** Jis prasideda rugsėjo mėnesio pabaigoje ir tęsiasi apie 4-6 savaites. Tai vienas sudėtingiausių etapų, kuriame pradedantys pedagogai stengiasi priiimti naujus įsipareigojimus ir stengiasi kuo geriau atlikti daugybę naujų pareigų. Šiuo laikotarpiu nauji pedagogai gali dirbti daugiau nei po 70 valandų per savaitę.
3. **Nusivylimo etapas.** Šiame etape pedagogai „naujokai“ dažnai jaučiasi amoralūs ir blogi mokytojai. Jiems būdinga žema savivertė ir nepasitikėjimas savimi. Klasės valdymas kelia

daugiausia rūpesčių, o tai iššaukia papildomą stresą atliekant formalius vaikų pasiekimų ir elgesio vertinimus. Paprastai šis etapas trunka nuo spalio pabaigos iki sausio vidurio.

4. **Atgimimo etapas.** Šis etapas prasideda antrojo semestro pradžioje ir trunka apie du mėnesius. Pedagogai mano, kad jie geriau supranta mokyklos sistemą, savo klasę ir šiame etape vėl jaučia pasitikėjimą savo, kaip mokytojo, sugebėjimais.
5. **Refleksijos etapas.** Šiame etape naujieji mokytojai apmąsto, ką per metus jie būtų galėję padaryti geriau ir numato, kaip jie atliks šiuos pokyčius ateinančiais metais. Paprastai šis etapas trunka nuo balandžio vidurio iki gegužės pabaigos.
6. **Lūkesčių arba laukimo etapas.** Visas procesas prasideda iš pradžių, tik jis jau nebūna toks sunkus ir aštrus kaip pirmaisiais mokslo metais.

Pasak French (2018), Elen Moir 1990 m. pasiūlytas modelis suteikia informacijos apie pradedančių pedagogų savijautą pirmaisiais mokslo metais, tad renkant informaciją apie pedagogų patirtį mokykloje svarbu į tai atsižvelgti. Be to, jis padeda suprasti, kas ir kada pedagogų darbui turi didžiausios reikšmės, todėl galima tikslingiau planuoti ir suteikti jiems reikalingą pagalbą.

Apibendrinant galima teigti, kad atėjus naujiems mokslo metams kiekvienas pedagogas vis iš naujo išgyvena adaptacijos procesą, tačiau pedagogams “naujokams” šis procesas yra itin sudėtingas – jie turi prisitaikyti ne tik prie naujos darbo vietos ir bendradarbių, bet ir prie mokinių bei jų tėvų, visas turimas teorines žinias pritaikyti praktiškai. Būtent dėl šios priežasties pedagogų adaptacija yra nemažai tyrinėta: išskirtos pedagogo adaptacijos naujoje darbo vietoje stadijos, sukurtas pradedančio pedagogo požiūris į mokymą modelis, parengti klausimynai, įvertinantys naujų pedagogų adaptaciją. Tačiau kiekvieno pradedančio pedagogo adaptacijos patirtis yra unikali, todėl norint suteikti tikslingą ir savalaikę pagalbą, būtina į ją atsižvelgti.

1.3. Pradedančiųjų pedagogų patirtys ir išgyvenimai: atliktų tyrimų apžvalga

Pastaraisiais metais fenomenologinių tyrimų, kuriuose tyrinėjama pedagogų pirmųjų metų mokykloje patirtis, užsienio literatūroje aptinkama nemažai. Daugiausia jų – Rytų šalyse. Šiame skyriuje bus apžvelgti pastarųjų penkerių metų atliktų tyrimų rezultatai.

Ahmad, Aslam & Ali (2015) atliko mišrų pradedančiųjų pedagogų darbo patirties tyrimą, kuriame dalyvavo 50 Pakistano miesto Pešavaro pedagogų, dirbančių privačiose ir valstybinėse mergaičių mokyklose. Jie nustatė, kad daugelyje darbo sričių pradedančių pedagogų darbo patirtis pirmaisiais darbo metais yra teigiama, tačiau kai kurios darbo sritys sukelia sunkumų: tai yra mokymo kokybės klausimai, mokyklos vadovo ir kitų darbuotojų paramos stoka, mokymo ir administracinio darbo našta, mažas atlyginimas už darbą, klasių valdymo sunkumai, disciplinos trūkumas, perpildytos klasės (nuo 41 mokinio klasėje), didelis darbo krūvis ir mokytojų socialinis statusas. Kitaip sakant,

pedagogai akcentuoja, kad jų darbo pradžioje socialinė ir kultūrinė mokyklos aplinka bei administraciniai ir valdymo mechanizmai nepalaiko pedagogo asmeninio augimo ir nepadedą tobulėti profesiniame darbe.

Erdoğan, Mete ir Serin (2019) įvertino Turkijos priešmokyklinio ugdymo pedagogų pirmųjų darbo metų patirtį mokykloje remiantis penkiais pagrindiniais kriterijais: santykiai su ugdymo įstaigos vadovybe, mokymo sunkumai, santykiai su mentoriumi, pasiruošimas mokymui ir mokymas bei gyvenamoji aplinka ir infrastruktūra. Tyrime dalyvavo 37 pradedantys pedagogai, apklausti pusiau struktūruoto interviu būdu. Gauti rezultatai atskleidė, kad pedagoginio darbo pradžioje pradedantys pedagogai jautė, kad ugdymo įstaigos vadovai stengėsi išlaikyti atstumą, elgėsi autoritariškai, griežtai ir įsakmiai. Jiems paskirti mentoriai dažnai neturėjo pakankamai žinių apie tai, kaip padėti pedagogams naujokams ir kodėl ta pagalba reikalinga. Kai kurie pradedantys pedagogai mokymosi procese įgytas žinias laikė laiko švaistymu, nes daugelis įgytų žinių buvo nenaudingos arba praktiškai nepritaikomos. Dažniausiai pedagogai susidūrė su klasės valdymo sunkumais, mokymo programos ir planų kūrimo problemomis bei savo pačių darbo laiko planavimu.

Gan (2018) siekė apžvelgti kinų tautybės anglų kalbos mokytojų pirmųjų darbo metų patirtį dirbant Honk Kongo mokyklose. Jis apklausė keturias pedagoges. Dvi iš jų atskleidė, kad jų patirtis pirmaisiais darbo metais buvo labai teigiama – jos sulaukė reikiamos paramos iš bendradarbių, jas palaikė mokyklos vadovybė, o sutarti su mokiniais nebuvo sunku, nors dažnai jausdavo stresą ateidamos į pamokas. Trečioji pedagogė pasidalijo neigiama patirtimi – atėjusi dirbti ji turėjo mokyti kinų kalbos tris klases. Jai buvo paskirta mentorė, kuri turėjo padėti mokymo procese, tačiau tiriamoji sulaukė daugiau kritikos nei patarimų, jautėsi izoliuota ir nepriimta. Darbo pradžioje jai nebuvo iškelti konkretūs uždaviniai. Baigiantis pirmajam semestriui jos mentorė išreiškė pastabą, kad vaikų surinktas pasiekimų portfelis nėra padarytas tinkamai ir parodė praėjusių metų portfelius, ką nauja mokytoja priėmė kaip norą pakenkti ir buvo įsitikinusi, kad jei tokį pavyzdį būtų gavusi mokslo metų pradžioje, jos vaikų pasiekimų portfelis būtų buvęs daug geresnis. Negana to, ši pedagogė patyrė ir direktoriaus nepagarbą, kai šis, neišpėjęs ateidavo į pamokas ir prie mokinių pažerdavo kritiką. Toks nepagarbus ir netaktiškas elgesys smukdė pedagogės pasitikėjimą savimi ir motyvaciją dirbti, jai kilo bejėgiškumo jausmas, nes kad ir kaip stengėsi, nesugebėjo įtikti mentorei ir direktoriui. Ketvirtoji pedagogė jautė bendradarbių ir mokyklos vadovybės palaikymą. Jai buvo liepta mokyti trijų klasių mokinius, tačiau viena klasė buvo ypač sudėtinga. Tiriamoji tik vėliau sužinojo, kad su šia klase niekas nenorėjo dirbti. Anglų kalbos žinių lygis šioje klasėje buvo labai žemas, todėl mokytoja pratiškai nesusikalbėjo su vaikais, jai nepavykdavo palaikyti drausmės. Pedagogė suprato, kad visos universitete įgytos žinios apie klasės valdymą šioje klasėje nebuvo pritaikomos. Mokyti praktiškai nelikdavo laiko, nes reikėdavo palaikyti bent minimalią drausmę. Situacija dar labiau pablogėjo antrame semestri, kuomet mokiniai įvairiais žodžiais ėmė tyčiotis iš mokytojos ir neapsikęsdama šios

situacijos ji buvo priversta kreiptis į direktorių. Esant direktoriui mokiniai elgėsi paklusniai, bet kitą dieną nevaldoma situacija vėl pasikartojė. Pedagogė pavargo tiek fiziškai, tiek emociškai. Bendradarbiai jai siūlė būti kantriai ir sulaukti pavasario atostogų, per kurias galės pailsėti, bet ji buvo tokia išsekusi, kad grįžusi po atostogų paprašė direktoriaus ją atleisti. Išėjusi iš mokyklos pedagogė įgijo pedagogikos magistro laipsnį ir įsidarbino kitoje mokykloje.

Hrubá (2018) atliko pradinių klasių pedagogų adaptacijos mokykloje tyrimą Slovakijos sostinėje Bratislavoje, kuriame dalyvavo 3 pedagogai. Mokslininkė nustatė, kad pradedantiesiems mokytojams buvo svarbu sklandžiai integruotis į pedagoginį personalą ir užmegzti pozityvius ryšius su savo kolegomis. Šis lūkestis buvo išpildytas, nes naujame darbe pedagogai palankiai įvertino vyraujančią atmosferą ir santykius su bendradarbiais. Mokiniai palankiai priėmė naujus pedagogus, o užsimezgę tarpusavio santykiai buvo reikšmingas motyvuojantis veiksnys pradedančiojo mokytojo darbe, pagrįstas bendradarbiavimo, pagarbos ir supratimo elementais. Ugdymo įstaigos vadovybė taip pat parėmė „naujokus“ pedagogus, reguliariai su jais bendravo ir suteikė visą reikiamą informaciją. Nepaisant visų teigiamų išgyvenimų pradedantieji pedagogai išgyveno ir realybės šoką, kuri pirmiausia patyrė dėl gausybės pedagoginio darbo dokumentacijos pildymo. „Naujokai“ neturėjo reikiamos patirties ir įgūdžių suvaldyti šią administracinę naštą, todėl tai jiems kėlė nemažai sunkumų ir streso. Kitas nusivylimas pradedantiesiems mokytojams buvo mokyklų materialinė bazė, visų pirma – turimos mokymo priemonės. Entuziastingi pradedantieji mokytojai ketino per pirmuosius savo mokymo praktikos mėnesius pakeisti ir patobulinti tradicinę švietimo ir mokymo praktiką, tačiau ugdymo įstaigos neturėjo modernių mokymo priemonių ar tinkamų techninių sąlygų šiuolaikinėms technologijoms naudoti. Didelių sunkumų kėlė ir įtempti tarpasmeniniai mokinių santykiai, kuriuos įtakojo tarpusavio konkurencija ir individualūs mokinių skirtumai. Sunkumams bendraujant su tėvais naujieji mokytojai buvo pasirengę, tačiau juos truputį nustebino kai kurių tėvų demonstruojamas mokytojo nuomonės nepaisymas ir jų pačių nuomonės nestabilumas.

Hughes ir McCartney (2019) taip pat siekė išsiaiškinti pradinių klasių mokytojų patirtį pirmaisiais jų darbo metais. Focus grupės metodu jie apklausė 9 pradedančius pedagogus, dirbančius Harisonberge, JAV. Savo tyrimo ataskaitoje jie teigė, kad pedagogai „naujokai“ savo darbo pradžioje patyrė realybės stresą – nors jautėsi pasitikintys savo gebėjimais mokyti, valdyti klasę ir įtraukti mokinius į mokymo procesą, pradėjus dirbti jų pasitikėjimas šiek tiek sumažėjo. Pradėję mokyti „naujokai“ buvo kupini vilties ir energijos, bet praėjus keliems mėnesiams suvokė, kad kėlė sau nerealius ir per aukštus reikalavimus. Darbo pradžioje jie dirbo neskaičiuodami darbo valandų, nes buvo sunku pakelti darbo krūvį. Viena teigiamų tendencijų, apie kurią reflektavo pedagogai, buvo trumpesnis mokykloje leidžiamas laikas, asmeniniam gyvenimui skirti vakarai ir savaitgaliai įpusėjus pirmiesiems mokslo metams palyginus su metų pradžia. Kita teigiama realybė, kurią jie patyrė, buvo darbas su palaikančia komanda, bendradarbiavimas ir dalijimasis ištekliais. Tokia patirtimi pasidalijo

visi pedagogai „naujokai“ išskyrus vieną, kuris dirbo vakarinėje mokykloje su suaugusiais išsilavinimo neįgijusiais mokiniais ir kartais jautėsi izoliuotas dėl tokio darbo, nuolatinio tvarkaraščio pakeitimo ir daug skirtingų dėstomų dalykų.

Koç (2018) įvertino pradedančiųjų Turkijos pedagogų patirtis ugdymo įstaigose. Šio mokslinio tyrimas unikalus tuo, kad tiriamaisiais jis pasirinko asmenis, kurie buvo įgiję pedagoginį išsilavinimą, bet kurį laiką dirbo visai kitokius, su pedagogika nesusijusius, darbus (slaugytojai, banko darbuotojai, vadybininkai, valstybės tarnautojai, draudimo kompanijų darbuotojai ir t.t.) ir tik po keleto metų nusprendė pradėti dirbti pedagoginį darbą. Nors jie turėjo darbo patirties, bet ši patirtis nebuvo susijusi su pedagogo profesija, todėl mokslininkas manė, kad pradėdami dirbti ugdymo įstaigose šie asmenys turėtų patirti nemažai adaptacijos sunkumų. Interviu būdu jis apklausė 16 pradedančiųjų pedagogų ir turinio analizės metodu išsiaiškino, kad daugiausia sunkumų jie patyrė bendraudami su mokiniais ir stengdamiesi palaikyti tvarką klasėje, individualizuodami mokymą skirtingų gebėjimų mokiniais ir pasirinkdami bendravimo su tėvais būdus. Kita vertus, bendradarbių ir artimųjų parama, didžiulės asmeninės pastangos ir kvalifikacijos kėlimas palengvino pradedančiųjų pedagogų adaptaciją, tačiau net ketvirtadalis (4 iš 16) „naujokų“ pedagogų jautėsi nepritaapę ir planavo mesti pedagogo darbą.

Kozikoğlu (2018) taip pat analizavo pradedančiųjų pedagogų patirtį Van provincijoje, Turkijoje. Jis apklausė 120 pedagogų, kurie dirbo ne trumpiau nei vieną semestrą, bet ne ilgiau nei metus. Jo tyrimas buvo vykdomas apklausos raštu būdu metaforų metodu, kuomet pradedančiųjų mokytojų buvo klausiama tam tikrų demografinių duomenų ir prašoma užbaigti keturis sakinius: „Pirmieji mano, kaip pedagogo, darbo metai yra tarsi ..., nes...“, „Mano priėmimas mokykloje yra tarsi ..., nes ...“, „Mokyklos administracija yra tarsi ..., nes ...“ ir „Mano mentorius yra tarsi ..., nes ...“. Gauti duomenys buvo apdoroti taikant turinio analizės metodą. Rezultatai atskleidė, kad 74 proc. pedagogų savo pirmiesiems darbo metams suteikė neigiamą vertinimą akcentuodami patirties trūkumą, sunkų procesą, nusivylimą, o maždaug ketvirtadalis (26%) – teigiamą, pirmuosius mokymo metus apibūdinami kaip naują pradžią ar naują jaudulį. Kalbėdami apie savo priėmimą bendruomenėje 32 proc. pedagogų tai apibūdino kaip sudėtingą procesą, 27 proc. jautė bendradarbių spaudimą, 18 proc. jautėsi lyg mokinukai, 13 proc. pyko ant savęs, kad negali tapti gerais mokytojais, 6 proc. jautė, kad bendruomenė jų nelaiko gerais mokytojais, o 4 procentai teigė, kad jaučiasi taip, lyg laikytų egzaminą. Apibūdinami administraciją ketvirtadalis pradedančiųjų pedagogų apibūdino ją kaip galios ir spaudos šaltinį, penktadalis – kaip reiklius vadovus, kuriems rūpi tik vadovavimas, 15 proc. – kaip prižiūrėtojus, 13 proc. – kaip savo srities profesionalus. Kai kurie pedagogai teigė, kad administraciją jie vertina kaip globojančią, nepastovią, saugančią, formalią, bebaimę ir abejingą. Mentorius beveik pusė pradedančiųjų pedagogų apibūdino kaip savo vedlius,

trečdalis – kaip didžiausius pagalbininkus, tačiau net 16 proc. nurodė, kad jautė didelį mentorių spaudimą, o 1 proc. mentorių darbas atrodė visiškai neefektyvus.

Özdemir ir Kaygısız (2019) tyrė pradedančių pedagogų požiūrį į mentoriavimo programas, kur pusiau struktūruoto interviu metu gavo informacijos ir apie pirmųjų darbo metų patirtį. Jų tyrime dalyvavo septynios ikimokyklinio ugdymo pedagogės, dirbančios skirtingose Turkijos miesto Stambulo mokyklose. Pedagogės teigė, kad turi bendravimo ir klasės valdymo problemų, nes yra nepatyrusios ir dirba su mažais vaikais. Dvi pedagogės akcentavo, kad daugiau sunkumų kyla su mamomis, o ne su vaikais, o bendravimo su vaikų tėvais aukštosiose mokyklose nėra mokoma, nes mokymas yra orientuotas į didaktiką ir vaikų psichologiją. Be to, tėvai mano, kad jų vaikas yra geresnis už kitus ir daugiau žino, todėl jam turi būti skiriamas ypatingas dėmesys. Dvi pedagogės teigė, kad mokymo aplinka kėlė nemažai sunkumų – vienos klasė buvo labai maža, o kita stokojo mokymo priemonių. Dar dvi pedagogės pirmaisiais savo darbo metais turėjo sunkumų su mokyklos direktoriumi: viena nurodė, kad direktorius ją nuolat kviesdavosi į savo kabinetą ir nepagrįstai kritikuodavo jos darbą, tačiau niekada nepasiūlydavo pagalbos ar paramos, o kita nurodė, kad prieš pradedant mokslo metus direktorius jei pasiūlė pasirinkti, kokio amžiaus vaikus ji norėtų mokyti – 3 metų ar 5 metų. Jai nurodžius vyresnį amžių, pradėjus dirbti buvo duota pati mažiausia grupė ir pedagogė tai priėmė kaip savotišką nepagarbą ir kerštą. Be to, keturios iš septynių pedagogių nurodė, kad sulaukė mažai mentoriaus pagalbos ir mentoriaus darbas yra daugiau oficialus nei praktinis, tad dirbdami pradedantys pedagogai dažnai jautėsi vieniši ir palikti likimo valiai.

Apibendrinant atliktų mokslinių tyrimų rezultatus galima teigti, kad pirmieji pedagoginio darbo metai „naujokams“ yra sudėtingi ir keliantys nemažai iššūkių. Teigiama patirtimi dalijosi vos keli pedagogai, o didžioji dauguma išskyrė tam tikras pedagoginio darbo sritis, kurios jiems kėlė stresą ir nerimą. Daugiausia sunkumų pradedantiems pedagogams kildavo siekiant suvaldyti klasę, pritaikyti didaktines žinias praktiniame mokyme, bendraujant ir bendradarbiaujant su bendradarbiais, administracija bei mokinių tėvais. Neretai „naujokai“ jautėsi stebimi, nepagrįstai kritikuojami, nepriimti, kai kurie manė, kad jiems specialiai nepadedama ir net kenkiama, kad būtų apsunkintas jų darbas. Mentoriaus darbą pradedantieji pedagogai vertino daugiau kaip oficialų nei realią pagalbą pradedant darbą ir sprendžiant kylančius sunkumus. Kai kuriems pedagogams mokyklų materialinė bazė pasirodė ypatingai skurdi, kas neleido pritaikyti naujausių mokymo būdų ir pasinaudoti aukštosiose mokyklose įgytomis žiniomis bei gebėjimais. Be to, daugelis „naujokų“ patyrė realybės šoką, kuomet jų įsivaizdavimą apie būsimą darbą sugriovė reali mokyklos aplinka ir praktinis darbas. Jauni pedagogai jautėsi pavargę ir išsekę, nes darbo krūvis buvo didelis – ypač slėgė administracinė našta, nes jie neturėjo praktinių įvairių dokumentų pildymo įgūdžių, todėl dirbdavo daugiau valandų ir net savaitgaliais, kad pasiektų gerų darbo rezultatų ir išpildytų ne tik ugdymo įstaigos, bet ir savo

pačių lūkesčius. Kai kurie pedagogai pirmuosius savo darbo metus vertino taip negatyviai, kad ieškojosi kito, su pedagogika nesusijusio, darbo arba jį metė nesibaigus pirmiesiems mokslo metams.

2. TYRIMO METODIKA

2.1. Tyrimo dalyviai

Tyrimo dalyvavo šešios pradedančios pedagogės „naujokės“. Tyrimo dalyviai buvo atrinkti vadovaujantis šiais kriterijais:

1. Tyrimo dalyviai dirba pedagoginį darbą Lietuvos formaliojo ugdymo įstaigose;
2. Tyrimo dalyvių pedagoginio darbo patirtis formaliojo ugdymo įstaigoje – ne ilgesnė nei 6 mėnesiai, t. y. jos pradėjo dirbti ugdymo įstaigose nuo 2019 m. rugsėjo 1 d.
3. Tyrimo dalyviui tai yra pirmasis pedagoginis darbas nepaisant to, kiek ir kokius darbus jis dirbo prieš tai.

Tyrimo dalyvės buvo atrinktos patogiosios atrankos metodu: dvi dalyvės tyrėja pažinojo, tačiau artimo kontakto nepalaikė, kitos tyrimo dalyvės buvo rastos „sniego gniūžtės“ principu – tyrimo dalyvių buvo prašoma pasidalinti informacija, kas iš jų draugų ar buvusių bendramokslių visai neseniai įsidarbino ugdymo įstaigose. Tačiau rasti tiriamųjų nebuvo lengva, nes jau dalyvaujantys tyrimo dalyviai nurodė tik keturis asmenis, kurie pradėjo dirbti pedagoginį darbą tuo pat metu kaip ir jie, ir du iš jų atsisakė dalyvauti tyrimo. Tuomet buvo imtasi kitos strategijos – telefonu kreiptasi į Šiaulių miesto ugdymo įstaigas prašant suteikti informacijos apie jų įstaigose dirbančius pedagogus „naujokus“, tačiau tokių arba nebuvo, arba ugdymo įstaigų vadovai, vadovaudamiesi Lietuvos Respublikos asmens duomenų teisinės apsaugos įstatymu, negalėjo suteikti tokių asmenų kontaktinių duomenų. Tokiu būdu pavyko rasti tik dvi tyrimo dalyves, kurioms ugdymo įstaigų vadovai perdavė informaciją apie vykdomą tyrimą ir jos pačios paskambino tyrėjai išreikšdamos norą dalyvauti tyrimo.

Laikantis tyrimo etikos reikalavimų šiame tyrimo tyrimo dalyvių vardai yra pakeisti, visi kiti duomenys pateikiami teisingi. 1 lentelėje pateikiama trumpa demografinė informacija apie tyrimo dalyves.

1 lentelė. Tyrimo dalyvių demografiniai duomenys

Vardas	Amžius	Mokomas dalykas	Ugdymo įstaigos tipas	Vieta
Orinta	32	Biologija, fizika	Progimnazija, valstybinė mokykla	Šiauliai
Loreta	24	Geografija	Licėjus, privati mokykla	Radviliškis
Airinė	24	Fizinis ugdymas	Progimnazija, valstybinė mokykla	Šiauliai
Simona	34	Istorija	Gimnazija, valstybinė mokykla	Klaipėda
Rimantė	26	Anglų kalba	Gimnazija, valstybinė mokykla	Rietavas
Roberta	33	Lietuvių kalba	Licėjus, privati mokykla	Šiauliai

Visi tyrimo dalyviai prieš atliekant tyrimą pateikė raštišką sutikimą dalyvauti tyrimo užpildydami tyrėjo parengtą sutikimo formą ir informuotą pranešimą apie asmens duomenų apsaugą.

2.2. Įvertinimo būdai

Tyrimas buvo atliekamas naudojant pusiau struktūruoto interviu metodą. Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas (2017) šį metodą apibūdina kaip tam tikrą planą, kuriame tyrėjas iš anksto numato, kokius klausimus ir kokia eilės tvarka jis užduos, tačiau palieka sau teisę keisti klausimų uždavimo eigą ir užduoti papildomų klausimų siekdamas surinkti daugiau informacijos. Šis metodas tinka, kai liečiamos jautresnės temos, kuomet siekiama išgauti gilesnės informacijos, nes jo metu vyraujanti atmosfera yra laisvesnė, pats pokalbis mažiau formalizuotas, galima gauti tyrimo duomenų, kurių tyrėjas nesitikėjo.

Užmezgus kontaktą su tyrėju tyrimo dalyvėms buvo užduotas pagrindinis atviras šio tyrimo klausimas: *prieš pusmetį jūs pradėjote savo pedagoginio darbo kelią. Papasakokite, koks buvo šis kelias*. Tiriamajam atsakius trumpai, sekant jo pasakojimą buvo užduodami papildomi klausimai, paskatinantys jį pasakoti toliau ir pateikti kuo platesnį vaizdą apie pasakojamą temą. Dažniausia tai buvo tokie klausimai kaip „papasakokite apie tai daugiau“, „kaip tuomet jautėtės“, „kaip jūs reagavote į šią situaciją“ ir pan.

Prieš sudarant pusiau struktūruoto interviu klausimus buvo išanalizuoti per pastaruosius penkerius metus atlikti panašūs kokybiniai tyrimai, kurie leido susidaryti vaizdą apie tai, kas tiriamiesiems galėtų būti aktualu. Visuose užsienio autorių atliktuose tyrimuose dominavo tos pačios temos: pradedančių pedagogų „naujokų“ santykiai su mokiniais, jų tėvais, kitais pedagogais ir administracija, todėl ir šiame tyrime buvo sudaryti klausimai šioms temoms atskleisti:

1. Kokie jausmai ir mintys užplūsta pagalvojus apie savo darbo patirtį dirbant darbą su mokiniais?
2. Pradėję dirbti jūs įsiliejote ne tik į naują darbą, bet ir į naują mokyklos bendruomenę. Kaip apibūdintumėte savo patirtį bendradarbių atžvilgiu?
3. Didžia dalimi darbas mokykloje priklauso nuo mokyklos vadovo ir administracijos. Kokia Jūsų patirtis šioje srityje?
4. Mokyklos bendruomenės dalis, su kuria jūs taip pat susidūrėte savo darbe, yra ir mokinių tėvai. Kokia Jūsų patirtis bendraujant su mokinių tėvais?

Svarbu pastebėti, kad nors šie klausimai buvo suplanuoti iš anksto, beveik nei viename interviu jų neteko užduoti, nes šios temos nuskambėjo pačios, tiesiai iš tyrimo dalyvių pasisakymų. Tyrėjas dažniausiai uždavė tik patikslinančius klausimus, kurie praplėstų ir pagilintų atsakymus, leistų surinkti daugiau informacijos. Pokalbio pabaigoje tyrėjas uždavė klausimą: „Ko norėtumėte palinkėti sau tolesniame pedagoginiame darbe?“, padėkojo už dalyvavimą tyrime.

Visi interviu buvo transkribuoti pažymint jų daromas pauzes, neverbalines reakcijas, ryškesnes emocines veido išraiškas. Tokiu būdu analizuojant tyrimo duomenis tyrėjui buvo lengviau atskleisti autentišką tyrimo dalyvių patirtį kuo daugiau atsisakant galimų interpretacijų.

2.3. Tyrimo eiga

Šis tyrimas buvo planuojamas iš anksto, o jo atlikimas suskaidytas į tam tikrus žingsnius darbo pobūdžio ir laiko atžvilgiu:

1. ***Tyrimo temos sukonkretinimas ir tikslo išsikėlimas.*** Pradedančių pedagogų patirtis jiems pradėjus dirbti ugdymo įstaigoje bei jų adaptacija visuomet domino tyrėją, nes jo paties pedagoginio darbo patirtis pirmaisiais darbo metais buvo paženklinta iššūkiais, dideliu darbo krūviu ir ne itin teigiamu bendradarbių požiūriu į naują darbuotoją. Net ir įgijus keletą metų pedagoginio darbo patirties kai kurie slogūs prisiminimai išliko ilgam, ir tai paskatino tyrėją įgyti naują profesiją ir ieškoti kito darbo. Tokie asmeniniai patyrimai kėlė norą sužinoti, ką išgyvena kiti jauni pedagogai ir tokiu būdu, įgijus psichologo išsilavinimą, suteikti jiems reikalingą pagalbą, kad jų pedagoginio darbo pradžia būtų lengvesnė ir motyvuotų dirbti pedagoginį darbą toliau. Toks noras, bendradarbiaujat su magistro darbo vadovu, padėjo sukonkretinti temą ir išsikelti pagrindinį darbo tikslą - atskleisti "naujoko" pedagogo patirtį pirmaisiais darbo metais mokykloje.
2. ***Mokslinis tyrimo problemos analizavimas.*** Siekiant daugiau sužinoti apie tiriamą problemą buvo analizuojama mokslinė literatūra ir įvairių pasaulio mokslininkų atlikti tyrimai, kurie padėjo geriau suprasti pradedančių pedagogų „naujokų“ išgyvenimus ir patirtis. Analizuojami tyrimai buvo atlikti ne vėliau kaip per pastaruosius 5 metus taip siekiant surinkti kuo naujesnę informaciją. Daugiausia tyrimų buvo atlikta Rytų šalyse, o Lietuvoje tyrimų panašia tematika iš viso nerasta.
3. ***Tyrimo pobūdžio pasirinkimas.*** Išanalizavus atliktus tyrimus nustatyta, kad didžioji jų dalis yra kokybinio pobūdžio, nes tik tokiu būdu atskleidžiamos unikalios jaunų pedagogų patirtys ir išgyvenimai pradėjus dirbti. Todėl ir šiame tyrime pasirinktas kokybinio pobūdžio tyrimas.
4. ***Tyrimo instrumento parengimas.*** Išanalizavus atliktus mokslinius tyrimus pastebėta, kad dažniausiai pasirinktas interviu metodas. Šiame tyrime taip pat naudojamas pusiau struktūruotas interviu, atsižvelgiant į kitų tyrimų rezultatus suformuluoti pagrindiniai interviu klausimai.
5. ***Tyrimo dalyvių paieška.*** Parengus tyrimo instrumentą imta ieškoti tyrimo dalyvių. Paieškai taikytas patogiosios atrankos metodas. Tyrimo dalyviams iš anksto buvo paaiškintas tyrimo

tikslas ir procedūra, nurodyta, kam bus naudojami tyrimo duomenys, informuota apie konfidencialumą ir asmens duomenų saugojimą, galimybę bet kuriuo metu nutraukti tyrimą.

6. **Tyrimo atlikimas.** Tyrimas buvo atliekamas 2020 m. vasario mėnesį. Su tyrimo dalyviais buvo iš anksto suderinta susitikimo vieta ir laikas, aptarta, kaip bus vykdomas interviu, gautas raštiškas jų sutikimas dalyvauti tyrime. Tyrimui atlikti buvo pasirinkta rami ir patogi aplinka, tinkamas laikas. Vienas interviu buvo atliekamas nuotoliniu būdu per Skype programą. Visi interviu buvo įrašomi.
7. **Tyrimo duomenų sisteminimas.** Atlikus interviu, visi įrašai buvo transkribuojami. Gauti tekstai skaitomi daug kartų kol išryškėjo pagrindinės temos ir tose temose glūdintys aspektai.
8. **Tyrimo duomenų analizavimas ir išvadų pateikimas.** Susistemintus tyrimo duomenis jie buvo aprašyti, o gauti rezultatai lyginami su kitų mokslininkų atliktų tyrimų rezultatais. Tyrimo pabaigoje pateikiamos tyrimo išvados.

Visas tyrimas, pradedant mokslinės literatūros rinkimu ir analizavimu ir baigiant tyrimo išvadų formulavimu, truko nuo 2019 m. rugsėjo mėnesio iki 2020 m. gegužės mėnesio.

2.4. Duomenų apdorojimas

Tyrimo duomenų apdorojimui pasirinkta teminė analizė, kai kurių mokslininkų vadinama tematine analize. Tai yra kokybinės analizės rūšis, naudojama analizuoti tyrimo duomenyse randamas klasifikacijas ir pateikti temas (modelius), kurie išsamiai iliustruoja visą gautą medžiagą (Alhojailan, 2012). Atliekant teminę analizę buvo vadovautasi siūlomais šešiais jos taikymo žingsniais, kuriuos pateikia Braun ir Clarke (2006; 2012), Attride-Stirling (2001), Nowell, Norris, White ir Moules (2017), Alhojailan (2012), Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas (2017):

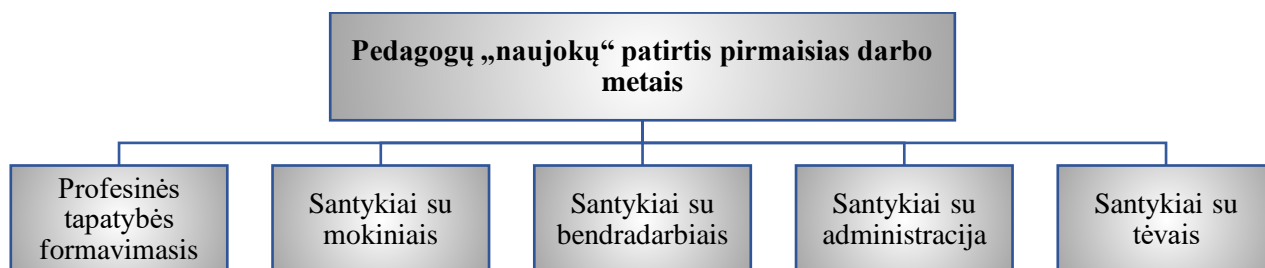
1. **Susipažinimas su tyrimo duomenimis.** Šiame etape buvo transkribuojami interviu metu gauti duomenys, jie daug kartų skaitomi ir išskiriamos pirminės juose pasitaikančios temos. Transkripcija buvo atlikta naudojant ortografinį metodą, kurį Braun ir Clarke (2006) rekomenduoja interviu duomenims užrašyti. Jo privalumas yra tas, kad užrašomi ne tik žodžiai, bet ir visos neverbalinės reakcijos, pateikiama tokia pasakyto teksto prasmė, kokia buvo pokalbio metu, nes skaitant ir nematant žmogaus reakcijų pasakyti žodžiai gali įgauti visai kitą prasmę. Kiekvienas interviu buvo užrašomas iš karto jį užbaigus, kad nebūtų užmirštas ir būtų galima lengviau perteikti visa kalbančiojo nuotaiką bei mintis. Specialiais simboliais tekste pažymėtos tyrimo dalyvių pauzės, užrašomos neverbalinės reakcijos, tyrėjo jausmai po kiekvieno interviu. „Pasinėrus“ į duomenis, daug kartų klausant įrašus ir skaitant tekstus buvo klasifikuojami duomenys ir iškeliamos pagrindinės temos.

2. **Pagrindinių kodų kūrimas.** Šiame etape kiekvienoje temoje buvo išskiriami tam tikri kodai (prasminiai vienetai), kurie pateikė tikslią duomenų dalies santrauką arba apibūdino duomenų turinį. Šie kodai labai artimi duomenų turiniui, tam tikroms tyrimo dalyvių išsakytų minčių reikšmėms. Kiekvienas kodas turėjo aiškią citatą ar citatas.
3. **Temų paieška ir teminių žemėlapių sudarymas.** Šiame etape, remiantis išskirtais kodais, buvo generuojamos ir konstruojamos konkrečios temos, kurios užfiksuoja svarbiausius tyrimo duomenis ir apibūdina reikšmingą ir nuoseklų duomenų modelį.
4. **Temų peržiūra.** Šiame etape visos temos buvo peržiūrimos: tikrinama, ar temų ištraukos sutampa, ar jose kalbama apie tą patį, taip pat išskiriamos potemės, jei tai leidžia tyrimo duomenys. Pradėti braižyti teminiai žemėlapiai, tikrinama, ar visi svarbūs duomenys patenka į išskirtas temas.
5. **Temų apibrėžimas ir įvardijimas.** Šiame etape buvo peržiūrima, ar temos siejasi viena su kita, ar nepersidengia, ar kiekviena tema turi aiškų turinį, kurį būtų galima apibrėžti vienu ar dviem sakiniais. Kiekvienai temai buvo parinkti ją geriausiai iliustruojantys tyrimo dalyvių pasisakymai.
6. **Tyrimo duomenų interpretavimas ir ataskaitos rengimas.** Šiame etape aprašomi tyrimo metu gauti duomenys – išdėstomos temos, jos konkrečiai aprašomos naudojant kodus ir tyrimo dalyvių citatas, parodomas aiškios tyrimo dalyvių išgyvenimų ir patyrimų istorijos, kurios patalpinamos į mokslinės literatūros rėmus.

Apdorojant tyrimo duomenis buvo gilinamasi į teminės analizės atlikimo specifiką, jos privalumus ir trūkumus, studijuojami Lietuvos ir užsienio mokslininkų metodologiniai straipsniai, skaitomi ir analizuojami moksliniai tyrimai, kuriuose taikytas teminės analizės duomenų apdorojimo metodas, konsultuotasi su magistro darbo vadove profesore Ramute Čepiene.

3. TYRIMO REZULTATAI

Šio tyrimo tikslas – atskleisti „naujoko“ pedagogo patirtį pirmaisiais darbo metais mokykloje. Šios patirtys – tai „naujoko“ situacijos išgyvenimas pradėjus dirbti mokykloje. Išanalizavus tyrimo metu gautus duomenis išryškėjo 5 pagrindinės temos, kurios pateikiamos 1 paveiksle.

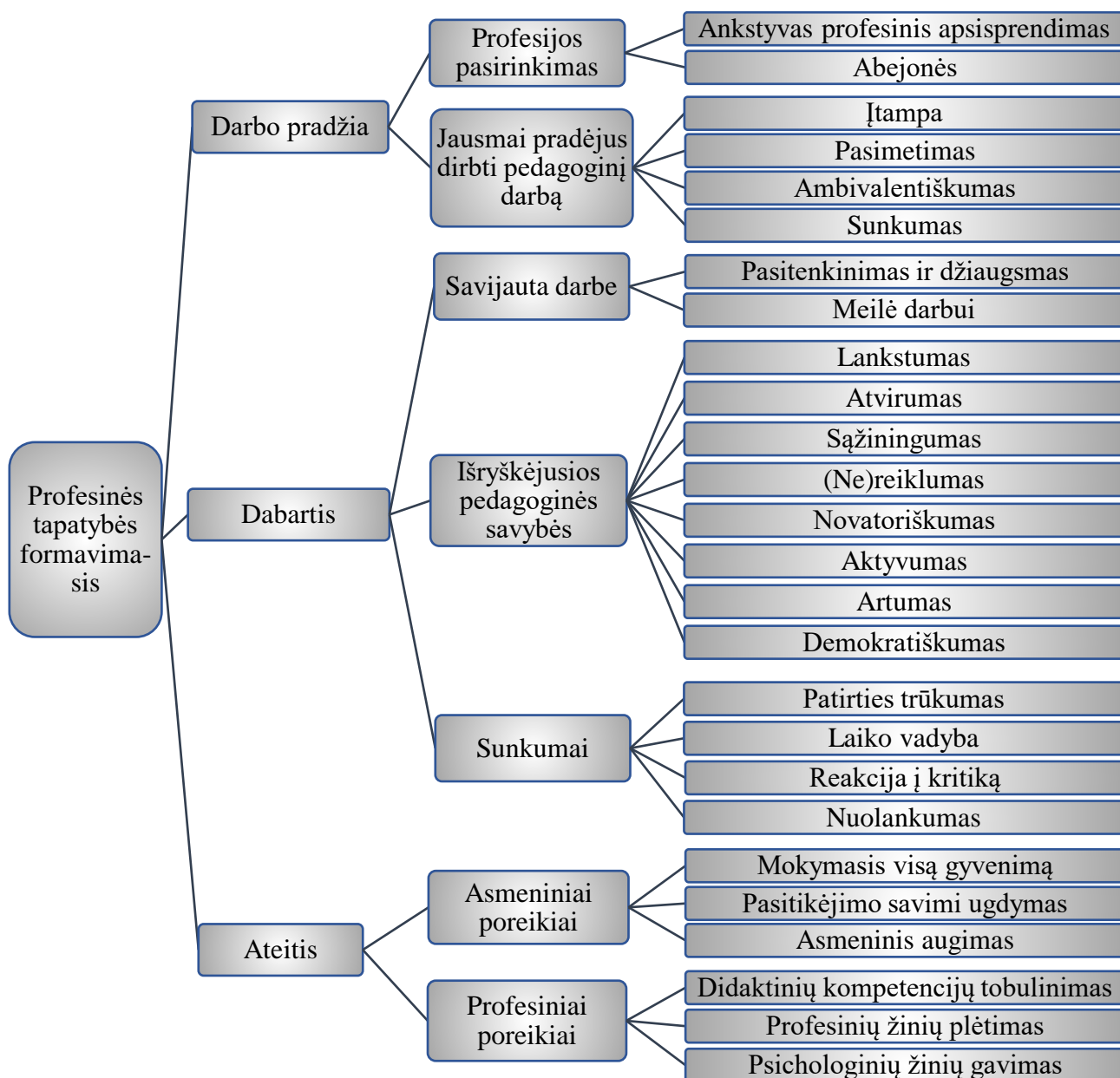


1 pav. Pedagogų "naujokų" patirties pirmaisiais darbo metais mokykloje teminis žemėlapis

Pirmoji tema, išryškėjusi interviu metu, susijusi su profesinės tapatybės formavimusi. Šioje temoje tyrimo dalyvės dalijasi patirtimi, koks buvo jų kelias iki studijų baigimo ir atėjimas į mokyklą, kaip jos jaučiasi dabar – kaip jaučiasi darbe, kokius sunkumus išgyvena, kokios savybės išryškėjo bei kokie yra ateities lūkesčiai, susiję su profesiniais ir asmeniniais poreikiais. Antroji tema apima santykius su mokiniais - kokius iššūkius patyrė ir kokius jausmus išgyveno tik pradėję dirbti pedagogės, kaip jos jaučiasi šiuo metu, kokius sunkumus patiria, ką jau yra pasiekusios savo darbe ir ko vis dar siekia bei kokie yra tolesni jų darbo planai dirbant su mokiniais. Trečioji tema – tai santykiai su bendradarbiais. Joje tyrimo dalyvės dalijasi patirtimi, susijusia su bendradarbių reakcija į juos kaip į bendradarbį ir kaip į pedagogą „naujoką“, gaunamą emocinę bei metodinę paramą ir mentoriaus poreikį bei svarbą. Ketvirtoji tema apima santykius su ugdymo įstaigos administracija – kokiais teigiamais ir neigiamais vadybiniais gebėjimais bei asmenybės savybėmis pasižymi vadovai, kaip jie priima naujus darbuotojus, motyvuoja juos dirbti, kaip su jais elgiasi ir kokią paramą suteikia. Penktoji tema išryškina tyrimo dalyvių patirtis, susijusius su mokinių tėvais. Ši patirtis apima tiek teigiamus aspektus, susijusius su tėvų įsitraukimu sprendžiant mokymosi ir elgesio sunkumus bei palankų pedagogo darbo vertinimą, tiek ir neigiamus, kuomet išgyventos tėvų abejonės dėl pedagogo turimų kompetencijų, vaikų pasiekimų vertinimo ir nenoras įsitraukti į ugdymo procesą. Visos šios temos tolesniuose poskyriuose bus aptariamoms plačiau.

3.1. Profesinės tapatybės link

Pirmoji pedagogų „naujokų“ patirties pirmaisiais darbo metais tyrime iškilusi tema susijusi su profesinės tapatybės paieška ir formavimusi. Pasakodamos savo patirtis tyrimo dalyvės piešia paveikslą, kaip pasirinko pedagogo profesiją, kaip jautėsi pradėję dirbti, kaip jaučiasi praėjus pusmečiui nuo darbo pradžios, kokios jų, kaip pedagogių, savybės atsiskleidė darbe, su kokiais sunkumais susidūrė ir kokie jų profesiniai lūkesčiai ateityje. Šios patirties teminis žemėlapis pateikiamas 2 paveiksle.



1 pav. Jaunų pedagogų profesinės tapatybės formavimosi teminis žemėlapis

Pedagogo profesiją tyrimo dalyvės pasirinko dar mokykloje: „*Nuo pirmos klasės žaisdavau, turbūt, kaip dauguma mergaičių, mokytojomis, o po to, kada baigiau filologiją tai ir buvo tikslas*

mokytojauti“ (Roberta, 33 m.). „Aš visą laiką mačiau, aš jau, kai stojau į šitą būtent specialybę, aš visą laiką mačiau save su vaikais, tai labai norėjau, labai norėjau išbandyt save mokykloje“ (Airinė, 24 m.), tačiau subręsti pedagogo darbui reikėjo laiko: „kada baigiau filologiją tai ir buvo tikslas mokytojauti, bet tada dar nebuvo pasirengusi būti mokytoja, nes tu lyg ir pavyzdys esi, o kada tau yra dvidešimt keli metai, tai tu... Na, tiesiog aš negalėjau būti kaip tas pavyzdys, kuris turėtų būti mokykloje. Kada jau atsirado šeima, kada jau susistovėjo tam tikros mano vertybės, tada aš nusprendžiau, kad galiu pradėti kažkam tas vertybes perteikti“ (Roberta, 33 m.) Tačiau prieš pradėdant profesinę veiklą buvo kilę abejonių: „iš pradžių labai buvo daug abejonių, ar aš galėsiu tokį darbą dirbti, nes kai stojau galvojau, na, žinot, pabaigsiu čia tas studijas, kaip bus, taip bus. Bet kažkaip vedama to tokio, nežinau, bet galbūt to noro save išbandyt pedagoginiame darbe“ (Loreta, 24 m.). Darbo pradžia buvo sunki: „Pradžia tai nelengva buvo mokykloj. Tikrai nelengva“ (Airinė, 24 m.). „Teko daug patirti iššūkių“ (Orinta, 32 m.). Pedagogės buvo pasimetę: „Kokia aš esu, ko aš noriu ir panašiai“ (Orinta, 32 m.), jautė įtampą: „Pirmas mėnuo yra be atminties, dėl to, kad, iš tikrųjų, buvo pakankamai daug streso: viskas buvo nauja, visi kolegos nauji, mokiniai nauji, naujas visiškai darbas, kurio niekada neteko dirbti. Tai tikrai kartais net nepamenu, kaip galvoju, kaip grįždavau iš darbo namo“ (Roberta, 33 m.), kartais apnikdavo dvilypiai jausmai: „Šis kelias nebuvo nei lengvas, nei sunkus“ (Orinta, 32 m.). Ir nors nuo darbo pradžios praėjo pusė metų, adaptacija vis dar tęsiasi: „Tai ir vis dar tebėra man ta pradžia, iš tikro, ir vis dar mokausi, kaip mokyti, kaip daryti geriau“ (Roberta, 33 m.). Nepaisant to, pedagogės noriai ir su džiaugsmu kasdien eina į darbą: „Galiu pasidžiaugt, kad kiekvieną dieną einu su džiaugsmu į darbą. Ir, nu, džiaugiuosi, kad aš pasirinkau būtent tokią sritį ir mėgaujuosi tuo. <...> Manęs kai visi paklausia, kaip aš jaučiuosi savo darbe, ir ar aš esu patenkinta, tai aš iš tikrųjų visada atsakau, kad aš važiuoju su šypsena, kad man ten patinka, kad aš nenoriu mest savo darbo ir kad, turbūt, jeigu man reikėtų išeit, kad man turbūt tai būtų didelė katastrofa“ (Loreta, 24 m.); „Man patinka stovėti prieš klasę. <...> Nelaikau tai kaip tikru darbu, kaip čia pasakyti... Man net ne darbas, na, man patinka ir tiek (Simona, 34 m.). Galima sakyti, kad jos jaučia meilę savo veiklai: „Nežinau net, kaip čia galėčiau apibūdint... Meilė galbūt savo darbui“ (Loreta, 24 m.).

Nepaisant patiriamo pasitenkinimo darbu pedagogės, net ir turėdamos pusės metų darbo patirtį, vis dar susiduria su sunkumais, kurie susiję tiek su pedagoginiu darbu, tiek ir asmenybės savybėmis, pasireiškiančiomis darbe. Pirmiausia vis dar stinga patirties: „labai dar stinga tikrai tos patirties tiek vienoj, tiek kitoj situacijoj. Tai tikrai būna labai dažnai, vos ne kiekvieną pamoką“ (Airinė, 24 m.). Kartais būna sunku suplanuoti pamoką laiko atžvilgiu: „Pagrindinė mano problema yra laiko vadyba. Tai nepaskirstau pakankamai pamokos laiko, tai arba man tos pamokos pritrūksta, arba jos netgi per daug“ (Orinta, 32 m.). Sunkumų kyla ir prisiimant pernelyg didelį darbo krūvį: „Aš galvojau, kaip jauna mokytoja nelabai galiu jau čia spardyti“ (prisiimant auklėjamąją klasę – autoriaus

pastaba) (Simona, 34 m.). Kartais darbą veikia ir asmeninės savybės, iš kurių pedagogės akcentuoja gebėjimą priimti kritiką: „*Na, ką sako kolegos, kažkokie ten aštresni žodžiai, ten mažiau į tai reaguoti, nes aš labai linkusi į ta jaustrumą. Kas biškį man ką pasako, tai aš labai pergyvenu, daug galvoju apie tai, bet, iš tikrųjų, tai čia yra tik smulkmenos*“ (Airinė, 24 m.).

Kalbėdamos apie pirmojo darbo pusmečio patirtis tyrimo dalyvės išryškina tam tikrus savo, kaip pedagogių, bruožus, piešia savo, kaip pedagogių, asmenybių paveikslą. Dažniausiai jos akcentuoja novatoriškumą – naujų idėjų paiešką: „*Ieškanti idėjų. Pagrindinis mano tas toks plusas*“ (Orinta, 32 m.), naujų mokymo metodų panaudojimą: „*tai naujų metodų ieškojimas, pritaikymas pamokose* (Orinta, 32 m.), „*ieškot kažkokių naujų šaltinių, kaip tą informaciją vaikam perteikt*“ (Loreta, 24 m.), gebėjimą naudoti naujausias kompiuterines technologijas tiek perteikiant pamokos turinį, tiek bendraujant su mokiniais: „*stengiuosi būti novatoriška, stengiuosi naudoti visas, kaip dabar, kompiuterines komunikacijas pamokoje - su mokiniais bendrauju tiek elektroniniu paštu, tiek visomis žinutėmis, kurios yra: ir „mesendžeris“, „snapčiatas“, tai tiesiog įvairiausiai, kaip įmanoma, ir bendrauju*“ (Roberta, 33). Šalia novatoriškumo jos išskiria ir aktyvumą: „*aš esu aktyvus mokytojas visoje mokykloje. Man patinka organizuoti renginius, aš susigalvojuvat ir savo naują būrelį. Aš dar tik pirmus metus mokykloje iš tikrųjų ir man jau davė būrelį mokykloje* (Airinė, 24 m.). Pedagogės teigia, kad stengiasi dėl mokinių: „*žiūrintis mokinio naudai*“ (Orinta, 32 m.), lanksčiai reaguoja į atsiskaitymo terminus: „*jeigu matau, kad mokinio yra blogas pažymys, ar tądien jis negalėjo atsiskaityti, tai derinuosi prie jo, kad jisai galėtų tą balą savo pasikelti, atsiskaityti šiek tiek vėliau... Jeigu matau, kad jam buvo problemos kažkokios tai namuose, ar kažkas, tai bandau prisitaikyti, kad ir jam būtų gerai, ir man gerai*“ (Orinta, 32 m.) ir pačią informaciją, kurią mokiniai privalo išmokti: „*gaila rašyti blogus pažymius, dėl to kaip įmanoma su vaikais daugiau tariasi, kaip daryti, kad tas pažymys pagerėtų, ką galbūt dar vaikui reikėtų išmokti, kad nerašyti to pačio žemiausio pažymio* (Roberta, 33). Čia pasireiškia tam tikras laisvumas: „*Nesu labai griežta. Aišku, aš neleidžiu, nu, neužsileidžiu, kaip sakant, vaikų, bet stengiuos su jais visą laiką gražiuoju*“ (Airinė, 24 m.), tačiau viena pedagogė nurodo esanti griežta: „*Turbūt griežta ir reikli*“ (Roberta, 33).

Kitos savybės, kurias akcentuoja pedagogės, yra sąžiningumas: „*sąžininga*“ (Roberta, 33) ir atvirumas: „*kadangi esu pakankamai jauna, tai manau, esu atvira* (Loreta, 24 m.); „*sakyčiau, kad nuoširdumas. Aš atvira - tai va mano toks bruožas* (Simona, 34 m.). Šie bruožai padeda palaikyti artimą santykį su mokiniais: „*ta mokytoja, kuri stengiasi su mokiniais užmegzti kuo artimesnį ryšį su jais. Stengiuosi su jais būti draugiška, <...> būt tokia, kad jiems suteikt pasitikėjimo, kad jeigu kažkas vyktų, kad jie galėtų drąsiai pas mane ateit* (Loreta, 24 m.), sukurti demokratija grįstus ryšius, įtraukiančius mokinius į patį ugdymo procesą: „*Labai svarbi man yra mokinių nuomonė ugdymosi procese, ar tas procesas jiems yra priimtinas, ir visą laik mes, pavyzdžiui, po trijų mėnesių darome tokį dalyką kaip refleksiją*“ (Simona, 34 m.).

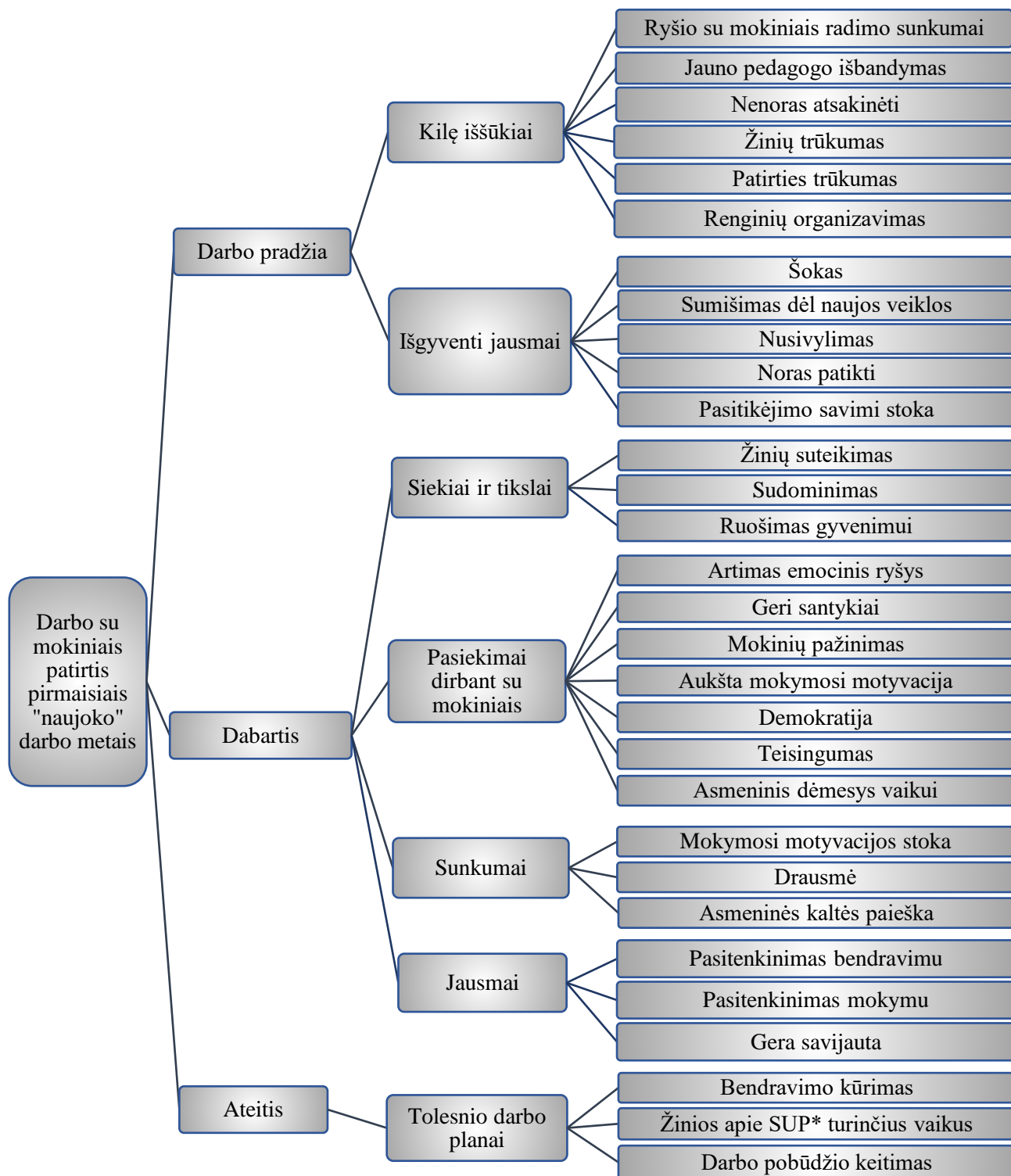
Kalbėdamos apie save, kaip pedagogę, tyrimo dalyvės projektuoja savo tolesnę profesinę veiklą ir kalba apie poreikius bei lūkesčius. Dauguma jų susiję su profesinės veiklos tobulinimu – dirbant pedagoginį darbą jos norėtų tobulinti savo profesines žinias („*Daugiau tobulinti save per seminarus, per kursus kažkokius, ieškotis naujų patirčių, naujų žinių*“ (Orinta, 32 m.), „*kiekvieną dieną domėtis, kas vyksta pasaulyje, nepraleist įvykių, <...> neturėt jokios konkrečios nuomonės, tiesiog sugert tuos visus šaltinius ir stengtis kuo objektyviau į viską žiūrėt, pati kažko naujo daugiau sužinoti*“ (Loreta, 24 m.), „*semtis daug žinių, kad tos pamokos būtų dar įdomesnės vaikams* (Airinė, 24 m.), „*susitikti galbūt mokytojų metodininkų, ekspertų, kurie turi tam tikros patirties ir jie norėtų ją dalintis*“ (Simona, 34 m.), „*tobulėti, toliau mylėti darbą ir viskas. Manau, to ir reikia, kad tobulėjam, neužmiegam ant laurų ir kai myli darbą, natūraliai tobulėji ir domiesi tuo, ką darai*“ (Roberta, 33 m.)). Didaktinių kompetencijų ugdymas taip pat labai svarbus pradedančių pedagogų noras: „*išlavinti savo, kaip mokytojos, metodologines kokias ypatybes, kad tvirtai stovėčiau ant kojų, kad žinočiau, ką kalbu, kaip kalbu, kad visą laik galėčiau pagrįsti tai, ką kalbu, kad būčiau gerbiama mokinių, kad žinočiau, kad dėstau tas metodikas, kurios yra priimtinausias mokiniams, kurios yra pačios naujausios, kurios atneša rezultatą*“ (Simona, 34 m.). Pedagogės taip pat išskiria ir psichologinių žinių gavimo poreikį: „*psichologines žinias stengiuosi tobulinti*“ (Loreta, 24 m.). Jos trokšta ne tik psichologinių žinių, bet ir asmeninio augimo („*Ir save tobulinu, ir stengiuosi kažkaip*“ (Loreta, 24 m.)), pasitikėjimo savimi stiprinimo (*nenuleisti rankų ir pasitikėti labiau savim. <...> Kartais galvoju, kad galbūt čia ne man, gal nesugebėsiu ir tiesiog... Tiesiog to pasitikėjimo, kad tiesiog vat užsibrėžčiau ir turiu padaryti, kad ir kas bebūtų*“ (Loreta, 24 m.); *Labiau (pasitikėti – autoriaus pastaba) pati savimi, ar aš teisingai darau, ar aš teisingai pasakiau, o gal čia reikėjo kažkaip kitaip...<...> Jau pamačiau, kad vis dėl to reikia man būti savimi, nes aš moku kalbėti, moku nuraminti, jeigu reikia, moku būti griežta, nors itin nelabai griežta*“ (Simona, 34 m.)) bei mokymosi visą gyvenimą („*ir dabar jau turėdama istoriko specialybę, jau turėdama pedagogo specialybę, aš galvoju apie <...> mokymąsi visą gyvenimą*“ (Simona, 34 m.)).

Taigi, tyrimo dalyvės dar mokykloje savo gyvenimą siejo su pedagogine veikla, o baigusios studijas ir pradėjusios dirbti jaučia pasitenkinimą darbu ir save apibūdina kaip novatoriškas, atviras, lanksčias, sąžiningas, aktyvias, demokratiškas pedagoges, palaikančias artimą ryšį su mokiniais. Savo ateitį jos sieja su pedagogine veikla ir trokšta pagerinti profesines kompetencijas bei ugdyti asmenybės savybes, kurios būtų naudingos pedagoginiame darbe.

3.2. Kurti ir palaikyti santykius su mokiniais: kaip sekėsi tai padaryti

Antroji pedagogų „naujų“ patirties pirmaisiais darbo metais tyrime iškilusi tema susijusi su mokiniais – kaip pavyko užmegzti ryšį, kaip vystėsi santykiai, kokie jausmai kyla dirbant su vaikais.

Visos be išimties tyrimo dalyvės kalbėjo apie gerus santykius su mokiniais nepaisant to, kad kartais išskildavo vienokių ar kitokių nesuskalbėjimų ar konfliktinių situacijų. Analizuojant išsakytas mintis išsiskiria trys potėmės – santykiai su vaikais tik pradėjus dirbti, situacija dabar ir planai ateičiai. Tyrimo dalyvių santykių su mokiniais teminis žemėlapis pavaizduotas 3 paveiksle.



* SUP – specialieji ugdymosi poreikiai

3 pav. Darbo su mokiniais pirmaisiais jauno pedagogo darbo metais teminis žemėlapis

Tik pradėję dirbti pedagogai naujokai susidūrė su iššūkiais: „*buvo surasti sunku ryšį su mokiniais*“ (Orinta, 32 m.), mokiniai norėjo išbandyti jauną mokytoją („*reikėjo greitai suprasti, ko jie nori, ko tikisi iš manęs, nes kai naujas mokytojas jie bando išbandyti mane*“ (Orinta, 32 m.)) ir patikrinti tam tikras ribas („*aš kai pati jaunos išvaizdos, tai va gal buvo sudėtinga su vyresniais mokiniais, nes atrodau, kaip mokinė. Ir va susidūriau su tokiais sunkumais, kad, nu, taip tarmiškai tariant, bando mokiniai, bando jaunus mokytojus*“ (Airinė, 24 m.)), kai kurie vengė atsakinėti ir nepateikdavo paaiškinimo, kodėl taip elgiasi, todėl tyrimo dalyvė pati turėdavo rasti atsakymą („*Nu tiesiog norėjau sužinoti, ko jie iš manęs tikisi, / nes vienu mokiniui buvo aktyvūs, kiti neatsakinėdavo į mano klausimus, ko aš iš jų norėdavau, kad tiesiog užsisklesdavo savy. Bandydavau suprasti, kodėl jie nenori atsakinėti, kad gal jie nedrąsūs, ten, kad gal nežino kažkokių tai atsakymų. Tai va bandydavau suprasti, kas jiems yra, kodėl jie su manim nebendrauja, kodėl jie nenori atsakyti į mano užduotus klausimus*“ (Orinta, 32 m.)). Kai kurioms pedagogėms „naujokėms“ trūko žinių, „*kaip dirbt su specialiujų ugdymosi poreikių mokiniais*“ (Rimantė, 26 m.), kitos pajuto patirties stygių – „*kūno kultūros pamokose yra judesių laisvė ir tai kas nors užsigauna, tai dar kažkas atsitinka, tai specialiai vaikai susistumdo, ir tai ar trauma maža vienokia ar kitokia, susipyksta jie, tai sprendžiam problemas. Tai stinga, atrodo, patirties vienoje ar kitoje situacijoje, bet, aišku, mokomės. Jei jau kažkas atsitinka, tai kitą kartą jau žinai, kaip elgtis*“ (Airinė, 24 m.). Iššūkiu tapo ir tam tikros veiklos, kurios pedagogams yra privalomos, tačiau nepatinka: „*man nelabai patinka tas renginių organizavimas*“ (Rimantė, 26 m.).

Savo darbo pradžioje susidūrus su minėtais iššūkiais, jaunos pedagogėms „naujokėms“ kilo įvairių jausmų: šokas („*aš kai tik pradėjau dirbt mokykloje, iš karto gavau klasę - auklėjamąją klasę - ir tai buvo aštuntokai. Ir aišku man buvo toks šokas, nes aš iš pradžių nesitikėjau* (Simona, 34 m.)), sumišimas dėl naujos veiklos, kaip reikia suvaldyti visą klasę mokinių („*Kaip aš su tais vaikais iškart? Pirmą mintis – kaip su jais dirbsi, kaip seksis suvaldyt klasę, va tas yra labai nauja, pats klasės valdymas*“ (Rimantė, 26 m.)), nusivylimas, kad mokiniai neįvertino pastangų susipažinti ir sukurti kontaktą („*Tai paėmiau jau tą aštuntą klasę... Na ir aišku, man smulkmenos atrodo svarbu, na ir paruošiau tą tokį kaip sveikinimą jiems ir visa kita... Na, o iš jų sulaukiau tokios reakcijos, nu kad mokytoja, tai nelabai turit ką veikti... Kažkas tai tokio buvo. Nu, gerai, tada tiek to*“ (Simona, 34 m.)). Pačioje darbo pradžioje pedagogės turėjo savo įsivaizdavimą ir lūkesčių, kurie nepasiteisino: tyrimo dalyvė Simona (34 m.) buvo paskirta klasės auklėtoja, todėl norėjo patikti mokiniams („*Mano galbūt tokia klaidelė dar buvo jiems, na, kad norėjau jiems kaip ir patikti, nes vis dėlto, jie buvo tris metus su viena auklėtoja, o dabar buvau aš*“), tačiau pati stokojo pasitikėjimo savimi, ir tą, jos manymu, vaikai greitai pajuto: „*pasitikėjimo stoka pirmus du tris mėnesius buvo tikrai tikrai matomos, aš manau*“ (Simona, 34 m.). Tačiau tyrimo dalyvės šiuos iššūkius daugiau ar mažiau įveikė, ir tyrimo metu, praėjus daugiau nei pusei metų nuo jų darbo pradžios, jaučiasi geriau – dabar joms

„patinka bendrauti su mokiniais“ (Orinta, 32 m.), „patinka juos mokyti kažko nauja, jiems papasakoti“ (Orinta, 32 m.), „bendravimas su vaikais teikia džiaugsmą“ (Loreta, 24 m.), „mokykloje gera yra atmosfera ir tarp mūsų mokinių“ (Orinta, 32 m.). Tyrimo dalyvei Robertai (33 m.) smagu ir įdomu dirbti su vaikais dėl jų atvirumo ir nuoširdumo – „geri tie jausmai. Smagu. Iš tikrųjų, vaikai yra atviri, nuoširdūs dažniausiai, tai yra daug smagiau dirbti, nes jie dažniausiai būna be kaukių ir tu žinai, kad jeigu tu jiems nepatinki, tai tu jiems iš tikrųjų ir nepatinki. O jeigu tu jiems patinki, tai tu jiems ir patinki. Tai tiesiog, iš tikrųjų, įdomus darbas. Tu visada esi su jaunimu“, o tyrimo dalyvei Simonai (34 m.) labai svarbus jausmas, kad padarei viską, ką galėjai: „Dirbti, dirbti ir dar kartą dirbti! <...> Žinokit, geros emocijos... Kadangi, kai kartais būna tokių pamokų, kai pavyksta viskas, ar ne, ir kai žinai, kad vaikams atidavei viską, tai užplūsta labai geros emocijos, ir niekada nebuvo tokios dienos, kad būčiau per tą pusę metų atsikėlus ir pagalvojusi, kad aš šiandieną nenoriu eiti į darbą“. Mokinių atžvilgiu pedagogės jaučiasi patenkintos savo darbu („Manęs kai visi paklausia, kaip aš jaučiuos savo darbe - aš esu patenkinta“ (Loreta, 24 m.)) ir nenorėtų jo keisti („iš tikrųjų, va, dabar galvoju, kad jeigu man reikėtų išeiti iš mokyklos, aš jau nebenorėčiau išeiti iš mokyklos“ (Airinė, 24 m.)).

Dirbdamos mokykloje, pedagogės siekia ne tik suteikti mokiniams „kuo daugiau žinių“ (Loreta, 24 m.), sudominti savo mokomuoju dalyku („kad tos pamokos būtų įdomesnės, kaip juos sudomint“ (Rimantė, 26 m.); „kad ir būtų nauda, kūną stiprinti ir raumenukus, bet ir būtų įdomu kažkaip, kad sudominti, nes, kaip ir žinote, dabar yra didelė problema nesportuojančių vaikų, daug sėdinčių ant suoliuko. Stengiuos tų sėdinčių skaičių sumažinti iš tikrųjų per pamokas“ (Airinė, 24 m.)), bet ir paruošti juos gyvenimui, suteikti žinių ir įgūdžių, kurių reikės po mokyklos baigimo („Tai stengiuosi mokiniams perduoti viską, kad jiems būtų ateity ne tai, kad baigė mokyklą ir viskas, gavom gerą pažymį, bet, kad išmokytų po mokyklos baigimo gyventi ir žinoti, kaip reikia elgtis“ (Roberta, 33 m.)). Ir joms sekasi – interviu metu darbe su mokiniais išryškėjo keletas sričių, kuriomis pedagogės didžiuojasi ir kurios joms sukuria palankią terpę vaikų ugdymui. Daugeliui pavyksta palaikyti gerus santykius su mokiniais: „Su septintokais labai gerai sutariame. Geriau negu tikėjau“ (Orinta, 32 m.); „su mokiniais man pavyksta susitarti. Mokau mokinius nuo penktų iki dešimtų klasių. Praktiškai su visom klasėm man pavyksta susitarti“ (Simona, 34 m.); „Kažkokių problemų, tai konfliktų su mokiniais nebuvo“ (Rimantė, 26 m.). Kai kurios su mokiniais sukūrė ir palaiko artimą emocinį ryšį: „esu ta mokytoja, kuri stengiasi su mokiniais užmegzti kuo artimesnį ryšį su jais. Stengiuosi su jais būti draugiška ir tiesiog kažkaip stengtis būt tokiai, žodžiu, būt tokia, kad jiems suteikt pasitikėjimo, kad jeigu kažkas vyktų, kad jie galėtų drąsiai pas mane ateit“ (Loreta, 24 m.); (vaikai – autoriaus pastaba) „sako, kad Jūs esat pati nuoširdžiausia mokytoja, tai va... (Simona, 34 m.); „stengiuosi vis tiek rast bendrą kalbą su mokiniais, kad nebūt ta, kaip čia dabar pasakius, tarybinių laikų mokytoja, kurių tokių... Su tokiais mes patys pas tokius mokėmės, kur tik pasakydavo, dabar darom tą ir viskas.

*Ir jūs dirbat patys ir neįsitraukdavo į pamokos veiklą, o užsiimdavo kitais reikalais. Tai kažkaip stengiuosi su mokiniais rast bendrą kalbą, kad jiems ir patiktų“ (Rimantė, 26 m.). Tyrimo dalyvė Roberta (33 m.) džiaugiasi, kad kiekvienam mokiniui gali skirti individualų dėmesį: „*Tai, iš tikrųjų, mes turime daugiausiai klasėje dešimt mokinių, prie kiekvieno mokinio tikrai per pamoką prieiname ir ne kartą, pažiūrime, kaip jam sekasi... Vyksta po pamokų konsultacijos, jie pas mus gali ateiti tartis, kalbėti ir dar kartą aiškintis, kas neaišku*“, o tyrimo dalyvei Simonai (34 m.) dirbti daug lengviau, nes jau pažįsta kiekvieną mokinį: „*bet jau dabar visiškai kitaip, kadangi jau pažįstu ir galiu jau vardais kreiptis ir, ir tiesiog jau atpažįstu jau tam tikrus asmeninius jų visus bruožus, tai daug daug lengviau*“. Pedagogei Airinei (24 m.) pavyko pasiekti išsikeltą tikslą – sudominti mokinius ir motyvuoti juos būti fiziškai aktyvesniais: „*Pirmą treniruotę buvo 10 mergaičių, antrą – penkiolika, trečią jau gal dvidešimt, o ketvirtą ten dar daugiau, jau mes vos tilpom į visą salę. Didžiausias pasiekimas yra, kai į mano tuos būrelius, į tas veiklas ateina ne tie vaikai, kurie yra gabūs, aktyvūs fiziškai, bet kai sugebėjau prikalbinti tas mergaites, iš tikrųjų, kurios nieko bendro su sportu neturi, ir gal trūksta kažkokių tai gebėjimų, nes pastebėjau, kad kai kurios ten ar ritmo neįsijaučia, ar taip toliau. Bet man yra labai gera matyti, kai jos, iš tikrųjų, nepaisant visko, jos vis tiek sportuoja ir stengiasi. Tai man čia turbūt didžiausias pasiekimas*“.*

Dar vienas tyrimo dalyvių pasiekimas per pusę metų yra tas, kad joms savo darbe pavyko vadovautis tomis vertybėmis, kurios joms pačioms yra svarbios ir kurias akcentavo kalbėdamos apie savo lūkesčius. Simonai (34 m.) ir Robertai (33 m.) savo darbe pavyko įtvirtinti demokratiją, kuomet kiekvieno mokinio nuomonė yra svarbi ir į ją atsižvelgiama ugdant mokinius: „*Labai svarbi man yra mokinių nuomonė tiek ugdymosi procese, kaip... Ar tas procesas jiems yra priimtinas, ir visą laiką mes, pavyzdžiui, po trijų mėnesių darome tokį dalyką kaip refleksiją. Ir atsižvelgiam į keletą tokių dalykų: tai klasės aplinka, ar jie patenkinti ar nepatenkinti mano bendravimu su jais, vertinimas, ar jiems priimtinas ar nepriimtinas, ir ką jie norėtų, kad aš galėčiau patobulinti savo tame ugdymo procese. Bet čia būtent su istorija. Darom tokią refleksiją. Tada aš susirenku... Refleksija yra anoniminė, aš susirenku tą refleksiją, bet visą laiką vaikų prašau, kad jie pagalvotų ir nespirtų kamuolio tik į mano vartus. Kad pagalvotų ir apie save, vertindami tą visą mano ugdymo procesą“ (Simona, 34 m.). Robertai (33 m.) demokratija svarbi tuo, kad autoritarinis mokymo stilius dar jai pačiai mokantis mokykloje buvo nepriimtinas ir paliko blogus prisiminimus, todėl savo darbe ji stengiasi klausytis mokinių ir priimti kompromisą: „*Labai dažnai būna, kad aš pati lyginu, kaip aš buvau mokinė ir ką dabar iš mokinių prašyti, kaip rašyti, kaip, galų gale, užduoti namų darbus, nes pačiai man būdavo pats baisiausias, turbūt, dalykas mokykloje, tai mokytis atmintinai eilėraščius... Tai dabar su mokiniais visada pasitariu, kiek jiems reikia laiko ir dažniausiai jiems reikia savaitės, tai niekada neužduodu taip, kaip mums mokykloje užduodavo, kad tu turi kitą dieną išmokti, stengiuosi su vaikais tartis, kada jiems yra patogiausia, kada, sakykim, mes... . Ir kada aš jiems duodu tas užduotis, aš**

stengiuosi su jais susitarti, kada jiems būtų patogiau. Na, aišku, kartais mokiniai labai norėtų pasitarti, kad mėnesį laiko atlikti kažkokią tai nesudėtingą užduotį, bet aš juos tada atvedu į realybę, kad aš galiu jums, kada man patogiau, bet aš noriu su jumis, iš tikrųjų, susitarti, nes jūs kiekvienas turit savo planų, kiekvienas turite ir po pamokinės veiklos, tai mes dažniausiai bendru susitarimo būdu nusprendžiam, kada skaityti, kada atsiskaityti didesnes užduotis“. Robertai taip pat svarbus teisingumo principas, kurio ji stengiasi laikytis dirbdama pedagoginį darbą: „Ir, be abejo, kada formuoju savo darbą, stengiuosi nedaryti tų klaidų, kurias galbūt... Na, gal tai ne klaidas, bet kurias mano mokytojai darė ir kurios man yra blogi prisiminimai. Sakykim, rašinių taisyklas - kadangi pati esu filologė, „stabelėjau“ galima rašyti ir su „b“, ir su „p“. Ir aš labai gerai pamenu, kada dvyliktoji klasė aš parašiau su „p“, man mokytoja ištaisė dėl to, kad aš turėjau parašyti „b“. Ir būdama studentė aš išsiaiškinau, kad, iš tikrųjų, galėjo būti ir „p“ raidė. Tai jeigu aš dvejoju, aš tada tikrai stengiuosi pasižiūrėti, nes dabar, sakykim, yra nebe paprasti žodynai, ar ne, o elektroniniai, tai yra labai greitas procesas, ir pasitikrinu, ar tikrai galima rašyti ta raide, kurią mokinys parašė. Ir jeigu galima, aš jam tada paaiškinu, kad yra du variantai, tu gali rašyti tuo ir tuo, ir galbūt tuo, kuris yra priimtinesnis“. Šis principas jai ypač svarbus vertinant mokinius: „Pakankamai griežtai skaitom knygą vieną per mėnesį ir tuomet, kad įsitikinčiau, kad jie tikrai skaitė, aš jiems sugalvoju dešimt klausimų iš tos knygos ir jie atsako. Tai maža tikimybė, kad tas, kuris neskaitė, gaus dešimtuką arba aukščiau penkių balų“.

Nors tyrimo dalyviai per pusę darbo metų įgijo daugiau patirties ir pasiekė trokštamų rezultatų, kai kurie jų vis dar susiduria su sunkumais. Vienas tokių sunkumų yra darbas su menką mokymosi motyvaciją turinčiais mokiniais: „su aštuntokais šiek tiek yra sunkiau, nes jie - neturintys motyvacijos. Tai va su jais man yra sudėtingiausia atrasti tą ryšį, pateikti tą mokomąją medžiagą, kad jiems būtų įdomu, kad gaučiau aš tą atgalinį ryšį. Bet jie labai nenorintys mokytis, tingi. Pagrindinė ta jų bėda tai tinginystė yra“ (Orinta, 32 m.). Tyrimo dalyvei Airinei (24 m.), mokančiai fizinio ugdymo, sunkumų kyla dėl mokinių drausmės – „nu tikrai būna situacijų, kada aš jau nebesusitvarkau, būna, kad vaikai jau ir nebebijo manęs ir ten, ar gąsdinti, ar pastabą parašyti, jiems jau ten... Nebereaguoja į tai. O kai ateina socialinė, jie jau vien tai, kad pamato socialinę, nes jie turi ten rašyti pasiaiškinimus, kur yra kaupiami tie pasiaiškinimai ir tolimesni tie žingsniai. <...> Prisibijo šiek tiek socialinės“. Pedagogei Robertai (33 m.) sunkiausia, kai vaikai gauna blogus įvertinimus už atliktus darbus, nes labai dažnai dėl to ji ieško savo kaltės: „Aišku, kartais būna liūdna, kai parašo vaikai atsiskaitomuosius darbus ir tu matai, kad yra blogi įvertinimai, tu pirmoje vietoje galvoji, ką tu padarei ne taip, kad jie neišmoko, kad tu jų nesudominai. Tai va, yra tų plusų ir minusų, ir tie minusai yra tada, kai tu ieškai savo klaidų darbe“.

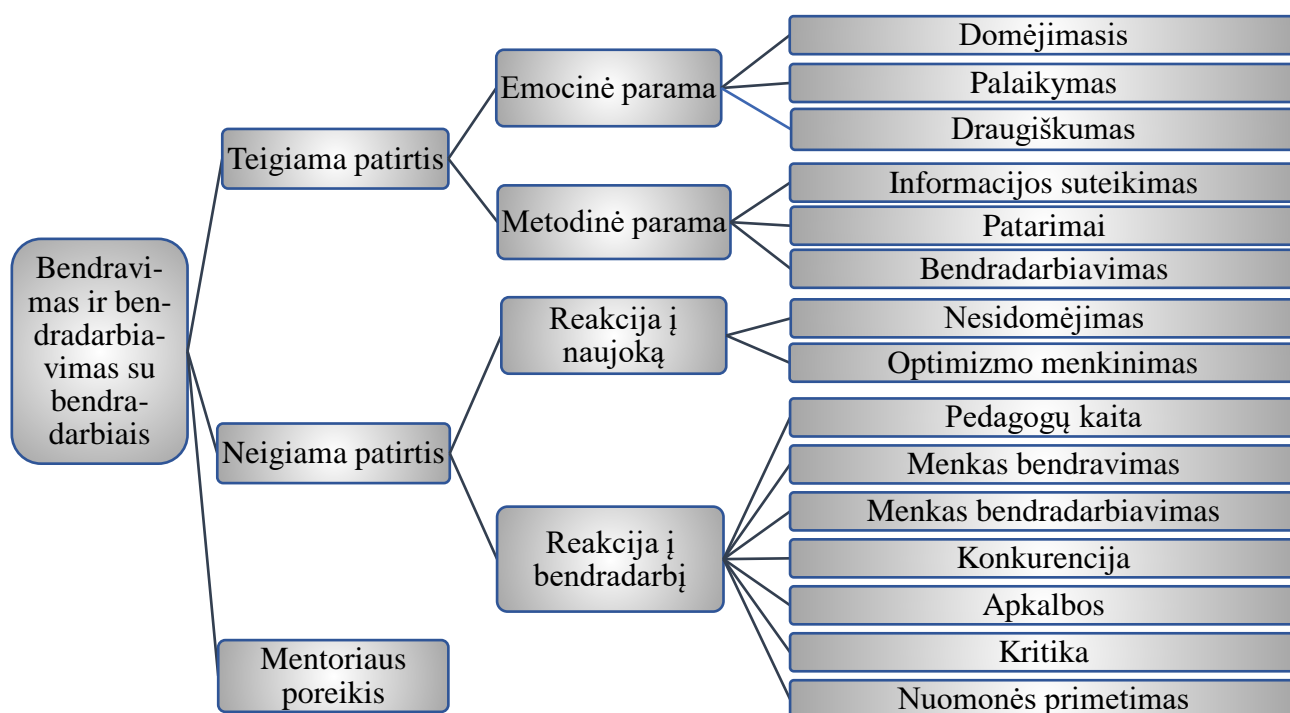
Interviu metu išryškėjo, kad pedagogės „naujokės“ tikisi toliau sėkmingai dirbti ir galvoja, ką galėtų padaryti ateityje. Tik viena pedagogė iš visų šešių tyrimo dalyvių nurodė, kad ateityje norėtų

pakeisti darbo pobūdį – dirbti pedagoginį darbą, bet su jaunesniais mokiniais: „*galvojant apie ateitį, tai manau, kad man labiau kažkaip patiktų su pradinių klasių mokiniais dirbt, negu su vyresnių. Dėl to, kad skatina gal šiek tiek daugiau to kūrybiškumo, galima įdomesnes užduotis su mokiniais daryt, šiek tiek tau ir pats darbas laisvesnis, nes su vyresnių klasių tai vis tiek esi daugiau įspraustas į rėmus, turi padėt egzaminams pasiruošt, tai ir užduotys šiek tiek kitokios gaunasi. Kitokia šiek tiek veikla jau. Nežinau, man mieliau su pradinių klasių mokiniais būtų dirbt*“ (Rimantė, 26 m.). Kitos pedagogės galvoja apie tai, ko joms labiausiai trūksta ir kaip būtų galima šiuos trūkumus pašalinti – tyrimo dalyvė Rimantė (26 m.) ateityje labiausiai norėtų pagilinti žinias, kaip dirbti su specialiujų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, nes kol kas šioje srityje jai kyla daugiausia sunkumų („*kai tu atėjęs naujas žmogus ir nelabai išmanai tą jų ugdymosi specifiką. Va čia ir sunkiausia, kai tu klasėje turi kelis mokinius specialiujų ugdymosi poreikių ir turi dar su visa klase dirbti. Tai va. Gal dar prie to paskutinio pasakymo, tai išstbulint ir tą kompetenciją, kad kaip planuoti tą darbo laiką pamokos su visa klase ir tais specialiujų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Iš tikrųjų, labai sunku, kai tu turi su, tarkim, dvidešimt vaikų dirbt pagal normalią programą ir dar prie kelių vaikų, tarkim, sėdėt ir jiems padėt individualiai. Tai va tą labiausiai ir norėčiau patobulint*“). Pedagogė Orinta (32 m.) norėtų „*ieškoti būdų daugiau bendradarbiavimo su mokiniais*“, o pedagogė Roberta norėtų, kad mokiniai ją priimtų kaip draugę, suprantančią vaikus ir gebančią sudominti mokomuoju dalyku: „*Mokykla mūsų yra gamtos apsupty, yra propaguojama, kad mes pamokų metu, jeigu mums išeina, išeiti kuo daugiau į lauką, tiesiog nestandartinėse erdvėse pamokos vyktų. Ir mes išėjome šį vasarį, kadangi vasaris buvo kaip pavasaris, su šeštokais skaitėme „Metų laikus“ ir išėjome ieškoti pavasario, kadangi mūsų tekstas buvo pavasario linksmybės, ir beeinant pokalbiui įsivystė tai, kad aš žinau, kad yra „Tiktokas“ ir visiems šokas buvo - ar jūs žinot, mokytoja naudojasi tiktoku? Tai tiesiog buvo toks, kad atrodo, kad mokytoja yra iš kitos planetos ir kad jie visiškai nutolę*“.

Apibendrinant jaunų pedagogių „naujokų“ patirtį ir išgyvenimus, susijusius su mokiniais, pirmaisiais darbo metais galima teigti, kad darbo pradžioje joms trūko žinių ir patirties, sunku buvo rasti ryšį su mokiniais. Pedagogės jautėsi sumišusios ir nusivylusios, stokojo pasitikėjimo savimi. Praėjus pusei metų jos džiaugiasi galėdamos dirbti su vaikais – kiekvienam mokiniui skiria savo laiką, pažįsta juos, palaiko gerus santykius, artimą kontaktą, vadovaujasi demokratiškumo ir teisingumo principais. Pedagogės gerai jaučiasi dirbdamos su mokiniais, juos mokydamos ir su jais bendraudamos, siekia sudominti ir išmokyti mokinius, paruošti juos gyvenimui už mokyklos ribų. Kai kurios kartais susiduria su mokymosi motyvacijos stoka ir nedrausmingumu, tačiau tolesnę savo ateitį sieja su pedagogine veikla.

3.3. Buvimo su kolegomis patirtis: nuo emocinės paramos iki apkalbų

Kalbant su pedagogais apie jų darbo pradžią mokyklose išryškėjo ir santykių su kitais pedagogais tema. Trys iš šešių tyrime dalyvavusių pedagogių dalijosi gera patirtimi, kuomet susilaukė pagalbos ir paramos iš didesnę pedagoginę patirtį turinčių bendradarbių: „*Bendradarbių atžvilgiu mano patirtis yra gera. Daug gavau grįžtamojo ryšio, pagalbos*“ (Orinta, 32 m.). Tyrimo dalyvė Loreta (24 m.) išgyveno situaciją, kuomet visa bendradarbių bendruomenė buvo nauja: „*Kadangi mano atveju buvo taip, kad mūsų mokykla įsikūrė tik šiemet ir mūsų kolektyvas susibūrė visiškai naujas iš skirtingų įstaigų, tai, kad mes visi tarsim kūrėm tą kolektyvą, ta branduolį*“. Savo patirtį su bendradarbiais ji įvardina kaip puikią: „*Visi mokytojai yra labai pozityvūs, labai mylintys gamtą, labai lengvai bendraujantys, tai... Labai, iš tikrųjų, smagu tokiame kolektyve būt, ir tada gali visada paklaust kažkokio patarimo, visada padrąsina, žodžiu, na, iš tikrųjų, labai gerai jautiesi. Gal todėl norisi į tą darbą važinėti, nes žinai, kad ir kolegos tave palaiko, ir administracija... Ir visiems tai yra nauja, mes tiesiog kuriam tą kitokią mokyklą*“. Na o dviejų tyrimo dalyvių santykiai su bendradarbiais nėra labai draugiški ir artimi. Airinės (24 m.) nuomone, „*kaip ir kiekviename darbe visko būna ir kažkokių nesutarimų, ir tų konkurencijų, kaip aš sakau*“, o Simona (34 m.) santykius su kitais pedagogais net įvertina balais: „*sakykim taip nuo dešimties iki vieno skalėje, tai penki*“. Tad įsiklausius į pedagogių „naujokių“ patirtį ir išgyvenimus visus juos struktūruotai galima apibendrinti schema, kuri pateikta 4 paveiksle.



4 pav. Bendravimo ir bendradarbiavimo su bendradarbiais pirmaisiais jauno pedagogo darbo metais teminis žemėlapis

Tyrimo dalyvės, kurios savo pirmųjų darbo metų patirtį su bendradarbiais įvertino teigiamai, jautė emocinę bendradarbių paramą: draugiškumą („*Taip, praktiškai visi, iš tikrųjų, labai draugiškai*“ (Roberta, 33m.)), palaikymą („*visada paklaust kažkokio tai patarimo, visada padrąsina*“ (Loreta, 24 m.)) ir rūpestį, kuris reiškėsi domėjimusi, kaip sekasi naujam pedagogui („*Tiesiog istorijos mokytoja paklausdavo, kaip sekasi, ir dabar paklausia, kaip praėjo diena, ar kita pamoka*“ (Simona, 34 m.)). Prireikus jos gaudavo ir metodinę paramą, visų pirma, reikalingą informaciją – „*Jeigu kažko nežinodavau galėdavau drąsiai į juos kreiptis. Jie man suteikdavo visą reikiamą informaciją*“ (Orinta, 32 m.). Pedagogės „naujokės“, susidūrė su naujomis situacijomis ir nežinodamos, kaip elgtis, klausdavo daugiau patirties turinčių pedagogių („*mano patirtis yra mažesnė, kadangi kiti pedagogai yra daugiau patyrę, tai... Žinoma, iš jų mokausi, klausiu ir kas yra tikrai gerai, ne tik, kaip ir didaktinių dalykų klausiu, bet lygiai taip pat klausiu, kaip bendrauti su mokiniais, kai yra beveik konfliktinė situacija, kadangi pas mus tvarka yra tokia, kad mes galime nekonfliktuoti su mokiniais, o jei yra bėda, iškart eiti pas mokyklos administraciją ir pasakyti, kokia bėda, ir tada jie jau sprendžia. Bet esu ne kartąėjusi pas pedagoges, kurios dirba ilgiau, ir klaususi, ar man dėl šitos situacijos. Tiesiog situacija buvo tokia, kad mokinė neapsilenkia vadovėlio, ir sakau, tai ką man dabar daryti, ar skambinti tavo mamai ir paprašyti, kad aplenktų... Galite skambinti... Ar gal direktorės paprašyti... Tai galite daryti, ką norit, man vienas ir tas pats. Sakau, supratau, viskas aišku*“ (Roberta, 33 m.)) bei sulaukdavo konkrečių ir naudingų patarimų, kaip elgtis vienokiame ar kitokiame situacijoje: „*Ir po pamokos nueinu pas kolegę ir sakau, tai ar nueiti pas direktorę ir sakyti, tai sako, tu geriau pasikalbėk su ta mergina, kad ji, iš tikrųjų, su tavimi negražiai kalbėjo, kad nepradėkit viena kitos žeminti, ir tiesiog... Reikia apsilenkti ir, būk gera, apsilenk. Tai yra tavo pareiga. Tai va, tiesiog ta patirtis tikrai iš kolegų yra geresnė, didesnė. Tai mokytis ir vyti savo kolegas*“ (Roberta, 33 m.). Kartais patarimus bendradarbiai dalindavo tiesiog kalbėdamiesi, keldami klausimus, leisdami naujokui pačiam apmąstyti savo elgesį: „*Kartais išgirstu ir tam tikrų patarimų, ne tokių įkyrių, na, tiesiog patarimų, kad, na, čia vaikai turbūt testuoja, gal tas, gal anas... Arba sako, kodėl, pavyzdžiui, tau rūpi vienos arba kitos merginos ar vaikinio nuotaika pamokoj, nežinau, sakau, turbūt dėl to, kad rūpi. Nu, mes gilnamės. Gilnamės, kodėl man rūpi, kodėl aš kreipiu dėmesį... Mes jau bendraujame, nu tikrai, jau taip kolegiškai*“ (Simona, 34 m.). Ir ne tik pedagogai, bet ir kiti pagalbos mokiniui specialistai suteikia pagalbą ir bendradarbiauja su tyrimo dalyviais mokymo procese: „*Vienoj mokykloj tai turbūt iš socialinių pedagogių daugiausiai (sulaukiu pagalbos – autoriaus pastaba). Ir kitoj, turbūt irgi iš socialinės pedagogės. Nu ir iš kolegų, nes vienoj mokykloj aš dirbu su pradinukais, tai aš vis tiek iš pradinių klasių mokytojos tuos vaikus visada pasiimu, tai aišku, mes bendradarbiaujame ir padeda vienokiais ar kitokiais klausimais*“ (Airinė, 24 m.).

Tyrimo dalyvė Roberta (33 m.) pokalbio metu teigė, kad jos santykiai su bendradarbiais yra draugiški („*praktiškai visi, iš tikrųjų, labai draugiškai*“), tačiau vėliau pokalbyje išryškėjo, kad savo darbo praktikoje per pirmąjį pusmetį ji susidūrė su vienos bendradarbės nenoru bendradarbiauti: „*buvo prašymas, kad dalykininkai paruoštų karnavalo renginį su pradinių klasių mokytojais ir aš atėjau pas tą pradinių klasių mokytoją ir sakau, tai kaip ten dabar darom. Tai jinai pasakė, kad jie turi būti patys pirmi, tada eis antrokai, trečiokai ir ketvirtokai. Sakau, o tai gal galim kažkaip pamaišyti? Ne, čia jie šitaip turi eiti, čia bus tokios dainos... Ir aš supratau, kad neverta diskutuoti, nes taip turi būti ir niekas kitaip negali būti, nes pirmokai turi savo vietas žinoti. Ir ji pasakė, ką darys pradinių klasių mokiniai, o ką darys didesnieji, kaip jau surišti mums tas dvi dalis... Tiesiog jokio nebuvo - tiesiog čia yra mūsų dalis, o tu jau prisijunk kaip nori. Tai va, kaip ir nėra to tokio komandinio darbo, bet, kiek bendrauju tarpusavy, suprantu, kad tos kolegės nėra labai komandiškos, jos labiau tokios individualistės, ir kiekvienas savo darbą daro ir nėra joms noro jungtis ir kažkaip bendrai tą darbą daryti“.* Robertos (33 m.) kolektyve taip pat yra pedagogė, kuri dažnai akcentuoja ir net primena savo patirtį nurodydama, „*aš darau taip ir taip, darykit jūs taip ir taip*“. Tyrimo dalyvei kai kurie bendradarbės pasisakymai atrodo keisti: „*na, pavyzdys, rašom kontrolinį darbą ir, sakykim, bus susirinkimas tėvų, tai va, bus, ką parodyti, kodėl vienas gavo tokį pažymį, kitas tokį, nes dažniausiai yra įdomiausia tiems tėvams, kurių vaikai nelabai gerai mokosi, kodėl gavo tokį pažymį. Ir tiesiog viena iš mokytojų sako, tai va, kai aš darau kontrolinį, tai aš visada pasilieku įvertinimo sistemą, kad galėčiau tėvam paaiškinti. Tai ir taip aišku, kad arba galvoj turi tą vertinimo sistemą, arba tu turi pasidėjęs tą vertinimo formulę. Tai va, kartais tokie paaiškinimai yra keistoki*“. Robertai taip pat atrodo, kad ši pedagogė ne vietoje ir ne laiku pateikia savo patarimus: „*Lygiai ta pati mokytoja mokslo metų pradžioj, čia galbūt ne tik mums, jauniems mokytojams, bet apskritai, savo patirties, kur niekas neklausė, tiesiog kalbėjom, kad dirbam su „manodienynas“ sistema ir sako, čia būtinai reikia dabar šitą sistemą kas mėnesį užrakinti. Ir ta pati pavaduotoja ugdymui: „o kam rakinti, tai juk mūsų maža bendruomenė ir dabar kam reikia tokio papildomo darbo?“ Mano darbe buvo mokinys, kuris prisijungė ir pakeitė pažymius ir žinutes visiems prirašinėjo. Tai va, vėlgi, kaip ir nereikia tokio patarimo, bet jinai, jausdamasi, kad yra senas vilkas, ta patirtį kartas nuo karto pasako ne laiku ir ne vietoj. Ir jeigu netgi jau administracija leidžia jau suprasti, kad jei nereikėtų jau kalbėt, bet ji vis tiek tą savo nuomonę išsako*“. Kartais tie patarimai jai atrodo kaip auklėjimas: „*tiesiog auklėti galbūt taip jau nebereikėtų*“.

Kita tyrimo dalyvė, 34 m. Simona, kuri dešimtbalėje sistemoje savo patirtį su bendradarbiais įvertino penkiais balais, teigė, kad jos „*mokykloje yra labai didelė mokytojų kaita*“ ir „*senesnieji darbuotojai visiškai nesistengia susipažinti - tarkim, klausti, kaip sekasi?*“. Jie dažnai stengiasi pastatyti naujokę „ant žemės“: „*Ir visą laiką stengiasi tą tokį optimizmą numušti, pasodinti ant žemės ar kaip čia pasakyti. Ir, kad per daug tu optimizmo turi*“, skleidžia apkalbas: „*buvo tokia istorija, aš*

susitikau visiškai naują mokytoją, neseniai pradėjusią dirbti, ir susitikau gal po kokių keturių mėnesių, ji matematikė, aš istorikė, mes esam skirtinguose aukštuose ir praktiškai žinom save. Nu aš ją, ji mane tik tai kaip naujas mokytojas. Ir ji sako: „O tu žinai, sako, ką apie tave kalba?“. Tokioje aplinkoje Simona bendrauja tik su viena pedagoge: „Su kitais mokytojais tai aš bendrauju tai praktiškai tik su savo, su dalykininkais, su savo istorijos mokytoja, kadangi aš ją laikau autoritetu, ji visgi jau dirba ketverius metus, ir į tą metodiką pasižiūriu, ir visą kita“, o su kitais pedagogais draugiškų santykių nepuoseleja.

Neigiama patirtimi bendraujant su bendradarbiais dalijasi ir tyrimo dalyvė Airinė (24 m.), tik jos patirtis kitokia nei Simonos. Airinė, pradėjusi dirbti mokykloje, pajuto stiprią konkurenciją: „Nesinori kažkaip kritikuot ar kažkaip, bet vienoj mokykloj, tai iš tikrųjų, labai jaučiasi konkurencija. Beprotiška, iš tikrųjų, ir va mano kolega, žodžiu, kur dirbu kartu, nu labai jaučiasi, iš tikrųjų, kad man dar reikia visokių žinių, reikia, kad man padėtų, pasakytų ten, Planai, viską... Apie varžybas ten visokias informuotų ir tos informacijos, matos, mažai suteikia. Matos, kad nelabai nori suteikt“. Jos nuomone, tokia konkurencija kyla dėl baimės prarasti darbą: „galvoju dėl to, kad jaunas mokytojas. Vis tiek jos ten nenori nei darbo prarasti“. Be to, tyrimo dalyvė dažnai girdi kritiką, tačiau stengiasi ją paversti pozityvia – keliu, kuriuo reikia eiti norit tobulėti: „Ir kartais gal dar žmonės nepagalvoja taip sakydami aštriai, kad galbūt įskaudino kažką, įžeidė, ne taip pasakė. Nežinau, bet aišku, ta kritika irgi yra gerai. Aš suprantu, kad aš dar daug ko nežinau, atėjus į tą mokyklą dirbti, tai gal ir gerai ta tokia kritika“.

Nei viena tyrimo dalyvė, pirmą kartą įsidarbinusi mokykloje, neturėjo mentoriaus – žmogaus, kuris stebėtų veiklą, patartų, pamokytų, pasidalintų patirtimi ir būtų tartum vedlys į naują veiklą. Tačiau interviu metu tokio žmogaus poreikis išryškėjo: „Na, kai atlikinėju studijų metu praktiką, tai turėjau mentorių. Bet va kaip dirbu, tai ne“ (Rimantė, 26 m.). „Yra ugdymui pavaduotoja skirta, kur tu gali eiti ir klausti. Ir, iš tikrųjų, einu ir klausiu, kai reikia, bet būtent tiesioginio savo mentoriaus tai neturiu“ (Robertta, 33m.). Tyrimo dalyvės mano, kad mentorius yra reikalingas ir akcentuoja jo vaidmens svarbą: „Nebūtų man reikėję eiti per visas kolegas, ieškoti reikiamos man informacijos, o būčiau kreipusis į konkretų žmogų, kuris man tuo atveju būtų padėjęs. Galų gale jis būtų stebėjęs mano pamokas ir konkrečiai pasakęs, kas ne taip“ (Orinta, 32 m.). Tyrimo dalyvė Simona teigia, kad mentoriaus „būtų reikėję, tiesiog ypatingai... Nes tam tikri dalykai, kaip... Kaip dokumentų pildymai, visokie protokolai, administraciniai raštai... Ten, kaip... O, pavyzdžiui, paprasčiausias dalykas, kaip organizuoti ekskursijas, ar ne... Ir tai yra labai svarbu, ir tos pagalbos iš kažkur vat nesulaukiau. Iš kažkur reikėjo tiesiog traukti po truputį, eiti, prašyti, sakyti, nežinau, patarkit... Arba duokit kokį nors šabloną į kelionę, klasės vadovo planą ir taip toliau, taip toliau“. (Simona, 34 m.).

Apibendrinant galima teigti, kad vienu tyrimo dalyvių patirtis bendradarbių atžvilgių yra pozityvi, kitų – negatyvi. Pozityvia patirtimi besidalijančios pedagogės gavo tiek emocinę, tiek

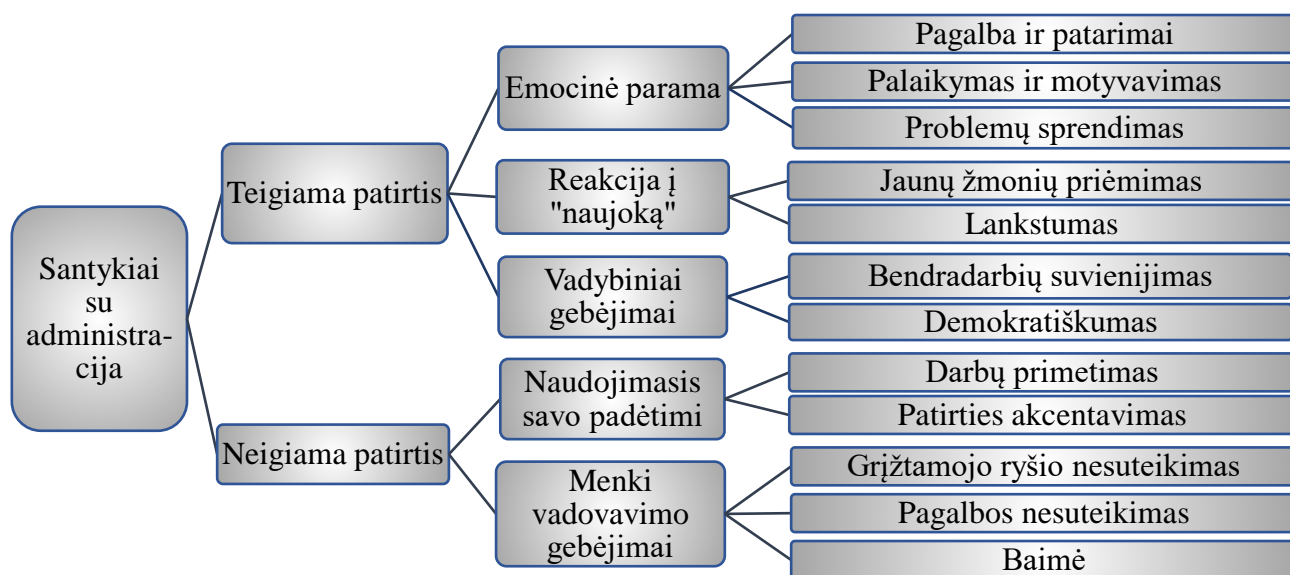
metodinę paramą iš savo bendradarbių, o negatyvi patirtis buvo susijusi su didesnę patirtį turinčių pedagogų požiūriu į tyrimo dalyvį tiek kaip į „naujoką“, kuomet nebuvo domimasi jų darbu ir savijauta ir buvo menkinamas jų optimizmas bei noras dirbti, tiek kaip į bendradarbį, kuomet buvo mažai bendraujama ir bendradarbiaujama, primetama savo, kaip labiau patyrusio, pedagogo nuomonė, apkalbama, kritikuojama ir konkuruojama.

3.4. Direktorius ir administracija: ką išgirsti iš jų lūpų ir ką norisi atsakyti

Dar viena tema, išryškėjusi kalbant su pedagogais apie jų patirtį pirmaisiais darbo metais, yra santykiai su mokyklos administracija. Penkios iš šešių tyrimo dalyvių nurodė, kad nors kartais ir pasitaiko nesutarimų, tačiau santykiai su vadovais ir administracija yra geri: „*tiesk vieną, tiesk kitą mokykloj labai džiaugiuosi, nes turiu labai gerus vadovus*“ (Airinė, 24 m.); „*su jais sutariau ir sutariau gerai. Tai tikrai teigiami atsiliepimai*“ (Orinta, 32 m.); „*nesu turėjus šiaip jokios skaudžios patirties, kad būčiau nusivylusi*“ (Loreta, 24 m.); „*nebuvo kažkokio priešiško ar, kaip čia pasakyt, kreivo požiūrio į tave. <...> Normaliai, gerai priėmė.*“ (Rimantė, 26 m.). Tik Simonos (34 m.) išgyvenimai nėra tokie geri: „*su administracija tai kol kas, ar mes randam tą bendrą kalbą, tai nežinau. Nemanau*“ (Simona, 34 m.). Tyrimo dalyvė teigia, kad mokyklos pavaduotojai vadovauja autoritariniu stiliumi, o ji pati jaučia baimę: „*yra pavaduotoja ir pavaduotojas, tai aš nesu patenkinta jų vadovavimu. Autoritarinis, sakykim, vadovavimas. Ir turbūt aš daug ką pasakysiu, jei aš vis sapnuoju pavaduotoją, jos bijau, tai daug ką reiškia... Nes kiekvienu kartu, atrodo, kad ir mažiausia klaidelė, bet pasakys prie visų, kad visi girdėtų. Niekada neišgirsi teigiamo, greičiau neigiamą*“. Darbinantis buvo sutarta, kad Simona mokys tik istorijos, nes yra jauna ir nepatyrusi pedagogė, tačiau prieš pat mokslo metų pradžią jai be jos atsiklausimo buvo paskirtos ir auklėtojos pareigos: „*Aš kai tik pradėjau dirbt mokykloje, iš karto gavau klasę - auklėjamąją klasę - ir tai buvo aštuntokai. Ir aišku man buvo toks šokas, nes aš iš pradžių nesitikėjau, o rugpjūčio 28 dieną administracija man pasakė, kad niekur tu nedingsi, mums labai trūksta auklėtojų ir vis tiek gausi imti jau tą auklėjamąją klasę*“. Pedagogė nurodė, kad ji turi mažai patirties ir jai kyla daug klausimų, tačiau iš vadovų pagalbos ji nesulaukia ir jai atrodo, kad net neverta jos kreiptis: „*Tai va. Ir viena mokytoja, atsimenu, norėjo paprašyti pagalbos, tai pavaduotoja nurodė kažkokią knygą... Sako, ten toj knygoj aprašyti trys žingsniai, kaip reikia išspręsti problemą, prašome tų problemų neužkrauti man ant galvos. Ir aš nusprendžiau daugiau niekada nesikreipti pagalbos*“.

5 paveiksle pavaizduotas jaunų pedagogų bendravimo ir bendradarbiavimo su mokyklos administracija teminis žemėlapis. Jame matyti, kad be Simonos (34 m.) išgyvento baimės jausmo, pagalbos nesuteikimo ir darbų primetimo yra ir kitos neigiamos patirties. Šia patirtimi dalinosi pedagogės, kurios savo patirtį apibūdino kaip teigiamą ir gerą, o išgyventos neigiamos akimirkos

buvo vienkartinės arba sukeliančios neintensyvius neigiamus jausmus. Orinta (32 m.) teigia, kad iš mokyklos administracijos pasigenda grįžtamojo ryšio apie savo darbą: „*kai kiekvieną kartą ateina administracija stebėti pamokų, ir nežinau, ar gerai, ar negerai*“. Robertai (33 m.) nepriimtinas pavadootojos ugdymui elgesys, kuomet ji, būdama vyresnio amžiaus, nuolat tai akcentuoja: „*Viena mūsų ugdymui pavadootoja yra vyresnio amžiaus, tai ne tik man, bet, kadangi mūsų kolektyvo didžioji dalis yra jaunesniųjų, kad pagal amžių konkrečiai, ir yra tik keletas moterų, kurios yra vyresnės... Tai dažnai pabrėžia, kad jauni pedagogai, jauni pedagogai, o aš senas vilkas. Mes, iš tikrųjų, ne tik aš, bet ir kolegos, kartais netgi pykstame, nes tai lyg ir neetiška... Taip, mes esam jaunesni, mes tą suprantam, bet ar kiekvieną kartą tą reikia pabrėžti, aš nemanau*“. Dėl tokio elgesio tyrimo dalyvė jaučiasi pažeminta, jai nepatogu prieš mokinius ir toks elgesys jai atrodo nepriimtinas: „*ugdymo pavadootojos tokie pasisakymai, iš tikrųjų, mums jie nėra priimtini, ir kada buvo sausio tryliktos minėjimas, ta pati ugdymo pavadootoja pasakė, kad kai kurie mūsų jauni mokytojai galbūt netgi dar neprisimena, kas vyko... Tai vėlgi kaip ir viso kolektyvo, ta prasme, bendruomenės atžvilgiu, mokinių atžvilgiu mes tikrai nepasijutom gerai. Taip, mes kai kurie esam tikrai. Ir yra už mane jaunesnių pedagogų, tai jie nepasijuto labai gerai. Tiesiog lyg ir toks pažeminimas, ar ne, kad aš esu senas vilkas, aš daugiau išmanau, o jūs... Taip, mes esame jauni, bet mes niekada nepasakome, na, senų mokytojų nuomonė mums. Ta prasme, mes nedarom to kontrasto, bet kartas nuo karto tą kontrastą pajaučiame*“.



5 pav. Bendravimo ir bendradarbiavimo su vadovais pirmaisiais jauno pedagogo darbo metais teminis žemėlapis

Kitų tyrime dalyvavusių pedagogų patirtis kur kas pozityvesnė – moterys akcentuoja, kad pedagogų reakcija į mokytoją „naujoką“ yra teigiama: „*tiesk vienoj, tiek kitoj mokykloj labai*

džiaugiuosi, nes turiu labai gerus vadovus - labai palaikantys jaunus žmones“ (Airinė, 24 m.). Tyrimo dalyvė Roberta (33 m.) pajuto, kad mokyklos direktorė ieško naujų ir nestandartinių pedagogų, kuriems svarbi kiekvieno vaiko gerovė, todėl kolektyve ji buvo priimta itin šiltai: „labai šiltai, kadangi mokyklos direktorė <...> norėjo tų mokytojų, kurie nėra tie standartiniai, kaip dirbantys valstybinėse mokyklose, kad mokytojams yra neįdomu, tiesiog, kad dirba su pačiais talentingiausiais, tais, kuriems geriausiai sekasi, o tie mokiniai, kurie yra silpnesni, kuriems mažiau kažkas sekasi, yra pasodinami į klasės galą, ir jūs tylėkit, ir tuom bus gerai“. Orintos (32 m.) atveju mokyklos administracija, norėdama išlaikyti ir motyvuoti jauną pedagogę, demonstravo lankstumą jos atžvilgiu: „Administracija ir vadovas tikrai lanksčiai į mane žiūrėjo, į mano darbą, į mano mokymą. Administracijos atžvilgiu, jeigu kažko nespėdavau studijų metu, nes ir studijavau, jie man palaukdavo, duodavo tam tikrą laikotarpį, per kurį turėdavau atlikti reikiamas užduotis“.

Jaunos pedagogės „naujokės“ jautė ir stiprią emocinę mokyklos administracijos paramą – jos sulaukė pagalbos ir patarimų („šitoje darbovietėje pavaduotojos, iš tikrųjų, buvo puikios ir yra puikios, visada nusiteikusios padėti, patarti, tai tiesiog drąsiai gali eiti ir nebijoti“ (Loreta, 24 m.); „Ir kada aš ateinu kažko klausti, visada pataria ir tikrai gražiai paaiškina“ (Roberta, 33 m.), paramos sprendžiant problemas („Ugdymo klausimais pas mus direktorė yra švietimo skyriaus sektoriaus taip pat kaip ir naujas žmogus dirbantis, tai tam tikrais dalykais kartais nėra lengva diskutuoti, kadangi lyg ir mokinių pareiga mokytis ir išmolti, ir kartais direktorė tai pasako, bet tai ne tik man, tai ir visiems mokytojams, kad jeigu mokiniai neišmoko kažko, tai yra mokytojo kaltė. O jeigu jie tiesiog piktybiškai nesimoko, aš nežinau, ar tai yra mokytojo kaltė ir tai yra ne vienos klasės problema, ne vieno mokytojo. Ta prasme, pas visus mokytojus nesimoko mokiniai. Tai turbūt iš visų mūsų mokytojų, mūsų yra dvidešimt du, nėra visi tokie, kad mokiniai nenorėtų mokytis. Tai vat, kartais tas toks pasakymas, tačiau, kita vertus, tikrai mūsų vadovė pagalvoja, kaip tai yra ir, laikui praėjus, ji jau pasako, kadangi rytais pas mus pamokos devintą valandą prasideda ir autobusai atvažiuoja du kartus, vienas autobusas po aštuntos valandos penkiolika, kitas puse devintos. Dabar yra įvestas naujas susitarimas, kad po aštuonių penkiolika mes atvažiuojam į mokyklą ir einam, kam reikia mokytis, kam reikia skaityti knygas, kam reikia ruošti kontroliniam darbui. Tai, sakykim, kai išsakai tą problemą būna toks neapgalvotas pasakymas, čia yra mokytojų problema, tačiau po kiek laiko yra priimami tam tikri sprendimai, kurie pagerina situaciją“ (Roberta, 33 m.)), jautė palaikymą ir motyvavimą („Gal todėl norisi į tą darbą važinėti, nes žinai, kad ir kolegos tave palaiko, ir administracija“ (Loreta, 24 m.); „visą laiką motyvuoja, kad kažkokią tai nori veiklą pradėti, aš konkrečiai kalbu vat apie būrelius... Tai labai patenkinta. Skatina visą laiką... Žodžiu, čia yra tokia situacija, kad aš toj vienoj mokykloj dabar esu kaip vaduojanti mokytoja ir vadovė labai tas pastangas vertina ir pastoviai šneka, kad mes nenorim tokio jauno žmogaus, aktyvaus paleist... Tai vat gal ir yra tokia motyvacija dar stengtis“ (Airinė, 24 m.)). Kai kurie vadovai pasižymėjo išskirtiniais

vadybiniais gebėjimais: Loretos (24 m.) atveju direktorė vadovavo demokratiškai ir priėmė sprendimus atsižvelgdama į visų pedagogų nuomonę („*Mūsų vadovė yra tokia moteris, kuri visada atsižvelgia. Darome tuos pasitarimus, visada galvojame bendrai, kaip čia kažką nauja kurti, kaip ką padaryti. Atsižvelgia į visų nuomonę, tai va.. Man labai patinka, žinoma, šioje darbovietėje vadovė, nes kažkaip atrodo, kad atsižvelgia į visų nuomonę, galime kažką bendro kurti. Tai va. Čia sakyčiau, naujų pažiūrų moteris*“), o Airinės (24 m.) atveju direktorius gebėjo suburti kolektyvą ir visas užduotis paversti grupiniu darbu („*Kitos mokyklos vadovas labai moka sujungti kolektyvą. Galbūt taip įvardinčiau. Tikrai tokia bendrystė jaučiasi <...> Nu aš kai pirmus metus dirbu, tai man sunku pasakyti, kaip, kokiais būdais, bet, nu, iš seniau jie viską bendrai daro mokytojai, iš tikrųjų. Nėra kažkokių tai darbų, kad vienas turi atlikti ir jam niekas nepadės*“ (Airinė, 24 m.)).

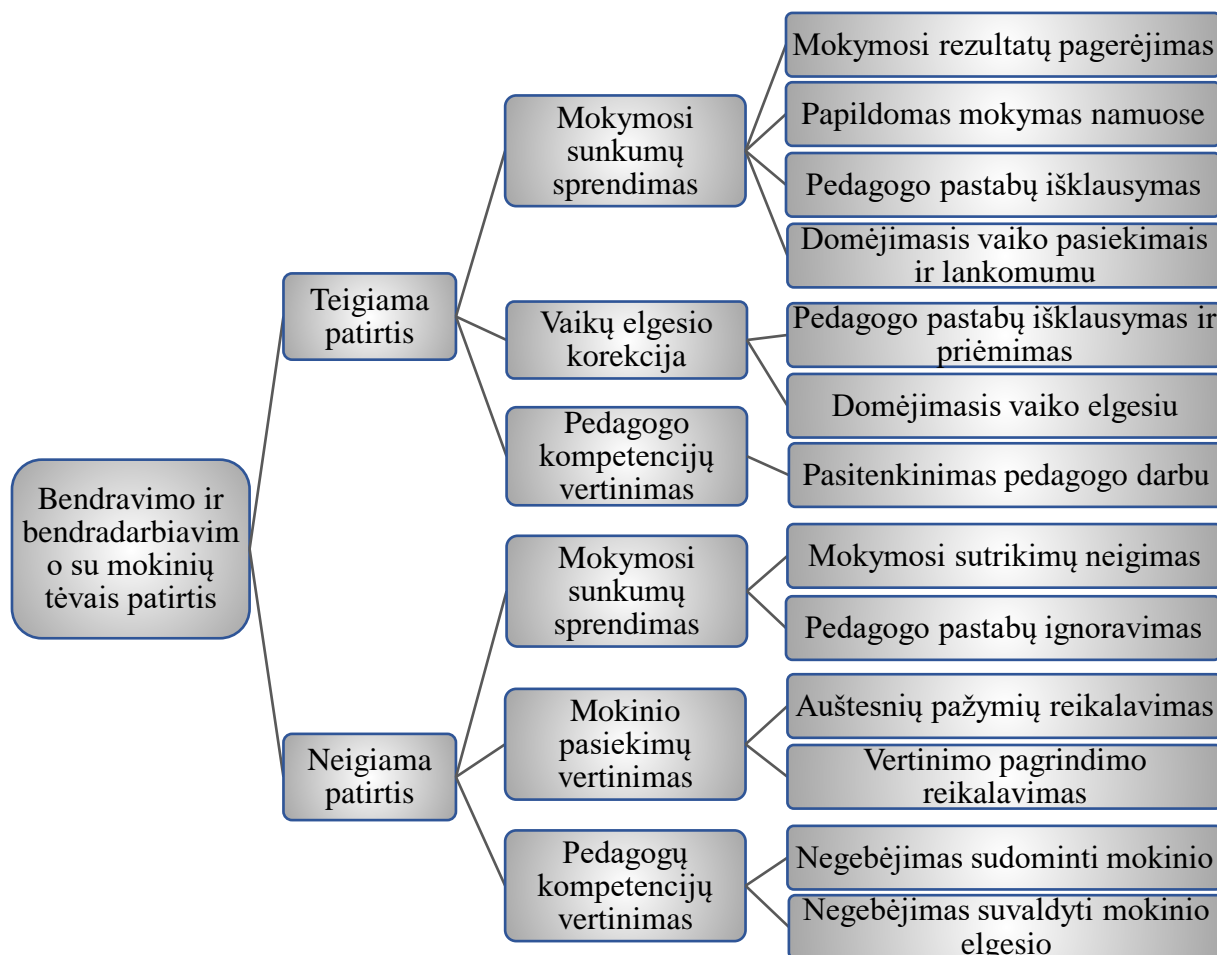
Apibendrinant jaunų pedagogų „naujokų“ patirtį bendraujant su mokyklos administracija pirmaisiais darbo metais galima teigti, kad ši patirtis yra teigiama: administracija priima jaunus žmones ir lanksčiai reaguoja į jų poreikius, teikia emocinę paramą ir padeda susitvarkyti su kylančiais sunkumais, nors ne visuomet suteikia grįžtamąjį ryšį apie pedagogo darbą. Kartais pasitaiko vadovų, kurie labai didžiuojasi ilgamete darbo patirtimi ir tokiu būdu menkina jaunus darbuotojus. Tik viena tyrimo dalyvė teigė, kad vadovas, naudodamasis savo tarnybine padėtimi, didina jos darbo krūvį, nesuteikia pagalbos ir kelia baimės jausmą.

3.5. Mokinių tėvai: nuo „jų nepažįstu“ iki santykių su „aktyviais tėveliais“

Penktoji tema, kuri atsiskleidė analizuojant pedagogų „naujokų“ patirtį pirmaisiais darbo metais mokykloje, yra jų santykiai su mokinių tėvais. Ši patirtis yra įvairi – tiek teigiama, kuomet tėvai ir pedagogai palaiko vienas kitą ir bendrai sprendžia vaikams iškylančius sunkumus, tiek ir neigiama, kai tėvai subjektyviai vertina situaciją ir atsisako bendradarbiauti, kaltindami pedagogą nekokybišku darbu. Visos pedagogų patirtys, susijusios su mokinių tėvais, pateikiamos 6 paveiksle ir išsamiai aprašomos šiame skyriuje.

Bendraudami su mokinių tėvais pedagogai „naujokai“ renkasi ir taiko įvairias komunikacijos priemones: „*Yra dienynas, per dienyną jie visuomet gali parašyti*“. <...> „*Per susirinkimą <...> mokinių tėvai galėjo ateiti pas mus bendrauti*“ (Roberta, 33 m.), „*teko telefonu*“ (Airinė, 24 m.), „*mes rašomės ir žinutėmis, ir tuo pačiu „Facebook Messenger“, ir „Tamo“, ir vaikai*“ (Simona, 34 m.). Kai kurios ugdymo įstaigos laikosi tvarkos, kad daugelis klausimų, susijusių su vaikų ugdymu, sprendžiami ne tiesiogiai su mokytoju, o per administraciją: „*Vėlgi, pas mus yra sprendžiama taip, kad, jeigu tėvai turi klausimų, pirmiausiai turėtų pateikti administracijai ir mokytojai lyg ir atriboti yra*“ (Roberta, 33 m.). Tačiau pats bendravimas su mokinių tėvais jaunus mokytojus nuteikia ne itin teigiamai: „*Ir iš tikrųjų, vien tas pirmas žvilgsnis į tėvus toks nedrąsus buvo, nes nu nėra labai malonu*

bendraut su tėvais“ (Airinė, 24 m.). Tačiau yra ir teigiamų išgyvenimų, ypač bendraujant su auklėjamosios klasės mokinių tėvais: „Jeigu kalbant apie savo auklėjamąją klasę, tai aš sakyčiau tikrai teigiama“ (Simona, 34 m.), nes tėvų grupėje buvo viena aktyvi mama, kuri įtraukdavo tėvus į ugdymo procesą ir bendradarbiavimą su ugdymo įstaiga („Mano vadovaujamoje klasėje yra mama, kuri tiesiog įtraukia visus tėvus ir mes bendraujam, bendradarbiaujam, tai... Problemų tikrai neturiu dėl to. Kad tikrai tokie visi tėvai būtų“ (Simona, 34 m.)). Be to, pati pedagogė dėjo daug pastangų palaikyti kontaktą su tėvais ir informacinių technologijų pagalba juos informuodavo apie ugdymo procesą, vaikų lankomumą ir kitus svarbius dalykus: „kadangi mes rašomės ir žinutėmis, ir tuo pačiu „Facebook Messenger“, ir „Tamo“, ir vaikai... Visą laiką duodu tam tikrą informaciją, kaip jie galėtų perduoti“ (Simona, 34 m.), o jos rengiamuose tėvų susirinkimuose dalyvaudavo pusė tėvų: „jei reikia susitikti, tai taip, ateinam, susitinkam... Tai jau per tą pusmetį buvo du susirinkimai, tai viename dalyvavo daugiau nei pusė tėvų, kitame šiek tiek mažiau, negu pusė tėvų... Bet aš tai laikau vis tiek pozityviu dalyku, kadangi 24 mokiniai klasėje, tai tikrai tas bendradarbiavimas vyksta“ (Simona, 34 m.).



6 pav. Bendravimo ir bendradarbiavimo su mokinių tėvais pirmaisiais jauno pedagogo darbo metais teminis žemėlapis

Kalbant apie bendravimo ir bendradarbiavimo su mokinių tėvais teigiamus aspektus svarbu akcentuoti, kad ši sąveika paveikia tris sritis: padeda išspręsti mokinių mokymosi sunkumus, koreguoti vaikų elgesį ir pajauti pedagogui, kad jo kompetencijos yra vertinamos. Jauni pedagogai naujokai jau patyrė, kad tėvai išklauso jų pateikiamas pastabas: „*Teko šnekėti, bet, iš tikrųjų, labai geranoriškai tėvai į tai reaguoja, padėkoja dar už pokalbį, kad pranešė. Viskas kaip ir gerai*“ (Airinė, 24 m.). Be to, ir patys tėvai skatina bendravimą ir bendradarbiavimą, todėl tai nėra tik vienpusė pedagogo komunikacija: „*ir klausia tiek apie ugdymo procesą, tiek apie tam tikrus kitus dalykus, ten ar lanko, jei lankomumas yra*“ (Simona, 34 m.), nors dažniausiai patys pedagogai inicijuoja bendravimą („*Tai jau pati skambinau, nes, iš tikrųjų, labai norėjau pasišnekėti, nes rašai pastabas, tai būna, kad tėvai atrašo kažką*“ (Airinė, 24 m.); „*tada aš tiesiog neapsikentusi parašiau mamai, kad kada reikėtų išspręsti šitą situaciją, kodėl sūnus taip elgiasi*“ (Simona, 34 m.)). Kartais šis bendravimas yra produktyvus – tėvai namuose moko vaiką papildomai („*Tėvai džiaugiasi, mielai sutinka, jeigu ten, pavyzdžiui, pasakau, kad reikia su vaiku padirbėt papildomai namuose, tai jie tiktai už, kad tikrai... Jeigu tik vaikui bus geriau, tai jie visuomet mielai sutinka*“ (Loreta, 24 m.)) ir vaiko mokymosi rezultatai pagerėja („*Gaudavau atgalinį ryšį, bendradarbiavimą. Am... Pasikalbėdavo su savo atžalom tėvai ir mokinių požiūris ir atoveiksmis būdavo teigiamas mokymosi atžvilgiu*“ (Orinta, 32 m.)). Įvertinti pedagogai jaučiasi ir tada, kai jų darbas ir pastangos yra pastebimi ir vertinami: „*girdėjau ir atsiliepiu, kad tėvai yra manim labai patenkinti, kad dabar vat, kai pradėjau to būrelio veiklą, moku iš tikrųjų sujungti mergaites į vieną krūvą, kaip čia pasakius (juokiasi)... Ir kad skatinu tą fizinį aktyvumą mokykloj. <...> Tai vat ir girdėjau iš tėvelių, kad labai džiaugias, kad mokytoja priverčia vaikus labai aktyviai judėti*“ (Airinė, 24 m.).

Visgi jaunų pedagogų patirtis bendraujant su mokinių tėvais atskleidė ir kitą vaikų mokymosi sunkumų sprendimo pusę – pedagogai ne visuomet yra suprantami, o jų pastangos padėti vaikui – ne visuomet adekvačiai ir tinkamai įvertinamos. Tėvai „*nesupranta, kad mokytojai nori padėt... Na, tarkim, jeigu turim mokykloj kažkokį tai vaiką, kuris, akivaizdžiai matosi, kad turi sutrikimą... Tai ne visi tėveliai tai pripažįsta ir nori tai priimti tą pagalbą. Na, nežinau, mūsų visuomenėj dar yra nuostatos, kad jeigu mes tėvam pasiūlom kreiptis, tarkim, į tą PPT tarnybą, kad nustatytų vaikam kažkokį tai sutrikimą... Ar šiaip, kad pažiūrėt, ar jam viskas gerai, tai tėvai labai žiūri priešišškai ir vat tas labai nuvilia*“ (Loreta, 24 m.). Pedagogams taip pat tenka išgyventi jų rašomų pastabų ignoravimą - „*rašai rašai kiekvieną kartą ir ta situacija vis tiek negerėja. Tai labai įdomu, ar tie tėveliai nesikalba su vaiku, ar neskaito tų pastabų, ar kas tai?*“ (Airinė, 24 m.), tėvų spaudimą vaiko vertinimo atžvilgiu - vienai pedagogei vaiko mama pažėrė priekaištų, kad vaiko pažymys, perėjus mokytis pas ją, nukrito vienu balu: „*tai pirmiausiai rašo tik viena mama, kurios sūnus prieš tai mokėsi mokykloje ir turėjo vienu balu aukštesnį pažymį, ir jai dabar yra labai keista, kodėl tas vaikas atėjęs į naują mokyklą gauna mažesnius pažymius*“ (Roberta, 33 m.). Tokią situaciją mokytoja sprendžia

aiškiai argumentuodama, kodėl vaiko vertinimas yra būtent toks ir kaip įrodymą pateikdama jo rašto darbus, tačiau vis tiek jaučia, kad mama nėra patenkinta: „*Ir kaip pačiai bandau aiškinti, na, kad būna, kad jis kažko neišmoksta, jis lėčiau dirba, jis gali dirbti per pertrauką, bet kaip pasibaigia pamoka ir pertrauka, jis nebegali rašyti darbo, nes yra tam tikras laikas, ar ne... Jin lyg ir suvokia, bet tas toks suvokimas, kad lyg ir nėra patenkinta. Bet kai aš nusiunčiu darbus, kad va, žiūrėkit, čia rašėm tokį darbą, ir jūsų sūnus neišmoko... Ir kada pamato raštiškus darbus su ištikrintom klaidom, tada, taip, tikrai jam dar reikia pasimokyti“ (Roberta, 33 m.). Tačiau tuo pačiu ji jaučiasi teisi, nes turi objektyvius savo vertinimo įrodymus: „*Vėl gi, labai paprasta, mano visi darbai, kuriuos mokiniai rašo... Aš turiu segtuvus, susisegu, ir kam buvo įdomu, tiesiog parodau ir viskas“* (Roberta, 33 m.).*

Tačiau kartais konfliktus su tėvais pedagogai priima labai asmeniškai ir kaltina save: „*Tai aš priėmiau ganėtinai asmeniškai, iš tiesų, ieškojau savo kaltės, savo klaidos, kodėl taip yra“* (Simona, 34 m.). Tačiau jie supranta, kad kiekvienas mokinys tėvams pateikia subjektyvią informaciją: „*Buvo mokinių tėvų, kurie labai nustemba, kad yra konsultacijos, į kurias yra rekomenduojama ateiti, nustemba, kad kartais yra kažkokie namų darbai nepadaryti... Tiesiog, kaip ir kiekvienas mokinys, turbūt papasakoja tai, kas jam yra paranku“* (Roberta, 33 m.). Visgi jie jaučia, kad tėvai labiau linkę tikėti savo vaiku, todėl kartais šališkai įvertina situaciją: „*Labiau palaiko tą... Am... Nu nesakau, kad palaiko savo vaiką, tačiau kartais nevisai įsigilina į jo problemas“* (Loreta, 24 m.). Pedagogai išgyveno ir tokių atvejų, kai tėvų lūkesčiai pranoksta realybę ir jie reikalauja vaiką vertinti ne pagal pasiekimus mokykloje, o pagal pasiekimus už mokyklos ribų: „*Bet vat susidūriau su tokia patirtim, kad vienam vaikui neišvedžiu aukščiausio pusmečio įvertinimo, tai viena mama labai pergyveno ir ant manęs nepasitenkinimą reiškė dėl to, kad mano vaikas lanko tenisą, veža aukso medalius mum ir taip toliau, o išvedėt ten tą neaukščiausią įvertinimą“* (Airinė, 24 m.). Nepaisant spaudimo vertindami vaikų pasiekimus pedagogai vadovaujasi sąžiningumo principu ir vertina vaiko pastangas ir pažangą konkrečioje pamokoje: „*Aš ir pasakiau, kad būtų nesąžininga tų vaikų atžvilgiu, kurie stengiasi per pamokas, dirba, o tie, kurie sėdi (šypsosi), aš konkrečiai ir turėjau tą mokinį omeny, kad tie, kurie sėdi, nu aš negaliu išvesti aukščiausio, kad ir kokie jie būtų gabūs sporte, jie vis tiek turi dirbti. Čia yra pamoka, yra tam tikros taisyklės, drausmė, ir kad privalo joje dalyvauti nepriklausomai nuo savo gabumų“* (Airinė, 24 m.).

Šiame tyrime „naujokai“ susidūrė su tėvais, kurie abejojo jų kompetencija. Pirmoji abejonė kilo dėl gebėjimo sudominti mokinį mokomuoju dalyku: „*tokia jau ta patirtis buvo, kad kritiką jau beria tėvai. Ir iš tikro, nesmagu girdėt, kai pasako, tada mes abejojam jūsų pedagoginėm kompetencijom, kad jūs negalit priversti vaiko sportuoti“* (Airinė, 24 m.), antroji – dėl gebėjimo suvaldyti mokinio elgesį: „*Ir tada, kai atėjo mama, kad tas bendradarbiavimas buvo konstruktyvus, aš to nepasakyčiau, nes kaltė buvo suversta man, nes pasakyta buvo, kad visi kiti mokytojai susitvarko su mano sūnumi, o jūs negebate to padaryti“* (Simona, 34 m.). Tačiau pasitaiko tėvų, kurie supranta,

jog mokytojas nėra prižiūrėtojas ir ne visuomet gali greitai sureaguoti į tai, kas vyksta mokykloje ar pamokoje – viena tyrimo dalyvė pateikė pavyzdį, kaip jos pamokoje susimušo du vaikai ir vienas iš jų pateko į ligoninę, nors ji šio konflikto visai nepastebėjo: „*Tai tėvelis vaiko parašė pareiškimą į policiją dėl kito vaiko, tai aš irgi buvau susitikimuose su tuo tėveliu, ir teko net ir policijoje būti. Ta prasme, tiesiog situaciją paaiškinti. Man, kaip mokytojai, ta prasme, pretenzijų tėvelis nepareiškė, bet va tokia patirtis buvo, pirmas toks krikštas*“ (Airinė, 24 m.).

Apibendrinant galima teigti, daugiausia kontaktų su tėvais užmezgė pedagogė, turinti auklėjamąją klasę. Nors visi pedagogai „naujokai“ įvardino, kad jų patirtis dirbant su mokinių tėvais yra daugiau teigiama – tėvai domisi vaikų mokymusi ir mokyklos lankymu, išklauso pastabas, padeda vaikui namuose, kad jis pasiektų geresnių rezultatų, pagiria už pastangas ir idėjas, visgi geriau įsiminė ir konkrečiai įvardino nemalonius atvejus ir situacijas, kuriuose tėvai neigia vaikų mokymosi sutrikimus, ignoruoja pedagogų pastabas, reikalauja įvertinimo pagrindimo ar aukštesnių balų, kaltina pedagogus nesugebėjimu sudominti mokinio ir suvaldyti netinkamą jo elgesį.

4. REZULTATŲ APTARIMAS

Tyrimu apie „naujoko“ pedagogo patirtį pirmaisiais darbo metais mokykloje siekta atskleisti, kaip jaučiasi ką tik pradėję dirbti pedagogai, kokius jausmus išgyvena, kaip jiems pavyko ar nepavyko prisitaikyti naujoje darbo vietoje, kokios jų patirtys bendraujant ir bendradarbiaujant su mokiniais, bendradarbiais ir administracija. Visi šie aspektai atsiskleidė interviu su pradedančiais dirbti pedagogais metu.

Kalbant apie pedagogų „naujokų“ adaptaciją svarbu pastebėti, kad praėjus pusei metų nuo jų darbo pradžios pedagogai jaučiasi kur kas geriau – pažįsta mokinius, labiau pasitiki savimi, žino ugdymo įstaigoje galiojančias taisykles, geriau orientuojasi įvairiose situacijose. Nors šiame tyrime adaptacija nebuvo vertinta konkrečiu psichologiniu klausimynu ar skale, visgi iš jų pasisakymų galima išvelgti keletą svarbių aspektų. Viena tyrimo dalyvė ypatingai akcentuoja santykio su mokiniais svarbą, siekį užmegzti artimus emocinius santykius, norą būti asmeniui, kuriuo vaikai pasitiki ir gali drąsiai kreiptis pagalbos kilus sunkumams. Remiantis Maynard ir Furlong (1995, cit. Chamber et al., 2011) išskirtais pedagogų tobulėjimo etapais, toks elgesys galėtų būti priskirtas pirmajam ankstyvojo idealizmo etapui, kuriame ypač svarbūs santykiai su mokiniais, susitapatinama su jų patyrimais ir jausmais, pedagogas siekia būti „savas“ – geriausias draugas, padėjėjas ar net gelbėtojas. Kitos tyrimo dalyvės savijauta ir elgesys galėtų būti priskirti antrajam pedagogų tobulėjimo etapui, kuriame idealizmas išblėsta ir susikoncentruojama į klasės valdymą bei patiriamus sunkumus – būtent tokią būseną šiuo metu išgyvena tyrimo dalyvė Rimantė (26 m.), kuri nesijaučia stipri, abejoja savo didaktinėmis kompetencijomis, patiria sunkumų mokant ir sudominant vaikus. Galima daryti prielaidą, kad ji išgyvena savotišką „perdegimą“ – nori būti moderni ir įdomi pedagogė, bet tuo pačiu jaučiasi išprausta į didaktinius rėmus ir jai kyla noras dirbti su mažesniais mokiniais, kur ji įsivaizduoja esant daugiau laisvės ir galimybių pasireikšti kūrybiškumui.

Moir (1990, cit. French, 2018) teigimu, pradedantys pedagogai pereina šešis mokymo etapus, o šio tyrimo duomenys pateikia šių etapų iliustracijas. Pirmąjį darbo mėnesį, anot Moir (1990, cit. French, 2018), pedagogai „naujokai“ stengiasi kuo geriau atlikti savo pareigas ir dirba neskaičiuodami darbo valandų. Apie tai kalba tyrimo dalyvė Roberta (33 m.) „*pirmas mėnuo yra be atminties, dėl to, kad, iš tikrųjų, buvo pakankamai daug streso: <...> Tai tikrai kartais net nepamenu, kaip galvoju, kaip grįždavau iš darbo namo*“. Antrasis Moir (1990, cit. French, 2018) išskirtas pedagogų mokymo etapas sutampa su Maynard ir Furlong (1995, cit. Chamber et al., 2011) išskirtu antruoju pedagogų tobulėjimo etapu, kuomet pedagogai jaučiasi nusivylę ir nebesitiki savimi – tai iliustruoja jau anksčiau aprašytas Rimantės (26 m.) pavyzdys. Trečiasis etapas, kurį pagal jo trukmę turėtų išgyventi visos tyrimo dalyvės, yra atgimimo etapas, kai pedagogai „naujokai“ jau būna susipažinę su mokyklos sistema, mokiniais, bendradarbiais ir įgyja pasitikėjimo savimi, kaip

mokytoju. Šio tyrimo duomenys rodo, kad daugelio tyrimo dalyvių situacija yra labai panaši – jie jau turi savo darbo sistemą, nusistovėjusias vertybes, žino savo privalumus ir trūkumus, dirba savo darbą ir juo mėgaujasi. Remiantis gautais tyrimo duomenimis galima daryti prielaidą, kad tyrime dalyvavusių pedagogių adaptacijos procesas pradėjus dirbti mokykloje vyksta sklandžiai ir pereis visus šešis adaptacijos etapus. Sėkminga adaptacija suteikia pasitikėjimo savimi ir savo profesiniais sugebėjimais bei motyvuoja dirbti toliau, tad tikėtina, kad šios pedagogės sėkmingai įsitvirtins savo darbo vietose ir tolesnę profesinę karjerą sies su pedagoginiu darbu.

Kalbėdamos apie savo pedagoginio darbo kelio pradžią tyrimo dalyvės nurodo, kad pradžia nebuvo lengva: viskas buvo nauja, teko patirti daug iššūkių, buvo „šokas“, trūko pasitikėjimo savimi. Tokie pasisakymai atitinka realybės šoko, kurį patiria dirbti pradėdantys pedagogai, apibūdinimą – jie pajaučia atotrūkį tarp studijų metu įgytų žinių ir gebėjimų bei realaus darbo mokykloje (Botha, Rens, 2018; Ünver, 2014; Kim ir Cho, 2014), todėl susiduria su daug jiems sunkiai išsprendžiamų asmeninių ir profesinių iššūkių bei sunkumų (Ahmad, Aslam & Ali, 2015). Šio tyrimo dalyvių patirtis sutampa su kitų mokslininkų atliktų tyrimų duomenimis: darbo pradžioje „naujokės“ dirbo daug valandų nepaisydamos darbo ir poilsio režimo kaip tai darė Hughes ir McCartney (2019) bei Erdoğan, Mete ir Serin (2019) tyrime dalyvavę pedagogai, sumažėjo jų pasitikėjimas savimi tiek dėstant mokomąją medžiagą, tiek ir valdant klasę taip pat kaip ir Hughes ir McCartney (2019) tyrimo dalyvių, o viltys apie idealų mokymą sudužo. Daugelis mokslininkų kalba apie tai, jog jų atliktuose tyrimuose, kuriuose pradėdantieji pedagogai dalijosi savo išgyvenimais, atsiskleidė ryškūs prieštaravimai tarp pedagogų lūkesčių ir realybės (Melnick ir Meister, 2008), kuomet susikirto jų principai bei idealai su pedagoginio darbo reikalavimais ir apribojimais (Losano, Fiorentini, Villarreal, 2018; Picower, 2012; Høglung, Klinge, Hosan, 2015), universitete įgytos žinios su žiniomis, reikalingomis dirbant mokykloje (Kim ir Cho, 2014), kūrybiško ugdymo procesas su procesu, orientuotu į akademinis pasiekimus ir mokinių paruošimą standartizuotiems testams bei egzaminams (González, 2017), tačiau šiame tyrime tokių ryškių prieštaravimų nerasta. Netgi priešingai – didžioji dalis tyrimo dalyvių džiaugiasi galėdamos dirbti mokyklose ir apie sunkumus ugdant vaikus visai nekalba. Tik viena iš šešių tyrime dalyvavusių pradėdančių pedagogių jautė nusivylimą, kai tuo tarpu kituose tyrimuose (Kozikoğlu, 2018; Kim ir Cho, 2014 ir kt.) tokius jausmus išgyveno trys iš keturių pedagogų. Tikėtina, kad tokie rezultatai gali būti susiję su ankstyvu profesiniu apsisprendimu ir pedagoginiu pašaukimu, kuris išryškėjo interviu metu, nes apie pedagogo profesiją tyrimo dalyvės svajojo dar vaikystėje, vėliau – besimokydamos mokykloje. Kai kurios tyrimo dalyvės pradėjo dirbti iš karto po studijų, viena įsidarbino dar studijuodama, o kelios – praėjus beveik dešimtmečiui po studijų baigimo ir tai rodo, kad noras tapti mokytoja yra stiprus, o pats įsidarbinimas - planuotas ir apgalvotas sprendimas. Kai asmuo turi pedagoginį pašaukimą ir stiprią motyvaciją, tuomet praktiniai sunkumai gali atrodyti kur kas mažesni ir veikiau motyvuoti nei demotyvuoti dirbti pagal profesiją. Taip pat

skirtumai tarp šio tyrimo ir kitų tyrimų rezultatų galėjo atsirasti ir dėl to, kad daugelis minėtų tyrimų atlikta Rytų šalyse, kurių kultūrinis ir net socialinis gyvenimo kontekstas yra visiškai kitoks nei Europoje, ir kuriose pedagogų situacija yra skirtinga – vienur jie yra gerbiami ir mylimi, kitur jaučiama lytinė pedagogų diskriminacija ir t.t.

Ritchie ir Wilson (2000, cit. Ahmad, Aslam & Ali, 2015), kalbėdami apie jaunų pedagogų profesinės tapatybės formavimąsi, teigia, kad ją veikia pačių pedagogų patirtis mokykloje ir kitų pedagogų stebėjimas. Tokie duomenys gauti ir šio tyrimo metu – viena iš tyrimo dalyvių dalijosi neigiama patirtimi mokykloje, kuomet jos mokytojas, liepdamas atlikti užduotis, suteikdavo labai trumpą terminą, ir tai jai kėlė stresą ir vertė neapkęsti pamokos bei pačios mokytojos, todėl pradėjusi dirbti ji visada stengiasi su mokiniais susitarti, atsižvelgti į jų nuomonę ir pasirinkti optimalius terminus užduotims atlikti. Kita tyrimo dalyvė jaučia neigiamus jausmus „tarybiniais“ pedagogams – tokiems, kurie tik užduodavo užduotis ir nesistengdavo jų paaiškinti, nesidomėdavo mokiniais kaip asmenybėmis, tad jos tikslas yra užmegzti kuo artimesnį kontaktą su vaikais, įdomiai ir patraukliai pateikti mokomąją medžiagą. Trečia tyrimo dalyvė savo veiklą orientuoja į savo bendradarbės veiklą, nes moko to paties dalyko ir bendradarbę laiko savo autoritetu. Vadinasi, tiek ankstyvoji patirtis, tiek kitų pedagogų stebėjimas veikia „naujokų“ darbą ir profesinės tapatybės formavimąsi.

Dar vienas svarbus aspektas, kuris išryškėjo šiame tyrime, yra pradedančių pedagogų socialinio teisingumo siekis – net kelios tyrimo dalyvės išsakė nuomonę, kad labai svarbu įvertinti vaikų pasiekimus turint aiškius vertinimo kriterijus ir atsižvelgiant į paties vaiko emocijų būseną, pasiruošimą ir kitus aspektus, veikiančius jo mokymosi rezultatus. Tokius pačius rezultatus savo tyrime gavo González (2017) – jo teigimu, daugelis pradedančiųjų pedagogų yra kupini geriausių ketinimų ir daug dėmesio skiria socialiniam teisingumui, nes žino, kad ugdymo įstaigose jo kartais trūksta, todėl būtent jie jaučiasi atsakingi už nelygybės sumažinimą ar panaikinimą.

Visuose tyrimuose, analizuojančiuose pradedančiųjų pedagogų darbo patirtį pirmaisiais darbo metais mokykloje, aprašoma santykių su vaikais tema. Toom ir bendraautorių (2017) atlikto tyrimo duomenys rodo, kad pirmaisiais savo darbo metais daugelis pedagogų „naujokų“ jaučiasi pasimetę ir nežino, kaip jiems elgtis klasėje. Šio tyrimo duomenys tai patvirtina – daugelis tyrimo dalyvių, pradėję dirbti su mokiniais, jautėsi pasimetę – kaip joms seksis, kaip jas priims, kaip reikės palaikyti drausmę. Ahmad, Aslam ir Ali (2015), Ünver (2014), Goodwin (2012), Erdoğan, Mete ir Serin (2019), Koç (2018), Özdemir ir Kaygısız (2019) teigia, kad klasės valdymas ir disciplina kelia nemažai sunkumų pradedantiesiems mokytojams ir neigiama pradedančiųjų pedagogų patirtis dažniausiai būna susijusi su klasės valdymo sunkumais – jie yra nepasiruošę spręsti elgesio problemų, tad dažnai kreipiasi pagalbos į mokyklos administraciją ar labiau patyrusius kolegas. Šiame tyrime pradedančios pedagogės pateikė keletą pavyzdžių, kuomet joms kilo klasės valdymo sunkumų: viena tyrimo dalyvė patyrė mokinio patyčias dėl jos išvaizdos, kita – mokinių susistumdymą jos pamokų

metu, trečia – situaciją, kuomet mokinė nenorėjo apsilenkti knygos. Pedagogės tarėsi su bendradarbiėmis, socialine pedagoge ir mokyklos vadovybe, kaip būtų geriau elgtis tokiose situacijose, tačiau tokios situacijos buvo vienkartinės, o daugiau sunkumų klasės valdyme nekilo. Tik viena pedagogė iš šešių teigė, kad jai sudėtinga sutarti su viena klase, tačiau vis tiek darbas su mokiniais jai kelia malonumą. Taigi, klasės valdymo kontekste šio tyrimo dalyvių patirtis skiriasi nuo užsienio pedagogų patirties, nes joms sekasi susidraugauti su mokiniais ir palaikyti drausmę klasėje. Tokius rezultatus savo tyrimuose gavo tik Gan (2018) ir Hrubá (2018) – čia dalyvavę pradedantys pedagogai teigė, kad nors prieš pamokas jaudindavosi, tačiau sutarti su mokiniais nebuvo sunku, nes mokiniai palankiai priėmė naujus pedagogus, o užsimezgę tarpusavio santykiai buvo reikšmingas motyvuojantis veiksnys pradedančiojo mokytojo darbe. Galima kelti prielaidą, kad mokiniai teigiamai priėmė jaunas pedagoges, nes šios buvo motyvuotos dirbti pedagoginį darbą, vadovavosi teisingo vertinimo principu, elgėsi demokratiškai pateikdamos užduotis ir nurodydamos jų atlikimo terminus, domėjosi savo mokomu dalyku ir stengėsi juo sudominti mokinius, siekė artimo kontakto ir mokinių pasitikėjimo, kas yra ypač svarbu mokant vaikus ir paauglius.

Šio tyrimo metu išryškėjusi tema apie pradedančių mokytojų patirtį su bendradarbiais atskleidė, kad ji labai skirtinga. Teigiamas patirtis demonstruoja atlikti tyrimai: Gan (2018), Hrubá (2018), Hughes ir McCartney (2019) bei Koç (2018) pateikia išvadas, kad pradedantieji pedagogai dažniausiai užmezgė pozityvius santykius su kolegomis ir sulaukė bendradarbių paramos tiek komandinio darbo, tiek išteklių dalijimosi, tiek ir emocinio palaikymo atžvilgiu. Kai kurios šio tyrimo dalyvės taip pat sulaukė bendradarbių paramos, palaikymo ir pagalbos adaptuojantis mokykloje, tačiau kitų patirtis nebuvo gera – jos nesulaukė nei pagalbos, nei paramos, dažnai būdavo paliekamos vienos su kylančiais sunkumais, patyrė pašaipas dėl savo užsidedimo ir noro dirbti. Panašias patirtis aprašo González (2017), Goodwin (2012), Ahmad, Aslam, Ali (2015) ir Kozikoğlu (2018), kurių tyrimuose dalyvavusiems pradedantiems pedagogams buvo sunku sutarti su bendradarbiais, trūko jų palaikymo ir pagalbos, o kartais jie susilaukdavo net kritikos bei paniekos. Kai kurie pedagogai, dalyvavę tiek minėtų mokslininkų tyrimuose, tiek ir šiame tyrime, pajuto bendradarbių norą atsiskirti ir dirbti individualiai, o dirbant komandoje laikytis savo nuomonės ir nesileisti į kompromisus. Skirtumai išryškėjo tame, kad užsienio mokslininkų atliktuose tyrimuose neminimos didesnę darbo patirtį turinčių bendradarbių apkalbos ir savo, kaip labiau patyrusio pedagogo, nuomonės primetimas, kas išryškėjo atlikus šį tyrimą. Vėlgi tokius skirtumus galima bandyti aiškinti kultūriniais skirtumais – Lietuvoje apkalbų kultūra yra gaji, tad natūralu, kad jaunos pedagogės yra akylai stebimos ir apie jas renkama informacija iš pačių įvairiausių šaltinių, o apkalbomis bandoma jas patraukti į neformalias bendradarbių grupes ar tiesiog išbandyti ribas. Kai kurie patyrę pedagogai gali didžiuotis savo patirtimi ne tik siekdami padėti ar pamokyti jauną pedagogą, bet ir sumenkinti jo gebėjimus, novatoriškas idėjas, atliktus darbus siekdami išlaikyti savo užimamas pozicijas ir darbo vietą.

Dar vienas skirtumas, kuris išryškėjo lyginant šio tyrimo rezultatus su užsienio mokslininkų atliktų tyrimų rezultatais yra tas, kad užsienyje populiaru praktikuoti naujiems pedagogams turėti mentorių – pedagoga, atsakingą už pradedančiojo mokytojo palaikymą, motyvavimą, padrąsinimą ir nukreipimą (Kozikoğlu, 2018; Özdemir & Kaygısız, 2019). Lietuvoje tokia praktika reta ir nei viena tyrimo dalyvė mentorius neturėjo, nors kai kurių jų pasisakymuose mentorius poreikis buvo akivaizdus. Vadinasi, siekiant geresnės jaunų pedagogų „naujokų“ adaptacijos švietimo sistemoje, svarbu pagalvoti apie mentorių atsiradimą ir paskyrimą atsižvelgiant į tai, kad šis turėtų pakankamai kvalifikacijos ir noro padėti pradedančiam pedagogui, o naujasis pedagogas nebūtų paliktas likimo valiai. Peržiūrint visą Lietuvos švietimo sistemą ir ją tobulinant, galima pagalvoti apie galimybę rasti lėšų mentorių darbo apmokėjimui ar jo krūvio sumažinimui mentoriavimo laikotarpiu.

Lietuvoje mentorius poziciją dažniausiai užima mokyklos vadovas arba pavaduotojas ugdymui. Šiame tyrime pradedančių pedagogų santykis su administracija iškilo kaip atskira tema. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad tyrimo dalyvės pozityviai vertina santykius su mokyklos administracija – jaučia palaikymą, paskatinimą, gauna atsakymus į kylančius klausimus, jaučia, kad jauni pedagogai yra laukiami ir kartais jiems suteikiamos nuolaidos stengiantis išlaikyti jaunos specialistus. Tokie rezultatai sutampa su Gan (2018) ir Hrubá (2018) atliktų tyrimų duomenimis, kuomet vadovai parėmė „naujokus“ pedagogus, reguliariai su jais bendravo ir suteikė visą reikiamą informaciją. Tačiau užsienio tyrimuose kur kas dažniau gaunami rezultatai, kad pradedantys pedagogai nesulaukia vadovų paramos, palaikymo ir pasitikėjimo (Ahmad, Aslam & Ali, 2015), veikiau priešingai – jaučia nepagarbą (Gan, 2018), priespaudą (Kozikoğlu, 2018) ir sulaukia nepagrįstos kritikos (Özdemir & Kaygısız, 2019). Özdemir ir Kaygısız (2019) tyrime pedagogė dalijosi patirtimi, kuomet vietoj norimos ir žadėtos klasės gavo klasę, kurios nenorėjo. Panašią patirtį įvardijo ir viena šio tyrimo dalyvė – nors tarėsi dėl dalykininkės darbo, tačiau mokyklos vadovas, nepasiklausęs ir negavęs sutikimo, jai liepė vadovauti klasei, kas pedagogei buvo netikėta, nauja ir sunki užduotis. Kai kurie pradedantieji pedagogai susiduria su autoritariniu vadovavimu (Erdoğan, Mete ir Serin, 2019; Kozikoğlu, 2018), kai vadovai elgiasi griežtai ir įsakmiai, naudoja savo galią rezultatams pasiekti. Šiame tyrime taip pat buvo pedagogė, kuri savo vadovo darbą priskyrė autoritariniam vadovavimui, bet jis labiau susijęs ne su valdingumu, o su savo nuomonės primetimu neatsižvelgiant į kitų nuomonę. Vadinasi, jaunų pedagogų santykiai su administracija daugelyje tyrimų yra panašūs.

Dar viena tema, randama šiame tyrime, yra pradedančių pedagogų patirtis su mokinių tėvais. Nors daugelis tyrimo dalyvių akcentavo, kad jų santykiai su mokinių tėvais yra teigiami, dažniau prisiminė ir įvardino konkrečius neigiamus pavyzdžius. Viena pedagogė papasakojo situaciją, kuomet tėvai buvo nepatenkinti savo vaiko pasiekimų vertinimu, nes, jų nuomone, vaikas propaguoja vieną sporto šaką ir joje turi aukštų pasiekimų, o pedagogė jo darbą pamokose vertina žemais balais, nes jis

tiesiog nedirba pamokose. Özdemir ir Kaygısız (2019) tyrime taip pat buvo nustatyta, kad pradedantys pedagogai neretai susiduria su tėvų spaudimu, kurie teigia, kad jų vaikai yra unikalūs ir verti aukščiausių įvertinimų, o pedagogai turi tai pastebėti ir vaiką atitinkamai paskatinti. Be to, pedagogai dar turi motyvuoti vaiką mokytis ir siekti rezultatų, o pildydami tėvų užgaidas pavargsta ir nusileidžia. Šio tyrimo metu matyti, kad pradedančioji pedagogė laikosi savo vertinimo sistemos ir nors tėvų priekaištai jai nėra malonūs, teisingumo principas vertinant vaiko pasiekimus atrodo aukštesnis. Tokia savybė ypač būdinga „naujokams“.

Šiame tyrime viena pedagogė nurodė, kad kartais sunku susisiekti su tėvais ir užmegzti kontaktą, nes jie tiesiog nereaguoja į pranešimus ar skambučius. Kita pedagogė pasidalijo patirtimi, kaip tėvai abejoja jos kompetencija, nes ji nepriverčia vaiko mokytis. Dar viena pasakojo pavyzdį, kaip viena mama nuolat klausia, kodėl jos vaiko įvertinimas yra būtent toks – per žemas, nes kitoje mokykloje vaikas gaudavo aukštesnius balus, tad ši yra priversta pateikti vertinimo kriterijus ir įrodyti, kad jos parašytas balas teisingas. Mama lyg ir supranta, bet parašius pažymį už kitą užduotį vėl viskas prasideda iš naujo. Panašią situaciją savo tyrime aprašo Hrubá (2018), kur viena pedagogė patyrė tokią pat situaciją ir stebėjosi tėvų nuomonės nestabilumu bei abejojimu pedagogo kompetencijomis. Vadinasi, sunkumai, bendraujant su mokinių tėvais, yra panašūs, tik kituose tyrimuose tai iškeliamą kaip kur kas didesnė problema pradedančiajam pedagogui nei išryškėjo šiame tyrime.

Atlikus tyrimą ir palyginus jo metu gautus rezultatus su kitų tyrėjų atliktų tyrimų rezultatais nustatyta, kad kai kurie sunkumai nėra būdingi šio tyrimo dalyviams. Šio tyrimo dalyviai nepatyrė sunkumų dėl didelio darbo krūvio, administracinio darbo naštos, socialinio statuso ir mažo atlyginimo kaip tai atsiskleidė Ahmad, Aslam ir Ali (2015) tyrime. Šiame tyrime pedagogės neišreiškė nuomonės, kad studijų metu įgytos žinios yra laiko švaistymas, nes praktikoje jos nepanaudojamos, kas buvo išsakyta Erdoğan, Mete ir Serin (2019) tyrime. Taip pat nei viena pedagogė neakcentavo mokymo bazės skurdumo, metodinių priemonių trūkumo ar naujausių technologijų stokos, kas yra akcentuojama kitų mokslininkų (Hrubá, 2018; Özdemir ir Kaygısız, 2019) atliktuose tyrimuose. Nors šio tyrimo dalyvės kėlė vaikų tarpusavio nesutarimų ir konfliktų temą, tačiau nei viena neakcentavo vaikų tarpusavio konkurencijos kaip tai darė Hrubá (2018) atlikto tyrimo dalyviai. Ir svarbiausia, kad nei viena šiame tyrime dalyvavusi pedagogė „naujokė“ neketino mesti pedagoginio darbo po pirmojo pusmečio, kai tuo tarpu daugelyje kitų mokslininkų (Koç, 2018; Hrubá, 2018; Kozikoğlu, 2018)) atliktų tyrimų tokių pedagogų buvo nemažai. Galima kelti prielaidą, kad pedagogų ruošimas aukštosiose mokyklose yra artimiau susietas su pedagoginio darbo praktika, mokyklos turi geresnes mokymo bazes ir naujausias technologijas nei Rytų šalyse, darbo krūvis ir administracinė našta yra pakeliami, pedagogai nejaučia apmaudo dėl jų socialinio statuso ir gaunamo atlyginimo. Gali būti, kad tai susiję su pradedančių jaunų pedagogų užsidegimu dirbti ir pedagoginio darbo idealizavimu,

tačiau ir užsienio mokslininkų tyrimuose dalyvavo pradedantieji pedagogai, tad labiau tikėtina, kad atsiradę patirčių skirtumai labiau priklauso nuo socialinio ir kultūrinio konteksto nei nuo pačių pedagogų lūkesčių ir asmenybės savybių.

Apibendrinant galima teigti, kad šio tyrimo rezultatai atskleidė panašią pradedančiųjų pedagogų patirtį, kurią patiria pradedantieji pedagogai kitose pasaulio šalyse, tačiau šiame tyrime pedagogų „naujokų“ patirtis vertinama kur kas pozityviau ir teigiamai nuteikia tolesnio pedagoginio darbo atžvilgiu.

Tyrimo ribotumai ir tolesnių tyrimų perspektyvos. Nors šiuo tyrimu atsiskleidė unikalios pradedančiųjų pedagogų „naujokų“ patirtys pirmaisiais jų darbo metais, vis tik svarbu išskirti ir tam tikrus tyrimo ribotumus. Pirmasis yra susijęs su maža tyrimo imtimi – šiame tyrime dalyvavo tik 6 pradedantys pedagogai „naujokai“, nes tiesiog nepavyko rasti daugiau dalyvių, kurie sutiktų duoti interviu ir pasidalinti savo pirmųjų darbo metų patirtimi. Kiekvieno patirtis yra unikali, todėl gauti rezultatai negali būti taikomi visiems pradedantiesiems pedagogams.

Svarbu akcentuoti, kad tyrimo metu gauti duomenys daugiausia lyginami su Rytų šalyse atliktų tyrimų duomenimis, nes tyrimų, kurie būtų atlikti Europoje per pastaruosius penkerius metus, aptikti nepavyko. Duomenų palyginimas atskleidė, kad pedagogų patirtis kai kuriose situacijose yra labai panaši, o kai kuriose skirtinga, tad ateityje atliekant mokslinius tyrimus turėtų būti keliami klausimai apie tai, kas veikia tokius skirtumus ir panašumus ir ko skirtingos kultūros gali vienos iš kitų pasimokyti.

IŠVADOS

1. Tyrimo dalyvės dar mokykloje savo gyvenimą siejo su pedagogine veikla, o baigusios studijas ir pradėjusios dirbti jaučia pasitenkinimą darbu ir save apibūdina kaip novatoriškas, atviras, lanksčias, sąžiningas, aktyvias, demokratiškas pedagoges, palaikančias artimą ryšį su mokiniais. Savo ateitį jos sieja su pedagogine veikla ir trokšta pagerinti profesines kompetencijas bei ugdyti asmenybės savybes, kurios būtų naudingos pedagoginiame darbe.
2. Darbo pradžioje „naujokėms“ pedagogėms dirbant su mokiniais trūko žinių ir patirties, sunku buvo rasti ryšį su mokiniais, jos jautėsi sumišusios ir nusivylusios, stokojo pasitikėjimo savimi. Praėjus pusei metų darbas su mokiniais teikia džiaugsmo – pedagogės kiekvienam mokiniui skiria savo laiką, pažįsta juos, palaiko gerus santykius, artimą kontaktą, vadovaujasi demokratiškumo ir teisingumo principais, siekia sudominti ir išmokyti, paruošti juos gyvenimui už mokyklos ribų. Kai kurios kartais susiduria su mokinių mokymosi motyvacijos stoka ir nedrausmingumu, tačiau tolesnę savo ateitį sieja su pedagogine veikla.
3. Vienu tyrimo dalyvių patirtis bendradarbių atžvilgių yra pozityvi, kitų – negatyvi. Pozityvia patirtimi besidalijančios pedagogės gavo tiek emocinę, tiek metodinę paramą iš savo bendradarbių, o negatyvi patirtis buvo susijusi su didesnę patirtį turinčių pedagogų požiūriu į tyrimo dalyvį tiek kaip į „naujoką“, kuomet nebuvo domimasi jų darbu ir savijauta ir buvo menkinamas jų optimizmas bei noras dirbti, tiek kaip į bendradarbį, kuomet buvo mažai bendraujama ir bendradarbiaujama, primetama savo, kaip labiau patyrusio pedagogo nuomonė, apkalbama, kritikuojama ir konkuruojama.
4. Jaunų pedagogų „naujokų“ patirtis rodo, kad administracija priima jaunas žmones ir lanksčiai reaguoja į jų poreikius, teikia emocinę paramą ir padeda susitvarkyti su kylančiais sunkumais, nors ne visuomet suteikia grįžtamąjį ryšį apie pedagogo darbą. Kartais pasitaiko vadovų, kurie labai didžiuojasi ilgamete darbo patirtimi ir tokiu būdu menkina jaunos darbuotojus. Tik viena tyrimo dalyvė teigė, kad vadovas, naudodamasis savo tarnybine padėtimi, didina jos darbo krūvį, nesuteikia pagalbos ir kelia baimės jausmą.
5. Daugiausia kontaktų su tėvais užmezgė pedagogė, turinti auklėjamąją klasę. Nors visi pedagogai „naujokai“ įvardijo, kad jų patirtis dirbant su mokinių tėvais yra daugiau teigiama – tėvai domisi vaikų mokymusi ir mokyklos lankymu, išklauso pastabas, padeda vaikui namuose, kad jis pasiektų geresnių rezultatų, pagiria už pastangas ir idėjas, visgi geriau įsiminė ir konkrečiai įvardijo nemalonius atvejus ir situacijas, kuriuose tėvai neigia vaikų mokymosi sutrikimus, ignoroja pedagogų pastabas, reikalauja įvertinimo pagrindimo ar aukštesnių balų, kaltina pedagogus nesugebėjimu sudominti mokinio ir suvaldyti netinkamą jo elgesį.

LITERATŪRA

1. Ahmad, S. M., Aslam, S., & Ali. I. (2015). Teachers' First-Year Teaching Experiences: A Case Study of Secondary Schools of Peshawar. *PUTAJ – Humanities and Social Sciences*, 22 (1), 55-72.
2. Alhojailan, M. I. 2012. Thematic Analysis: A Critical Review of Its Process and Evaluation. *West East Journal of Social Sciences*, 1 (1), 39-47.
3. Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1 (3), 385-405.
4. Bagdonas, A. ir Bliumas, R. (2019). *Aiškinamasis psichologijos terminų žodynas*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
5. Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. *APA handbook of research methods in psychology*, 2, 57-71.
6. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
7. Botha, C. S., & Rens, J. (2018). Are they really 'ready, willing and able'? Exploring reality shock in beginner teachers in South Africa. *South African Journal of Education*, 38 (3), 1-8.
8. Chambers, F. C., Armour, K., Bleakley, V., Brennan, D., Herold, F., & Luttrell, S. (2011). Effective Mentoring within Physical Education Teacher Education. *A Report for the Standing Conference on Teacher Education North and South (SCoTENS)*.
9. DiCicco, M., Sabella, L., Jordan, R., Boney, K., & Jones, P. (2014). Great expectations: The mismatched selves of a beginning teacher. *The Qualitative Report*, 19 (42).
10. Erdoğan, I., Mete, Y. A., & Serin, H. (2019). In Turkey First Year of Pre-Service Teachers: Difference between the East and the West. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 15 (2), 324-348.
11. French, K. L. (2018). First-Year Influences & Belief Adaptation: A Case Study of Urban Schoolteachers. *New Waves Educational Research & Development*, 21 (1), 1-29.
12. Gan, Z. (2018). Success and failure in first-year teaching: Mainland Chinese ESL teachers in Hong Kong schools. *Cogent Education*, 5, 1-13.
13. González, R. A. (2017). If Not You, Then Who, & If Not Now, Then When?: Maintaining a Social Justice Paradigm as a Novice Educator. *California English*, 22 (4), 23-26.
14. Goodwin, B. (2012). New Teachers Face Three Common Challenges, Supporting Beginning Teachers. *Educational Leadership*, 69 (8), 84-85.

15. Hoglund, W. L., Klinge, K. E., & Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology, 53*(5), 337–357.
16. Howard, T. C., & Milner, H. R. (2014). Teacher preparation for urban schools. *Handbook of urban education, 199–216*.
17. Hrubá, M. (2018). Adaptation Of A Novice Teacher In Primary Education. *Journal of Interdisciplinary Research, 8* (1), 104-111.
18. Hughes, M., & McCartney, C. (2019). Investigating the Experiences of First Year Early Childhood and Elementary Teachers: A Pilot Study. *Teacher Educators' Journal, 12*, 93-128.
19. Kim, H., & Cho, Y. 2014. Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 42*(1), 67–81.
20. Koç, M. H. (2018). Second Career Teachers: Reasons for Career Change and Adaptation. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 48* (1), 207-235.
21. Kornilavičienė, I. ir Bagdonas, A. (2016). Tėvų požiūris į vaikų adaptaciją priešmokyklinio ugdymo grupėje. *Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų rengimo problematika: konferencijos pranešimų medžiaga, 115–124 p*.
22. Kozikoğlu, I. (2018). A Metaphorical Analysis of Novice Teachers' Perceptions Concerning First Year in Teaching, Induction Process, School Administrators and Mentor Teacher. *Educational Research Quarterly, 42* (1), 3-44.
23. Losano, L., Fiorentini, D., & Villarreal, M. (2018). The development of a mathematics teacher's professional identity during her first years teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education, 21*, 287-315.
24. Melnick, S. A., & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly, 31*(3), 39-56.
25. Moir, E. (1990). Phases of first-year teaching. *California New Teacher Project Newsletter*.
26. Nowell, L. S., Norris, J. M., Deborah E. White D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods, 16*, 1–13.
27. Özdemir, A., & Kaygısız, C. (2019). Beginning Preschool Teachers' Views Toward Mentoring Programs in Turkey. *Journal of Education and Learning, 8* (1), 182-195.
28. Picower, B. (2012). *Practice what you teach: Social justice education in the classroom and the streets, 13*. Routledge.
29. Quadeer, A., Tahir, A., & Chishti, M. I. (2018). Beginning Teachers' Professional Self-Image: Reconciliation between Teachers and Head Teachers. *Journal of Educational Research, 21*(1), 12-24.

30. Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education*, *63*, 126–136.
31. Žydžiūnaitė, V. ir Sabaliauskas. 2017. *Kokybiniai tyrimai. Principai ir metodai*. Vilnius:Vaga.
32. Ünver, G. (2014). Connecting theory and practice in teacher education: A case study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *14(4)*, 1402–1407.

SANTRAUKA

Kristina Jurienė. *Pirmieji jauno pedagogo darbo metai mokykloje: „naujoko“ patirtis.* Psichologijos studijų programos magistro baigiamasis darbas. Darbo vadovė prof. dr. Ramutė Čepienė, Klaipėdos universitetas: Klaipėda, 2020 – 57 psl.

Tyrimo tikslas - atskleisti „naujoko“ pedagogo patirtį pirmaisiais darbo metais mokykloje. Tyrime dalyvavo 6 bendrojo lavinimo mokyklų pedagogės, pirmą kartą įsidarbinusios mokykloje ir dirbančios ne ilgiau nei metus. Jos buvo apklaustos pusiau struktūruoto interviu būdu, duomenims apdoroti taikyta teminė turinio analizė.

Gauti rezultatai atskleidė, kad tyrimo dalyvių pedagogo profesijos pasirinkimas buvo apgalvotas sprendimas, o darbas mokykloje teikia pasitenkinimą. Pradėjus dirbti jaunoms pedagogėms trūko patirties, žinių ir pasitikėjimo savimi, buvo sunku rasti ryšį su mokiniais, tačiau praėjus pusei metų pedagoginis darbas ėmė teikti džiaugsmo – pagerėjo santykiai su mokiniais, dauguma sugebėjo palaikyti drausmę klasėje ir užtikrinti mokomosios medžiagos įsisavinimą. Mokyklų vadovai ir administracija teigiamai priėmė jaunas specialistes, suteikė reikiamą emocinę ir metodinę paramą. Pedagogėms pavyko užmegzti pozityvius santykius su mokinių tėvais, nors labiausiai įsiminė konkrečios negatyvios patirtys. Kai kurioms pradedančioms pedagogėms prisitaikyti mokykloje padėjo bendradarbiai, o kitos jautė neigiamą didesnę patirtį turinčių pedagogų požiūrį į save tiek kaip į „naujoką“, tiek kaip į bendradarbį. Pirmaisiais darbo metais mokykloje įgyta patirtis tyrimo dalyvių neatbaidė ir savo tolesnę profesinę karjerą jos sieja su pedagoginiu darbu.

Darbo sandara: įvadas, trys skyriai, 12 poskyrių, išvados, naudotų literatūros šaltinių sąrašas, santrauka lietuvių ir anglų kalbomis ir 1 priedas.

Pagrindiniai žodžiai: pedagogas „naujokas“, patirtis, adaptacija, santykiai, priėmimas.

SUMMARY

Kristina Jurienė. *The First Year of Young Teacher's Work at School: The Experience of Novice.* Master Thesis in Psychology. Supervisor prof. dr. Ramutė Čepienė, Klaipėda University: Klaipėda, 2020 – 57 p.

The aim of this study is to reveal the experience of novice teacher in the first year of work at school. Six teachers of general education took part in the research. The main criteria for participating in this research was working at school for first time and no longer than a year. The semi-structured interview was used to collect the data. In the analysis of the data, thematic analysis technique was used.

As a result of the research, it was found that the decision to become a teacher was well considered and the work at school provides satisfaction for all participants. At the beginning of the work young teachers felt a lack experience, knowledge and self-confidence, it was difficult to find contact with students. Half a year later the pedagogical work began to bring satisfaction because the relationships with students improved, became easier to keep the discipline in the classroom and to ensure the effective learning. School leaders and administration welcomed the young professionals and provided the necessary emotional and methodological support. Educators were able to establish positive relationships with students' parents, although specific negative experiences were most memorable. Some novice teachers felt the support of co-workers in adaptation process, while others felt negative attitudes from more experienced teachers towards themselves, both as novices and as co-workers. The first-year experience at school did not frighten the teachers and they associate their further professional career with pedagogical work.

Keywords: first-year teaching, novice teacher, experience, adaptation, relationships, acceptance.

PRIEDAI

Interviu klausimai

1. Prieš pusmetį jūs pradėjote savo pedagoginio darbo kelią. Papasakokite, koks buvo šis kelias.
2. Kaip manote, koks mokytojas jūs esate?
3. Kokie jausmai ir mintys užplūsta pagalvojus apie savo darbo patirtį dirbant darbą su mokiniais?
4. Pradėję dirbti jūs įsiliejote ne tik į naują darbą, bet ir į naują mokyklos bendruomenę. Kaip apibūdintumėte savo patirtį bendradarbių atžvilgiu?
5. Didžia dalimi darbas mokykloje priklauso nuo mokyklos vadovo ir administracijos. Kokia Jūsų patirtis šioje srityje?
6. Mokyklos bendruomenės dalis, su kuria jūs taip pat susidūrėte savo darbe, yra ir mokinių tėvai. Kokia Jūsų patirtis bendraujant su mokinių tėvais?
7. Ko norėtumėte palinkėti sau tolesniame pedagoginiame darbe?