

Ne vien žinios ir gebėjimai: transformacijos per mokytojo socializaciją ir tapatybės ugdymą

Emilija Sakadolskienė

Socialinių mokslų daktarė docentė

Lietuvos edukologijos universitetas, Edukacinių tyrimų institutas

Tel. +370 620 63985

El. paštas: emilija.sakadolskiene@leu.lt

Santrauka: Anot D. Lortie, ketinantys tapti mokytojais atvyksta jau patyrę 13 000 kontaktinio darbo su mokytojais valandų, įgiję sunkiai pajudinamų išankstinių nuomonių apie mokytojo darbą ir yra mažiau skeptiški savo nežinojimo atžvilgiu nei kitų profesijų studentai. Tenka dėti didžiules pastangas, kad jie mokytų kitaip nei buvo mokomi. Tiriantieji studentų transformacijas pradėjo nagrinėti mokytojo tapatybę ir ją sudarančius veiksnius, siekdami orientuoti studentus ne vien į dalyką, o ir į besimokantįjį.

Pagrindiniai žodžiai: mokytojo profesinė tapatybė; mokytojo socializacija; mokytojų ugdymas; mokomojo turinio eiliškumas; pedagogų rengimo programų rišlumas

Lietuvos Respublikos Seimo 2016 metų rinkimai pasižymėjo ypatingu dėmesiu Lietuvos švietimui, o to tikrai nėra buvę per pastaruosius 25 metus. Viena aktualiausių ir labiausiai ginčijamų temų – mokytojų rengimo formos. Vieni aiškina, kad būsiami mokytojai pirmiausia turėtų įgyti mokomojo dalyko bakalauro laipsnį, o tik paskui pasirengti mokytojo profesijai pagal vadinajamąjį nuoseklųjį mokytojų rengimo modelį. Jo šalininkai teigia, kad mokytojai nepakankamai gerai išmano mokomą dalyką, o tai būtina norint didinti mokinių pažangumą, ir jau baigę bakalauro studijas yra labiau subrendę ir motyvuoti tapti pedagogais. Siūlantieji lygiagretųjį pedagogų rengimo būdą aiškina, kad, mokantis dalyko kartu su ugdymo pedagogika, psichologija, filosofija

ir didaktika, praktika geriau integruojama su teorija ir daugiau dėmesio skiriama kompetencijoms, užtikrinančioms vaiko gerovę.

Šio „ginčo“ vienas iš esminių klausimų: ar mokomojo dalyko išmokimas ir palyginti neilgai trunkančios (vienerių metų) pedagoginių pagrindų studijos yra pakankamos kompetentingo mokymo prielaidos? Ar iki šiol praktikuojama pedagogų ugdymo sandara atliepia šių dienų švietimo sistemos poreikius? Pedagogų rengimo klausimus nagrinėjantys mokslininkai sutaria, kad mokytojams reikalingų kompetencijų portfelis yra visiškai pasikeitęs dėl žinių prieinamumo, pakitusių mokinių poreikių ir visuomenės lūkesčių, o pedagogus rengiančios studijų programos dažnai neatliepia šios kaitos.

Tyrėjos Harlow ir Cobb (2014) atkreipia dėmesį, kad pedagogines studijas bebaigiantieji turi vienoki savęs suvokimą, o įžengę į mokytojo profesiją patiria sukrėtimą (angl. *praxis shock*). Pedagogo socializacija ir pedagogo tapatybės įgijimas yra vienos iš naujausių svarstymų temos, siekiančios ieškoti būdų švelninti toki sukrėtimą. Tad šio straipsnio tikslas: apžvelgti pirminio pedagogų rengimo (angl. *initial teacher education*) teorinius svarstymus bei būsimo pedagogo socializacijos ir tapatybės formavimosi tyrimus, siekiant, kad sprendžiantieji Lietuvos pedagogų rengimo klausimus galėtų į tai atsižvelgti. Šios **mokslinės literatūros analizės** pirmoje dalyje apžvelgiama ankstesnė literatūra apie mokytojo socializaciją, pereinant prie vėlesnių mokytojo tapatybės įgijimo svarstymų. Nors mokytojo tapatybės susiformavimą veikia įvairūs veiksniai, atskirai aptariami du pedagogo tapatybės dėmenys – emocijos ir pedagoginis dalyko išmanymas, nes šios temos Lietuvoje aptariamos rečiau. Straipsnio pabaigoje taip pat teikiamos tyrėjų išvalgos apie studijų trukmės padarinius vykstant būsimo pedagogo transformacijai.

Pradedančio mokytojo socializacija

Dan Lortie klasika virtusioje savo knygoje *Mokytojas: Sociologinė studija (Schoolteacher: A sociological study, 1975)* aiškino, kad pirmakursiai studentai, ketinantys tapti mokytojais, atvyksta į universitetą jau patyrę apie 13 000 kontaktinių valandų su mokytojais, kai stebėjo ir vertino jų veiklą. Ši patirtis labai skiriasi nuo kitų profesijų naujokų, kurie tik retkarčiais susidurdavo su pasirinktos profesijos atstovais. Taigi būsimi mokytojai yra sukrovę didžiulį iš-

ankstinės nuomonės apie mokytojo darbą ir ką mokytojas turi žinoti kraitį. Lortie ši reiškinį pavadino „stebimąja pameistryste“ (angl. *apprenticeship of observation*), ir šis terminas toliau plačiai vartojamas užsienio literatūroje, aptariančioje pedagogų rengimą. Vienas iš tokios pameistrystės padarinių, anot Borg (2004), yra tas, kad būsimi mokytojai yra gerokai mažiau skeptiškai savo riboto žinojimo atžvilgiu nei besirenkantys kitas profesijas. Jie neįvertina tam tikrų mokytojavimo aspektų, nes mato mokytojo darbo vaizdą tik iš dalies. Kaip teigė Lortie, „būsimas mokytojas mato mokytoją avanscenos centre, lyg būtų žiūrovas dramos spektaklyje“ (Lortie, 1975, p. 62). Mokinyms stebi skaitomą pasakaitą, klasės valdymo veiksmus ar mokiniių korekcijas, bet nemato „užkulisinių“ mokytojavimo veiksmų, kaip antai tikslų parinkimo, pasiruošimo, popamokinės analizės, t. y. mokytojo visuminio pedagoginio darbo ir konteksto.

Sheridan (2016) remiasi penkių kitų mokslininkų tyrimais, teigia, kad ugdymo kryptių studentų pedagoginių įsitikinimų vystymasis yra pagrindinis komponentas, siekiant gerinti mokymo praktiką. Tačiau tyrėjai taip pat teigia, kad labai sudėtinga keisti studentų išankstinius įsitikinimus. Todėl mokytojų rengimo poveikis mažiau veiksmingas nei norėtusi, o siekiant įveikti šią galingą praeities įtaką, svarbu rinkti itin motyvuotus, gabius studentus ir kreipti labai daug dėmesio praktikai mokyklose. Nors šiandien studentai praleidžia kur kas daugiau studijų laiko atlikdami praktiką nei anksčiau, ne visi praktikantai siunčiami pas pačius geriausius pedagogus, ir dažniausiai ši praktika nėra pakankamai finansuojama, kad priimančios mentorai

ir ypač universiteto tutoriai (praktikos vadovai) galėtų tinkamai prižiūrėti ir krepiti praktikanto augimą. Žinomas posakis: „mokome taip, kaip buvome mokomi.“ Jei studentai išeina į praktiką, kuri nėra transformuojanti, tiesiog patvirtinama jų išankstinė nuomonė apie mokytojavimą. Tokios praktikos metu jie taip pat įsitikina, kad universitete išgirstos naujos idėjos mažai ką turi bendro su mokyklos realybe.

Pasak Johnson (cit. Borg, 2004), studentai patiria įtampą, bandydami susikurti savo vertybes ir įsitikinimus atspindintį ugdymo stilių, užuot kartoję tai, ką išmoko per stebimąją pameistrystę. Adamonienė (2003) teigia, kad studentai, nuosekliau būdu išklausę nedidelį pedagoginių studijų bloką, dažniausiai moko intuityviai, bandymų ir klaidų metodu, ir tada padidėja netinkamų įgūdžių perėmimo galimybės. Anot Kregždės (1998), profesinėje sąmonėje fiksuojasi neintegruoti stimulai, kurie neleidžia vientisai suvokti profesinės pedagoginės veiklos esmės. Agee (2006) nagrinėjo mokytojų profesinės tapatybės raidą ir kaip ji keičiasi per laiką ir įgyjant patirties. Tirti dalyviai patyrė sunkumų dėl savo išankstinio supratimo apie mokymą ir įsitvėrę jo laikėsi, net ir susidūrę su prieštaraujančia realybe. Asmeninės patirties prisiminimai darė stiprią įtaką jų įsivaizduotai pedagoginei savasčiai. Anagnostopoulou, Basmadjian ir Smith (2007) nagrinėjo praktikantų tendencijas gravituoti prie įprastinių mokymo metodų, užuot išbandžius inovacijas, kurios jiems buvo diegiamos universitete. Hargreaves (2008) pažymi, kad mokytojus tiesiog reikia priversti mokyti taip, kaip jie patys nebuvo mokomi, o šiam uždaviniui reikia nemažų pastangų.

Ši priešprieša tarp visuomenės lūkesčių ir studento polinkio elgtis pagal savo išankstines nuostatas dažnai nagrinėta tyrimuose, turinčiuose bendrų sąsajų su mokytojo socializacija – procesu, kurio metu asmuo tampa mokytojų bendruomenės aktyviu nariu (Danziger, 1971; Lortie, 1975; Schempp & Graber, 1992).

Nuo socializacijos prie tapatybės

Šiandien rečiau aptinkame mokslo straipsnių apie mokytojo socializaciją. Viena priežastis gali būti per didelė ankstesnė orientacija į bihevioristinį mokytojo „formavimą“ pagal išankstinį gero mokytojo modelį. Praėjusio šimtmečio pabaigoje tyrėjai pradėjo nagrinėti, kaip studento asmenybė formuoja jo supratimą apie mokytojo profesiją. Britzman (1991) ir kiti tęsė Lortie domėjimąsi išankstine patirtimi ir tyrė „mokytojavimo kultūrinius mitus“, tačiau tarp įtakų matė ne vien 13 metų, praleistų mokyklos suole, bet ir tikrino, kaip socioekonominė klasė, rasė, lytis ir kiti veiksniai veikia mokytojo tapatybę. Mokslininkai aiškinosi, kaip asmeniniai naratyvai ir mokytojavimo aplinka tampa lemiamais mokytojo karjeros vystymosi veiksniais. Remiantis šių mokslininkų įnašu buvo tolstama nuo instrumentinio, bihevioristinio požiūrio į ugdymą, kai sėkmingam mokymui pakanka išmokti pavienių įgūdžių. Mokytojo tapatybės nagrinėjimas sutapo su asmeninių naratyvų naudojimu reflektivaus mokytojo tapsmui (Alsup, 2006; Abramo, 2011; Saylor & Johnson, 2014). Vėliau mokslininkai susitelkė ne vien ties profesinės tapatybės formavimu, bet ir siekė įvardyti profesinės tapatybės savybes (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Lasky, 2005; Flores & Day, 2006),

aiškindamiesi, kaip mokytojai apibūdina save – ir sau, ir kitiems. Remiantis postmodernia socialine teorija, asmuo plėtoja kelias tapatybes, o tapatybė, susijusi su darbu, gyvuoja šalia visų kitų tapatybių (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000; Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006; Park & Oliver, 2007; Day, 2007). Profesinė tapatybė artimai susijusi su mokytojo požiūriu į savo paties veiksmingumą, į ugdymo filosofiją ir su gebėjimu nuolat persvarstyti savo profesinius vaidmenis bendraujant ir pasitelkiant refleksiją (Yamin-Ali & Pooma, 2012; Evelein & Korthagen, 2015).

Anot Beauchamp ir Thomas (2009), šis pedagogo tapatybės tyrimų laukas yra reikalingas dėl kelių priežasčių. Viena, analizuojami įvairūs mokytojavimo aspektai ir kaip studentai integruoja visą aibę įtakų. Antra, šie tyrimai rodo, kaip mokytojai įprasmina save santykyje su kitais ir kaip kuria ir perkuria save kaip asmenį. Šių autorių teigimu, geresnis mokytojo tapatybės supratimas galėtų sustiprinti pedagogų rengimo studijų programų koncepcijas. Tačiau viena iš tapatybės supratimo kliūčių yra sutartinis sąvokos apibrėžimas, nes sudedamųjų dalių yra nemažai. „Grumiamės, bandydami suprasti artimą ryšį tarp tapatybės ir ‚savojo aš‘, emocijų vaidmenį, formuojant tapatybę, pasakojimo bei diskurso galingą poveikį tapatybės suvokimui, refleksijos vaidmenį formuojant tapatybę, sąsają tarp tapatybės ir įgalinimo sąmoningai veikti, konteksto faktorius, skatinančius ar trukdančius tapatybės konstravimą, ir galų gale mokytojų rengimo programų atsakomybę sudaryti studentams galimybes tyrinėti ir plėtoti naujas mokytojo tapatybes“ (Beauchamp & Thomas, 2009, p. 176).

Profesionalaus mokytojo tapatybės apibrėžimas. Vis dėlto sutarti dėl mokytojo tapatybės apibrėžimo nėra taip paprasta. Vien tam būtų galima skirti atskirą straipsnį, nes tai labai plačiai nagrinėjama užsienio literatūroje. Kadangi pedagogo tapatybė nėra fiksuotas reiškinys, net ir veiksmažodžiai, susiję su šiuo reiškiniu, įvairuoja autorių tekstuose: literatūroje aptinkame, kad tapatybė yra plėtojama (angl. *development*), konstruojama (angl. *construction*), formuojama (angl. *formation*), sudaroma (angl. *making*), kuriama (angl. *creating*), apipavidalinama (angl. *shaping*), statoma (angl. *building*), o kiti kalba apie mokytojo profesinės tapatybės architektūrą (Beauchamp & Thomas, 2009). Kiekvienas iš jų turi savą semantinę krūvį, tad, reformuojant Lietuvos pedagogų rengimo programas ir sprendžiant, kaip bus ugdoma studentų profesinė tapatybė, svarbu šiuos niuansus apsvaistyti. Šiuo atveju, nesileidžiant į išsamų mokytojo tapatybės apibrėžimą, trumpas penkių teoretikų idėjų pateikimas padės susidaryti vaizdą apie galimus elementus ar savybes, kurie, jų manymu, sudaro profesionalaus „žmogaus tipą“ (Gee, 2001), reikalingą tam tikrame kontekste.

Gee įvardija keturis būdus, kaip galima suvokti tapatybę: 1) prigimtinė tapatybė, kylanti iš gamtos dėsnų; 2) institucinė tapatybė, kylanti iš autoritetų pripažinto posto ar padėties; 3) diskurso tapatybė, susidaranti iš kitų žmonių diskurso apie save; 4) bendrystės tapatybė, kurią sudaro asmens įpročiai, bendraujant su išorinėmis grupėmis. Kaip matome, Gee pabrėžia daugialypę tapatybės prigimtį, kuri keičiasi atsižvelgiant į išorines įtakas.

Olsen (cit. Beauchamp & Thomas, 2009) mato tapatybę kaip pažymą, kurio-

je sukauptos įtakos ir padariniai iš artimiausios aplinkos, ankstesni „savojo aš“ konstruktai, socialinis pozicionavimasis ir prasmų sistemos, kurios taip pat yra nenusistovėjusios ir nuolat besikeičiančios. Visa tai susipina veiklos tėkmėje, kai mokytojas vienu metu turi reaguoti ir susidoroti su tam tikru kontekstu, kartu bendraudamas su kitais. Beje, šis takumas ir nepastovumas yra tai, kas skiria nūdienos mokytojo tapatybės tyrimus nuo ankstesnių mokytojo socializacijos tyrimų.

Pasak Sachs (cit. Beauchamp & Thomas, 2009), mokytojo profesinė tapatybė yra mokytojo profesijos esmė. Tai karkasas, kuriame mokytojas konstruoja, kaip būti, kaip elgtis ir kaip suprasti savo darbą bei savo vietą visuomenėje. Svarbu suvokti, kad mokytojo tapatybė nėra pastovi ar primesta. Dėl jos tariamasi, ji įveikiama remiantis patirtimi.

Korthagen (2004) pasiūlė vadinamąjį svogūno modelį, padedantį kritiškai nagrinėti sluoksniuotą profesinės tapatybės sudėtingumą. Pradedant išoriniu svogūno sluoksniu, Korthagen įvardija šiuos veiksnius: aplinka, elgsena, kompetencijos, įsitikinimai, tapatybė ir misija, arba šerdis.

Lauriala ir Kukkonen (cit. Beauchamp & Thomas, 2009) pateikia mokytojo tapatybės „savąjį aš“, susidedantį iš trijų dimensijų: 1) šiuo metu vyraujantis „savašis aš“; 2) tas „savasis aš“, kuris turėtų vyrauti ir kurį visuomenė ar tam tikra grupė žmonių pripažįsta kaip siekinį; 3) idealusis „aš“, kurį asmuo nusistato kaip galimą tikslą. Šie trys „savojo aš“ apibrėžimai sąveikauja ir juos keičia situaciniai kontekstai. Vis labiau pripažįstama, kad šios trys „savojo aš“ dimensijos nebūtinai yra suderinamos ir viena kitą papildančios.

Lasky (2005) tyrimai rodo, kad susikerta mokytojų, susikūrusių sau ir mokiniams reikalingą tapatybę, ir švietimo reformatorių, kurie reikalauja vis daugiau atsiskaitymų ir žvelgia į ugdymą kaip į vadybininko profesiją, nuostatos. Jei švietimo sistemos biurokratai ir politikos kūrėjai šitaip žiūri į pedagogų rengimą, jų rekomendacijos ir reglamentavimas aiškiai skirsis nuo tų, kurie skiria daug dėmesio mokytojų tapatybei ir įgalinimui.

Permąstomas emocijų vaidmuo formuojant tapatybę. Tradiciškai plačioji visuomenė, taip pat ir švietimo sistema traktuoja emocijas kaip trukdį logiškai, racionaliai mąstyti (Meyer, Rose & Gordon, 2014). Ši nuostata atsispindi ir edukologiniuose bei psichologiniuose tyrimuose iki XX amžiaus pabaigos, kai vyravo bihevizmas ir kognityvizmas. Šiandien mokslininkai suvokia, kad jausmai, emocijos, elgesys ir motyvacija yra tai, kas grindžia mąstymą, ir jų neįmanoma atskirti. Damasio knygoje *Dekartas klaidas (Descartes' Error, 1994)* nesutinka su filosofo požiūriu, kad reikia valdyti emocijas, siekiant racionalaus idealo. Neuromokslininkų teigimu, net fizinis smegenų neuroplastškumas kinta, atsižvelgiant į patirtas emocijas (Sousa, 2001; Wolfe, 2001; Sylwester, 2003).

Tad nenuostabu, kad svarstymuose apie mokytojo tapatybės raidą skiriama vis daugiau dėmesio emocijoms (Nias, 1996; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001; Van Veen & Lasky, 2005; Zembylas, 2003; Zembylas & McGlynn, 2012). Nias (1996) mini mokytoją, kuri kartą jai pasakė: „Myliu mokytojo darbą; nekenčiu mokyklų.“ (p. 293) Ji atkreipia dėmesį į tai, kad, nepaisant mokytojų už-

sidegimo ir emocionalaus kalbėjimo apie savo profesiją, turime labai mažai emocijų reikšmingumo mokytojų gyvenime, karjerai ar elgsenai klasės aplinkoje tyrimų. Anot mokslininkės, ko gero, galima daryti išvadą, kad šis stygius atspindi tyrėjų nuostatą, jog tai nėra rimta mokslo sritis, kurią reikėtų aptarti.

Tai rašyta daugiau nei prieš 20 metų, bet mokslininkų tebetrunkantys raginimai neapleisti šios srities byloja, kad tam vis dar neskiriama pakankamai dėmesio. Korthagen et al. (2001) teigia, kad naujam požiūriui į mokytojų rengimą reikia transformacijų ne vien kognicijos, bet ir emocijų bei vertybių srityse. Zembylas (2003) pateikia poststruktūralistinę prizmę diskusijoms apie mokytojų tapatybę, nuolat kintamą dėl galios santykių, ideologijos ir kultūros, kurie, autoriaus nuomone, priklauso afekto sričiai. Pasak Zembylas, „mokytojo savęs pažinimas, pabrėžiant emocijų tyrinėjimą, atveria galimybes mokytojų rūpybai bei savižinai ir suteikia erdvės jų transformacijai“ (p. 214). Sutton, Mudrey-Camino ir Knight (2009) tyrė, kokiais būdais mokytojai reguliuoja emocijas, kad efektyviau valdytų klasę ir kurtų gerus santykius su mokiniais. Kartu autorės pažymi, kad emocijoms bei jų sąsajai su klasės valdymu ir ugdymo praktika skiriama labai mažai dėmesio vykdant pirminį mokytojų rengimą.

Zembylas (2003) primena, kad mokytojų patirtos emocijos taip pat gali tapti pasipriešinimo terpe, potencialiai siaurinančia mokytojo galimybes ir darbo efektyvumą. Deja, pasak autoriaus, dažnai profesinės įstaigos nekreipia dėmesio į tokias esmines tapatybės ugdymosi sudedamąsias dalis, bandydamos apibūdinti, kas gi

yra geras ugdymas. Vėlgi, jeigu norime pedagogų rengimo, kuris yra transformuojantis, o ne vien žinias atkartojantis, emocinis augimas privalo būti viena iš sudedamųjų dalių.

Orientacija į dalyką ar į vaiką?

Dalyko, pedagogikos ir didaktikos derinys. Profesinę tapatybę sudaro vidiniai veiksniai kaip emocija ir išoriniai veiksniai, susiję su profesiniais mokytojavimo aspektais (Freese, 2006; Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000), apimančiais mokomojo dalyko, pedagogines-psichologines ir didaktines dalyko žinias. Vartojant Shulman (1986) nukaltą terminą, nusakantį dalyko, pedagogikos ir didaktikos derinį – tai *pedagoginės turinio žinios* (angl. *pedagogical content knowledge*). Deja, Lietuvoje dažniausiai atskirai kalbama apie pedagogines / didaktines žinias ir mokomojo dalyko / turinio žinias, nesusiejant jų į naują darinį.

Orientavimasis į pedagogines turinio žinias padeda mokytojui konceptualizuoti ir pateikti dalyko žinias, kartu suprasti, kodėl mokiniams kas nors yra lengva ar sudėtinga. Plaut (2006) pamatė, kad mokytojai labai individualiai supranta mokinių sumišimą ar sutrikimą ir ką tai turi bendro su mokymu ir mokymusi. Kai kurių mokinių aiškinimai apie tokią maišatį sutapo su jų mokytojų samprata, o kitų nesutapo. Tokios problemos yra dažnos, kai pedagoginių žinių ir turinio žinių įgyjama atskirai.

Įvairių su ugdymu susijusių žinojimo komponentų integravimo svarba itin aktyviai nagrinėjama tarptautiniu mastu, suvokus, kad studentai patys be mentorių ir tutorių pagalbos negeba susieti dalyko žinių su teorinėmis bei praktinėmis peda-

gogikos ar didaktikos žiniomis (Jakhelln, Bjorndal, Back, & Stølen, 2016; Brevik, Blikstad-Balas & Engeliën, 2016 ir kt.). Anot Adamonienės (2003), rengiant pedagogą atsietai nuo profesijos ir pedagoginio proceso, įgyjama tik tam tikrų pedagogikos ir psichologijos žinių, bet abejotina, ar jis sugebės tas žinias suvokti kaip sistemą. Šią problemą Dewey (1904, cit. Ball & Bass, 2000) suvokė daugiau nei prieš šimtą metų, rašydamas apie dalyko žinių ir didaktikos santykį: „Scholastinis žinojimas kartais traktuojamas kaip neturintis ryšio su metodu. Kai prisiimamas toks požiūris, kad ir nesąmoningai, metodas tampa išoriniu priedu prie dalyko žinojimo“ (p. 85). Anot jo, šis atskyrimas tiesiog išdardo žinias. Kokiū būdu idėja perteikiama, yra pačios idėjos sudedamoji dalis, o ne vien tos idėjos perteikimo priemonė. Kitame esė, aptardamas dalyko ir metodo atskirties problemą, Dewey 1903 m. rašė: „Dabartinis scholastikos ir metodo išsiskyrimas yra kenksmingas ir vienai, ir kitai pusei; tiek pat žalingas aukštojo mokslo dėstymui, kiek mokytojų rengimui. Vienintelis būdas panaikinti šį išsiskyrimą yra pateikti visas dalykines žinias, nepaisant jų galutinės praktinės ar profesinės paskirties, suvokiant jas kaip objektyvų mintijimo metodų įkūnijimą, kaip sandorius, beieškant tiesos.“ (Dewey, 2006, p. 583)

Kaip matome, jau kurį laiką vyksta diskursas apie mokomojo dalyko ir mokymo metodo santykį. Jis ypač išryškėjo praėjusio šimtmečio devintajame dešimtmetyje, kai JAV pasirodė dviejų įtakingų darbo grupių – *Holmes Group* ir *Carnegie korporacijos* 1986 m. ataskaitos, darančios įtaką net už Amerikos ribų. Abiejose ataskaitose minima, kad mokytojai neturi pakankamai

dalykinių žinių, nes privalo išklaudyti tiek daug su pedagogika, psichologija ir didaktika susijusių kursų. Daugelis universitetų perėjo prie nuosekliojo mokytojų rengimo modelio, kai mokėsi pedagoginių dalykų magistrantūroje arba laipsnio nesuteikiančiose profesinėse studijose jau įgiję dalyko bakalauro laipsnį. Iš tikrųjų pagerėjo mokytojų dalykinės žinios, bet buvo ir neigiamų padarinių (Grant, 2008). Mokytojai pradėjo labiau orientotis į mokomąjį dalyką nei į pedagoginį procesą. Vis dėlto dalykinės žinios ir gebėjimai – svarbus mokytojo tapatybės aspektas, tačiau reikia spręsti, ar rengiame mokytojus, kurie yra orientuoti į vaiką ar į dalyką. Studentai bakalauro studijų metu įgyja biologo, fiziko ar menininko tapatybę, o tada bandoma jiems diegti pedagogo tapatybę. Glasgow universiteto tyrėjų grupė pastebėjo įdomų reiškinį: ryškėja skirtumų tarp pradinųjų ir vyresniųjų klasių mokytojų tapatybių. Pradinųjų klasių mokytojai labiau orientuoti į mokinį, o vyresniųjų klasių dalyko mokytojai tiesiog tapatinasi su savo specializacija (Menter, 2010).

Po vizito Lietuvoje takoskyrą tarp orientacijų į dalyką ir į vaiką pamatė ir Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos – EBPO (angl. OECD) atstovai. Iš pokalbių su pedagogais jie susidarė vaizdą, kad rengiant mokytojus daugiausia dėmesio skiriama dalykui ir mokyklų programų turiniui. Jų nuomone, per mažai susitelkta ties pačiu mokytojavimo procesu ir dalyko didaktika, o tai būtina „rengiant mokytojus karjerai dinamiškuose ir nuolat besikeičiančiuose mokyklų kontekstuose“ (Shewbridge, Godfrey, Hermann & Nusche, 2016, p. 136). EBPO taip pat rekomendavo skirti daugiau dėmesio ref-

lektyviai praktikai ir gebėjimui mokykloje vykdyti tyrimus (p. 142).

Mokomojo dalyko eiliškumas. Kita problema, susijusi su dalyko ir didaktikos atskyrimu, turi bendro su mokomojo dalyko hierarchija. Studentai universitete mokosi matematikos, muzikos ar užsienio kalbos pagal suaugusiems tinkamus metodus, priemones ir logiką. Dalyko didaktikos paskaitose jiems pateikiama vaikams būdinga dalyko logika ir sandara, dažnai nesutampanti su andragogine logika, patirta kitame fakultete. Reikia pažymėti, kad mokykloje pateikiami dalykai dažnai yra kumuliacinio pobūdžio, reikalaujantys tam tikro eiliškumo (žinių hierarchijos), kuris, mokantis aukštojoje mokykloje, nebėra toks svarbus. Deja, mokytojai gauna bendrąsias programas, pateikiančias turinį, bet nepadedančias organizuoti turinio sekos, artimai sietinos su mokinio raida. Mokytojo pareiga išnarplioti šį programų neaiškumą, bet pradedantiems mokytojams dažnai stinga tokių patirties žinių, jei apie tai nebuvo kalbama studijų metu (Guidry & Carson, 2010).

Šią hierarchiškumo temą aktyviai nagrinėja daugelio dalykų edukologai. Gamtos mokslų mokyklinės programos nagrinėjantys mokslininkai pažymi, kad tyrimai skirstomi į dvi grupes. Vieni mokslininkai tiria gamtos mokslų programas ir jų pateikimą mokiniams, o kiti nagrinėja, kaip mokiniai suvokia gamtos mokslų sąvokas ir su kokiais sunkumais susiduria besimokydami. Antroji grupė skiria daug daugiau dėmesio loginei dalyko pateikimo sekai (Akalamkam, 2013), ir tai susiję su mokyklinių programų kūrimo teoretikais, kaip antai Ralph Tyler, Hilda Taba ir Jerome Bruner, kurie labai akcentavo šį hierar-

chiškumo veiksnį savo darbuose. Matematikos didaktai Zhou ir Peverly (2005) primena, kad mokytojas turi būti matematinio suvokimo raidos eiliškumo žinovas, kartu galintis nustatyti, koks yra dabartinis vaiko matematinio suvokimo etapas. Muzikos pedagogės Schmidt (1998) ir Biasutti (2010) mums vėl primena, kad būsimi mokytojai kildina didelę dalį savo praktikoje atliekamų veiksmų iš savo patirties, kai patys buvo mokiniai, bet taip pat pažymi, kad kiekvienas turi ir savus įsitikinimus, o tai lemia, kad kiekvienas išmoksta skirtingą variantą to, kas buvo mokoma. Tai dar kartą patvirtina, kaip svarbu orientuotis ne vien į dalyką, bet ir į besimokantįjį. Istorijos ir geografijos didaktas primena: kai mokytojas nėra ugdomas paisyti savo disciplinos logikos, prasideda pasyvus faktų kaupimas, o ne laipsniškas supratimo konstravimas (Parker, 1989). Pastarųjų metų akcentas mokymosi progresijai ar eiliškumui (angl. *sequencing*) kreipia mūsų dėmesį į idėjų laipsnišką perėmimą per tam tikrą laiką, siejant tas idėjas su mokinio interesais, kitų mokomųjų dalykų problemomis ir su įvairiais gyvenimo kontekstais. Tai skiriasi nuo XX amžiaus vidurio supratimo apie mokyklos bendrąsias programas, kuriose vyravo paskirų, vis sudėtingesnių faktų įsisavinimas be visuminio konstrukto ir prasmės suvokimo (Fortus, Adams, Krajcik & Reiser, 2015).

Edukologai visame pasaulyje yra įvardiję dalyko ir metodo vienovės problemą bei skatina aktyvų tarpfakultetinį, tarpdisciplininį bendravimą, kuris šiaip nėra būdingas aukštajam mokslui. Barnett ir Friedrichsen (2015) primena, kad Shulmano minėtas pedagoginis dalyko žinojimas yra specializuota žinojimo forma, skirianti

mokytojus nuo dalykų specialistų. Nors visi pripažįsta veiksmingos pamokos ar modulio turinio sekos svarbą, turinio eilės tvarka yra vienas iš sunkiausiai įveikiamų mokytojų uždavinių (Guidry & Carson, 2010).

Barnett ir Friedrichsen (2015) taip pat mini naujausius tyrimus, nagrinėjančius pedagoginę praktiką atliekančių studentų patirtį. Jos pažymi, kaip svarbu, kad mentoriai susitelktų ties pačios disciplinos pedagoginėmis žiniomis. Anot tyrėjų, mentoriai dažniausiai pataria tik bendrais pedagoginiais klausimais, nesiedami savo pastabų su dalyku. Tada praktikos poveikis yra mažiau transformuojantis. Darling-Hammond teigimu (2014), daugelis tyrimų rodo, kad pedagogikos studentai, gavę daugiau galimybių nagrinėti ir praktiškai išbandyti konkretaus dalyko daktinius metodus, dirba efektyviau, ypač jei praktikos taikymo neatidedama vėlesniam laikui.

Pedagogų rengimo trukmės poveikis transformacijai

Atlikta nemažai tyrimų, atskleidžiančių būsimų mokytojų susitelkimo stadijas – nuo rūpinimosi savimi, pedagoginių uždavinių link ir galop, skiriant daugiausia dėmesio mokiniui ir ugdymo poveikiui (Malmberg, Hagger, Burn, Mutton & Colls, 2010). Anot autorių, ankstyvoji fazė turi bendro su „išlikimu“ ir konkrečiomis metodinėmis praktikomis, planavimu ir organizavimu. Brandesnėje fazėje mokytojas kreipia dėmesį į kontekstą, vadovaujasi intuicija ir vis labiau taikosi prie mokinių poreikių. Sheridan (2016) atliko tyrimą, kuriame aiškinosi, kaip per ketverius metus keitėsi ugdymo mokslų studentų san-

tykis su mokomuoju dalyku ir pedagoginėmis žiniomis. Pirmaisiais studijų metais būsimi mokytojai kaupė žinias, didėjo jų pasitikėjimas, tačiau jų pačių mokymuisi reikėjo, kad dėstytojai paisytų jų mokymosi ypatumų ir poreikių. Antrais ir trečiais studijų metais pradėjo ryškėti, kaip keičiasi studentų įsitikinimai apie pedagoginius procesus, ir jų dėmesys pradėjo krypti į pedagoginių sprendimų priėmimą ir mokinio mokymąsi, užuot tenkinus vien savus mokymosi poreikius. Tam daugiausia turėjo įtakos pedagoginiai studijų dalykai ir intensyvios, reflektyvios praktikos. Tik ketvirtais metais tirti studentai buvo įgiję pakankamai pasitikėjimo ir pedagoginių turinio žinių ir galėjo remtis savo intuicija bei vaizduote ir improvizuoti ugdymo situacijomis. Anot tyrėjos, svarbu, kad studentas perkeltų dėmesio centrą nuo mokomojo dalyko turinio ir savo veiksmų klasėje į pedagoginę veiklą, kuri teikia paramą kiekvienam mokiniui, o kad tai įvyktų, reikia numatyti pakankamai laiko ir galimybių eksperimentuoti ir išbandyti įvairius metodus.

Wood (2000) taip pat tyrė, kaip keitėsi būsimų mokytojų supratimas apie mokytojo darbą, bet jo tiriamieji dalyvavo vienerių metų pedagogų rengimo programoje po mokomojo dalyko studijų. Tyrėjas įvardijo tris pedagoginio darbo sampratas: 1) pabrėžiamas mokytojas, o ne mokinys kaip pagrindinis ugdymo veikėjas; 2) mokymas suvokiamas kaip mokinio paruošimas naudoti žinias per dvikryptę komunikaciją; 3) mokymo tikslas yra pakeisti mokinio suvokimą apie kurią nors fenomeną ir padėti mokiniams mąstyti apie mokymąsi (metakognityvinis mąstymas) ir jo prasmę. Metų pradžioje daugiau kaip pusė tiriamų-

jų buvo identifikuoti kaip pirmos sampratos atstovai. Metų pabaigoje daugiau kaip pusė tiriamųjų buvo įvardyti kaip antros sampratos išpažinėjai. Šios programos tikslas buvo vesti studentus prie trečios sampratos, bet mažiau kaip pusė dalyvių išvystė tokią pedagoginio darbo viziją. Anot tyrėjo, tikėtina, kad studentai, kurie nėra pasiekę trečios sampratos lygio, negėbės reikiamai tenkinti mokinių poreikių, kurti tinkamų vertinimo priemonių ir lanksčiai vykdyti ugdymo programų. Tad galima klausti, ar mokytojų rengimo programos trukmė buvo pakankama, kad įvyktų sampratų kaita? Jacobowitz (cit. Denner, Salzman & Newsome, 2001) ir kiti aiškina, kad net per ketverius studijų metus sunkiai keičiamos studentų nuostatos apie mokytojo profesiją, norint, kad jos skirtųsi nuo įgytų nuostatų vadinamosios stebimosios pameistrystės metu. Tokie klausimai itin aktualūs vertinant trumpesnės nuosekliąsias studijas.

Zeki ir Güneyli (2014), apžvelgę pasaulines tendencijas trauktis nuo pedagogų rengimo programų, orientuotų į mokomojo dalyko turinį, kreipiant daugiau dėmesio į besimokančiojo procesus, taip pat pažymi, kad studentai tam priešinasi. Dėl minėtų priežasčių studentai, ketinantys tapti mokytojais, laikosi nuostatos, kad mokymas yra žinių perdavimas, nes jie atsimena būtent tokią mokyklinę patirtį. Keičiantis pedagogų rengimo programų turiniui (apimant mokymąsi mokyti, grupinius ir interaktyvius mokymosi procesus, aukštesnio lygio mąstymo, socialinius, kūrybinius, emocinius gebėjimus) tenka skirti vis daugiau dėmesio kognityviems bei emociniams procesams studijų metu. Anot Zeki ir Güneyli, persiorientuojant iš studijų pro-

gramos, orientuotos į dalyką ir mokytoją, į programą, skirtą mokiniui, reikia visai kitokio mąstymo ir tai didina studentų stresą. Norint, kad studentas keistų savo požiūrį į ugdymą, jis privalo gvildinti savo paties ugdymo filosofiją ir nuspręsti, ar nori keistis, ar likti prie to, kas jam yra žinoma iš ankstesnės patirties. Autoriai mini dvi naujesnės paradigmos įgyvendinimo kliūtis: studentų priešinimasis nepažįstamoms ugdymosi metodologijoms ir nepakankamas laikas, skiriamas naujoms, į vaikus atsižvelgiančioms metodologijoms bei nuostatoms perimti.

Beutel ir Spooner-Lane (2009), nagrinėjusios mentorių darbą su pedagogikos studentais, pažymėjo, kad kuo mažiau laiko skiriama bendradarbiauti su praktikančiu, tuo didesnė galimybė, kad mentorius griebsis jam įprastų sėkmingų ugdymo strategijų iš savo praktikos ir jas išsiūlys savo globotiniui. Turint daugiau laiko, kartu ieškoma naujų sprendimų ir alternatyvų. Anot autorių, kai trūksta laiko, studentams nėra metami reikiami iššūkiai, neinvestuojami filosofiniai įsitikinimai ir esama praktika. Dar blogiau, studentai išmoksta prisitaikyti esamoje švietimo sistemoje, o ne ją reformuoti ir keisti jos kultūrą iš vidaus. Beutel ir Spooner-Lane nuomone, laikas yra esminis veiksnys, kuriant konstruktyvesnius mentoriaus ir studento santykius. Saylor ir Johnson (2014) taip pat aptaria pedagoginių mokymų trukmės bei intensyvumo poveikį ir tai sieja su įsitikinimų ir praktikos kaita.

Nacionalinis tyrimas, atliktas JAV, parodė, kad mokinių pasiekimai yra aukštesni, jeigu jų mokytojai turi magistro laipsnį arba mokosi magistrantūroje. Taip pat nustatyta, kad baigusieji penkerių metų

rengimo programas ir atlikę stažuotę po studijų daugiau linkę likti mokytojais ir nepalieka profesijos taip greitai kaip trumpiau besimokę (NCTAF, 1997). Iš keturių veiksnių, reikalaujančių valstybės finansinių investicijų: 1) mokinių skaičiaus klaseje mažinimas; 2) mokytojų atlyginimų didinimas; 3) patyrusių mokytojų skaičius ir 4) aukštesnis mokytojų išsilavinimas; ketvirtas veiksnys turėjo didžiausią įtaką (NCTAF, 1997, p. 9). Taigi studijų trukmė gali būti reikšmingas veiksnys, keičiantis mokinių pasiekimus.

Išvados ir diskusija

Išvados. Tarptautiniai tyrėjai vis dažniau pabrėžia mokytojo tapatybės formavimąsi ir pedagoginių įsitikinimų vystymąsi kaip svarbius pedagogų rengimo dėmenis. Profesinė tapatybė artimai susijusi su mokytojo požiūriu į savo paties veiksmingumą ir į gebėjimą nuolat apsvarstyti savo profesinius įsitikinimus, misiją, vaidmenis, elgseną ir praktiką.

Šiandien mokslininkai suvokia, kad emocijos neatskiriamos nuo elgesio, motyvacijos ir mąstymo, tad, formuojantis pedagogo tapatybei, svarbu kreipti dėmesį į būsimo mokytojo savižiną ir afekto sritį. Gebėjimas reguliuoti emocijas taip pat susijęs su pedagogo transformacija.

Mokytojo rengimas vis mažiau sietinas su mokomojo dalyko išmokimu, privalu daugiausia dėmesio skirti besimokančiajam. Svarbu dėti visas įmanomas pastangas, kad pedagoginės, didaktinės ir dalykinės turinio žinios būtų kuo labiau integruotos studijų proceso metu, kad jos virstų *pedagoginėmis turinio žiniomis*. Kitu atveju „dalykininkai“ pernelyg orientuoti į patį dalyką, o ne į besimokantįjį. Kita

dažna problema, kai dalyko ir jo didaktikos mokomasi atskirai – nepakankamai suvokiamas mokiniui reikalingas mokomojo dalyko eiliškumas, kuris skiriasi nuo andragoginės logikos.

Ilgesnė pedagogų rengimo trukmė, kaip aiškėja iš tarptautinių tyrimų, sietina su geresne mokymo kokybe ir aukštesniais mokinių pasiekimais. Trumpesnių studijų absolventai daugiau dėmesio kreipia į mokomojo dalyko didaktines metodikas, užuot išsigilinę į mokinių poreikius, klaidingo mąstymo priežastis ar motyvacijos stoka.

Diskusija. Dėl minėtų priežasčių daugelis mokinių pažangumu pasižyminčių šalių grįžta prie lygiagrečiojo modelio, įskaitant didesnę dalį Europos šalių (Eurydice 2015). Tačiau atkreiptinas dėmesys, kad švytuoklės principas nereiškia, jog grįžtama prie ankstesnės, XX amžiaus lygiagrečiųjų studijų praktikos. Anksčiau diegtas lygiagretusis modelis netenkino, nes teorija nebuvo pakankamai siejama su praktika mokyklose, dalyko buvo mokomasi atsietai nuo dalyko didaktikos (net jei buvo mokomasi lygiagrečiai per gretutines studijas), nebuvo akcentuojamos būsimo pedagogo reflektavimo ir tyrimo kompetencijos, o praktika nebuvo pakankamai intensyvi ar turtinanti dėl ribotos mentoriaus, studento ir tutoriaus sąveikos bei supervizijos. Reikia pažymėti, kad būsimi pedagogai patys be mentorių ir tutorių pagalbos negeba susieti teorijos su praktika, tad būtina naudotis studijų laikotarpiu ir stažuotėmis, kai yra tokios partnerystės galimybių.

Aišku, neatsisakoma ir nuoseklaus pedagogų rengimo modelio, tačiau studijos turėtų būti reikiamos trukmės, intensyves-

nės, taip pat artimai integruojančios universitetines studijas su praktika mokyklose. Dažnai tai daroma magistrantūroje. Naujos kartos studijomis, kad ir kokios būtų – nuoseklios ar lygiagrečios, siekiama gilesnio dalyko išmanymo, kuris būtų nuolat siejamas su pedagogika, didaktika, psichologija ir filosofija. Singapūre, viename iš pasaulio lyderių pagal mokinių pasiekimus, pažymima, kad akademinės dalyko žinios ir mokyklinių programų nagrinėjimas ne vien suderintas, bet jų mokomasi lygiagrečiai, vienas kitą papildant (Darling-Hammond & Lieberman, 2010). Vėliausias tyrimas vyko Norvegijoje, nes ir ten buvo skundžiamasi, kad studijos fragmentuotos, studijų segmentai nebuvo integruoti į visumą, o studentai nesugebėjo sieti pedagoginių žinių su dalyku. Penkerius metus buvo kuriamas tyrimais ir geriausia pasauline praktika grįstas bandomasis modelis, kurį nuo 2017 metų nutarta taikyti visoje Norvegijoje. Tai penkerius metus trukančios vientisosios studijos, nuo pat pirmo kurso mokant studentus sieti dalyką su pedagoginėmis žiniomis, reflektuoti, atlikti intensyvią praktiką, suvokti mokinių įvairovės ir kitoniškumo iššūkius, daryti veiklos tyrimus ir mokytis įvairių pedagogo vaidmenų (Jakhelln et al., 2016; Sollid, 2016). Penkerius metus trukęs longitudinalinis tyrimas Airijoje parodė, kad neintegruotos nuosekliosios pedagogų rengimo studijos buvo problemiškos, nes jose nebuvo struktūrinio rišlumo (Clarke, Lodge ir Shevlin, 2012). Dauguma tirtų absolventų nurodė, kad praktikos metu jautėsi nepasirengę dirbti pedagoginį darbą, trūko klasės valdymo ir problemų sprendimo įgūdžių. Vokiečių tyrėjai taip pat nuogaštauja, kad dalyko žinios ir pe-

dagoginės žinios dažnai fragmentuotai įsisavinamos skirtinguose fakultetuose, ir studentai neišmoksta koherentiškai jungti vieno su kitu (Zühlsdorf, 2016).

Šio straipsnio apimtis neleidžia gilintis į visus pedagogo tapatybę veikiančius elementus. Pastaruoju metu vis dažniau nagrinėjamos kūrybingumo ir mokytojo tapatybės sąsajos (Craft, 1997; Menter, 2010). Tyrėjai taip pat klausia, kaip mentoriaus, tutoriaus ir su jais dirbančio studento tapatybės bei jų sąveika veikia ugdymą (Izadinia, 2015). Nyderlandų Leideno universitete studentai mokosi būti dalyko mokytojai, klasės valdytojai, paauglių psichologijos ekspertai, mokyklos bendruomenės dalyviai, kolegos ir profesionalai (Darling-Hammond & Lieberman, 2012). Be abejo, šie mokytojai priskiriami vaidmenys daro įtaką pedagogo tapatybei. Menter (2010) manymu, dėmesys mokytojui, kuris reflektuoja, sistemiškai atlieka tyrimus savo paties klasėje ir ugdo savo mokinius būti socialiai atsakingais visuomenės nariais, taip pat teikia savų atspalvių pedagogo savimonei. Kiti tyrėjai skatina nagrinėti konteksto vaidmenį formuojant profesinę tapatybę bei klausti, ką reiškia „profesionalumas“ svarstant profesinę tapatybę (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Sąrašą veiksmų būtų galima tęsti, tačiau gana aišku, kad asmens profesinio ir asmeninio gyvenimo patirtys, jo įsitikinimai ir iš to išplaukiantys veiksmai unikalčiai plėtoja kiekvieno asmens tapatybę. Kaip teigia Day, Kington, Stobart ir Sammons (2006): „Jei tapatybė yra esminis veiksnys, darantis įtaką mokytojo gyvenimo tikslui, veiksmingumui, motyvacijai, įsipareigojimui, pasitenkinimui darbe ir efektyvumui, tuomet būtina tirti veiksmus, pozityviai ir ne-

gatyviai veikiančius kontekstus, kuriuose tai vyksta, taip pat padarinius praktikoje“ (p. 601). Tokių tyrimų, nagrinėjančių atskirų mokytojų kognityvų ir emocinį „aš“, dar per mažai, ypač Lietuvoje.

Parker J. Palmer savo pamiloje knygoje *Drąsa mokyti: Mokytojo gyvenimo vidinio landsafto žvalgymas* (1979/2007) teigia: jei ugdymas tebutų dalyko ir mokinių suvaldymas, jis mažai kuo skirtingas nuo kitų žmogaus gyvenimo aspektų, reikalaujančių socialinės sąveikos ir informacijos valdymo. Tokiame pasaulyje mokytojams tereikėtų neatsilikti nuo savo srities žinių bei panaudoti gerosios praktikos technikas. Tačiau mokytojo darbas, anot Palmer, yra gerokai sudėtingesnis – mes ugdome pagal tai, kuo mes esame tapę. „Mokydamas, aš užmetu savo sielos būklę ant savo mokinių, ant dėstomo dalyko ir ant mūsų buvimo kartu. Kla-

sėje patiriami susipainiojimai dažnai tėra mano vidinio gyvenimo vinguliai“ (p. 2–3).

Mokytojo tapatybės kūrimas pasitelkiant reikšmingą, su praktika susietą, kryptingą patirtį ir refleksiją patvirtina, ką reiškia būti mokytoju. Kitu atveju studentai savaip kuria savo supratimą apie profesiją ir, kaip pažymėjo Harlow ir Cobb (2014), patiria „praksinį šoką“, atsidūrę darbo vietoje. Mokytojo tapatybės ugdymas nėra greitas, mažai pastangų reikalaujantis uždavinys, ir reikia nusistebėti, kai išgirstame tebetėigiančius, kad pakanka būti geru dalyko išmanytoju, o visa kita kaip nors susidėlios dirbant pedagoginį darbą. Reformuojant mokytojų rengimą Lietuvoje, svarbu apmąstyti, kaip pasirinktas modelis paveiks mokytojo profesinės tapatybės kūrimąsi (arba ne), savo ruožtu, koks bus jo poveikis mokinui.

LITERATŪRA

Abramo, J. (2011). Book reviews: Constructing a personal orientation to music teaching. *Music Education Research*, Vol. 13 (1), p. 121–125.

Adamonienė, R. (2003). Profesijos pedagogų lygiagretaus rengimo modelis. *Acta Paedagogica Vilnensia*, t. 10, p. 22–28.

Agee, J. (2006). What kind of teacher will I be? Creating spaces for beginning teachers' imagined roles. *English Education*, Vol. 38 (3), p. 194–219.

Akalamkam, K. (2013). A framework for curriculum sequencing. *The International Journal of Learning*, Vol. 18(12), p. 35–48.

Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Anagnostopoulos, D.; Basmadjian, K. G.; Smith, E. R. (2007). Bridging the university-school divide: Horizontal expertise and the „two-worlds pitfall.“ *Journal of Teacher Education*, Vol. 58 (2), p. 138–152.

Ball, D. L.; Bass, H. (2000) Interweaving content and pedagogy in teaching and learning to teach: Knowing and using mathematics. In: J. Boaler (Ed.)

Multiple Perspectives on Mathematics Teaching and Learning, p. 83–104. Westport, CT: Ablex Publishing.

Barnett, E.; Friedrichsen, P. J. (2015). Educative mentoring: How a mentor supported a preservice biology teacher's pedagogical content knowledge development. *Journal of Science Teacher Education* Vol. 26 (7), p. 647–668.

Beauchamp, C.; Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education, *Cambridge Journal of Education*, 39(2), p. 175–189.

Beijaard, D.; Meijer, P.; Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20, p. 107–119.

Beijaard, D.; Verloop, N.; Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, p. 749–764.

Beutel, D.; Spooner-Lane, R. (2009). Building mentoring capacities in experienced teachers.

- The International Journal of Learning*, Vol.16 (4), p. 351–360.
- Biasutti, M. (2010). Investigating trainee music teachers' beliefs on musical abilities and learning: A quantitative study. *Music Education Research*, Vol. 12(1), p. 47–69.
- Borg, M. (2004). Key concepts in ELT: The apprenticeship of observation. *ELT Journal*, Vol. 58 (3), p. 274–276.
- Brevik, L. M.; Blikstad-Balas, M.; Engelen, K. L. (2016). Integrating assessment for learning in the teacher education programme at the University of Oslo. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 1-21. Prieiga per internetą: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969594X.2016.1239611?journalCode=caie20>
- Britzman, D. (1991). *Practice makes practice*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Clarke, M.; Lodge, A., & Shevlin, M. (2012). Evaluating initial teacher education programmes: Perspectives from the Republic of Ireland. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 28, p. 141–153.
- Craft, A. (1997). Identity and creativity: Educating teachers for postmodernism? *Teacher Development* 1(1), 83–96.
- Day, C.; Kington, A.; Stobart, G.; Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, Vol. 32(4), p. 601–616.
- Day, C. (2007). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. Iš: T. Townsend, R. Bates (red.). *Handbook of Teacher Education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*. The Netherlands: Springer, p. 597–613.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Harper Collins.
- Danziger, K. (1971). *Socialization*. Baltimore: Penguin Books.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The Holy Grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, Vol. 89(4), p. 547–561.
- Darling-Hammond, L.; Lieberman, A. (Eds.). (2012). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. London: Routledge.
- Denner, P. R.; Salzman, S. A.; Newsome, J. D. (2001). Selecting the qualified: A standards-based teacher education admission process. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol.15 (3), p. 165–180.
- Dewey, J. (2006). The relation of theory to practice in the education of teachers (1903). In: J. W. Null & D. Ravitch (Eds.), *Forgotten Heroes of American Education: The Great Tradition of Teaching Teachers*, p. 569–588. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Eurydice. (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, Perceptions, and policies. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Prieiga per internetą: <http://www.anefore.lu/wp-content/uploads/2015/09/EURYDICE-THE-TEACHING-PROFESSION.pdf>
- Evelein, F. G.; Korthagen, F. A. J. (2015). *Practicing core reflection: Activities and lessons for teaching and learning from within*. New York: Routledge.
- Flores, M. A.; Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 22, p. 219–232.
- Fortus, D.; Sutherland Adams, L. A. M.; Krajcik, J.; Reiser, B. (2015). Assessing the role of curriculum coherence in student learning about energy. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 52 (10), p. 1408–1425.
- Freese, A. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 22, p. 110–119.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, Vol. 25, p. 99–125.
- Grant, C. (2008) Teacher capacity. In: M. Cochran-Smith et al. (Eds.) *Handbook of research on teaching education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Guidry, A.; Carson, J. (2010). A sequencing framework for middle grades social studies instructional units. *Social Studies Research & Practice*, Vol. 5 (1), p. 105–118.
- Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje: švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius: Homo liber.
- Harlow, A.; Cobb, D. J. (2014). Planting the seed of teacher identity: Nurturing early growth through a collaborative learning community. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 39 (7), p. 70–88.

- Yamin-Ali, J.; Pooma, D. (2012). Honing a professional identity: The outcome of a teacher education programme. *Caribbean Curriculum*, Vol. 19, p. 67–90.
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 52, p. 1–10.
- Jakhelln, R.; Bjørndal, K.; Back, U. D.; Stølen, G. (2016). Early career teachers' experiences with the new research-based knowledge foundation developed in Norwegian teacher education. Pranešimas konferencijoje: *ECER 2016, Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers*. Prieiga per internetą: <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/21/contribution/37652/>
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20, p. 77–97.
- Korthagen, F. A. J.; Kessels, J.; Koster, B.; Lagerwerf, B.; Wubbels, T. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. NJ, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. Prieiga per internetą: <http://www.questia.com/library/110595548/linking-practice-and-theory-the-pedagogy-of-realistic>.
- Kregždė, S. (1998). Mokytojo kaip profesionalo formavimosi psichologija. *Ugdymo psichologija*, t. 1(1), p. 32–35.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21(8), p. 899–916.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. London: University of Chicago Press.
- Malmberg, L. E.; Hagger, H.; Burn, K.; Muton, T.; Colls, H. (2010). Observed classroom quality during teacher education and two years of professional practice. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102(4), p. 916–932.
- Meyer, A.; Rose, D. H.; Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST.
- Menter, I. (2010). Teachers—formation, training and identity: A literature review. Newcastle upon Tyne: CCE. Prieiga per internetą: <http://creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/CCE-teachers-formation-training-and-identity-a-literature-review.pdf>
- NCTAF. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching & America's Future.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26 (3), p. 293–306.
- Palmer, P. (2007). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Park, S.; Oliver, J. S. (2007). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, Vol. 38(3), p. 261–284.
- Parker, W. (1989). How to help students learn history and geography. *Educational Leadership*, Vol. 47 (3), p. 39–43.
- Plaut, S. (2006). “I Just Don't Get It”: Teachers' and Students' Conceptions of Confusion and Implications for Teaching and Learning in the High School English Classroom. *Curriculum Inquiry*, Vol. 36(4), p. 391–421.
- Saylor, L. L.; Johnson, C. C. (2014). The role of reflection in elementary mathematics and science teachers' training and development: A meta-synthesis. *School Science and Mathematics*, Vol. 114 (1), p. 30–39.
- Schempp, P.; Graber, K. (1992). Teacher socialization from a dialectical perspective: Pretraining through induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, Vol. 11, p. 329–348.
- Schmidt, M. (1998). Defining „good“ music teaching: Four student teachers' beliefs and practices. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Vol. 138, p. 19–46.
- Sheridan, L. (2016). Examining changes in pre-service teachers' beliefs of pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 41 (3), p. 1–20.
- Shewbridge, C.; Godfrey, K.; Hermann, Z.; Nusche, D. (2016). *OECD reviews of school resources: Lithuania 2016*. Paris: OECD Publishing. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252547-en>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15 (2), p. 4–14.

Sylwester, R. (2003). *A biological brain in a cultural classroom*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sollid, H. (2016). From four to five year teacher education — design and experiences from pilot up North. Pranešimas konferencijoje. *Bringing teacher education forward: National and International Perspectives. Programme and abstracts*. Oslo: University of Oslo.

Sousa, D. A. (2001). *How the brain learns*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sutton, R. E.; Mudrey-Camino, R.; Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, Vol. 48, p. 130–137.

Van Veen, K.; Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21(8), p. 895–898.

Wolfe, P. (2001). *Brain matters: Translating research into classroom practice*. Alexandria, VA: ASCD.

Wood, K. (2000). The experience of learning to teach: Changing student teachers' ways of unders-

tanding teaching. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 32 (1), p. 75–93.

Zeki, C. P.; Güneyli, A. (2014). Student teachers' perceptions about their experiences in a student centered course. *South African Journal of Education*, Vol. 34 (3), p. 1–11.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, Vol. 9 (3), p. 213–238.

Zembylas, M.; McGlynn, C. (2012). Discomforting pedagogies: Emotional tensions, ethical dilemmas and transformative possibilities. *British Educational Research Journal*, Vol. 38(1), p. 41–59.

Zhou, Z.; Peverly, S. T. (2005). Teaching addition and subtraction to first graders: A Chinese perspective. *Psychology in the Schools*, Vol. 42 (3), p. 259–272.

Zühlsdorf, F. (2016). Teacher education at university: How to teach content knowledge and pedagogical content knowledge in an integrated way. Pranešimas konferencijoje. *Bringing teacher education forward: National and International Perspectives. Programme and abstracts*. Oslo: University of Oslo, p. 88.

NOT JUST KNOWLEDGE AND SKILLS: TRANSFORMATIONS IN TEACHER SOCIALIZATION AND IDENTITY

Emilija Sakadolskienė

S u m m a r y

While changes in global realities require transformations in institutions, educational policy-making and in cultural contexts, another essential transformation rests upon preservice teachers as they prepare to enter the profession. One of the great challenges that lies in teacher education is in counteracting the effect of thirteen years of experiences in classrooms (what Dan Lortie calls the “apprenticeship of observation”) if we want teachers not to teach the way they were taught. Earlier literature focuses on teacher socialization – the process by which an individual becomes a participating member of the teacher community (Lortie 1975; Danziger 1971; Schempp & Graber 1992), which is often a contest between societal expectations and individual inclinations of preservice teachers. Later research focuses on teachers' professional identity formation and the identification and presentation of professional identity

characteristics (Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Lasky 2005; Flores & Day 2006), focusing on how teachers define themselves to themselves and others. Teacher identity is constructed through experiences that affirm what it means to teach. If done mindfully, this is a difficult, intricate process that takes considerable time and effort. Many researchers point to the mismatch between graduating students' perceptions of themselves in teaching and the “praxis shock” (Harlow & Cobb 2014) that occurs when they enter the profession. In this theoretical review of literature, implications from multinational examples will be explored to inform the reform efforts in Lithuanian teacher education.

Keywords: teacher professional identity; teacher socialization; initial teacher education; curriculum sequencing; teacher education curriculum cohesion.