ŠVIETIMAS: POLITIKA, VADYBA, KOKYBĖ
EDUCATION POLICY, MANAGEMENT AND QUALITY

This is an open access article under the
Creative Commons Attribution 4.0 International License

BŪSIMŲJŲ MOKYTOJŲ PROFESINIO TAPSMO PATIRTYS IR IŠŠŪKIAI PEDAGOGINĖS PRAKTIKOS METU

Rita Makarskaitė-Petkevičienė, Agnė Šimkienė
Vilniaus universitetas, Lietuva

Santrauka

Būsimųjų mokytojų profesinis tapsmas yra sudėtingas procesas, apimantis ne tik profesinių žinių ir gebėjimų įgijimą, bet ir savęs, kaip mokytojo, suvokimą bei profesinės tapatybės formavimąsi. Reikšminga vieta šiame procese tenka pedagoginei praktikai, kurios metu būsimi mokytojai susiduria su realiomis ugdymo situacijomis, išbando savo profesinius gebėjimus, kuria santykius su mokiniais ir mokyklos bendruomene bei reflektuoja įgyjamą patirtį. Todėl šio tyrimo tikslas – ištirti būsimųjų mokytojų profesinio tapsmo patirtis ir kylančius iššūkius savarankiškos pedagoginės praktikos metu. Tyrimui pasirinkta kokybinė tyrimo prieiga. Tyrime dalyvavo 38 ketvirto kurso gretutinių studijų Dalyko pedagogikos studijų programos studentai, atlikę savarankišką pedagoginę praktiką. Tyrimo duomenys rinkti pasitelkiant rašytines refleksines esė, kuriose tyrimo dalyviai retrospektyviai reflektavo savęs, kaip būsimojo mokytojo, suvokimą prieš pedagoginę praktiką, praktikos metu bei projektavo profesinį „aš“ ateityje. Duomenys analizuoti taikant kokybinę turinio analizę, išskiriant subkategorijas ir jas jungiant į platesnes kategorijas. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad pedagoginė praktika tampa reikšminga būsimojo mokytojo profesinio tapsmo patirtimi, kurios metu išankstinis savęs, kaip mokytojo, įsivaizdavimas neatsiejamas nuo realios pedagoginės veiklos. Praktikos metu išryškėjo profesiniai iššūkiai, susiję su savo gebėjimų vertinimu, mokymo organizavimu, santykiu su mokiniais ir atsakomybe už jų mokymąsi.

Pagrindiniai žodžiai: *būsimieji mokytojai, profesinis tapsmas, pedagoginė praktika, profesinė tapatybė, refleksija.*

Įvadas

Mokytojo profesinė veikla yra kompleksinė, apimanti ne tik dalykines ir pedagogines žinias (Lapėnienė ir Šilingaitė, 2019), bet ir gebėjimą jas taikyti konkrečiose ugdymo situacijose, kurti santykius su mokiniais, bendradarbiauti, reflektuoti savo veiklą ir nuolat profesiškai tobulėti. Pedagoginio patyrimo svarbą mokytojo profesiniam pasirengimui pabrėžė ir Šalkauskis (1992), kuris, aptardamas ugdymo veikėjus ir ugdomojo darbo ypatumus, nurodė, kad ugdomajam darbui būdingas tikslingumas, planingumas ir metodingumas, o tarp bendrųjų ugdytojo savybių išskyrė pedagoginius gabumus, pedagoginį susipratimą, pedagoginį patyrimą ir faktinį gebėjimą sėkmingai dirbti ugdomąjį darbą. Tokia mokytojo samprata leidžia profesinį pasirengimą sieti ne tik su teorinių žinių įgijimu, bet ir su praktine pedagogine patirtimi.

Pedagogo profesinės veiklos kompleksiškumas atsispindi ir profesinei veiklai keliamuose reikalavimuose. Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų apraše (2023) išskiriamos keturios kompetencijų sritys – profesinės elgsenos, kognityvinė, veikimo kartu ir emocinė-motyvacinė. Jos apima profesinį tobulėjimą ir refleksiją, ugdytinių pažinimą, mokomojo dalyko išmanymą, ugdymo turinio kūrimą ir įgyvendinimą, mokinių motyvavimą ir pasiekimų vertinimą, bendradarbiavimą, emocinį intelektą ir kitas pedagogo profesinei veiklai reikalingas kompetencijas. Toks kompetencijų kompleksiškumas rodo,

https://doi.org/10.48127/spvk-epmq/26.17.58

kad pasirengimas pedagoginei veiklai negali apsiriboti teorinių ir dalykinių žinių įgijimu, nes būsimajam pedagogui svarbu gebėti veikti įvairiose ugdymo situacijose, pažinti mokinių poreikius, kurti santykį su mokiniais, bendradarbiauti ir reflektuoti savo profesinę veiklą. Reikšminga vieta pedagogų rengimo procese skiriama pedagoginei praktikai. Pedagogų rengimo reglamente (2024) praktika apibrėžiama kaip privaloma pedagoginių studijų dalis, skirta profesijos kompetencijoms ugdyti, kurios apimtis turi būti ne mažesnė kaip 30 studijų kreditų. Reglamente taip pat pabrėžiamas teorijos ir praktikos ryšys. Taigi pedagoginė praktika sudaro galimybes studijų metu įgytas žinias ir gebėjimus taikyti bei plėtoti realioje ugdymo aplinkoje.

Taip pat profesiniam pedagogo tapsmui reikšmingu aspektu tampa savęs, kaip pedagogo, suvokimo ir profesinės tapatybės formavimasis, kuri, anot Beijaard, Meijer ir Verloop (2004), nėra nekintanti asmens savybė, bet formuojasi sąveikaujant asmeninėms patirtims ir profesiniam kontekstui. Remiantis minėtais autoriais (Beijaard, Meijer ir Verloop, 2004), galima teigti, kad profesinė tapatybė yra daugialypė, o pats mokytojas aktyviai dalyvauja jos formavimosi procese, todėl būsimojo mokytojo profesinis tapsmas gali būti suprantamas kaip nuolatinis savęs, kaip pedagogo, suvokimo kūrimas ir persvarstymas įgyjant naujų profesinių patirčių. Ypač reikšminga profesinio tapsmo procese yra pedagoginė praktika, kurios metu būsimieji mokytojai išbando mokytojo vaidmenį realioje ugdymo aplinkoje ir, sąveikaudami su mokiniais, mentoriais bei mokyklos bendruomene, formuojasi savo profesinį tapatumą (Yuan ir Lee, 2016). Santykiai su mokiniais, mentoriumi, kitais mokytojais ir mokyklos bendruomene suteikia būsimajam mokytojui galimybę įvertinti savo profesinius gebėjimus ir geriau suvokti save kaip mokytoją. Palaikantys santykiai, grįžtamasis ryšys bei mentoriaus teikiama emocinė ir profesinė parama gali stiprinti pasitikėjimą savo gebėjimais, priklausymo profesinei bendruomenei jausmą ir prisidėti prie profesinės tapatybės formavimosi (Caires ir kt., 2012; Fauziah ir kt., 2026). Atkreiptinas dėmesys į Wong ir Liu (2025) longitudinį tyrimą, kuris parodė, kad studijų metu stiprėjusi būsimųjų mokytojų profesinė tapatybė pedagoginės praktikos laikotarpiu gali susilpnėti susidūrus su realios mokymo aplinkos sudėtingumu ir neatitikimu tarp turėtų lūkesčių bei pedagoginės realybės. Profesinė tapatybė siejama ne tik su savęs ir savo profesinio vaidmens suvokimu, bet ir su pedagogine veikla bei mokytojo pedagoginiais pasirinkimais (Lee ir kt., 2026).

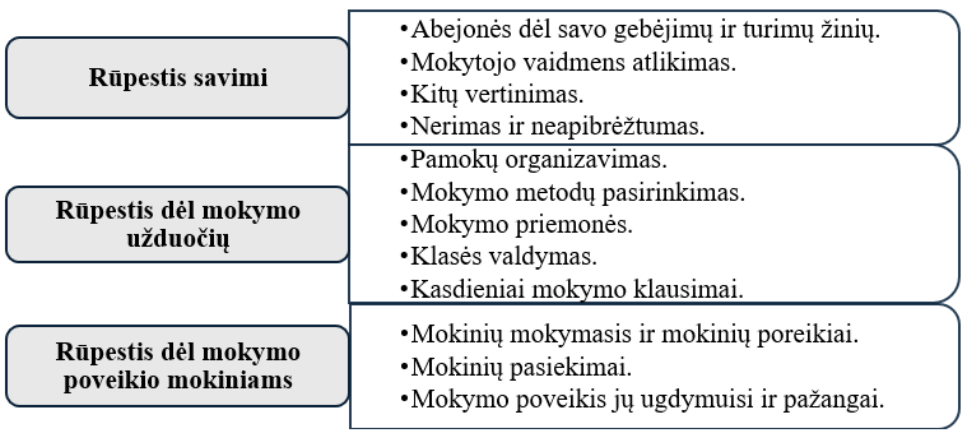
Pedagoginės praktikos metu reikšmingos ir būsimųjų mokytojų emocinės patirtys, apimančios tiek teigiamas, tiek neigiamas emocijas – džiaugsmą, pasididžiavimą, baimę, neužtikrintumą ar frustraciją. Šios patirtys daro įtaką tam, kaip būsimieji mokytojai vertina praktikos metu kylančias situacijas, reflektuoja savo veiklą ir suvokia save kaip mokytoją (Yuan ir Lee, 2016). Teigiamos patirtys ir sėkmė mokant gali stiprinti pasitikėjimą savo gebėjimais, o kylantys sunkumai ir neigiamos emocijos – skatinti permąstyti savo galimybes, profesinius lūkesčius ir mokytojo vaidmenį (Fauziah ir kt., 2026; Yuan ir Lee, 2016).

Įgyjant praktinės patirties keičiasi ir būsimojo mokytojo dėmesys pedagoginei veiklai. Praktikos metu studentai mokosi ne tik taikyti studijų metu įgytas žinias, bet ir stebėti mokinių mokymąsi, atpažinti jų poreikius bei priimti atitinkamus pedagoginius sprendimus (Atjonen ir kt., 2024). Chu (2020) tyrimas taip pat atskleidė, kad palaipsniui prisiimant daugiau atsakomybės už mokymą stiprėja pedagoginiai gebėjimai ir profesinė tapatybė, o dėmesys vis labiau krypsta į atsakomybę už mokinių mokymąsi. Tačiau, anot Martišauskienės (2007), pedagogo paskirtis neapsiriboja mokinių akademinių pasiekimų

siekimu, priešingai, ypač reikšmingu tampa pats ugdytinis ir jo, kaip asmenybės, ugdymasis. Martišauskienė (2007) pabrėžia reikšmingą pedagogo santykį su ugdytiniu, o pedagogą apibūdina kaip pagalbininką asmeniui, o šį procesą sieja su pedagogine sąveika. Sorensen ir kt. (2018) tyrimas atskleidė, kad praktikos pradžioje studentams buvo sudėtinga priimti save kaip mokytoją, tačiau įgyjant daugiau patirties jų dėmesys nuo savo vaidmens ir gebėjimų vis labiau krypo į santykių su mokiniais kūrimą ir jų įtraukimą į mokymąsi. Tokia mokslinė pozicija išryškina santykio su mokiniu reikšmę ir leidžia pedagoginę veiklą suprasti kaip sąveika grindžiamą profesinę veiklą.

Būsimųjų mokytojų profesinį tapsmą pedagoginės praktikos metu galima analizuoti remiantis Fuller ir Bown (1975) profesinių rūpesčių modeliu ir vėlesnėmis jo interpretacijomis. Profesiniai rūpesčiai gali būti siejami su trimis pagrindinėmis sritimis: rūpesčiu savimi (*self concerns*), rūpesčiu mokymo užduotimis (*task concerns*) ir rūpesčiu mokymo poveikiu mokiniams (*impact concerns*). Rūpestis savimi siejamas su būsimojo mokytojo abejonėmis dėl savo gebėjimų, turimų žinių, mokytojo vaidmens atlikimo ir kitų vertinimo. Rūpestis mokymo užduotimis apima kasdienius mokymo klausimus: pamokų organizavimą, mokymo metodų pasirinkimą, mokymo priemones ir klasės valdymą. Įgyjant profesinės patirties, dėmesys gali krypti į mokinius ir mokymo poveikį jiems – jų mokymąsi, poreikius ir pasiekimus (Fuller ir Bown, 1975; Sorensen ir kt., 2018).

1 paveikslas
Būsimųjų mokytojų profesinių rūpesčių modelis pedagoginės praktikos metu (pagal Fuller ir Bown, 1975)



Šios rūpesčių sritys nebūtinai suprantamos kaip griežtai viena kitą keičiančios profesinės raidos pakopos. Conway ir Clark (2003), nagrinėdami Fuller modelį, atskleidė, kad būsimojo mokytojo profesinė raida vyksta ne tik orientuojantis į mokymo užduotis ir mokinius, bet ir į save, kaip mokytoją, kai pedagoginės praktikos metu dėmesys sau neišnyksta, tačiau keičiasi jo pobūdis, t. y. nuo abejonių savo gebėjimu atlikti mokytojo vaidmenį pereinama prie savęs, kaip mokytojo, pažinimo ir profesinio tobulėjimo. Panašias tendencijas nustatė ir Poulou (2007), atskleidusi, kad profesinių rūpesčių modelyje (Fuller ir Bown, 1975) pateikiamos sritys nėra grindžiamos tik visiškai linijiniu principu, nes profesinis tapsmas apima ir besikeičiantį savęs, kaip mokytojo, suvokimą. Profesinių rūpesčių kaitos

https://doi.org/10.48127/spvk-epmq/26.17.58

nevienalytiškumą atskleidžia ir Berg bei Miksza (2010), Miksza ir Berg (2013) tyrimai, pažymintys, kad skirtingos rūpesčių sritys gali persidengti, o jų reikšmingumas kisti priklausomai nuo įgyjamos patirties ir konkrečios pedagoginės praktikos situacijos.

Pedagoginės praktikos metu būsimieji mokytojai susiduria ir su konkrečiais profesinės veiklos iššūkiais. Sorensen ir kt. (2018) tyrime išryškėjo sunkumai planuojant pamokas ir valdant klasę, abejonės dėl savo dalykinių žinių bei gebėjimo prisitaikyti prie skirtingų mokinių. Praktikos pradžioje studentai taip pat abejojo savo pasirengimu mokyti, o sąveikos su mokiniais etapas atskleidė neatitikimą tarp išankstinių mokytojų lūkesčių ir realios mokinių motyvacijos, elgesio bei mokinių poreikių. Vis dėlto Caires ir kt. (2012) tyrimu atskleidžiama, kad pedagoginė praktika siejama ne tik su patiriamais iššūkiais, bet yra susijusi ir su profesiniu augimu, kai būsimi mokytojai, nors patyrė stresą, nuovargį ir pažeidžiamumą, kartu nurodė augančias žinias ir gebėjimus, didėjantį savarankiškumą bei pasitikėjimą savimi.

Taigi pedagogo profesinis tapsmas gali būti suprantamas kaip teorinių žinių, praktinio pedagoginio patyrimo, profesinių gebėjimų, santykio su kitais kūrimas ir savęs, kaip mokytojo, suvokimas. Pedagoginė praktika tampa reikšminga profesinio tapsmo erdve, kurioje būsimas mokytojas susiduria su realiomis ugdymo situacijomis, išbando savo profesinius gebėjimus, kuria santykius su mokiniais ir mokyklos bendruomene bei reflektuoja įgyjamą patirtį. Praktikos metu patiriamos situacijos ir kylantys profesiniai rūpesčiai gali skatinti persvarstyti savo galimybes, profesinius lūkesčius ir savęs, kaip mokytojo, suvokimą. Atsižvelgiant į pateiktas teorines įžvalgas, keliamas tyrimo probleminis klausimas: kaip būsimieji mokytojai patiria savo profesinį tapsmą savarankiškos pedagoginės praktikos metu, su kokiais iššūkiais susiduria ir kaip ši patirtis siejasi su jų savęs, kaip mokytojų, suvokimu?

Tyrimo tikslas – ištirti būsimųjų mokytojų profesinio tapsmo patirtis ir kylančius iššūkius savarankiškos pedagoginės praktikos metu.

Tyrimo metodologija

Bendra tyrimo charakteristika

Tyrimui pasirinkta kokybinė tyrimo prieiga, leidžianti atskleisti būsimųjų mokytojų individualias patirtis ir jų refleksijas apie pedagoginę praktiką bei profesinį tapsmą. Tyrimo duomenims rinkti taikyta rašytinė refleksinė esė, suteikianti galimybę tyrimo dalyviams apmąstyti ir aprašyti savo patirtis bei savęs kaip būsimojo mokytojo suvokimą. Rašytiniai pasakojimai kokybiniame tyrime sudaro galimybes gauti išsamius ir refleksyvius tyrimo dalyvių patirties aprašymus (Handy ir Ross, 2005), o refleksinis rašymas taikomas ir būsimųjų mokytojų patirtims bei profesiniam mokymuisi tirti (Gläser-Zikuda ir kt., 2024). Esė buvo rašoma pasibaigus savarankiškai pedagoginei praktikai. Tyrimo dalyviai joje retrospektyviai reflektavo savo, kaip būsimojo mokytojo, suvokimą prieš pedagoginę praktiką, praktikos metu įgytas patirtis ir kilusius iššūkius bei numatomą profesinį „aš“ ateityje. Surinkti duomenys analizuoti taikant kokybinę turinio analizę, kai buvo išskirti prasminiai vienetai, jie grupuoti į subkategorijas ir kategorijas.

Tyrimo imtis

Tyrime dalyvavo 38 ketvirto kurso gretutinių Dalyko pedagogikos studijų programos studentai, atlikę savarankišką pedagoginę praktiką. Studijų programa rengia būsimuosius mokytojus dirbti pagrindinio ir vidurinio ugdymo pakopose. Tyrimo dalyviai pasirinkti taikant netikimybinę kriterinę atranką. Pagrindinis atrankos kriterijus – savarankiškos pedagoginės praktikos patirtis, leidžianti reflektuoti realiose ugdymo situacijose įgytą patirtį, kilusius profesinius iššūkius ir savo, kaip būsimojo mokytojo, profesinį tapsmą.

Tyrimo instrumentas ir procedūra

Tyrimo duomenys analizuoti taikant kokybinę turinio analizę, išskiriant subkategorijas ir jas jungiant į platesnes kategorijas. Išskirtos kategorijos ir subkategorijos interpretuotos siekiant atskleisti būsimųjų mokytojų profesinio tapsmo patirtis ir kylančius iššūkius savarankiškos pedagoginės praktikos metu. Tyrimo rezultatai iliustruojami tyrimo dalyvių refleksinių esė ištraukomis.

Kokybinio tyrimo etika ir tyrimo apribojimai

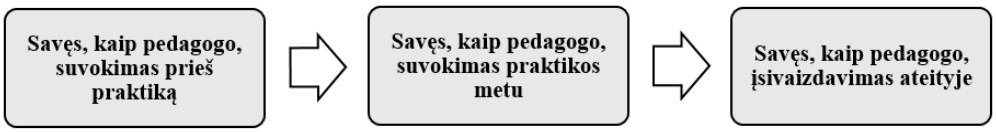
Atliekant tyrimą laikytasi pagrindinių tyrimų etikos principų. Tyrimo dalyviai buvo informuoti apie tyrimo tikslą ir refleksinių esė panaudojimą mokslinio tyrimo tikslais. Dalyvavimas tyrime buvo savanoriškas ir neturėjo įtakos studentų studijų rezultatų vertinimui. Užtikrintas tyrimo dalyvių anonimiškumas ir konfidencialumas. Tyrimo rezultatams iliustruoti naudojamos anonimiškos refleksinių esė ištraukos.

Tyrimo apribojimu laikytina tai, kad tyrimo rezultatai atspindi vienos studijų programos studentų retrospektyviai reflektuotas patirtis, todėl jų negalima apibendrinti visiems būsimiems mokytojams.

Tyrimo rezultatai

Analizuojant būsimųjų mokytojų refleksines esė išskirtos trys pagrindinės profesinio tapsmo patirčių analizės kryptys: savęs kaip pedagogo įsivaizdavimas prieš praktiką, patirtys praktikos metu ir savęs kaip pedagogo įsivaizdavimas ateityje (2 pav.).

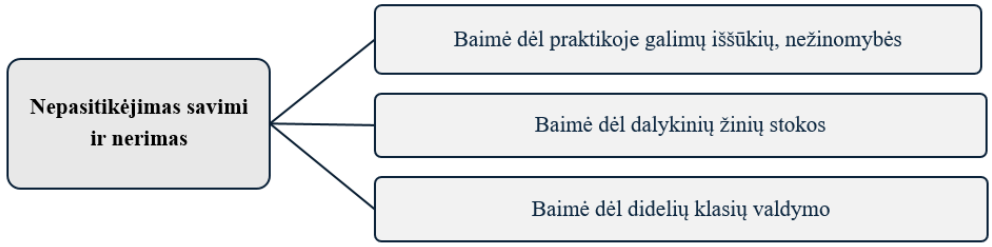
2 paveikslas
Būsimųjų mokytojų profesinio tapsmo patirčių analizės kryptys



Aiškinantis studentų savęs, kaip mokytojo, įsivaizdavimą dar neprasidėjus savarankiškai pedagoginei praktikai, išryškėjo studentų patiriamas nerimas dėl būsimos praktikos (3 pav.).

https://doi.org/10.48127/spvk-epmq/26.17.58

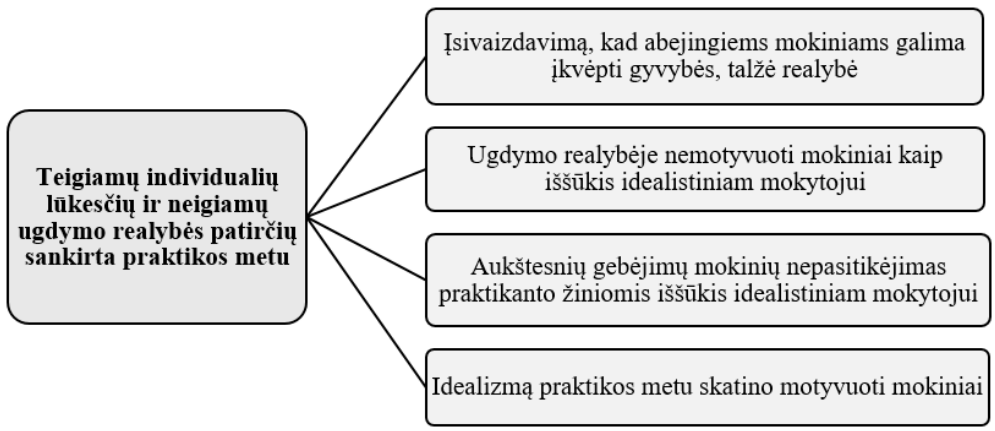
3 paveikslas
Nepasitikėjimo savimi ir nerimo dėl praktikos priežastys



Tyrimo dalyvių refleksijose atsiskleidė baimė, susijusi su laukiančiais iššūkiais ir nežinomybe, taip pat nepasitikėjimas savo gebėjimais *(Aš tyliai kalbu, jaučiu bus nelengva; Atrodo, žinių turiu, bet su vyresnėmis klasėmis dirbti nenorėčiau)*. Studentams abejonių kėlė ir turimų dalykinių žinių bagažas bei gebėjimas valdyti dideles mokinių klases *(Biologinių temų nebijau, o su chemija susijęs turinys niekada nežavėjo... O jeigu dar klasės bus didelės, kaip tuos labdarbus pravesti?)* Gauti rezultatai leidžia teigti, kad dar iki tiesioginio susidūrimo su pedagoginio darbo realybe būsimųjų mokytojų savęs, kaip mokytojo, įsivaizdavimas buvo lydimas neužtikrintumo dėl pasirengimo savarankiškai veikti realiose ugdymo situacijose. Taigi pedagoginės praktikos pradžia studentams siejosi ne tik su galimybe praktiškai išbandyti studijų metu įgytas žinias ir gebėjimus *(Kelias vasaras dirbau vasaros stovyklose su paaugliais [...]. Noriu save išbandyti ir klasėje), bet ir su abejonėmis dėl savo pasirengimo mokytojo profesinei veiklai (Aš mokytojas? Ir noriu, ir bijau)*.

Pedagoginės praktikos metu išryškėjo teigiamų individualių lūkesčių ir neigiamų ugdymo realybės patirčių sankirta (4 pav.).

4 paveikslas
Būsimųjų mokytojų praktikos lūkesčių ir realių patirčių susidūrimas

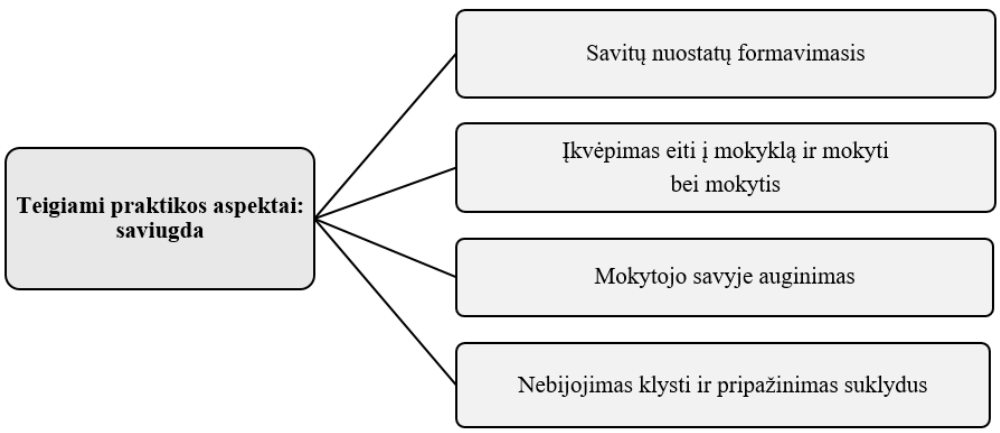


Iki praktikos turėtą idealistinį požiūrį į pedagoginę veiklą koregavo tiesioginis susidūrimas su realiomis ugdymo situacijomis. Būsimieji mokytojai tikėjosi galėsiantys

sudominti ir motyvuoti mokinius, tačiau praktikos metu susidūrė su mokinių abejingumu ir motyvacijos stoka (*Klasėje du trečdaliai berniukų. Tik du nori mokytis, kitiems nieko nereikia. Ką turėjau daryti?; Klausiu, ar skaitei, sako ne, klausiu, gal tau padėti ir vėl sako ne*). Iššūkiu tapo ir aukštesnių gebėjimų mokinių nepasitikėjimas studento praktikanto turimomis žiniomis (*Ar nesupainiojot mitozės su mejoze? Išmuša tokie klausimai, atrodo, kad ir pati nebežinai; Tai jūs čia apie Andus ar Kordiljeras?... Ir pastoviai tave seka*). Kita vertus, teigiamos patirtys su motyvuotais mokiniais padėjo išlaikyti ir sustiprinti studentų turėtą pedagoginį idealizmą (*Buvo labai įdomi pamoka. Ar jūs ir kitą pamoką mums vesit?).* Galima teigti, kad pedagoginė praktika tapo erdve, kurioje iki tol turėtas įsivaizdavimas apie mokytojo darbą buvo tikrinamas realiose pedagoginėse situacijose. Tyrimo rezultatai rodo, kad studentų turėti profesiniai lūkesčiai praktikos metu ne tik patvirtinami, bet ir persvarstomi, susidūrus su mokinių motyvacijos, santykio kūrimo ir savo profesinio pasirengimo iššūkiais.

Būsimųjų mokytojų refleksijose pedagoginė praktika atsiskleidė ir kaip reikšminga asmeninio bei profesinio tobulėjimo patirtis (5 pav.).

5 paveikslas
Su studento saviugda siejamos praktikoje įgytos patirtys

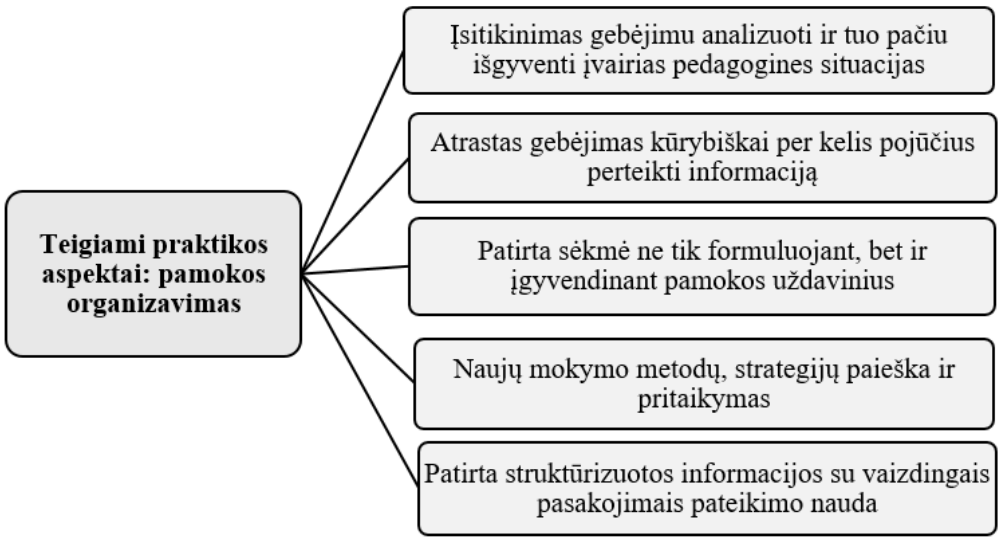


Taigi studentai akcentavo pedagoginių nuostatų formavimąsi, augantį norą eiti į mokyklą, mokyti ir kartu mokytis patiems. Praktikos metu buvo „auginamas mokytojas savyje“, kartu formuojant nuostatą nebijoti klysti ir gebėti pripažinti savo klaidas (*Kartą aiškindama naują temą padariau klaidą. Mokytoja patarė nuo šios klaidos pradėti kitą pamoką. Taip ir padariau: mokiniai vakar uždavinyje padariau klaidą. Kas ją pastebėjote? Ir buvo kas nedrąsiai pakėlė ranką. Išsitaisėm... Taip gera buvo pripažinti ir paprasta pasitaisyti*). Šie rezultatai atskleidžia, kad praktikos reikšmė neapsiribojo konkrečių pedagoginių gebėjimų įgijimu. Ji sudarė sąlygas studentams geriau pažinti save kaip būsimus mokytojus, formuoti individualų santykį su profesine veikla ir persvarstyti savo nuostatas į mokytojo vaidmenį.

Reikšminga būsimųjų mokytojų tobulėjimo kryptimi tapo pamokos organizavimo gebėjimų stiprinimas (6 pav.).

https://doi.org/10.48127/spvk-epmq/26.17.58

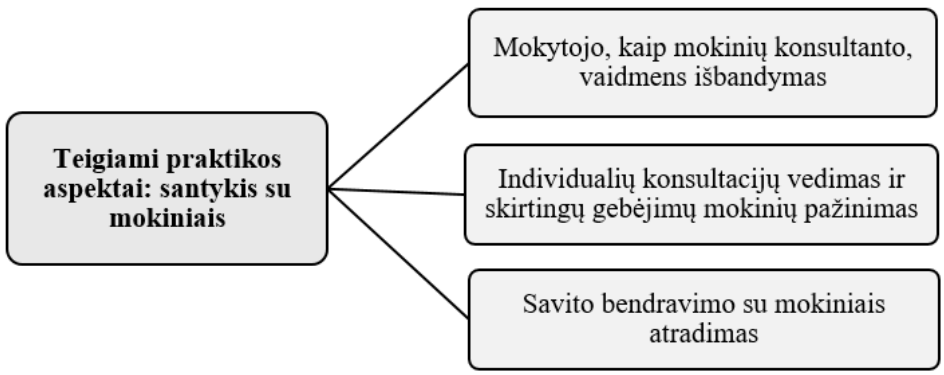
6 paveikslas
Su pamokos organizavimu siejamos praktikoje įgytos patirtys



Studentai įsitikino savo gebėjimu analizuoti ir kartu išgyventi skirtingas pedagogines situacijas, atrado kūrybiškumo galimybes pateikiant informaciją per skirtingus pojūčius (*Dar ir dabar galvoju, kad pati svarbiausia yra pamokos pradžia. Kaip pavyksta visus suimti į rankas*..), mokėsi ne tik formuluoti pamokos uždavinius, bet ir praktiškai juos įgyvendinti (*Du trys uždaviniai pamokoje ne daugiau... Greitai tai supratau*). Praktikos metu taip pat buvo ieškoma naujų mokymo metodų ir strategijų bei mokomasi juos pritaikyti konkrečiose ugdymo situacijose.

Atskira būsimųjų pedagogų profesinio tobulėjimo kryptis siejama su santykio su mokiniais kūrimu (7 pav.).

7 paveikslas
Santykio su mokiniais patirties raiška



Individualių konsultacijų metu studentai turėjo galimybę geriau pažinti konkrečių mokinių mokymosi sunkumus ir išbandyti mokytojo, kaip mokinio konsultanto, vaidmenį (*Du mokiniai kelis kartus pasiliko po pamokų. Mokytoja prašė su jais padirbėti. Oi, daug lengviau nei visiems aiškinti. Manau, kad ir jiems lengviau buvo*). Praktikos metu taip pat buvo ieškoma ir atrandama savita bendravimo su mokiniais forma (*Man taip patiko, kai mergaitės kartais manęs laukdavo prie kabineto. Tiesiog taip, pasikalbėti. Malonu, kai klausia tavo nuomonės).* Šie rezultatai leidžia pastebėti, kad praktikos metu kito ir studentų mokytojo vaidmens suvokimas – nuo mokymo turinio perteikimo link individualaus mokinio pažinimo, pagalbos jam ir tarpusavio santykio kūrimo.

Pedagoginės praktikos metu studentai išskyrė ir bendrųjų kompetencijų tobulėjimą (8 pav.).

8 paveikslas
Praktikantų pastebėta bendrųjų kompetencijų ūgtis

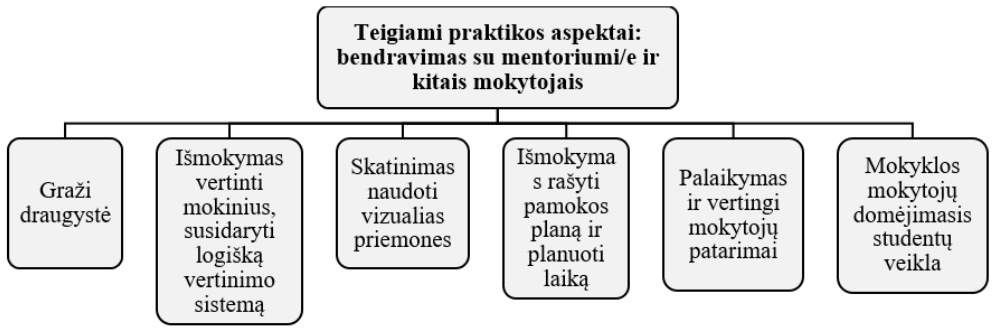


Praktinė veikla padėjo jaustis laisviau pamokoje, įsisąmoninti mokytojo, kaip pagalbininko, vaidmenį, plačiau mąstyti apie švietimo politiką bei mokytis valdyti stresą ir vis geriau apgalvoti rytdienos veiklas, improvizuoti konkrečioje situacijoje, šmaikščiai kažką pasakyti (*Išgirdusi, kai vaikai vienas kitam „Kvailys! Kvailys!“ šaukė, atsisukau ir sakau: šnekamojoje kalboje mes ir sinonimų turime: mulkis, žioplys, neišmanėlis. Atšauk jam kitais žodžiais. Netikėtai susidomėjo, kas tai yra sinonimai ir vienas kito nebeerzino*). Tai rodo, kad pedagoginės praktikos metu profesinis tobulėjimas apėmė ne tik konkrečius pamokos vedimo gebėjimus, drąsesnę elgseną pamokoje, bet ir platesnį savo profesinio vaidmens bei pedagoginės veiklos suvokimą.

Svarbia būsimųjų mokytojų pedagoginės praktikos patirties dalimi tapo bendravimas su mentoriumi ir kitais mokytojais (9 pav.).

https://doi.org/10.48127/spvk-epmq/26.17.58

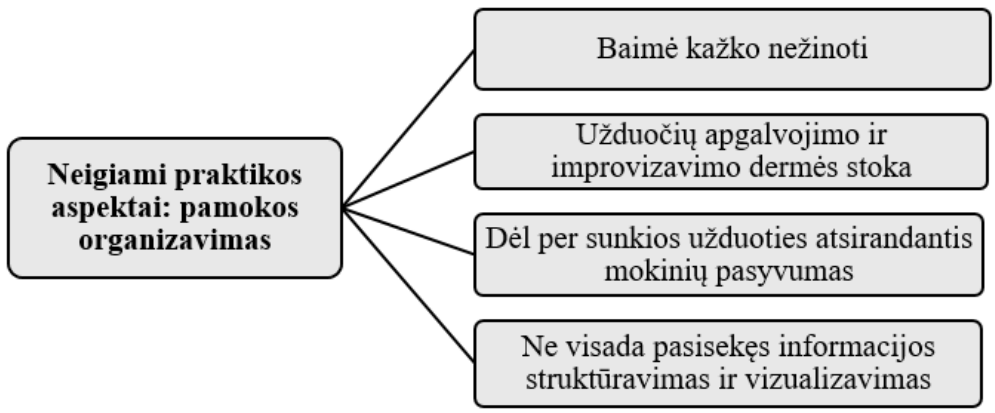
9 paveikslas
Bendravimo su mentoriumi/-e ir mokytojais patirtys



Teigiamą santykį su mentore studentai siejo ne tik su emociniu palaikymu (*Ji iš mano veido suprasdavo kaip jaučiuosi [...]. Atitraukdavo dvi kėdes... Sėdam, sakydavo*), bet ir su konkrečių profesinių gebėjimų įgijimu: mokinių vertinimu (*Oi, koks geras penkių pirštų metodas! Tikrai naudosiu*), vertinimo sistemos kūrimu, vizualių priemonių naudojimu (*Baik tas skaidres gaminti. Žiūrėk, kiek klasėje priemonių turim!*), pamokos plano rengimu ir pamokos laiko struktūravimu (*Visada turėk penkių minučių „liuftą", - primindavo*). Reikšmingas buvo ir kitų mokytojų dalijimasis profesine patirtimi bei domėjimasis studentų praktikantų veikla (*Kaip jaunimas gyvena?; Oi, kaip mano vaikai laukia tavo pamokos!*) Todėl mentorystė praktikos metu atsiskleidžia kaip svarbus studentų profesinio tobulėjimo šaltinis, sudarantis galimybes praktinėje veikloje gauti grįžtamąjį ryšį ir perimti patyrusių mokytojų profesinę patirtį.

Greta teigiamų patirčių tyrimo dalyviai išskyrė ir pedagoginės praktikos metu kilusius sunkumus (10 pav.).

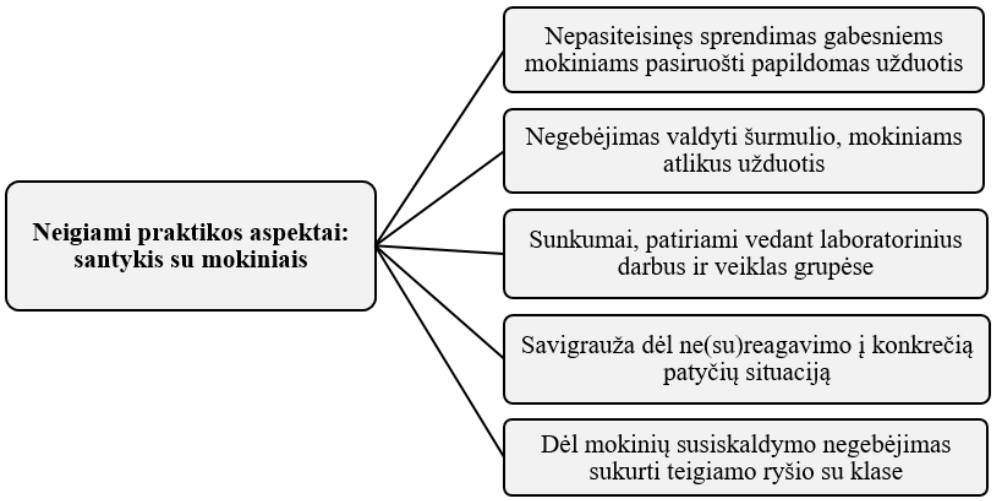
10 paveikslas
Su pamokos organizavimu susijusios neigiamos patirtys



Jie daugiausia siejami su pamokos organizavimu: baime nežinoti atsakymo (*Visą praktiką kamavo jausmas kiek mažai aš žinau; […] net atsibudau iš miego, kad neatsakau į penktoko klausimą* ir pan.), sunkumais derinant iš anksto apgalvotas veiklas ir improvizaciją, netinkamai parinktu užduočių sudėtingumu bei ribotomis galimybėmis struktūruotai ir kartu vaizdžiai pateikti mokomąją informaciją (*Visą naktį rengiau pristatymą ir ką... Geriau būčiau papasakojusi*).

Analizuojant būsimųjų mokytojų pedagoginės praktikos patirtis, išryškėjo ir santykio su mokiniais kūrimo sunkumai (11 pav.). Tyrimo dalyvių refleksijos atskleidė, kad vienu iš iššūkių tapo negebėjimas atliepti mokinių skirtingus poreikius ir gebėjimus. Studentams ne visada pavyko diferencijuoti ugdymo procesą, kai gabesniems mokiniams nebuvo parengiamos papildomos užduotys, o kai kuriems mokiniams pateiktos užduotys buvo per sudėtingos.

11 paveikslas
Priežastys, neleidusios užmegzti santykio su mokiniais



Sunkumų kilo ir organizuojant laboratorinius darbus bei mokinių veiklą grupėse. Tai gali atskleisti ir nedidelę mokinių patirtį atlikti praktikos darbus, priimti instrukcijas, juolab kai kartais mentorius pataria studentui praktinę užduotį praleisti (Į laboratoriją neisim, šias užduotis *praleisk…).*

Būsimųjų mokytojų patirtyse atsiskleidė ir klasės valdymo bei tarpusavio santykių kūrimo iššūkiai. Studentai reflektavo negebėjimą suvaldyti klasėje kilusio šurmulio, o nesėkmingos pedagoginės situacijos skatino kritiškai vertinti savo veiksmus. Ypač reikšminga patirtimi tapo nereagavimas į konkrečią patyčių situaciją, vėliau sukėlęs tyrimo dalyviui savigraužą. Visgi, tai rodo, kad pedagoginės praktikos metu būsimiems mokytojams sudėtinga vienu metu organizuoti mokymosi procesą ir priimti neatidėliotinus sprendimus įvairiose pedagoginėse situacijose.

Taip pat išryškėjo emocinio ryšio su klase kūrimo sudėtingumas. Tyrimo dalyvių patirtys parodė, kad ne visuomet pavyko užmegzti norimą teigiamą santykį su mokiniais, ypač susidūrus su klase, kurioje nesusiklostę tarpusavio santykiai (*Bandžiau organizuoti*

https://doi.org/10.48127/spvk-epmq/26.17.58

protmūšį, bet atėjo tik keli vaikai). Taigi santykio su mokiniais sunkumai apėmė ne vien bendravimą, bet ir gebėjimą diferencijuoti mokymą (*Aš nepažįstu vaikų, einu iš klasės į klasę. Nežinau buvo anądien klasėje ar ne, tai ir klausinėju visus vienodai... Pasirodo turėjau pasidomėti*), valdyti klasę (*[...] kartą ėmiau ir visai nutilau, tada jie sukluso*) organizuoti mokinių bendradarbiavimą, reaguoti į sudėtingas tarpusavio santykių situacijas bei kurti teigiamą klasės mikroklimatą (*Kaip pažymėsime balandukų gimtadienius? Kas turit idėjų?).*

Apibendrinant svarbu pažymėti, kad net praktikos metu įvardyti nesklandumai, ne itin malonios situacijos paskatino studentus atpažinti savo profesinių kompetencijų ribas ir tolesnio tobulėjimo poreikį.

Diskusija

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad būsimųjų mokytojų profesinis tapsmas pedagoginės praktikos metu yra susijęs su savęs, kaip mokytojo, suvokimu. Tyrimo dalyviai, reflektuodami save, kaip mokytojus, prieš prasidedant pedagoginei praktikai, refleksijose atskleidė nepasitikėjimą savimi, nerimą dėl asmeninių dalykinių žinių, klasės valdymo ir gebėjimo savarankiškai veikti realiose ugdymo situacijose. Tai galima sieti su Fuller ir Bown (1975) teorijoje aprašyta rūpesčio savimi (angl. *self concerns*) sritimi, kuri yra būdinga būtent profesinės veiklos pradžioje, kai būsimojo mokytojo dėmesys pirmiausia nukreiptas į savo profesinį pasirengimą ir gebėjimą atlikti mokytojo vaidmenį. Panašias tendencijas atskleidė ir Sorensen ir kt. (2018), nurodę, kad praktikos pradžioje būsimiems mokytojams kyla abejonių dėl pasirengimo mokyti ir savo profesinių gebėjimų. Reflektuodami save, kaip mokytojus, praktikos eigoje, tyrimo dalyviai susidūrė su mokinių motyvacijos stoka, klasės valdymo, mokymo diferencijavimo, pamokos organizavimo ir santykio su mokiniais kūrimo sunkumais. Šie rezultatai vėlgi atitinka Fuller ir Bown (1975) modelyje išskirtus rūpesčius dėl mokymo užduočių (angl. *task concerns*) ir poveikio mokiniams (angl. *impact concerns*).

Remiantis tyrimo duomenimis, galima teigti, kad pedagoginė praktika studentams tapo profesinio augimo ir savęs, kaip mokytojo, pažinimo erdve. Refleksijose atsiskleidė augantis noras mokyti ir mokytis, gebėjimas pripažinti klaidas ir mokytis iš jų. Tai artima Conway ir Clark (2003) aprašytai profesinio tapsmo krypčiai, kai dėmesys sau pedagoginės praktikos metu neišnyksta, tačiau keičiasi jo pobūdis, kai nuo abejonių savo gebėjimais pereinama prie gilesnio savęs, kaip mokytojo, pažinimo ir profesinio tobulėjimo. Tuo pačiu būsimųjų mokytojų siekį tobulėti po stebimosios praktikos išskyrė ir Strazdienė, Ramanauskienė ir Norvilienė (2024). Autorių atlikta studentų refleksijų analizė išryškino tris savęs ir savo profesinės veiklos tobulinimo kryptis: dalykinių, didaktinių ir psichologinių žinių įgijimą bei gebėjimų ugdymą; ugdymo(si) proceso valdymo gebėjimų tobulinimą; savęs ir savo asmeninių savybių tobulinimą. Taigi pedagoginė praktika gali būti suprantama ne tik kaip profesinių gebėjimų išbandymo, bet ir kaip profesinės tapatybės formavimosi bei savo santykio su mokytojo profesija persvarstymo ir profesinio tobulėjimo patirtis.

Išvados

Teorinė analizė atskleidė, kad būsimojo mokytojo profesinis tapsmas yra dinamiškas procesas, apimantis ne tik profesinių žinių ir gebėjimų įgijimą, bet ir savęs, kaip mokytojo,

suvokimą bei profesinės tapatybės formavimąsi. Reikšminga vieta šiame procese tenka pedagoginei praktikai, kurios metu teorinės žinios išbandomos realiose ugdymo situacijose, kuriami santykiai su mokiniais ir kitais mokyklos bendruomenės nariais, reflektuojamos įgytos patirtys ir persvarstomas savo profesinis vaidmuo. Profesinis tapsmas nėra nuoseklus ir vienakryptis procesas, nes rūpestis savo gebėjimais, mokymo organizavimu ir poveikiu mokiniams gali persidengti ir kisti priklausomai nuo įgyjamos profesinės patirties.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad dar prieš savarankišką pedagoginę praktiką būsimieji mokytojai patiria nerimą ir nepasitikėjimą savo pasirengimu profesinei veiklai. Abejonių kelia turimų dalykinių žinių pakankamumas, klasės valdymas, būsimos praktikos nežinomybė ir pasitikėjimas savo gebėjimais.

Pedagoginės praktikos metu išryškėja būsimųjų mokytojų turėtų profesinių lūkesčių ir realios ugdymo aplinkos susidūrimas. Praktikos metu studentai susiduria su mokinių motyvacijos, santykio kūrimo, klasės valdymo ir savo profesinio pasirengimo iššūkiais, kurie skatina persvarstyti ankstesnį mokytojo darbo ir savęs kaip pedagogo įsivaizdavimą. Savarankiška pedagoginė praktika atsiskleidė ir kaip reikšminga profesinio bei asmeninio augimo patirtis. Studentai reflektavo savo profesinių nuostatų formavimąsi, augantį norą mokyti ir mokytis, gebėjimą pripažinti klaidas ir mokytis iš jų. Praktikos metu taip pat plėtojami pamokos organizavimo gebėjimai, santykiai su mokiniais ir išryškėja mentoriaus palaikymo reikšmė.

Pedagoginės praktikos metu patiriami sunkumai daugiausia siejami su pamokos organizavimu, mokymo diferencijavimu, klasės valdymu, santykio su mokiniais kūrimu ir pačių studentų profesiniu neužtikrintumu. Šios patirtys kartu sudaro galimybes atpažinti savo profesinių gebėjimų ribas ir tolesnio tobulėjimo poreikį.

Įsivaizduodami save, kaip mokytojus, ateityje, studentai akcentuoja tiek asmeninio tobulėjimo, tiek profesinių kompetencijų stiprinimo poreikį, kai ypač reikšmingais tampa pamokos planavimo ir organizavimo, mokinių vertinimo bei bendravimo su mokiniais gebėjimai. Tai leidžia pedagoginę praktiką vertinti kaip profesinio tapsmo patirtį, padedančią ne tik įgyti praktinių gebėjimų, bet ir aiškiau suvokti save, kaip būsimą mokytoją, bei numatyti tolesnio profesinio augimo kryptis.

Literatūra

Atjonen, P., Kontkanen, S., Ruotsalainen, P., & Pöntinen, S. (2024). Pre-service teachers as learners of formative assessment in teaching practice. *European Journal of Teacher Education, 47*(2), 267–284. https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2338840

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107–128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Berg, M. H., & Miksza, P. (2010). An investigation of preservice music teacher development and concerns. *Journal of Music Teacher Education, 20*(1), 39–55. https://doi.org/10.1177/1057083710363237

Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education, 35*(2), 163–178. https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643395

Chu, Y. (2020). Preservice teachers learning to teach and developing teacher identity in a teacher residency. *Teaching Education*. https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1724934

 https://doi.org/10.48127/spvk-epmq/26.17.58

Conway, P. F., & Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education, 19*(5), 465–482. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00046-5

European Commission/EACEA/Eurydice. (n.d.). *Mokytojų rengimas darbui ikimokyklinio, priešmokyklinio ir bendrojo ugdymo srityse* [Training teachers for work in preschool, pre-K, and general education]. Eurydice.

Fauziah, Widodo, H. P., Lestariyana, R. P. D., Qonnita, T. R., & Wardhana, D. E. C. (2026). A narrative inquiry into student teachers' emotions in professional identity construction during the teaching practicum. *Teachers and Teaching, 32*(6), 1128–1150. https://doi.org/10.1080/13540602.2025.2500041

Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education: The 74th yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II* (pp. 25–52). University of Chicago Press.

Gläser-Zikuda, M., Zhang, C., Hofmann, F., Plößl, L., Pösse, L., & Artmann, M. (2024). Mixed methods research on reflective writing in teacher education. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1394641. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1394641

Handy, J., & Ross, K. (2005). Using written accounts in qualitative research. *South Pacific Journal of Psychology, 16*, 40–47. https://doi.org/10.1017/S0257543400000067

Yuan, R., & Lee, I. (2016). 'I need to be strong and competent': A narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 22*(7), 819–841. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185819

Lapėnienė, A., & Šilingaitė, S. (2019). Mokytojo kaip kūrėjo ugdymas pedagogikos studijose. *Geografija ir edukacija*, (7), 35–48. http://dx.doi.org/10.5200/GE.2019.3

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2024). *Dėl Pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo* (Įsakymas Nr. V-856). Teisės aktų registras. https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/dd934320593111efbdaea558de59136c/FRlejvfgEe

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministras. (2023 m. lapkričio 27 d.). *Įsakymas Nr. V-1499 „Dėl Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų aprašo patvirtinimo"*. https://eseimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/e8d855a08d6111eea791d94269904d9b?jfwid=zzkff4wtg

Lee, J. C.-K., Chiu, M. M., Barajeeh, M., & Ho, E. S.-C. (2026). Language as cultural influence on teachers' identity blending and diversified teaching practice. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. https://doi.org/10.1080/01434632.2025.2575101

Martišauskienė, E. (2007). Mokytojų vertybinės nuostatos ir jų sklaida pedagoginėje veikloje [Teachers' values and their promotion in educational practice]. *Acta Paedagogica Vilnensia, 19*, 135–146.

Miksza, P., & Berg, M. H. (2013). A longitudinal study of preservice music teacher development: Application and advancement of the Fuller and Bown teacher-concerns model. *Journal of Research in Music Education, 61*(1), 44–62. https://doi.org/10.1177/0022429412473606

Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education, 30*(1), 91–110. https://doi.org/10.1080/02619760600944993

Sorensen, T. J., Lawver, R. G., Jensen, B., Dutton, C., & Warnick, B. K. (2018). Preservice agriculture teachers' development during the early phase of student teaching. *Journal of Agricultural Education, 59*(4), 105–119. https://doi.org/10.5032/jae.2018.04105

Strazdienė, N., Ramanauskienė, S., & Norvilienė, A. (2024). Pradedančių studijas studentų reflektyvioji pedagoginė praktika: studentų patirtys ir praktikos tobulinimo galimybės [Reflective teaching practicum for first-year students: Student experiences and opportunities for improving the practicum]. *Regional Formation and Development Studies, 3*(44), 49–59. https://doi.org/10.15181/rfds.v44i3.2637

Šalkauskis, S. (1992). *Pedagoginiai raštai [Educational writings]*. Šviesa.

Wong, C. Y. E., & Liu, W. C. (2025). Closing the gap of teacher professional identity in student teachers between coursework learning and teaching practice: Perspectives from Self-determination Theory. *Journal of Education for Teaching, 51*(4), 779–796. https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2532603

Summary

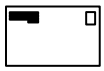
PRE-SERVICE TEACHERS' EXPERIENCES AND CHALLENGES OF BECOMING A TEACHER DURING TEACHING PRACTICE

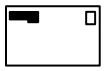
Rita Makarskaitė-Petkevičienė, Agnė Šimkienė
Vilnius University, Lithuania

Pre-service teachers' professional becoming is a complex process that involves not only acquiring professional knowledge and skills, but also perceiving oneself as a teacher and forming professional identity. Teaching practice plays a significant role in this process, as pre-service teachers encounter real educational situations, test their professional skills, build relationships with students and the school community, and reflect on their experiences. Therefore, this study aims to investigate pre-service teachers' experiences of professional becoming and the challenges they encounter during independent teaching practice. The study used a qualitative research approach. The study involved 38 fourth-year students enrolled in the Subject Pedagogy minor study programme who had completed independent teaching practice. The research data were collected through written reflective essays in which the participants retrospectively reflected on their perception of themselves as future teachers before and during teaching practice and projected their professional "self" into the future. The data were analysed using qualitative content analysis, identifying subcategories and grouping them into broader categories. The research results revealed that teaching practice becomes a significant experience in pre-service teachers' professional becoming, during which their prior perceptions of themselves as teachers are inseparable from actual teaching practice. During the practice, professional challenges emerged related to the assessment of their own abilities, the organisation of teaching, relationships with students, and responsibility for their learning.
Keywords: pre-service teachers, professional becoming, teaching practice, professional identity, reflection.

Received 06 September 2026; accepted 07 October 2026

Cite as: Makarskaitė-Petkevičienė, R., & Šimkienė, A. (2026). Būsimųjų mokytojų profesinio tapsmo patirtys ir iššūkiai pedagoginės praktikos metu [Pre-service teachers' experiences and challenges of becoming a teacher during teaching practice]. Švietimas*: politika, vadyba, kokybė / Education Policy, Management and Quality*, *17*(1), 58–73. https://doi.org/10.48127/spvk-epmq/26.17.58


Rita Makarskaitė-Petkevičienė
PhD, Associate Professor, Institute of Educational Sciences, Faculty of Philosophy, Vilnius University, Universiteto g. 9-407, LT-01513 Vilnius, Lithuania.
E-mail: rita.makarskaite-petkeviciene@fsf.vu.lt
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1653-8094


Agnė Šimkienė
PhD, Associate Professor, Institute of Educational Sciences, Faculty of Philosophy, Vilnius University, Universiteto g. 9-407, LT-01513 Vilnius, Lithuania.
E-mail: agne.simkiene@fsf.vu.lt
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9732-8616