Vilnius University Press

Contents lists available at Vilnius University Press

Acta Paedagogica Vilnensia
2020, vol. 45, pp. 145–159

ISSN 1392-5016 eISSN 1648-665X
DOI: https://doi.org/10.15388/ActPaed.45.9

# Mokytojų pašaukimo vaidmuo efektyvinant švietimo sistemą

**Giedrė Paurienė**
Mykolo Romerio universiteto Viešojo saugumo akademijos Humanitarinių mokslų katedra
V. Putvinskio g. 70, LT-44211 Kaunas
pauriene@mruni.eu

**Irena Žemaitaitytė**
Mykolo Romerio universiteto Edukologijos ir socialinio darbo institutas
Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius
irene@mruni.eu

**Santrauka.** Šiame straipsnyje analizuojamos biografinių aplinkybių nulemtos patirtys, paskatinusios individus rinktis pedagogo profesiją vykdant savo pašaukimą. Remiantis žmonių biografijomis, galima teigti, kad daugelis žmogaus gyvenimo etapų, žvelgiant į juos kaip į visumą, pateikia prasmingą kontekstą, galintį padėti suprasti pašaukimo fenomeną ir atskleisti jo sąsajas su profesijos kompetencijų ugdymu savaiminiu mokymusi. Straipsnio tikslas – atskleisti asmens išgyvenamą pašaukimą tapti mokytoju kaip sąlygą, viena vertus, vedančią į pedagogo ugdymosi procesą savaiminiu mokymusi, kita vertus, efektyvinančią švietimo sistemą. Kokybinio tyrimo duomenų analizė ir rezultatai remiasi abdukcinės teorijos konstravimo tyrimo logika pagal Peirce ir grindžiamosios teorijos metodologija pagal Strauss ir Corbin.
**Pagrindiniai žodžiai:** profesinis pašaukimas, švietimo sistemos efektyvumas, savaiminis mokymasis, profesijos kompetencijų ugdymasis.

## The Role of the Teacher`S Vocation in the Efficiency Building of an Education System

**Summary.** The article analyzes the experiences determined by biographical circumstances that encourage individuals to choose the profession of a teacher in the pursuit of their vocation. Based on people's biographies, it can be argued that many separate stages of human life, viewed as a whole, provide a meaningful context that can help understand the phenomenon of vocation and reveal its links to the development of professional competencies and to the efficiency of the educational system. The research usually explains the efficiency of an educational organization through pedagogical, managerial, economic and institutional aspects and defines it by qualitative characteristics that are related to the acquisition of knowledge, skills, results achieved by children, efficient use of resources, and the improvement of the teaching process. The aim of the article is to reveal a person's vocation to become a teacher as a condition, on the one hand, leading to the pedagogical educational process through informal learning, and, on the other hand, making the educational system more efficient. The analysis and results of the qualitative research data are based on the abductive theory construction according to Peirce and the methodology of the Grounding Theory according to Strauss / Corbin. The research revealed that the choice of pedagogical profession and the perception of vocation are evoked by biographical circumstances. The pedagogical potential noticed and mentioned by the close people as well as the preferences for certain activities from childhood and the perception of one's needs become a basis for the further development of existing competences. Thus, when a competent educator who experiences strong dedication to an educator's profession gives lessons in an educational institution, the effective and purposeful activity of the educator interacts with the efficiency building of the education system.
**Key words:** professional vocation, efficiency of the education system, informal learning, self-development of professional competencies.

**Received:** 30/11/2019. **Accepted:** 02/10/2020
Copyright © Giedrė Paurienė, Irena Žemaitaitytė, 2020. Published by Vilnius University Press. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

## Įvadas

Pastaruoju metu yra visuotinai pripažįstama, kad vienas iš pagrindinių švietimo kaitos, mokyklos, o kartu ir visuomenės tobulinimo veiksnių yra pedagogai, iš kurių tikimasi, kad jie išugdys jaunuomenę, gebančią aktyviai ir produktyviai dalyvauti pokyčiuose (Maier ir kt., 2017). Naujus mokytojų kompetencijos reikalavimus lemia ir švietimo reformos, vykstančios daugelyje pasaulio šalių. Ne išimtis ir Lietuva, reformuojanti švietimo sistemą. Globalizacija, informacinės ir žinių, besimokančios visuomenės kūrimasis kelia naujus uždavinius ir mokytojams, ir mokykloms.

Švietimo sistemos, kaip socialinės posistemės, uždaviniai kyla iš pastarosios visuomeninių funkcijų ir implikuoja tikslinius rezultatus, iš kurių sprendžiama apie švietimo sistemą. Švietimo paslaugų prieinamumas ir jų kokybė yra vienas iš prioritetų, akcentuojamas Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011), įstatymo įgyvendinamuosiuose aktuose, Valstybinėje švietimo strategijoje (2013–2022) ir kituose teisės aktuose. „Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ pažymima: „Lietuvos piliečių kultūros, mąstymo, elgsenos pokyčiai ir visuomenės vertybės lems sėkmingą šalies raidą ir padės pasirengti drąsiai priimti globalios konkurencijos iššūkius. Didžiausia stiprybė – pasitikėjimas žmogumi ir jo kūrybinių jėgų sutelkimas“ (p. 6). Strategijoje „Lietuva 2030“ numatyta gerinti švietimo kokybę besimokančiųjų pasiekimais, mokyklos veiklos ir mokytojo darbo kokybe. Dokumente akcentuojami švietimo efektyvumo ir našumo principai bei siekiniai ir pabrėžiama, kad valdymas, taip pat ir švietimo sistemos, turi būti atviras, rezultatyvus ir kokybiškas. Pagal tai, kaip gerai švietimo sistema pasiekia išsikeltus tikslus, galima apibūdinti jos efektyvumą. Efektyvumas yra veiksmo ar priemonės veiksmingumas, susijęs su apibrėžtu tikslu (Keller, 2014; Fend, 2009; Seidel, 2008). Švietimo efektyvumas yra tikslų ir rezultatų pasiekimo lygis, sietinas su švietimo kokybe ir visuomenei matomais rezultatais (Želvys ir kt., 2018). Taigi pagal šias apibrėžtis švietimo sistema yra tada efektyvi, kai pasiekiami užsibrėžti tikslai. Ir kuo geresni tikslai pasiekiami, tuo efektyvesnė švietimo sistema.

Kalbant apie švietimo įstaigų efektyvumą, dažnai analizuojama ir jose vykstančių procesų kokybė, kurią mokslininkai (Bagdonas, Jucevičienė, 2000; Targamadzė, 2001) įvardija ugdymo kokybe. Autoriai pažymi, kad ugdymo kokybė laiduoja mokyklos veiklos efektyvumą, kuris neįmanomas be nuolatinio vertinimo. Dažnai švietimo veiklos efektyvumo kriterijai nustatomi įvairiais praktinės veiklos būdais, susitariant dėl jų įvairiems suinteresuotiems subjektams. Bagdono ir Jucevičienės (2000) teigimu: „mokyklos veiklos efektyvumas yra suvokiamas kaip šios organizacijos iškeltų tikslų pasiekimas, parodantis mokyklos, kaip visumos, ir jos atskirų narių pažangą, atspindėtą jų veikla ir šios veiklos socialine verte“ (p. 99).

Švietimo organizacijos efektyvumas mokslininkų dažniausiai aiškinamas pedagoginiu, vadybos, ekonominiu ir įstaigos atmosferos aspektais bei apibrėžiamas kokybinėmis charakteristikomis, kurios susijusios su žinių, įgūdžių įgijimu, vaikų pasiektais rezultatais, efektyviu išteklių naudojimu, mokymo proceso tobulinimu (Martišauskienė, 2010; Trakšelys, Martišauskienė, 2016). Deja, dažnai švietimo sistemos efektyvumo supratimas yra sumažinamas iki kvalifikacijos funkcijos ir mokyklos rezultatų vertinimo kaip efektyvumo kriterijaus (Ditton ir Müller, 2011). Anot Fend (2009), kvalifikacijos funkcija apibūdina

švietimo sistemos užduotį įgalinti mokinius pradėti profesinį gyvenimą ir vesti savarankišką gyvenimo būdą. Todėl švietimo sistemos tikslų pasiekimas ar efektyvumas gali būti vertinami pagal tai, kiek mokinių įgyja vidurinį išsilavinimą (Fend, 2008). Atliekant empirinius švietimo tyrimus buvo nustatyta, kad švietimo sistemos efektyvumas turi būti vertinamas atsižvelgiant į mokinių pasiekimus (Klieme ir Tippelt, 2008). Tačiau tai netikrina, ar pasiekti švietimo sistemos kaip socialinio posistemio tikslai, greičiau tai patikrina, ar švietimo sistema perteikia pagrindus, kurie ateityje turėtų leisti mokiniams gyventi savarankiškai. Taigi švietimo sistemos efektyvumas vertinamas atsižvelgiant į būtinas sąlygas socialinėms užduotims pasiekti. Viena vertus, mokyklinių žinių suteikimas yra vienas iš pagrindinių švietimo sistemos uždavinių, kuris, kitaip nei daugelis tarpdisciplininių kompetencijų, yra aiškiai nurodytas mokymo programose bei mokomosiose priemonėse ir yra demokratiškai įteisintas. Kita vertus, dalykiniai pasiekimai apibūdinami kaip kokybės kriterijai, kurie gana lengvai patikrinami lyginant ta prasme, kad „kuo daugiau, tuo geriau“. Švietimo politikos praktikoje tai reiškia, kad kuo geresni mokinių dalykinių rezultatų vidurkiai, tuo efektyvesnė ir geresnė švietimo sistema (Fend, 2008). Taigi efektyvumas iš rodiklio (Fend, 2009) virsta kokybės sinonimu (Ditton ir Müller, 2011).

Dažnai nėra pakankamai aišku, kodėl ir kurios švietimo sistemos yra veiksmingos ir todėl kokybiškai geresnės. Iki šiol nėra švietimo sistemų efektyvumo teorijos, o viltis išsamiai teoriškai aprašyti švietimo efektyvumą gali būti iliuzinė, atsižvelgiant į įvairius veiksnius ir procesus, esančius skirtingo lygmens (Ditton, 2011). Todėl yra dirbama su modeliais, parodančiais ryšius ir įvairius įtaką darančius veiksnius, kuriuos galima konkrečiai įgyvendinti ir patikrinti atliekant empirinius tyrimus.

Kasdienio gyvenimo aplinka, nulemta globalizacijos, migracijos, greito komunikacijos ir informacijos technologijų vystymosi, ir noras sėkmingai atlikti darbines veiklas iš žmogaus reikalauja nuolatinio tobulėjimo. Pedagogui, kurio veiklos objektas – kito žmogaus ugdymas, visuomenė vis didina profesionalumo, veiklos efektyvumo, asmeninių savybių ir kitus reikalavimus. Mokslininkai pažymi, kad pedagogų profesinis tobulėjimas turėtų būti visą gyvenimą trunkantis procesas, į kurį reikėtų atsižvelgti jį organizuojant ir finansuojant (Dačiulytė ir kt., 2013). Mokslininkai pabrėžia būtinybę tobulinti pedagogo profesines kompetencijas, nes žinios sensta, atsiranda naujų, keičiasi ugdymosi turinys (Laužackas ir kt., 2008), reikalingos įgalinančios struktūros, kurios padėtų ugdyti kompetenciją (Hamacher ir kt. 2012). Tačiau siekiant padėti, visų pirma būtina suprasti, kaip vyksta kompetencijos ugdymasis skirtingais mokymosi būdais. Teresevičienė ir kt. (2006, p. 35) teigia, kad, palyginti su formaliuoju mokymusi, kur kas mažiau dėmesio skiriama kitom dviem mokymosi visą gyvenimą formoms – neformaliajam ir savaiminiam mokymuisi – „tokiose socialinėse institucijose kaip šeima, įvairios organizacijos, klubai, bendruomenė ir kt. Šioms sritims dar trūksta švietimo politikų ir tyrėjų dėmesio“.

Išsakyti teiginiai rodo, kad būtina skirti daugiau dėmesio savaiminio mokymosi svarbai mokymosi visą gyvenimą kontinuumo erdvėje, nes jo vaidmuo pedagogo profesijos kompetencijoms dar ne iki galo suvoktas. Nėra kreipiama dėmesio į profesijos kompetencijų ugdymosi procesualumą ir kontekstualumą. Mokymo procese mokytojai suteikia žinių, kurios lemia švietimo sistemos efektyvumą ir kokybę, todėl mokinių pasiekimai struktūriškai priklauso nuo pamokų, mokytojo profesionalumo, mokyklos ir konteksto.

Šiame straipsnyje pristatomas tyrimas, kurio mokslinio problemiškumo pagrindas detalizuojamas klausimu: kaip mokytojo profesinio pašaukimo vaidmuo efektyvina švietimo sistemą per pedagogo ugdymosi procesą savaiminiu mokymusi?

Straipsnyje aptariama empirinio tyrimo metu išskirta viena iš centrinių kategorijų „Biografinių aplinkybių sužadintas pašaukimas pedagoginiam darbui“. Ankstesniuose darbuose išanalizuota savaiminio mokymosi samprata (Paurienė, 2013a), pristatytos teorinės nuostatos, aktualios analizuojant pedagogų profesinę kompetenciją savaiminio mokymosi erdvėje (Paurienė, 2013b).

**Tyrimo objektu** pasirinktas pedagogo profesinio pašaukimo vaidmuo efektyvinant švietimo sistemą.

**Straipsnio tikslas** – atskleisti asmens išgyvenamą pašaukimą tapti mokytoju kaip sąlygą, viena vertus, vedančią į pedagogo ugdymosi procesą savaiminiu mokymusi, kita vertus, efektyvinančią švietimo sistemą.

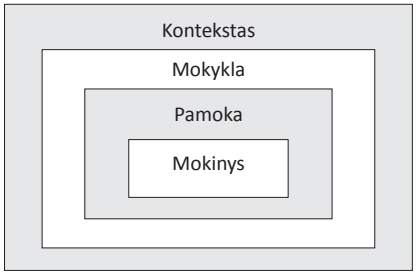
Tikslui pasiekti iškelti šie **uždaviniai**:

1. Susieti švietimo sistemos efektyvumą su mokytojo profesiniu pašaukimu.
2. Išryškinti pedagogo profesinį pašaukimą kaip profesijos kompetencijų ugdymosi savaiminiu mokymusi ir švietimo sistemos procesų efektyvinimo sąlygą.

**Tyrimo metodai:** teoriniai – mokslinės pedagoginės, psichologinės literatūros analizė, apibendrinimas, empirinis kokybinio tyrimo metodas. Taikytas biografinis naratyvinis interviu, duomenų analizė remiasi Strauss ir Corbin (1996) grindžiamąja teorija (toliau – GT) ir „formuluojančiąja interpretacija“ pagal Bohnsack (2014).

## Švietimo sistemos efektyvumo modelis

Nuo 1990 metų Vakarų Europoje buvo kuriami įvairūs mokyklų efektyvumo tyrimų modeliai, kurie laikyti švietimo sistemų efektyvumo analitinio aprašymo pagrindu (Scheerens ir Bosker, 1997). Šie modeliai negali pakeisti išsamios švietimo sistemų veiksmingumo teorijos, tačiau jie leidžia nustatyti įvairius, įtaką darančius veiksnius ir įvertinti jų ryšius bei reikšmingumą mokymo(si) pasiekimams naudojant empirinius tyrimus. Kitaip nei ankstesni modeliai, kurie dažniausiai laikėsi tiesioginio priežastinio ryšio tarp dviejų veiksnių, dabartiniai efektyvumo tyrimų modeliai, anot Keller (2014), yra sudėtingesni.



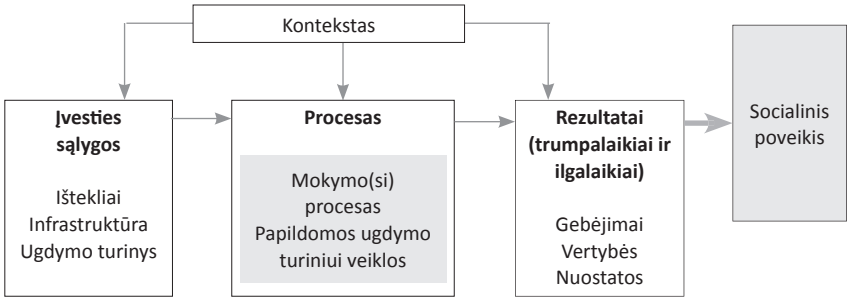

***1 pav.*** *Mokyklos procesų struktūrinė dimensija (Keller, 2014)*

Visi naujesni mokyklų ir švietimo sistemų efektyvumo modeliai apima dvi pagrindines dimensijas (Ditton, 2011; Merki, 2016). Pirmoji dimensija yra struktūrinė. Ji pabrėžia, kad mokyklų procesai švietimo sistemose veikia keliais, hierarchiškai struktūruotais lygmenimis. Kiekvienam lygmeniui gali būti būdingos skirtingos specifinės savybės ir skirtingi veikėjai. Šie lygmenys vienas kitam daro įtaką. Aukštesnis lygis pateikia elgesio modelį žemesniam lygmeniui. Atskiri veikėjai veikia ne savarankiškai, o kontekste, kuriam jie priklauso. Tuo

pat metu jie taip pat sąveikauja su aukštesnio lygmens grupėmis ir gali daryti joms įtaką (Scheerens ir Bosker, 1997; Merki, 2016). Struktūrinės dimensijos išskirtini keturi lygmenys. Pirmas lygmuo yra mokinių lygis. Antrasis – klasės lygmuo, kurį iš esmės apibrėžia mokytojai ir jų pamokos. Šios pamokos vyksta mokyklose (3 lygmuo), kurios savo ruožtu yra įtrauktos į socialinės-regioninės ir švietimo politikos kontekstą (4 lygmuo). Skirtingų lygmenų priklausomybę nesunkiai galima pastebėti kasdieniame mokyklos gyvenime. Pavyzdžiui, mokytojas veda pamoką pagal mokymo programą ir mokymo medžiagą (4 lygmuo). Visi klasės mokiniai (1 lygmuo) gauna tą pačią pamoką (2 lygmuo), jiems pateikiamas tas pats mokymo(si) turinys. Taigi mokinių mokymosi procesas nėra nepriklausomas nuo aukštesniojo mokymo lygio ir švietimo politikos konteksto. Atvirkščiai, atsižvelgiant į mokinių reakciją pamokos metu, jie gali daryti įtaką kitos pamokos mokymo(si) turiniui ar mokymo(si) formai. Modelyje išryškėja daugiapakopis vaizdas. Individualus mokinio lygis yra integruotas į klasės ir mokyklos lygmens sąveikos lygį, kuris savo ruožtu yra sisteminamas socialiniu, švietimo, politiniu ir kultūriniu kontekstu (Merki, 2016).

Šioje struktūrinėje dimensijoje mokinių mokslo pasiekimai gali būti suvokiami kaip pagrindinis empirinio ugdymo tyrimo kokybės kriterijus. Atsižvelgdamos į turimus finansinius išteklius, mokyklos gali išplėsti savo infrastruktūrą ir pasirinkti mokytojus. Mokytojai savo ruožtu planuoja pamokas, kurioms, be kita ko, daro įtaką mokyklos klimatas, pedagogų kolektyvas, turima infrastruktūra, taip pat mokymo programos reikalavimai. Per pamoką mokytojai suteikia žinių, kurios lemia švietimo sistemos efektyvumą ir kokybę, todėl mokinių pasiekimai struktūriškai priklauso nuo pamokų, mokyklos ir konteksto. Taigi, anot Ditton, (2011) pagrindinis mokyklų efektyvumo tyrimų klausimas, koks mokyklos procesų struktūrinės dimensijos aukštesnių lygmenų poveikis mokinių dalykiniams pasiekimams.

Pirmiau aptarta struktūrinė dimensija reiškia visuotinai įprastą požiūrį į mokyklą kaip į daugiapakopę sistemą, kurioje individualūs, švietimo, mokyklos ir konteksto veiksniai prisideda prie atsirandančio poveikio sudėtingame tarpusavio ryšyje. Antroji, dinaminė dimensija kaip vertinančioji procesą, susijusi su mokyklų sistemos produktyviąja funkcija, t. y. kai įvesties sąlygos (angl. *inputs*) paverčiamos rezultatais (angl. *outputs, outcomes*) ir tai daro socialinį poveikį (angl. *impact*). Mokyklų sistema, viena, rodo individualų įdirbį, bet, kita, kaip visos švietimo sistemos dalys prisideda prie socialinės grąžos, naudingos visai visuomenei.




***2 pav.*** *Mokyklos procesų dinaminė dimensija (sudaryta autorės pgl. Keller, 2014)*

Įvesties sąlygos apima struktūrinius, finansinius ir žmogiškuosius išteklius, taip pat dalyvaujančių asmenų požiūrius, galimybes ir tikslus. Rezultatų pusėje išskiriami tiesioginiai ar trumpalaikiai švietimo sistemos ir jos institucijų rezultatai (angl. *outputs*) ir vidutinės trukmės ar ilgalaikiai rezultatai (angl. *outcomes*) (Scheerens ir Bosker, 1997). Tiesioginiai ar trumpalaikiai švietimo sistemos ir jos institucijų rezultatai (angl. *outputs*) išmatuojami iškart po ugdymo proceso ir paprastai turi tik trumpalaikį poveikį mokinių galimiems veiksmams ir gyvenimo perspektyvoms. Daugeliu atvejų rezultatai yra prilyginami mokinių akademiniams pasiekimams, ypač matematikos ir kalbos dalykų. Tiesioginių ar trumpalaikių švietimo sistemos ir jos institucijų rezultatų pranašumas yra tas, kad dėl artumo prie ugdymo procesų ir dėl ugdymo turinio atitikties švietimo sistemos programoje keliamiems reikalavimams atrodo tikslinga juos interpretuoti kaip pačios švietimo sistemos rezultatus ir tiesioginį jos poveikį. Vidutinės trukmės ir ilgalaikio švietimo sistemos poveikio rezultatai (angl. *outcomes*) visų pirma suprantami ne tik kaip vertybės ir elgesio modeliai, įgyti socializacijos metu mokykloje, bet ir kaip motyvacinės savybės, tokios kaip noras mokytis, siekti užsibrėžtų tikslų, kita vertus, tai suprantama ir kaip įgytų kompetencijų bei išsilavinimą rodančių diplomų poveikis asmens gyvenimo eigai (Ditton ir Müller, 2011; Fend, 2009).

Modelis palieka atvirą klausimą, kaip įvairios savybės ir procesai atsispindi rezultatuose, ir, atvirkščiai. Kita vertus, empiriniame tyrime paprastai ieškoma priežastinio ryšio tarp mokyklos procesų ir rezultatų. Tiesą sakant, net galvojant apie tarpusavio priklausomybes, reikia pradėti nuo konteksto-įvesties- proceso-rezultato modelio (Ditton, 2011), kuriame poveikiai iš kairės į dešinę gali būti suprantami priežastiniu ryšiu.

Šioje vietoje atkreiptinas dėmesys į tai, kad būtent mokytojai suteikia žinių, kurios lemia švietimo sistemos efektyvumą ir kokybę. Hargreaves, Fullan (2019) pažymi, kad ugdymo kokybė visų pirma priklauso nuo mokytojų. Pedagogas, kuris nejaučia pašaukimo savo profesijai, negali efektyviai dirbti. Galima teigti, kad samprata „profesija“ dėl šio žodžio semantinės kilmės iki šių dienų išlaikė savo etinę reikšmę. Profesijos (vok. *Beruf*, angl. *vocation*) žodžio semantinė kilmė iš pašaukimo (vok. *Berufung*, angl. *vocation*) sampratos, kildinamos iš teologijoje vartojamo lotyniško „*vocatio*“, dieviškojo žmogaus pašaukimo. Vokiečių mokslininkas Ritter (1971) teigia, kad pirmieji pašaukimo sampratą profesijoje pavartojo Liuteris ir Kalvinas. Vadinamasis, anot Liuterio, vidinis pašaukimas apima individų talentus ir gabumus. Laimingi žmonės, „kurių išorinis pašaukimas dera su vidiniu“. Tai nėra savaime suprantama, tačiau, kaip teigė vėliau Kalvinas, „laiminga lemtis, kuomet profesija leidžia daryti tai, ką savo pašaukimo vedinas žmogus norėtų daryti“. Getė taip pat profesiją artimai siejo su pašaukimu ir lemtimi, kartu įžvelgė profesiją kaip savitą apribojimą, pareikalaujantį iš žmonių etinių nuostatų laikymosi. Kalbant apie pašaukimą, išlieka ypatingas skatulys, vidinis stimulas, nulemtas aistros. Aistra gali pasižymėti pedagogo tam tikri darbai arba visa veikla. Jei mokytojas dega noru veikti, tada atsiranda ir drąsa, ir ryžtas būti savarankiškam. Taigi pašaukimo ištakos gali būti individo savarankiškumas, pasireiškiantis tiek profesinėje veikloje, tiek mokantis, tobulėjant.

## Tyrimo metodologija

**Tyrimo imtis.** Tyrime dalyvavo 14 dalyvių (13 moterų ir vienas vyras), kurių amžiaus vidurkis 44 metai. Tyrimo populiacija – pedagogai, turintys ne mažesnį nei 7 metų pedagoginio darbo stažą, nesvarbu, kurioje švietimo institucijoje dirba. Informantų atrankos kriterijus – pedagoginio darbo stažas – pasirinktas remiantis Hubermann (1991) pateiktu pedagogų profesinės kompetencijos vystymosi modeliu, pagal kurį pedagogų profesinė kompetencija siejama su pedagoginio darbo stažu, teigiama, kad po 7 metų pedagoginio darbo jaučiamasi savo profesijoje stabiliai, užtikrintai, atsiranda noras eksperimentuoti, taip pat save iš naujo įsivertinti. Tyrimo dalyviai atrinkti netikimybinės atrankos būdu, t. y. naudojant patogiąją atranką, „sniego gniūžtės“ principu atliekamą atranką. Tyrimo tinkama imtis yra toks tyrimo dalyvių skaičius, kai, aprašius fenomeną, galima teigti, kad papildomi duomenys nesuteiks naujų žinių (Bitinas, 2006) tiriamam fenomeno paveikslui (duomenų prisotinimas).

**Duomenų rinkimo metodas.** Kokybinis tyrimas buvo atliekamas naudojant naratyvinius interviu. Mokymasis ir kompetencijos tobulėjimas iš esmės laikytini naratyviai rekonstruojama biografine patirtimi (Alheit ir Dausien, 2005). Šiuo požiūriu remiasi ir atliktas tyrimas. Interviu žingsniai: pasirengimas (pasirenkamas informantas, numatomas tyrimo laikas, tyrimo atlikimo vieta), atlikimas (tyrimo pristatymas informantui, pabrėžiant, kodėl tyrėją domina biografinis interviu; teigiamos atmosferos sukūrimas, diskusijos vedimas, jos užbaigimas). Tyrimo procesas tarsi „judėjimas spirale“, t. y. duomenys renkami, analizuojami ir vėl einama į tyrimo lauką, vėl renkami ir t. t.

**Duomenų analizės metodai.** Gautų duomenų analizė ir rezultatai remiasi abdukcinės teorijos konstravimo tyrimo logika pagal Peirce (1991), Strauss ir Corbin (1996) grindžiamąja teorija (GT) ir „formuluojančiąja interpretacija“ pagal Bohnsack (2014). Mokslininkai atkreipia dėmesį, kad GT neatitinka įvykių sekos principo, kuris ypač svarbus biografiniame tyrime, reikalavimų, nes kokios temos pasakotojui kodėl ir kiek yra aktualios, paaiškėja tik tada, kai biografijos struktūra atskleidžiama savo kompleksinės formos pavidalu, o vykstant atvirajam kodavimui, tekstas yra ardomas, kartu ir biografinio pasakojimo kompleksinė forma (Rosenthal, 2015; Dausien, 2002). Tyrime pasinaudota mokslininkės Rosenthal (2015) siūlytu šios problemos sprendimu. Jos nuomone, šiuo atveju reikia papildomo duomenų analizės etapo biografinio pasakojimo įvykių sekos rekonstrukcijai. Prieš atliekant GT atvirąjį kodavimą buvo naudojama Bohnsack (2014) sukurta metodika – „formuluojanti interpretacija“. Tyrimo duomenų analizės žingsniai: 1) atliekama kiekvieno interviu formuluojanti interpretacija, kurios tikslas – atskleisti biografinio-naratyvinio interviu teminę struktūrą rekonstruojant biografinio pasakojimo įvykių seką; 2) atliekamas interviu teksto „ardymas“, t. y. duomenys analizuojami nuosekliai žingsnis po žingsnio kiekvienam prasminiam vienetui suformuojant subkategoriją; subkategorijos jungiamos pagal artimas prasmes į kategorijas, kurios yra centrinė analizės ašis. Šioje tyrimo dalyje naudota kokybinių tyrimų analizei skirta kompiuterinė programa *Maxqda 12*. Kategorijos skirstomos į prielaidas, kontekstus, strategijas, įsiterpiančias būsenas, rezultatus (pagal Strauss ir Corbin, grindžiamąją

teoriją). Anksčiau gauti fenomenai yra sugretinami su kategorijomis ir pakelti į aukštesnį abstrakcijos lygmenį tampa centrinėmis kategorijomis.

**Tyrimo instrumentas.** Tyrimo instrumentu buvo pasirinktas biografinis naratyvinis interviu. Naratyvinio interviu pagrindas, remiantis Schütze (1987), yra spontaniškas patirtų įvykių pasakojimas. Mokslininkai akcentuoja darbą su biografija, kaip vieną iš tyrimų strategijų, siekiant susekti informaliai mokantis įgytas kompetencijas. Biografinis tyrimas leidžia pamatyti gyvenimo eigos ir ugdymosi procesų ryšį (Geißler ir Orthey, 2002). Tyrimo instrumentą sudarė trys dalys: 1) įžanginis klausimas – „*Jūs jau ilgai dirbate pedagoginį darbą. Mane domina, kaip Jūs paaiškintumėte savo profesinių gebėjimų susiformavimą. Kaip ir kur Jūs įgijote žinias, gebėjimus, įgūdžius, reikalingus Jūsų profesijoje? Kaip šiandieninis gyvenimas daro įtaką Jūsų profesijai ir gebėjimams? – Čia nuskambėjo gana daug klausimų. Gal pradėkime tiesiog paprastai, papasakokite kiek galima išsamiau savo gyvenimo istoriją*“; 2) imanentiniai klausimai, t. y. klausimai, sietini su tuo, kas jau pasakyta ir ką dar norėtųsi papildomai pasiaiškinti; 3) klausimas, skatinantis informanto teorinę refleksiją, t. y. „*Kas, Jūsų nuomone, turėjo įtakos Jūsų profesinės kompetencijos, Jūsų kaip pedagogo profesinės kompetencijos formavimuisi?*“

## Tyrimo rezultatai

Tyrimo duomenų analizė atskleidė profesijos pasirinkimo stiprų ryšį su svarbiais pedagoginiame darbe gebėjimais. Tapti pedagogu apsisprendžiama dėl žmogaus asmeninio polinkio, gabumų, poreikių. Vadinamasis vidinis pašaukimas apima individų talentus ir gabumus. Gabumai yra įgimtas dalykas, tačiau jie kinta, kokybiškai vystomi praktine veikla. Interviu randama momentų, kai informantų gabumai turėjo įtakos jų pašaukimui atsiskleisti:

> *„Na, ir buvo taip, kad aš tapau matematike. Nors mano matematikos mokytoja visada sakydavo, tu turėsi reikalą su matematika. Jinai buvo pragmatiška, jinai matė, kad čia ne jokia vokiečių kalba, čia matematika. Na, ir ... aš matematikos irgi turėjau tų laikų penketą. Nekalant, o ... tiesiog natūraliai.“*[interviu Nr. 8, 28–31]

Interviu minimi ir įgimti empatiniai gebėjimai kaip prielaida, leidusi suprasti profesinį pašaukimą. Gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti neįmanomas be empatijos, kuri ugdo užuojautą, altruizmą ir gailestį, yra daugelio moralinių sprendimų ir poelgių pamatas.

> *„Kai pradėjau studijuot, žavėjo mane tas toks darbas su vaikais, su šeima, ... pagalba, kadangi aš esu tokia pati labai empatiška ... kitiem, labai priimdavau ką kiti ..., įsijausdavau į kitų žmonių tokias situacijas, istorijas visada siekdama padėti. (...) Mano charakterio savybės ... aš jas visada ... Draugų būryje aš buvau tas žmogus, kuris ... taikdarys būdavo. Tai ir taikyti, ir kompromisų prieiti, tai aš visada buvau tas žmogus, tas toks viduriukas. ... Ir, kai reikia pasakyti, kaip yra ... Aš turiu tas savybes, ir ... kaip socialinis pedagogas jas turiu. (...) Man visada senelis mano sakydavo, tai yra genuose, ... taip, būtent nuo X vietovės ... genai, nes sakė, kad visos moterys ten tokios. (...) Empatiškumo jausmas irgi yra įgimtas. Tikrai jisai yra ir pas mano mamą, ir pas mano sesę, ir pas mano močiutę. ... Jau čia pas mus visas yra.“* [interviu Nr. 11, 13–15, 65–67, 69–70, 73–74]

Individo psichologiniai poreikiai – bendravimo, pripažinimo, saviraiškos, rūpinimosi – taip pat daro įtaką pašaukimui suvokti. Jie vystosi tobulėjant žmogaus asmenybei, didėjant jo gyvenimo patirčiai.

*„Norėjau ... dar dramos būrelį lankiau, sakiau, ir su vaikais dramos būrelius kursiu, turistinius žygius labai ... ir turistinius žygius organizuosiu, tikrai būsiu ta mokytoja ... ir mano toks ir tikslas buvo, kad ta mokytoja būčiau gera ... būčiau profesionali, kad daug žinočiau, kad mane vaikai mylėtų, kad mūsų tie santykiai būtų gražūs. ... Aš šitą dar mokykloj galvojau, ... taip ir galvojau, kaip dabar kalbu.“* [interviu Nr. 7, 37–41] *„Ir, kai buvo pati pirmoji praktika pirmame kurse, ir nuvedė mus į lopšelio grupę ir ten tokios lėlės sėdi gražios, [juokas] ir kažkaip vat toks noras buvo, kad kažko juos pamokyt, ar kažkokią dainelę, ar kažką ... tuos vaikus, kad išjudint, užvesti“* [interviu Nr. 6, 18–20]

Žmogaus rūpinimosi poreikis, anot Legkausko (2008), yra jo siekis būti naudingam, o poreikio supratimas apima ir jo tenkinimą:

*„Kai perkopiau tridešimtmetį, kažkas manyje pasidarė, bet man tas didžiulis ilgesys ... mano darbo. ... Aš atvažiuodavau, dukrą atveždavau (į mokyklą, aut. past.), aš matydavau, man ... labai buvo didelis ilgesys. Kai jau aš nusprendžiau, kad grįžtu, man tada taip norėjosi visko. ... Aš ėjau čia, viską dariau, ėmiausi visų darbų, ... mano ne mano ... Nežinau, ... man labai labai po motinystės tas ... noras vėl grįžt, noras būt ... naudingam, noras būt žmogum, kur gali atsiremti kitas.“* [interviu Nr. 11, 102–107]

*„(...) kai pradėjau mokykloj dirbti, aš vedžiausi į namus visus vaikus savo klasės, pirmokus, kuriems tik sunkiai sekėsi. Tai pas mane visi pavalgydinti būdavo ir visus mokydavau. Jeigu tau matematika sunkiai, aš tau padėsiu namų darbus paruošt. Visi pas mane eidavo, vieną dieną vieni, kitą dieną kiti, po vieną, po du ... Močiutė: „Jėzau, – sakė, – nustok vesti visus vaikus, čigonka, tu visus vaikus susivesi, nustok tu vesti.“ Aš dar ir visus pamaitindavau, tai negi viena valgysiu.“* [interviu Nr. 7, 169–174]

Jeigu ateina supratimas, kad savo profesinėje veikloje esi nebenaudingas ir rūpinimosi poreikis tampa tarsi neberealizuotinu, tada gali atsirasti noras keisti profesiją, restruktūrizuoti savo profesinį gyvenimą, ieškoti savirealizacijos kitoje srityje:

*„Žinote, kur aš čia sėdžiu, tai aš visai nebenorėčiau sėdėt, Aš tikrai noriu atsidaryti ... kepyklą, kokią šokoladinę ... ką nors tokio, nes labai mėgstu gaminti. (...) Ir galvoju,... dabar, jei reikėtų, tai stočiau ne į lietuvių kalbą, stočiau į visuomeninį maitinimą, kaip buvo ... tais laikais ir mano draugė stojo. Ir dabar gal ... kokią mažytę kavinukę, kur karštas šokoladas, arbata, kur internetas yra, kur yra ... aš tada va tokį matau vaizdą. Aš dabar galvoju, aš ateinu čia ... ir tvarkas kuriu kuriu, kurių niekas nesilaiko.“* [interviu Nr. 7, 407–414]

Vienas iš svarbiausių mokytojų asmenybės bruožų – meilė vaikams, ji kildinama iš pašaukimo, tai arba yra duota kaip dovana, arba ne. Lietuvių mokslininkas, pedagogas Laužikas (1993) teigė, kad meilė yra pagrindinis pedagoginės veiklos šaltinis. Tada pirmiausia, ką turi turėti pedagogas, yra meilė vaikams. Ši natūraliai iš pedagogo sklindanti savybė padeda savaime sukurti ryšį su vaikais:

*„Kontingentas moksleivių nelepino. Ypač [tų/tos?], kurios atvažiuodavo merginos iš provincijos. Jos gana greit pritapdavo prie miesto, pranokdavo ir kai kurias miestietes. Turėdavai būti ir už mamą, ir už tėvą, nes jos toli nuo namų, gyvena bendrabučiuose, ... bet viską buvo galima suderinti .“* [interviu Nr. 1, 128–131]

Pedagoginio pašaukimo dalis yra ir kūrybiškumas. Kūrybiška asmenybė paprastai sugeba realizuotis, yra svarbi, veikli, savarankiška. Kūrybiškumas yra gebėjimas rasti sprendimus, gebėjimas pažvelgti į problemas taip, kaip dar niekas nežvelgė, kartu tai ir drąsa bandyti, tikėti, kad galima padaryti kažką geriau:

*„(...) nemėgstu visiškai tradicinių pamokų, va tokių, kur atsiverti vadovėlį, ir jau ten kiek duota, tiek duota. Visada surandu jiems daug informacijos, daug filmuotos medžiagos, užtat, galbūt, ir pavyksta dėlto sudominti vaikus.“* [interviu Nr. 3, 77–79]

Individo gabumai, poreikiai išryškėja jau vaikystėje ir, jeigu jie pastebimi autoritetingų aplinkinių ar šeimos narių, tai tikėtina, kad jų įžvalgos turės poveikį individo savivokai, savo pašaukimo supratimui:

*„Labai gerai pamenu savo pirmąją [jaudulys] mokytoją. Ji gyveno šalia mūsų tame pačiame kieme, gretimame name. Ką gi, pradžiamokslis tai ... ir praėjo kartu su ja, buvo keturios pradinės klasės. Na, kas man ... įstrigo, kad ... pajutau, kad labai mėgstu bendrauti su savo bendraklasiais ir jiems aiškinti nesuprantamus dalykus... Pajutau kažkokį tai... savo pedagoginį, ar kaip pavadinti, ... tokį ... pašaukimu vėl nepavadinsi, bet, kai iš ketvirtos klasės mus išleido į penktą klasę, tegul toj pačioj mokykloj, bet mano pirmosios mokytojos žodžiai buvo, kurie ir dabar man tebeskamba ausyse: „Tu būsi tiktai mokytoja.“* [interviu Nr. 1, 25–32]

*„(...) taip juokais kažkada mokytoja praeidama sako: „Na va, ir vėl tu su tais mažiais, gera, – sako, iš tavęs mokytoja būtų. (...) Na, mama, tai kiek aš pamenu, tai ... (...) jinai kažkaip nematė, turbūt, manęs pedagoge, o tėvelis matė ir labai džiaugėsi...“* [interviu Nr. 6, 11–12, 57–60]

Svarbi sąlyga kelyje į pašaukimą yra žmonių gebėjimas svajoti. Juk dar J. W. Getė yra pasakęs, kad mūsų svajonėse slypi potencialas, mūsų gilus troškimas beldžiasi į išsipildymo duris. Turimos omenyje vaikystės ir jaunystės svajonės, troškimai, būtent juose esąs raktas į sielą, kartu ir į pašaukimą. Köthe (2006), išstudijavęs nemažai žmonių biografijų, priėjo prie išvados, kad sėkmingų žmonių profesija – tai jų buvusi svajonė. Tyrimo informantų sąmoningą pedagogo profesijos pasirinkimo motyvą taip pat atskleidžia jų „svajonė būti mokytoju“:

*„Čia jau man ... mano svajonė, tarytum, pradeda išsipildyti. Aš jau mokykloje ... Aš jau mokykloje ... Ir meistras daugiau, aišku, prie technikos, prie pačių staklių. (5) Ir kai po dviejų, berods, savaičių man pasiūlo audimo technologijos mokytojos vietą toje pačioje mokykloje – aš be galo laiminga. Pagaliau išsipildė mano svajonė [jaudulys] – aš mokytoja [jaudulys].“* [interviu Nr. 1, 109–113]

Pedagogai supranta pašaukimo svarbą savo profesinėje veikloje, pažymi, kad pašaukimas pedagoginiame darbe yra visos jų profesinės veiklos pagrindas. Jeigu pedagogas tikras, pakanka jo žvilgsnio, buvimo, kad vyktų mokymosi procesas. Natūralios intuicijos savybėmis vaikai jaučia, kam jie yra svarbūs ir įdomūs. Tik tikrasis pedagoginis pašaukimas auklėja vaikus ir moko juos:

*„(...) pedagoginį darbą ... gali dirbti žmogus su pašaukimu. Tai toks žmogus, sakysim, jisai visai gali neturėti jokio pedagoginio išsilavinimo, jis gali būt puikus mokytojas. (...) didelių problemų nebuvo. ... Kodėl nebuvo, ... vėl aš nežinau, gal dėl to, kad iš tikrųjų [kažkoks/kažkokia?] gyslelė buvo darbui su vaikais.“* [interviu Nr. 2, 168–170, 178–179]

Išgyvendami pašaukimą darbui, pedagogai jį sieja su „pasąmoniniais dalykais“, su nenusakoma trauka, jausmu, „kad tai ne man“, „nepaaiškinamu malonumu“:

*„Kas nulėmė?... Na, jeigu sakyti šiaip, sakyčiau atsitiktinumas, bet iš kitos pusės, vis vien, turbūt, pasirinkau, na, kaip ... pasąmoniniai tie dalykai, ko gero, kadangi tai man priimtinas, ... kaip čia pasakyti, ... jeigu man šitas dalykas nebūtų mano vieta, aš nebūčiau tiek metų išdirbusi“* [interviu Nr. 4, 52–54]

Pedagogo profesijos pasirinkimas įvyksta kaip daugiau ar mažiau sąmoningas sprendimas, kuris grindžiamas ankstesne asmens įgyta patirtimi ar tiesiog identifikuojantis su tam tikrais idealais ar atitinkamais asmenimis. Gyvenimiška, profesinė patirtis daro įtaką individo savimonei, atsiranda teigiamas santykis su profesija:

*„Tas pedagoginis darbas ... mane žavėjo nuo pat vaikystės, kadangi gyvenau nedideliam miestelyje ... šalia mokyklos ir šalia manęs gyveno ... buvo visas mokytojų namas, vadinamas. Mane žavėjo tas mokytojo darbas“* [interviu Nr. 11, 5–7]

*„(...) prisiminimas darbo su vaikais man buvo ... toks ... visai teigiami prisiminimai likę, nes ... iš to laiko, kai dirbau su vaikais vidurinėje mokykloje, tai ir pasirinkau šitą variantą (pedagoginį darbą, aut. past.).“* [interviu Nr. 2, 133–135]

Interviu išryškėja momentai, kai informantai tiesiog susitapatinę su idealizuojamais asmenimis užsidega noru realizuoti pasirinktą profesiją:

*„Tas žmogus man buvo toksai ... tikras tikras pedagogas, kuris dirba iš pašaukimo. Ir man tuomet toks noras būdavo ... eiti į tą pamoką, domėtis ta istorija, ir man žiūrint į tą mokytoją, ... svajodavau kaip aš ir norėčiau dirbti ... istorijos mokytoja ir būt tokia, kokia jinai. Ir dvyliktoj klasėj, kai buvo Mokytojų diena, buvo galimybė rinktis, aišku, aš pasirinkau būti istorijos mokytoja. (...) Tai ... du mokytojai, tai mano pirmoji mokytoja ir istorijos, man tai buvo pavyzdžiai pedagogų, į kuriuos tikrai norėjosi lygiuotis, ir ta tokia... siekiamybė buvo ir ... eit į priekį.“* [interviu Nr. 11, 358–362, 364–366]

*„(...) tada, kai aš pradėjau eit į pirmą klasę, ir ... turėjau labai šaunią, gerą mokytoją X, jinai dėstė man tik pirmoj klasėj, bet jinai buvo tokia santūri, tokia ... ir reikli, ir tyli ... tokio tylaus reiklumo, na ... buvo labai labai labai gerbiama ta mokytoja, ir taip gražiai su mumis dirbo, ir taip mus gražiai mylėjo ... ir tada atsirado mano antroji profesija [pirmoji profesija – būti mama, aut. past.], kai aš supratau, kur čia tos profesijos, ir kas tai yra. Tai tada mano tapo antroji profesija, visada mokytoja, ir taip nuo pirmos klasės aš iš tikrųjų visą laiką norėjau būti mokytoja. (...)Tik dar nežinojau, kokia mokytoja, kokio dalyko mokytoja aš jau sužinojau žymiai vėliau, sužinojau tada, kai atėjo ... atėjo į mano pamokas mokytoja, amžiną atilsį X, labai labai gera lituanistė. Ir tada aš pamilau ... tą dalyką, lietuvių kalbą labai pamilau ir ... kažkaip labai man ji buvo tas sektinas pavyzdys. Tada aš nusprendžiau būti lietuvių kalbos mokytoja.“* [interviu Nr. 7, 9–14, 24–28]

Pedagogo kelią individai pasirenka jau turėdami savo įsivaizdavimą apie pedagoginį darbą. Būtent tam, kad individas suvoktų savo interesus, gabumus, norus, apie tai reikia turėti tam tikrą supratimą. Supratimas ateina stebint, susiduriant su ta profesine veikla, ir tas pajaustas noras, siekis eiti pedagoginiu keliu skatina asmeninių įgūdžių ugdymąsi, mokymąsi:

*„Kai nuėjau į mokyklą, supratau, kas tai yra, ir panorau irgi būti mokytoju. ... Tai va toks ... tokia ta pradžia buvo. ... Nuo tada jausmas toks, kad aš iš tikrųjų nuo tada stengiausi, kaip galima daugiau išmokti, stebėti ... žiūrėti ... nuo tos penktos klasės. Aš ir dabar prisimenu, kad, kai rašėm sau laiškus penktokai, kuriuos ten skaitysim dešimtoj klasėj ar kada, ... tai mano buvo toksai parašymas, kad aš noriu būt mokytoju, anglų kalbos mokytoju. ... Na, ir viskas, kai turi tikslą, ... tada jau ten tiktai lieka techninės detalės, kurias reikia išspręsti. Va tokia pradžia. (...) tas kalbų mokymasis, ir stebėjimas mokytojų pamokų, ir dalyvavimas pamokose, visur viskas vedė prie to, kad aš noriu būti mokytojas, ir aš noriu dirbti šitą darbą, ir man yra įdomu.“* [interviu Nr. 10, 35–40, 73–75]

Siekdamas pažinti save kaip pedagogą, pirmiausia individas turi pagalvoti, kokia jis yra asmenybė. Tai galima daryti atsižvelgiant į kultūrinę, socialinę aplinką, išsilavinimą, patirtį ir kvalifikaciją, poziciją, interesus. Šie veiksniai sudaro kiekvieno individo „asmeninę biografiją“ ir visi kartu, galima sakyti, padeda formuoti nepakartojamo savojo „aš“ suvokimą – savo asmenybės sampratą. Savojo „aš“ samprata, pažymi Pollard ir kt. (2006), yra labai svarbi, nes daro įtaką individo požiūriui, strategijoms ir veiksmams. Kiekvienas pedagogas taip pat gali įsivaizduoti „idealųjį „aš“, t. y. savybes, gebėjimus, kuriuos norėtų išsiugdyti arba ištobulinti, kokia asmenybe norėtų tapti:

*„Kai pamatai kokių gerų dalykų yra ir, kaip tu gali tai panaudot ... tai ir mokaisi. Tu gali suklijuoti, padaryti ir visą gatavą pateikti taip, kad ... nereiktų ieškoti ... „Vaikai, dabar atsiversim čia, žinot, tą puslapį, ir čia tas yra“, ... o čia viską iš eilės gali susidėlioti ir tau vartosi...“* [interviu Nr. 6, 288–290]

Apibendrinant galima teigti, kad išgyvenamas pašaukimas, susietas su biografijos nulemtais gebėjimais bei interesais, ne tik pareikalauja iš pedagogo tam tikro pažinimo ir sprendimų dėl savo tolesnio profesinio kelio, bet ir asmeninio savo galimybių įsivertinimo.

## Diskusija

Pašaukimas, anot Jovaišos (2007), yra lemiamas profesijos pasirinkimo motyvas. Šį teiginį patvirtino straipsnyje pristatomi tyrimo rezultatai. Pašaukimas atsiskleidė kaip vienas iš svarbiausių veiksnių renkantis pedagogo profesiją. Individo „vidinis pašaukimas“ – gabumai, poreikiai, visa tai labai svarbu atrasti individui savyje, taip suvokiant savo pašaukimą. Pašaukimas pasireiškia individo veikloje kaip savita aistra. Tuo pat metu atsiranda ir noras siekti toje veikloje tobulumo. Individas jaučia pasitenkinimą vien tuo, kad jis turi savirealizacijos galimybę. Pedagogų gyvenimo istorijose išryškėjo du esminiai pašaukimo komponentai – meilė vaikams ir kūrybiškumas. Meilė vaikams negali būti išugdoma, vadinasi, tai jau yra duotybė, gyvenimo dovana ir tikėtina, kad būtent šis elementas ir suteikia pašaukimo sampratai gilumo ir paslaptingumo. Pedagogai supranta pašaukimo svarbą savo veikloje ir tas supratimas visų pirma remiasi jų biografinėmis patirtimis. Įdomus klausimas, ar darbdavys gali padėti savo darbuotojams pajusti savo profesiją kaip pašaukimą. Tokia psichologinė motyvacija tikrai turėtų poveikį. Tačiau abejotina, kad, darant išorinę įtaką, galima profesiją paversti pašaukimu. Minėtas procesas, autorių nuomone, turėtų įvykti pačiame individe.

Būsimiems pedagogams atrasti savo pašaukimą padeda autoritetingų žmonių ar šeimos narių įžvalgos apie jų gebėjimus. Galimybė išbandyti save pedagoginėje veikloje taip pat leidžia suvokti savo santykį su šia profesija. Tyrimo rezultatai rodo, kad būsimi pedagogai savo profesinį kelią dažniausiai atranda sekdami savo buvusių pedagogų pavyzdžiu. Mokykloje sutikti „pedagogai-idealai“ uždega noru rinktis šią profesiją, dažnai tai tampa vedančia į pašaukimą svajone. Galima kelti klausimą, ar sąvoka „profesijos pasirinkimas“ save pateisina, gal tai greičiau ne „pasirinkimas“, o „profesijos radimas“. Pedagoginį kelią individai pradeda jau turėdami apie jį tam tikrų žinių, supratimą, kuriam padeda stebėjimas, praktinė veikla.

Kalbant apie švietimo sistemos efektyvinimą, požiūryje į mokyklose vykstančius procesus akcentuojamos dvi svarbios dimensijos (Keller, 2014) – struktūrinė ir dinaminė. Struktūrinėje dimensijoje mokykla matoma kaip daugialygmeninė sistema, kurioje švietimo efektyvumas siekiamas tik visiems šios sistemos veikėjams randant tarpusavio ryšį. Du esminiai pedagogo pašaukimo elementai – meilė vaikams ir kūrybiškumas, atėjęs suvokimas, kad norima tapti pedagogu, kad tai galimybė save realizuoti gyvenime, tampa stipria motyvacija mokytis, efektyviai siekti profesinių tikslų. Tuo tarpu dinaminėje dimensijoje pabrėžiamas procesas, susijęs su mokyklų sistemos produktyviąja funkcija. Mokyklos procesų dinaminėje dimensijoje žmogiškieji ištekliai – pedagogai su turimomis galimybėmis (pvz., kompetencijomis), užsibrėžtais tikslais siekia mokymo trumpalaikių ir ilgalaikių rezultatų (Scheerens ir Bosker, 1997). Tokie rezultatai, kaip vertybių ir nuostatų išugdymas, laikytini ilgalaikiais ir manytina nėra galimi, jei pedagogai dirba be pašaukimo.

## Išvados

Pašaukimas skatina teigiamą santykį su profesija, pasitenkinimą savo profesine veikla. Žmogus, kuriam profesinė veikla teikia pasitenkinimą, ne tik noriai dirbs, bet ir sieks tobulėti, stengsis gerinti savo darbo kokybę mokydamasis, kartu efektyvinti švietimo sistemą. Jis gebės tobulintis ir ugdytis sugebėjimus, o pašaukimas bus vidinė paskata veikti, predispozicija pedagogo profesijos kompetencijų ugdymuisi.

Pedagogo profesijos pasirinkimas, pašaukimo suvokimas sužadinami biografinių aplinkybių. Aplinkinių pastebėta ir įvardyta pedagoginė potencija bei vaikystėje išryškėję pomėgiai tam tikrai veiklai, savo poreikių suvokimas tampa pagrindu toliau ugdyti gebėjimus, įgūdžius, taip pat daro įtaką savaiminiam mokymuisi. Interesai, noras siekti savo pašaukimo, tapti „idealiu“ pedagogu – tai motyvacija negaunant matomo, aiškaus atpildo, t. y. mokymasis dėl savęs paties. Tai gali būti vadinama nuolatiniu savaiminio mokymosi veiksniu, kuris skatina kompetencijos ugdymąsi, jei pasiseka ne tik priimti tinkamą sprendimą dėl savo vietos profesiniame gyvenime, bet jį ir įgyvendinti. Kai individas pasirenka profesiją vedamas pašaukimo, tarsi atsiranda nuolatinio savęs įtikinimo poreikis, ar jis tinkamas pedagogo darbui, o tai lemia poreikį nuolat tobulėti.

Švietimo sistemos efektyvumo modeliavimas yra sudėtingas procesas. Reikia pasakyti, kad skirtingos modelio dalys sąveikauja ir viena nuo kitos priklauso. Taigi, kai

kompetentingas, pašaukimą profesinei veiklai jaučiantis pedagogas veda pamokas švietimo įstaigoje, veiksminga ir tikslinga pedagogo veikla sąveikauja su švietimo sistemos efektyvinimu.

**Literatūra**


Alheit, P., Dausien, B. (2005). Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, *28*(3), 27–36.

Bagdonas A.; Jucevičienė P. (2000). Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos efektyvumo sampratos problema epistemologiniu ir vertinamuoju aspektais. *Socialiniai mokslai, 4* (25), 95–100.

Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung* (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen: Budrich.

Dačiulytė, R., Dromantienė, L., Indrašienė, V., Merfeldaitė, O., Nefas, S., Penkauskienė, D., Prakapas, R., Railienė, A. (2013). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo Lietuvoje būklė ir plėtros galimybės*. Mokslo studija. Vilnius: MRU.

Dausien, B. (2002). Biographie und/oder Sozialisation? In: Kraul, M. (Hg.); Marotzki, W. (Hg.) *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. (pp. 79–85.). Opladen: Leske und Budrich.

Ditton, H. (2011). Entwicklungslinien der Bildungsforschung. In *Empirische Bildungsforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 29–42.

Ditton, H., & Müller, A. (2011). Schulqualität. In *Empirische Bildungsforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 99–111.

Fend, H. (2008). *Schule gestalten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Springer-Verlag.

Geißler, K. A.; Orthey, F. M. *Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre*; in: Nuissl, E. et al. (Hg.) (2002). Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Report Nr. 49, 69–79. [žiūrėta 2019-11-11]. <http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf >.

Hamacher, W. et al. (2012). *Sicherheits- und Gesundheitskompetenz durch informelles Lernen im Prozess der Arbeit.* Forschung Projekt F 2141. Dortmund/Berlin/Dresden.

Hascher, T., & Neuenschwander, M. P. (2008). Editorial zum Themenheft: Familiäre Bedingungen von schulischen Leistungen und leistungsrelevanten Überzeugungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *55*(4), 225–226.

Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, E. (1991) (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern*. Köln, 249 –267.

Jovaiša, L. (1981). *Asmenybė ir profesija*. Kaunas: Šviesa.

Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.

Keller, F. (2014). *Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs: wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben bestimmt*. Springer-Verlag.

Klieme, E., Tippelt, R. (2008). Qualitätssicherung im Bildungswesen. In *Qualitätssicherung im Bildungswesen,* Weinheim u.a.: Beltz, 7–13.

Köthe, M. (2006). *Leidenschaft siegt*. München: Kösel Verlag.

Laužackas, R., Gedvilienė, G., Tūtlys, V., Juozaitienė, D. (2008). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai. *Pedagogika, 89*, 29–44.

Laužikas, J. (1993). *Pedagoginiai raštai.* Vilnius: Šviesa.

Legkauskas, V. (2008). *Socialinė psichologija*. Vilnius: Vaga.

Maier, A., Daniel, J., Oakes, J., & Lam, L. (2017). *Community schools as an effective school improvement strategy: A review of the evidence*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Merki, K. M. (2016). Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In Handbuch *Neue Steuerung im Schulsystem*. Springer VS, Wiesbaden, 151–181.

Paurienė, G. (2013a). Pedagogų profesinė kompetencija: teorinės nuostatos, analizuojant jos sampratą informalaus mokymosi erdvėje. *Šiuolaikinio specialisto kompetencijos: teorijos ir praktikos dermė*: 7-osios tarptautinės mokslinės-praktinės konferencijos straipsnių rinkinys. Kaunas: Kauno kolegija, 331–335.

Paurienė, G. (2013b). Savaiminio (informaliojo) mokymosi sampratos analizė. *Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka, 10,* 181–197.

Peirce, C. S. (1991). *Peirce on Signs: Writings on Semiotic*. University of North Carolina Press, Chapel Hill NC.

Pollard, A. ir kt. (2006). *Refleksyvusis mokymas: veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika.* Vilnius: Garnelis.

Ritter, J. (1971). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 1, Basel & Stuttgart: Schwabe & Co.

Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung: eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Scheerens, J., Bosker, R. (1997). *The Foundation of educational effectiveness*. Pergamon.

Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I.,* Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Kurseinheit 1. Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften.

Seidel, T. (2008). Stichwort: Schuleffektivitätskriterien in der internationalen empirischen Forschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11*(3), 348–367.

Strauss, A. L., Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.

Targamadzė V. (2001). *Švietimo vadyba: efektyvumas, struktūra, valdymas, strategija, konfliktai*. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.

Teresevičienė, M., Gedvilienė, G., Zuzevičiūtė, V. (2006). *Andragogika*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

Trakšelys, K., Martišauskienė, D. (2016). Švietimo paslaugų kokybė: efektyvumas, rezultatyvumas, prieinamumas. *Tiltai*, *1,* 191–206.

Želvys, R., Dukynaitė, R., Vaitekaitis J. (2018). Švietimo sistemų efektyvumas ir našumas kintančių švietimo paradigmų kontekste. *Pedagogika*, *130* (2), 32–45.