Vilnius University Press

Contents lists available at Vilnius University Press

Acta Paedagogica Vilnensia
2026, vol. 56, pp. 8–23

ISSN 1392-5016 eISSN 1648-665X
DOI: https://doi.org/10.15388/ActPaed.2026.56.1

Tapatybės kontūrai: mokytojo profesijos samprata biografinių pasakojimų šviesoje

Giedrė Paurienė

Mykolo Romerio universiteto
Viešojo saugumo akademijos Bendrųjų ir socialinių kompetencijų institutas
Maironio g. 27, LT-44211 Kaunas
pauriene@mruni.eu
https://orcid.org/0000-0003-2902-2855
https://ror.org/0052k0e03

Irena Žemaitaitytė

Mykolo Romerio universiteto Edukologijos ir socialinio darbo institutas
Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius
irene@mruni.eu
https://orcid.org/0000-0002-7773-9263
https://ror.org/0052k0e03

Santrauka. Remiantis kokybiniu tyrimu ir analizuojant mokytojų naratyvus, šiame straipsnyje siekiama išryškinti pagrindinius tapatybės kontūrus: vertybines nuostatas, savivoką, mokymosi iš gyvenimo momentus bei profesinio „pašaukimo“ sampratą. Šiame kontekste mokytojo tapatybė suvokiama kaip atvira, kintanti struktūra, susiformuojanti ne tik per studijas ar darbo patirtį, bet ir per asmenines, šeimines, kultūrines patirtis. Straipsnio tikslas – atskleisti pedagogų profesinės tapatybės konstravimo procesą biografiniuose pasakojimuose, identifikuojant reikšmingas asmenines, socialines ir profesines patirtis. Kokybinio tyrimo duomenų analizė ir rezultatai remiasi biografinio mokymosi teorija (Alheit ir Dausien, 2005), refleksyvios praktikos samprata (Schön, 1983), socialinio konstruktyvizmo požiūriu (Berger ir Luckmann, 1966) ir profesinės tapatybės formavimosi modeliu (Beijaard et al., 2004). Tyrimu prisidedama prie gilesnio mokytojo profesijos supratimo bei siūloma įgyvendinant ugdymo politiką ir rengiant mokytojų rengimo programas atsigręžti į asmenybės visumą, neatsiejamą nuo jos biografinio konteksto. Tyrime išryškėja, kad mokytojo tapsmas – tai ne vien profesinė karjera, bet ir egzistencinis kelias, kuriame kiekviena patirtis tampa prasminiu profesinės tapatybės elementu.
Pagrindinės sąvokos: mokytojo profesija, mokytojo profesinė tapatybė, profesinės tapatybės konstravimo procesas, biografiniai pasakojimai, individualios gyvenimo patirtys.

Contours of Identity: The Concept of the Teaching Profession in the Light of Biographical Narratives

Abstract. Based on a qualitative study and an analysis of a teacher’s narratives, this article seeks to highlight the key contours of identity: value orientations, self-perception, moments of learning from life, and the notion of professional ‘calling’ (i.e., professional vocation)). In this context, teacher identity is understood as an open, dynamic structure formed not only through studies or work experience, but also through personal, family, and cultural experiences. The aim of the article is to reveal the process of constructing a teacher’s professional identity in biographical

Received: 10/07/2025. **Accepted:** 10/01/2026
Copyright © Giedrė Paurienė, Irena Žemaitaitytė, 2026. Published by Vilnius University Press. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Licence (CC BY), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

narratives by identifying significant personal, social, and professional experiences. The analysis and results of the qualitative data draw on the theory of biographical learning (Alheit and Dausien, 2005), the concept of reflective practice (Schön, 1983), and the perspective of social constructivism (Berger and Luckmann, 2004). The study contributes to a more profound understanding of the teaching profession and encourages education policy and teacher training programs to focus on the wholeness of the individual, inseparable from their biographical context. The findings reveal that 'becoming a teacher' is not merely a professional career, but rather an existential journey, in which, each experience becomes a meaningful element in shaping the professional identity.
Keywords: teaching profession, teacher's professional identity, professional identity construction process, biographical narratives, individual life experiences.

Įvadas

Mokytojo profesinė tapatybė – tai ne vien formalus statusas ar pareigybė, bet nuolat kintamas savęs supratimo procesas, glaudžiai susijęs su asmenine gyvenimo patirtimi, kultūrine aplinka ir profesiniais iššūkiais. Šiuolaikinėje švietimo paradigmoje vis dažniau pabrėžiama, kad pedagoginė veikla reikalauja ne tik dalykinių žinių ar metodinių gebėjimų, bet ir aiškaus savęs, kaip mokytojo, suvokimo. Tapatybė lemia ne tik tai, kaip mokytojas supranta savo vaidmenį, bet ir tai, kaip jis reflektuoja santykį su mokiniais, kolegomis, institucija ir visuomene. Profesinė tapatybė yra svarbus konstruktas ir atspindi asmens savivoką karjeros raidoje.

Tapatybės sąvoka mokslo srityse suprantama nevienodai. Humanitariniuose moksluose ši sąvoka interpretuojama kaip kompleksinis, besikeičiantis reiškinys (Tateo, 2012), o logikoje – kaip objekto savybių ir jų santykio apibūdinimas. Todėl pedagoginė tapatybė negali būti apibrėžta vienu universaliu modeliu – kiekvieno mokytojo profesinė tapatybė yra individuali.

Profesinė tapatybė kaip reiškinys socialiniuose moksluose jau nėra naujas ir netikėtas tyrimų objektas. Ji tiriama įvairių sričių mokslininkų – nuo ugdymo iki sveikatos mokslų. Pavyzdžiui, profesinės tapatybės samprata išsamiai nagrinėjama mokytojų (Schenk, 2024; Pečiulienė, 2024; Skiera, 2023), gydytojų (Borisova, 2023), psichologų (Vaidelienė, 2021), vadybos specialistų (Bögel, 2024), socialinių darbuotojų (Vinz, 2023) ir kitų profesijų kontekste. Tyrimų temų spektras – platus: nuo mokytojo profesinės tapatybės formavimosi pradiniuose karjeros etapuose ir studijų metu (Schenk, 2024; Pečiulienė, 2024), iki pedagoginės savivokos kaitos esant švietimo sistemos transformacijoms (Skiera, 2023). Gilinamasi į vidinės profesinės laikysenos formavimą ir mokytojo vertybinio stuburo susiformavimą per asmeninius ir socialinius patyrimus (Liliensiek, 2021). Gydytojų profesinės tapatybės analizės (Borisova, 2023) atskleidžia dilemas tarp profesionalumo, atsakomybės ir emocinės distancijos, ypač veikiant pandemijos ar technologinių permainų kontekstui. Psichologų profesinė savivoka siejama su refleksija, etika ir terapinių santykių dinamika (Vaidelienė, 2021). Vadybos specialistų tyrimai (Bögel, 2024) susitelkia į lyderystės tapatybės formavimą, organizacinius vaidmenis ir prisitaikymą prie pokyčių. Socialinių darbuotojų kontekste (Vinz, 2023) tapatybė siejama su vertybiniu atsparumu, socialinio teisingumo siekiu ir darbo su pažeidžiamomis grupėmis iššūkiais.

Visuomenėje vyraujančių stereotipų sąsajas su būsimų mokytojų profesine tapatybe nagrinėja Slušnienė ir kt. (2025). Šie autoriai pažymi, kad veiksnių įvairovė neleidžia

vienareikšmiškai atsakyti, kokie specifiniai bruožai kuria ir veikia mokytojo profesinę tapatybę. Mokytojo profesinės tapatybės formavimasis – nenutrūkstamas procesas, kuris prasideda jau studijų metu, o tebetrunka kaupiant profesinę patirtį, įtvirtinant profesinius vaidmenis. Aktyvus įsitraukimas į veiklą, atsakomybė, nuolatinė refleksija, santykių tobulinimas – stiprina supratimą, kas yra mokytojas. Mokslininkų atlikta analizė parodė, kad būsimo mokytojo žinojimas, ką jis nori daryti gyvenime baigus studijas, tiesiogiai priklauso nuo jo pastangų išsiaiškinti darbo galimybes, išbandyti save pedagoginėje veikloje (Slušnienė et al., 2025, p. 181). Kaip mokyklų vadovės konstruoja profesinę tapatybę daugialypėse edukacinėse sąveikose, kokie yra šio proceso dėsningumai ir ypatumai, atskleidžia Bairašauskienė (2021), jos teigimu, aktyvioji lyderystė, pasireiškianti tikslingais veiksmais, leidžia kaitos, pasipriešinimo stereotipus, galios ir hierarchijos virsmo procesus kreipti į vietinės kultūros permąstymą, refleksijos organizavimą bei yra reikšminga tuo, kad padeda išlaikyti darnų ir nuoseklų profesinės tapatybės konstravimo procesą veikiant skirtingoms edukacinėms sąveikoms, skatina permąstyti įvairialypių socialinių akistatų patirtis bei leidžia įgyti naują žinojimą.

Tradiciniai požiūriai į mokytojo rengimą ir profesinį tobulėjimą dažnai akcentavo išorinius vertinimo kriterijus – akademinius pasiekimus, kvalifikacines kategorijas, darbo stažą. Tačiau vis daugiau tyrimų rodo, kad tvarus profesinis augimas prasideda ne išorėje, o viduje – iš asmeninių išgyvenimų, susidūrimų su abejonėmis, sėkmėmis ar nesėkmėmis, iš reflektuotų kasdienybės situacijų. Būtent todėl vis labiau aktualėja biografinio mokymosi paradigma, kuri leidžia pažvelgti į profesinės tapatybės formavimąsi kaip į gyvą, dinamišką ir daugiasluoksnį procesą.

Tyrimo naujumas. Nors profesinės tapatybės formavimasis yra plačiai nagrinėjamas įvairiose švietimo tyrimų paradigmose (Skiera, 2023), dauguma empirinės medžiagos remiasi kiekybiniais metodais arba struktūriniais požiūriais, orientuotais į kompetencijas, vaidmenis ir mokytojų karjeros etapus. Mažai atsižvelgiama į individualių gyvenimo patirčių vaidmenį konstruojant tapatybę. Šis tyrimas išsiskiria tuo, kad pasitelkiamas naratyvinis metodas, leidžiantis atskleisti giluminius tapatybės formavimosi procesus, remiantis pačių mokytojų reflektuotomis gyvenimo patirtimis. Tyrimu išplečiama profesinės tapatybės samprata, jame analizuojama, kaip asmeninės, kultūrinės ir institucinės patirtys susipina mokytojo savivokoje, vertybinėse nuostatose ir profesiniame „pašaukime“. Biografinio metodo taikymas leidžia rekonstruoti tapatybės kontūrus retrospektyviai (Dausien & Alheit, 2005), įžvelgti, kaip mokytojai patys apmąsto savo transformacijas ilgalaikėje perspektyvoje. Šis požiūris aktualizuoja asmeninį mokymąsi, gyvenimo patirties refleksiją ir pedagoginės savasties raidos dinaminius aspektus. Tyrimo naujumą lemia ir tai, kad tyrimo lauke analizuojamas šeimos, vaikystės, motinystės, neigiamų ar transformuojančių patirčių poveikis profesinio tapatumo kūrimui.

Problematika. Šiuolaikinė pedagogika pabrėžia mokytojo gebėjimą reflektuoti, prisitaikyti prie nuolat kintamų ugdymo kontekstų ir priimti sprendimus, grįstus ne tik žiniomis, bet ir vertybinėmis nuostatomis. Tačiau profesinės tapatybės formavimosi procesas dažnai lieka neapibrėžtas, fragmentiškai tirtas arba prilyginamas formaliam kvalifikacijos įgijimui. Neaišku, kaip mokytojų gyvenimo įvykiai, vertybinės nuostatos

ir emociniai išgyvenimai virsta profesiniu „aš“ bei veikia ugdymo praktiką. Nors profesinės tapatybės samprata plačiai aptariama edukologijos literatūroje (Schenk, 2024; Pečiulienė, 2024; Skiera, 2023; Liliensiek, 2021), mažai ištirta, kaip mokytojai patys konstruoja ir reflektuoja savo profesinę tapatybę biografiniuose pasakojimuose. Trūksta teorinių ir empirinių modelių, kurie atskleistų šio proceso vidinę dinamiką bei sąsajas su pašaukimu, emocijomis ir socialiniu kontekstu. Tuo tarpu biografiniai pasakojimai atskleidžia, kad mokytojo profesinė tapatybė formuojasi ilgalaikiame sąveikos su asmenine istorija, šeima, autoritetais, socialiniu ir kultūriniu lauku procese. Šio proceso giluminis pažinimas leidžia suprasti, kaip individualios gyvenimo trajektorijos įgyja profesinę prasmę.

Mokytojo tapatybė neatsiranda vien universitete ar kvalifikacijos kėlimo kursuose – ji rutuliojasi vaikystėje, per ankstyvąsias patirtis šeimoje, mokykloje, per atsitiktinumus, krizes, atradimus ir savęs atpažinimą „kito“ akyse. Todėl tikslinga tirti, kokie biografiniai fragmentai tampa kertiniais formuojant profesinį „aš“, ir kaip jie transformuojami į pedagoginę praktiką ir savivoką.

Tyrimo objektu pasirinktas mokytojo profesinės tapatybės formavimosi procesas.

Straipsnio tikslas – atskleisti pedagogų profesinės tapatybės konstravimo procesą biografiniuose pasakojimuose, identifikuojant reikšmingas asmenines, socialines ir profesines patirtis.

Tikslui pasiekti iškelti šie **uždaviniai:**

1. Apžvelgti mokytojo profesinės tapatybės fenomeną šiuolaikinėje edukologijoje.
2. Atskleisti pedagogų biografiniuose pasakojimuose išryškėjančias asmenines, socialines ir profesines patirtis bei jų temines kategorijas, atspindinčias profesinės tapatybės konstravimo procesą.

Tyrimo metodai: teoriniai – mokslo šaltinių analizė, apibendrinimas, empirinis – kokybinis naratyvinis tyrimas (duomenų rinkimo metodas – biografinis naratyvinis interviu, duomenų analizės metodas – teminė analizė (Braun & Clarke, 2025), naratyvinė analizė (Clandinin, 2022).

Mokytojo profesinės tapatybės fenomenas

Mokytojo profesinė tapatybė (MPT) yra daugiasluoksnė, dinamiška ir socialiai konstruojama kategorija, kuri nuolat kinta ir formuojasi viso profesinio gyvenimo metu. Ji apima asmenines vertybes, emocijas, gyvenimo istoriją, profesinį pašaukimą, santykius su mokiniais, kolegomis, tėvais ir švietimo institucija. Apie pedagoginę tapatybę teigiama, kad ji nėra statiška – tai ilgalaikis, kompleksinis procesas, kurio metu asmuo formuoja savo profesinį „aš“, aiškinasi mokytojo vaidmens prasmę ir ieško savosios vietos švietimo sistemoje (Ambrazevičiūtė, 2020), pats tapatybės formavimosi procesas yra glaudžiai susijęs su asmens savireguliacija, apimančia elgesio kontrolę, tikslų išsikėlimą, planavimą ir nuoseklų karjeros siekių įgyvendinimą (Hirschi, 2010), tai nuolat kintanti sąvoka, glaudžiai susijusi su mokytojo profesine veikla, vertybėmis ir nuostatomis (Beauchamp & Thomas, 2009).

Mokytojo profesinės tapatybės konceptualizavimas nuolat išlieka diskusijų lauke. Kaip pažymi Day ir Sachs (2005), profesinė tapatybė yra daugiamatis konstruktas, svarbus ne tik dėl savo funkcijos profesinėje veikloje, bet ir dėl gebėjimo padėti mokytojui realizuoti savo profesinę viziją – apibrėžti, kokiu mokytoju jis siekia tapti, kaip suvokia savo darbo paskirtį ir reikšmę visuomenei. Chien (2019) pabrėžia, kad mokytojo tapatybė yra nuolatinio įprasminimo rezultatas, kylantis iš ankstesnės ir dabartinės patirties sąveikos. Ji kinta viso profesinio gyvenimo laikotarpiu, priklausomai nuo karjeros fazės, patiriamų iššūkių ir socialinio konteksto, kuriame mokytojas veikia. Net turint stiprų profesinį identitetą, tapatybės formavimosi procesas nėra baigtas, nes jis nuolat veikiamas laiko dinamikos ir išorinių aplinkos veiksnių.

Beijaard ir kt. (2004) skiria tris pagrindinius MPT formavimosi aspektus: asmeninius veiksnius (emocijas, savivoką), profesinio rengimo reikšmę ir darbo aplinkos įtaką. Svarbus vaidmuo tenka refleksijai, padedančiai perimti ankstesnes patirtis ir adaptuotis prie naujų situacijų (Noonan & Curtis, 2018; Tateo, 2012). Refleksija tampa kasdieniu įrankiu, formuojančiu profesinį tapatumą ir stiprinančiu vidinį atsparumą. Mokytojo emocijos, kylančios iš vertybių bei rūpesčio mokiniu, prisideda prie profesinio įsitraukimo ir motyvacijos (Chen & Vibulphol, 2019). Motyvacija – kaip vidinio pasitenkinimo šaltinis – yra svarbi MPT dalis. Ji stiprėja per mokinių pažangą, pozityvų grįžtamąjį ryšį, savigarbos ir savirealizacijos jausmą (Beijaard et al., 2004). Atsparumo ugdymas padeda pedagogui išlaikyti profesinio ir asmeninio gyvenimo pusiausvyrą (Kyriacou, 2001). Kita vertus, profesinis pažeidžiamumas atsiranda dėl išorinių spaudimo veiksnių – mokyklos administracijos, tėvų, ugdymo politikos ir technologinių pokyčių (Chen & Vibulphol, 2019; Noonan & Curtis, 2018).

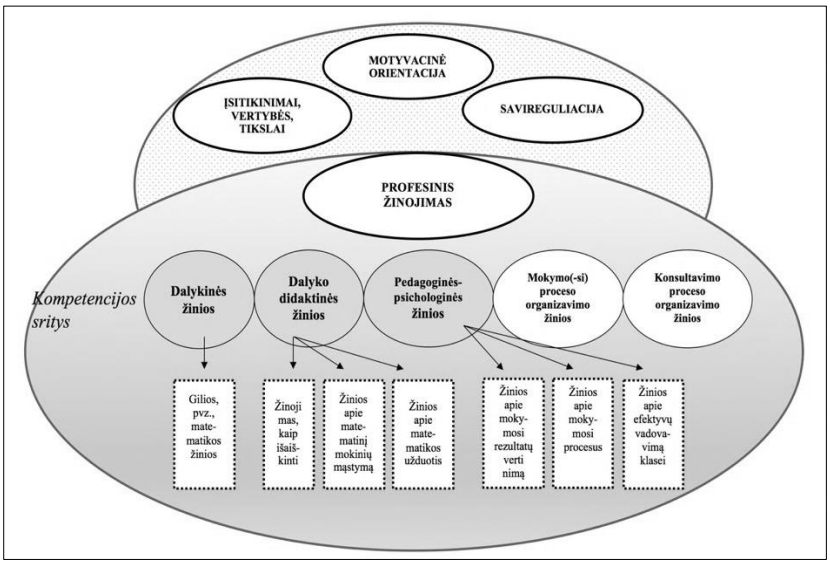
MPT vystymuisi reikšmingi ir struktūriniai veiksniai: dalykinė kompetencija, žinojimas apie mokytojo vaidmenį, vertybių internalizacija bei kolegų ir vadovybės palaikymas (Tateo, 2012; Noonan & Curtis, 2018; Beijaard et al., 2004). Mokyklos aplinka gali būti tiek palaikymo, tiek streso šaltinis, todėl profesinės tapatybės ugdymas glaudžiai susijęs su organizacine kultūra.

Ypač svarbi mokytojo profesinės tapatybės ypatybė yra profesinė kompetencija. Universitetų, kuriuose rengiami mokytojai, studijų programose tiksliai įvardyta, kokių žinių, gebėjimų reikia įgyti studijuojant, norint tapti mokytoju. Tačiau mokytojo darbas apima įvairių užduočių atlikimą ir jam veikiant autentiškoje ugdymo įstaigos aplinkoje, tampa mažiau aišku, ko gi iš tiesų iš mokytojų reikalaujama: ką turi sugebėti mokytojai, kokie jų gebėjimai pageidautini ugdymo įstaigose, kokios kompetencijos yra ypač svarbios, koks pedagogas laikytinas „geru“ pedagogu. Ugdytiniai, jų tėvai, ugdymo įstaigų vadovai ir politikai reikalauja „gerų“ pedagogų (Čiužas, 2013). Šis reikalavimas pagrįstas, nes mokytojų profesinė kompetencija daro įtaką ugdytinių mokymosi pasiekimams, jų tolesniems ugdymosi procesams (Trakšelys & Martišauskienė, 2016; Baumert & Kunter, 2013); aukšta mokytojo profesinė kompetencija – raktas į kokybišką ugdymą ir į sėkmingą visuomenę (Čiužas et al., 2009).

Besimokantieji dažnai apibūdina „gerą“ mokytoją kaip turintį humoro jausmą, įdomų ir supratingą (Trakšelys & Martišauskienė, 2016). Vieną objektyvų apibrėžimą, kas yra

„geras“ mokytojas, būtų sunku įvardyti. Tačiau Holzberger ir kt. (2021) pastebi, kad nepriklausomai nuo amžiaus ir lyties galima apibrėžti, kas yra „geras“ mokytojas. Nėra kalbama apie vieną kokią nors sąlygą, kuri leistų profesionaliai atlikti pedagoginę veiklą, čia turima omenyje visa „puokštė“ specifinių reikalavimų. Vieno atsakymo į klausimą, kas sudaro pedagogo profesinę kompetenciją, iki šiol nėra (Holti, 2024). Viena vertus, asmeninis polinkis į pedagoginį darbą būtų laikytinas mokytojo profesinės veiklos svarbiausiu aspektu. Tai asmeninės savybės, kurias norintieji tapti mokytojais, jau atsineša į pedagogines studijas, geri bendrieji kognityviniai gebėjimai, motyvacija ir emocinis stabilumas (Rothland, 2021), taip pat „brandi mokytojo asmenybė“, kuri realiomis situacijomis tampa priemone, suponuojančia mokymosi sėkmę ir prasmę (Trakšelys & Martišauskienė, 2016). Kita vertus, kokybiškas profesinis parengimas yra svarbus indėlis į mokytojo profesionalumą (Andersen, & Lund, 2025). Tiek asmeninės savybės, tiek ir būsimo mokytojo ugdymo turinys prisideda prie pedagogo profesionalumo. Baumert ir Kunter (2013), atstovaudami šiam požiūriui ir remdamiesi Shulman (1986) įžvalgomis, sukūrė pedagogo profesinės kompetencijos struktūros modelį (žr. 1 pav.), taikytiną visų sričių pedagogams. Šis modelis apima sąveikaujančius elementus, kaip tam tikrus požymius, kokiais turėtų pasižymėti sėkmingai dirbantis mokytojas (Baumert & Kunter, 2013):

- Specifinis, patirtimi grįstas deklaratyvus ir procedūrinis profesinis žinojimas (kompetencijos siaurąją prasme: žinios ir gebėjimai);
- Profesinės vertybės, įsitikinimai, subjektyvios teorijos, prioritetai ir tikslai;
- Motyvacinė orientacija;
- Profesinės savireguliacijos gebėjimai.



1 pav. *Pedagogo profesinės kompetencijos struktūros modelis (sud. aut. pgl. Baumert & Kunter, 2013)*

Taigi, pedagogo profesinė kompetencija (žr. 1 pav.) pateikiama kaip profesinio žinojimo, pedagoginei veiklai svarbių įsitikinimų, motyvacinės orientacijos ir savireguliacinių gebėjimų sąveika (Baumert & Kunter, 2013). Profesinio žinojimo sritis apima (žr. 1 pav.) dalykines žinias, dalyko didaktines žinias, pedagogines-psichologines žinias, mokymo(-si) proceso organizavimo žinias ir konsultavimo proceso žinias. Tam, kad šį žinojimą būtų galima sėkmingai panaudoti, yra svarbios kitos profesinės kompetencijos sudedamosios dalys – tai įsitikinimai apie savo veiklą, socialinį vaidmenį ir mokomą dalyką. Šalia įsitikinimų mokytojams dar reikšmingas ir entuziazmas, motyvacija, skatinantys turimas žinias ir gebėjimus pritaikyti kasdienėje pedagoginėje veikloje. Anot Wiederseiner ir Martschinke (2025), patinkanti profesija, savirealizacijos jausmo išgyvenimas, gebėjimas prasmingai atskleisti ir vystyti savo asmeninius išteklius lemia menkesnį emocinį nuovargį ir aukštesnį pasitenkinimo pedagogo profesija lygį.

Mokytojo profesinė veikla reikalauja sujungti šias dimensijas (žr. 1 pav.) – profesinis žinojimas, įsitikinimai / vertybės / tikslai, motyvacinė orientacija ir savireguliacija, ir visos jos atsispindi mokytojo profesinės veiklos kokybėje. Priešingai profesiniam žinojimui, kaip pažymi Leuchter ir kt. (2010), kitos trys dimensijos formaliojo mokymosi metu „negali būti besąlygiškai išugdomos“. Prie esminių kompetentingo mokytojo savybių priskiriama mokinių poreikių supratimas, vertybinės nuostatos, profesiniai motyvai ir įsitikinimai, kuriantys mokytojo kaip asmenybės brandą ir atspindintys potencialias jo profesinio augimo galimybes. Dausien ir Alheit (2005) tapatybę apibrėžia kaip dinamišką procesą, susijusį su nuolatiniu mokymusi per gyvenimą ir individualių patirčių reflektavimu.

Švietimo moksliniuose tyrimuose (Skiera, 2023) keliami klausimai, kiek aiškiai profesinės kompetencijos elementai leidžia vertinti mokytojo profesinę brandą. Berner (2011) skiria dvi pagrindines mokytojo tapatybės formas: aktyvistinę, kuri remiasi pedagoginėmis vertybėmis ir socialiniu teisingumu, bei atitikties tapatybę, grindžiamą institucijų lūkesčiais ir standartais. Nebrandi arba pažeista mokytojo profesinė tapatybė gali ne tik paveikti ugdymo kokybę, bet ir daryti įtaką emocinei pedagogų savijautai. Mokytojas, kuris praranda dalį savo profesinio identiteto, gali imti jausti nevisavertiškumą ar nepasitikėjimą savo galimybėmis, o tai daro įtaką jo santykiams su mokiniais ir kolegomis. Atvirkščiai, atkūrus profesinę tapatybę, stiprėja komandinio darbo kokybė ir emocinis stabilumas. Chen ir Vibulphol (2019) teigia, kad mokytojų emocijos – ypač susijusios su pokyčiais ir išoriniais lūkesčiais – tiesiogiai veikia jų profesinės tapatybės konstrukciją.

Mokytojai turi skirtingą profesinę patirtį, kuri priklauso nuo išsilavinimo, kvalifikacijos, darbo stažo, tobulinimosi, pedagoginio stiliaus, etikos laikymosi ir komunikacinių gebėjimų. Todėl profesinė tapatybė niekada neeliminuoja individualumo. Priešingai, labiausiai gerbiami mokytojai vertinami dėl unikalumo, gebėjimo sudominti, empatiškumo, lyderystės, smalsumo ir inovatyvumo. Day ir Sachs (2005) pažymi, kad mokytojai, kurie geba integruoti savo asmeninę ir profesinę tapatybę, dažniau pasižymi profesiniu

atsparumu ir vidine motyvacija. Beauchamp ir Thomas (2009) pabrėžia, kad tapatybė yra ne tik teorinis konstruktas, bet ir praktinis įrankis, padedantis analizuoti mokytojo vietą švietimo sistemoje.

Mokytojo profesinė tapatybė šiuolaikinėje edukologijoje suprantama kaip daugiasluoksnis, dinamiškas ir viso gyvenimo metu kintantis konstruktas, glaudžiai susijęs su asmeninėmis vertybėmis, emocijomis, profesiniu pašaukimu bei socialiniu kontekstu. Tapatybės formavimąsi lemia ne tik formalus profesinis rengimas, bet ir gilios individualios patirtys – nuo vaikystės iki pedagoginės praktikos. Tyrimai (Ambrazevičiūtė, Beijaard, Chien, Day, Sachs et al.) pabrėžia refleksijos, emocinės patirties, motyvacijos ir savireguliacijos svarbą šiame procese. Tapatybės konstravimas vyksta per nuolatinį profesinio „aš“ įprasminimą, kurį veikia mokytojo darbo aplinka, kolegų palaikymas, socialiniai lūkesčiai ir organizacinė kultūra. Svarbų vaidmenį atlieka profesinė kompetencija, apimanti žinias, vertybes, motyvaciją ir gebėjimą reguliuoti profesinį elgesį. Šios dimensijos – kartu su pedagogine savivoka – kuria sąlygas tvariai ir prasmingai profesinei veiklai, tačiau jos ne visada gali būti išugdomos formaliajame ugdyme.

Tyrimo metodologija

Tyrimo metodologinė prieiga. Tyrimas grindžiamas kokybinės metodologijos principais, orientuotais į asmens patirties interpretavimą ir prasmės konstravimą. Analizuojant profesinės tapatybės formavimąsi, straipsnyje remiamasi šiomis teorinėmis kryptimis:

- Biografinio mokymosi teorija (Dausien & Alheit, 2005) – akcentuojama, kad mokymasis vyksta per asmeninės patirties refleksiją, o tapatybė formuojasi naratyvinėje sąveikoje su gyvenimo įvykiais.
- Refleksyvios praktikos samprata (Schön, 1983) – profesinė raida vyksta per nuolatinę praktinės veiklos refleksiją ir savianalizę.
- Socialinio konstruktyvizmo požiūris (Berger & Luckmann, 1966) – tapatybė yra socialiai kuriamas reiškinys, įtvirtinamas per kalbą, sąveiką ir aplinkinių pripažinimą.
- Profesinės tapatybės formavimo modelis (Beijaard et al., 2004) – siūloma tapatybę suprasti kaip daugiasluoksnę struktūrą, apimančią dalykines, didaktines, asmenines ir etines dimensijas.

Profesinė tapatybė apibrėžiama kaip dinamiškas, nuolat konstruojamas reiškinys, glaudžiai susijęs su gyvenimo pasakojimu, vertybėmis ir savirefleksija. Šios teorinės perspektyvos leidžia atskleisti tapatybės procesą kaip atvirą, refleksyvų ir socialiai grindžiamą konstruktą, o ne statinę ar „išmokstamą“ būseną. Tyrimo tikslas – atskleisti pedagogų profesinės tapatybės formavimosi ypatumus, atsispindinčius jų biografiniuose pasakojimuose. Todėl pasirinktas biografinis naratyvinis metodas, kuris leidžia analizuoti, kaip žmonės suvokia savo gyvenimo eigą ir kaip ją konstruoja per pasakojimą.

Tyrimo imtis. Tyrime dalyvavo 14 dalyvių, jų amžiaus vidurkis 46 metai. Tyrimo populiacija – pedagogai, turintys ne mažesnį nei 7 metų pedagoginio darbo stažą nepriklausomai nuo to, kurioje švietimo institucijoje dirba. Informantų atrankos kriterijus –

pedagoginio darbo stažas – pasirinktas remiantis Hubermann (1991) pateiktu Pedagogų profesinės kompetencijos vystymosi modeliu, kuriame 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 naujai įsivertinti. Tyrimo dalyviai atrinkti netikimybinės atrankos būdais, t. y. naudojant patogiąją atranką, sniego gniūžtės principu atliekamą atranką. Tyrimo tinkama imtimi laikomas toks tyrimo dalyvių skaičius, kai aprašius fenomeną galima teigti, kad papildomi duomenys nebesuteiks naujų žinių (Denzin & Lincoln, 2011) tiriamam fenomeno paveikslui (duomenų prisotinimas).

Duomenų rinkimo metodas. Tyrimui atlikti naudotasi biografinio naratyvinio interviu metodu. Duomenys rinkti pusiau struktūruotais interviu, kurie buvo vykdomi remiantis šiais žingsniais: pasirengimas (pasirenkamas informantas, numatomas tyrimo laikas, tyrimo atlikimo vieta), atlikimas (tyrimo pristatymas informantui, akcentuojant, kodėl tyrėją domina biografinis interviu; teigiamos atmosferos sukūrimas, diskusijos vedimas, jos užbaigimas). Interviu metu tyrimo dalyviai buvo kviečiami papasakoti apie savo profesinį kelią: nuo pirmųjų sąsajų su mokymu iki dabartinės veiklos. Interviu trukmė – 60–90 minučių. Visi interviu buvo įrašyti, transkribuoti pažodžiui ir anonimizuoti. Duomenų rinkimas vyko 2016–2017 metais.

Duomenų analizės metodai. Tyrimo duomenys analizuoti taikant teminę analizę (Braun & Clarke, 2025), leidžiančią išryškinti pasikartojančias prasmes tiriamųjų naratyvuose. Analizės etapai:

1. Susipažinimas su duomenimis: interviu transkripcijų skaitymas, pradinės įžvalgos.
2. Kodavimas: reikšmingų segmentų išskyrimas (naudojant tiek *a priori* teorines kategorijas, tiek *in vivo* kodus iš respondentų kalbos).
3. Temų identifikavimas: kodų grupavimas į platesnes temines kategorijas (pvz.: Šeima ir vaikystės patirtys kaip tapatybės pradmenys; Biografiniai lūžiai kaip savivokos transformacijos momentai ir kt.).
4. Temų peržiūra ir apibrėžimas: loginis temų santykių tikslinimas.
5. Temų interpretavimas: temų kontekstualizavimas teorinių šaltinių fone (diskusijos skyrius).

Tyrimo instrumentas. Tyrimui pasirinktos pusiau struktūruoto biografinio interviu gairės, sudarytos remiantis teorinėmis nuostatomis apie profesinės tapatybės formavimąsi, biografinio mokymosi ir refleksyviosios praktikos principus. Interviu gaires sudarė atviri teminiai klausimai, skatinantys tyrimo dalyvius laisvai pasakoti apie profesinio kelio pradžią, šeimos ir vaikystės įtaką, vertybinius pasirinkimus, kritinius gyvenimo įvykius bei refleksijas apie save kaip mokytoją. Gairės buvo išbandytos bandomajame interviu su vienu iš pedagogų, siekiant įsitikinti jų aiškumu, logine seka bei tinkamumu duomenims gilinti. Tyrimo instrumento lankstumas leido pritaikyti klausimus kiekvienam dalyviui individualiai, išlaikant tyrimo tikslams svarbias temines ašis. Pirma lentelė skirta pusiau struktūruotam biografiniam interviu su pedagogais, siekta atskleisti jų profesinės tapatybės formavimosi ypatumus. Klausimai orientuoti į asmeninių, socialinių ir profesinių patirčių refleksiją.

1 lentelė. *Biografinio interviu gairės*

Teminė sritis	Pavyzdiniai klausimai
Profesinio kelio pradžia	Kaip nusprendėte tapti mokytoju? Kokiomis aplinkybėmis pasirinkote šią profesiją?
Vaikystė ir šeimos įtaka	Kokie vaikystės įvykiai ar žmonės turėjo įtakos jūsų pasirinkimui? Ar šeimoje buvo autoritetų, susijusių su švietimu ar ugdymu?
Mokytojo tapatybės suvokimas	Kaip suprantate, ką reiškia būti mokytoju šiandien? Kaip apibūdintumėte savo profesinį „aš“?
Kritiniai įvykiai / lūžio taškai	Ar jūsų profesiniame kelyje buvo momentų, kurie pakeitė jūsų požiūrį į darbą? Kaip susidorojote su profesiniais iššūkiais?
Vertybės ir motyvacija	Kas jums šioje profesijoje svarbiausia? Kas jus motyvuoja likti mokytojo kelyje?
Refleksija ir profesinis augimas	Kaip keitėsi jūsų požiūris į save kaip mokytoją bėgant metams? Ar jaučiate, kad per laiką jūsų tapatybė keitėsi? Kodėl?
Profesinė savivoka švietimo sistemoje	Kaip jaučiatės šiuolaikinėje švietimo sistemoje? Kaip manote, kokią reikšmę turi mokytojas visuomenėje?

Etiniai aspektai. Tyrimo dalyviai buvo informuoti apie tyrimo tikslus, interviu konfidencialumą ir duomenų anonimiškumą. Visi dalyviai pasirašė informuoto sutikimo formas. Tyrimas atliktas laikantis Atitikties mokslinių tyrimų etikai vertinimo gairių (Lietuvos Respublikos akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus įsakymas „Dėl Atitikties mokslinių tyrimų etikai vertinimo gairių tvirtinimo“ 2021/Nr. 22952).

Tyrimo rezultatai

Analizuojant mokytojų biografinius pasakojimus, išryškėjo penkios pagrindinės temos, atskleidžiančios profesinės tapatybės formavimosi procesą. Šios temos rodo, kad tapatybė nėra statiška ar vien formaliai įgyjama struktūra – tai ilgalaikis, refleksyvus ir socialiai įsišaknijęs konstruktas, formuojamas asmeninės patirties, aplinkos poveikio ir nuolatinio santykio su savimi ir kitais permąstymo. Rezultatų analizė išryškino penkias pagrindines temas, kurių kiekviena buvo papildomai detalizuota subtemomis remiantis empiriniais duomenimis. Toliau aptariama kiekviena tema. Citatose išlaikyta individuali stilistika, kalbos natūralumas ir emocinis krūvis – tai leidžia skaitytojui patirti pasakojimų gyvumą.

Šeima ir vaikystės patirtys kaip tapatybės pradmenys. Daugelio tyrimo dalyvių pasakojimuose aiškiai atsispindi šeimos ir vaikystės įtakos svarba profesinio kelio pradžiai. Mokytojo profesinės tapatybės kontūrai pradeda formuotis ankstyvajame amžiuje – per žaidimus, stebėjimą, tėvų ar artimųjų pavyzdžius.

> *„Aš vaikystėj visad žaisdavau mokyklą – ir sąsiuvinius darydavau, ir pažymius rašydavau. Lėlės buvo mokinės. (...) Ir net tada, kai žaisdavom su draugėm, aš visada norėjau būti mokytoja.“ (D_interviu 9)*

> *„Mano pirmoji mokytoja buvo mama. (...) Tikrindavom sąsiuvinius, žaisdavom pamokas – viskas buvo lyg repeticija tam, kuo tapau.“ (V1_interviu 3)*

Šios pasakojimų detalės atskleidžia, kad profesinė savivoka dažnai formuojasi ne per racionalų apsisprendimą, o per ilgalaikę tapatybės pajautą, kuri vėliau įgyja sąmoningą kryptį. Šeimos nariai (ypač pedagogai) ne tik perteikė profesinius įgūdžius, bet ir veikė kaip tapatybės refleksijos veidrodis. Mokytojo savivokos pradmenys formavosi per stebėjimą, buvimą kartu, neformalią praktiką. Netgi vaikystės žaidimuose atsispindi ankstyvas profesinės tapatybės kontūras, kuris vėliau įgyja formalią kryptį. Papildomos subtemos, išryškėjusios pasakojimuose: vaikystės žaidimai, šeimos narių profesiniai modeliai.

Biografiniai lūžiai kaip savivokos transformacijos momentai. Informantai įvardijo asmenines krizes, traumas ar reikšmingus gyvenimo įvykius (vaiko gimimas, netektis, ligos, skyrybos) kaip momentus, kai pasikeitė ne tik jų gyvenimo ritmas, bet ir profesinis „aš“.

„Kai gimė sūnus su negalia, viskas pasikeitė. Supratau, ką reiškia būti reikalingam – ne teoriškai, o kasdien“ (A2_interviu 7)

„Vaikai išmokė mane dalykų, kurių nei vieni kursai nebūtų davę. Ypač – gebėjimo reaguoti lanksčiai.“ (R_interviu 11)

„Kai tapau mama, supratau, kiek daug kantrybės reikia. Tada ir darbe pasikeitė požiūris. Pradėjau daugiau girdėti vaiką, o ne tik kontroliuoti. Ir dar – daugiau pasitikėjimo atsirado.“ (M_interviu 6)

Tokie pasakojimai rodo, kad pedagoginė tapatybė nėra atskirta nuo asmeninio gyvenimo – veikiau atvirkščiai: gyvenimo išgyvenimai tampa tapatybės refleksijos lauku. Biografinės traumos (ligos, netektys, motinystė) veikia kaip intensyvūs refleksijos katalizatoriai, per kuriuos keičiasi pedagoginė laikysena, vertybės, empatija. Papildomos subtemos: artimųjų liga, skyrybos, emociniai lūžiai kaip profesinės refleksijos katalizatoriai.

Profesiniai modeliai: tiek teigiami, tiek neigiami. Mokytojai minėjo buvusius mokytojus ar kolegas kaip svarbius veikėjus savo profesinės savivokos kelyje. Kai kurie jų buvo sektini, kiti – atvirkščiai – padėjo suformuoti vertybinę opoziciją.

„Mokykloje turėjau vieną mokytoją, kuri mus žemindavo. (...) Aš tada sau pažadėjau – jei kada dirbsiu mokytoja, niekada neleisiu sau taip elgtis.“ (S_interviu 5)

„Atėjau į tą pačią mokyklą, kur mokiausi. Dirbau kartu su savo buvusia auklėtoja – jos pavyzdys buvo mano pedagogikos pradžia.“ (J_interviu 2)

Šie naratyvai rodo, kad tapatybė formuojasi per dialogą su autoritetais – ne tik per jų atkartojimą, bet ir per sąmoningą atsiribojimą. Profesinė tapatybė dažnai formuojasi per modeliavimą – tiek pozityvų (mokytojai kaip autoritetai), tiek neigiamą (norėjau būti „kitokia“ nei jie). Neigiamas modelis tampa atsvara – formuojamas savitą profesinį „aš“, paremtą priešingomis vertybėmis. Kolektyvinė patirtis tampa asmeniniu įgalinimu. Papildomos subtemos: kolektyvo palaikymas, dalijimasis praktika, neigiamas modeliavimas.

Refleksija ir savistaba kaip tapatybės ašis. Dauguma dalyvių pabrėžė savistabos ir nuolatinio veiklos permąstymo svarbą. Refleksija čia veikia kaip tapatybės branduolys, lemiantis pedagoginės laikysenos kaitą ir veiklos kryptingumą.

„Visą laiką mokausi iš to, ką padariau ne taip. (...) Kita pamoka jau būna visai kitaip.“ (Te_interviu 13)

„Kartais vakare atsisėdu ir klausiu savęs – ar buvau šiandien tas mokytojas, kuris noriu būti?“ (N_interviu 12)

Tai patvirtina refleksyvios praktikos svarbą, kai mokytojas nuolat grįžta prie savo veiksmų, santykių, vertybių ir taip stiprina ar koreguoja savo tapatybę. Refleksija neatsiejama nuo profesinės savivokos augimo ir veiklos tobulinimo. Profesinė tapatybė veikiama nuolatinės refleksijos – ne tik „ką darau“, bet ir „kas aš esu kaip mokytojas“. Papildomos subtemos: vertybinė savianalizė, profesinės atsakomybės jausmas, grįžtamasis ryšys.

Atsitiktinumo ir pašaukimo sankirta. Kai kurių informantų pasakojimuose profesinė tapatybė formavosi ne sąmoningo pašaukimo pagrindu, turėjo įtakos gyvenimo aplinkybės ar netikėti pasirinkimai, kurie vėliau buvo įprasminami sėkminga patirtimi.

„Neplanavau būti mokytoja. Galvojau apie ekonomiką. Bet kažkaip atsiradau mokykloje – ir supratau, kad čia mano vieta.“ (L_interviu 14)

„Kai buvę mokiniai parašo – ‘jūs pakeitėt mano gyvenimą’, supranti, kad visa tai – ne veltui. Ir tada kažkaip pasitvirtina, kad aš esu ten, kur turiu būti.“ (V3_interviu 1)

Tapatybės tvirtumas čia susijęs ne su pradiniu tikrumu, bet su vėliau patirtu prasmės atradimu profesinėje veikloje. Mokytojo tapatybė nėra visada sąmoningai pasirenkama – kartais ji tiesiog „atsitinka“. Papildomos subtemos: vėlyvas profesinės tapatybės pripažinimas, įprasminimas mokinių reakcijomis.

Tyrimo duomenys leidžia teigti, kad mokytojo profesinė tapatybė formuojasi ne tik per formalią edukacinę trajektoriją, bet ir per ilgalaikį biografinį procesą, kuriame svarbus vaidmuo tenka vaikystės įtakoms, krizinėms patirtims, refleksijai ir aplinkinių žmonių vaidmeniui. Šie kontūrai atskleidžia tapatybę kaip gyvą ir nuolat kintamą struktūrą, kuriai būdinga tiek asmeninė, tiek socialinė dimensija.

Diskusija

Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad pedagogų profesinė tapatybė formuojasi kompleksiškai – ne vien per formalųjį ugdymą ar profesinę praktiką, bet per ilgalaikį biografinį procesą, į kurį įsitraukia vaikystės patirtys, šeimos įtaka, kritiniai gyvenimo įvykiai ir savirefleksija. Tai patvirtina biografinio mokymosi teorija (Dausien & Alheit, 2005), pagal kurią, asmens tapatybė vystosi kaip atsakas į gyvenimo patirtis, o mokymasis yra egzistencinis procesas, apimantis ne tik žinių įgijimą, bet ir savęs kaip subjekto konstravimą.

Pirmiausia svarbu išskirti vaikystės patirčių reikšmę profesinės tapatybės formavimuisi. Daugelio tyrimo dalyvių pasakojimuose atsiskleidė, kad pedagoginis „aš“ formavosi dar iki sąmoningo profesijos pasirinkimo – per žaidimus, šeimos narių elgesio mo-

deliavimą, mokytojų įtaką. Šis pastebėjimas sutampa su P. Bourdieu habituso samprata (1990), pagal kurią, tam tikros profesinės laikysenos gali būti „įaugusios“ per socialinę aplinką ir kūniškai įtvirtintos dar ankstyvoje vaikystėje. Taigi, pedagoginis pašaukimas ne visada kyla iš vėlesnio sąmoningo apsisprendimo – jis dažnai yra reflektuotas ankstesnio gyvenimo būdo rezultatas.

Tyrime aiškiai atsiskleidė gyvenimo krizių ir esminių biografinių įvykių (pvz., motinystės, artimųjų ligos ar netekčių) poveikis pedagoginės savivokos raidai. Tokios patirtys veikė kaip transformaciniai momentai, verčiantys pedagogus pergalvoti savo vertybes, santykius su mokiniais ir ugdymo turinį. Tai atitinka transformacinio mokymosi teoriją (Mezirow, 1991), kuri akcentuoja, kad sukrėtimai ar reikšmingi lūžiai skatina gilų, paradigminį mąstymo pokytį. Šiame tyrime matyti, kad tokie išgyvenimai sustiprino mokytojų empatiją, lankstumą, vidinę atsakomybę ir netgi padėjo atpažinti save kaip kitokį mokytoją.

Refleksija pasirodė kaip kertinis profesinės tapatybės elementas. Tyrimo dalyviai akcentavo nuolatinį savęs vertinimą, situacinį mokymąsi iš klaidų ir sąmoningą profesinių sprendimų pergalvojimą. Tokie pasakojimai visiškai atitinka DSchön (1983) „refleksyvios praktikos“ koncepciją, pagal kurią profesionalas geba veikti ne tik techniškai, bet ir nuolat permąstydamas savo veiksmus, mokydamasis iš kasdienybės. Ši refleksija ypač sustiprėja kritinėse situacijose ir yra ne tik veiklos tobulinimo, bet ir tapatybės stiprinimo pagrindas.

Reikšmingas aspektas – tapatybės formavimasis per santykį su kitais pedagogais: tiek per autoritetingus mokytojus mokykloje, tiek per kolegas profesinėje veikloje. Tapatybė čia atsiskleidžia kaip socialiai konstruojamas reiškinys (Berger & Luckmann, 1966), įtvirtinamas dialogu, imitacija, pasipriešinimu ir bendryste. Kolegų palaikymas, dalijimasis patirtimi, bendra refleksija padėjo tyrimo dalyviams įtvirtinti ar koreguoti savo profesinį „aš“.

Galiausiai verta atkreipti dėmesį į tai, kad tapatybės raida ne visada grindžiama pašaukimo naratyvu. Dalis tyrimo dalyvių atskleidė, kad į profesiją pateko atsitiktinai, tačiau patirtis ir prasmės atradimas padėjo sukurti autentišką tapatybę. Tai rodo, kad tapatybė yra ne išankstinis duotumas, o procesas, priklausantis nuo nuolatinių refleksijų ir įprasminimų, kaip tai teigia Beijaard ir kt. (2004). Šios įžvalgos leidžia kelti klausimą apie būtinybę pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo programose skirti daugiau dėmesio ne tik dalykiniam pasirengimui, bet ir tapatybės formavimui per refleksiją, autobiografinę analizę ir profesinių patirčių apmąstymą.

Išvados

Mokytojo profesinė tapatybė yra dinamiškas, daugiasluoksnis ir socialiai konstruojamas reiškinys, glaudžiai susijęs su asmeninėmis vertybėmis, emocijomis ir profesiniu pašaukimu. Profesinė tapatybė vystosi viso gyvenimo metu, veikiama individualios biografijos, ugdymo aplinkos ir socialinio konteksto. Refleksyvi praktika, profesinė motyvacija ir asmeninis santykis su mokytojo vaidmeniu yra esminiai tapatybės konstravimo veiksniai. Tapatybė pasirodė esanti dinamiška, kontekstuali ir jautri gyvenimo įvykiams, socialiniams ryšiams ir vidiniam vertybiniam pasauliui.

Mokytojų biografiniai pasakojimai atskleidžia, kad profesinė tapatybė dažnai pradeda formuotis vaikystėje, per simbolinius žaidimus, šeimos vertybes ir mokytojų pavyzdžius. Šios patirtys veikia kaip ankstyvieji profesinio „aš“ kontūrai. Kritiniai gyvenimo įvykiai – ypač krizės ir transformacijos – tampa gilių savirefleksijos momentų šaltiniu. Tokie lūžiai iš esmės keičia pedagoginę laikyseną, ugdo empatiją, lankstumą ir atsakomybę. Refleksija yra kertinis profesinės tapatybės formavimosi komponentas. Tapatybės konstravimas vyksta naratyvinėje sąveikoje – mokytojai per pasakojimą įprasmina savo patirtį, ieško profesinės prasmės ir atpažįsta transformacinius momentus. Socialinė aplinka – buvę mokytojai, kolegos, mokiniai – daro esminę įtaką tapatybei įtvirtinti. Šios sąveikos gali būti tiek pozityvios (įkvepiančios), tiek kritiškos (provokuojančios atsiribojimą ir alternatyvios tapatybės konstravimą). Profesinė tapatybė ne visada yra išankstinio pašaukimo rezultatas. Ji gali susiformuoti per atsitiktinumus, tačiau įprasminimas patirtimi ir refleksija leidžia ją stabilizuoti.

Literatūra

Ambrazevičiūtė, B. (2020). Pedagogo profesinės tapatybės fenomenas ir atlikėjo tapatumas: kur baigiasi scena ir prasideda klasė? *Acta Paedagogica Vilnensia*, *45*, 127–144. https://doi.org/10.15388/ActPaed.45.8

Andersen, M. S., & Lund, S. B. (2025). Deutschlehrer: in werden in Dänemark: Schüler: innen-und Lehrer: innenperspektiven werfen ein neues Licht auf die Lehrer: innenausbildungen. *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, *3*(1), 63–79. https://doi.org/10.24403/jp.1438002

Bairašauskienė, L. (2021). *Mokyklų vadovių profesinės tapatybės konstravimas daugialypių edukacinių sąveikų metu* [Daktaro disertacija, Klaipėdos universitetas].

Baumert, J., & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, M. Neubrand (eds.) *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV project* (pp. 25–48). Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_2

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, *39*(2), 175–189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

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

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin Books.

Berner, H. (2011). *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln*. Schneider-Verlag Hohengehren.

Bögel, P. M. (2024). *Nachhaltigkeitstransformationen erfolgreich initiieren und gestalten: Psychologische Perspektiven und Handlungsempfehlungen für Manager: innen*. Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-662-68693-5

Borisova, J. (2023). *Visuomenės ir medicininio personalo slaugos sąvokos suvokimas bei požiūris į profesijos svarbą ir savarankiškumą* [Daktaro disertacija, Vilniaus universitetas].

Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essays toward a reflexive sociology*. Stanford University Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2025). Reporting guidelines for qualitative research: A values-based approach. *Qualitative Research in Psychology*, *22*(2), 399–438. https://doi.org/10.1080/14780887.2024.2382244

Chen, X., & Vibulphol, J. (2019). An Exploration of Motivational Strategies and Factors That Affect Strategies: A Case of Chinese EFL Teachers. *International Education Studies*, *12*(11), 47–58. https://doi.org/10.5539/ies.v12n11p47

Chien, S. C. (2019). Toward an understanding of high school in-service English teachers' identities in their professional development. *Asia Pacific Education Review*, *20*, 391–405. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09582-4.

Čiužas, R. (2013). Mokytojo kompetencijų svarba mokinių tautinio tapatumo formavimuisi. *Pedagogika*, *109*(1), 27–32. https://doi.org/10.15823/p.2013.1830

Čiužas, R., Navickaitė, J., Ušeckienė L. (2009). Mokytojų profesinės kompetencijos plėtotė ir jos kaitos poreikis. *Mokytojų ugdymas*, *13*(2), 110–119.

Clandinin, D. J. (2022). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge.

Dausien, B., & Alheit, P. (2005). Biographieorientierung und Didaktik. *REPORT, Literatur-und Forschungsreport Weiterbildung*, *28*(3), 27–36.

Day, C., & Sachs, J. (2005). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. McGraw-Hill Education (UK).

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.

Hirschi, A. (2010). Swiss adolescents' career aspirations: influence on context, age, and career adaptability. *Journal of Career Development*, *36*(3), 228–245. https://doi.org/10.1177/0894845309345844

Holti, M. A. (2024). *Kompetenz-und Persönlichkeitsbildung*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Holzberger, D., Maurer, C., Kunina-Habenicht, O., & Kunter, M. (2021). Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational-affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being. *Teaching and Teacher Education*, 100, Article 103285. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103285

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

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, *53*(1), 27–35. https://doi.org/10.1080/00131910120033628

Leuchter, M., Krammer, K., Bürkler, S., & Amberg, L. (2010). *Rahmenkonzept für ein Kompetenzprofil von Lehrpersonen für vier- bis achtjährige Kinder*. Luzern: PHZ.

Lietuvos Respublikos akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus tarnyba. (2022). *Dėl atitikties mokslinių tyrimų etikai vertinimo gairių tvirtinimo* (2020 m. gruodžio 10 d., Nr. V-60). *Teisės aktų registras*, Nr. 2021-22952. Prieiga per internetą: https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/1a13d0423daf11ec99bbc1b08701c7f8/asr

Liliensiek, P. (2021). Flexibilität und Identität in der Beschleunigungsgesellschaft: Eine pädagogische Spurensuche. *Pädagogische Rundschau*, *75*(6), 677–694. https://doi.org/10.3726/PR062021.0062

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Noonan, H., & Curtis, B. L. (2018). The simple and complex views of personal identity distinguished. In V. Buonomo (Ed.), *The Persistence of Persons Studies in the Metaphysics of Personal Identity Over Time*, (pp. 21–40). Germany: Editiones Scholasticae

Pečiulienė, L. (2024). *Tapsmas mokytoju kaip profesinio identiteto formavimosi patirtis:„Atrodo, kad pasirašiau sutartį gyvenimo...“* [Daktaro disertacija, Vilniaus universitetas].

Rothland, M. (2021). Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrberufs?. *DDS–Die Deutsche Schule, 113*(2), 188–198. https://doi.org/10.31244/dds.2021.02.06

Schenk, S. (2024). Das Allgemeine der Pädagogik. Zur Genese eines systematischen Problems. In D. Erdmann, S. Haupt, S. Hofbauer, L. Otterspeer, F. Schreiber, & K. Vogel (Eds.), *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Daten und Positionen* (pp. 163–176). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:32248

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Skiera, E. (2023). Vorschrift, Folgsamkeit und persönliche Verantwortung-Über den Wandel der (präskriptiven) pädagogischen Identität und die Bedeutung einer Anthropologie der Alterität. *Historia scholastica, 9*(1), 11–26. https://doi.org/10.15240/tul/006/2023-1-001

Slušnienė, G., Stadnil, V., Naturjeva, L., Radikaitė V., & Venckuvienė, D. (2025). Visuomenėje vyraujančių stereotipų sąsajos su būsimų pedagogų profesinės tapatybės formavimusi. *Studijos – verslas – visuomenė: dabartis ir ateities įžvalgos*, *1*(IX), 174–183. https://doi.org/10.52320/svv.v1iIX.350

Tateo, L. (2012). What do you mean by „teacher“? psychological research on teacher professional identity. *Psicologia & Sociedade*, *24*(2), 344–353. https://doi.org/10.1590/s0102-71822012000200012

Trakšelys, K., & Martišauskienė, D. (2016). Švietimo paslaugų kokybė: efektyvumas, rezultatyvumas, prieinamumas. *Bridges/Tiltai*, *73*(1), 191–206. https://doi.org/10.15181/tbb.v73i1.1273

Vaidelienė, V. (2021). *Ikimokyklinio ugdymo įstaigos specialiojo pedagogo identitetas* [Daktaro disertacija, Vilniaus universitetas].

Vinz, A. (2023). *Entwicklung beruflicher Identität von Sozialarbeiter: innen in Ostdeutschland* [Masterarbeit an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig]. Publikationsserver (Qucosa) der HTWK Leipzig. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:l189-qucosa2-891552

Wiederseiner, V., & Martschinke, S. (2025). Zufrieden und doch erschöpft? Die Berufswahlzufriedenheit von Lehramtsstudierenden im Zusammenhang mit sozialer Unterstützung als Ressource. *Prävention und Gesundheitsförderung*, [1–6]. https://doi.org/10.1007/s11553-025-01220-9