

Būsimųjų psichologijos mokytojų pedagoginės praktikos metu patiriamų sunkumų dinamika

Albina Saikauskienė¹, Tomas Lazdauskas²

¹ Lietuvos edukologijos universitetas, Ugdymo mokslų fakultetas, Raidos ir ugdymo psichologijos katedra, Studentų g. 39, 08106 Vilnius, albina.saikauskienė@leu.lt

² Lietuvos edukologijos universitetas, Ugdymo mokslų fakultetas, Raidos ir ugdymo psichologijos katedra, Studentų g. 39, 08106 Vilnius, tomas.lazdauskas@leu.lt

Anotacija. Pedagoginė praktika – esminis profesinės raidos etapas, o studentų pasitenkinimas per praktiką atliekama profesine veikla gali būti lemtingas po studijų renkantis mokytojo kelią. Šiame straipsnyje pristatomi tęstinio tyrimo, kuriuo siekiama analizuoti būsimųjų psichologijos mokytojų per pedagoginę praktiką patiriamus sunkumus, rezultatai. Analizuotos dviejų pedagoginės praktikos etapų studentų refleksijos. Atlikta kiekybinė ir kokybinė refleksijų analizė parodė, kad studentai praktikos metu dažniausiai abejoja savo žiniomis ir kompetencijomis bei patiria klasės valdymo problemų, o tų pačių studentų patiriamų sunkumų proporcijos laikui bėgant reikšmingai nesikeičia.

Esminiai žodžiai: *psichologijos mokytojų ugdymas, pedagoginė praktika, studentų patiriamų sunkumų dinamika, studentų refleksijos.*

Pedagoginė praktika – iššūkių metas, pirmoji akistata su pasirinktos profesijos realybe, kuri gali būti lemianti studentų apsisprendimą baigus studijas rinktis mokytojo kelią. Mokytojų ugdymą(si) tyrinėjantys autoriai pedagoginę praktiką vadina esminiu profesinės (Hormenu, Agyei ir Ogum, 2014; Hussain, Javed, Eng ir Mohammed, 2013; Kirbulut ir Bektas, 2011 ir kt.) ir asmenybės raidos (Schoeman ir Mabunda, 2012) etapu, įgalinančiu studentus ne tik susieti teoriją su praktika, bet ir leidžiančiu brandinti savo profesinį tapatumą, plėtoti savo kaip mokytojo savivaizdį (Lakateb, 2016; Morales Cortés, 2016). Tyrimais įrodyta (Hascher ir Hagenauer, 2016), kad itin svarbus tinkamas studentų pa(si)rengimas praktikai, nes pasitikintieji savo profesinėmis kompetencijomis praktikoje jaučia didesnę pasitenkinimą veikla ir patiria mažiau nerimo. O pernelyg didelės abejonės

savimi ar patiriamos nesėkmės gali sukelti nepasitenkinimo mokytojo darbu jausmą, kuris, pasak autorių (Barton, Hartwig ir Cain, 2015), yra bene svarbiausias veiksnys po studijų renkantis pedagogo kelią. Kita vertus, pedagoginė veikla nėra vien tik techninis žinių perdavimas ar kognityvinių pastangų reikalaujantis procesas, ji yra prisodrinta emociškai (Schoeman ir Mabunda, 2012). Todėl praktikos metu studentams gali būti nelengva objektyviai įvertinti profesinės veiklos realybę. Pradedančiųjų mokytojų refleksijos liudija (Grudnoff, 2011), kad studijų metais atlikta praktika gali nuteikti pernelyg optimistiškai ir dėl to savarankiškos profesinės karjeros pradžioje gali būti patiriamas „pereinamojo laikotarpio šokas“ (angl. *transition shock*). Suprantama, praktikos metu neįmanoma patirti visos profesinės realybės įvairovės, tačiau svarbu siekti, kad studentai turėtų pakankamai „profesinių įrankių“ ir gebėtų tinkamai jais naudotis savarankiškai.

Teoriniu lygmeniu teorinio ir praktinio pedagogų ugdymo(si) sąjunga išgyveno keletą kritinių sampratos lūžių. Vos prieš keletą dešimtmečių buvo dvejojama, ar teorinis pasirengimas pedagoginei veiklai apskritai reikalingas (Waghorn ir Stevens, 1996). Toks požiūris suponavo idėją, kad pedagoginės kompetencijos yra duotybė, kuri atsiskleidžia vos tik mokytojas įžengia į klasę. Tokią nuostatą keitė teorijos ir praktikos lygiavertiškumo tradicija. Tai dažniausiai reiškė, kad būsimasis mokytojas turi įgyti tvirtą dalykinių ir pedagoginių bei psichologinių žinių pagrindą, o vėliau pritaikyti šias žinias pedagoginėje praktikoje. Jeigu nuostatos, kad gero dalyko išmanymo pakanka būti mokytoju, apraiškas šiandien tenka stebėti retai, tai teorijos ir praktikos lygiavertiškumo požiūris gana tvirtai įsigalėjęs. Aukštojo mokslo ekspertai (Halvorsen, Skrøvset ir Irgens, 2016; Løfsnæs ir Rosø, 2014) teigia, kad taip dichotomiškai žvelgti į teoriją ir praktiką neteisinga. Autoriai siūlo ranginę teorijos ir praktikos sąveikos sampratą. Tai reiškia, kad nepakanka įsisąmonintai ar neįsisąmonintai taikyti universitete įgytas žinias praktikoje, bet būtina žinoti, kaip (angl. *know-how*) šias žinias valdyti, ir ieškoti būdų, kaip teorija gali būti taikoma praktikoje. Tokį teorijos ir praktikos sinergijos būdą dar galima pavadinti kilpiniu, kai studentai reflektuoja savo patyrimą praktikoje, apsvarsto savo veiklas teoriniu lygmeniu, kuria hipotetinius, įvairiomis edukacinės psichologijos ir kitomis teorinėmis perspektyvomis grįstus savo elgesio modelius ir juos vėl patikrina praktikoje.

Taigi matome, kad būtina suprasti tapsmo mokytoju daugialypumą ir itin svarbią vietą čia turėtų užimti ilgalaikė ir individualizuota šio proceso stebėseną (Hascher ir Hagenauer, 2016). Todėl neabejotinai prasminga analizuoti ne tik studentų patyrimą kiekvienos praktikos metu, bet ir jo dinamiką, kad galėtume aktyviai reaguoti į patiriamus sunkumus ir koreguoti ugdymo(si) procesą taip, kad studentai jaustųsi turį pakankamai profesinių galių kylantiems sunkumams įveikti.

Pagrindinis šio tyrimo tikslas – analizuoti būsimųjų psichologijos mokytojų pedagoginės praktikos metu patiriamus sunkumus ir jų dinamiką. Siekėme atsakyti į šiuos tyrimo klausimus: 1. Su kokiais sunkumais pedagoginės praktikos metu susiduria studentai? 2. Kaip studentų patiriami sunkumai keičiasi laikui bėgant?

Analizuotos Lietuvos edukologijos universiteto psichologijos nuolatinių ir iššęstinių studijų programos pirmos pakopos studentų pedagoginės praktikos ataskaitose esančios refleksijos. Tyrimo imtį sudarė visi tais pačiais studijų metais pedagoginę praktiką atlikę studentai. Refleksijose studentų buvo klausama, kokių sunkumų pedagoginės praktikos metu jie patyrė ir prašoma apsvarstyti galimas šių sunkumų priežastis. Analizuotos tų pačių studentų ($n = 34$) dviejų pedagoginių praktikų – Pedagoginės praktikos globojant mentoriui (toliau – pirmoji praktika) ir Savarankiškos pedagoginės praktikos (toliau – antroji praktika) – refleksijos (iš viso 68). Pirmoji praktika atlikta priešpaskutiniaisiais, antroji – paskutiniaisiais studijų metais, kiekvienos praktikos trukmė – 6 savaitės. Abiejų praktikų metu viena pagrindinių studentų veiklų buvo psichologijos pamokų vedimas. Svarbu pažymėti, kad iki šių praktikų studentai jau buvo atlikę dvi praktikas (Stebėtojo – pirmaisiais ir Pedagogo asistento – antraisiais studijų metais), kurių bendra trukmė – 8 savaitės, tačiau pastarosios praktikos orientuotos ne į aktyvią savarankišką veiklą, o į situacijos stebėseną ir asistavimą dalyko mokytojui.

Atlikta teminė refleksijų analizė (Braun ir Clarke, 2012), kur prasminiais vienetais laikyti studentų praktikos metu patirti sunkumai. Taikytas dedukcinis medžiagos kodavimo būdas, remtasi iš anksto žinoma studentų pedagoginės praktikos metu patiriamų sunkumų schema (žr. Lazdauskas ir Saikauskienė, 2015). Pagal šią schemą pedagoginės praktikos metu studentų patiriami sunkumai sietini su šiomis temomis: pamokos medžiaga (paieška, parinkimu, pritaikymu), pamokos metodais (parinkimu ir derinimu, nauja tema, įtvirtinimu), klasės valdymu (kontakto užmezgimu, dėmesio valdymu, įtraukimu į veiklą, reagavimu į netinkamą elgesį, drausmės palaikymu), žiniomis / kompetencijomis, emocijomis (auditorijos baime, baime suklysti), laiku (planavimu, valdymu), darbo organizavimu (bendradarbiavimu su mentorais, techniniais sunkumais). Refleksijose įvardyti sunkumai priskirti anksčiau nurodytoms septynioms pagrindinėms temoms. Tai reiškia, kad vieno studento vienos praktikos metu patirtų sunkumų skaitinės išraiškos ribos – nuo 0 iki 7. Kiekybinė duomenų analizė atlikta SPSS programos 22 versija. Prasminių vienetų proporcijoms pirmojoje ir antrojoje praktikoje palyginti taikytas McNemaro testas.

Rezultatai

Pirminė tyrimo medžiagos analizė parodė, kad pirmosios praktikos metu iš viso patirtų sunkumų skaičius buvo 96 ($M = 2,82$), antrosios praktikos metu – 87 ($M = 2,56$), arba 183 ($M = 2,69$) prasminiai vienetai per abi praktikas (žr. lentelę). Siekiant patikrinti, ar prasminių vienetų proporcijos pirmojoje ir antrojoje praktikoje skiriasi, atliktas McNemaro testas. Nė vienos temų poros testo reikšmė nesiekė kritinės vertės ($\chi^2 < 3,84$), o tai reiškia, kad abiejų praktikų metu studentai patyrė panašų kiekį tos pačios temos sunkumų.

Lentelė. Pedagoginės praktikos metu studentų patiriami sunkumai

Patiriamų sunkumų temos	I praktika, proc. (sk.)	II praktika, proc. (sk.)	Iš viso, proc. (sk.)
Medžiaga	10,42 (10)	17,24 (15)	13,66 (25)
Metodai	17,71 (17)	13,79 (12)	15,85 (29)
Klasės valdymas	20,83 (20)	24,14 (21)	22,40 (41)
Žinios / kompetencijos	22,92 (22)	17,24 (15)	20,22 (37)
Emocijos	9,38 (9)	5,75 (5)	7,65 (14)
Laikas	14,58 (14)	16,09 (14)	15,30 (28)
Darbo organizavimas	4,17 (4)	5,75 (5)	4,92 (9)
	100 (96)	100 (87)	100 (183)

Nors kiekybinė duomenų analizė neparodė statistiškai reikšmingų skirtumų tarp tų pačių temų proporcijų pirmojoje ir antrojoje praktikose, siekiant suprasti problemos esmę vertėtų šiuos rezultatus aptarti smulkiau, patiriamus sunkumus iliustruojant refleksijų ištraukomis. Ištraukos pateikiamos kabutėse kursyvu, greta laužtiniuose skliaustuose nurodomas refleksijos numeris (nuo 1 iki 34) ir praktikos etapas (1 arba 2). Iš lentelės matyti, kad ir pirmosios, ir antrosios praktikos metu vyravo *Žinių / kompetencijų* ir *Klasės valdymo* sunkumai. Pirmajai temai priskirti tokie studentų pasisakymai: „*Sunkiausia buvo suformuluoti pamokos tikslus, kad jie atitiktų mokinių amžių, jų raidą*“ [S14.1], „*Supratau, jog man trūksta kompetencijos, žinių ir patirties dirbant su paauglių grupėmis*“ [S28.1] arba „*Vesdama pamokas jausdavau, kad man trūksta erudicijos*“ [S12.2]. Itin dažnai kartojosi studentų nerimavimas, kad jie nėra susipažinę su klase, kurioje teks vesti pamokas. Pavyzdžiui: „*Planuojant pamokas, sunku įvertinti mokinių bendrąsias žinias – numatyti, kuri medžiaga mokiniams bus jau žinoma, lengvai suprantama ir kuri (per) sudėtinga*“ [S1.2], „*Sunkiausia man buvo ruošti pamokai nepažįstant klasės. Todėl pamokos planavimui sugaišau labai daug laiko*“ [S8.1] ir pan. Galima pažymėti, kad antrojoje praktikoje šios temos sunkumai konkretni: „*Buvo keblumų, kam skirti balų, jeigu klausimas pusiau atsakytas*“ [S21.2] arba „*Sunku buvo pakeisti vertinimą iš formuojamojo į diagnostinį ir įvertinti mokinių darbą pamokoje ir pažangą*“ [S17.2].

Jeigu pastarosios temos sunkumų antrojoje praktikoje studentai patyrė šiek tiek mažiau, tai *Klasės valdymo* temos sunkumų tiek pirmojoje, tiek antrojoje praktikoje buvo bemaž tiek pat. Čia vyravo sunkumai įtraukiant mokinius į veiklą, pavyzdžiui: „*Daugiausiai problemų kėlė kai kurių mokinių nenorėjimas įsitraukti į pamokos veiklą*“ [S5.2], „*Pirmą pamoką vesti buvo gana sudėtinga. <...> Būdavo paklausi kažko, bet mokiniai nereaguoja. Tiesiog tyli. Tokiais momentais pasimesdavau*“ [S8.2] arba „*Nemaloniausios situacijos buvo tada, kai mokiniai atsisakydavo atlikti pratimą*“ [S20.1]. Taip pat studentai dažnai nežinojo, kaip reaguoti į netinkamą mokinių elgesį ir palaikyti drausmę klasėje: „*Susidūriau su mokiniu, kurio elgesys buvo sunkiai prognozuojamas, bet ne blogąja prasme. <...> Mokinys drąsiai kritikavo, skeptiškai žiūrėjo į mano dėstomą temą, uždavinėjo*

klausimus“ [S22.2], „Nežinojau, kaip elgtis <...> mokiniui nusikeikus pamokos metu“ [S1.1], „Sunkiai sekėsi valdyti mokinius, kurie trukdė pamokai (žaidė mobiliaisiais telefonais, kalbėjosi tarpusavyje su pamoka nesusijusiomis temomis, nenorėjo atlikti užduočių, naršė internete)“ [S23.2] ar „Reikėjo nemažai laiko skirti drausminimui, nes dalis nesiklausė, kai kurie vis išsitraukdavo telefoną. Sunku buvo, kadangi sudrausminus po keleto akimirky jie vėl elgdavosi taip pat“ [S24.2].

Derėtų atkreipti dėmesį į sunkumų temą *Medžiaga*. Šios temos sunkumų antrosios praktikos metu studentai patyrė daugiau, skirtumas tarp pirmosios ir antrosios praktikos sudaro daugiausia procentinių punktų, palyginti su kitais sunkumais. Pastebėta, kad pirmosios praktikos metu studentai labiau akcentavo medžiagos parinkimo sunkumus, pavyzdžiui: „Planuojant pamokas iškilę sunkumai: tinkamas informacijos parinkimas, kokybiškos tiek techninė, tiek turinio prasme vaizdinės medžiagos parinkimas“ [S7.1], „Sunkiausia buvo atrinkti medžiagą, kuri mokiniams būtų naudinga ne tik teoriškai, bet galėtų panaudoti informaciją ir praktiškai“ [S23.1]. Antrojoje praktikoje atkreipiamas dėmesys ne tik į medžiagos parinkimą, bet ir į jos struktūravimą, pritaikymą bei derinimą su mokymo(si) metodais: „Vienas sunkumas, išryškėjęs planuojant pamoką, – tai tikslingas medžiagos atrinkimas ir struktūravimas susiejant ją su tinkamais pamokos tikslams metodais“ [S10.2], „Nors medžiagos pamokoms ieškoti nebuvo sunku, tačiau ją pritaikyti taip, kad mokiniams ji būtų aiški, suprantama bei patraukli, reikalavo daugiau pastangų“ [S18.2] arba „Buvo sunkiausia atsikratyti siekio perteikti kuo daugiau informacijos“ [S21.2].

Sunkumų tema *Metodai* išlieka aktuali abiejų praktikų metu, nors antrojoje praktikoje šių sunkumų patiriama kiek mažiau. Sunkiausia studentams buvo parinkti ir derinti mokymo(si) metodus, pavyzdžiui: „Teko pasukti galvą ir dėl metodų, kuriuos būtų galima įterpti teorinės medžiagos dėstymo metu“ [S4.1], „Kilo sunkumų ir pritaikant pasirinktus metodus <...> ilgai truko, kol buvo sugalvoti nauji įdomūs ir svarbiausia, pamokai tinkantys mokymosi metodai“ [S18.1], „Kalbant apie metodų parinkimą, čia, ko gero, sugaišdavau daugiausia laiko, kol surasdavau tinkamų arba modifikuodavau pritaikydama pagal temą“ [S6.2].

Dar vienas sunkumas, su kuriuo susidūrė bemaž pusė studentų abiejų praktikų metu, – laiko planavimas ir valdymas. Pavyzdžiui: „Esminis ir šiek tiek sutrikdęs sunkumas pasireiškė vedant pamoką. Visa numatyta veikla buvo įgyvendinta per 35 min. – užsiėmimą baigiau per anksčiau“ [S10.1], „Nerimavau, kad <...> pamoka baigsis gerokai anksčiau“ [S23.1] arba „Pamokos plane paruošta veikla nebuvo visa įgyvendinta per pamokos laiką, todėl teko dalį perkelti kitai pamokai“ [S3.2], „Reikėtų patobulinti laiko planavimo įgūdžius. Pamokoms buvau pasiruošusi per daug teorinės medžiagos“ [S34.2].

Antruoju tyrimo medžiagos analizės žingsniu siekėme geriau suprasti tokią patiriamų sunkumų dinamiką ir išsiaiškinti, ar to paties studento patiriami sunkumai pirmosios ir antrosios praktikos metu priklauso toms pačioms sunkumų temoms, analizavome kiekvieno studento refleksijas atskirai. Ši analizė parodė, kad daugiau kaip pusė (56 proc.) studentų nurodė tiek vienos, tiek kitos praktikų metu patyrę tuos pačius sunkumus.

Iš viso buvo rastos 29 tapačių sunkumų diados. Šie rezultatai dar kartą patvirtino, kad pirmosios ir antrosios praktikų metu patirti sunkumai menkai keitėsi. Tai pažymėjo ir patys studentai, pavyzdžiui: „Sunkumas, su kuriuo susidūriau planuojant pirmąsias pamokas, vėlgi, kaip ir pernai, buvo pamokos laiko planavimas“ [S2.2] ir pan. Tačiau pastebime ir visiškai priešingą tendenciją – dalis studentų reflektavo pastebintys pozityvius pokyčius: „Buvo gana sudėtinga kalbėti prieš mokinius, tačiau man sekėsi tikrai geriau nei anksčiau“ [S11.2], „Problemų su drausmingumu, kaip praeitoje praktikoje, jau nebebuvo“ [S14.2], „Taip jau sutapo, jog šios praktikos metu teko vesti pamoką toje klasėje, kurioje jau buvau vedusi pamoką praeitos praktikos metu. <...> Vaikai visos pamokos metu jautėsi daug laisviau, daugiau šypsojosi, buvo mažiau susikaustę, aktyviau dalyvavo diskusijose, drąsiau atsakinėdavo į klausimus“ [S28.2] arba „Šioje praktikoje patyriau mažiausiai sunkumų, visų pirma, akivaizdžiai padėjo praėjusių praktikų patirtis“ [S31.2].

Rezultatų aptarimas

Rezultatų analizė parodė, kad studentai daugiausia abejoja savo žiniomis ir kompetencijomis, taip pat dažnai susiduria su sunkumais valdydami klasę. Panašius rezultatus mini ir kiti tyrėjai. Ypač dažnai stipriausiai išreikšti nurodomi klasės valdymo sunkumai (Ali, Khalib, Naqvi ir Aamir, 2016; Kirbulut ir Bektas, 2011; Özdemir, 2010 ir kt.). Teigiama, kad būtent pagal tai, kaip sekasi valdyti klasę, studentai vertina savo profesinę sėkmę (Hussain et al., 2013), o nesėkmės šioje srityje sieja su tuo, kad jie nėra tikrieji tos klasės mokytojai (Merç, 2010). Problemos ištirtumo analizė parodė, kad šie ir kiti anksčiau mūsų aprašyti sunkumai išryškėja nepriklausomai nuo kultūros ir dėstomojo dalyko. Tai reiškia, kad į sunkumų įveiką orientuotos rekomendacijos studijų proceso tobulinimui gali būti generalizuotos ir galima pasinaudoti kitų šalių gerąja patirtimi.

Jeigu vyraujantys sunkumai nėra netikėti ir apie juos mus „perspėja“ kitų tyrimų rezultatai, tai prieštarigus sunkumų dinamikos rezultatus suprasti nėra paprasta. Kiekybinė tyrimo duomenų analizė liudija apie pirmosios ir antrosios praktikų metu patiriamų sunkumų stabilumą. Žinant, kad antrąją praktiką studentai atlieka praėjus tam tikram laikui (dažniausiai vienam semestru) po pirmosios, patiriamų sunkumų turėtų būti daug mažiau. Šis laikas tarp praktikų turėtų įgalinti studentus rasti būdų ankstesnėje praktikoje patirtiems sunkumams įveikti, tačiau susidaro įspūdis, kad ši galimybė menkai išnaudojama. Panašius rezultatus esame gavę ankstesniu tyrimu (Saikauskienė ir Lazdauskas, 2015), kai taikydami skersinio pjūvio strategiją lyginome studentų pirmojoje ir antrojoje praktikoje patiriamų sunkumų lygį. Buvo gauta, kad antrojoje praktikoje patiriamų sunkumų lygis net aukštesnis. Tiek ankstesniojo, tiek šio tyrimo rezultatų optimistinei interpretacijai galėtume pasitelkti paradokšą, kad didesnis žinių kiekis atveria dar didesnius nežinojimo horizontus. Kitaip galėtume pavadinti šį reiškinį *Sokrato efektu*. Antroji praktika yra paskutinysis pedagoginių studijų etapas prieš

rengiant pedagogo kvalifikaciją patvirtinsiantį baigiamąjį darbą. Taigi studentai jau yra sukaukę pakankamai profesinių žinių ir galimai kelia sau aukštesnius reikalavimus nei pirmojoje praktikoje bei jautriau reflektuoja savo žinojimo ribas.

Kita vertus, rezultatai rodo ir tai, kad per paskutiniuosius studijų metus pedagoginių kompetencijų plėtra vyksta menkai ir optimistinė rezultatų interpretacija niekaip nekeičia šio fakto. Žinoma, tai neatitinka universiteto ir programos administracijos lūkesčių, o ir patys studentai nesijaučia saugūs praktikoje kylančių sunkumų akivaizdoje. Galima būtų manyti, kad laikas tarp praktikų yra pernelyg trumpas ir esminių pokyčių tikėtis nereikėtų. Tokia prielaida patvirtinama ir kitų tyrėjų (Choy, Wong, Goh ir Low, 2014). Tačiau kiti autoriai (pvz., Merç, 2010) nurodo, kad net tos pačios praktikos metu patiriamų sunkumų turėtų palaispsniui mažėti. Mūsų manymu, reikėtų atkreipti dėmesį į tai, kad klasės valdymo, laiko organizavimo, su medžiaga ir metodais susiję sunkumai rodo, kad studentams trūksta ne dalyko žinių, o pedagoginių kompetencijų. Tokią tendenciją pastebi ir kiti autoriai. Išsamaus tęstinio tyrimo (Hine, 2015) rezultatai parodė, kad po pedagoginės praktikos studentai savo dalykines žinias vertino taip pat gerai, kaip ir prieš praktiką, tačiau išreiškė poreikį plėtoti bendrosios pedagogikos ir dalyko didaktikos įgūdžius. Taigi laikas tarp pirmosios ir antrosios praktikų galėtų būti išnaudotas šių kompetencijų plėtojimui. Tuo tikslu būtų svarbu peržiūrėti studijų programos sandarą ir sudaryti galimybę laikotarpiu tarp praktikų įtraukti pedagoginių studijų bloko dalyką (praktikumą), kur studentai turėtų galimybę analizuoti konkrečius atvejus ir jiems patiems praktikoje kilusias situacijas teoriniu lygmeniu, kurtų hipotetinius, įvairiomis edukacinės psichologijos teorinėmis perspektyvomis grįstus savo elgesio modelius. Pritariame autoriams (pvz., Yldiz, Geçikli ir Yeşilyurt, 2016), kurie teigia, kad į studijų procesą universitete derėtų aktyviau įtraukti mentorius, kurie yra tikrieji praktinės veiklos ekspertai. Stabilus ryšys tarp mentorių ir dėstytojų, tarp praktikos vietos ir universiteto auditorijos leistų integruoti ne tik skirtingų praktikų užduotis, bet ir visą pedagoginių studijų procesą, teorinę ir praktinę dedamąsias, sudarytų galimybę atlikti ilgalaikę kokybišką profesinę priežiūrą, kuri laikoma (Hascher ir Hagenauer, 2016) visapusiško ugdymo(si) savarankiškai pedagoginei veiklai pagrindu.

Išvados

1. Tiek pirmojoje, tiek antrojoje praktikoje studentai nurodo dažniausiai abejojančias savo žiniomis ir kompetencijomis bei patiriančias klasės valdymo sunkumų.
2. Per pirmąją ir antrąją praktikas patiriamų sunkumų proporcijos nesiskiria, o daugiau kaip pusė studentų nurodo patiriančias tuos pačius sunkumus abiejų praktikų metu.

Literatūra

- Ali, S., Khalib, M. I., Naqvi, S. A. ir Aamir, S. (2016). Teaching practice: Prevalent and expected performance level of prospective teachers. *Dialogue*, 11(1), 37–45.
- Barton, G. M., Hartwig, K. A. ir Cain, M. (2015). International students' experience of practicum in teacher education: An exploration through internationalisation and professional socialisation. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 148–163. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.9>
- Braun, V. ir Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Iš H. Cooper (Vyr. red.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2. Research Designs* (p. 57–71). Washington, DC, US: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/13620-004>
- Choy, D., Wong, A. F. L., Goh, K. C. ir Low, E. L. (2014). Practicum experience: pre-service teachers' self-perception of their professional growth. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(5), 472–482. <http://dx.doi.org/10.1080/14703297>
- Grudnoff, L. (2011). Rethinking the practicum: limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), 223–234. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2011.588308>
- Halvorsen, K. A., Skrøvset, S. ir Irgens, E. J. (2016). Learning for leadership. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 183–200.
- Hascher, T. ir Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15–25. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.003>
- Hine, G. S. C. (2015). Self-perceptions of pre-service mathematics teachers completing a Graduate Diploma of Secondary Education. *Issues in Educational Research*, 25(4), 480–500.
- Hormenu, T., Agyei, M. ir Ogom, P. N. (2014). Challenges and prospects of off campus practicum: The experience of the physical education student teacher. *The International Journal of Humanities & Social Studies*, 2(5), 347–354.
- Hussain, I., Javed, M., Eng, L. S. ir Mohammed, A. R. (2013). Reflection of prospective teachers on the nature of teaching practice. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 531–538. Prieiga per internetą: http://www.iojes.net/userles/Article/IOJES_1042.pdf.
- Yldiz, M., Geçikli, M. ir Yeşilyurt, S. (2016). Turkish prospective English teachers' reflections on teaching practice [Büsimüjü angļu kalbos mokytojų turkų pedagoginės praktikos refleksijos]. *Universal Journal of Educational Research*, 4(4), 696–703. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2016.040406>
- Kirbulut, Z. D. ir Bektas, O. (2011). Prospective chemistry teachers' experiences of teaching practice. *Social and Behavioral Sciences*, 15, 3651–3655. <http://dx.doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.351>
- Lazdauskas, T. ir Saikauskienė, A. (2015). Büsimüjü psichologijos mokytojų patiriami sunkumai pedagoginės praktikos metu. *Pedagogika*, 118(2), 18–30. <http://dx.doi.org/10.15823/p.2015.02>
- Lakateb, P. (2016). *Pre-service teachers' professional identities in field experiences: a case study of Prince of Songkla University, Thailand*. Paper present at The 6th Multidisciplinary Academic Conference in Prague, Czech Republic.

- Løfsnæs, E. ir Rosø, A. M. (2014). Cooperation as part of teaching students' integrated learning in their educational institution and in the practice field. *Journal of International Scientific Publications*, 12, 548–557.
- Merç, A. (2010). Self-reported problems of pre-service EFL teachers throughout teaching practicum. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 10(2), 199–226.
- Morales Cortés, Y. A. (2016). Unveiling pre-service teachers' attitudes toward teaching: The role of pedagogical practicums. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 47–61. <http://dx.doi.org/10.15446/pro.le.v18n2.49591>
- Özdemir, S. M. (2010). Evaluating the ability of prospective teachers to involve passive students in the lesson during practice teaching. *Social and Behavioral Sciences*, 2, 1761–1766. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.980>
- Saikauskienė, A. ir Lazdauskas, T. (2015). Kokių sunkumų mokydamiesi darbo vietoje patiria būsimieji psichologijos mokytojai? Iš D. Nasvytienė ir T. Lazdauskas (Sud.), *Lietuvos psichologų kongresas „Ieškoti, atrasti, dalintis“: recenzuota kongreso medžiaga* (p. 103). Vilnius: Lietuvos psichologų sąjunga.
- Schoeman, S. ir Mabunda, P. L. (2012). Teaching practice and the personal and socio-professional development of prospective teachers. *South African Journal of Education*, 32, 240–254. <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v32n3a581>
- Waghorn, A. ir Stevens, K. (1996). Communication between theory and practice: How student teachers develop theories of teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 21(2). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1996v21n2.7>

Dynamics of Difficulties Experienced by Prospective Teachers of Psychology During Teaching Practice

Albina Saikauskienė¹, Tomas Lazdauskas²

¹ Lithuanian University of Educational Sciences, Faculty of Education, Department of Developmental and Educational Psychology, 39 Studentų St., LT-08106 Vilnius, Lithuania, albina.saikauskiene@leu.lt

² Lithuanian University of Educational Sciences, Faculty of Education, Department of Developmental and Educational Psychology, 39 Studentų St., LT-08106 Vilnius, Lithuania, tomas.lazdauskas@leu.lt

Summary

In the opinion of authors involved in studies on teacher education, teaching practice is an essential period of professional development (Hormenu et al., 2014; Hussain et al., 2013; Kirbulut & Bektas, 2011) and personality transformation (Schoeman & Mabunda, 2012) that enables student teachers to develop their professional and classroom identity as well as strengthening knowledge of theory and practice (Lakateb, 2016; Morales Cortés, 2016). Therefore, an analysis of the experience

gained during each practice, as well as its dynamics, is undoubtedly useful in developing an active response to the difficulties faced by the student teachers and in adjusting the training process in a way that convinces them they are sufficiently prepared to overcome these difficulties.

This study is an analysis of the difficulties faced by prospective teachers of psychology during their teaching practice and the dynamics of such difficulties. We have analysed the reflections of two teaching practices of the previous two years undergone by the same student teachers ($n = 34$). In the study, we applied qualitative and quantitative data analysis methods.

The analysis of the results shows that during the practice students usually doubt their skills and competences in confronting difficulties in classroom management such as first contact with pupils, attention management, involvement in activities, response to misbehaviour, maintenance of discipline etcetera. The quantitative analysis of the confronted difficulties shows that the proportion of the experienced difficulties does not change from one practice to another (McNemar test $\chi^2 < 3.84$). More than half (56 %) of students pointed out the same difficulties faced during the first and the second practice. Although some student teachers assess their pedagogical competence as improved, it remains unclear why a meaningful reduction of the difficulties reported after the first practice does not take place in the second practice. The results suggest more research is needed into the dynamics of difficulties experienced by student teachers and into planning new ways to develop professional competences.

Keywords: *Psychology teacher training, teaching practice, dynamics of difficulties experienced by the students, reflections of the students.*

Gauta 2016 10 17 / Received 17 10 2016
Priimta 2017 01 24 / Accepted 24 01 2017