

ŠIAULIŲ VALSTYBINĖ KOLEGIJA

Remigijus Bubnys

**REFLEKTYVAUS
MOKYMO(SI)
METODŲ DIEGIMO
AUKŠTOJOJE
MOKYKLOJE METODIKA:
REFLEKSIJA KAIP
BESIMOKANČIŲJŲ
ASMENINĖS IR PROFESINĖS
RAIDOS DIDAKTINIS METODAS**



ŠIAULIŲ
VALSTYBINĖ
KOLEGIJA

Šiauliai, 2012

UDK 37.018.4(474.5)

Bu-11

Apsvarstyta ir rekomenduota spausdinti Šiaulių valstybinės kolegijos socialinio darbo ir biomedicinos mokslų srities studijų programų priežiūros ir studijų kokybės užtikrinimo komiteto posėdyje, vykusiame 2012 m. vasario 2 d. (protokolas Nr. S3-5) bei socialinių mokslų srities studijų programų priežiūros ir studijų kokybės užtikrinimo komiteto posėdyje, vykusiame 2012 m. sausio 26 d. (protokolas Nr. VT3-5).

Recenzentai:

Prof. habil. dr. Vytautas Gudonis, Šiaulių universitetas

Prof. dr. Vilma Žydžiūnaitė, Vytauto Didžiojo universitetas

Leidiny s parengtas įgyvendinant Europos socialinio fondo remiamą projektą „Sisteminis dėstytojų kompetencijų tobulinimas, siekiant studijų edukacinio inovatyvumo (EDUKOM)“ Nr. VP1-2.2-ŠMM-07-K-01-088“.

ISBN 978-609-415-051-7

© Remigijus Bubnys, 2012

© Šiaulių valstybinė kolegija, 2012

TURINYS

PRATARMĖ	4
1. REFLEKSIJA KAIP PATIRTIES EDUKACINIO VIRSMO MOKYMUSI PRIELAIDA	8
1.1. Refleksijos ir reflektavimo samprata	8
1.2. Refleksijos rūšys	14
1.3. Refleksijos lygiai	20
1.4. Reflektavimo sąlygos	26
2. REFLEKSIJOS MODELIAI IR JŲ TAIKYMAS UGDYMO PROCESUOSE AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE	33
2.1. Mokymosi lygiai ir reflektavimo mokymosi galimybės	33
2.2. Refleksijos ir reflektavimo modeliai	43
2.2.1. John Dewey reflektavimo mokymosi teorija	43
2.2.2. David Kolb patirtinio mokymosi koncepcija	49
2.2.3. Donald Schön reflektavimo mokymosi modelis	60
2.2.4. David Boud, Rosemary Keogh, David Walker refleksijos proceso etapai	64
2.2.5. John Cowan reflektavimo mokymosi diagrama	67
2.2.6. Peter Jarvis reflektavimo mokymosi proceso modelis	69
2.2.7. Christopher Johns struktūruotos refleksijos modelis	72
2.2.8. Graham Gibbs ir Sue Atkins, Kathy Murphy refleksijos modeliai ..	74
3. REFLEKTYVŲS METODAI IR JŲ TAIKYMAS MOKYMO(SI) PROCESUOSE AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE	80
3.1. Reflektyvus rašymas kaip pagrindinė reflektavimo skatinimo priemonė ...	80
3.2. Reflektyvus rašymo procesas	83
3.3. Reflektyvus rašymo strategija ir refleksijos formos	85
3.4. Reflektyvūs mokymo(si) metodai ir užduotys	91
4. REFLEKSIJŲ VERTINIMO METODOLOGINĖS NUOSTATOS IR KRITERIJAI	109
LITERATŪRA	118

P R A T A R M Ė

Bet kurie stebiniai be sąvokų yra „akli“, o mintys be turinio yra „tuščios“, t. y. kiekvieno mūsų patyrimo argumentacija negali remtis vien tik subjektyviais jūtimais, o turi būti integruojama su vis naujomis žiniomis (Žydžiūnaitė, 2002)

Tradicinėje ugdymo paradigmoje formuluojama prielaida, kad įgytos žinios veda prie elgesio pasikeitimo, didžiausią dėmesį skiriant teorinių žinių perdavimui ir jų įsisavinimui. Freire (2000), apibūdindamas tradicinį ugdymo modelį, nurodo, jog pastarasis atlieka „virškinamąją-maitinamąją“ funkciją: kuo pilniau pripildomos „saugyklos“, tuo dėstytojas geresnis, kuo nuolankiau talpyklos leidžiasi pripildomos, tuo geresni studentai. Tradicinę mokymo(si) sampratą, akcentuojančią žinių įgijimo ir perdavimo svarbą, aukštosiose mokyklose keičia šiuolaikinė – konstruktyvistinė mokymosi paradigma, apibūdinanti mokymąsi kaip procesą, apimančią studento mąstymo, jausmų, suvokimo bei elgesio kokybinius pokyčius ir išryškinantį jo gebėjimą matyti, patirti ir suprasti realiame pasaulyje vykstančius procesus bei galimybę pačiam kurti individualų žinojimą, mąstyti ir vertinti savo asmeninį augimą.

Apibendrinus daugelio konstruktyvistinio požiūrio į mokymąsi besilaikančių Lietuvos¹ ir užsienio² autorių darbus, galima išskirti šiuos esminius *konstruktyvistinio požiūrio į mokymąsi principus*:

- žinios negali būti tik perduodamos ir mechaniškai išmokstamos, pats studentas turi būti aktyvus mokymosi proceso dalyvis;
- mokymasis yra žinių kūrimo procesas, kai besimokantieji analizuoja savo patirtį, derindami ankstesnes ir naujai įgytas žinias bei praktinius įgūdžius;

¹ Vyšniauskas, 1998; Balčytienė, 1999; Juodaitytė, 2001; Zuzevičiūtė, Teresevičienė, 2007; Jucevičienė, 2007 ir kt.

² Brown, 2005; Hung ir kt., 2006; Jérôme, 2006; Yuen, Hau, 2006 ir kt.

- patirtis rekonstruojama refleksijos dėka, kuri gali būti paaiškinama kaip procesas, kai atkreipiamas dėmesys į išgyventą patirtį, apimančią mintis, jausmus ir veiksmus, sukuriant ir konceptualizuojant naujas prasmes;
- reikšmingos problemos įtraukia žmones į mokymąsi, todėl jo tikslas yra ne išspręsti konkrečias problemas, o jas sprendžiant įgyti žinių, įgūdžių ir mokėjimų, susijusių su mokymosi turiniu;
- mokymasis efektyvesnis tuomet, kai jis vyksta kaip bendradarbiavimas ir tokiame kontekste, kuris tiesiogiai susijęs su išgyvenama patirtimi;
- mokantis svarbu tinkamos sąlygos patirčiai analizuoti, būtent rėmimasis ankstesne patirtimi ir žiniomis.

Studentų mokymasis aukštojoje mokykloje yra holistinis, apimantis asmens mąstymą, jausmus, suvokimą ir elgesį. Vienas iš tikslų, siekiant tobulinti studentų mokymąsi, turėtų būti gebėjimų reflektuoti savo patirtį puoselėjimas. Studentų patirtis yra vertingas ir esminis mokymosi šaltinis (Knowles, 1988; Jarvis, 2006). Patirties analizė – pagrindinė mokymosi proceso veikla, kuri analizuojama taikant refleksiją. Patirties apmąstymas laikomas mokymosi vyksmo perteikimo procesu. Šiuo atveju tiek asmeninis, tiek profesinis studento vystymasis gali būti apibūdintas kaip judėjimas *už*³ naujų žinių įsisavinimo ir supratimo ribų *link*⁴ egzistuojančių prielaidų vertybių ir perspektyvų *tyrimo*⁵ (Nicholls, 2001).

Mokymosi filosofija, paremta refleksija, aukštojoje mokykloje prasideda nuo kasdienio patyrimo. Studentams svarbu patirti, jog mokymasis turi jiems prasmę, o ugdytojas privalo pajusti, kokia jo darbo prasmė (Grendstad, 1999). Patirtį išgyventi ir įprasminti padeda refleksija, kuri gali sustiprinti

³ Metamokymasis

⁴ Kryptingumas mokymesi

⁵ Reflektavimas

mokymąsi ir bendrą asmeninį bei profesinį veiksmingumą, todėl patirties analizė turi būti vienas iš pagrindinių mokymosi aukštojoje mokykloje tikslų.

Reflektavimas apie patirtį – mokymosi esmė. Gebėjimas kalbėti sau ir kitiems apie tai, ką patyrėme, leidžia redaguoti ir perrašyti kasdienio gyvenimo scenarijus, įgalina formuoti mentalinės referencijos schemas bei naratyvus, kurie teikia prasmę mūsų ir kitų gyvenimams (Schratz, Walker, 1998). Lemiamos reikšmės šiame procese turi studento ankstesnė patirtis, įgūdžiai, ketinimai, išankstinės nuostatos ir požiūris į mokymąsi, informacijos ir žinių pobūdis bei aplinka, kurioje mokomasi. Nė vienas veiksmas mokantis netenka savo prasmės, jei jis taikomas mechaniškai, neapmąščius praeityje sukauptos patirties ir jos neinterpretavus.

Skirtingi refleksijos modeliai ir konkretūs metodai, skatinantys refleksiją, kaip priemonė savo patirčiai analizuoti, galėtų ir turėtų būti integruojami į visą ugdymo procesą, padedant būsimam specialistui įsisąmoninti savo požiūrį į mokymąsi, numatant tinkamas veiklos atlikimo strategijas ir perspektyvas, efektyviau ir kokybiškiau įvertinant bei keičiant atliekamus veiksmus, priimant kompleksinius sprendimus įvairiose gyvenimo situacijose, plėtojant visuminę praktiko kompetenciją.

Supratimą apie studentų mokymąsi dėstytojai gali keisti tik skirdami tam pakankamai dėmesio, laiko ir pastangų, mėgindami tyrinėti ir analizuoti mokymosi procesą (Žydžiūnaitė, 2001), adekvačiai pasirinkdami inovatyvius ir reflektyvius mokymo(si) metodus. Besimokantieji ne tik turėtų įgyti atitinkamų žinių, o ugdytojas neapsiriboti tik jų perdavimu. Abu šios veiklos dalyviai turi jausti, jog tai, ką jie daro, jiems rūpi ir siejasi su tuo, kas jiems svarbu. Neretai studentų praktinė patirtis apsiriboja vien techniniais įgūdžiais, taikomais konkrečiose situacijose. Kita vertus, teorinės žinios, įgytos aukštojoje mokykloje, nesiejamos su praktine veikla. Aktualus atliekamos praktikos reflektavimo ir teorinių studijų aukštojoje mokykloje integravimo poreikis, kad „veiklos refleksija

peraugtų į refleksiją veikloje“ (Lipinskienė, 2002, p. 48), o kartu ir į refleksiją veiklai.

Metodika aktuali aukštosios mokyklos administracijos darbuotojui, dėstytojui, studentui, praktikos vadovams bei kitiems, kuriuos domina mokymosi mokytis sritis, remiantis asmenine patirtimi, siekiant atrasti teorijos ir praktikos ryšį bei tobulinti save kaip žmogų, kuris siekia geriau pažinti save bei aplink egzistuojančius reiškinius. **Metodikos paskirtis** – išsamiau ir giliau suprasti refleksijos procesą, padėti taikyti tokias užduotis, būdus ir formas studijų procese, kurios skatintų besimokančiųjų, o ir pačių ugdytojų, savirefleksiją ir refleksiją apie atliekamą veiklą. Studijų struktūra ir turinys aukštojoje mokykloje, rengiant skirtingų mokslų sričių specialistus, dažnai labiau orientuoti į dalykocentrinį rengimą, nepakankamai skiriant dėmesio studentų praktiniam mokymui, taikant reflektyvų mokymąsi, kuriame studentų potyriai per refleksiją virsta patirtimi. Studentų patirtis, įgyta studijų praktikose, remiasi užslėpta refleksija, kuomet paskaitose pateikiamos teorinės žinių sistemos siejamos su ankstesne, būtent praktikoje išgyventa patirtimi, ir atvirkščiai.

Metodika padės atverti refleksijos turinį, lygius, formas ir būdus, suprasti, kas gi iš tiesų yra refleksija, kadangi neretai šiuo procesu tiesiog manipuluojama, nesuprantant tikrosios refleksijos prigimties ir prasmės. Kita vertus inovatyvūs, aukštojoje mokykloje taikomi metodai ir strategijos, tokie kaip atvejo analizė, probleminis mokymasis ir pan., apima ir refleksiją, kaip vieną iš esminių sudedamųjų dalių. Todėl tikėtina, kad metodika bus naudinga suprantant refleksiją kaip procesą ir jos taikymo galimybes aukštojoje mokykloje, tobulinant asmenines bei specialiąsias (didaktines) kompetencijas.

1. REFLEKSIJA KAIP PATIRTIES EDUKACINIO VIRSMO MOKYMUSI PRIELAIDA

1.1. REFLEKSIJOS IR REFLEKTAVIMO SAMPRATA

Reflektavimas yra tiesiogiai susijęs su besimokančiojo aukštojoje mokykloje motyvacija sąmoningai veiklai ir jos modeliavimu, koregavimu bei netiesiogiai sąlygoja studento savęs įgalinimą nuolatiniam mokymuisi / tobulėjimui, priiimant atsakomybę už savo veiksmus ir sprendimus. Refleksija skirtinguose šaltiniuose (lot. *reflexio* – atgręžimas, perstatymas) apibūdinama įvairiai:

Aktyvus pažinimo procesas, apimantis tarpusavyje susijusių idėjų sekas, atkreipiant dėmesį į *įsitikinimo bei žinių svarbą* (Shön, 1987).

Žodžio semantinė reikšmė atspindi ***svarstymo analizės procesą***, tiriantį, kaip tarpusavyje koreliuoja ***procesas, priemonės ir kontekstas*** (Raines, Shadiow, 1995).

Protinė veikla, kurios dėka įsisąmoniname savo santykį su nagrinėjamu reiškiniu, įvykiu, ***įvertiname***, ką mums reiškia tai, ***ką sužinojome, pamatėme, patyrėme... aktyvus informacijos kūrimas, tikslinimas ir naujų teorijų kūrimas*** (Loughran, 1996; Jarvis, 1999).

Refleksija mums atveria sąmoningo apsisprendimo galimybes pripažinti kito asmens minčių kitoniškumą, įsiklausyti į jį, suvokti, o kartu leisti ir sau originaliai ***atskleisti tyrinėjamų reiškinių esmę ir prasmes*** (Kraujutaitytė, 2002, p. 11).

Fundamentalus individo ***gebėjimas sąmoningai kontroliuoti veiklą, priimti sprendimus, planuoti, valdyti kognityvinius procesus***-atmintį, mąstymą (Kepalaitė, 2005).

Bendrinas terminas ***protinei*** (angl. „intellectual“) ir ***emocinei*** (angl. „affective“) ***veikloms apibūdinti***, kuriose besimokantieji dalyvauja, kad ***ištirtų savo patirtis***, įgydami naują ***supratimą ir požiūrį*** (Boud ir kt. 2005).

Refleksija gali būti charakterizuojama kaip *išgyvenamos patirties analizės bei savęs pažinimo, turimų ir naujų žinių integravimo procesas*, taikant

teorines žinias praktikoje, paremtas besimokančiųjų protinėmis ir emocinėms veiklomis, kurių rezultatas žinių apie save praplėtimas, savo gebėjimų, asmenybės savybių, nuostatų bei vertybių ir kt. identifikavimas, atrandant ir konstruojant naujas prasmes, įžvalgas bei numatant naujas perspektyvas.

Refleksija – pagrindinė mokymosi priemonė, siekiant ugdymo(si) tikslų ir turėtų būti integruojama ugdymo(si) procesuose. Patirties rekonstravimas yra centrinis, o kartu ir tęstinis tikslas. Kad besimokantieji pasiektų šį tikslą, jie turi reflektuoti, analizuodami savo vertybes, nuostatas ir emocijas, kurios savaip transformuoja supratimą bei teikia naujų prasmų idėjoms, siejant jas su ankstesnėmis žiniomis ir gauta informacija. Refleksija kaip sudedamoji mokymo(si) dalis kyla iš profesionalios patirties bei apima reflektyvų mąstymą⁶, formuojant situaciją, kuomet remiamasi asmenine požiūriu, nuostatų ir vertybių sistema, pastoviai paliekant atvirą performavimo galimybę.

Refleksija vertinga patirties kaupimo *pradžioje* ir *vėliau*, susisteminant gaunamą informaciją ir kartu analizuojant mokymosi metu kilusius jausmus bei išgyvenimus (Žydzūnaitė, 2002).

Refleksija, mokantis iš savo patirties, ***skatina prisiimti atsakomybę*** už savo veiksmus ir sprendimus. Tai aktyvus informacijos kūrimas, tikslinimas ir naujų teorijų kūrimas (Moon, 1999b).

Sąmoningas žinojimas ir apgalvotas pasirinkimas yra būtina ***refleksijos sąlyga*** (Mezirow, 1990).

Kritinis mąstymas – reflektyvaus mąstymo pagrindas⁷. Tokia veikla įvardinama kaip reflektivi praktika, kuri yra „raktinis“ reflektyvaus mokymosi

⁶ Reflektyvus, kryptingas ir nuoseklus mąstymas galimas tik tuomet, kai mąstant atsiranda kliūtys, iškyla klausimas ar problema.

⁷ Lipinskienė (2002) nurodo, jog kritinis mąstymas (gebėjimas įvairiapusiškai analizuoti ir įvertinti situaciją bei mintis, kad būtų pasirenkama protinga ir pagrįsta pozicija) svarbus ne tik mokantis, bet ir vertinant save, savo gebėjimus, bendraujant, t. y. atliekant savo veiklos analizę, ir yra reflektyvaus mąstymo, leidžiančio įvertinti, ką reiškia tai, kas buvo sužinota, pamatyta, patirta, savaime neatsiranda ir nesireiškia, pagrindas. Duoblienė (2001), remdamasi Lipmanu, (1994) nurodo, jog kritinis mąstymas yra atsakingas, save pataisantis, reaguojantis į kontekstą, o reflektyvus mąstymas – tikslus, nuoseklus ir aiškus. Anot Rimienės (2006), reflektyviai mąstyti – tai pritaikyti visus savo kritinio mąstymo įgūdžius.

atributas (Schön, 1987). *Visi* aukštosios mokyklos studentai gali užsiimti refleksyvia praktika, kurią jie įvardina kaip pagrindinę refleksyvaus mokymosi priemonę (Brockbank ir kt., 2002). Refleksyvi praktika sudaro sąlygas pamatyti studento tobulėjimo kaitą bei teikia naudingų įžvalgų dėstytojui, kaip tobulinti savo dėstomą kursą bei kaip siekti mokymo(si) kokybės (Balčiūnienė, 2006). Tai kartu ir praeities išgyvenimų atgaminimo procesas, individualus situacijų išreiškimas ir profesinių žinių perkėlimas į konkrečias situacijas ir kontekstus. Refleksyvi praktika apima savo veiksmų tyrinėjimus, profesinį tobulėjimą ir vystymąsi, teorijos ir praktikos tarpusavio sąsajas, asmeninę, socialinę bei politinę emancipaciją.

Įsisavinant vien teorines žinias, prarandamas gebėjimas patiems mokytis, o tai reiškia, kad refleksyvūs gebėjimai nesiformuoja ir yra „pamirštama refleksyvaus metodo esmė: mokymasis yra ne rezultatas, o procesas“ (Baranauskienė, 1999, p. 65). Refleksyviai apmąstydami ne tik teigiamą, bet ir neigiamą patirtį, suvokiame savo silpnąsias ir stipriąsias puses.

Refleksija atveria sąmoningo apsisprendimo galimybes pripažinti kito asmens minčių kitoniškumą, įsiklausyti į jį, suvokti, o kartu leisti ir sau originaliai atskleisti tyrinėjamų reiškinių esmę ir prasmes (Kraujutaitytė, 2002, p. 11). Refleksija visų pirma akcentuoja savęs, savo veiklos apmąstymą, įgalina asmenį suvokti ne tik save, koks *buvau* (retrospekcija), koks *esu* (introspekcija), koks *galėčiau būti* (anticipacija), bet ir savo ryšius su pasauliu. Visa tai įgalina reguliuoti, valdyti ir keisti nukreipiant studentus nuo impulsyvios ir rutininės veiklos. Refleksyvus veiksmas reikalauja nuostatų arba tariamo žinojimo formos aktyvaus, nepaliaujamo ir atidaus apmąstymo. Reflektavimo tikslas yra išnarplioti problemą arba geriau suprasti klaidinančią situaciją.

Reflektavimas prilyginamas savirefleksijos procesui, apibūdinant jį kaip grįžtamąjį savęs įsisauginimo ir suvokimo procesą (Atkins ir Murphy, 1993). Reflektavimas / savirefleksija apima suvokimą apie išgyvenamus

malonius ir / ar nemalonius jausmus ar mintis, kurias seka tų jausmų kritinė analizė, vedanti prie naujų perspektyvų numatymo, tai riba, iki kurios mes suvokiame savo pačių nuostatas ir vertybes bei mūsų pačių elgsenos poveikį kitiems. Savirefleksija apima asmeninį puoselėjimą tų sričių, kurios suvokiamos kaip silpnybė (Whitaker, 1995), ji apima vidinę refleksiją bei žinojimą, kas vyksta „viduje“. Savirefleksijos gebėjimai charakterizuojami kaip asmens motyvaciją dalintis mintimis ir jausmais su kitais. Čia svarbu realizuoti dvi pagrindines komunikacinės veiklos funkcijas: pirma – atskleidimas, noras perduoti informaciją apie save kitiems; antra – grįžtamasis ryšys, noras gauti ir atsižvelgti į kitų teikiamą informaciją. Kartu tai savęs įvertinimo, savianalizės, savistabos ir dialogo su savimi procesas. Kuo giliau reflektuojama, tuo stipriau individas įsisąmonina savąsias emocijas ir išgyvenimus. Emocijų reikšmė ir savo jausmų pažinimas bei jų analizė reflektavimo procese – viena iš pagrindinių sudedamųjų dalių (Salzberg-Wittenberg ir kt., 1999). Reflektavimo turinys dažnai yra emocinis, nors gali būti klausimas, ar tai jausmas, kuris reflektuojamas, ar kognityvus jausmo pažinimas – ar tai yra tikras liūdesio jausmas, kuris yra refleksijos subjektas, ar žinojimas, kad mes jaučiamės liūdni? Iš to galėtų atrodyti, kad tikras jausmas gali būti reflektavimo rezultatas. Pripažįstama, jog mokantis emocijos dažnai yra nuvertinamos (Boud, Walker, 1998). Reflektavimas įprastai laikomas intelektine praktika – vien tik mąstymo dalyku. Tačiau tai nėra vien tik kognityvinis procesas: emocijos yra svarbios bet kokiam mokymuisi. Besimokantieji, kurie nestebi šios jų patirties jausminės dimensijos, gali pakenkti savo reflektavimo vertei, apribodami ją kuriuo nors vienu reakcijos į supantį pasaulį aspektu, tokiu būdu sudarydami kliūtis savo reakcijai į patirtį (Boud ir kt., 2005). Jei patiriami emociniai išgyvenimai trukdo mokytis, juos reikia pripažinti kaip tokius ir pašalinti prieš prasidedant mokymosi procesui. Priklausomai nuo aplinkybių bei ketinimų, arba reikia „dirbti“ su savo emocinėmis reakcijoms, surandant būdus, kaip jų išvengti, arba, jei jos yra teigiamos, –

išlaikyti ir sustiprinti. Teigiami jausmai gali būti sustiprinti per dėmesį situacijoms, kuriose studentams sekėsi arba kuriose gerai jautėsi.

Mokantis akcentuojamas ne tik mechaninis įgūdžių formavimas, bet ir vertybės bei žinios, sumažinant atotrūkį tarp teorijos ir praktikos (Baranauskienė, 2000). Atkreiptinas dėmesys į tris pagrindinius momentus, siekiant reflekttyvaus mokymosi (Boud ir kt., 2005):

tik *pats besimokantysis* gali mokytis, ir tik jis gali reflektuoti savo patirtį;

dėstytojai į procesą ***gali įsiterpti įvairiais būdais*** padėdami, tačiau apie studento mintis ir jausmus jie sužino tik tiek, kiek ***studentai patys nori atskleisti apie save***;

reflekttyvus procesas yra kompleksiškas ir interaktyvus, kur tiek ***jausmai***, tiek ***pažintiniai procesai*** glaudžiai tarpusavyje ***susiję***.

Reflekttyvus mokymasis įgalina naujai pažvelgti į sukauptas žinias bei patirtį. Tačiau nelengva nustatyti, kur prasideda reflekttyvumas ir studento mokymasis tampa reflekttyvus?

Veikla, kuri atliekama automatiškai, nesiekiant apmąstyti savo veiksmų. Remiamasi tuo, kas buvo išmokta anksčiau arba jau teko taip elgtis ankstesnėse situacijose. Mokymasis mintinai – labiausiai pasitaikantis metodas. Įprastinė elgsena su paviršutinišku požiūriu į studijas užima žemiausią reflekttyvaus mokymosi hierarchijos lygį, kuriame mąstymo ir įsipareigojimo sąnaudos minimalios, o konkrečios užduotys traktuojamos kaip nesusijusi veikla, akcentuojamas įsiminimas (Peltier ir kt., 2005). Studentai, kuriems būdingas paviršinis požiūris į mokymąsi ir įprastinė elgsena, daugelį dalykų mechaniškai įsimena. Jie nei tyrinėja, nei analizuoja mokymosi medžiagą ir neieško efektyviausių alternatyvų bei galimų sprendimo būdų. Labiau susitelkiama į įvertinimą nei į patį mokymosi procesą.

Supratimas – antras reflekttyvaus mokymosi hierarchijos lygmuo. Čia dėmesys sutelkiamas į supratimą, nesiejant jo su asmeniniu ar kitų žmonių

patyrimu. Mokydamiesi studentai neatsižvelgia ir neanalizuoja savo asmeninės bei kitų asmenų, kurie jau išgyveno panašias situacijas, patirties. Supratimas, nors ir reikalauja daugiau įsipareigojimų mokantis nei įprastinis elgesys, tačiau studentas šiuo atveju perima „knygines taisykles“, jas apgalvodamas ir priimdamas, kaip ir kitas žinias mokymosi procese, be įvertinimo ir apsvarstymų, nesiedamas jų su ankstesnėmis žiniomis ir turima patirtimi. Besimokantysis turi tik suprasti perskaitytą medžiagą. Nors supratimui reikia aktyvesnio dalyvavimo mokymesi, lyginant su įprastine veikla, didžioji dalis to, ko išmokstama, lieka išankstinių požiūrių ribose (Mezirow, 1990).

Pirmieji du hierarchinio refleksijos proceso lygmenys sutampa su nereflektyvaus mokymosi formomis – nesąmoningu ar atsitiktiniu mokymusi, įgūdžių įgijimu ir įsiminimu (Jarvis, 2001). Svarbus įgūdžių įgijimo ir žinių ryšys: besimokantieji gali stebėti demonstruojamus veiksmus ir pasakyti, jog jau išmano, kaip reikia atlikti užduotį, tačiau tai bus tik kognityvi ir netiesioginė samprata iki tol, kol patys neatliks tos užduoties. Mokymasis turi remtis ankstesnėmis patirtimis ir žiniomis, bet tam reikia sudaryti atitinkamas sąlygas, kad studentai galėtų tirti, akcentuoti ir atstovauti savo pačių idėjas ir žinias, konstruoti žinias per patirtį. Galimybės stebėti ir įvertinti veiklą, plėtoti ir išbandyti naujas idėjas pagreitins ir elgesio pokyčius. Mokymasis taps efektyvesnis, jei jis vyks bendradarbiavimo, o ne izoliuotoje veikloje ir tokiame kontekste, kuris yra tiesiogiai aktualus ir svarbus studentui (Osterman, Kottkamp, 2004).

Skiriama ir *kritinė / intensyvi* refleksija, suprantama kaip asmeninių įsitikinimų pasikeitimo procesas. Tai aukščiausias reflektyvaus mokymosi lygmuo. Besimokantieji kritiškai analizuoja ir keičia savo požiūrius, įsitikinimus, nuostatas, pertvarko ir struktūruoja įgytas žinias, kritiškai apsvarstydami esamą padėtį, savo praktikuojamus sprendimo būdus ir galimas pasekmes (Peltier ir kt., 2005).

Rengiant būsimuosius specialistus aukštojoje mokykloje refleksijos kaip metodo taikymas sudaro sąlygas giliau suvokti besimokančiųjų poreikius ir problemas, identifikuojant šaltinius ir priemones joms spręsti, tobulina gebėjimus ir įpročius reflektuoti. Reflektyvus mokymasis sietinas su mokėjimu mokytis visą gyvenimą bei laikomas viena esmingiausia mokėjimo mokytis plėtotės prielaida, sudarančia sąlygas aiškiai įsisąmoninti savo patirtį, atsiriboti nuo kasdieninių įvykių ir įprastos daiktų tikrovės. Mokymasis, taikant refleksiją kaip didaktinį metodą, įgalina studentus reflektyviai mokytis, derinti teorines ir praktines žinias, kurių įgyja studijuodami ir atlikdami praktiką, kurti savo asmenines teorijas ir supratimą apie būsimą profesinę veiklą. Konstruktyvi savirefleksija žymiai sustiprina studento reflektavimo kompetenciją. Studentas tampa atviresnis naujoms idėjoms, noriau pasirengia sunkumams ir labiau pasitiki savimi painiose ir nepalankiose situacijose.

1.2. REFLEKSIJOS RŪŠYS

Aukštosios mokyklos dėstytojai, planuodami mokymo(si) veiklas, priklausomai nuo veiklos tikslo ir siekiamų rezultatų, gali pasirinkti ir realizuoti skirtingas refleksijos rūšis.

Jovaiša (1993) skiria trejopą refleksiją: a) *elementari* – savo žinių ir poelgių ribų bei reikšmės apmąstymu; b) *mokslinė* – žinių, tyrimo rezultatų kritika, remiantis būdingų tai mokslo sričiai metodų taikymo svarstymu; c) *filosofinė* – būties, kultūros, mąstymo „ribinių pagrindų“, priežasčių apmąstymas ir įprasminimas. Pagal refleksijos pobūdį skiriamos refleksijos rūšys (Reardon, 2000): a) *metapažintinio* pobūdžio – refleksijos tikslas – atsakyti į klausimą „kaip?“, apmąstyti, kaip susiformavo vienoks ar kitoks patyrimas, kaip buvo priimti sprendimai ir pan.; b) *kritinio* pobūdžio – orientuota atsakyti į klausimą „kodėl?“, *asmeninė* refleksija. Skatina apmąstyti savo asmenybės savybes,

jausmus, potyrius ir t. t. Pagal patirties analizės pobūdį ir veiklą skiriamos dvi refleksijos rūšys (Schön, 1987) **veiksmo refleksija** (angl. *reflection on action*) ir **refleksija veikiant** (angl. *reflection in action*).

Refleksija veikiant tapatinama su reflektavimu, apimant ankstesnę patirtį, jausmus, ryšį su praktine teorija, kurios dėka atsiranda naujas suvokimas, kokie veiksmai turi būti konkrečioje situacijoje, teoriją tikrinant praktiškai, kas lemia naujas idėjas.

Veiksmo refleksija apima reflektavimą apie veiksmus, priežastis ir pasekmes po veiklos, rengiantis naujiems veiklos etapams. Nors kiekviena situacija yra unikali, tačiau asmuo ją visada sieja su tuo, kas jau buvo, ieško panašumų ir skirtumų.

Veiksmo refleksija suprantama kaip (Geležinienė, 2010, p. 24):

- diskursas – sistema reikšmių, ataskaitų, pasakojimų ir viso to, kas apibūdina tam tikrą įvykių versiją besiremiant praktine patirtimi;
- įtraukianti reflektavimą pokytį – peržiūrėjimą savo vertybių, profesinių sampratų ir praktikos, kas padeda žymiai giliau suvokti įvykusius incidentus, susijusius su elgesio valdymu, veiklos diferencijavimu, atsižvelgiant į mokinių gebėjimus, ir mokinių progreso stebėjimu bei įvertinimu;
- kelias atsiskaityti sau – tai susiję su mokymusi kaip ataskaita sau pačiam, savo mokymosi analizė paaiškina ir pateisina numatomas mokymo veiklas;
- tyrinėjimo prieigos dispozicija, kai mokymas ir mokymasis matomas kaip problemų kėlimo procesas, keliant klausimus ir žiūrint į tai, kaip į sisteminių ir tęstinių procesą stengiantis pasimokyti iš to.
- tarnaujanti interesams. Reflektuojant patenkama į žinių kūrimo procesą, kai derinant skirtingus ugdymo proceso dalyvių interesus, numatoma ir vykdoma veikla, padedanti turimas žinias ne tik panaudoti, bet ir kurti naujas;
- palaikoma kritiškai mąstančių. Tai gebėjimas nuolat užduoti sau ir kitiems klausimą „Kodėl?“, kas skatina tapimą kritiškai mąstančiu žmogumi ir asmeninį tobulėjimą;

Refleksijos veikiant metu besimokantysis ir / ar praktikas, įsitraukdamas į konkrečią veiklą, nediskriminuoja praktinių įgūdžių, technikų ir žinių, bet visa tai panaudoja konstruktyviam reflektavimui, o tai padeda atliekamos veiklos veiksmingumui per (Geležinienė, 2010, p. 25):

- „viso paveiklo“ suvokimą, analizuojant pamoką ar pamokų seriją, kai orientuojamasi ne priemonių panaudojimu kaip testavimu, bet siekiama įvertinti, ką ir kas išmoko ir kaip veiksmingai keisti ugdymo procesą ateityje;
- rūpestingą įvertinimą savo – kaip besimokančiojo – veiklos, susijusios su savo elgesio ir pasiekimų vertinimais;
- suvokimą asmeninio įnašo į mokymąsi ir tiriamąją veiklą, orientuojantis ne tik kas ir kada, bet kaip ir kodėl veiksminga, kaip susijusi pasirinkta veikla su priemonėmis ir tuo, kas vyksta mokymosi praktikoje.

Skiriamos ir kitos refleksijos rūšys, kurios menkai prisideda prie reflektyvios veiklos plėtojimo (Moore, 2004): a) **ritualinė refleksija** (angl. *ritualistic reflection*) paremta veiklomis, grįstomis išorinių veiksnių bei orientacijos į kompetentingą, standartus atitinkantį profesionalą (pvz., formalus kompetencijų portfelio pildymas); b) **pseudo refleksiją** (angl. *pseudo-reflection*), kai matoma ir akcentuojama kitų (dėstytojų, kolegų ir t. t.), o ne savo veikla. Pabrėžiama, kad reflektyvi veikla varijuoja nuo atsainios ritualinės refleksijos (angl. *perfunctory/ritualistic reflection*) – tai veikla, turinti labai mažą įtaką profesionaliai veiklai – iki konstruktyviai kritinės refleksijos – besimokančiojo reflektyvios veiklos, kuri paskatina pokyčius egzistuojamose prielaidose ir sampratos, numatant bei atsižvelgiant į alternatyvias praktikas ar perspektyvas ir įnešant asmeninį indėlį į veiklą vystymą ar keitimą (Geležinienė, 2010).

Be anksčiau paminėtų refleksijos rūšių skiriama dar keletas, kurios ugdymo praktikoje gali būti realizuojamos, tačiau reikalauja be galo daug gebėjimų ir sąlygų. Bleakley (1999, cit. Duoblienė, 2004) skiria **refleksiją kaip veiksmą** (angl. *reflection as action*), kuri suprantama kaip teorija praktikoje ar praktika teorijoje: „refleksija kaip veiksmas traktuojama kaip įsipynimas į pasaulį

– *momentinis jautrumas, atitinkantis buvimo, pagrįsto kūno įpintumu į pasaulį, modelį*“ (Duoblienė, 2004, p. 33). Be anksčiau paminėtų refleksijos rūšių dar skiriama **refleksiją veiklai** (angl. *reflection for action*), kuri savo pobūdžiu artimai susijusi su Schön veiksmo refleksija (Cowan, 1998).

Pagrindinės refleksijos rūšys, turint omenyje studentų veiklą, gali būti apibūdinti kaip *refleksija mokantis, refleksija apie mokymąsi ir refleksija mokymuisi*. Reflektavimas mokantis reiškia atsižvelgimą į ką tik išgyventus patyrimus. Refleksijos apie mokymąsi metu studentai mintimis grįžta atgal į išgyventą patirtį, apmąstydami tai, ką jie darė tos patirties metu. Atsigręžiama į buvusios patirties veiksmą, analizuojama ir tokiu būdu daromi apibendrinimai, kurie bus naudingi ateityje. Išanalizavę savo mokymosi patirtį ar po konkrečios mokymosi patirties studentai planuoja savo ateities veiksmus. Tai Jie apmąsto problemas, su kuriomis susidūrė mokydamiesi praeityje ir kurias jie tikisi išspręsti efektyviau ateityje. Tai reflektavimo procesas, kurio metu studentai nustato prioritetus būsimam mokymuisi, identifikuodami poreikius, siekius ir tikslus ateičiai.

Mezirow (2000) skiria *turinio, proceso ir prielaidų* refleksiją. Pastarosios refleksijos rūšys kokybiškai skirtingos, sudarančios vis sudėtingesnį refleksijos lygių⁸ kontinuumą.

Turinio refleksija nukreipta į suvokimo, mąstymo, jausmų, poelgių tyrinėjimą, kai neieškome pagrindimo savo įsitikinimams, bet tiesiog naudojame savo įsitikinimus, kad galėtume interpretuoti, remiantis turimomis žiniomis.

Proceso refleksija padeda įvertinti problemos sprendimo strategijos pasirinkimą bei asmeninių veiksmų ir poelgių efektyvumą.

Prielaidų refleksijoje kvestionuojami pagrindiniai įsitikinimai, požiūriai ir prielaidos, kuriais buvo remiamasi apibrėžiant bei ieškant problemos sprendimo.

⁸ Mezirow refleksijos rūšys gali būti traktuojamos ir lygiais, atspindinčiais vis sudėtingesnę besimokančiųjų veiklą

Turinio refleksija nereiškia mūsų mokomo dalyko turinio reflektavimo. Akcentuotina tai, kad klausimas, ar mūsų įsitikinimai ir suvokimas yra *veiksmingi* nėra tas klausimas, kurį formuluojuame turinio refleksijoje. Viskas, ko klausime ir į ką atsakome per *turinio refleksiją* yra: kas yra problemos turinys ir ką aš šiuo metu žinau apie jos sprendimą?

Proceso refleksija sutelkia dėmesį į pasirinktos problemos sprendimo strategijos efektyvumą. Čia klausama „Kiek aš efektyviai sprendžiu problemą?“ Tikslas yra sužinoti, ar tai, kas daroma pasiteisina, siekiant įrodymų. Įrodymus galima atsitiktinai rasti rašytiniuose šaltiniuose atliktų tyrimų rezultatuose, patiems besimokantiejiems analizuojant asmenines patirtis, komunikuojant su dėstytojais ar studentais.

Prielaidų refleksijoje kvestionuojami pagrindiniai įsitikinimai, kuriais rėmėsi mūsų problemos apibrėžimas ir klausime: „Kodėl taip yra, kad aš pasirenku spręsti šią problemą – ar egzistuoja alternatyva? Kaip ir proceso refleksijoje, įrodymus naujų įžvalgų patvirtinimui galima gauti per formalias žinias ar asmenines patirtis. Ir proceso, ir prielaidų refleksijoje mes „klausime“, bet prielaidų refleksijoje labiau *kvestionuojama savo žinios* ir pagrindiniai įsitikinimai, svarstant ar daromi geri sprendimai, tam kad sukonstruotume naujas žinias.

Mokymasis, kuriame dalyvauja besimokantieji, gali būti apibūdintas pagal jo instrumentinį, komunikatyvų ar emancipacinį pobūdį (žr. 1.2.1 lentelę). Proceso refleksija, kuri sutelkia dėmesį į efektyvumo vertinimą, gali vykti arba instrumentine arba komunikacine mokymosi forma arba abejomis.

Instrumentinis mokymasis iš esmės remiasi „mokslinio metodo“ principu, kai patvirtinami teiginiai, suformuluoti kaip spėjimai, apie žinias, kurias vėliau patikriname (pvz., „studentai efektyviau reaguos į dėstymą, jei bus kas nors pakeista mano kurse“). Faktais grįstas požiūris į mokymąsi, neakcentuoja interpretacijos ir iš esmės yra instrumentinio pobūdžio.

1.2.1 lentelė

Refleksijos rūšys ir mokymosi tipai
(pagal Kreber, Castleden, 2009)

REFLEKSIJOS RŪŠYS	MOKYMOSI FORMOS
<i>Turinio refleksija</i> <i>Kas yra problemos turinys ir ką aš šiuo metu žinau apie tai, kaip ją spręsti?</i>	Mokymasis nevyksta, remiamasi jau turimomis žinojimo formomis
<i>Proceso refleksija</i> Kiek efektyviai veikiu, spręsdamas problemą?	<i>Instrumentinis mokymasis</i> Iš esmės remiasi „moksliniu metodu“. Teiginiai apie žinias patvirtinami, iškeliant juos kaip hipotezes, kurias mes po to patikriname. Faktais besiremiantis aprašomojo pobūdžio požiūris į mokymąsi apie mokymą, kuris nepabrėžia interpretacijos, yra taip pat iš principo instrumentinio pobūdžio
	<i>Komunikacinis mokymasis</i> Teiginiai apie žinias yra patvirtinami, mums įsitraukiant į dialogą su bendruomene, kad pasiektume bendrą mūsų prielaidų interpretaciją.
<i>Prielaidų refleksija</i> <i>Kodėl taip yra, kad aš pasireнку spręsti šią problemą – ar egzistuoja alternatyvos?</i>	<i>Emancipacinis mokymasis</i> Apima refleksiją apie prielaidas ir išankstinius spėjimus, pagrindinių įsitikinimų, kurie apibūdina, kaip mes šiuo metu interpretuojame savo praktiką, kvestionavimą. Refleksija tampa kritiška refleksija.

Komunikaciniame mokymesi mes patvirtiname savo žinias, įsitraukdami į dialogą su kolegomis, studentais ar kitais mums svarbiais asmenimis, kad pasiektume bendrą supratimą apie prielaidų interpretacijas (pvz., galima aptarti, kiek prasmingos ir svarbios tam tikros vertybės, kurios nukreipia mokymo programos planavimą).

Emancipacinis mokymasis – tai refleksija apie prielaidas, esminių įsitikinimų, kurie apibūdina, kaip mes šiuo metu interpretuojame savo praktiką, kvestionavimas. Mes galėtume kvestionuoti, pvz., kodėl tam tikri tikslai, vertybės ir praktinė veikla yra vertingos, mokant studentus. Svarbu kritiškai ištyrinėti procesus ir sąlygas.

Nors instrumentinis, komunikacinis ir emancipacinis mokymasis yra skirtingi, jie visi gali būti pritaikomi ir naudojami mokymosi veikloje.

1.3. REFLEKSIJOS LYGIAI

Moksliniuose šaltiniuose mėginama įvairiai klasifikuoti bei apibrėžti refleksijos lygmenis. Skirtingi lygmenys gali pasitarnauti kaip nuoroda stebėti bei pažinti besimokančiuosius ir jų mokymosi kaitą. Remiantis skirtingais refleksijos lygmenimis galima formuluoti refleksijos vertinimo kriterijus, gali būti išskirti ir studijuojamo dalyko rezultatai, tiesiogiai susieti su refleksijos užduotimis.

Skiriami trys refleksijos lygiai su septyniomis pakopomis, kurios apibūdina, kaip žmonės reaguoja į sudėtingas situacijas ir gina savo įsitikinimus (King, Kitchener, 2004). Pastarieji lygiai yra taikomi visiems nuo vėlyvos vaikystės iki brandaus amžiaus žmonėms. Lygiai ir pakopos apibūdina ar paaiškina, procesą, kurio metu žmogus įgyja vis geresnį gebėjimą įvertinti informaciją ar žinias bei paaiškinti ar apginti savo įsitikinimus prieštariniais klausimais. Kiekvienas lygis yra nuoseklus, sekantis vienas po kito, kur galutinis rezultatas yra refleksijos susiformavimas. Kiekvieno žmogaus refleksijos lygis bręsta esant skirtingoms aplinkybėms, skirtingu greičiu ir seka. Žmogus gali suvokti ir įvertinti aukštesnio refleksijos lygį / pakopą, tik tuomet, kai pilnai suvokia ir supranta jau praeitus lygius / pakopas. Tyrimai rodo, jog besimokantys studentai dažniausiai yra 3 ar 4 refleksijos pakopose, tačiau įmanoma, jog jie taip pat gali pasiekti ir optimalią 5 pakopą. Refleksijos modelyje (King, Kitchener, 2002) išskiriami trys refleksijos lygiai (žr. 1.3.1 lentelę).

Nors šie trys lygiai padeda suvokti refleksijos plėtotę, pagrindinės refleksijos pakopos yra septynios. Kiekviena iš šių stadijų apibūdinama, pateikiant pavyzdžius, kaip aukštosios mokyklos studentas, esantis tam tikrame refleksijos lygyje / pakopoje, reflektuoja ir spendžia tipiškas situacijas.

1.3.1 lentelė

Refleksijos lygiai



1-oji pakopa. Šioje pakopoje vyrauja primityvus reflektavimo principas: aš tikiu tuo, ką matau, ir tai yra tiesa. Pažinimas yra matomas kaip absoliutus, prieštaravimai neegzistuoja. Asmuo būdamas šioje pakopoje, susidurdamas su prieštaringa informacija jo įsitikinimams, neabejodamas ją paneigia. Šioje pakopoje, daugiausiai yra vaikai, tačiau jų mąstymas ir suvokimas palaipsniui plečiasi, kadangi jie susiduria su tokiais veiksniais kaip požiūrių ir nuomonių įvairovė, skirtingos kultūros ir pan.

2-oji pakopa. Šioje pakopoje žmogus mano, kad tikrovė ar tikra tiesa egzistuoja, tačiau ne visi ją žino. Manoma, kad autoritetą turintys žmonės šią tiesą žino, ir kad visi, kurie su tuo nesutinka tiesiog yra neteisūs. Besimokantieji tiki, jog kiekviena situacija ar problema visada turi teisingą sprendimą ar atsakymą, tačiau esant šioje pakopoje, yra sunku nuspręsti, kas yra teisinga ir neteisinga. Studentas mano, jog tiesa galime laikyti tai, kas ateina iš autoriteto, dažniausiai tai būna dėstytojas.

Pvz.: „Kai aš atvykau į aukštąją mokyklą, maniau, jog turiu studijuoti inžineriją, kaip man patarė mano vidurinės mokyklos auklėtojas. Po to, kai pasikalbėjau su aukštosios mokyklos dėstytoju, kuris ko gero yra daugiau kvalifikuotas negu mano buvęs auklėtojas, nusprendžiau, jog turėčiau pakeisti savo studijas ir studijuoti finansus. Džiaugiuosi, kad greitai pasirinkau teisingą kelią“.

3-oji pakopa. Šioje pakopoje žmogus ima pripažinti, jog autoritetas ne visada gali būti teisus, tačiau manoma, jog vis dėlto galima prieiti teisingos išvados. Žmogus gali pradėti tikėti tuo, kuo jis pats tiki ar nori tikėti, tačiau jau šioje stadijoje yra pradedama ieškoti konkrečių tiesos įrodymų. Kai reikia priimti sprendimą, ar išspręsti sunkią problemą, jie dažnai atrodo išsiblaškę ir negali atskirti įrodymų nuo įsitikinimų. Vis dėlto, ši pakopa tai yra didelė pažanga link refleksijos.

Pvz.: „Šiandien mane sustabdė mokyklos laikraščio reporteris ir paklausė, kokia mano nuomonė apie naujai patvirtintą tvarką išleistą tvarką. O iš kur man žinoti? Niekas metų metais dar nesužinos, ar pasiteisins ši tvarka, tai iš kur mano žinoti. Manau, kad turėčiau paklausti savo grupės kolegų, ką jie apie tai mano, ir tik tada galėsiu nuspręsti“.

4-oji pakopa. Šioje pakopoje asmuo galiausiai pradeda suvokti, jog apie daugelį dalykų žmogus negali būti visiškai tikras. Tai yra pakopa, kurioje besimokantysis pradeda ieškoti ir stengtis pagrįsti savo tiesas konkrečiais argumentais. Argumentuodami dažniausiai teigia, jog jie žino, kas yra jiems geriausia ar teisinga, tačiau kol kas jie nenori įvertinti kitų perspektyvų ar idėjų.

Pvz.: „Buvo atlikta daug klinikinių tyrimų, kurie rodo, jog kvapiosios cigaretės yra pavojingos sveikatai, tačiau taip pat yra daug įrodymų, jog iš tikrųjų šios cigaretės neturi jokio blogo poveikio. Niekada nesu sutikęs nė vieno, kuris sirgtų vėžiu ar pažintų sergantį vėžiu žmogų, taigi aš esu įsitikinęs, kad šie tyrimai yra naudojami tam, kad mus atbaidytų nuo cigarečių. Tik tada, kai pamatysiu, kad kas nors serga, tikrai patikėsiu, jog šie faktai yra teisingi. Kiekvienas turi spręsti už save, kas jam geriausia“.

5-oji pakopa. Šioje pakopoje atsiranda suvokimas, jog net jei žmogus negali prieiti prie vienos tikros tiesos, jis gali prieiti nors prie subjektyvių išvadų, kurios yra pagrįstos kontekstiniais įrodymais. Suvokiama, jog skirtingos perspektyvos yra pagrįstos skirtingu pagrindu, o įrodymai – skirtingomis subjektyviomis interpretacijomis. Nors ir atsiranda gebėjimas šioje pakopoje susieti įrodymus su argumentais, vis dėl to dar sunku juos pilnai valdyti, bei suvokti skirtinguose kontekstuose.

Pvz.: „Aš suprantu, jog jo, kaip mokslininko akimis, seksualinė orientacija atsiranda biologijos ar genetikos pagrindu. Jis yra atlikęs tai įrodančių tyrimų. Tačiau tai tik jo nuomonė. Aš manau, jog iš tikrųjų ši orientacija priklauso nuo aplinkos, kurioje žmogus auga, bei asmeninio apsisprendimo, - tai atitinka mano asmeninius religinius įsitikinimus bei mano matytas televizijos laidas apie homoseksualius asmenis“.

6-oji pakopa. Šeštoje refleksijos stadijoje žmogus ima spręsti problemą pirmiausiai stengdamasis įvertinti įvairias perspektyvas, atpažinti elementus, kurie yra tikri, žvelgiant iš įvairių pozicijų, ir galiausiai prieiti prie išvados, kuri apjungia šiuos elementus ir pozicijas kartu. Manoma, jog tiesa gali būti suvokiama tikrai pilnai įvertinus tos tiesos įrodymus ir kontekstą. Šioje pakopoje yra retai teigiama, kad vienas sprendimas yra geresnis už kitą, tačiau vis dėlto vienas iš jų gali būti laikomas geresniu, jeigu jis yra pagrįstas stipresniais įrodymais ir argumentais. Autoritetą turintys žmonės dabar yra suprantami, kaip tiek, kurie turi daugiau patirties ir todėl yra kompetentingesni ieškant sprendimo. Šioje pakopoje išvados būna siauresnės, kadangi dar nėra susiformuota ar sukaupta didelė žinių patirtis.

Pvz.: „Bandžiau nuspręsti, ar studijos užsienyje, ar praktika darbe man labiau pasitarnautų ateityje, siekiant karjeros. Gerbiu savo profesorių nuomones, tačiau jie ir patys ne visi vienas kitam pritaria. Viena iš mano dėstytojų gali geriau man patarti, kadangi ji turi daug naujausių žinių apie dabartines rinkos tendencijas. Ji mano, kad semestras užsienyje man būtų naudingiau, todėl norisi klausyti jos patarimo. Aš pats taip pat pasidomėjau, ką būtų geriau rinktis, ir nusprendžiau, kad semestras užsienyje man labiau padės ateityje siekiant karjeros bei paskatins mano kaip asmenybės augimą“.

7-oji pakopa. Septintoji refleksijos pakopa yra sunkiausiai apibūdinama. Pagrindinis ir esminis jos bruožas yra tai, jog suvokiama, kad absoliuti tiesa neegzistuoja, ir žmogus priartėti prie tiesos gali tik analizuodamas bei interpretuodamas turimus įrodymus ir nuomones į vieną racionalią, pagrįstą ir pateisinamą išvadą. Tada, kai žmogus priima sprendimą, jis suvokia, jog laikui bėgant, atsirandant naujai informacijai, ir didėjant jo patirčiai sprendimas gali būti keičiamas. Šiame refleksijos modelyje pats svarbiausias akcentas yra tai, jog žmogus būdamas septintoje refleksijos pakopoje, sugeba kritikuoti savo paties nuomonę ar įsitikinimus bei yra pasiruošęs permąstyti savo argumentus.

Pvz.: „Aš buvau Afrikos amerikiečių aukštosios mokyklos baigimo asociacijos narys ir turėjau spręsti, ar tamsiaodžių, ar įvairių kultūrų centras geriau tenkintų studentų poreikius. Šis klausimas turi daugybę įvairių nuomonių ir aspektų. Iš pradžių mano suvokimas apie tai buvo gana ribotas, kadangi žiūrėjau į šią situaciją per savo kultūros „akinius“. Dabar manau, jog galiu į tai pasižiūrėti iš įvairesnių perspektyvų ir iš naujo vertinti savo nuomonę. Esu tikrai pasiruošęs padėti studentams ir galiu būti geru vadovu“.

Svarbu įsidėmėti, jog pagal šį modelį, žmogaus mąstymas negali būti vertinamas taip, lyg jis būtų tam tikrame refleksijos lygyje / pakopoje, kadangi mąstymas yra procesas. Kiekvieno žmogaus refleksijos augimas ir pasiektas lygis / pakopa priklauso nuo daugelio priežasčių: asmeninės patirties, asmeninių charakterio bruožų, ir aplinkos, kurioje gyvenama. Svarbu nedaryti prielaidų, kad žmogaus reflektyvus mąstymas funkcionuoja viename lygmenyje, tam tikru laiku, esant tam tikroms aplinkybėms. Dažniausiai sparti reflektyvaus mąstymo plėtotė atsiranda tuomet, kai yra sukuriamos palankios ir augimą skatinančios aplinkos sąlygos. Dėstytojai dirba su studentais įvairiose aplinkose – kasdieninėje aplinkoje, studentų organizacijose, komitetuose, ar kitose situacijose, kurios skatina juos artimai bendrauti ir palaikyti ryšius. Ilgalaikiai, pastovūs ir pasitikėjimu grįsti santykiai daro didelę įtaką žmogaus optimalių įgūdžių formavimuisi. Dėstytojai, bendraudami su studentais, turi daugybę būdų ir galimybių padėti skatinti jų reflektyvų mąstymą. Dėstytojų pareiga – užduoti studentams sudėtingus klausimus bei padėti jiems daryti sprendimus, siekiant įveikti problemas, ar atsakyti į klausimus, su kuriais jie susiduria.

Reflektavimo svarba ir įvertinimas slypi klausimuose, kuriuos dėstytojai ir / ar praktikos vadovai turi formuluoti apie savo dalykų programas bei mokymo efektyvumą: ar aš darau viską, kad galėčiau studentams padėti mąstyti vis sudėtingesniais būdais ir reflektyviau argumentuoti? Vienas iš svarbiausių dalykų, kuriuos dėstytojai privalo daryti – padėti besimokantiems formuoti savo nuomonę ginančius argumentus, sprendžiant sudėtingas problemas.

Tikslai ir strategijos naudojamos skatinti studentų reflektyvų mąstymą, turi būti tinkami to amžiaus grupei bei mąstymo lygiui. Užduotys ir užsiėmimai turi skatinti studentus ieškoti naujų mąstymo būdų, kurie priklauso aukštesniems refleksijos lygiams. Studentams turėtų būti pateikiamos įdomios ir diskutuotinos temos, kurioms diskutuoti studentai turi tam tikrus žinių pagrindus ir kurios skatina juos mąstyti naujais būdais. Studentams reikia galimybių ir paskatinimo, kad jie praktikuotųsi apmąstyti savo sprendimus iš įvairių perspektyvų. Studentai turi praktikuotis ir mokėti pristatyti savo idėjas visapusiškai, įvertindami visas galimas perspektyvas.

1.4. REFLEKTAVIMO SĄLYGOS

Aukštojoje mokykloje, formuojant ir sudarant sąlygas studentų reflektavimui, susiduriama su pagrindine problema: studentams yra per mažai arba iš viso jokių galimybių nėra sistemingai reflektuoti remiantis jų pačių sumodeliuota ar išgyventa patirtimi, formuojant reflektavimo kompetenciją, kuri jiems, kaip būsimiems specialistams, ypač reikalinga (Loughran, 1996). Refleksija mokantis „sulėtina“ veiklą, skiriant laiko besimokančiajam apmąstyti mokomąją medžiagą ir susieti ją su ankstesnėmis patirtimis. „Laukimo laikas“ leidžia studentams geriau išmokti, susikuriant studentams didesnę mokymosi medžiagos „nuosavybės“ jausmą, padarant ją asmeniškai prasmingesne ir autonomiškesne, skatinami metapažinimo gebėjimai. Jeigu mes skatiname studentus reflektuoti, mes tam tikra prasme keliame iššūkį jų mokymuisi, todėl labai svarbu užtikrinti tinkamas sąlygas šiam procesui plėtotis.

Aukštosios mokyklos aplinka turi pasižymėti *įgalinančios aplinkos* bruožais (Lipinskienė, 2002), kurie perkeltini ir į reflektyvų mokymo(si) sąlygas:

studentui suteikiama *autonomija ir atsakomybė už savo veiklos rezultatus*;

studentui sudaroma galimybė **aktyviai dalyvauti** aukštosios mokyklos veikloje: jis turi būti skatinamas aktyviai planuoti savarankišką veiklą, nustatyti ir pasirinkti tikslus;

studentui sudaroma galimybė **mokytis iš klaidų**;

turi būti užtikrintas **efektyvus grįžtamasis ryšys**;

sudaroma galimybė **naudotis** įvairiais reikalingais **informaciniais ištekliais**;

akcentuoti studento **giluminį požiūrį** į mokymosi turinio įsisavinimą, padėti studentui **suvokti savo žinių sistemą ir supratimą**, kurti paritetiniais santykiais grįstą klimata.

Specialistų rengimo procese turi egzistuoti aplinka, sudaranti palankias sąlygas refleksijai vystyti ir plėtotis (Seibert, Daudelin, 1999). Kaip pagrindines reflektyvaus mokymosi sąlygas, jie išskiria *besimokančiojo autonomiją* ir *savarankiškumą*, aiškia *paskatinimų* bei *veiklos prioritetų sistemą*, efektyvų *grįžtamąjį ryšį* ir visapusiškas *galimybes* ugdymo proceso dalyviams tarpusavyje *bendrauti* ir *bendradarbiauti*.

Skiriami trys pagrindiniai principai, lengvinantys reflektyvią veiklą (Wildman ir Niles, 1987):

Pirmasis yra administracijos ir dėstytojų parama ir palaikymas, įgalinantis suprasti reflektyvaus mokymosi reikalavimus ir sąsajas su studentų mokymu(si). Dėstytojas gali padėti besimokantiems modeliuoti refleksiją.

Antrasis – tai vietos ir reikiamo laiko reflektyviems įgūdžiams vystyti turėjimas.

Trečiasis – bendradarbiaujančios aplinkos plėtojimas.

Svarbu skatinti reflektyviai mokytis tokiu būdu, kuris sudaro sąlygas orientuotis į save, mokantis pažinti ir analizuoti save bei aplinką, kurioje asmeniškai dalyvaujama. Atrasti problemas, tiesiogiai susijusias su studento patirtimi, ypač svarbu prieš pradedant dėstyti dalyką. Kurso struktūra ir turinys modeliuojamas taip, kad taikomi metodai *aktyvintų studentų vaizduotę, kritinę*

mintį ir analizę, kad jie neapsiribotų „techniniais“ požiūriais, skatinančiais mechaninį dalyko medžiagos įsiminimą. Įrodyta, kad iššūkis besimokantiejiems, kai jiems pateikiama blogai struktūruota mokymosi medžiaga, pagerina jų kognityvinius gebėjimus (Halton ir kt., 2007).

Reflektyvus mokymasis prasideda nuo problemos ir nemalonių / malonių ar nuostabą keliančių išgyvenimų, todėl kurso struktūra ir turinys modeliuojamas taip, kad didžioji dalis laiko būtų skirta pastarųjų analizei, ieškant efektyvių sprendimų, numatant galimas perspektyvas. Analizuojamos ne tik problemos, apibendrintos moksliniuose tyrimuose, bet ir asmeninės, į kurias dėstytojai linkę kreipti mažiau dėmesio. Reflektyviam procesui atsirasti svarbu, kad besimokantysis patektų į netipiską situaciją ar įvykį, problematišką ir sunkiai suprantamą situaciją, kurią reikia spręsti (Rogers, 2001). Reflektavimo procesą kelia sudėtingumo, netikrumo, nestabilumo, unikalumo ar vertybių konflikto situacijos, dėl kurių studentas išgyvena *nuostabą* (Schön, 1987), kai asmuo patenka į tokią situaciją, kurioje nežino, kaip veikti (Mezirow, 1990). Refleksija pasireiškia tuomet, kai asmuo pateks į „*abejonės, svyravimo, suglumimo sunkumų būseną*“ (Dewey, 1933), netikrumo būseną (Larrivee, 2000). Netikrumas yra skiriamasis transformacijos požymis ir naujų galimybių pradžia. Besimokantis asmuo turi išgyventi pasimetimo ir netikrumo jausmus, tai ves jį link gilesnio savęs suvokimo.

Išskiriamos šios refleksijos, kaip pagrindinės reflektavimo skatinimo priemonės, įtraukimo į studijų programas problemos ir jų priežastys (Boud, Walker, 1998):

Refleksija be mokymosi. Netinkamas refleksijos ir jai skirto laiko neproduktyvus panaudojimas tampa kliūtimi mokantis. Atsitinka taip, kad studentai reflektavimui skirtą laiką panaudoja kaip atokvėpį, tada refleksija tampa į save nukreipta ir nekritiška veikla. Dėstytojai svarbu numatyti refleksijos vietą ir laiką bei jos taikymo prasmingumą studentų jų mokymosi kontekste;

Įsitikinimas, kad refleksija gali būti lengvai valdoma. Dažnai manoma, kad dėstytojas gali valdyti refleksiją taip, kaip jam patogu. Pasitaiko atveju, kai studentai nepriima kaip savaime suprantamų dėstytojo numatytų refleksijos taikymo ribų, ir dėl to atsiranda įtampa tarp studentų ir dėstytojų, o tokiu atveju refleksija nevaldoma;

Refleksijos intelektualizavimas. Neretai refleksiją įprasta laikyti intelektine. Tačiau refleksija nėra vien tik kognityvinis procesas – emocijos svarbios bet kokiame mokymuisi. Afektyvios dimensijos atpažinimas reiškia, kad dėstytojas prisiima atsakomybę sukurti aplinką, kurioje būtų reiškiami jausmai. Jeigu besimokantieji negali išreikšti savo emocijų saugioje ir pasitikinčioje aplinkoje, bet kurios refleksijos formos neefektyvios;

Netinkamas atsiskleidimas. Reflektuojant atskleidžiami tokie asmeniniai dalykai, kaip: asmeninis jautrumas, konfidenciali informacija ir privatumas. Todėl dėstytojui būtina apgalvoti, kaip spręsti šias dilemas. Tai jis gali padaryti pasitardamas kartu su studentais dėl refleksijos atskleidimo ribų.

Atkins, Murphy (1993) daro prielaidą, jog tam tikri kognityviniai ir emociniai įgūdžiai reikalingi, tam, kad galima būtų reflektuoti:

savęs suvokimo (pažinimo) įgūdžiai,

gebėjimo apibūdinti ir aprašyti įgūdžiai,

kritinės analizės įgūdžiai,

sintezavimo įgūdžiai,

vertinimo ir analizavimo įgūdžiai.

Savęs suvokimo įgūdžiai yra esminiai, nes pasiryžimas keistis ir tobulėti priklauso nuo kiekvieno studento ir dėstytojo savęs suvokimo ir pasitikėjimo savimi. Šiems studentų įgūdžiams formuoti ugdymo procese turi būti skiriama pakankamai dėmesio. Studentams reikia tinkamos erdvės, laiko ir paramos, kad vystytųsi šiose srityse ir pradėtų mokytis. Studentams *reikia mokytis reflektuoti* – kaip pasirinkti iš dabartinių išorinių patirčių ir pereiti prie savų (vidinių) patirčių, kad išmoktų ir pereitų anapus to, kas žinoma (Usher, 1985). Vienas iš kriterijų sėkmingai refleksijai yra *išankstinė nuomonė apie*

refleksiją – kas tai yra, kuo ji gali būti naudinga, kaip ji yra susijusi su mokymusi (Richert, 1990). Išankstinės neadekvačios nuostatos apsunkina įsitraukimo į refleksijos procesą galimybes.

Analizuojant mokymo ir mokymosi problemas, atkreipiamas dėmesys į tai, kad besimokantieji mažai orientuojami įgyti tokių gebėjimų, kurie leistų jiems patiems atsirinkti ir vertinti žinias ir gebėjimus bei savarankiškai naudotis įgytomis žiniomis ir įgūdžiais. Reflektavimas, esant bendradarbiavimo aplinkai, leidžia plėtoti studento profesinę raidą (Cady ir kt., 1998). Studentai iš dėstytojų ir savo kolegų studentų įgyja įžvalgumo iš empirinių žinių. Bendradarbiavimas ir dialogas su kitais stiprina reflektavimą mokymą(si) bei padeda realizuoti studento asmenybės galias (Pollard, 2006).

Kad palengvintų studentų reflektavimą, dėstytojui būtina išmanyti refleksijos pobūdį. Gebėjimų reflektuoti formavimas prasideda nuo supratimo, kas yra refleksija, reflektavimo gebėjimų konceptualizavimo (Ramsey, 2003). Konceptualizavimas vyksta per patirtį ir jos reflektavimą. Būsimam specialistui praktikai reikalinga pakankama *vidinė erdvė* atsiribojimui, stabtelėjimui pamąstyti, nemalonių jausmų nagrinėjimui ir praktikos prieštarų analizavimui ir išsprendimui. „Erdvė“ reiškia pakankamą laiką, adekvačius tarpusavio santykius, pasitikėjimą savo galimybėmis ir paties studento, dėstytojo bei praktikos vadovo pasirengimą bei nusiteikimą reflektavimo procesui.

Dėstytojai, siekiantys praktikuoti reflektavimą savo darbe su studentais, turėtų atsižvelgti į kontekstą ir individualizuoti savo požiūrius, remdamiesi konkrečia studento situacija ir poreikiais. Dėstytojas, palaikydamas ryšį su studentu, atvirai arba netiesiogiai įsiterpia ir panaudoja studento žinias refleksijai palengvinti.

Studentai turi būti įsitikinę, kad problemų ir jausmų analizė *nebus interpretuojama kaip nekompetencija ar silpnumas.*

Svarbu, kad studentai jaustųsi *saugūs* ir *galintys rizikuoti.*

Reikalingas **abipusis pasitikėjimas**, sutelkiant dėmesį į **bendradarbiavimą** grįstą problemos sprendimą.

Profesinės praktikos metu svarbus ne tik ryšys su dėstytoju ar profesionaliu specialistu. Ryšys su kitais studentais taip pat aktualus, nes skatina reflektavimo procesus. Minčių ir išgyvenimų pasidalijimas su kitais studentais traktuojamas kaip refleksijos ir pasikeitimo pagrindas kaip nurodo (Peltier ir kt., 2005). Tarp studentų vykstantis dialogas padeda besimokančiajam atrasti individualią mokymosi prasmę ir reikšmę.

Loughran (1996) charakterizuoja tris Schön (1987) išskirtas modeliavimo formas, arba būdus, kurie leistų studentai mokytis iš savo praktikos vadovų. Trys jo siūlomi metodai – „Veidrodžių salė“, „Bendras eksperimentavimas“ ir „Sek paskui mane“:

„**Sek paskui mane**“ metodas orientuojamas į patyrusius profesionalius praktikus, kurie reflektuodami parodo ir perduoda savo profesinę patirtį būsimiems specialistams. **Studento tikslas** – mokytis kritiškai vertinti įgudusio praktiko perduodamų žinių pritaikomumą. Patyrusio praktiko ir studento-praktiko perspektyvos aptarimas yra svarbus pažįstant praktikos aplinką ir jos subtilybes.

„**Bendro eksperimentavimo**“ metodas apima studento skatinimą imtis vadovaujančio vaidmens reflektyviame tyrime. Profesionalus specialistas stebi studento atliekamus veiksmus, komentuodamas ir aptardamas, pagal poreikį siūlydamas alternatyvas.

„**Veidrodžių salė**“ metodo esmė – praktiko patirtis studentui būtų pavyzdys to, ką šis stengiasi suprasti ir išvystyti savo paties / savo pačios veikloje. Svarbus šio metodo aspektas – studentas-praktikantas turi patirti, ką reiškia būti ugdytiniu praktinėje situacijoje.

Pastarieji trys metodai gali būti apibūdinti kaip „reflektyvios praktikos instruktavimo“ būdai, kurių studentai gali išmokti tam, kad suprastų, kaip praktikos aplinka atrodo iš patyrusio praktiko pozicijos. Nors kiekvienas iš šių trijų metodas pateiktas kaip atskira instruktavimo forma, aišku, kad kiekvienas jų

turi svarbių aspektų, kuriais galima remtis įvairiu laiku, esant įvairioms aplinkybėms ir įvairiose situacijose, kad studentai suprastų refleksiją. Tokiu būdu, studentai turėtų bendrauti ne su vienu praktiku ir ne vienoje praktikos vietoje.

Neigiama išgyventa patirtis veikia tiek studento asmenybės, tiek ir profesinį identitetą (Yip, 2006). Studijų metu spontaniškai susidurdamas su sunkumais, studentas dėl patiriamo nusivylimo, nerimo ir bejėgiškumo gali pradėti abejoti savo tinkamumu pasirinktai profesijai. Nepalankios situacijos studijuojant (daug pastangų reikalaujantis darbo krūvis, kritiškas dėstytojas / praktikos vadovas, sudėtingi tarpusavio santykiai su kolegomis studentais, nesaugumas ir netikrumas veikiant) pareikalauja iš studentų daug fizinės ir psichinės energijos. Baimė būti sukritikuotam ar išjuoktam yra pakankamai dažna (Moon, 1999b). Išgyvenant nemalonius jausmus ir emocijas gali prireikti kolegų, šeimos narių ir artimų draugų paramos ir pagalbos, kad galėtų pasidalinti jausmais, juos analizuoti ir plėtoti įžvalgą, išsklaidydamas nemalonius išgyvenimus ar asmeninį beviltiškumą. Studentas turėtų suprasti, kada ieškoti paramos ir pagalbos iš išorės, kada stabtelėti ir pamąstyti, kada atsipalaiduoti ir kada pripažinti savąsias silpnybes ir trūkumus.

2. REFLEKSIJOS / REFLEKTAVIMO MODELIAI IR JŲ TAIKYMAS UGDYMO PROCESSE AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE

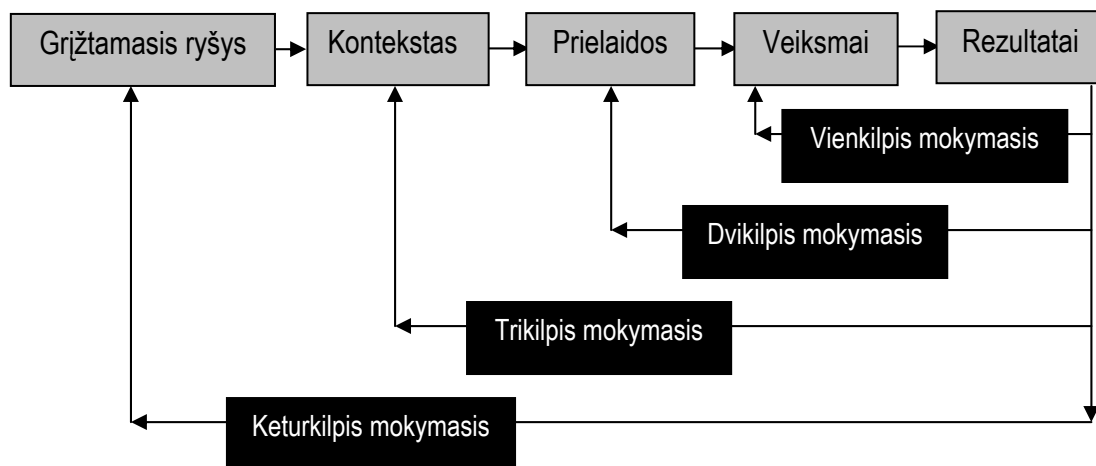
2.1. MOKYMOSI LYGIAI IR REFLEKTYVAUS MOKYMOSI GALIMYBĖS

Reflektyvi praktika mokymo(si) procese sudaro galimybes įvertinti ir keisti įsitikinimus ir prielaidas, taikomas teorijas, kurios tiesiogiai daro įtaką veiksmams. Žinių neįmanoma paprasčiausiai perduoti be mokymosi motyvacijos. Todėl ugdytojams tenka svarbus vaidmuo, nustatant mokymosi kryptį ir pažangą (Osterman, Kottkamp, 2004). Studento mokymosi efektyvumas priklauso nuo *naudojamosios* ir *idėjinės* teorijos tarpusavio suderinamumo ir atitikimo plėtotės.

Įgydami daug teorinių ir praktinių žinių iš atskirų disciplinų, studentai susikuria individualią savo profesijos filosofiją: ką ir kaip reikės atlikti, kokiais principais, vertybėmis bei nuostatomis reikėtų vadovautis. Visos perteiktos žinios konceptualizuojamos į idėjinę teoriją. Vėliau studijuojant ir praktikos metu taikant ir kontekstualizuojant savo idėjinę teoriją, studentas nejučiomis ją keičia naudojama teorija (Jucevičienė, 2007). Refleksija šiuo atveju talkina efektyviam teorijų virsmui. Mokymasis, nukreipiantis studentus nuo impulsyvios ir rutininės veiklos, taikant refleksiją kaip metodą, gali būti realizuojamas per *dvikilpį*, *trikilpį* ir *keturkilpį* mokymąsi. (2.1.1 pav.). Kita vertus, dėstyto stilius ir darbas su studentais, renkantis įvairius mokymo bei mokymosi metodus, nulems, kurį mokymosi lygį studentai pasirinks.

Nulinis mokymasis (angl. *zero learning*). Šiame mokymosi lygmenyje studentas, susidūręs su problema ir būtinybe ją spręsti, negeba rasti ir imtis jos sprendimo būdų. Mokymosi procese nėra sąlygų atliekamiems veiksmams reflektuoti, išsiaiškinti, kokie būdai vienoje ar kitose probleminėse situacijose

būtų efektyviausi ir kaip vienus ar kitus dalykus pavyksta atlikti šiame procese (Romme, Witteloostuijn, 1999). Nesant grįžtamojo ryšio, niekada nesiimama korekcinio veiksmo ir nepasimokoma iš konkrečios situacijos. Studentas linkęs taikyti pasikartojančius ir šabloniškus problemų sprendimo būdus, nesigilindamas, ar pastarieji yra tinkamiausi ir efektyvūs. Išsprendęs problemą, nesigilina ir neanalizuoja pasekmių ir prasmingumo. Šis mokymosi būdas atitinka anksčiau aptartą įprastinę veiklą bei paviršutinišką požiūrį į mokymąsi.



2.1.1 pav. Galimi studentų mokymosi lygiai refleksyvos praktikos metu
(Bubnys, 2007, modifikuota pagal Mason, 2004; Loverde, 2005)

Vienkilpis mokymasis (angl. *single loop learning*). Tai adaptyvus mokymosi lygmuo (Rushmer ir kt., 2004), kurio būdingiausias bruožas – sprendimai ar prielaidos nesvarstomi ir nepagrindžiami. Keliami klausimai *kaip*, o ne *kodėl*. Problema nagrinėjama laikantis taisyklių ir standartų (Greenwood, 1998). Sukuriama aplinka, atspindinti teiginį „atrodo, lyg kažkas ir daroma“. Mokymasis vyksta „leidimo / įpareigojimo“ (angl. *being allowed/being obligated*), suformuluotų taisyklių laikymosi ir perkėlimo lygyje. Vienkilpio mokymosi esmė – studentas stebi ir analizuoja, *kaip* reikia atlikti vienus ar kitus dalykus, ir visa tai perkelia į savo veiklą. Atsiradus problemai, studentas įvertina, kurios veikimo strategijos šiuo atveju gali būti pritaikytos. Dažniausiai pasirenkamos tos, kurias studentas įsidėmėjo stebėdamas dėstytojus, savo kolegas. Po to įvertinama,

kokių taisyklių ir normų jis, kaip studentas, turėtų laikytis. Vėliau realizuojamas sprendimas, nesvarstant pasirinkto veiksmo strategijos. Daroma nedidelių pokyčių pačioje praktikoje arba elgsenoje, remiantis tuo, kas veikė arba neveikė praeityje, nesiejant to su savo įsitikinimais ar prielaidomis (Mason, 2004). Toks instrumentinis mokymasis susideda iš to, kad žmogus geriau išmoksta daryti tai, ką jau moka. Klaidos ar problemos, su kuriomis susiduriama mokantis, sprendžiamos remiantis jau turimomis prielaidomis, nuojauta ir intuicija, mechanišku informacijos įsiminimu.

Vienkilpio mokymosi atveju studentų *naudojamosios* teorijos lieka neišreikštos. Šiuo atveju ieškoma būdų tiesiog keisti veiksmus, kurie skatintų siekti tų pačių rezultatų ir užsibrėžtų tikslų, tačiau nesvarstoma apie pastarųjų tinkamumą ir teisingumą. Vienkilpiam mokymuisi būdingas individualumas, uždarumas, nesąmoningumas, emocinis šaltumas, kas sąlygoja studentų gynybines reakcijas (Argyris, 1995), prieštarigus grupinius santykius, nesuderinamumą, konkurencijos ir konformizmo dominavimą, mažą pasirinkimo laisvę (Alifanovienė, Šapelytė, 2004). Vienkilpio mokymosi rezultatai šiuo atveju riboti ir suvaržyti (Paul, 2003), kadangi pagrindinis klausimas, į kurį studentas siekė atsakyti praktikos metu buvo: *Ar aš elgiausi teisingai?* Tai atliekama tuomet, kai atsiranda konkrečios problemos. Mokymasis veiksmingai kontroliuoja ir išlaiko status-quo. Jis tinka stabiliose aplinkose, kurių tikslas yra dar kartą pakartoti šiandien, kas buvo padaryta vakar ir bus dar kartą daroma rytoj. Studentai neskatinami analizuoti galimas prielaidas bei esamą kontekstą, todėl jų veikla nuobodi ir varginanti.

Kasdieninis mokymasis dažniausiai vyksta būtent tokiu būdu: dėstytojas informuoja apie studento atliktų užduočių rezultatą, palaikydamas ir išreikšdamas supratingumą tuomet, kai viskas klostosi ne taip, kaip norėta, arba pripažindamas ir pagirdamas, kai viskas sekasi puikiai (Rushmer ir kt., 2004). Jei studentas laiku neatliks užduoties ar nesugebės sėkmingai išspręsti problemos,

dėstytojas reikalauja pakartotinai atlikti visa tai, tačiau neanalizuojamos priežastys, kodėl nesisekė tai padaryti iš karto. Studentas, siekdamas geresnių rezultatų, nesigilina, kokių naujų būdų galima būtų pasirinkti. Studentų žinios formuojasi vadovaujant dėstytojui, todėl šis būdas jam atrodo aiškus ir suprantamas.

Dvikilpis mokymasis (angl. *double loop learning*) taikomas tuomet, kai atsiranda konkrečios problemos, nustatoma klaida ir ji taisoma įgyvendinant užsibrėžtus tikslus (Jucevičienė, 2007). Tai generatyvus mokymasis (Rushmer ir kt., 2004): studentas siekia keisti „įprastą praktiką“. Iškeliamos alternatyvios idėjos, reflektuojant jų galimą poveikį ir prasmę. Šiame mokymosi lygmenyje studentai stebi save (Mason, 2004). Dvikilpis mokymasis apima ne tik veiksmų, bet ir rezultatų, kurių ketinama siekti tais veiksmais, tinkamumo refleksiją, susijusią su asmeninėmis vertybėmis ir normomis, su socialiniu kontekstu, suteikiančiu jiems prasmę. Be mokymosi būdų paieškos ir svarstymo, dvikilpiame mokymesi reflektuojama apie pažymio vertę, mokymosi reprezentavimo tikslumą ir jo, kaip elgesio tikslo, vertę (Paul, 2003). Šiuo atveju keičiamas sprendimų priėmimo būdas, kartu pagilinant savo prielaidų supratimą, pasitelkiant kritinį mąstymą. Šiame mokymosi lygmenyje studentas supranta, kodėl, siekiant tikslo ar sprendžiant problemą, vienas sprendimas geresnis už kitus.

Dvikilpis mokymasis apima normų, vertybių ir nuostatų refleksiją. Studentai gali išmokti keisti pasaulį būdais, kurie sutampa su jiems artimomis teorijomis (Greenwood, 1998). Tai mokymasis, kurio rezultatas – naudojamosios teorijos vertybių, taip pat strategijų ir prielaidų pokyčiai. Tai reiškia, kad įtrauktas žmogus žino ir gali atsižvelgti į kontekstą mokymosi procese.

Mokantis kritiškai vertinamos strategijos, kuriomis vadovaujamasi konkrečiame kontekste, ir taip keičiamos vertybinės nuostatos bei pati praktika. Dvikilpis mokymasis, atsirandantis iš vienkilpio, yra naujos veiklos, kurią galima numatyti iš anksto, rezultatų priėmimas (Jensen, 2005).

Studentai, skatinami dėstytojų, gali keisti nusistovėjusią tvarką ir procesus. Dvikilpis mokymasis prasideda nuo įžvelgiamos problemos, tačiau, lyginant su vienkilpiu, tęsiasi toliau. Vietoje paprasčiausio klausimo „*Kas toliau?*“ dvikilpis mokymas apima du papildomus: „*Ką mes darome dabar?*“ ir patį svarbiausią – „*Kodėl?*“ Mokantis problema personalizuojama plečiant objektyvesnį požiūrį į savo elgesį. Svarstoma ne tik tai, kas daroma, bet ir tai, kaip asmeninis elgesys lemia problemos sprendimą. Plečiamas supratimas, kodėl elgiamasi taip, kaip elgiamasi.

Dėstytojai gali padėti besimokantiejiems tapti refleksyviai mąstančiais, taikydami tokius žingsnius (Westberg, 2001):

studentų *padrąsinimą*, jog jie turi vertingos patirties, kurią reikia apmąstyti; besimokančiųjų veiklų stebėjimą;

***laiko* ir *vietos* refleksijai planavimą;**

***abipusio pasitikėjimo* kūrimą;**

studentų ***ankstesnės patirties*** ir ***nuostatų*** į refleksiją koncentravimą;

garantiją, kad besimokantieji ***supras*** refleksijos skatinimo ***strategijas***, modeliuodami pačią refleksiją;

mokymosi ***tikslų pagrindimą / aiškinimą***;

besimokančiųjų ***skatinimą kelti klausimus*** sau ir kitiems;

pagalbą besimokantiejiems vertinantiems kitų požiūrius;

diskusijas apie tai, ***ko*** studentai ***išmoko***, kaip jie ketina tai pritaikyti.

Visus šiuos žingsnius dėstytojas gali realizuoti taikydamas įvairius, vadinamuosius refleksyviuos mokymo(si) metodus, kaip antai: dialogą-diskusiją, problemų analizę ir sprendimą, refleksyvų rašymą, struktūruotą refleksiją, kompleksinę refleksiją, dialoginį rašymą (dialoginį dienoraštį), autobiografinį rašymą ir kt., kurie bus pristatyti vėlesniuose skyriuose. Tai leidžia tobulinti studentų menkliau organizuotus, tačiau efektyvius žinių ir supratimo lygmenis bei

skatinti dvikilpį mokymąsi. Prielaidos, kurios traktuojamos kaip natūraliai egzistuojančios ir neįvardijamos, ne tik išplečiamos, tačiau dažnai atveria kelią įgytam naujam požiūriui. Anksčiau nežinotos idėjos, įsitikinimai ir nuostatos, t. y. nauja *naudojamoji* teorija veda prie dažnai radikalių elgesio pokyčių (Osterman, Kottkamp, 2004). Dvikilpis mokymasis veda ir prie antrinių pokyčių: reflektuvi praktika palengvina dvikilpį mokymąsi.

Trikilpis mokymasis (angl. *triple loop learning*). Tai metamokymasis arba mokymasis mokytis (Rushmer ir kt., 2004), kuris gali būti apibūdintas ir kaip transformatyvus mokymasis (Jucevičienė, 2007). Pagrindinis klausimas, į kurį siekiama atsakyti mokantis: „*Kaip mes sprendžiame, kas yra teisinga?*“. Trikilpis mokymasis apima „mokymąsi mokytis“ pirmiausia reflektuojant tai, kas anksčiau mokytasi. Trikilpis mokymasis gali būti paaiškintas kaip dvikilpis mokymasis apie dvikilpį mokymąsi (www.managementhelp.org/misc/learning-types-loops).

Dvikilpiame mokymesi stengiamasi keisti egzistuojančias taisykles, tuo tarpu trikilpis mokymasis skatina apmąstyti šias taisykles tam tikrame kontekste pvz., konkrečioje praktikos vietoje ar mokymo institucijoje. Trikilpis mokymasis apima principus: 1) mokymasis išeina už supratimo ir būdų ribų link konteksto; 2) rezultatas keičia konteksto supratimą arba požiūrį; 3) kuriami nauji įsipareigojimai ir mokymosi būdai. Ši mokymosi forma skatina suprasti, kaip susiję problemos ir sprendimai, net jei jie atskirti laiko ir erdvės atžvilgiu. Ji taip pat skatina suprasti, kaip ankstesni veiksmai kūrė sąlygas, sukėlusias dabartines problemas. Šio mokymosi rezultatai apima patobulintus būdus suprasti ir keisti mūsų tikslą, formuojant geresnį supratimą, kaip reaguoti į aplinką, gilinant suvokimą, kodėl mes pasirenkame dalykus, kuriuos darome (Mason, 2004).

Trečioji mokymosi kilpa yra susijusi su antrąja ir apima ją arba bent iš dalies sutampa su ja (Loverde, 2005). Trikilpis mokymasis taip pat apima skirtumų tarp anksčiau minėtų abiejų tipų teorijų pripažinimą, naujų vertybių kūrimą ir jų priėmimą *naudojamajoje* teorijoje, taip pat naujas strategijas

mokymosi procese. Neretai šis procesas tampa sudėtingas besimokančiajam (Jensen, 2005). Kuomet studentas pereina nuo dvikilpio mokymosi į trikilpį, matoma dvigubo ryšio pasekmė: mokymasis duotame kontekste neveikia, nors ir kinta vertybės ir strategijos *naudojamojoje* teorijoje, tačiau nesukelia laukiamų pasekmių. Kitu atveju, žmogus suvokia ir priima esamą kontekstą kaip nekintantį, jis arba „palūžta“, arba „ištrūksta“. Pastaroji pasekmė reiškia, kad bus imamasi trikilpio mokymosi, bus kuriamas visiškai naujas kontekstas (Jensen, 2005).

Mokymasis mokytis tampa lengvesnis, kai juo užsiimama praktiškai: prisimenama ir atmintyje atkuriamą visa tai, kas padeda mokytis ir kas trukdo. Kiekvieną kartą nauji mokymosi įgūdžiai perkeliama į naują situaciją, spartinant ir lengvinant prisitaikymą bei pasikeitimą. Mokymasis mokytis pats savaime yra gebėjimas (Gibbs, 1988). Sunku suformuoti gebėjimus, susijusius su sėkmingai atliekamu darbu, todėl trikilpio mokymosi vyksmui gali padėti neskubus pagrindinių pasikeitimų raštiškas fiksavimas. Tokie metodai, kaip reflektyvus savo mokymosi dienoraštis ir diskusija apie savo mokymąsi, studijų procese galėtų tapti pasiekimų, padarytų pažangų bei klaidų, kurių ateityje reikėtų vengti, priminimu (Rushmer ir kt., 2004). Svarbu sukurti tokias mokymosi sąlygas, kurios studentams galėtų tapti veiksmingos praktikos ir adekvačių sprendimų priėmimo pradžia.

Keturkilpis mokymasis (angl. *quadruple loop learning*) – tai grįžtamojo ryšio kilpa, kuomet kiekviena paskesnė grįžtamojo ryšio sistema apima ankstesnes, o tai ir leidžia išskirti keturis mokymosi lygius. Vienkilpio mokymosi grįžtamasis ryšys – silpniausias. Esminiai momentai – konkretaus plano ar užduoties įgyvendinimas, konkrečių tikslų pasiekimas. Keturkilpio mokymosi grįžtamasis ryšys reflektyvus (Loverde, 2005): analizuojami tikslai, kurių siekiama tiriant savo vertybes, nuostatas, prielaidas ir veiksmus. Šiuo atveju svarbus atliekamos veiklos rezultatas yra naujos veiklos pradžia esamai

padėčiai – normoms, vertybėms, tikslams – restruktūrizuoti. Studentas, renkasi vienokius ar kitokius mokymosi būdus, įvertindamas, kokio tikslo ir rezultato jis siekia. Susidūręs su sunkumais ar klaidomis, jis apmąsto, kaip veikė, kurios pasirinktos mokymosi strategijos buvo neefektyvios / efektyvios ir kurias reikėtų ateityje keisti. Grįžtamasis ryšys tobulinamas per slypinčių žinių pokyčius, pasireiškiančius reflektuojant. Keturkilpio mokymosi centre atsiduria skirtingi požiūriai, prielaidos. Reflektuojami mokymosi būdai, analizuojant ir diskutuojant ne tik savo, bet ir kitų veiklą. Kitų žmonių pastebėjimai, kritika, pastabos – grįžtamasis ryšys šioje kilpoje – leidžia geriau pažinti savo veiklą bei identifikuoti mokymosi būdus, o kartu ir tobulėti. Refleksija gali suteikti medžiagos tolesnei refleksijai bei skatinti mokymąsi ir jo refleksiją (King, 2002). Studentas – aktyvus šio proceso dalyvis, įsitraukiantis į teorijų apie savo patirtį kūrimą. Shön (1991), aprašydamas „teorijos kūrimo“ procesą, nurodo, jog netikėtų bei eksperimentavimo rezultatų refleksija veda link teorijos. Tokia teorija yra „esminė praktikai“, kadangi ji atveria „*pradinį tašką naujoms situacijoms suprasti*“ (Beck, Kosnik, 2001).

Keturkilpis grįžtamasis ryšys yra labiausiai reflektyvus, taigi, natūraliai filosofiškas (Loverde, 2005), tad tobulinamas ir pagrindžiamas per filosofinių pagrindų refleksiją, logiškų aiškinimų motyvavimą ir naujų paradigmų atradimą, universalių principų, pagal kuriuos galima pasirinkti savo poziciją ir požiūrį, sistemimą. Esminiais keturkilpio mokymo momentais tampa pati veiklos filosofija su joje egzistuojančiais principais ir vertybėmis, iš kurių besimokantysis reflektuodamas atsirenka, kuriais principais, nuostatomis ir vertybėmis grįs savo veiklą. Šią kilpą galima vadinti transformatyvia, kadangi studentas, o kartu ir dėstytojas privalo gebėti bendrauti, būti atsparūs stresui, pagrįsti pasiekimus, nebijoti iššūkių. Be to, čia svarbiais tampa etinio ir moralaus elgesio standartai, aukštas tolerancijos lygis neapibrėžtumui ir nevienareikšmiškumui, rizika ir novacijų inicijavimas. Ketvirtoji kilpa įmanoma

tais atvejais, kai besimokantysis reflektuoja, stengdamasis pagrįsti savo veiksmus, perduodamas savo patirtį kitiems besimokantiejiems (Loverde, 2005).

Dvikilpio, trikilpio ir keturkilpio mokymosi lygmenys, taikant refleksiją ir kitus su ja susijusius reflektivaus ugdymo aukštojoje mokykloje metodus, sudaro galimybes studentams naujai įvertinti sukauptas žinias bei patirtį, keičiant nuostatas, požiūrius, formuluojant naujus teorinius principus bei tobulinant profesines kompetencijas.

Kilpinio mokymosi lygmens pasirinkimą mokantis lemia mokymąsi skatinančios ***aplinkos sąlygų sukūrimas***, netradicinių – reflektivių mokymo ***metodų*** ir ***užduočių taikymas*** bei ***dėstymo stilius***.

Mokymosi aukštojoje mokykloje veiksmingumas ir praktinės profesinės veiklos sėkmingumas, perkeltant įgytas teorines žinias į studijavimo ar praktikos erdves, gali būti vertinimas atsižvelgiant į studento *naudojamosios* ir *idėjinės* teorijų suderinamumą. Toks mokymasis teikia galimybių studentui veikti savarankiškai analizuojant savo patirtį ir mokymosi įgūdžius, susiejant teorines bei praktines žinias. Patirties analizė per refleksiją sudaro sąlygas geriau įsisąmoninti savo požiūrį į mokymąsi bei lavina mokymosi mokyti gebėjimus.

Patirčiai analizuoti siūlomi įvairūs refleksijos / reflektavimo modeliai (Bubnys, 2007; Bubnys, Žydžiūnaitė, 2010). Pastarieji skirtingų autorių įvardinami kaip mokymosi iš savo patirties, reflektivaus mąstymo / mokymosi ar veiklos modeliai (žr. 2.1.1 lentelę).

Analizuojant skirtingus modelius ir jų etapus, akcentuojamas praktinių žinių tarpusavio derinimas ir siejimas šiame procese. Teorinės ir praktinės žinios – dvi neatskiriamos pažinimo proceso dalys: *teorija įgalina rasti naujus kelius praktikai, o praktika padeda tobulinti teoriją* (Šernas, 2006). Studijų procese savo atliekamos veiklos, mokymo(si) ir apmąstymų stadijoje, visuomet susipina teoriniai mokslų pagrindai ir praktinė bei gyvenimiškoji patirtys.

2.1.1 lentelė

Refleksijos stadijos mokymosi per patirtį cikle

(Bubnys, 2007, modifikuota pagal Moon, 1999b)

Autoriai Stadijos	Dewey (1933)	Lewin-Kolb (1984)	Boyd, Fales (1983)	Steinaker, Bell (1979)	Atkins, Murphy (1993)	Gibbs (1988)
Patirtis	Įprotis	Konkreči patirtis	Patirtis	Atskleidimas	Patirtis	Patirtis
Poreikis išspręsti	Abejonių, dvejojimo, suglumimo būsena		Vidinis diskomfortas	('pasirengi- mas')	Nekomfortiški pojūčiai	
Problemos išsiaiškinimas	Problemos intelektualiza- vimas ir apibūdinimas	Stebėjimas ir refleksija	Identifika- vimas/ išsiaiškinimas	Identifika- vimas		Identifika- vimas
Peržvelgimas, prisiminimas	Situacijos sąlygų analizė ir spėjimų			Dalyvavimas ir sugrįžimas prie patirties ar pasireiškimo		Įvertinimas
Emocinės būsenos vertinimas					Kritinė jausmų analizė	Kritinė jausmų analizė
Žinių ir idėjų apdorojimas	Pagrindimas	Abstraktus konceptualiza- vimas	Atvirumas naujai informacijai	Modifika- vimas/ internaliza- vimas	Kritinė žinių analizė	Kritinė žinių analizė
Išsprendimas	Hipotezės tikrinimas veikloje		Rezultatas/ integravimas/ priėmimas		Nauja mokymosi perspektyva	
Transformacija	Idėja, konceptija	Aktyvus eksperimenta- vimas	Galima transformacija	Galima transformacija		
Galimas veiksmas	Problemos sprendimas ir veiklos kontrolė		Sprendimas veikti ar neveikti	'Sklaida' (veiksmas)		Veiksmų planas

Mokymosi per patirtį cikle, derinant teorines ir praktines žinias, išskiriami trys pagrindiniai refleksijos etapai, besikartojantys visuose modeliuose (Atkins, Murphy, 1993):

vidinio diskomforto jausmo atsiradimo etapas – nemalonių jausmų ir minčių atsiradimas dėl išgyvenamos patirties ir poreikio spręsti tuos išgyvenimus sukėlusią situaciją. Tai kyla iš supratimo, kad tam tikroje situacijoje pritaikytų žinių nepakanka tam, kad būtų paaiškinta, kas atsitiko.

kritinė ir konstruktyvi problemos ar konkrečios situacijos ir savo jausmų analizė, apimanti turimas ir reikalingas naujas žinias problemai spręsti.

naujo požiūrio į situaciją vystymas, numatant galimus veikimo būdus konkrečiose ateities situacijose. Šiame etape vyksta emociniai ir kognityviniai pasikeitimai, kurie veda prie elgesio pokyčių.

Planuojant studentų mokymąsi aukštojoje mokykloje, galima sėkmingai panaudoti šių modelių schemas, rengiant teorinių paskaitų, seminarų bei praktikos užduotis, o taip pat organizuojant studentų savarankišką ar darbą auditorijoje. Išsamiau šie ir kiti refleksijos modeliai aptariami kitame šios metodikos skyriuje.

2.2. REFLEKSIJOS / REFLEKTAVIMO MODELIAI

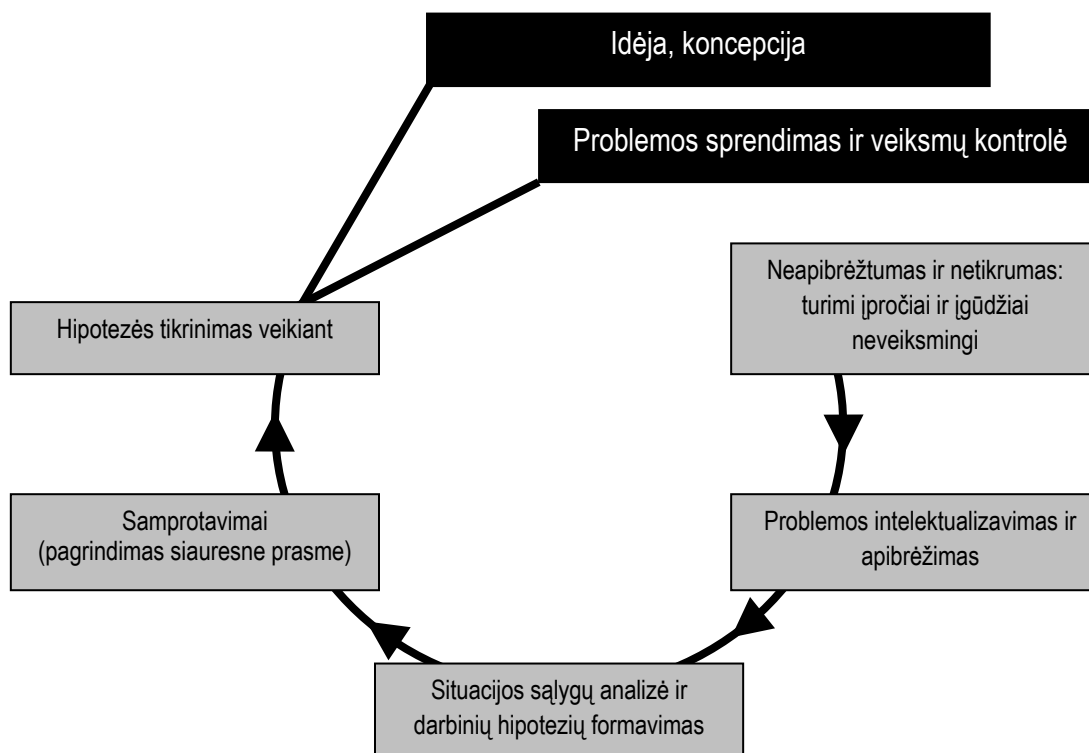
2.2.1. JOHN DEWEY REFLEKTYVAUS MĄSTYMO IR VEIKLOS MODELIS

Reflektyvus mokymosi pagrindu 20 a. tampa Dewey (1933, 1938) darbai. Dewey (1933) yra pripažįstamas pagrindiniu „refleksijos“ sąvokos kūrėju (Hatton, Smith, 2006). Dewey (1933) mokymąsi apibūdina kaip dialektinį procesą, integruojantį patirtį ir idėjas, stebėjimus ir veiklą. „Rutininis veiksmas“ supriešinamas su „reflektyviuoju veiksmu“, kur pastarasis apima nusiteikimą nuolat save vertinti ir tobulinti, kai „rutininis veiksmas“ yra statiškas, neatliepantis į kintančius prioritetus ir aplinkybes (Pollard, 2006). Refleksijos sąvoka Dewey modelyje prilyginama moksliniam tyrimui. Besimokantieji reflektiviai apmąsto ir tiria savo veiklą, tikrindami iškeltas hipotezes (Ramsey, 2003).

Prisitaikydami prie aplinkos besimokantieji naudoja turimus įpročius ir įgūdžius, spręsdami problemas, su kuriomis susiduria. Dewey tai įvardina kaip atliekamos veiklos rutiną, kuomet naudojami įprasti ir kasdieniniai veiksmai. Kai turimi kasdieniniai įpročiai ir įgūdžiai nefunkcionuoja, iškyla problema, netikrumas ir krizė, kas reikalauja iš besimokančiojo situacijos sąlygų reflekttyvus apmąstymo ir tyrinėjimo. Asmuo kelia hipotezes ir tikrina jas veikdamas.

Dewey išskiria pirminę ir antrinę patirtį. Pirminė patirtis – tai materialioji sąveika su fizine ir socialine aplinka. Dewey manymu, tai objektai, kuriuos reikia traktuoti, naudoti, (pa)veikti, su kuriais reikia veikti, džiaugtis, kuriuos reikia pakęsti netgi dar daugiau nei tuos dalykus, kuriuos reikia sužinoti. Tai dalykai, buvę prieš tai, kai buvo pažinti. Antrinė patirtis – tai reflektuoti patirtis, kuri padaro aplinką ir jos dalykus refleksijos ir žinių objektais. Tai pirminės patirties nesėkmės ir netikrumas, kurie sukelia reflektavimą ir mokymąsi.

Mokymasis prasideda nuo idėjos, impulso, paskatinusio spręsti problemą, su kuria buvo susidurta, ir apima mąstymą, siekiant išspręsti problemą bei būdus, kurie apima aktyvų susiejimą, rūpestingą minčių ir žinių derinimą. Dewey reflektavimo mąstymo ir veiklos modelio idėja – kaip mokymasis keičia konkrečios patirties impulsus, jausmus ir troškimus į aukštesnio lygio tikslingą veiklą. apibrėžti reflektavimo mąstymo ir veiklos etapai yra pateikiami 2.2.1.1 paveiksle.



2.2.1.1 pav. Reflektavimo mąstymo ir veiklos modelis
(pagal Miettinen, 2000)

Dewey modelio etapus pateikia Miettinen (2000, p. 66-67):

1. Neapibrėžta situacija: įprotis neveiksmingas. Įprasti veiksmai kasdieninėje veikloje dažniausiai atliekami be refleksijos. Kai įprasta veiklos eiga sutrikdoma, apima netikrumo ir neaiškumo būsena. Patirtis prasideda ne tuomet, kai patirtis suprantama kaip individo vidinis vaizdas arba prisiminimas, bet tuomet, kai ji suprantama kaip žmogiškosios materialios veiklos arba asmens aplinkos sistemos sutrikdymas. Kokia nors kliūtis arba neapibrėžtumas situacijoje apsunkina įprastą veiklos eigą. Kliūtys tiesioginei asmens veiklai yra būtina reflektyvaus mąstymo sąlyga, sukelianti dvejonę ir dėsimą, kurie yra svarbiausi reflektyviam mąstymui. Reflektyvi mintis prasideda, analizuojant veiklos sąlygas, resursus, priemones, sunkumus ir kliūtis.

2. Intelektualizavimas: problemos apibrėžimas. Reflektyvaus mąstymo procesas prasideda nuo pastangų, siekiant apibrėžti, kas situacijoje netenkina. Asmuo susiformuoja preliminarų supratimą apie sunkumą ir apibrėžia problemą. Problemos formulavimas jau suponuoja situacijos sąlygų analizę ir pačios probleminės situacijos keitimą. Dewey pabrėžia problemos apibrėžimo reikšmę reflektyviam mąstymui. Problemos, kuri nukreipia žinių įgijimą ir tolimesnę situacijos sąlygų analizę: „kai nėra problemos, eini akiai apgraužomomis tamsoje. Tai, kaip problema yra suvokiama, apsprendžia, kokių konkrečių siūlymų laikytis ir kokių ne, kokią informaciją pasirinkti ir kokią atmesti. Visa tai yra kriterijai hipotezių ir konceptualių struktūrų reikšmingumui pagrįsti.

3. Situacijos sąlygų analizė ir darbinės hipotezės formavimas. Šiame etape vyksta sąlygų nustatymas ir analizė. Tai apima ir materialių, ir socialinių sąlygų bei būdų ir resursų, kurių pagalba tikimasi išspręsti problemą, visumą. Galimo sprendimo spėjimas įvardinamas darbine hipoteze. Darbinė hipotezė gali būti apibūdinama kaip nukreipianti mintis arba preliminarus veikimo planas.

4. Samprotavimai (pagrindimas siauresne prasme). Pagrindžiantys samprotavimai – tai minčių, prasmų plėtojimas viena kitos atžvilgiu. Pagrindžiant atliekami „mąstymo eksperimentai“. Samprotaujant įvertinamos ir išbandomos darbinės hipotezės „tvirtumas“ asmens ar bendruomenės turimų žinių ir resursų atžvilgiu. Šie mąstymo eksperimentai yra svarbūs, nes jie leidžia vėl grįžti prie pradžios. Materialių ir praktinių eksperimentų rezultatai yra nesugražinami. Samprotaujant sudaromos sąlygos performuluoti darbinės hipotezės.

5. Hipotezės tikrinimas veikiant. Darbinė hipotezė tikrinama, išbandant ją praktikoje, rekonstruojant situaciją arba žmogaus – aplinkos santykius. Dewey teigia, kad tik praktinis hipotezės patikrinimas veikloje leidžia daryti išvadas dėl jos pagrįstumo. Todėl pagrindimą ankstesniame etape jis vadina pagrindimu siauresne prasme. Tinkamas pagrindimas vyksta kaip praktinio hipotezės tikrinimo proceso dalis. Situacija yra rekonstruojama, kad būtų galima patikrinti, ar hipotezės pasekmės realizuojasi praktikoje. Mąstymas nėra „atitrūkusi nuo gyvenimo“ veikla, reikalingi aiškūs asmens atliekami veiksmai ir veikla, kuriems naudojami kultūriniai artefaktai, sudaro esminę mąstymo dalį.

Dewey modelyje neįtraukia pastarojo proceso rezultatų kaip nepriklausomo etapo. Tačiau jis juos nagrinėja. Hipotezės tikrinimas ne visuomet veda prie hipotezės patvirtinimo. Tačiau hipotezė daro mokymąsi įmanomu, nes rezultatas gali būti palygintas su pirminėmis pagal hipotezę numanomomis prielaidomis. Tuo procesas skiriasi nuo „tuščio“ bandymo ir klaidos. Svarbus yra Dewey teiginys, kad procesas duoda dviejų tipų rezultatus. Tiesioginis ir artimiausias rezultatas yra tas, kad situacija yra taip rekonstruojama, kad pirminė problema yra išsprendžiama. Šis rezultatas reiškia padidintą veiklos kontrolę. Kitas, netiesioginis ir intelektualusis rezultatas yra tai, kad randama prasmė, kuri gali būti naudojama kaip resursas būsimose probleminėse situacijose.

Reflektyvus mąstymas Dewey koncepcijoje bendrai sprendžia praktines problemas, leisdamas abejoti ir painiotis, prieš priimant galimus sprendimus. Reflektyvus mąstymas – tam tikra pažinimo forma, kuri skatina tyrinėti faktus, patvirtinti arba paneigti tolesnes išvadas. Įprastinis, tapęs įgūdžiu, atsakas į situaciją nėra reflektyvus, kaip ir savaime suprantama situacija. Refleksija atsiranda tada, kai iškyla sunkumų, abejonių ir patenkama į probleminę situaciją. Reflektyviai mąstant ypač svarbu nedaryti išankstinių, vien tik sava patirtimi grįstų sprendimų, atvirkščiai, reikia kritiškai pažvelgti į atliktą darbą, jį įprasminti ir įvertinti, atsižvelgiant į naujas teorijas, identifikuojant stiprias ir silpnas darbo puses.

Patirtis visuomet tampa mokomojo proceso atspirties tašku. Patirtis yra sąveika tarp individo aktyvumo, jo įtakos aplinkai iš vienos pusės ir individą veikiančios socialinės aplinkos iš kitos pusės. Patirtis reikšminga, kai ji nagrinėjama išgyventų ir ateityje laukiamų patirčių kontekste (Lukošiūnienė ir kt., 2009). Besimokantieji kuria naujas žinias transformuojasi mokymo(si) proceso metu atlikdami naujus vaidmenis. Kad galėtume pasimokyti iš savo patirties, patirtis turi turėti dvi kryptis – *tęstinumą* ir *sąveiką*.

Tęstinumas – reiškia, kad bet koks potyris prasideda nuo ankstesniųjų ir tam tikru būdu modifikuoja paskesnių kokybę. Svarbiausia išmanyti ne tik bendruosius principus, kaip formuoti potyrius pasitelkus aplinkos sąlygas, bet ir konkrečiai žinoti, kokia aplinka gali sudaryti sąlygas potyriams, skatinantiems tobulėti (Knowles ir kt., 2007). Besimokantysis turi gebėti prasmingai sujungti naują patirtį su ankstesne patirtimi.

Patirtis visuomet yra tokia, kokia yra dėl *sąveikos* tarp individo ir to, kas tuo metu sudaro jo aplinką. Besimokantieji turi aktyviai sąveikauti su savo aplinka, tikrindami iš jos išmokus dalykus. Pasak Dewey, reikia įvertinti visas tris mokymosi dimensijas: kognityviają, emocinaliąją ir socialinę. Patirtis yra sąveika tarp individo aktyvumo bei įtakos jį supančiai aplinkai iš vienos pusės ir

socialinės aplinkos įtakos individui iš kitos pusės. Retai žmonės veikia vieni, dažniausiai žmonės veikia bendrai ir beveik visada – socialiniame kontekste. Patirtis ugdymui reikšminga tik tada, kada ji nagrinėjama išgyventų ir ateityje laukiančių patirčių kontekste. Be to, atskiras išgyvenamas patirties epizodas nagrinėtinas individo ir jį supančios aplinkos sąveikoje. Mokymasis per patirtį yra susijęs ir su asmenine, ir su profesine gyvenimo sritimis. Jis susijęs su kasdieniu gyvenimu, išgyvenimais darbe ar švietimo institucijoje. Jis susijęs su kasdieniu gyvenimu, problemų sprendimu, profesionalia veikla. Jis taip pat susijęs su rengimu, praktikavimu, eksperimentavimu. Praktinio užsiėmimo metu mokymasis per patirtį gali būti organizuojamas įvairiai (Vertintojų-ekspertų veiklos poreikio analizė ir rengimo programa, 2007).

Dewey pagrindinės idėjos yra fundamentalios ir rodo, kad refleksija gali būti traktuojama kaip aktyvus ir svarstymo / patariamasis pažinimo procesas, kurį sudaro tarpusavyje susijusių minčių sekos, atsižvelgiant į pagrindžiančius įsitikinimus ir žinias. Idėjos, anot Dewey, yra instrumentai, rekonstruojant patirtį ir kuriant tolesnes gyvenimo perspektyvas. Įgyjamą patirtį lengviausia integruoti komunikuojant verbališkai, savo tekstu parodant, kur yra tos patirties ar daikto vieta (Duoblienė, 2007). Dewey rūpi linijinė veiksmų seka, o veiksmus sujungti į visumą padeda Dewey išskirti instrumentai – idėjos, kurios asmens sąmonėje dėliojamos atitinkama tvarka. Tokią tvarką Dewey pavadina reflekyviu mąstymu, kuris pasireiškia tuo, kad mąstoma nuosekliai, jungiant vienas idėjas prie kitų, kai pastarosios patikrina ir pataiso pirmąsias. Kaip nurodo Duoblienė (2007), patirtį ir jos integraciją į pasaulio suvoktį asmuo susieja su racionalumo, logikos mokymu, o šie veda link teisingo pasaulio suvokimo ir protingo jo vartojimo. Prasmė neatsiejama nuo rezultatų ir metodų refleksijos.

2.2.2. DAVID KOLB PATIRTINIO MOKYMOSI MODELIS

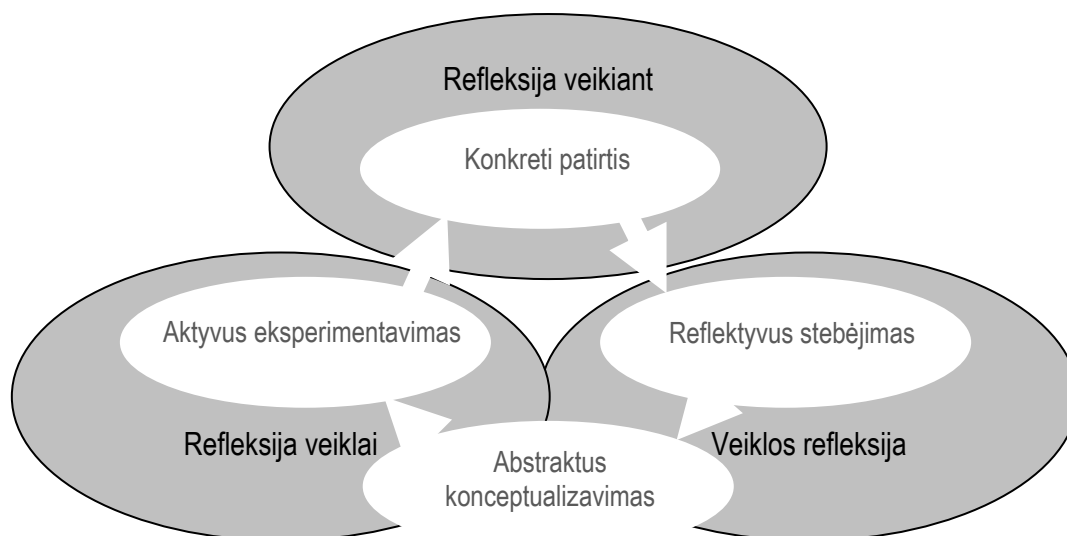
Plačiausiai paplitęs ir aukštosios mokyklos praktikoje taikomas⁹ Kolb (1984) patirtinio mokymosi modelis. Cowan (1998) nurodo, jog modelis paprastai priskiriamas Kolb (1984), tačiau šio modelio ištakos vis dėl to priskiriamos Lewin (1951). Kolb modelis efektyvus tais atvejais, jei gebama visiškai atvirai, be išankstinių nuostatų įsitraukti į įvairiausių situacijų sprendimą ir įgyti naujos patirties; stebėti save iš šalies, pažvelgti į savo patyrimą įvairiausiais aspektais, jį apmąstyti; formuoti sąvokas ir principus, apibendrinančius tai, kas buvo stebima; pritaikyti teorines žinias problemoms spręsti bei naujai patirčiai kaupti (Linkaitytė, 2003).

Mokymasis suvokiamas kaip keturių stadijų ciklas (žr. 2.2.2.1 pav.): *konkreči patirtis, reflektывus stebėjimas, abstraktus konceptualizavimas* bei *aktyvus eksperimentavimas*. Šie gebėjimai apima dvi kognityvinio vystymosi ir mokymosi dimensijas: *konkreči / abstrakti* dimensija ir *aktyvi / reflektывi* dimensija. Modelio esmė yra mokymosi ciklas, kai patirtis yra paverčiama sąvokomis (teorijomis, koncepcijomis), kurios savo ruožtu virsta gairėmis naujoms patirtims pasirinkti. Keturios Kolb modelio pakopos – rėminė struktūra, pagal kurią galima formuoti mokymosi patirtis (Knowles ir kt., 2007). Kolb (1984) mokymosi iš patirties ciklas prasideda pradine patirtimi ir po reflektывaus stebėjimo bei konceptualizavimo formuojama idėja, galinti skatinti eksperimentavimą ir naują patirtį.

Mokymosi iš patirties cikle galima identifikuoti tris skirtingus refleksijos tipus (King, 2002): refleksija veikiant, veiklos ir veiklai (angl. *reflection for action*) (žr. 2.2.2.1 pav.).

⁹ Alifanovienė, D. (2005). Refleksyvinė socialinio pedagogo praktika. Socialinių pedagogų praktikos (p. 48–51). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

Kiaunytė, A., Dirgėlienė, I. (2006). Praktika rengiant socialinius darbuotojus: Klaipėdos universiteto patirtis. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.



2.2.2.1 pav. Patirtinio mokymosi ir refleksijos modelių integravimas
(pagal King, 2002)

Tiesioginė *konkreči patirtis* yra reflekttyvaus stebėjimo pagrindas. Visiškai įsitraukiama į naują patirtį čia ir dabar (Knowles ir kt., 2007). Kolb požiūriu, patirtis teikia peno apmąstymams, apibendrinimams, įžvalgoms, kurios leidžia geriau suprasti ir įsisąmoninti tai, ką patyrėme. Teoriniame lygmenyje mes galime rasti atsakymus į beveik visus klausimus, tačiau konkretūs atvejai, problemos, su kuriomis žmonės susiduria realiame gyvenime, yra nepakartojami, vieninteliai (Vertintojų-ekspertų veiklos poreikio analizė ir rengimo programa, 2007).

Remiantis modeliu, studentams gali būti perteikiama mokymosi medžiaga, kurią sudaro įvairi informacija, faktai ar įvykiai. *Problemų identifikavimas* – pagrindinis veiksnys, skatinantis ciklu judėti pirmyn link reflekttyvaus stebėjimo. Diskutuojuama (Moon, 1999b) apie konkrečios patirties procesų reikšmę, kada patirtis gali būti interpretuojama kaip fizinis įsitraukimas į situaciją – „gryna patirtis“ – mokymasis praktikoje arba kaip koncepcinė medžiaga, kuri buvo suvokta paskaitoje. Pripažįstama, kad mokymosi procese patirtis turėtų būti konstatuojama kaip „grynos“ ir koncepcinės medžiagos dermė, t. y. būtų sudarytos sąlygos koncepcinę patirtį paversti grynąja patirtimi.

*Reflektyvus stebėjimo*¹⁰ Kolb cikle etapas – esminis, nes studentai reflektuoja savo veiklą, rinkdami informaciją patirčiai praplėsti ir suprasti, analizuoja savo elgesį, požiūrius, tikslus, jausmus ir išgyvenimus. *Abstraktaus konceptualizavimo* etape studentas rutulioja naujas idėjas, numatydamas perspektyvas, kurios padėtų efektyviau spręsti problemas ateityje: susiejamos teorinės ir praktinės žinios, integruojama nauja informacija ir idėjos į praktiką (Lipinskienė, 2002). *Aktyvus eksperimentavimo* etapas – tai naujų būdų, prielaidų bei idėjų taikymas ir tikrinimas aktyviai ir tikslingai veikiant konkrečiose praktinėse situacijose.

Mokymosi afektyvinis (jausminis) ir kognityvinis (pažinimo) elementai skirtinguose etapuose pasireiškia skirtingai. Išgyvendamas konkrečią patirtį, studentas yra veikėjas, darantis kažką kasdieniško ar susijusio su būsima profesine veikla. Mokymosi aspektu svarbu tai, kaip žmogus suvokė ar aprašė, kas situacijoje įvyko. Ir pirminė, ir antrinė patirtys susijusios su mokymosi per patirtį, tačiau konkreti patirtis, manoma, yra mokymosi ciklo pradžia. Šiame etape klaustina: “Kas vyksta? Įvyko? Ką aš, mes darome? Padarėme?” Antrame etape reikšmingi ir “vidinis” dalyvio ir “išorinis” stebėtojo požiūriai. Stebėjimas ir refleksija reiškia sąmoningą įvykių suvokimą, gebėjimą apibūdinti, kas nutiko ar kas veikta. Refleksija reiškia atsigrėžimą į įvykusius įvykius ir sąmoningą suvokimą apie tai, kas apie juos galvota. Savęs klausama: “Kaip analizuoju tai, kas įvyko? Ką įvykiai/mintys/jausmai reiškia? Kaip aš juos interpretuoju, kaip apie juos mąstau?” Šiame etape situacijoms suteikiama prasmė. Reflektyvus stebėjimo etape pradedama ieškoti sąsajų su turimomis teorinėmis žiniomis, koncepcijomis. Atradę tokias sąsajas, patikrinę turimas teorijas arba susikūrę naujas koncepcijas mes sprendžiame esamas ir naujai kylančias problemas, taigi, pasak Kolb, esame abstraktaus konceptualizavimo etape. Po pastarojo

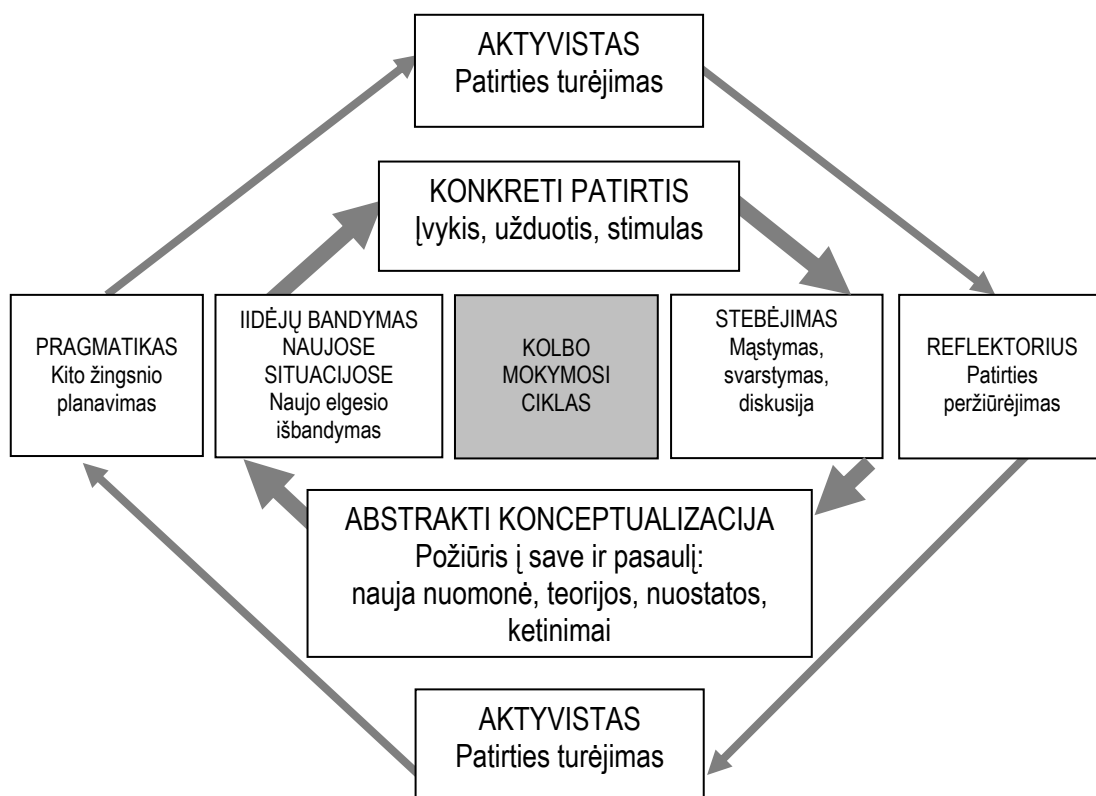
¹⁰ Kituose (pvz.: Boyd, Fales, 1983; Johns, 1999 ir kt.) reflektyvus / patirtinio mokymosi modeliuose vartojama *refleksijos* sąvoka.

seka aktyvaus eksperimentavimo etapas, kuris pasižymi veikla, naujų koncepcijų, idėjų išbandymu ir padeda atsirasti naujai patirčiai (Vertintojų-ekspertų veiklos poreikio analizė ir rengimo programa, 2007).

Savo teorijoje Kolb rėmėsi tuo, kad mokymosi medžiagos integracija į jau turimą patirtį vyksta arba abstrakčiai, arba konkrečiai. Mokslininkas išskyrė dvi pagrindines mokymosi veiklas: suvokimą ir apdorojimą. Kiekviena iš šių veiklų turi savo priešybes, pvz., vieni žmonės geriau suvokia tikrovę naudodami konkrečią patirtį (jausmus, lytėjimą, regėjimą, klausymąsi, uodimą), kiti – abstrakčiai (naudodami protines arba vaizdines koncepcijas, galvodami apie aplinką, išprotaudami). Vieni žmonės gautą informaciją įsisavina reflektiviai stebėdami, susikaupę mąstydami, kiti – į išorę nukreipta konkrečia veikla. Vyraujanti forma priklauso nuo besimokančiojo asmeninių prioritetų ir ypatumų (Lukošiūnienė ir kt., 2009).

Anot Kolb keturis patirtinio mokymosi etapus besimokantysis kombinuoja įvairiais būdais. Priklausomai nuo to, kokiam suvokimo ir kokiam apdorojimo būdui teikiama pirmenybė, žmogaus startinė pozicija šiame cikle yra skirtinga, ir tai apibūdina jo **mokymosi stilių** (žr. 2.2.2.2 pav.).

Yra žmonių, kurie mokymosi iš patirties ratą pradeda apmąstymu, kiti – ieškodami teorinio pagrindo arba atlikdami „aklą“ bandymą. Ciklas gali prasidėti bet kuriame taške, bet paskui kiekvienas etapas eina paeiliui. Ciklinis mokymosi procesas gali vykti neribotą laiką (Lukošiūnienė ir kt., 2009). Mokymosi stilių galima suvokti kaip dviejų kraštutinių kontinuumą (žinoma, schematizuotai), kurio vienam krašte Analitiškumas, abstraktus mąstymas, atsiejantis kontekstą, įvertinantis detales, dedukcinis mokymasis, o kitame – mokymasis, kuriame svarbu santykiai, impulsyvios reakcijos, mokymasis yra konkretus, susijęs su kontekstu, tai – holistinis, indukcinis procesas (Vertintojų-ekspertų veiklos poreikio analizė ir rengimo programa, 2007).



2.2.2.2 pav. Kolb keturių etapų mokymosi ciklo ir mokymosi stiliaus tarpusavio ryšys

(Kolb (1984), Honey ir Mumford (1982); cit. Alonderienė, 2009, p. 29)

Kolb išskiria individualius mokymosi ir informacijos suvokimo būdus: vieni besimokantieji informaciją suvokia jausdami, remdamiesi konkrečiomis patirtimis, kiti – sistemindami ir analizuodami. Kiekvienu minėtu atveju, besimokantysis naują informaciją įsisavina individualiu būdu. Asmenys, informaciją priimančios konkrečios patirties būdu, anot Kolbo, veikia su kitais žmonėmis, remiasi jų patirtimis. Antrajai grupei priklausančios besimokantieji, pirma stebi, apmąsto, tik po to daro išvadas, problemą gvildendami įvairiais aspektais. Abstraktaus conceptualizavimo grupei priklausančias asmenys remiasi logika, medžiagą linkę sisteminti, planuoti, veikia remdamiesi teorija, mąstydami. Asmenys, kurie mokosi veikdami, ieško ir netgi rizikuoja, Kolbas priskiria ketvirtajai aktyvaus eksperimentavimo grupei (Kiškytė, 2010).

Kiekvienas iš keturių mokymosi gebėjimų susiję su konkrečiu mokymosi įgūdžių rinkiniu:

- Konkreti patirtis (KP) apima tarpasmeninius įgūdžius (santykių kūrimas, lyderiavimas, pagalba, kitų supratimas)
- Reflektyvus stebėjimas (RS) apima suvokimo įgūdžius (prasmės kūrimas, informacijos rinkimas ir informacijos analizė)
- Abstraktus konceptualizavimas (AK) apima informacijos integravimo ir technologinius įgūdžius
- Aktyvus eksperimentavimas (AE) apima elgsenos įgūdžius (tikslų siekimas, veikimas, iniciatyvumas)

Priklausomai nuo to, kokiam informacijos priėmimo ir jos sutvarkymo būdui žmonės teikia pirmenybę, skiriami divergencinis, asimiliacinis, konvergencinis ir adaptacinis stiliai (Lukošiūnienė ir kt., 2009, p. 29–30):

Divergencinio (angl. *diverging* – jaučiantys ir stebintys) stiliaus atstovai vadinami **analitikais** (*reflektuotojais, divergentais*). Tai žmonės, kurie mokydami pirmenybę teikia konkrečiai patirčiai ir refleksyviai stebėjimui. Šių žmonių stiprybės – gebėjimas įsivaizduoti, pasižiūrėti į konkrečias situacijas iš įvairių perspektyvų, plati vaizduotė, vizijų numatymas, improvizacija situacijose, reikalaujančiose rasti idėjas. Jie noriai bendrauja su žmonėmis, domisi žmonių tarpusavio santykiais, yra emocionalūs, mielai renkasi darbą grupėse, geba įdėmiai klausytis ir gauti asmeninę grįžtamąją reakciją. Platūs kultūriniai interesai skatina juos rinktis veiklą, susijusią su menu.

Asimiliacinio (angl. *assimilating* – stebintys ir mąstantys) stiliaus atstovai pirmenybę teikia reflektyviam stebėjimui (RS) ir abstrakčiam konceptualizavimui (AK). Jie vadinami **teoretikais** (*asimiliuojančiaisiais, suvokėjais*). Šie žmonės lengvai kuria teorinius modelius, sieja turimą informaciją ir abstrakčius situacijos elementus į visumą. Asimiliuojantys žmonės

linkę daryti induktyvias išvadas, apibendrinti rezultatus. Jiems labiau patinka dirbti su abstrakčiomis idėjomis ir koncepcijomis nei su žmonėmis. Mokydamiesi šio stiliaus atstovai renka skaitymą, paskaitas, analitinių modelių aiškinimą ir mėgaujasi mąstymu apie daiktus. Mažai domisi žmonėmis, labiau linkę į logiškų ir tikslių abstrakčių koncepcijų kūrimą, išsiskiria induktyviu mąstymu bei gebėjimu integruoti skirtingus ir – atrodytų nesuderinamus – pastebėjimus į vientisą modelį

Konvergencinis (angl. *converging* – darantys ir mąstantys) mokymosi stilius – kompromisas tarp dominuojančios abstrakcijos ir veiksmo, kuriais besimokantis žmogus transformuoja teoriją, norėdamas pasirengti konkrečiai veiklai. Šio stiliaus atstovai yra žmonės, kuriems mokantis svarbiau abstraktus konceptualizavimas (AK) ir aktyvus eksperimentavimas (AE). Jie vadinami **pragmatikais (sistemintojai, siejantieji)**. Šių žmonių stiprybė – idėjų plėtojimas. Jie linkę daryti hipotetines – dedukcines išvadas, domisi daiktais ir teorijomis (kurias mėgsta patikrinti), specifinių problemų sprendimu. Kaip ir teoretikai, jie mažai domisi žmonėmis, nėra emocionali. Mokydamiesi renka eksperimentavimą idėjomis, situacijų simuliaciją, darbą prie konkrečių paraiškų, projektų. Kaip ir suvokėjai, jie labiau domisi objektais nei žmonėmis, išsiskiria gebėjimu praktiškai realizuoti idėjas, dažnai turi labai konkrečias siaurų interesų sritis

Adaptacinio (angl. *accommodating* – darantys ir jaučiantys) mokymosi stiliaus skiriamasis bruožas – būtinybė veikti, daryti, realizuoti. Jis labiausiai iš visų kitų stilių atstovų linkęs rizikuoti. Šiuo stiliumi mokosi žmonės, vadinamieji **aktyvistai (derintojai, katalizatoriai)**, pirmenybę teikiantys aktyvaus eksperimentavimo (AE) ir konkrečios patirties (KP) būdams. Prisitaikančiu (besiderinančiu) vadinamas todėl, jog jam pavyksta susidoroti su situacijomis, reikalaujančiomis greitos adaptacijos prie besikeičiančių aplinkybių. Aktyvistų stiprioji pusė – veiklų organizavimas, susidorojimas su situacijomis,

reikalaujančiomis greitos adaptacijos prie besikeičiančių aplinkybių. Šie žmonės daugiau remiasi intuicija negu logika, problemas linkę spręsti intuityviai, bandymų ir klaidų keliu. Jie naudojami kitų sukurtomis teorijomis ir analizių rezultatais, todėl mėgsta dirbti komandose. Lyginant su kitų stilių atstovais, jie labiausiai linkę rizikuoti. Moka bendrauti su žmonėmis, tačiau kartais gali pasirodyti nekantrūs, reikalaujantys.

Besimokančiųjų mokymosi stilių galima identifikuoti, naudojant Kolb mokymosi stilių klausimyną (žr. 2.2.2.1 lentelę)

2.2.2.1 lentelė

Mokymosi stilių klausimynas

(Lukošiūnienė ir kt., 2007, p. 40-42)

	A	B	C	D
1	Man patinka įsitraukti į veiklą	Prieš veikdamas mėgstu pagalvoti	Esu smulkmeniškas dėl dalykų, kuriuos mėgstu	Man patinka naudingi dalykai
Vertinimas				
2	Man patinka išmėginti naujus dalykus	Man patinka tyrinėti daiktus ir juos išbandyti	Esu atviras naujoms patirtims	Man patinka įvairiapusiškai žvelgti į reiką
Vertinimas				
3	Mėgstu žiūrėti	Man patinka tyrinėti daiktus ir juos išardyti	Esu atviras naujoms patirtims	Mėgstu galvoti apie dalykus
Vertinimas				
4	Priimu situacijas ir žmones tokius, kokie jie yra	Noriu žinoti, kas vyksta aplink	Mėgstu vertinti	Mėgstu rizikuoti
Vertinimas				
5	Turiu gerus instinktus ir nuojautą	Turiu daug klausimų	Esu logiškas	Daug dirbu ir atlieku darbą iki galo
Vertinimas				
6	Mėgstu konkrečius dalykus, kuriuos galiu matyti, paliesti, pajusti ar užuosti	Mėgstu būti aktyvus	Mėgstu stebėti	Man patinka teorijos ir idėjos

2.2.2.1 lentelės tęsinys

	A	B	C	D
Vertinimas				
7	Man patinka mokytis čia ir dabar	Man patinka svarstyti ir apmąstyti dalykus	Esu linkęs galvoti apie ateitį	Mėgstu matyti savo darbo rezultatus
Vertinimas				
8	Turiu viską išmėginti pats	Pasikliauju tik savo idėjomis	Pasikliauju tik savo stebėjimais	Pasikliauju savo jausmais
Vertinimas				
9	Esu ramus ir santūrus	Esu energingas	Esu linkęs pagrįsti dalykus	Esu atsakingas už tai, ko imuosi
Vertinimas				

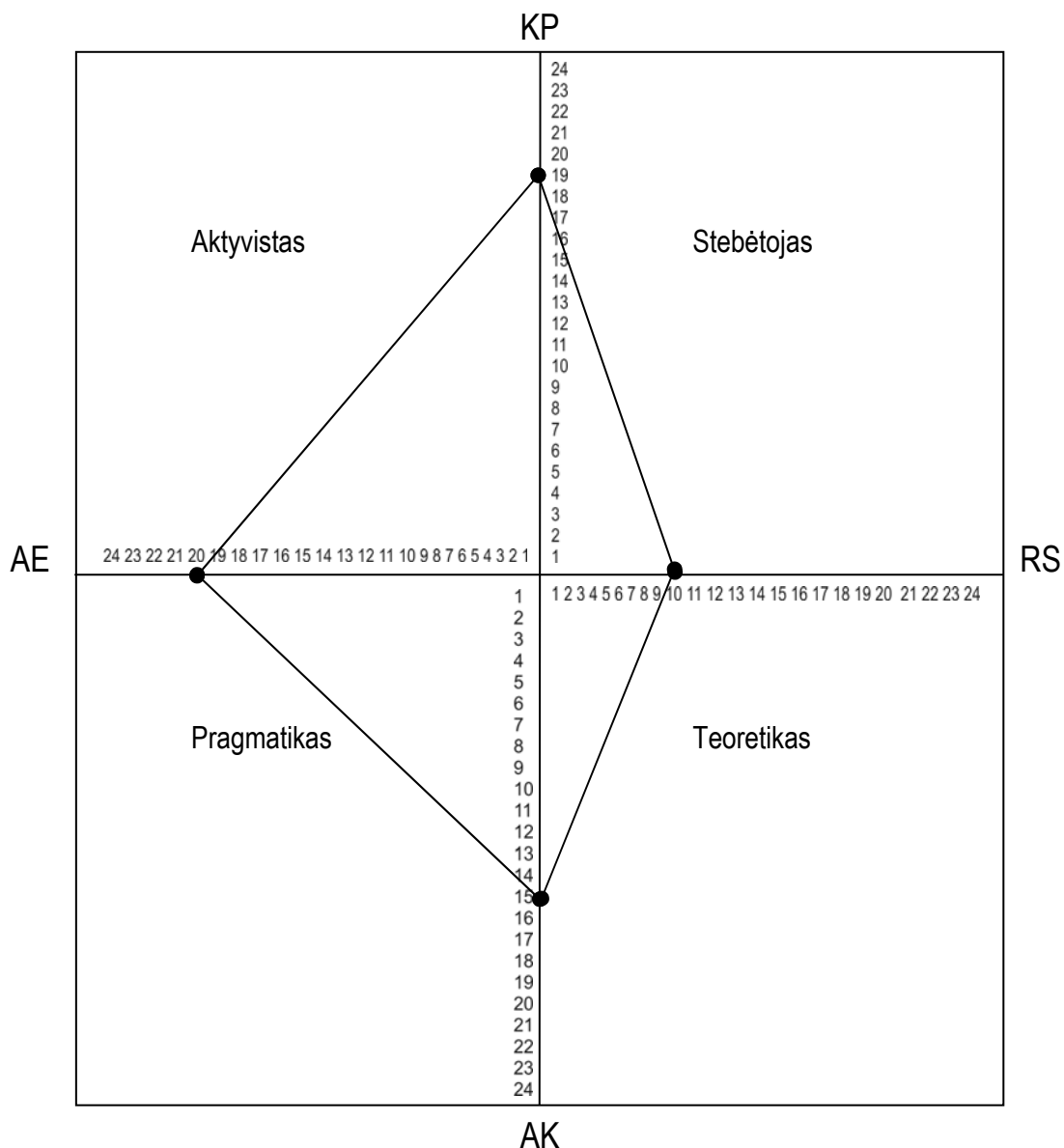
Studentai turi perskaityti vienos eilutės (iš kairės į dešinę) teiginius. Įvertinti artimiausią teiginį ketvertu (4); teiginį, kuris tinka mažiau – trejetu (3); teiginį, kuris trečias pagal tinkamumą – dvejetu (2); ir teiginį, kuris tinka mažiausiai – vienetu (1). Įvertinę kiekvieną teiginį, surašo savo vertinimus į lentelę (žr. 2.2.2.2 lentelę) ir susumuoja balus.

2.2.2.2 lentelė

Rezultatų lentelė

Konkreiti patirtis (KP)	Reflektyvus stebėjimas (RS)	Abstraktus konceptualizavimas (AK)	Aktyvus eksperimentavimas (AE)
1A	1B	2B	2A
2C	2D	3D	3C
3B	3A	4C	6B
4A	6C	6D	7D
8D	8C	8B	8A
9B	9A	9C	9D
Suma KP =	Suma RS =	Suma AK =	Suma AE =

Sekančiame etape nubrėžiama diagrama, kurią užpildžius savo duomenimis ir sujungus taškus linijomis gaunamas asmeninių mokymosi stilių vaizdas (žr. 2.2.2.3 pav.):



2.2.2.3 pav. Asmeninių mokymosi stilių diagrama

(Lukošiūnienė ir kt., 2007)

Priklausomai nuo to, kokį individualų mokymosi stilių besimokantysis atstovauja, dėstytojas gali palengvinti mokymosi iš patirties procesą, užduodamas besimokančiajam jų stilių atitinkančius klausimus bei parinkdamas mokymosi stilių atitinkančią mokymosi strategiją ar būdą (žr. 2.2.2.3 lentelę).

2.2.2.3 lentelė

Mokymosi stilius atitinkančios mokymo(si) strategijos ir būdai

D. Kolb pakopa	Mokymo(si) strategijos ir būdai
Konkreči patirtis	Imitacija, atvejų analizė, išvyka, parodomieji pristatymai, žaidimai, situacijos imitacija, diskusija, reali patirtis, kolegų patirties apžvalga
Reflektyvus stebėjimas	Paskaita, diskusijos, darbas nedidelėse grupelėse, idėjų generavimo grupės, stebėjimas ir apmąstymai, tikslų numatymas, tikrinant hipotezes
Abstraktus conceptualizavimas	Darbas su teorine medžiaga, dalijimasis turiniu, savarankiška teksto analizė, seminaras, esė, aiškus idėjų pristatymas ir struktūravimas
Aktyvus eksperimentavimas	Laboratoriniai, praktiniai darbai, stažuotės, imitaciniai pratimai, vaidmeniniai žaidimai, diskusijų grupės, projektai, individualios užduotys

Makrolygmeniu programas ir užsiėmimus įmanoma struktūruoti taip, kad būtų įtraukti visi keturi komponentai, mikrolygmeniu komponentus galima įtraukti kaip atskiras paskaitas ar paskaitos dalis (Knowles ir kt. 2007). Tiems, kurie mokosi remdamiesi KP (konkrečia patirtimi), labiausiai tinka **patvirtinamojo pobūdžio** klausimai (Anužienė, 2006):

- kaip jums sekasi?
- kaip jūs tai supratote?
- ar jums aišku?
- ar jūs kada nors tai darėte?
- ar aš pakankamai aiškiai pasakiau, parašiau, išsireiškiau?
- ar aiški problema, užduotis?
- ką dabar norėtumėte veikti?
- ar / kaip galiu jums padėti?

Tiems, kurie mokosi stebėdami ar apmąstydami (AS), labiausiai tinka **konstatuojamo pobūdžio** klausimai:

- ką jūs pastebėjote?
- kaip jūs tai pajautėte?
- kas dabar jums šauna į galvą?
- taigi, kas dabar pasikeitė, įvyko?
- kas dar yra susidūręs su šia situacija, problema?
- ką pastebėjote, kai tai darėte, atlikote?
- kas atsitiko po to?
- kas jus stebina?

Tie, kurie mokosi galvodami (AK), labiausiai tinka **prasmę atskleidžiantys** klausimai:

- kaip tai atitinka jūsų turimas žinias, įsitikinimus?
- ką tai jums reiškia?
- kokias tai galėtų turėti pasekmes kitiems grupės nariams?
- kokią naudą jums gali suteikti ši patirtis?
- ką naujo išmokote, prisiminėte?
- kokį principą, taisyklę, teoriją taikysit šiuo atveju?
- kaip tai galima susieti su jūsų ankstesne mokymosi veikla?
- ir tuomet, ką...?

Tiems, kurie mokosi veikiami ir bandydami (AE), labiausiai tinka tokio pobūdžio klausimai:

- ar tai jums reiškia pokytį?
- kas tai sukėlė?
- ar jūs su tuo sutinkate?
- kas tai dabar galėtų būti?
- kas dabar galėtų įvykti?
- atsižvelgiant jūsų organizacijos tikslus, ar tai būtų įmanoma įgyvendinti, pritaikyti?
- o ką toliau darysim, veiksime?
- jei remsimės tuo, tai kas bus pirmas jūsų veiklos žingsnis, etapas?
- ar tai įpareigoja jus keistis?

Mokymosi iš patirties modelyje refleksija yra tam tikros sekos sudėtinė dalis, sujungianti tam tikrą patirtį ir po to sekantį apibendrinimą. Aukštojoje mokykloje, diegiant pastarąjį modelį teoriniam ir praktiniam studentų ugdymui, tradicinėse studijose konkreti patirtis, reflektyvus stebėjimas, abstraktus konceptualizavimas ir aktyvus eksperimentavimas „kol kas įgyvendinamas gana sunkiai“ (Alifanovienė, 2005, p. 51).

2.2.3. DONALD SCHÖN REFLEKTYVAUS PRAKTIKO UGDYMO KONCEPCIJOS MODELIS

Schön (1983) teigia, jog specialistas savo profesinėje veikloje leidžia sau išgyventi ir įveikti jam pateikiamus sunkumus, naujoves, pasimetimą

situacijose ir pan. Jis eksperimentuoja, kuriant naują supratimą apie pokyčius, permainas, pasikeitimus atliekant įvairią veiklą. Refleksija yra esminis žiniomis ir moksliniai tyrimais paremtos praktikos elementas. Refleksija yra vienas iš esminių profesinės edukacijos veiksnių. Mąstymas vyksta vykdant veiklą, ir tokiu būdu mokymas vyksta remiantis veikla ir patirtimi. Viso šio proceso metu reikia apsvarstyti bet kokias tarpusavyje susijusių žinių ar įsitikinimų formas bei priežastis, kuriomis būtų galima jas paremti. Pagrindinės jo idėjos – konstruktyvios, parodančios, jog *refleksija gali būti suvokiama kaip aktyvus pažinimo procesas*, apimantis tarpusavyje susijusių idėjų sekas, atkreipiant dėmesį į įsitikinimo bei žinių svarbą. Reflektyvus mąstymas paprastai apima praktinio pobūdžio problemas, atsižvelgiant į abejones ir keblumus, kol yra pasiekiami galimi sprendimo būdai.

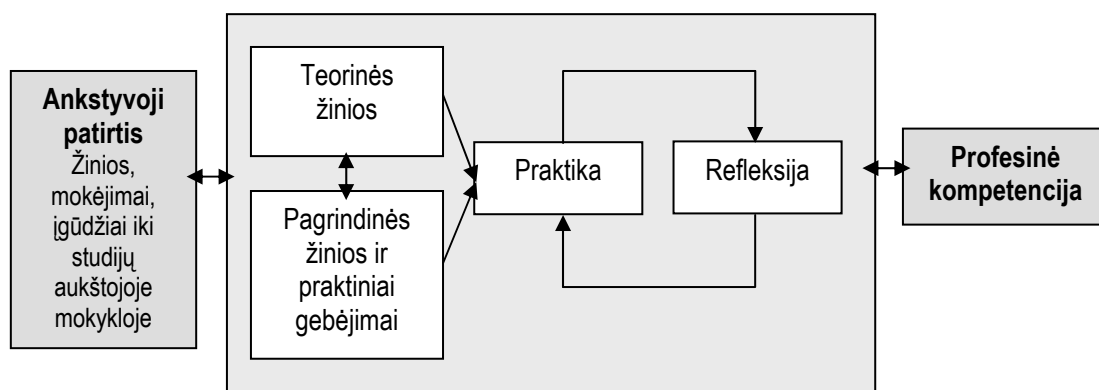
Schön (1987) plėtoja Dewey idėją ir akcentuoja refleksiją¹¹ apie veiklą ir veikiant¹². Refleksija veikloje ir refleksija apie veiklą apima profesionalios praktikos epistemologiją, pagrįstą veiklos pažinimu bei veiksmų žinojimu. Tokios numanomos žinios kyla iš profesionalios patirties kūrimo ir perkūrimo, skirtingai nei pritaikant techninį arba mokslinį racionalumą. Schön (1987) laikosi nuomonės, kad mokantis studentai formuluoja ir performuluoja dažnai sudėtingas ir dviprasmiškas problemas, išbando įvairias interpretacijas, ir tik tuomet keičia poelgius. Mokymosi sėkmingumas studijų procese priklauso nuo ankstyvosios studentų patirties, kuri mokantis siejama su įgytomis naujomis žiniomis ir įgūdžiais refleksijos pagalba (žr. 2.2.3.1 pav.).

Refleksija artimai susijusi su atliekama veikla. Nebandydamas pritaikyti mokslinių teorijų bei sąvokų praktinėms situacijoms, jis laikosi nuomonės, kad profesionalai turėtų mokytis formuluoti ir performuluoti dažnai sudėtingas ir dviprasmiškas problemas, su kuriomis jie susiduria, išbandyti įvairias

¹¹ Refleksija suvokiama kaip aktyvus pažinimo procesas, apimantis tarpusavyje susijusių idėjų sekas, atkreipiant dėmesį į įsitikinimo bei žinių svarbą.

¹² Tai ugdymo moksle buvo nauja tyrimų sritis ir mokymosi, taikant refleksiją, pradžia.

interpretacijas, ir tik tuomet keisti poelgius. Jis kalba apie *veiklos refleksiją* (*refleksija apie veiklą*) ir *refleksiją veikloje*, kur pastarasis terminas reiškia sąmoningą apmąstymą bei atliekamus pakeitimus dirbant. Tačiau abi refleksijos formos apima racionalių bei moralinių procesų poreikį, priimant argumentuotus sprendimus dėl tinkamesnių veikimo būdų. *Refleksija veikloje* ir *veiklos refleksija* apima profesionalios praktikos epistemologiją, pagrįstą veiklos pažinimu bei veiksmų žinojimu. Tokios numanomos žinios kyla iš profesionalios patirties kūrimo ir perkūrimo, skirtingai nei pritaikant techninį arba mokslinį racionalumą. Refleksija poelgyje, poelgio žinojimo elementas, įvyksta, kai imamas veiksmo. Dėl to ji yra suvokiama kaip viena iš priemonių, atskirianti profesionalią praktiką nuo neprofesionalios. Ji gali būti apibūdinama kaip meistriškumo arba intuityvių žinių sudedamoji dalis, kuri kyla iš profesionalios patirties bei apima užsiėmimą refleksiniu bendravimu su savimi, formuojant situaciją, kai remiamasi žmogaus pažiūrų sistema, pastoviai paliekant atvirą performavimo galimybę, pritaikant holistinio įvertinimo techniką.



2.2.3.1 pav. Reflektyvus ugdymo modelis¹³

Schön (1987) *refleksija veikiant* gali būti susieta su konkrečia patirtimi, išreiškiančią refleksiją, kuri atspindi numanomas žinias, taikomas veikloje,

¹³ Pagal I. Dirgėlienės (2001) modifikuotą D. Schön reflektyvus ugdymo modelį. Modelis taip pat pateikiamas Wallace (1991) knygoje *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. London: Cambridge University Press.

perkeliant patirtį. Atsižvelgiama į ką tik išgyventus patyrimus, o taip pat ir į būsimą neišvengiamą patirtį. Ji apima numanomas mintis ir jų analizę. Tai refleksija, orientuota į pažangesnę arba bent jau sąmoningai apgalvotą veiklą. Nors ji gali tapti aktyvaus eksperimentavimo vietoje priežastimi, refleksija veikloje turi didelę reikšmę, bet mažiausiai tikėtina, kad ja bus remiamasi mokantis ir atliekant tokias užduotis kaip reflektyvus rašymas. Schön (1987) *veiklos refleksija* yra pirmas prasmės kūrimo etapas po patirties atsiradimo. Iš esmės atsigręžiama į buvusios patirties veiksmą, bandoma analizuoti ir susumuoti tą buvusią patirtį ir tokiu būdu padaryti apibendrinimus, kurie bus naudingi ateityje. Tokia refleksija gali pasireikšti ir reflektyvaus stebėjimo etape, kur ji laviruoja nuo patirties svarbos pagrindimo iki problemų arba klausimų, kylančių iš patirties, įvardijimo, ir abstrakčios konceptualizacijos etape, kuriame kuriamos ir vartojamos sąvokos bei hipotezės. *Refleksija veiklai* (Cowan, 1998) natūraliai pažymima ciklo aktyvaus eksperimentavimo etape, kur tikrinamos idėjų, koncepcijų prasmės. Apmąstomi problemų, kurias buvo tikėtasi išspręsti efektyviau nei praeityje, tipus. Tai refleksija, kuri nustato prioritetus būsimam mokymuisi identifikuodama poreikius, siekius ir tikslus, kurie po to išliks besimokančiojo atmintyje. Tačiau jis taip pat gali pasireikšti ir hipotezių formavimo – abstraktaus konceptualizavimo cikle. Šios dvi paskutinės refleksijos formos: *veiklos refleksija* ir *refleksija veiklai*, sėkmingiausiai gali būti realizuojamos ir taikomos studentų reflektavimo kompetencijai vystyti ir plėtoti bei reflektyvaus mokymosi procesui aukštojoje mokykloje užtikrinti.

Schön (1983) laikosi nuomonės, kad mokydamiesi studentai dažnai formuluoja ir performuluoja sudėtingas ir dviprasmiškas problemas, išbando įvairias interpretacijas ir tik tuomet keičia poelgius. Refleksija suvokiama kaip aktyvus pažinimo procesas, aprėpiantis tarpusavyje susijusių idėjų sekas, atkreipiant dėmesį į įsitikinimo bei žinių svarbą. Reflektyvus mokymasis apima praktinio pobūdžio problemas, atsižvelgiant į abejones ir keblumus, kol randami

galimi sprendimo būdai. Refleksija veikloje ir refleksija apie veiklą siejama su profesionalios praktikos epistemologija, pagrįsta veiklos pažinimu bei veiksmų žinojimu. Schön (1987) pažymi, jog vykdydami reflektatyvią praktiką studentai galės „nusakyti pelkės būklę, o ne tik jos aligatorių anatomiją“. Refleksija, kaip meistriškumo arba intuityvių žinių sudedamoji dalis, kyla iš profesionalios patirties, apmąstant tikslą, pasirinkimą, įvertinant rezultatą, formuojant situaciją, kurioje remiamasi pažiūrų sistema, kurioje visada paliekama galimybė viską perdaryti naujai, kurioje taikoma holistinio vertinimo technika. Refleksijos rezultatas gali būti nauji įgūdžiai, naujos žinios, naujas supratimas. Šių naujų dalykų derinimas su jau turimu suvokimu, įgūdžiais, savybėmis ir požiūriais lemia aukštesnės kokybės profesinę veiklą.

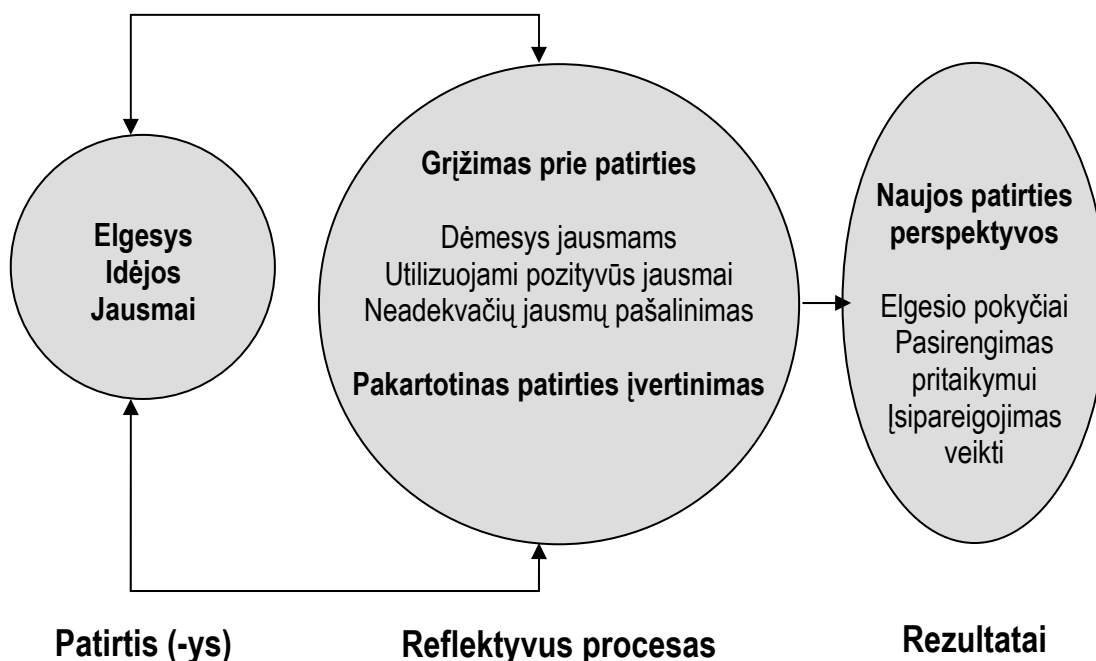
Shön (1987) nurodo, jog eksperimentavimo metu gautų rezultatų reflektavimas veda link teorijos, kuri yra esminė būsimai praktinei veiklai, atverdama „pradinį tašką naujų situacijų supratimui“ (Beck, Kosnik, 2001), ir teikia medžiagos tolesnei mokymosi proceso refleksijai bei motyvuoja tolimesniam mokymuisi (King, 2002). Nurodomos dvi pagrindinės dėstytojo elgesio su studentais strategijos – **instrukuoti** ir **patarti**, sukuriant tokias tarpusavio bendravimo sąlygas, kurios skatintų abipusį dialogą, apimančią *klausymą, pasakojimą, demonstravimą ir imitavimą*.

Refleksija, priešingai, nesvarbu, koks variantas pasirenkamas, yra neužbaigta veikla, kad ir kaip trumpam atitraukta nuo veiksmo, turinti pasekmes, kurios iš tiesų nėra iš anksto numatytos, tačiau yra apspręstos proceso metu ir kurių buvimas nėra būtinas tam, kad veiksmas galėtų vykti.

2.2.4. DAVID BOUD, ROSEMARY KEOGH, DAVID WALKER REFLEKSIJOS PROCESO ETAPAI

Boud, Keogh, Walker (2005) reflektatyvaus mokymosi modelis išsamiausiai iliustruoja veiklos refleksijos procesą, kuomet patirtis verčiama į

mokymąsi. Modelyje išskiriamos trys pagrindinės refleksijos stadijos: grįžimas prie patirties, dėmesys jausmams ir pakartotinis patirties įvertinimas (žr. 2.2.4.1 pav.).



2.2.4.1 pav. Refleksijos procesas
(pagal Boud ir kt., 2005)

Vienas iš būdų skatinti mokymąsi – tai stiprinti mokymosi patirties ir reflektyvios veiklos tarpusavio ryšį, kuris formuojasi skiriant dalį laiko refleksijai mokymosi veikloje (Boud ir kt., 2005). To siekiama, pirma, dialogu, kai išsakomos mintys bei dalijamasi įgyta patirtimi grupėje, antra, individualiai rašant, kur apibūdinami įvykiai ir išgyventos reakcijos. Refleksiją stimuliuoja pozityvios būsenos, pavyzdžiui, sėkmingai atlikta užduotis, kuri anksčiau atrodė neveikiama. Tai gali skatinti pakartotinai įvertinti kitas užduotis bei planuoti kitas patirtis. Refleksijos rezultatu gali tapti asmeninė žinių sintezė, integracija ir asmeninių žinių validacija, nauja emocinė būsena arba sprendimas įsitraukti į būsimą veiklą.

Pirmojoje **grįžimo prie patirties** stadijoje iš naujo apmąstoma ir analizuojama patirtis, stengiantis atgaminti ir suvokti tai, kokios reakcijos bei

priežastys skatino vienaip ar kitaip pasielgti. Aktualus šioje stadijoje patirties sukeltų jausmų atpažinimas, įvardijimas bei analizavimas. Besimokantieji, kurie nestebi ir neanalizuoja jausminės savo patirties dimensijos, gali pakenkti savo refleksijos vertei, apribodami ją vienu kuriuo nors reakcijos į aplinką aspektu ir tokiu būdu sudarydami dirbtinas kliūtis savo reagavimui į patirtį.

Antrojoje **dėmesio jausmams** stadijoje aktualiais tampa du aspektai: teigiamų jausmų panaudojimas ir neadekvačių šalinimas. Priklausomai nuo aplinkybių bei ketinimų, svarbu analizuoti savo emocinius išgyvenimus, surandant būdų jiems išvengti arba – išlaikyti ir sustiprinti, jei pastarieji yra teigiami. Išgyvenant teigiamus jausmus, plėtojamos tiek pažintinė, tiek ir jausminė mokymosi sritys. Svarbu atkreipti dėmesį į šiose stadijoje vykstančių procesų poveikį patirtiniam mokymuisi bei į tai, kaip individas galėtų išmokti valdyti savo pačių reflektyvias veiklas (Boud ir kt., 2005).

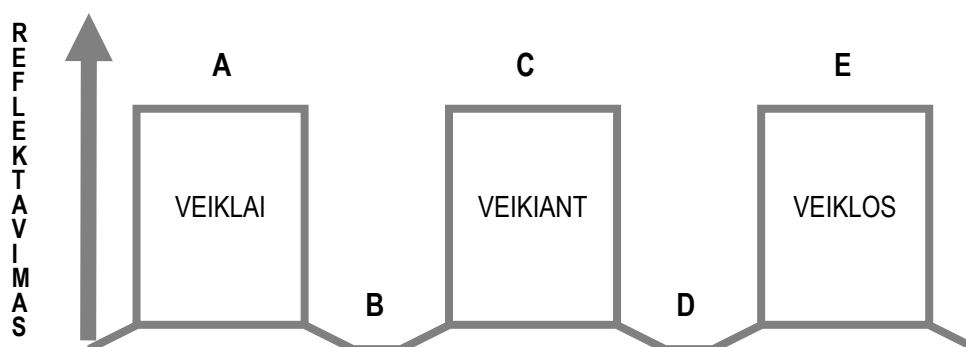
Trečiojoje **pakartotino patirties įvertinimo** stadijoje dar sykį įsigilinama į patirtį, naujas žinias siejant su jau turimomis bei integruojant pirmąsias į besimokančiojo konceptualiąją schemą. Toks mokymasis taikomas siekiant patikrinti jo autentiškumą bei planuojant tolimesnę veiklą, kurios metu šis mokymasis realizuojamas profesinėje veikloje. Paskutiniojoje **rezultatų** stadijoje išskiriami keturi apmąstymo aspektai, kurie gali sustiprinti refleksiją bei pagerinti rezultatus: asociacija – naujų duomenų siejimas su jau žinomais; integracija – ryšių ieškojimas tarp šių duomenų; *validacija* – iškilusių idėjų ir jausmų autentiškumo nustatymas; įsisavinimas – žinių prisiėmimas sau.

Refleksijos procesas šiame modelyje gali vykti nuosekliai, tačiau gali būti ir daug kitų ciklų, svarbių elementų, susijusių su ypač reikšmingų komponentų pakartojimais. Modelis studijų procese gali būti naudojamas po konkrečios praktinės patirties, kai studentai atlieka praktines užduotis ir po to reflektuoja savo veiksmus.

2.2.5. JOHN COWAN REFLEKTYVAUS MOKYMOSI DIAGRAMA

Nesibaigiantis Kolb ciklo judėjimas ratu nuo pradžios, kurią sunku identifikuoti, yra slegiantis ir klaidinantis. Kolb, anot Cowan (1998) nediskutuoja apie stebėjimo ir refleksijos stadijos prigimtį detaliau, atskleidžiant pačios refleksijos procesą bei jos elementus, todėl šis modelis vis dažniau minimas kaip nepakankamai išsamus ir neatskleidžiantis paties refleksijos proceso, kuris bene svarbiausias mokymosi iš patirties cikle.

Siekdamas pateikti aiškesnę patirties analizės schemą, pateikė diagramą, kuri sujungia Schön sąvokas ir Kolb postuluojamus sąryšius. Ši diagrama – pagrįstas ir praktinis modelis, paaiškinantis ar bent jau numatantis, kaip gali vykti mokymasis praktikoje ir būti jos veikiamas (žr. 2.2.5.1 pav.).



2.2.5.1 pav. Reflektavimo diagrama
(pagal Cowan, 1998)

Cowan (1998) detalizuoja, jog kiekvienas studentas mokydamasis turi labai reikšmingos ankstesnės patirties. Dalis jos yra bendra „gyvenimiškoji“ patirtis, kurią įgijo mokydamiesi mokykloje dar iki studijų aukštojoje mokykloje. Reikšmingą patirties dalį sudaro ir platus ankstesnių mokymosi situacijų spektras, įgytas studijuojant aukštojoje mokykloje. Veikla, kuri vyksta konkrečiu momentu mokantis, nors ir paremta ir dažnai priklauso nuo ankstesnės patirties, tačiau prasideda nuo numatomos *refleksijos veiklai*. Mokydamiesi studentai

reflektuoja savąją ankstesnę patirtį, rengdamiesi veiklai, atlieka konkrečią užduotį ar sprendžia problemą (refleksijai veiklai). Refleksijos veiksmui metu (2.2.5.1 pav. *kilpa A*) studentai skatinami tyrinėti ir reflektuoti veiklą, kuri gerai apgalvota (*lankas B*). Studentai siekia susieti naują informaciją su tuo, ką jie jau žinojo, ir išanalizavę, panaudoti tai, kas gali būti reikalinga naujai veiklai atlikti. Veikiant gali būti pasiūlyta ištyrinėti ir išbandyti naudingas idėjas, kurias pateikia dėstytojas ar kolegos studentai ir kurios kyla iš bendrosios grupinės reflektavimo patirties. Tarpinėje *refleksijoje veikiant (kilpa C)*, nors ir įžvelgiamas vertinamasis elementas, tačiau iš esmės ji yra analitinė. Analitinės refleksijos esmė – surasti atsakymus į tokius klausimus: „*Kaip man tai daryti?*“ ir „*Kaip aš turėčiau tai padaryti?*“ Refleksija vertinga būtent dėl savo artumo veiksmui. Jos metu atliekamas klasifikavimas ir apibendrinimas, tiksliai apibūdinant tai, ko buvo išmokta. Identifikuojami ir įvardinami privalumai, sunkumai ir jų priežastys, pagalbos poreikis skirtinguose užduoties atlikimo etapuose, o taip pat ir trūkumai, kuriuos reikalinga šalinti. Pastaroji Cowan (1998) diagramos seka atitinka du Kolb (1984) mokymosi iš patirties ciklus: refleksyvų stebėjimą ir abstraktų konceptualizavimą.

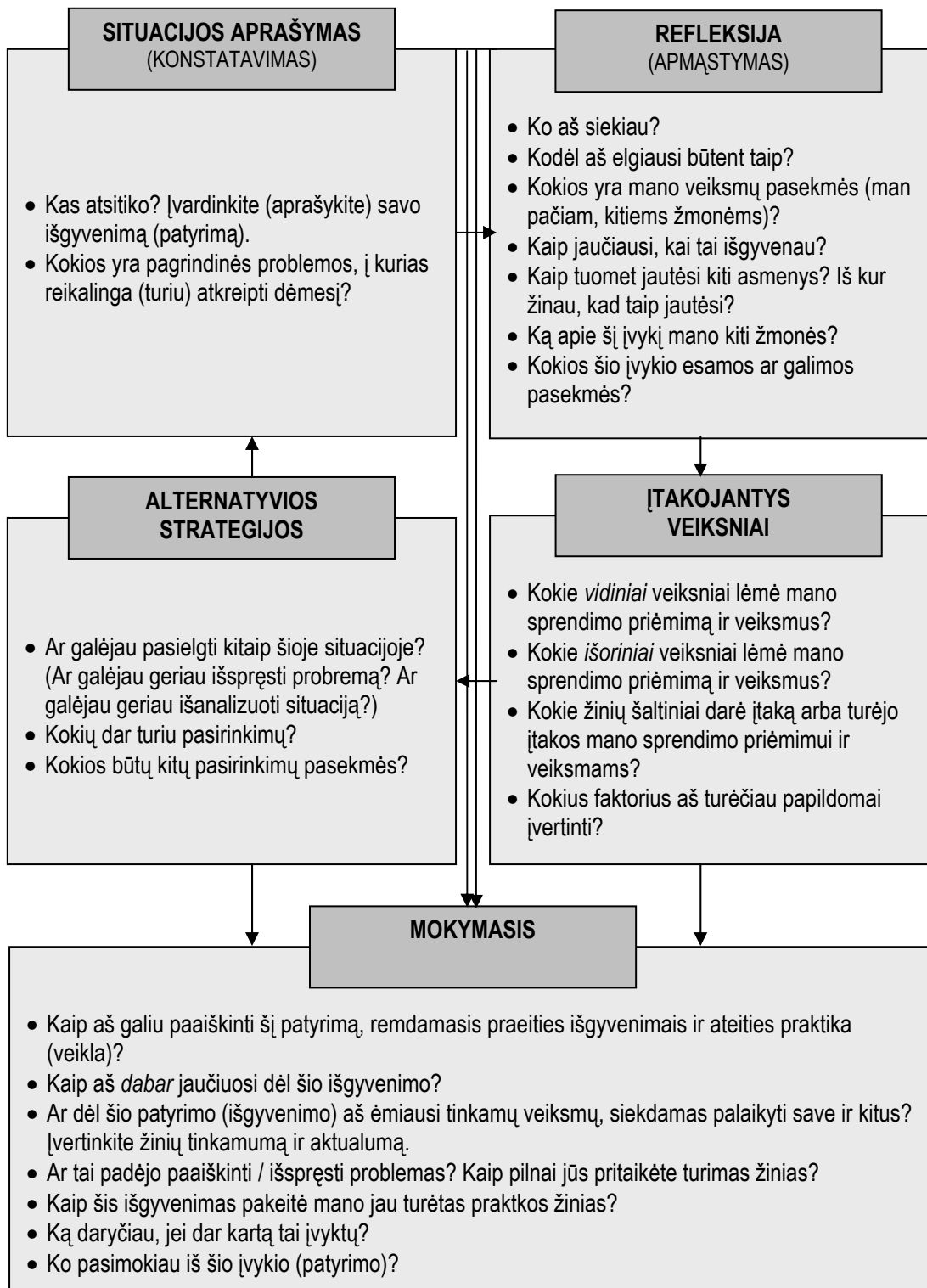
Sekančiame etape (*lankas D*) dirbama su veiklą įtvirtinančia medžiaga, kurią pasiūlo dėstytojai. Besimokantieji, naudodamiesi pateikta medžiaga, planuoja ir išbando pasiūlytas idėjas praktiškai, o tai ir yra esminis momentas šiame veiklos etape, kuris atitinka abstraktaus konceptualizavimo ciklą Kolb (1984) modelyje. Studentai motyvuojami ištaisyti trūkumus, kuriuos pastebėjo mokydamiesi, stengdamiesi įtvirtinti pasiektos pažangos refleksyvią analizę, tačiau dar be galutinės savo veiklos atlikimo refleksijos. Nors ir menkai, tačiau studentai jau turi progą naujai įgytas žinias taikyti praktikoje (*kilpa E*). Tai reflektavimo veikla, sukoncentruota ties tuo, ką kiekvienas studentas sužinojo apie mokymąsi, kaip apsvaistė savo mąstymą – kadangi šis, orientuojamas į apmąstymą, lyginant su buvusią veiklą ir mąstymu ankstesnėse kilpose. Šioje

kilpoje identifikuojamas ir apibrėžiamas įvykęs mokymasis ir tobulėjimas, toks mokymasis, kurį reikia tęsti ir panaudoti reflektavimo metu įgytas žinias mokymosi procesui ateityje. Visuomet lieka tikimybė, kad paskutinė veiksmo refleksijos kilpa, atsiradus poreikiui ar tikslui, gali pakisti refleksija veiklai. Taip atsitikus besimokantysis pereitų į kitą seką, kurioje veikla būtų jau ankstesnė patirtis, įsiliejanti į sekančią mokymosi seką. Priešingai nei Kolb (1984) modelis, Cowan (1998) diagrama nėra uždara ir baigtinė.

2.2.6. CHRISTOPHER JOHNS STRUKTŪRUOTOS REFLEKSIJOS MODELIS

Reflektyviai mąstant, svarbu nedaryti išankstinių, vien tik sava patirtimi grįstų sprendimų, atvirkščiai, reikia kritiškai pažvelgti į situaciją (įvyki), ją įprasminti ir įvertinti, atsižvelgiant į naujas teorijas, identifikuojant stipriąsias ir silpnąsias puses. Johns (2004) struktūrizuotos refleksijos modelyje (žr. 2.2.6.1 pav.) formuluoja nemažai klausimų, kurie padeda laikytis tam tikro nuoseklumo refleksijos procese.

Klausimai sudaro penkis atskirus blokus (situacijos aprašymas, refleksija, alternatyvios strategijos, įtakojančys veiksniai, mokymasis) kurie nuosekliai išdėstyti vienas paskui kitą. Keturi klausimų blokai / etapai į visumą jungia penktasis blokas *mokymasis*. Mokymosi rezultatai aptinkami ne tik analizuojant ir ieškant atsakymo į paskutiniojo bloko klausimus, bet pradeda ryškėti jau atliekant situacijos aprašymą.



2.2.6.1 pav. Struktūruotos refleksijos modelis
(pagal Johns, 2004)

Atliekant apmąstymus trečiajame klausimų bloke *įtaką darantys veiksniai*, Johns (2004) rekomenduoja remtis „įtakų tinkleliu“ (žr. 2.2.6.1 lentelę),

kuris padeda atskleisti ir įvardinti svarbiausius veiklą ar konkretų įvykį nulėmusius veiksnius.

2.2.6.1 lentelė

„Įtakų tinklelis“ kaip nuoroda apsvarstyti įtakos turintiems veiksniams
(pagal Johns, 2004)

Savojo „AŠ“ lūkesčiai dėl to, kaip aš turėčiau veikti, prisitaikyti prie esamų sąlygų (praktikos)?	Negatyvus požiūris į kitą (asmenį)?	Kitų (asmenų) lūkesčiai veikti tam tikrais būdais? Turite būti vertinamas kitų?
Žinios ir informacija veikti tam tikru būdu?	KOKIE VEIKSNIAI TURĖJO ĮTAKOS MANO VEIKSMAMS?	Daryti tai, kas atrodė teisinga? Kaltas?
Emocinis įsitraukimas / perdėtas identifikavimasis? Stiprūs jausmai? Susirūpinimas savimi?		Rūpestis ne vietoje? Lojalumas praktikos vadovams AR lojalumas klientams?
Riboti įgūdžiai / diskomfortas veikti kitaip? Įsitempęs? Stinga pasitikėjimo? Pasyvus?	Laikas / prioritetai?	Susirūpinimas dėl galimų pasekmių (galimo konflikto)? Baimė dėl bausmės ar negatyvaus vertinimo?

Išgryninti ir įvardinti savianalizės rezultatus gali padėti empatinių gebėjimų elementai, pateikiami 2.2.6.2 lentelėje.

2.2.6.2 lentelė

Empatinių gebėjimų elementai
(pagal Podgorecki, 2005)

Afektiniai	Pažinimo
Emocinis jautrumas Gebėjimas jausti kito žmogaus emocijas ir patyrimą Emocinės ekspresijos gebėjimų ugdymas Gebėjimas laikinai identifikuotis su kitu asmeniu Tinkama savikontrolė, leidžianti pritaikyti elgesį prie situacijos	Gebėjimas atpažinti emocijas suvokiant kito asmens emocijos požymius Adekvatus savo ir svetimų emocijų vertinimas Kito asmens vaidmens prisiėmimas Pasaulio matymas kito asmens akimis Kito asmens pojūčių ir patyrimo supratimas Gebėjimas išlaikyti distanciją įvykių, asmenų ir emocijų atžvilgiu
Motyvacijos	Kinesteziniai
Žmogaus gyvenimo gerbimas Gebėjimas pastebėti kitų žmonių kančios požymius, neleidžiantis elgtis agresyviai Troškimas paremti fiziškai ar psichologiškai	Mimikos panaudojimas emocijoms išreikšti Gestų panaudojimas emocijoms reikšti Prisilietimo kontaktas Kūno judesių kontrolė Gebėjimo kontroliuoti savo balsą ugdymas

Refleksiją galima rašyti laisva forma arba atsakant į konkrečius klausimus, pasirenkant savą minčių dėstymo eigą bei stilių. Svarbu atminti, jog naudojimasis schemomis, tai ne atsakinėjimas į klausimus, o pagalba atskleidžiant savo įgytą patirtį, siejant teorines bei praktines žinias, analizuojant patirtį ir įvardinant tai, ko buvo išmokta.

2.2.7. PETER JARVIS REFLEKTYVAUS MOKYMOSI PROCESO MODELIS

Jarvis (2001), Jarvis ir kt. (2004) reflekttyvaus mokymosi procesą charakterizuoja reakcijų į patirtį, nesimokymo ir nereflekttyvaus mokymosi, kategorijomis. Mokymosi proceso modelis sukurtas, remiantis Kolb patirtinio mokymosi ciklo modeliu, tačiau iš esmės modifikuotu, remiantis reflektuota besimokančiųjų patirtimi (žr. 2.2.7.1 pav). Nesimokymas iš savo patirties apima nereflekttyvų mokymąsi. Nereflekttyvus mokymasis grindžiamas įsiminimu, mokymusi mintinai, nesiekiant suvokti žinių. Reflekttyvus mokymasis siejamas su kontempliacija, reflekttyvių įgūdžių mokymusi ir eksperimentavimu.

Nesimokymas apibūdinamas kaip tipiška reakcija į patirtį. Situacijos, į kurias besimokantysis patenka, suvokiamos kaip pastovios ir nekintamos. Reaguojama į kasdieninę patirtį *presumptyviai* – tipiškai. Elgiama tradiciškai, pasirenkant jau žinomus ir pavykusius veiksmus pasikartojančiose situacijose (žr. 2.2.7.1 pav., etapas iš 1 situacijos į 4 situaciją). Nenoras mokytis gali būti siejamas su nesugebėjimu identifikuoti situacijų *svarstant*, į kurias patenkama ir galima pasimokyti. Atsitikti tai gali dėl per didelio informacijos kiekio, užimtumo, rezultatų baimės ar gebėjimų trūkumo (žr. 2.2.7.1 pav., etapas iš 1 situacijos į 4 situaciją). Dažnai tiesiog sąmoningai atsisakoma pasimokyti iš situacijos. Sunkumai, su kuriais susiduriama, *atmetami*, prarandant galimybę mokytis (žr. 2.2.7.1 pav., etapas iš 1 per 3 ir 7 situacijas į 4 arba 9 situaciją).

Nereflektyvus mokymasis apima *nesąmoningą – atsitiktinį* mokymąsi, kur esminis vaidmuo atitenka intuicijai ir nuojausiai. Besimokantieji įprastai sąmoningai arba vos sąmoningai kontroliuoti savo veiksmus bei juos įsiminti. „Taip, lyg kažką prisimenu“ – dažniausiai girdima frazė šiuo būdu besimokančiųjų (žr. 2.2.7.1 pav., etapas iš 1 per 3, per 6 į 4 situaciją). *Ilgūdžių įgijimas* – mokymosi forma, dažniausiai vykstanti dėl veiklos patirties, rečiau – bendraujant. Žinojimas dažniausiai nėra tiesiogiai susijęs su išgyvenama patirtimi. Išmokstama modeliuojant arba stebint profesionalų (dėstytojų) veiklą (žr. 2.2.7.1 pav., etapas iš 1 per 3 situaciją, per 5 į 8, į 6 ir pasirinktinai į 4 ar į 9). Geriausiai žinoma nerefleksyvaus mokymosi forma – *įsiminimas*. Mokantis stengiamasi viską mechaniškai įsiminti. Žinios perimamos kaip neginčytina tiesa, o prireikus atkartojama taip, kaip buvo kitų pasakyta. Besimokančiojo vaidmuo – pasyvus, nors ir siejama su tiesiogine veiksmo patirtimi (žr. 2.3.7.1 pav., etapas iš 1 situacijos per 3 ir 6, po to galima eiti į 8 per 6, po to į 4 arba 9).

73

Viena iš reflekttyvaus mokymosi formų – *kontempliacija*, mokantis apima mintis ir mąstymą apie įgyjamą patirtį. Kontempliatyviai mokantis ieškomi priežastiniai ryšiai, apmąstomi veiksmai ir galimybės bei formuluojamos išvados (žr. 2.2.7.1 pav., etapas iš 1 situacijos per 3 ir 7, į 8, į 9; kelio pabaigoje galima judėti dviem kryptimis). *Reflektyvus įgūdžių mokymasis* įgalina išmokyti ne tik tam tikrų veiksmų atlikimo technikų, bet ir padeda geriau suprasti užduoties esmę, siejant teorines žinias su praktinėmis. Reflektyvus įgūdžių įgijimas siejamas su reflekttyvia praktika. Reflektyviojoje praktikoje asmenys veikia reflektuodami apie veiklą, todėl atranda netikėtus sprendimo būdus ir galimybes veikti (žr. 2.2.7.1 pav., etapas iš 1 situacijos per 3 į 5, 7 ir 8, o po to galima kiek nori kartų kartoti kilpą abiem kryptimis iš 5 į 8, į 6, į 9). *Eksperimentinis mokymasis* apima teorinių žinių išbandymą praktikoje. Rezultatas – naujos žinios (žr. 2.2.7.1 pav., etapas iš 1 situacijos per 3 į 7, 5 ir 8, o po to galima kiek nori kartoti kilpą abiem kryptimis iš 7 į 8, į 6, į 9).

Jarvis (2001) reagavimo į patirtį tipologija atskleidžia, jog reflekttyvus mokymasis¹⁵ – reflektavimo, veikimo ir rezultato procesas, atsirandantis tuomet, kai neįmanoma veikti įprastinėmis sąlygomis. Mokymasis betarpiškai siejasi su veikla, kuomet nebeįmanoma veikti neapmąstant savo veiksmų ir išgyvenamų jausmų veikiant.

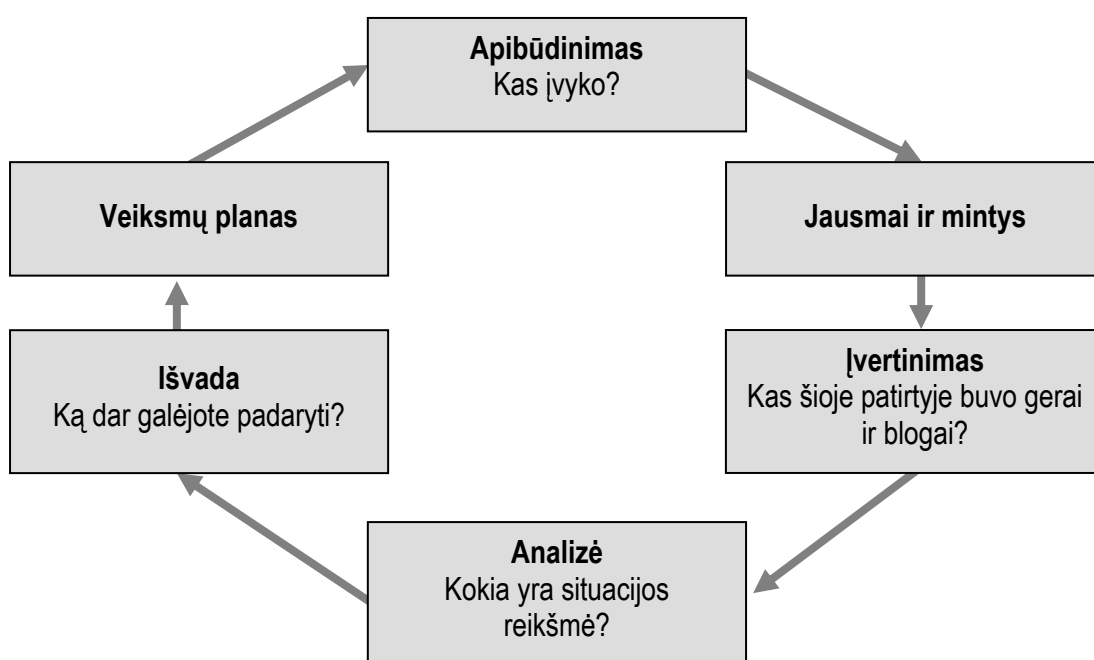
2.2.8. GRAHAM GIBBS IR ATKINS, KATHY MURPHY REFLEKSIJOS MODELIAI

Gibbs (1988) ir Atkins, Murphy (1994) refleksijos modeliai artimi vienas kitam savo prasme ir etapais, tačiau pastarajame modelyje daugiau

¹⁵ P. Jarvis knygoje *Mokymosi paradoksai* (2001) vartojama sąvoka *refleksyvus*, priemonėje ši sąvoka keičiama į sąvoką *reflektyvus*, atsižvelgiant į Lietuvos kalbos inspekcijos specialistų rekomendacijas bei Lietuvos Respublikos terminų banke pateikiamą sąvoką *reflektyvus*, nurodant vartojimo sritis, kontekstą ir paaiškinimus (<http://terminai.vlkk.lt:10001/pls/tb/tb.search>).

dėmesio skiriama jausmų ir išgyvenimų bei galimų alternatyvų, tolimesniems veiksmams, analizei.

Gibbs (1988) refleksijos modelis apima šias stadijas (žr. 2.2.8.1 pav.): (1) *situacijos apibūdinimas* (kas įvyko?); (2) *jausmų/minčių charakterizavimas* (ką galvojai ir jautei?); (3) *patirties įvertinimas* (kas išgyventoje patirtyje buvo gerai ir blogai?); (4) *analizė* (ką reiškia jums ši situacija?); (5) *išvada* (ką dar buvo galima padaryti?); (6) *veiksmų planas* (jei situacija pasikartotų, ką darytumėte?).



2.2.8.1 pav. Gibbs reflektavimo ciklo modelis
(pagal Gibbs, 1998)

Gibbs (1988) sistema refleksijai susieta su pagrindiniais refleksijos įgūdžiais:

I etapas: įvykio apibūdinimas

Detaliai apibūdinamas įvykis, apimant tokius klausimus kaip, pvz., kur jūs buvote, kas dar ten buvo, kodėl jūs ten buvote, ką jūs veikėte; ką veikė kiti žmonės; koks buvo įvykio kontekstas; kas įvyko; koks buvo jūsų vaidmuo tame; kokius vaidmenis vaidino kiti žmonės; koks buvo rezultatas.

2 etapas: Jausmai ir mintys (savimonė)

Šiame etape bandoma atsiminti ir tyrinėti tuos dalykus, kurie vyko, panaudojant klausimus:

- Kaip jūs jautėtės, kai įvykis prasidėjo?
- Ką jūs tuo metu galvojote?
- Kaip jis privertė jus pasijusti?
- Kaip kiti žmonės privertė jus pasijausti?
- Kaip jūs jautėtės dėl įvykio rezultato?
- Ką jūs apie tai dabar galvojate?

3 etapas: Įvertinimas

Įvertinama ir išreiškiama savo nuomonė apie tai, kas atsitiko. Apmąstoma, kas patirtyje buvo gerai, o kas ne taip gerai sekėsi.

4 etapas: Analizė

Suskaidomas įvykis į sudedamąsias dalis, kad galima būtų tyrinėti jas atskirai. Gali būti, kad atsakius į klausimus praėjusiame etape bus reikalinga užduoti detalesnius klausimus, tokius kaip:

- Kas pasisekė?
- Ką jūs padarėte gerai?
- Ką kiti padarė gerai?
- Kas vyko blogai arba nepavyko taip, kaip turėjo pavykti?
- Kokiu būdu jūs arba kiti prie to prisidėjo?

5 etapas: Išvada (sintezė)

Tai skiriasi nuo įvertinimo etapo tuo, kad ištyrinėjus situaciją turima daug informacijos savo nuomonei pagrįsti. Galimas dalykas, kad čia suprantama, koks asmeninis ir kitų žmonių elgesio indėlis į įvykio rezultatą. Refleksijos tikslas yra mokytis iš patirties. Be detalios analizės ir sąžiningo tyrinėjimo, kuris vyksta visuose ankstesniuose etapuose, nepanašų, kad bus atsižvelgta į visus įvykio aspektus, todėl gali būti praleistos vertingos mokymosi galimybės. Šiame etape svarbiausia paklausti savęs, ką būtumėte galėję padaryti kitaip?

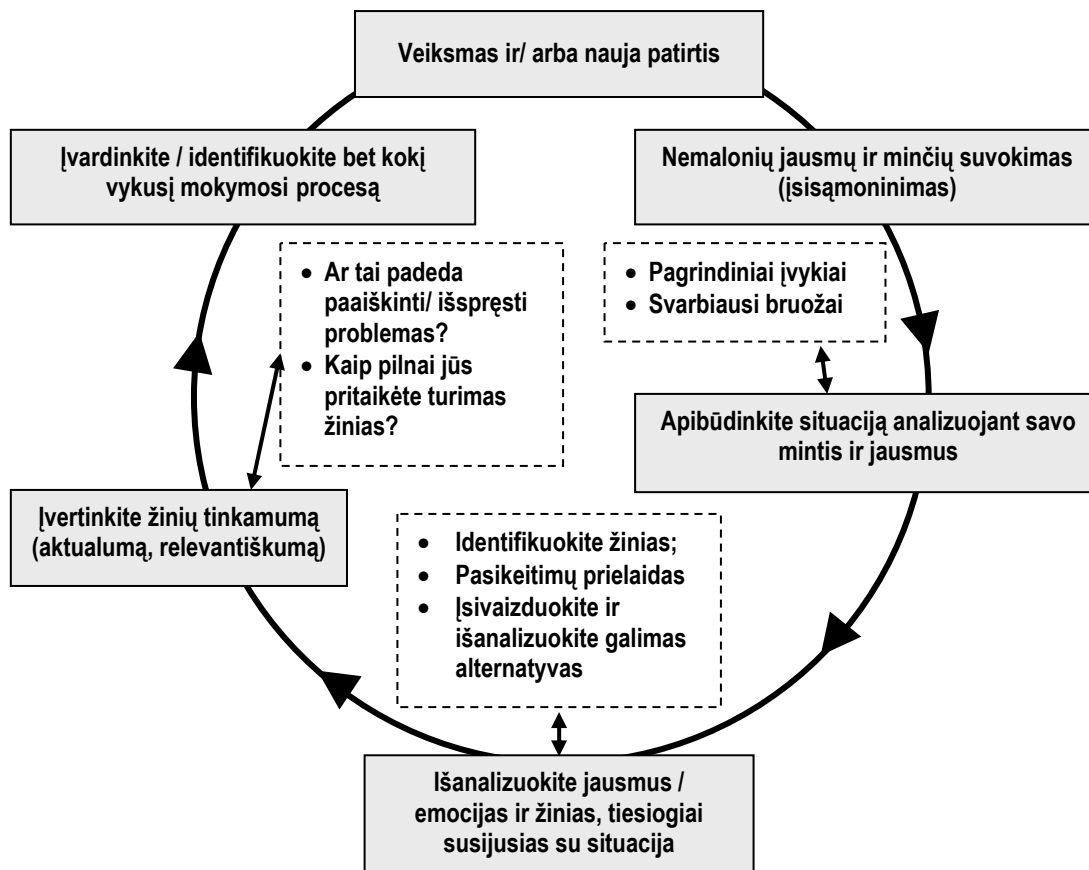
6 etapas: Veiksmų planas

Šiame etape svarbu reflektuoti apie tai, kaip elgtumėmės, jei vėl susidursime su įvykiu. Reikalinga planuoti tolimesnį savo elgesį, jei situacija pasikartotų. Čia ciklas baigiamas ir tai reiškia, kad jei įvykis vėl atsitiktų, jis būtų kito refleksyvaus ciklo dėmesio centre. Gibbs modelis apima visus pagrindinius refleksijos įgūdžius.

Gibbs (1988) reflektavimo ciklas apima refleksiją apie veiklą, bet praktikoje jis galėtų būti naudojamas tam, kad dėmesys būtų sutelkiamas į refleksiją *veikloje* ir *prieš veiklą*.

Atkins, Murphy (1994) šia linkme eina kiek toliau ir teigia, jog, jei siekiama per refleksiją tikrai pakeisti praktiką, reikia galvoti apie rezultatą (žr. 2.2.8.2 pav.). Taikant šiuos požiūrius į refleksiją apie veiklą problematiška yra tai, kad neatsižvelgiama į refleksijos *prieš* veiklą svarbą, kuomet mes planuojame prieš pradėdami daryti tai, ką norime.

Refleksija veda ne tik prie sprendimų, bet taip pat pažadina emocijas. Svarbu kategorizuoti emocijas, kurias studentai patiria refleksijos metu. Tyrimai rodo, kad ir teigiamos, ir neigiamos emocijos rodo asmeninę gerovę ir daro įtaką tolimesniam mokymuisi (Felten ir kt. 2006; Janssen ir kt., 2008). Neigiamos emocijos veda prie minčių „siaurėjimo“ ir mažesnio gebėjimo spręsti problemas bei motyvacijos išbandyti naujus dalykus slopinimo. Pozityvios emocijos turi priešingą poveikį ir veda prie mąstymo didėjimo ir didesnio noro ir gebėjimų išbandyti naujus dalykus. Janssen ir kt., (2008) pateikia *pozityvių emocijų kūrimo teoriją* tam, kad paaiškintų, kaip pozityvios emocinės patirtys prisideda prie asmeninio augimo. Tokios neigiamos emocijos kaip nerimas ar pyktis susiaurina žmonių trumpalaikius minties-veiksmo procesus. Pozityvios emocijos, priešingai, praplečia ir šis praplėtimas sudaro galimybes kurti patvarius asmeninius resursus, kas savo ruožtu leidžia kurti naujas patirtis, sužadinančias pozityvias emocijas ir taip kuriančias pozityvias emocijų, pažinimo ir veiksmų spirales.



2.2.8.2 pav. Atkins, Murphy refleksijos ciklas
(pagal Atkins, Murphy, 1994)

Paskutinis etapas Atkins, Murphy (1994) modelyje yra konkretaus mokymosi proceso analizė (kaip aš mokiausi? kokius būdus ir strategijas naudoja?). Šis etapas, be minėto situacijos ir jausmų analizės etapo, esminis, kai besimokantysis įvertina ir reflektuoja tiek mokymosi, tiek ir reflektavimo rezultatus.

Naudojimasis modeliais ar schemomis studentų reflektavimui mokymuisi skatinti, tai ne atsakinėjimas į konkrečius klausimus, o pagalba įgytai patirčiai atsiskleisti, siejant teorines bei praktines žinias, analizuojant patirtį ir įvardijant tai, kas buvo išmokta.

Modelių schemų integravimas, organizuojant studentų mokymą(si) aukštojoje mokykloje skatina studentų reflektavimą mokymąsi sustiprina mokymosi patirties ir reflektavimosi veiklos tarpusavio ryšį, kuris susiformuoja skiriant pakankamai laiko refleksijai mokymosi veikloje.

Svarbu atsižvelgti į refleksiją, kaip į priemonę tobulinti mokymąsi, ir įgalinti besimokančiuosius išsiaiškinti, kaip jie gali praktikuoti reflektyvias technikas, pvz.: kaip dienoraštį, reflektyvų rašymą, struktūruotas refleksijas, kompleksines refleksijas, dialoginį rašymą, autobiografinį rašymą ir kt., kurie pristatyti kitame skyriuje.

3. REFLEKTYVŲS METODAI IR JŲ TAIKYMAS MOKYMO(SI) PROCESUOSE AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE

3.1. REFLEKTYVUS RAŠYMAS KAIP PAGRINDINĖ REFLEKTAVIMO SKATINIMO PRIEMONĖ

Aukštosiose mokyklose jau daugiau negu dešimtmetį dėstytojai praktikuoja reflektivaus rašymo metodus, plėtodami studentų reflektvų mokymąsi bei asmeninį ir profesinį vystymąsi (Moon, 1999a; Mills, 2008 ir kt.).

Reflektvusias rašymas, apimantis patirties ir veiksmo platesnio konteksto, reikšmės ir prasmės nagrinėjimą, – tai kelias į savęs bei savo profesinės veiklos pažinimą.

Rašytinė refleksija sudaro prielaidas *asmeniniam augimui, profesiniam tobulėjimui*, reikšmingiems asmeninių *nuostatų* ir *vertybių pasikeitimams*.

Reflektivaus rašymo studentai gali imtis dėl daugelio priežasčių, kaip antai: teorijos plėtojimo ir derinimo praktinėse studijose, veiksmų plano rengimo, neaiškumų sprendimo ir alternatyvų paieškos, asmeninio progreso įvertinimo ir kt (Moon, 1999a).

Reflektviai rašant analizuojami įvykiai ir patirtys. *Įvykių ir savo veiksmų analizė* – būdas suprasti patirtis, kurios suformuoja pagrindą naujoms patirtims bei provokuoja naują mokymąsi. Svarbiausias dalykas – žinoti, kaip reflektvusias rašymas gali padėti mokytis juos rašantiems. Atsakymas vienas – jie gali sustiprinti refleksiją bei reflektviają praktiką. Patirtis paverčiama mokymusi – būdu analizuoti patirtį ir taip numatyti naujų dalykų ir perspektyvų. Reflektvų rašymą įprasta sieti su mąstymo įgūdžių tobulinimu. Reflektvusias rašymas – tai būdas mokymui sulėtinti, keičiant tempą bei užtikrinant, kad studentai kruopščiau išnagrinėtų situacijas ir formuotų giluminį požiūrį į mokymąsi. Jiems sudaromos

galimybės kritiškai vertinti tai, ko jie mokosi, kas stiprina jų kompetentingumą bei lemia būsimą profesinę veiklą.

Skiriami pagrindiniai reflekttyvaus *rašymo tikslai*, atspindintys taikymo prasmingumą ir reikšmingumą studento asmeniniam tobulėjimui ir reflektavimo bei mokymosi mokytis kompetencijai lavinti (Moon, 1999a; Hiemstra, 2001; Thorpe, 2004 ir kt.):

Apibendrinti patyrimus ir asmeninį tobulėjimą, susijusį su visu studijų laikotarpiu, konkrečiu dalyku (moduliu) ar atliekama praktika institucijoje.

Praktikoje kaupiamomis žiniomis lengvinti mokymąsi ir leisti studentams ***suprasti savo pačių mokymosi procesą***, kuriant naujas reikšmes, siejant individualią patirtį su studijų procese įgyta teorija arba tiesiog kuriant ir plėtojant savo asmeninį žinojimą.

Tobulinti studentų mokymosi kokybę, plėtojant ***kritinį mąstymą*** bei ***asmeninį supratimą***.

Lavinti studentų ***saviraišką, problemų sprendimo įgūdžius*** ir ***kūrybiškumą***.

Sumažinti neigiamas aplinkybes stresui kilti bei ***stiprinti*** studentų ***psichinę sveikatą***.

Skatinti komunikaciją bei reflekttyvią ***tarpusavio sąveiką*** grupėje.

Daugumai rašančiųjų svarbu užfiksuoti patirtį ir vėliau ją apsvarstyti. Tai daryti galima, remiantis konkrečiais reflekttyvios praktikos ar refleksijos modeliais, aptartais ankstesniuose skyriuose. Toks rašymas gali būti gretinamas su tyrimo ar projekto veikla. Studentai turi galimybių apmąstyti savo mokymosi, t. y. metapažinimo procesą, naujos patirties įgijimo metu. Svarbiausia apibendrinamojo rašymo nauda – sustiprėjusi studentų asmeninė vertė ir tobulėjimas. Toks rašymas yra investicija į save per gerėjantį savo minčių ir jausmų suvokimą.

Rašydami studentai plėtoja asmeninę teoriją, tobulindami gebėjimus kontroliuoti asmeninę patirtį ir išgyvenimus, stiprinant autonomiją sprendimams

priimti. Padidėja savęs atradimo galimybė. Mokomasi įsisąmoninti, kad naujų minčių interpretacija gali padidinti pasitikėjimą savimi ne tik auditorijoje, bet ir kitose gyvenimo srityse. Studentų tobulėjimo galimybė tiesiogiai veikia pokyčius ir naujos informacijos integraciją į tai, ką jie jau žino.

Reflektyvus rašymas gali būti praktikuojamas kūrybinių idėjų plėtotei, stiprinant problemų sprendimo, gerinant kūrybinio rašymo įgūdžius. Fiksuojant mintis raštu, atsiveria daugiau galimybių naujiems mąstymo būdams rasti. Užrašinėjant imitacinį problemų sprendimo kelią, remiamasi asmeniniais pasiekimais ir gyvenimo patirties suvokimu, o tai leidžia numatyti naujas perspektyvas. Dėl netinkamos socialinės ar emocinės aplinkos studentai ne visuomet geba išreikšti save. Reflektyvus rašymas dienoraštyje teikia galimybių tai padaryti alternatyviu būdu. Tai tampa idėjų, informacijos, planų ir minčių, kurios gali sustiprinti galutinį „produktą“, saugykla. Rašymas leidžia studentui įvertinti planavimą kaip procesą, kuris vyksta tam tikrą laiko tarpą, o ne vieną kartą. Užrašytos idėjos gali būti keičiamos arba atmetamos, kol atrandamas efektyviausias sprendimas.

Esama įrodymų, kad rašymas gerina žmogaus sveikatą. Daugelis studentų gali pasinaudoti rašymu kaip priemone, padedančia išreikšti užslėptas emocijas, pyktį ar nusivylimą, nugalėti ar sušvelninti įtampą. Reflektyvus rašymas gali veikti kaip vieta, kurioje galima simboliškai nusikratyti nemalonių įvykių arba patyrimų naštos. Jis gali veikti kaip būdas sudėtingiems jausmams perprasti ir įvaldyti, pvz., galbūt rašant laiškus, kurie iš tikrųjų niekam nebus išsiųsti, bet padės išaiškinti konfliktą ir suprasti kaltę.

Aptariant refleksijos rezultatus sudaroma galimybės puoselėti sąveiką grupėje, leidžia dėstytojui kur kas daugiau sužinoti apie savo studentus. Be to, dėstytojai gauna grįžtamąją informaciją, kaip studentai suprato dėstomą medžiagą. Kai kuriose situacijose svarbi funkcija – palaikyti artimesnį ryšį tarp dėstytojo ir studento.

3.2. REFLEKTYVAUS RAŠYMO PROCESAS

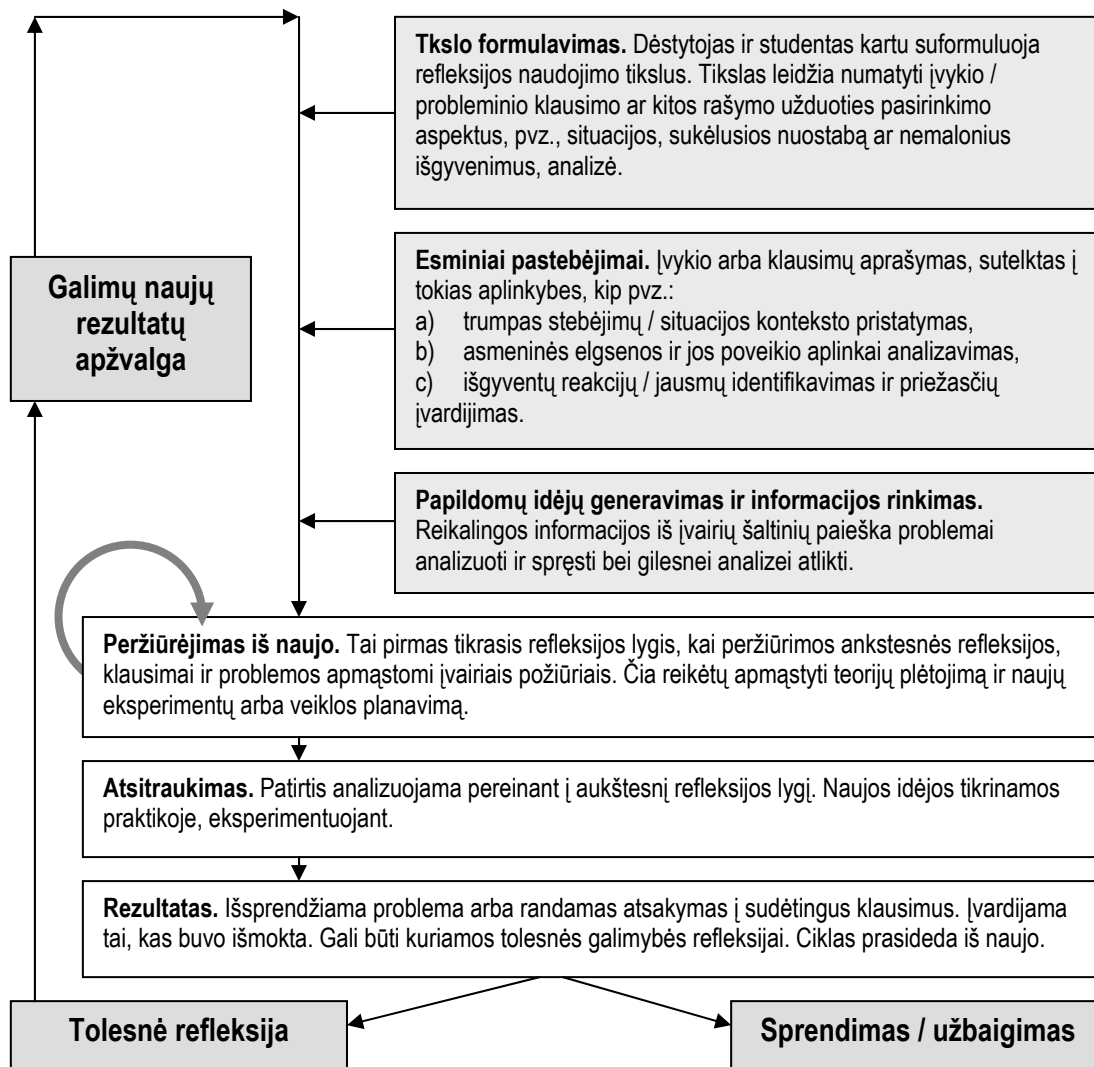
Reflektyvus rašymas – tai savo minčių fiksavimas, kasdieninės patirties žymėjimas ir supratimo vystymas (Bubnys, Tuominienė, 2008). Pats rašymo procesas primena pokalbį su savimi, kitu asmeniu ar netgi su menamu žmogumi. Prie šio sąrašo pridėjus galimus daugelio dienoraštinio proceso formatų privalumus, leidžiančius peržiūrėti ir perskaityti ankstesnius apmąstymus, atsiranda progresyvaus įžvalgumo galimybė (Hiemstra, 2001).

Reflektyvų rašymą galima pradėti praktikuoti mokymosi ar kurso pradžioje, kad studentas būtų skatinamas apgalvoti savo asmenines žinias ir įgūdžius, atrasdamas išeities tašką, nuo kurio būtų galima „matuoti“ tolimesnį išmokimą ir tobulėjimą. Mokymo(si) procese nuolat susiduriama su unikaliais atvejais, kuriuos svarbu apmąstyti bei aprašyti, o vėliau surasti priežastinius ryšius. Įvykiai apmąstomi įvairiuose kontekstuose, formuojami apibendrinimai ir išvados. Taip vystomas gebėjimas sieti teoriją ir praktiką.

Moon (2004), aprašydamas reflektyvaus rašymo taikymo atvejus ugdymo procese, pateikia „reflektyvaus rašymo žemėlapi“ (žr. 3.2.1 pav.), kuris turi septynias fazes ir gali būti naudingas tiems, kurie tik pradeda reflektyviai rašyti.

Reflektyvaus rašymo procesas įvardijamas kaip žemėlapis, sutartinė schema, kurioje pažymėtos pagrindinės veiklos ir galima seka, tačiau negalima tvirtinti, kad visada ji išliks tokia, ypač jei studentas turi patirties. Žemėlapis tarsi punktyru nužymi eilę paprastų stadijų, per kurias toliau gali vykti reflektyvaus rašymo apie įvykį arba konkrečią problemą procesas (Moon, 2004). *Pirmosios trys fazės* – tikslo formulavimas, esminiai pastebėjimai ir papildomų idėjų generavimas bei informacijos rinkimas, kaip pagrindiniai žingsniai, reikalingi vėlesnei refleksijai plėtoti. Refleksijos fazės ir rašymu siekiami rezultatai turi būti aiškūs dėstytojui ir studentams. Modelis palengvina refleksijos procesą, tarnauja

profesiniam ir asmeniniam augimui, kai studentams reikia tyrinėti ir analizuoti savo atliekamų veiksmų tobulinimo strategijas bei iš naujo peržiūrėti asmeninio tobulėjimo rezultatus.



3.2.1 pav. Reflektyvaus rašymo procesas–žemėlapis
(pagal Moon, 2004)

Reflektyviam rašymui visuomet yra priežastis, kuri aptariama dėstytojo ir studentų. Tikslų nebūtina aiškiai įvardyti besimokantiejiems, nes jie gali galvoti apie kitokius tikslus negu jų dėstytojas. Rašant nebūtinai tikslus problemų arba įvykių, dėl kurių vyks refleksija, nusakymas. Reflektyvus rašymas visada apims idėjų, susijusių su įvykiu ar problema, ir papildomos medžiagos,

reikalingos problemai ar klausimui išspręsti, sanglaudą. Papildoma informacija gali integruoti idėjas, anksčiau nesietas su problema ar įvykiu. Tai gali būti kitų žmonių siūlymai nagrinėjama tema, knygose ir internete teikiama informacija bei kiti veiksniai, pvz., kaip įvykio ar problemos etinis, moralinis arba socialinis-politinis kontekstas.

Peržiūrėjimo iš naujo fazėje, realizavus tris pirmąsias, prasideda tikrasis reflektivaus mąstymo procesas, nukreiptas link jo rezultato – aktyvaus mokymosi ir išmokimo. Reflektiviai dar sykį peržiūrėdami savo patirtį, studentai aktyvina protinės veiklos įgūdžius, eksperimentavimą, tyrinėjimą, skirtingų požiūrių interpretavimą ir teorijos bei praktikos siejimą. Reflektivaus rašymo, išbandžius idėjas praktiškai ar tiesiog grafiškai pavaizdavus, rezultatas – naujų būdų problemoms spręsti atradimas, numatant galimas perspektyvas ateityje. Galutinį rezultatą visuomet lydi judėjimo pirmyn jausmas, nes tuomet kyla naujų klausimų, į kuriuos atsakyti vėlgi galima pasitelkus reflektivų rašymą.

3.3. REFLEKTYVAUS RAŠYMO STRATEGIJA IR REFLEKSIJOS FORMOS

Pagrindiniai mokymo(si) tikslai, organizuojant studijas aukštojoje mokykloje, turėtų būti orientuojami į netradicinių – aktyvių mokymo(si) metodų taikymą, į skatinimą vadovautis mokymosi visą gyvenimą nuostata, tikslingai atnaujinant žinias ir lavinant mokymosi mokyti įgūdžius. Reflektivaus rašymo tipų ir formatų įvairovė ypač plėtota per paskutinius metus. Kiekvienas tipas turi privalumų ir trūkumų, bet visi jie yra efektyvūs ir padeda studentams užrašyti savo mintis ir jas analizuoti įgyjant papildomai žinių ir patirties, kurios negaunama mokantis kitais būdais.

Dėstytojo uždavinys šiame procese – palengvinti mokymąsi, taikant reflektivius būdus, kurie sudaro prielaidas analizuoti ir mokyti iš savo patirties.

Reflektyvus rašymas, realizuojant refleksijos procesus studijų procese, paverčia studentų patirtį mokymusi, mokymąsi – į asmeninį ir profesinį tobulėjimą. Dėl to efektyviau ir kokybiškiau atliekamos būsimos profesinės veiklos užduotys bei stiprinama reflektavimo ir mokymosi mokytis kompetencija. Skirtingos reflektyvaus rašymo formos ir tipai pratina studentus apibendrinti patyrimą ir suprasti savo pačių mokymąsi, asmeninį bei profesinį tobulėjimą per visą studijų laikotarpį, lavina besimokančiųjų įgūdžius analizuoti ir sintetinti, kritiškai mąstyti ir spręsti problemas, tobulina savęs ir kitų žmonių pažinimo, saviraiškos ir kūrybiškumo, kognityvinio kompleksiško gebėjimus.

Rašymo pobūdis gali būti įvairios apimties, pavidalo ar formos. Galimybės yra tokios plačios kaip ir rašančiojo vaizduotė.

Išskiriamos dvi pagrindinės reflektyvaus rašymo formos: *struktūruotos* ir *nestruktūruotos*.

Skirtumas tarp struktūruotų ir nestrukūruotų formų yra sutartinis ir nėra jokios priežasties, kodėl reflektyvaus rašymo procesas neturėtų prasidėti kaip struktūrizuotas, o vėliau taptų nestrukūrizuotu, kadangi įgyjama vis daugiau rašymo patirties. Struktūra gali būti naudinga ankstyvose rašymo stadijose. Tobulėjimas ir pasitenkinimas rašant dienoraščius yra dažnai patiriamas tada, kai struktūros nebelieka. Kartais struktūra yra pateikta kaip nuoroda, kurios studentai gali atsisakyti, jei ji nereikalinga (Moon, 1999a, b).

Nestruktūruotos refleksijos forma daugiau arba mažiau primena laisvą rašymą, kai pateikiami tik apibendrinti atviri tik dalinai nurodantys rašymo kryptį klausimai, tačiau nepateikiama nei konkreti tema, nei struktūra, pvz., *ką man reiškė studijuoti dėsningą dalyką?*

Mokymosi rezultatams gerinti, kuomet stinga reflektyvaus rašymo patirties, rekomenduojama struktūrizuota rašymo forma, kuri aktyvina mąstymą ir efektyvina mokymąsi. Šiuo atveju parenkami konkretūs klausimai, pvz., Johns struktūrizuotos refleksijoje pateikiami klausimai, palengvinantys refleksiją.

Pasirinkus vienokią ar kitokią rašymo struktūrą, rašymas įgyja atliktos užduoties, klausimų, patarimų, tyrimo projekto ar veiklos, paskaitos ar seminaro turinio aprašymo, apybraižos ir kt. pavidalą. Studentų gali būti paprašyta įtraukti akademinis dokumentus ar laikraščio straipsnius, kuriuos jie turėtų apmąstyti / įvertinti. Piešimas, fotografijos ar kita grafinė medžiaga gali suvaidinti pagrindinį vaidmenį kai kuriuose dienoraščiuose, o kai kuriuose – pagalbinį, pvz., studentai prideda karikatūrų ar komiškų piešinių serijas, kad išreikštų savo mintis (Moon, 1999b).

Kaip skirtingos refleksijos formos gali būti išskiriamos atskiros užduotys, tokios kaip diskusijos, atvejo analizė, literatūros analizė, esė ir pan. Konkretūs šių metodų aprašymai pateikiami 3.4 metodikos skyriuje.

Dažnai reflektyvaus rašymo užduočių turinys, nepriklausomai nuo formos, apima tai, ko išmoko studentai, bet ne tai, kaip jie vieną ar kitą dalyką mokėsi. Ypač retai studentai pasinaudoja galimybe apmąstyti savo užsiėmimus kaip sistemą, kad suprastų ryšį tarp mokymo ir mokymosi. Studentams reikalingi būdai ar / ir nuorodos, kurios nukreiptų jų refleksiją. Be to, svarbu, kad studentai yra ne tik pasyvūs formalios teorijos gavėjai, bet savarankiškai savo patirtimi ir įsitraukiantys į teorijų apie savo patirtį kūrimą.

Hoban (2000) strategijos praktinis taikymas leidžia studentams apmąstyti mokymą ir mokymąsi kaip sistemą, skatina studentus būti tyrėjais praktiniame ir teoriniame studijų kontekste. Pagrindinė strategija, taikoma daugelyje mokymo programų, skatina studentus apmąstyti savo patirtį: kaip jie mokosi ir ko išmoksta, kaip mokomi, kaip bendradarbiauja su kitais mokymosi proceso dalyviais.

Siūloma strategija turi 3 fazes, padedančias studentams lengviau apmąstyti mokymo ir mokymosi santykį aukštojoje mokykloje. Ši refleksijos forma yra panaši į sistemingą tyrinėjimą, kuris yra kolektyvinis, atliekamas bendradarbiaujant, apmąstant save, kritinis ir taikomas tam, kad studentai suprastų savo mokymosi veiklą.

Pirmoji fazė pasireiškia visą kurso laiką, antroji ir trečioji taikomos studentų studijų kurso ar / ir atskiro dalyko pabaigoje, nors studentai gali taikyti jas visas tuo pačiu metu:

Pirma fazė – analizė. Po kiekvieno užsiėmimo studentai apmąsto tai, ko jie išmoko, ir įvardija pagrindinius veiksnius, dariusius įtaką jų mokymuisi. Studentų mąstymo procesas remiasi keturiomis kategorijomis, kurios gali veikti mokymą:

- **asmeniniai veiksniai:** studento ankstesnės žinios, jausmai, savigarba ir asmeninės mokymosi strategijos;
- **mokymo(si) veiksniai:** dėstytojo suformuluoti mokymo(si) tikslai ir uždaviniai, pasirinkti metodai ir strategijos, užsiėmimo planavimas ir organizavimas;
- **grupės veiksniai:** studentų (mokymosi dalyvių) gebėjimas kooperuotis, sprendžiant problemas, dalijimasis idėjomis ir pagalbos teikimas, atliekant užduotis;
- **situaciniai veiksniai:** priskiriami užduočiai, situacijai ir aplinkai, kurioje vyksta mokymasis.

Studentai naudoja refleksijos žurnalą po kiekvienos savaitės užsiėmimų, kad nustatytų ir reflektuotų veiksnius, įgalinančius mokymąsi arba kliudančius jam remiantis aukščiau aprašytomis keturiomis kategorijomis.

Antra fazė – sintezė. Kurso pabaigoje studentai gretina veiksnius, užfiksuotus jų tekstuose, vartodami pirmoje fazėje apibrėžtas kategorijas. Čia rašoma apie tai, kaip jie mokėsi, išryškinama asmeninė, socialinė (mokymo ir grupės) ir situacijos įtaka mokymuisi. Po to studentai pereina prie pasikartojančio „nuolatinės lyginamosios analizės proceso“, kad palygintų, suderintų ir susintetintų veiksnius. Galutinis rezultatas – kelių svarbiausių veiksmų identifikavimas kiekvienai iš keturių kategorijų.

Trečia fazė – teorizavimas. Kiekvienas studentas apgalvoja pagrindinius stiprinančius veiksnius, išaiškindamas antroje fazėje, ir teorizuoja, kad suvoktų optimalų mokymo ir mokymosi santykį, kuris parodomas kaip metafora. Iš studentų reikalaujama, kad jie remtųsi ryšio tarp mokymo ir mokymosi supratimu, kad darytų išvadas būsimai veiklai atlikti ir sėkmingam profesiniam vaidmeniui realizuoti.

Pateiktos strategijos taikymas padeda studentams įsisąmoninti savo asmenį intelektualinę vystymąsi, lavina analizės ir sintezės įgūdžius, taip pat leidžia geriau suvokti naujos informacijos prasmę bei reikalingumą. Išgyventos patirties

mokantis analizė teikia galimybių taikyti žinias kritiniais atvejais, skatina kritišką savęs suvokimą ir vertinimą. Tačiau, prieš tai, kol bus įgyvendinta ši strategija, reikia atsižvelgti į du esminius momentus (Hoban, 2000). *Pirma*, pradžioje studentams sunku naudotis šia strategija, kadangi prieš tai jie neapmąstydavo savo mokymo ir mokymosi kaip sąryšio ir nebuvo tikri, ko reikia ieškoti ir kaip tai daryti. Kurso pradžioje rekomenduojama parodyti keletą patirties analizavimo pavyzdžių, sukurtų ankstesnių kursų studentų. Reikalinga pradėjus studijas, per pirmąsias savaites bent keletą kartų grįžti ir aptarti tai, ką studentai reflektavo.

Antrasis momentas apima etinius dalykus, siekiant, kad studentai analizuotų mokymą ir mokymąsi, kuris sukelia tam tikrą įtampą. Naudodami šią strategiją, studentai prašomi būti sąžiningais ir konstruktyviai kritikuoti savo mokymąsi bei mokymą. Tai daro studento padėtį pažeidžiama, ir dėstytojui reikia užsitikrinti studentų pasitikėjimą, informuojant juos, kad konstruktyvi kritika yra toleruotina. Rekomenduojama pradedant dalyko studijas paaiškinti, kad profesionalo požymis yra tai, jog jis reflektuoja ir turi žinoti problemas, egzistuojančias jo praktikoje. Dėstytojui svarbu žinoti savo mokymo stilių, modeliuojant reflektyvią praktiką ir informuoti studentus, kad refleksija yra „pamokoma, emocinė ir etiška meno forma“.

Kita įtampos rūšis apima studentų teisę į privatumą, naudojant refleksijos užduotis, lyginant su dėstytojo teise vertinti jas pažymiu. Studentams svarbu žinoti užduočių vertinimo kriterijus (žr. 4 skyrių), kuriuos reikia pateikti prieš pradedant dėstyti dalyką. Dar viena, etinė įtampa, susijusi su rašytine struktūra lyginant su laisve. Nors modelis nustato keturis aspektus, kuriuos reikia apmąstyti – asmeninį, mokymo, grupės ir situacinį – tai yra tik gairės, ir studentai gali būti skatinami nustatyti ir kitus aspektus, tokius kaip kultūros įtaka. Dar daugiau, studentai skatinami rašyti naudojant tokią struktūrą, kokia jiems labiau patinka.

Paskutinė dilema yra tai, kad nežinoma, ar studentų refleksijas apie užsiėmimus kaip dinaminę sistemą galima perkelti į vėlesnes situacijas, tokias kaip situacijas jų praktikos metu. Kad atsakytumėme į šį klausimą, reikėtų vykdyti studentų apklausą, pabaigus kursą, prieš išėinant į praktiką. Apklausa sudarys sąlygas patikrinti, kaip studentai suprato strategijos naudą bei gebės taikyti žinias praktikoje. Nepaisant to, strategija suteikia studentams dinamiško mokymo(si) pobūdžio supratimą, kadangi sužino apie sąlygas ir veiksnius, įtakosiančius jų praktinę veiklą ateityje.

Klausimai yra plačiai naudojami kaip dienoraščių rašymo pradinė priemonė. Daug lengviau atsakyti į klausimą nei apdoroti naują medžiagą (žr. 3.3.1 lentelę):

3.3.1 lentelė

Refleksiją skatinantys klausimai

(pagal Borton, 1970, cit. Jasper, 2003)

Kas?	Tai kas?	Kas dabar?
<i>Aprašomasis ir savimonės lygmuo</i>	<i>Analizės ir įvertinimo lygmuo, kai giliau nagrinėjama, kas slėpi už patirties</i>	<i>Sintezės lygmuo Remiantis ankstesniais lygmenimis, apsvartomi alternatyvūs veiklos būdai ir numatoma tolimesnė veikla</i>
Pvz., Kas atsitiko? Ką aš pastebėjau savo pirmosios išgyventos patirties metu? Ką aš tikėjosi gauti iš šios patirties tikslas / uždaviniai / idealai)? Kas šioje patirtyje kėlė daugiausiai iššūkių? Kas kėlė nuostabą? Kokius vaidmenis aš prisiimu? Ką reiškia atlikti savo skirtingus vaidmenis? Kokiais dalykais apie save aš pasidalinau su kitais? Kuo kiti pasidalino su manimi? Ką aš dariau? Ką darė kiti? Ko siekiau? Kokiais būdais? Kas išgyventose patirtyse buvo gerai? Į ką reikėtų ateityje atkreipti dėmesį?	Pvz., Ką aš sužinojau apie kitus ir save patį? Kokios įtakos man asmeniškai turėjo išgyventa patirtis? Ką aš padariau gerai / efektyviai? Kodėl tai buvo gerai / efektyvu? Ką aš padariau ne taip gerai / efektyviai? Kaip kitaip aš tai galėjau padaryti? Kokie santykiai tarp mano „pasaulio“ ir mano kitų „pasaulių“? Kokias vertybes, nuomones, sprendimus padarė arba pakeitė ši patirtis? Kas nustebino: apie mane, kitus žmones ir t. t.? Ką dar aš turiu žinoti apie tai? Ko aš išmokau?	Pvz., Ką dar aš galėčiau padaryti? Ką aš dabar būčiau galėjęs daryti? Kaip mano pastangos prisidės prie pasikeitimų? Ką aš pakeisčiau šioje patirtyje, jei ji pasikartotų? Kokios dabar galėtų būti šios veiklos pasekmės?

Klausimai gali teisinga kryptimi nukreipti rašytojo minčių seką. Daugelis refleksijos užduočių sudaryti taip, kad skatintų judėjimą šiais trimis vis analitiškesniais reflektyvaus proceso etapais link sudėtingesnio klausimų, kylančių paslaugų mokymosi patirtyje, supratimo. Per tikslinius klausimus ir specialiai sudarytas veiklas dėstytojas turėtų skatinti studentus mąstyti, pereinant iš žemesnio į aukštesnį reflektavimo lygmenį.

3.4. REFLEKTYVŪS MOKYMO(SI) METODAI IR UŽDUOTYS

Aukštojoje mokykloje, modeliuojant ugdymo turinį, svarbu atsižvelgti į refleksiją, kaip į priemonę tobulinti mokymąsi, ir įgalinti besimokančiuosius išsiaiškinti, kaip jie gali praktikuoti reflektyvias technikas, pvz., kaip dienoraštį, reflektyvų rašymą, struktūruotas refleksijas, kompleksines refleksijas, dialoginį rašymą, autobiografinį rašymą ir kt. Plačiausiai dienoraščio metodą aprašo Moon (1999a), tačiau galima aptikti ir kitų informacijos šaltinių, kuriuose pateikiamos modifikuotos dienoraščio rašymo formos ir būdai, kurie šioje metodikoje trumpai pristatomi¹⁶.

¹⁶ Pastarieji šaltiniai naudojami ir pristatant kitas šiame skyriuje reflektyvias užduotis ir šioje priemonėje atskirai nepateikiami.

Essential Guide to Reflection (2006). Prieiga internete: http://calcorps.berkeley.edu/sites/campuslife.berkeley.edu/files/Cal_Corps_Reflection_Guide.pdf, žiūrėta: 2011-06-12.

Facilitating Reflection. A Manual for Leaders and Educators (2003). Written and Compiled by Julie Reed and Christopher Koliba. Prieiga internete: http://www.uvm.edu/~dewey/reflection_manual/index.html, žiūrėta: 2011-08-09.

Reflective practice and recording your progress (2004). Prieiga internete: <https://www.york.ac.uk/admin/hr/researcher-development/students/resources/pgwt/moonlearninglogs.doc>, žiūrėta: 2011-07-18.

Reflection Activities. Prieiga internete: <http://centeach.uiowa.edu/programs/documents/ReflectionActivities.pdf>, žiūrėta: 2011-06-12.

Reflection Activities. Prieiga internete: <http://www.cat.ilstu.edu/downloads/pdf/ceClass/ReflectionExercises.pdf>, žiūrėta: 2011-06-04.

Types of Journals. Prieiga internete: http://emedia.leeward.hawaii.edu/servicelearning/journal_types.htm, žiūrėta: 2011-06-04.

Reflektyvus dienoraščio metodas. Moon (1999a) nuomone, reflektyvus dienoraščio studentai gali imtis dėl daugelio priežasčių, kaip antai: teorijos plėtojimo ir derinimo praktinėse studijose, veiksmų plano rengimo, neaiškumų sprendimo ir alternatyvų paieškos, asmeninio progreso įvertinimo ir kt.

Reflektyviame dienoraštyje analizuojami įvykiai ir patirtys. Įvykių ir savo veiksmų analizė – būdas suprasti patirtis, kurios suformuoja pagrindą naujomis patirtimis bei provokuoja naują mokymąsi. Svarbiausias dalykas – žinoti, kaip reflektyvūs dienoraščiai gali padėti juos rašantiems mokytis. Atsakymas vienas – jie gali sustiprinti refleksiją bei reflektyviąją praktiką. Kitais žodžiais tariant, patirtis paverčiama mokymusi, būdu analizuoti patirtį ir taip numatyti naujų dalykų ir perspektyvų.

„Kada“ ir „kur“ rašyti dienoraštį tikėtina bus nulemta pačios užduoties. Tačiau verta pažymėti, kad dienoraščio formatas labiausiai nulemia kada ir kur jį rašyti. Galimybė rašyti „kišeninio“ dydžio dienoraščiuose padaro veiklą lankstesnę negu iš esmės nekilnojamo dienoraščio naudojimas. Galėjimas rašyti bet kuriuo metu gali išlaisvinti.

Dienoraščių įrašų apimtis, prirašytų puslapių skaičius jame nėra kokybės matas. Tačiau nedidelė teksto apimtis parodo tik minimalių reikalavimų įvykdymą, ir tokiu atveju nedaug teismokstama. Dažniausiai rekomenduojami A4 formato lapų segtuvai, nors dažnai patogiau naudoti A5 formatą, tos pačios grupės panašioms užduotims. Įrašų dažnumas reikalauja koordinavimo. Rengti

Service-Learning Reflection Activities, Robin R. Jones. Prieiga internete:
<http://www.wartburg.edu/cce/cce/assessment%20and%20reflection/SL-Reflection%20Activities.pdf>, žiūrėta: 2011-06-04.

Types of reflective activities that can be used in service-learning projects. Prieiga internete:
<http://www.compact.org/disciplines/reflection/types.html>, žiūrėta: 2011-06-04.

Reflection Handbook. Edited by Jillian Volpe White. Prieiga internete:
<http://thecenter.fsu.edu/educated/reflection.handbook.pdf>, žiūrėta: 2011-06-14.

Bringle's Reflection Activities. Prieiga internete: <http://www.simpson.edu/service/Bringlereflectionactivity.pdf>, žiūrėta: 2011-06-04.

įrašus kas savaitę, studijuojant atitinkamą dalyką dažnai yra įprasta darbo forma, tačiau gali būti per sudėtinga, todėl Morrison (1996) siūlo minimaliai nors dukart per semestrą atlikti įrašus dienoraštyje. Jis taip pat pataria studentams nebandyti prirašyti dienoraščius paskutinę minutę prieš atiduodant dėstytojui susipažinti ar įvertinti. Studentams siūloma reguliariai užsirašinėti pastabas užrašų knygelėje, kas vėliau palengvina dienoraščio rašymą. Kaip alternatyva, gali būti nurodoma studentams reguliariai perskaityti savo jau padarytus įrašus ir vėl juos pakomentuoti (Moon, 1999a).

Studentai, apibūdinti Gibbs, Walker (cit. Moon, 1999a), pateikė patarimus, į ką reikėtų atkreipti dėmesį, ir patarimai štai tokie:

Padarykite jį nuosavu – dienoraštis yra „pratęsimas savęs“, jo naudingumas yra proporcingas suvokimui, kiek jis jums yra savas ir svarbus (Walker, 1985).

Būkite dori – „būtinai atvirumas ir dora asmeniniuose įrašuose (Walker, 1985). Jūs galite pasimokyti iš savo dienoraščio tik tada, jei jūs turite pakankamai drąsos, pažvelgti į save tokį, koks esate iš tikrųjų“ (Gibbs, 1988).

Leiskite žodžiams lieti laisvai – „Rašykite apie tai, kas slypi jūsų mintyse“ (Gibbs, 1988). „... imkitės to, ... rašykite, rašykite, rašykite..... neredaguokite, ir bet kokia tvarka“.

Labai naudinga tiesiog parašyti ir paskui apmąstyti apie tai, kas buvo parašyta“ (Walker, 1985).

Naudokite savus žodžius – būkite neoficialūs – „... naudokite paprastą kalbą, kuri leidžia jums suprasti tiksliai taip, kaip jūs parašėte“ (Gibbs, 1988). „... naudokite savus žodžius. Pasakykite, ką jūs jaučiate, ir jei tai verčia jus jaustis kaltais, užrašykite tai ir dirbkite su tuo toliau“ (Walker, 1985).

„Kaskitės giliau“ – „priverskite save gilintis, kad galėtumėte suprasti savo minčių sekas ir pasinaudoti savo supratimu apie vieną ar kitą reiškinį. Patarkite sau, ką daryti artimoje ateityje; raskite klausimus, kuriuos jūs turite apgalvoti vėliau, identifikuokite problemas, kurias jūs dar nevisiškai suprantate, bet turite suprasti“ (Gibbs, 1988).

Būkite lankstūs – „Nėra griežto būdo, kurio jūs turite laikytis... Būkite pasiruošę išbandyti skirtingus metodus, kad galėtumėte pritaikyti savo asmeniniams gabumams atskleisti ir poreikiams patenkinti...“ (Walker, 1985).

Užsirašykite daugelį dalykų iš karto, kai tik galite – „Yra neabejotinas pranašumas sugebėti užrašyti dalykus taip skubiai, kaip įmanoma, net jei negalite pilnai jų aprašyti“ (Walker, 1985).

Ieškokite pagalbos, jei reikia.

Gėbėkite atsirinkti. Stenkitės nerašyti daug daugiau nei būtina: „gebėjimas atsirinkti – patirties ženklas...“ Walker (1985).

Pateikiant galimus rašymo tipus, vertinga pasinaudoti skirtingais *dienoraščių tipais ir jų charakteristikomis* (Hiemstra, 2001):

Asmeniniai dienoraščiai. Studentai gali laisvai rašyti apie savo patirtį, įgytą mokymosi metu. Tai paprastai daroma kas savaitę. Šiuos asmeninius dienoraščius galima reguliariai pateikti dėstytojui, arba jais pasiremti kurso pabaigoje, studentams rašant galutinį darbą apie įgytą patirtį.

Mokomieji dienoraščiai. Tipiniai mokomieji dienoraščiai rašomi sąsiuvinyje ar ant popieriaus lapų. Autorius – vienas asmuo. Juose išdėstomos mintys, nuomonės, lūkesčiai, baimės, jausmai, atsiradę mokymosi laikotarpiu. Komentarai ar atsitiktiniai suvokimai dienoraštyje rašomi skaitant mokomąją medžiagą ar kalbantis su kitais studentais. Dienoraščio rašymas daugeliui studentų padeda tapti labiau organizuotiems ir koncentruotiems į studijuojamus dalykus. Studentai skatinami gilintis į užfiksuotas mintis ir suvokti savo asmeninį augimą bei profesinį vystymąsi. Taip atsiranda galimybių pažvelgti atgal, įsigilinti į savo jausmus ir numatyti galimus pokyčius.

Profesiniai dienoraščiai. Tokie užrašai gali turėti labai specifinį tikslą, pvz., studentų profesiniam tobulėjimui, kai jie jau baigia kursą, įvertinti. Hiemstra (2001) visada prašo į paskutinį baigiamąjį seminarą atsinešti profesinį dienoraštį ir pakomentuoti profesinio įsipareigojimo esmės raidą. Tokiu būdu šios rūšies užrašai tampa studentų profesinio bagažo dalimi, o visa ši medžiaga kritiškai analizuojama seminaro dalyvio bei dėstytojo.

Dialoginiai dienoraščiai. Šių dienoraščių ištakos – 1980 m. mokyklose prasidėjęs vaikų susirašinėjimas su savo mokytojais. Jų nauda aptariama

atskirų profesionalių dėstytojų praktiniuose tyrimuose, ją pastebi dėstytojai bei jų mokomi studentai. Dialoginiai dienoraščiai rašomi dažniausiai dviejų asmenų pokalbio forma. Paprastai vienas studentas pradeda rašyti savo nuomonę, vertinimus ir tą tekstą perduoda kitam, kuris reaguoja į pirmąjį, paprastai plėtodamas tolimesnes mintis arba pridėdamas naujos informacijos.

Gali būti naudojama ir kita forma, kai studentai savo dėstytojui pateikia atskirus puslapius iš pildomo dienoraščio du kartus per savaitę (arba kitaip sutartu intervalu), kad šis paskaitytų ir pakomentuotų. Nors dėstytojui tai daug jėgų reikalaujantis užsiėmimas, taip bendraudami studentai gali gauti nuolatinį grįžtamąjį ryšį ir skatina juos atkreipti dėmesį į naujas problemas semestro metu (Goldsmith, 1995; cit. Moon, 1999a). Dabartiniai dialoginių dienoraščių pranašumai yra elektroninio pašto pokalbiai naujienų grupėje

Žymekliu žymimas dienoraštis. Prieš pateikiant refleksijos dienoraštį, studentai dar kartą perskaito asmeninius įrašus ir žymeklio pagalba pažymi atskiras dienoraščio dalis, tiesiogiai susijusias su sąvokomis, teorine medžiaga, esminėmis įžvalgomis, kurios buvo aptartos tekste arba auditorijoje diskutuojant. Tai leidžia dėstytojui paskatinti studentą apmąstyti savo patirtį, atsižvelgiant į kurso turinį.

Pagrindinių frazių dienoraštis. Šio tipo dienoraščio įrašuose studentų prašoma į visumą apjungti terminus ir raktines frazes. Semestro pradžioje dėstytojas gali pateikti terminų sąrašą ar atskirų tekstų dalis. Studentai taip pat gali sukurti savo pagrindinių frazių sąrašą. Dienoraščio įrašai turi būti susiję su kurso turiniu, iš jų sprendžiama, kaip studentai geba susieti atskiras dėstomo dalyko sritis bei kaip įsisavino ir suprato esminius terminus.

Dvigubų įrašų dienoraštis. Naudojant dvigubų įrašų dienoraštį, kiekvieną savaitę studentai rengia vieno puslapio apimties įrašus: išdėsto savo asmenines mintis ir reakcijas į praktinę patirtį – kairiame dienoraščio puslapyje, o dešinėje – parašo pagrindines problemas, kilusias diskusijose auditorijoje arba

individualiai perskaičius teorinę medžiagą. Studentai rodyklėmis nurodo ryšius tarp savo asmeninės patirties ir kurso turinio. Tokio tipo dienoraštis – tai refleksyvi asmeninės informacijos ir kurso turinio santraukų kompiliacija semestro pabaigoje rengiantis egzaminui ar baigiamajam darbui.

Lemiamo (kritinio) įvykio dienoraštis. Šio tipo dienoraščiuose studentas analizuoja tam tikrą įvykį, kuris atsitiko konkrečiu metu. Atsakant į vieną iš išvardintų klausimų, studentų prašoma išdėstyti savo mintis ir reakcijas bei sudaryti veiksmų planą ateičiai: apibūdinkite reikšmingą įvykį, kuris būtų susijęs su asmenine patirtimi. Kodėl jums tai buvo reikšminga? Kokios esminės, su šia patirtimi susijusios problemos (socialinės, tarpasmeninės) iškilo? Kaip šis incidentas įtakos jūsų elgesį ateityje? Gali būti pateikiami ir kiti klausimai, susiję su lemiama įvykio dienoraščiu: apibūdinkite incidentą ar situaciją, kai susidūrėte su dilema, ką reikia sakyti ar daryti. Kokia pirma mintis, ką reikėtų pasakyti ar padaryti? Išvardinkite bent tris veiksmus, kurių būtų buvę galima imtis. Kuri išvardinta mintis ar veiksmas jums atrodo geriausias dabar, ir kodėl manote, kad tai būtų buvęs geriausias pasirinkimas?

Trijų dalių dienoraštis. Kiekvienas dienoraščio puslapis padalinamas į tris dalis, ir semestro metu kas savaitę daromi įrašai. Viršutinėje dalyje studentai turi aprašyti tam tikrą praktinės patirties aspektą. Puslapio viduryje išanalizuoti, kaip kurso turinys susijęs su praktine patirtimi. Trečiojoje dalyje pakomentuoja, kaip patirtį ir kurso turinį galima pritaikyti asmeniniame ar profesiniame gyvenime.

Dvasiniai dienoraščiai. Dvasiniai užrašai skiriasi nuo reguliarių įrašų dienoraštyje. Juose paprastai užrašomas dvasinis žmogaus išgyvenimas. Šis specifinis rašymas labiau priimtinas giliai religingiems studentams, siekiantiems labiau suprasti save

Elektroniniai dienoraščiai. Populiarėjant informacinėms technologijoms ir nuotoliniam mokymuisi, daugelis studentų savo mintims ir

refleksijoms užrašyti renkasi elektroninę formą. Toks rašymas skatina kompiuterinį bendravimą, kaip būdą savo paties žinioms bei supratimui pagerinti.

Reflektyvūs rašiniai. Tai oficialesni dienoraščio įrašai. Semestro pradžioje studentai gauna rašinių temas ir/ar klausimus. Semestro metu jie turėtų pateikti nuo dviejų iki trijų rašinių, kuriuose gali atsispindėti asmeninis tobulėjimas, akademinės sąsajos su mokymosi turiniu ar idėjos ir rekomendacijos ateičiai. Kaip bet kokiame rašinyje, galima nurodyti aiškius kriterijus, kuriais turėtų vadovautis studentai.

Autobiografijos, gyvenimo istorijos ir memuarai. Autobiografijos, gyvenimo istorijos, atsiminimai gali atskleisti žmogaus egzistencijos prasmę. Autobiografijos rašomos turint tikslą – įvertinti pačiam save, o gyvenimo istorijos – savo paties ir kito gyvenimui įvertinti atsiminimai – neoficialiu būdu papasakoti žmogaus gyvenimo istoriją. Visi šie būdai skirti žmogaus gyvenimui aprašyti.

Rašiniai. Reflektyvūs rašiniai yra labiau akademiniai dienoraščio įrašai, kurie sukuriama atsakant į kurso pradžioje pateiktas rašinių temas. Semestro eigoje studentai turi parašyti tam tikrą skaičių rašinių (paprastai du ar tris). Reflektyviuose rašiniuose galima aprašyti asmeninį tobulėjimą, akademinės sąsajas su mokymosi turiniu ar pateikti idėjas ir rekomendacijas ateičiai. Kaip bet kokiame rašinyje, dėstytojas turėtų aiškiai apibrėžti tokių rašinių plėtojimo ir vertinimo kriterijus.

Mažeikis (2007, p. 194–198) skiria dar tris reflektivaus dienoraščio formas:

1) *objektyvių faktų dienoraštis.* Fiksuojama tai, kas buvo išvysta, patirta, išgirsta, nepateikiant asmeninės nuomonės ir komentarų. Pastarajame dienoraštyje tiesiog atpasakojami kito asmens pasakyti žodžiai, atsitikę įvykiai, situacijos perpasakotos istorijos, tradicijos, papročiai, ritualai ir pan. Objektyvaus stebėjimo dienoraščio formos pildymas (žr. 3.4.1 lentelę) turėtų būti vykdomas tiesioginio kontakto metu arba iš karto po įvykusio įvykio ar situacijos. Dienoraščio pildymas užtikrina dalyko studijų raidą.

3.4.1 lentelė

Objektyvių faktų dienoraščio forma
(pagal Mažeikį, 2007)

Data, praleistas laikas (bendruomenėje, praktikos vietoje ir pan.)...
Šiandien išgirdau tokias su mano studijuojamu dalyku susijusias istorijas...
Šiandien turėjau progos stebėti tokius įvykius...
Šiandien patekau į tokias situacijas...
Šiandien galėjau papildomai stebėti...
Šiandien surinkau tokius duomenis...

2) komentarų dienoraštis. Studentas pateikia savo pastebėjimus, mintis (žr. 3.4.2 lentelę) apie tai, ką jis galvoja apie praktikoje girdėtas kalbas, matytus įvykius, išmokus dalykus. Šiame dienoraštyje yra galimybė lyginti savo studijuojamo dalyko ypatybes su tuo, ką mato socialinių partnerių aplinkoje. Dienoraščio tikslas sietinas su kritinio mąstymo ugdymu įvairių žinių ir patirčių atžvilgiu.

3.4.2 lentelė

Komentarų dienoraščio forma
(pagal Mažeikį, 2007)

Data, praleistas laikas (bendruomenėje, praktikos vietoje ir pan.)...
Išgirsta „pamoka“, istorija skiriasi nuo to, ko mokiausi aukštojoje mokykloje...
Manau, kad tai, ką darau komandoje ar grupėje, turėtų vykti kitaip, nes...
Ateityje šiuo požiūriu reikėtų daryti tai...
Teorija, kurią studijuoju, neišsamiai atspindi tai, ką regiu...

3) *asmeninių emocinių įspūdžių dienoraštis*. Dienoraštyje (žr. 3.4.3 lentelę) pateikiama apie asmenines nuoskaudas ar laimėjimus, apie asmeninius pokyčius, susijusius su nuostatų kaita, vertybėmis, silpnybėmis ar stiprybėmis.

3.4.3 lentelė

Komentarų dienoraščio forma
(pagal Mažeikį, 2007)

Data, praleistas laikas (bendruomenėje, praktikos vietoje ir pan.)...
Šiandien aš patyriau tokias emocijas:
Man buvo lengva, nes...
Man buvo sunku, nes...

Kiti refleksiją skatinantys metodai ir užduotys

Tiriamasis darbas. Tiriamasis darbas gali būti grįstas vienu iš šioje knygoje pateiktų refleksijos modelių. Pavyzdžiui, remiantis Kolb patirtinio mokymosi ciklu, studentų prašoma identifikuoti tam tikrą patirtį praktikos atlikimo vietoje ir išanalizuoti šią patirtį platesniame kontekste, bei pateikti rekomendacijas, ką būtų galima keisti. Semestro viduryje studentų prašoma identifikuoti, su kokia pagrindine problema jie susidūrė mokantis ar praktikos atlikimo vietoje. Studentai turi ištyrinėti problemą problemą, perskaitydami tris – penkis rekomenduota tema susijusius straipsnius. Remiantis savo patirtimi ir perskaityta medžiaga, studentai pateikia rekomendacijas ateičiai. Ši refleksijos užduotis naudinga tarpdisciplininių interesų ir profesinės patirties prasme, toliau gvildenant problemas, su kuriomis buvo susidurta mokymo(si) ar praktikos atlikimo vietoje.

Atliekant empirinį tyrimą reikėtų aprašyti jo kontekstą, dalyvaujančius asmenis (laikantis konfidencialumo), ir kokie nesutarimai arba įvykiai sukėlė moralinę dilemą. Studentai pristato tyrimą klasėje ir vėliau su kitais studentais aptaria situaciją, identifikuoja problemas, diskutuoja, kaip jie reaguotų į situaciją bei pagrindžia savo atsakymus. Moralinis tokių tyrimų vertinimas leidžia studentus išanalizuoti situaciją, lavinti įgūdžius priimant vienokį ar kitokį moralinį sprendimą ir ištirti bei aiškiau apibrėžti vertybes. Dėstytojas gali paprašyti studentų atlikti socialinį tyrimą, remiantis savo patirtimi praktikos atlikimo vietoje ir pristatyti šiuos tyrimus kurso viduryje arba jo pabaigoje.

Laisvosios asociacijos. Ši refleksijos sesija turėtų būti organizuojama, pasibaigus praktikai. Studentams įteikiama po 10–20 lipnių lapelių ar kortelių, kuriuose jie užrašo visus jausmus, apėmusius juos, kai jie pirmą kartą išgirdo apie praktikos, kurią reikės atlikti, reikalavimus. Po to jie užrašo visus jausmus, kuriuos patyrė pirmosiomis praktikos dienomis. Vėliau prašoma surašyti jausmus ir išgyvenimus, kuriuos jie jaučia „šiuo metu“ dėl

išgyventos pirminės patirties praktikoje. Paskatinama juos užrašyti kuo daugiau skirtingų asociacijų ir minčių (po vieną mintį / žodį kiekvienoje kortelėje).

Sekančiame etape studentai paskirsto savo lapelius trijuose skirtinguose popieriaus lapuose, iškabintuose skirtingose vietose: viename lape turėtų būti didelis laimingas veidas, viename – liūdna veido išraiška, o dar viename – sutrikęs veidas. Studentai turėtų savo korteles pritvirtinti prie tos veido išraiškos, kuri labiausiai atitinka jų užrašytus jausmus. Studentai atsistoja prie to lapo, prie kurio jie priklijavo daugiausiai lapelių su savo jausmais. Dėstytojas gali paprašyti studentų paaiškinti, kodėl jie stovi prie atitinkamo lapo ir ko jie tikisi ateityje, atliekant kitas praktikas. Šis pratimas apima tiek rašymą, tiek kalbėjimą ir sudaro sąlygas pasidalinti tiek viešąja, tiek ir asmenine patirtimi.

Sutartys ir mokymosi žurnalai. Šie metodai, kaip ir kiti šioje knygoje minimi metodai ir užduotys, bene plačiausiai taikomi mokymosi tarnaujant bendruomenei metu. Praktikos sutartys ir žurnalai apima kurso mokymosi ir praktikos tikslus ir gali būti naudojamos kurso pradžioje iki pat jo pabaigos. Susitaręs su dėstytoju ir projekte dalyvaujančios bendruomenės įstaigos atsakinguoju asmeniu, studentas parengia sutartį, kurioje numato mokymosi ir praktikos atlikimo tikslus bei nustato įvairias užduotis, kurias turi įvykdyti praktikos metu, taip pat įvardija, kokių turi pasiekti tikslų ir įgūdžių, kuriuos turi išsiugdyti ir / patobulinti. Praktikos atlikimo žurnale nuolat fiksuojama konkrečių atliktų darbų ir jų eigos santrauka, siekiant įgyvendinti praktinio mokymosi tikslus. Tokių sutarčių ir žurnalų dėka studentai gali įvertinti savo pažangą einant nustatyto tikslo link ir identifikuoti, kaip jų patirtis įtakojo jų gebėjimą atlikti užduotis ir pasiekti užsibrėžtų tikslų ir uždavinių. Studentai taip pat galėtų pridėti šias sutartis ir žurnalus prie savo mokymosi tarnaujant bendruomenei praktikos aplanko. Sutarčių ir mokymosi žurnalų pavyzdžius pateikia Mažeikis (2007) monografijoje, kuriuos galima panaudoti mokymosi ir refleksijos skatinimo procesui skirtinguose praktinio mokymo(si) etapuose.

Citatos. Citatų naudojimas ir jų analizė ar interpretacija gali būti naudingas būdas pradėti refleksijos procesą. Studentams pateikiama citata ar keletas jų ir prašoma pakomentuoti. Privalumas yra tai, jog dažnai jos yra trumpos bei įkvepiančios. Citatos gali būti naudojamos įvairiai. Galima kiekvienam studentui įteikti po citatų rinkinį ir paprašyti išsirinkti vieną, kuri atitinka savijautą, būseną, jausmus apie studijuojamą dalyką. Vėliau prašoma paaiškinti, kodėl būtent pasirinkta konkreti citata. Geriausių rezultatų pasiekama, jei lapus išdaliname, likus vienam užsiėmimui iki refleksijos užsiėmimo. Taip skiriama laiko savirefleksijai ir pamąstymui. Taip pat, studentai tai gali atlikti kaip „vienos minutės užduotį“, po to visiems kartu diskutuojant, aiškinantis ir gilinantis į citatos prasmę bei reikšmę. Citatų naudojimas labiausiai pasitarnauja tuomet, kai studentams dar stinga reflektavimo įgūdžių, ir tai nėra tapę jų kasdienine mokymosi veikla. Keletas citatų pavyzdžių, kuriuos galima panaudoti studijų procese pavartoti:

„Jei nieko nedarysime, būsime tampomi ilgais, tamsiais ir gėdingais laiko koridoriais, skirtais tiems, kurie turi valdžią be užuojautos, galią be moralės, ir stiprybę be įžvalgos“ (Martin Luther King)

„Abejingi žmonės negali sukurti kitokio pasaulio“ (Horace Mann)

„Niekada neabejokite, kad nedidelė grupelė sąmoningų ir pasišventusių piliečių gali pakeisti pasaulį: iš tiesų, viskas tik taip ir kinta“ (Margaret Mead)

„Jei pasirinkdami rizikuoti nepadarysite nuostabių dalykų, tai nėra jokio skirtumo, kiek jums bus atlyginta ar kiek turite valdžios“ (Oprah Winfrey)

Dainų tekstai. Prašoma studentų rasti dainą, kurios žodžiuose atsispindi studento jausmai ir išgyvenimai, susiję su konkretaus dalyko studijomis. Akcentuojama, jog tai nebūtinai turi būti visa daina, gali būti tik dainos žodžiai. Jei studentas turi dainos įrašą, rekomenduojama ją paklausyti refleksijos užsiėmimo pabaigoje. Net jei studentas dainos neturi, gali būti prašoma „padeklamuoti“ žodžius, kurie apibūdina jų jausmus. Paprastai tai būna

studentams įdomi ir smagi užduotis, nes sukuriamą kasdieninę atmosferą, kuri apjungia visą studijuojančių grupę (dažnai kiti padeda mėginant dainuoti kartu).

Freskos kūrimas. Freskos kūrimas yra vienas iš netradicinių požiūrių į studentų refleksiją. Šio metodo pagalba studentai gali išreikšti jausmus ir savo patirtį praktikos, tarnaujant bendruomenei, metu, o taip pat leidžia kūrybiškai ir kolektyviai pažvelgti į problemą, su kuria susiduria pasirinkta bendruomenė, aspektus. Freskos kūrimas yra puikus kurso užbaigimo projektas, kurio idėją galima plėtoti iki pat kurso pabaigos. Kurdami freską studentai gali naudotis įvairiais šaltiniais (žurnalais, laikraščiais, kitais meno kūriniais). Šiam darbui dėstytojai gali išnaudoti užsiėmimų laiką ar laiką po jų. Dėstytojai turi aiškiai apibrėžti turinio vertinimo kriterijus, tačiau taip pat palikti laisvės išraiškos priemonėms. Be to, studentai gali norėti sukurti freską, kuri būtų nuolat rodoma praktikos atlikimo įstaigoje arba vietoje, kuri būtų prieinama bendruomenei.

Projektų pristatymas grupėje ar organizacijoje. Projektų pristatymas grupėje yra efektyvus būdas, kurį geriausiai naudoti įpusėjus kursui ir jo pabaigoje. Tai gali būti individualūs ar grupiniai projektai. Dėstytojai turėtų aiškiai nustatyti ir apibrėžti, ko tikimasi iš projektų, kad studentai suprastų, kaip bus vertinamas jų mokymasis ir darbo kokybė, pagrindinį dėmesį skiriant pirmajam. Studentai dalijasi patirtimi su bendraamžiais naudodamiesi vaizdine medžiaga (video), skaidrių peržiūra, pateikdami įvykių suvestinę lentoje, pristatymą PowerPoint programa, naudodamiesi tinklalapiu, organizuodami viešą diskusiją ar paruošdami įtikinamą kalbą. Taip studentai turi galimybę reflektuoti ir apibendrinti viso kurso mokymąsi bei apjungti auditprijoje įgytas žinias ir mokymąsi už auditorijos ribų. Tokiu būdu studentai turi galimybę lavinti savo pristatymo įgūdžius, pateikiant reflektavimo rezultatus viešai. Panašų projekto pristatymą galima suorganizuoti ir įstaigoje, kurioje buvo atlikta praktika, taip galutinai įprasminant studentų dalyvavimą.

Struktūruotos diskusijos klasėje. Struktūrizuotos refleksijos užsiėmimus galima atlikti įprasto užsiėmimo metu, jeigu visi studentai dalyvauja praktikoje. Studentams naudinga vieniems iš kitų išgirsti sėkmės istorijas. Jie taip pat gali patarti ir padėti vieni kitiems ieškant sprendimų įvairiose probleminėse situacijose, su kuriomis susiduria praktikos atlikimo vietoje. Šis pratimas iliustruoja struktūrizuotos refleksijos diskusiją:

Apibūdinkite praktinę patirtį žodžiais, frazėmis, kurios apibūdina jūsų pojūčius / jausmus praktikos atlikimo vietoje.

Pateikite frazes, apibūdinančias jūsų **veiksmus** praktikos atlikimo vietoje.

Pateikite frazes, kurios apibūdina jūsų **mintis** praktikos atlikimo vietoje.

Kokius **prieštaravimus** jūs jautėte praktikos atlikimo vietoje? Kokias pastebite **sąsajas** tarp užduočių ir kurso turinio?

Tai technika, kai dėstytojai sukuria klausimus, kuriais vadovaujamasi grupės diskusijose. Naudokite struktūrinės diskusijų sesijas įprastų užsiėmimų ir viso kurso eigoje, jei visi studentai dalyvauja praktikoje, arba pakeiskite klasės diskusijas, jei kai kurie studentai nedalyvauja praktikoje. Studentai gali sužinoti apie paslaugų ir žmonių įvairovę, suvokti ryšius tarp skirtingų žmonių ir projekte dalyvaujančių įstaigų, bendrai dalintis sėkme ir iššūkiais sprendžiant problemas, su kuriomis susiduria praktikos atlikimo vietoje ir sužinoti apie visuomenės modelius.

Diskusijų grupės elektroniniu paštu ar Moodle aplinkoje.

Elektroninio pašto pagalba studentai gali sukurti dialogą su praktikos vadovu ir praktikos projektuose dalyvaujančiais studentais. Tai gali būti nuolatinis (kiekvieną savaitę) dialogas arba nurodomas pradėti tam tikru laiku viso kurso eigoje. Studentai rašo santraukas ir identifikuoja svarbiausius įvykius, įvykčius praktikos atlikimo vietoje. Studentai gali keistis, tapdami diskusijų moderatoriais, kas dvi savaites. Praktikos vadovai gali rašyti klausimus apsvaistymui ir siųsti klausimus konkrečiomis temomis. Galima atspausdinti tekstus, kurie būtų

duomenys, susiję su grupės praktinės patirties mokymosi patirtimi. Studentai turi galimybę prisijungti prie kitų studentų, turinčių panašių problemų praktikos atlikimo vietose, padėti vieni kitiems spręsti problemas. Dėstytojas nebūtinai turi vertinti šių diskusijų grupių turinį, bet gali paskatinti visus studentus dalyvauti diskusijose.

Klausimai – atsakymai raštu ir žodžiu. Pastarojo tipo užduotyse studentų prašoma apsvarstyti mokymosi patirtį, remiantis kurso turiniu. Dėstytojas parenka tam tikrą dalį teorinės medžiagos, pvz., vadovėlio skyriaus ar kt. (citos, statistiniai duomenys, sąvokos) ir suformuluoja klausimą, į kurį studentai turi atsakyti. Dėstytojas gali naudoti klausimų – atsakymų užduotis raštu viso kurso eigoje, norint paskatinti studentus peržvelgti savo mokymosi patirtį kurso turinio kontekste. Dėstytojas ar praktikos vadovas parenka tam tikrą vadovėlio skyrių ar kitos informacinės medžiagos (t. y., citatos, statistiniai duomenys, sąvokos ir pan.) ir suformuluoja klausimą, į kurį studentai turi pateikti atsakymą raštu. Dėstytojas gali pateikti klausimų sąrašą kurso pradžioje arba kurso eigoje. Taip pat gali paprašyti studentų sudaryti savo papildomų skaitinių – klausimų sąrašą, paremtą kurso medžiaga. Klausimai, susiję su konkrečia tema, sudaro sąlygas studentams kritiškai išanalizuoti kurso turinį ir pritaikyti jį prie dabartinių problemų ir aktualijų.

Papildomų šaltinių (literatūros) studija. Papildoma literatūra yra dėstytojų nurodyta literatūra, papildanti pagrindinę studijuojamo kurso medžiagą, kurioje pateikiamas platesnis kontekstas, kuris gali būti naudojamas viso kurso eigoje. Tokia literatūra padeda praktiką atliekantiems studentams sistemingai suprasti problemas. Dėstytojai gali naudoti papildomą literatūrą kaip priemonę, leidžiančią studentams pritaikyti studijuojamo dalyko žinias dabarties einamųjų įvykių kontekste. Papildoma literatūra apima visas literatūros formas (straipsniai spaudoje, apsakymai, romanai, poezija, esė ir pan.) ir gali tapti grupės diskusijų tema arba pagrindu dėstytojo klausimams konkrečia tema, į kuriuos reiktų atsakyti raštu. Dėstytojai taip pat gali leisti studentams sukurti savo papildomos

literatūros sąrašą, naudojantis internetinės paieškos duomenų bazėmis, naudojant raktinius žodžius, atrinktus pagal kurso tematiką.

„Akvariumas“. Dėstytojas paprašo 5–7 savanorius atsistoti ratu grupės viduryje. Likusieji studentai sustoja dideliu ratu aplink mažąjį ratą. Iš esmės, studentai suformuoja koncentrinčius ratus. Dėstytojas užduoda vidinio rato studentams atvirojo tipo klausimus, susijusius su dalyku ir jų praktine patirtimi bei paskatina studentus diskutuoti. Jei studentas, esantis išoriniame rate, papildo diskusiją, toks studentas atsistoja į vidinį ratą ir pakeičia ten stovintį studentą. Atliekant šią užduotį svarbu aiškiai nustatyti pagrindines taisykles (gerbti visas idėjas, studentai pasikeičia tik po to, kai jis arba ji baigia kalbėti, išoriniame rate niekas nesikalba). Šis pratimas leidžia studentams laisvai kalbėti jautriomis temomis ir leidžia apsvarstyti klausimus tiek vidiniame, tiek ir išoriniame lygmenyje, taip pat pasidalinti viešais ir asmeniniais patyrimais. Dėstytojas taip pat gali paprašyti visos grupės pagalbos, užduodant klausimus vidiniam ratui.

„Mano krepšelis“. Studentai namuose susiranda krepšį (bet kokį) ir įdeda į jį vieną (arba du, priklausomai nuo laiko) daiktą (-us), kuris primintų jiems, kaip jie jautėsi konkrečios mokymosi patirties metu. Studentai atsineša tokį krepšį su daiktu/ais į refleksijos užsiėmimą ir pakomentuoja įdėtus daiktus likusiems studentams. Atsinešti daiktai paprastai būna įkvepiančios vaizdinės priemonės, kurios susilaukia puikių komentarų. Studentams suteikiama proga apie savo patirtį pagalvoti metaforiškai ir abstrakčius dalykus paversti konkrečiais.

Savęs išreiškimas vaizduotės pagalba. Ši refleksijos užduotis pajvairina pristatymus grupėje, tačiau gali ilgai užtrukti. Poezijos, vaizduojamojo meno (tapyba, piešiniai, skulptūra), muzikos, individualiai sukurtų žaidimų ar dėlionių pagalba, ar bet kokia kita kūrybine išraiška studentai pavaizduoja savo reakciją į išgyventas patirtis mokantis ir tai, ko išmoko iš patirties. Studentai gali atlikti šią baigiamąją užduotį vieni arba dirbdami grupėje. Jei dėstytoją riboja

laikas, skirtas darbui, geriausiai suskirstyti į mažas grupes. Kurso pabaigoje studentai „atlieka“ savo baigiamąjį darbą. Ši užduotis lavina kūrybiškumą, grupinio darbo įgūdžius bei skatina studentus reflektuoti ir perteikti savo mintis netradiciniais būdais.

Darbo mažose grupėse savaitė. Tai paprasta alternatyva visos grupės refleksijos užsiėmimams, kai dėstytojas pageidauja, kad studentai turėtų kuo daugiau laiko kalbėti individualiai. Padalinama grupė į dvi dalis, po ne daugiau kaip 10–12 studentų ir nurodoma kiekvienai grupei dalintis patirtimi, paėliui kiekvieną dieną. Grupė, kuri nedalyvauja užsiėmime, gali užsiimti ir kitomis veiklomis. Kiekvieno tokio užsiėmimo metu studentai jausis ramiau dalindamiesi mintimis nedidelėse grupėse, susėdę ratu, o dėstytojas sužinos, kokie esminiai dalykai studentams neduoda ramybės. Studentai turės daug daugiau laiko pasireikšti atsakydami į dėstytojo pateiktus klausimus ir turės galimybę suvokti, koks yra ryšys tarp kurso turinio ir jų praktinės patirties.

„Tiesa yra keistesnė, nei prasimanymas“. Šią užduotį geriausia atlikti įpusėjus dėstomam kursui arba jo pabaigoje. Studentus padalijame į grupes, po ne daugiau kaip tris asmenis. Dėstytojas paprašo studentų užrašyti keisčiausią nutikimą, kuris nutiko jų mokymosi ar praktikos metu ir pasidalinti ja kito užsiėmimo metu, su likusiais grupelės nariais. Kito užsiėmimo metu studentai pasakoja savo istorijas vieni kitiems mažose grupėse, o vėliau susiburia kartu. Paprašoma, kad grupės atstovai pasidalintų keliais nutikimais ir pasakytų, kuo jie buvo reikšmingi grupės nariams, taip įsijungiant į diskusiją ir likusiems studentams. Studentai išmoksta vertingų rašymo įgūdžių, grupinio darbo įgūdžių ir turi galimybę išsiaiškinti, kokia situacija / žinios darė jiems įtaką.

„Vertybių skalė“. Dėstytojas gali panaudoti šį pratimą, norėdamas padėti studentams išsiaiškinti savo vertybes ir išsiaiškinti studentų turimas žinias pasirinktos problemos kontekste. Pratimas gali būti naudojamas bet kuriuo metu kurso eigoje.

Keturi auditorijos kampai pavadinami taip: *visiškai nesutinku*, *nesutinku*, *sutinku* ir *visiškai sutinku*. Auditorijos vidurys – „nešališkas“. Dėstytoji perskaičius tam tikrus teiginius, liepiama studentams nueiti į tą auditorijos vietą, kuri labiausiai atitinka jų nuomonę. Dėstytojas gali sugalvoti teiginius, remdamasis kurso turiniu ir / arba praktine studentų patirtimi. Pavyzdžiui, dėstytojas gali pasakyti: „Visi žmonės iš prigimties geri“ arba „Manau, kad būti altruistiškais yra visų mūsų pareiga“ arba „Dažniausiai dėl mūsų problemų kalta aplinka“, bet ne mes patys“. Kai studentai pasirenka atitinkamas vietas, sudaromos sąlygos studentams aptarti priežastis, dėl ko jie atsistojo būtent ten, su kitais grupės nariais. Jei studentai pakeičia nuomonę, leidžiama pereiti į kitą auditorijos vietą.

„Foto“ pasakojimas. Tai yra alternatyvus požiūris į refleksiją, kuris leidžia studentams „objektyvo pagalba“ pažvelgti į savo praktinę patirtį ir pamatyti, kaip ji siejasi su teorija. Tai yra geras dėstomo dalyko baigiamojo darbo / pristatymo metodas. Nuotraukų pagalba studentai papasakoja apie savo praktinę patirtį ir per fotografiją gali perteikti paskaitose išmoktą pagrindinę medžiagą. Tokiais projektais būtų galima pasidalinti su aukštosios mokyklos bendruomene, praktikos atlikimo vietomis, juos parodyti metų pabaigos šventėse ar kolegijos ir kituose vietiniuose leidiniuose.

Mokymosi aplankai. Šio tipo dokumentacija tampa svarbiu įrankiu studentams pademonstruoti ir įrodyti turimą kompetenciją sukaupę studijų metu. Mokymosi procese studentai skatinami fotografuoti save atliekant projektus, darant trumpus paaiškinimus (kaip verslo ataskaitose), pildyti laiko žurnalus, fiksuoti dėstytojų įvertinimus ar bet kokius kitus reikalingus „įrodymus“, kuriuos būtų galima panaudoti ateityje. Reikalaukite, kad tai būtų atlikta profesionaliai. Nuolat priminkite jiems, kad pateikti visą informaciją semestro pabaigoje – tik viena iš priežasčių tai daryti. Tikroji priežastis yra turėti dokumentų aplanką, kurį galima bus pateikti ateityje įsidarbinimo interviu metu. Tai gali būti pagrindinis veiksnys, išskiriantis juos iš kitų kandidatų (Black, Plowright, 2010). Studentų

aplankuose gali būti įtrauktas bet kuris iš šių dalykų: praktikos atlikimo sutartis, savaitinis žurnalas, asmeninis žurnalas, įvertinimo ataskaita, konkretūs atsakymai į dėstytojo klausimus, rašinys su fotografijomis. Taip pat studentai turėtų įtraukti bet kokius praktikos metu sukurtus darbus (t. y. įmonės brošiūros, planai, palaikymo laiškai). Galiausiai, siūloma į dokumentų aplanką įtraukti rašinį, kuriame būtų aprašoma, kaip efektyviai studentas įvykdė mokymosi kurso tikslus ir įvertinę savo darbą. Studijų metu gali būti panaudojami kelių rūšių aplankai (Roberts, 2009), priklausomai nuo dalyko specifikos ar kurso užduoties:

- *Dosje, aplankas* – tai privalomas pasiekimų arba įrodymų fiksavimas, siekiant pademonstruoti tam tikrus profesinius standartus.
- *Mokymosi portfolio* – tai privalomas įrodymų rinkimas kurso studijų metu, siekiant pademonstruoti įgytas žinias, įgūdžius ir kompetencijas.
- *Reflektyvus portfolio* yra asmeniškai sudarytas aplankas, rodantis augimą ir tobulėjimą. Akcentuojamas savęs vertinimas; komentarai ir refleksijos apie bet kokius įrodymus yra laikomi svarbiausiu dalyku.
- *Asmeninio tobulėjimo portfolio* – tai reflektivi ataskaita apie tobulėjimą per tam tikrą laiką, naudojama gilinimuisi į asmens būsimą tobulėjimą ir jo sisteminimui.

Be pastarųjų pateiktų refleksijos užduočių studentams galima pateikti ir kūrybines užduotis, tokias kaip (Sicora, 2010): laiško (taip pat ir elektroninio) rašymas jo neišsiunčiant); rašymas kam nors: savo kolegai, dėstytojui; praktikos vadovui ir pan.; rašymas, lyg būtum kitas žmogus; rašymas, lyg būtum žurnalistas; pasakojimo (gali būti pramanyto) pasakojimas, galbūt pasakojimo; eilėraščių kūrimas; trijų dalykų per dieną nustatymas: trys dalykai, kurių aš išmokau šiandien trys patarimai, kuriuos sužinojau per dieną praktikoje ir pan.; „lapas per dieną“ – patirčių užrašymas; santraukos su ribotu žodžių skaičiumi rašymas; SSGG analizė (stiprybės, silpnybės, galimybės ir grėsmės patirtyje) ir kt.

4. REFLEKSIJŲ VERTINIMO METODOLOGINĖS NUOSTATOS IR KRITERIJAI

Peltier ir kt. (2005) pabrėžia vertinimo reikšmę studentų motyvacijai gilintis į refleksiją kaip į pagrindinę mokymosi priemonę. Autoriai nurodo, kad vertinimo metodai turi reikšmės refleksijai skatinti ir palaikyti, pavyzdžiui, kai vertinama, sutelkiant dėmesį į taikomus klausimus, problemų sprendimo užduotis, integracijos veiklą; reikšmingi ir kiti vertinimo būdai, kurie yra daugiau nei paprastas medžiagos įsiminimas, po kurio seka vien tik atsiskaitymas to, kas išmokta.

Refleksijos užduotys, pvz., dienoraščio rašymas, gali būti ir kaip vertinimo metodai (Moon, 1999a). Svarbiausia, kad būtų apibrėžti aiškūs ir konkretūs bei pamatuojami vertinimo kriterijai. Dažnai net ir labai gabiems studentams reflektyvus rašymas gali būti nelengvas (Wildman ir Niles, 1987). „Strateginiai studentai“, siekiantys pasisekimo moksle dažnai nededa pastangų, atliekant tokias užduotis, kurios nebus vertinamos, todėl reflektyvūs metodai ir užduotys, prisidedančios prie mokymosi, turi būti vertinamos, kad garantuotų studentų pastangas.

Vertinimas ne visada reiškia pažymių rašymą. Brockbank ir McGill (1998) naudoja terminą, kuris gali reikšti „sėdėjimą šalia“, bendradarbiavimą, o ne inspektavimo sistemą. Tai yra naudingas procesas studentams, suteikiantis mokymosi veiklai struktūrą ir discipliną, kurios nebūtų, jei nebūtų vertinama. Svarbu apsibrėžti, kas turi būti vertinama – procesas ar produktas (Moon, 1999a). Dažnai dėstytojo veiklos tikslas nevystyti studentų reflektyvių įgūdžių, bet pagerinti jų mokymąsi. Kitais atvejais, reflektyvaus proceso kokybė yra tiek pat svarbi ar svarbesnė negu pats mokymasis. Užduočių vertinimo sunkumai tampa akivaizdūs, kai sunkumai kyla dėl proceso, bet ne dėl mokymosi produkto vertinimo. Jei refleksijos užduotys vertinamos, būtina iš anksto

besimokančiuosius informuoti, kaip jie bus vertinami ir apsvarstyti vertinimo kriterijus, kuriais bus remiamasi. Naudinga studentams pateikti geros struktūros užduočių pavyzdžius, kurie gali būti saugomi bibliotekoje ar metodiniame kabinete kartu su dėstytojo komentarais.

Jei dienoraščiai vertinami balais, turi būti nustatyta, kokia sudedamoji galutinio įvertinimo dalis, bus skirta refleksijos užduočiai. Yra daug komentarų ir siūlymų (Moon, 1999a): dažnai skiriama tik nedidelė dalis galutinio dalyko įvertinimo (10 proc.), tačiau kuomet studentai įgunda reflektuoti, dėstytojas – įvertinti, rekomenduojama sudedamąją įvertinimo dalį didinti nuo 25 proc. iki 75 proc. galutinio įvertinimo dalies.

Aktualus refleksyvių užduočių rengimo bei vertinimo procese konfidencialumo klausimas (Moon, 1999a). Diskusija apie konfidencialumą priklauso nuo užduočių tikslo ir medžiagos, kurią studentas turės parengti. Stebėjimo ar vertinimo procesas gali neigiamai įtakoti studentą, kas neužtikrins sėkmingo ir motyvuoto įsitraukimo į šį procesą. Užduočių vertinimas, siekiant užtikrinti konfidencialumą, gali užimti daug laiko, jei refleksijos užduotys buvo rengiamos per visą studijuoto dalyko laiką, todėl lengviau vertinti, kai studentai pažymi esminį puslapių skaičių, remdamiesi suformuluotais vertinimo kriterijais, ir perduoda dėstytojui vertinti. Šiuo atveju studentas pasirenka pats, ką dėstytojas vertins. Konfidencialumo bei didelės apimties refleksyvių užduočių problemos įveikiamos leidžiant studentams suklijuoti kartu puslapius, kurių jie nenori, kad būtų skaitomi. Dar efektyvesnė alternatyva yra panaudoti „*palaidų-lapų*“ formatą ir pasiūlyti, kad labai asmeninės vietos gali būti pašalinamos prieš vertinimo procesą. Lipniomis juostelėmis galima paprašyti pažymėti tas vietas, kur medžiaga yra laikinai pašalinta.

Dėstytojui svarbu apgalvoti, kaip bus suteiktas grįžtamasis ryšys: dialogo forma, komentarais tiesiogiai pateiktais užduotyje ar pabaigoje užduoties, pateikiant išsamų komentarą. Dauguma refleksijos užduočių, tokių

kaip dienoraštis yra apžvelgiami ir/ar vertinami vieną du kartus per semestrą, nors kartais ir dažniau, tačiau *bent trys kartai* yra būtini tinkamai grįžtamojo ryšio sąlygai (Moon, 1999a). Pradžioje, kai tik pradedama rengti refleksijos užduotis, neturint pakankamai įgūdžių, studentams naudingiau, jei jų darbai peržiūrimi dažniau, pateikiant pastebėjimus bei nukreipiant juos tinkama linkme. Dėstytojo įžvalgos ir komentarai naudinga atspirtis tolimesnei studentų veiklai.

Rekomenduojami netiesioginiai vertinimo metodai ir formos (Moon, 1999a) skatina besimokantįjį tikrinti ir persvarstyti savo patirties turinį bei susieti jį su teorija. Skiriami šie netiesioginiai vertinimo metodai:

Interviu arba apklausa žodžiu. Organizuojamas interviu apie raštu atliktų reflektivių užduočių turinį. Dėstytojas iš anksto susipažįsta su atlikta užduotimi, interviu metu pateikdamas klausimus, atsižvelgiant į medžiagą, kuria grįstas dienoraštis. Kuo daugiau besimokantieji geba perimti pokalbio valdymą, tuo daugiau jie demonstruoja gebėjimų refleksijos atžvilgiu.

Rašinys, grįstas dienoraščio turiniu. Parengiamas rašinys (esė) ar pan., remiantis atliktos reflektivos užduoties (pvz., dienoraščio) turinio pagrindu. Šiuo atveju tikslinga pateikti užduoties temą ir iš anksto nurodyti vertinimo kriterijus.

Perrašyta dienoraščio versija. Siūloma perrašyti savo dienoraštį, pagal pateiktas gaires ar planą. Svarbu, jog būtų apibendrinama esminė informacija ir pateikti apmąstymai bei žinios apie naujai įgytą informaciją (ar kitus mokymosi rezultatus)

Perspektyviniai klausimai. Besimokantieji, atlikdami reflektivią užduotį, identifikuoja klausimus, į kuriuos neturi atsakymo, planuodami ir modeliuodami veiklas, kaip mokymosi procese į juos galės atsakyti ar apsvarstyti.

Grįžtamojo ryšio sąlyga arba dienoraščių komentavimas reikalauja didesnio jautrumo nei kitos situacijos, kur vertinama balais. Naudingos gairės tam, kaip pakomentuoti studentų įrašus (Cowan, 1998):

- 1) venkite rašyti komentarus pirmuoju asmeniu;
- 2) suteikite galimybę komentarus pateikti patiems studentams, jei tai yra įmanoma;

- 3) kai reikia aiškumo užduokite klausimą ar pakomentuokite netinkamą išvadą ar pateiktus aprašymus;
- 4) pateikite pastebėjimą / pastabą, tačiau nekommentuokite;
- 5) nurodykite vietas, kur reikėtų daugiau apmąstymų ir asmeninių įžvalgų.

Pabrėžiama dėstytojo atsakomybė peržiūrint reflektivių užduočių medžiagą. Medžiaga turi būti aptariama nediskutuojant apie tai su niekuo kitu – tik su pačios užduoties atlikimo autoriumi. Komentarų pieštuku rašymas padeda įveikti šią problemą. *Kitas metodas* – naudoti lipnias juosteles arba komentarų puslapius, kuriais duodamos nuorodos į dienoraštį. Kad tai suveiktų, reikia aiškiai sunumeruoti puslapius ar skyrius. Komentavimas audio įrašo pagalba yra kita taip pat naudinga galimybė. Priklausomai nuo užduoties pobūdžio kai kurios užduotys gali būti aptariamoms grupėje, diskutuojant vienu ar kitu klausimu, remiantis atliktų užduočių santraukomis.

Formuluojant vertinimo kriterijus svarbu, jog juose atsispindėtų *tikslas*. Pavyzdžiui, jei refleksijos užduotys skiriamos, kad pagerinti mokymąsi ar metakognityvinius studentų gebėjimus, turi būti apibrėžtas ryšys tarp užduočių ir šių gebėjimų tobulinimo. Daugelyje mokymosi situacijų tai nėra apibrėžta, o refleksija kaip metodas skamba tiesiog kaip 'gera mintis' (Moon, 1999a). Dažnai pasitaiko, kad refleksijos užduotys turi būti įvertinti, bet dėstytojas nežino, kaip juos įvertinti. Galiausiai jos įvertinamos pasikliaujant *nuojauta*. Tačiau nojauta yra asmeninis kriterijus, kurio studentai niekada nesužinos.

Bradely (cit. Bringle, Hatcher, 1999) pateikia tris refleksijos lygius, kurie įvardinami kaip „*Kas? Tai kas? Kas dabar?*“ sistema. Vertinimo kriterijai turėtų būti sudaryti taip, kad studentai palaipsniui judėtų link trečiojo lygio:

Pirmas lygis

- Pateikiami stebimo elgesio, situacijos, reiškinių pavyzdžiai, charakterizuojant aplinką, tačiau neįžvelgiant priežasčių, slypinčių už šio elgesio stebėjimo ribų.
- Sutelkiamas dėmesys tik į vieną elgesio, situacijos, reiškinių aspektą

- Naudojamosi nepagrįstais asmeniniais įsitikinimais kaip „tvirtais“ įrodymais.
- Stebėjimas yra vienas aspektas, perpasakojant ir remiantis kitų žmonių problemomis, mintimis ir idėjomis.
- Galimai pripažįstami požiūrių skirtumai, tačiau detaliau neanalizuojami ir tarpusavyje neatskirti.

Antras lygis

- Įžvalgos ir pastebėjimai išsamūs, lyginami ir analizuojami, tačiau nepritaikomi platesniame kontekste.
- Pateikiama nenuginčijama kritika vienu požiūriu, tačiau negebama numatyti tolimesnių perspektyvų ir įtakojančių faktorių.
- Atskleidžiami asmeniniai įsitikinimai ir įrodymai, kurie menkai pagrįsti ir diferencijuoti.
- Pagrįstai suvokiami požiūrių skirtumai, tačiau tarpusavyje neanalizuojami.
- Demonstruojamas dalinis gebėjimas interpretuoti įrodymus.

Trečias lygis

- Analizuojami įvykiai, elgesys, situacijos, reiškiniai daugeliu aspektų, remiantis keletu teorijų jas apjungiant.
- Pasirinkta situacija analizuojama skirtinguose kontekstuose.
- Suvokiamos ir toleruojamos skirtingos nuomonės, įvardinant nesuderinamumus, įvertinant skirtingų požiūrių galimas pasekmes.
- Pripažįstama, kad veiksmai turi priklausyti nuo situacijos ir suprantama daugelis faktorių, kurie turi įtakos pasirinkimui.
- Tinkamai įvertinami sprendimai ir jų pasekmės tolimesniems įvykiams ir veiksams.

Pastarasis pavyzdys – užuomina, jog vertinimo kriterijai gali būti formuluojami, remiantis refleksijos lygiais (pvz., King, Kitchener, 2004), kurie pristatyti šios priemonės 1.3. poskyryje. Hatton, Smith (2006) akcentuoja reflektyvaus mokymosi metu vis didėjančią studento gebėjimą „atsitraukti toliau“ nuo atvejo / įvykio ir pažvelgti į jį platesniame kontekste. Nurodytas požymis veda į pažangiausią reflektyvių užduočių atlikimo formą, kur demonstruojamas problemos / klausimo etiško, istorinio ir socialinio politinio konteksto supratimas. Vertinimo kriterijų formulavimo pagrindu taip pat gali būti pasirenkamas ir konkretus refleksijos / reflektavimo modelis (žr. 2.2. skyrelį). Pavyzdžiui, taikant ir vertinant refleksijos užduotį, rengtą remiantis Johns struktūruotos refleksijos modeliu, galima skirti šiuos pagrindinius vertinimo kriterijus:

Situacijos aprašymas

- Išsamiai aprašyta situacija ir asmeninis joje patyrimas, pateikiant ne tik atskirus faktus, bet ir aprašant kontekstą, dalyvaujančius asmenis, savo vaidmenį situacijoje ir pan.
- Identifikuotos esminės problemos, kurias reikalinga spręsti ar atkreipti dėmesį dėl galimų ateityje pasekmių asmeniui, grupei ir pan.

Refleksija

- Atlikta asmeninių veiksmų situacijoje analizė, detalizuojant elgesio priežastis.
- Numatytos galimos asmeninio elgesio pasekmės: sau, kitiems žmonėms ir pan.
- Analizuojami asmeniniai išgyvenimai ir jausmai bei jų poveikis asmeniniam elgesiui bei kitiems situacijoje dalyvaujantiems asmenims.
- Atsižvelgiama į kitų, dalyvaujančių ir nedalyvaujančių situacijoje asmenų, požiūrius, nuomones ir vertinimus.

Įtakojoantys veiksniai

- Įvardinti vidiniai ir išoriniai, situaciją įtakojoantys veiksniai.
- Atlikta asmeninio elgesio priežasčių analizė, remiantis „įtakų tinkleliu“.
- Priežastys analizuojamos, remiantis išoriniais informacijos šaltiniais: knygos, internetas, specialistų komentarai ir pan.

Alternatyvios strategijos

- Pateikta daugiau nei viena alternatyva, koku būdu buvo galima kitaip spręsti problemą.
- Numatytos kiekvienos perspektyvos galimos pasekmės: sau, kitiems žmonėms ir pan.

Mokymasis

- Pateikta asmeninio patyrimo analizė, planuojant tolimesnes veiklas bei išgyventą patirtį.
- Išanalizuoti asmeniniai pokyčiai (jausmai, nuostatos, vertybės), atsižvelgiant į išgyventą patirtį.
- Pagrįsta informacijos šaltinių reikšmė ir svarba sprendimų priėmimams bei asmeniniam elgesiui.
- Numatyti tolimesni veiksmai, situacijai pasikartojus.
- Įvardinti mokymosi rezultatai dėl išgyventos patirties.
- Pagrįsta mokymosi rezultatų nauda ateityje.

Nurodyti vertinimo kriterijai, pagal pasirinktą modelį, gali būti taikomi visi, atskirai vertinant skirtingus etapus, tačiau galima pasirinkti tik vieną ar keletą

iš jų, atsižvelgiant, kas yra vertinama ir koks vertinimo tikslas. Paskutiniajame etape suformuluoti vertinimo kriterijai gali būti adaptuojami daugeliui užduočių, kadangi orientuoti jau į konkretų rezultatą, ko konkrečiai buvo išmokta.

Pateikti galimi vertinimo kriterijų rengimo / formulavimo būdai įrodo, jog esminės sritys, kuriomis remiantis formuluojami vertinimo kriterijai yra: *aiškaus ir nuoseklaus minčių dėstymo, pastabumo, hipotezių tikrinimo, savirefleksijos, mokymosi medžiagos turinio ir rezultatų suderinamumo, analizavimo ir sintezavimo, teorijos ir praktikos derinimo, kritinio mąstymo, abstrahavimo ir apibendrinimo gebėjimų ugdymas*. Galima išskirti daug vertinimo sričių, į kurias atsižvelgiant gali būti formuluojami vertinimo kriterijai, tačiau esminėmis laikomos Sicora (2010) išskirtos dvi – *teorijos ir praktikos derinimo* bei *kritinės refleksijos* sritys (žr. 4.1 lentelę).

4.1 lentelė

Teorijos ir praktikos derinimo bei kritinės refleksijos ugdymo sistemos
(pagal Sicora, 2010)

PAGRINDINĖS VEIKLOS: TEORIJS TAIKYMAS PRAKTIKOJE	VERTINIMO POŽYMAI
Supranta praktinį klausimą / problemą	<i>Nustatymas, apibrėžimas, supratimas, diagnozė</i>
Nustato ir vertina naujus ir svarbius bendruosius esminius principus / elementus, naudojantis išoriniais informacijos šaltiniais	<i>Supratimas, analizė, kritiškas vertinimas ir teorijos pritaikymas</i>
Sujungia teorinius principus su patirtimi, idėjomis ir vertybėmis	<i>Abstrakčių duomenų ir konceptų transformavimas, kūrybiškumo sintezė</i>
Projektuoja „sprendimą“ ir pritaiko naujai situacijai ar praeities patirčiai	<i>Projektavimas, kūrybiškumas, perdavimas</i>
Kritiškai vertina strategiją, kontroliuoja pažangą ir rezultatą	<i>Vertinimas</i>
KRITINĖS REFLEKSIJOS VYSTYMOSI LYGIAI	
<i>Apibūdinimas</i> . Demonstruoja žinias ir supratimą apie savojo „aš“ skirtingus aspektus bei situaciją, apimančią jausmus ir mintis apie sudėtingus klausimus ir dilemas: kas, kada, kur?	<i>Nustatymas, apibrėžimas</i>
<i>Kritiška analizė</i> . Ištiria situaciją ir jos priežastis, pvz., jausmus, veiksmus, sprendimus, t. t. Kelia iššūkį arba kvestionuoja svarbias prielaidas, žinias, patirtį: kaip ir kodėl?	<i>Analizė, kritiškas požiūris</i>

4.1 lentelės tęsinys

KRITINĖS REFLEKSIJOS VYSTYMOSI LYGIAI	
<i>[vertinimas. Imasi konkrečių veiksmų, priimant sprendimą, apsvarsto sprendimus ir rezultatus, apimančius idėjas, informaciją, žinias, patirtį, vertybes, profesinius sugebėjimus ir riziką. Daro kritines išvagas apie svarbius klausimus, kontekstus, skirtingas nuomones: kaip gerai... kaip dėl..?</i>	<i>[vertinimas, sprendimas, išvalga, sintezė, kūrybiškumas]</i>
<i>Mokymasis. [vertina naują supratimą, požiūrius, kūrybiškus / originalius sprendimus, asmeninį tobulėjimą, vertybes, pasikeitimą ir mokymosi rezultatus: ką tai reiškia man? Ką tai reiškia mano atliekamai veiklai ir tolimesniam mokymuisi?]</i>	<i>Savojo „aš“ ir praktinių žinių plėtojimas; asmeninė ir profesinė atsakomybė, profesinė kompetencija, kritiškumas</i>

Šios dvi mokymo sistemos gali būti kaip nuoroda formuluojant vertinimo kriterijus, kur kiekviename etape įvardinama, ką besimokantysis turi žinoti ir suprasti. Pateikti įvertinimo požymiai orientuoti į galutinį rezultatą, atspindintį tai, ką studentas įgyja, kokie galimi mokymo(si) rezultatai, įgyvendinus kiekvieną iš galimų teorijos ir praktikos bei kritinės refleksijos etapų.

Tikslai ir vertinimo kriterijai ne visada turi būti formuojami dėstytojo. Keli ar net visi kriterijai gali būti suformuluoti pačių studentų, jų tikslo suvokimo ir užduoties esmės pagrindu. Labai svarbu, kad vertinimo kriterijų formavimas būtų kaip atskiras procesas. Besimokančiųjų dalyvavimas priimant sprendimus, susijusius su vertinimo kriterijais, įgalina juos labiau suvokti užduotį, jos tikslą ir galimybes.

Pagal savo pobūdį refleksyvūs procesai yra labiau induktyvūs¹⁷ nei deduktyvūs¹⁸. Pagrindinis tikslas – integruoti *abu* šiuos procesus, rengiant programą ar rengiantis užsiėmimui, sudarant sąlygas studentams derinti savo patirtį su teorinėmis žiniomis. Siekdamas palengvinti studentų mokymąsi reflektuojant, kaip tai pagrindžia Loughran (1996), dėstytojas turėtų reaguoti į pasikeitimus mokymo(si) aplinkoje. Žinojimas, kaip praktikuoti refleksyvų mokymąsi skatinančią strategiją, yra vienas mokymo aspektas, tačiau

¹⁷ akcentuojantys besimokančiųjų patirtį ir su ja susijusius išgyvenimus

¹⁸ akcentuojantys vadovėlines žinias ir teorijas

suvokimas, kodėl ji reikalinga, yra lemiamas. Jei mokymas apsiribotų „darymu to, kas buvo suplanuota“, tuomet nesvarbu, kokia naudinga bebūtų strategija, ji taptų nelanksti. Suvokimas *kodėl* tampa lemiamas, žinant *kaip*. Todėl svarbu gebėti reaguoti į studento mokymosi pokyčius ir pasirengti pagal situaciją taikyti, derinti ir keisti požiūrį. Tokie duomenys padėtų dėstytojams orientuotis į studentų mokymosi dėsningumus, sudaryti auditorinių užsiėmimų ir praktinių užduočių sistemą, palankią profesionalo tapsmui, gebančiam reflektuoti ir mokytis iš savo patyrimo (Kepalaitė, 2008).

Pateikta metodikoje informacija, pavyzdžiai yra aprašomieji, o ne norminamieji, todėl prasminga priimti juos kaip proceso filtrus, kurie leidžia pamatyti, kaip ir ko galima pasimokyti.

LITERATŪRA

1. Alifanovienė D. (2005). *Refleksyvinė socialinio pedagogo praktika. Socialinių pedagogų praktikos* (p. 48–51). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
2. Alifanovienė D., Šapelytė O. (2004). Integruotos socioedukacinės studijos. *Specialusis ugdymas*, 1 (10), 132–137.
3. Alonderienė R. (2009). *Vadovų savaiminio mokymosi įtaka įmonės veiklos rezultatams*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai (vadyba ir administravimas). Kaunas: ISM vadybos ir ekonomikos universitetas. Prieiga internete: http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2009~D_20090911_130515-33538/DS.005.0.01.ETD.
4. Anušienė, B. (2006). *50 suaugusiųjų švietimo klausimų*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
5. Argyris C. (1995). Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology*, 10 (6), 20–26.
6. Atkins S., Murphy K. (1993). Reflection: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1188–1192.
7. Balčiūnienė I. (2006) Refleksyvių metodų analizė ir įvertinimas dirbant pagal kooperuotų studijų programą. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4 (11), 44–53.
8. Balčytienė A. (1999). Konstruktyvizmas - švietimo reformų pagrindas. *Mokykla*, 3, 4, 16-21, 12-15.
9. Baranauskienė R. (1999). Reflektyvaus mąstymo metodo taikymas rengiant mokytojus universitete. *Šiuolaikinės specialiosios ir socialinės pedagogikos problemos: mokslinės konferencijos medžiaga* (pp. 65–66). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
10. Baranauskienė R. (2000). Reflektyvaus studijų modelio ypatumai mokymosi kontekste. *Socialiniai mokslai: Edukologija*, 5 (26), 60–67.
11. Beck C., Kosnik C. (2001). Reflection-in-Action: In Defense of Thoughtful Teaching. *Curriculum Inquiry*, 31 (2), 217–227.
12. Black P. E., Plowright D. (2010). A Multi-dimensional Model of Reflective Learning for Professional Development. *Reflective Practice*, 11 (2), 245–258.
13. Boyd, E., Fales A. (1983). Reflective Learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23 (2), 99–117.
14. Boud D., Walker D. (1998). Promoting reflection in professional courses: the challenge of context. *Studies in higher education*, 23 (2), 91 – 206.
15. Boud D. (2001). Using Journal Writing to Enhance Reflective Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 9–17.
16. Bringle R. G., Hatcher J. A. (1999). Reflection in Service-Learning: Making Meaning of Experience. *Educational Horizons*, 77 (4), 179–185.
17. Bringle's Reflection Activities. Prieiga internete: <http://www.simpson.edu/service/Bringlereflexionactivity.pdf> , žiūrėta: 2011-06-04.
18. Brockbank A., McGill I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham: SRHE and Open University.
19. Brockbank A., McGill I., Beech N. (2002). *Reflective Learning in Practice*. Burlington: Gower Publishing.
20. Brown T. H. (2005). Beyond constructivism: Exploring Future Learning Paradigms. *Education TODAY*, 2 (2), 27–30.

21. Bubnys R., Žydzūnaitė V. (2010). Reflective Learning Models in the Context of Higher Education: Concept Analysis. *Problems of Education in the 21st Century (Issues in Educational Research-2010)*, Vol. 20, p. 58–70.
22. Bubnys R. (2007). Mokymosi lygių įvairovė kaip reflektivaus ugdymo aukštojoje mokykloje prielaida. *Ugdymo psichologija*, 18, 61–68.
23. Bubnys R. (2007). Refleksija studentų mokymosi iš savo patirties procese. *Sveikatos ir socialinių mokslų taikomieji tyrimai: sandūra ir sąveika / Applied Research in Health and Social Sciences: Interface and Interaction*, 3 (1), 71–78.
24. Bubnys R. (2009). Reflektivus mokymasis kaip edukacinis fenomenas ugdant specialiuosius pedagogus aukštojoje mokykloje. Nepublikuota daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
25. Bubnys R., Tuominienė J. (2008). Studentų asmeninio augimo prielaidos taikant reflektivaus dienoraščio / žurnalo metodą studijų procese. *Ugdymo psichologija*, 19, 59–67.
26. Cady J., Distad L., Germundsen R. (1998). Reflective practice groups in teacher induction: building professional community via experiential knowledge. *Education*, 118 (3), 459–470.
27. Cowan J. (1998). *On Becoming an Innovative University Teacher*. Buckingham: Open University.
28. Dewey J. (1933). *How We Think*. New York: D. C. Heath.
29. Dewey J. (1938). *Experience in Education*. New York: Collier Books.
30. Dirgėlienė I. (2001). Tautiškumo ugdymo aukštesniojoje pedagogikos mokykloje modelis ir praktinis jo taikymas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 8, 230–239.
31. Duoblienė V. (2001). Šiuolaikiniai mąstymo ir jo ugdymo tyrimų projektai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 8, 123–137.
32. Duoblienė V. (2004). Etikos didaktika: fenomenologinis aspektas. *Pedagogika*, 71, 32–36.
33. Duoblienė V. (2007). Vaiko piešimas J. Dewey ir M. Merleau-Ponty filosofijoje: raiškos pamokos suaugusiajam. *Problemos*, 71, 68–77.
34. Essential Guide to Reflection (2006). Prieiga internete: http://calcorps.berkeley.edu/sites/campuslife.berkeley.edu/files/Cal_Corps_Reflection_Guide.pdf, žiūrėta: 2011-06-12.
35. Facilitating Reflection. A Manual for Leaders and Educators (2003). Written and Compiled by Julie Reed and Christopher Koliba. Prieiga internete: http://www.uvm.edu/~dewey/reflection_manual/index.html, žiūrėta: 2011-06-04.
36. Felten P., Gilchrist L., Darby A. (2006). Emotion and Learning: Feeling our Way toward a New Theory of Reflection in Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12 (2), 38–46.
37. Freire P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. XX a. pedagogikos klasika. Vilnius: Tyto Alba.
38. Geležinienė R. (2010). Reflektivos mokytojo veiklos raiška specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymo/si procese. *Mokslas ir edukaciniai procesai*, 4 (13), 22–37.
39. Gibbs G. (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Further Education Unit, Oxford Brookes University.
40. Greenwood J. (1998). The role of reflection in single and double loop learning. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 1048–1053.
41. Grendstad M. N. (1999). *Vaizduotė ir jausmai*. Vilnius: Margi raštai.

42. Halton C., Murphy M., Dempsey M. (2007). Reflective learning in social work education: researching student experiences. *Reflective Practice*, 8 (4), 511–523.
43. Hatton N., Smith D. (2006). *Reflection in Teacher Education: towards Definition and Implementation*. Australia: The University of Sydney. Prieiga per internetą: <<http://alex.edfac.usyd.edu.au/LocalResource/originals/hattonart.rtf>>.
44. Hemstra R. (2001). Uses and benefits of journal writing. Promoting journal writing in adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 19-26.
45. Hoban G. (2000). Using a Reflective Framework to Study teaching-learning Relationships. *Reflective practice*, 1 (2), 165–182.
46. Hung D., Tan S. C., Koh T. S. (2006). From Traditional to Constructivist Epistemologies: A Proposed Theoretical Framework Based on Activity Theory for Learning Communities. *Journal of Interactive Learning Research*, 17 (1), 37–55.
47. Yip K. (2006). Self-reflection in Reflective Practice: a Note of Caution. *British Journal of Social Work*, 36777–788.
48. Yuen , K. M., Hau K. T. (2006). Constructivist teaching and teacher-centred teaching: a comparison of students' learning in a university course. *Innovations in Education and Teaching International*, 43 (3), 279–290.
49. Jansse, F., Hullu E., Tigelaar D. (2008). Positive experiences as input for reflection by student teachers. *Teachers and Teaching*, 14 (2), 115–127.
50. Jarvis P. (1999). *The Practitioner–Researcher. Developing Theory from Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
51. Jarvis P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: VDU Švietimo studijų centras.
52. Jarvis P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning. Lifelong Learning and the Learning Society*. London and New York: Routledge.
53. Jarvis P., Holford J., Griffin C. (2004). *The Theory and Practice of Learning*. London: Routledge Falmer.
54. Jasper M. (2003). *Beginning reflective practice. Foundations in nursing and health care*. Cheltenham: Nelson Thornes.
55. Jensen E. (2005). A Contextual Theory of Learning and the Learning Organization. *Knowledge and Process Management*, 12 (1), 53–64.
56. Jérôme P. (2006). Constructivism: A re-equilibration and clarification of the concepts, and some potential implications for teaching and pedagogy. *Radical Pedagogy*, 8 (1), Prieiga per internetą: http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue8_1/proulx.html.
57. Johns C. (1999). Caring connections: knowing self within caring relationships through reflection. *International Journal for Human Caring*, 3 (2), 31–38.
58. Johns C. (2004). *Becoming a Reflective Practitioner. A reflective and holistic approach to clinical nursing, practice development and clinical supervision*. Oxford: Blackwell Publishing.
59. Jovaiša L. (1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa.
60. Jovaiša L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
61. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas: monografija*. Kaunas: Technologija.
62. Juodaitytė A. (2001). Konstruktyvizmas vaikystės pedagogų rengime. *Pedagogika*, 51, 59-69.
63. Juozaitis A. M. (2008). Suaugusiųjų mokytojų profesionalizacija tobulinant andragoginę veiklą. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

64. Kepalaitė A. (2005). Pedagogų refleksijos ypatumai akademinėje situacijoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 14, 51–56.
65. Kepalaitė A. (2008). Psichologijos studentų refleksijos naudojimo mokymosi procese ypatumai. *International Journal of Psychology: a Biopsychosocial Approach / Tarptautinis psichologijos žurnalas: biopsichosocialinis požiūris*, 2, 83–97.
66. Kiaunytė A., Dirgėlienė, I. (2006). *Praktika rengiant socialinius darbuotojus: Klaipėdos universiteto patirtis*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
67. King P. M., Kitchener K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39 (1), 5–18.
68. King P.M., Kitchener K.S. (2002). The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. In B. K. Hofer and P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, (pp. 37–61). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum, Publisher.
69. King T. (2002). *Development of Student Skills in Reflective Writing*. Prieiga per internetą: <http://www.csd.uwa.edu.au/iced2002/publication/Terry_King.pdf>.
70. Kiškytė M. (2010). Individualūs mokymosi stiliai Vilniaus kolegijoje, menų fakultete. Prieiga internete: <http://www.viko.lt/uploads/files/2010/Straipsniai/17%20straipsnis.pdf>, žiūrėta: 2011-08-26.
71. Knowle M. (1988). *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. London: Kogan Page.
72. Knowles M. S., Holton III, E. F., Swanson R. A. (2007). Suaugęs besimokantysis: klasikinis požiūris į suaugusiųjų švietimą. Vilnius: Danielius.
73. Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
74. Kraujutaitytė L. (2002). *Aukštojo mokslo demokratiškumo pagrindai*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
75. Kreber C., Castleden H. (2009) Reflection on teaching and epistemological structure: reflective and critically reflective processes in 'pure/soft' and 'pure/hard' fields. *Higher Education*, 57, 509–531.
76. Larrivee B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1 (3), 293–307.
77. Linkaitytė G. M. (2003). Lietuvos suaugusiųjų švietimo naujovės: kontekstas ir patirtis. *Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos*, 6, 52–65.
78. Lipinskienė D. (2002). Edukacinė studentą įgalinanti studijuoti aplinka. Daktaro disertacija: Socialiniai mokslai (edukologija). Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
79. Loughran J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning Through Modelling*. London: Falmer Press.
80. Loverde L. (2005). Learning organizations and quadruple loops of feedback. Part I. Theoretical models. *Ingenierías*, 8 (26), 29–36.
81. Lukošūnienė V., Bėkšta A. (2007). *Mokymosi pagrindai*. Vilnius: Kronta.
82. Lukošūnienė V., Vargalytė R., Libikas M. (2009). *Suaugusiųjų mokymo/si pagrindai bibliotekų darbuotojams*. Metodinė medžiaga. Skaitiniai. Vilnius. Prieiga internete: http://www.bibliotekospazangai.lt/mokomoji_medziaga/Mokymosi%20leidinys%20_Suaugusiųjų_mokymai_bibliotekose_su%20virseliais.pdf, žiūrėta: 2011-09-06.
83. Mason H. (2004). *Triple Loop Learning: Understanding single, double and triple loop learning*. USA: The Berkana Institute. Prieiga per internetą: <http://berkana.tomoye.com/ev_en.php?ID=3846_203&ID2=DO_TOPIC>.

84. Mažeikis G. (2007). *Kompetencijų ugdymo sistema taikant kooperuotų studijų metodą. Mokymosi tarnaujant bendruomenėms (Service learning) adaptacija Lietuvoje*. Mokslo monografija. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
85. Mezirow J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In J. Mezirow and Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. (p. 1–20). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
86. Mezirow J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts Of Transformation Theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as Transformation* (pp. 3–34). San Francisco: Jossey-Bass.
87. Miettinen R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 54–72.
88. Mills R. (2008). "It's Just a Nuisance": Improving College Student Reflective Journal Writing. *College Student Journal*, 42 (2), 684–690.
89. Moon J. (1999a). *Learning Journals. A Handbook for Academics, Students and Professional Development*. London: Kogan Page.
90. Moon J. A. (1999b). *Reflection in Learning and Professional Development. Theory and Practice*. London and New York: RoutledgeFalmer.
91. Moon J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. London and New York.
92. Moore A. (2004). *The Good Teacher. Dominant discourse in teaching and teacher education*. London and New York: RoutledgeFalmer.
93. Morrison K. (1996). Developing reflective practice in higher degree students through a learning journal. *Studies in Higher Education*, 2 (1), 317–332.
94. Nicholls G. (2001). *Professional Development in Higher Education. New Dimensions and Directions*. London: Kogan Page.
95. Osterman K. F., Kottkamp R. B. (2004). *Reflective Practice for Educators. Professional Development to Improve Student Learning*. California: Corwin Press.
96. Paul M. (2003). Double-Loop Diversity: Applying Adult Learning Theory to the Cultivation of Diverse Educational Climates in Higher Education. *Innovative Higher education*, 28 (1), 35–47.
97. Peltier, J., Hay, A., Drago W. (2005). The Reflective Learning Continuum: Reflecting on Reflection. *Journal of Marketing Education*, 27 (3), 250–263.
98. Podgorecki J. (2005). Socialinė komunikacija mokytojams. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
99. Pollard A. (2006). *Refleksyvusis mokymas. Veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius: Garnelis.
100. Raines P., Shadiow L. (1995). Reflection and Teaching: the Challenge of Thinking Beyond the Doing. *The Clearing House*, 68 (5), 271–279.
101. Ramsden P. (2000). *Kaip mokyti aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai.
102. Ramsey S. H. (2003). Reflecting on the Future Education in the Third Millennium. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 5 (2), 123–130.
103. Reardon J. (2000). Apmąstymai apie refleksiją. *Permainos*, 1, p. 12–17.
104. Reflection Activities. Prieiga internete:
<http://centeach.uiowa.edu/programs/documents/ReflectionActivities.pdf> , žiūrėta: 2011-06-04.
105. Reflection Activities. Prieiga internete:
<http://www.cat.ilstu.edu/downloads/pdf/ceClass/ReflectionExercises.pdf> , žiūrėta: 2011-06-04.

106. Reflection Handbook. Edited by Jillian Volpe White. Prieiga internete: <http://thecenter.fsu.edu/educated/reflection.handbook.pdf>, žiūrėta: 2011-06-04.
107. Reflective practice and recording your progress (2004). Prieiga internete: <https://www.york.ac.uk/admin/hr/researcher-development/students/resources/pgwt/moonlearninglogs.doc>, žiūrėta: 2011-06-04.
108. Richert A. E. (1990). Teaching Teachers to Reflect: A Consideration of Programme Structure. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 509–527.
109. Rimienė V. (2006). Studentų kritinio mąstymo dispozicijų ir įgūdžių kaitos galimybės. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 17, 78–85.
110. Roberts A. (2009). Encouraging reflective practice in periods of Professional workplace experience: the development of a conceptual model. *Reflective Practice*, 10 (5), 633–644.
111. Rogers R. (2001). Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education*, 26 (1), 37–57.
112. Romm A., Witeloostuijn A. (1999). Circular organizing and triple loop learning. *Journal of Organizational Change Management*, 12 (5), 439–454.
113. Rushm R., Kelly D., Lough M., Wilkinson J. E., Davies H. (2004). Introducing the Learning Practice – I. The Characteristics of Learning Organizations in Primary Care. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 10 (3), 375–386.
114. Salzberger-Wittenberg I., Williams G., Osborne E. (1999). *The Emotional Experience of Learning and Teaching*. London: Karnac Books.
115. Schön D. (1983). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
116. Schön D. (1987). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Great Britain, London: Maurice Temple Smith Ltd.
117. Schratz M., Walker R. (1998). Towards Ethnography of Learning: Reflection-on action as an experience of experience. *Studies in Cultures, Organizations and Societies*, 4, 197–209.
118. Seibert K., Daudelin W. (1999). *The role of reflection in managerial learning: Theory, research, and practice*. Westport, CT: Quorum.
119. Service-Learning Reflection Activities, Robin R. Jones. Prieiga internete: <http://www.wartburg.edu/cce/cce/assessment%20and%20reflection/SL-Reflection%20Activities.pdf>, žiūrėta: 2011-06-04.
120. Sicora A. (2010). Self-evaluation of Social Work Practice Through Reflection on Professional Mistakes. Practice Makes “Perfect”? *Social Work Review*, 4, 153–164.
121. Šernas V. (2006). *Studijos, jų organizavimo principai*. Lietuvos mokslas. Akademine edukologija. Monografija, II, 59 knyga (p. 38–66). Vilnius: VĮ Mokslo tyros institutas.
122. Thorpe K. (2004). Reflective learning journals: from concept to practice. *Reflective Practice*, 5 (3), 327–343.
123. Types of Journals. Prieiga internete: http://emedia.leeward.hawaii.edu/servicelearning/journal_types.htm, žiūrėta: 2011-06-04.
124. Types of reflective activities that can be used in service-learning projects. Prieiga internete: <http://www.compact.org/disciplines/reflection/types.html>, žiūrėta: 2011-06-04.
125. Usher, R. (1985). Beyond the anecdotal: Adult learning and the use of experience. *Studies in the Education of Adults*, 17, 59–75.

126. Van Manen M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205–228.
127. Vertintojų-ekspertų veiklos poreikio analizė ir rengimo programa. Mokslinė studija. (2007). Prieiga internete: http://esf.vdu.lt/esf/esf0160/files/vertintojo_programa_1.pdf, žiūrėta: 2011-09-10.
128. Vyšniauskas, A. (1998). Edukacinė mediamorfozė ir konstruktyvizmo paradigma. *Politologija*, 2 (12), 89–116.
129. Wallace J. M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. London: Cambridge University Press
130. Westberg J. (2001). Helping Learners Become Reflective Practitioners. *Education for Health: Change in Learning and Practice*, 14 (2), 313–321.
131. Whitaker P. (1995). *Managing to Learn: Aspects of reflective experiential learning in schools*. New York: Cassell.
132. Wildman T. Niles J. (1987), Reflective Teachers: Tensions between Abstractions and Realities *Journal of Teacher Education*, 38 (4), 25–31.
133. Zuzevičiūtė V., Teresevičienė M. (2007). *Universitetinės studijos mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
134. Žydžiūnaitė V. (2002). *Kaip parengti studijų darbus? Kursinis projektas, kursinis darbas, referatas, esė, refleksija*. Klaipėda: Klaipėdos kolegija.
135. Žydžiūnaitė V. (2001). *Farmakoteknikos specialybės studentų įgalinimas motyvuotoms studijoms, remiantis probleminiu mokymu ir refleksijomis*. Studija. Kaunas: Kauno medicinos mokykla.

Remigijus Bubnys

**REFLEKTYVAUS
MOKYMO(SI)
METODŲ DIEGIMO AUKŠTOJOJE
MOKYKLOJE METODIKA:
REFLEKSIJA KAIP
BESIMOKANČIŲJŲ
ASMENINĖS IR PROFESINĖS
RAIDOS DIDAKTINIS METODAS**

Recenzentai:

Prof. habil. dr. Vytautas Gudonis, Šiaulių universitetas

Prof. dr. Vilma Žydžiūnaitė, Vytauto Didžiojo universitetas

Lietuvių kalbos redaktorė – Aldona Černiauskienė

Meninė redaktorė – Lina Liesienė

2012-02-15. 5,68 leidyb. apsk. l.

Tiražas 300 egz. Užsakymas 156.

Išleido Šiaulių valstybinė kolegija, Aušros al. 40, Šiauliai

www.svako.lt

El. p. leidyba@svako.lt

Spausdino UAB „Šiaulių knygriškla - spaustuvė“, P. Lukšio g. 9A, Šiauliai

www.dailu.lt

El. p. info@dailu.lt

