

Remigijus Bubnys

**REFLEKTYVUS MOKYMASIS
KAIP EDUKACINIS FENOMENAS
UGDANT SPECIALIUOSIUS
PEDAGOGUS AUKŠTOJOJE
MOKYKLOJE**

Daktaro disertacija

Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2009

Disertacija rengta 2005–2009 metais Šiauli universitete.

Mokslinis vadovas:

Prof. habil. dr., Rusijos pedagogini ir socialini moksl akademijos akademikas **Vytautas Gudonis**
(Šiauli universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S, psichologija, 06S)

Konsultant :

prof. (HP) dr. **Vilma Žydži nait**
(Kauno technologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07S)

Disertacin tyrim iš dalies r m :

2006–2007 ir 2007–2008 metais – Lietuvos valstybinis mokslo ir studij fondas

2008 metais – Europos edukacini tyrim asociacija (European Educational Research Association, EERA)

TURINYS

VADAS	5
1. REFLEKTYVAUS MOKYMOSI TEORINIS MODELIAVIMAS UGDANT SPECIALISTUS AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE	18
1.1. Reflektyvaus mokymosi aukštojoje mokykloje teorinis modeliavimas	18
1.2. Studento ir d stytojo realizuojami vaidmenys reflektyvaus mokymo bei mokymosi procesuose aukštojoje mokykloje	29
1.3. B sim speciali j pedagog reflektavimo kompetencijos ugdymas aukštojoje mokykloje	37
2. REFLEKTAVIMAS – PATIRTIES EDUKACINIO VIRSMO MOKYMUSI PRIELAIDA: B SIM SPECIALI J PEDAGOG TEORINIS IR PRAKTINIS UGDYMAS	46
2.1. Reflektyvaus mokymosi modeli taikymo galimyb s speciali j pedagog ugdyme aukštojoje mokykloje	46
2.2. Reflektavimo s lygos b sim speciali j pedagog mokymui bei mokymuisi aukštojoje mokykloje.....	55
2.3. Reflektyvaus mokymosi prielaidos ugdant reflektyv b sim special j pedagog aukštojoje mokykloje	63
2.3.1. Reflektavimo kompetencijos lavinimas (ugdymas / is) realizuojant skirtingus mokymosi lygius speciali j pedagog rengimo aukštojoje mokykloje procese	63
2.3.2. Reflektyvus rašymas – b sim speciali j pedagog asmenin s ir profesin s raidos didaktinis metodas	68
3. REFLEKTYVAUS MOKYMOSI KAIP EDUKACINIO FENOMENO UGDANT SPECIALIUOSIUS PEDAGOGUS AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE TYRIMO METODOLOGIJA	75
3.1. Bendroji tyrimo proceso logika	75
3.2. Tyrimo etikos principai	76
3.3. Kokybinio tyrimo etapas	77
3.3.1. Kokybinio tyrimo imtis	77
3.3.2. Kokybinio tyrimo etapo metodai	78
3.3.3. Kokybinio tyrimo instrumentas	79
3.4. Kiekybinio tyrimo etapas	80
3.4.1. Kiekybinio tyrimo imtis.....	80
3.4.2. Kiekybinio tyrimo etapo metodai	81
3.4.3. Kiekybinio tyrimo instrumentas	82

4. REFLEKTYVAUS MOKYMOSI KAIP EDUKACINIO FENOMENO UGDANT SPECIALIUOSIUS PEDAGOGUS AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE TYRIMO REZULTATAI	85
4.1. KOKYBINIO TYRIMO REZULTATAI	85
4.1.1. Student jausm ir išgyvenim raiška reflektuojant praktin se studijose.....	85
4.1.2. Reflektuojan io b simo specialiojo pedagogo profesinis apsisprendimas.....	99
4.1.3. Student speciali j pedagog studijuojamos srities suvokimas praktikoje reflektuojant.....	108
4.1.4. Patirtas praktikos bei vaidmens profesijoje suvokimas per savirefleksij	112
4.1.5. Studento specialiojo pedagogo asmenini savybi , žini ir geb jim reflektavimas siejant teorij ir b sim profesin veiki	125
4.2. KIEKYBINIO TYRIMO REZULTATAI	127
4.2.1. Patirties reflektavimas ir integravimas studijose aukštojoje mokykloje.	127
4.2.2. Student suvoktas teorijos ir praktikos tarpusavio ryšys interakcijoje tarp studij proceso dalyvi aukštojoje mokykloje	133
4.2.3. B sim speciali j pedagog patirties reflektavimo praktin se studijose skatinimas s veikaujant bei vertinant praktikos pasiekimus	140
4.2.4. Student nuostatos apie asmenines savybes bei geb jimus, svarbius specialiojo pedagogo veiklai	145
4.3. REFLEKTYVAUS MOKYMOSI MODELIS SPECIALI J PEDAGOG UGDYME UNIVERSITETIN SE STUDIJOSE	152
IŠVADOS	160
REKOMENDACIJOS	165
LITERAT RA	167
PRIEDAI (kompaktin plokštel)	

VADAS

Temos aktualumo pagrindimas. Mokslo visuomenė jaunąjį specialistų rengimui ir ugdymui aukštojoje mokykloje skyrė daug dėmesio, pvz., taikė skirtingus mokymo metodus, modeliavo ugdymo strategijas, akcentavo studentų mokymąsi, atskiriant jį nuo mokymo ir pan. Daugel dešimtmečių ugdymo mokslo tyrimai buvo nukreipti žinių perdavimo, kurį atlieka labiau patyrę žmonės mažiau žinantiems, analizė (Strauss, Ziv, Stein, 2002). XX a. pab.– XXI a. pr. daug dėmesio skiriama mokymosi iš asmeninės patirties strategijoms kurti ir refleksijoms, kaip aktyvinančios prielaidos mokytis visose gyvenimo srityse, procesui suvokti. Ugdymas suprantamas kaip savo, o kartu ir besimokančio, t. y. studento, prasmingas gyvenamo pasaulio konstravimas, atrandant galimybes, mokantis iš savo patirties, „kaupiant“ naują patirtį (Ozmon, Craver, 1996). Studentų mokymasis aukštojoje mokykloje yra holistinis, apimantis asmens mąstymą, jausmus, suvokimą ir elgesį. Vienas iš tikslų, siekiant tobulinti studentų mokymąsi, turėtų būti gebėjimas reflektuoti savo patirtį puoselėjimas. Studentų patirtis yra vertingas ir esminis mokymosi šaltinis (Knowles, 1988; Jarvis, 2006). Patirties analizė – pagrindinis mokymosi proceso veikla, kuri analizuojama taikant refleksiją. Patirties apmąstymas laikomas mokymosi vyksmo perteikimo procesu. Šiuo atveju tiek asmeninis, tiek profesinis studento vystymasis gali būti apibūdinamas kaip judėjimas už naujų žinių įsisavinimo ir supratimo ribas *link*² egzistuojančių prielaidų, vertybių ir perspektyvų *tyrimo*³ (Nicholls, 2001).

Tradicinis mokymo(si) sampratimas, akcentuojantis žinių gijimo ir perdavimo svarbą, aukštosiose mokyklose keičia šiuolaikinį – konstruktyvistinį mokymosi paradigmas, apibūdinanti mokymąsi kaip procesą, apimantį studento mąstymą, jausmą, suvokimą bei elgesio kokybinius pokyčius ir išryškinanti jo gebėjimą matyti, patirti ir suprasti realiaame pasaulyje vykstančius procesus bei galimybes patiam kurti individualų žinojimą, mąstyti ir vertinti savo asmeninį augimą. Disertacijos tyrimo temos aktualumas grindžiamas *savalaikiškumo* veiksniumi: svarbiausiose Europos Sąjungos strateginiuose dokumentuose⁴ pabrėžiami nauji reikalavimai ir siekiai aukštosioms mokykloms, o Bolonijos procesas ir toliau išlieka aukštojo mokslo kaitos varomąja jėga. Skatinama studentų mobilumo didinimas, studijų programų reforma ir lankstesnis mokymas(is), raginama bendradarbiauti per mainus ir partnerystę ir taip gerinti studijų kokybę bei derinti prie europinio standartų. Taip pat svarstoma, kaip traukti pagrindinius naudos gavėjus, būtent studentus, studijų sistemos tobulinimo procese, kaip vis labiau orientuoti studijas studentų ir didinti konkurentiškumą darbo rinkoje ir kt. Taigi, nuolatinis ir dalykiškas atsižvelgimas Bolonijos proceso dokumentus, optimizuojant studijų procesą, sietinas ne tik su savalaikiškumo, kaip tyrimo temos aktualumo, bet ir *socialinio efektyvumo* veiksniumi. Pagrindiniai aukštojo mokslo uždaviniai orientuojami studentų gebėjimų nuolatos mokytis, remiantis patirties reflektavimu ugdant savo, kaip besimokančio specialisto, visuminę kompetenciją. Gebėjimas kritiškai mąstyti, analizuoti savo patirtį ir išgyvenimus skatina studentus aktyviau sitraukti mokymo(si) procese, numatant ir sprendžiant problemas, priimančias kompleksinius sprendimus sudėtingose situacijose.

Sprendžiant aukštojo mokslo problemas, atkreiptas dėmesys tai, kad besimokantieji per mažai orientuojami gyti tokiems gebėjimams, kurie leistų jiems patiems atsirinkti ir vertinti žinias ir gebėjimus bei savarankiškai naudotis tais pasiekimais. Supratimą apie studentų mokymąsi dalytojais gali keisti tik skirdami tam pakankamai dėmesio, laiko ir pastangas, mąstydami tyrinti ir analizuoti mokymosi procesą (Žydžiūnaitė, 2001), adekvačiai pasirinkdami inovatyvius ir reflektyvius mokymo(si) metodus. Besimokantieji ne tik turėtų gyti atitinkamą žinių, o ugdyto-

¹ Metamokymasis

² Kryptingumas mokymesi

³ Reflektavimas

⁴ Sorbonos deklaracija (Sorbonne Joint Declaration), 1998; Bolonijos deklaracija (The Bologna Declaration) 1999; Prahos komunikatas (Prague Communiqué), 2001; Berlyno komunikatas (Berlin Communiqué), 2003; Bergeno komunikatas, 2005; Londono komunikatas (London Communiqué), 2007. Prieiga internete: http://www.smm.lt/fit/tbendradarbiavimas/bolonijos_p.htm.

jas neapsiriboja tik jį perdavimu. Abu šios veiklos dalyviai turi jausti, jog tai, ką jie daro, jiems rūpi ir siejasi su tuo, kas jiems svarbu. Siekiant lavinti studento, kaip besiformuojančio specialisto, reflektavimo kompetencijas, būtina taikyti refleksijas, kaip mokymo(si) priemonę jau *pirmaisiais studijų metais*. Tai pagrindžia daugelio užsienio šalių mokslininkų (McCaugherty, 1991; Cliff, 2000; Sluijsmans ir kt., 2003; Thompson ir kt., 2005; Risquez ir kt., 2008; Berzins, Sofo, 2008 ir kt.) teoriniai teiginiai ir atliktų tyrimų rezultatai.

Reflektyvus mokymasis aktualus ugdant *specialiuosius pedagogus* aukštojoje mokykloje (Marilyn, 1996; Pavri, 2004, Brownell ir kt., 2005; Blake, Monakan, 2006; Kirch ir kt., 2007; Welch, James, 2007 ir kt.): darbas specifiskas, nes veikia grindžiama ugdymo proceso dalyvių tarpusavio santykiais, daug problemų, su kuriomis susiduriama praktinėje veikloje, būtenti: asmeniniai prieštaravimai, neadekvatūs nuostatos, prieštarų jausmų išgyvenimas ir pan. Reflektuojantis specialusis pedagogas, kaip vienas iš svarbiausių mokymo(si) proceso dalyvių, nulemiai humaniškas ir stimuliuojančias ugdymo realybes ugdytiniui (Ruškus, 2002), gebantis integruoti savo patirčių ir teorines žinias, vertinti savo „mokytojų ir diagnostinį veiklą“ (Kepalaitis, 2005, p. 51). Nors modernūs ne gali būti ugdymo ir socialinės integracijos konceptai pradėjo formuotis XX a. viduryje, naujas požiūris šios srities metodologines problemas Lietuvoje mirtuliotis tik praėjusio amžiaus pabaigoje, todėl naujas profesinis poreikis pažinti specialiojo ugdymo vairov susiduria su dar vis išlikusiu stereotipu, jog būtisimieji ugdytiniai nieko nepasieks, kad nevertos pastangos, kad kelerius metus rengiamasi nuvilsiančiai pedagoginei veiklai. Toks klinikinis-korekcinis požiūris negal generuoja nepalankius socialinius vaizdinius, neigiamą konotaciją, nuvertina socialinio statuso teigiamas kompensacijas, ne galia ugdytinio gebėjimus (Ruškus, 2002). Kadangi specialiojo pedagogo profesinei veiklai būdingas dilemiškumas (su šiuo fenomenu ne taip dažnai susiduria kiti pedagogai), tai, anot Ruškaus (2002, p. 149), išryškėja specialistų, dirbančių su specialiojo ugdymosi poreikių turiniais asmenimis, savirefleksijos būtinybė, o gebėjimas reflektuoti savo atliekamą veiklą, nuostatas, elgesio pedagogini situacijų metu ir pan. turėtų tapti specialiojo pedagogo kompetencijos esmine sudedamąja dalimi.

Specialusis pedagogas turi gyti ir bendrąjį (visiems pedagogams reikalingą ir aktuali) žinią bei gebėjimą, tačiau be to, profesinėje veikloje aktualesnėmis tampa techninės, metodologinės ir medicininės žinios ir gebėjimai. Specialusis pedagogas turi gebėti derinti profesines, intelektines ir žmogiškąsias teigiamybes, palaikant specialiojo ugdymosi poreikių turinčių asmenų galias ir vystymąsi. Pavone (2007) teigia, jog specialusis pedagogas priartinamas prie mediatoriaus tarp subjekto, turinčio specialiojo ugdymosi poreikių, klasės ir mokyklos bendruomenės ir mokymo(si) pasiekimų lygio, nurodyto mokyklos ugdymo turinyje, koncepcijos.

Skirtingi refleksijos modeliai, kaip priemonė patirtį analizuoti, turėtų būti integruojami vis ugdymo(si) procese, padedant besiformuojančiam specialistui išmoninti savo požiūrį mokymuisi, numatant tinkamas veiklos atlikimo strategijas ir perspektyvas, efektyviau ir kokybiškiau vertinant bei keičiant atliekamus veiksmus, priimant kompleksinius sprendimus variose gyvenimo situacijose, pltojant visuminę praktiko kompetenciją. Daugelis užsienio mokslininkų (Schön, 1987, 1991; Brookfield, 1995, 1987, 2005; Mezirow, 1991; Calderhead, Gates, 1993; Loughran, 1996; Cowan, 1998; Brockbank, McGill, 1998; Moon, 1999; Johns, 2004; Ramsden, 2000; Jarvis, 1999, 2001; Freire, 2000; Jarvis, Holford, Griffin, 2004; Osterman, Kottkamp, 2004; Boud, Keogh, Walker, 2005 ir kt.; Pollard, 2006) analizuoja besimokančiųjų asmeninio bei profesinio tobulėjimo klausimus, daug dėmesio skirdami mokymuisi iš savo patirties bei reflektatyviajai praktikai pltoti. Refleksija yra vadinama kaip procesas, kurio metu patirtis paverčiama mokymuisi, tai būdas analizuoti patirtį, atrandant naujas prasmes, nes „patirtis pati savaime dar negarantuoja išmokimo“ (Petty, 2006, p. 386). Refleksijos diegimo mokymuisi sėkmė priklauso nuo šių pagrindinių veiksnių: interaktyvios aplinkos, laiko, skirto reflektatyvumui vystyti, administracijos bei dėstytojų paramos ir palaikymo bei kitų veiksnių. *Studentas* šiame procese apibūdinamas kaip nuolat tobulėjantis, žvelgiantis ryšius tarp teorijos ir praktikos elementus, kritiškai vertinantis savo atliekamą veiklą

bei santykius su kitais žmonėmis. *D. stytojas* mokymosi iš savo patirties procese atlieka pagalbininko vaidmenį ir padeda studentams gyti pagrindinius reflektavimo gebėjimus: patirties analizę ir mokymosi iš patirties, savirefleksijos, asmeninę teorijų plėtojimą, kritinio mąstymo, problemų sprendimo ir kt.

Mokslinis problemos pagrindimas. Lietuvos Respublikos *Mokslo ir studijų statymo projekte* (2009), numatyta, kad „pirmosios pakopos studijų programos skiriamos bendrai erudicijai ugdyti, teoriniams studijų krypties pagrindams perteikti bei savarankiškam darbui ir būtinai profesiniams reikiams suformuoti“. Akcentuojamos dvi struktūrinės studijų proceso aukštojoje mokykloje dalys, būtent: profesijos pagrindų perteikimas teoriniu būdu (žinijimas) ir būtinai profesini gebėjimų formavimas, pasitelkiant praktines veiklos kryptis (auditorines ir specialiose institucijose) bei metodus. Šios dvi studijų proceso struktūrinės dalys tarpusavyje susijusios ir papildo viena kitą. Todėl šis lyginis praktinės studijų proceso dalies atskyrimas nuo teorinės ir gilesnės mokslinės žvalgos, kaip tobulinti būsimųjų specialistų profesines kompetencijas aukštojo mokslo raidos procese, gali būti siejama su keliais nagrinėjamos temos aktualumais, nusakantiais veiksniais, būtent: *visuomenės poreikių, praktinio svarbumo ir nepakankamo mokslinio dirbio. Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatoje*, vardijant švietimo misiją, daug dėmesio skiriama asmens kompetencijos tobulinimui, savarankiškumo ir atsakingumo ugdymui, „nuolat tenkinant pažinimo poreikius“, <...> būtinus „profesinei karjerai ir gyvenimo prasarminimui“ (Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatos, 2003). Švietimo strategijoje ir praktikoje vis labiau ryškėja transformacinė švietimo funkcija – inicijuoti pozityvius visuomenės pokyčius, kurti tobulesnį pasaulį (Pedagogų rengimas Lietuvos aukštosiose mokyklose darnaus vystymosi švietimo kontekste, 2006). Lietuvoje mokymo(si) aukštojoje mokykloje problemos aptariamos, vystant mokymosi vis gyvenimui idėjas bei teorijos ir praktikos sintezės ugdymo procese (Beresnėvičienė, 1995, 2001; Teresevičienė, 2001; Lipinskiene, 2002; Baranauskienė, 2000, 2002; Linkaitė, Lukšytė, 2003; Juodaitė, 2003; Stanikienė, Jucevičienė, 2004; Pukelis, 2004; Zuzevičiūtė, 2005 ir kt.). Pastarųjų autorių darbuose pabrėžiama, jog skirtingas studentų pasirengimas tapti savo srities specialistu priklausys nuo to, ar studijų metais jie gūdo mokytis iš savo patirties ir tapo savo veiklos tyrėjais, t. y., ar studentai galima charakterizuoti kaip asmenis, nuolat veikiant, apmąstant bei keičiant savo naudojamą teorijas, siejant teoriją ir praktiką, koreguojant savo veiksmus ir kryptiškai realizuojant vertybes veikloje.

Reflektyvus mokymasis / studentų reflektyvumo ugdymas Lietuvoje vis dažniau tampa tyrimo objektu: studijų reflektyvioji praktika aukštojo mokslo paradigmos virsmo kontekste (Baranauskienė, 1999, 2000, 2003), studentų galinimas motyvuotoms studijoms, remiantis probleminiu mokymu ir refleksijomis (Žydžinaitė, 2001), savirefleksijos gebėjimų ugdymas(is) (Ivanauskienė, Liobikienė, 2005), pedagogo refleksijos ypatumai akademinėje situacijoje (Kepalaitė, 2005), metakognityvinių strategijų modeliavimas universitetinėse studijose (Zuzevičiūtė, 2005), reflektyvaus dėstytojo bruožai ir mokymosi veikla (Stanikienė, 2006; Jucevičienė, 2006). Užsienio mokslininkų darbuose reflektyvaus mokymosi fenomenas analizuojamas išsamiau (Boyd, Fales, 1983; Usher, 1985; Atkins, Murphy, 1993; Calderhead, Gates, 1993; Loughran, 1996; Cowan, 1998; Brockbank, McGill, 1998; Moon, 1999; Rogers, 2001; Ramsey, 2003; Osterman, Kottkamp, 2004; Johns, 2004; Boud ir kt., 2005 ir kt.). Daugelyje pastarųjų darbų remiamasi Shön (1997, 1991), reflektyvaus praktiko koncepcija, kuri pagrindžia dirbančio praktiko veiklos refleksiją, kaip asmeninio augimo ir reflektyvaus mokymosi prielaidą. Atkreiptinas dėmesys tai, jog refleksijos modeliavimo ir diegimo ugdymo turinį tyrimai (Loughran, 1996; Cowan, 1998; Moon, 1999 a; Johns, 2004; Boud ir kt., 2005) pobūdis ir organizavimas nulemtas politinio ir socialinio šalies konteksto, aukštosios mokyklos tradicijų ir tikslų.

Edukologijos moksle svarbu atsakyti klausimui, kokią esamą besimokančiųjų mokymosi modelių ir kaip jie tarpusavyje siejasi su studijų kontekstu, konkrečia programa, teoriniu ir praktiniu mokymu, mokymo metodais.

kymu ir pan. Pasigendama metod ir priemoni, padedan i studentams sitraukti savo pa i mokym si, reflektyviai tirti studij metu sukaupt patirt. Kita vertus, jei n ra iniciatoriaus, tai refleksija nevyksta. Tod l ia svarbus vaidmuo atitenka ir d stytojui ar praktikui, dirban iam su studentu praktikos vietoje, kaip refleksijos vykimo organizatoriui. Studij strukt ra ir turinys aukštojoje mokykloje, rengiant edukologijos moksl srities specialistus, labiau orientuoti dalykocentrin , o ne pedagogin rengim , nepakankamai skiriama d mesio student praktiniam mokymui, kuriame student potyriai per savirefleksij ir refleksij virsta patirtimi. Nors Lietuvoje atliekama nemažai tyrim (Aukštakalnyt , 2001; Gailien , 2001; Malinauskas, 2001b; Monkevi ien , Stankevi ien , 2007; Autukevi ien , 2007; Ladišien , Monkevi ien , 2007; Martišauskien , 2007 ir kt.), analizuojan i student praktinio mokymo(si) problemas, ta iau nepakankamai akcentuojama, jog mokymosi, o kartu ir reflektavimo, procesas individualus, kylantis iš asmenini požiri , nuostat ir vertybi . Student patirtis, gyta studij praktikose, remiasi užsl pta refleksija, kuomet paskaitose pateikiamos teorin s žini sistemos siejamos su ankstesne, b tent praktikoje išgyventa patirtimi, ir atvirkš iai. Neretai student praktin patirtis apsiriboja vien techniniais g džiais, taikomais konkreiose situacijose. Kita vertus, teorin s žinios, gytos universitete, nesiejamos su praktine veikla. Taigi, ryšk ja atliekamos praktikos reflektavimo ir teorini studij universitete integravimo poreikis, kad „veiklos refleksija perraugt refleksij veikloje“ (Lipinskien , 2002, p. 48), o kartu ir refleksij veiklai.

Disertacijoje koncentruojamasi tai, jog reflektavaus mokymosi aukštojoje mokykloje modeliavimas n ra baigtinis procesas. S voka *modeliavimas* leidžia suvokti, jog tai kontekstualus ir situatyvus procesas, prasmingas tik tuo atveju, kai egzistuoja empiriniai duomenys, kai d mesys kreipiamas subjekt patirties interpretacijas. Surinkti duomenys ir j analiz , nuolat juos reflektuojant, leidžia studentams giliau suvokti savo mokym si ir b sim profesin veikl , o remiantis reflektavimo rezultatais koreguoti savo veiksmus. B simus specialistus rengianios aukštojo mokslo institucijos vystydamos ir pl todamos refleksijos diegimo mokym (si) id jas gali koreguoti curriculum. Disertacijoje, šiai mokslinei problemai spr sti, suformuluoti ***probleminiai tyrimo klausimai***:

1. Kokius reflektavimo modelius studentai naudoja savo teorin se ir praktin se studijose?
2. Kokie veiksniai daro didžiausi poveik student speciali j pedagog savirefleksijai ir refleksijai apie veikl bei studijas?
3. Kokios egzistuoja specifin s kryptys ir koks yra pastar j turinys, modeliuojant reflektav mokym si speciali j pedagog ugdyme?

Tyrimo objektas. Reflektavus mokymasis kaip edukacinis fenomenas.

Tyrimo tikslas. Atskleisti student reflektavaus mokymosi patirtis aukštojoje mokykloje, suformuojant reflektavaus mokymosi model , orientuot speciali j pedagog ugdym (si).

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti reflektavaus mokymosi, kaip koncepcijos ir t stinio edukacinio proceso, esm .
2. Išryškinti ir apib dinti student -speciali j pedagog teorini ir praktini studij reflektavaus mokymosi strukt rinius elementus.
3. Nustatyti, kokie išoriniai ir vidiniai bei kokio lygmens veiksniai daro stipriausi ir menkiausi tak student speciali j pedagog reflektavaus mokymosi veiksmingumui.
4. Sukurti ir pagr sti reflektavaus mokymosi model speciali j pedagog ugdyme, diagnozuojant veiksmingiausius šio modelio mechanizmus.

Ginamieji disertacijos teiginiai:

- Student -speciali j pedagog praktin s studijos reflektuojant daro tak j s moningam pasirengimui profesijai, o teorinis mokymas atitr k s nuo praktikos ir nesukuria prielaid reflektyviam mokymuisi, integruojan iam teorij bei praktik .
- B sim speciali j pedagog rengimas ir ugdymas aukštojoje mokykloje, orientuojant ši specialist rengimo curriculum teorines, praktines studijas ir studento asmenyb , sudaro prielaidas savaiminiam (*self-directed*) reflektivaus student mokymosi gyvendinimui.

Teorin s disertacinio tyrimo nuostatos ir koncepcijos:

Aukštojo mokslo filosofin s nuostatos (Barnett, 1992; Jucevi ien , 1997, 1998, 1999, 2005; Jucevi ien ir kt., 2000; Ramsden, 2000; Nicholls, 2001; Teresevi ien , 2001; Kraujutaityt , 2002; Juodaityt , 2004; Zuzevi i t , Teresevi ien , 2007). Aukštasis mokslas apibr žiamas kaip aukš iausias ugdymo lygmuo, vairiais aspektais apimantis mokslinius tyrimus, bendr j ir profesin ugdym bei asmenyb s tobulinim . Student rengimo ir ugdymo procesas siejamas su student geb jimu nuolatos mokytis, reflektuoti patirt , ugdytis b simojo specialisto visumin kompetencij . Siekiamyb , tobulinant student mokym si, – geb jim reflektuoti savo patirt ugdymas, sudarant s lygas patiems atrinkti ir vertinti žinias, geb jimus bei savarankiškai naudotis gytomis žiniomis bei g džiais.

Reflektyvaus mokymosi koncepcija (Loughran, 1996, 2007; Brockbank, McGill, 1998; Cowan, 1998; Moon, 1999, 2004; Jarvis, 2001; Sugerman ir kt., 2000; Boud ir kt., 2005). Ugdymo procesas pasižymintis kontempliacija⁵, reflektivi g dži mokymuisi ir eksperimentavimu, kurio metu žmon s pl toja ir vysto savo žinias, supratim , geb jimus, vertybes, poži rius ir patirt . Tai interaktyvus procesas, kuriame besimokantieji tiria savo patirtis, taiko refleksij , nukreipian i nuo impulsyvos ir rutinin s veiklos, atranda ir nes moningai konstruoja naujas prasmes, žvalgas, numato naujas perspektyvas; tai turim ir nauj žini integravimo procesas, taikant teorines žinias praktikoje. Nepriklausomai nuo to, kokios formalios žinios bus suteiktos mokymosi procese, individas formuoja savit reiškinio ar veiklos supratim , t. y. kuria savo teorijas. Reflektyvus mokymasis sudaro s lygas steb ti studento asmenin augim bei padeda numatyti b dus tobulinti mokymo mokytis proces aukštojoje mokykloje.

Reflektuojan io praktiko koncepcija (Schön, 1987, 1991; Jarvis, 1999; Johns, 2004). Refleksija, kaip sude damoji reflektivaus mokymosi dalis, kyla iš profesionalios patirties, tod l apima reflektyv m stym , formuojant situacij , kuomet remiamasi asmenine poži ri , nuostat ir vertybi sistema, pastoviai paliekant atvir performavimo galimyb . Patirtis rekonstruojama refleksijos d ka, kuri gali b ti paaiškinama kaip procesas, kai atkreipiamas d mesys išgyvent patirt ir jos turin , apimant mintis, jausmus ir veiksmus, sukuriant ir conceptualizuojant naujas prasmes. Esminis profesionalo vystymosi procesas orientuojasi asmens geb jim nuolatos mokytis per geb jim reflektuoti, gilinant patirties analiz s, jos tobulinimo ir pagrindimo, žini atnaujinimo ir pervertinimo sritis, geriau paž stant ir valdant save, diagnozuojant asmenines klaidas, formuojant efektyvios analiz s geb jimus mokantis, mokymuisi ir apie mokym si. Reflektavimas yra tiesiogiai susij s su praktiko motyvacija s moningai veiklai ir jos modeliavimu, koregavimu bei netiesiogiai s lygoja praktiko sav s galinim nuolatiniam mokymuisi / tobul jimui, prisiimant atsakomyb už savo veiksmus ir sprendimus.

Kompetencijos koncepcija (Johnson, Johnson, 1974, 1994; Dreyfus, Dreyfus, 1986; Burrell, 1988; Barnett, 1994; Eraut, 1994; Bowden, Marton, 1998; Gonczi, 1990, 1999; Barnett, 1994, 1999; Jucevi ien , Lepait , 2000;

⁵ Kontempliacija – tai m stymas apie patirt bei išvados formulavimas, kuomet ne visuomet atsižvelgiama socialin tikrov . Kontempliacija gali apimti [...] m stym ar netgi kasdieninio gyvenimo mintis. Kontempliatyvusis mokymasis nuo m stymo skiriasi tuo, kad, kontempliatyviai mokantis daroma išvada (Jarvis, 2001, p. 60).

Alsop, 2001; Westera, 2001; Lepait, 2001, 2003; Žydži nait, 2000, 2002b, 2002c, 2005a). Kompetencija yra traktuojama kaip holistinis asmens potencialo raiška, kuri sudaro atitinkamas kompetencijos „element rinkinys“, t. y. žinios, vertybės, gūdžiai ir požiūri valdymas bei panaudojimas vairiomis kombinacijomis skirting uždov i vykdyme, siekiant poky i veikloje. Aukštajame moksle ugdymo tikslu tampa kompetencija, apimanti ne tik žinias ir gūdžius, kurie sudaro gyjamos kvalifikacijos branduol, bet ir požiūri bei asmenini savybi visum ir j poky i veikloje vertinim, tuo pa iu per vis gyvenim mokantis iš nuolat vertinam savo veiklos rezultat .

Socialiai konstruojam žini koncepcija (Searle, 1995; Saraga, 1998; Berger, Luckman, 1999; Jérôme, 2006). Žinios konstruojamos, remiantis alternatyviais procesais ir prielaid rinkiniu. Tiriam j išgyvenamos patirtys suvokiamos kaip socialinis j minties, veiksmo procesas ir jo intencionalumas⁶. Pateikti kokybinio tyrimo klausimai atviri, kas sudaro s lygas tiriamiesiems konstruoti prasmes apie situacijas mokantis praktin se studijose universitete. Disertacijoje siekiama kuo daugiau remtis tiriam j požiūriais situacij, kuri tiriama, siekiant suteikti prasm ir interpretuoti pateikiamas b sim specialij pedagog patirtis studijuojant. Kokybinio tyrimo procesas – induktyvus, nes generuojamos prasm s iš surinkt duomen . Mokymasis yra paties individo konstrukcin / kuriamoji veikla, kuri negali b ti kieno nors perduodama. Besimokantieji konstruoja žinias per patirt, kadangi jie traukti kasdienyb s pasaul, kur patys interpretuoja.

Kritin socialin teorija (Habermas, 1972, 1973, 1987; Horkheimer, 1972; Horkheimer, Adorno, 1972; Adorno, 1973, 1984; Freire, 2000; Benoit, 2001, 2002; Urey, 2002; Varey, Wood-Harper, Wood, 2002; Klein, 2004; Brookfield, 1987, 2005). Teorijos požiūriu, ugdymas produktyvus tik tuo atveju, jei dalyvaujantieji edukaciniame procese aiškiai suvokia mokymosi proces ir strukt r . Veikla traktuojama kaip praktika, b dinga reflektyvios veiklos bei kritinio teorizavimo simbioz . Identifikuoti besimokan i j varžan ias aplinkybes ir pad ti išsilaivinti nuo slegian i strukt r . Taikant kritin praktik bei savirefleksij b t galima pasiekti iškeltus tikslus. Kritin refleksija, pritaikyta praktikoje, skatina transformacij . Reflektyvaus pažinimo principas reikalauja, kad mokymo(si) medžiaga skatint analizuoti savo veiksmus, sprendimus ir veiklos rezultatus, sutelkiant d mes t rezultat siekim, tod l svarbu vystyti, skatinti ir remti individo ar grup s geb jimus pasiekti tokio lygmens, kuris leist kontroliuoti savo mokym si. Svarbu kurti aplinkybes, orientuotas problemos išlim . Taip asmenims suteikiamos teis s ir laisv kritiškai tyrin ti save. Ugdyme(si) šis požiūris yra pagr stas dialogu ir bendradarbiavimu. Tokio švietimo pagrindas yra besimokan iojo kritin s savimons arba savirefleksijos prabudinimas. Šiame procese tiek studentas, tiek d stytojas mokosi. Nuolat apjungiant kalb, kult r ir patyrimus, mokymasis tampa prasmingas. L kes iai ir pro iai, kurie formuoja prasm s strukt ras, apsprendžian ias m s percepcijos ir pažinimo prigimt, dažnai iškreipia, deformuoja m s patirties interpretacijas. Kritin ši nekritiškai asimiliuot prasm s schem ir perspektyv prielaid refleksija gali vesti individuali arba socialin transformacij . Ugdymas, kaip pabaigos neturin io išlaisvinimo kelias, apima du etapus. Pirmo etapo metu žmon s supranta apie savo priespaud, nelaisv, o antrojo metu veikdami kei ia priespaud tvirtinan ias aplinkybes.

Metodologin s disertacinio tyrimo nuostatos:

Koncepto analiz s koncepcija (Walker, Avant, 2004, 2005) remiamasi koncepto teorinio modeliavimo metodologijos sprendimais. Koncepto analiz yra procesas, apimantis nuoseklias stadijas, leidžian ias strukt rizuotai išanalizuoti reflektivaus mokymosi koncept : koncepto atranka; analiz s tiksl formulavimas; koncepto manom vartojimo b d identifikacija; koncepto dimensij ir komponent identifikavimas; koncepto palyginim su kitais

⁶ Intencionalumo s voka rodo, jog daiktas (objektas, reiškinys) n ra tai, kas yra savaime; daiktas yra tai, kas jis yra konkre iam žmogui. S voka išreiškia vis s mon s proces s sajas su daiktais pagrind, princip, b ding žmogaus sielai. Intencijos yra žmogaus individualios patirties rezultatas, susiformav s s mon je jo nuostat, požiūri, pozicij pavidalu (Jovaiša, 2007, p. 96).

panašiais konceptais, išskiriant panašumus bei skirtumus; koncepto tiksl apib dinim (kas yra / n ra konkretus konceptas). Konceptija disertacijoje remiamasi išryškinant reflektavimą mokymosi ir refleksijos, kaip reflektavimą mokymosi priemon s, modeli charakteristikas, modeliuojant reflektavimą mokymosi aukštojoje mokykloje, taip pat konstruojant kiekybinio tyrimo instrument , siekiant atskleisti b sim specialią pedagog reflektavimą mokymosi ypatumus.

Mišri metod konceptija (Greene, Caracelli, Graham, 1989; Greene, Caracelli, 1997; Creswell, 2003) remiasi kiekybinio ir kokybinio tyrim derinimo metodologija, atskleidžianti skirtingus to paties reiškinio bruožus, detalizuojanti ir praple ianti rezultatus. Disertacijoje realizuota kiekybinio ir kokybinio metod sanglauda, taikant nuosekli proced r strategij : pradedamas tyrimas, taikant kokybin metod , tyrimas t siamas, taikant kiekybin metod didel je imtyje, siekiant generalizuoti rezultatus populiacijai. Mišri metod konceptijos taikymas sudar galimybes diagnozuoti, reflektuoti ir išryškinti b sim specialią pedagog naudojamus praktinius modelius teorini ir praktini studij metu bei pagrindinius veiksnius, daran ius poveik student savirefleksijai ir refleksijai apie veikl bei studijas.

Fenomenologin s hermeneutikos metodologin konceptija (Lindseth, Norberg, 2004). Konceptija apima fenomenologijos, kaip aprašomosios metodologijos, fenomenams ištirti ir aprašyti taip, kaip jie pasireiškia išgyventame pasaulyje, siekiant surasti ir atskleisti t reiškinio reikšm , ir hermeneutikos (Ricoeur, 2000, 2001), galinan ios suvokti tekst ir tai sieti su tuo, kas jame yra sakoma bei koki prasm šis tekstas savyje turi, tradicijomis. Fenomenologin hermeneutika remiasi etap , kurie tarpusavyje siejasi visumos ir jos dali bei supratimo ir aiškinimo dialektika realizavimu: (1) naivus skaitymas; (2) strukt rin analiz ; (3) visapusiškas supratimas.

Modeliavimo konceptija (Trochim, 1999; Kampfner, 1999; Raudenbush, Bryk, 2002; Hitchman, 2004; Koper, Tattersall, 2005; Ding, Davison, Petersen, 2005; Han, 2005; Luke, 2005; Bitinas, 2006). Konceptija suprantama kaip teorini apibr ž i ir empirini duomen pavertimas interpretuotinomis strukt romis, siekiant aiškesnio proceso (objekto, reiškinio) suvokimo: nuo konkre i prie abstrak i apibr ž i , nuo teorijos prie empirini duomen , ir atvirkš iai. Modeliavimas grindžiamas sistem analiz s principais: taikant sistemin metodologij realioms situacijoms analizuoti, bandoma iš daugelio galim faktori išskirti pagrindinius, išryškinti esminius j tarpusavyje ryšius ir atmesti kitus faktorius ir ryšius, kurie konkre iame kontekste yra neesminiai. vair s iš pirmo žvilgsnio nesusij reiškiniai susijungia nauj login visum , sistem , o vis reiškin (proces , objekt) imama ži r ti kaip toki sistem rinkin t. y. kaip esmini proceso savybi išraišk , kuri tam tikru b du atspindi proceso strukt r ir padeda j sisavinti, tirti bei eksploatuoti.

Disertacijoje taikyti tyrimo metodai:

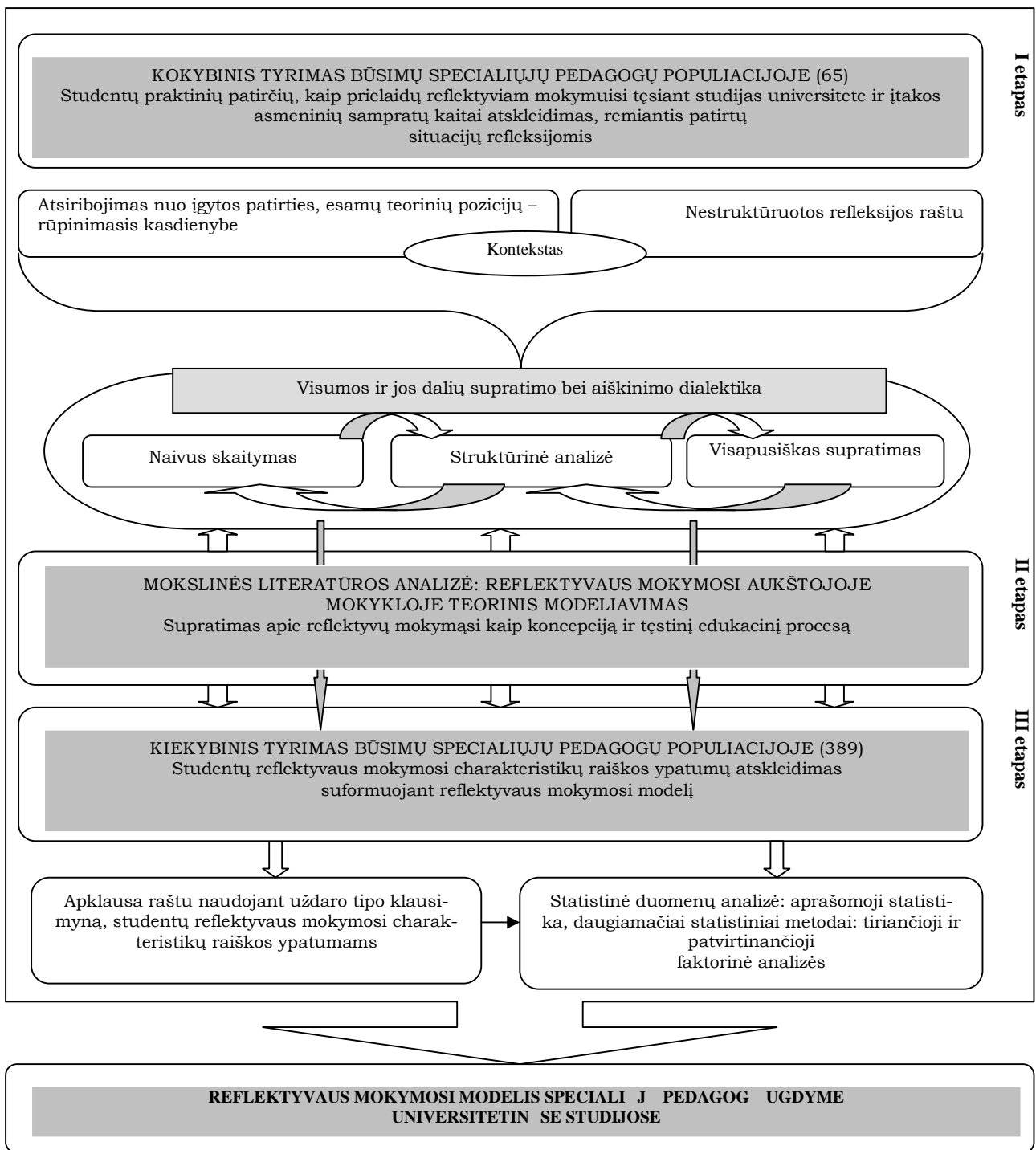
Mokslo šaltini analiz . Išryškintos reflektavimą mokymosi ir refleksijos taikymo ugdymo procese aukštojoje mokykloje konceptijos bei skirting reflektavimo modeli charakteristikos. Identifikuoti studento ir d stytojo realizuojami vaidmenys, s veikaujant reflektavimą ugdymo(si) procesuose. Atskleistas reflektavimo, kaip specialią pedagog kompetencijos ugdymo turinys, pagr stos reflektavimo s lygos. Pagr stos reflektavimą mokymosi diegimo ir reflektavimą mokymosi modeli taikymo galimyb s specialią pedagog rengimo procese aukštojoje mokykloje.

Nestrukt ruotos refleksijos raštu. Atskleistos b sim specialią pedagog (65 respondentai) gytos patirtys praktikos metu, t. y., kaip student samprat kait veik praktin s patirtys, remiantis patirt situacij refleksijomis. Studentai reflektavo raštu pagal tyr jo pateiktus atvirus klausimus. Stebimosios praktikos metu atskleistos b sim specialią pedagog patirtys kaip prielaidos reflektavimą mokymuisi, t siant studijas universitete.

Fenomenologin hermeneutika. Išanalizuotos, aprašytos, pagrįstos bsim specialioji pedagog patirtys, veiklos, bkl s, atsiribojant nuo tyro turimos patirties ir žinom teorini pozicij . Tirtos asmens subjektyviosios prasm s ir sampratos bei socialinis kontekstas, kuriame susiformavo student supratimas konkre i praktikos patir i kontekste. Subjektyv s išgyvenimai svarb s ne d l to, kad apima asmenin objektyvios realyb s pervertinim , nes (iš)gyvenama patirtis yra realyb . Metodo medžiag sudaro rašytini refleksij tekstai. Teksto interpretacijos veiksmas grindžiamas hermeneutin s *spiral s* samprata, išreiškian ia teksto dali ryš su visuma. Kiekvienos dalies interpretacija priklauso nuo visumos interpretacijos, ir atvirkš iai: nuo detal s visum ir nuo visumos detal . Fenomenologin s hermeneutikos b du rezultatai formuluojami kiek galima ar iau realios patirties per kasdienin kalb . Fenomenologin s hermeneutikos metodu analizuoti atsakymai atvirus klausimus, atskleidžiant bsim specialioji pedagog patirtis mokymosi aukštojoje mokykloje kontekste, giliau suvokiant b simo specialisto asmenyb s realistiškum ir išgyvenimus.

Apklausa raštu (naudojant uždaro tipo klausimyn). Taikytas disertacijos autoriaus parengtas klausimynas, tiriam j student reflektivaus mokymosi charakteristik raiškos ypatumams nustatyti (389 respondentai). Atskleistos patirties ir mokymosi veiklos reflektavimo, sitraukimo refleksij ir reflektavimo poreikio raiškos, ugdymo proceso dalyvi tarpusavio interakcijos bei kooperacijos mokymo(si) procese, teorini ir praktini žini siejimo ir integravimo studijuojant, projektuojam asmenyb s savybi ir geb jim aktuali b simai profesinei veiklai, charakteristikos.

Statistin analiz (atlikta taikant SPSS 11.0 for Windows statistini duomen apdorojimo program): taikyta *aprašomoji statistika; daugiama iai statistiniai metodai*: tirian ioji (angl. *exploratory*) ir patvirtinan ioji (angl. *confirmatory*) *faktorin s analiz s* (taikant principini komponent i metod , Skai iuotas Cronbach koeficientas, taikant pagrindini komponent i metod ir VARIMAX rotacij su Kaiser norminimu, analizuojant faktorin svor (L). Statistin s hipotez s tikrinamos taikant *neparametrinius* Vilkoksono ženkl (*Wilcoxon sign*), Kruskalo-Voliso (*Kruskal-Wallis*), Mano-Vitnio (*Mann-Whitney*) kriterijus. Reflektivaus mokymosi teoriniam hipotetiniam modeliui parengti remiantis gautais rezultatais taikyta *antrin faktorin analiz* . Ji leido suformuoti reflektivaus mokymosi model , atskleidžiant bsim specialioji pedagog mokymosi ypatumus teorin se ir praktin se studijose aukštojoje mokykloje. Disertacinio tyrimo proceso logikos schema pateikta 1 paveiksle.



1 pav. Reflekyvaus mokymosi aprašomosios analizės ir empirinio tyrimo proceso logikos schema

Disertacinio tyrimo teorinis reikšmingumas. (1) Pristatyti ir išanalizuoti reflekyvaus mokymosi modeliai ir juos charakterizuojantys parametrai. (2) Išskirti studentų ir dėstytojų realizuojami vaidmenys ir jų turinys refleky-

vaus mokymo(si) kontekste. (3) Išryškintos reflektavimo kompetencijos sudedamosios dalys ir su ja susiję pagrindiniai gebėjimai. (4) Išskirtos pagrindinės reflektavimo mokymosi dimensijos, sudarančios teorinį-hipotetinį reflektavimo mokymosi modelį. (5) Pristatyti skirtingi reflektavimo mokymosi modeliai, pagrindžiantį diegimo prielaidas reflektavimui specialiajam pedagogui ugdyti aukštojoje mokykloje.

Praktinis disertacinio darbo reikšmingumas. (1) Išanalizuotos reflektavimo slygos, būtinos praktiniam specialiajam pedagogui mokymui bei mokymuisi aukštojoje mokykloje. (2) Išryškintas reflektavimo rašymo, kaip specialiajam pedagogui praktinės veiklos tyrimo bei asmeninio augimo plėtros, didaktinis metodas. (3) Identifikuoti veiksniai, darantys taką studentui reflektavimui teoriniam ir praktiniam mokymuisi aukštojoje mokykloje. (4) Išryškintas aukštosios mokyklos dėstytojų, studentų, praktikos vadovų (dirbančių specialistais) bendradarbiavimo bei pagalbos studentui reflektavimo mokymosi procese, praktikos užduočių tikslinimo ir jos veiklų organizavimo kaitos poreikis. (5) Pagrindinis teorinio pasirengimo prasmingumas, mažinant taikomą reflektavimo mokymosi metodų fragmentaciją ir nenuoseklumą.

Disertacinio tyrimo mokslinis naujumas. (1) Išanalizuoti studentų reflektavimo modeliai naudojami teoriniuose ir praktiniuose studijose, jų tarpusavio sąsajos su programa ir ugdymo kontekstu. (2) Išryškinti mišrių tyrimų metodologijos sprendimai, kokybinio ir kiekybinio tyrimų suderinamumas, kokybinio tyrimo kontekstualumas studentų praktinėje mokymosi veikloje ir kiekybinio tyrimo strategijos taikymas papildant duomenis. (3) Išanalizuotos būtinos specialiajam pedagogui praktinės patirtys, kaip prielaidos reflektavimui mokymuisi universitete. (4) Suformuoti tyrimo metodologiniai parametrai, parengtas teoriniai ir empiriniai duomenimis grįstas universitetinių studijų reflektavimo mokymosi modelis.

Disertacinis tyrimas atliktas trimis etapais:

Pirmame etape (2005 m. sausio–gruodžio mėn.) sudarytas disertacinio tyrimo dizainas. Analizuota mokslinė literatūra. Atliktas kokybinis tyrimas, surinkti duomenys – nestruktūruotos refleksijos raštu. Atlikta kokybinis duomenų analizė (2006 m. sausio– rugsėjo mėn.).

Antrame etape analizuota mokslinė literatūra (2006 m. sausio–gruodžio mėn.). Atlikta apklausa raštu naudojant uždaro tipo klausimyną – aukštojoje mokykloje skirtingų kursų ir studijų formų būsimųjų pedagogų grupėse (2007 m. sausio–kovo mėn.) bei atlikta kiekybinio tyrimo duomenų analizė (2007 m. lapkričio–gruodžio mėn.). Analizuota mokslinė literatūra.

Trečiame etape atlikta kiekybinio tyrimo duomenų analizė, analizuota mokslinė literatūra. Sumodeliuotas reflektavimo mokymosi hipotetinis modelis, suformuluotos išvados ir rekomendacijos (2008 m. sausis–lapkritis).

Disertacinio tyrimo rezultatų apibavimas

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos recenzuojamuose periodiniuose leidiniuose:

1. Bubnys, R., Žydžiūnaitė, V. (2008). Reflektuojančio būsimo specialiojo pedagogo profesinio apsisprendimo patirtys. *Mokytojų ugdymas*. 11 (2), 80–94.
2. Bubnys, R., Krušaitė, L. (2008). Socialiniai pedagogų ir darbuotojų reflektavimo ypatumai profesinėje veikloje. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 2 (18), 65–70.
3. Bubnys, R. (2007). Mokymosi lygiavairovė kaip reflektavimo ugdymo aukštojoje mokykloje prielaida. *Ugdymo psichologija*, 18, 61–68.

4. Bubnys, R. (2007). Refleksija student mokymosi iš savo patirties procese. *Sveikatos ir socialini moksl taikomieji tyrimai: sand ra ir s veika / Applied Research in Health and Social Sciences: Interface and Interaction*, 3 (1), 71–78.
5. Bubnys, R., Žydži nait , V. (2007). B sim j speciali j pedagog išgyvenimai ir patirtys praktin se studijose aukštojoje mokykloje: rašytini refleksij analiz s rezultatai. *Specialusis ugdymas*, 2 (17), 40–50.

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos konferencij leidiniuose:

1. Bubnys, R. (2007). Constructing the Professional "I" through Practical Experience and Reflecting on in Higher Education. *EDUCATION-LINE*, 1–12 psl. [British Education Index – BEI]. Prieiga per internet : <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/167147.htm>>.
2. Bubnys R. (2006). Teorin s prielaidos student mokymui(si) iš savo patirties ir refleksijos procesui gyvendinti. *Profesini praktini g dži formavimo galimyb s ir problemos neuniversitetin se studijose: pranešimo tez s*. Šiauliai: Šiauli kolegijos leidybos centras, p.6–7.

Disertacijos tema skaityti pranešimai mokslin se konferencijose:

1. Bubnys, R. (2009). Reflektyvaus mokymosi patir i analiz taikant fenomenologin hermeneutik : tyr jo patirtys. *Lietuvos universitet edukologijos krypties doktorant ir j mokslini vadov konferencija „Tarpdisciplinari tyrim link“*. Šiauliai: Šiauli universitetas, 2008 m. kovo 20 d.
2. Bubnys, R. (2008). Kiekybinis student reflektavimo universitetin se studijose vertinimas. VII tarptautin mokslin konferencija *Mokytoj rengimas XXI amžiuje: poky iai ir perspektyvos*. Šiauliai: Šiauli universitetas, 2008 m. lapkri io 21 d.
3. *Bubnys, R. (2008). The Meaning of Professional Self-Development of University Students through Reflection in Practical Settings*. The European Conference on Educational Research (ECER): From Teaching to Learning?, 8–12 September, 2008, Sweden: Gothenburg University.
4. Bubnys, R., Žydži nait , V. (2008). Specialiojo pedagogo profesinio apsisprendimo kokybin diagnostika. Tarptautin mokslin praktin konferencija *Atskirtis ir socialinis dalyvavimas: edukaciniai ir psichosocialiniai aspektai*. „Sunkus“ vaikas mokykloje-akmen lis bate ar...?, Šiauliai: Šiauli universitetas, 2008 m. geguž s 8–9 d..
5. Bubnys, R. (2008). Student galinimas reflektyviam mokymuisi aukštojoje mokykloje: reflektavimo procesas kaip studij pagrindas. Tarptautin mokslin konferencija *Socialiniai ir biomedicinos mokslai: teorijos ir praktikos derm besimokan ios visuomen s kontekste*, Šiauliai: Šiauli kolegija, 2008 m. balandžio 24–25 d.
6. Bubnys, R., Tuominien , J. (2008). Studento asmeninio augimo prielaidos taikant dienoraš io metod teorin se ir praktin se studijose aukštojoje mokykloje. Tarptautin mokslin konferencija *Socialiniai ir biomedicinos mokslai: teorijos ir praktikos derm besimokan ios visuomen s kontekste*, Šiauliai: Šiauli kolegija, 2008 m. balandžio 24–25 d.
7. Bubnys, R. (2007). Constructing the Professional “I” through Practical Experience and Reflecting on in Higher Education. The European Conference on Educational Research (ECER): Contested Qualities of Educational Research, 18–22 September, 2007, Belgium: Ghent University.
8. Bubnys, R. (2007). Refleksija: koncepcija ir taikymas ugdymo procese. VI tarptautin mokslin konferencija *Mokytoj rengimas XXI amžiuje: poky iai ir perspektyvos*. Šiauliai: Šiauli universitetas, 2007 m. lapkri io 23 d.

Disertacijos tema vesti seminarai ir mokymai:

- Bubnys, R. (2009). Methodological decisions of dissertation research: basic difficulties and researcher's experiences. *Metodologinis seminaras Lietuvos universitet doktorantams ir j vadovams „Kritinis m stymas universitetin se studijose“*. Šiauliai: Šiauli universitetas, 2009 m. kovo 21 d.
- Bubnys, R. (2008). Importance of Emotions in the Process of Reflection. *Effective Health Communication and Management of Emotions. International Training*. State Agency of Tuberculosis and Lung Diseases, 6–10 May, 2008. Latvia: Riga.
- Bubnys, R. (2008). Kokybinio tyrimo rezultat pristatymas ir sklaida. *Student praktikos aptarimas*. Socialinis gerovės ir negalios studijų fakultetas, Šiauliai: Šiauli universitetas, 2008 m. vasario 28 d.
- Bubnys, R. (2007). Metodologiniai sprendimai vykdant fenomenologinį hermeneutikos tyrimą: refleksija apie daktaro disertacijos empirinės dalies rengimo kliuvinius ir teigiamybes. Pranešimas skaitytas projekto ERASMUS MOD Project 2006-2008 „New Models of Activism in European Social Work“ EU-Programme Erasmus / Curriculum Development Projects dalyje Basic Seminar (BS) mokymuose KTU, 2007 m. lapkričio 19 d.

Disertacijos struktūra. Disertaciją sudaro vadovas, keturios dalys: *pirmoji ir antroji dalys* apima teorinio tyrimo rezultatus (du skyriai, šeši poskyriai); *trečiojoje dalyje* (vienas skyrius, keturi poskyriai) pagrindžiama tyrimo metodologija, charakterizuojami kokybinio ir kiekybinio tyrimo etapai: imtis, metodai ir instrumentas; *ketvirtoje* (vienas skyrius, trys poskyriai) dalyje pateikiami kokybinio ir kiekybinio tyrimo rezultatai, jų analizė ir interpretacija, suformuotas hipotetinis reflektyvus mokymosi universitetinėse studijose modelis; išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas, priedai.

Disertacijoje pateikti 28 paveikslai (iš jų 19 disertacijoje, 9 prieduose) ir 124 lentelės (iš jų 22 disertacijoje, 102 prieduose). Bendra disertacijos apimtis: 179 puslapiai (be priedų). Prieduose (kompaktiniuose plokštelėse 5 priedai) pateikiami tyrimo instrumentų pavyzdžiai, operacionalizacijos schema, lentelėse pateikiama atliktos kokybinės analizės duomenys ir kiekybinio tyrimo duomenų statistiniai skaičiavimų rezultatai. Literatūros sąrašas 376 šaltiniai.

1. REFLEKTYVAUS MOKYMOSI TEORINIS MODELIAVIMAS UGDANT SPECIALISTUS AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE

1.1. Reflektyvaus mokymosi aukštojoje mokykloje teorinis modeliavimas

Mokymasis⁷ aukštojoje mokykloje apib dinamas kaip aktyvus supratimo, prasmis ir g dži konstravimo procesas (Teresevi en ir kt., 2004). Tradicin je ugdymo paradigmoje formuluojama prielaida, kad gytos žinios veda prie elgesio pasikeitimo, didžiausi d mes skiriant teorini žini perdavimui ir j sisavinimui. D stytojas ugdymo procese tampa žini perteik ju ir pagrindiniu j šaltiniu, o studentai – pasyv s informacijos pri m jai, skatinami ne pažinti, o siminti turin . Freire (2000), apib dindamas tradicin ugdymo model , nurodo, jog pastarasis atlieka „virškinam j -maitinam j “ funkcij : kuo pilniau pripildomos „saugyklos“, tuo d stytojas geresnis, kuo nuolankiau talpyklos leidžiasi pripildomos, tuo geresni studentai. Autorius teigia, jog negalima mokyti student tiesiog „dedant“ žinias student galvas, kaip nešant pinigų bank . Jei studentai nori mokytis, jie turi matyti prasm to, k studijuoja. Šiuolaikin mokymosi paradigma ir jos realizavimas aukštajame moksle transformuoja nusistov jus poži r žini k rim , kuomet studentai „yra tik pasyv s status quo žini pri m jai“ (Baranauskien , 2003, p. 61). Asmuo s veikiaudamas su aplinka savo ankstesn s patirties pagrindu, kuria individual žinojim . Nesvarbu, kaip aiškiai ir tiksliai d stytojas pateiks pavyzdžius ir komentarus, studentai naujas žinias susies su turimais sitikinimais ir supratimu, sukurdami asmenin prasm (Jérôme, 2006).

Student patirtis ugdymo procese yra vertingas ir esminis mokymosi šaltinis (Dewey, 1938; Kolb, 1984; Knowles, 1988; Weil, McGill, 1989; Mezirow, 1990; Hargreaves, Fullan, 1993; Boud, Cohen, Walker, 1993; Boud, Miller, 1996; Corder, 2002; Beard, Wilson, 2002; Dann, 2002). Nepriklausomai nuo to, koki formali žini bus teikiama ugdymo(si) procese, individas formuosis savit reiškiniu ar veiklos supratim , kurdamas asmenines, su išgyventa patirtimi susijusias teorijas. Svarbu sudaryti galimybes besimokantiems patiem tirti, atrasti, kad id jos ir žinios išplaukt iš reali sprendim , susijusi su besimokan i j asmenine patirtimi. Mokymasis, prasi-dedantis problema, galina studijuojant j ieškoti informacijos, perkeliat ir taikant formalias teorines žinias praktin je veikloje (Brockbank, McGill, 1998).

Osterman ir Kottkamp (2004), palygin tradicin ir reflektyv profesinio bei asmeninio tobul jimo modelius, nustat , kad reflektyvus modelis atitinka konstruktyvizmo id jas, nes mokymasis suprantamas kaip savo, o kartu ir besimokan i j , t. y. student , prasmingas gyvenamo pasaulio konstravimas. Mokantis iš savo patirties atrandamos galimyb s, numatomos perspektyvos, „kaupiama“ patirtis (Ozmon, Craver, 1996). Mokymosi samprata kei iasi nuo „mokymosi klausantis“ „mokym si darant“. D stytojo vaidmuo kei iasi iš žini tiek jo proceso pagalbinink – reflektyv praktik , padedant studentams j mokymosi procese, inicijuojant refleksijos procesus ir palaikant juos šiame procese (Stauffacher ir kt., 2006) (žr. 1.1.1 lentel).

⁷ 20 amžiaus viduryje tradicin mokymo samprat , akcentuojan i žini gijimo ir perdavimo svarb , kei ia šiuolaikin – konstruktyvistin mokymosi paradigma, apib dinanti mokym si kaip holistin proces , apimant besimokan iojo m stymo, jausm , suvokimo bei elgesio kokybinius poky ius individo geb jime matyti, patirti ir suprasti, kuriant individual žinojim apie realiame pasaulyje vykstan ius procesus (Brockbank, McGill, 1998; Ramsden, 2000; Teresevi en ir kt., 2004; Sahlberg, 2005 ir kt.).

Skirtingi profesinio bei asmeninio tobulėjimo modeliai lyginimas

	Tradicinis mokymosi modelis	Reflektyvus mokymosi modelis
Tikslas	Žinių įgijimas	Supratimas ir gebėjimai
Prielaidos	Žinios yra perduodamos Mokymasis yra kognityvus Žinios – tai tikslas	Mokymasis yra formuojamas / transformatyvus Mokymasis yra asmeninis ir visybiškas Žinios – tai įrankis
Strategijos	Dėstytojas (praktikos vadovas) kaip ekspertas Studentas kaip pasyvus vartotojas Didaktinė Individuali Nesiremia kontekstu Formalios žinios	Dėstytojas (praktikos vadovas) kaip pagalbininkas Studentas kaip veiklos tyrėjas Dialektinė Bendradarbiavimo Besiremianti kontekstu Empirinės žinios <i>ir</i> formalios žinios

Reflektyviame modelyje akcentuojamas studento supratimas ir gebėjimai. Vienas iš svarbiausių tikslų – studento autonomiškumo skatinimas bendradarbiaujant bei žinias panaudojant kaip mokymosi ranką. Jei studentui tenka priimti gausią informaciją srautą pagal dėstytojo nurodytas taisykles, tai skatinama tik formalus pobūdis intelektualinė veikla ir veiksmingai nepanaudojamas patyrimas (Juodaitytė, 2003). Ugdymo(si) tikslas bei pagrindinis kompetencijos, kurias puoselėja studentas, šiuo atveju tampa mokymu mokytis, ugdant „tokį žmogų, kuris geba būti savarankiškas, galintis daryti autonomiškus sprendimus, būti aktyvus savo gyvenimo kryptį, patį save ir saviugdos problemas“ (Bulajeva, 2002, p. 265).

Mokymasis reflektiviame modelyje – transformatyvus, pateisinantis pažymint „aukštasis“, nes peržengia faktą ir receptą atsiminimui (Brockbank, McGill, 1998). Tai reikia suprasti kaip asmens gebėjimo matyti, patirti, suprasti, susikurti sampratą apie konkretų objektą / subjektą realiame pasaulyje kokybinį pokytį (Brockbank, McGill, 1998). Mokymasis yra „interaktyvus dinamiškas ieškojimo procesas“ (Stanišauskienė, 2007, p. 11), reikalaujantis abipusio ugdytojo bei ugdytinio sutraukimo iš visų pusių. Galimybės stebėti ir vertinti veiklą ir plėtoti bei išbandyti naujas idėjas palengvina elgesio kaitą. Mokymosi patirtys turi būti realistiškos ir atitikti realius reiškinius, tai neturi būti abstraktūs aprašymai arba „nejudantis žinios“ (Bostock, 1998).

Apibendrinus daugelio konstruktyvistinio požiūrio mokymosi besilaikančių Lietuvos (Vyšniauskas, 1998; Balutienė, 1999; Juodaitytė, 2001; Laurinavičiūtė, 2000, 2001; Zuzevičiūtė, Teresevičienė, 2007; Jucevičienė, 2007) ir užsienio autorių (Noori, 1994; Bostock, 1998; Hendry, Frommer, Walker, 1999; Brown, 2005; Bellefeuille, 2006; Hung ir kt., 2006; Jérôme, 2006; Yuen, Hau, 2006; Gijbels ir kt., 2006) darbus, galima išskirti šiuos esminius konstruktyvistinio požiūrio mokymosi principus:

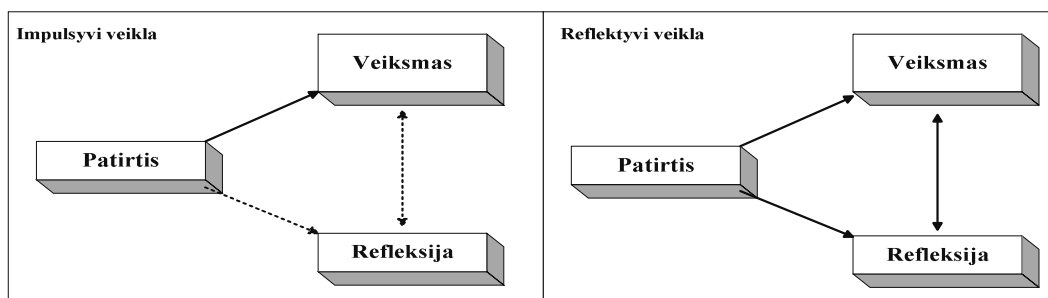
- žinios negali būti tik perduodamos ir mechaniškai išmokstamos, patį studentas turi būti aktyvus mokymosi proceso dalyvis;
- mokymasis yra žinių kūrimo procesas, kai besimokantieji analizuoja savo patirtį, derindami ankstesnes ir naujai gytas žinias bei praktinius gūdžius;
- patirtis rekonstruojama refleksijos dėka, kuri gali būti paaiškinama kaip procesas, kai atkreipiamas dėmesys išgyventą patirtį, apimančias mintis, jausmus ir veiksmus, sukuriant ir konceptualizuojant naujas prasmes;

- reikšmingos problemos traukia žmones mokym si, todėl jo tikslas yra ne išspręsti konkrečias problemas, o jas sprendžiant gyti žini, g dži ir mok jį, susijusi su mokymosi turiniu;
- mokymasis efektyvesnis tuomet, kai jis vyksta kaip bendradarbiavimas, ir tokiame kontekste, kuris tiesiogiai susijęs su išgyvenama patirtimi;
- mokantis svarbu tinkamos slygos patirtiai analizuoti, bent r m masis ankstesne patirtimi ir žiniomis.

Reflektavimas apie patirtį – mokymosi esmė. Gebėjimas kalbėti su kitais ir kitiems apie tai, ką patyrėme, leidžia redaguoti ir perrašyti kasdienio gyvenimo scenarijus, galima formuoti mentalines referencijos schemas bei naratyvus, kurie teikia prasmę sėkmingiems ir kitoms gyvenimams (Schratz, Walker, 1998). Lemiamos reikšmės šiame procese turi studento ankstesnė patirtis, g džia, ketinimai, išankstinės nuostatos ir požymiai mokym si, informacijos ir žinių pobūdis bei aplinka, kurioje mokomasi. Nė vienas pedagoginis veiksmas netenka savo prasmės, jei jis taikomas mechanškai, neapmąstus praityje sukauptos patirties ir jos neinterpretavus. 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 prasminti padeda refleksija, kuri gali sustiprinti mokym si ir bendrą asmeninį bei profesinį veiksmingumą, todėl patirties analizė turi būti vienas iš pagrindinių mokymosi aukštojoje mokykloje tikslų.

Atkins, Murphy (1993), Boud, Walker (1998), Cowan (1998), Brockbank, McGill, (1998), Moon (1999), Osterman, Kottkamp (2004) refleksiją vardina kaip pagrindinį mokymo(si) priemonę, siekiant ugdymo tikslų. Refleksija esmė – atsigrąžti save, t. y. apmąstyti vairiais aspektais. Refleksijos tikslas – „padėti studentui pažvelgti save mokymosi procese, išmokti atpažinti ir išreikšti savo jausmus [...] bei stiprinti studento ir dėstytojo tarpusavio ryšius“ (Ivanauskienė, Liobikienė, 2005, p. 119). Refleksijos taip pat padeda apmąstyti gyvatirtį, geriau pažinti ir valdyti save, diagnozuoti savo klaidas bei mokytis detalios analizės (Žydžiūnaitė, 2002 a). Refleksija vertinga patirties kaupimo pradžioje ir vėliau, t. y. susisteminant gaunamą informaciją ir kartu analizuojant mokymosi metu kilusius jausmus bei išgyvenimus. Refleksija turi būti integruojama visame ugdymo procese, neatsiejant jos nuo pagrindinio ugdymo(si) tikslų. Patirties rekonstravimas yra centrinis, o kartu ir tikslinis tikslas. Kad besimokantieji pasiektų šį tikslą, jie turi reflektuoti analizuodami savo vertybes, nuostatas ir emocijas, kurias savaip transformuoja supratimui bei teikia naują prasmę idėjoms, siejant jas su ankstesnėmis žiniomis ir gauta informacija. Refleksija, mokantis iš savo patirties, skatina priimti atsakomybę už savo veiksmus ir sprendimus. Tai aktyvus informacijos kirkimas, tikslinimas ir naujų teorijų kirkimas. Sisavinant vieną teorinę žinią prarandamas gebėjimas patiems mokytis, o tai reiškia, kad reflektyvūs gebėjimai nesiformuoja ir yra „pamirštama reflektyvus metodo esmė: mokymasis yra ne rezultatas, o procesas, [...] kai reflektyviai apmąstydami ne tik teigiamai, bet ir neigiamai patirtį, suvokiame savo silpnąsias ir stiprias puses“ (Baranauskienė, 1999, p. 65–66).

Jarvis (1999) supriešina impulsyvią ir reflektyvią besimokančiojo veiklą, teigdamas, jog reflektuojantys studentai teorinėse ir praktinėse studijose linkę apgalvoti daugiau alternatyvių strategijų prieš priimdami sprendimą. Po priėmimo vėl reflektuojama apie jo efektyvumą. Impulsyvūs studentai, priartėję prie problemos sprendimo, išbando tai, tačiau apmąsto spontaniškai, nereflektuoja numatydami galimus pasirinkimus bei atlikdami veiklą. Tas yra svarbu vertinant priimto sprendimo tinkamumą konkrečiai problemai spręsti (žr. 1.1.1 pav.).



1.1.1 pav. Impulsyvos ir reflektyvios veiklos lyginimas
(pagal Jarvis, 1999)

Punktyrin s linijos, apib dinan ios impulsyvi praktik , iliustruoja, jog praktikoje studentas imasi veiklos, tačiau ji neapm stoma ir kritiškai nevertinama. Impulsyvus studentas link s labiau akcentuoti vis pirma pa i veikl ir re iau – reflektavim . Priešingai, reflektyvios praktikos metu (paveiksle pavaizduota ištisin mis linijomis) studentai visuomet išanalizuos alternatyvas, laikys savo veiksmus eksperimentais, iš kuri jie gali toliau mokytis. Reflektyvus m stymas ir veiksmas padeda spr sti problemas (Hatton, Smith, 2006), leidžia abejoti ir klysti, kol priimamas reikalingas sprendimas.

S moningas žinojimas ir apgalvotas pasirinkimas yra b tina refleksijos s lyga (Mezirow, 1990). Refleksija atveria s moningo apsisprendimo galimybes pripažinti kito asmens min i kitoniškum , siklausyti j , suvokti, o kartu leisti ir sau originaliai atskleisti tyrin jam reiškiniai esm ir prasmes (Kraujutaityt , 2002, p. 11). Reflektyvumas – vienas esmini geb jim mokantis mokytis, tod l vardijamas kaip „esmingiausia mok jimo mokytis pl - tot s prielaid “ (Zuzevi it , 2005, p. 72). Tai n ra poži ris, o labiau svarstymo analiz s procesas, tiriantis, kaip susij tarpusavyje procesas, priemon s ir kontekstas (Raines, Shadiow, 1995). Refleksija vis pirma akcentuoja sav s, savo veiklos apm stym , galina asmen suvokti ne tik save, koks *buvau* (retrospekcija), koks *esu* (introspekcija), koks *gal iau b ti* (anticipacija), bet ir savo ryšius su pasauliu. Visa tai galina reguliuoti, valdyti ir keisti nukreipiant studentus nuo impulsyvios ir rutinin s veiklos. Reflektyvus veiksmas reikalauja nuostat arba tariamo žinojimo formos aktyvaus, nepalaujamo ir atidaus apm stymo. Reflektavimo tikslas yra išnarplioti problem arba geriau suprasti klaidinan i situacij (Loughran, 1996). *Apibendrinant* galima teigti, jog reflektyvumas sietinas su mok jimu mokytis vis gyvenim bei laikomas viena esmingiausia mok jimo mokytis pl tot s prielaida, sudaran ia s lygas aiškiai sis moninti savo patirt , atsiriboti nuo kasdienini vyki ir prastos daikt tikrov s. Galimyb s tampa vienu iš svarbiausi ugdymo tiksl , skatinan i pajusti, išgyventi, suprasti.

Analizuojant Lietuvos ir užsienio mokslinink publikuotus mokslo šaltinius apie reflektyv mokym si vairi profesij specialist rengimo kontekstuose⁸, terminai „refleksija“, „reflektyvus / kritinis m stymas“, „reflektivi / refleksiivi praktika“, „reflektyvus mokymas(is)“ vartojami pakaitomis, vieni kitus papildydami ir praple iantys supratim .

Apib dinti reflektyv mokym si ar pateikti tiksl apibr žim *kas tai yra*, pakankamai sud tinga. Daugelyje darb (pvz., Whitaker, 1995; Moon, 1999; Jarvis, 1999, 2001; Sugerman ir kt., 2000; Teresevii en , Gedvilien , 2001; Ivanauskien , Liobikien , 2005 ir kt.) reflektyvaus mokymosi samprata siejama su Kolb (1984) patirtinio mokymosi samprata, akcentuojant besimokan i j patirties reikšm ugdymo procese. Ta iau dažniausiai reflektyvaus mokymosi samprata vartojama apib dinti mokymo(si) procesams, kuri metu taikoma refleksija kaip viena iš pagrindini priemoni patir iai analizuoti (Boyd, Fales, 1983; Usher, 1985; Atkins, Murphy, 1993; Calderhead,

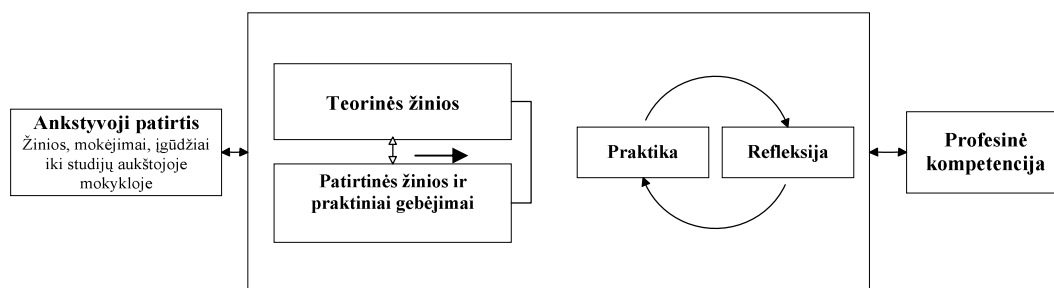
⁸ Nors ši sritis labiausiai išpl tota sprendžiant mokytojų rengimo problemas.

Gates, 1993; Loughran, 1996; Cowan, 1998; Rogers, 2001; Ramsey, 2003; Johns, 2004; Boud ir kt., 2005). Jovaišos (2007) pateiktame reflektivaus mokymosi apibrėžime akcentuojama besimokančiojo savikontrolės ir atsakomybės integracija: „rengiantis atsiskaityti už studijas“ (p. 246). Toks apibūdinimas tik dalinai atskleidžia reflektivaus mokymosi esmę, neatskleidžiant, kokiomis priemonėmis galimas toks mokymasis, pabrėžiant atsiskaitymo už studijas reikšmę, nenusakant, kodėl galimas studento tobulėjimas ir vystymasis.

Reflektivaus mokymosi koncepcijos pradininko Dewey (1933, 1938) darbuose mokymasis apibūdinamas kaip dialektinis procesas, integruojantis patirtį ir idėjas, stebėjimus ir veiklą. Autorius refleksijos sąvoką prilygina moksliniam tyrimui⁹. „Rutininis veiksmas“ Dewey koncepcijoje supriešinamas su „reflektiviuoju veiksmu“, kur pastarasis apima nusiteikimą nuolat save vertinti ir tobulinti, kai „rutininis veiksmas“ yra statiškas, neatliepantis kintantiems

prioritetams ir aplinkybėms (Pollard, 2006). Mokantis kinta ne tik jausmai, bet ir konkreti patirtis „virsta“ tikslinga veikla, nesiremiančia rutininiais protingais. Taigi, besimokantieji reflektiviai apmąsto ir tiria savo veiklą, tikrindami iškeltas hipotezes (Ramsey, 2003).

Schön (1987, 1991) plėtoja Dewey idėjas ir akcentuoja refleksiją¹⁰ apie veiklą ir veikiant¹¹. Refleksija veikloje ir refleksija apie veiklą apima profesionalios praktikos epistemologiją, pagrįstą veiklos pažinimu bei veiksmų žinojimu. Tokios numanomos žinios kyla iš profesionalios patirties kūrėjo ir perkūrėjo, skirtingai nei pritaikant techninį arba mokslinį racionalumą. Schön (1991) laikosi nuomonės, kad mokantis studentai formuluoja ir performuluoja dažnai sudėtingas ir dviprasmiškas problemas, išbando varias interpretacijas, ir tik tuomet keičia poelgius. Mokymosi sąkmingumas studijų procese priklauso nuo ankstyvosios studentų patirties, kuri mokantis siejama su gytomis naujomis žiniomis ir gaudžiais refleksijos pagalba (žr. 1.1.2 pav.).



1.1.2 pav. Reflektivaus ugdymo modelis¹²

Reflektivus mokymasis transformatyvus, galintis studentus asmeninei nevaržomai, savarankiškai veiklai, analizuojant savo patirtį, mokymosi procesus, siejant teorines bei praktines žinias, lavinant gebėjimus identifikuoti bei spręsti problemas, keičiant savo nuostatas ir tampant tolerantiškesniu (Morrison, 1996). Toks mokymasis apima praktinio pobūdžio problemas, atsižvelgiant abejones ir keblumus, kol yra pasiekiami galimi sprendimo būdai. Refleksija kaip sudedamoji dalis reflektiviame mokymesi kyla iš profesionalios patirties bei apima reflektyvumą¹³, formuojant situaciją, kuomet remiamasi asmenine požiūriu, nuostatų ir vertybių sistema, pastoviai pa-

⁹ Refleksiją jis vadiną kaip mokymosi ir problemų sprendimo būdą, kuris apima aktyvų idėjų ir minčių susiejimą bei rėpiningą derinimą. Jo pagrindinis idėjos yra fundamentalios ir rodo, kad reflektivus mokymasis gali būti traktuojamas kaip aktyvus ir svarstymo/patiriamasis pažinimo procesas, kur sudaro tarpusavyje susijusią minčių seką, atsižvelgiant pagrindžiančius sitikinimus ir žinias.

¹⁰ Refleksija suvokiama kaip aktyvus pažinimo procesas, apimantis tarpusavyje susijusią idėjų seką, atkreipiant dėmesį sitikinimo bei žinių svarbą.

¹¹ Tai ugdymo moksle buvo nauja tyrimų sritis ir mokymosi, taikant refleksiją, pradžia.

¹² Pagal I. Dirgėlį (2001) modifikuotą D. Schön reflektivaus ugdymo modelį. Modelis taip pat pateikiamas Wallace (1991) knygoje *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. London: Cambridge University Press.

¹³ Reflektivus, kryptingas ir nuoseklus mokymasis galimas tik tuomet, kai mokantis atsiranda kliūtys, iškyla klausimas ar problema.

liekanti atvira performavimo galimybė. Reflektyvus mokymas artimai susijęs su kritiniu mokymu, kaip nurodo Lipinskienė (2002), pastarasis yra reflektyvaus mokymo pagrindas¹⁴. Atkreiptinas dėmesys tai, jog Schön (1991) šią veiklą vadinama kaip reflektyvią praktiką, kuri yra „raktinis“ reflektyvaus mokymosi atributas. Pritardami Schön idėjoms, Barnett (1992), Brockbank ir kt. (2002), teigia, kad visi aukštosios mokyklos studentai gali užsiimti reflektyvia praktika, kuri jiems vadinama kaip pagrindinis reflektyvaus mokymosi priemonė. Reflektyvi praktika, anot Baliešienės (2006), sudaro sąlygas pamatyti studento tobulėjimo kaitę bei teikia naudingą žvalgą dėstytojui, kaip tobulinti savo dėstomą kursą bei kaip siekti mokymo(si) kokybės. Tai kartu ir praeities išgyvenimų atgaminimo procesas, individualus situacijų išreiškimas ir profesiniai žiniai perklimas konkrečias situacijas ir kontekstus (Yip, 2006). Reflektyvi praktika apima savo veiksmų tyrimą, profesinio tobulėjimo ir vystymąsi, teorijos ir praktikos tarpusavio sąsajas, asmeninį, socialinį bei politinį emancipaciją. Mokslo šaltiniai (pvz., Schön, 1991; Calderhead, Gates, 1993; Loughran, 1996; Brockbank, McGill, 1998; Moon, 1999; Osterman, Kottkamp, 2004; Boud ir kt., 2005) analizė parodė, jog reflektyvi praktika galina studentus reflektyviai mokytis, derinant teorines ir praktines žinias, kurią gyja studijuodami ir atlikdami praktiką, kurti savo asmenines teorijas ir supratimą apie šią profesinę veiklą.

Analizuodami reflektyvaus mokymosi ypatumus taikant refleksiją ir jos etapus, daugelis autorių akcentuoja praktinius žinios tarpusavio derinimą ir siejimą šiame procese (Schön, 1987, 1991; Baranauskienė, 1999; Sugerman ir kt., 2000; Jarvis ir kt., 2004; Ivanauskienė, Liobikienė, 2005). Teorinis ir praktinis žinios – dvi neatskiriamos pažinimo proceso dalys: teorija galina rasti naujus kelius praktikai, o praktika padeda tobulinti teoriją (Šernas, 2006). Vadinasi, bet kurioje savo atliekamos veiklos, mokymo(si) ir apmokymų stadijoje, visuomet susipina teoriniai mokslų pagrindai ir praktiniai bei gyvenimiškoji patirtys.

Reflektyviai mokantis pabrėžiamas ir akcentuojamas studento savirefleksijos gebėjimų lavinimas (Schratz, Walker, 1998). Savirefleksija apima suvokimą apie išgyvenamus nemalonius jausmus ar mintis, kurias seka tų jausmų kritinė analizė, vedanti prie naujų perspektyvų numatymo (Atkins, Murphy, 1993), tai riba, iki kurios mes suvokiame savo pačių nuostatas ir vertybes bei mūsų pačių elgsenos poveikį kitiems. Savirefleksija apima asmeninį puoselėjimą, kurio suvokiamos kaip silpnybės (Whitaker, 1995), ji apima vidinę refleksiją bei žinojimą, kas vyksta viduje (Burnard, 1992). Whitaker (1995) savirefleksijos gebėjimus charakterizuoja kaip asmens motyvaciją dalintis mintimis ir jausmais su kitais. Tai svarbu realizuoti dvi pagrindines komunikacijos veiklos funkcijas: pirma – atskleidimas, t. y. noras perduoti informaciją apie save kitiems; antra – grįžtamasis ryšys, t. y. noras gauti ir atsižvelgti kitų teikiamą informaciją.

Jarvis (2001), Jarvis, Holford, Griffin (2004) reflektyvaus mokymosi procesą charakterizuoja reakcijų patirtis, nesimokymo ir nereflektyvaus mokymosi, kategorijomis. Nesimokymas iš savo patirties apima nereflektyvą mokymąsi. Nereflektyvus mokymasis grindžiamas siminimu, mokymusi mintinai, nesiekiant suvokti žinių. Reflektyvus mokymasis siejamas su kontempliacija, reflektyvią gėdži mokymusi ir eksperimentavimu (žr. 1.1.2 lentelę).

¹⁴ Lipinskienė (2002) nurodo, jog kritinis mokymas (gebėjimas variapusiškai analizuoti ir vertinti situaciją bei mintis, kad būtų pasirinkama protiną ir pagrįstą poziciją) svarbus ne tik mokantis, bet ir vertinant save, savo gebėjimus, bendraujant, t. y. atliekant savo veiklos analizę, ir yra reflektyvaus mokymo, leidžiančio vertinti, kriterijais, tai, kas buvo sužinota, pamatyta, patirta, savaime neatsiranda ir nesireiškia, pagrindas. Duoblienė (2001), remdamasi Lipmanu, (1994) nurodo, jog kritinis mokymas yra atsakingas, save pataisantis, reaguojantis kontekstas, o reflektyvus mokymas – tikslus, nuoseklus ir aiškus. Anot Rimienės (2006), reflektyviai mokytis – tai pritaikyti visus savo kritinio mokymo gėdžius.

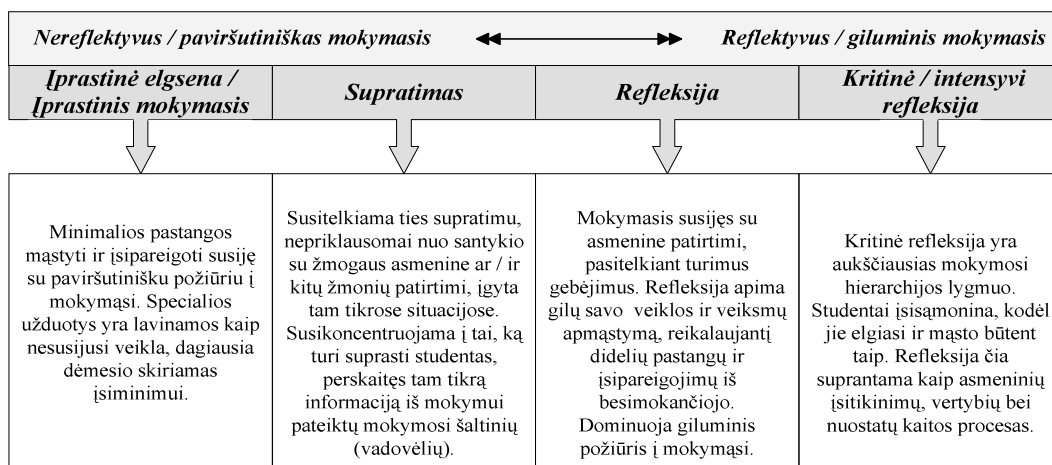
Reagavimo patirt (mokymosi) tipologija
(pagal Jarvis, 2001)

Nesimokymas			Nereflektyvus mokymasis			Reflektyvus mokymasis		
Prezumpcija	Nesvarstymas	Atmetimas	Pasąmoninis mokymasis	Igūdžių mokymasis	Mokymasis mintinai	Kontempliacija	Mąstymo igūdžiai	Eksperimentinis mokymasis
<p>Nesimokymas apibūdinamas kaip tipiška reakcija į patirtį. Situacijos, į kurias besimokantysis patenka, suvokiamos kaip pastovios ir nekintamos.</p> <p>Elgiamasi tradiciškai pasirenkant jau žinomas ir pavykusius veiksmus pasikartojančiose situacijose. Nenoras mokytis gali būti siejamas su nesugebėjimu identifikuoti situacijų, į kurias patenkama ir galima pasimokyti. Atsitikti tai gali dėl per didelio informacijos kiekio, užimtumo, rezultatų baimės ar gebėjimų trūkumo.</p> <p>Sąmoningai atsisakoma pasimokyti iš situacijos. Sunkumai, su kuriais susiduriama, atmetami, prarandant galimybę mokytis.</p>			<p>Nereflektyvus mokymasis apima nesąmoningą–atsitiktinį mokymąsi, kur esminis vaidmuo atitenka intuicijai ir nuojautai.</p> <p>Žinojimas dažniausiai nėra tiesiogiai susijęs su išgyvenama patirtimi. Išmokstama modeliuojant arba stebint profesionalų (dėstytojų) veiklą.</p> <p>Geriausiai žinoma nereflektyvaus mokymosi forma – įsiminimas. Mokantis stengiamasi viską mechaniškai įsiminti. Žinios priimamos kaip neginčytina tiesa, o prireikus atkartojama taip, kaip buvo kitų pasakyta. Besimokančiojo vaidmuo – pasyvus, nors ir siejama su tiesiogine veiksmo patirtimi.</p>			<p>Kontempliacija mokantis apima mintis ir mąstymą apie įgyjamą patirtį. Kontempliatyviai mokantis ieškomi priežastiniai ryšiai, apmąstomi veiksmai ir galimybės bei daromos išvados.</p> <p>Reflektyvus igūdžių mokymasis įgalina išmokti ne tik tam tikrų veiksmų atlikimo techniką, bet padeda geriau suprasti užduoties esmę, siejant teorines žinias su praktinėmis. Reflektyvus igūdžių įgijimas siejamas su reflektivia praktika.</p> <p>Reflektyviojoje praktikoje asmenys veikia reflektuodami apie veiklą, todėl atranda netikėtus sprendimo būdus ir galimybes veikti.</p> <p>Eksperimentinis mokymasis apima teorinių žinių išbandymą praktikoje. Rezultatas – naujos žinios.</p>		

Išanalizavus Jarvis (2001) reagavimo patirt tipologiją, galima apibendrinti, jog reflektyvus mokymasis¹⁵ – mąstymo, veikimo ir rezultato procesas, atsirandantis tuomet, kai ne manoma veikti prezumtyviai (p. 65). Mokymasis betarpiškai siejasi su veikla, kuomet nebe manoma veikti neapmąstant savo veiksmų ir išgyvenamą jausmą veikiant. Mokantis akcentuojamas ne tik mechaninis gūdžių formavimas, bet ir vertybės bei žinios, sumažinant atotrūkį tarp teorijos ir praktikos (Baranauskienė, 2000). Reflektyvus mokymasis – tai aktyvi veikla ir domimasis ne tik priemonėmis ir techniniu veiksmingumu, bet ir tikslais bei poveikiu (Pollard, 2006). Boud ir kt., (2005) atkreipia dėmesį tris pagrindinius momentus, siekiant reflektivaus mokymosi: a) tik pats besimokantysis gali mokytis ir tik jis gali reflektuoti savo patirtį; d) studentai patys nori atskleisti apie save; b) refleksija – veikla, nukreipta į tikslą, todėl naudinga skirti laiko apmąstymams ar meditacijai, taigi pastaroji veikla nesiejama su tikslu nukreipta kritine refleksija; c) reflektyvus procesas yra kompleksiškas ir interaktyvus, kur tiek jaus-

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

mai, tiek pažintiniai procesai glaudžiai tarpusavyje susiję. Taigi reflektyvus mokymasis galina naujai pažvelgti sukauptas žinias bei patirtį. Tačiau nelengva nustatyti, kur prasideda reflektyvumas, t. y. kada studento mokymasis tampa reflektyvus? Peltier ir kt. (2005) pateikia reflektyvaus ir nereflektyvaus mokymosi kontinuumą, padedant žvelgti šiuos du mokymosi tipus skirtumus (žr. 1.1.3 pav.)



1.1.3 pav. Reflektyvaus Nereflektyvaus mokymosi kontinuumas (pagal Peltier, Hay, Drago, 2005)

prastinis mokymasis apibūdinamas kaip 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. *prastinis elgsena* su paviršutinišku požiūriu studijas užima žemiausi reflektyvaus mokymosi hierarchijos lygmuo, kuriame mąstymo ir įsipareigojimo savybės naudojamos minimalios, o konkrečios užduotys traktuojamos kaip nesusijusi veikla, akcentuojamas įsiminimas (Peltier ir kt., 2005). Studentai, kuriems būdingas paviršutiniškas mokymasis ir *prastinis elgsena*, daugelį dalykų mechaniškai išmėnė. Jie nei tyrinėja, nei analizuoja mokymosi medžiagą ir neieško efektyviausių alternatyvų bei galimų sprendimų būdų. Labiau susitelkiama į vertinimą nei patį mokymosi procesą.

Supratimas – antras reflektyvaus mokymosi hierarchijos lygmuo. Šiandien mesys sutelkiamas supratimu, nesiekiant jo su asmeniniu ar kitų žmonių patirtimi. Mokydamiesi studentai neatsižvelgia ir neanalizuoja savo asmeninių savybių bei kitų asmenų, kurie jau išgyveno panašias situacijas, patirties. Supratimas, nors ir reikalauja daugiau įsipareigojimų mokantis nei *prastinis elgsena*, tačiau studentas šiuo atveju perima „knygines taisykles“, jas apgalvodamas ir priimdamas, kaip ir kitas žinias mokymosi procese, be vertinimo ir apsvaistymų, nesiedamas joms su ankstesnėmis žiniomis ir turima patirtimi. Besimokantysis turi tik suprasti perskaitytą medžiagą. Nors supratimui reikia aktyvesnio dalyvavimo mokymėsi, lyginant su *prastine* veikla, didžioji dalis to, ko išmokstama, lieka išankstinio požiūrio ribose (Mezirow, 1990).

Aptartieji pirmieji du hierarchinio refleksijos proceso lygmenys sutampa su Jarvis (1999, 2001) išskirtomis nereflektyvaus mokymosi formomis – nesąmoningu ar atsitiktiniu mokymusi, gūdingumu ir įsiminimu. Svarbus gūdingumo 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 (Jarvis, 2001). Mokymasis turi remtis ankstesnėmis patirtimis ir žiniomis, bet tam reikia sudaryti atitinkamas sąlygas, kad studentai galėtų tirti, akcentuoti ir atstovauti savo pažiūras ir žinias, t. y. konstruoti žinias

per patirtį. Galimybės stebėti ir vertinti veiklą, plėtoti ir išbandyti naujas idėjas pagreitins ir elgesio pokyčius. Mokymasis tampa efektyvesnis, jei jis vyksta bendradarbiavimo, o ne izoliuotoje veikloje ir tokiaame kontekste, kuris yra tiesiogiai aktualus ir svarbus studentui (Osterman, Kottkamp, 2004).

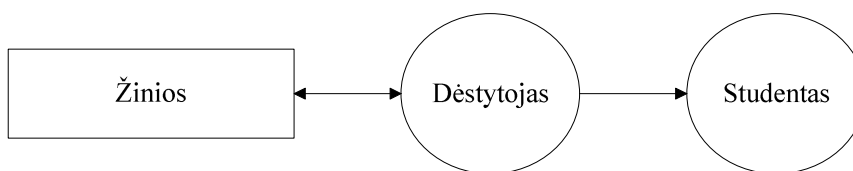
Reflektyvus mokymasis studijuojant yra procesas, kurio esminis šaltinis yra besimokančiojo patirtis ir jos analizė, taikant refleksiją, nes tai sudaro sąlygas žvelgti naujas prasmes ir jas konceptualizuoti, kai dalykas sukeliamas patyrimu, apimančiu individo mintis, jausmus ir veiksmus (Brockbank, McGill, 1998). Taigi reflektyvus mokymasis, taikant refleksiją, yra kognityvus procesas ir / arba veikla (Dewey, 1938; Mezirow, 1990; Shön, 1991; Loughran, 1996; Boud ir kt., 2005). Be pažintinio – kognityvaus aspekto – Atkins, Murphy (1993), Gibbs (1988), Boud ir kt. (2005) pabrėžia ir individo emocijų svarbą reflektyviame procese. Refleksija skatina aktyvų ir sėkmingą sėpmą – tai, kas prastai siejama su giluminiu pažinimu mokymuisi (Ramsden, 2000; Boud ir kt., 2005), kuriame formalus mokymasis integruotas asmenini žini ir santyki formavim tarp dalinių žinių ir prasmės ieškojimo (Ramsden, 2000; Peltier ir kt., 2005; Zuzevičius, Teresevičienė, 2007). Refleksija aktyvina mokymuisi, savianalizę, problemų sprendimą. Ji svarbi ir vertinga tiek patirties kaupimo pradžioje, tiek ir vėliau, t. y. susisteminti gautą informaciją ir analizuojant mokymosi metu susidariusius savo psichinius procesus ir būsenas.

Mokslininkai (pvz., Peltier ir kt., 2005) išskiria ir *kritinį / intensyvią refleksiją*. *Kritinė refleksija* suprantama kaip asmeninio sitikimo pasikeitimo procesas. Tai aukštesniasis reflektyvaus mokymosi lygmuo. Kritinė refleksija apima sudėtingesnes mąstymo ir samprotavimo formas, lemiančias prasmės pasikeitimą asmens mąstymo struktūroje. Studentai mokydami kritiškai analizuoja ir keičia savo požiūrus, sitikinimus, pertvarko ir struktūruoja žinias, keičia savo nuostatas ir mąstymo būdus, kritiškai apsvaistydami esamą padėtį, savo praktikuojamus sprendimų būdus ir galimas pasekmes (Peltier ir kt., 2005). Refleksijos metu siekiama nustatyti, vertinti ir pakeisti pagrindinius sitikinimus ir prielaidas, teorijas, kurios tiesiogiai daro taką veiksmams. Žinios negali būti paprasčiausiai perduodamos. Kad mokymasis vyktų, svarbu būti motyvuotam mokytis ir aktyviam, nustatant mokymosi kryptį bei pažangą.

Apibendrinus variasis reflektyvaus mokymosi sampratas bei apibendrinimus reflektyviam mokymuisi galima būtų charakterizuoti kaip: • bendrinis terminas besimokančiojo protinis (angl. „*intellectual*“) ir emocinis (angl. „*affective*“) veikloms apibūdinti; • išgyvenamos patirties analizė bei savęs pažinimo procesas, kurio rezultatas žini apie save paplėtimas, t. y. savo gebėjimų, asmenybės savybių, nuostatų bei vertybių ir kt. identifikavimas; • turimų žinių nepakankamumo vertinimas bei turimų žinių utilizavimas, susiduriant su unikaliomis ir sudėtingomis situacijomis praktikoje, siekiant efektyviai veikti; • turimų ir naujų žinių integravimo procesas taikant teorines žinias praktikoje; • interaktyvus procesas, kuriame besimokantieji dalyvauja netiesiogiai tirdami savo patirtis, atrasdami ir nesėkmingai konstruodami naujas prasmes, žvalgas ir numatydami naujas perspektyvas.

1.2. Studento ir dėstytojo realizuojami vaidmenys reflektyvaus mokymo bei mokymosi procesuose aukštojoje mokykloje

Klasikinis mokymo ir mokymosi paradigmos požiūriu dėstytojas studijų procese laikosi siuntų – gavėjo modelio, o mokymasis – žinių gijimo metaforos. Dėstytojas suvokiamas kaip asmuo, turintis priėjimą prie apibrėžtos ir struktūruotos žinių bazės. Pagrindinė dėstytojo funkcija – perteikti žinias studentui (žr. 1.2.1 pav.), kuris jas simena palaipsniui ir kuriomis pasikliauja kaip neįtiną tiesa bei tiesiogiai mągina taikyti jas praktikoje. Nesigilinama konkretų situacijos kontekstą ir informacijos tinkamumą problemai spręsti. Stauffacher ir kt. (2006) nurodo, jog šis mokymosi būdas vis dar populiarus ir tebevyrauja aukštesiose mokyklose.



1.2.1 pav. Klasikinis dėstytojo, kaip siuntėjo-gavėjo, modelis (pagal Stauffacher ir kt., 2006)

Studento ir dėstytojo vaidmenys mokymo ir mokymosi procesuose aktualūs ir analizuojami Lietuvos (Tijūnienė, 1998; Tumėnienė, Janinaitytė, 2000; Baranauskienė, 2002; Malinauskas, 2001a; Beresnevičienė, 2001; Kuinskienė, 2002; Jušas, 2007) ir užsienio mokslininkų darbuose (Hargreaves, Fullan, 1993; Fullan, 1998; Hopkins ir kt., 1998; Neville, 1999; Ovens, 2000; Corder, 2002; Weasmer, Woods, 2003; Tillman, 2003; Wasburn-Moses, 2005). Dėstytojo vaidmenys ir jų turinys reflektivaus mokymosi atveju atskleidžiami Calderhead, Gates (1993), Brockbank, McGill (1998), Cowan (1998), Moon (1999), Ramsey (2003), Osterman, Kottkamp (2004) tyrimų rezultatuose.

Dėstytojų ir studentų vaidmenims reflektiviame mokymesi atskleisti aktualiomis tampa trys pagrindinės sritys (Stauffacher ir kt., 2006):

a) *dalyko sritis* reiškia mokymosi srityje sudėtingas problemas. Didaktiniu požiūriu, reali problema, kuri iššaukia dvejones, nuostabą ar kitas emocijas ir išgyvenimus, teikia atspirties tašką ir stimulą reflektiviame mokymuisi. Mokymasis reiškia susitelkimą neapibrėžtoms problemoms sprendimui, kurio būdai bei konkretūs veiksmai menkai žinomi;

b) *procesas* apima bendradarbiavimą ir mokymosi veikiant komandoje. Dėstytojų ir studentų tarpusavio sąveikos ir bendradarbiavimas tampa svarbus, kadangi sudėtingos problemos mokymosi procese reikalauja tarpdisciplininio požiūrio problemų sprendimui. Tai išryškėja studento, kaip aktyvaus ir organizuoto problemų sprendėjo, vaidmuo. Mokymosi paradigma keičiama nuo *mokymosi klausantis mokymosi veikiant*, o dėstytojo vaidmuo – iš žiniatęklės proceso vadybininko, padedančio studentams inicijuoti ir vystyti refleksijos procesus;

c) *kontekstas* – nuo *(multi)disciplininio* link *transdisciplininio* požiūrio. Transdisciplininė veikla papildo tradicinę dalykinę ir tarpdisciplininę veiklą. Šiuo atveju pasidalijama skirtinga asmenine patirtimi, susijusia su konkrečia problema, integruojant požiūrius realybę, kas aktualu reflektiviame mokymesi.

Transdisciplininis¹⁶ požiūris leidžia dėstytojams, studentams ir praktikams suformuoti bendruomenę, kurioje vyksta specifiniai mokymosi procesai. Tai atsakomybė pasidalijama tarp suinteresuotų asmenų, tačiau studentas atlieka pagrindinį vaidmenį, apibrėždamas savo poreikius ir siekius. Tradicinė, kontrol orientuota sistema, kurioje studento mokymosi iš anksto nulemia pedagoginis personalas ir dalyko ribos, nėra efektyvus ir neskatina reflektivaus mokymosi.

Mokymosi aukštojoje mokykloje diskursas reikalauja, kad asmuo mokytis ir suprastų jau vykusį savo mokymosi (Nicholls, 2001). Šiuolaikinės aukštosios studijos orientuojamos studentui (Brew, Boud, 1996; Scott ir kt., 1997; Berry, Sharp, 1999; Stefani ir kt., 2000; Emes, Cleveland-Innes, 2003; Jarvis ir kt., 2004; O'Neill, McMahon, 2005; Loyens ir kt., 2007). Studentas yra aktyvus ugdymo proceso dalyvis: ieškantis, eksperimentuojantis, kuriantis savo teorijas. Mokymasis ir mokymas tampa neatsiejamais procesais, kuomet atsiranda galimybė besimokančiajam „pačiam atsakingai suvokti savo paties mokymosi procesą“ (Alifanovienė, Šapelytė, 2002, p. 11).

¹⁶ Mokymosi procese sudėtingų problemų sprendimas slygoja tai, kad šie procesai traukiami ir kiti suinteresuoti asmenys. Mokymosi aukštojoje mokykloje atveju tai būtų dirbantys praktikai, su kuriais studentai bendradarbiauja praktikos metu. Asmenys, esantys „už ugdymo(si) institucijos ribų“ šiame procese atlieka padėjėjų – konsultantų vaidmenį.

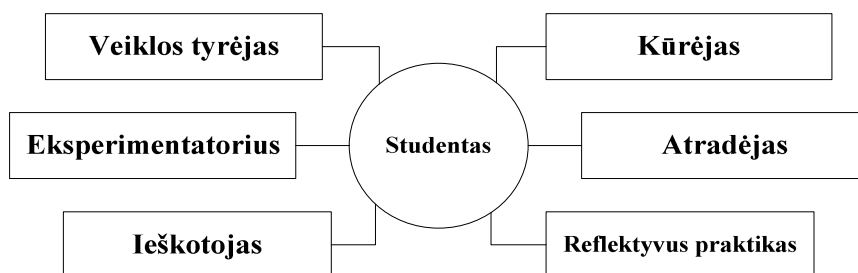
Analizuojant mokslininko darbus neteko aptikti konkrečiai vardytą vaidmenį mokymosi procese, tačiau akivaizdu, kad studentas atlieka *aktyvaus informacijos ieškotojo, reflektivaus praktiko, eksperimentatoriaus, kurio ir sprendimą priima* vaidmenis.

Reflektiviame mokymesi studentas yra svarbiausias šio proceso dalyvis, kuris supranta, kaip reiškią apmąstyti ir sitraukti apmąstymo procesą. Reflektivus studentas gali būti charakterizuojamas kaip (Raines, Shadiow, 1995): 1) jaučiantis pagarbą savo, kaip besimo specialisto, nuolatiniam profesiniam tobulėjimui; 2) praktiniame veikloje žvelgiantis ryšius tarp teorijos ir praktikos elementų ir 3) kritiškai vertinantis savo atliktą veiklą bei santykius su kitais žmonėmis.

Analizuojant mokymosi ir mokymo problemas, atkreipiamas dėmesys, kad studentai retai orientuojami ir skatinami priimti aktyvaus besimokančiojo – savo *veiklos tyrinjojo* – vaidmenį, o tai leidžia jiems patiems atsirinkti ir vertinti gaunamą informaciją bei savarankiškai naudotis gydomis žiniomis, gūdžiais bei gebėjimais (Brockbank, McGill, 1998; Ramsden, 2000; Žydžiūnaitė, 2001; Baranauskienė, 2002; Jarvis ir kt., 2004; Zuzevičius, 2005). Besimokantieji ne tik gyja atitinkamą žinią, o dalytojas neturi jas tik perduoti. Abu mokymosi ir mokymo veiklos dalyviai turi jausti, jog tai, ką jie daro, *jiems* reikią ir siejasi su tuo, kas *jiems* svarbu.

„Objektyviai prasmę gali glūdinti dalykinėje medžiagoje, darbo procese, veiksmuose, sakinyje, tekste ir t. t., bet ji gali būti nesuvokta“ (Grendstad, 1996). Iš esmės studentai turi gebėti gretinti dvi perspektyvas mokymosi – studento (asmeninę poziciją) ir dalytojo, jam pačiam sitraukiant mokymosi procesą ir padedant studentui iš esmės suvokti, kaip reiškią būti reflektivių besimokančiuoju. Tai nėra paprasta užduotis, tačiau tai turi pripažinti abu mokymosi ir mokymo procesą dalyviai, t. y. studentai ir dalytojai. Loughran (1996) teigimu, tai yra mokymosi dalis, kuri turi būti aiški ir nuolatos peržiūrima.

Išanalizavus mokslo šaltinius apie studentų realizuojamus vaidmenis reflektivaus mokymosi procese, tenka pastebėti, kad tai analizuojama per menkai. Dažnai apsiribojama funkcijų ir studentų veiklos mokantis vardinimu, nenurodant konkretaus vaidmens. Ši teorinė spraga apmąstyta ir pateikta 1.2.2 paveiksle.



1.2.2 pav. Studento realizuojami vaidmenys reflektivaus mokymosi procese

ia (žr. 1.2.2 pav.) išskirti studentų vaidmenys betarpiškai tarpusavyje susiję ir realizuojami reflektivių mokantis. Remiantis tuo, jog reflektivus studento mokymasis prasideda nuo konkretios problemos, labai svarbu ar studentui problema vadinama ar jis pats tą problemą atranda. Studento, kaip *atradėjo*, vaidmuo siejamas su problemos aptikimu ir kartu reikalingo sprendimo priėmimu. Kaip nurodo Jarvis (2001), atotrūkio tarp turimų žinių ir skleidžiamos informacijos, kai ne manoma veikti prezumtyviai¹⁷, studentui tenka aktyviai veikti, siekiant susigrąžinti pusiausvyrą. Studentas ieško ir siekia atrasti reikiamos informacijos ar žmones, kurie gali padėti išspręsti problemą ar užduotį. Šiuo atveju realizuojamas studento *ieškotojo* vaidmuo. Sprendžiant problemą, reikia pasi-

¹⁷ Tipiška reakcija kasdieniniam patirt

naudoti turimais ištekliais ir informacija, atlikti savo veiklos refleksij , susiet su vertybi , id j , jausm analize. Taigi, studentas atlieka savo *veiklos tyr jo* vaidmen . Kaip savo veiklos tyr jas, veikia autonomiškai, bendradarbiaudamas su kitais ugdymo proceso dalyviais, dalydamasis savo išgyvenimais, mintimis ir id jomis. Min i ir išgyvenim pasidalijimas su kitais studentais traktuojamas refleksijos ir pasikeitimo pagrindu. Dialogas su kitais studentais padeda besimokan iajam ne tik apsikeisti mintimis, bet ir rasti individuali prasm – daroma pažanga nuo supratimo link refleksijos (Peltier ir kt., 2005). Tirdami savo veickl , studentai vertina savo darbus pagal aiškiaus kriterijus, idant gal t lyginti savo progres su tikslais, kurie buvo nustatyti bendradarbiaujant su d stytojais, praktikos vadovais ar bendrakursiais (Stefani ir kt., 2000). Savo turiniu studento, kaip veiklos tyr jo, vaidmuo artimiausiai susij s su *reflektyvaus praktiko* vaidmeniu. Pastarojo turinys integruojasi su reflektvyviu mokymusi ir bene dažniausiai minimas moksliniuose šaltiniuose (Shön, 1987; Brockbank, McGill, 1998; Jarvis, 1999; Johns, 1999). B damas reflektvyvus praktikas studentas gali nustatyti, vertinti ir pakeisti grindžian ius sitikinimus ir prielaidas, teorijas, kurios daro tiesiogin tak veiksmams. Tai tiesiogiai siejasi su *eksperimentatoriaus* vaidmeniu, kuomet studentui tenka išbandyti ir pritaikyti praktikoje savo prielaidas ir veikimo b dus. Eksperimentuojant gyjama naujos patirties ir mokymasis t siasi toliau. Taigi studentai tampa ne pasyviais formalios teorijos gav jais ir pri m jais universitete, bet aktyviais šio proceso dalyviais, sitraukiantys asmenini teorij apie savo patirt k rim , siejant su praktikos metu gytomis žiniomis ir tomis, kuri gaunama aukštojoje mokykloje. Shön (1991) nurodo, jog eksperimentavimo metu gaut rezultat reflektavimas veda link teorijos, kuri yra esmin b simai praktinei veiklai, atverdama „pradin tašk nauj situacij supratimui“ (Beck, Kosnik, 2001), ir teikia medžiagos tolesnei mokymosi proceso refleksijai bei motyvuoja tolimesniam mokymuisi (King, 2002).

Analizuojant vairi autori (Butkien , Kepalait , 1996; Tum nien , Jani nait , 2000; Baranauskien , 2002; Malinauskas, 2001a; Ku inskien , 2002) išskirtus d stytoj / mokytoj vaidmenis ugdymo(si) procese, pastebima tai, jog dauguma j vaidmen nesiejami su reflektvyvia ugdymo ir ugdymosi praktika. Dažniausiai analizuojami tradiciniais tap d stytojo / mokytojo vaidmenys. Vaidmenys, orientuoti asmenin d stytojo ugdymo ir ugdymosi veickl , nagrin jami re iau. Tradiciniai, klasikiniais tap vaidmenys (žr. 1.2.1 lentel), labiau orientuoti žini / informacijos perdavimo, kaupimo ir vertinimo proces („*ekspertas*“, „*informacijos perteik jas*“, „*dalyko mokytojas*“, „*patar jas*“, „*specialistas*“, „*metodininkas*“, „*vertintojas*“, „*mokytojas-amatininkas*“), mokymo proceso valdym („*vadovas*“, „*lyderis*“, „*veiklos vykdytojas*“, „*organizatorius*“), nusistov jusi tradicij puosel jim ir inovacij atmetim („*mokytojas-vykdytojas*“, „*racionalus mokytojas*“, „*kult ros konservatorius*“). Tum nien s, Jani nait s (2000) teigimu, pastarieji vaidmenys pasaulini ir europini švietimo dimensij kontekste išlieka, ta iau kinta j pob dis, išsiple ia veiklos ribos, t. y. kei iasi ne tiek pastar j esm , kiek poži ris tas kokybes, kurias pedagogas, juos prisiimdamas, siekia ugdyti.

1.2.1 lentel

Tradicioniai – klasikiniai d stytojo atliekami vaidmenys

Autorius (iai)	Vaidmenys
Ku inskien , 2002;	„Mokytojas-amatininkas“, „mokytojas-vykdytojas“, „racionalus mokytojas“
Vaitkevi ius, 1998	Specialistas, didaktas, metodininkas
Tij n lien , 1998; Jovaiša, 1987	Paskaitininkas
Malinauskas, 2001a	Vadovas, ekspertas
Kepalait , Butkien , 1996	Lyderis, vadovas
Tum nien , Jani nait , 2000	Informacijos perteik jas, dalyko mokytojas
Baranauskien , 2001	Kult ros architektas, kult ros konservatorius
Teresevi ien , Gedvilien , Zuzevi i t , 2006	Grup s lyderis, vertintojas
Jucevi ien , Stanik nien , 2003	Veiklos vykdytojas

Atlikus d stytojo skirting vaidmen palyginam j analiz (žr. 3 pried), esant reflektvyviam mokymuisi, tradiciniai vaidmenys praranda aktualum . Disertacijos autoriaus nuomone, kai kurie klasikiniai tap vaidmenys išlieka mokantis reflektvyviai, ta iau jie tampa antraeiliai, taip pat kei iasi j turinys ir d stytojo funkcijos. Aktual s išlieka „specialisto“, „didakto“, „metodininko“ ir „informacijos perteik jo“ vaidmenys. D stytojas *specialistas* ne tik išmano savo dalyk , bet geba apib dinti ir integruoti refleksijos procesus savo d stomo dalyko turin . D stytojo *didakto ir metodininko* pagrindin funkcija – perteikti savo patirt studentams, remiantis savo žiniomis, mok jimais ir g džiais, bendradarbiaujant, skatinat studentus sitraukti reflektvyvi veikl . Pakinta ir *informacijos perteik jo* pagrindin funkcija – pateikti žinias ir jas kaupiti.

Aktualus asmenin s profesin s veiklos reflektavimas ir student skatinimas tyrin ti savo veikl , dalytis asmenine patirtimi, j analizuojant kartu su studentais. Formalios žinios reikalingos tiek, kiek tai svarbu konkre iai patirtiai apm styti ir išanalizuoti. Daug d mesio ia turi b ti skiriama sav s, kaip d stytojo, pažinimui ir suvokimui. Pagrindinis tikslas, kurio siekia d stytojas, – mokyti naudotis informacija, gebant j rasti ir pritaikyti, reflektvyviai analizuoti ir apm styti. Mokymosi procese d stytojas ir studentas tampa abipusiais partneriais, nuolat besiaiškinaniais ir analizuojaniais savo patirt , apm stan iais ir kartu besimokan iais iš savo patirties, kei ian iais ir koreguojan iais tolimesnius veiksmus. Vadinasi, *vadovo* ir *lyderio* vaidmenys šiame procese taip pat ne tokie aktual s kaip tradiciniame ugdyme.

Labai svarbiu tampa d stytojo kaip *pagalbininko* vaidmuo, orientuotas student reflektvyvi ugdymo ir ugdymosi veikl (Shön, 1987; Butkien , Kepalait , 1996; Brockbank, McGill, 1998; Moon, 1999; Malinauskas, 2001a; Boud ir kt., 2005). D stytojas, kaip pagalbininkas, skatina student k rybiškum ir asmenin tobul jim , atsižvelgdamas besimokan iojo galimybes, pad damas nugal ti kli tis mokantis ir sprendžiant problemas.

Wildman, Niles (1987), Tautkevi ien (2004), atskleisdami d stytojo kaip pagalbininko vaidmens turin , papildomint autori koncepcijas, nurodydami, jog, b damas pagalbininkas, d stytojas tur t pad ti studentams rasti b d , kaip steb ti ir reflektuoti gyjamas žinias ar veikl , skatinti besimokan iuosius prisiimti atsakomyb už savo mokym si. Studentas, d stytojo padedamas, turi galimyb išsiugdyti mokymosi ir savireguliacijos geb jimus. Tokias pat d stytojo kaip pagalbininko – pad j jo, funkcijas išskiria ir Malinauskas (2001a) nurodydamas, jog d stytojas skatina student k rybiškum ir tobul jim , atsižvelgdamas paties besimokan iojo galimybes, padeda nugal ti kli tis mokantis bei spr sti problemas.

Brockbank, McGill (1998) pažymi, jog d stytojas – pagalbininkas yra mokymosi aplinkos dalis, darantis tak ir kitiems mokymosi aplinkos aspektams: jis ne tik padeda studentui, bet ir kuria tinkamas s lygas refleksijai realizuoti, traukia kitus asmenis, pavyzdžiui, kolegas, pagalbos studentui proces . Realizuojant š vaidmen , d stytojui refleksija yra pagrindin priemon padedanti tobulinti student mokym si ir skatinanti juos gilintis refleksyv mokym si (Johns, 1999; Boud ir kt., 2005; Moore, 2004). D stytojai apm sto galimybes, kaip integruoti skirtingas refleksijos formas savo d stomus kursus, kad paskatint student mokym si, sustiprint ryš tarp išgyventos mokymosi patirties ir reflektvyvios veiklos (Boud, Keogh, Walker, 2005). Prasiple ia d stytojo, kaip pagalbininko, vaidmens ribos – ia jis n ra traktuojamas kaip ekspertas, bet labiau kaip nat ralaus student asmeninio augimo proceso *pad j jas, pl totojas, palengvintojas* (Shön, 1987; Brockbank, McGill, 1998; Jarvis, 1999). D stytojas sistemina student patirtis, kurios skatina refleksij , kartu veikiant conceptualizuoja refleksijos rezultatus, modeliudamas ir taip palengvinantis student veiksmus ateityje. Ramsey (2003) pastebi, jog pagalbininko vaidmuo gali kisti darbo su studentais metu. Iš pradži jie gali reikalauti emociškai palaikan io ir „vadovaujan io“ poži rio, bet v liau, kai geb s reflektuoti ir analizuoti savo patirt ir iš jos pasimokyti, d stytojo, kaip pagalbininko, vaidmens poreikis maž s. D stytojo, kaip pagalbininko, bruožai sutampa su *patar jo, palengvintojo* ir *skatinajo* atliekamomis funkcijomis ir bruožais (Moon, 1999). Brockbank, McGill (1998) svarsto, kiek pagalbininkas

turi būti palaikantis, patariantis, o kiek jis turi būti kritiškai reflektyvus, mesdamas besimokantiems iššūkų gilinti savo reflektyvius gebėjimus. Ši požiūrių sprendimas remiasi pagalbininkais, gebančiais jautriai ir lanksčiai veikti abiem būdais. Shön (1991) pabrėžia, kad mokantis esminis momentas turi atitekti dialogui. Dstytojas turi padėti studentams išvengti situacijų, kuomet paskaitos tampa nelauktomis, nes kmingomis ir erzinančiomis akimirkoms. Dstytojas šiuo atveju tampa mokymosi proceso *palengvintoju* (angl. *facilitator*). Pastarojo vaidmens traktavimo nevienareikšmiškumas ir funkcijų neapibrėžtumas analizuojamas Gerulaičio (2007) disertacijoje, kur pastarasis vaidmuo prilyginamas *tarpininko* vaidmeniui.

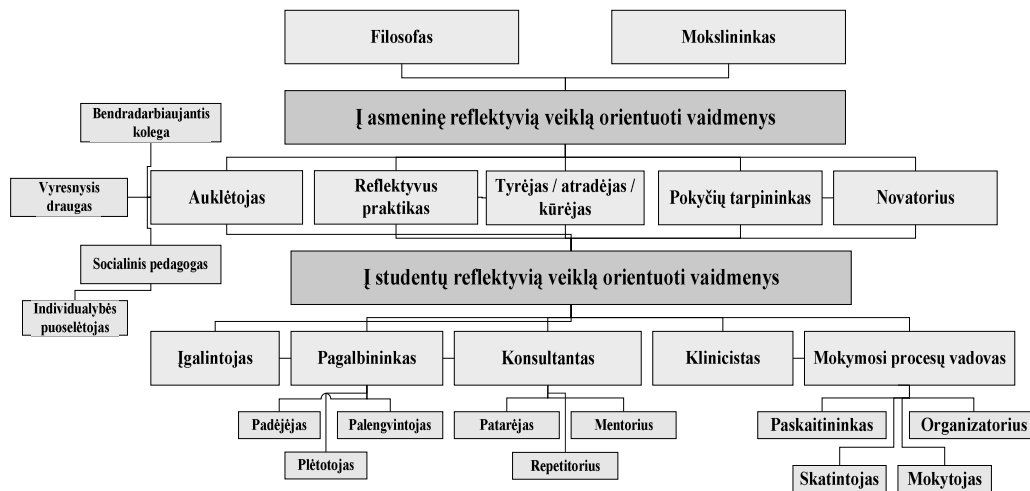
Pagalbininko ir palengvintojo vaidmenys artimai siejasi su *galintojo* vaidmeniu (Lipinskienė, 2002), kuomet akcentuojamas studentų mokymosi skatinančios aplinkos kūrimas. Dstytojas – *galintojas* padeda studentams veikti stereotipus, neigiamus nusistatymus, neadekvatumo pojūčius, trukdančius sėkmingai mokytis. Jis padeda studentui suvokti, ką šis jau žino ir gali padaryti esamu momentu ir ko jam dar reikia siekti. *galintojas* sukuria klimatą, kuriame vyrauja abipusis pasitikėjimas ir pagarba, bendradarbiavimas, palaikymas, atvirumas, ir traukia besimokančiuosius bendro planavimo, poreikių diagnozavimo, tikslų formulavimo, studijų planavimo ir mokymosi rezultatų vertinimo procese (Lipinskienė, 2002). Reflektyviame mokymesi dstytojas sudaro sąlygas studentams išreikšti abejones, netikrumus ir supranta studentų vidinius bei išorinius prieštaravimus.

Svarbus tampa ir *mokymosi procesų vadovo ir skatintojo* (Tumėnienė, Janinaitė, 2000), *organizatoriaus* (Tumėnienė, Janinaitė, 2000; Malinauskas, 2001a; Loyens, Rikers, Schmidt, 2007), *vadovo* (Ramsey, 2003) bei *dstytojo – paskaitininko* (Tijūnienė, 1998) vaidmenys, kurie savo turiniu tarpusavyje glaudžiai susiję. Šia esminis dstytojo uždavinys – mokymo proceso organizavimas, vadovaujant ir skatinant mokymosi turinio išsivystymą ir analizę. Dstytojui *mokymosi procesų vadovui ir skatintojui* (Tumėnienė, Janinaitė, 2000) būdinga derinti mokymo(si) būdus, kad besimokantieji išmokyti mokytis. Numatomos perspektyvos ir priemonės pastariesiems tikslams pasiekti derinant mokymo(si) būdus, skatinant kūrybiškumą ir norint tobulinti pasirinktomis sąlygomis, teikiant prioritetą mokymuisi visose gyvenimo srityse. Pagrindinis *organizatoriaus* uždavinys – organizuoti veiklą bei paskatinti juos konstruoti asmenines žinias ir supratimą (Loyens, Rikers, Schmidt, 2007). *Dstytojo – paskaitininko* (Tijūnienė, 1998) vienas iš specifinių bruožų, dalinai sutampantis su *mokymosi procesų vadovo ir skatintojo bruožais* – gebėjimas vadovauti studentams savarankiškiems darbams, moksliniams tyrimams, pastebint mokslinius interesus ir sužadinant norą tyrinėti. Aktualiomis šia tampa dstytojo didaktinės kompetencijos, sumaniai derinamos su psichologiniu gebėjimu pažinti auditoriją ir daryti jai poveikį. Teresevičienė ir kt., (2006) charakterizuoja Rogers (1998) išskirtus keturis suaugusiųjų mokytojo vaidmenis: grupės lyderio, mokytojo, grupės nario ir vertintojo. Remiantis šia vaidmenų tipologija, reflektyviame mokymesi *mokytojo* vaidmens turinys artimiausias *mokymosi procesų skatintojo* vaidmeniui. Dstytojas yra mokymosi pasikeitimų skatintojas, dirstintojas, „siekiantis žinių, supratimo, gerų dalykų, požiūrių ir galiausiai – elgesio pasikeitimų“ (237 p.).

Dstytojo, kaip pagalbininko, vaidmens turinys artimas, o kartais ir sutampantis su kitu autoriu išskiriamu *klinicisto* (Tumėnienė, Janinaitė, 2000), kuris organizuoja mokymosi – išmokimo, kuria efektyvias mokymosi strategijas. Atlikdamas *klinicisto* vaidmenį, dstytojas labiau suinteresuotas studentų išmokimo rezultatais ir efektyviu mokymusi, bet ne pačiu mokymosi procesu. Butkienė, Kepalaitė (1996), charakterizuodamos *klinicist* praplečia šio vaidmens turinį, akcentuodamos dstytojo asmeninį ir profesinį tobulėjimą, priimant brandžius profesinius sprendimus, padedamas studentams save realizuoti.

Pastarieji apibūdinti vaidmenys, kurių turinys ir funkcijos susiję konkrečiai su studentų reflektyvaus mokymosi veiklos organizavimu sąlygiškai gali būti priskirti studentų reflektyvų veiklų orientuotam vaidmenų grupei (žr. 1.2.3 pav.).

Identifikuojant d stytojo asmenin reflektvyvi veinkl orientuotus vaidmenis, išskiriamas d stytojo kaip *filosofo* vaidmuo (Butkien , Kepalait , 1996; Ku inskien , 2002). Tai reflektvyvaus mokymosi vienas pagrindini vaidmen , siekiant derinti teorines ir praktines žinias. D stytojas filosofas kartu su studentais apm sto ir integruoja naujas žinias bei turim patirt , atsižvelgdamas student poreikius, tinkamai pagrindžia ir geba sisteminti bei atnaujinti savo paži ras, l kes ius, profesinius interesus. Asmeninei patir iai, kuri yra reflektvyvaus mokymosi pagrindinis šaltinis, kaupiti d stytojas nuolat analizuoja neištirtas tikrov s sritis, nuolat domisi naujais atradimais, kaupia informacij iš daugelio mokslo sri i , siedamas žinias vientis sistem , kritiškai vertindamas mokslo pasiekimus. Šias pastar sias funkcijas d stytojas realizuoja atlikdamas *mokslininko* vaidmen (Tij n lien , 1998).



1.2.3 pav. D stytojo realizuojami vaidmenys reflektvyvaus mokymosi procese

Reflektvyvaus mokymosi procese, kur esminiais momentais tampa atliekamos veiklos tyrin jimas ir refleksija, išryšk ja kita d stytojo vaidmen grup , susijusi su ugdymo(si) analiz s, kritin s refleksijos bei savo profesin s veiklos tyrimo geb jimais. Pastaroji vaidmen grup siejama tiek su asmenine, tiek ir su student reflektvyvia veikla. Šiai grupei galima priskirti šiuos vaidmenis: *reflektvyvus praktikas / pedagogas* (Shön, 1987; Jarvis, 1999; Johns, 1999; Ku inskien , 2002), *reflektvyvus tyr jas / atrad jas* (Grendstad, 1996; Jucevi ien , 1997; Malinauskas, 2001a; Tum nien , Jani nait , 2000; Jucevi ien , Stanik nien , 2003; Moore, 2004; Jurašait -Harbinson, 2004; Moore, 2004; Pollard, 2006; Stanik nien , 2006; Geležinien , 2006) bei *k r jas* (Ku inskien , 2002). Pastarieji vaidmenys tarpusavyje glaudžiai siejasi savo turiniu ir funkcijomis, kurias d stytojas turi realizuoti.

D stytojo reflektvyvaus praktiko vaidmuo susipina su jau apib dinto **studento**, kaip *reflektvyvaus praktiko*, vaidmens turiniu. D stytojo veikla ia suprantama kaip nuolatinis patirties apm stymas ir jos interpretacija. Kiekvienas pedagoginis veiksmas ir praeityje sukaupta patirtis analizuojama ir interpretuojama. Pagrindinis d stytojo uždavinys – pad ti studentams mokytis reflektuoti, t. y. kaip pasirinkti iš dabartin i šorini patir i ir pereiti prie sav pa i (vidini) patir i analiz s (Usher, 1985). Šio uždavinio d stytojas gali siekti tik pats užsiimdamas savo veiklos ir patirties nuolatine analize. D stytojas užtikrina ne tik efektyv student mokym si, vystydamas j reflektvyvus tyrin jimo geb jimus bei metamokymosi kompetencij , bet ir pats nuolat dom damasis kaip studentai mokosi, konstruoja savo asmenin žinojim , mokosi partneryst s ir panašiai. Jucevi ien , Stanik nien (2003) d stytojo mokym si charakterizuoja kaip reflektvyv savo veiklos patirties, aplinkos, savo žinojimo ir asmenyb s tyrin jim , vedant s moning asmenini veiklos teorij pažinim , j vystym , nauj žini k rim ir tikrinim

realioje praktikoje. D stytojas konstruoja individual savo žinojim vairose mokymosi aplinkose, kuri atpažinim ir panaudojim dažniausiai lemia turimi refleksijos geb jimai.

Atkreiptinas dėmesys tai, jog apib dinant dė stytojo kaip *tyr jo* vaidmen , išryšk ja dvi pozicijos: pirmoji remiasi duomenimis pagr sta profesine praktika, kai akcentuojamas savo veiklos tiriamasis pob dis, besiremiantis moksline proces ir reiškiniai analize ir geb jimais atlikti taikomojo pob džio tyrimus (Tij n lien , 1998; Moore, 2004; Geležinien , 2006); antroji labiau akcentuoja savianaliz s procesus, kai vis pirma analizuojama konkreti išgyvenama asmenin patirtis ir refleksijos procesas ir d l to atrandami nauji dalykai ir prasm s – pasimokoma iš savo patirties (Grendstad, 1996). Tai iau labai dažnai šios dvi pozicijos integruojamos tarpusavyje, akcentuojant tiek patirties analiz s mokantis, tiek ir mokslini tyrimo g dži svarb (Tum nien , Jani nait , 2000; Jucevi ie- n , Stanik nien , 2003; Jurašait -Harbinson, 2004; Pollard, 2006; Stanik nien , 2006).

Formuojant(is) student refleksavimo geb jimams, aktual s dė stytojo *mentoriaus* (Brockbank, McGill, 1998) ir *konsultanto* (Tum nien , Jani nait , 2000; Ramsey, 2003) vaidmenys. Pastarieji svarb s ir reikšmingi refleksavimo procese, nes dauguma student yra „pradedantys reflektuoti“ ir jiems reikia pavyzdžio bei konsultacij , judant iš žemesnio aukštesn mokymosi lyg . Neabejotinai dė stytojas, kaip *mentorius*, yra vienas iš labiausiai kritiškai vertinan i student „pasikeitimus“ j refleksyvaus mokymosi procese. Skirtingai nei Ramsey (2003), *mentoriaus* vaidmen apib dina Butkien ir Kepalait (1996), teigdamos, jog, b damas pavyzdžiu, pedagogas, be mokymosi, domisi student interesais ir individualiais poreikiais pats b damas pavyzdžiu. Tarpusavio ryšys su besimokaniais studentais tampa glaudus, todėl gali tur ti takos j gyvenimo krypt iai ar veiklos pasirinkimams ateityje. Tum nien , Jani nait (2000) ugdymo savo asmeniniu pavyzdžiu funkcij priskiria *konsultanto* vaidmeniui.

Mentoriaus ir konsultanto vaidmen turinys, kai akcentuojama asmeninio pavyzdžio reikšm besimokantie- siems, artimas *aukl tojo* vaidmeniui, apib dintam Butkien s ir Kepalait s (1996). Refleksyvaus mokymosi procese daugiausia dė mesio kreipiama pat save, sav s supratimui. Kiek pats supras savo elges , tiek geb s suprasti ir kitus. Pažinti save padeda reguliari savo pedagoginio darbo analiz ir apm stymas. Analizuojant kit autori dė stytojo – aukl tojo apib dinimus, išryšk ja vaidmens turinio prieštarumai, lyginant su Butkien s ir Kepalait s (1996) charakteristika, kai aukl tojo vaidmuo orientuojamas ne student , bet dė stytojo asmenin refleksyvi ugdymo(si) veikl . Tij n lien (1998) akcentuoja *d stytojo – aukl tojo* aukl jam j funkcij , Malinauskas (2001a) – *aukl tojo ir asmeninio glob jo*, padedan io studentams tapti savarankiškais, besir pinan iais studijomis ir laisvalaikiu. Tum nien , Jani nait (2000) pedagogo – aukl tojo vaidmen grupei priskiria *vyresniojo draugo, bendradarbiaujan io kolegos* ir *socialinio pedagogo* vaidmenis, kuriuos vienija tai, kad juos realizuodamas pedagogas rengia studentus b simai profesinei veiklai, kurdamas palanki tarpusavio bendradarbiavimu pagr sta mokymosi atmosfer . Mokymosi procese dė stytojui tenka prisitaikyti prie nauj s lyg , vykstant poky iams, atrasti nauj , netradicini b d s kmingai savo bei student mokymosi veiklai organizuoti. D stytojas turi geb ti tarpininkauti bei realizuoti savo naujas id jas veikloje. Aktual s ia tampa dė stytojo kaip *poky i tarpininko* ir *novatoriaus* (Tum nien , Jani nait , 2000) vaidmenys.

Apibendrinant galima teigti, jog refleksyvaus mokymosi procese dė stytojas realizuoja trij lygmen vaidmenis: *pirmasis* apima vaidmenis, nukreiptus savo asmenin veikl ; *antrasis* lygmuo sudarytas iš vaidmen , orientuot student refleksyvi veikl , padedant jiems mokytis bei reflektuoti atliekam veikl ; *tre iasis* – vaidmenis, realizuojamus mokymo(si) procese s veikaujant su studentais, rengiant juos profesinei veiklai bei asmeniškai tobul jant.

1.3. B šim speciali j pedagog reflektavimo kompetencijos ugdymas aukštojoje mokykloje

Sprendžiant mokymosi vis gyvenim klausim , aukštojoje mokykloje b tina ugdyti student , kaip reflektyv praktik , nuolat pl tojant kompetencijas, reikalingas s kmingai mokymosi ir ateities profesinei veiklai atlikti. Student kompetencijos klausimai analizuojami Lietuvos mokslinink darbuose, atskleidžiant kompetencijos samprat ir jos strukt ros elementus (Jucevi ien , Lepait , 2000; Laužackas, Pukelis, 2000; Kvieskien , 2001; Lepait , 2001; Subotkevi ien , 2004; Jurašait -Harbison, 2004; Žydži nait , 2005), bendruosius geb jimus bei skirtingas kompetencijas ir jas sudaran i geb jim ugdym studij procese (Kirby ir kt., 1999; Ku inskien , Ku inskas, 2000; epukas, 2001; Lekavi ien , 2001; Žydži nait , 2000; Žydži nait , 2002 b,c,d; Rodzevi i t , 2006), veiklos kompetencij raišk ir j galimybi pl tot profesin s veiklos kontekstuose (Simonaitien , Targamadz , 2001; Adomaitien , Teresevi ien , 2001; Adomaitien , Teresevi ien , 2002; Žydži nait , 2002 c, d; Martišauskien , 2007), studij program rengimo ir realizavimo, orientuoto kompetencij ugdym , metodologijos klausimus ir kompetencij vertinimo problemas (Lepait , 2003; Saul nien , 2003; Staniulien ir kt., 2005; Laužackas ir kt., 2005; Laužackas, 2005; Šereivien , Žydži nait , 2005; Jucevi ien , 2005; Saul nien , 2006; Mažeikis, 2007).

Jucevi ien , Lepait (2000) kompetencij apibr žia kaip žmogaus kvalifikacijos raišk , t. y. geb jim veikti, s -lygot individo žini , mok jim , g dži , poži ri , asmenyb s savybi bei vertybi . „[...] Aukštajame moksle ugdymo tikslu tampa kompetencija, apimanti ne tik žinias ir g džius, kurie sudaro gyjamos kvalifikacijos branduol , bet ir poži ri bei asmenini savybi visum ir j poky i veikloje vertinim , tuo pa iu per vis gyvenim mokantis iš nuolat vertinam savo veiklos rezultat . Tod l aukštajame moksle svarbi holistin kompetencija, galinanti žmog siekti poky i veikloje“ (Lepait , 2001, p. 39). Žydži nait (2005) apibendrina edukolog suformuluotas kompetencijos sampratas, nurodydama, jog asmens kompetencij sudaro atitinkamas kompetencijos „element rinkinys“, t. y. žinios, vertyb s, g džiai ir poži ri valdymas bei panaudojimas vairiomis kombinacijomis skirtingoms užduotims atlikti (p. 58).

Pastaruoju metu mokslin je literat roje vis pla iau analizuojami b šim speciali j pedagog kompetencij turinio ir ugdymo klausimai. Tyrimai atskleidžia pedagog profesin s kompetencijos vertinim speciali j poreiki vaik (ugdymo pl tros) aspektu (Ambrukaitis, 2003), atlikta situacijos ir kompetencij analiz , vertinant specialiojo pedagogo pasirengim ugdyti speciali j ugdymo(si) poreiki turint moksleiv (Ališauskas, 2004), apibendrintas student poži ris specialiosios pedagogikos programoje pl tojamas profesines kompetencijas (Alifanovien ir kt., 2007), išanalizuoti specialiosios pedagogikos (logopedijos) studij programos moduli formuojami geb jimai (Vaitkevi ien , 2008).

B šim speciali j pedagog rengimo(si) darbui su speciali j poreiki turiniais moksleiviais turinys orientuojamas ne tik teorini žini apie speciali j poreiki turin ius vaikus perteikim , bet ir praktini geb jim ir g dži ugdym (Ališauskas, 2004). Kaffemanien , Šadbarait (2005), tirdamos specialiojo pedagogo profesin s motyvacijos veiksnius, adekvat savo profesin s kompetencijos vertinim laiko vienu iš svarbiausi veiksnii , didinan i speciali j pedagog motyvacij profesinei veiklai atlikti. Alifanovien ir kt. (2007) nurodo, jog studentai puikiai vertina socialin , mokini pažinimo bei j motyvavimo, taip pat komunikacin kompetencijas. Pras iausiai vertinamos edukacin s aplinkos ir ugdymo program k rimo kompetencijos. Reflektavimo kompetencija pla iau neanalizuojama, ta iau ši studij programoje numatyt kompetencij studentai n ra link vertinti kaip pakankam .

Vienas iš svarbi aukštojo mokslo tiksl yra student reflektavimo ir mokymosi mokytis geb jim vystymas, nuolat analizuojant savo patirt . Aktualu kurti s lygas reflektavimui, kurio esminiai elementai – individo patirtis, m stymas, emocijos, veiksmai ir vertyb s socialiniame ir politiniame kontekste, kuriame individas gyvena. Tad

reflektavimas yra ne tik procesas, bet ir kompetencija. Reflektavimo kompetencija ir jos lavinimas svarbus dalytoj ir bsim specialist ugdymo tikslas, nes tik analizuojant ir apmstant savo veiklmanoma toliau efektyviai mokyti ir mokytis. Taigi, pradiniame bsim specialist rengime reflektavimas atlieka dvi pagrindines funkcijas. *Pirma*, gilesnis bsim mokytojų poreiki ir problem suvokimas, siekiant identifikuoti šaltinius ir priemones joms sprsti. *Antra*, gebjim reflektuoti tobulinimas, kurie reikalingi tapus patyrusiais savo profesin s veiklos specialistais (Calderhead, Gates, 1993).

Reflektavimo kompetencija yra viena iš efektyviausi profesinio tobul jimo b d , nes b tent d l refleksijos profesin patirtis ver iama mokym si, mokymasis – profesin ir asmenin vystym si, o pastarasis – profesin s veiklos kokybiškesn atlikim . Taigi, refleksijos rezultatas gali b ti nauji g džiai, naujos žinios, supratimas, nauja prasm ir suvokimas (Teresevi ien ir kt., 2004).

Charakterizuojant bsim speciali j pedagog reflektavimo kompetencij , kuri yra svarbi reflektvyviai mokantis, bei atskleidžiant pastarosios turin , akcentuojami asmeniniai geb jimai pl toti teorijas ir kurti žinias (Jarvis, 1999, 2001; Jarvis ir kt., 2004). Student žinios mokantis susideda iš tam tikr element : a) konceptualios informacijos supratimo ir b) sugeb jimo atlikti tam tikras užduotis. Konceptualios informacijos mokymasis yra suvokiamas kaip aprašomosios žinios¹⁸, o g dži mokymasis – kaip proced rin s žinios¹⁹ (Li ir kt., 2004).

Aprašomosios ir proced rin s žinios skiriasi savo vystymusi. Aprašomosios žinios suteikia galimyb studentui naudoti jas iš anksto numatytu b du. Proced rini žini d ka g džiai gali tapti automatiniai ir d l to tomis žiniomis galima grei iau transformuoti informacij . Studentams reikalingos aprašomosios žinios, kad gal t kurti proced rines žinias ir reikia proced rini žini , kad aprašomosios žinios b t pl tojamos. Pažintini g dži gi jimo teorijoje (angl. *cognitive skill acquisition theory*) (Anderson, 1982, 1993; Blanton ir kt., 2000; cit. Li ir kt., 2004) akcentuojama, jog pažintiniai g džiai sudaromi pereinant nuo aprašom j žini prie proced rini . Pl to jantis asmeninei patir iai, formuojasi epizodin s žinios. Pastarosios susideda iš epizod ir yra kaupiamojo, autobiografinio pob džio, kurias sunku paversti išreikštomis žiniomis (Jucevi ien , 2007).

Asmenin s teorijos pl tojimas, veikiant praktin se situacijose, apib dinamika kaip tam tikra meno forma (Shön, 1987), pagrindžiant fakt , jog, atlikdami praktinius veiksmus ar užduotis, asmenys vartoja dvi veiklos teorijos formas:

- *Id jin* (angl. *espoused*) teorij , apiman i pasaul ži r ir vertybes, kuriomis, pa i žmoni nuomone, bus paremtas j elgesys. Ši asmenin teorij žmogus susikuria besimokydamas ir gydymas nauj žini , kurias pritaikys savo b simoje profesin je veikloje.
- *Naudojam j* (angl. *theory in use*) teorij , besiremian i konkre iais atliekamais asmens veiksmis. Tai realiai atliekami žmogaus veiksmi.

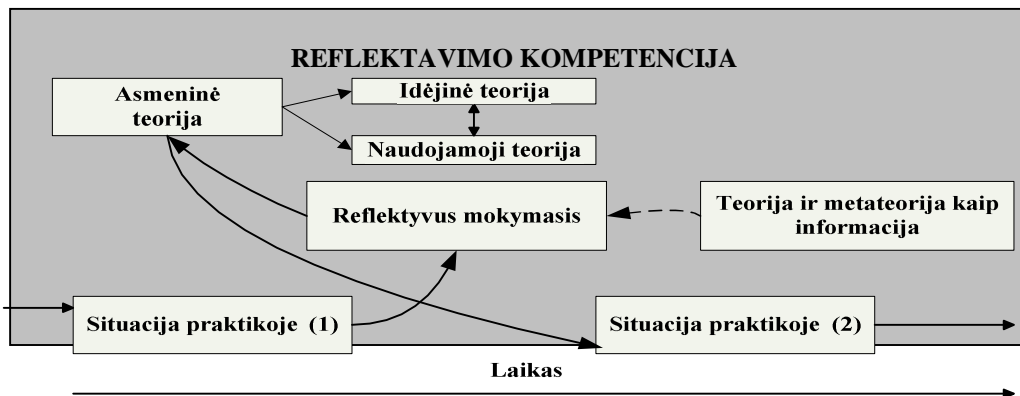
Šias dvi teorijos formas galima apib dinti kaip teorij , atitinkan i tai, k žmon s sako, ir teorij , atitinkan i tai, k jie daro. Naudojamoji teorija yra id jin s teorijos praktinio pritaikymo patirties rezultatas. Veiklos efektyvumas priklauso nuo naudojamosios ir id jin s teorijos tarpusavio suderinamumo ir atitikimo pl tot s. Reflektavimo kompetencija priklauso ir nuo to, ar studentai remiasi id jine teorija, ar link remtis tik realiai atliekamais veiksmis.

Kaip teigia Jarvis (1999), praktiko ar studento, atliekan io praktines užduotis / protesin praktik , praktin s žinios visuomet kinta, kadangi jie adaptuoja savo veiksmus, atsižvelgdami besikei ian ias aplinkybes, ir mokosi beveik atsitiktinai iš to, k pakei ia ir atnaujina. Praktika n ra vienintelis poky i šaltinis. Studentai neapsaugoti

¹⁸ Teorin s žinios faktai, vykia i ir objektai. Jos yra statiškos, t. y. greitai gaunamos ir lengvai kei iamos.

¹⁹ Žinios, kaip atlikti tam tikrus praktinius veiksmus, dažniausia apima motorinius, pažintinius g džius bei strategijas. Pastarieji yra dinamiški ir l tai gyjami.

nuo informacijos vairov s iš kit šaltini : vadov li , praktikos vadov žini ir patirties, informacijos gaunamos paskait metu iš d stytoj . Visa tai vadinama metateorija. Praktikantai ar jau dirbantys profesionalai dažnai siekia traukti kai kuriuos metateorijos elementus savo pa i praktik ir jas išbandyti. Reflektavimo kompetencija šia-me kontekste galina student integruoti teorij ir metateorij , kaip informacij , su asmenine patirtimi, derinti id - jines ir naudojam sias teorijas asmenin s teorijos k rimu ir pl tojimo procese



1.3.1 pav. Reflektavimo kompetencija: ryšys tarp praktikos ir asmenin s teorijos (modifikuota pagal Jarvis, 1999)

1.3.1 pav. pavaizduota, kaip studentas: a) praktikoje patenka konkreias situacijas, tirdamas ir analizuodamas savo veikl bei atliekamus veiksmus; b) reflektuoja savo praktik , š proces siedamas su vaira naujausia informacija bei metateorija, susijusia su profesija ar konkre ia situacija, kurioje reikia spr sti iškilusias problemas; c) mokosi ir pl toja savo asmenin teorij , derindamas id jines ir naudojam s teorijas, d) kurias išbandov lesn se situacijose. Ši kilpa nuolat kartojama praktikoje. Svarbiausiu mokymosi momentu yra reflektavimo kompetencija, sudaranti prielaidas naudojamai teorijai identifikuoti ir j derinti su id jine teorija. Reflektuojant id jin teorija transformuojasi naudojam : „[...] studijuodamas ir praktiškai taikydamas savo „id jin “ teorij , j kontekstualizuodamas daugybei mokymo(si) situacij , studentas neju iomis, to nesuvokdamas, j kei ia „naudojam ja teorija“ (Jucevieni en , 2007, p.163). Studento reflektavimo kompetencija priklauso nuo naudojamosios ir id jin s teorijos tarpusavio suderinamumo ir atitikimo pl tot s. gydami teorini ir praktini žini iš atskir disciplin , studentai susikuria individuali savo profesijos filosofij : k ir kaip reik s atlikti, kokiais principais, vertyb mis bei nuostatomis reik t vadovautis, kartu pl tojama ir reflektavimo kompetencija.

N ra praktikos be teorijos, ir atvirkš iai (Fisher, Somerton, 2000). Veiksmas dažnai grindžiamas teorija, nesvarbu, ar studentas žino, kad egzistuoja tokia teorija. Jie suvokia teorij kaip technin informacij , kuri perteikiama ir turi b ti tiesiogiai susijusi su praktika. Mokant praktini geb jim , svarbu, kad studentai suvokt , jog tai yra ne tik techniniai g džiai, jog jie apima ir praktinius vairi vertybi ir princip taikymus tam tikromis aplinkyb - mis, kurios dažnai sud tingos ir neaiškios, dviprasmiškos ir temptos. Nenorint prarasti kiekvienos situacijos unikalumo ir galim prast sprendim , reikalinga numatyti žini pob d ir kitus informacijos šaltinius, kurie gal t b ti naudingi studentui. Kita, ta iau ne mažiau svarbi, užduotis – išsiaiškinti, koki žini studentas jau turi, kadangi jam svarbu ryšys tarp to, kas jau žinoma, ir tai, ko mokomasi.

Apibendrinant galima teigti, jog reflektavimo kompetencija apima **teorijos ir praktikos siejimo bei asmenini teorij pl tojimo** kompetencij sudaran ius geb jimus:

- gyti, apdoroti, vertinti ir sisavinti naujas žinias;
- gytas žinias pritaikyti asmeniniame, mokymosi, b simos profesin s veiklos ir kituose kontekstuose;
- nuolat tikslingai atnaujinti žinias, panaudojant vairius informacijos gavimo šaltinius;
- keisti asmeninius sitikimus ir prielaidas,

kurie tiesiogiai daro tak atliekamiems veiksams mokantis; • pl toti naudojant j ir id jines teorijas, siekiant ši teorij tarpusavio suderinamumo; • suvokti užduoties esm , integruojant teorines ir praktines žinias; • atnaujinti turimas žinias jas iš naujo pervertinant ir pritaikant naujose situacijose; • integruoti žinias ir patirt , kuriant asmenines teorijas, tiesiogiai susijusias su mokymosi veiklos kontekstu.

Mokslo šaltiniuose (Schön, 1987, 1991; Calderhead, Gates, 1993; Loughran, 1996; Cowan, 1998; Moon, 1999; 2004; Soleil, 2000; Osterman, Kottkamp, 2004; Boud ir kt., 2005; Pollard, 2006; Halton ir kt., 2007; Correia, Bleicher, 2008), apib dinan iuose reflektavimo kompetencij akcentuojami *patirties analizavimo* geb jimai. Siekiant parengti student tapti savo srities specialistu, reikalinga išmokyti j analizuoti patirt . Studentas pats turi tapti savo veiklos, o kartu ir patirties tyr ju: nuolat veikiantis, apm stantis savo id jas bei naudojamas teorijas. Patirtis, nesant refleksijos, yra nestabili (Schön, 1987), nes ji menkai telavina reflektavim , kuris yra reflektavyvaus mokymosi potencialo dalis. Mokslininkai pripaž sta, kad labai svarbu rengti specialist , gebant reflektuoti ir tirti savo praktin veikl ir jos rezultatus. Ta iau, norint tai daryti, reikia tur ti, k reflektuoti, t. y. reikalinga tam tikra informacija apie reflektuojam reiškin . Kita vertus, reflektavimo kompetencija priklauso nuo sugeb jim (Laužackas, Pukelis, 2000): a) identifikuoti, kokios informacijos reikia; b) nustatyti, kaip j gyti, ir sugeb ti tai padaryti; c) suprasti, k ši informacija reiškia, t. y. sugeb ti j prasminti. Reikalingi geb jimai patir iai analizuoti išryšk ja skirtinguose refleksijos tipuose: **refleksija veikiant** (angl. *reflection-in-action*) ir **refleksija apie veikl** (angl. *reflection-on-action*) (Schön, 1991) bei **refleksija veiklai** (angl. *reflection-for-action*) (Cowan, 1998). Atitinkami refleksijos tipai, turint omenyje student veikl , gali b ti apib dinti kaip refleksija mokantis, refleksija apie mokym si ir refleksija mokymuisi.

Reflektavimas mokantis reiškia atsižvelgim k tik išgyventus patyrimus. Apibendrinant autori , analizuojan i *refleksij veikiant*, koncepcijas, galima teigti, jog studentams aktual s yra **atliekam veism ir išgyvenam jausm patirties analiz s kompetencijoje inkorporuoti geb jimai** (Schön, 1991; Loughran, 1996; Seibert, 1999; Beck, Kosnik, 2001): • geb jimas apm styti esam mokymosi patirt , dalinantis ja su d stytojais ir kolegomis studentais; • geb jimas atsiriboti nuo išankstini nuostat bei sprendim apib dinant patirt ; • geb jimas atpažinti patirties metu kilusius jausmus, juos vardyti ir analizuoti; • geb jimas analizuoti išgyvenam patirt , atrandant s saj su turimomis teorin mis žiniomis ir koncepcijomis; • geb jimas pasimokyti iš savo patirties veikiant, siejant patirt su nuodugnia analize; • geb jimas patirties analiz s metu atrasti priežastinius ryšius ir elges takojan ius veiksnius; • geb jimas paaiškinti priimam sprendim patirties metu priežastis ir paskatas; • geb jimas priimti kompleksinius sprendimus veikiant.

Refleksijos apie mokym si metu studentai mintimis gr žta atgal išgyvent patirt , apm stydami tai, k jie dar tos patirties metu. Atsigr žiama buvusios patirties veism , analizuojama ir tokiu b du daromi apibendrinimai, kurie bus naudingi ateityje. S kmingam refleksijos procesui apie išgyvent patirt gyvendinti, remiantis Schön (1991), Fisher, Somerton (2000), Boud ir kt. (2005) mintimis **reflektavimo apie veikl** kompetencij sudaro šie **geb jimai**: • identifikuoti reikaling informacij efektyviai patirties analizei atlikti; • iš naujo pervertinti savo patirt , siekiant j patobulinti; • pagr sti, kaip susiformavo vienoks ar kitoks patyrimas, vertinus pasiektus rezultatus; • atnaujinti turimas žinias, jas iš naujo pervertinant; • diagnozuoti savo klaidas ir kompetencijos ribotumus, mokantis valdyti savo emocijas ir elges .

Išanalizav savo mokymosi patirt ar po konkre ios mokymosi patirties studentai planuoja savo ateities veiksmus. Tai **refleksija veiklai**. Jie apm sto problemas, su kuriomis susid r mokydamiesi praeityje ir kurias jie tikisi išspr sti efektyviau ateityje. Tai reflektavimo procesas, kurio metu studentai nustato prioritetus b simam mokymuisi, identifikuodami poreikius, siekius ir tikslus ate iai. Tod l svarbu geb ti (Cowan, 1998): • panaudoti

patirties analizės rezultatus, planuojant mokymosi veiksmus ateityje; • apmąstyti savo mokymosi veiklą praityje – perkeliant gūdžius arba vengiant klaidų kartojimosi ateityje; • tobulinti savo mokymosi veiklą, remiantis išgyventos patirties analizės rezultatais; • vertinti mokymosi veiklos privalumus ir trūkumus, numatant profesinio tobulėjimo perspektyvas; • prasminti savo patirtį, transformuojant ją į žinias, gūdžius, požymius ir vertybes.

Reflektavimo procesas gali būti traktuojamas kaip daugelis kritinio mąstymo žingsniai, kurie sutvarkyti ir susieti veda prie pasekmės veikloje (Loughran, 1996). Šie žingsniai gali būti apibūdinti kaip problema, hipotezė, argumentavimas ir išbandymas. Nors šie etapai nebūtinai turi vykti tam tikra tvarka, tačiau juos sujungus sudaromas reflektyvus ciklas. Kai reflektuojant siekiama išspręsti problemą – vieno refleksijos etapo rezultatai gali sukintingai vesti prie tolimesnės reflektyvios veiklos, t. y. iš naujo apsvaistomų, vertinamų ir analizuojamų rezultatų. Atlikus mokslinį šaltinį analizę (Meyers, 1986; Brookfield, 1987, 1995; Greenwood, 1998; Hoban, 2000; Watson, Wilcox, 2000; Rushmer ir kt., 2004; Bourner, 2003; Yavuz, 2005; Ladyshevsky, 2006), kuriuose akcentuojami kritinio mąstymo ir problemų sprendimo gebėjimai reflektavimo procese, galima išskirti pagrindinius gebėjimus, kurie sudaro **kritinio mąstymo ir problemų sprendimo** kompetencijos turinį: • skirti faktus ir nuomones, nustatant informacijos šaltinio patikimumą ir požymio objektyvumą; • identifikuoti problemas, pasirenkant adekvatus problemų sprendimo būdus ir technikas; • kritiškai vertinti informaciją, paaiškinant savo sitikinimus ginajamais prieštariniais klausimais; • kritiškai vertinti savo atliekamą veiklą bei tarpusavio santykius su problema susijusiais asmenimis;

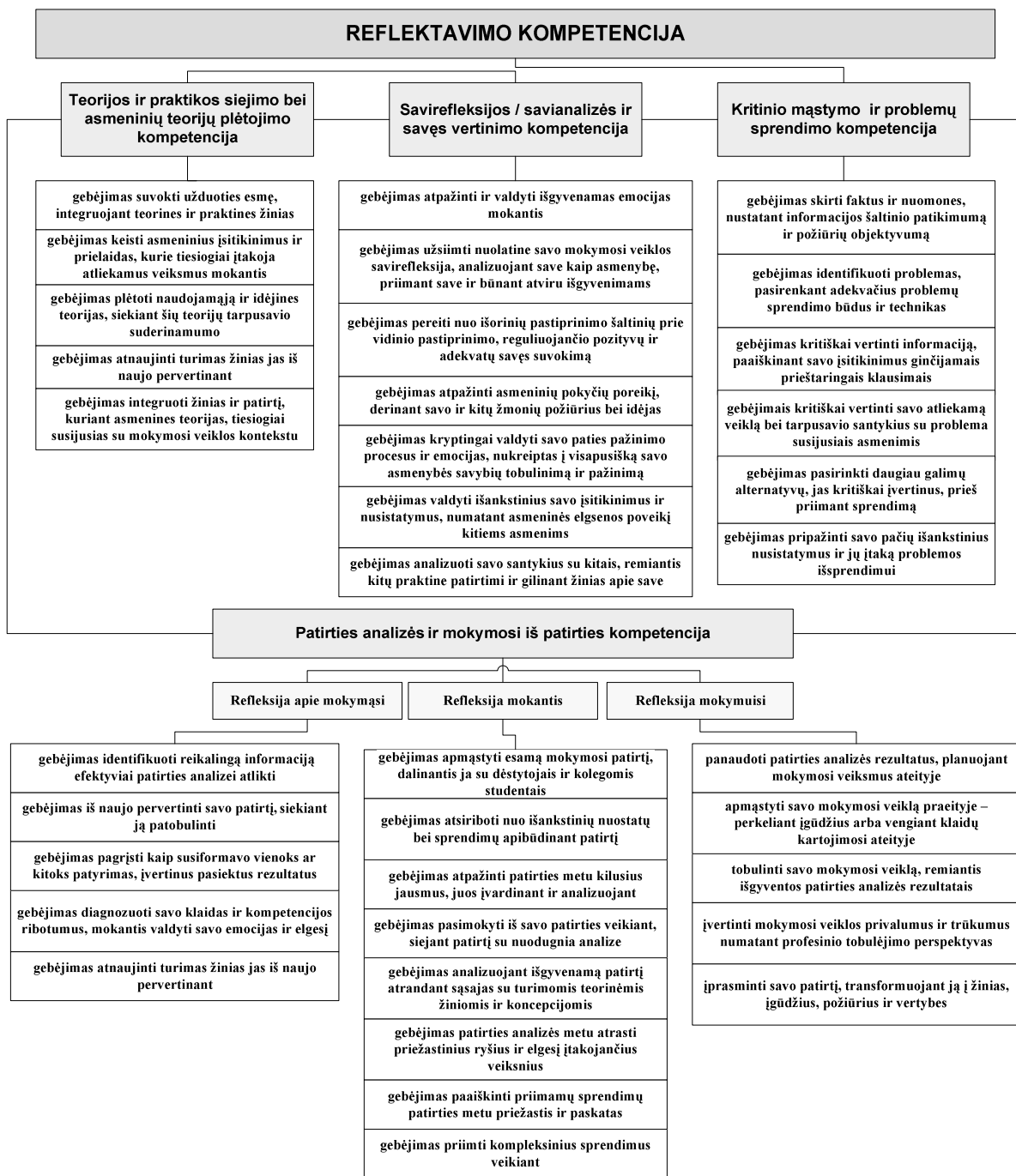
• pasirinkti daugiau galimų alternatyvų, jas kritiškai vertinus, prieš priimant sprendimą; • pripažinti savo pačių išankstinius nusistatymus ir jų taką problemos išsprendimui.

Studento savimone yra ta riba, iki kurios manoma suvokti savo pačių nuostatas ir vertybes bei elgsenos poveikiams. Ši moningumas yra tarsi susisiekimas su savo elgsena ir patirtimis, sužinant apie pačių save bei tai, kaip elgiamasi konkrečiose situacijose (Whitaker, 1995). *Reflektavimo kompetencija* gali būti apibūdinta kaip atsisąžimas ir apžvalga, kaip per tam tikrą laiką vystyti savasis aš: kaip atsirado žvalgos ir kaip tai veiks patirtateityje. Reflektuodami studentai pratinasi susidoroti su sudėtingumu, iššūkiais ir neaiškumais, būdingais asmeniniam ir profesiniam tobulėjimui. Nuolatinio asmeninio ir profesinio tobulėjimo sava apima savianalizė ir savęs vertinimo procesas (MacGregor, 1993). Aukštoji mokykla turi siekti parengti savarankišką, nepriklausomą studentą. Kad tai sukintingai gyvendinti, turi būti pripažinta, jog tapsmas nepriklausomu ir savarankišką pirmiausia siejasi su savianalizės ir savęs vertinimo gebėjimu kaip reflektavimo kompetencijos sudedamosios dalies plėtojimu. Boyd, Fales (1983) reflektavimą charakterizuoja kaip procesą, kuriame kuriama ir aiškinama patyrimo (dabartinio ir buvusio) reikšmė savojo aš požymiu (savojo aš santykis su savja asmenybe ir savojo aš santykis su išoriniu pasauliu). Atkins ir Murphy (1993) praplečią apibūdinti ir reflektavimą prilygina savirefleksijos procesui, apibūdindami jį kaip grįžtamąjį savęs moninimo ir suvokimo procesą. Kartu tai savęs vertinimo, savianalizės, savistabos ir dialogo su savimi procesas. Kuo giliau reflektuojama, tuo stipriau individas sis monina savias emocijas ir išgyvenimus. Emocijų reikšmė ir savo jausmų pažinimas bei jų analizė reflektavimo procese akcentuojama ir kitais autorių (Moon, 1999; Salzberg-Wittenberg ir kt., 1999; Boud ir kt., 2005), laikant jas reflektavimo proceso viena iš pagrindinių sudedamųjų dalių. Reflektavimo turinys dažnai yra emocinis, nors gali būti klausimas ar tai jausmas, kuris reflektuojamas, ar kognityvus jausmo pažinimas – ar tai yra tikras liudisio jausmas, kuris yra refleksijos subjektas, ar žinojimas, kad mes jau iam s liudisio dni? Iš to galėtų atrodyti, kad tikras jausmas gali būti reflektavimo rezultatas. Boud, Walker (1998) pripažįsta, jog mokantis dažnai emocijos yra nuvertinamos. Reflektavimas prastai laikoma intelektine praktika – vien tik mąstymo dalyku. Tačiau tai nėra vien tik kognityvinis procesas: emocijos yra svarbios bet kokiam mokymuisi. Besimokantieji, kurie nestebi šios j patirties jausminės dimensijos, gali pakenkti savo reflektavimo vertei, apribodami ją kurio nors vienu reakcijos

supant pasaul aspektu, tokiu būdu sudarydami klientis savo reakcijai patirt (Boud ir kt., 2005). Jei patiriami emociniai išgyvenimai trukdo mokytis, juos reikia pripažinti kaip tokius ir pašalinti prieš prasidedant mokymosi procesui. Priklausomai nuo aplinkybi bei ketinim , arba reikia „dirbti“ su savo emocin mis reakcijoms, surandant būdus, kaip j išvengti, arba, jei jos yra teigiamos, – išlaikyti ir sustiprinti. Teigiami jausmai gali būti sustiprinti per dmes situacijoms, kuriose studentams sek si arba kuriose gerai jaut si. Konstruktyvi savirefleksija žymiai sustiprina studento reflektavimo kompetencij . Studentas tampa atviresnis naujoms id joms, noriau pasirengia sunkumams ir labiau pasitiki savimi painiose ir nepalankiose situacijose. Apibendrinant galima teigti, jog studento sav s vertinimui, „dialogui su savimi“ ir **savirefleksijos** kompetencijai realizuoti reikalingas laikas, motyvacija, susitelkimas ir atitinkam ši kompetencij sudaran i geb jim vystymas:

- užsiimti nuolatine savo mokymosi veiklos savirefleksija, analizuojant save kaip asmenyb , priimant save ir b nant atviram išgyvenimams;
- pereiti nuo išorini pastiprinimo šaltini prie vidinio pastiprinimo, reguliuojan io pozityv ir adekvat sav s suvokim ;
- atpažinti ir valdyti išgyvenamas emocijas mokantis;
- atpažinti asmenini poky i poreik , derinant savo ir kit žmoni poži rius bei id jas;
- kryptingai valdyti savo paties pažinimo procesus ir emocijas, nukreiptas visapusišk savo asmenyb s savybi tobulinim ir pažinim ;
- valdyti išankstinius savo sitikinimus ir nusistatymus, numatant asmenin s elgsenos poveik kitiems asmenims;
- analizuoti savo santykius su kitais, remiantis kit praktine patirtimi ir gilinant žinias apie save.

Reflektavimo kompetencija ir jos sudedamosios dalys (kompetencijos) pavaizduotos 1.3.2 paveiksle.



1.3.2 pav. Sudedamosios reflektavimo kompetencijos dalys

Remiantis pateikta apibendrinančia schema, apibendrinant galima teigti, jog reflektavimo kompetencija sudaro teorijos ir praktikos siejimo bei asmeninių teorijų plėtojimo kompetencijoje inkorporuoti gebėjimai suvokti užduoties esmę, derinant teorines ir praktines žinias, naudojamas ir idėjinės teorijas, integruojant žinias ir patirtį, susijusias su mokymosi veiklos kontekstu.

jusias su mokymosi veiklos kontekstu; savirefleksijos / savianalizės ir savęs vertinimo kompetencija, apimanti gebėjimus užsiimti nuolatine savo mokymosi veiklos savianalize, atpažįstant asmeninio pokyčio poreikį, valdant savo paties pažinimo procesus ir emocijas, koreguojant išankstinius savo įsitikinimus ir nuostatas, analizuojant savo santykius su kitais asmenimis, gebant perimti į patirtį ir žinias mokantis; kritinio mąstymo ir problemų sprendimo kompetencija, kuri apjungia problemų identifikavimo ir sprendimo būdų bei technikų pasirinkimo gebėjimą. Gebėjimai kritiškai vertinti savo atliktą veiklą, numatant galimas perspektyvas, vertinant išankstiniomis nusistatytą problemų sprendimą.

Apibendrinant teigtina, jog pagrindinė reflektavimo kompetencijos sudedamoji dalis yra patirties analizės ir mokymosi iš patirties kompetencija, apimanti svarbiausius tris lygmenis gebėjimus: refleksijos apie mokymąsi, refleksijos mokantis ir refleksijos mokymuisi. Išskirti gebėjimai orientuoti patirties analizę, jos tobulinimo ir pagrindimo, žinių atnaujinimo ir pervertinimo sritis mokantis, mokymuisi ir apie mokymąsi.

2. REFLEKTAVIMAS – PATIRTIES EDUKACINIO VIRSMO MOKYMUSI PRIELAIDA: B SIM SPECIALI J PEDAGOG TEORINIS IR PRAKTINIS UGDYMAS

2.1. Reflektyvaus mokymosi modeli taikymo galimybės specialiai j pedagog ugdyme aukštojoje mokykloje

Patiriai analizuoti mokslini je literaturoje pristatomi vair s reflektyvaus mokymosi²⁰ modeliai. Taigi, modeliuojant student , b sim specialiai j pedagog , mokym si galima s kmingai pritaikyti ši modeli schemas teorini paskait , seminar bei praktikos užduotims rengti, student savarankiškam ar darbui auditorijoje organizuoti. Atkins, Murphy (1993), atlik vairi autori pateikiam skirting reflektavimo proces analiz , išskyr tris pagrindinius, besikartojan ius visuose modeliuose, etapus: pirmasis reflektyvaus proceso etapas – tai *nemaloni jausm ir min i atsiradimas d l išgyvenamos patirties ir poreikio spr sti tuos išgyvenimus suk lusi situacij* . Tai kyla iš supratimo, kad tam tikroje situacijoje pritaikyt žini nepakanka tam, kad b t paaiškinta, kas atsitiko. Boyd, Fales (1983) tai vardina kaip vidinio diskomforto jausmo atsiradimo etap . Antrasis etapas – tai *kritin ir konstruktyvi problemos ar konkre ios situacijos ir savo jausm analiz* , apimanti turimas ir reikalingas naujas žinias problemai spr sti. Tre iasis etapas – *naujo poži rio situacij vystymas*, numatant galimus veikimo b dus konkreiose ateities situacijose. Šiame etape vyksta emociniai ir kognityviniai pasikeitimai, kurie veda prie elgesio poky i . Moon (1999), pristato skirting autori reflektavimo proceso / refleksijos modelius pagal stadijas. Remiantis jomis, lentel je (žr. 2.1.1 lentel) pateikiama dar keletas modeli , kurie papildo autoriaus atliktus apibendrinimus.

²⁰ Nors skirtinguose šaltiniuose vartojami nevienodi terminai reflektyvaus mokymosi procesui apib dinti, tokie kaip: mokymosi iš patirties, refleksijos, reflektavimo, reflektyvaus m stymo ir pan., disertacijoje laikomasi nuostatos, jog pristatomi modeliai patiriai analizuoti mokantis gali b ti interpretuoti kaip reflektyvaus mokymosi modeliai, kadangi visuose akcentuojamas asmeninis patirties analiz s procesas. Disertacijoje analizuojami modeliai, kaip galima priemon , reflektyviam mokymuisi gyvendinti tiek teorin se, tiek ir praktin se studijose patiriai analizuoti iš jos pasimokant.

Reflektavimo / refleksijos stadijos patirtinio mokymosi cikle²¹
(modifikuota pagal Moon, 1999)

Autoriai Stadijos	Dewey (1933)	Boyd, Fales (1983)	Steinaker, Bell (1979)	Atkins, Murphy (1993)	Gibbs (1998)
Patirtis	protis	Patirtis	Atskleidimas	Patirtis	Patirtis
Poreikis išspręsti	Abejoniškas, dvejojimo, suglumimo bei sena	Vidinis diskomfortas	('pasirengimas')	Nemalonas (diskomfortiški) pojūčiai	
Problemos išsiaiškinimas	Problemos intelektualizavimas	Identifikavimas / išsiaiškinimas	Identifikavimas		Identifikavimas
Peržvelgimas, prisiminimas	Situacijos su lyg ir spėjimų analizė		Dalyvavimas ir sugrąžinimas prie patirties		vertinimas
Emocinų bei senos vertinimas				Kritinis jausmų analizė	Kritinis jausmų analizė
Žinių ir idėjų apdorojimas	Pagrindimas	Atvirumas naujai informacijai	Modifikavimas / internalizavimas	Kritinis žinių analizė	Kritinis žinių analizė
Išsprendimas	Hipotezės tikrinimas veikloje	Rezultatas / integravimas / priėmimas		Nauja mokymosi perspektyva	
Transformacija	Idėja, koncepcija	Galima transformacija	Galima transformacija		
Galimas veiksmas	Problemos sprendimas ir veiklos kontrolė	Sprendimas veikti ar neveikti	'Sklaida' (veiksmas)		Veiksmo planas

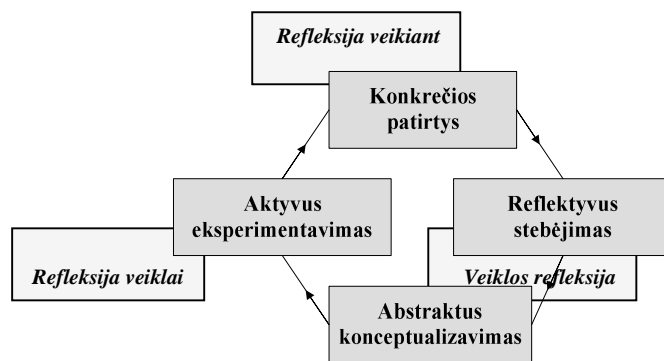
Bene plačiausiai paplitęs ir aukštosios mokyklos praktikoje taikomas²² Kolb (1984) patirtinio mokymosi modelis²³, efektyvus tais atvejais, jei gebama visiškai atvirai, be išankstini nuostatų sitraukti įvairiausi situacijų sprendimų ir gyti naujos patirties; stebėti save iš šalies, pažvelgti savo patyrimą įvairiaisiais aspektais, jį apmąstyti; formuoti sąvokas ir principus, apibendrinantius tai, kas buvo stebima; pritaikyti teorines žinias problemoms spręsti bei naujai patirtį kaupti (Linkaitytė, 2003). Mokymasis suvokiamas kaip keturi stadijų ciklas: *konkrety patirtis, reflekyvus stebėjimas, abstraktus conceptualizavimas* bei *aktyvus eksperimentavimas*. Šie gebėjimai apima dvi kognityvinio vystymosi ir mokymosi dimensijas: *konkrety / abstrakty* dimensija ir *aktyvy / reflekyvy* dimensija. Modelio esmė yra mokymosi ciklas, kai patirtis yra paverčiama sąvokomis (teorijomis, koncepcijomis), kurios savo ruožtu virsta gairėmis naujoms patirtims pasirinkti (žr. 2.1.1 pav.).

²¹ Lentelėje skirtingi atspalviai žymi Atkins, Murphy (1993) išskirtus reflektavimo etapus.

²² Alifanovienė, D. (2005). Refleksyvinis socialinio pedagogo praktika. Socialinio pedagogo praktikos (p. 48–51). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

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

²³ Cowan (1998) nurodo, jog modelis paprastai priskiriamas Kolb (1984), nors jis sukurtas Lewin (1951).



2.1.1 pav. Patirtinio mokymosi ir refleksijos modeli integravimas (pagal King, 2002)

Tiesiogin *konkreči patirtis* yra reflektivaus stebėjimo pagrindas. Studentams perteikiama mokymosi medžiaga, kuri sudaro vairi informacija, faktai ar vykiai. Problemos identifikavimas – pagrindinis veiksnys, skatinantis ciklu judėti pirmyn link reflektivaus stebėjimo. Diskutuojama (Moon, 1999) apie konkrečios patirties procesą reikšmę, kada patirtis gali būti interpretuojama kaip fizinis sitruaikimas situacij – „gryna patirtis“ – mokymasis praktikoje arba kaip koncepcin medžiaga, kuri buvo suvokta paskaitoje. Pripažįstama, kad mokymosi procese patirtis turėtų būti konstatuojama kaip „grynos“ ir koncepcin s medžiagos derinimas, t. y. būt sudarytos s lygos koncepcin patirt paversti gryn j patirtimi. *Reflektyvaus stebėjimo*²⁴ Kolb cikle etapas – esminis, nes studentai reflektuoja savo veiklą, rinkdami informacij patirtimiai 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 praktik (Lipinskienė, 2002). *Aktyvaus eksperimentavimo* etapas – tai nauj b d , prielaidin bei idėj taikymas ir tikrinimas aktyviai ir tikslingai veikiant konkrečiose praktinėse situacijose.

Kolb (1984) mokymosi iš patirties modelis pavadintas mokymosi ciklu, prasideda pradine patirtimi ir po reflektivaus stebėjimo bei konceptualizavimo formuojama idėja, galinti skatinti eksperimentavimą ir naujų patirtį. Anot King (2002), mokymosi iš patirties cikle galima identifikuoti tris skirtingus refleksijos tipus: refleksija veikiant, veiksmo, veiksmui. Schön (1987) *refleksija veikiant*²⁵ gali būti susieta su konkrečia patirtimi, išreiškiančia refleksiją, kuri atspindi numanomas žinias, taikomas veikloje, perkeltiant patirtį. 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) *veiksmo refleksija*²⁶ yra pirmas prasmės kėrimo etapas po patirties atsiradimo. Tokia refleksija gali pasireikšti ir reflektivaus stebėjimo etape, kur ji laviruoja nuo patirties svarbos pagrindimo iki problemų arba klausimų, kylanti iš patirties, vardijimo, ir abstrakčios konceptualizacijos etape, kuriame kuriamos ir vartojamos sėkmingos ir hipotezės. *Refleksija veiklai*²⁷ (Cowan, 1998) natūraliai pažymima ciklo aktyvaus eksperimentavimo etape, kur tikrinamos idėjos, koncepcijų prasmės. Tačiau jis taip pat gali pasireikšti ir hipotezių formavimo, t. y. abstraktaus konceptualizavimo cikle. Šios dvi paskutinės refleksijos formos: *veiklos refleksija* ir *refleksija veiklai*, sėkmingiausiai gali būti realizuojamos ir

²⁴ Kituose (pvz.: Boyd, Fales, 1983; John, 2004 ir kt.) reflektivaus / patirtinio mokymosi modeliuose vartojama „refleksijos“ sėvoka

²⁵ Išreiškia atsižvelgimą tik išgyventus patyrimus, o taip pat ir bėsim neišvengiam patirtį. Ji apima numanomas mintis ir jė analizė. Tai refleksija, orientuota pažangesnė arba bent jau sėmoningai apgalvot veiklą.

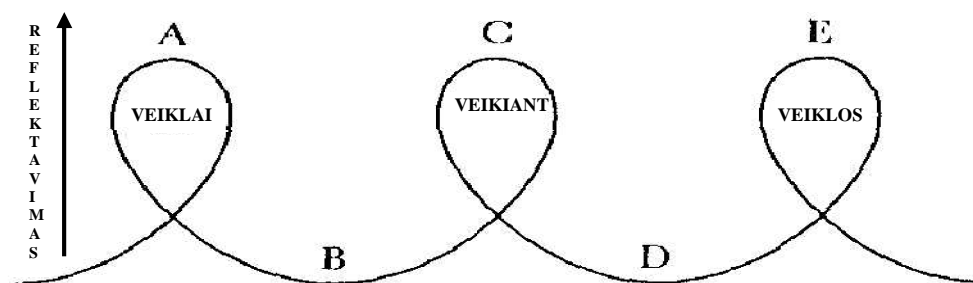
²⁶ Iš esmės atsigręžiama buvusios patirties veiksmu, ji bando analizuoti ir susumuoti tė buvusi patirtis ir tokie bėdu padaryti apibendrinimus, kurie bus naudingi ateityje.

²⁷ Apmėstomi problemė, kurias buvo tikėtasi išspręsti efektyviau nei praėityje, tipus. Tai refleksija, kuri nustato prioritetus bėsimam mokymuisi identifikuodama poreikius, siekius ir tikslus, kurie po to išliks besimokanėjo atmintyje.

taikomos studentų reflektavimo kompetencijai vystyti ir plėtoti bei refleaktyvaus mokymosi procesui aukštojoje mokykloje užtikrinti.

Apibendrinant galima teigti, jog mokymosi iš patirties modelyje refleksija yra tam tikros sekos sudėtinė dalis, sujungianti tam tikrą patirtį ir po to sekantį apibendrinimą. Pagal Schön (1987) 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. Aukštojoje mokykloje, diegiant mokymosi iš patirties²⁸ modelį teoriniam ir praktiniam studentų ugdymui, tradiciniuose universitetiniuose studijose konkrečiai patirtis, refleaktyvus stebėjimas, abstraktus konceptualizavimas ir aktyvus eksperimentavimas „kol kas gyvendinamas gana sunkiai“ (Alifanovienė, 2005, p. 51). Kolb (1984), anot Cowan (1998) nediskutuoja apie stebėjimo ir refleksijos stadijas priglįmė detaliau, atskleidžiant paties 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.

Cowan (1998) taip pat teigia, jog nesibaigiantis Kolb ciklo judėjimas ratu nuo pradžios, kuri sunku identifikuoti, yra slegiantis ir klaidinantis. Todėl siekdamas pateikti aiškesnę patirties analizės schemą, pateikė diagramą, kuri sujungia Schön's vokus ir Kolb postuluojamus ryšius. Ši diagrama – pagrindas ir praktinis modelis, paaiškinantis ar bent jau numatantis, kaip gali vykti mokymasis praktikoje ir būti jos veikiamas (žr. 2.1.2 pav.).



2.1.2 pav. Reflektavimo diagrama (pagal Cowan, 1998)

Cowan (1998) detalizuoja, jog kiekvienas studentas mokymdamasis turi labai reikšmingos ankstesnės patirties. Dalis jos yra bendra „gyvenimiškoji“ patirtis, kuri gijo mokymdamiesi mokykloje dar iki studijų aukštojoje mokykloje. Reikšminga patirties dalis sudaro ir platus ankstesni mokymosi situacijų spektras, gytas studijuojant universitete. Veikla, kuri vyksta konkrečiu momentu mokantis, nors ir paremta ir dažnai priklauso nuo ankstesnės patirties, tačiau prasideda nuo numatomos *refleksijos veiklai*. Tai svarbus vaidmuo tenka dėstytojui, kaip pagalbininkui, siekiantiam apibrėžti studentų poreikius ir tikslus, susiejant juos su bendros veiklos bendru tikslu. Mokymdamiesi studentai reflektuoja savąj ankstesnį patirtį, rengdamiesi veiklai, t. y. atlieka konkrečius uždavimus ar sprendžia problemas (refleksijai veiklai). Refleksijos veiksmui metu (2.1.2 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. Tarpinė *refleksijoje veikiant* (*kilpa C*), nors ir žvelgiamas vertinamasis elementas, tačiau iš esmės ji yra analitinė. Analitinė refleksijos esmė – surasti atsakymus tokiais klausimais: „Kaip man tai dary-

²⁸ vadinamas kaip refleksyvaus mokymosi ciklas (Alifanovienė, 2005).

ti?“ ir „*Kaip aš turėčiau tai padaryti?*“ Refleksija vertinga b tent d l savo artumo veiksmui. Jos metu atliekamas klasifikavimas ir apibendrinimas, tiksliai apib dinant tai, ko buvo išmokta. Identifikuojami ir vardinami privalumai, sunkumai ir j priežastys, pagalbos poreikis skirtinguose užduoties atlikimo etapuose, o taip pat ir tr kumai, kuriuos reikalinga šalinti. Pastaroji Cowan (1998) diagramos seka atitinka du Kolb (1984) mokymosi iš patirties ciklus: reflektyv steb jim ir abstrakt konceptualizavim .

Sekan iame etape (*lankas D*) dirbama su veickl tvirtinan ia medžiaga, kuri pasi lo d stytojai. Besimokantieji, naudodamiesi pateikta medžiaga, planuoja ir išbando pasi lytas id jas praktiškai, o tai ir yra esminis momentas šiame veiklos etape, kuris atitinka abstraktaus konceptualizavimo cikl Kolb (1984) modelyje. Studentai motyvuojami ištaisyti tr kumus, kuriuos pasteb jo mokydamiesi, stengdamiesi tvirtinti pasiektos pažangos reflektivi analiz , ta iau dar be galutin s savo veiklos atlikimo refleksijos. Nors ir menkai, ta iau studentai jau turi prog naujai gytyas žinias taikyti praktikoje (*kilpa E*). Tai jau vertinamojo tipo veiklos refleksija, kurios metu keliami klausimai „*Kaip gerai aš galiu tai padaryti?*“ ir „*Ar reik t tai padaryti geriau?*“. Tai reflektavimo veikla, sukoncentruota ties tuo, k kiekvienas studentas sužinojo apie mokym si, kaip apsvarst savo m stym – kadangi šis, orientuojamas apm stym , lyginant su buvusiu veikla ir m stymu ankstesn se kilpose. Šioje kilpoje identifikuojamas ir apibr žiamas vyk s mokymasis ir tobul jimas, toks mokymasis, kur reikia t sti ir panaudoti reflektavimo metu gytyas žinias mokymosi procesui ateityje.

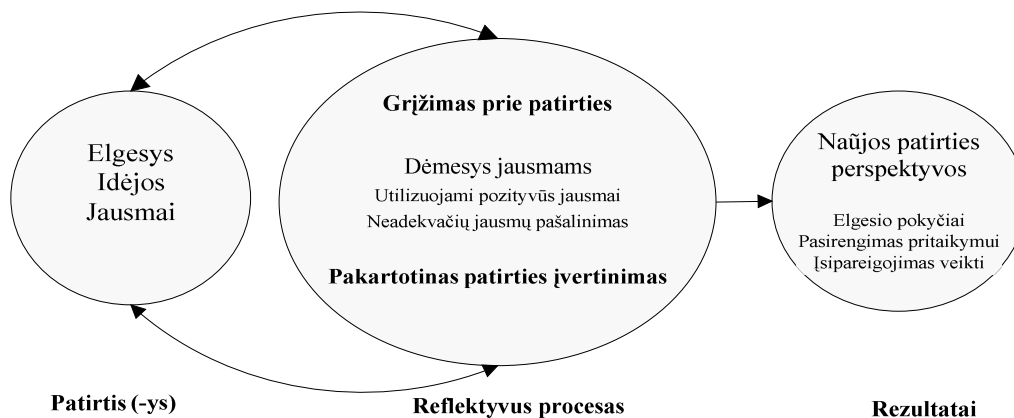
Visuomet lieka tikimyb , kad paskutin veiksmo refleksijos kilpa, atsiradus poreikiui ar tikslui, gali pakisti refleksija veiklai. Taip atsitikus besimokantysis pereit kit sek , kurioje veikla b t jau ankstesn patirtis, siliejanti sekan i mokymosi sek . Taigi, priešingai nei Kolb (1984) modelis, Cowan (1998) diagrama n ra uždara ir baigtin .

Šiame skyriuje pristatomi dar du refleksijos modeliai, kurie, disertacijos autoriaus nuomone, gali b ti s kmingai integruoti student mokymo(si) procese. Pirmasis Boud, Keogh, Walker (2005) modelis bene išsamiausiai iliustruoja pat refleksijos diegim mokymosi proces , kuomet patirtis ver iama mokym si. Antrasis – Johns (2004) strukt rizuotos refleksijos modelis kaip s kmingos savo veiklos analiz s ir mokymosi iš savo patirties pagrindas.

Boud ir kt. (2005) teigia, jog vienas iš b d skatinti mokym si – tai stiprinti mokymosi patirties ir reflektyvios veiklos tarpusavio ryš , kuris formuojasi skiriant dal laiko refleksijai mokymosi veikloje. To siekiama, pirma, dialogu, kai išsakomos mintys bei dalijamasi gyta patirtimi grup je, antra, individualiai rašant, kur apib dinami vykiai ir išgyventos reakcijos. Refleksij stimuliuoja pozityvios b senos, pavyzdžiui, s kmingai atlikta užduotis, kuri anks iau atrod ne veikiama. Tai gali skatinti pakartotinai vertinti kitas užduotis bei planuoti kitas patirtis. Refleksijos rezultatu gali tapti asmenin žini sintez , integracija ir asmenini žini validacija, nauja emocin b - sena arba sprendimas sitraukti b sim veickl . Besimokan iojo charakteristikos ir siekiai yra svarbiausi mokymosi veiksniai. Jo atsak nauj patirt pastebimai s lygoja ankstesn s patirtys. Kiekvienas asmuo reaguoja tam tikr situacij vis kitaip, ir tai ypa akivaizdu skirtingoms asmenyb ms mokantis. Teigiamos asociacijos su praeities vykiais gali prisid ti prie produktyvaus sitraukimo naujas mokymosi patirtis. Taip pat yra svarbu atkreipti d mes ir neigiamas praeities patirtis. Ankstesn s patirtys formuoja vienoki ar kitoki reakcij supant pasaul : nemaloni patirtis iš praeities ateityje gali sukelti diskomforto jausmus, patekus panaši situacij .

Besimokan iojo ketinimai ypa svarb s: dažnai troškimas išmokti gali pad ti nugal ti daugel kli i ir suvaržym . Be to, ketinimai nulemia, kaip besimokantysis traktuos situacij ir pasirinkt b dus patir iai apsvarstyti. Besimokan iojo intencija turi takos kiekvienai proceso stadijai – nuo pasirinkimo sitraukti tam tikr veickl iki galutini reflektyvios proceso rezultat . Prisimenant patirt , ypatingas d mesys gali b ti skirtas tiems elementams, kurie susij su besimokan iojo tikslais.

Boud ir kt. (2005) modelyje išskiriamos trys pagrindinės refleksijos stadijos: grįžimas prie patirties, dėmesys jausmams ir pakartotinis patirties vertinimas (žr. 2.1.3 pav.):



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

Pirmoji stadija. Grįžimas prie patirties. Šioje stadijoje prisimenama, kas nutiko, kaip tai vyko, kokios buvo asmeninės reakcijos. Grįžimas prie patirties – tai ryškiausi vyki, kurie gali būti aprašomi ar atpasakoti žodžiu, prisiminimas. Nepriklausomai nuo pasirinktos formos patirtis gali perteikti, daug dėmesio turi būti skiriama vyki chronologijai, detalėms, kurios buvo ignoruotos ar nepastebėtos patirties metu. Taigi šioje stadijoje iš naujo apmąstoma ir analizuojama patirtis, stengiantis atgaminti ir suvokti tai, kokios reakcijos bei priežastys skatino vieną ar kitą pasielgti. Tuos pačius vykius gali tekti prisiminti ir analizuoti keletą kartų iš skirtingų perspektyv.

Apibūdinant patirtį, svarbu atsiriboti nuo išankstinių nuostatų bei sprendimų. Pastarieji trukdo pastebėti atskirus momentus, kuriuos reikėtų vertinti iš naujo. Ypač aktualus šioje stadijoje patirties sukelti jausmų atpažinimas, vardijimas bei analizavimas. Tiek teigiamam, tiek ir neigiamam jausmų pripažinimas leidžia lengviau pereiti antrą ir trečią refleksijos stadijas. Besimokantieji, kurie nestebi ir neanalizuoja jausminių savo patirties dimensijų, gali pakenkti savo refleksijos vertei, apribodami ją vienu kuriuo nors reakcijos aplinkos aspektu ir tokiu būdu sudarydami dirbtiną kliūtį savo reagavimui patirtį.

Antroji stadija. Dėmesys jausmams. Dėmesys jausmams turi du aspektus: teigiamų jausmų panaudojimas ir neadekvačių pašalinimas. Pastarjį pašalinimas yra būtina pradžia racionaliai vykiamam apmąstyti. Emocijos ir jausmai yra reikšmingas mokymosi šaltinis, tačiau neretai jie tampa ir kliūtimi mokytis iš savo patirties. Priklausomai nuo aplinkybių bei ketinimų, svarbu analizuoti savo emocinius išgyvenimus, surandant būdus išvengti arba – išlaikyti ir sustiprinti, jei pastarieji yra teigiami. Reikšmingais teigiamais jausmais yra ypač svarbus: jie teikia įgalinimą atkakliai laikytis iššūkių metaniose situacijose, padeda žvalgiau vertinti vykius ir tampa pagrindu naujam jausminiam mokymuisi. Pasak Le Doux (1996), emocijos yra pirminiai motyvatoriai, kurie savo taktaka žmogaus elgsenai dažnai perauga žmogaus vertybių ir sitikinimų sistemą. Emocijos žymi tiek momentinio vyksmo eigumą, tiek nulemia motyvaciją siekti ilgalaikio tikslo ir laimėjimų (Marzano, 2005). Tik tada, kai tikima paties savybių, savo gebėjimais, manoma tikinti save sėkmingai ir paneigti mintį, kad gali nepavykti pasiekti to, kas yra prieinama bet kurioje situacijoje. Teigiami jausmai sustiprinami dėmesiu situacijoms, kuriose mums gerai sekasi arba kuriose gerai jautiamės. Išgyvenant teigiamus jausmus, plėtojamos tiek pažintinės, tiek ir jausminės mokymosi sritys.

Žinomos su patirties reflektavimu susijusios problemos: nesugebama aiškiai prisiminti vyki arba taip ninkama vien perspektyv ar prisirišama prie turimos interpretacijos, kad atsisakoma pa ios refleksijos. Mat tvirtai tikima, kad pasiektas supratimas apie patirt . Tai yra jausmin kli tis, kuri laikinai susilpnina žvalgum . Heron (1982, cit. Boud ir kt., 2005) mano, kad tokiais atvejais „žmogiškieji sugeb jimai“ nustoja lanks iai bei k rybiškai reaguoti esam situacij . Kai tai nutinka, jausmai turi „pratr kti“, transformuotis, kad tai leist besimokan iajam susigr žinti lankstum ir k rybiškum , reaguojant esamas situacijas. Neužtenka nuslopinti ši deformuojan i jausm . Jei jie ir pašalinami iš s mon s, bet neišnyksta efektai, potencialiai silpninantys m s mentalinius procesus. B tina pripažinti, kad dauguma žmoni nesuvokia savo aktyvi vidini proces ir negali suformuluoti atsakymo, kas valdo j mokym si (Boud, Miller, 1996). Svarbu atkreipti d mes šiose stadijose vykstan i proces poveik patirtiniam mokymuisi bei tai, kaip individas gal t išmokti valdyti savo pa i reflektyvias veiklas (Boud ir kt., 2005).

Tre ioji stadija. Pakartotinis patirties vertinimas. Ši stadija, nors ir yra svarbiausia refleksijos procese, ta iau ne manoma, jei antroji stadija praleidžiama. Pakartotino vertinimo paskirtis – dar syk sigilinti patirt , naujas žinias siejant su jau turimomis bei integruojant pirm sias besimokan iojo konceptuali j schem . Toks mokymasis taikomas siekiant patikrinti jo autentiškum bei planuojant tolimesn veikl , kurios metu šis mokymasis realizuojamas profesin je veikloje.

Labai dažnai mokymosi procese peršokama nuo pirmin s patirties prie jos vertinimo. Išskyrus ypatingus žvalgos atvejus, tokie šuoliai nenaudingi, nes galima prarasti labai verting refleksijos detali , pvz., galima susivokti dirbant prie klaiding prielaid arba reflektuojant nepakankamai suprast informacij . D mesys patirties apib dinimui ir jausmams negarantuoja, kad toki dalyk bus absoliu iai išvengta, ta iau gali sumažinti galimyb atsirasti tokioms prielaidoms.

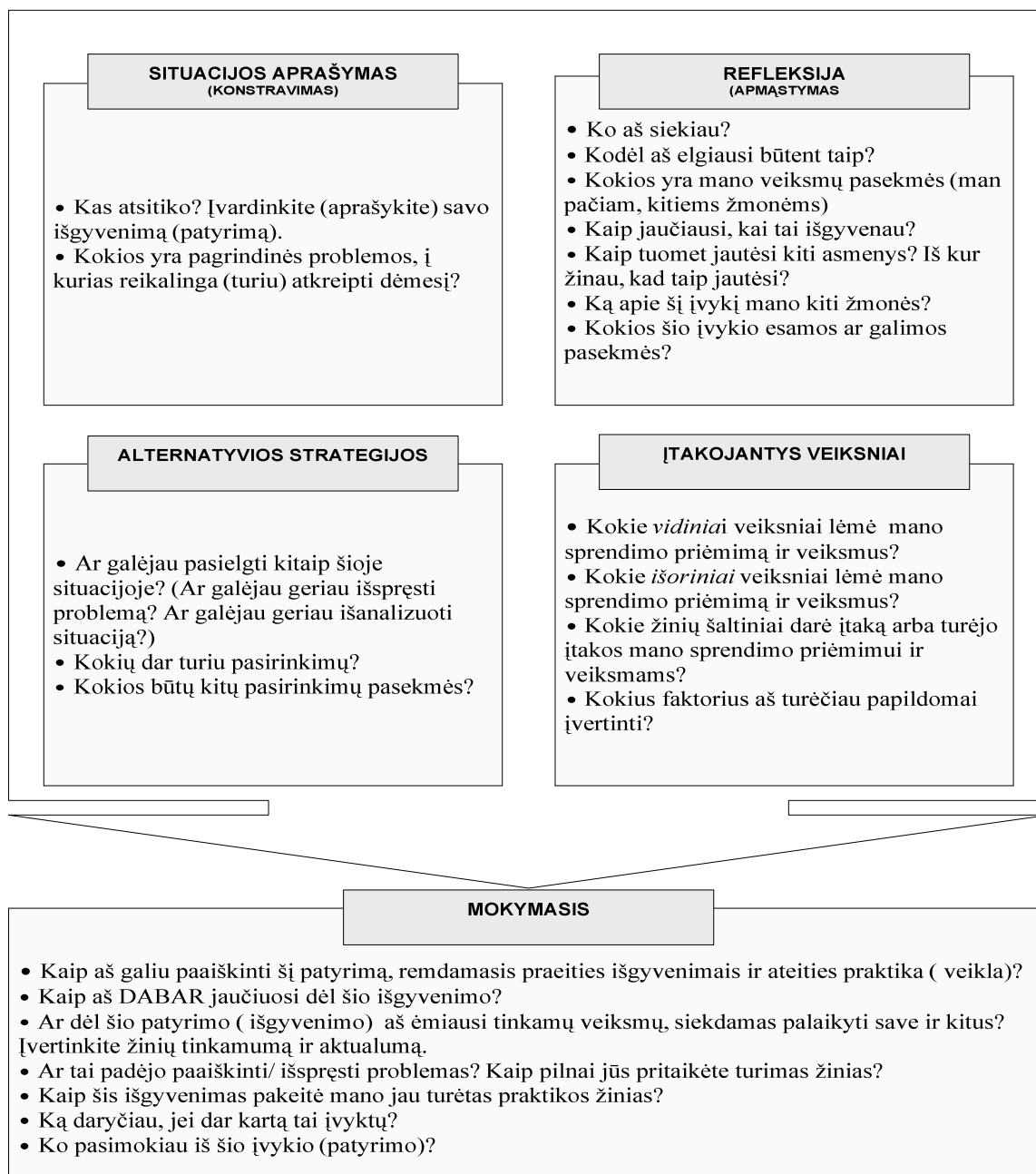
Paskutiniojoje stadijoje išskiriami keturi apm stymo aspektai, kurie gali sustiprinti refleksij bei pagerinti rezultatus: *asociacija*, t. y. nauj duomen siejimas su jau žinomais; *integracija* – ryši ieškojimas tarp ši duomen ; *validacija* – iškilusi id j ir jausm autentiškumo nustatymas; *sisavinimas* – žini prisi mimas sau. Šiuos aspektus nereik t vertinti kaip atskiras stadijas, jie – gerai integruotos visumos elementai.

Visas modelyje išskirtas stadijas veikia besimokan iojo ketinimai: kai norima apdoroti patirt bei s moningai išgauti iš jos tam tikr mokymosi rezultat , b das, kuriuo tai atliekama, bus veikiamas to asmens tiksl ir ketinim . Daugeliu atvej ketinimai b na aišk s, ypa kai asmuo yra sitrauk s formali užduot , ir tai lydi tiek jo patirt , tiek refleksijos form . Kartais ketinimai yra migloti, prastai apibr žti ir gali tapti akivaizd s tik tada, kai veikiama. Esant pastarosioms s lygoms, išsamus patirties apib dinimas tampa ypa svarbus. Tada aktualu apm styti, k patirtis gali pasi lyti, kai nesugebama pasirinkti t aspekt , kurie tiesiogiai susij su tikslu.

žvalgos gali netik tai iškilti bet kurioje stadijoje. Jos gali b ti momentiniai arba intuityv s svarbios tiesos suvokimai, arba praturtinti vyki apib dinimai. Jie negali b ti planuoti, ta iau jie gali sp ti apie pradži naujo refleksijos lygmens, kuris traukia darb su žvalga bei patirties prisiminimais, bei taip pat gali traukti pakartotin vertinim ir sprendim pri mim .

Taigi procesas gali b ti vykti nuosekliai, ta iau gali b ti ir daug kit cikl , svarbi element , susijusi su ypa reikšming komponent pakartojimais.

Johns (2004) savo modelyje formuluoja nemažai klausim , kurie padeda laikytis tam tikro nuoseklumo refleksijos procese. Modelyje (žr. 2.1.4 pav.) klausimai sudaro atskirus blokus, kurie nuosekliai išd styti vienas paskui kit .



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

Reflektyviai mąstant, svarbu nedaryti išankstinių, vien tik savo patirtimi grįstų sprendimų, atvirkščiai, reikia kritiškai pažvelgti į situaciją (įvykį), ją prasminti ir vertinti, atsižvelgiant į naujas teorijas, identifikuojant stiprias ir silpnas puses. Atliekant apmąstymus trečiajame klausimų bloke *tak darantys veiksniai*, Johns (2004) rekomenduoja remtis „tinkamais“ (žr. 2.1.2 lentelė), kuris padeda atskleisti ir vardinti svarbiausius veikl ar konkretų įvykį nulmusius veiksnius.

„tak tinklelis“ kaip nuoroda apsvarstyti takos turintiems veiksniams
(pagal Johns, 2004)

Savojo „AŠ“ l kes iai d l to, kaip aš tur iau veikti, prisitai kyti prie esam s lyg (prakti kos)?	Negatyvus poži ris kit (as men)?	Kit (asmen) l kes iai veikti tam tikrais b dais? Turite b ti vertinamas kit ?
Žinios ir informacija veikti tam tikru b du?	KOKIE VEIKSNIAI TUR JO TAKOS MANO VEIKSMAMS?	Daryti tai, kas atrod teisinga? Kaltas?
Emocinis sitraukimas / perd tas identifikavimasis? Stipr s jaus mai? Susir pinimas savimi?		R pestis ne vietoje? Lojalumas praktikos vadovams AR lojalumas klientams?
Riboti g džiai / diskomfortas veikti kitaip? sitemp s? Stinga pasitik jimo? Pasyvus?	Laikas / prioritetai?	Susir pinimas d l galim pasekmi (galimo konflikto)? Baim d l bausm s ar negatyvaus vertinimo?

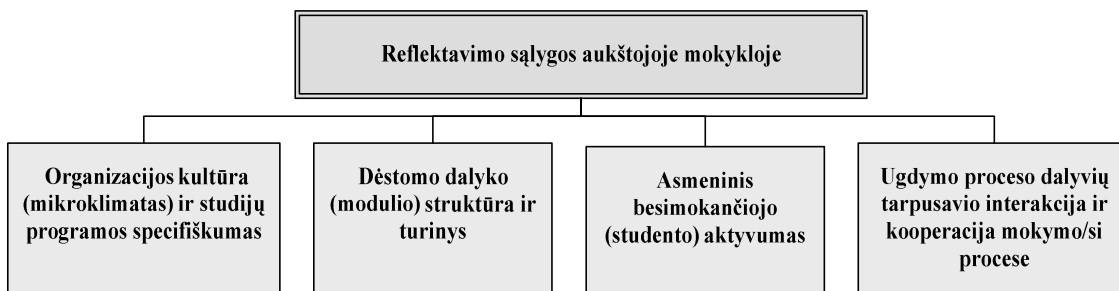
Keturis klausim blokus / etapus visum jungia penktasis blokas *mokymasis*. Mokymosi rezultatai aptinkami ne tik analizuojant ir ieškant atsakymo paskutiniojo bloko klausimus, bet pradeda ryšk ti jau atliekant situacijos aprašym .

Apibendrinant aktualu pažym ti, jog naudojimasis modeliais ar schemomis student reflektyviam mokymuisi skatinti, tai ne atsakin jimas konkre ius klausimus, o pagalba gytai patir iai atsiskleisti, siejant teorines bei praktines žinias, analizuojant patirt ir vardijant tai, kas buvo išmokta. Kadangi modeliai yra aprašomieji, o ne norminamieji, prasminga priimti juos kaip proceso filtrus, kurie leidžia pamatyti, ko galima pasimokyti.

2.2. Reflektavimo s lygos b sim speciali j pedagog mokymui bei mokymuisi aukštojoje mokykloje

Aukštojoje mokykloje, formuojant ir sudarant s lygas student reflektavimui, susiduriama su pagrindine problema: studentams yra per mažai arba iš viso joki galimybi n ra sistemingai reflektuoti remiantis j pa i su modeliuota ar išgyventa patirtimi, formuojant reflektavimo kompetencij , kuri jiems, kaip b simiems specialistams, ypa reikalinga (Loughran, 1996). Reflektuojant savarankiškai ar d stytojui padedant, studentai išmoksta identifikuoti savo nuostatas, poži rius ir vertybes, integruoti naujus supratimus bei formuluoti apibendrinimus, kurie galint juos daryti pozityvius poky ius savo mokymosi ir b simos profesin s veiklos situacijose.

Reflektyvaus mokymosi diegimas ir pl tojimas yra daugelio ugdymo program aukštojoje mokykloje bendras tikslas. Disertacijoje reflektavimo s lygos pristatomos analizuojant keturias aktualias reflektyviam mokymuisi sritis (Boyd, Fales, 1983; Usher, 1985; Wildman, Niles, 1987; Seibert, Daudelin, 1999; Rogers, 2001; Westberg, 2001; Lipinskien , 2002; Peltier ir kt., 2005; Yip, 2006): organizacijos kult ra (mikroklimatas) ir studij programos specifiškumas; d stomo dalyko (modulio) strukt ra ir turinys, apimantis mokymo(si) strategij taikym student reflektyvumui lavinti; asmeninis besimokan iojo (studento) aktyvumas; ugdymo proceso dalyvi tarpusavio interakcija ir kooperacija mokymo(si) procese: d stytojo – studento ir studento – studento, studento – praktikos vadovo tarpusavio s veika (žr. 2.2.1 pav.).



2.2.1 pav. Pagrindinės reflektavimo aukštojoje mokykloje sąlygos

Organizacijos kultūra (mikroklimatas) ir studijų programos specifiškumas. Pagrindinis aukštosios mokyklos ir jos padalinis, atsakingas už specialią pedagogų programos realizavimą, uždavinys – sukurti sąlygas reflektavimui mokymui(si), lavinant besimokančiojo reflektavimo kompetencijas, kur esminiais elementais tampa individo patirtis, mintys, emocijos ir veiksmai, kartu pripažįstant socialinį ir politinį kontekstą, kuriame individas gyvena, ir tas vertybes, kurias jis laikosi. Norint sėkmingai parengti studentą, būtina specialią pedagogą, tapti savo srities specialistu, reikalinga išmokyti jį mokytis atrasti. Sėkmingam veiklos tyrinėjimui ir reflektavimui turi būti sudaromos tam tinkamos sąlygos ir ugdomi reikiami gebėjimai. Vienas iš kriterijų sėkmingam reflektavimo procesui užtikrinti patalpos aukštosios mokyklos ir konkrečių jos padalinių išankstinė nuomonė ir nuostatos reflektavaus mokymo ir mokymosi atžvilgiu, t. y. – kuo reflektavimas ir refleksijos diegimas ugdymo procese gali būti naudingas, kaip tai susiję konkrečiai su mokymu ir mokymusi (Richert, 1990). Išankstinės neadekvatos nuostatos / požiūris stabdo studentų ir dėstytojų bei kitų suinteresuotų asmenų sitraukimą reflektavimo procese galimybes.

Barnett (1994) teigia, jog studento reflektyvumui ir kritiškai būsenai sužadinti informacijos sistema būtina pakeisti susikonceptravimą ties studentu kaip besivystančiu asmeniu, kur pastarasis identifikuoja supratimą, savi-refleksiją ir veiksmą kaip tris atskiras sritis, kurias turi būti universiteto darbo dalimi, bei pabrėžia, kad reikia duoti erdvę šioms kompetencijoms susidaryti. Studentams reikia tinkamos erdvės, laiko ir paramos. Wildman ir Niles (1987) išskyrė tris pagrindinius principus, lengvinančius reflektatyvią veiklą. *Pirmasis* yra administracijos ir dėstytojų parama ir palaikymas, galinantis suprasti reflektavaus mokymosi reikalavimus ir sąsajas su studento mokymu(si). Dėstytojas gali padėti besimokantiems modeliuoti refleksiją. *Antrasis* – tai vietos ir reikiamo laiko reflektavimui gėdijimams vystyti turėjimas. *Trečiasis* – bendradarbiaujančios aplinkos palaikymas, nes, pasak Pollard (2006), bendradarbiavimas ir dialogas su kitais stiprina reflektatyvų mokymą(si) bei padeda realizuoti studento asmenybės galias.

Išsamiai galinamos aplinkos bruožus, kurie perkeltini ir reflektavaus mokymo(si) sąlygas charakterizuoja Lipinskienė (2002). Taigi, aukštosios mokyklos aplinka turi pasižymėti šiais pagrindiniais bruožais: • 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 vairiais reikalingais informaciniais išteklių; • dėstytojas turi būti šio mokymosi proceso galintojas: akcentuoti studento giluminį požiūrį mokymosi turinio sisavinimui, padėti studentui suvokti savo žinių sistemą ir supratimą, kurti paritetinius santykius grįžtamam klimatui.

Seibert, Daudelin (1999), analizuodami specialistų rengimo procesą, pabrėžia, jog aukštojoje mokykloje turi egzistuoti aplinka, sudaranti palankias sąlygas refleksijai vystyti ir plėtoti. Kaip pagrindines reflektavaus mokymosi sąlygas, jie išskiria *besimokančiojo autonomiją* ir *savarankiškumą*, aiškiai *paskatinimą* bei *veiklos prioritetą*.

sistem , efektyv gr žtam j ryš ir visapusiškas galimybes ugdymo proceso dalyviams tarpusavyje bendrauti ir bendradarbiauti. Vienas iš b d , kaip fakulteto administracija gali palengvinti efektyvius santykius, yra reflektivi praktik modeliavimas (Peltier ir kt., 2005). Fakulteto administracija ir d stytojai tur t sudaryti s lygas studentams matyti ir gird ti juos reflektuojant ir auditorijoje, ir individualiuose susitikimuose. Kadangi reflektavimas dažnai yra asmeninis procesas, jo modeliavimas reikalauja noro ir geb jim pa iam d stytojui atsiskleisti.

D stomo dalyko (modulio) strukt ra ir turinys. Ankstesniuose disertacijos skyriuose atskleista, jog reflektivus mokymasis prasideda nuo problemos ir nemaloni ar nuostab kelian i išgyvenim , tod l kurso strukt ra ir turinys modeliuojamas taip, kad didžioji dalis laiko b t skirta pastar j analizei, ieškant efektyvi sprendim , numatant galimas perspektyvas. Analizuojamos ne tik problemos, apibendrintos moksliniuose tyrimuose, bet ir asmenin s, kurias d stytojai link kreipti mažiau d mesio. Svarbu skatinti reflektiviai mokyti tokiu b du, kuris sudaro s lygas orientuotis save, t. y. sav j Aš, mokantis pažinti ir analizuoti save bei aplink , kurioje asmeniškai dalyvaujama. Atrasti problemas, tiesiogiai susijusias su studento patirtimi, ypa svarbu prieš pradendant d styti dalyko modul . Kurso strukt ra ir turinys modeliuojamas taip, kad taikomi metodai aktyvint student vaizduot , kritin mint ir analiz , kad jie neapsiribot „techniniais“ poži riaais, skatinaniais mechanin dalyko medžiagos siminim . Reflektiviai mokyti studentams bus paprasiau, jei bus remiamasi apgalvotais ir suplanuotais b dais. Reflektiv s dienorašiai²⁹ arba reflektivus rašymas, kritini vyki analiz ar refleksij skatinantys klausimai yra strukt riškai apibr žtos patirtys (Peltier ir kt., 2005), taikomos student reflektavimo kompetencijai pl toti.

Svarbu atsižvelgti refleksij , kaip priemon tobulinti mokym si, ir galinti besimokaniuosius išsiaiškinti, kaip jie gali praktikuoti reflektivias technikas, pvz.: kaip dienorašt , reflektiv rašym , strukt ruotas refleksijas, kompleksines refleksijas, dialogin rašym , autobiografin rašym ir kt. Pagal savo pob d reflektiv s procesai yra labiau induktyv s³⁰ nei deduktyv s³¹. Pagrindinis tikslas – integruoti abu šiuos procesus, rengiant program ar rengiantis užsi mimui, sudarant s lygas studentams derinti savo patirt su teorin mis žiniomis. Siekdamas palengvinti student mokym si reflektuojant, kaip tai pagrindžia Loughran (1996), d stytojas tur t reaguoti pasikeitimus mokymo(si) aplinkoje. Žinojimas, kaip praktikuoti reflektiv mokym si skatinan i strategij , yra vienas mokymo aspektas, taiau suvokimas, kod l ji reikalinga, yra lemiamas. Jei mokymas apsiribot „darymu to, kas buvo suplanuota“, tuomet nesvarbu, kokia naudinga beb t strategija, ji tapt nelanksti. Suvokimas kod l tampa lemiamas, žinant kaip. Tod l svarbu geb ti reaguoti studento mokymosi poky ius ir pasirengti pagal situacij taikyti, derinti ir keisti poži r .

Peltier, Hay, Drago (2005) pabr žia vertinimo reikšm student motyvacijai gilintis refleksij kaip pagrindin mokymosi priemon . Autoriai nurodo, kad vertinimo metodai turi reikšm s refleksijai skatinti ir palaikyti, pavyzdžiui, kai vertinama, sutelkiant d mes taikomus klausimus, problem sprendimo užduotis, integracijos veikl ; reikšmingi ir kiti vertinimo b dai, kurie yra daugiau nei paprastas medžiagos siminimas, po kurio seka vien tik atsiskaitymas to, kas išmokta.

Boud, Walker (1998) išskiria refleksijos, kaip pagrindin s reflektavimo skatinimo priemone s, traukimo studij programos problemas ir j priežastis:

- *Refleksija be mokymosi.* Netinkamas refleksijos ir jai skirto laiko neproduktyvus panaudojimas tampa kli timi mokantis. Atsitinka taip, kad studentai reflektavimui skirt laik panaudoja kaip atokv p , tada refleksija tampa save nukreipta ir nekritiška veikla. D stytojui svarbu numatyti refleksijos viet ir laik bei jos taikymo prasmingum student j mokymosi kontekste;

²⁹ Angl kalbos žodžiui „journal“ lietuvi priskiriamos tokios reikšm s kaip „dienoraštis“ ir „žurnalas“, žodis „diary“ – „dienoraštis“. Disertacijoje abu angl kalboje vartojami žodžiai laikomi sinonimais.

³⁰ akcentuojantys besimokan i j patirt ir su ja susijusius išgyvenimus

³¹ akcentuojantys vadov lines žinias ir teorijas

- *sitikinimas, kad refleksija gali būti lengvai valdoma.* Dažnai manoma, kad ditytojas gali valdyti refleksiją taip, kaip jam patogu. Pasitaiko atvejai, kai studentai nepriima kaip savaime suprantamą ditytojo numatytą refleksijos taikymo ribą, ir dėl to atsiranda tarpas tarp studento ir ditytojo, o tokiu atveju refleksija nevaldoma;

- *Formalus mokymo(si) kontekstas.* Tradiciniame vertinimo būdų taikymas mokymo praktikoje rodo ne tik prastą mokymo ir vertinimo ryšio sampratą, ir vertinimo užduočių bei mokymosi rezultatų ryšį, bet ir nekokios suvokimą, kaip sukurti refleksijai palanki aplinka. Tikimybė, kad atliktas refleksijos užduotis skaitys ditytojas ir jas vertins, skatina studentus apriboti savo reflektyvias idėjas, dėl to asmeniniai patirtis netaikoma mokymuisi;

- *Refleksijos intelektualizavimas.* Neretai refleksiją prasta laikyti intelektine. Tačiau refleksija nėra vien tik kognityvinis procesas – emocijos svarbios bet kokiam mokymuisi. Afektyvioji dimensija atpažinimas reiškia, kad ditytojas prisiima atsakomybę sukurti aplinką, kurioje būtų reiškiama jausmai. Jeigu besimokantieji negali išreikšti savo emocijų saugioje ir pasitikimo aplinkoje, bet kurios refleksijos formos neefektyvios;

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

Asmeninis besimokančiojo (studento) aktyvumas. Kitas svarbus aspektas, išryškėjantis analizuojant reflektavimą mokymosi charakteristikas, yra paties besimokančiojo aktyvumas reflektavimo procese. Dewey (1933) apibūdino reflektavimą kaip „aktyvų, nuolatinį ir atidų apsvaistymą“, Loughran (1996) – „apgalvotą ir tikslingą veiksmą“, Mezirow (1990) – „kritinio vertinimo procesą“, Boud ir kt. (2005) besimokančiojo apibūdino kaip aktyvų asmenį, siekiant ir sipareigojus išanalizuoti savo patirtis mokantis. Todėl aktualūs tarpas besimokančiojo ketinimai, sūmoningumas, žinojimas ir apgalvoti pasirinkimai. Reflektavimui svarbus pasirengimas, kuris teikia galimybiū susitelkti kontekste. Dewey (1933) ir Loughran (1996) vardija pagrindines savybes, kuriomis turi pasiūžyti reflektyviamis stantis studentas, t. y. *nešališkumas, atsidaivimas ir atsakomybė*. Nešališkumas apibūdina kaip aktyvų troškimas išklaudyti daugiau nei vieną nuomonę, patarim ar požiūrą, skiriant pakankamai dmesio faktams, nesvarbu, iš kokio šaltinio jie būtų kilę; klysti sitikinimuose ir mokytis iš savo klaidų. Atsakomybė apibūdina kaip apmstymai, svarstant galimas veiksmų pasekmes, o nuoširdumas prilyginamas nuolatiniam sipareigojimui būtinai nešališkam.

Pagrindinis veiksnys, lemiantis, o kartu ir motyvuojantis besimokančiojo aktyvū sitraukimū reflektavimą procesū, yra emocijos, kurias sukelia nauja situacija, objektai ar asmenys (Boud ir kt., 2005). Rogers (2001) atlikta analizė parodū, jog reflektavimui procesui atsirasti svarbu, kad besimokantysis patektū netipiškū situacij ar vykū. Loughran (1996) tai apibūdino kaip problematiškū ir sunkiai suprantamū situacijū, kuri reikia spręsti. Schön (1987) sukonkretina, jog reflektavimo procesū kelia sudtingumo, netikrumo, nestabilumo, unikalumo ar vertybiū konflikto situacijos, dėl kuriū studentas išgyvena nuostabū. Mezirow (1990) patvirtina, kad reflektavimo pradžia laikoma tuomet, kai asmuo patenka tokiū situacijū, kurioje nežino, kaip veikti. Dewey (1933) nurodo, jog refleksija pasireiškū tuomet, kai asmuo pateks „abejoniū sū, svyravimo, suglumimo sunkumū būsenū“. Larrivee (2000) tai vadina netikrumo būsenū. Netikrumas yra skiriamasis transformacijos požymis ir naujū galimybiū pradžia. Besimokantis asmuo turi išgyventi pasimetimo ir netikrumo jausmus, tai ves jū link gilesnio savū suvokimo.

Usher (1985) argumentuoja, kad studentams reikia mokytis reflektuoti – kaip pasirinkti iš dabartinū išoriniū patirčių ir pereiti prie savū (vidiniū) patirčių, kad išmokyti ir pereiti anapus to, kas žinoma. Reflektyvus studentas gali būti charakterizuojamas kaip: 1) jaujantis pagarbū savo, kaip būsimo specialisto, nuolatiniam profesiniam tobulėjimui (daugiau nei tik išmokyti „kū nors daryti“); 2) atrandantis praktikos metu ryšius tarp teorijos ir praktikos elementų ir 3) kritiškai vertina savo atliekamū veiklū bei santykū su kitais žmonėmis (Raines, Shadiow, 1995). Analizuojant mokymo ir mokymosi problemas, atkreipiamas dėmesys tai, kad besimokantieji mažai orientuojami

gyti toki geb jim , kurie leist jiems patiems atsirinkti ir vertinti žinias ir geb jimus bei savarankiškai naudotis gytomis žiniomis ir g džiais (Brockbank, McGill, 1998; Ramsden, 2000; Žydži nait , 2001; Baranauskien , 2002; Jarvis ir kt., 2004; Zuzevi i t , 2005). Besimokantieji ne tik privalo gyti atitinkam žini , o ugdytojas n ra galintas jas tik perduoti, bet abu šios veiklos dalyviai turi jausti, jog tai, k jie daro, jiems r pi ir siejasi su tuo, kas jiems svarbu.

Ugdymo proceso dalyvi tarpusavio interakcija ir kooperacija mokymo(si) procese. Reflektyvi savo veiksm analiz – sud tingas mokymosi procesas, kur galima vystyti formalioje studij aplinkoje. Nors reflektavimo kompetencija gali b ti vystoma ir izoliuotoje aplinkoje, kaip procesas, kurio metu studentai patys analizuoja savo veiksmus, atsiriboj nuo kit asmen , ta iau tai nesustiprina j mokymosi geb jim , tod l ia reikalingas ir gr ž tamasis ryšys iš kit d stytoj , praktikos vadov (mentori), koleg student (Underwood, 1998). Petersen, Allen, Minotti (1994) pripaž sta, jog reflektavimo procesas iš esm s yra „pokalbis su savimi“ – pats užduodi klausimus, apsvarstai sprendim b dus, vertini rezultatus ir darai pakeitimus, ta iau dažniausiai, individualios refleksijos pradžia yra s lygota d stytoj ir student bendradarbiavimo kaip grupinio darbo proceso dalis. Reflektavimas, esant bendradarbiavimo aplinkai, leidžia pl toti studento profesin raid (Cady ir kt., 1998). Studentai iš d stytoj ir savo koleg student gyja žvalgumo iš empirini žini .

Westberg (2001) nurodo, kaip d stytojai gali pad ti studentams tapti reflektyviais: užtikrindami, jog studentai turi vertingos patirties, kuri reikia apm styti; steb dami besimokan i j veiklas, planuojant laik ir viet refleksijai atlikti; formuodami adekva ias nuostatas, apibr žiant student ankstesn patirt , kaip mokymosi šaltin bei pozityvias nuostatas pa ios refleksijos atžvilgiu; užtikrindami, kad besimokantieji suprast refleksijos reikšm j mokymuisi bei strategijas, kaip j modeliuoti mokantis, kuriant pasitik jimu gr st atmosfer ; išaiškinti mokymosi tikslus, pad dami besimokantiems vertinti skirtingus poži rius; motyvuoti studentus vardyti tai, ko jie išmoko, koki nauj patir i gijo, bei diskutuoti apie tai, kaip ir kur bus pritaikytos naujos žinios bei geb jimai.

Kad palengvint student reflektavim , d stytojui b tina išmanyti refleksijos pob d . Ramsey (2003) nuomone, geb jimo reflektuoti formavimas prasideda nuo supratimo, kas yra refleksija, reflektavimo geb jim konceptualizavimo. Konceptualizavimas vyksta per patirt ir jos reflektavim . Galima daryti išvad : jei d stytojas pats dalyvauja reflektavimo procese, jis gali modeliuoti j ir palengvinti patirtis, kurios skatina student refleksij . Seibert, Daudelin (1999), analizuojantys skirting aplinkos faktori reikšm reflektavimo ir reflektivaus mokymo(si) procesui užtikrinti aukštojoje mokykloje, sutaria, jog d stytojo veikla ir vaidmuo šiame procese – vienas iš svarbiausi veiksniai . Tyrim rezultatai rodo (Seibert, Daudelin, 1999), kad refleksija vyksta spar iau per individuali ir grupin veikl , jei vadovauja gud s asmuo. Atskleista, jog studentai, kurie reflektavo individualiai ir tie, kuriems reflektavo kartu su d stytoju išmoko žymiai daugiau, nei ta, kuri reflektavo kartu su kita grupe savo koleg .

Schön (1991) nurodo dvi pagrindines d stytojo elgesio su studentais strategijas – instrukuoti ir patarti, sukuriant tokias tarpusavio bendravimo s lygas, kurios skatint abipus dialog , apimant *klausym* , *pasakojim* , *demonstravim* ir *imitavim* . Loughran (1996) prieštarauja Schön (1991), teigdamas: jei norima, kad studentai vertint reflektavimo praktik , svarbu, kad jie b t praktiškai mokomi, o ne instrukuojami. Svarbiausia pad ti studentams atpažinti tai, k jie turi žinoti ir kam tai reikalinga. Kitas žingsnis kaip pritaikyti j žinias variose problemin se situacijose, kad toliau b t ple iamas j supratimas. Peltier ir kt. (2005) praple ia d stytojo veiklos ribas pagr sdami, jog d stytojas privalo sukurti mokymosi aplink , kurioje atvira diskusija spartina ir leidžia individualiai išreikšti abejon d l to, kas buvo išmokta, o tai es atveria galimyb išsiaiškinti prieštaravimo prasm . Pastarieji autoriai nurodo, jog daugelyje situacij d stytojas yra repertorius, kuris lydi studentus kelyje refleksij –

labai asmenin proces. Mokymasis, gytas per reflektyv proces ir reikšmi schem arba reikšm s poži ri poky ius, gali b ti specifinis individui ir pagal refleksijos vyksmo kontekst. D stytojai, siekiantys praktikuoti reflektavim savo darbe su studentais, tur t atsižvelgti kontekst ir individualizuoti savo poži rius, remdamiesi konkre ia studento situacija ir poreikiais. D stytojas, palaikydamas ryš su studentu, atvirai arba netiesiogiai siterpia ir panaudoja studento žinias refleksijai palengvinti.

Praktikos metu svarbus ne tik ryšys su d stytoju ar profesionaliu specialistu. Ryšys su kitais studentais taip pat aktualus, nes skatina reflektavimo procesus. Min i ir išgyvenim pasidalijimas su kitais studentais, kaip nurodo Peltier ir kt. (2005), traktuojamas kaip refleksijos ir pasikeitimo pagrindas. Tarp student vykstantis dialogas padeda besimokan iajam atrasti individuali mokymosi prasm ir reikšm.

Studij metu b simam pedagogui reikia laiko reflektavimui, tod l aktualu traukti reflektavimo komponentus ne tik atskir dalyk (moduli) turin, bet ir student praktikos programas ir konkre ias užduotis, kurias studentas atliks per praktik. Veiklos tyrimas, susietas su aktyvia gytos patirties analize, yra edukacin s praktikos dominuojanti kryptis. Specialistai praktikos vietoje tur t sukurti s lygas, kad studentai žvelgt problem. Jei tiesiog nurodoma problema, v liau ji neb tinai bus student matoma, kadangi patirties skirtumai daro tak ne tik tam, kokia yra problema, bet taip pat tam, kaip j galima pamatyti. Studentus globojantys mentorai, kaip nurodo Stankevi en (2004), tur t b ti atitinkamo išsilavinimo bei aukštos kvalifikacijos, labai gerai suprasti pedagogin s praktikos tikslus, programos turin, organizavimo bei rezultat vertinimo ypatumus.

Loughran (1996) charakterizuoja tris Schön (1987) išskirtas modeliavimo formas, arba b dus, kurie leist studentai mokytis iš savo praktikos vadov. Trys jo si lomi metodai – „Veidrodži sal“, „Bendras eksperimentavimas“ ir „Sek paskui mane“. Pastarasis metodas orientuojamas patyrusius profesionalius praktikus, kurie reflektuodami parodo ir perduoda savo pedagogin patirt b simiems specialiesiems pedagogams. Studento tikslas – mokytis kritiškai vertinti gudusio praktiko pedagogini žini pritaikomum. Patyrusio praktiko ir studento-praktiko perspektyvos aptarimas yra svarbus paž stant praktikos aplink ir jos subtilybes. „Bendro eksperimentavimo“ metodas apima studento skatinim imtis vadovaujan io vaidmens reflektiviame tyrime. Profesionalus specialistas stebi studento atliekamus veiksmus, komentuodamas ir aptardamas, pagal poreik si lydamas alternatyvas. „Veidrodži sal s“ metodo esm – praktiko patirtis studentui b t pavyzdys to, k šis stengiasi suprasti ir išvystyti savo paties / savo pa ios veikloje. Svarbus šio metodo aspektas – studentas-praktikantas turi patirti, k reiškia b ti ugdytiniu praktin je situacijoje. Pastarieji trys metodai gali b ti apib dinti kaip „reflektyvios praktikos instruktavimo“ b dai, kuri studentai gali išmokti tam, kad suprast, kaip praktikos aplinka atrodo iš patyrusio praktiko pozicijos. Nors kiekvienas iš ši trij metodas pateiktas kaip atskira instruktavimo forma, aišku, kad kiekvienas j turi svarbi aspekt, kuriais galima remtis vairiu laiku, esant vairioms aplinkyb ms ir vairiose situacijose, kad studentai suprast refleksij. Tokiu b du, studentai tur t bendrauti ne su vienu praktiku ir ne vienoje praktikos vietoje.

B simam pedagogui praktikai reikalinga pakankama vidin erdv atsiribojimui, stabtel jimui pam styti, nemaloni jausm nagrin jimui ir praktikos prieštarungum analizavimui ir išsprendimui (Boyd, Fales, 1983; Schön, 1987). „Erdv“ reiškia pakankam laik, adekva ius tarpusavio santykius, pasitik jim savo galimyb mis ir paties studento bei praktikos vadovo pasirengim bei nusiteikim reflektavimo procesui. Studentai turi b ti sitikin, kad problem ir jausm analiz nebus interpretuojama kaip nekompetencija ar silpnumas. Studentai ir praktikos vadovai turi pripažinti, jog tai, kas gali b ti rizikinga vienam asmeniui, kitam gali b ti saugu, nes nevienoda asmenin ir profesin patirtis. Svarbu, kad studentai jaust si saug s ir galintys rizikuoti, o tam reikia pasitik jimo. Be pasitik jimo ne manoma sutelkti d mesio bendradarbiavimu gr st problemos sprendim.

Praktikantas ir jo vadovas vertina savo veiklą, mąstymą, jausmus ir reakcijas veikiant. Mezirow (1990) patvirtina, kad toks vertinimas yra lemiamas veiksnys naujoms perspektyvoms atsirasti. Reflektuodamas būsimasis specialusis pedagogas analizuoja savo veiklą, siedamas ją su asmeniniais, situaciniais, kliento ir konteksto veiksniais. Nuoseklumas ir derm tarp asmeninių-vidinių faktorių (lėkėsi, poreikių, jausmų, asmenybės savybių, interesų ir kt.) ir aplinkos-išorinių faktorių (organizacijos kultūros ir mikroklimato, kliento (vaiko) ir kt.) sukuria patogumo jausmą ir padeda sustiprinti jo asmeninį ir profesinį vystymąsi praktikos metu. Abipusė parama ir atviri tarpusavio santykiai tarp studento ir praktikos vadovo – pagrindinis lygis konstruktyviai refleksijai ir savirefleksijai (Yip, 2006).

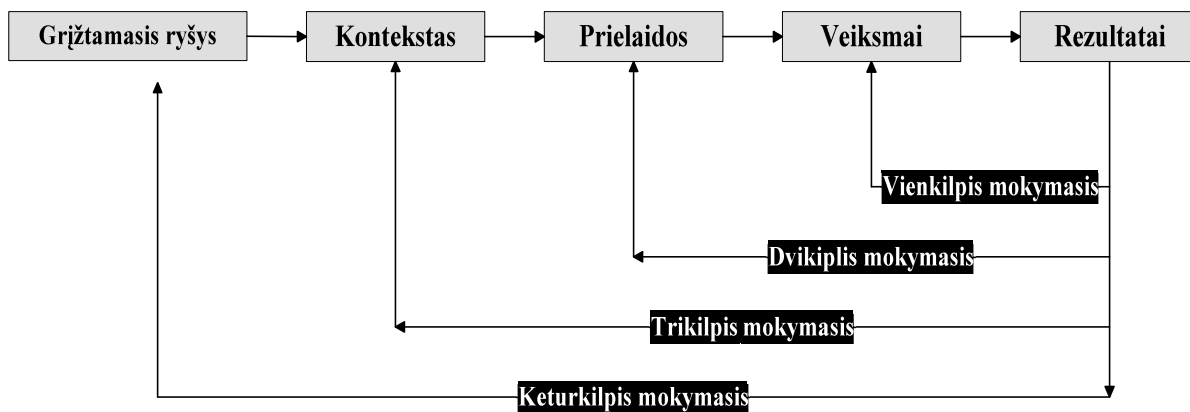
Neigiama išgyventa patirtis veikia tiek studento asmenybės, tiek ir profesinį identitetą (Yip, 2006). Praktikoje spontaniškai susidurdamas su sunkumais, studentas dėl patiriamo nusivylimo, nerimo ir bejėgiškumo gali pradėti abejoti savo tinkamumu pasirinktai profesijai. Nepalankios situacijos praktikoje (daug pastangų reikalaujantis darbo krūvis, kritiškas vadovas, apatiški kolegos, sudėtingi tarpusavio santykiai su vaikais, nesaugumas ir netikrumas veikiant) pareikalauja iš studento daug fizinės ir psichinės energijos. Baimintis sukritikuotam ar išjuoktam yra pakankamai dažna (Moon, 1999). Praktikos metu išgyvenant nemalonius jausmus ir emocijas gali prireikti kolegų, šeimos narių ir artimų draugų paramos ir pagalbos, kad galėtų pasidalinti jausmais, juos analizuoti ir plėtoti žvalgę, išsklaidydamas nemalonius išgyvenimus ar asmeninį beviltiškumą. Studentas turėtų suprasti, kada ieškoti paramos ir pagalbos iš išorės, kada stabtelėti ir pamastyti, kada atsipalaiduoti ir kada pripažinti savias silpnybes ir trūkumus.

2.3. Reflektyvaus mokymosi prielaidos ugdant reflektyvų būsimąjį pedagogą aukštojoje mokykloje

2.3.1. Reflektavimo kompetencijos lavinimas (ugdymas / iš) realizuojant skirtingus mokymosi lygius specialiajame pedagogų rengimo aukštojoje mokykloje procese

Reflektyvus mokymasis, nukreipiantis studentus nuo impulsyvios ir rutininės veiklos, gali būti realizuojamas per *dvikilpį*, *trikilpį* ir *keturkilpį* mokymąsi. Išvardytą mokymosi lygį ir jiems realizuoti reikalingą lygį analizės neaptikta Lietuvos mokslininkų darbuose, išskyrus tai, jog kai kuriuose (Jucevičienė, 2001, 2007) pristatomos trumpos vienkilpio, dvikilpio ir trikilpio mokymosi sampratos, o keturkilpis mokymasis apskritai neapibūdintas.

Reflektyvi praktika mokymo(si) procese sudaro galimybes vertinti ir keisti sitikimus ir prielaidas, taikomas teorijas, kurios tiesiogiai daro tak veiksmams. Žinini ne manoma 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 *idjinės* teorijos tarpusavio suderinamumo ir atitikimo plėtotai. gydami daug teorinių ir praktinių žinių iš atskirų disciplinų, studentai susikuria individuali savo profesijos filosofija: kaip ir kaip reikėtų atlikti, kokiais principais, vertybėmis bei nuostatomis reikėtų vadovautis. Visos perteiktos žinios konceptualizuojamos idjinė teorija. Vėliau studijuojant ir praktikos metu taikant ir kontekstualizuojant savo idjinę teoriją, studentas nejuokiomis jėgėmis naudojamą teoriją (Jucevičienė, 2007). Refleksija šiuo atveju talkina efektyviai teorijavirsmui. To galima siekti pasirenkant vairius – nulinį, vienkilpį, dvikilpį, trikilpį ar keturkilpį – mokymosi lygius (žr. 2.3.1.1 pav.). Kita vertus, dėstytojų stilius ir darbas su studentais, renkant vairius mokymo bei mokymosi metodus, nulems, kur mokymosi lygį studentai pasirenks.



2.3.1.1 pav. Galimi student mokymosi lygiai reflektyvios praktikos metu (pagal Mason, 2004; Loverde, 2005)

Nulinis mokymasis (angl. *zero learning*). Šiame mokymosi lygmenyje būsimas specialusis pedagogas, susidarius su problema ir būtinybe ją spręsti, negeba rasti ir imtis jos sprendimo būdą. Mokymosi procese nėra sąlyg atliekamiems veiksams reflektuoti, t. y. išsiaiškinti, kokie būdai vienoje ar kitose problemine situacijose būtų efektyviausi ir kaip vienus ar kitus dalykus pavyksta atlikti šiame procese (Romme, Witteloostuijn, 1999). Nesant grįžtamojo ryšio, niekada nesiimama korekcinis veiksmas 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 prastiną veiklą bei paviršutinišką požiūrį mokymuisi.

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 taisykli ir standartų (Greenwood, 1998). Sukuriama aplinka, atspindinti teiginį „atrodo, lyg kažkas ir daroma“. Mokymasis vyksta „leidimo / pareigojimo“ (angl. *being allowed/being obligated*), t. y. suformuluotą taisyklę laikymosi ir perklimo lygyje. Vienkilpio mokymosi esmė – studentas stebi ir analizuoja, *kaip* reikia atlikti vienus ar kitus dalykus, ir visa tai perkelia savo veiklą. Atsiradus problemai, studentas vertina, kurios veikimo strategijos šiuo atveju gali būti pritaikytos. Dažniausiai pasirenkamos tos, kurias studentas stebėdamas dėstytojus, savo kolegas. Po to vertinama, kokią taisyklę ir normą jis, kaip studentas, turėtų laikytis. Vėliau realizuojamas sprendimas, nesvarstant pasirinkto veiksmo strategijos. Daroma nedideli pokyčiai pačioje praktikoje arba elgsenoje, remiantis tuo, kas veik arba neveik praityje, nesiejant to su savo sitikinimais 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 siminimu.

Vienkilpio mokymosi atveju studentas *naudojamosios* teorijos lieka neišreikštos. Šiuo atveju ieškoma būdų tiesiog keisti veiksmus, kurie skatint siekti tam patį rezultatą ir užsibrėžtą tikslą, tačiau nesvarstoma apie pastarųjų tinkamumą ir teisingumą. Taigi vienkilpiam mokymuisi būdingas individualumas, uždarumas, nesmoningumas, emocinis šaltumas, kas sulygoja 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, kur studentas siekia atsakyti praktikos metu buvo: *Ar aš elgiausi teisingai?* Tai atliekama tuomet, kai

atsiranda konkreios problemos, t. y. nustatoma klaida ir ji taisoma, gyvendinant užsibržtus tikslus (Jucevičienė, 2007). Mokymasis veiksmingai kontroliuoja ir išlaiko status-quo. Jis tinka stabiliose aplinkose, kuri 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 nuobodė ir varginanti.

Kasdieninis mokymasis dažniausiai vyksta būtent tokiu būdu: diktantas informuoja apie studento atliktą užduotį rezultatu, palaikydamas ir išreikšdamas supratingumą tuomet, kai viskas klostosi ne taip, kaip norima, arba pripažindamas ir pagirdamas, kai viskas sekasi puikiai (Rushmer ir kt., 2004). Jei studentas laiku neatliks užduoties ar nesugebės kovingai išspręsti problemos, diktantas reikalauja pakartotinai atlikti visą tai, tačiau neanalizuojamos priežastys, kodėl nesisekė tai padaryti iš karto. Studentas, siekdamas geresnių rezultatų, nesigilina, kokiu nauju būdu galima būtų pasirinkti. Studentų žinios formuojasi vadovaujant diktantui, todėl šis būdas jam atrodo aiškus ir suprantamas.

Dvikilpis mokymasis (angl. *double loop learning*) taikomas tuomet, kai atsiranda konkreios problemos, t. y. nustatoma klaida ir ji taisoma gyvendinant užsibržtus tikslus (Jucevičienė, 2007). Tai generatyvus mokymasis (Rushmer ir kt., 2004): studentas siekia keisti „prastą praktiką“. Iškeliamos alternatyvios idėjos, reflektuojant jų galimą poveikį ir prasmę. Šiame mokymosi lygmenyje studentai stebi save (Mason, 2004). Dvikilpis mokymasis apima ne tik veiksmą, bet ir rezultatą, kuri ketinama siekti tais veiksmais, tinkamumo refleksiją, susijusią su asmeninėmis vertybėmis ir normomis, su socialiniu kontekstu, suteikiančiu jiems prasmę. Taigi, be mokymosi būdų paieškos ir svarstymo, dvikilpiame mokymesi reflektuojama apie pažymio vertę, mokymosi reprezentavimo tikslumą ir jo, kaip elgesio tikslo, vertę (Paul, 2003). Taigi šiuo atveju keičiamas sprendimas pirmo būdo, 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 išmokyti 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 trauktas žmogus žino ir gali atsižvelgti į kontekstą mokymosi procese.

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

Studentai, skatinami diktantais, gali keisti nusistovėjusį tvarką ir procesus. Dvikilpis mokymasis prasideda nuo žvelgiamos problemos, tačiau, lyginant su vienkilpiu, tęsiasi toliau. Vietoje paprasčiausio klausimo „*Kas toliau?*“ dvikilpis mokymas apima du papildomus: „*Kas darome dabar?*“ ir patį svarbiausį – „*Kodėl?*“ Mokantis problema personalizuojama plečiant objektyvesnį požiūrą savo elgesiui. Svarstoma ne tik tai, kas daroma, bet ir tai, kaip asmeninis elgesys lemia problemos sprendimą. Plečiamas supratimas, kodėl elgiamasi taip, kaip elgiamasi. Diktantams gali padėti besimokantiejiems tapti reflektyviais žmonėmis, taikydami tokius žingsnius (Westberg, 2001): studentai padėsini, jog jie turi vertingos patirties, kuri reikia apmąstyti; besimokantieji veiksniškai stebimi; laiko ir vietos refleksijai planavimui; abipusio pasitikėjimo kūrimui; studentams ankstesnės patirties ir nuostatų refleksijai koncentravimui; garantijai, kad besimokantieji supras refleksijos skatinimo strategijas, modeliudami patį refleksiją; mokymosi tikslų pagrindimą / aiškinimą; besimokantiejiems 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 diktantas gali realizuoti taikydamas vairius, vadinamuosius reflektyvius mokymo(si) metodus, kaip antai: dialog-diskusiją, problemų analizę ir sprendimą, reflektyvų rašymą, struktūruotą refleksiją, kompleksinę refleksiją, dialoginį rašymą (dialoginį dienoraštį), autobiografinį rašymą ir kt. Tai leidžia

tobulinti ankstesnius student menčiau organizuotus, tačiau efektyvius žini ir supratimo lygmenis bei skatinti dvikilp mokym si. Prielaidos, kurios traktuojamos kaip nat raliai egzistuojan ios ir ne vardijamos, ne tik išpleiamos, tačiau dažnai atveria keli gytam naujam poži riui. Anks iau nežinotos id jos, sitikinimai ir nuostatos, t. y. nauja *naudojamoji* teorija veda prie dažnai radikali elgesio poky i (Osterman, Kottkamp, 2004), vadinasi, dvikilpis mokymasis veda ir prie antrini poky i : reflektvyi praktika palengvina dvikilp mokym si.

Trikilpis mokymasis (angl. *triple loop learning*). Tai metamokymasis arba mokymasis mokytis (Rushmer ir kt., 2004), kuris gali b ti apib dintas ir kaip transformatyvus mokymasis (Jucevi ien , 2007). Pagrindinis klausimas, kur siekiama atsakyti mokantis: „*Kaip mes sprendžiame, kas yra teisinga?*“. Trikilpis mokymasis apima „mokym si mokytis“ pirmiausia reflektuojant tai, kas anks iau mokytasi. Trikilpis mokymasis gali b ti paaiškintas kaip dvikilpis mokymasis apie dvikilp mokym si (www.managementhelp.org/misc/learning-types-loops).

Dvikilpiame mokymesi stengiamasi keisti egzistuojan ias taisykles, tuo tarpu trikilpis mokymasis skatina apm styti šias taisykles tam tikrame kontekste pvz., konkre ioje praktikos vietoje ar mokymo institucijoje. Trikilpis mokymasis apima principus: 1) mokymasis išeina už supratimo ir b d rib link konteksto; 2) rezultatas kei ia konteksto supratim arba poži r ; 3) kuriami nauji sipareigojimai ir mokymosi b dai. Ši mokymosi forma skatina suprasti, kaip susij problemos ir sprendimai, net jei jie atskirti laiko ir erdv s atžvilgiu. Ji taip pat skatina suprasti, kaip ankstesni veiksmai k r s lygas, suk lusias dabartines problemas. Šio mokymosi rezultatai apima patobulintus b dus suprasti ir keisti m s tiksl , formuojant geresn supratim , kaip reaguoti aplink , gilinant suvokim , kod l mes pasirenkame dalykus, kuriuos darome (Mason, 2004).

Tre ioji mokymosi kilpa yra susijusi su antr ja ir apima j arba bent iš dalies sutampa su ja (Loverde, 2005). Trikilpis mokymasis taip pat apima skirtum tarp anks iau min t abiej tip teorij pripažinim , nauj vertybi k rim ir j pri mim *naudojamojoje* teorijoje, taip pat naujas strategijas mokymosi procese. Neretai šis procesas tampa sud tingas besimokan iajam (Jensen, 2005). Kuomet studentas pereina nuo dvikilpio mokymosi trikilp , matoma dvigubo ryšio pasekm : mokymasis duotame kontekste neveikia, nors ir kinta vertyb s ir strategijos *naudojamojoje* teorijoje, tačiau nesukelia laukiam pasekmi . Kitu atveju, žmogus suvokia ir priima esam kontekst kaip nekintant . Vadinasi, žmogus arba „pal žta“, arba „ištr ksta“. Pastaroji pasekm reiškia, kad bus imamasi trikilpio mokymosi, t. y. 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. Kiekvien kart nauji mokymosi g džiai perkeliama nauj situacij , spar tinant ir lengvinant prisitaikym bei pasikeitim . Mokymasis mokytis pats savaime yra geb jimas (Gibbs, 1988). Sunku suformuoti geb jimus, susijusius su s kmingai atliekamu darbu, tod l trikilpio mokymosi vyksmui gali pad ti neskubus pagrindini pasikeitim raštiškas fiksavimas. Tokie metodai, kaip reflektyvus savo mokymosi dienoraštis ir diskusija apie savo mokym si, studij procese gal t tapti pasiekim , padaryt pažang bei klaid , kuri ateityje reik t vengti, priminimu (Rushmer ir kt., 2004). Svarbu sukurti tokias mokymosi s lygas, kurios studentams gal t tapti veiksmingos praktikos ir adekva i sprendim pri mimo pradžia.

Keturkilpis mokymasis (angl. *quadruple loop learning*) – tai gr žtamojo ryšio kilpa, kuomet kiekviena paskesn gr žtamojo ryšio sistema apima ankstesnes, o tai ir leidžia išskirti keturis mokymosi lygius. Vienkilpio mokymosi gr žtamasis ryšys – silpniausias. Esminiai momentai – konkretaus plano ar užduoties gyvendinimas, t. y. konkre i tiksl pasiekimas. Keturkilpio mokymosi gr žtamasis ryšys reflektyvus (Loverde, 2005): analizuojami tikslai, kuri siekiama tiriant savo vertybes, nuostatas, prielaidas ir veiksmus. Šiuo atveju svarbus atliekamos veiklos rezultatas yra naujos veiklos pradžia esamai pad iai – normoms, vertyb ms, tikslams – restrukt rizuoti. Studentas, renkasi vienokius ar kitokius mokymosi b dus, vertindamas, kokio tikslo ir rezultato jis siekia. Susid r s su sunkumais ar klaidomis, jis apm sto, kaip veik , kurios pasirinktos mokymosi strategijos buvo neefektyvios

/ efektyvios ir kurias reikėtų ateityje keisti. Grįžtamasis ryšys tobulinamas per slypinį žinių pokyčius, pasireiškiančius reflektuojant. Keturkilpio mokymosi centre atsiduria skirtingi požiriai, prielaidos. Reflektuojami mokymosi būdai, analizuojant ir diskutuojant ne tik savo, bet ir kitą veiklą. Kitą žmoniai pastebėjimai, kritika, pastabos – grįžtamasis ryšys šioje kilpoje – leidžia geriau pažinti savo veiklą bei identifikuoti mokymosi būdus, o kartu ir tobulinti. Refleksija gali suteikti medžiagos tolesnei refleksijai bei skatinti mokymosi ir jo refleksiją (King, 2002). Studentas – aktyvus šio proceso dalyvis, sitraukiantis teoriją apie savo patirtį kūrime. Shön (1991), aprašydamas „teorijos kūrimo“ procesą, nurodo, jog netikėtai bei eksperimentavimo rezultatai 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 filosofinį pagrindinį refleksiją, logišką aiškinimą motyvavimą ir naujų paradigmų atradimą, universalią principą, pagal kuriuos galima pasirinkti savo poziciją ir požirį, sisteminiams. Vadinasi, esminiais keturkilpio mokymo momentais tampa pati veiklos filosofija su joje egzistuojančiais principais ir vertybėmis, iš kurių besimokantysis reflektuodamas atsirenka, kuriais principais, nuostatomis ir vertybėmis grįš savo veiklą. Ši kilpa galima vadinti transformatyvia, kadangi studentas, o kartu ir dalytojas privalo gebėti bendrauti, būti atsparus 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, manoma tais atvejais, kai besimokantysis reflektuoja, stengdamasis pagrįsti savo veiksmus, perduodamas savo patirtį kitiems besimokantiejiems (Loverde, 2005).

Apibendrinant galima teigti, jog būtina specialią pedagogų mokymosi aukštojoje mokykloje veiksmingumą ir praktinį profesinės veiklos skaidrumą, perkelti gytas teorines žinias studijavimo ar praktikos erdves, gali būti vertinimas atsižvelgiant studento *naudojamosios ir idžin* teorijų suderinamumą. Reflektyvus mokymasis teikia galimybių studentui veikti savarankiškai analizuojant savo patirtį ir mokymosi gūdžius, susiejant teorines bei praktines žinias. Patirties analizė per refleksiją sudaro sąlygas geriau išsiaiškinti savo požirį mokymosi bei lavina mokymosi mokytis gebėjimus. Dvikilpio, trikilpio ir keturkilpio mokymosi lygmenys, taikant refleksiją ir kitus su ja susijusius reflektyvų ugdymo aukštojoje mokykloje metodus, sudaro galimybes studentams naujai vertinti sukauptas žinias bei patirtį, keičiant nuostatas, požirius, formuluojant naujus teorinius principus bei tobulinant profesines kompetencijas. Kilpinio mokymosi lygmenį pasirinkim mokantis lemia mokymosi skatinančios aplinkos sąlygų sukūrimas, netradiciniai – reflektyvūs mokymo metodai ir uždavimai taikymas bei dalyvavimo stilius.

2.3.2. Reflektyvus rašymas – būtina specialią pedagogų asmeninę ir profesinę raidos didaktinis metodas

Daugelio pasaulio šalių aukštosiose mokyklose jau daugiau negu dešimtmetį dalytojai praktikuoja reflektyvų rašymo metodus, plėtodami studentų refleksyvų mokymosi bei asmeninę ir profesinę vystymąsi (Morrison, 1996; Underwood, 1998; Woodward, 1998; Bolton, 1999; Moon, 1999a; Hoban, 2000; Boud, 2001; Hiemstra, 2001; King, 2002; Spalding, Wilson 2002; Thorpe, 2004; Hubbs, Brand, 2005). Lietuvoje šis metodas nėra paplitęs, tačiau yra moksliniai darbai, kuriuose aptariami refleksyvūs mokymo(si) metodai, taikomi ugdymo procese (Žydžiūnaitė, 2001) Teresevičienė, Gedvilienė, 2001; Ivanauskienė, Liobikienė, 2005; Balčiūnienė, 2006). Reflektyvusis rašymas, apimančias patirties ir veiksmo platesnio konteksto, reikšmę ir prasmę nagrinėjimą, – tai kelias savęs pažinimui. Rašytinė refleksija sudaro prielaidas asmeniniam augimui, profesiniam tobulėjimui, reikšmingiems asmeniniams nuostatomis ir vertybių pasikeitimams. Moon (1999a) nuomone, reflektyvus rašymo studentai gali imtis dalyvaujančio priežasčių,

kaip antai: teorijos pl tojimo ir derinimo praktin se studijose, veiksm plano rengimo, neaiškum sprendimo ir alternatyv paieškos, asmeninio progreso vertinimo ir kt. Reflektiviai rašant analizuojami vykiai ir patirtys. vyki ir savo veiksm analiz – b das suprasti patirtis, kurios suformuoja pagrind naujoms patirtims bei provokuoja nauj mokym si. Svarbiausias dalykas – žinoti, kaip reflektyvus rašymas gali pad ti mokytis juos rašantiems. Atsakymas vienas – jie gali sustiprinti refleksij bei reflektivi j praktik . Kitais žodžiais tariant, patirtis paver iama mokymusi, t. y. b du analizuoti patirt ir taip numatyti nauj dalyk ir perspektyv .

Remiantis mokslinink (Underwood, 1998; Moon, 1999a; Hoban, 2000; Hiemstra, 2001; King, 2002; Thorpe, 2004;) išaiškintais reflektivaus rašymo privalumais, galima išskirti šiuos pagrindinius jo *rašymo tikslus*, atspindin ius taikymo prasmingum ir reikšmingum studento asmeniniam tobul jimui ir reflektavimo bei mokymosi mokytis kompetencijai lavinti:

- *Apibendrinti patyrimus ir asmenin tobul jim* , susijus su visu studij laikotarpiu, konkre iu dalyko moduliu ar atliekama praktika institucijoje. Daugumai rašan i j svarbu užfiksuoti patirt ir v liau j apsvarstyti. Tai daryti galima, remiantis konkre iu reflektyvios praktikos ar refleksijos modeliu. Toks rašymas gali b ti gretinamas su tyrimo ar projekto veikla. Studentai turi galimybi apm styti savo mokymosi, t. y. metapažinimo proces , naujos patirties gijimo metu. Svarbiausia apibendrinamojo rašymo nauda – sustipr jusi student asmenin vert ir tobul jimas. Toks rašymas yra investicija save per ger jant savo min i ir jausm suvokim .
- *Praktikoje kaupiamomis žiniomis lengvinti mokym si ir leisti studentams suprasti savo pa i mokymosi proces* , kuriant naujas reikšmes, siejant individuali patirt su studij procese gyta teorija arba tiesiog kuriant ir pl - tojant savo asmenin žinojim – teorij , vystant savo geb jimus kontroliuoti asmenin patirt ir išgyvenimus, stiprinant autonomij sprendimams priimti. Padid ja sav s atradimo galimyb . Mokomasi sis moninti, kad nauj j min i interpretacija gali padidinti pasitik jim savimi ne tik auditorijoje, bet ir kitose gyvenimo srityse. Student tobul jimo galimyb tiesiogiai veikia poky ius ir naujos informacijos integracij tai, k jie jau žino.
- *Tobulinti student mokymosi kokyb , pl tojant kritin m stym bei asmenin supratim* . Reflektyv rašym prasta sieti su m stymo g dži tobulinimu. Reflektyvus rašymas – tai b das mokymui sul tinti, kei iant temp bei užtikrinant, kad studentai kruopš iau išnagrin t situacijas ir formuot gilumin poži r mokym - si. Jiems sudaromos galimyb s kritiškai vertinti tai, ko jie mokosi, kas stiprina j kompetentingum bei lemia b sim profesin veikl .
- *Lavinti student saviraišk , problem sprendimo g džius ir k rybiškum* . Reflektyvus rašymas gali b ti praktikuojamas k rybini id j pl totei, stiprinant problem sprendimo, gerinant k rybinio rašymo g džius. Fiksuo jant mintis raštu, atsiveria daugiau galimybi naujiems m stymo b dams rasti. Užrašin jant imitacin problem sprendimo keli , remiamasi asmeniniais pasiekimais ir gyvenimo patirties suvokimu, o tai leidžia numatyti naujas perspektyvas. D l netinkamos socialin s ar emocin s aplinkos studentai ne visuomet geba išreikšti save. Reflektyvus rašymas dienoraštyje teikia galimybi tai padaryti alternatyviu b du. Tai tampa id j , informacijos, plan ir min i , kurios gali sustiprinti galutin „produkt“, saugykla. Rašymas leidžia studentui vertinti planavim kaip proces , kuris vyksta tam tikr laiko tarp , o ne vien kart . Užrašytos id jos gali b ti kei iamos arba atmetamos, kol atrandamas efektyviausias sprendimas.
- *Sumažinti neigiamas aplinkybes stresui kilti bei stiprinti student psichin sveikat* . Esama rody m , kad rašymas gerina žmogaus sveikat . Daugelis student gali pasinaudoti rašymu kaip priemone, padedan ia išreikšti užsl ptas emocijas, pykt ar nusivylim , nugal ti ar sušvelninti tamp . Reflektyvus rašymas gali veikti kaip vieta, kurioje galima simboliškai nusikratyti nemaloni vyki arba patyrim naštos. Jis gali veikti kaip b das sud tin giems jausmams perprasti ir valdyti, pvz., galb t rašant laiškus, kurie iš tikt j niekam nebus išsi sti, bet pad s išaiškinti konflikt ir suprasti kalt .

- *Skatinti komunikaciją bei reflekyvi tarpusavio veiklą grupėje.* Šis reflekyvus rašymo tikslas leidžia puoselėti studentų grupę, leidžia daryti tytojui kur kas daugiau sužinoti apie savo studentus. Be to, darytojai gauna gerą žinymą informaciją, kaip studentai suprato darytą medžiagą. Kai kuriose situacijose svarbi funkcija – palaikyti artimesn ryš tarp darytojo ir studento.

Reflekyvus rašymo procesas. Reflekyv rašym galima pradėti praktikuoti mokymosi ar kurso pradžioje, kad studentas būtų skatinamas apgalvoti savo asmenines žinias ir g džiūs, atradamas išeitės tašk, nuo kurio būtų galima „matuoti“ tolimesn išmokim ir tobul jim .

Mokymo(si) procese nuolat susiduriama su unikaliais atvejais, kuriuos svarbu apm styti bei aprašyti, o v liau surasti priežastinius ryšius. vykiai apm stomi vairiuose kontekstuose, formuojami apibendrinimai ir išvados. Taip vystomas geb jimas sieti teorij ir praktik .

Hoban (2000) pateikia reflekyvus mokymosi modelį, kurio praktinis taikymas leidžia studentams apm styti mokym ir mokym si kaip sistem . Šis modelis skatina studentus būti tyrais praktiniame ir teoriniame studij kontekste. Pagrindin strategija, taikoma daugelyje mokymo program , skatina studentus apm styti savo patirt : kaip jie mokosi ir ko išmoksta, kaip mokomi, kaip bendradarbiauja su kitais mokymosi proceso dalyviais. Si lomame Hoban (2000) modelyje išskiriamos 3 faz s, o tai padeda studentams lengviau apm styti mokymo ir mokymosi santyk aukštojoje mokykloje:

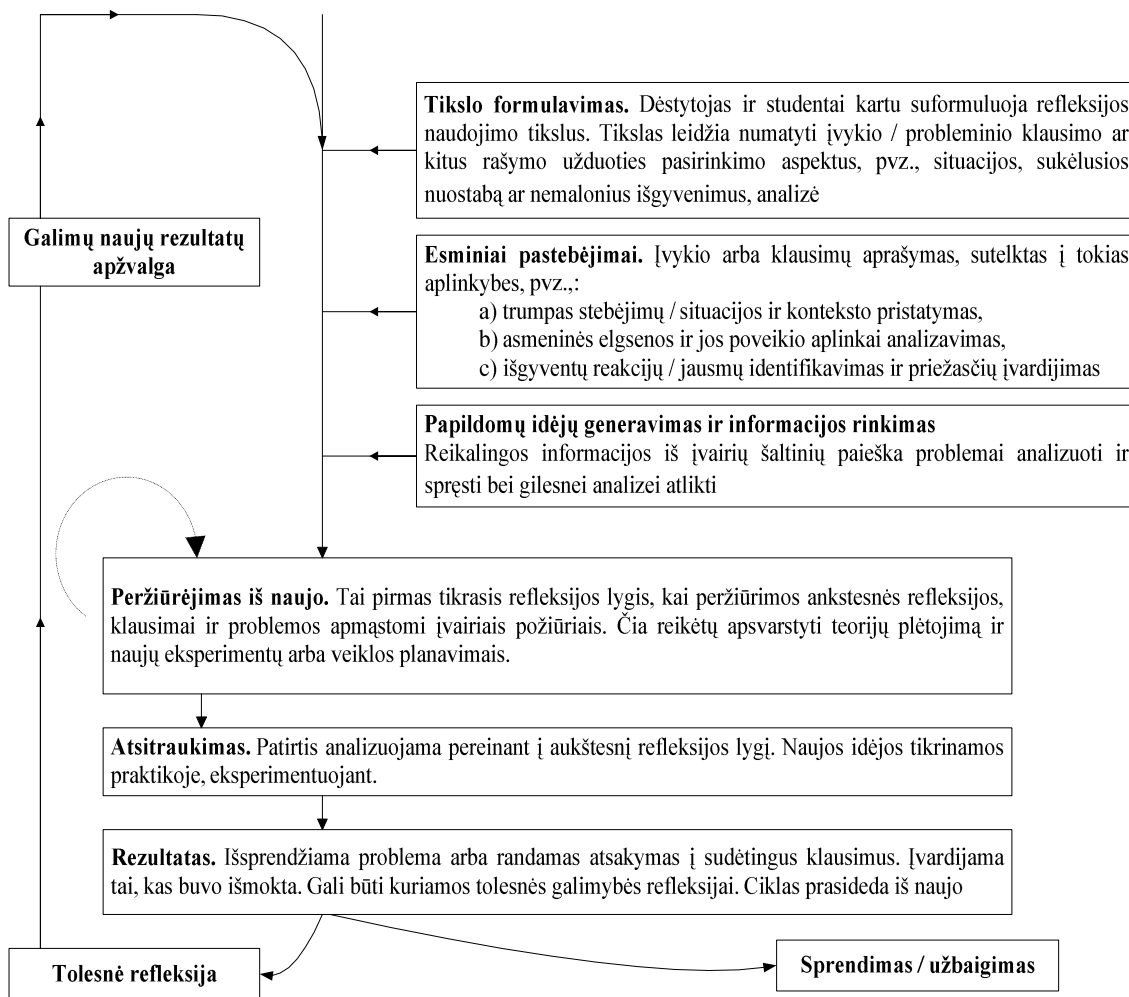
Pirma faz – *analiz* . Po kiekvieno užsi mimo studentai apm sto tai, ko jie išmoko, ir vardija pagrindinius veiksnus, dariusius tak j mokymuisi. Student m stymo procesas remiasi keturiomis kategorijomis, kurios gali veikti mokym : 1) *asmeniniai veiksniai*: studento ankstesn s žinios, jausmai, savigarba ir asmenin s mokymosi strategijos; 2) *mokymo veiksniai*: darytojo suformuluoti mokymo tikslai ir uždaviniai, pasirinkti metodai ir strategijos, užsi mimo planavimas ir organizavimas; 3) *grup s veiksniai*: student (mokymosi dalyvi) geb jimas kooperuotis, sprendžiant problemas, dalijimasis id jomis ir pagalbos teikimas, atliekant užduotis; 4) *situaciniai veiksniai*: priskiriami užduo iai, situacijai ir aplinkai, kurioje vyksta mokymasis.

Antra faz – *sintez* . Kurso pabaigoje studentai gretina veiksnus, užfiksuotus j tekstuose, vartodami pirmoje faz je apibr žtas kategorijas. ia rašoma apie tai, kaip jie mok si, išryškinama asmenin , socialin (mokymo ir grup s) ir situacijos taka mokymuisi. Po to studentai pereina prie pasikartojan io „nuolatin s lyginamosios analiz s proceso“, kad palygint , suderint ir susintetint veiksnus. Galutinis rezultatas – keli svarbiausi veiksniai identifikavimas kiekvienai iš keturi kategorij .

Tre ia faz – *teorizavimas*. Kiekvienas studentas apgalvoja pagrindinius stiprinan ius veiksnus, išaiškintus antroje faz je, ir teorizuoja, kad suvokt optimal mokymo ir mokymosi santyk , kuris parodomas kaip metafora. Iš student reikalaujama, kad jie remt si ryšio tarp mokymo ir mokymosi supratimu, kad daryt išvadas b simai veiklai atlikti ir s kmingam profesiniam vaidmeniui realizuoti.

Pateiktojo modelio taikymas padeda studentams sis moninti savo asmen intelektin vystym si, lavina analiz s ir sintez s g džiūs, taip pat leidžia geriau suvokti naujos informacijos prasm bei reikalingum . Išgyventos patirties mokantis analiz teikia galimybi taikyti žinias kritiniais atvejais, skatina kritišk sav s suvokim ir vertinim . Patirtiai analizuoti mokantis gali būti si lomi ir kit autori refleksijos modeliai aptarti ankstesniame skyriuje. (Dewey, 1933, 1938; Boyd, Fales, 1983; Kolb, 1984; Atkins, Murphy, 1993; Gibbs, 1988; Johns, 2004; Boud ir kt., 2005). Planuojant ir organizuojant student mokym si, taikant reflekyvius mokymo(si) metodus galima s kmingai pritaikyti ši modeli schemas.

Moon (2004), aprašydamas reflekyvus rašymo taikymo atvejus ugdymo procese, pateikia „reflekyvus rašymo žem lap“ (žr. 2.3.2.1 pav.), kuris turi septynias fazes ir gali būti naudingas tiems, kurie tik pradeda reflekyviai rašyti.



2.3.2.1 pav. Reflektyvaus rašymo procesas – žem lapis (pagal Moon, 2004)

Reflektyvaus rašymo procesas vadinamas kaip žem lapis, t. y. sutartin schema, kurioje pažymtos pagrindinės veiklos ir galima seka, tačiau negalima tvirtinti, kad visada ji išliks tokia, ypač jei studentas turi patirties. Žem lapis tarsi punktyru nužymėta eilė paprastų stadijų, per kurias toliau gali vykti reflektoriaus rašymo apie vykstantį arba konkrečią problemą procesas. Pirmosios trys fazės – tikslo formulavimas, esminiai pastebėjimai ir papildomų idėjų generavimas bei informacijos rinkimas, kaip pagrindiniai žingsniai, reikalingi visai 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 atliktam veiksmo tobulinimo strategijas bei iš naujo peržiūrėti asmeninio tobulinimo rezultatus.

Reflektyviam rašymui visuomet yra priežastis, kuri aptariama dėstytojo ir studentų. Tikslas nebūtinai aiškiai vardytas besimokantiejiems, nes jie gali galvoti apie kitokius tikslus negu dėstytojas. Rašant nebūtinai tikslus problemą arba vyki, dėl kurio vyks refleksija, nusakymas. Reflektyvus rašymas visada apima idėjų, susijusių su vykiu ar problema, ir papildomas medžiagas, reikalingas problemai ar klausimui išspręsti, sanglaud. Papildoma informacija gali integruoti idėjas, anksčiau nesusijusias su problema ar vykiu. Tai gali būti kitų žmonių siūlymai nag-

rin jam ja tema, knygoje ir internete teikiama informacija bei kiti veiksniai, pvz., kaip vykio ar problemos etinis, moralinis arba socialinis-politinis kontekstas.

„Peržiūrėjimo iš naujo“ fazėje, realizavus tris pirmąsias, prasideda tikrasis reflektavimo proceso procesas, nukreiptas link jo rezultato – aktyvaus mokymosi ir išmokimo. Reflektoriai dar sykį peržiūrimi savo patirtį, studentai aktyviai protinai veikia, eksperimentuoja, tyrinėjami, skirtingai požiūriai interpretuojami ir teorijos bei praktikos siejami. Reflektavimo rašymo, išbandžius idėjas praktiškai ar tiesiog grafiškai pavaizdavus, rezultatas – nauji būdai problemoms spręsti atradimas, numatant galimas perspektyvas ateityje. Galutinai rezultatus visuomet lydi judėjimo pirmyn jausmas, nes tuomet kyla nauji klausimai, kuriuos atsakyti visgi galima pasitelkus reflektavimo rašymą.

Pagrindinis reflektavimo rašymo formos ir tipai. Reflektavimas – tai savo minčių fiksavimas, kasdieninis patirties žymėjimas ir supratimo vystymas. Pats rašymo procesas primena pokalbį su savimi, kitu asmeniu ar netgi su menamu žmogumi. Prie šio rašymo pridėjus galimus daugelio dienoraštinio proceso formatų privalumus, leidžiančius peržiūrėti ir perskaityti ankstesnius apmąstymus, atsiranda progresyvaus žvalgymo galimybė (Hiemstra, 2001).

Rašymo pobūdis gali būti įvairios apimtys, pavidalo ar formos. Galimybės yra tokios plačios kaip ir rašančiojo vaizduotė. Išskiriamos dvi pagrindinės reflektavimo rašymo formos: *struktūruotos* ir *nestruktūruotos*. Pastaroji forma daugiau arba mažiau primena laisvą rašymą, kai pateikiami tik apibendrinti atviri tik dalinai nurodantys rašymo krypties klausimai, tačiau nepateikiama nei konkretė tema, nei struktūra. Mokymosi rezultatams gerinti rekomenduojama struktūrizuota rašymo forma, kuri aktyvina mąstymą ir efektyviai mokymosi. Pasirinkus vienoki ar kitoki rašymo struktūrą, rašymas gyja atliktos užduoties, klausimų, patarimų, tyrimo projekto ar veiklos, paskaitos ar seminaro turinio aprašymo, apybraižos ir kt. pavidalą.

Pateikiant galimus rašymo tipus, vertinga pasinaudoti Hiemstra (2001) išskirtais septyniais dienoraščių tipais ir jų charakteristikomis: • *mokomieji dienoraščių iai*. Tipiniai mokomieji dienoraščių iai rašomi siuvinyje ar ant popieriaus lapo. Autorius – vienas asmuo. Juose išdėstomos mintys, nuomonės, lėkės, baimės, jausmai, atsiradę mokymosi laikotarpiu. Komentarai ar atsitiktiniai suvokimai dienoraštyje rašomi skaitant mokomąjį medžiagą ar kalbant su kitais studentais. Dienoraščių rašymas daugeliui studentų padeda tapti labiau organizuotiems ir koncentruotiems studijuojamus dalykus. Studentai skatinami gilintis užfiksuotas mintis ir suvokti savo asmeninį augimą bei profesinį vystymąsi. Taip atsiranda galimybės pažvelgti atgal, sigilinti savo jausmus ir numatyti galimus pokyčius; • *dialoginiai dienoraščių iai*. Dialoginiai dienoraščių iai rašomi dažniausiai dviejų asmenų pokalbio forma. Paprastai vienas studentas pradeda rašyti savo nuomonę, vertinimus ir tada tekstą perduoda kitam, kuris reaguoja pirmąjį, paprastai plėtodamas tolimesnes mintis arba pridamas naujos informacijos. Ši dienoraščių ištakos – 1980 m. mokyklose prasidėjęs vaikų susirašinėjimas su savo mokytojais. Jį naudojami atskiri profesionalieji daktarai praktiniuose tyrimuose, jį pastebėdaktarai bei mokomi studentai. Dabartiniai dialoginiai dienoraščių pranašumai yra elektroninio pašto pokalbiai naujienų grupėse; • *autobiografinės, gyvenimo istorijos ir memuarai*. Autobiografinės, gyvenimo istorijos, atsiminimai gali atskleisti žmogaus egzistencijos prasmę. Autobiografinės rašomos turint tikslą – vertinti patį save, o gyvenimo istorijos – savo paties ir kito gyvenimą vertinti atsiminimai – neoficialiu būdu papasakoti žmogaus gyvenimo istoriją. Visi šie būdai skirti žmogaus gyvenimui aprašyti; • *dvasiniai dienoraščių iai*. Dvasiniai užrašai skiriasi nuo reguliarių rašomų dienoraštyje. Juose paprastai užrašomas dvasinis žmogaus išgyvenimas. Šis specifinis rašymas labiau priimtinas giliai religingiems studentams, siekiantiems labiau suprasti save; • *profesiniai dienoraščių iai*. Tokie užrašai gali turėti labai specifinį tikslą, pvz., studentas profesiniam tobulėjimui, kai jie jau baigia kursą, vertinti. Hiemstra (1999) visada prašo paskutinį baigiamąjį seminarą atsinešti profesinį dienoraštį ir pakomentuoti profesinio sėpmareigojimo esmę raidą. Tokiu būdu

šios r šies užrašai tampa student profesinio багаžo dalimi, o visa ši medžiaga kritiškai analizuojama seminaro dalyvio bei d stytojo; • *dialoginio skaitinio registravimas*. Dialoginio skaitinio registravimas veria student kritiškai apm styti gaut informacij . Tai daugyb emocij , reakcij ar atsakym reikšmingus ir provokuojan ius elementus, kurie yra skaitomojoje medžiagoje; • *elektroniniai dienoraš iai*. Populiar jant informacin ms technologijoms ir nuotoliniam mokymuisi, daugelis student savo mintims ir refleksijoms užrašyti renkasi elektronin form . Toks rašymas skatina kompiuterin bendravim , kaip b d savo paties žinioms bei supratimui pagerinti.

Reflektyvaus rašymo tip ir format vairov ypa pl tota per paskutinius metus. Kiekvienas tipas turi priva lum ir tr kum , bet visi jie yra efektyv s ir padeda studentams užrašyti savo mintis ir jas analizuoti gyjant pa pildomai žini ir patirties, kurios negaunama mokantis kitais b dais.

Apibendrinant galima teigti, jog pagrindiniai mokymo(si) tikslai, organizuojant studijas aukštojoje mokyklo je, tur t b ti orientuojami netradicini – aktyvi mokymo(si) metod taikym , skatinim vadovautis mokymo si vis gyvenim nuostata, tikslingai atnaujinant žinias ir lavinant mokymosi mokytis g džius. D stytojo uždavinys šiame procese – palengvinti mokym si, taikant reflektyvius b dus, kurie sudaro prielaidas analizuoti ir moky tis iš savo patirties. Reflektyvus rašymas, realizuojant refleksijos procesus studij p procese, paver ia student patir t mokymusi, mokym si – asmenin ir profesin tobul jim . D lto efektyviau ir kokybiškiau atliekamos b simos profesin s veiklos užduotys bei stiprinama reflektavimo ir mokymosi mokytis kompetencija. Skirtingos reflekt yvaus rašymo formos ir tipai pratina studentus apibendrinti patyrim ir suprasti savo pa i mokym si, asmenin bei profesin tobul jim per vis studij laikotarp , lavina besimokan i j g džius analizuoti ir sintetinti, kritiškai m styti ir spr sti problemas, tobulina sav s ir kit žmoni pažinimo, saviraiškos ir k rybiškumo, kognityvinio kompleksiš kumo geb jimus

Atlikta reflekt yvaus mokymosi kaip *konceptijos ir t stinio edukacinio proceso universitetin se studijose* mokslo šaltini analiz , pagrindžiant kokybinio tyrimo rezultatus ir pasirengiant kiekybinio tyrimo instrumento k rimui, leidžia teigti, jog reflekt yvus mokymasis, užtikrinant s moning student pasirengim profesijai, gali b ti realizuojamas tiek teorin se, tiek ir praktin se universitetin se studijose, užtikrinant glaudesn ši sri i susiejim ir integracij . Teorin s analiz s pagrindu išskirtos hipotetin s reflekt yvaus mokymosi koncepto dimensijos traktuojamos kaip pagrindin s sritys tobulinant student mokym si: a) teorini ir praktini žini bei geb jim tarpusavio derm : siejimas ir integravimas studijuojant; b) student patirties reflektavimo ir mokymosi veiklos apm stymo skatinimas ir pl tojimas; c) ugdymo aplinkos ir s lyg mokymosi veiklos apm stymui sudarymas uni versitete; d) studento asmeninis aktyvumas ir autonomiškumas bei savarankiškumas mokantis; e) studento porei kio refleksijai raiška ir galimyb s reflektuoti; f) ugdymo proceso dalyvi realizuojami vaidmenys bei interakcija ir kooperacija mokymo(si) procese.

3. REFLEKTYVAUS MOKYMOSI KAIP EDUKACINIO FENOMENO UGDANT SPECIALIUOSIUS PEDAGOGUS AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE TYRIMO METODOLOGIJA

3.1. Bendroji tyrimo proceso logika

Mišraus tyrimo strategija, realizuota disertacijoje, apima *kiekybini* ir *kokybini* metod derinimą ir svarstymus apie skirtingų tipų duomenų kombinavimą (Greene, Caracelli, Graham, 1989; Greene, Caracelli, 1997; Creswell, 2003). Remiamasi prielaida, kad skirtingų duomenų rinkimas formuoja geresnį tyrimo problemos supratimą, todėl duomenų rinkimas apie mokytojų tekstinius informacijos (rašytinius refleksijos) ir skaitmeninius informacijos (klausimynas) rinkimus. Disertacijoje pirmenybė teikiama kokybiniam požiūriui. Tyrimo procesas vykdytas vadovaujantis nuoseklią procedūrą strategijos etapais: tyrimas pradedamas, taikant kokybinį metodą, ir tęsiamas, taikant kiekybinį metodą didelėje imtyje, siekiant pateikti ir praplatinti rezultatus apie tiriamą reiškinį (Žydžiūnaitė, 2007). Vizuali tyrimo proceso logikos schema pateikta vadiniame disertacijos dalyje (žr. 15 p.).

Pirmasis tyrimo etapas – **kokybinis tyrimas** – sudarą galimybes atskleisti šiam specialiajam pedagogui patirtis, analizuojant pastarąjį turinį, kaip prielaidas reflektyviam mokymuisi, tęsiant studijas universitete, bei takas asmeniniams sampratimams kaitai, remiantis patirties situacijų analize. Siekiant, kad tyrimo technika būtų inkorporuota komunikavimo modeliu, taikytos nestruktūruotos refleksijos raštu, pateikiant atviro tipo klausimus. Rašytinius refleksijos analizuotos skaitant jas keletą kartų, remiantis fenomenologine hermeneutika, kaip metodologine procedūra taisyklėmis. Taikant fenomenologinę hermeneutiką, besiremiančią fenomenologijos ir hermeneutikos tradicijomis, galinama giliau suvokti asmenybės realistiškumą ir patirtį, sudarant išsamią specialiojo pedagogo ir individo, turinio specialiajam ugdymosi poreikiui, bei kitų ugdymo proceso dalyvių santykių ir asmenybės holistiškumo vertybinį pagrindą. Rezultatų analizės metu orientuotasi: konkrečiai besimokančią patirtį ir santykius su žmonėmis, siekiant holizmo ir intersubjektyvumo; išsamesnį ir praktinį (kontekstualumas ir pasidalyta istorija); siekiamą suprasti patirties prasmę (asmeninė interpretacija ir intencionalumas). Refleksijų tekstas skaitytas keletą kartų, apmąstant ir siekiant atsiriboti nuo savo, kaip tyrėjo, vertinimo tiriamo reiškinio atžvilgiu. Teorinė medžiaga analizuota minimaliai, siekiant „suskliausti“ išankstines nuostatas bei žinojimus.

Mokslinės literatūros analizė kaip jungiamoji kokybinio ir kiekybinio tyrimo grandis, atlikta po kokybinio tyrimo etapo. Kokybinio tyrimo rezultatais vadovautasi kaip pirmine informacija atlikti šaltinių atrankai, o taip pat gautiems rezultatams pagrįsti. Išanalizuota mokslo literatūra praplatina duomenų interpretacijos galimybes, pagilina ir praplatina supratimą apie tiriamą reiškinį, t. y. apie reflektyvų mokymąsi, kaip koncepcijų ir taisyklių edukacinio proceso, kurio pagrindą sudaro asmeninė / individuali studentų išgyventa patirtis konkrečiame mokymosi kontekste.

Kiekybinis tyrimas realizuotas siekiant išryškinti studentų reflektyvaus mokymosi dimensijų raišką, kad būtų suformuotas reflektyvaus mokymosi modelis. Atlikus tyrimo objekto operacionalizaciją, remiantis mokslo šaltinių analize bei kokybinio tyrimo rezultatais, parengtas klausimynas. Kiekybinis tyrimas papildo kokybinio tyrimo rezultatus, atskleisdamas studentų patirties reflektavimo ir integravimo tendencijas teorinėse ir praktinėse studijose universitete, santykius su kitais ugdymo proceso dalyviais.

Kiekybiniu tyrimu siekta atskleisti bendrias studentų reflektyvaus mokymosi tendencijas teorinėse ir praktinėse studijose. Pirminis ir antrinis faktoriškas analizės sudarą lygas atskleisti tiriamojo reiškinio – *reflektyvaus mokymosi* – latentinę struktūrą, t. y. atskleistą pagrindinę tiriamo objekto dimensiją ir jos charakteristikas. Pastarąjį identifikavimas teikia galimybių tobulinti ugdymo procesus universitetinėse studijose, atsižvelgiant pagrindines dimensijas ir jų turinį, siekiant galinti studentus reflektyviai mokytis, analizuojant ir mokantis iš gytos patirties.

3.2. Tyrimo etikos principai

Vykdamas apklausas, laikytasi pagrindini socialiniuose tyrimuose išskiriami etiniai principai: geranoriškumo, privatumo ir pagarbos, teisingumo, informacijos tikslumo, anonimiškumo ir kt. (Charles, 1999; Kardelis, 2002; Žydžiaitis, 2006; 2007). Edukacinis diagnostikos tyrimai atlikti tam, kad būtų sukaupta naujų žinių, praplečiant supratimą apie studentų išgyvenimus bei mokymosi universitetinėse studijose patirtis. Kokybinio ir kiekybinio tyrimo metu buvo gerbiamas respondento privatumas, suteikiama tiksli informacija apie atliekamo tyrimo pobūdį, užtikrintas anonimiškumas.

Kokybinio tyrimo duomenys buvo renkami apsaugojant tiriamuosius nuo psichologinio pažeidžiamumo, todėl atvirose nestruktūruotose refleksijose raštu klausimuose tiksliai parinktos ir apgalvotos savybės, užtikrintas anonimiškumas, nesiejant tiriamojo pateikiamos informacijos su jo asmenybe. Gavus išankstinius respondentų sutikimus dalyvauti tyrime, prieš duomenų rinkimą (susitikimo metu) buvo paaiškinta atliekamo tyrimo nauda, t. y., jog jo dalyvavimas tyrime ir pateikta informacija naudinga jiems asmeniškai kaip besimokantiejiems, o taip pat atskiriems universiteto padaliniais, kurie siekia tobulinti studijų procesą. Užtikrinta, jog gauta informacija nebus panaudota netinkamiems tikslams, t. y. prieš juos pačius. Su tiriamaisiais sutarta, jog jie turės galimybę susipažinti su gautais duomenų rezultatais³². Kokybinio tyrimo metu užtikrintas tiriamųjų privatumas, kadangi tiriamieji atsakydami atviro tipo klausimus, galėjo patys pasirinkti, apie ką rašyti. Paaiškinta, jog refleksijose rašymas laisvanoriškas, todėl galima atsisakyti dalyvauti tyrime.

Kiekybinio tyrimo duomenys, gavus žodinių institucijos administracijos sutikimą vykdyti tyrimus, buvo renkami planingai, iš anksto suderinus laiką ir vietas su tyrimo dalyviais. Užtikrinami tie patys etiniai principai kaip ir kokybiniame tyrime. Klausimyno vadinyje dalyje buvo pateikta trumpa informacija apie tyrimą, jo tikslą ir naudą, garantuotas respondentų anonimiškumas, pateikiamas žymėjimo pavyzdys. Apklausos metu dalyvavo ir patys tyrėjai, taip sudarydamas lygias tiriamiesiems anuliuoti neaiškumus bei atsakyti klausimus, kilus pildant klausimyną. Kitas svarbus veiksnys, nulėmęs tyrimo dalyvavimą apklausoje, – studentų motyvavimas pildyti klausimyną, atsižvelgiant į tai, jog šis pakankamai didelis apimtis.

3.3. Kokybinio tyrimo etapas

3.3.1. Kokybinio tyrimo imtis

Tiriamoji imtis sudarė 71 studentas t. y. visi pirmo kurso studentai, pasirinkę studijuoti specialiosios pedagogikos programą universitete. Disertacijoje analizuojamos 65 studentų pateiktos refleksijos raštu. Dalis refleksijų neanalizuotos dėl jų „skurdaus“ turinio ir apimtys (pateikiami vienas-du sakiniai) ir / ar studentų vardinto apsisprendimo nutraukti studijas po praktikos, arba – atsisakymo dalyvauti refleksijose rašymo procese (šiuo atveju refleksijos nebuvo pateiktos tyrėjui). Toks imties dydis yra pakankamas kokybiniams tyrimams realizuoti ir aktualiam fenomenui giliai, intensyviai, o ne ekstensyviai iširti; juo labiau, kad kokybiniame tyrime reikalingas ne respondentų kiekis, o pateikiamos informacijos turinio apimtys, gilumas ir prasmingumas. Respondentų skaičių apsprendžia teorinis prisotinimas, kuris išryškėja duomenų analizės eigoje – tekstas ar kito kokybiniam tyrimui naudojamo artefakto pvz., refleksijos, laiško, dienorašio, turinys, kuriame pakartojami visi elementai iki konkretaus analizės vieneto, leidžia toliau neanalizuoti kitų respondentų pateiktą analizės vienetą (šiuo atveju refleksijose raštu) (Žydžiaitis, 2006). Šiame di-

³² Kokybinio tyrimo rezultatų pristatymas vykdytas 2008 m. vasario 28 d. studentų praktikos aptarimo metu, Socialinės gerovės ir neįgalumų studijų fakultete, Šiaulių universitete.

sertaciniame tyrime kiekvienoje iš 65 refleksijų tyr jas rasdavo naują elementą, todėl buvo išanalizuoti visi informantai pateikti analizės vienetai.

Tyrimo imtis: a) tikslinė³³, t. y. refleksijų rašymui pasirinkti pirmo kurso studentai, kurių pasirinkimui lemia suformuluoti probleminiai tyrimo klausimai ir uždaviniai, siekiant atskleisti veiksnius, darančius didžiausią poveikį studentui, b) šim specialioji pedagogų, reflektyvaus mokymosi veiksmingumui. Laikomasi pozicijos, jog pirmo kurso studentai yra būtieji informantai, kurių pateikta informacija apie mokymosi patirtis bei reflektavimo modelį naudojimą savo teorinėse ir praktinėse studijose, sukuria sąlygas tobulinti studijų procesą ir sudaro prielaidas modeliuoti reflektyvą mokymąsi jau pirmaisiais studijų metais; b) patogi³⁴, esanti tyrimui aktualiaame kontekste: tiriamieji atrinkti atsižvelgiant tyrimo studijos poreikius; imt sudarantys respondentai atstovauja populiaciją, atsakingą už konkrečią tyrimui aktualią veiklą. Pasirinkti atrankos metodai atitinka kokybinio tyrimo tikslus, nes čia reikia išsamiai aprašyti tiriamą fenomeną, siekiant užtikrinti svarbių temų reprezentavimą, o ne pateikti procentinį santykį, išreiškiant (sub)temų pasiskirstymą (Žydžiūnaitė, 2005 a). Universitete, pradėjus studijuoti specialioji pedagogiką, pirmo kurso studentai po pirmosios savaitės atlieka stebimą praktiką (praktikos trukmė – trys savaitės), kurios pagrindinis tikslas susipažinti su specialiojo pedagogo veikla, ugdant savirefleksijos (savistabos, savianalizės), kritinio ir kurybinio mąstymo gebėjimus, suvokiant savo, kaip besimojo specialisto, vaidmenį. Pirmo kurso studentų patirties ir išgyvenimų analizė leidžia numatyti kryptis, veiksnius, galinčius turėti poveikio mokymosi veiksmingumui studentui, b) šim specialioji pedagogų, studijoms ateityje, modeliuojant bei diegiant reflektyvą mokymąsi aukštojoje mokykloje.

3.3.2. Kokybinio tyrimo etapo metodai

Fenomenologinė hermeneutika – kokybinis edukacinis diagnostikos metodas. Fenomenologinė hermeneutika, kaip metodas, labiausiai išplėtotas ir patikrintas daugelyje biomedicinos mokslo krypties tyrimuose³⁵; kaip duomenų apdorojimo ir analizės metodas, taikomas ir socialiniuose mokslų krypties tyrimuose³⁶. Tai vertingas metodas, leidžiantis atskleisti tiriamą patirtį vairiuose fenomenų (reiškinio) kontekstuose. Fenomenologinės hermeneutikos metodo pagrindas – (iš)gyvenamas patyrimas (angl. *lived experience*). Fenomenologinė hermeneutika remiasi hermeneutikos ir fenomenologijos bei kitų kokybinių tyrimo metodų tradicijomis (Lindseth, Norberg, 2004). Hermeneutika siejama su fenomenologija, kadangi pastaroji galina tyrį suvokti tekstą ir tai sieti su tuo, kas jame yra sakoma ir kokia prasmė užkoduota tekste. Teksto interpretavimas reiškia „jį“ hermeneutinę spiralį³⁷, judant trimis metodologiniais etapais, susietais visumos ir jos dalimi, supratimo ir aiškinimo dialektika.

Rašytiniai refleksijų tekstai buvo analizuoti laikantis pagrindinį etapą (Lindseth, Norberg, 2004), kurie tarpusavyje siejasi visumos ir jos dalimi bei supratimo ir aiškinimo dialektika:

³³ Dar vadinama *kriterijumi grindžiama atranka* (Ramanauskaitė, 2002; Valackienė, 2007; Valackienė, Mikėnaitė, 2008). Tai strategija, pagal kurią tiriamieji buvo atrinkti apgalvotai, norint gauti svarbią informaciją, susijusią su tyrimui reikšmingu kontekstu.

³⁴ Imt traukiami visi populiacijos elementai (Žydžiūnaitė, 2006; 2007), t. y. visi studentai, pasirinkti studijuoti specialiosios pedagogikos bakalauro studijų programą Šiaulių universitete. Kituose Lietuvos universitetuose pagal šią studijų programą specialistai nerengiami. Tyrimo imt sudaro visi (apimantys visą populiaciją) tyrimo organizavimo metu pirmame kurse studijuojantys studentai.

³⁵ Uden, Norberg, Lindseth, Marhaug (1992), Söderberg, Norberg (1993), Lindseth, Marhaug, Norberg, Uden (1994), Söderberg, Norberg, Gilje (1996), Söderberg, Gilje, Norberg (1997), Nilsson, Jansson, Norberg (1999), Söderberg, Gilje, Norberg (1999), Rasmussen, Jansson, Norberg (2000), Sundin, Jansson, Norberg (2000), Ebbeskog, Ekman (2001), Talseth, Gilje, Norberg (2001), Götell, Brown, Ekman (2002), Talseth, Gilje, Norberg (2003), Žydžiūnaitė (2005b), Žydžiūnaitė, Katiliūtė (2006), Žydžiūnaitė, Ebbeskog (2007) ir kt.

³⁶ Esser-Hall (2000), Greenwood, Lowenthal (2005), McGowan, Luker, Creed, Chew-Graham (2007).

³⁷ Supratimas turi ne rato, o spiralės formą, kuri savo kryptimi ir judesiu grąžina savo išeities tašką, bet ji pasiekia jau kitame supratimo lygyje, kitoje kokybėje (Paulikaitė-Gricienė, 2005).

1) *Naivusis*³⁸ skaitymas yra pirma teksto, kaip visumos, interpretacija, kuri leidžia daryti prielaidas tolesniam analizavimui. Teorija, išankstinės nuostatos ir požiūriai negali veikti tyrimo rezultatais, t. y. užgožti patirties. Laikomasi atvirumo požiūriu, kad galima būtų atrasti netikėtus reikšmių tekste, nedarant poveikio išankstiniam supratimui ir teoriniam suvokimui. Naivaus skaitymo metu formuluojamas paprastas supratimas konkrečiau klausimo kontekste. Skaitymo metu iš natūralaus požiūrio „persijungiama“ fenomenologinė. Teksto supratimas formuluojamas fenomenologine kalba ir yra laikomas pirmuoju spėjimu, kurį turi patvirtinti / nepatvirtinti po to sekanti struktūrinė analizė.

2) *Struktūrinė analizė* apima vairius teksto dalių vertinimus, siekiant paaiškinti konkrečiau teksto esmę (identifikuotos temos, kurios yra konstruojamos prasmės pagrindas). Skaitomas tekstas yra dalijamas prasmėmis junginiais – reikšminės grupės, kurios vėliau reflektuojamos kaip priešprieša naiviam skaitymui. Reikšminis vienetas gali būti sakinio dalis, sakinytis, keletas sakinių, paragrafas, t. y. bet kokio ilgio teksto dalis, atskleidžianti tik vieną reikšmę. Visi reikšminiai vienetai konkretinami, kad suformuotų potemes, kurios jungiamos temas, o pastarosios pagrindinės temas – dimensijas. Skaidant tekstą reikšminės dalis, egzistuoja ir kitos teksto dalys, kurios neatrodo, jog būtų kaip nors susijusios su tyrimo klausimu (nepažymėti sakiniai protokole). Šis teksto dalis atsižvelgiama analizės metu, tačiau jos gali nepasidėti prieš formulavimą. Šiame etape tekstas suvokiamas objektyviau. Prasmės junginiai dekontekstualizuojami ir atskiros teksto temos pergalvojamos lyginant su paprastu skaitymu. Tuomet keliamas klausimas, ar šios temos patvirtina / nepatvirtina naivaus skaitymo etape suvoktą teksto prasmę. Kuomet struktūrinė analizė nepatvirtina naivaus skaitymo, visas tekstas skaitomas iš naujo bei sukuriama kita paprastas suvokimas, tikrinamas kita struktūrine analize.

3) *Visapusiškas supratimas* sujungia skaityto teksto temų apibendrinimus bei apmąstymus atliekamo tyrimo kontekste. Sujungia skaityto teksto dimensijas, temų ir potemių apibendrinimus bei apmąstymus atliekamo tyrimo kontekste. Objektas tampa ne tai, ką sako tekstas, tačiau galimybės, kurias šis tekstas atveria gyvai patiriami. Tekstas perskaitomas dar kartą kaip visuma. Teksto, kaip visumos, interpretavimas ir išsamesnis supratimo gijimas nėra pagrindinis griežtomis metodiniais taisyklėmis.

Rezultato formulavimas fenomenologinės hermeneutikos būdu reiškia, kad rezultatai formuluojami kasdienine kalba kiek galima arčiau gyvosios patirties. Mokslinė kalba ir tam tikri reiškiniai (fenomenai) definicijos šiame etape mažai vertingos ir menkai tenusakančios esmę. Veiksmažodžiai geriau atspindi išgyventą patirtį nei daiktavardžiai.

3.3.3. Kokybinio tyrimo instrumentas

Siekiant nustatyti, kokie išoriniai ir vidiniai bei kokio lygmens atstovaujantys veiksniai daro stipriausią ir menkiausią taką studentų specialiojo pedagogų reflektivaus mokymosi veiksmingumui studentai pateikia *nestrukto ruotas refleksijas raštu*. Refleksijos buvo rašomos tris mėnesius. Susitikimai su tiriamaisiais vykdavo kas antrą savaitę. Kiekvieno susitikimo metu studentai reflektuodavo pagal pateiktus tyrimo nedirektyvino pobūdžio klausimus³⁹, taip sukuriama lygias studentams kryptingai (susietu su konkrečiu kontekstu) analizuoti patirtį, kuri

³⁸ Angl kalboje žodis *naive*, *naïve* apima keletą prasmų: *naivus, paprastas, negudraujantis*. Angl kalbos žodyne (*B. Piesarskas*) žodžio *naive* pirminė reikšmė yra *naivus*, žodžio *paprastas* pateikiama apie 80 reikšmių. Dabartinis lietuvių kalbos žodyne (Interneto versija: www.autoinfa.lt) žodžio *naivus* pirminė reikšmė pateikiama kaip *vaikiškai atvira*, žodžio *paprastas* reikšmė - *niekuo neišsiskiriantis*. Disertacijoje vartojama *naivus* s voka, atsižvelgiant tai, jog šios s vokos pirminė prasmė artimesnė naudojamos tyrimo metodologijos turiniui ir prasmei bei būtų tokios vokos akcentuoja metodo kriterijai – Lindseth ir Norberg.

³⁹ Tyrimo metu buvo pateikti šie pagrindiniai klausimai: 1) Kaip tu jautiesi ir kaip išgyvenai stebimosios praktikos metu. Kodėl? Ką tau asmeniškai reiškia praktika, kuri atlikai? Kokias išgyvenai patirtis ir jausmus? 2) Ar praktika leido tau giliau suvokti savo studijuojamą sritį? Kokiu požiūriu – asmenybinio, veiklos, organizacijos ar panašiai? Pagarbą. Pateik bent vieną pavyzdį. 3) Kokie žmonės (praktikos vadovai, dėstytojai, moksleiviai (klien-

buvo išgyventa praktikos metu. Klausimai refleksijoms (student patiria atskleisti) suformuluoti tikslingai, remiantis teorine disertacijos dalyje išanalizuotomis refleksyvaus mokymosi sritimis: 1) reflektuojant į jėgas, jausmus ir išgyvenimus; 2) profesinės veiklos (studijuojamos srities) pažinimas ir jos reflektavimas skirtinguose lygmenyse (asmenybinis, veiklos, organizacijos ir pan.); 3) pagalba ir parama (tiesioginė / netiesioginė), pažįstant praktikos subtilybes bei suvokiant profesinius vaidmenis; 4) savęs kaip būsimo specialisto profesinio identiteto formavimasis ir profesinis apsisprendimas; 5) asmeninės savybės, žinių ir gebėjimų reflektavimas, siejant teoriją ir būsimo profesinės veiklos. Refleksijų rašymas trukdavo nuo 1 iki 1,5 val.

Metodo pasirinkimui pagrindžia šios esminės nuostatos: • rašymas – neatskiriamai susijęs su refleksija, kai klausimai ir mintys apie tiriamą reiškinį užrašomi sudarant galimybes atsitraukti atgal ir reflektuoti; • rašymas turi tikslą, kad mes matytume tai, ko nematome prieš tai, kad reiškinys būtų parodytas nauju būdu; • rašymas gali būti palyginamas su „griuvimų priekis – tamsa“, turint tikslą susisiekti su tuo, kas dar nežinoma, kas buvo išgyventa kaip visuma; • rašant atskleidžiamas reiškinio turtingumas išgyventoje patirtyje; • rašymas yra ir tyrimo procesas ir produktas, rašoma tam, kad ištirtume reiškinį išgyventame pasaulyje ir perduotume kitiems savo tyrimo rezultatus.

Refleksyvaus rašymo esmė – atsigrįžti savo veiklą, apmąstyti save vairiais aspektais: kaip studentas, būsimo tam tikros profesijos atstovas, protingas, jaučiančias tyb. Svarbu akcentuoti savąjį „Aš“, ieškoti asmeninės individualios būties, t. y. suvokti save. Svarbu kalbėti apie save, o ne apie tai, ko tikisi kiti (Žydžinaitė, 2002 a). Svarbus yra spąsdžiai ir idiosinkrazijos. Pirmieji kyla iš to, kas matoma, girdima, jaučiama, neapkenčiama ir t. t., o idiosinkrazijos – iš refleksijų apie spąsdžius, kai ieškoma panašumų, gretinama ir lyginama, išryškinkamos vairios priežastys, kurios sulygoja skirtingus padarinius.

Atlikto kokybinės edukacinės diagnostikos tyrimo, taikant fenomenologinę hermeneutikos duomenų apdorojimo metodą, rezultatai atskleidė studentų patirtis ir išgyvenimus praktiniuose studijose. Šiuo atveju buvo atskleistos būsimojo specialiojo pedagogo patirtys stebimosios praktikos metu kaip prielaidos refleksyviai mokymuisi tirsiant studijas universitete.

3.4. Kiekybinio tyrimo etapas

3.4.1. Kiekybinio tyrimo imtis

Apklausti Šiaulių universiteto studentai, studijuojantys specialiosios pedagogikos programą. Tyrimo imtis tikslinė, apimanti ir reprezentuojanti visą tyrimo populiaciją⁴⁰. 2006 – 2007 m. m. specialiosios pedagogikos programoje, universiteto akademinės informacijos sistemos duomenimis⁴¹, studijavo 447 studentai, iš jų 235 dieniniuose ir 212 neakivaizdinėje studijų formoje. Iš viso išdalinti 447 klausimynai. Iš jų grąžinta 395. Grąžtamumo kvota⁴² – 88% Statistiškai analizuojami 389 (87,0% nuo išdalintų skaičiaus arba 98,4% nuo grąžintų skaičiaus) klausimynų duomenys. Veiksmingų duomenų surinkimui ir gerą grąžtamumo kvotą nulėmė tiesioginis tyrėjo kontaktas apklausos metu su tiriamaisiais, užtikrinant palanki bendradarbiavimo ir studentų motyvavimo dalyvauti apklausoje atmosferą.

(tai), o gal kolegų studentai, šeimos nariai ar pan.) tau padėjo suprasti praktikos subtilybes ir tavo, kaip specialisto, vaidmenį? Kaip tai vyko – tiesiogiai / netiesiogiai? Paaiškink. Pateik bent vieną pavyzdį. 4) Ar matai save ateityje kaip specialiosios pedagogikos srities specialistą? Jei taip, kodėl? Jei ne, kodėl? 5) Kokias žinias ir gėdžius bei asmenines savybes traktuoji kaip esmines savo – specialiojo pedagogo – veikloje?

⁴⁰ Aukštojo mokslo universitetinė specialiosios pedagogikos programos bakalauro studijos Lietuvoje vykdomos tik Šiaulių universitete (žr. prieiga per internetą: <http://www.aikos.smm.lt/aikos/webdriver.exe>).

⁴¹ Prieiga per internetą: https://uais.cr.ktu.lt/suis/stp_prisijungimas

⁴² Kokybinis apklausos rodiklis, parodantis po pildymo atgal sugrąžinti klausimynų procentą, kuris skaičiuojamas nuo bendro išplatintų klausimynų skaičiaus (Merkys, 1999).

Didžioji dalis apklaustųjų moterys (94,6%), amžiaus vidurkis 26,01 metai. Tiriamųjų pasiskirstymas pagal kursą ir studijų formą pateikiamas 3.4.1.1 lentelėje.

3.4.1.1 lentelė

Tyrimo imties charakteristikos (n = 389)

Ly-tis	Mote-ris	94,6%	Amžiaus vi-durkis	26,01	Kursas	I	II	III	IV	V
	Vyras	5,4%				23,7%	23,7%	19,8%	23,7%	9,3%
Studij forma			Dienin s studijos		50,9%	Neakivaizdin s studijos			49,1%	
Kaip Jums sek si studijuoti?			<i>puikiai</i>	<i>labai gerai</i>	<i>gerai</i>	<i>patenkinamai</i>	<i>silpnai</i>			
			1,8%	14,9%	72,0%	9,8%	1,5%			
Ar apskritai esate patenkintas savo studijomis universite-te?			<i>labai patenkintas</i>	<i>ko gero, patenkintas</i>	<i>nežinau</i>	<i>ko gero, nepa-tenkintas</i>	<i>labai nepatenkin-tas</i>			
			16,5%	66,1%	10,5%	6,2%	0,8%			

Specialiosios pedagogikos programą studijuoti universitete pasirinkusių studentų sklaidą pagal patitenkinimo laipsnį: *labai patenkinti* savo studijomis universitete (16,5%), *ko gero patenkinti* (66,1%), *ko gero nepatenkinti* (6,2%) ir *labai nepatenkinti* (0,8%). Taigi, dauguma apklausoje dalyvavusiųjų studentų savo pasirinkimą vertina palankiai, 72% nurodo, jog jiems sekasi *gerai*, 14,9% – *labai gerai*. Rezultatai rodo, jog dauguma specialiųjų pedagogik universitete studijuojančiųjų studentų savo studijas vertina palankiai ir yra patenkinti jomis.

3.4.2. Kiekybinio tyrimo etapo metodai

Remiantis reflekyvaus mokymosi koncepcijos pagrindais, kokybinio tyrimo rezultatų analizei bei aukštojo universitetinio mokslo ir studijų ypatumais, atlikta tyrimo objekto operacionalizacija. Operacionalizacijos procedūra siekta detalizuoti ir konkretizuoti tyrimo objektą, jį struktūruojant, atskleidžiant jo turinį ir pasirenkant kiekybinio tyrimo instrumentą kriterijams bei duomenų analizei. Remiantis atlikta operacionalizacija, teoriniams išvadamis bei kokybinio tyrimo rezultatų analizei parengtas struktūruotas, uždaro tipo klausimynas studentams (žr. I priedą). Specialiųjų pedagogų *apklausa raštu (naudojant uždaro tipo klausimyną)* siekta atskleisti teorinius ir praktinius studijų reflekyvaus mokymosi struktūrinius elementus, sudarant ir pagrindžiant reflekyvaus mokymosi modelį specialiųjų pedagogų ugdyme, diagnozuojant veiksmingiausius šio modelio mechanizmus.

Hipotetinė disertacijos autoriaus reflekyvaus mokymosi teorinė ir praktinė studijose operacionalizacijos schema pateikiama 2 priede.

Statistinės duomenų analizės metodų apibūdinimas. Būsimi specialiųjų pedagogų reflekyvaus mokymosi charakteristikų išraiškos ypatumams atskleisti taikyti šie statistiniai metodai⁴³: tyrimo duomenų *kiekybinis aprašymas (deskriptyvinė) statistika*, leidžianti daryti išvadas apie nagrinjamąsias savybes. Aprašomosios statistikos pagrindinis atliktas pirminis kiekybinis duomenų apdorojimas: apskaičiuoti dažniai, procentinės duomenų išraiškos, vidurkiai, standartinis nuokrypis, moda, mediana.

⁴³ Taikyta SPSS (Statistical Program for Social Sciences) for Windows 11.0 programinė įranga. Apdorojant ir analizuojant kiekybinius duomenis remiamasi šiais autorių informacijos šaltiniais: Ekanavičius, Murauskas, 2000, 2004; Vaitkevičius, Saudargienė, 2006.

Daugiamatis statistiniai metodai: faktorių analizė – daugiatis statistinis metodas, pagrįstas koreliacijų tarp kintamųjų analize ir pradinis kintamųjų erdvių transformavimu mažesnio išmatavimo (faktorių) erdvių. Apdorojant duomenis, taikyta *tiriamoji* (angl. *exploratory*) faktorių analizė, kuria nustatomas faktorių skaičius ir faktorius einantys kintamieji, o iš pastarųjų siekiama suprasti, kokie faktoriai reiškia. Taip pat taikyta *patvirtinamoji* (angl. *confirmatory*) faktorių analizė, kai prieš analizę buvo numatytas faktorių skaičius ir juos aprašantys kintamieji, siekiant patikrinti ar turimi duomenys patvirtina iš anksto apibrėžtus faktorius. Skalių validumo laipsnis nustatytas, taikant vidinį konsistencijos koeficientą *Cronbach*. Atlikta faktorių patikimumo analizė (*reliability analysis*), rodanti kaip tiksliai matuoja reiškinį duota skalė.

Kintamųjų skirstiniams palyginti taikytas neparametrinis *Vilkoksono ženklų* kriterijus. Pastarasis yra ranginis kriterijus, skirtas hipotezei apie skirstinį lygybę tikrinti (Ekanavičius, Murauskas, 2004). Nulinė hipotezė atmetama, kai statistinio reikšmingumo lygmuo $p \leq 0,05$. Neparametrinis *Kruskalo-Voliso* kriterijus taikomas trijų ir daugiau skirstinių padarčių skirtumui nustatyti, kai kintamasis yra ranginis. Analizuojant duomenis kriterijus taikomas gaučiams rezultatams palyginti pagal skirtingas studijų pakopas (kursus). *Mano-Vitnio* neparametrinis kriterijus skirtas dviejų nepriklausomų ranginių kintamųjų skirstinių padarčių palyginti. Kriterijus taikomas, siekiant palyginti skirtingose studijų formose studijuojančių studentų duomenis.

Siekiant pateikti reflektyvų mokymosi teorinį hipotetinį modelį, remiantis tyrimo rezultatais, taikyta *antrinė faktorių analizė*, kurios tikslas – suformuoti reflektyvų mokymosi modelį, atskleidžiant būsimą specialiojo pedagogo mokymosi ypatumus teorinėse ir praktinėse studijose aukštojoje mokykloje.

3.4.3. Kiekybinio tyrimo instrumentas

Apklauso instrumento sudarymo principai. Klausimyno struktūra sudaryta iš trijų dalių: a) instrukcija; b) informacija apie tiriamuosius; c) 7 diagnostiniai blokai, kuriuose iš viso 147 teiginiai bei pateikti 42 gebėjimai ir 48 asmenybės savybės. Atsižvelgiant tai, jog klausimynas didelis apimties ir apklausos metu galimas atsakymų inercijos efektas bei reaktyvumas (Merkys, 1999) dėl to objektyvumui užtikrinti pateikiami panašūs teiginiai kitu aspektu.

Klausimyne atskleidžiamos ir konkretizuojamos šios *diagnostinės sritys ir požymiai*:

- 1) *Patirties analizavimas ir reflektyvų mokymosi veiklos apmėtymas (reflektyvus mokymasis) praktinėse studijose universitete:*
 - a) atliekamų veiksmų (refleksija apie mokymąsi, mokantis, mokymuisi) reflektavimo studijų metu universitete dažnumas ir svarba;
 - b) reflektyvų mokymosi pobūdžio studijuojant vertinimas: mokymosi lygiai, būdai bei strategijų naudojimas studijuojant;
 - c) mokymosi užduočių prasmės ir naudingumo būsimai profesinei veiklai suvokimas;
 - d) asmeninis patirties ir teorinių žinių svarbos mokantis vertinimas.
- 2) *Patirties analizavimas ir reflektyvų mokymosi veiklos apmėtymas (reflektyvus mokymasis) praktinėse studijose universitete:*
 - a) atliekamų veiksmų (refleksija apie veiklą, veikiant, veiklai) reflektavimo praktikos metu dažnumas ir svarba;
 - b) studento autonomiškumas ir savarankiškumas praktikos metu;
 - c) praktikos tikslų ir reikalingų atlikti užduočių vertinimas;
 - d) išgyvenimų, patirtų praktikos metu santykių su kitais ir pačiu savimi kaip praktikantu, analizė;
 - e) tarpusavio santykiai su praktikos vadovu (mentoriumi) bei kitais sutiktais specialistais praktikos vietoje vertinimas;
 - f) praktikos užduočių naudingumo ir jų svarbos būsimai profesinei veiklai ir vertinimas.

- 3) Refleksijos poreikio pasireiškimas ir sitraukimas refleksij :
 - a) savo elgesio, min i ir atliekam veiksm reflektavimo poreikis;
 - b) asmeninio elgesio ir min i priežas i analiz ;
 - c) išgyvenam jausm ir j atsiradimo priežas i reflektavimo poreikis.
- 4) Teorini ir praktini žini siejimas ir integravimas studijuojant:
 - a) teorini žini ir j praktinio pritaikomumo refleksija studijuojant;
 - b) teorini ir praktini žini tarpusavio derinimas ir integravimas reflektavyaus mokymosi procese;
 - c) asmenin s atsakomyb s už mokymosi rezultatus ir savarankišk sprendim pri mimo galimyb s mokan-tis.
- 5) Sav s kaip b simo specialisto vertinimas ir motyvacija profesinei veiklai ateityje:
 - a) l kes i atitikimas ir motyvacija studijuoti ateityje pagal pasirinkt specialyb .
- 6) Ugdymo proceso dalyvi tarpusavio interakcija bei kooperacija mokymo(si) procese:
 - 6.1. Tarpusavio santyki su d stytojais mokymosi procese vertinimas
 - a) d stytojo ir studento tarpusavio santykiai mokymosi procese: motyvacija, savarankiškumas ir pa-galba;
 - b) mokymo(si) medžiagos perteikimo pob dis ir pateikiam užduo i aiškumas;
 - c) gr žtamasis ryšys, mokymosi pasiekim vertinimo procese;
 - d) d stytojo ir studento nuostat ir poži rio mokym si suderinamumas;
 - e) mokymo(si) metod naudojimas d stomo dalyko studijose.
 - 6.2. Tarpusavio santyki su praktikos vadovu, atliekant praktik institucijoje, vertinimas
 - a) asmenini sitikinim ir vertybi derm santykyje su praktikos vadovu;
 - b) tarpusavio pasitik jimas ir pagalba praktikantui;
 - 6.3. Tarpusavio santyki su kolegomis studentais mokantis vertinimas
 - a) bendradarbiavimo ir pagalbos mokantis vertinimas;
 - b) pasitik jimo tarpusavio santykiais tarp koleg vertinimas.
- 7) Asmenyb s savyb s ir geb jimai aktual s specialiojo pedagogo profesijai

Konstruojant klausimyn , remtasi nominaline, santyki , rangine skal mis (Bitinas, 2002; DeVellis, 2003; Bradburn, Seymour, Brian, 2004; Cohen, Manion, Morrison, 2007). Duomenims grupuoti dominuojanti – rangin skal . Pastarosios skal s esminis principas tas, jog rangini kintam j kategorijos yra išrikiuotos matuojamos sa-vyb s did jimo arba maž jimo tvarka (Kardelis, 2002; Vaitkevi ius, Saudargien , 2006). Tyrimo instrumento po-žymi skai ius pagal diagnostinius blokus, matavimo lygmenys ir kryptis, reikšm s ir j intervalas pateikiami 3.4.3.1 lentel je.

Tikrinant klausimyno sandaros strukt r ir aiškum , atliktas bandomasis klausimyno patikrinimas, kurio metu išsiaiškinti klausimyno netikslumai, patikslintos teigini formuluot s ir prasmingumas. Bandomajame tyrime daly-vavo 46 socialin darb bei socialin pedagogik studijuojantys studentai. Atkreiptinas d mesys tai, jog parengtas klausimynas pasižymi perkeliamumu t. y. gali b ti taikomas, apklausiant aukštosios mokyklos studentus, pasirinku-sius studijuoti ir kitas studij programas, kuriose derinamos teorin s ir praktin s studijos. Šiuo atveju pasirinkti ban-domajam tyrimui studentai tiesiogiai dalyvauja studij procese universitete. Galutinis variantas parengtas po bando-mojo tyrimo, pakoregavus j pagal išsakytus pasteb jimus

Kiekybinio tyrimo instrumento struktūra

Diagnostinio bloko pavadinimas	Požymiškai	Matavimo lygmuo	Reikšmės ir j. intervalas	Kryptis
1. Informacija apie tiriamuosius	6	Dvireikšmis	Vyras – 1 Moteris – 2	
			Dieninis studijos – 1 Neakivaizdinis st. – 2	
		Santyki	Amžius: nuo 18 iki 50	
		Nominalinis	Kursas: 1-pirmas; 2-antras; trečias-3; ketvirtas-4; penktas-5	
		Ranginis	Nuo 1 iki 5	Puikiai silpnai Labai patenkintas labai nepatenkintas
2. Patirties analizavimas ir mokymosi veiklos apm. stymas (reflektyvus mokymasis) teoriniuose studijose universitete	30	Ranginis	Išgyvenamos patirties dažnumo vertinimo skalė : nuo 1 iki 3	Nepatiriu dažnai patiriu
			Išgyvenamos patirties svarbumo vertinimo skalė : nuo 1 iki 3	Nemanau, kad tai svarbu tai labai svarbu
			Nuo 1 iki 5	Visiškai nesutinku visiškai sutinku
3. Patirties analizavimas ir mokymosi veiklos apm. stymas (reflektyvus mokymasis) praktiniuose studijose universitete	33	Ranginis	Išgyvenamos patirties dažnumo vertinimo skalė : nuo 1 iki 3	Nepatiriu dažnai patiriu
			Išgyvenamos patirties svarbumo vertinimo skalė : nuo 1 iki 3	Nemanau, kad tai svarbu tai labai svarbu
			Nuo 1 iki 5	Visiškai nesutinku visiškai sutinku
4. Refleksijos poreikio pasireiškimas ir sitraukimas refleksij	15	Ranginis	Nuo 1 iki 5	Visiškai nesutinku visiškai sutinku
5. Teoriniai ir praktiniai žiniai siejimas ir integravimas studijuojant	12	Ranginis	Nuo 1 iki 5	Visiškai nesutinku visiškai sutinku
6. Savęs kaip b. simo specialisto profesinio identiteto formavimasis	9	Ranginis	Nuo 1 iki 5	Visiškai nesutinku visiškai sutinku
7. Ugdymo proceso dalyvi tarpusavio interakcija bei kooperacija mokymo(si) procese	48	Ranginis	Nuo 1 iki 5	Niekada visada
8. Asmenybės savybės ir gebėjimai aktualūs specialiojo pedagogo profesijai	48 savybės 42 gebėjimai	Ranginis	Nuo 1 iki 4	Visiškai nesvarbu Labai svarbu

4. REFLEKTYVAUS MOKYMOSI KAIP EDUKACINIO FENOMENO UGDANT SPECIALIUOSIUS PEDAGOGUS AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE TYRIMO REZULTATAI

4.1. KOKYBINIO TYRIMO REZULTATAI

4.1.1. Student jausm ir išgyvenim raiška reflektuojant praktin se studijose

Rezultatai analizuojami klausimo *Kaip aš jau iausi ir k išgyvenau praktikos metu?* kontekste. Atlikus refleksij apie savo jausmus ir išgyvenimus praktikos metu analiz , išskirta 18 dimensij ir jas sudaran ios 46 temos.

Pirma dimensija. Teigiam jausm išgyvenimas ir santyki su vaikais patirtis. Dimensija atspindi student teigiam jausm bei patyrim raišk , bendraujant su vaikais (žr. 4.1 pried).

Tema. Bendravimas. Stebimosios praktikos metu studentams s kmingai pavyko užmegzti tarpusavio ryšius su vaikais ir „ *sitraukti*“ *bendravim* „*vaik rate*“. Jie jaut si „priimti“. Prieraišumo ir supratingumo jausmas r m si abipusiu noru bendrauti: „*Noras bendrauti buvo abipusis, tod l šiame ugdymo centre buvo lengviausia vesti dail s ir k no kult ros pamok les...*“. Šiltas vaik pri mimas k l džiaugsm . Neretai studentai išgyvendavo „gr žim vaikyst“, susitapatindami su vaiku: „...*Jau iausi v l gr žusi vaikyst . Visa praktikos savait šioje staigoje prab go kaip viena diena...*“. Tai sumažino student baimes, padidino vienov s su specialij ugdymosi poreiki turiniais vaikais jausmo išgyvenim , anuliavo skirtumus: „...*Žinojau, kad kai kurie turi klausos, regos sutrikim , žymiai ir nežymiai sutrik s intelektas, bet niekada nejau iau kažkokio skirtumo, kad jie kitokie, kad skiriasi nuo kit žmoni ...*“.

Tema. Abipusis prierašumas. Abipusis prierašumas tarp vaik ir student buvo išgyventas per vaik pri mim , pasitik jim ir atsiv rim studentams bei abipusio supratimo patirtis. Teigiamas vaik ir student tarpusavio ryšys atv r studentams galimyb pažinti vaikus, numatant ir tenkinant j meil s ir pagarbos poreikius: „...*supratau, kad ir jie turi jausmus, nori šilumos, meil s, apkabinim , graži žodži , pagyrim . Ir aš t dalyk šiems vaikams negail jau...*“. Pagalbos, nors ir menkos, suteikimas vaikams, laiko leidimas kartu ir vaik prierašumas, leido studentams išgyventi vaik pripažinim . Vaikai su studentais buvo atviri, „...*pasakojo apie savo gyvenim , netgi patik davo paslaptis...*“. Vaik atsiv rimas ir pasitik jimas tiesiogiai buvo susij s su student gera savijauta praktikoje: „*Buvo gera, nes jutau, kad vaikai man s laukia ir jiems patiko leisti laik su manimi...*“, „*Jau iausi tenai labai gerai, nes jie mane šiltai pri m , buvo malonu...*“.

Tema. Meil . Refleksijose, atskleidžiant teigiamas bendravimo su vaikais patirtis dominuoja meil s jausmai. Pastarieji praktikos metu tarp student ir vaik buvo abipusiai. D mes , pagarb ir meil bei prierašum praktkantams vaikai išreikšdavo konkreiais savo veiksmiais: „...*Mane vaikai pamilo iš pirmo karto, ateidavo, apkabindavo, pabu iudavo*“, „...*vaikai buvo labai šveln s, malon s. Jie prie man s prisirišo...*“. Vaik paslaugumas ir draugiškumas sukeldavo studentams saugumo, buvimo mylimu jausmus. Jaukumas buvo išgyvenamas per meil vaikams. Buvimas kartu buvo tapatinamas su laisvalaikio leidimu, sulaukiant d mesio iš vaik , linksmai bendraujant. Vaik meil studentams leido išgyventi reikalingumo jausm : „*Labai jau iuosi mylima, jiems man s reik jo, kad aš juos apkabin iau, paguos iau...*“. Reikalingumas buvo siejamas su motinos, „*kuri nuolatos stebi, priži ri juos, kartais palepina*“, vaidmeniu. Studentai išgyveno motiniškus jausmus per vaik rodom pasitik jim , švelnum ir meil .

S kmingi student tarpusavio santykiai su vaikais, abipusis meil s, prierašumo išgyvenimas pad jo studentams geriau pažinti ir suprasti specialij poreiki vaikus. Pamin tini keli aspektai: vaik paslaugumo,

švelnumo, meilės ir draugiškumo tak student saugumo ir reikalingumo jausm išgyvenimui; gal jimas teikti pagalb vaikams, vaik pasitik jimas ir atvirumas – student geros savijautos praktikoje priežastys.

Antra dimensija. Teigiam jausm išgyvenimas ir patirtis bendraujant su mokytojais. Antroji dimensija atspindi student teigiam jausm bei patyrim raišk interakcijoje su mokytojais (žr. 4.2 pried).

Tema. Lygiavert iai tarpusavio santykiai. Spr sti problemines situacijas, s kmingai atlikti praktik pad jo mokytojai – mentoriai, iš kuri patirties buvo mokomasi. Praktikoje studentai dažnai patekdavo problemines si-tuacijas, kuriose jie jaut si nesaug s ir nesuprasti. Nuoširdus bendravimas su pedagogais „kompensavo“ nesau-gum : „...buvo situacij , kai jau iausi nesaugus, nesuprastas, ta iau menkniekis, visk kompensavo šiltas ben-dravimas su pedagogais“. Studentai akcentuoja prasming praktikos mentoriaus ind l kuriant adekvat mikro-klimat praktikos vietoje. Informacijos suteikimas, pasakojant apie kiekvien vaik individualiai, mentori drau-giškumas studentams sudar s lygas geriau pažinti vaikus, atrasti kuo vairesnius pri jimo prie vaiko b dus bei tapatinti save su b simos profesijos specialistu, jaustis nesuvaržytais: „...specialiojoje mokykloje prie mano geros nuotaikos daug prisid jo aukl toja, nes puikiai su manimi bendravo, pasakodavo apie kiekvien vaik individua-liai, tai man labai pad jo...“. „...Aš jau iausi laisviau, ne tokia suvaržyta. Galb t tod l, kad ia draugiškai pri m ... ir darželio aukl tojos. Jos noriai bendravo su manimi, teik man reikalingos informacijos... Aš darželyje jau-iausi taip, lyg darbas b t skirtas man...“. **Ramyb s ir laisvumo poj tis – pagrindiniai išgyvenimai, kuriuos patyr studentai praktikoje bendraudami su jos vadovais, esant lygiavert iams tarpusavio santykiams.**

Tre ia dimensija. Nežinomyb kaip prielaida asmeninei kaitai per sav s pažinim praktikoje. Dimensija atspindi student kaip b sim specialij pedagog asmenin kait per sav s pažinim , patekus naujas, nežino-mas situacijas praktikos metu (žr. 4.3 pried).

Tema. Naujos patirties gijimas. Patek nauj savo b simos profesin s veiklos aplink , daugelyje situacij studentai nežinojo, kaip elgtis: „...praktikos metu viduje tiesiog „vir “ nerimas, jaudulys, o galvoje sukosi begal min i ir klausim : kaip vaikai mus priims, ar jie nor s su mumis bendrauti, o kaip aš turiu su jais elgtis ir kalb -ti...“. Nežinia buvo stimulus ieškoti ir atrasti naujus sprendimo, elgesio b dus, kaupiant nauj patirt bei susipaž s-tant su savo b simos profesijos specifika. Šiame procese pagalbininkai buvo praktikos vadovai-mentoriai, kurie savo elgesiu rod pavyzd studentams, kaip reik t elgtis vienoje ar kitoje situacijoje: „...pama iusi, kaip mokyto-ja su jais bendrauja, kaip elgiasi, aš irgi radau b d , kaip prie j prieiti, susidraugaut...“.

Tema. Supratimas. Bendraujant su vaikais, studentams buvo neaišku, kod l vaikai, kai jiems suteikiama pa-galba, „...reaguodavo audringai...“. Po keli praktikos dien ir ilgiau pabendrav su vaikais studentai suprato, jog vaikai „...nori b ti tokiais pat paprastais žmon mis, nepaisant j ne galumo“. Baim s ir gailes io jausmai vai-kams pakito, supratus j siekius ir nor b ti tokiais kaip kiti vaikai, neturintys negalios.

Student refleksijose atsispindi praktin s patirties ir žini stokos taka elgesiui. Nežinojimas, kaip elgtis su vaikais, k l jaudul ir nerim , ta iau tai buvo pagrindinis motyvas ieškoti nauj elgesio su vaikais b d reflek-tuojant patirt . Vaik norai ir siekiai tiesiogiai siejosi su student emocij kaita: vaik nor ir sieki b ti to-kiems kaip visi identifikavimas l m išgyvenamos baim s ir gailes io sumaž jim .

Ketvirta dimensija. Asmenin s transformacijos (asmenin s kaitos) patirtis (orientacija save). Dimensija atspindi student asmenin kait , nuostat ir vertybi poky ius praktikoje, sav s, kaip asmenyb s ir b simo spe-cialiojo pedagogo, pervertinim (žr. 4.4 pried).

Tema. Asmeninis „augimas“. Vaikai, su kuriais teko bendrauti studentams praktikoje, buvo pagrindiniai asmenys, kuri d ka keit si student poži ris save, kaip b sim specialist , perm stant asmenines nuostatas ir

vertybes profesijos atžvilgiu. Bendravimas su vaikais leido atrasti tas savybes ir būdus, kurie reikalingi darbui su specialieji ugdymosi poreiki turiniais vaikais. Vaikšypsenas ir norpasveikti studentai vardija kaip didžiausias dovanas, kurias kada nors galima gauti. Pagalba vaikams – kelias savs atradim ir pažinim : „...*T kart su-pratau, kad ia mano vieta, kad aš jau iuosi reikalinga, kad aš galiu pad ti...*“. Vaik noras bendrauti ir b ti kar-tu didindavo pasitik jimo jausm .

Tema. Sav s veikimas. Studentai praktikos metu atsidurdavo tokiose situacijose, kur reik jo „...*nugal ti sa-ve...*“, „...*perlipti per save...*“, t. y. išmokti susitaikyti su esama pad timi: „...*vaik agresyvumas mane g sdino. Kai aš juos pama iau, tai vos neprad jau verkti, galvojau, kad aš išprot siu...*“. Baigiantis praktikai, atsirado ryž-tas pad ti ne galiesiems per sav s veikimo patirt bei padid jo motyvacija dirbti š darb ateityje.

Tema. Asmeninio gyvenimo pervertinimas. Praktika pad jo studentams kritiškiau vertinti save kaip asme-nyb . Po praktikos daugelio student poži ris savo asmenin gyvenim pakito: atsirado supratimas, jog nekalbant apie materialius dalykus, studentai turi visk , kad gal t b ti laimingi. Studentai praktikoje patirt išgyvenim d ka suvok , jog turi „...*visk , ko reikia pilnaver iam gyvenimui*“. Vaik negalios pažinimas praktikos metu ir pamatymas, kiek daug yra ne gali vaik , paskatino labiau branginti savo sveikat ir džiaugtis tuo, jog esi sveikas. Po praktikos daugelis student tapo neabejingi šiems vaikams, išnyko baim s jausmas. Abejingum ir egoistišku-m vaikams keit tolerancija.

Buvimas praktikoje, bendravimas su specialieji poreiki vaikais pad jo studentams vertinti ir pažinti save. Atsiradusi galimyb susitapatinti su b simu savo profesiniu vaidmeniu galino studentus steb ti save tarsi iš šalies, pervertinti savo asmenines vertybes ir nuostatas pasirinktos profesijos atžvilgiu. Student refleksij re-zultatai akcentuoja kelis momentus, svarbius studento, kaip b simo specialisto, asmeniniam tobul jimui ir vys-tymuisi: darbas su ne galiais asmenimis lemia asmeninio gyvenimo refleksij , suvokiant gyvenimo pilnatv ; geb jimas „, veikti“, „perlipti“ per save, lemia „užsl pt “ ir nepažint savo, kaip asmenyb s, savybi ir geb ji-m bei ne sis monint asmeninio gyvenimo moment pervertinim .

Penkta dimensija. S kmingos adaptacijos patyrimas praktikos vietoje per asmenin transformacij . Dimensija atskleidžia student emocini išgyvenim kait , prisitaikant staigoje, kurioje atliko praktik (žr. 4.5 pried).

Tema. Emocij kaita prisitaikant. Pirm j praktikos dien , matydami specialieji ugdymosi poreiki turin-ius vaikus, studentai jaut si nekaip, išgyvendami vairias neigiamas emocijas šiems vaikams. Nauja ir svetima aplinka bei nuolatinis vaik d mesys vert jaustis nejaukiai. Vaikai k l pasišlykšt jim . Kai kurie studentai jau-t si kalti d l to, jog jie girdi, o vaikai, su kuriais bendravo, to negali. Pra jus keletui dien ir geriau pažinus vai-kus, pasibjaur jim ir gaillest keit supratimas, jog: „...*tai tokie patys vaikai kaip ir daugelis kit , tik turintys šio-ki toki problem . D l ši problem negalintys normaliai gyventi, t. y. kaip ir visi sveiki žmon s...*“. Gaillest vai-kams pad jo veikti nuolatinis buvimas su jais. Studentai steng si kuo daugiau bendrauti ir žaisti. Iš kai kuri stu-dent tai pareikalavo dideli valios pastang , kad nugal t save ir gal t priimti vaikus. *Nuolatinis siekis ben-drauti, daugiau laiko praleisti su vaikais l m s kning student adaptacij ir adekva i emocij kait prakti-kos vietoje: nuo pasibjaur jimo ir gailles io link prisitaikymo ir bendravimo, nuo kalt s link supratimo, nuo užuojautos link susitapatinimo. Susitapatinimas su vaikais leido pajusti, jog užuojauta vaikams n ra tinkamas b das užmegzti ir palaikyti santykius su jais. S kmingesnis prisitaikymas buvo t student , kurie, prieš pasi-rinkdami specialiojo pedagogo specialyb , dom josi profesijos specifika. Išankstin s žinios pad jo suvaldyti save tam tikrose situacijose, išvengiant emocinio šoko.*

Šešta dimensija. Baimis ir nerimo išgyvenimai. Dimensija atspindi studentų baimis ir nerimo emocijų raišką praktikos metu (žr. 4.6 pried.).

Tema. Vaikų negalumas. Baimis jausmas praktikoje siejamas su studentų nauja patirtimi – susidurimu su vaikų negalia. Dažnesnis ir intensyvesnis baimis jausmas išgyvenomas tie studentai, kurie pirmą kartą pamatė specialiojo poreikio vaikus. Akivaizdžios vaikų ligos ir vaikų negalumas studentams kėlė nerimą, „...tartum „drugys“ bėgti viduje. Jaučiau labai keistai, kartu man norėjosi kuo greičiau ištrukti iš čia...“. Baimis apimdavo studentus, stebėjusius vaikų bei giškumą ir negalėjusių atlikti kai kuriuos elementarius kasdieninius darbus.

Tema. Paramos poreikis. Bendrauti su protinai negali turiniais vaikais studentams buvo sunkiausia: „...su atsilikusiais protu vaikais man buvo sunkiausia, nes bijojau kažką padaryti ne taip, pasakyti. Jie gal ne viską supranta, o gal supras tavo atvirksčius...“. Baimis išgyventa dažniausiai dėl galimų pasekmių bei nesuprastam bei galimo fizinio pakenkimo. Tai aktualu buvo pirmomis praktikos dienomis, kuomet studentai stengėsi perprasti, kaip vaikai galvoja, kaip priims ir elgsis ateityje. Dažnas studento klausimas: „...ar jie priims mane, ar neatstums...“. Kitas baimis ir nerimo šaltinis – vaikų agresyvumas. Situacijose, kai vaikai elgdavosi agresyviai, baimis ir pasimetimas buvo išgyventas ir dėl patyrusio žmogaus nebuvimo šalia – palaikymo stokos: „...sąjau suakmenėjusi, nes galvojau, kad vaikai gali man ką padaryti...“.

Studentų baimis ir nerimo jausmų intensyvumas sietinas su specialiojo poreikio vaikų galimybėmis, negalėjimu pobūdžiu bei elgesiu: bei giškumu, negalėjimu atlikti elementarią kasdieninį darbą, agresyvumu. Išryškėja studentų emocinio ir psichologinio palaikymo bei pagalbos poreikis bendraujant su negaliais vaikais.

Tema. Profesinis dvejonas. Neapibrėžtos baimis jausmas praktikos metu ne vienam studentui kėlė abejonių dėl gebėjimo dirbti pagal pasirinktą studijuoti specialybą. Vaikai tokiems studentams atrodė „...neprasti...“ ir „...svetimi...“, todėl dažnai sau užduodavo klausimą, ar ateityje galės dirbti, bent su tokiais žmonėmis. Jausmas, jog „...sąjau ne savo vežime...“, skatino kuo greičiau viską pamiršti ir išėiti: „Buvo akimirkė, kai norėjosi kuo greičiau išėiti ir viską pamiršti...“. Prislėgtumo jausmas dėl esamos aplinkos ir mokinių neapleido kai kurių studentų per visą praktiką. **Studentams buvo sunku susitapatinti ir priimti mokytojo vaidmenį. Savęs tapatinimas su mokytojo vaidmeniu kėlė baimis ir nepasitikėjimą savo jėgomis. Nėnuaspėjamas vaikų elgesys, mokytojo darbo specifika nulėmė baimis jausmo didėjimą ir vis didesnes dvejones dėl savo profesinio pasirinkimo.**

Tema. Specialybės ignoravimas. Kai kurie studentai ignoruoja ir atmeta savo pasirinktą specialybą. Bendami praktikos vietoje, jie išgyveno begalį prieštarų vidiniams jausmams: „...sąjauje jūtau neapykantą, gailėtis, pyktį ir prieštarų jausmus...“. Nepasitikėjimo savimi išgyvenimas ir nuolatinis vaikų baimis, kuri išliko ir po praktikos, lėmė studentų apsisprendimą neturėti „nieko bendro“ su pasirinkta profesija: „...tai, ką ten pamačiau, tai tarsi „atskira respublika“ ir atskiras gyvenimas su kuriuo tikrai nenorėčiau turėti nieko bendro...“, „...visos praktikos metu teko patirti vairių jausmų. Buvo kilusi ne kartą tokia mintis, kad mokausi tai, ko niekada nenorėčiau dirbti...“. **Neigiamai pirmoji patirtis pagal pasirinktą studijuoti specialiosios pedagogikos specialybą neigiamai paveikė studentų tolimesnį požiūrą save kaip šios srities specialistus.**

Tema. Gėdži ir patirties stoka. Ištvėringumo stoka ir nepasitikėjimas savimi praktikos metu atsiradavo dėl menkos studentų patirties ir gėdžios stokos. Vaikų hiperbolizuotas dėmesys studentus išvargindavo: „...atrodė, kad darbas visai man netinka ir kad nebepajėgsiu ryte išeiti ten, nes vaikai per dėt dėmesys ir kyrumas mane labai išvargindavo...“. Menka patirtis, žiniastoka, nepakankami gėdžiai profesinėje srityje lėmė studentų nepasitikėjimą savimi praktikos metu. Matydami vaikų negalią ir išgyvendami sunkumą ir baimis, negatyvi jausmų atsiradimą siejo su savo ankstesne patirtimi minėdami, jog savo aplinkoje negali žmonių nebuvo. **Tiktina, jog ankstesni panašūs išgyvenimai ir patirtis santykiuose su negaliais žmonėmis, bet lėmė kitokį požiūrą ne gal žmogų, o išgyvenimai nebėra tokie intensyviai ir stipresni.** Baimis priežastis praktikoje buvo ne tik vaikų individu-

al s elgsenos ypatumai ar negal s pob dis. Daugelis baim siejo su nesugeb jimu pad ti: „...daugiausia jau iau baim . Baim ne vaikams, o baim , kad nesugeb siu pad ti, ko esu prašoma...“. Baim s išgyvenim atsirasdavo ir d l bendravimo g dži su vaikais stokos, galvojimo, kad vaikai nenor s bendrauti.

Septinta dimensija. Skausmo išgyvenimas santykiyje su vaikais. Dimensija atspindi student skausmo išgyvenimus stebimosios praktikos metu (žr. 4.7 pried).

Tema. Realus susid rimas su vaik negalia. Matydami vaikus su vairiomis negaliomis studentai išgyveno skausm . Skaudžiausia buvo matyti mažame ius vaikus: „...Pama iau 2–3 met vaikus su vairiomis fizin mis negaliomis, tod l dažniausiai nor davosi verkti ir grei iau iš ten išeiti...“. Skausm keldavo ir vaik beviltišku- mas, gyvenimas negalios „rutinoje“. Skaudu buvo ir d l to, jog speciali j ugdymosi poreiki vaikams „...niekuo negalima pad ti...“, pastarieji: „...niekada nebus tokie, kaip visi, o jie vis dar to tikisi...“. **Akcentuotina, jog savo praktikos viet studentai vardina kaip „nenormali“, visiškai nematydami perspektyv speciali j poreiki vaikams dirbti ar tobul ti. Nematydami vaik tobul jimo galimybi , jie praranda galimyb atrasti prasm savo profesin je veikloje, padedant speciali j poreiki vaikams integruotis visuomen je.**

Vaik siekiai ir pastangos b ti „tokiais, kaip visi“ dar labiau skaudino studentus, jiems buvo sunku steb ti vaikus, siekian ius išmokti. Bijojimas b ti nesuprastiems vaik , kurie negirdi, „stabd“ studentus užmegzti kon- takt su vaikais. Skausm sukeldavo ir negal jimas suprasti „...kod l t vaik tiek daug yra...“, „...kod l toks pa- saulis žiaurus ir padaro vaikus nepilnaveriais. Juk jie niekuo nekalti, o jau kitokie...“. Praktikos metu studentai pajuto, jog darbas su vaikais reikalauja daug energijos ir kantryb s: „...dirbau vaik darželyje, tai ten buvo tik galvos skausmai per j riksm . Ateidavai linksmi nusiteikusi, gr ždavau paniurusi, nervinga...“. **Skaudi patirtis, gyta praktikos metu, leido studentams suprasti, kiek reikia valios pastang , dirbant su vaikais, kaip reikalinga išmokti valdyti save, kontroliuoti savo emocijas ir geb ti atsipalaiduoti.**

Aštunta dimensija. Gailes io išgyvenimas. Dimensija atspindi student gailes io išgyvenimus stebimosios praktikos metu (žr. 4.8 pried).

Tema. Vaik „ribotumas“. Gailestis praktikoje dažniausiai buvo išgyvenamas d l speciali j poreiki vaik atskirties bei galimybi ribotumo ir j pažeidžiamumo. Studentai gail jo vaik d l j minimali galimybi supras- ti ir k nors padaryti. Gailest k l ir fizin vaik išvaizda. Gailes io jausmas stipriausiai buvo išgyvenamas prak- tikos pradžioje, v liau jis silpn jo, stengiantis prisitaikyti ir neparodyti išgyvenamo jausmo, ta iau visiškai išveng- ti ir negail ti vaik nepavykdavo, tekdavo gailest „užmaskuoti“: „...Stengiausi šypsotis nors kartais ir nesinor - jo...“. **Nors ir nes moningai, ta iau studentai praktikos metu pajuto, jog, dirbant su ne galiais vaikais, tenka savo išgyvenamas tikr sias emocijas užslopinti, keisti jas kitomis emocijomis, labiau adekvatesn mis konkre iai situacijai, ar jas racionalizuoti. Gynybos mechanizmai tampa svarb s, kad b t galima išvengti neigiam pa- sekmi santykiyje su ne galiuoju.** Gailes io išgyvenimas sietinas ir su vaik amžiumi. Stipresn gailest studentai išgyveno vaikams, akcentuodami j amžiaus tarpsn . Vaiko ne galumas sukeldavo daug intensyvesnius išgyveni- mus nei bendraujant su ne galiu vyresnio amžiaus žmogumi: „...jie dar tokie jauni, o jau šitaip gyvenimo nu- skriausti...“, „...pama iusi sunkiai sergan ius vaikus, mane ap m toks gailestis, tokie maži, o jau taip sunkiai serga...“.

Gailest studentams k l ir visuomen s santykis su ne galiuoju. Praktikos metu jie tur jo galimyb apm styti ir socialines ne gali j problemas, j prisitaikymo sunkumus. Kaip pagrindin prisitaikymo problem studentai nurodo ne gali j atst mimo problem „...d l vienoki ar kitoki savo savybi ...“ ar sunkum , su kuriais susidu- ria ne galieji socialin je aplinkoje. Lygyb s klausimas studentams santykiyje su ne galiuoju, taip pat buvo aktua-

lus: „...par jus namo, kartais nor davosi verkti, kod l tokia neteisyb , kod l vieni yra tokie, o kiti tokie, kod l n - ra lygyb s?“ **Praktikoje studentai žvelg pagrindin ne gali j visuomen je problem – socialin atskirt , bet tai skatino ieškoti kitoki s veikos su ne galiuoju elgesio b d , kad atskirtis b t menkesn .** Refleksijose išryšk ja ir student ne galiojo asmens suvokimo ribotumai. Studentai patys ne galius vaikus atskiria nuo t , k vadiname „tokiais, kaip visi“, teigdami, jog specialii j poreiki „...vaikai save laiko pilnaver iais žmon mis. Jie sav s neišskiria iš kit , nes jie nesupranta, kad jie yra kitokie...“. **Studentai „kljuoja“ vaikams „kitokio“ etiket , laikydamiesi nuostatos ir dvejodami d l vaik pilnavertiškumo.**

Tema. Bej giškumas. Gailestis vaikams skatino studentus ieškoti galim pagalbos b d , nors jie ir abejojo savo geb jimais. **Gailestis vaikams skatino student altruistiškum ir nor pad ti.** Vaik „meil visiems“, šypseną, pri jimas ir apsikabinimas studentams k l nuostab : „Tokiais momentais „suspausdavo šird “, užpl sdavo gailestis, kad negaliu jiems pad ti...“. **Vaik prieraišumas tarsi „nuginkluodavo“ studentus. Intymumo akimirkos su vaikais skatindavo studentus pasijusti bej giais.**

Devinta dimensija. Vaik elgesio ir bendravimo su jais nulemti neigiami išgyvenimai. Dimensija atskleidžia neigiam student patirt ir išgyvenimus santykiyje su vaikais (žr. 4.9 pried).

Tema. Baim s išgyvenimas. Vaik elgesys, pvz., agresija, hiperaktyvumas, nenusp jamumas, k l baim studentams. Naujoje aplinkoje studentai pajuto „...tvyrani agresij ir baim ...“. Vaik prisirišimas buvo „persekiuojantis“. Vaik simpatija studentams pasireišk per agresij , sunkiai valdom elges , nor liesti ir neatsitraukti. Vaik prieraišumas ir „agresyvi“ simpatijos išraiška suk l šoko b sen : „...mane siži r jo...(5 kl. mokinys) Jis pasidar agresyvus, nesuvaldomas, visur mane sekiojo, band paliesti. Aš buvau šoko b senoje!“. „Nenormalus“ vaik elgesys priversdavo jaustis „...lyg iš dangaus nukritus...“. Refleksijose studentai akcentavo, jog baim ypa sustipr davo stebint vaik motorikos sutrikimus. **Akivaizdžiai matomas vaik sutrikimas sukeldavo stipresnius student baim s išgyvenimus, nei mažiau akivaizd s sutrikimai.** Studentai bijodavo vaik „...žvilgsnio, prisilietimo, bendravimo...“.

Tema. Išg s io išgyvenimas. Praktikos metu studentams teko pažinti ir „sunkiausių“ mokinius, kai vieno iš j elgesys klas je suk l išg st . Pamokoje vaikams pasijuokus vieniems iš kit , vienas iš „sunki j “ vaik „...paš lo. m ... m tyti daiktus, pl šyti s siuvinius, ant lentos išpyl vanden , prad jo r kti, spardyti daiktus...“. **Patirtis klas je leido studentams suprasti galimas paty i pasekmes specialii j poreiki vaikams.**

Tema. Nevilties išgyvenimas. Neviltis studentus apimdavo, stebint vyresnius protin negali turin ius vaikus. Neviltis buvo siejama su negal jimu ateityje dirbti su tokiais vaikais: „...su tokiais vaikais tikrai nenoriau dirbti. Tai labai skaudina, li dina, veda nevilt ...“. **Vaik elgesio pažinimas praktikos metu versdavo vis labiau abejoti savo apsisprendimu studijuoti bei sudar s lygas studentams identifikuoti tas darbo sritis su specialii j ugdymosi poreiki vaikais, kuriose jie mato save, kaip b sim special j pedagog , ir kur negal t atlikti savo pareig d l darbo ir vaik elgesio specifikos.**

Tema. Sutrikimo išgyvenimas. Kai kuriems studentams praktikoje teko pirm kart išgyventi rodomo jiems d mesio ir prieraišumo jausm . Vaik prieraišumas, j „...noras patikti, bendrauti su nauju dar nepaž stamu suaugusiu žmogumi stebino...“. „...Aš buvau sutrik s, neprat s prie tokio d mesio...“. **Praktikos metu atsiv r gali-myb geriau studentams pažinti vaikus, pamatant, jog dažnai vaikai yra atviresni ir labiau prieraiš s bendraudami su suaugusiu žmogumi. Hiperbolizuotas vaik d mesys sukeldavo neadekva i reakcij ir sutrikim tiems studentams, kuriems anks iau neteko išgyventi panaši jausm , t. y. atviro vaik prieraišumo suaugusiems.**

Sutrikdavo studentai ir tuomet, kai nes moningai imdavo aukl ti vaikus, garsiai ir pikta šaukdami. Studentai supranta, jog jiems tokiose situacijose nepavyko susivaldyti. Po tokio nutikimo jie pyko ant sav s, suprat , kad

pasielg neteisingai. *Studentai po patirt vyki , išgyvendami nemalonus jausmus, pvz., jausdami kalt ir graužat , gr žta prie ankstesn s patirties apm stydami, kaip pasielg , ir pripaž sta buv neteis s. Gr žimas prie ankstesn s patirties ir jos apm stymas rodo student geb jimus analizuoti savo patirt . Ta iau patirtis analizuojama egocentriškai, nesugebant situacij pažvelgti kompleksiška, j analizuoti iš vairi pozicij ir numatyti ateities veiksmus panašiose situacijose.*

Tema. G dos išgyvenimas. G d praktikos metu studentai jausdavo tuomet, kai kalb davo su vaikais, kurie negirdi. G dos jausm keit skausmas ir gailestis, pagalvojus apie vaik bej giškum : „...kai aš pagalvodavau, kad jie gyvenime niekada neišgirs t gars , kuriuos mes girdime kiekvien dien , apimdavo gailestis ir skausmas...“.

Tema. Gailes io išgyvenimas. Pirmasis susid rimas su vaikais ir j mokymosi bei kasdienin s veiklos pamatymas nul m staigi emocij kait : „...tik at jus ši staig , nuotaika nukrito 100 %...“. Ger nuotaik keit „bloga“, pvz., vienoje vietoje ir tiek daug speciali j ugdymosi poreiki vaik suk l pastariesiems gailest . *Student patirtys rodo, jog darbas su speciali j ugdymosi poreiki turiniais vaikais reikalauja aukšto emocinio intelekto ir ypa emocinio atsparumo. Emocijos, išgyvenamos santykyje su vaikais, paveikia bendravim su jais ir atitinkamai koregavo student poži r bei nuostatas.*

Tema. Asmenin s empatijos stoka. Kartu veikti su vaikais studentams taip pat buvo keista ir ne prasta: „...buvo keista žaisti su tais vaikais, sunku sijausti vaikiškas j domybes, pad ti jiems žaisti...“. *Studentai praktikos metu pajuto, jog jiems tr ksta empatini geb jim suprasti vaikus ir j veikl , kad gal t s kmingai tarpusavyje bendradarbiauti ir pad ti speciali j ugdymosi poreiki turintiems vaikams.*

Dešimta dimensija. Bej giškumo ir nepasitik jimo savimi išgyvenimas. Dimensija atskleidžia student bej giškumo ir nepasitik jimo savimi praktikos metu patirtis (žr. 4.10 pried).

Tema. Praktin s patirties stoka. Nemok jimas bendrauti ir užmegzti pokalbio vert studentus pasijausti „nemokšomis“, k l baim ir vengim bendrauti su vaikais. Vaikai atrod „lipšn s“, ta iau „...nemok jau su jais bendrauti, vengiau prisilietim , apkabinim ...“. Tokiomis akimirkomis apimdavo baim ir pasimetimas. Sunkiausia buvo bendrauti su sutrikusio intelekto vaikais, kadangi ne visuomet studentai geb davo juos suprasti. Vadinas, studentai negeb davo paprastai ir aiškiai pagal vaik lygmen išsakyti jiems mintis. Nor dami geriau suprasti vaikus, studentai stengdavosi apgalvoti žodžius, kontroliuoti savo mimik , veiksmus, kad vaikai „...nepasijust kažkokie išskirtiniai...“. Kai kurie atsiribojo nuo vaik , taip užsitikrindami asmenin saugum : „...nemok damas bendrauti, aš pats tarsiu „pasta iau sien “ tarp vaik ir sav s. Taip jau iausi saugesnis...“. *Studentai pajuto, jog jiems tr ksta praktin s patirties, konkre iai – bendravimo su speciali j ugdymosi poreiki vaikais g dži . Socialin s kompetencijos stoka, privertusi gr žti ankstesnes savo raidos pakopas, išgyventi jausmus, kurie buvo jau patirti.* Baim užmegzti ir palaikyti tarpusavio santykius atsirasdavo ir d l to, kad studentai bijojo galim vaik elgesio pasekmi , pvz., sukelti vaik pykt ar neigiamus jausmus, ypa agresyvum .

Tema. Nežinios išgyvenimas praktikoje. Nežinojimas, k teks daryti vienoje ar kitoje situacijoje, nebuvo vienintel priežastis nepasitik ti savimi ir jaustis bej giškam. Svetimumo jausmas užpl sdavo praktikoje, kai suvokdavo es stebimi. Pedagog galimo vertinimo baim versdavo studentus pasijusti nejaukiai. Nežinia buvo išgyventa ir galvojant apie savo, kaip b simo specialiojo pedagogo, ateit . Studentai, susid r su vaikais, pasijuto nesaug s. Vaik elgesys k l abejoni ir klausim studentams, koks gali b ti vaik elgesys ateityje, ko iš j galima tik tis. Nežinia ir nepažinumas k l abejoni ir nerim , stiprino nesaugumo jausm . *Student suvokimas, jog jie yra vertinami pedagog praktik , keldavo baim . Tik tina, jog kito asmens buvimas šalia ir steb jimas trikd , nors studentai neanalizavo galim tokio steb jimo priežas i . Studentai pasigedo pedagog praktik in-*

formacijos, pagalbos, paskatinimo bei padar sinimo, jiems pirm kart susid rus su speciali j ugdymosi poreiki turiniais vaikais.

Vienuolikta dimensija. Santyki su mokytojais (praktikos vadovais) nulemti neigiami išgyvenimai. Dimensija atskleidžia student neigiamus išgyvenimus santykiuose su praktikos metu sutiktais mokytojais / praktikos vadovais (žr. 4.11 pried).

Tema. Mokytoj socialin nekompetencija. Praktikos metu daug neigiam išgyvenim studentams teko patirti bendraujant su mokytojais. Studentai patyr paty i , „...buvo daug nuoskaud . Jau iausi nesuprasta, nevertinta...“. Mokytoj elgesys su vaikais iššauk student nepasitenkinim , ypa pama ius, kaip mokytojai band bausti vaikus už netinkamus poelgius. Pagrindiniai b dai, kuriais mokytojai siek valdyti vaikus, buvo pakeltas tonas ir neretai pasitaikantis stumdymas. Studentai nepritar tokiam mokytoj elgesiui, o pasekm – nevertinimas ir nesupratimas. Mokytoj šaltumas, nenuoširdus bendravimas stiprindavo tarp tarp studento ir mokytojo.

Student žingeidumas pažinti vaikus, pad ti jiems, perprasti mokytojo darbo specifika didino pedagog nepasitenkinim ir susierzinim , jog studentai „kišasi“ j veikl : „...klas s mokytoja, kurios klas je tur jau „dirbti“ laukdavo – nesulaukdavo, kada aš išeisiu. Jai nepatiko, kad steb jau jos pamokas, nepatiko kad per pamokas stengdavausi prieiti prie vaik , paži r ti, k jie rašo, ar net stengdavausi vaikui dar kartel paaiškinti, kaip reikia skai iuoti ar rašyti...“. Mokytoj socialin nekompetencija, priešiškus ir nepagarba pradedan iajam studentui privert studentus praktikoje pasijusti atstumtaisiais: „...Mokytojai labai priešiška ži r jo mus, kai kurie net akis ži r dami sak , kad mes trukdome pamokas ir kad gal tume iš viso ia neiti, d l tokio mokytojo poži rio nesinor jo ia b ti...“. Pasibais jim k l mokytoj nuostatos, žeminan ios vaik orum . Buvo formuojama nuostata, jog vaikai, su kuriais dirbama, nieko verti, kad j mokyti neverta. Nuostab studentams k l pedagog nepasitenkinimas savo darbu, kuris buvo nukreiptas vaikus. Studentai svarst , kod l dirba pedagogai š darb , jei taip elgiasi su vaikais, rodydami atvir nepasitenkinim savo veikla ir vaikais, su kuriais tenka dirbti: „...Nesuprantu, kam dirbti tok darb , jei jis tau nepatinka? Ir kuo tada kalti vaikai, ant kuri išliejamas pedagog pyktis?...“. **Student motyvacij dom tis savo profesija mažino mokytoj nekompetencija ir atviras nepasitenkinimo veikla demonstravimas. Neigiama tarpusavio interakcija tarp pedagog praktik ir student suk l jauniems žmon ms nepasitenkinim atliekamu darbu.**

Tema. Mokytoj elgesys su vaikais. Steb dami mokytoj elges su vaikais, studentai išgyveno neigiamus jausmus. Tokie potyriai tiesiogiai buvo susij su mokytoj rodoma nepagarba speciali j ugdymosi poreiki turintiems vaikams. Nuostab k l ir vaikus žeminantis elgesys, nerodant pastang pad ti vaikui, kai jis to nori: „...Buvau nustebusi, nes nesu ma iusi dar toki mokytoj , kurie tiesiai šviesiai vaikus žemint prieš kitus klas s draugus...“. Neadekvatus mokytoj elgesys k l gailest ne psichikos sutrikim turintiems vaikams, bet patiems mokytojams. Pagrindin priežastis – mokytoj nesupratingumas ir „nežmoniškumas“. Studentai pripaž sta, jog, dirbant tok darb , reikalingi „šalti“ jausmai, bet fizinis grubumas yra „...žiauru...“. Netinkamas mokytoj elgesys su vaikais, žeminant j orum , nuvyt studentus ir k l pasipiktinim . Studentai niekaip negal jo suprasti, „...kaip tokie pedagogai dar dirba tokioje staigoje...“.

Tema. Praktikanto „išnaudojimas“. Dalis student praktikos metu jaut si išnaudojami d l to, kad yra studentai ir staigoje dirb žmon s nor jo tuo pasinaudoti. Dažnai studentams reik jo atlikti tai, kas, j manymu, nepriklaus daryti praktikantui: „...tod l labai bjauriai ir jau iausi...“. Išnaudojami studentai pasijusdavo ir tuomet, kai staigoje dirbantys žmon s jiems patik davo atsakingas pareigas. Atsaking pareig priskyrimas žadino pasimetimo jausm . **Atsakomyb s „perk limas“ praktikantui vert pasijusti išnaudojamu d l praktin s patirties stokos ir geb jim bei g dži netur jimo.**

Dvylikta dimensija. Džiaugsmo ir pasitenkinimo išgyvenimai. Dimensija atspindi teigiamas emocijas ir išgyvenimus, nulmusius kming student prisitaikym praktikos vietose, formuojantis profesinį identitetą (žr. 4.12 pried).

Tema. Bendravimas „be sien“ su vaikais ir pedagogais. Džiaugsmo ir pasitenkinimo studentai dažniausiai išgyveno galdami pažinti aplinką, kurioje teko atlikti praktiką. Sėkmingas jausmas buvo išgyvenamas matant tikrovę, t. y. realų pasaulį: „...*man pasisek, aš pamačiau, kaip beina iš tikrųjų tokiose staigose...*“. Pasitenkinimo savimi didino baimę neturėjimas, pirmą kartą pažįstant ne galimą vaiką ir bendraujant su juo. Studentai pajuto, jog su vaikais galima bendrauti neįsijautiant diskomforto: „...*matydama paralyžiuotą vaiką, bendravau su juo, kaip ir bet kuriuo kitu vaiku...*“. Daugelis studentų išgyveno vienovę ir susitapatinimo jausmą su specialiajūgdymosi poreikių turinčiais vaikais: „...*žinojau, kad kai kurie turi klausos, regos sutrikimų, žymiai ir nežymiai sutrikus intelektas, bet niekada nejaučiau kažkokių skirtumų, kad jie kitokie, kad skiriasi nuo kitų žmonių...*“. **Studentas džiaugsmas ir pasitenkinimas dažniausiai buvo išgyvenamas patyrus pagalbą iš pedagogo, pažinus praktikos aplinką, gebant palaikyti lygiavertius tarpusavio santykius per susitapatinimą su vaikais, priimant juos tokiais, kokie jie yra.**

Tema. Meilė vaikams. Negatyvų pirmą studentų spūdi apie specialiajūgdymosi poreikių vaikus praktikos metu keičiant abipusis supratimas, jog vaikai taip pat turi jausmus, nori šilumos, apkabinimų ir pagyrimų. Suprantant ir geriau pažįstant vaikus, stiprėjo studentų jautrumas jų poreikiams: „...*jie labai nuostabūs vaikai, supratau, kad jie turi jausmus, nori šilumos, meilės apkabinimų, gražių žodžių, pagyrimų. Ir aš tų dalykų šiems vaikams negailėjau...*“. Praktikos metu, organizuodami vaikams vairius veiklus, studentai jautėsi atsakingi už jų saugumą: „...*tur davau nuolat stebėti juos, kad kas neišgaruotų iš akių...*“. **Jautrumas vaiko individualioms savybėms ir atsakomybė jausmas bėgant su vaikais – pagrindinis studentų meilės vaikams išraiškos priemonė.**

Tema. Laimės išgyvenimas. Laimės pojūčiai praktikoje siejami su sėkmingu studentų prisitaikymu. Studentams greit pavyko prisitaikyti prie įpaiteigimo, problemiško bendravimo su vaikais. Sėkmingas priežastis – išankstinės nuostatos: „...*man greit pavyko priprasti prie problemiško bendravimo, turėtu padėti jo mano išankstinės nuostatos, su kuriomis aš atėjau pirmą staig...*“. **Sėkmingas prisitaikymo praktikos metu lėmė išankstinės nuostatos ir požiūris specialiajūgdymosi pedagogų darbą, t. y. darbo prasmingumas ir gebėjimas žvelgti aiškiai darbo su vaikais tikslą.**

Tema. Džiaugsmo išgyvenimas. Praktikos metu studentai išgyveno skirtingas emocijas: „...*praktikos metu jausmai ir išgyvenimai, atrodo, keičiasi kas minutę: liūdesys keičiasi džiaugsmu, baimė keičiasi prisirišimu, abejingum – noras padėti...*“. Vaikų pastangos „...*kabintis gyvenim...*“ kvėpavo studentams norėdami padėti jiems. Pajutė, jog geba bendrauti ir daryti tokias vaikiškas petykias, studentai džiaugėsi. Intensyviausi džiaugsmo ir pasitenkinimo jausmai siejami su buvimo laukiamu patirtimi: „...*pats mieliausias jausmas, kai vos ryte eini pro duris – visi pribėga, apsikabina, šypsosi, džiaugiasi...*“. Džiaugsmas taip pat buvo išgyvenamas per buvimą kartu su vaikais: žaidžiant, nešiojant juos ant rankų, jaučiant, jog pats buvimas su jais – tai džiaugsmas ir vaikams: „...*žodžiais neapsakom džiaugsmo tokiomis akimirkomis jaučiau savyje...*“. **Vaikų pastangos, buvimas kartu, buvo pagrindinis varomasis jėgos, skatinantis studentų motyvaciją padėti bei išgyventi džiaugsmą.**

Tema. Vidinis nusiramimas. Ramybė, šiluma, draugiškumas studentai išgyveno dėl vaikų noro bendrauti. **Vaikų bendravimo poreikis lėmė studentų atsipalaidavimo ir nusiramimo jausmų išgyvenimą.**

Tema. Siekimo padėti ir realūs galimybių ryšys. Maloniausia studentams būdavo, kai vaikai juos vertindavo už pastangas ir pagalbą: „...*Buvo nuostabu, nepakartojama matyti jų besišypsantius veidus, išgirsti padėkų. Džiaugiausi, jog galėjau vaikus pralinksminti, suteikiant jiems laimę...*“. Pasitenkinimo savimi jausmas studen-

tus apimdavo tuomet, kai jie gal davo pad ti vaikams. Artimas ryšys su vaikais „...malonus vaik prisiglaudimas šalia, paduota j ranka, kvie ianti kartu pažaisti su jais...“ sustiprindavo student išgyvenimus ir jausmus: „...Tai suteikdavo j g , nors ir jau iausi pavargusi...“, „...Supratau, kad vaikai manimi pasitiki...“.

Trylikta dimensija. Buvimas reikalingu. Dimensija atspindi student reikalingumo jausmo išgyvenim santykyje su pa iu savimi ir pasirinkta profesija (žr. 4.13 pried).

Tema. D kingumas. Studentams patiko žaisti kartu su vaikais, pad ti jiems. Neretai vaikai pad kodavo studentams už tai: „...ypa smagu buvo sulaukti iš j pad k už pagalb . Tada jautiesi ypa reikalingas...“. **Vaik d kingumas buvo vienas iš pagrindini reikalingumo rodym .**

Tema. Pagalba. Atlikdami praktik , studentai steng si pad ti vaikams tenkinti socialinius poreikius, skirdami kuo daugiau d mesio vaikams, kad šie pajust , jog tikrai yra reikalingi. Galimyb pad ti vaikams ir prierašumas, bendraujant su jais, stiprino reikalingumo suvokim : „...praktikos metu patiko pad ti vaikams. Tada jau iausi esanti reikalinga...“.

Tema. Profesinis apsisprendimas. Reikalingumo vaikams patirtis praktikos metu veik ir student apsisprendim bei motyvacij toliau studijuoti. Patirtas jausmas pad jo apsispr sti tapti specialistu, nors prieš praktik neretas studentas galvojo palikti studijas. Praktikos metu specialį j ugdymosi poreiki turintys vaikai pasirod dom s, netgi „... domesni negu sveiki, su kuriais bendrauju...“. Dauguma student suprato, jog vaikams reikia kit pagalbos ir supratimo. Darbo prasm s suvokimas praktikos metu l m profesin apsisprendim . **Reikalingumo jausmas ir atliekamo darbo prasm s suvokimas – pagrindiniai veiksniai, nul m profesin apsisprendim . Studentai, kurie praktikos metu jaut si reikalingi vaikams ir suprato savo atliekamos veiklos prasm , tapo labiau motyvuoti bei sis - monino savo pasirinkimo studijuoti teisingum .**

Keturiolikta dimensija. Neapibr žt jausm išgyvenimas. Dimensija atspindi neapibr žtus ir stiprius student emocinius išgyvenimus praktikos metu (žr. 4.14 pried).

Tema. Stipr s emociniai išgyvenimai. Studentai patyr daug emocij , kuri iki praktikos nebuvo tek patirti: „...negal jau pratarti nei žodžio, nupurt drebulys...žodžiu reakcija buvo baisi. Pirm kart gyvenime taip sureagavau, net nežinau kod l...“. Daugeliui buvo sunku vardyti ir paaiškinti savijautos priežastis. Bendraudami su vaikais, tapatindamiesi su savo profesiniu vaidmeniu, studentai išgyveno daug ribini emocij : nuo griežtumo iki paguodos, nuo keistumo iki pakyl jimo jausmo. Naujas – mokytojo – vaidmuo studentams nebuvo priimtinas. Jiems buvo sunku priprasti prie naujojo vaidmens praktikoje: „...keis iausia buvo gird ti, kai vaikai mane mokytoja pavadindavo...“. V liau, pabendravus su vaikais, apimdavo pakyl jimo jausmas, girdint iš vaik , jog esi mokytojas. Dalis student nuolat sprend vairias santyki su vaikais dilemas, išgyvendami ambivalentiškus jausmus: „...vien minut man b davo baisu, kit kildavo nenumaldomas noras jiems pad ti...“. Naujai gyta patirtis skatino iš naujo pervertinti kai kurias savo vertybes bei poži r savo sveikat : „...praktika man parod gyvenim kito k , negu mes matome iš tikr j . M s gyvenimas iš dalies gal net kitoks. Keista, bet anks iau apie tai nesusim s tydavau, kokia brangi žmogaus sveikata...“. **Stipr s student emociniai išgyvenimai, ambivalentiški jausmai ir ribin s emocijos praktikos metu siejami su nauja patirtimi, naujo vaidmens pri mimu, turim vertybi ir nuostat kaita bei pervertinimu.**

Penkiolikta dimensija. Santykio su vaikais ir poži rio juos kaitos ryšys. Ši dimensija atskleidžia student poži rio specialį j poreiki vaikus kait d l gilesnio j pažinimo bendroje veikloje (žr. 4.15 pried).

Tema. Vaik individualios savybės. Vaik troškimas gyventi labiausiai stebino studentus: „...maniau, kad suprantu gyvenimą, moku juo džiaugtis, esu laiminga, bet, pamačiusi vaikų nuoširdumą, begalin norą kažką siekti, jį troškimą gyventi, džiaugtis gyvenimu, labai nustebau...“. Vaikų nuoširdumas ir paprastumas privertė studentus iš naujo apmąstyti santykius su savimi bei savo požiūrą į asmeninį gyvenimą: „Jaučiausi tokia šalta bėdama su jais, jaučiausi lyg „ledkalnis“, kuris nemoka vertinti gyvenimo. Buvo labai keista matyti begalinį džiaugsmą, kai juos kai kas pagirdavo, kai su jais noriai bendraudavo, kai juos atkreipdavo dėmesį, kai jie bėgdavo dėmesio centre...“. Bendravimas ir buvimas kartu su specialieji poreikiai vaikais praktikoje leido studentams geriau pažinti individualias vaikų savybes.

Šešiolikta dimensija. Realybės ir lėkės neatitikimas. Dimensija atskleidžia studentų išgyvenimus stebint praktinį savo profesinės veiklos realybę ir asmeninius lėkesius (žr. 4.16 pried).

Tema. Stipri išgyvenimo poreikio „akistata“ su negalios „rutina“. Stebimoji praktika studentams – tai svajonių padėti ir dirbti su negaliais vaikais išsipildymas. Praktikos metu studentams teko patirti, jog atsiradus galimybei būti su vaikais, nebuvo aišku, nuo ko reikia pradėti: „...nebežinojau, nuo ko pradėti. Manau, todėl, jog man trūkavo drąsos. O jos trūkavo todėl, kad aš jaučiausi lyg sibrovė...“. **Drąsos trūkumas, sukeltas išgyvenamo „sibrovė“ jausmo, akistatoje su realybe, trukdantis imtis veiklos, gyti žini ir naujos patirties.**

Negalėjimas praktikos metu atlikti „didelį“ darbą, troškimas nuveikti daug daugiau tapo priežastimi studentų nepilnavertiškumo jausmui atsirasti. Mintyse studentai savęs klausdavo: „...Kodėl aš klauktojos manimi nepasitikiu? Kodėl man jos neleidžia iššios praktikos pasiimti didžiulias patirties?...“, tačiau ten dirbusi specialistė klausiti neišdrįsdavo. Menkai užduoti atlikimas didino troškimą atsidurti praktikos vietoje ir turėti galimybę vykdyti pareigas: „...Aš troškau atsidurti jį vietoje ir gauti visas pareigas...“.

Noras patirti kažką neįprasta nuvildavo studentus. Tik damiesi stipri jausmų antplūdis, nusivildavo, kai norimus jausmus pakeisdavo „tik“ gailestis vaikams: „...tik jaučia kažką kito, tik jaučia, kad mane pritrenks labiau negu darželyje, tačiau klydau... joki ypatingas jausmas nepajutau, galbūt tik gailestis vaikams...“.

Septyniolikta dimensija. Informacijos stokos nulemti išgyvenimai. Dimensija atspindi studentų išgyvenimus, kuriuos patyrė dėl informacijos stokos praktikos metu (žr. 4.17 pried).

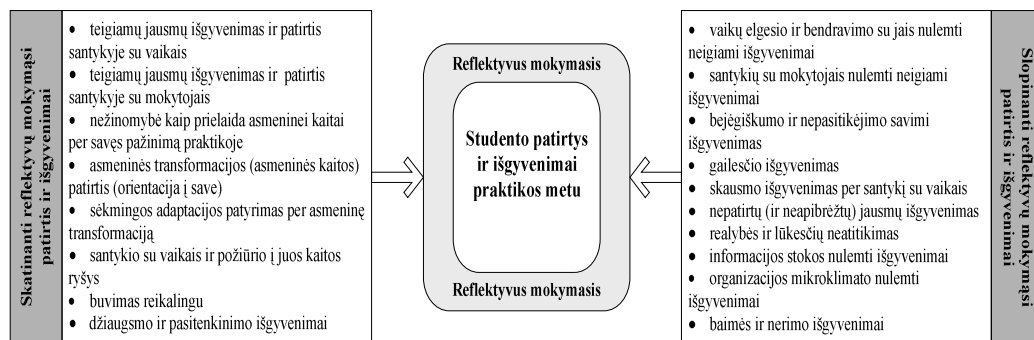
Tema. Informavimo ir konsultavimo praktikoje poreikis. Prasidėjus praktikai, dauguma studentų jautėsi keistai „...tarsi pasimetusi, nežinodama, ką daryti, kaip elgtis su vaikais...“. Drovumo jausmas apimdavo, kai nebuvo tikslios informacijos apie veiklą, kuri turi ir gali daryti. Stebėdami vaikus, turintys klausos sutrikimą, studentai jausdavosi bejėgiai, nežinodami, kaip elgtis su šiais ugdytiniais. Trūkavo žinių ir apie tai, ką gali vaikai daryti, kokius gebėjimus jį ir bendravimo su kitais žmonėmis ypatumai. Nežinant vaikų individualių ypatumų, neturint pakankamai bendravimo bei pagalbos jiems galimybių, tekdavo jaustis nejaukiai, o kartais net išgyventi baimę: „...kai reikėjo paralyžiuoti mergaitę nešti masažą, buvau išsigandusi, kaip ją paimti, aprengti, kad neužgautų ar ką nors ne taip padaryčiau...“. **Išgyventa neigiama studentų patirtis dėl informacijos ir patirties stokos rodo informuotumą, žinių bei konsultavimo studentams praktikoje poreikį.**

Aštuoniolikta dimensija. Organizacijos mikroklimato nulemti išgyvenimai. Dimensija atspindi organizacijos mikroklimato nulemtus studentų išgyvenimus (žr. 4.18 pried).

Tema. Emocinis „perdegimas“ profesinėje veikloje. Bendravimas su vaikais, o ir staig, kuriose atliko praktiką studentai, mikroklimatas neretai išsekindavo studentus: „...ši staiga ir... vaikai pamatė daug energijos iš manęs...“. Kai kurie studentai prisiekė sau daugiau nebegrąžinti staigas, kuriose atliko praktiką. Antipatijos jaus-

m tiek vaikams, tiek ir tose taigose dirbantiems žmonėms studentai išgyveno d l specifin s organizacijos atmosferos. Institucijos mikroklimatas nek l teigiam emocij . *Teigtina, jog institucijos, kurioje atliekama praktika, mikroklimatas tiesiogiai susij s su studento savijauta. Neigiama atmosfera lemia psichologinio išsekimo ir antipatijos vaikams bei organizacijoje dirbantiems specialistams jausmus.*

Apibendrinimas. Emocijos ir jausmai yra reikšmingas reflektivaus mokymosi šaltinis ir refleksijos skatintojas, tačiau neretai jie tampa ir kliūtimi s kmingai mokytis iš savo patirties. Priklausomai nuo aplinkybi bei ketinim , svarbu analizuoti savo emocinius išgyvenimus, randant b d j išvengti arba – išlaikyti ir sustiprinti, jei pastarieji yra teigiami. Pagrindin s disertacinio tyrimo metu išskirtos student išgyvenim ir jausm praktikoje dimensijos s lyginai gali b ti sugrupuotos du esminius blokus: a) teigiama student patirtis ir išgyvenimai; b) neigiama student patirtis ir išgyvenimai (žr. 4.1.1.1 pav.), o tai sudaro galimyb išskirti reflektyv mokym si skatinan ius / slopinan ius student veiksnius.



4.1.1.1 pav. Student reflektyv mokym si praktin se studijose, skatinantys ir slopinantys veiksniai

Apibendrinant galima teigti, jog studentai tur jo galimyb reflektuoti savo emocijas ir išgyvenimus praktin je veikloje. Savo jausm ir išgyvenim analiz per refleksij galima panaudoti energij pozityviu b du, kontempliuojant ateities veiksmus mokantis (Salzberger-Wittenberg, Williams, Osborne, 1999; Johns, 1999, 2004; Westberg, 2001; Boud, Keogh, Walker, 2005). Reflektuodami studentai tur jo galimyb atkreipti d mes tuos jausmus, kurie, priešingu atveju, gal jo b ti užslopinti arba racionalizuoti.

Atlikti kit mokslinink tyrimai (Mortimer, 1998; Westberg, Jason, 2001; Felten, Gilchrist, Darby, 2006; Levins, Bornholt, Lennon (2005), Svensen, Bergland, 2007) praple ia ir patvirtina šio tyrimo išvadas, jog savo išgyvenim ir patirt emocij reflektavimas, leidžia jas iširti, suprasti ir pasimokyti iš j . Refleksija pad jo perži r ti ir identifikuoti studentams savo nerim , džiaugsm , r pest , pykt , frustracij ir kt., randant j viet perspektyvoje santykiyje su speciali j ugdymosi poreiki turiniais vaikais. Bilingsley (2004a), Lundström, Åström, Graneheim (2007), analizav pedagog problemas, atsirandan ias darbe su speciali j poreiki asmenimis, savo mokslin se ataskaitose mini analogiškas disertaciniame tyrime identifikuotas emocijas, tokias kaip: baim , bej giškumas, li desys, ta iau veiksniai, lemiantys j atsiradim , min t mokslinink išsamiau neanalizuojami ir neatskleidžiami.

Konkre i tyrim , analizuojan i b sim speciali j pedagog patirtis praktikos metu, neteko aptikti. Dažniausiai nagrin jamos pradedan i j dirbti speciali j pedagog pagrindin s problemos, b tent: nuovargis ir išsekimas (Bilingsley, 2004b), poreikiai ir j ryšys su išsekimu (Whitaker, 2003) bei streso apraiškos (Wisniewski,

Gargiulo, 1997). Galima teigti, jog atlikto kokybinio tyrimo duomenys detaliai praplečia ir papildo ankstesni tyrimo išvadas, atskleidžiant šiuos specialiojo pedagogo emocinį ir profesinį veiklą.

4.1.2. Reflektuojant apie savo specialiojo pedagogo profesinį apsisprendimą

Rezultatai analizuojami klausimo *Ar matau save ateityje kaip specialiosios pedagogikos srities specialistą?*. Atlikus refleksiją apie studentų apsisprendimą tapti pasirinktos srities specialistu buvo išskirtos 3 dimensijos ir 11 jas sudaranti tema.

Pirma dimensija. Matau save specialiosios pedagogikos specialistu. Dimensija atspindi studentų profesinio socializacijos bei profesinio identiteto formavimosi raišką, apsisprendimą tapti pasirinktos studijuoti srities specialistu, priimančią savo kaip specialiojo pedagogo, vaidmenį (žr. 4.19 priedą).

Tema. Profesinis socialumas. Savęs kaip specialiojo pedagogo, pažinimas praktikoje išryškėja iš santykių su vaikais (žr. 4.1.2.1 lentelę).

4.1.2.1 lentelė

Profesinis socialumas

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
PROFESINIS SOCIALUMAS	Gėbį jimas bendrauti	Konsensuso paieška bendraujant
		Noras padėti vaikams
		Meilės vaikams raiška per pozityvias asmenines savybes
		Domėjimasis vaikais
		Abipusio supratingumo poreikis
		Savęs atradimas per abipusį pasidalinimą meile ir šiluma su ne galiaisiais
		Pagalba vaikams bendraujant
	Empatiškumas	Empatiškumu grąžinti santykiai su vaikais

Didžioji dalis studentų mato save specialiosios pedagogikos specialistu dėl savo asmeninių savybių, kurios svarbios ir reikalingos dirbant su ne galiaisiais. Vienas iš svarbiausių refleksijų analizės metu išryškėjo gėbį jimas bendrauti. Socialiniai gėdžiai, kurie buvo svarbūs praktikos metu, padėjo studentams „...rasti išeitį iš keblų situacijų...“, „...ieškoti konsensuso bendraujant...“. Kantrumas, taktiškumas ir meilė vaikams padėjo sėkmingai spręsti tarpusavio problemas bei sėkmingai atlikti praktikanto veiklą. **Abipusės interakcijos su vaikais metu studentams atsivėrus galimybes vertinti savo gebėjimus, asmenybes savybes, reikalingas bendraujant su specialieji poreiki turiniais asmenimis, siekiant tarpusavio supratimo ir padedant jiems.**

Praktikos metu studentai turėjo galimybes patirti tai, apie ką svajojo nuo vaikystės. Noras padėti vaikams išgyventas vaikystėje: „...jau nuo pat mažų dienų norėjau padėti vaikams...“. Tai sustiprino norą tapti specialistu, kai praktikoje atsirado galimybė padėti vaikams bei su jais bendrauti: „...Visada man gaila bendrauti ne tik su suaugusiais, bet ir su vaikais. Be galo malonu matyti jų šypsenas, stebėti jų elgesį, o ir jų kaprizai kartais sudomina...“. Empatija studentams sudarė prielaidas geriau pažinti vaikus, juos suprasti: „...lyg ir pati „sėk niju“ jame, matau jo akimis. Galiu daug ką pasakyti apie mažą vaiką su juo pabendrauvusi. Aš pavirstu pati vaiku. Man patinka su jais žaisti, kalbėti ir mokytis. Aš sivaizduoju save logopedės vaidmenyje...“. **Empatiškumas – pagrindinė savybė, leidusi studentams susitapatinti su vaikais ir taip geriau juos suprasti, numatyti reikiamus elgesio su vaikais būdus ir strategijas.** Tapti pasirinktos srities specialistu apsisprendė padėti abipusio supratingumo poreikis ir noras

rodyti, jog su speciali poreiki vaikais „...galima santykius gr̄sti vien tik meile ir abipusiu supratimu, o ne griežtumu, r̄ kimu ir bausm̄ mis...“.

Praktikoje studentai sitikino, jog b̄tent̄ ia yra ta „...vieta...“, tas darbas, kur galvojo dirbti. B̄ti šios srities specialistu reiškia pasidalinti meile ir šiluma, kuria pasižymi ne tik studentas, bet ir vaikai: „...Esu sitikinusi, jog ia mano vieta, visuomet nor̄ jau dirbti darb̄ su negali turin̄iais žmon̄mis. Jie man turi daug duoti ir aš tuo pāiu. Esu labai emocionalus žmogus, viduje turintis daug meil̄s, šilumos ir noriu tai atiduoti. Jeigu to netur̄iau, vargu ar sugeb̄iau dirbti specialiosios pedagogikos specialiste...“. **Vienas iš pagrindinī student̄ motyv̄ rinktis specialiojo pedagogo specialyb̄ – meil̄ vaikams, noras su jais bendrauti, pažinti ir pad̄ti. Pirmoji praktika buvo pagrindinis faktorius, leid̄s patikrinti student̄ l̄kesius ir išankstinius sitikinimus bei nuostatas. Praktikoje jie „patikrino save“, jog nori ir toliau studijuoti pasirinkt̄ specialyb̄ panaudojant visas savo galimybes ir j̄gas. Patirdami abipus̄ interakcij̄ su vaikais, studentai pažino save kaip b̄sim̄ profesijos atstov̄. Dalydamiesi meile ir šiluma su vaikais, jie atrado save, identifikavo savo asmenines savybes, reikalingas dirbant šioje srityje. Daugeliui student̄ tai buvo galimyb̄ rodyti, jog galima kitaip, t. y. meile ir abipusiu supratimu gr̄sti tarpusavio santykius su vaikais. Kitiems studentams bendravimas su vaikais buvo galimyb̄ išreikšti ir realizuoti save dalijantis vidine šiluma ir meile.**

Tema. Profesinio identiteto formavimasis. Prad̄jus studijuoti universitete daugeliui student̄ susiformuotas išankstinis idealaus specialiojo pedagogo vaizdinys pakito (žr. 4.1.2.2 lentel̄): „...senasis idealas susiformav̄s mokykloje, ženkliai keičiasi patekus̄ nauj̄ aplink̄. Ia, tur̄damas daug pavyzdžių, prad̄du išskirti daugyb̄ savybī, kuriomis tur̄t̄ pasižym̄ti idealus pedagogas...“.

4.1.2.2 lentel̄

Profesinis identiteto formavimasis

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1	
PROFESINIO IDENTITETO FORMAVIMASIS	Ateities vizijos profesijoje susiformavimas	Sav̄s motyvavimas tobul̄jimui	
	Susiformuotas idealaus pedagogo profesijos paveikslas	Specialisto profesinio vaizdinio kaita studijuojant	
	Profesin̄ meil̄		„Paveld̄ta“ meil̄ vaikams iš mamos
			„Paveld̄ta“ profesija iš mamos
			Turima patirtis bendrauti su specialī poreikī asmeniu
			Artimas santykis su vaikais
	Buvimas naudingi kitiems	Meil̄ vaikams	
	Inovacij̄ stoka profesin̄je praktikoje	Pedagoḡ neprofesionalumas	
	Profesijos „perimamumas“	Poreikis pad̄ti mamai profesijoje	
Asmeninis pasitenkinimas profesijoje	Pastangos profesijai kaip malonumo pasekm̄		
S̄kmingas prisitaikymas profesijoje	Profesinio pasirinkimo patvirtinimas sau		

Patekimas nauj̄ aplink̄, atsivariusios galimybīs išar̄iau pažinti savo b̄simos veiklos srit̄, galino studentus pakoreguoti susiformuot̄ ideal̄j̄ b̄simojo specialisto vaizdin̄, atrandant nauj̄ žvalḡ apie atliekam̄ veikl̄, identifikuojant asmenyb̄s bruožus, kuriais tur̄t̄ pasižym̄ti b̄simi specialieji pedagogai: „...su lyḡ kiekviena diena, praleista universitete, tas̄ sivaizduojamas vaizdas vis ryšk̄ja, aš vis labiau suprantu koks tur̄t̄ b̄ti pedagogas ir koks aš esu pats...“. Išgyventa patirtis santykiyje su praktikos vadovais paskatino studentus mokyti: „...pedagogo darbo vertinimas, jo svarbos supratimas, ger̄ pavyzdžių taka skatina mokyti...“. **Praktikos metu steb̄dami, kaip dirba specialieji pedagogai, studentai sitikino, jog pasirinkimas studijuoti – teisingas. Noras gyti žinī, asmeninio tobul̄jimo poreikis buvo pagrindiniai motyvai t̄sti studijas. Aiški profesin̄s veiklos vizija su-**

stiprino nor tapti specialiuoju pedagogu. Reikšm s profesiniam apsisprendimui bei savo, kaip b simo specialiojo pedagogo, profesiniam identitetui formuotis tur jo student ankstesn patirtis. Vienu iš pagrindini argument , d l ko rinkosi b tent ši specialyb , studentai vardijo tarpusavio santykius ir bendravimo su ne galiu asmeniui savo artimiausioje aplinkoje patirt : „...argumentas yra tai, kad nuo vaikyst s bendrauju su ne galiu gimimais iu. Jis yra mano bendraamžis. Ir jau nuo seniai moku bendrauti su specialia j poreiki turiniais žmonmis...“.

Daliai student teko steb ti ir žav tis savo mamos ir mo iut s darbu su specialia j ugdymosi poreiki turiniais vaikais, dalinantis abipuse meile ir šiluma: „...nuo mažens vaikš iodavau pas mo iut darb , matydavau, kaip ji dirba su vaikais, mane tas labai žav jo. Dabar matau ir mamos darb , jos meil vaikams...“. Studentai mano, jog j meil vaikams ir noras rinktis b tent ši profesij „paveld ti“ iš artim j : „...aš šit esu paveld jusi ir tikrai sugeb iau ir nor iau b ti specialiosios pedagogikos specialist ...“. Kita svarbi priežastis, sietina su artim j darbu šioje profesijoje, nul musi apsisprendim studijuoti – profesijos „perimamumas“ per poreik pad ti mamai: „...kaip gal dama noriu pad ti savo mamai, kuri nuolat skundžiasi nugaros skausmais... tai buvo viena pagrindini priežas i , paskatinusi studijuoti ši srit ...“. Tapti specialiuoju pedagogu taip pat paskatino šios srities specialist poreikis ir neprofesionalumas: „...m s miestelyje n ra profesionalaus logopedo, žmon s skundžiasi... esantys logopedai yra atgyven , dirba pagal senas metodikas, visai nesistažuoja...“. Nepasitenkinimas esamais specialistais ir j teikiamomis paslaugomis, inovacij stoka profesin je veikloje dalinai nul m apsisprendim rinktis ši profesij ir keisti esamus specialistus, teikiant kokybiškesnes paslaugas. Didžiosios dalies student pasirinkim vis d lto nul m artimas santykis su vaikais, meil vaikams, o ir noras kuo daugiau sužinoti apie juos, gilinantis studijuojam srit . Nor dirbti sustiprino ir praktikos metu patirtas moralinis pasitenkinimas ir reikalingumo jausmo stipr jimas. S kmingas prisitaikymas, bendraujant su vaikais leido studentams geriau pažinti save, atrasti savybi , reikaling santykiams su vaikais palaikyti: „...s kmingai pritapau prie j [...] negal jau patik ti, kad turiu kažk , kas mane labai traukia prie vaik . Jie labai pamilo mane, kaip ir aš juos [...], kai buvau praktikoje, nema iau atsilikusi vaik , o tik nuostabius, gerus vaikus...“. Malonum studentai išgyvendavo „atiduodami“ „...savo pastangas, meil , r pest tiems vaikams, kurie turi kažkoki sutrikim ...“.

Apibendrinant galima teigti, jog takos student apsisprendimui ir savo kaip konkre ios profesijos atstovo, identitetui formuotis tur jo ankstesn išgyventa patirtis santykiyje su ne galiaisiais, galimyb steb ti bei pad ti ne galiems žmon ms iki apsisprendžiant patiems, kuo tapti. Kitas svarbus momentas, nul m s apsisprendim – profesijos pažinimas ir perimamumas iš artim j , kurie jau dirba š darb . Studentai pakankamai gerai pažino savo studijuojam srit , steb jo, koki g dži ir žini reikia šios profesijos atstovui, kad gal t s kmingai atlikti šios profesijos vaidmen . Studentai patys žvelg , jog socialin je aplinkoje yra didelis pasirinktos profesijos specialist poreikis, nes dirbantys asmenys neinovatyv s, žemos kvalifikacijos. Nors min ti veiksniai yra svarb s ir nul m student pasirinkim , ta iau didžioji dalis student pasirinko ši profesij iš meil s ir noro pad ti specialia j poreiki vaikams. Pagalba vaikams, s kminga adaptacija praktikos metu, nuošird s tarpusavio santykiai ir pastangos – esminiai kriterijai, lemiantys student profesin apsisprendim .

Tema. Atsidavimas vaikams. Susitapatinimas su savo b simu profesiniu vaidmeniu ir noras studijuoti pasirinkt srit praktikos metu sustipr jo atsiradus galimybei pad ti specialia j poreiki turintiems vaikams (žr. 4.1.2.3 lentel): „...noras tapti specialiuoju pedagogu siejasi su noru, kad gal siu pad ti vaikams, kuriems tikrai reikia pagalbos...“. Studentai stengdavosi, kad j pastangos ir noras pad ti suteikt kuo daugiau džiaugsmo ir pasitenkinimo vaikams. Ilg jimasis vaik po praktikos – dar vienas atitikimo pasirinktai profesijai rodymas: „...nor josi pad ti tiems vaikams, suteikti jiems džiaugsmo, o gr žusi namo, tarsu j ilg daviausi. Taigi supratau, kad šis darbas tinka man...“.

Atsidavimas vaikams

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
ATSIDAVIMAS VAIKAMS	Pagalba	Noras suteikti džiaugsmo vaikams
		Matomos žmonėms sukeltas noras padėti
		Noras padėti kaip gailės išdava
		Gėdijimas save valdyti
		Atjautos ir supratingumo ryšys
		Dalijimasis turimomis žiniomis ir gėdijimais
		Pagalba tenkinant specialiuosius vaikų poreikius

Noras padėti specialieji poreikiai vaikams ir tapti šios srities pedagogu dažniausiai sužadindavo akivaizdus šiuos vaikus, kurie ir gailėstis jiems. Vieni studentai jausdavo baimę, jog nesugebės atsiriboti nuo užuojautos ir gailės, o negali turintiems vaikams, tačiau praktikoje suprato, jog gali save valdyti, o tai kartu stiprindavo pasitikėjimą jimi bei didindavo norą toliau studijuoti. Kiti studentai, atvirkiškai, – rinkosi šią specialybę vien dėl to, jog save apibūdina kaip žmogų, „...kuris visada užjauia ir supranta žmones, kuriems reikia užuojautos ir pagalbos. Mano tikslas toks ir yra...“.

Kitas kriterijus, nulėmęs studentų apsisprendimą, – tai noras pasidalyti turima patirtimi ir žiniomis. Dažnas vardavo, jog gyvytiškai patirtis ir žinios leis teikti išsamesnę ir profesionalią pagalbą tiems žmonėms, kuriems jos ypač reikia: „...manau, kad šaunu suteikti pagalbą tiems, kuriems reikia. Aš noriu pasidalinti savo buvimais sugebėjimais ir žiniomis su kitais...“.

Tema. Specialistų autoritetas. Didelis reikšmės studentų asmeninei būsimos profesijos sampratai ir vizijai turi šiame procese dalyvaujantys kiti asmenys: dėstytojai, praktikos vadovai, mentoriai, konsultantai ir t. t. Nors ir nedaugelis studentų, vos keletas, praktikoje sutikti asmenys žavėjo savo atliekamu darbu bei asmeniniu pavyzdžiu (žr. 4.1.2.4 lentelę).

Specialistų autoritetas

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
SPECIALIST AUTORITETAS	Žavėjimasis praktikos darbu	Logopedų profesinio pavyzdžio poveikis profesijos pasirinkimui
		Žavėjimasis darbo metodais pasiryžtant studijuoti

Konkrečių darbo metodai, kuriuos taiko savo praktikoje specialistai, atkreipė ne vieno studento dėmesį: „...dar tvirtai pasiryžau studijuoti ir siekti savo svajonių. Manau, kad bet kokiame atveju aš jį gyvendinsiu. Manau svajonių turi tokos ir darbo rezultatams, manau tikrai galėčiau būti puikia specialiste...“. Kitas studentų apsisprendimas rinktis šią profesiją vyko dar mokykliniais metais, kai tekdavo stebėti mokykloje puikiai dirbančius specialistus. Jų darbas, vaikų poreikiai ir noras supratimas kvėpavo rinktis būtent šią sritį: „...mokykloje buvo logopedas, kuri puikiai suprastavo vaikus, jų norus ir poreikius. Ji puikiai sugebėjo davoti su jais bendrauti, juos mokyti. Pasiryžau jo kantrybę, kuri ne visi turi. Aš buvau sužavėta jos darbu, todėl manau, kad tai nulėmė mano sprendimą studijuoti šią specialybę...“. **Atsidavimas vaikams ir noras jiems padėti – veiksniai, stiprinantys studentų ryžtą**

tapti specialiuoju pedagogu, t siant studijas universitete ir susitapatinant su savo naujuoju – b simojo specialisto – vaidmeniu. Specialist autoritetas ir galimyb steb ti j atliekam veikl kai kuriems studentams tapo lemiamu veiksmu, renkantis profesij . ia išryšk ja svarbus mentoriaus – praktikos vadovo – vaidmuo, nulemiantis studento, kaip b simojo specialisto, ateities veiksmus bei profesin identitet .

Antra dimensija. Neapsisprendžiau, ar b siu specialiosios pedagogikos specialistas. Antroji dimensija atskleidžia student – b sim specialij pedagog – neapsisprendimo studijuoti ir tapti šios srities specialistu turin (žr. 4.20 pried). Išskirtos 5 temos, kurias galima vardyti pagrindin mis abejojimo ir neapsisprendimo priežastimis (žr. 4.1.2.5 lentel).

4.1.2.5 lentel

Abejoni s d l profesinio pasirinkimo

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
MENKAS SIGILINIMAS PROFESIJ	Praktikos taka profesiniam apsisprendimui	Menkas žinojimas apie savo profesij
PROFESIN S VEIKLOS „TR KUMAI“	Nepasitik jimas savimi	Nekantrumas
	Sud tingas prisiderinimas prie vaik	Vaik individuali poreiki nesu- pratimas
NOR IR ASMENINI GALI NESUDERINAMUMAS	Nepasitik jimas savimi	Nepasitik jimas savo geb jimais
ASMENINIAI PRIEŠTARAVIMAI	Pastangos nenuvilti ir nenusivilti	Noras tapti specialiste nenuviliant sav s ir artim j
DARBO SU VAIKAIS SUD TINGUMAS	Nusivylimas profesija	Varginantis ir nuobodus darbas su vaikais

Tema. Menkas sigilinimas profesij . Mažiau nei pus student , pasirinkusi studijuoti specialij pedagogik , po stebimosios praktikos suabejojo, ar nor t , o kartu – ar gal t tapti šios srities specialistais. Viena iš priežas i – menkos žinios apie pasirinkt profesij . Nors praktikos metu ir buvo galimyb i pažinti savo studijuojam srit , ta iau tai nenul m galutinio apsisprendimo – studijuoti toliau ar ne. Tam takos tur jo asmenin s refleksijos ir savirefleksijos apie pasirinkt profesij nebuvimas: „...aš pats dar nem s iau ar noriu juo b ti, t. y. specialiuoju pedagogu. Dar nežinau, ar aš tiksliai pasirinkau sau specialyb ...“. Praktikos metu studentai nem gino atsakyti sau klausim , ar suvokia save šioje profesijoje, nors „...noras mokytis ir tapti kažkuo skatina...“ tai daryti, ta iau nesigilinama, kokia tai b t sritis ir k konkre iai nor t studijuoti. Buvo praktikos akimirk , kai studentai nor jo „...visk mesti ir pab gti toli...“, ta iau asmeniniai prieštaravimai, jog „ne d l to“ daugel met buvo stengtasi ir mokytasi, kad dabar, pama ius tikr j realyb , reikt visk mesti. Nenor jimas nuvilti artim j , sav s, o ypa t vaik , kuriems, galb t, ateityje gal s pad ti, sulaiko studentus ir skatina toliau studijuoti. Kartais vien mintis, jog ateityje gali tapti specialiosios pedagogikos specialiste sulaiko ir „...suteikia j g kovoti ir žengti priek ...“.

Tema. Profesin s veiklos „tr kumai“. Nors dalis student iki praktikos darb su specialij poreiki vaikais apib dino kaip dom ir nauding bei buvo apsisprend , jog pasirinkta profesija b tent ta, apie kuri ir svajojo, ta iau po praktikos j apsisprendimas susvyravo. Pasikeit ir poži ris pasirinkt specialyb . Po praktikos ne vienas suabejojo savo pasirinkimu. Praktikoje studentai pasteb jo, jog darbui su specialij poreiki vaikais b tina asmenin savyb – kantrumas, kurios studentams ir tr ko. Asmenin s savyb s stoka nebuvo ta vienintel priežastis, privertusi suabejoti savo pasirinkimu. Darbas su vaikais apib dinamas kaip sunkus, nuobodus ir varginantis, tad ateityje šio darbo, nors ir baigt studijas, kai kurie studentai nedirbt : „...manau, kad šis darbas mane per

daug vargint . Aš iš viso manau, kad darbas susijęs su vaikais yra labai varginantis. Man tiesiog atsibost kiekvieną dieną bendrauti su vaikais...“.

Tema. Nor ir asmeniniai gali nesuderinamumas. Praktikos metu studentai žvelgė asmenini gebėjimų trūkumą. Jiems nelengva suprasti, negali vaikai individualius poreikius, o tai kelia prisiderinimo prie šių vaikų sunkumų. Nežinant ir negebant pažinti vaiko, sudėtinga numatyti būdus bei priemones, kaip galima būtų prisitaikyti prie jo ar padėti. Nors sprendimas padėti vaikams, stebint jų pasikeitimus ir tobulinti jų, skatino studentus toliau gilintis pasirinktose studijuojamose srityse, tačiau dažnas suabejojo galimybėmis ateityje dirbti pagal pasirinktą profesiją. Taip pat abejoja ir savimi, pastebėdami, jog jiems trūksta pasitikėjimo jimo: „...nežinau, ar sugebėsiu dirbti tokį darbą, o ar išvis gausiu tokį darbą...“. **Stebimosios praktikos metu dalis studentų neturėjo galimybių reflektuoti apie save kaip būsimą specialistą. Nors studijuojamose srityse jie turėjo galimybių pažinti, tačiau apsisprendė, ar tai ta sritis, kur jie mato save, kaip būsimą specialistą, nebuvo slyg. Asmeniniai prieštaravimai, sunkus, varginantis ir nuobodus darbas, bendravimo bei gebėjimų pažinti vaikus trūkumas, o taip pat kantrybės, kaip vienos iš pagrindinių specialiajam pedagogui reikalingos savybių stoka, nepasitikėjimas savimi – pagrindinis priežastys, sukėlusios dvejones dėl savo pasirinkimo.**

Tema. Asmeniniai prieštaravimai. Refleksijose studentai mini praktikos akimirkas, kai norėjo „...viską mesti ir pabėgti toli...“, tačiau asmeniniai prieštaravimai, jog „ne dėl to“ daugelį metų buvo stengtasi ir mokytasi, kad dabar, pamačius tikrąją realybę, reikėtų viską mesti. **Nors ir dvejotama savo pasirinkimu, tačiau tokios priežastys, kaip nenorėjimas nuvilti artimąjį ir save, o ypač vaikus, kuriems, galbūt, ateityje galės padėti, sulauko studentus ir skatina toliau studijuoti.**

Tema. Darbo su vaikais sudėtingumas. Darbas su vaikais studentai apibūdina kaip labai varginantis ir nuobodus: „...šis darbas mane per daug vargint. Aš iš viso manau, kad darbas susijęs su vaikais yra labai varginantis. Man tiesiog atsibost kiekvieną dieną bendrauti su vaikais...“. Studentai raminausi, jog tokios nuotaikos gali būti tik pirmasis etapas po praktikos, ir viliasi, kad ateityje šis požiūris darbus gali pasikeisti.

Trečia dimensija. Nebesiu specialusis pedagogas. Dimensija atskleidžia studentų apsisprendimą netapti specialiosios pedagogikos specialistu (žr. 4.21 pried). Išskirtos dvi pagrindinės temos: pedagogo profesijos ignoravimas ir profesinis baimas (žr. 4.1.2.6 lentelė).

4.1.2.6 lentelė

Pedagogo profesijos ignoravimas ir profesinis baimas

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
PEDAGOGO PROFESIJOS IGNORAVIMAS	Siekimas keisti profesinę sritį	Noras dirbti reabilitacijoje
		Patinkamą pūtinį sveikata ir k. nu.
PROFESINIS BAIMAS	Nenoras auklėti	Nepatinka prižiūrėti vaikus
	Varginantis pedagogo darbas	Mama pedagogas – motyvaciją mažinantis veiksnys
	Sunkus baimas	„Dvigubas“ pastangas reikalaujantis darbas
	Nepasitikėjimas savimi	Baimas ugdyti specialius poreikius vaikus
	Nemokėjimas elgtis su vaikais	Negali turėti vaikų baimas

Tema. Pedagogo profesijos ignoravimas. Dalis studentų, nors ir sivaizduoja save specialiuoju pedagogu, tačiau neketina dirbti šio darbo. Pastarieji save labiau sieja ne su pedagogo profesija, bet su pasirinkta studijuojama

specializacija. Nors būt tik kineziterapeutu, o ne pedagogu lemia tai, jog studentai žada tirti mokslus būtent šioje srityje, nesigilindami pedagogin specialyb s pus . Pom gis r pintis savo sveikata ir k nu bei sav s matymas kaip klubo trener , lemia apm stym apie tolimesnes ateities perspektyvas keisti specialyb s profil : „...baigusi šias studijas, galvoju mokytis toliau, kad būtų daugiau panašesn kineziterapeut . Savo sivaizduoju, kaip sporto klubo trener , nes man patinka r pintis savo sveikata, k nu...“.

Tema. Profesin s baim s. Apsisprendim neb tti specialiuoju pedagogu po praktikos dažniausiai l m tai, jog buvimas su vaikais, j aukl jimas ir priži r jimas n ra priimtinas. Studentams nepatinka ir tai, jog, dirbant su specialij poreiki vaikais, reikia dvigubai daugiau pastang nei dirbant su vaikais, neturin iais specialij poreiki . Sunkum baim , nepasitik jimas savimi bei darbo su vaikais g dži stoka, išryšk jusi praktikoje, l m apsisprendim netapti šios srities specialistu. Bendrauti su specialij poreiki vaikais studentams „...yra pernelyg sunku. Galb t tod l, kad atgraso agresyvi vaik elgesys, bijau vaik turin i didel negal . Ir yra baim , kad nemok siu ugdyti toki vaik ...“. Dažnai studentai išgyvena baim , jog nemok s ugdyti specialij ugdymosi poreiki turin i vaik . Nors ir patinka su vaikais žaisti, bendrauti, bet ne galus vaikas – baim s ir nežinojimo, kaip elgtis ir bendrauti, pasekm . Studentai ne sivaizduoja savo ir specialij poreiki turin io vaiko tarpusavio santyki bendraujant. **Apsisprendim neb tti specialiuoju pedagogu nul m šie pagrindiniai veiksniai: komplikuotas darbo pob dis, asmenini g dži stoka bei specialij poreiki vaik individual s elgsenos, išvaizdos ir emocij ypatumai. Specialiojo pedagogo darb studentai apib dina kaip varginant ir sunk , reikalaujant žymiai daugiau pastang nei dirbant su vaikais, neturin iais specialij poreiki . Išryšk ja b tinyb tobulinti student socialinius geb jimus bei mažinti baim s jausm darbe su specialij poreiki vaikais.**

Apibendrinimas. Student rašytini refleksij rezultatai atspindi profesin s socializacijos (profesinio identiteto) formavimosi raišk bei apsisprendim tapti pasirinktos studijuoti srities specialistu, priimant savo, kaip b simojo specialiojo pedagogo, vaidmen . Atlikto tyrimo rezultatai leidžia teigti, jog rašytin s refleksijos galino studentus apm styti savo patirt , gyt praktikos metu, identifikuoti ir modifikuoti asmenines prielaidas apie b sim savo, kaip b simojo specialisto, vaidmen , ieškant alternatyvi atsakym iškilusius klausimus, stiprinant profesin supratim ir asmenines žvalgas. Stebimoji praktika studij metu buvo pagrindinis faktorius, leid s pasitikrinti studentams savo l kes ius ir išankstinius sitikimus bei nuostatas pasirinktos specialyb s atžvilgiu. Pagrindiniai b sim specialij pedagog profesin apsisprendim lemiantys veiksniai pateikiami 4.1.2.6 lentel je.

4.1.2.6 lentel

B sim specialij pedagog profesin apsisprendim lemiantys veiksniai

MOTYVUOJANTYS ◀ ----- ▶ DEMOTYVUOJANTYS		
<ul style="list-style-type: none"> ○ profesinis socialumas ○ profesinio identiteto formavimasis ○ atsidavimas vaikams ○ specialist autoritetas 	<ul style="list-style-type: none"> ○ menkas sigilinimas profesij ○ profesin s veiklos „tr kumai“ ○ nor ir asmenini gali nesuderinamumas ○ asmeniniai prieštaravimai ○ darbo su vaikais sud tingumas 	<ul style="list-style-type: none"> ○ pedagogo profesijos ignoravimas ○ profesin s baim s

Atsidavimas, meil vaikams ir noras jiems padėti – pagrindiniai veiksniai, stiprinantys studento motyvaciją tapti specialiuoju pedagogu, tariant studijas universitete, priimant ir susitapatinant su savo naujuoju – būsimojo specialisto – vaidmeniu. Abipusės interakcijos su vaikais praktikos metu studentai pažino save, kaip būsimo profesijos atstovą, vertindami savo gebėjimus, asmenybės savybes, reikalingas darbe su specialiajame ugdymosi poreiki turiniais asmenimis. Specialistų autoritetas ir galimybės teikti atliekamą veiklą, sustiprino studento norą studijuoti ir gyti šią profesiją. Išryškėjo svarbus mentoriaus (praktikos vadovo) vaidmuo, lemiantis studento, kaip būsimojo specialisto, ateities veiksmus bei profesinį apsisprendimą. Nepasitenkinimas esamais specialistais, jų neprofesionalumas, inovacijų stoka profesinėje veikloje buvo svarbiausias akstinas rinktis šią profesiją ir keisti esamus specialistus, teikiant kokybiškesnes paslaugas.

Kiti motyvai, nulėmę apsisprendimą studijuoti, – tai noras gyti žinią ir asmeninio tobulėjimo poreikis. Aiškūs profesinės veiklos ateities vizijos susiformavimas sustiprino norą tapti specialiuoju pedagogu. Tokios tam turimo ankstesnės išgyventa patirtis santykiuose su ne galiaisiais, galimas stebėti bei padėti tiems žmonėms iki apsisprendžiant, kuo tapti. Kita priežastis, lėmusi apsisprendimą – tai profesijos pažinimas ir perimamumas iš artimųjų (šeimos narių), kurie jau dirba šį darbą. Mokslininkai atliko kokybinius tyrimus apie studentų profesinį apsisprendimą ir motyvaciją studijuoti pasirinktą specialybą neteko aptikti. Šio tyrimo rezultatai persipina su Urbonienės, Leliūgienės (2004) atlikto kiekybinio tyrimo duomenimis, kur buvo tiriami socioedukacinio darbo profesijas pasirinkę studentai. Pastarojo tyrimo rezultatai parodė, jog studentų pasirinkimui studijuoti lemia žmogų orientuoti savirealizacijos motyvai: poreikis rūpintis kitais, meilė vaikams, noras padėti žmonėms, noras būti naudingam, poreikis perimti profesinį vaidmenį, noras gyti žinią, savirealizacija.

Stebimosios praktikos metu dalis studentų neturėjo galimybių reflektuoti apie save, kaip būsimo specialistą. Nors studijuojamą sritį jie turėjo galimybių pažinti, tačiau apsispręsti, ar tai ta sritis, kur jie mato save kaip būsimo specialistą, nebuvo slyg ir galimybių. Asmeniniai prieštaravimai, sunkus, varginantis ir nuobodus darbas, bendravimo bei vaikų pažinimo gebėjimų trūkumas, o taip pat kantrumo, kaip vienos iš pagrindinių specialiajam pedagogui reikalingų savybių, neturėjimas, nepasitikėjimas savimi – pagrindiniai veiksniai, vertė abejoti savo pasirinkimu.

Apsisprendimą nebūti specialiuoju pedagogu nulėmė šie pagrindiniai veiksniai: darbo pobūdis, asmeniniai gėdijimai stoka bei specialiajame poreikių vaikų individualių ypatumai. Specialiojo pedagogo darbas studentai apibūdina kaip varginantis ir sunkus, reikalaujantis žymiai daugiau pastangų nei dirbant su vaikais, neturiniais specialiajame poreikiu.

4.1.3. Studentų specialiajame pedagogu studijuojamos srities suvokimas praktikoje reflektuojant

Rezultatai analizuojami klausimo *Ar praktika leido tau giliau suvokti savo studijuojamą sritį?* kontekste. Atlikus studentų refleksiją apie pasirinktos studijuoti srities suvokimą praktikos metu buvo diagnozuotos 4 temos ir 32 jas sudarantis subtemos (žr. 4.22 pried).

Tema. Asmeniniai ir profesiniai savybių bei veiklos socialinio konteksto ryšys. Dirbdami su vaikais praktikos metu, studentai pajuto, jog veiklos organizavimas reikalauja daug pastangų. Asmeninės pastangos ypač reikalingos emociniam ir moraliniam vaikų palaikymui: „...*Pagyrimai, malonūs žodžiai visada, tiek sveikajam, tiek specialiajame poreiki turiniam, vaikui pastumia daugiau stengtis ir susitelkti darbe...*“. **Rezultatas tampa ne toks reikšmingas ir svarbus, palyginus su paia veikla ir pastangomis, kurios suprantamos kaip esminės varomoji jėga profesinėje veikloje su specialiajame ugdymosi poreiki turiniais vaikais.**

Po stebimosios praktikos studentai pajuto, jog tapo lengviau bendrauti su žmonėmis, pradėti pokalbį bei išklausti. Buvo suvokta, jog dirbant pedagoginį darbą su specialieji ugdymosi poreikiai turiniais vaikais „...reikalinga kantrybė...“. Todėl vienas iš pagrindinių tikslų studijuojant – kantrybės saviugdą. Stebėdami dirbančius pedagogus, studentai išskyrė svarbiausius būsimo specialisto asmenybės bruožus ir elgesio ypatumus: **kantrybė, supratingumas ir nuoširdumas. Tai būsimo specialiojo pedagogo esminės savybės ir prielaidos kmingai profesinei veiklai vykdyti.**

Praktikoje studentai galėjo sitikinti, jog dirbant su vaikais „...pedagogai turi atsiriboti nuo savo problemų. Visas rūpesčius ir problemas turi palikti namuose, o būsiami su vaikais turi elgtis švelniai, su šypsena...“. Neretai pedagogas tampa vaiko teigiamu ir neigiamu emocijų priėmėju: „...šiame darbe labai stipriai, tampa tartum „kempinė“, kuri sugeria viską...“. **Praktikoje studentai suvokė, jog asmeninės problemos ir rūpesčiai nepageidaujami profesinėje veikloje. Santykiai su vaikais reikalauja priimti „...neigiamas ar teigiamas šio vaiko pusės...“, todėl svarbiausia tampa savianalizė, paremta asmeninio charakterio bruožų perversinimu adekvačiai veiklai su vaikais atlikti.**

Praktikoje matant specialieji ugdymosi poreikiai turinčius vaikus, sustiprėjo studentų motyvacija padėti „...gyvenimo nuskriaustiems „žmogumiams“, nesvarbu kokio amžiaus jie bus...“. **Studentai sieja savo lėkštes su specialiojo pedagogo, kaip „pagalbininko“, „pagalbos teikėjo“ vaidmenį sisavinimu, analizuodami pastarųjų turinį ir modeliudami savo elgesį ateityje, atliekant šiuos vaidmenis.** Su kiekviena praktikos diena išsamesnis pasirinktos studijuoti srities pažinimas, asmeninė motyvacija nuolatiniams mokymuisi bei entuziazmo pažinti ir noro domėtis specialieji poreikiai vaikų ugdymu didėjimas galino studentus profesiniam vystymuisi: „Praktika sukėlė didelį entuziazmą studijuoti, gilintis, pradėjau savarankiškai skaityti vairią literatūrą, susijusią su specialieji poreikiai vaikų ugdymu...“.

Tema. Tapatinimasis su profesine veikla. Būsiami praktikoje, būsiami specialieji pedagogai išskiria prielaidas, kurios lemia susitapatinimą su savo profesija. Sunkus darbas, noras, meilė ir profesionali pagalba vaikams – pagrindiniai veiksniai, mobilizuojantys juos pamilti savo profesiją, „...nes tik darydamas gerą kitiems, tik tada žmogus bus laimingas...“. Studentai tapatina save su pasirinkta profesija, teigdami, jog „...praktika privertė mane susimąstyti, ar tikrai tai yra tas darbas, kur norėčiau dirbti... supratau, kad tai yra tai, kad noriu save susieti su šia sritimi...“. Nepasitikėjimo jausmas didėja galvojant, jog gali atsitikti taip, kad ne visada bus manoma suprasti vaikus ir atvirkščiai ne visuomet vaikai gali suprasti, ko iš jų norima: „...supratau, kad ne visada mokysiu su vaiku bendrauti, suprasti jo norus... galiu nesugebėti išaiškinti pamokos temą, vaikas nesupras, ko iš jo reikalauji...“.

Žinias ir patirtį, kuri reikalinga dirbant specialiuoju pedagogu, studentai perėmė stebėdami specialieji pedagogai bei mokytojai, kuriuos teko sutikti praktikos metu, darbą: „...jie pasakojo apie savo profesiją, darbą sunkumus, apie vaikus jų ugdymą, sutrikimus, jų gydymą, bendravimą su jais...“. Praktikoje studentai suvokė profesinės veiklos organizavimo ir metodų taikymo ypatumus. Jiems teko stebėti individualų ir grupinį darbą su vaikais, taip buvo gilinautos apie grupinio ir individualaus darbo su specialieji ugdymosi poreikiai vaikais organizavimo žinias: „...sužinojau, kaip dirbti individualiai ir grupiniais su vaikais, turiniais tam tikrus sutrikimus (intelektu ar klausos)...“.

Klausydami praktikoje sutiktą specialieji pedagogų pasakojimų bei stebėdami konkrečių jų veiklų su vaikais, studentai turėjo galimybę formuoti savo, kaip būsimo specialisto, vaizdą, perimdami dirbančių žmonių patirtį ir žinias apie tai, koks turi būti specialusis pedagogas bei kokias veiklas ir kaip jas reikia atlikti. Apmąstydami save, kaip pasirinktos profesijos specialistą, suvokė, jog atitinka pasirinktai profesijai, tačiau kartu vertino ir savo kompetencijų ribotumą.

Būsiami specialieji pedagogai suvokė, jog gebėjimas dirbti – neeilinis pareiga. Reikalingi gebėjimai, kad galėtų kmingai individualiai bendrauti su vaikais. Suprato, jog „...turi stebėti kiekvieną vaiką, turi su jais atsargiai

ir skirtingai bendrauti. Kiekvienas vaikas reikalauja skirtingo dėmesio, skirtingai pateikiam žinios. Juk jie nevienodai sutrikę ir gabumai...“. Akcentuojamas pastabumas ir atsargumas, dirbant individualiai darb su vaikais. Specialusis pedagogas turi numatyti galimus vaik veiksmus ir elgesius. Jam svarbu numatyti iš anksto vaiko norus ir poreikius, todėl kita svarbi savybė, kuri identifikavo studentai, stebėdami darb su šiais vaikais, buvo empatiškumas: „...turi ne tik mokytis, bet ir matyti, kada vaikas blogai jaučiasi, kada pavargęs, kada nori tualetą...“. Vertindami savo bendravimo profesinį veiklą, studentai suvokė, jog tai labai atsakingas, o veiklos planavimas ir jos organizavimas – dar ir sunkus darbas. **Studentai suvokė bei pagrind pastabumo ir empatiškumo, atsakomybės ir pareiškimo svarbą ugdymo procese, o tai leido suprasti ir atpažinti vaik individualius poreikius bei teikti jiems reikiamą pagalbą.**

Tema. Profesinio veiklos organizavimas. Praktikos metu studentams teko ne tik stebėti specialiojo pedagogo darbą, bet ir patiems sitraukti veiklas: „...tur jau galimybę būti mokytoja, vesti mokiniams pamokas. Mokiniai buvo specialiojo poreikio. Dalyvavimas pamokose leido susipažinti su pedagogo darbu ir su specialiojo poreikio mokiniais. Man pavyko susipažinti su pedagogo organizuojama mokinių veikla...“. Kartu su mokytojais studentai planavo vaik užimtumą, numatydami užduotis, kurias turės atlikti vaikai. Planavimo procese studentams buvo svarbu numatyti galimas prielaidas, galinčias vaikams sunkiai atlikti varias veiklas. Mokytojo pasirengimas ir reiklumas tampa svarbia ir reikalinga specialiojo pedagogo savybe, kad suplanuotos ir parengtos užduotys būtų sunkiai gyvendintos. Studentai taip pat suvokė, jog svarbu iš anksto planuoti laiką darbui su vaikais, kad galima būtų sulaukti norimo rezultato: „...sužinojau, kad jeigu mokytojos nori paruošti koki nors programą su vaikais, turi pradėti labai anksti, nes kad vaikai išmoktų, koks nors mintinai, tam reikia labai daug laiko...“.

Bendravimo specialistai pedagogai atkreipė dėmesį, kaip svarbu gebėti parinkti ir numatyti vaik mokymosi palengvinančias priemones. Stebėdami esamas priemones, kurias vartojamos darbe su vaikais, studentai suvokė, jog būtina turėti daugiau vauresnių priemonių, kai kurias iš jų reikėtų keisti, nes tai palengvint specialiojo ugdymosi poreikio turinčių vaik mokymosi bei specialiojo poreikio patenkinimą.

Individualiai darb su vaikais studentai suvokė kaip vieną iš pagrindinių mokymo(si) strategijų, kurias praktikuoja specialieji pedagogai, bendraudami su vaikais ugdymo procese: „...su kiekvienu vaiku reikia elgtis vis kitaip, reikia mokytis prie jo prieiti, tinkamai bendrauti...“, „...kiekvienam vaikui reikia individualaus darbo...“. Individualaus darbo svarbą studentai pagrindė vertindami vaik specialiuosius ugdymosi poreikius, asmenybės savybes ir jų bendravimo ypatumus.

Mokymo ir mokymosi veiklose su specialiojo ugdymosi poreikio turinčiais vaikais studentai turėjo galimybę geriau pažinti mokinius, suvokti mokytojo profesinio vaidmens subtilybes bei gyti veiklos organizavimo gūdžius. Suvoktas kaitos poreikis, tenkinant specialiuosius vaik ugdymosi poreikius, užtikrinant sunkų mokymosi procesą, šalinti esančius rangos trūkumus, esant keičiant naują. Didelė atsakomybė ugdymo tobulinimo procese tenka specialiajam pedagogui, kuris yra pagrindinis jo dalyvis ir organizatorius, tiesiogiai susiveikaujantis su vaikais. Ugdymo procese specialusis pedagogas turi būti reiklus, pareiškingas, gebėti planuoti laiką, derinti veiklą su vaiko poreikiais, lavinti savo bendravimo ir veiklos organizavimo gūdžius. Individualus darbas buvo suvoktas kaip vienas iš pagrindinių darbo su vaikais būdų.

Tema. Profesinio veiklos projektavimas vaiko socializacijai ir jėgų, tikrųjų poreikių suvokimui. Užsiimdami su vaikais variomis veiklomis, studentai galėjo geriau pažinti vaik asmenybinius bruožus, temperamento ypatumus: „...Aš suvokiau ir gal jau vertinti vaiką gebėjimus bendrauti, žaisti, dalytis daiktais ir kt., nes žaidžiant išryškėja vaiko noras būti socialiniame aplinkoje ar noras būti vienam, žaisti vienam...“. Vaik individualios savybės „...vieni būdavo agresyviai, kiti norintys prisiglausti, dar kiti tave tiesiog nekreipiantys jokio dėmesio, paskend

savo pasaulyje, nieko aplink nepastebintys...“, ir j poreiki pažinimas leido suprasti ir numatyti didaktines priemones, reikalingas vaik motyvacijai ir smalsumui skatinti.

Praktikoje b simi specialieji pedagogai suvok , jog s kmingai vaiko socializacijai užtikrinti reikalinga ankstyva sutrikim korekcija. Svarbu laiku pasteb ti sutrikimus ir juos „...taisyti...“. Korekcijos procese „...svarbu, kad vaikas nepasijust atstumtu, pajuokos objektu...“. Studentai suvok , jog specialieji ugdymosi poreiki vaikai dažnai gali b ti atstumti arba išjuokti d l savo negalios, tod l pagrindinis tikslas ugdymo procese yra laiku imtis priemoni , užtikrinant vaiko saugum bei adekvat poži r j . Siekiant pad ti vaikams prisitaikyti, reikalinga emocin parama ir pasitik jimu gr sti tarpusavio santykiai. Svarbu, kad vaikai b t visapusiškai palaikomi ir skatinami, suteikiant jiems vilties: „...vaikams reikia ne gailes io, o padr sinimo, supratimo, vilties suteikimo...“, „...gailestis mažiau reikalingas, svarbiausia visapusiškas palaikymas...“.

Praktikoje studentai sitikino, „... jog vaikai n ra tik nieko nesugeban ios b tyb s, jie gali daug k , tereikia juos skatinti ir skirti šiek tiek d mesio...“, tod l pasikeit praktikant poži ris bei elgesys su negali turiniais vaikais: „...praktika šiek tiek pripratino prie vaik , turin i vienoki ar kitoki negal , tod l prad jau artimiau su jais kalb tis, elgtis kitaip negu iki praktikos...“. **Pasirinktos b simos profesijos sri i pažinimas galino studentus suvokti vaik l kes ius, elgesio ypatumus, poreikius, vertinti savo santyk su vaikais, projektuojant veikl ateityje ir teikiant pagalb j socializacijai.**

Apibendrinant galima teigti, jog reflektuodami b simi specialieji pedagogai gal jo išsamiau pažinti savo studijuojam srit bei profesin s veiklos ypatumus, tapatinantis su profesine veikla. Išryšk ja kantryb s saviugdos ir savianaliz s, paremtos asmenini charakterio bruož perversinimu, poreikis besirengiant tapti specialiuoju pedagogu. Studentai sieja savo l kes ius su profesini vaidmen sisavinimu, modeliuojant savo elges ateityje, realizuojant šiuos vaidmenis. Išryšk ja praktikos vadovo (mentoriaus) svarba tapatinantis su savo profesiniais vaidmenimis bei formuojant savo kaip b simo specialisto vaizdin . Žinios ir patirtis, reikalingos darbe su specialieji ugdymosi poreiki turiniais vaikais, dažniausiai buvo perimamos iš dirban i specialist , diskutuojant ir bendradarbiaujant, kart atliekant vairias veiklas. Galimyb praktikos metu reflektuoti apie save, kaip pasirinktos profesijos atstov , ir veikl , kuri atlieka šios profesijos žmon s galino studentus suvokti save, kaip b sim specialist , vertinti geb jimus ir kompetencij ribas.

4.1.4. Patirtas praktikos bei vaidmens profesijoje suvokimas per savirefleksij

Atlikus rašytini refleksij klausim *Kokie žmon s pad jo suprasti praktikos subtilybes ir savo kaip specialisto vaidmen ?* duomen analiz , taikant fenomenologin s hermeneutikos metod , diagnozuotos 8 dimensijos ir jas sudaran ios 27 temos.

Pirma dimensija. Praktikos subtilybi pažinimas santykyje su šeimos nariais. Dimensija atskleidžia (žr. 4.23 pried) šeimos nari pagalb b simiems specialiesiems pedagogams, stebimosios praktikos metu susipaž s-tantiems su pasirinktos studijuoti specialyb s ypatumais (žr. 4.1.4.1 lentel).

Praktikos subtilybi pažinimas santykiuose su šeimos nariais

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
ELGESIO IR PAGALBOS BŪDŲ VAIKAMS AIŠKINIMAS	Vaik elgesio ir bendravimo su jais būdų aiškinimas	Vaik elgesio aiškinimas akcentuojant darbo svarbą Bendravimo su vaikais aiškinimas padarant ir moraliai palaikant Pagrindinių praktikos subtilybi ir elgesio su vaikais būdų paaiškinimas
	Elgesio su vaikais taktikos aptarimas	Pagalba numatant elgesio būdus virose situacijoje su vaikais
	Pagalbos vaikams būdų akcentavimas	Reikalingos pagalbos vaikams būdų akcentavimas paskatinant Pagalbos būdų vaikams numatymas diskutuojant
PROFESINIO APSISPRENDIMO SKATINIMAS	sitikinimo dirbti savo profesijoje skatinimas	Skatinimas stebint sitikinti dėl profesijos pasirinkimo teisingumo Praktikos paskirties akcentavimas, skatinant vertinti savo pasirinkim studijuoti
PROFESINI SAVYBI AKCENTAVIMAS	Atsakomybės ir pareigingumo akcentavimas	Atsakingumo bei pareigingumo svarba realizuojant profesinius vaidmenis
TIRIAMOSIOS VEIKLOS SKATINIMAS	Skatinimas tirti veiklą	Skatinimas tyrinti siekiant suprasti
PROFESINĖS VEIKLOS SUNKUMŲ NUMATYMAS	Sunkumų profesinėje veikloje suvokimas	Būsimos profesinės veiklos aptarimas, numatant galimus sunkumus
	Informacijos apie sudėtingas situacijas praktikoje suteikimas	Informavimas apie blogybes darbe su ne galiaisiais

Tema. Elgesio ir pagalbos būdų vaikams paaiškinimas. Suprasti praktikos subtilybes bei savo kaip specialisto, vaidmenį studentams padarant šeimos narius. Bendravimas su vaikais, pagalbos jiems teikimo galimybių – pagrindinis sritys, kuriose studentams nepakako informacijos ir todėl sunkiai realizuoti savo vaidmenį. Informacijos, o kartu palaikymo bei pagalbos, sprendžiant praktikoje iškilusias problemas, studentai sulaukia iš savo šeimos narių. Studentų refleksijose išryškėja mamos, kaip labiausiai pagelbstinčio asmens, vaidmuo, lyginant su kitais šeimos nariais. Mama aiškina apie specialią poreikį vaikų elgesio ypatybes, akcentuodama pasirinktos profesijos svarbą ir reikalingumą. Remdamasi savo pedagoginio darbo patirtimi, mama „...*labai padarant suprasti, kaip reikia bendrauti su vaikais [...] dr. sino, palaik moraliskai...*“. Mamos psichologinė parama, nuraminimas ir padarant sinimas motyvavo studentus gilintis savo studijuojamą sritį, didino pasitikėjimą jimi, numatant galimus savo veiksmus su vaikais ateityje: „...*kadangi labai bijojau atlikti praktik [...] mama mane nuramino [...] pasak man ko aš galiu tikėti, kas man s laukia [...]. Nuteik neišsiginti bei bendraujant su vaikais suvokti, jog jie taip pat gali būti pilnaverčiai šiame gyvenime...*“.

Kiekvieną dieną, grįžęs iš praktikos namus, studentai, kurie turėjo tokių galimybių, diskutavo ir aptarė su tėvais dienos sprendimus: „...*diskutuodavome, kaip būtų galima tiems vaikams padarant integruotis visuomenė...*“. Buvo analizuojami skirtingi dirbant specialią pedagoginę veiklos aspektai, aptariamose vaikų negalios bei elgesio ir pagalbos būdai, atsižvelgiant į negalios pobūdį.

Tema. Profesinio apsisprendimo skatinimas. Vertinti pasirinkim studijuoti, sitikinant savo tinkamumu pasirinktai profesijai, taip pat ne vien studentų labiausiai skatino mamos: „...*padarant suprasti praktikos svarbą, kad sužinočiau ar galiu dirbti ar neišsiginti šio darbo ir ar ten stojau mokytis, kur norėjau...*“. Mama paaiškina

davo praktikos paskirtis ir svarbą, akcentuodama, jog būtent šios praktikos metu reikėtų išsiaiškinti sau ar patinka studijuoti pasirinkta specialybė, sitikinti ar ateityje sivaizduoja save šios srities specialistu. sitikinus, jog esi netinkamas darbui su specialiajū poreikiū vaikais, mamos nuomone, reikia rinktis kitą profesiją, iš naujo apsvarstant pasirinkimū : „...*ji man sakū , jei tau šis darbas nepatinka, tu bū si bloga pedagogū . Ir geriau tada stoti kitū specialybū , ten, kur man patiktū ...*“.

Tema. Profesiniū savybiū akcentavimas. Analizuojant praktikos subtilybes, ne viena mama tikslingai nukreipdavo dukrū / sūnū mū styti apie savo būsimū profesiją, apibūdindama šū darbū kaip sunkū ir atsakingū . Pokalbiuose buvo aptarinėjamos asmenybū savybū s, kuriomis turėtų pasižymėti būsimas specialusis pedagogas. Pažindinūs savybū s, kurios būdavo akcentuojamos kaip esminės profesiniū veikloje, – atsakomybū ir pareiagingumas. Šeimos nariai sūmoningai tikėjosi, kad pokalbiai apie būsimū profesiniū veiklū turūs takos studentū veiksmams ir požiūriū mokslū , motyvuos atsakingai ir kryptingai ateities veiklai, skatins ugdytis šiam darbui atlikti reikiamas asmenybū savybes.

Tema. Tiriamosios veiklos skatinimas. Suvokti savo profesiniū vaidmenū mama ragindavo per savo veiklos tyrimū : „...*visada sakydavo, jog reikia kiekvienū dalykū iširti, kad galū tum suprasti, ar jis tau patinka...*“ . Mamū paskatinti studentai stengūs praktikos metu padėti mokytojams, bendrauti su vaikais ir tokiū būdu gilintis ir analizuoti atliekamū veiklū . Atliekamos veiklos tyrimū jimas padėjo studentams geriau suprati savo profesiniū vaidmenū : „...*man padėjo save sivaizduoti specialiajū pedagoge...*“ , taip pat buvo lavinama tiriamosios veiklos bei mokymosi mokytis gebėjimai.

Tema. Profesiniū s veiklos sunkumū numatymas. Sunkumus, su kuriais gali tekti susidurti praktikos metu, o taip pat būsimoje profesiniū veikloje nešyk studentai aptarū kartu su savo šeimos nariais. Pastarieji, remdamiesi asmenine patirtimi, apsvarstydavo su jais sudėtingas profesiniū s veiklos sritis, dirbant su ne galiais žmonimis. Tūvai akcentavo, jog šis darbas nėra lengvas viendėlto, jog teks dirbti su specialiajū poreikiū vaikais: „...*pasakojo man, jog bus nemažai sunkumū , kad negalvočiau, jog reikūs dirbti su sveikais vaikais, bet ir su sutrikimū turiniais...*“ .

Apie sudėtingas situacijas praktikos metu buvo dalijamasi mintimis ir su giminaičiais. Pvz., pusseserū , kuri jau buvo atlikusi tokie praktikū , studijuodama universitete, komentavo sunkumus, su kuriais gali tekti susidurti: „...*Ji mane informavo apie galimas blogybes, tačiau nenuteikū , taip, kaip dėstytojai (kad man ten bus pragaras, aš po to galiu atsisakyti mokslū)...*“ .

Studentai supriešina giminaičių ir dėstytojų pagalbū praktikos metu, akcentuodami tai, jog dėstytojai juos nuteikdavo mažiau optimistiškai, vardindami galimus neigiamus praktikos dalykus, nei jūartimi giminaičiai, kurie spūdavo iš anksto, kokie konkretūs sunkumai laukia, ir skatindavo gilintis bei sprūsti iškilusias problemas.

Pažinti praktikos subtilybes studentams praktikos metu padėjo šeimos nariai. Daugiausia informacijos ir palaikymo studentai sulaukdavo iš mamū . Mama – žmogus, kuris siekdavo padėti ir informuoti apie bendravimū ir elgesio būdus su vaikais, motyvuodavo savo veiklos tyrimū jimui, tobulinant tiriamosios veiklos ir mokymosi mokytis gebėjimus. Pareiagingumas ir atsakingumas – esminės savybū s, kurias akcentavo šeimos nariai savo būsimiems specialiesiems pedagogams. Bendras praktikos problemū aptarimas kartu su šeimos nariais, psichologiniū parama, profesinio apsisprendimū ir tiriamosios veiklos praktikos metu skatinimas padėjo studentams kmingiau prisitaikyti praktikos vietose, išvengti nemaloniū emocijų ir negatyvios patirties. Bendradarbiavimas su šeimos nariais, dalijantis patirtimi mokymū , studentū didesnū pasitikėjimū savimi, kaip būsimū specialistu, ir stiprino motyvaciją gilintis savo studijuojamū sriti .

Antra dimensija. Praktikos subtilybi pažinimas santykiyje su specialiaisiais pedagogais / logopedais. Dimensija atskleidžia (žr. 4.24 pried) student b simos profesin s veiklos bei savo profesinio vaidmens pažini- m , bendradarbiaujant su pedagogais, praktikos metu (žr. 4.1.4.2 lentel).

4.1.4.2 lentel

Praktikos subtilybi pažinimas per santyk su specialiaisiais pedagogais / logopedais

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
INFORMACIJA APIE ELGESIO B DUS SU VAIKAIS	Informavimas apie vaik saugumo užtikrinim	Elgesio b d , užtikrinant vaiko saugu- m , aiškinimas
	Reikalavim atitikimas individualiam vaik suvo- kimui	Keliam reikalavim vaikams paaiški- nimas
	Vaik individuali asme- nyb s bruož paaiškinimas	Darbo su vaikais, j pažinimo b d bei mokymosi lygio aiškinimas
MOKYMO / SI VEIKLOS ORGANIZAVIMO AIŠ- KINIMAS	Vaik ugdymo galimybi demonstravimas	Praktik profesional dalijimasis patir- timi ugdyme
	Mokymo veiklos pažini- mas	Vaik mokymo veiklos pažinimas ste- bint
	Praktin s veiklos vykdymo metodikos pristatymas	Informavimas apie vaizdini priemoni naudojim darbe
		Darbo metod su vaikais demonstra- vimas
		Supažindinimas su darbo priemon mis
Metodin s informacijos perteikimas	Elgesio su vaikais užsi mim metu paaiškinimas	
REIKALING SAVYBI PROFESIN JE VEIKLO- JE IŠSKYRIMAS	Pasitik jimo savimi skati- nimas	Patarimai mokymuisi, laikantis savo nuomon s
	Išverm s profesin je veik- loje akcentavimas	Patirties ir žini perdavimas akcentuo- jant reikalingas asmenyb s savybes
ASMENIN S MOTYVA- CIJOS VEIKLAI SKATI- NIMAS	sijautimo praktin s veik- los kontekst skatinimas	Skatinimas bendrauti, siekiant pažinti darbo sud tingum
	sitraukimo veikl su vaikais skatinimas	Skatinimas steb ti ir dalyvauti veik veikloje

Tema. Informacija apie elgesio b d us su vaikais. Pažinti skirtingas savo profesin s veiklos sritis studentai gal jo praktikos metu tiesiogiai steb dami pedagog darb ir gal dami patys sitraukti veikl , padedant profesio- nalams. Pedagogai studentus supažindino su speciali j ugdymosi poreiki turiniais vaikais, paaiškindami, ko- kiais individualiais asmenyb s bruožais jie pasižymi, koks j geb jim lygis ir mokymosi ypatumai. Charakteri- zuodami vaikus, pedagogai paaiškindavo, kokius reikalavimus galima kelti vaikams, kaip atsižvelgti individual suvokimo lygmen , atrenkant mokymo(si) medžiag ugdymui.

Informuodami apie elgesio su vaikais b dus, priklausomai nuo j individuali savybi ir geb jim , specialieji pedagogai akcentuodavo saugumo vaikams mokykloje užtikrinimo svarb . Pastaruoju atveju svarbus išankstinis savo veiksm planavimas.

Tema. Mokymo(si) veiklos organizavimo aiškinimas. Specialieji pedagogai dalijosi praktine patirtimi, aiš- kindami studentams mokymo ir mokymosi veiklos su vaikais organizavimo savitumus. Studentai tur jo galimyb steb ti, kaip ugdomi speciali j poreiki turintys vaikai, atsižvelgiant j negal s pob d : „...specialioji pedagog paaiškino ir parod kaip tur tume ugdyti vaikus su nežymiu protiniu atsilikimu...“. Steb dami praktik veikl bei klausydamiesi j metodini paaiškinim , studentai gijo žini apie tai, kaip elgtis su vaikais užsi mimuose, kaip

paskirstyti d mes , kai dirbama su keletu vaik iš karto. Informacijos studentai gijo ir apie tai, kokias mokymo ir mokymosi priemones vartoti, kad vaikams būtų domu. Profesin s veiklos pob ddis tapo kur kas aiškesnis, kai specialieji pedagogai pristatydavo savo praktin s veiklos metodik , t. y. demonstravo konkre ius darbo metodus bei priemones, reikalingas skirtingiems uždaviniams realizuoti. Galimyb s steb ti konkre i darbo metod taikym darbe, pad jo studentams aiškiau suprasti savo b simos profesin s veiklos ateities perspektyvas: „...tuomet aš ir supratau kas man s laukia ateityje...“.

Tema. Reikaling savybi profesinei veiklai išskyrimas. Studentai praktikos metu, perimdami ten dirban i specialieji pedagog patirt ir žinias, suprato, jog darbas ateityje yra sunkus, reikalaujantis daug pastang ir ištvėrm s. Studentai sis monino, jog asmenyb s savyb s – kantryb ir ištvėrm – visuomet galins džiaugtis darbo rezultatais. Praktikoje sutikti specialieji pedagogai ne tik aiškino, kaip mokyti vaikus, bet ir patar , kaip s kmingai patiems mokyti: „...dav itin ger patarim kaip mokyti, nekreipti d mesio vairias kit nuomones. Pasi l net savo pagalb ...“. Pagalba nukreipta pasitik jimo savimi puosel jim , sustiprino praktikant profesin apsisprendim tapti šios srities specialistu.

Tema. Asmenin s motyvacijos veiklai skatinimas. Dirbantys specialieji pedagogai – praktikos vadovai ragino pa ius studentus asmeniškai sijausti praktin s veiklos kontekst : „...skatindavo, kad kuo daugiau bendrauai, žais iau, kad kuo ilgiau b iau su vaikais...“. Specialieji pedagogai buvo sitikin , jog tik bendroje veikloje su vaikais studentai pajus darbo sud tingum , pastang prasm ir išskirs asmenyb s savybes, reikalingas profesinei veiklai.

Specialieji pedagog suteikta informacija ir prasmingas tarpusavio bendradarbiavimas, s lyg gilintis savo studijuojam srit sudarymas galino studentus geriau pažinti savo b simos profesijos ypatumus. Pedagog veiklos steb jimas ir asmeninis student sitraukimas veiklas leido suvokti tarpasmeninio bendravimo su vaikais strategijas, vertinti savo, kaip b simo specialisto, asmenyb s bruožus, reikalingus darbe su vaikais, suprasti mokymo ir mokymosi veiklos organizavimo specifika, taikant konkre ius darbo metodus.

Tre ia dimensija. Praktikos subtilybi pažinimas santykiyje su mokytojais / aukl tojais. Dimensija atskleidžia (žr. 4.25 pried) dalyk mokytojų , klas s aukl tojų pagalb praktikantams (žr. 4.1.4.3 lentel).

Tema. Vaik asmenini charakteristik atskleidimas. Pažinti savo b sim profesij praktikos metu pad jo mokytojai ir klasi aukl tojai. Aukl tojai pasakodavo apie vaik asmenyb s bruožus, teikdavo išsami informacij apie šeim , kurioje auga vaikai. Pagalbos studentai sulauk ir mokydami atpažinti vaik poreikius. Aukl tojai aptardavo su studentais elgesio ar pagalbos su vaikais b dus, teikdavo konkre i patarim bei sudarydavo s - lygas patiems pasimokyti iš savo klaid . Klas s aukl toja, siekdama, kad studentai pajust darbo specifika, leisdavo patiems patirti profesinio vaidmens ypatumus.

Tema. Žini apie bendravim su vaikais suteikimas. Praktikos metu mokytojų / aukl tojų suteikta informacija apie bendravim su vaikais pad jo studentams suprasti individualaus bendravimo su kiekvienu vaiku svarb : „...paaiškino, kaip reikia prieiti prie kiekvieno vaiko, kokios nuotaikos jam yra b dingos. Supratau, kad kiekvienas vaikas yra skirtingas, su kiekvienu reikia bendrauti individualiai...“. Supažindindami studentus su skirtingomis vaik negaliomis, mokytojai akcentuodavo vaik emocijų pob d , o tai svarbu išmanyti bendraujant su kiekvienu vaiku. Mokytojai / aukl tojai pad jo suprasti studentams, jog bendravimo su vaikais savitumas priklauso nuo vaiko negalios pob džio.

Praktikos subtilybi pažinimas per santyk su mokytojais / aukl tojais

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
VAIK ASMENINI CHARAKTERISTIK ATSKLEIDIMAS	Informavimas apie vaik asmenines savybes	Pagalba atpaž stant vaik poreikius Vaik poreiki atpažinimas
		Supažindinimas su vaik asmenin m bei šeimos ypatyb m
ŽINI APIE BENDRAVIM SU VAIKAIS SUTEIKIMAS	Pagalba bendravime su vaikais	Informavimas apie individual bendravim su vaikais
	Individualaus bendravimo su vaikais aiškinimas	Individualaus pri jimo ypatum prie kiekvieno vaiko paaiškinimas
VEIKLOS SU VAIKAIS ORGANIZAVIMO AIŠKINIMAS	Veiklos specifikos pristatymas pagal vaik poreikius	Speciali j poreiki vaik ypatum ir darbo su jais specifikos aiškinimas
	Elgesio strategij mokant numatymas	Elgesio su ne galiais vaikais mokymo procese paaiškinimas
	Reikalavim vaikams pagal j poreikius paaiškinimas	Bendravimo su vaikais ypatum paaiškinimas: j poreikiai ir reikalavimai jiems
	Situacij valdymo bendravime su vaikais patirties perdavimas	Sunkiai bendraujan i vaik „sutrumpdymo“ patirties perdavimas per steb - jim
SUPAŽINDINIMAS SU VAIK UGDYMO PROCESU	Dalijimasis patirtimi apie vaik traukim mokym si	Patarimai kaip sudominti vaikus mokomuoju dalyku, leidžiant vesti pamokas
	Informavimas apie ugdymo proceso parametrus	Supažindinimas su ugdymo programom, vaikais ir mokyklos specifika
	Žini apie individuali užduo i diferencijavim gijimas	Užduo i skyrimo vaikams ir bendravimo su vaikais ypatum sužinojimas per stebim veikl
INFORMACIJOS APIE NEGALIOS SPECIFIK SUTEIKIMAS	Žini apie vaik ligas suteikimas	Informacijos apie b dingas vaikams ligas suteikimas
	Žini apie vaik gabumus priklausomai nuo negalios suteikimas	Informacijos apie vaik negalias gabumus suteikimas
PASIRINKTOS SPECIALYB S SPECIFIŠKUMO ATSKLEIDIMAS	Realios praktikos situacijos pristatymas	Pasirinktos specialyb s privalum ir tr kum išskyrimas
	Supratimo apie darbo pob d gilinimas	Supratimo apie darbo sunkum ir atsakingum vystymas
	Praktin s veiklos moment akcentavimas	Susipažinimas su darbo specifika patariant d l ateities veiklos
INFORMACIJA APIE VAIK SAVIJAUT IR PROBLEMAS	Vaik išgyvenim supratimo gilinimas	Vaik išgyvenim bei savijautos paaiškinimas
	Vaik problem aptarimas	Supažindinimas su vaik sunkumais mokantis
PROFESINIO PEDAGOGO VAIDMENS ATLIKIMO SUD TINGUMAS	Galim klaid praktikoje numatymas	Galim klaid praktikanto veikloje paaiškinimas
	Mokytojo vaidmens atlikimas realioje ugdymo aplinkoje	Praktikos pateikt užduo i nauda suvokiant profesin savo vaidmen
	sijautimas pedagogo vaidmens atlikim praktikoje	Pedagog praktik pagalba suvokiant mokytojo vaidmens pozityvius ir sunkius momentus

Tema. Veiklos su vaikais organizavimo aiškinimas. Mokytojai stebimosios praktikos metu pad jo studentams sigilinti veiklos su vaikais organizavimo specifik , aiškindami apie tai, kaip svarbu atsižvelgti vaiko specialiuosius ugdymo poreikius, skiriant užduotis ugdytiniams. Informacija apie negalios pob d pad jo studentams suprasti, kuriuos sudominimo, elgesio korekcijos b dus reik t taikyti, siekiant adekvataus rezultato ir elgesio

poky i : „...paaiškino kaip sveikas žmogus turi elgtis su ne galiaisiais. Ne tik su vaikais, bet apskritai su visais žmonėmis. Kaip reikia juos mokyti, kaip sudominti, sudrausminti...“. Pateikdami nurodym ir patarimus, kaip sudominti vaikus mokomuoju dalyku, pedagogai sudar galimybes patiems studentams sitraukti veiklą ir išmąginti, kaip pavyksta patarimus gyvendinti praktiškai. Tie studentai, kuriems neteko patiems vesti pamoką, stebėjo kaip mokytojai bendrauja su vaikais. Dirbantys mokytojai demonstravo, kaip reikia individualiai dirbti su vaiku, kokias užduotis reikia skirti, kad ugdytinis jas suprast ir sėkmingai atlikt. Mokytojai taip pat suteik informacijos studentams ir apie skirtingus ugdymo proceso parametrus: supažindino su mokyklos specifika, ugdymo programomis, vaik negaliojimo, nuovargio apraiškomis ir kita.

Tema. Informacijos apie negalios specifiko suteikimas. Studentai savo refleksijose teigia, jog labiausiai praktikos metu padėjo mokytojai, kurie leido tiesiogiai dirbti su vaikais, išsamiai paaiškindami būdingas ligas: „...leido prieiti prie vaikų, žaisti su jais, padėti piešti, lipdyti, apsirengti. Pasakojo apie vaikų ligas – sutrikimus, kas jiems būdinga...“. Mokytojai nesiliepusi studentams konkrečiai „receptais“, kaip reikia elgtis vienoje ar kitoje situacijoje su vaikais, tačiau skatino išmąginti ragindami „...su vaikais pabendrauti, pabandyti jiems kaip nors padėti...“. Studentai asmeniškai galėjo reflektuoti numatydami galimus vaikams pagalbos bei bendravimo su jais būdus, konkrečiai veikdami. Asmeninis sitraukimas veikl galino studentus analizuoti savo veiksmus veikiant ir mokytis iš savo patirties.

Tema. Pasirinktos specialybės specifiko atskleidimas. Mokytojai praktikos metu pasirinktos specialybės specifiko studentams atskleidė išskirdami jos privalumus ir trūkumus. Matydami, jog studentams reikalinga pagalba, mokytojai patys savo iniciatyva pristatė realias praktikos situacijas: „...mokytojai, patys labai nuoširdžiai priėjus prie mūsų aiškino praktikos subtilybes ir mūsų, kaip būsimieji specialistai vaidmenį...“. Mokytojai, gilindami studentų supratimą apie darbo pobūdį, stengėsi, kad praktikos metu studentai suprast ir pajust, jog darbas su ne galiais vaikais „...yra labai sunkus ir atsakingas...“. Pagalbos iš mokytojų studentai sulaukė ir rašydami praktikos ataskaitas. Mokytojai „...papasakojo apie darbą, patarė labiau atkreipti dėmesį, ko man prireiks rašant darbą apie praktiką, ir kas man gali praversti ateityje...“.

Tema. Informacija apie vaikų savijautą ir problemas. Praktikos metu studentams mokytojai suteikė informacijos apie vaikų savijautą mokykloje bei problemas, su kuriomis susiduria šie mokymėsi. Po pamokų, kurias stebėjo studentai, mokytojai papasakodavo apie vaikų išgyvenimus ir kaip patys jaučiasi, viariose mokymo(si) proceso situacijose: „...dažnai mokytoja pasilikdavo po pamokos ir papasakodavo, kaip išgyvena, kaip jaučiasi, kokią galvoją apie savo mokinius...“. Mokytojų asmeninis požiūris ir vertinimai padėjo studentams geriau suprasti vaikų mokymosi sunkumus bei išgyvenamus jausmus viariose ugdymo proceso situacijose.

Tema. Profesinio pedagogo vaidmens atlikimo sudėtingumas. Mokytojų suteikta informacija studentams padėjo suprasti, koks sudėtingas yra specialiojo pedagogo darbas. Siekdami, kad studentai praktikos metu išvengtų klaidų, remdamiesi ankstesne patirtimi, paaiškino, kokios dažniausios praktikantų klaidos. Ši informacija padėjo studentams iš anksto išvengti konkrečių klaidų praktikos metu. Pajusti savo profesinio vaidmens sudėtingumą ir subtilybes mokytojai padėjo studentams tiesiogiai juos traukdami veiklas ar skirdami konkrečias užduotis: „...Paskyrė man užduotis, leido pasijusti pedagoge [...] leido tikrinti namų darbus, taisyti klaidas, esant situacijai padėti jiems...“.

Stebimosios praktikos metu mokytojai gilino studentų žinias apie pasirinkto darbo sudėtingumą ir profesinio atsakingumo reikšmę, informavo juos apie skirtingas vaikų negalias, vaikų savijautą ir problemas ugdymo procese. Teikė žinią apie skirtingus ugdymo proceso parametrus: mokyklos specifiko ir ugdymo programas. Mokytojų dalijimasis savo profesine patirtimi praplėto studentų supratimą apie vaikų traukimo mokymosi situacijų valdymo, užduočių diferencijavimo būdus. Sudarydami sąlygas studentams asmeniškai sitraukti

konkreias veiklas, mokytojai padėjo suvokti būsimo profesinio vaidmens realizavimo pozityvius ir sunkius momentus, mokantis iš savo patirties.

Ketvirta dimensija. Praktikos subtilybi pažinimas per santykį su vaikais. Dimensija atspindi (žr. 4.26 pried) savo, kaip specialisto, vaidmens suvokimo bei praktikos subtilybi pažinimo ypatumus bendraujant su vaikais (žr. 4.1.4.4 lentel).

4.1.4.4 lentel

Praktikos subtilybi pažinimas per santykį su vaikais

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1	
NETIESIOGIN VAIK „PAGALBA“	Būsimo darbo pažinimas	Nes kmi patyrimas per atliekam darb	
	Pagalbos vaikams prielaid suvokimas	Vaik pažinimo ir pagalbos jiems teikimo svarbos suvokimas	
	Emocinis – psichologinis sitvirtinimas profesijoje	Sav s tvirtinimas profesijoje d l vaik prisirišimo	
	Mokymasis elgtis su vaikais		Veikimo b d konkre ioje situacijoje su vaikais supratimas
			Galimyb realizuoti praktikos vaidmenis
		Bendravimo su vaikais g dži gijimas	

Tema. Netiesiogin vaik „pagalba“. Praktikos subtilybes ir savo, kaip specialisto, vaidmen studentai suvok tiesiogiai bendraudami su vaikais: „...bendravimas [...] parod man to darbo subtilybes. J buvimas šalia, pokalbiai su jais buvo domi patirtis bei leido suprasti kaip reikia bendrauti su tokiais žmon mis...“. Geresnis vaik pažinimas suteik studentams žini apie tai, kaip reikia bendrauti, kuriuos bendravimo būdus ir strategijas der t rinkti konkre iose situacijose: „...tik jie man parod k aš su jais tur siu daryti, kaip elgtis. Tik bendraudama su jais supratau, kaip reikia prie j prieiti, k reikia su jais daryti konkre ioje situacijoje...“. Patirdami nes kmes, gilindamiesi pa i vaik patarimus, kuriuos vaikai dalydavo, kai studentai nežinodavo, kaip elgtis konkre iose situacijose, praktikantai pl t žinias apie savo b sim j darb .

Vaikai padėjo suprasti, jog vienas pagrindini specialiojo pedagogo uždavini, siekiant tinkamos ir „...maksimalios...“ pagalbos, yra vaik supratimas ir pažinimas. Tik gerai pažindamas ir suprasdamas vaikus, gali teikti reikiam ir kokybišk pagalb .

S kmingas abipusis „vaik – student“ tarpusavio bendravimas buvo svariausias argumentas, jog studentas tinkamai pasirinko savo profesij ir gali dirbti tok darb : „...vaik prisirišimas taip pat padėjo, man patvirtino, kad aš galiu bendrauti su tokiais vaikais (sutrikusio intelekto) ir moku, ir noriu dirbti...“.

Savo būsimo specialybės subtilyb s praktikantai suvok per santykius su vaikais: vaik pažinimas, veikimo būd konkre ioje situacijoje su vaikais supratimas, bendravimo g dži gijimas individualiai bendraujant, vaik prieraišumas ir pagalbos jiems teikimas buvo pagrindiniai veiksniai, l m geresn savo, kaip būsimo specialiojo pedagogo, profesin vaidmen ir emocin-psichologin sitvirtinim profesijoje.

Nes km s, kuri studentai neišveng praktikos metu, vert juos labiau dom tis savo b simu darbu, sulaukiant konkre i patarim ir pagalbos iš pa i vaik . Studentai, mokydami iš savo klaid, pažino specialaus pedagogo darbo su vaikais subtilybes.

Penkta dimensija. Praktikos subtilybi pažinimas per santykį su d stytojais. Dimensija atskleidžia (žr. 4.27 pried) d stytoj poveik student praktinio mokymosi procesui, supažindinant studentus su pasirinktos specialybės subtilyb mis ir profesinio vaidmens ypatumais (žr. 4.1.4.5 lentel).

Praktikos subtilybi pažinimas per santyk su d stytojais

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
ASMENINIO PASIRENGIMO VERTINIMAS	Pasirengimo dirbti pasirinktoje profesijoje vertinimo skatinimas	Pagalba vertinant savo pasirengimą tapti specialiuoju pedagogu
PRAKTIN S VEIKLOS REFLEKTAVIMAS TEIKIANT GR ŽTAM J RYŠ	Koncentravimas pagrindinius praktikos momentus	Skatinimas pastebėti esminius veiklos momentus praktikoje
	Praktikos reflektavimas	Pasidalinimas sp džiais po praktikos

Tema. Asmeninio pasirengimo vertinimas. D stytojai nebuvo aktyvūs studentų stebimosios praktikos proceso dalyviai. Todėl ir refleksijose užfiksuotas menkas įindis, padedant studentams suvokti studijuojamą sritį. Studentai mini, jog apie praktikos reikalingumą d stytojai užsiminė pirmosiose paskaitose, skatindami studentus vertinti ir apmąstyti savo nusiteikimą tapti specialiuoju pedagogu: „...patar, kad atidžiau viską žiūrėtum me ar tikrai mes stojome ten, kur mums tinka, ar mes galime sime dirbti šį darbą ...“.

Tema. Praktinės veiklos reflektavimas teikiant gr žtam į ryš. Prieš išeinant praktikai kurie d stytojai akcentavo galimus esminius veiklos momentus, su kuriais, tikėtina, bus susidurta praktikoje. Aktyvesni d stytojai buvo studentams sugrįžus iš praktikos. Paskaitose buvo dalijamasi sp džiais, reflektuojama apie tai, kas buvo patirta ir išgyventa per praktiką, taip keičiasi požiūris bsimą profesiją. Gytos patirties reflektavimas po praktikos studentams padėjo atsakyti tokius klausimus kaip: „...ko iš ties noriu ir ar mano norai tikrai realūs...?“.

D stytoj taktaka b simiems specialiesiems pedagogams d l gilesn s pasirinktos profesijos pažinties buvo menka. Kai kurie iš j aptar pagrindinius b simos veiklos momentus, išreišk savo nuomonę. Galima teigti, jog menkas gr žtamasis ryšys po praktikos, nesudaro galimybi studentams sieti praktines žinias, gytas dirbant su vaikais, su teoriniais, kuri gaus universitete. Tai labai svarbu siekiant efektyvaus ir giluminio mokymosi proceso supratimo.

Šešta dimensija. Dalijimasis patirtimi su draugais / kolegomis. Dimensijos turinys atskleidžia (žr. 4.28 pried) praktikos subtilybi bei savo, kaip specialisto, vaidmens supratimo gilinimą santykyje su draugais ir kolegomis (žr. 4.1.4.6 lentelė).

Praktikos subtilybi pažinimas per santyk su draugais / kolegomis

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
PRAKTIN S VEIKLOS ATLIKIMO APTARIMAS	Galimybi ir apribojimų praktikoje pristatymas	Priėjimo prie vaikų ir pagalbos jiems suteikimo ypatumų paaiškinimas
	Veiklos tikslų praktikoje aptarimas	Aiškinimasis ir pasidalinimas sp džiais, aiškiau suprantant savo tolimesnį veiklą
MORALIN S PARAMOS TEIKIMAS	Moralinė parama liekant studijuoti profesiją	Padaršinimas skatinant nemesti studijų
BENDRADARBIAVIMAS DALINANTIS ASMENINE PATIRTIMI	Gilinimasis praktiką diskutuojant	Detali atpažinimas diskutuojant apie praktiką
	Vaizduotės skatinimas padedant sigilinti praktikos vaidmenį	Pasidalinimas anksčiau gyta patirtimi praktikos metu

Tema. Praktinis veiklos atlikimo aptarimas. Ne visi studentai praktikos metu dėl mokytojų apribojimų turėjo galimybių tiesiogiai bendrauti su vaikais bei gyti žinią apie elgesio ypatumus su specialią poreikių vaikais. Negavusieji tokio patyrimo dalijosi spūdziais su bendrakursiais, kuriems praktikos metu teko užsiimti vairia veikla su vaikais. Pastarieji pasakodavo, kaip reikia „prieiti“ prie vaikų, kokią pagalbą suteikti. Pasidalijimas gyta patirtimi ir spūdziais tarpusavyje, padėjo studentams aiškiau suprasti savo veiklos tikslus bei leido planuoti tolimesnį veiklą su vaikais praktikoje: „...*pasiaiškinome su bendrakursiais, pasidalinome spūdziais ir tuomet jau buvo daug aiškiau ką aš turiu nuveikti...*“.

Tema. Moralinis paramos teikimas. Bendrakursių pagalba ir palaikymas ypač buvo svarbus tiems studentams, kurie dvejojo savo pasirinkimu tapti specialiuoju pedagogu. Draugai „...*dr sino, sak, tik negalvoti mesti ši studiją...*“. Draugų moralinė parama ir padaršinimas sulaikė ne vien kolegą nuo spontaniškų sprendimų mesti studijas.

Tema. Bendradarbiavimas dalinantis asmenine patirtimi. Sprūsti praktikoje kilusias problemas ir gyti daugiau žinių bei patirties studentams padėjo vyresni kursų studentai, kurie jau buvo atlikę šią praktiką. Bendradarbiaujant buvo aptariamos praktinio situacijos, gilinamasi į detales, pasidalijama abipuse patirtimi ir išgyvenimais.

Informacijos stoka praktikos metu iš specialią pedagog bei ribotos galimybių sitraukti veiklą su vaikais sumenkino studentų galimybes gilintis savo studijuojamą sritį. Negalėdami perimti dirbančių pedagogų patirties, praktikantai aptardavo savo praktinį veiklą su kitais studentais. Turėję galimybių sitraukti veiklą studentai dalijosi gyta patirtimi ir spūdziais su kitais, kurie tokios patirties neturėjo, padėjo aiškiau suprasti savo veiklos tikslus bei santykius su specialią poreikių vaikais ypatumus. Bendrakursių moralinė parama ir palaikymas ypač buvo reikalingas dar neapsisprendusiems ir dvejojantiems savo pasirinkimu studentams. Problemų ir asmeninių išgyvenimų aptarimas bendradarbiaujant atitolino spontaniškų studentų sprendimų mesti studijas.

Septinta dimensija. Asmeninis sampratos susiformavimas. Dimensija atspindi (žr. 4.29 priedą) savarankišką studentų asmeninio sampratos formavimąsi apie praktikos subtilybes ir savo profesinį vaidmenį praktikos metu (žr. 4.1.4.7 lentelę).

Tema. Praktinis veiklos vertinimas. Profesinio veiklos savitumą ir profesinio vaidmens pažinimas, stebint specialią pedagogų veiklą, buvo pagrindinis studentų praktikos tikslas. Siekdami šio tikslo, studentai turėjo būti aktyvūs šio proceso dalyviai. Stebėjimas buvo vienas iš pagrindinių šaltinių informacijai gauti. Stebėjimai pedagogų darbe skirtingose institucijose, studentai identifikavo pagrindinius sunkumus, su kuriais susiduriama profesinėje veikloje. Nesulaukę pagalbos iš dėstytojų ir praktikos vietoje sutiktų ten dirbančių žmonių: „...*praktikos dėstytojai davė tik lapus su aprašytomis užduotimis ir paskirtomis staigomis...*“, „...*praktikoje niekas manęs neinformavo apie mano pareigas, vaidmenį tarp klasių mokinių...*“, studentai turėjo patys aktyviai sitraukti stebėjimo procesą, kad geriau pažintų savo studijuojamą sritį: „...*teko paiešioti išsiaiškinti, kaip su vaikais bendrauti...*“. Stebėjimai pedagogų veiklą studentai suprato, kaip reikia bendrauti ir elgtis su vaikais, kurias elgesio su vaikais strategijas rinktis, siekiant sukurti tarpusavyje santykius bei kokius konkrečius darbo metodus galima taikyti, specialiesiems ugdymosi poreikiams tenkinti. Didžiąją praktikos laiko dalį studentai skyrė vaikų elgesio stebėjimui ir analizei. Tikslas, kurio siekė studentai, – sukaupti kuo daugiau asmeniškai naudingos informacijos: „...*Bandžiau kuo daugiau sukaupti informacijos. Didžiąją laiko dalį stebėjau ir fiksuodavau naudingą informaciją sau...*“.

Siekdami suprasti savo pareigas bei „...vaidmen tarp klasės mokinių ...“ studentai savarankiškai bendravo su vaikais, aiškindamiesi galimus bendravimo su vaikais būdus. Tie studentai, kurie turėjo šlygų praktikos metu tiesiogiai sitraukti mokymo(si) procesą, pajuto, kad reikia turėti daug dros, specialybę žini ir pagalbos vaikams bei vaikų problemų sprendimo gūdi: „...vesdama pamoką jaučiau, kaip man trūkstą žini, dros norint gerai išdystyti pamoką ...“.

4.1.4.7 lentelė

Asmeninis sampratos susiformavimas

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
PRAKTINIS VEIKLOS VERTINIMAS	Sunkumų profesinėje veikloje identifikavimas	Darbo eigos ir galimų sunkumų numatymas per stebimą veiklą
	Praktinės realybės pažinimas stebint	Savo būsimą darbo pažinimas stebint
		Vaikų elgesio bei bendravimo su jais ugdymo procese supratimas
		Darbo bei elgesio su vaikais taktikos supratimas
	Savarankiškas bendravimas su vaikais	Savo vaidmens supratimas stebint specialią pedagogų veiklą
	Informacijos sisteminimas praktikoje	Bendravimo su vaikais būdų supratimas
PROFESINIS TOBULIJIMAS	Smalsumas praktikai	Vaikų stebėjimas ir analizavimas kaupiant ir fiksuojant informaciją
		Pedagogo vaidmens suvokimas per veiklos atlikimą
	Patyrusių praktikų veiklos tikslinis simuliacijavimas	Vaikams iškilusių problemų sprendimas vedant pamokas
	Savarankiškas mokymasis	Iniciatyvos rodymas, siekiant pažinti specialybę
	Vaikų poreikių supratimo gilinimas	Aktyvumas ir asmeninis iniciatyva kaip galimybė sužinoti
		Darbo supratimas stebint pedagogų veiklą ir elgesį
Praktik realizuojami problemų sprendimai	Individualus siekimas suprasti	
Metodinių ugdymo patirtis	Informacijos paieška apie specialią poreikių vaikus	
PROFESINIS SOCIALIZACIJA	Susitapatinimas su praktine veikla	Pastangos domėtis ir suprasti vaikų poreikius
		Pagalba vaikams, susipažįstant su jų ligomis ir poreikiais
		Elgsenos su vaikais ir sprendžiamų problemų stebėjimas
		Mokomosios medžiagos ruošimas
		siliejimas mokinių ir mokytojų darbų suvokiant praktikos tikslus ir užduotis

Tema. Profesinis tobulėjimas. Asmeninis iniciatyvos rodymas praktikos metu studentams padėjo išsamiau susipažinti su savo specialybe. Studentai suvokė: kad praktikoje praleistas laikas būtų prasmingas, pažįstant specialiojo pedagogo darbą, reikia noro imtis veiklos ir būti aktyviam bendraujant tiek su vaikais, tiek ir su mokytojais: „...jei rodai savo iniciatyvą, smalsum tada pedagogai plačiau pasakoja apie savo darbą. Jei nori gauti kuo

daugiau naudos, kuo daugiau pažinti pedagogo darb turi pats to reikalauti, rodyti savo nor , imtis veiklos, b ti aktyvus bendraujant su vaikais...“. Tobul ti savo b simos profesin s veiklos srityse studentai steng si savarankiš- kai / individualiai siekdami suprasti bei perimti metodin dirban i speciali j pedagog patirt . Pagrindin sava- rankiško mokymosi forma buvo literat ros apie speciali j ugdymosi poreiki turin ius vaikus paieška ir studija- vimas. Praktikantai suvok , jog savarankiškai mokantis j samprata ir žinios apie ne galius vaikus pasikeit : „...kai dabar palyginu prieš praktik tur tas žinias ir dabar, tai tiesiog n ra ko lyginti, jau iuosi daug žinanti...“. Asmeninis dom jimas prapl t žinias apie vaik poreikius, ligas ir metodin s medžiagos darbui su vaikais ren- gimo ypatumus. Mokytoj realizuojami problem sprendimai pad jo suprasti, koku b du galima pad ti vaikams tenkinti j ugdymosi poreikius.

Tema. Profesin socializacija. Student susitapatinimas su praktine veikla vyko per nuolatin sitraukim kasdienin mokytoj ir vaik veicl : „...praktikos subtilybes suvokti nepad jo niekas, tik pati siliedama kasdie- nyb tapus mokini ir mokytoju darb suvokiau pagrindines praktikos užduotis bei tikslus...“. Buvimas bendroje veikloje leido suprasti atliekamos praktikos užduo i prasm .

Aktyvumas, atidumas detal ms, siekis gyti kuo daugiau informacijos pad jo studentams susiformuoti as- menin samprat ir poži r savo profesij . Žingeidumo ir asmenin s iniciatyvos d ka studentai praktikos me- tu identifiko profesin s veiklos sunkumus, savarankiškai bendraudami su vaikais, sistemindami gaut in- formacij . Studentai, tikslingai stimuliuodami patyrusi pedagog veicl , patys profesiskai tobul jo, b tent: per m metodin ugdymo patirt , pagilino supratim apie vaik specialiuosius ugdymosi poreikius, patobulino elgesio su vaikais ir problem sprendimo g džius.

Aštunta dimensija. Pagalbos stoka („Niekas nepad jo“). Dimensija atspindi (žr. 4.30 pried) pagalbos ne- buvim , o taip pat asmenin s motyvacijos stoka , formuojant savo, kaip b simo specialisto, profesinio vaidmens samprat bei gyjant naujos patirties b simai profesinei veiklai (žr. 4.1.4.8 lentel).

4.1.4.8 lentel

Pagalbos stoka

TEMA	SUBTEMA 2	SUBTEMA 1
PEDAGOG SOCIALIN - PEDAGOGIN NEKOMPETENCIJA	Priešiškumas g sdinant	Priešiškumas nusiteikimas ne- leidžiant nieko daryti
	Skatinimas nedirbti profesijoje	Skatinimas nedirbti pagal pasirinkt specialyb

Tema. Pedagog socialin – pedagogin nekompetencija. Suvokti savo profesin vaidmen bei profesin s veiklos galimybes daliai student praktikos metu nepavyko d l mokytoj socialin s – pedagogin s kompetencijos nebuvimo: „...aš beveik nema iau savo specialyb s darbo...“, „...mokyklose nebuvo tiesiogini paaiškinim . At- rod , tarsi, visiškai tav s n ra...“, „...atrodo, kad man s nepastebi...“. Studentai praktikos vietose likdavo nepa- steb ti arba sulaukdavo gan priešiško ir ignoruojan io atskir mokytoj elgesio. Kai kurie pedagogai nesistengda- vo traukti student konkre i veicl , o patiems studentams imantis iniciatyvos, reikšdavo abejingum ir nepasi- tenkinim . Atskiri mokytojai demotyvavo studentus dom tis savo profesija nuolatiniiais raginimais keisti pasirin- kim ir neadekva iais vertinimais savo profesijos atžvilgiu: „...patarimai j b davo tokie: sunkus darbas, nerasi- te darbo baig universitet . Per pamokas neleisdavo nieko daryti...“, „...buvo akcentuojamos tos pa ios mintys kaip darbo neradimas, vargas su tokiais mokiniiais ir t. t. ...“. Neretai studentams tr ko ugdomosios – konsultaci- n s pagalbos, susipaž stant su skirting negali turin i vaik ypatyb mis ir elgesio galimyb mis. Negav reikia-

mos pagalbos atskiri studentai asmeniškai net nerod pastang gilintis ir praktik vardijo kaip maloniai praleist laik : „...*tas tris savaites laikau atostogomis, nes pagalbos suprantant šios praktikos subtilybes negavau...*“.

Ignoruojantis pedagog elgsys – sumaž jusios student motyvacijos darbui bei asmeniniam profesin s veiklos pažinimui.

4.1.5. Studento specialiojo pedagogo asmenini savybi , žini ir geb jim reflektavimas siejant teorij ir b sim profesin veikl

Refleksijai pateiktas klausimas *Kokias žinias ir g džius bei asmenines savybes traktuoji kaip esmines savo – specialiojo pedagogo – b simoje veikloje?* sudar s lygas atskleisti esmines student projektuojamas žinias, g džius bei asmenyb s savybes, reikalingas b simai specialiojo pedagogo profesinei veiklai.

Specialiojo pedagogo asmenyb s savybi raiška. Atliekant student refleksijos duomen analiz , specialiajam pedagogui aktualias asmenines savybes buvo galima sugrupuoti 5 prasminius lygmenis: asmenin s savyb s, nukreiptos save kaip specialist ; savyb s, nukreiptos klient (vaikus), pedagogus ir j veikl , organizacij ir jos veikl ; savyb s nukreiptos kliento (vaiko) t vus (žr. 4.31 pried).

Kaip ypa svarbias specialiojo pedagogo asmenyb s savybes studentai beveik visuose išskirtuose lygmenyse (išskyrus kantrum nukreipt t vus) akcentuoja *atsakomyb ir kantrum* . Tiesa, *atsakomyb ir kantrumas* n ra specifin s, tik specialiesiems pedagogams priskirtinos savyb s, ta iau yra bendražmogiškos, priskirtinos prie ypa teigiamai vertinam asmenyb s savybi ir ypa aktuali pedagogo profesin je veikloje. Rezultatai rodo, jog dauguma vardyt asmenini savybi yra nukreiptos save, kaip specialist . Esmin mis laikomos tokios savyb s: *atsakomyb , kantrumas, supratingumas, k rybiškumas, švelnumas, užuojauta, nuoseklumas, darbštumas*. Pastarosios savyb s taip pat projektuojamos ugdytin bei pedagogo veikl ir lemia etiška elgsena besiremian i interakcij . Šias savybes studentai išskyr kaip labai aktualias specialiajam pedagogui dirban iam su vaikais bei atliekan iam savo, kaip pedagogo, funkcijas.

Studentai akcentuoja bendražmogišk sias vertybes / savybes, kurios projektuojamos specialiojo pedagogo asmenyb ir s kmingus tarpusavio santykius su kitais žmon mis (*draugiškumas, nat ralumas, gyvybingumas, taigumas*) bei savybes (*saugumas, užsispyrimas, tiesumas*), akcentuojan ias sav s, kaip asmenyb s, tausojim bei savo nuomon s išsakym , id j ir / ar min i gynim .

Pagarba, geraširdiškumas, d mesingumas, paguoda – asmenin s savyb s, nukreiptos vaik . Studentai šias savybes išskiria kaip specifines tik ugdytin orientuotas, nes atspindi vaiko palaikym . Savyb *tolerantiškumas* nukreipta specialiojo pedagogo asmenyb ir kartu vaik .

Savyb s, projektuojamos tiek vaik , tiek ir pedagog veikl , nurodo s kmingos interakcijos su kitais žmon mis, šiuo atveju ugdytiniais ir pedagogais, palaikymo bruožus: *atsidavim , išradingum , empatiškum , smulkmeniškum , ramum ir ištvėringum* . Savyb s – *atsidavimas ir meil darbui* – taip pat orientuotos pedagogo veikl , ta iau studentai jas vardijo kaip aktualias apskritai visos organizacijos veikloje. *Patikimumas* – savyb , nukreipta konkre ios organizacijos veikl , ta iau neminima, kiek ji svarbi kituose lygmenyse.

Vien tik specialiojo pedagogo asmenybei nusakyti studentai vardijo daug savybi , kurias s lyginai galima išskirti dvi grupes. Pirmoji apima specialiojo pedagogo asmenyb orientuotus elgsenos ir bendravimo su kitu žmogumi bruožus, tokius kaip: *nesavanaudiškumas, adekvatus poži ris žmog , griežtumas, taktiškumas, jautrumas, iškalbumas ir emocinis stabilumas*. Antroji apima profesini darbo taisykli laikymosi (*pareigingumas, kruopštumas*) ir asmeninio aktyvumo (*entuziazmas, išprusimas, „užsidegimas“*) profesijoje aspektus.

Apibendrinant galima teigti, jog student projektuojamos asmenin s savyb s b tinos specialiajam pedagogui, orientuojamos savo asmenyb ir susitapatinim su profesija. Menkai savyb s siejamos su organizacijos veikla ir

su t vais. Tok rezultat gal jo lemti menka student praktin patirtis ir žini stoka apie savo profesin veikl ir jos ypatumus.

Žinios specialiojo pedagogo profesin je veikloje. Apm stydami, koki žini reikia, norint b ti geram specialistui, b simi specialieji pedagogai akcentavo *praktikos metu gytas žinias*. Rezultatai leidžia teigti, jog studentai suvok praktikos metu gyt žini svarb ir reikšm b simai savo profesinei veiklai tiek savo paties, tiek ir vaiko bei pedagogo ir jo veiklos lygmenyse (žr. 4.32 pried).

Daugelio student išskirtos specialiajam pedagogui reikalingos žinios projektuojamos save kaip asmenyb ir pedagog , bei veikl . ia nurodomos *speciali j poreiki vaik psichologijos žinios, vaik mokymosi ypatum (geb jim)*, *medicinos pagrind* bei *žinios apie ne galumo atsiradimo priežastis*. Studentai akcentuoja žinias nukreiptas ugdytinius: *individuali asmenyb s savybi pažinimas, fiziologijos (patologijos) bei žinios apie vairias ligas*. pedagog ir jo veikl projektuojamos *anatomijos, psichologijos, didaktikos pagrind* bei *darbo turinio žinios*.

Apibendrinant galima teigti, jog student žini apie specialiojo pedagogo darb spektras n ra platus. Dažniausiai refleksijose minimi tie dalykai, su kuriais studentai buvo supažindinti pirm j savo studij savait prieš išeinant stebim j praktik . Tik tina, jog praktikos metu menkai tebuvo reflektuojama apie reikalingas žinias, kur kas daugiau laiko studentai skyr reikaling asmenyb s savybi ir geb jim analizei.

Specialiojo pedagogo g džiai, geb jimai ir mok jimai. B simi specialieji pedagogai kaip esminius g džius, projektuojamus visuose lygmenyse (save, vaik , pedagog ir jo veikl), išskiria *žini gilinim ir tobulinim* (žr. 4.33 pried). Išryšk ja žini gilinimo ir tobulinimo poreikis s kmingai profesinei veiklai. B sim speciali j pedagog pateiktos charakteristikos atspindi orientavim si adekva i santyki su klientais (vaikais) palaikym per pagarb ir efektyv komunikavim . Akcentuojami šie pagrindiniai geb jimai: *ne žeisti, nepakenkti, nesmerkti, valdyti, nuraminti* bei *problem sprendimo g džiai*. Atkreiptinas d mesys tai, jog min ti geb jimai ir g džiai, projektuojami ugdytinius, padeda užtikrinti j gerov ir psichologin savijaut .

Geb jim ir mok jim , nukreipt save kaip asmenyb ir pedagogo veikl , charakteristikos apima student didaktini (*geb jimas sudominti*), vadybini (*tikslo siekimo*), psichologini (*mok jimas suprasti, emocij valdymo*) geb jim ir g dži akcentavim .

S kmingos interakcijos su kitais žmon mis g džiai, geb jimai ir mok jimai student daugiausia projektuojami vaik bei pedagogo asmenyb ir jo veikl . Akcentuojamas *mok jimas paguosti, klausytis ir reikšti mintis (kalb ti)* bei *aiški tarsena*.

Refleksij rezultatai rodo, jog dauguma geb jim projektuojami specialiojo pedagogo asmenyb . Pateiktos charakteristikos atspindi orientavim si ši pagrindini kompetencij ugdym :

- edukacin (didaktin) kompetencija (*individuali plan rengimas, mokymosi medžiagos perteikimas, mokymosi medžiagos išaiškinimas, mokini d mesio palaikymas, elgsenos kontroliavimas*);
- vadybin kompetencija (*vadovavimas, rengini organizavimas, laiko ir veiklos planavimas, bendradarbiavimas su t vais*);
- psichologin kompetencija (*atsiribojimas nuo r pes i , pyk io valdymas*);
- socialin kompetencija (*pastabumas detal ms, nepasimetimas, greitas reagavimas*).

Tyrimo rezultatai leidžia teigti, jog b simi specialieji pedagogai akcentuoja bendr sias kompetencijas – komunikacin ir informacijos valdymo, bendravimo ir bendradarbiavimo – reikalingas bet kuriai žmogaus veiklai; taip pat profesines pedagogines kompetencijas: ugdymo(si) aplink k rimo, dalyko turinio planavimo ir tobulinimo, mokymo / mokymosi proceso valdymo, mokini motyvavimo ir paramos, mokinio pažinimo ir mokini pažangos pripažinimo. Atkreiptinas d mesys tai, jog, atsižvelgiant Lietuvos pedagogo profesijos apraše pateikt

kompetencijų struktūrą (Saulienė, 2006), bendrąją kompetencijų grupę studentai nereflektuojamos ir refleksijos lieka nepaminėtos *tiriamosios veiklos, reflektavimo ir mokymosi mokytis kompetencijos*, profesiniai pedagoginiai kompetencijų grupę *organizacijos tobulinimo bei pokyčių valdymo, mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo, profesinio tobulėjimo kompetencijos*. Remiantis studentų refleksijų rezultatais, galima teigti, jog išvardytos kompetencijos studentai buvo dar nesuformuluotos ir nesuformuluotos kaip aktualios ir svarbios būsimai mokymosi bei profesinei veiklai. Todėl svarbu sudaryti sąlygas studijų metu universitete pagrįsti šias kompetencijas, numatant jų ugdymo galimybes, svarbą ir reikšmingumą profesinei veiklai.

4.2. KIEKYBINIO TYRIMO REZULTATAI

4.2.1. Patirties reflektavimas ir integravimas studijose aukštojoje mokykloje

Patirties reflektavimo ir integravimo teorinėse studijose universitete dažnumas ir svarbumo vertinimas. Atlikus asmeninį patirties reflektavimo ir integravimo mokymosi procese faktorių analizę⁴⁴, išskirti du faktoriai⁴⁵. Skali tinkamumo ir patikimumo vertinimai bei išsamesni atskirų faktorių rezultatai pateikiami 51 priede.

Pirmojo faktoriaus *Gyvenimiškos ir pirminės praktinės patirties integravimas studijuojant* turinys atskleidžia galimybes studijų procese reflektuoti asmeninį patirtį ir iš jos mokytis, numatant galimas naujas patirtis ateityje. Daugiau nei pusė (54,2%) studentų nurodo, jog *retai* būna atvejai mokytis iš savo patirties. *Retai* (47,3%) studentams tenka apmąstyti ir analizuoti gyvenimo vykius, tiesiogiai susijusius su anksčiau gytomis patirtimis. Reflektyvus mokymasis pasireiškia, kai, apmąstant savo patirtį, numatomos naujos galimybės, nauji veikimo būdai, nauji rezultatai, tačiau beveik pusė (48,6%) apklausoje dalyvavusių studentų nurodo, jog *retai* jie skatinami analizuoti gytą patirtį, numatant galimas naujas patirtis ateityje, dalis (13,1%) studentų apskritai to nepatyrė studijų metu.

Reflektyvaus mokymosi pagrindinis šaltinis – besimokančiojo patirtis, o jos analizė ir mokymasis iš patirties – pagrindinis kintamam studijų procesui užtikrinti (Moon, 2004; Boud, Keogh, Walker, 2005), tačiau rezultatai rodo, kad studijų procese būsimieji pedagogai asmeninį patirties šaltinį rašydami aktualus mokymosi šaltinis. Studijų procese trūksta situacijų studentams pasimokyti iš savo patirties bei sieti mokymosi medžiagą su anksčiau gytomis patirtimis.

Tikrinant hipotezę apie skirstinį lygybę⁴⁶ pagal pirmojo faktoriaus *Gyvenimiškos ir pirminės praktinės patirties integravimas studijuojant* teiginius, nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas ($p \leq 0,05$) pagal teiginį *Studijuojant sudaromos galimybės pasimokyti iš savo patirties, aptariant anksčiau gytas teorines žinias* (žr. 5.2 priedą). Pagal kitus faktorių sudarančius kintamuosius statistiškai reikšmingo skirtumo neaptikta. Apibendrinant galima teigti, jog studentai, nors ir nepakankamai turi galimybių pasimokyti iš savo patirties, aptariant anksčiau gytas teorines žinias, tačiau, jų nuomone, tai labai svarbu ir reikalinga studijuojant.

⁴⁴ *Faktorių analizė* daugiamatis statistinis metodas, pagrįstas koreliacijų tarp kintamųjų analize ir pradinės kintamųjų erdvės transformavimu mažesnio išmatavimo (faktorių) erdve (Vaitkevičius, Saudargienė, 2006).

Tyrimė taikyta *tiriamoji* (angl. exploratory) *faktorių analizė*, kuria siekiama nustatyti faktorių skaičių ir faktorius einančius kintamuosius. Iš faktorius sudarančių kintamųjų bandoma suprasti, kokie faktoriai reiškiama.

⁴⁵ Abiejų faktorių kintamieji tenkina sąlygą $L \geq 0,6$ ir metodologiniu požiūriu vientisi. Skalės Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšmė – 0,73 (0,76) rodo, kad matrica faktorinei analizei tinka gerai. Skalės būdinga 48 % (nuo 22,64% / 24,46%) iki 26,18% / 24,32%) sklaida rodo, kad visi faktoriai paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos ir yra interpretuoti. Skalės faktorių (subskalių) vidinės konsistencijos koeficientas Cronbach Alpha (α) svyruoja nuo 0,58 iki 0,70, tai rodo, jog skalės homogeniška iš dalies.

⁴⁶ Taikomas *Vilkoksono ženklų* kriterijus, kuris yra ranginis kriterijus ir skirtas hipotezei apie skirstinį lygybę tikrinti. Nulinė hipotezė atmetama, kai statistinio reikšmingumo lygmuo $p \leq 0,05$

Antrasis faktorius *Mokymosi medžiagos ir rezultat analiz reflektuojant* akcentuoja student mokymosi užduo i suvokimo ir analizavimo, mokymosi pasiekim apm stymo bei praktinio žini pritaikymo b simoje profesin je veikloje ypatumus. Tyrimo rezultatai atskleid , jog daugiau nei pus (59,1%) tyrime dalyvavusi b sim specialij pedagog studij metu *retai patiria* toki situacij , kuriose tekt analizuoti mokymosi medžiag . Tik tre dalis student nurodo, jog studijuodami *dažnai patiria* (33,9%) toki situacij , kai gaunam mokymosi medžiag tenka analizuoti. Tik nedidel dalis student (5,7%) išlieka visiškai pasyv s priimdami mokymosi medžiag tiesiogiai, nesistengdami jos analizuoti, t. y. sukcentruoti d mes tai, k reikia suprasti perskai ius ar susipažinus su tam tikra informacija iš mokymui(si) pateikt šaltini .

Didžioji dalis student suvokia užduo i esm ir j naud kaip b simam profesionalui (57,6%), tre daliui (34,7%) *retai* tenka suvokti užduoties esm mokantis ir patirti, kad užduotys, kurias jie atlieka yra naudingos kaip b simam specialistui. Likusi dalis (5,4%) respondent studijuodami apskritai *n ra patyr* , kad atliekamos užduotys jiems tur t prasm ir galim naud ateityje. Galima daryti prielaid , jog pastaruoju atveju žinios perimamos mechaniškai, j nereflektuojant ir ne žvelgiant galimos naudos bei reikalingumo b simoje profesin je veikloje, pagrindžiant j reikšm ir galim pritaikomum . 69,9% student tur jo prog apm styti, kur gal s pritaikyti gytas žinias savo profesin je veikloje.

Tikrinant hipotez apie skirstini lygyb pagal antrojo faktoriaus *Mokymosi medžiagos ir rezultat analiz reflektuojant* teiginius, nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas ($p \leq 0,05$) pagal teiginius *Mokymosi medžiag studijuojant stengiuosi analizuoti ir Dažniausiai apm stau, kur gal siu pritaikyti gytas studijose žinias savo profesin je veikloje* (žr. 5.3 pried). Beveik visi b simi specialieji pedagogai tvirtina, jog suvokti užduoties esm ir jos naud profesin je veikloje yra svarbu ir reikalinga (32,4% – nurodo, jog svarbu, 59,9% – jog labai svarbu ir reikalinga). Ta iau, kaip parod rezultatai, 42,4% *retai* ir 15,9% apklaust j studij metu apskritai *nepatyr* toki situacij , kai gal jo skirti pakankamai laiko savo mokymosi pasiekimams apm styti ir vertinti, nors dauguma ir vardijo, jog tai svarbu ir reikalinga mokantis (35,2% – nurodo, jog svarbu, 61,1% – jog labai svarbu ir reikalinga). Išanalizavus student nurodyt pastar j veikt mokantis reikšmingumo vertinimus nustatyta, jog tai reikšmingos ir aktualios studentams sritys mokymosi veikloje. Ta iau rezultatai rodo, jog studij procese nepakankamai sudaromos s lygos gaunamos mokymosi medžiagos analizei bei nepakankamai išpl totos mokymosi pasiekim apm stymo ir vertinimo sritys.

Pirmojo ir antrojo faktoriaus rezultatai patvirtina ir kit mokslinink (Pukelis, 2004; Šernas, 2006) tyrim rezultatus, jog universitetin se studijose vyrauja žini perteikimas, o joms apdoroti ir suvokti, susiejant su asmenine patirtimi, paskaitose neliaka nei laiko, nei reali s lyg .

Nustatyta, kad student patirties reflektavimas ir integravimas teorin se studijose universitete yra statistiškai reikšmingai ($p \leq 0,05$) susij s su *studij forma*⁴⁷ (žr. 5.4 pried). Gyvenimiškos ir pirmin s praktin s patirties integravimas studijuojant labiau b dingas neakivaizdžiai studijuojantiems studentams. Pastarieji studentai dažniau integruoja ir sieja savo gyvenimišk ir praktin patirt su gaunama mokymosi medžiaga studijuojant. Studijuodami jie analizuoja mokymosi medžiag ir jos rezultatus reflektuojant dažniau, nei dienin je studij formoje studijuojantys studentai. Galima prielaida, jog „didesn “ gyvenimiškoji ir praktin patirtis lemia dažnesn jos perkeliatum ir siejim su teorine mokymosi medžiaga studij metu. Tarp skirting *studij pakop* (Kruskalo-Voliso testas) statistiškai reikšming skirtum neaptikta. Pagal likusius kintamuosius (s kmingumo studijuojant ir pasitenkinimo studijomis) lyginamoji analiz disertacijoje neatliekama, atsižvelgiant netolyg tiriam j grupi pasiskirstym .

⁴⁷ Pagal Mano-Vitnio test nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai pagal abu faktorius. Dienin je studij formoje besimokan i j vidutinis rangas-177, neakivaizdin je-209.

Mokymosi ypatumai teorin se studijose universitete. Atlikus mokymosi ypatum teorin se studijose teigini faktorin analiz , išskirti trys faktoriai⁴⁸ (Skali tinkamumo ir patikimumo ver iai pateikiami 5.5 priede). Pirmasis – *Studijuojan iojo prioritetai: „mechanin s“ žinios versus metakognityvin s mokymosi strategijos* – faktorius⁴⁹ akcentuoja student teikiamus prioritetus mokymosi strategij pasirinkimui: „mehanin ms“ žinioms ar metakognityvin ms mokymosi strategijoms, apm stant ir siejant gaunamas žinias su asmenine patirtimi.

Tyrimo rezultatai rodo (žr. 5.6 pried), jog b simi specialieji pedagogai mokydamiesi daugiau d mesio skiria pateikiamai faktinei medžiagai kaupiti ir jos kiekybei negu metakognityvin ms mokymosi strategijoms, kad apm styt gytas žinias ir siet jas su turima patirtimi. Daugiau nei pus student (52%) nurodo, jog per atsiskaitymus asmenines id jas ir patirtis d stytojai vertina mažiau palankiai nei tas, kurias perteikia paskait iš vadov - li⁵⁰. Dažnai tenka „išskalti“ mintinai, kad b t galima s kmingai išlaikyti egzaminus (69,6%), daugel dalyk studentai išmoksta nesvarstydami, kur tai bus taikoma (42,9%). Savo mokym si studentai (47,3%) gal t apib dinti kaip „kiekyb be kokyb s“ ir apie daugum anks iau studijuot dalyk gal t pasakyti (62,4%): „taip, lyg ir kaž k prisimenu“.

Tyrimo rezultatai papildo, o kartu ir patvirtina Zuzevi i t s (2005), Juodaityt s (2003) atlikt tyrim rezultatus bei teorinius teiginius apie tai, jog dažniausiai d stytojams svarbu, k studentai simin , o ne suprato. Taigi studentas, kuris mokosi pagal d stytojo nurodytas taisykles, skatinamas orientuotis tik formalaus pob džio intelektin veikl , veiksmingai nepanaudojant turimo mokymo(si) patyrimo.

Antrasis faktorius⁵¹ *Nuostat rigidiškumas d l gyjam žini prasmingumo ir taikymo praktikoje* atspindi b - sim specialij pedagog nuostatas mokantis gyjam žini atžvilgiu. 40,3% student atmeta tai, kas neatitinka j mokymosi nuostat . Likusios dalies student (37,3%) nuostatos n ra rigidiškos, t. y. jie geba jas keisti gydami nauj žini mokantis. Dauguma (59,7%) stengiasi gilintis pateikiam žini turin , ta iau daugiau nei tre daliui respondent (36,7%) sunku kasdieniniame gyvenime pasinaudoti tomis žiniomis, kuri gyja studijuodami. Apibendrinant galima teigti, jog susiformavusios student nuostatos dažnai tampa kli timi keisti savo poži r gau - namas naujas žinias ir priderinti jas prie jau turim .

Rezultatai papildo kit mokslinink (Jarvis, 2001; Teresevi ien , Oldroyd, Gedvilien , 2004) teorinius teigi - nius apie tai, jog išankstin s negatyvios student nuostatos mokymosi atžvilgiu apsunkina ugdymo proces aukš - tojoje mokykloje: dažnai ne žvelgiamas gaunam žini prasmingumas, o kartu prarandamos galimyb s pasinaudo - ti jomis kasdieniniame gyvenime ar praktin je veikloje.

Tre iasis faktorius⁵² *siminimo ir intuicijos s veika mokantis* akcentuoja pas monin g dži formavim si, kai mokomasi simenant naujas žinias, nesiejant j su tiesiogine patirtimi, tik intuityviai bandant sp ti ir atrinkti svar - biausi informacij . Daugiau nei pus student nurodo, jog daugel žini reikia siminti, o v liau belieka jas atkar - toti (65,3%). Kai reikia daug išmokti, didžioji dalis b sim specialij pedagog (78,4%) intuityviai bando sp ti, kas gali b ti svarbu ir k reik t atkreipti daugiausia d mesio. Dažniausiai (63,5%) intuityviai renkamasi re - miantis tik savo nuomone apie tai, kas svarbu ir k reik t išmokti.

Remiantis pirmojo ir tre iojo faktori rezultatais, galima teigti, jog b simiems specialiesiems pedagogams b dingos nereflektyvaus mokymosi formos: nes moningas mokymasis, kai bandoma tik intuityviai, be s moning

⁴⁸ Skali s Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšm – 0,82 rodo, kad matrica faktorinei analizei tinka. Skalei b dinga 48 % (nuo 11,5% iki 20, 7%) sklaida rodo, kad visi faktoriai paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos ir yra interpretuoti. Skali s faktori (subskali) vidin s konsistencijos koeficientas Cronbach Alpha () svyruoja nuo 0,41 iki 0,74, tai rodo, jog skali homogeniška iš dalies. Skiriamosios gebos r/itt koeficientai rodo, kad abiem faktoriams b dinga dalin konsistencija.

⁴⁹ Faktorius sudarytas iš šeši kintam j , kai tik du kintamieji netenkina s lygos $L \geq 0,6$.

⁵⁰ Sumuojami „Visiškai sutinku“ ir „Sutinku“ pasirinkt atsakym skai ius

⁵¹ Faktorius sudarytas iš trij kintam j , kur du kintamieji tenkina s lyg $L \geq 0,6$.

⁵² Faktorius sudarytas iš trij kintam j , kai du kintamieji tenkina s lyg $L \geq 0,6$.

asmenini pastang nusp ti žini svarb ir mokymosi turin . Antrojo faktoriaus rezultatai pagrindžia student su-
siformavusi nuostat mokymosi atžvilgiu reikšmingum bei poreik sudaryti jiems s lygas taikyti ir naudoti te-
orines žinias praktikoje bei kasdieniniame gyvenime. Apibendrinant vis trij faktori rezultatus, galima prielai-
da, reikalaujanti išsamesni tyrin jim , jog b simiems specialiesiems pedagogams b dingi *nulinis* ir *vienkilpis*
mokymosi lygiai.

Duomenys apie student mokymosi ypatum teorin se studijose universitete skirtumus pagal *studij pakop*
(Kruskalo-Voliso testas) ir *form* (Mano-Vitnio testas) pateikiami 5.7 priede. Visais atvejais (lyginant pagal tris
faktorius) nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai ($p \leq 0,05$).

Analizuojant duomenis pagal *studij pakop* didžiausi skirtumai išryšk jo tarp pirmo ir tre io bei ketvirto
kurs pagal visus tris faktorius. Rezultatai leidžia teigti, jog pirmojo kurso studentai labiau, nei tre io ir ketvirto
kurso studentai, akcentuoja „mechanines“ žinias nei metakognityvines mokymosi strategijas, menkliau žvelgdami
gyjam žini taikymo praktikoje galimybes. Galima prielaida, jog kuo aukštesn je studij pakopoje studijuoja
studentas, tuo dažniau jis renkasi metakognityvines mokymosi strategijas ir dažniau apm sto perteikiam žini
prasm bei galim j taikym praktikoje.

Dienin je *studij formoje* studijuojantys studentai, vertindami mokymosi teorin se studijose universitete ypa-
tumus, labiau nei neakivaizdin je studij formoje studijuojantys studentai, pabr žia „mechanin“ žini sisavinimo
pob d ir siminim , kaip vien iš dažniausiai naudojam informacijos sisavinimo b d . Taip pat dienin s studij
formos studentams labiau b dingas nuostat rigidiškumas d l gyjam žini prasmingumo ir taikymo praktikoje
galimybi .

Reflektavimo poreikio raiška ir sitraukimas refleksij . Atliktos reflektavimo poreikio raiškos ir student
sitraukimo refleksij teigini faktorin s analiz s metu išskirti du faktoriai⁵³. Skali tinkamumo ir patikimumo
ver iai pateikiami 5.8 priede.

Pirmasis faktorius *Asmenin s patirties analizavimas per sav j Aš reflektuojant* akcentuoja student saviref-
leksijos poreik , analizuojant savo elges ir jausmus, taip pat atspindi asmeninio *Aš pažinim* reflektuojant. Fakto-
riaus statistiniai rodikliai pateikiami 5.9 priede.

Daugumai (65,5%) b sim specialij pedagog domu analizuoti savo mintis. Dar didesnei daliai (74%) stu-
dent domu analizuoti savo elges . Ketvirtadalis (25,2%) student , vertindami savianaliz , pasirenka atsakym
nežinau, o tai rodo, jog jiems sunku nuspr sti, ar savo min i analiz galima pavadinti domia veikla. Panaš s re-
zultatai gauti ir apie savo asmenini jausm analizavim . Dauguma (64,8%) link gilintis ir analizuoti savo jaus-
mus, ta iau beveik ketvirtadalis (24,9%) rinkosi atsakym *nežinau*. Vadinasi gilintis ir analizuoti savo jausmus
studentams n ra prastin veikla.

70,6% student gilinasi tai, kaip jie m sto atlikdami b tinas veiklas, ta iau dalis nesuinteresuoti aiškintis sa-
vo poelgi ir veiksm priežastis. Daugiau nei pusei student (58,4%) gilinasi savo poelgi ir veiksm priežastis,
54% tiriam j – svarbu suprasti savo min i kilm ir priežastis, ta iau 13,6% student visa tai neaktualu ir
11,1% respondent absoliu iai ne domu, kas lemia j poelgius ir veiksmus. 28,0% b sim specialij pedagog ,
vertindami teigin *Gilinuosi savo poelgi ir veiksm priežastis*, rinkosi atsakym *nežinau*. Tai leidžia daryti prie-
laid , jog per ketvirtadal student iš esm s svarbu vykdyti formalius reikalavimus nesigilinant išmokimo ir / ar
mokymosi kokyb .

⁵³ Skali s Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšm – 0,83 rodo, kad matrica faktorinei analizei tinka. Skalei b dinga 42,72 % (nuo 17,89% iki
38,02%) sklaida rodo, kad visi faktoriai paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos ir yra interpretuoti. Skali s faktori (subskali) vidin s konsisten-
cijos koeficientas Cronbach Alpha () svyruoja nuo 0,71 iki 0,84, tai rodo, jog skali homogeniška. Skiriamosios gebos r/itt koeficientai rodo, kad
abiems faktoriams b dinga dalin konsistencija.

Antrasis faktorius *Trikdantis sav s pažinimas reflektuojant* atspindi student neadekvias reakcijas bei trikdant sav s pažinim reflektuojant. Šiek tiek daugiau negu pus (56,1%) b sim j specialij pedagog netrikdo gilinimasis savo mintis. Pusei iš j (51,1%) nesunku suprasti, k jie jau ia, ta iau 24,7% apklaust j nurodo, jog tai jiems es sud tinga. Rezultatai rodo, jog nemaža dalis student (43,7%) nors ir suvokia patiriamus jausmus, bet j neidentifikuoja, t. y. negali tiksliai apib dinti ar paaiškinti, net tiksliai vardyti. 27,9% student d l savo elgesio dažniausiai atsiduria keblioje pad tyje. 26,2% apskritai nežino, ar j elgesys lemia tai, jog jie patenka keblias situacijas. Rezultatai leidžia daryti prielaid , jog nemaža dalis b sim specialij pedagog sis monina savo išgyvenamus jausmus ir emocijas, ta iau jiems sunku atpažinti ir vardyti visa tai, suprasti pastar j atsiradimo priežastis. Duomenys praple ia Salzberger-Wittenberg, Williams, Osborne (1999), Värlander, (2008), Felten, Gilchrist, Darby (2006) atlikt tyrim rezultatus apie tai, jog negeb jimas atpažinti emocij mažina arba apskritai netenkama galimybi išmokti pažinti ir valdyti savo emocijas, nors tai itin aktualu reflektivaus mokymosi procese.

Analizuojant duomenis pagal *studij form* ir *pakop* , statistiškai reikšmingi skirtumai⁵⁴ išryšk jo pagal abu faktorius ($p \leq 0,05$). Lyginant skirting kurs vidutinius rangus (žr. 5.10 pried) trikdant sav s pažinim reflektuojant daugiausia patiria pirmo kurso bei dieniniame skyriuje studijuojantys studentai. Savirefleksijos poreikis, analizuojant savo elges ir jausmus, bei asmeninio Aš pažinimas reflektuojant labiausia išryšk ja tre iame ir ketvirtame kursuose. Stebima tendencija, jog aukštesn je studij pakopoje studentams b dingesis savo elgesio ir jausm reflektavimas nei žemesn je studij pakopoje. Galima teigti, jog reflektavimo g dži ugdytas tur t b ti labiau skatinamas ir aktualus studijuojant žemesn je studij pakopoje t. y. pirmame ir antrame kursuose.

4.2.2. Student suvoktas teorijos ir praktikos tarpusavio ryšys interakcijoje tarp studij proceso dalyvi aukštojoje mokykloje

Sav s kaip b simo specialisto profesinio identiteto formavimasis ir autonomiškumas mokantis. Atlikus student , kaip b sim specialist , profesinio identiteto formavimosi ir autonomiškumo mokantis teigini faktorin analiz , išskirti du faktoriai⁵⁵. Skali tinkamumo ir patikimumo ver iai pateikiami 5.11 priede.

Pirmasis faktorius⁵⁶ *Generalizuotas sav s vaizdas – prielaida profesiniam tapatumui* akcentuoja studento, kaip b simo specialisto, sav s vertinim ir motyvacij profesinei veiklai ateityje. 65,1% respondent sivaizduoja save kaip pasirinktos profesijos atstov , 13,7% apklaust j sud tinga tai padaryti. 18,5% student rinkosi atsakym *nežinau*. Tai rodo, jog studentams sunku sivaizduoti save kaip b sim specialist arba studij metu tiesiog netur jo galimybi , o gal tiesiog nebuvo atitinkam s lyg profesinei saviidentifikacijai. Panašiai tiek pat student (62,2%) ateityje mato save kaip pasirinktos profesijos specialist . Daugiau nei pus (58,6%) b sim specialij pedagog nurodo, jog, baig studijas, tikrai dirbs pagal specialyb , ta iau 28,5% student n ra tikri d l savo apsisprendimo dirbti. 10 procent student nemano, jog ateityje dirbs pagal gyt specialyb . Rezultatai rodo, jog daugiau nei pus s specialij pedagogik pasirinkusi j studijuoti profesinis Aš vaizdas palyginti pastovus ir sis monintas. Studentai reflektuoja save kaip pasirinktos profesijos atstov ir tapatina save su b simu profesiniu

⁵⁴ Duomen apie student *reflektavimo poreikio raišk ir sitraukimo refleksij* studijose universitete skirtumams nustatyti pagal studij pakop taikytas Kruskal-Wallis testas, pagal studij form - Mann-Whitney testas.

⁵⁵ Abiej faktori kintamieji tenkina s lyg $L \geq 0,6$ ir metodologiniu poži riu vientisi.. Skal s Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšm – 0,70 rodo, kad matrica faktorinei analizei tinkama. Skalei b dinga 63,88 % (nuo 25,86 % iki 38,02 %) sklaida rodo, kad visi faktoriai paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos ir yra interpretuoti. Skal s faktori (subskali) vidin s konsistencijos koeficientas Cronbach Alpha () svyruoja nuo 0,52 iki 0,84, tai rodo, jog skal dalinai homogeniška. Skiriamosios gebos r/itt koeficientai rodo, kad pirmajam faktoriui b dinga dalin konsistencija, antrasis faktorius vidin s konsistencijos neturi.

⁵⁶ Faktoriaus statistiniai rodikliai pateikiami 5.12 priede

vaidmeniui. Tre daliai studentų sudarė didumą, o tai rodo, jog būtinas profesinis vaidmuo įsmonėje dar neapibrėžtas ir neįsistatytas.

Generalizuotas savęs vertinimas kaip prielaida profesiniam tapatumui labiau būdingas neakivaizdinio skyriaus studentams nei dieninio (žr. 5.13 priedė). Galima daryti prielaidą, jog neakivaizdžiai studijuoti stojantys specialieji pedagogai yra labiau apsisprendę tapti šios srities specialistais arba tiesiog jau dirba šį darbą, nei dieninio studijų formoje studijuojantys studentai, kas lemia adekvatesnį savęs kaip būsimo specialisto vaizdinį. Pagal studijų pakopą statistiškai reikšmingas skirtumas neaptiktas.

Antrojo faktoriaus⁵⁷ *Reflektavimas kaip savarankiškas sprendimas priimti mokytojų garantas mokantis* teiginiai atspindi studentų asmeninį atsakomybę už mokymosi rezultatus bei savarankiškumą planuojant mokymosi veiklas. Tyrimo rezultatai leidžia teigti, jog 85,8% būsimųjų specialiųjų pedagogų mokydamiesi universitete reflektuoja ir svarsto galimus savo mokymosi rezultatus, o savarankiškai priimti atsakomybę už juos gali 86,1% apklaustųjų. Dauguma (67,6%) pripažįsta, jog yra skatinami planuoti savarankišką veiklą pasirenkant asmeninio mokymosi tikslus, tačiau apie trečdalis studentų *nežino* (17%) arba *nesutinka* (13,9%), jog gali savarankiškai priimti tokius sprendimus. Vadinasi, daugiau nei ketvirtadalis apklaustųjų studentų savo mokymosi neplanuoja, dirba stichiškai ir eklektiškai, o tai leidžia daryti prielaidą, jog studentams trūksta aiškaus ir konkretaus profesinio apsisprendimo. Tai savo ruožtu trukdo jiems savarankiškai priimti sprendimus mokymosi procese.

Neakivaizdžiai studijuojantys studentai (žr. 5.13 priedė) prisiima asmeninį atsakomybę už mokymosi rezultatus bei labiau savarankiškai, planuojant mokymosi veiklas nei dieninio skyriaus studentai⁵⁸. Galima prielaida, jog neakivaizdinio skyriaus studentų atsakingumą ir savarankiškumą studijuojant lemia pats studijų pobūdis bei didesnė asmeninė motyvacija gyti žinią, reikalingą jau dirbantiems studentams jų profesinėje veikloje. Pagal studijų pakopą statistiškai reikšmingas skirtumas neišryškėjo.

Teorini ir praktini studijų integravimas reflektuojant. Teorinė disertacijos dalyje pabrėžta, jog teorija ir praktika, taikant reflektyvų mokymąsi, – neatskiriamos pažinimo proceso dalys. Teorijos ir praktikos ryšys individualizuotas, priklausantis nuo studento patirties, žinių, sieki ir veiklos perspektyvų (Šernas, 2006). Gebėjimas sieti teorines žinias su praktika, ir atvirkščiai, yra vienas iš pagrindinių uždavinių, kurio siekia studentas reflektyviai mokydamasis. Atlikus teorinių ir praktinių žinių siejimo ir integravimo studijuojant teiginį faktoriaus analizę, išskirti du faktoriai⁵⁹. Skalių tinkamumo ir patikimumo vertinimai bei išsamesni atskirų faktorių rezultatai pateikiami 5.14 priede.

Pirmojo faktoriaus *Studijų lėkė – teorijos ir patirties – realizavimas praktikos metu* turinys apima studentų suvokimą ir nuostatas apie teorijos ir praktikos tarpusavio sąsajas studijuojant. Didžioji dalis studentų (72%) sutinka⁶⁰, jog studijų metu jie suprato kaip galima sieti teoriją su praktika. Daugiau nei pusė tyrime dalyvavusių studentų (59%) sutikinę, jog teorinės žinios – tai sąkmingos praktikos pagrindas, ir nurodo praktikos metu dažnai taikant studijose gytas teorines žinias. Nors būsimieji specialieji pedagogai ir supranta teorinių žinių svarbą bei reikšmingumą kmingai praktinei veiklai atlikti, tačiau beveik pusė iš jų (44%) nurodo, kad daugelis gytų žinių yra tik teorija, kuri praktiškai pritaikyti neįmanoma. Daugiau nei pusė (57,4%) studentų sutinka, jog išmokta teorinė medžiaga yra gerai, bet ją sunku praktiškai pritaikyti. Galima daryti prielaidą, jog praktikos metu teorinės žinios

⁵⁷ Faktoriaus statistiniai rodikliai pateikiami 5.12 priede

⁵⁸ Dieninio skyriaus studentų vidutinis rangas – 182; neakivaizdinio – 205.

⁵⁹ Skalių Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšmė – 0,75 rodo, kad matrica faktorinei analizei tinka. Skalių būdinga 45,45 % (nuo 22,47% iki 22,98%) sklaidos rodo, kad visi faktoriai paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos ir yra interpretuoti. Skalių faktorių (subskalių) vidinių konsistencijos koeficientas Cronbach Alpha (α) svyruoja nuo 0,63 iki 0,70, tai rodo, jog skalių homogeniška išdalyje. Skiriamosios gebos r/itt koeficientai rodo, kad abiem faktoriams būdinga dalinė konsistencija.

⁶⁰ Sumuojami „Visiškai sutinku“ ir „Sutinku“ atsakymų vertinimai

nepakankamai pritaikomos praktinėse situacijose dėl studentų gebėjimų ribotumo bei teorinių žinių svarbos ir reikalingumo šis moninimo.

Tyrimo rezultatai leido išryškinti studentų gebėjimų mokymosi metu analizuoti teorinį medžiagą ir taikyti bei integruoti į praktinėse situacijose. Antrasis faktorius *Atliktą praktikos veiksmą reflektavimas – teorini žini taikymo praktikoje rezultatas* akcentuoja teorinį žinį, reflektuojant savo atliekamus veiksmus, praktinio taikymo ypatumus. Dalis bsim specialieji pedagogai (22,9%) nelink apgalvoti konkrečių situacijų, kur būtų galima taikyti teorinį medžiagą, suskaidyt atskirus fragmentus, tačiau dauguma (56,6%) tai daro s kmingai. Be to dauguma respondentų (59,1%) geba tiksliai atrinkti reikiamą informaciją ir ją taikyti konkrečioms problemoms spręsti praktikoje, stengiasi suprasti teorijas, išskirti jų elementus ir taikyti naujose praktinėse situacijose, apmąstydami, pagrįsdami ir interpretuodami savo veiksmus. Kiek mažiau studentų (52,7%) teorines žinias pritaiko naujose veiklos situacijose, o po to apmąsto savo veiksmus. 55,6% apklaustųjų išreiškia nuomonę apie gaunamą informaciją praktikoje, o jų išsakyta kritika remiasi konkrečiomis teorinėmis žiniomis.

Pirmojo ir antrojo faktorių rezultatai rodo, jog studijų metu respondentai gaunamą teorinį medžiagą analizuoja ir išbando praktinėse situacijose konkrečioms problemoms spręsti, o gytos teorinės žinios padeda formuoti asmeninę poziciją praktikos atžvilgiu. Tyrimo rezultatai analogiškai kit mokslininkų teiginiams apie teorijos svarbą mokantis (Shön, 1987; Pukelis, 2004), bent, jog praktiniai studento veiksmai – sudarė teorinio apmąstymo rezultatas. Siekiant suformuoti studento gebėjimus taikyti teorines žinias praktikoje, visų pirma reikalinga, kad studentas išmoktų nuolat reflektuoti ir analizuoti galimas praktines situacijas.

Analizuojant duomenis pagal *studijų pakopą*, statistiškai reikšmingi skirtumai⁶¹ išryškėjo pagal abu faktorius ($p \leq 0,05$). Stebima tendencija, jog kuo aukštesnis kursas (trejias ir ketvirtas kursai) tuo labiau studentai suvokia teorijos ir praktikos tarpusavio sąsajas studijuojant bei dažniau pritaiko teorines žinias, reflektuojant atliekamus veiksmus praktikoje (žr. 5.15 pried).

Ugdymo proceso dalyvių interakcija bei kooperacija mokymo(si) procese: tarpusavio santykis su dėstytojais. Dėstytojų ir studentų interakcijos bei kooperacijos mokymo(si) procese teigini faktorin analizė atlikta dviem etapais. Pirmajame visi skalės teiginiai išskaidyti dvi grupes: 1) teiginiai, akcentuojantys adekvatus tarpusavio bendradarbiavimą grįstus dėstytojo ir studento santykius reflektyvus mokymosi procese, 2) teiginiai, atspindintys neigiamą studentų patirtį ir tarpusavio santykius su dėstytojais.

Atlikus pirmosios grupės teigini faktorin analizę⁶², buvo išskirti keturi faktoriai. Skalių tinkamumo ir patikimumo vertinimai bei išsamesni atskirų faktorių rezultatai pateikiami 5.16 priede. Pirmasis faktorius *Dėstytojo dalykinis bendravimas, remiantis grįžtamuoju ryšiu - studento savirefleksijos stimuliavimas* sudarantys teiginiai atspindi dėstytojo ir studento dalykinį bendradarbiavimą, kaip savirefleksijos apie mokymosi stimuliavimą, teikiant studentui grįžtamąjį ryšį apie jo mokymosi efektyvumą ir rezultatus, padedant suprasti žinią sistemą. Dauguma studentų nurodo, jog studijuojant nepakankamai būtų galimybių aptarti su dėstytojais jiems rūpimus ir svarbius dalykus: 55% studentų *kartais* aptaria su dėstytojais jiems rūpimus ir svarbius dalykus, 4,9% apklaustųjų tokių galimybių apskritai neturi, 39,3% tiriamųjų nurodė atsakym variantus *dažnai* arba *visada*. Šie rezultatai taip pat rodo, jog 34,5% bsimieji pedagogai galėtų pasakyti, jog bendravimas su dėstytojais – tai atviras ir nuoširdus tarpusavio bendradarbiavimas, likusioji dalis – tik *kartais* taip bendradarbiauja. 55,8% studentų teigia,

⁶¹ Duomenis apie studentų teorinių ir praktinių studijų integravimą reflektuojant skirtumams nustatyti pagal studijų pakopą taikytas Kruskal-Wallis testas.

⁶² Skalės Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšmė – 0,82 rodo, kad matrica faktorinei analizei tinkama. Skalei būtų dinga 55,92% (nuo 12,01% iki 16,00%) sklaidos rodo, kad visi faktoriai paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos ir yra interpretuoti. Skalės faktorių (subskalių) vidinės konsistencijos koeficientas Cronbach Alpha (α) svyruoja nuo 0,59 iki 0,72, tai rodo, jog skalė homogeniška. Skiriamosios gebos r/itt koeficientai rodo, kad pirmajam, antrajam ir trečiajam faktoriams būtų dinga dalinė konsistencija, ketvirtasis vidinės konsistencijos neturi.

jog tik *kartais*, 8,2% apskritai *niekada* iš d stytoj nesulaukia gr žtamojo ryšio apie savo mokymosi efektyvum ir rezultatus. Nors daugiau 39,1% tiriam j d stytojai padeda suvokti asmenin žini sistem , ta iau likusi dalis respondent teigia, jog *niekada* tai nevyksta (11,1%) arba vyksta tik *kartais* (48,1%). Pirmojo faktoriaus duomenys atskleidžia, jog mokymosi procese gr žtamasis ryšys tarp d stytojo ir studento n ra efektyvus, o s lygos student savirefleksijai stimuliuoti menkos ir nepakankamai išpl totos. Pasigendama d stytojo ir studento efektyvaus dalykinio bei atviro ir nuoširdaus bendradarbiavimo ir pagalbos, padedant studentams sis moninti studijuojam medžiag , analizuoti mokymosi rezultatus bei suprasti žini sistem .

Antrasis faktorius *D stytojo pastangos, d stant modul , ir pozityvios nuostatos – pedagogin s kompetencijos komponentas* akcentuoja d stytojo pedagogin s veiklos ypatumus. Prieš pradedant studijuoti modul , studentai tur t b ti išsamiai supažindinami su jo tikslais bei d stytojo l kes iais. Dauguma tiriam j teig , jog d stytojai, prieš prad dami d styti savo modul , *dažnai* (46,3%) ir *visada* (19,0%) pasako, ko tikisi iš student studij . D stytojo išsakyta aiški ir konkreti pozicija bei l kes iai sudaro galimybes studentams planuoti savo veiksmus mokantis bei numatyti, kokiais b dais ir kaip gal s pasiekti atitinkam rezultat . Studentai nurodo, kad d stytojai *dažnai* (47,6%) ir *visada* (19,0%) stengiasi, kad j studijuojamas dalykas b t domus, ta iau 40,9%, apklaust j nuomone, d stytojai tik *kartais* stengiasi sudominti savo d stomu dalyku.

Antrojo faktoriaus rezultatai sutampa ir papildo Bostock (1998), Zuzevi i t s (2005) atlikt tyrim rezultatus, kur teigiama, jog dažniausiai apie tre dalis student studijuodami universitete d stytojo pateikiam mokymosi medžiag vertina kaip ne domi . Galima daryti prielaid , jog tokiais atvejais studento ir d stytojo santykis atitinka tradicinio ugdymo modelio postulatus, kai žinios tampa „recept “ rinkiniu, kurias studentams belieka pritaikyti konkre ioms situacijoms. Studentai priima d stytojo pateikiam dalyko medžiag kaip „nejudant ias žinias“, kurios n ra analizuojamos ir nenumatomos galimos alternatyvos. Reflektyvaus ugdymo modelyje priešingai – žinios analizuojamos ir pervertinamos priklausomai nuo konteksto ir situacijos, siejant jas su patirtimi, patir iai ar išgyvenamos patirties metu. Apibendrinant galima teigti, jog didžioji dalis student adekva iai vertina d stytojo galimybes ir pastangas sudominti d stomu dalyku, o tai motyvuoja studentus gilintis ir dom tis tuo, k studijuoja. Tai siejasi su kit mokslinink (Vazonien , Danilevi en , 2004; Zuzevi i t , 2005) atlikt tyrim rezultatais, jog vienas iš student motyvacijos mokytis aukštojoje mokykloje veiksnį yra domiai pateikta paskaitos medžiaga ir tinkamai pasirinktas d stymo stilius.

Mažiau nei ketvirtadalis (19,0%) b sim speciali j pedagog sutinka, jog d stytojai *visada* gerai visk išaiškina dalyko studijose, kad *dažnai* išaiškina sutinka 43,2 procent student . Likusioji dalis respondent nurodo, jog d stytojai gerai išaiškina savo dalyk *kartais* (46,8%) arba *niekada* (2,1%). Antrojo faktoriaus rezultatai taip pat atskleidžia, jog nemaža dalis student atskir dalyk pateikiam mokymosi turin ne visuomet supranta, nes tik *kartais* d stytojai gerai išaiškina savo dalyko medžiag . Taigi dalis mokymosi medžiagos lieka ne sisavinta ir nesuprasta.

Apie tai, ar d stytojai nuoširdžiai stengiasi suprasti sunkumus, su kuriais mokydamiesi susiduria studentai, tre dalis (30,3%) nurodo teigin *dažnai* daugiau nei pus student (54,0%) – *kartais*. Galima teigti, jog antrojo faktoriaus rezultatai rodo, kad tik daugiau nei tre dalis student studijuodami sulaukia iš d stytojo supratimo apie j sunkumus, su kuriais susiduriama. Tai analogiška Jarvis (2001) teiginiui apie tai, jog student nesugeb jimas suprasti mokymosi medžiagos – b tinas etapas reflektyviam mokymuisi atsirasti, o sunkum aiškinimasis kartu su d stytoju – reflektivaus mokymosi pradžia. Atkreiptinas d mesys ir tai, kad dalis student (mažiau nei ketvirtadalis) teig , jog j mokymosi sunkumai d stytoj lieka nesuprasti.

Tre i j faktori *Diskusijos, nukreiptos metakognityvi strategij diegim studijuojant – prielaida reflektyviam mokymuisi* sudarantys teiginiai atskleidžia d stytojo bendradarbiavimo ypatumus su studentais, skatinant

juos analizuoti ir suprasti savo pa i mokym si, t. y. reflektvyviai mokyti, atrandant galimus d stomo dalyko mokymosi b dus ir strategijas, teikiant adekvat gr žtam j ryš .

Student atsakymai rodo, jog d stytojai studentams teikia nepakankam gr žtam j ryš apie atliktus darbus. Didžioji dalis (58,9%) b sim specialij pedagog , vertindami d stytojo skiriam laik student darbams komentuoti, nurodo, jog d stytojai tik *kartais* skiria daug laiko tokiems dalykams. 21,6 procent student teigia, kad apskritai *niekada* d stytojai neranda užtekinai laiko atlikt darb komentarams. Nepakankamai laiko, student teigimu (56,0% pasirinko atsakym *kartais*), d stytojai skiria ir darb vertinim paaiškinimams. 20,1 procentas respondent teigia, jog d stytojai neskiria pakankamai laiko paaiškinti, kod l vienaip ar kitaip vertino atlikt užduot . Tre iojo faktorius rezultatai rodo, jog studentams skiriami darbai dažnai netenka savo prasm s, kadangi nesužinoma darbo teigiamybi bei silpnybi , kas sudaro s lygas studentams apm styti savo klaidas ir j nekartoti ateityje, atliekant panašias užduotis.

Atlikti Romme, Witteloostuijn (1999), Ying, Ke, Sharma (2008) tyrimai pagrindžia gr žtamojo ryšio svarb s kmingam student mokymuisi, akcentuojant atlikt student darb aptarimo ir analizavimo reikšm refleksijai stimuliuoti. Vis faktori duomenys, papildydami atlikt tyrim rezultatus, leidžia teigti, jog gr žtamojo ryšio iš d stytojo studentai sulaukia pa iame mokymosi procese, bet neanalizuojami mokymosi rezultatai, t. y. konkre iai atlikti rašto ar kitokio pob džio darbai. Galima prielaida, jog, nesant gr žtamojo ryšio, studentas bus link s taikyti pasikartojan ius ir šabloniškus problem sprendimo b dus, nesigilindamas, ar pastarieji yra tinkamiausi ir efektyv s mokantis. Taigi, tik tina, jog studentai nepasimokys iš savo patirties, o to pasekm – jie niekaip negal s pereiti iš *nulinio* prie *dvikilpio* ar *vienkilpio* mokymosi lygmens, kuris svarbus reflektvyviai mokantis.

Nedidel dalis student (17,0%) nurod , jog *dažnai* diskutuoja su d stytojais, kaip mokyti j d stom dalyk , dar mažiau (2,1%) tuos santykius vertino teiginiu *visada*, likusi dalis (58,9%) teiginiu – *kartais* arba apskritai *niekada* (21,6%). Ngeow, Kong (2003) savo tyrimo rezultatais pabr ž *diskusijos*, kaip reflektvyvaus mokymo(si) strategijos, svarb , nurodydami, jog tai gana dažnai taikomas metodas ugdymo praktikoje. Tre iojo faktorius rezultatai leidžia teigti, jog diskusija, kaip mokymo(si) strategija studentams aktyvinti ugdymo procese bei skatinti reflektyv m stym , n ra populiaru d stytoj darbo praktikoje.

Ketvirtasis faktorius *Student asmenin s pozicijos ir diskusij skatinimas, nepriklausomai nuo d stytojo turimos pozicijos* papildo ir praple ia tre iojo faktorius turin . Jame akcentuojamas studento pozicijos ir min i reiš kimo bei diskutavimo su d stytojais galimyb s mokantis. Student atsakymai rodo, jog dauguma d stytoj *kartais* (48,8%) arba *dažnai* (40,1%) skatina išsakyti savo pozicij ir atvirai reikšti mintis. Iš student atsakym galima nusp ti, jog dažniau diskutuojama tais klausimais ir išsakomos tokios mintys, sutampan iomis su d stytojo. 53,5% student teigia, jog tik kartais d stytojai užsi mimuose skatina diskutuoti ir išsakyti nuomon , nors ji ir nesutampa su jo požiu analizuojam problem .

Atlikus antrosios grup s teigini , atspindin i santyki su d stytojais neigiam patirt išskirti du faktoriai⁶³. Faktori tinkamumo ir patikimumo ver iai ir išsamesni rezultatai pateikiami 5.17 priede.

Pirmasis faktorius *D stytojo autoriteto baim atsisakant kritinio m stymo kaip student konformizmas studijose* akcentuoja d stytojo autoriteto baim , besimokan i j siek tiki, prisiderinti prie d stytojo požiu ir vykdyti jo reikalavimus, atsisakant savo požiu, paremto kritiniu m stymu.

Dauguma student sutinka⁶⁴, jog *dažnai* svarbiausia yra geb ti prisitaikyti prie d stytojo „stiliaus“ ir vykdyti jo reikalavimus, o norint gauti geresn vertinim tai svarbu *dažnai*⁶⁵. Mokym si aukštojoje mokykloje tiriamieji

⁶³ Skal s Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšm – 0,88 rodo, kad matrica faktorinei analizei tinkama. Skalei b dinga 49,36% (nuo 21,98% iki 27,38%) sklaida rodo, kad visi faktoriai paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos ir yra interpretuoti. Skal s faktori (subskali) vidin s konsistencijos koeficientas Cronbach Alpha () svyruoja nuo 0,71 iki 0,79, tai rodo, jog skal homogeniška. Skiriamosios gebos r/itt koeficientai rodo, kad pirmajam ir antrajam faktoriui b dinga dalin vidin konsistencija

apibūdina kaip men tikti konkrečioms dalykams: dažnai (28,0%), kartais (44%), ir visada (9,5%). 42,4% respondentų sutinka, jog kartais geriau dalytojų išsakomoms mintims neprieštarauti, o priimti jas kaip neigiamą patirtį, dažnai (38,8%) ir visada (12,6%).

Tyrimo rezultatai taip pat atskleidžia, jog dalytojų autoriteto baimė verčia studentus prisitaikyti, atsisakant savo asmeninių pozicijų ar nuomonių. 52,7% baiminčiųjų specialistų pedagogai sutinka, jog kartais, 24,9% – dažnai ir 10,8% procentais visada studentui nenaudinga išsakyti savo požiūrį, kuris yra argumentuotas, tačiau gali nesutapti su dalytojų nuomone. Dalis studentų dažnai (28,8%), kiti kartais (45,8%), o kai kurie net visada (11,8%) vengia dalytis tam tikra informacija apie save su dalytojais, nes nenori būti nesuprasti. Pirmojo faktoriaus rezultatai rodo, jog studentų nuomonėje dalytojas suvokiamas kaip asmenybė, kuriai verta paklusti. Jaučiama dalytojų autoriteto baimė, o tai verčia studentus paklusti ir pasiduoti autoriteto taktikai. Rezultatai analogiškai kitam mokslininkų tyrimui rezultatams (Mažeikienė, 2002; Gribauskas, Merkys, Ušeckienė, 2002; Lipinskienė, 2002; Gribauskas, 2004; Jucevičienė, 2005), kuriuose analizuojama autoritarizmo elementų poveikis dalytojų ir studento tarpusavio santykiuose. Lipinskienė (2002) nurodo, jog autoritarinis dalytojų santykis su studentu neigiamai veikia pastarojo požiūrį mokymuisi. Studijų proceso kontroliavimas kelia problemą, nes niveliuoja individus ir neskatina reflektivaus mokymosi, todėl ypač svarbu, kad studentai turėtų teisę aktyviai dalyvauti savo studijų procese, galdami laisvai reikšti savo nuomonę.

Antrojo faktoriaus *Nelygiavėrių santykis ir nepasitikėjimo atmosferos pripažinimas studijose* turinys akcentuoja nelygiavėrių dalytojų ir studento tarpusavio santykius. 31,1% tiriamųjų pripažįsta, jog niekada nepasitaikė atvejų, kai dalytojai netiesiogiai leido suprasti, jog bus nepatenkinti paprašiusių pagalbos mokantis. 43,4% apklaustųjų kartais ir 19,8% dažnai ir 4,4% visada netiesiogiai suvokė, jog dalytojas nenori jiems padėti. Vieni respondentai dažnai (23,7%), kiti kartais (48,8%) studijuodami iš daugelio dalytojų jaučia „spaudimą“. Baiminčiųjų specialistų pedagogai mano, jog kartais (51,9%), netgi dažnai (19,8%) sunkumai, su kuriais susiduria studijose, dalytojų traktuojami kaip besimokančiųjų silpnumo ženklas. Tikėtina, jog tokia dalytojų pozicija mažina studentų norą kreiptis pagalbos mokymuisi sunkumams veikti. Kita priežastis gali būti pasitikėjimo dalytojais problema: nors 42,7% pasitiki dalytojais, tačiau beveik tiek pat (39,3%) kartais ir 14,4% dažnai nepasitiki daugeliu dalytojų, nes nežino, kiek jie turi praktinę patirtį to dalyko, kurį dalyto.

Shön (1987), Brockbank, McGill (1998), Moon (1999), Boud, Keogh ir Walker (2005) pažymi, jog reflektiviame mokymosi dalytojų, kaip pagalbininko, vaidmuo ypač svarbus, tačiau rezultatai, priešingai, leidžia teigti, jog dalytojų, kaip mokymosi pagalbininko, funkcijos nepakankamai realizuojamos.

Ugdymo proceso dalyvių interakcija bei kooperacija mokymo(si) procese: tarpusavio santykis su kolegomis studentais. Atliktos studentų tarpusavio santykių interakcijos ir kooperacijos mokymo(si) procese teigiami faktoriaus analizės metu išskirtas vienas faktorius⁶⁴, atspindintis studentų bendradarbiavimo, abipusio palaikymo ir pagalbos bei tarpusavio pasitikėjimo ypatumus. Faktoriaus *Kartu studijuojančių kolegų glaudus tarpusavio santykiai kaip skirtingo mokymosi prielaida* tinkamumo ir patikimumo verčiau bei išsamesni rezultatai pateikiami 5.18 priede.

⁶⁴ Vertinimo skalė: niekada – 1, kartais – 2, dažnai – 3, visada – 4. Vidurkis (M) = 2,65; standartinis nuokrypis (SD) = 0,83; dažniausiai pasikartojanti reikšmė tiriamoje visumoje moda (Mo) = 3.

⁶⁵ Vertinimo skalė: niekada – 1, kartais – 2, dažnai – 3, visada – 4. Vidurkis (M) = 2,67; standartinis nuokrypis (SD) = 0,80; dažniausiai pasikartojanti reikšmė tiriamoje visumoje moda (Mo) = 3.

⁶⁶ Faktorius sudarytas iš šešių kintamųjų, kur tik vienas netenkina sąlygos $L \geq 0,6$, todėl metodologiniu požiūriu gali būti interpretuotinas. Skalės Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšmė – 0,81 rodo, kad matrica faktorinei analizei tinkama. Skalės bėgimo 52,44% sklaidos rodo, kad faktorius paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos ir yra interpretuotinas. Vidinės konsistencijos koeficientas Cronbach Alpha (α) – 0,78, tai rodo, jog skalė homogeniška. Skiriamosios gebos r/itt koeficientai rodo, kad bėgimo dalinai vidinė konsistencija.

47,3% besimokančių bsim specialią pedagog dažnai, 27,5% kartais pasitiki savo grupės kolegomis ir sulaukia jų palaikymo. Visada tai patiria ir jais pasitiki – 18,5%, niekada – 5,7% studentai. Tarp grupės draugų 51,9% dažnai jau įsisi pakankamai saugūs, visada – 21,9% apklausoje dalyvavusių studentų. Mažiau nei pusė (45,2%) studentų dažnai gali sulaukti pagalbos iš kurso draugų, trečdalis iš jų (32,6%) – kartais. Faktoriaus rezultatai rodo, jog tarp kolegų vyrauja pakankamai adekvatus tarpusavio santykiai, apimantys abipusį palaikymą ir pasitikėjimą vienas kitu. Vyraujantis saugumo jausmas ir abipusė pagalba rodo, jog egzistuoja realios prielaidos reflektavimui mokymuisi, kur svarbi tarpusavio pasitikėjimo ir saugumo atmosfera tarp besimokančiųjų.

Analizuojant duomenis, išryškėjo studentų pateiktam atsakymų apie tarpusavio santykius su kolegomis prieštaravimai. Dauguma pasitiki kurso draugais, sulaukia jų palaikymo ir jau įsisi pakankamai saugiai, tačiau vertindami grupės atmosferą, 42,2% apklaustųjų nurodo, jog tik kartais grupėje susidaro pasitikėjimo atmosfera, 10% studentų nurodo, jog niekada neišgyveno tokio potyrio. 44,7% tiriamųjų nurodo, jog daugelį problemų dažnai aptaria su grupės kolegomis, tačiau trečdalis (29,6%) tai daro tik kartais. Taip pat tik kartais (42,2%) daugelį užduočių mokymuisi atlieka bendradarbiaudami tarpusavyje. Remiantis tyrimo rezultatais, galima daryti prielaidą, jog mokymosi procese nėra pakankamai palankių sąlygų studentams atlikti užduotis bendradarbiaujant, neskatinama mokymosi problemų analizė, grupinė diskusija ar individualiuose pokalbiuose su grupės draugais.

4.2.3. Bsim specialią pedagog patirties reflektavimo praktinėse studijose skatinimas veikiant bei vertinant praktikos pasiekimus

Bsim specialią pedagog savarankiškumo bei patirties reflektavimo vertingumas praktinėse studijose.

Praktika – esminis studijų proceso sudedamoji dalis, kurios metu studentas gali išmąginti savo gebėjimus taikyti teorines žinias, gyvas praktinėse studijų situacijose. Tai svarbus vaidmuo tenka praktikos vadovams⁶⁷, kurie padeda studentui susipažinti su profesinės veiklos subtilybėmis (Monkevičienė, Schoroškienė, 2008; Monkevičienė, Stankevičienė, 2008).

Atlikus savarankiškumo bei patirties reflektavimo ir integravimo praktikos metu faktoriaus analizę⁶⁸, išskirti du faktoriai⁶⁹. Skalių tinkamumo ir patikimumo vertinimai bei išsamesni rezultatai pateikiami 5.19 priede.

Pirmojo faktoriaus *Atliekamos veiklos praktikoje reflektavimas kaip sukurta prielaida* teiginiai atskleidžia studentų reflektavus mokymuisi ypatumus praktikos metu: refleksijos taikymą veiklai apmąstyti, galimų alternatyvų numatymą, planuojant savo elgesį bei elgesio priežastį ir identifikavimą. Tyrimo rezultatai rodo, jog praktikos metu dauguma (76,1%) studentų reflektavo veikiant t. y. dažnai patirdavo tokią situaciją, kurioje apmąstytą atliktą veiklą. 67,6% studentų, atlikdami vairias veiklas, apgalvodavo, kaip sukurta prielaida padaryti, tačiau pasidomėjus, ar turėjo laiko apgalvoti, kaip galima būtų geriau pasielgti vienoje ar kitose situacijose, net 39,3% respondentų nurodė, jog retai tai patyrė, 38,0% – jog praktikoje patirtos problemiškos situacijos skatino juos permąstyti viską iš naujo. 44,5% tyrimo dalyvių retai pasitaikė tokios situacijos, kai susidūrus su problema, stengdavosi viską apmąstyti iš naujo, 15,7% studentų visiškai neturėjo tokios patirties praktikos metu. Trečdalis (35,5%) studentų per praktiką retai atsikūrė situacijose, kuomet būtų aišku, kodėl reikia vienaip ar kitaip pasielgti.

⁶⁷ Šis voka „praktikos vadovas“ tapatinama su šiuo voku „mentorius“. Tai yra žmogus, dirbantis toje institucijoje, kurioje studentas atlieka praktiką ir yra atsakingas už studento atliekamą veiklą praktikos metu.

⁶⁸ Skalių Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšmė – 0,85 (0,88) rodo, kad matrica faktorinei analizei tinka gerai. Skalių bendras 56,20% (nuo 28,64% / 29,39%) iki 27,56% / 24,31%) sklaidos rodo, kad visi faktoriai paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos ir yra interpretuoti. Skalių faktorių (subskalių) vidinis konsistencijos koeficientas Cronbach Alpha (α) svyruoja nuo 0,77/0,70 iki 0,79/0,78, tai rodo, jog skalės homogeniška.

⁶⁹ Abiejų faktorių kintamieji tenkina sąlygą $L \geq 0,6$ ir metodologiniu požiūriu vientisi.

Pirmojo faktoriaus rezultatai rodo, jog praktikos metu patirtis analizuota atliekant konkrečius veiksmus ir užduotis. Veiklos refleksija ir / ar refleksija veiklai studentams nebdinga. Galima daryti prielaidą, jog studentai, neturdami laiko ir realių sąlygų bei paskatų apmąstyti savo atliktus veiksmus bei sprendimus, po atliktos veiklos, neprojektavo galimų veiksmų ateities. Patys studentai negalėjo pagrįsti savo veiksmų reikalingumo bei priežasčių, kodėl būtenti taip, o ne kitaip elgtis. Tai leidžia teigti, jog sprendimai būdavo priimami impulsyviai ir spontaniškai, neapmąstant priežasčių, galimų alternatyvų bei perspektyvų.

Remiantis studentų veiklos per praktiką reflektavimo vertinimo rezultatais, galima teigti, jog tiriamieji suvokė atliekamų veiksmų reflektavimo svarbą ir siekė pagrįsti juos. Nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas ($p \leq 0,05$), vertinant išgyvenamos patirties studijų metu dažnumą ir šios patirties poreikį bei reikalingumą mokantis, pagal teiginį *Praktikoje buvo aišku, kodėl reikia vienaip ar kitaip pasielgti* (žr. 5.20 pried.). Pagal kitus faktorius sudarant kintamuosius statistiškai reikšmingo skirtumo neaptikta. Apibendrinant galima teigti, jog studentai suvokia, kad praktikos metu jų veiksmams dažnai yra neargumentuoti, t. y. nežinoma, kodėl jie elgiasi būtent taip. Studentų poreikis pagrįsti savo veiksmus, reflektuojant savo elgesį konkrečiose situacijose, rodo tai, kad daugumai tiriamųjų aiškumas, kodėl vienaip ar kitaip elgiesi, yra svarbi ir reikalinga praktikos patirtis. Motyvacija mokytis iš praktikos, savianalizės neatsiejami aspektai nuo reflektavimo, kur jis bevyktas.

Antrasis faktorius *Autonomija ir savarankiškumas mokymosi iš savo patirties procese praktikos metu* akcentuoja studento autonomiškumą praktikos metu bei galimybes mokytis iš savo patirties savarankiškai pasirenkant veiklas ir atliekant užduotis. 41,1% būsimieji pedagogai kartais teko patirti, kad gali praktikos metu veikti autonomiškai ir užduotis atlikti savarankiškai. Nemaža dalis studentų (22,4%) nurodė, jog praktikoje šito jiems neteko patirti. 25,4% tiriamųjų neturėjo galimybių savarankiškai rinktis, kaip veikti. 35,0% studentų per praktiką dažnai jautėsi autonomiškai ir savarankiškai, 36,5% turėjo savarankiško pasirinkimo galimybių, 39,3% galėjo priimti sprendimus savarankiškai ir tokiu būdu pasimokyti iš savo patirties.

Lyginant tai, kiek tiriamieji galėjo autonomiškai ir savarankiškai veikti, su tuo, kiek tai svarbu ir reikalinga praktikoje, aptiktas statistiškai reikšmingas skirtumas ($p = 0,000$) pagal visus faktorius kintamuosius (žr. 5.20 pried.). Dauguma studentų (54,0%) sudaromas galimybes veikti autonomiškai ir užduotis atlikti savarankiškai vertino žodžiu *svarbu*. 50,1% tiriamųjų kriterijumi *svarbu* vadinėjo gebėjimą savarankiškai pasirinkti, kaip veikti. Praktikoje *labai svarbu ir reikalinga* (45,5%) priimti sprendimus savarankiškai ir tokiu būdu pasimokyti iš savo patirties.

Analizuojant duomenis pagal *studijų formą* ir *pakopą*, statistiškai reikšmingi skirtumai išryškėjo pagal abu faktorius ($p \leq 0,05$) skirtingose tiriamųjų grupėse. Lyginant skirtingus kursus vidutinius rangus (žr. 5.21 pried.) stebima tendencija, jog kuo aukštesniame kurse studijuoja studentai, tuo dažniau jie reflektuoja ir integruoja asmeninį ir / ar išgyvenamą patirtį praktikos metu. Neakivaizdinio skyriaus studentai, praktikos metu jaučia labiau savarankiškai ir autonomiškai nei dieninėje studijų formoje studijuojantys studentai.

Studento autonomijos plėtotė ir savarankiškumo skatinimas bei svarbą studijuojant akcentavo daugelis mokslininkų (Boud, 1981; Williams, Deci, 1998; Chan, 2001; Loughran, 2006 ir kt.), išryškindami neigiamas besimokančiųjų kontroliavimo pasekmes. Jie pasisako už besimokančiojo autonomiškumo ir savarankiškumo plėtotę, nes tai žadina stipresnę studentų motyvaciją mokytis, verčia apmąstyti ir pagrįsti savo pasirinkimus, o dėl to pats mokymosi procesas tampa prasmingesnis besimokančiajam. Antrojo faktoriaus rezultatai rodo, jog praktikos metu studentai neturėjo tinkamų sąlygų veikti autonomiškai ir savarankiškai priimti sprendimus. Galima numanyti ir priežastį: praktikos vadovai dėl sudėtingo darbo su specialieji poreikiai vaikais pobūdžio nelabai pasitiki studento, kaip būsimo specialisto, žiniomis ir galimybėmis savarankiškai veikti.

Mokymasis praktin se studijose. Atlikus b sim speciali j pedagog mokymosi ypatum per praktik faktorin analiz , buvo išskirti trys faktoriai⁷⁰. Skal s tinkamumo ir patikimumo ver iai, taip pat atskir faktori išsamesni rezultatai pateikiami 5.22 priede.

Pirm j faktori ⁷¹ *Negatyvi praktikos patirtis kaip reflektavimo veikloje ir apie veikl trikdis* sudarantys teiginiai atspindi neigiamus sav s kaip besimokan iojo praktikoje, bei kit praktikos vietoje sutikt žmoni vertinimus. Rezultat analiz parod , jog 40,6% apklaustos dalyvi , atlikdami praktik konkre ioje institucijoje, jaut , jog praktikantas yra laukiamas ir reikalingas žmogus, ta iau panašiai tiek pat student (39,8%) šito jausmo nepatyr . 28,8% tiriam j suvok , jog dauguma praktikos metu sutikt žmoni nebuvo patenkinti j buvimu. 31,1 procentas student daugelyje situacij buvo ver iami paklusti. Nors 59,6% praktikant nesijaut kaip nieko nežinan tys studentai, ta iau patirti nemalon s išgyvenimai demotyvavo juos (45,8%). Galima teigti, jog negatyvi praktikos metu išgyventa patirtis sumažino tiriam j galimybes geriau pažinti savo studijuojam srit bei silpnino asmenin motyvacij gilintis j d l neadekvataus kit žmoni poži rio praktikant . Šie duomenys papildo, o kartu ir praple ia kit mokslinink tyrim rezultatus (Autukevi ien , 2007; Ladišien , Monkevi ien , 2007; Monkevi ien , Stankevi ien , 2007 ir kt.), kur praktikos vadovas / mentorius vardi jamas kaip pagrindinis asmuo, motyvuo jantis ir perteikiantis savo žinias bei patirt studentui. Praktikos vadovo / mentoriaus netur j studentai kur kas dažniau patyr vienoki ar kitoki problem , nei tie studentai, kurie j tur jo (Monkevi ien , Stankevi ien , 2007). Ta iau galima diskutuoti (tai gali b ti tolimesni tyrin jim sritis) klausimu, ar priklauso praktikanto s k m nuo praktikai vadovaujan ios asmens poži rio student . Mat, pirmojo faktoriaus rezultatai rodo, jog daugumos asmen poži ris praktikant nebuvo adekvatus.

Antrasis faktorius⁷² *Teorini ir praktini mokymosi sri i susiejimas per apm stymus ir grupines refleksijas* akcentuoja student dalinim si išgyventa patirtimi, siejant teorines ir praktines mokymosi sritis, su kolegomis bei atskirus dalykus d stan iais d stytojais. Remiantis tyrimo rezultatais, galima teigti, jog savo patirtimi praktikoje studentai pasidalina tiek su savo grup s kolegomis (82,8%), tiek ir su atskir dalyk d stytojais (65,3%). Tik tina, jog veiklos apm stymas ir pasidalijimas patirtimi po praktikos leido studentams geriau suprasti savo b simos profesijos subtilybes: dauguma student (65,3%), sugr ž po praktikos, aiškiau suvok savo studijuojam srit . Studentai sutinka su mintimi, jog daug kas priklauso nuo praktikos staigos darbuotoj (73%). Tod l galima daryti prielaid , kad konkre ios institucijos darbuotojai dalydavosi patirtimi, paaiškindami ir nurodydami studentams, k reikia daryti.

Tre iasis faktorius⁷³ *Reflektavimas po praktikos – klausim k limo ir atsakym atradimo intelektin erdv atskleidžia student refleksijos apie veikl ir refleksijos veiklai* ypatumus. Išgyventa patirtis praktikos metu leido studentams pajusti, jog esama daugyb klausim , kuriuos teks ieškoti atsakym ateityje, jog stinga kompetencij , kad veikla b t atlikta tinkamai. Studentai sutinka (62,7%), jog daugel dalyk , kuriuos dar praktikoje, teks dar apsvaistyti ir ateityje pasielgti kitaip. 41,9% student suformulavo sau daug klausim kuriuos teks ieškoti atsakym jau po studij . 35,5% respondent teigia, jog po praktikos liko daug klausim , kuriuos iki šiol neranda atsakym . Ta iau 35,8% student praktikos metu nekilo klausim , kuriuos reik t ateityje ieškoti atsakym .

⁷⁰ Skal s Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšm – 0,75 rodo, kad matrica faktorinei analizei tinkama. Skalei b dinga 41% (nuo 10,67% iki 18,13%) sklaida rodo, kad visi faktoriai paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos ir yra interpretuoti. Skal s faktori (subskali) vidin s konsistencijos koeficientas Cronbach Alpha () svyruoja nuo 0,48 iki 0,72, tai rodo, jog skal dalinai homogeniška. Skiriamosios gebos r/itt koeficientai rodo, kad b dinga dalin konsistencija 1 faktoriui, 2 ir 3 faktorius vidin s konsistencijos neturi.

⁷¹ Visi faktoriaus teiginiai tenkina s lyg $L \geq 0,6$.

⁷² Du faktoriaus kintamieji „Sugr žus iš praktikos galime pasidalinti gyta patirtimi su atskir dalyk d stytojais“ ir „Kaip ir k daryti praktikoje priklausio nuo praktikos staigos darbuotoj “ netenkina s lygos $L \geq 0,6$, ta iau atsižvelgiant tai, jog matuojami ne teoriškai apibr žti konstruktai, o student patirties reprezentacijos, galima teigti, jog skal leis nustatyti b sim speciali j pedagog samprat reikšmingum .

⁷³ S lyg $L \geq 0,6$ tenkina du faktoriaus teiginiai. Kintam j „Po praktikos daugelis teorini žini atrodo kitaip nei tai buvo iki praktikos“ ($L=0,58$) galima laikyti „ribiniu“, o tai rodo, jog faktorius aktualus ir gali b ti interpretuotinas.

Treiojo faktoriaus rezultatai dar kartą patvirtina tyrimo rezultatus, būtent praktikos metu veiklos refleksija plačiau nepakankamai. Tai rodo, jog daugiau dalyviams turėtų būti skiriama situacijų, išgyventi praktikos metu, analizei, atsakymams neatsakytus klausimus paieškoms teorinėse studijose.

Praktikos metu studentai pervertino iš naujo teorines žinias, kurias gijo studijuodami ir net 72,5% apklausos dalyvių sutinka, kad po praktikos daugelis teorinių žinių atrodo kitaip nei apie tai manoma iki praktikos. Tikėtina, jog atsirado galimybė taikyti daugelį teorinių žinių, vertinant jų svarbą ir reikalingumą praktikoje.

Analizuojant duomenis pagal studijų pakopas, statistiškai reikšmingi skirtumai neaptikti. Statistiškai reikšmingi skirtumai išryškėja, analizuojant duomenis pagal *studijų formą* (žr. 5.23 priedą). Neakivaizdžiai studijuojančių studentų praktikos patirtis labiau teigiama ir adekvati nei dieninėje studijų formoje studijuojančių studentų. Pastarieji labiau akcentuoja praktikos vietoje sutiktus žmonius bei savo paties neigiamą požiūrį juos kaip besimokančius asmenis praktikos vietoje. Studentai, studijuojantys neakivaizdžiai, dažniau per apmąstymus ir grupinės refleksijas su ugdymo proceso dalyviais susiedavo teorines bei praktines mokymosi sritis. Jiems daugiau kildavo klausimų, kuriuos teks apsvaistinti ateityje studijuojant ar profesinėje veikloje jau po studijų.

Ugdymo proceso dalyvių tarpusavio interakcija bei kooperacija mokymo(si) procese: tarpusavio santykis su praktikos vadovu. Praktikos vadovas / mentorius – pagrindinis asmuo, kuris individualiai globoja studentą, skatina jo asmeninį saviugdą bei profesinį praktinį kompetencijų tobulėjimą. Patyrusio specialisto dėka studentas reflektuoja savo veiklą, užsiima savirefleksija bei mokosi iš jo patirties. Atlikus tarpusavio santykių su praktikos vadovu faktoriaus analizę, išskirti du faktoriai⁷⁴. Skalių tinkamumo ir patikimumo vertinimai bei išsamesni atskiri faktorių rezultatai pateikiami 5.24 priede.

Pirmasis faktorius *Asmeninis aktyvumas praktikos metu kaip mokymosi iš kitų patirties prielaida* akcentuoja studento iniciatyvumą ir bendradarbiavimą su dirbančiais specialistais praktikos vietoje. Taip pat atskleidžiamas dirbančių specialistų asmeninis patirties sklaidos reikšmingumas studento mokymosi procese. Daugumai studentų pakankamai sudėtinga vertinti savo santykius su dirbančiais specialistais praktikos metu: daugiau nei trečdalis iš jų, vertindami atskirus teiginius, rinkosi atsakymą *nežinau*. Remiantis tyrimo rezultatais, galima teigti, kad 28,6% studentų, prireikus pagalbos, bet kada galėtų kreiptis dirbančius specialistus patarimo; 29,8% praktikantų, nors ir buvo reikalinga pagalba, tačiau nerodė asmeninio iniciatyvos ir nesikreipdavo specialistus patarimo, nes pastarieji, studentų nuomone, nebuvo suinteresuoti, kad studentas, atlikdamas praktiką, kuo daugiau pasimokytų iš jų patirties. 35,5% studentų nesutinka, jog institucijos specialistai buvo suinteresuoti, kad praktikantai kuo daugiau pasimokytų iš jų patirties. 24,7% respondentų sutinka, jog jautė dirbančių specialistų suinteresuotumą, praktikantų patirties rezultatais. 30,6% studentų galėtų mokytis iš savo srities specialistų, juos stebėdami, tačiau dauguma (45,5%) rinkosi atsakymą *nežinau*. Tai rodo, jog studentai neraištingi, ar veiklos stebėjimas naudingas praktikantui.

Daugiau nei pusė besimėgianti pedagogais (60,4%) praktikos vadovai nepatirdavo atlikti sudėtingų ir atsakomybę reikalaujančių užduočių, tik nedaugeliui (8,2%) tai teko atlikti. Studentai (44,9%) suvokė, jog praktikos vadovai nepatirdavo jais ir jų galimybių. Tikėtina, jog dirbančių specialistų nepatirdavo jimas studentų kompetencija neleido praktikantui skirti sudėtingų ir atsakomybę reikalaujančių užduočių.

Antrojo faktoriaus *Baime paremta patirtis, gyta praktikos metu, kaip prielaida asmeninei vertybių niveliacijai* teiginiai atspindi galimą studentų ir dirbančių specialistų patirties bei asmeninio sitikinimo ir vertybių priešpriešą. Rezultatai rodo, jog tarp praktikos vadovų ir studentų vyravo adekvatus tarpusavio santykiai: 87,6% stu-

⁷⁴ Abiejų faktorių kintamieji tenkina sąlygą $L \geq 0,6$ ir metodologiniu požiūriu yra patikimi. Skalių Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšmė – 0,74 rodo, kad matrica faktorinei analizei tinka gerai. Skalių bendrinis 54,32% (nuo 21,49% iki 32,83%) sklaidos rodiklis rodo, kad visi faktoriai paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos ir yra interpretuoti. Skalių faktorių (subskalių) vidinės konsistencijos koeficientas Cronbach Alpha (α) svyruoja nuo 0,59 iki 0,76, tai rodo, jog skalių daliniai homogeniški.

dent nesišalindavo praktikos vadov . Tik nedaugeliui student (3,3%) teko patirti, kad j sitikinimai ir vertyb s prieštarauja dirban i praktik poži riui. Rezultatai patvirtina Mahin, Kruggel (2006) teigin , jog bendradarbia- vimas, vertybi suderinamumas nulemia s kming student patirt praktikos vietoje ir tik nedidel dalis (apie 20 procent) savo patirt sieja su baime ir sunkumais. Galima daryti prielaid , jog dirban i specialist bei student sitikinim ir vertybi derm l m adekva i tarpusavio interakcij , paremt bendradarbiavimu, praktikos užduo- i skyrimu, priklausomai nuo galimybi ir studento geb jim .

Praktikos užduo i vertinimas. Atlikus praktikos užduo i vertinimo teigini faktorin analiz , išskirti du faktoriai ⁷⁵. Skali tinkamumo ir patikimumo ver iai bei išsamesni rezultatai pateikiami 5.25 priede.

Pirmasis faktorius *Praktikos užduotys kaip savirefleksijos priemon* atskleidžia student poži r praktikos užduotis kaip galimyb rasti atsakymus nežinomus klausimus, mokytis nauj dalyk ir prisitaikyti prie kintan i s lyg ateityje bei pažinti save kaip b simos profesijos specialist .

Studentai sutinka (69,7%), jog užduotys, kurias atliko praktikos atsiskaitymui jiems pad s s kmingiau prisitaiky- ti prie nauj s lyg ateityje. Dauguma sutinka (65%), jog rado atsakymus iškilusius klausimus. Nors 44,7% pritaria, kad praktikos užduotys pad jo pažvelgti save „iš šalies“, ta iau likusieji rinkosi atsakym *nežino* (31,9%) arba *nesutinka* (21,4%) su tokiu teiginiu. 59,4% student suvokia užraš , kuriuos reikia pildyti praktikoje, paskirt ir naud , 47,6% *sutinka*, kad parengtos užduotys skatina juos mokytis nauj dalyk , ta iau 28,8% tiriam j neturi nuomon s, t. y. *nežino*, kita dalis *nesutinka* (19,3%), jog praktikos užduotys skatina mokytis nauj dalyk .

Pirmojo faktoriaus rezultatai leidžia teigti, jog studentams praktikos užduo i atlikimas – tai galimyb atrasti atsakymus kilusius klausimus bei pagalba atei iai, prisitaikant prie kintan i s lyg . Nors pastar j met dauge- lio mokslinink atlikti tyrimai rodo (Porto, 2008; Francis, Cowan, 2008; Nash, 2008) praktikos užduo i , orien- tuojam student reflektavimo kompetencijos pl tojim , naud studentui, ta iau pastebima ir tai, jog b simiems specialiesiems pedagogams parengtos praktikos užduotys menkai orientuojamos studento savirefleksijos g dži ugdym bei geresn sav s pažinim ir tolimesnio mokymosi skatinim .

Antrojo faktoriaus *Student pseudoreflektyvumas – neapibr žt praktikos užduo i rezultatas* teiginiai leidžia nustatyti, kiek realiai išgyventos ir aiškiai suvoktos atliekamos praktikos užduotys. 63% student *nesutinka*, jog dau- gelis dalyk praktikos dienoraštyje yra j „fantazijos vaisius“, nors 23,3% student tam pritaria / *sutinka*, kad tai, k raš dienoraštyje, yra j fantazijos pasekm . Tre daliai (35,4%) daugel praktikos užduo i teko sukurti ir savaip interpretuoti, kadangi realiai jos nebuvo patirtos. 30,8% student praktikos užduotys buvo „miglotos“. Apibendrinant antrojo faktoriaus rezultatus, galima teigti, jog dauguma student užduotis sieja su išgyventa patirtimi praktikos vie- toje. Tre dalis speciali j pedagogik studijuojan i student praktikos užduotis atlieka savaip interpretuodami bei pasitelkdami k rybinius savo geb jimus, kadangi situacij , sietin su reikalingomis atlikti užduotimis, praktikos metu nebuvo patirta.

4.2.4. Student nuostatos apie asmenines savybes bei geb jimus, svarbius specialiojo pedagogo veiklai

Besimokan iojo projektuojamos asmenyb s savyb s ir geb jimai, aktual s b simai profesinei veiklai. Sie- kiant atskleisti student vertinimus apie tai, kurie geb jimai yra esminiai ir svarbiausi b simai profesinei veiklai,

⁷⁵ Abiej faktori kintamieji tenkina s lyg $L \geq 0,6$ ir metodologiniu poži ri u vientisi. Skali s Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšm – 0,76 rodo, kad matrica faktorinei analizei tinka. Skalei b dinga 53,41% (nuo 22,82% iki 30,59%) sklaida rodo, kad visi faktoriai paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos ir yra interpretuoti. Skali s faktori (subskali) vidin s konsistencijos koeficientas Cronbach Alpha () svyruoja nuo 0,65 iki 0,74, tai rodo, jog skal homogeniška. Skiriamosios gebos r/itt koeficientai rodo, kad b dinga vidin konsistencija b dinga pirmam faktoriui, antra- sis faktorius vidin s konsistencijos neturi.

taikyta patvirtinančioji (angl. *confirmatory*) faktorių analizė, t. y. prieš analizę buvo numatytas faktorių skaičius ir juos aprašantys kintamieji, kurių paskirtis – patikrinti, ar turimi duomenys patvirtina iš anksto apibrėžtus faktorius. Ši strategija pasirinkta atsižvelgiant į tai, jog klausimyne išvardytas didelis skaičius gebėjimų, todėl, pritaikius tiriamąją faktorių analizę, gauti žemiški tinkamumo ir validumo kriterijai.

B šimtai profesinei veiklai aktualūs besimokančiojo projektuojami gebėjimai. Atlikus reikalingą gebėjimų bsimai profesinei veiklai svarbumo faktorių analizę, išskirti 7 savarankiški faktoriai, atspindintys atskirus gebėjimų grupes.

Faktorius⁷⁶ *Mokymosi palengvinimo slygkumas* apima gebėjimus, reikalingus adekvatiam besimokančiojo požiūriu savo mokymuisi, kuriant palankias mokymuisi reikalingas sąlygas, formuoti. Tinkamumo ir patikimumo vertinimai bei išsamesni rezultatai pateikiami 5.26 priede.

Surangavus atskirus faktorius sudarančius teiginius pagal tiriamąjį atsakymų vidurkį (žr. 5.26 priedą), galima teigti, jog daugumai studentų svarbiausia gebėjimų rengti vienas mokymo(si) programas (adaptuotas, modifikuotas ir kt.)⁷⁷, gebėjimų bendradarbiauti su kolegomis, kad galėtų gerinti mokymus ir mokymuisi⁷⁸. Trečioje vietoje studentai išskiria gebėjimus rengti individualias programas ir vertinti jų efektyvumą⁷⁹ bei kurti ir palaikyti adekvatų klasės (grupės, kolektyvo) mikroklimatą⁸⁰. Mažiau svarbūs bsimai profesinei veiklai, studentų nuomone, yra gebėjimas palengvinti vaikams mokymuisi, gebėjimas mokymo(si) strategijas derinti prie vaikų poreikių bei gebėjimas atpažinti skirtingą vaikų požiūrą mokymuisi.

Apibendrinant galima teigti, jog studentai reflektuoja apie tai, kurie gėdžiai yra esminiai, o kurie ne tokie reikšmingi ir aktualūs jiems kaip bsimiems specialistams. Pirmojo faktoriaus rezultatai rodo, kad, siekiant palengvinti vaikų mokymuisi sąlygas, ypač svarbu gebėjimų rengti vienas mokymo(si) programas (adaptuotas, modifikuotas ir kt.), gebėjimų bendradarbiauti su kolegomis. Remiantis ankstesniu tyrimu su dirbančiais specialiaisiais pedagogais rezultatais (Ambrukaitis ir kt., 2003), kur nurodoma, jog labiausiai pedagogams trūksta gebėjimų kurti ir pritaikyti ugdymo programą vaikui (t. y. rengti individualias, adaptuotas, modifikuotas, specialias programas) ir efektyviai organizuoti specialiąjį poreikių vaikų ugdymą klasėje, galima teigti, jog studentai, siedami savo kaip besimokančiojo patirtį, identifikuoja šiuos gebėjimus kaip labai svarbius ir aktualius organizuojant vaikų mokymuisi.

Faktoriaus⁸¹ *Adaptavimasis prie kaitos viuriuose kontekstuose* teiginiai atspindi prisitaikymo, sprendimų priėmimo ir aktualios informacijos paieškos problemų sprendimo procese gebėjimus. Skali tinkamumo ir patikimumo vertinimai bei išsamesni rezultatai pateikiami 5.27 priede.

Faktoriaus rezultatai atspindi adaptavimosi kompetencijos atskirus gebėjimus. Tyrimo rezultatai rodo, jog bsimi specialieji pedagogai, vertindami adaptavimosi viuriuose kaitos kontekstuose gebėjimus, svarbiais laiko višus šiai grupei priskirtus gebėjimus, tačiau, juos reitinguojant pagal atsakymų vidurkius, pirmenybę atitenka gebėjimams *priimti sprendimus*⁸² ir *prisitaikyti prie naujų situacijų*⁸³ bei gebėjimui *atrinkti svarbią informaciją iš*

⁷⁶ Faktoriaus kintamieji tenkina slygą $L \geq 0,6$ ir metodologiniu požiūriu yra vientisas. Skalės Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšmė – 0,87 rodo, kad matrica faktorinei analizei tinkama. Skalei bdinga 50,20 % sklaida rodo, kad faktorius paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos ir yra interpretuotinas. Skalės faktoriaus vidinės konsistencijos koeficientas Cronbach Alpha () – 0,83, tai rodo, jog skalė dalinai homogeniška.

⁷⁷ 54,5% studentų mano, kad tai labai svarbu, 41,6% – svarbu, 2,3% – nesvarbu ir 0,5% – visiškai nesvarbu.

⁷⁸ 50,1% studentų mano, kad tai labai svarbu, 46,3% – svarbu, 2,8% – nesvarbu

⁷⁹ 50,6% studentų mano, kad tai labai svarbu, 45,2% – svarbu, 3,1% – nesvarbu, 0,3% – visiškai nesvarbu.

⁸⁰ 49,6% studentų mano, kad tai labai svarbu, 46,8% – svarbu, 1,8% – nesvarbu, 0,5% – visiškai nesvarbu.

⁸¹ Faktoriaus kintamieji tenkina slygą $L \geq 0,6$ ir metodologiniu požiūriu yra vientisas. Skalės Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšmė – 0,82 rodo, kad matrica faktorinei analizei tinkama. Skalei bdinga 53,88 % sklaida rodo, kad faktorius paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos ir yra interpretuotinas. Skalės faktoriaus vidinės konsistencijos koeficientas Cronbach Alpha () – 0,78, tai rodo, jog skalė dalinai homogeniška. Skiriamosios gebos r/itt koeficientai rodo, kad faktoriui bdinga dalinė vidinė konsistencija 1 faktoriui.

⁸² 48,3% studentų mano, kad tai labai svarbu, 48,3% – svarbu, 2,3% – nesvarbu ir 0,3% – visiškai nesvarbu.

⁸³ 40,4% studentų mano, kad tai labai svarbu, 55,3% – svarbu, 3,1% – nesvarbu.

klient (vaik) ir panaudoti j problemoms spr sti⁸⁴. Mažiau svarb s b simai profesinei veiklai, student nuomone, yra geb jimas atlikti aktualios informacijos paiešk ir geb jimas prisitaikyti reaguojant poky ius.

Remiantis tyrimo rezultatais, galima teigti, jog studentai suvokia adaptavimosi vairiuose kaitos kontekstuose geb jim svarb . B simi specialieji pedagogai, remdamiesi savo mokymosi universitete ir praktikos vietose patirtimi, geb jim priimti sprendimus bei geb jim prisitaikyti naujose situacijose, kaip vienus iš svarbiausi geb jim ir reikalingiausi adaptuojantis prie poky i b simoje profesin je veikloje. Studentai taip pat akcentuoja informacijos apie vaik atrankos geb jimus, pritaikant j konkre ioms problemoms spr sti, svarbum .

Faktoriaus⁸⁵ *Mokslo metodologijos geb jim taikymas ir tyrimini proces vykdymas profesijoje* teiginiai apima specialiojo pedagogo, kaip tyr jo, mokslo metodologijos ir tyrimini proces vykdymo geb jimus, kaip antai: profesin s veiklos tyrimo organizavimas, duomen analizavimas ir ateities veiklos projektavimas. Skali tinkamumo ir patikimumo ver iai bei išsamesni rezultatai pateikiami 5.28 priede. Gauti rezultatai rodo, jog b simi specialieji pedagogai suvokia metodologini bei savo profesin s veiklos tyrimo geb jim svarb b simai profesinei veiklai. Kaip vien iš svarbiausi šioje geb jim grup je studentai išskiria savo *pedagogin s veiklos stiliaus tobulinimo*⁸⁶ geb jim . Tai leidžia daryti prielaid , jog studentai, reflektuodami savo mokym si bei projektuodami veikl ateityje, sis monina paties mokytojo pedagogin s veiklos stili , nuo kurio dažnai priklauso atliekamos veiklos ir santyki su besimokan iais kokyb bei vidinis pasitenkinimas savo veikla aktualumas (Whitaker, 2000). B simi specialieji pedagogai taip pat akcentuoja geb jimus *tirti savo pedagogin veikl*⁸⁷, *analizuoti, interpretuoti veiklos tyrimo duomenis*⁸⁸, *vertinti profesin s praktikos privalumus ir tr kumus, numatant tobul jimo perspektyvas*⁸⁹. Galima teigti, jog pastaruoju metu daugelio mokslinink (Ainscow, 1998; Armstrong, Armstrong, Barton, 1998; Rose, 2002; O'Hanlon, 2003; Geležinien , 2006; Geležinien , Ruškus, Blinstrubas, 2008 ir kt.) akcentuojami specialiojo pedagogo, kaip tyr jo, išskiriami geb jimai student suvokiami kaip svarb s ir aktual s b simoje specialiojo pedagogo profesin je veikloje.

Faktorius⁹⁰ *S moningas ir aktyvus reflektavimas, galinant save profesiniam vystymuisi* atspindi specialiojo pedagogo reflektvyvaus savo veiklos apm stymo bei mokymosi iš savo patirties profesin je veikloje geb jimus. Skali tinkamumo ir patikimumo ver iai bei išsamesni rezultatai pateikiami 5.29 priede. Šio faktoriaus esminiai geb jimai, besiintegruojantys ir apimantys reflektavimo kompetencij , labai aktual s profesinei veiklai. B simi specialieji pedagogai šioje geb jim grup je pirmiausia nurod *geb jim gilinti savo profesines žinias*⁹¹, *mokytis iš savo patirties*⁹², *save galinti profesiniam vystymui(si)*⁹³ ir *geb jim vertinti savo profesin veikl*⁹⁴. Mažiau svarbus, student nuomone, geb jimas *atpažinti asmenini poky i poreik* . Apibendrinant galima teigti, jog studentai suvokia nuolatinio mokymosi, žini gilinimo svarb b simai profesinei veiklai. Galima teigti, jog jie suvo-

⁸⁴ 40,9% student mano, kad tai labai svarbu, 52,4% – svarbu, 4,9% – nesvarbu ir 0,3% – visiškai nesvarbu.

⁸⁵ Faktoriaus kintamieji tenkina s lyg $L \geq 0,6$ ir metodologiniu poži riu yra vientisas. Skal s Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšm – 0,83 rodo, kad matrica faktorinei analizei tinkama. Skalei b dinga 56,70 % sklaida rodo, kad faktorius paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos ir yra interpretuotinas. Skal s faktori (subskali) vidin s konsistencijos koeficientas Cronbach Alpha () – 0,84, tai rodo, jog skal homogeniška. Skiriamosios gebos r/itt koeficientai rodo, kad faktoriaus pakankamai didel vidin konsistencija.

⁸⁶ 43,2% student mano, kad tai labai svarbu, 52,4% – svarbu, 2,8% – nesvarbu ir 0,5% – visiškai nesvarbu.

⁸⁷ 33,9% student mano, kad tai labai svarbu, 59,1% – svarbu, 5,1% – nesvarbu ir 0,3% – visiškai nesvarbu.

⁸⁸ 30,8% student mano, kad tai labai svarbu, 59,4% – svarbu, 7,5% – nesvarbu ir 0,8% – visiškai nesvarbu.

⁸⁹ 31,6% student mano, kad tai labai svarbu, 61,4% – svarbu, 4,9% – nesvarbu ir 1,0% – visiškai nesvarbu.

⁹⁰ Faktoriaus kintamieji tenkina s lyg $L \geq 0,6$ ir metodologiniu poži riu yra vientisas. Skal s Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšm – 0,81 rodo, kad matrica faktorinei analizei tinkama. Skalei b dinga 48,29% sklaida rodo, kad faktorius paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos ir yra interpretuotinas. Skal s faktori (subskali) vidin s konsistencijos koeficientas Cronbach Alpha () – 0,78, tai rodo, jog skal homogeniška. Skiriamosios gebos r/itt koeficientai rodo, kad faktoriaus vidin konsistencija pakankama.

⁹¹ 54,2% student mano, kad tai labai svarbu, 42,2% – svarbu, 2,6% – nesvarbu ir 0,3% – visiškai nesvarbu.

⁹² 44,7% student mano, kad tai labai svarbu, 50,9% – svarbu, 3,6% – nesvarbu.

⁹³ 41,9% student mano, kad tai labai svarbu, 51,7% – svarbu, 4,9% – nesvarbu ir 0,3% – visiškai nesvarbu.

⁹⁴ 38,3% student mano, kad tai labai svarbu, 56% – svarbu, 3,6% – nesvarbu ir 0,8% – visiškai nesvarbu.

kia ir refleksijos bei mokymosi iš savo patirties svarb . Palyginus šiuos duomenis su Kaffemanien s (2007) atlikto tyrimo išvadamis galima teigti, jog studentai, besirengiantys tapti specialiosios pedagogikos specialistais, ir jau praktin patirt turintys specialistai suvokia savo veiklos reflektavimo svarb darbo kokybei, nors, kaip teigia autor , dirbantys praktikai daugiau d mesio skiria bendravimo, bendradarbiavimo ir informacijos valdymo geb jimams. Atsižvelgiant tai, jog b simi specialieji pedagogai pagrindžia reflektavimo svarb b simai veiklai, reikalingas didesnis d mesys toki g dži formavimui studij metu aukštojoje mokykloje, nes mokslinink (Žydži nait , 2000; Vaitkevi en , 2008) tyrim rezultatai rodo, kad šiai sri iai skiriama nepakankamai d mesio.

Faktori ⁹⁵ () *Vertinimo kokyb kaip specialisto kompetentingumo rodymas, sprendžiant klient problemas* sudaro situacijos bei vaik b kl s vertinimo, problem sprendimo geb jimus atspindintys teiginiai. Skali tinkamumo ir patikimumo ver iai bei išsamesni rezultatai pateikiami 5.30 priede.

Tyrimo duomenimis, svarbiausiems profesiniams geb jimams studentai priskiria geb jim *vertinti vaiko psichologin bei fizin b kl* ⁹⁶ bei spr sti vaik *problemas*⁹⁷. Rezultatai leidžia teigti, jog studentai akcentuoja geb - jimus pažinti savo ugdytinius, vertinant psichologin bei fizin j b kl . Geb jimas spr sti problemas b simiems specialiesiems pedagogams taip pat atrodo vienas iš svarbiausi . Kiek mažiau aktualus geb jimas vertinti situacij ir vaiko akademinis ir socialinius pasiekimus. Apibendrinant galima teigti, jog studentai labiau pripaž sta geb - jim vertinti vaiko psichologin bei fizin b kl nei akademinis ir socialinius pasiekimus.

Faktorius⁹⁸ *Intelektinis bendradarbiavimas su kolegomis – veiklos tobulinimo ir profesin s pl tot s prielaidos* atspindi reflekyvaus savo veiklos apm stymo bei mokymosi iš savo patirties profesin je veikloje geb jimus. Skali tinkamumo ir patikimumo ver iai bei išsamesni rezultatai pateikiami 5.31 priede.

Faktoriaus rezultatai rodo, jog vieni svarbiausi iš šios grup s geb jim , respondent teigimu, yra šie: 1) *konstruktyviai bendradarbiauti su kitais pedagogais*; 2) *vadovauti grupei (pvz., kolektyvui, klasei ir kt.)*⁹⁹; 3) *traukti ugdymo proceso dalyvius (t vus, mokytojus ir kt.) ugdymo(si) problem sprendim* ¹⁰⁰. Taigi studentai suvokia bendradarbiavimo su kolegomis, vadovavimo ir ugdymo proceso dalyvi traukimo problem sprendim svarb specialiojo pedagogo profesin je veikloje. Kiek mažiau aktual s, remiantis student atsakymais, yra šie geb jimai: 1) *remtis koleg praktine patirtimi ir pozityviai reaguoti gr žtam j ryš* ; 2) *pasirengimas bendradarbiauti su klientais ir geb jim tobulinimas*.

Faktoriaus¹⁰¹ *Efektyvus problem sprendimo valdymas praktikoje* teiginiai atspindi konflikt sprendimo bei valdymo, poži ri derinimo, atsiribojimo nuo „išorini “ problem geb jimus. Skali tinkamumo ir patikimumo ver iai bei išsamesni rezultatai pateikiami 5.32 priede.

B simi specialieji pedagogai svarbiausiais geb jimais, efektyviai sprendžiant profesin s veiklos problemas, išskiria geb jim *valdyti konfliktines situacijas*¹⁰², *spr sti konfliktus*¹⁰³ ir geb jim *sigilinti kito žmogaus situaci-*

⁹⁵ Faktoriaus kintamieji tenkina s lyg $L \geq 0,6$ ir metodologiniu poži riu yra vientisas. Skal s Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšm – 0,75 rodo, kad matrica faktorinei analizei tinkama. Skalei b dinga 54,66 % sklaida rodo, kad visi faktorius paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos ir yra interpretuotinas. Skal s faktoriaus vidin s konsistencijos koeficientas Cronbach Alpha () – 0,72, tai rodo, jog skal homogeniška. Skiriamosios gebos r/itt koeficientai rodo, kad faktoriaus vidin konsistencija pakankama.

⁹⁶ 61,4% student mano, kad tai labai svarbu, 34,4% – svarbu, 2,8% – nesvarbu ir 0,3% – visiškai nesvarbu.

⁹⁷ 57,6% student mano, kad tai labai svarbu, 38,3% – svarbu, 2,3% – nesvarbu ir 0,3% – visiškai nesvarbu.

⁹⁸ Faktoriaus kintamieji tenkina s lyg $L \geq 0,6$ ir metodologiniu poži riu yra vientisas. Skal s Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšm – 0,81 rodo, kad matrica faktorinei analizei tinkama. Skalei b dinga 48,29 % sklaida rodo, kad faktorius paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos ir yra interpretuotinas. Skal s faktori (subskali) vidin s konsistencijos koeficientas Cronbach Alpha () – 0,78, tai rodo, jog skal homogeniška. Skiriamosios gebos r/itt koeficientai rodo, kad faktoriaus vidin konsistencija pakankama.

⁹⁹ 50,6% student mano, kad tai labai svarbu, 42,9% – svarbu, 4,9% – nesvarbu ir 0,8% – visiškai nesvarbu.

¹⁰⁰ 46% student mano, kad tai labai svarbu, 48,6% – svarbu, 3,9% – nesvarbu.

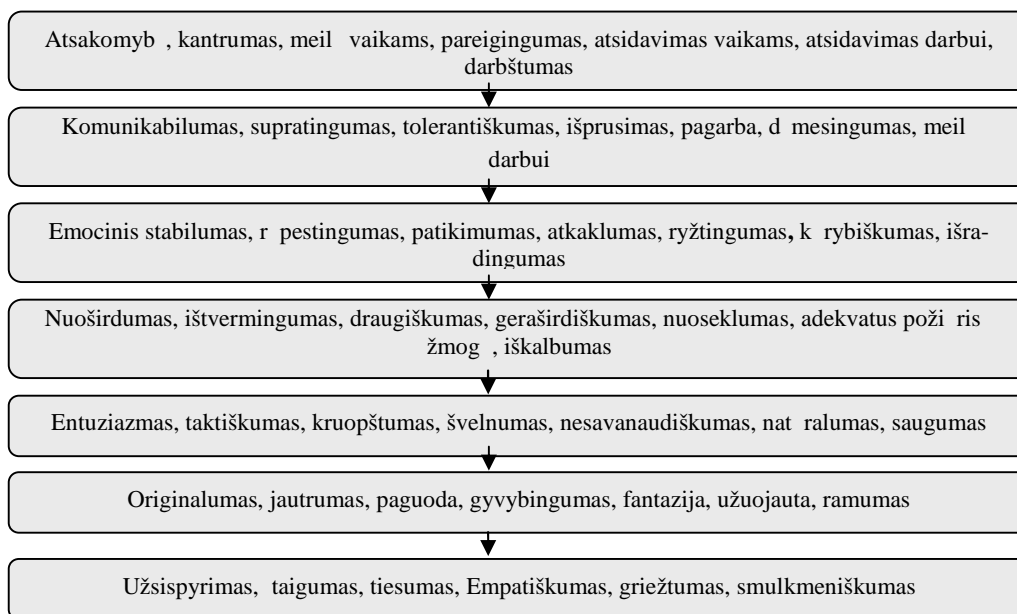
¹⁰¹ Faktoriaus kintamieji tenkina s lyg $L \geq 0,6$ ir metodologiniu poži riu yra vientisas. Skal s Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšm – 0,82 rodo, kad matrica faktorinei analizei tinkama. Skalei b dinga 53,88 % sklaida rodo, kad faktorius paaiškina ne mažiau kaip 10 % sklaidos ir yra interpretuotinas. Skal s faktoriaus vidin s konsistencijos koeficientas Cronbach Alpha () – 0,78, tai rodo, jog skal dalinai homogeniška. Skiriamosios gebos r/itt koeficientai rodo, kad faktoriui b dinga dalin vidin konsistencija 1 faktoriui.

j¹⁰⁴. Studentai žvelgia, kad specialiajam pedagogui svarbūs konfliktų sprendimo gebėjimai bei empatija. Specialistui aktualu gebėti sigilinti kito žmogaus situaciją, o tai sudaryti sąlygas kito žmogaus padėti efektyviai suvokti numatant galimus pagalbos būdus. Gebėjimai problemą spręsti grupėje kiek mažiau svarbūs gebėjimas *derinti savo ir kitų žmonių požiūrius bei idėjas* ir gebėjimas *atsiriboti nuo „išorinių“ problemų*. Tokius studentų vertinimus galėjo nulemti tai, jog konfliktinė situacija valdoma ir jį sprendimas apima ir požiūrių derinimą, o gebėjimas sigilinti kito žmogaus situaciją – atsiribojimą nuo „išorinių“ problemų.

Besimokančiojo projektuojamos asmenybės savybės aktualios būsimai profesinei veiklai. Klausimyne studentams buvo vardytos 48 asmenybės savybės, kurias jie reitingavo pagal svarbą, atsižvelgdami tai, kurios iš jų svarbiausios specialiajam pedagogui. Asmenybės savybių reitingai pateikiami 5.33 priede.

Tyrimo rezultatai rodo, kad savybės, gavusios aukštesnį ir žemiausį reitingą, skiriasi 0,71 balo. Atsižvelgiant susidariusį skirtumą, savybės grupuojamos po septynias (nes $r = 0,71$) atskirus blokus (žr. 4.2.4.1 pav.).

Pirmasis blokas apima būsimą specialiąjį pedagogą išskirtas svarbiausias savybes, kurios, jų manymu, yra reikalingiausios būsimoje profesinėje veikloje. Šia akcentuojamos savybės – *atsakomybė, kantrumas, meilė vaikams, pareiagingumas, atsidavimas vaikams, atsidavimas darbui, darbštumas* – atspindi orientaciją profesinėje veikloje (dirbant su vaikais) ir sąsajas su dorovinėmis (etiškėmis) nuostatomis. Studijuodami būsimieji specialistai reflektuoja, jog specialusis pedagogas pirmiausia turi pasižymėti atsakomybe, kantrumu ir pareiagingumu. Tai rodo, jog studentai yra šios savybės, kaip specialiojo pedagogo, dorovinio brandumo, moralinės moningumo bei reikalavimus, keliamus minėtai profesijai. Be to, akcentuojama darbštumo, atsidavimo vaikams ir darbui svarba. Atkreiptinas dėmesys ir tai, jog, atlikus kokybinį tyrimą, asmenybės savybės – *atsakomybė* ir *kantrumas* – buvo išskirtos kaip esminės, aktualios visoms profesinės veiklos sritims, t. y. santykiuose su savimi, vaikais, kolegomis, tėvais ir pačia organizacija.



4.2.4.1 pav. Asmenybės savybės pagal svarbą būsimoje specialiojo pedagogo profesinėje veikloje

¹⁰² 50,1% studentų mano, kad tai labai svarbu, 45,2% – svarbu, 3,6% – nesvarbu.

¹⁰³ 47,8% studentų mano, kad tai labai svarbu, 48,1% – svarbu, 2,8% – nesvarbu ir 0,3% – visiškai nesvarbu.

¹⁰⁴ 40,6% studentų mano, kad tai labai svarbu, 54,5% – svarbu, 3,1% – nesvarbu ir 0,5% – visiškai nesvarbu.

Antroji grupė asmenybės savybių (*komunikabilumas, supratingumas, tolerantiškumas, išprusimas, pagarba, dėmesingumas, meilė darbui*) akcentuoja bruožus, padedančius sėkmingai komunikuoti profesinėje veikloje. Vissavybės, išskyrus *meilė darbui*, nukreiptos sėkmingam tarpusavio santykių palaikymui ir strategijų, kaip to galima pasiekti, supratimui. Šios savybių sistemos moninimas rodo kiek jos svarbios sėkmingai veiklai atlikti, siekiant geriau pažinti ugdytinį, jo lėkėsius, problemas ir jų sprendimo būdus.

Trečioji grupė apima valdymo (angl. *management*) savybes: *emocinų stabilumą, rėpestingumą, patikimumą, atkaklumą, ryžtingumą, kėrybiškumą, išradingumą*. Studentai suvokia *emocinio stabilumo* svarbą, kaip gebėjimą jį valdyti ir reikšti asmenines emocijas darbe su specialiajame ugdymosi poreikiu turiniais vaikais. Pabrėžiamas *rėpestingumas* ir *patikimumas*, atkaklumas bėsimoje profesinėje veikloje siejamas su atsiradusiais kliūtimis, siekiant tikslo, veikimu, *ryžtingumas* – su galimu apsispręsti renkantis veikimo tikslus ir priemones. *Kėrybiškumas ir išradingumas* ne manomi be išpuoselėto divergentinio męstymo, t. y. gebėjimo kurti vairiausius problemų sprendimo būdus, siekti naujų ir vertingų profesinės veiklos rezultatų.

Ketvirtąją grupę, remiantis apklausos rezultatais, sudaro šios savybės: *nuoširdumas, ištvėringumas, draugiškumas, geraširdiškumas, nuoseklumas, adekvatus požiūris į žmogų, iškalbingumas*, kurias galima apibendrinti kaip savybes, reikalingas pozityviai ir partnerystę gręstai kooperacijai su ugdytiniais užtikrinti.

Penktąją bloką pateko savybės, turinios tokios profesinės veiklos sėkmei bei atspindinios profesinioms kompetencijoms dilemas teoriniame ir bėsimos profesinės veiklos kontekste. Šia akcentuojamos tokios savybės: *entuziazmas, taktiškumas, kruopštumas, švelnumas, nesavanaudiškumas, natūralumas, saugumas*. Studentai nurodo, jog bėsimasis specialusis pedagogas privalo bėti *entuziastingas*, t. y. užduotims ar veikloms atlikti reikalingas dėžiaugsmingas pasiryžimas, kvėpimas ir užsidegimas. Savybės – *taktiškumas, švelnumas, nesavanaudiškumas, natūralumas* – rodo santykį su kitais žmonėmis. Apibendrinant galima teigti, jog studentams svarbios yra šios grupės savybės, susijusios su sėkmingu profesinės veiklos atlikimu bei adekvatais tarpusavio santykiais, taiaiu kartu akcentuojamas ir noras apsaugoti save.

Šeštąją pagal svarbą asmenybės savybių bloką sudaro tokios savybės, kaip: *originalumas, jautrumas, paguoda, gyvybingumas, fantazija, užuojauta, ramumas*. Savybės *originalumas, gyvybingumas, fantazija* atspindi vitališkumą, o savybės – *jautrumas, paguoda, užuojauta, ramumas* – kėrybiškumą ir dvasinės pusiausvyros (harmonijos) paiešką bėsimoje profesinėje veikloje.

Studentų nuomone, mažiausia svarbios specialiojo pedagogo asmenybės savybės – tai *užsispyrimas, taigumas, tiesumas, empatiškumas, griežtumas ir smulkmeniškumas*. Šios grupės savybių turinys atspindi lyderiavimui bėdingas savybes. Abejoni kelia empatiškumo priskyrimas prie mažiausiai reikšmingų. Galima prielaida, jog studentams buvo nepakankamai aiški šio žodžio prasmė, o tai ir lėmė tokios vokos vietą skalėje.

Apibendrinant rezultatus, galima teigti, jog svarbiausios profesinės specialiojo pedagogo asmenybės savybės studentams siejamos su dorovinėmis (etiinėmis) nuostatomis. Antrąją grupę pagal svarbą asmenybės savybių sudaro savybės, užtikrinančios sėkmingą tarpusavio sąveiką su kitais asmenimis. Kiek mažiau svarbiomis (apimančios trečiąją, ketvirtąją, penktąją ir šeštąją asmenybės savybių blokus) specialiojo pedagogo profesinėje veikloje studentai nurodė savybes, susietas su valdymu (tiek vadybine, tiek ir psichologine prasme), vitališkumu ir su dvasinės pusiausvyros paieškomis. Mažiausiai aktualios savybės, susijusios su lyderiavimu. Šie rezultatai koreliuoja su kitais mokslininkų (Wilson, Sapir, 2001; Jonutytė, 2007), analizuojančių pedagogų ir specialiajame pedagogų asmenybės bruožais ir tak atliekamos veiklos kokybei bei tarpusavio santykiams profesinėje veikloje, išvadomis.

4.3. REFLEKTYVAUS MOKYMOŠI MODELIS SPECIALI J PEDAGOG UGDYME UNIVERSITETIN SE STUDIJOSE

Epistemologiniu požiūriu modelis užima tarpinį padėtį tarp realaus objekto (proceso, reiškinių) ir teorijos: jis yra supaprastintos / nesupaprastintos realybės vaizdavimas, turi eksperimentinį vertę. Modeliavimas gali turėti daugelį funkcijų: siekia geresnio proceso (objekto, reiškinių) suvokimo, tyrimui siūlo struktūrinį konceptualų pagrindą ir duomenų interpretavimo schemas. Pastaroji modeliavimo funkcija disertaciniame tyrime buvo realizuota kiekybiniu tyrimu ir rezultatų interpretacija.

Hermeneutinio požiūrio mokslininkai (Bleicher, 1982; Coleman, Cressey, 1990; Dickens, Fontana, 1994) kritika, nukreipta standartiną linijiną praktikos sampratą, kuri socialinę tikrovę yra multinatūrinis su prigimties, teigia, tad vien linijinio tyrimo priemonės nebeužtenka socialinei realybei suprasti. Tam (pasi)taikoma modeliavimo metodai. Apibendrinant vairių autorių¹⁰⁵ teorines modeliavimo apibrėžtis, galima teigti, jog modeliavimu konceptualiai derinami teoriniai ir empiriniai duomenys, siekiant geresnio reiškinių supratimo. Disertaciniame tyrime laikytasi šios nuostatos.

Atlikta antrinis faktoriaus analizė sudarė lygias tiriamojo reiškinių – *reflektyvus mokymosi* – latentinei struktūrai atskleisti. Faktoriaus analizės rezultatai teikia pagrindą tiriamo reiškinių su lyginiam modeliui sudaryti (Bitinas, 1998; Ruškus, 2000), išryškinant pagrindines reiškinių dimensijas ir jų charakteristikas bei pastarąjį rodiklius. Antrinis faktoriaus analizės tinkamumo ir patikimumo vertiniai pateikiami 5.34 priede.

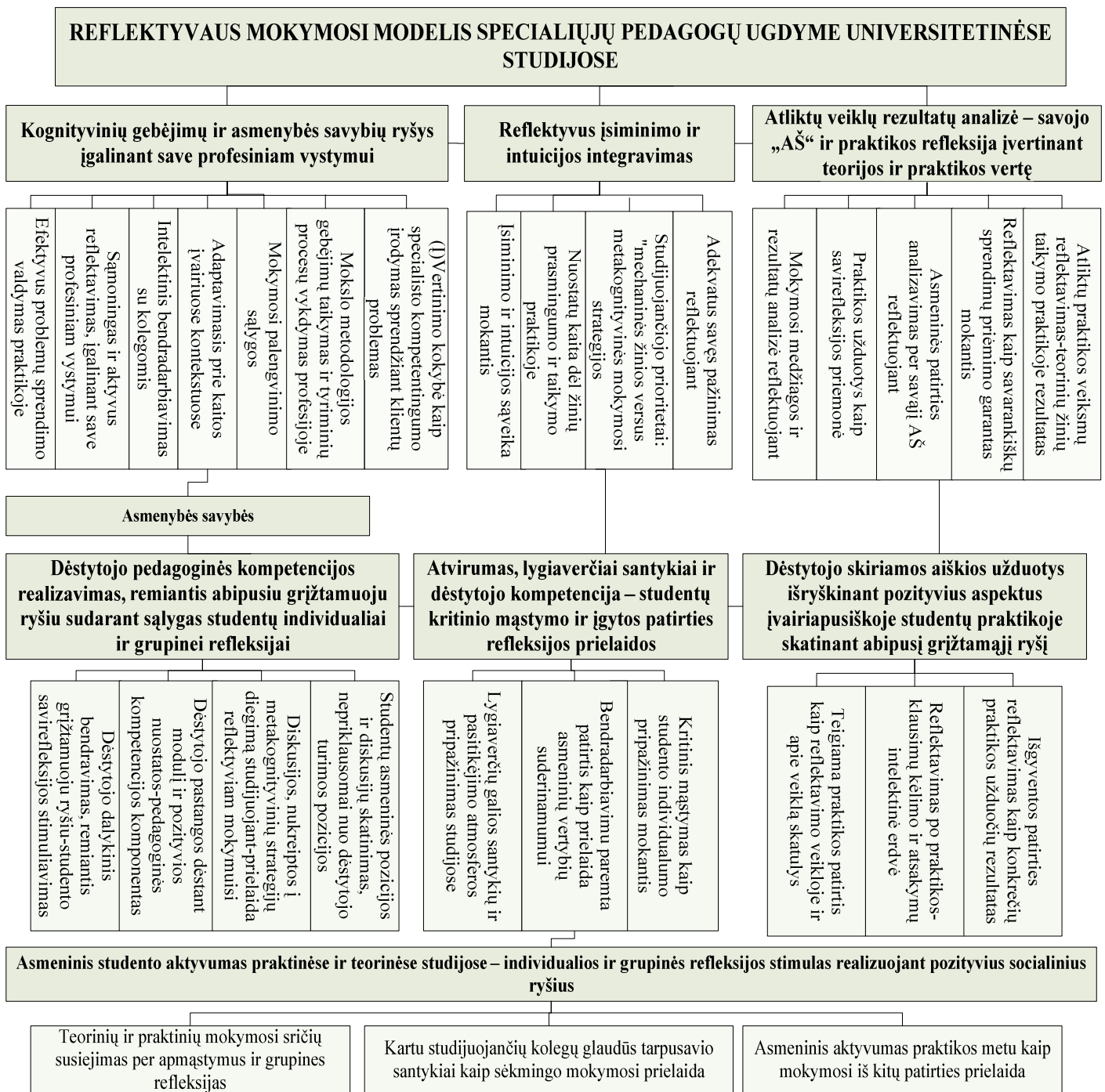
Apdorojus tyrimo duomenis, taikant antrinis faktoriaus analizės metodą, išryškėjo jo vidiniai statistiniai ryšiai struktūrai, kuria remiantis sudarytas specialusis pedagogų rengimo universitetinėse studijose reflektyvus mokymosi struktūros modelis.

Taigi *reflektyvus mokymasis* aukštojoje mokykloje, remiantis šiuo specialiuoju pedagogų pavyzdžiu, gali būti apibūdintas 7 raktiniais dimensijomis (žr. 4.3.1 pav.):

Kognityvini gebėjimų ir asmenybės savybių ryšys galintis paveikti profesiniam vystymuisi. Dimensija charakterizuojama kaip specialusis pedagogų kompetencijų vystymo dimensija, galintis paveikti specialistų profesiniam vystymuisi. Svarbiausias akcentas atitenka *kognityviniams gebėjimams ir asmenybės savybėms bei jų tarpusavio ryšiams*. Kad studentai kryptingai vystytų profesines savybes akcentuotinos šios pagrindinės kognityvini gebėjimų grupės:

Pirmoji apima gebėjimus, padedančius kurti mokymosi lengvinančias lygias, formuojančias adekvatų ugdymui požiūrį savo mokymosi. Tai aktualūs tampa vairių mokymo(si) programų kūrime ir jų efektyvumo vertinimo, bendradarbiavimo su kolegomis, adekvataus klasės (grupės, kolektyvo) mikroklimato kūrimo ir palaikymo gebėjimai.

¹⁰⁵ Ding, Davison, Petersen, 2005; Han, 2005; Hitchman, 2004; Kampfner, 1999; Luke, 2005; Raudenbush, Bryk, 2002; Simanuskas, 2002; Trochim, 1999.



4.3.1 pav. Pagrindinės reflektatyvaus mokymosi dimensijos ir jų charakteristikos

Antroji grupė apima gebėjimus, padedančius prisitaikyti prie kaitos įvairiose ugdymo aplinkose. Esminiais gebėjimais šie vadinami sprendimų priėmimo, adaptavimosi naujose sąlygose ir aktualios informacijos ugdymui atrankos gebėjimai problemoms spręsti gebėjimai.

Tre i j grup sudaro tiriamosios veiklos geb jimai, apimantys savo pedagogin s veiklos stiliaus tobulinimo, pedagoginio proceso tyrin jimo, duomen analiz s ir interpretavimo bei profesin s praktikos privalum ir tr kum , numatant profesinio tobul jimo perspektyvas, vertinimo geb jimai.

Ketvirtoji geb jim grup apima esminius – raktinius reflektyviam mokymuisi b tinus geb jimus¹⁰⁶: geb jim gilinti profesines žinias, geb jim mokytis iš savo patirties, vertinti savo profesin veikl , save galinti profesiniam vystymui(si), nuolat apm styti savo profesin patirt bei geb jim atpažinti asmenini poky i poreik .

Penktoji ir šeštoji akcentuoja ()vertinimo geb jimus, sprendžiant ugdytini problemas bei bendradarbiavimo su kolegomis, tobulinant ir pl tojant profesin veikl , geb jimus.

Septintoji grup – problem sprendimo praktikoje geb jimai, kuomet galinimas pažinti ir suprasti kit asmen derinamas su konflikt sprendimo geb jimais (Rekomendacijos inovatyvioms pedagog rengimo programoms ir j realizavimui, 2007), t. y. geb jimu valdyti konfliktines situacijas ir spr sti konfliktus, geb jimu sigilinti kito žmogaus situacij ir derinti savo ir kit žmoni poži rius bei id jas.

Išvardintieji studentams aktual s geb jimai s kmingai b simai profesinei veiklai realizuoti betarpiškai susij ir su asmenyb s savyb mis, nes, pasak Lepait s (2001), aukštajame moksle ugdyto tikslu tampa kompetencija, apimanti ne tik žinias ir geb jimus, kurie sudaro gyjamos kvalifikacijos branduol , bet ir asmenini savybi visum . Rezultatai parod , jog esmin s specialiojo pedagogo asmenyb s savyb s student siejamos su dorovin mis (etin mis) nuostatomis, pozityvia partneryste, kuri gr sta kooperacija su visais ugdyto procese dalyvaujaniais asmenimis. Išskirtos geb jim ir asmenyb s savybi grup s sudaro prielaidas atitinkamai modeliuoti mokymo(si) proces universitetin se studijose, kad šie geb jimai ir asmenyb s savyb s b t ugdomos ir sudaryt prielaidas b simam specialiajam pedagogui reflektyviam mokytis ne tik studij metu, bet ir b simoje profesin je veikloje.

Reflektyvus siminimo ir intuicijos integravimas. Dimensija apib dinama kaip studento, b simojo specialiojo pedagogo, sisavinam žini studij metu ir asmenini nuostat tarpusavio santykis, mokymosi ypatum (pro i), t. y. konkre i mokymosi strategij , pasirinkimas studijuojant.

S kmingas reflektyvus mokymasis aukštojoje mokykloje apima besimokan iojo intelekt , emocijas, intuicij ir išgyvenam jutimin patirt . Svarbu tai, kad visi šie požymiai mokantis b t derinami tarpusavyje, nes tai stiprint mokymosi ir žini sisavinimo prasingum . Taigi studentai n ra pasyv s žini pri m jai, kai mokymosi rezultatus lemia žini kiekis ir mechaninis j sisavinimas. Jie yra aktyv s savo žini sistemos k r jai ir iniciatoriai. Studijuojan iojo prioritetai („mechaninis“ žinios *versus* metakognityvin s mokymosi strategijos) lemia susiformavusi nuostat gaunam žini atžvilgiu pob d . Reflektyvus teorini žini sisavinimas, gilinimasis žini turin bei j siejimas su asmenine patirtimi galina studento nuostat kait pat mokymosi proces bei savo kaip profesionalaus specialisto vystym si.

Kiekybinio tyrimo rezultatai rodo, jog studentai mokydami praktikuoja spontaniškus ir asmenine intuicija besiremianius žini siminimo b dus ir technikas. Intuityvus sp jimas, mokymasis mintinai – dažniausiai student vartojami naujos medžiagos siminimo b dai. Intuityvus be reflektyvus apm stymo žini sisavinimas tampa atsiktiniu, nesusietu su tiesiogine studento patirtimi bei išgyventomis emocijomis. Kad student mokymasis tap t reflektyviam mokymuisi ugdyto(si) procese, svarbu galinti juos praktikuoti tokius mokymo b dus, kurie pad t rinktis metakognityvines strategijas, kurios, pasak Ma ianskien s (2004), leidžia numatyti, planuoti mokym si, reflektuoti apie mokymosi proces , kontroliuoti savo supratim ar informacijos produkavim , o, baigus veikl , j apm styti ir vertinti. Tokiu b du sukuriama prielaidos jausmams ir konkre iai patir iai keisti aukštesnio lygio

¹⁰⁶ Pastaruosius geb jimus savo darbuose mini: Schön (1987, 1991); Calderhead, Gates (1993); Loughran (1996); Cowan (1998); Moon (1999; 2004); Soleil (2000); Johns (2000); Brockbank, McGill (2003); Osterman, Kottkamp (2004); Boud, Keogh, Walker (2005) ir kt.

tiksling veikl , ignoruojant rutininius pro ius. *Kokyb* – aktyvus id j ir min i susiejimas bei r pestingas si-
minimo ir intuicijos integravimas, prasmingas žini apm stymas, siejant su išgyventa patirtimi, priešpriešinami
kiekybei – simintos informacijos kiekiui ir intuityviai informacijos atrankai.

Svarbus vaidmuo ia tenka d stytojo veiklos stiliui, žinioms apie mokymosi strategijas, refleksijos diegimo
galimybes mokantis, padedant studentams susiformuoti adekvat sav s vertinim bei pažinim reflektuojant.
Adekvat kaip b simo specialisto savivaizd galima formuoti mokant studentus analizuoti save kaip asmenyb ,
padedant suprasti, asmeninius išgyvenimus ir jausmus bei elgesio priežastis.

Atlikt veikl rezultat analiz – savojo Aš ir praktikos refleksija vertinant teorijos ir praktikos vert . Di-
mensija apima asmenin s patirties per sav j Aš reflektavim , mokymosi rezultat analiz reflektuojant, praktini
užduo i , kaip savirefleksijos priemoni , taikym ugdymo procese, išskiriant reflektavimo, kaip student savar-
rankišk sprendim pri mimo garant ir teorini žini taikymo praktikoje rezultat .

Planuojant b sim j speciali j pedagog mokymosi veiklas, b tina atkreipti d mes mokomojo kurso
strukt r ir turin . Kurso strukt ra ir turinys traktuojami kaip svarbiausi elementai reflektivaus mokymosi procese
(Peltier ir kt. 2005). Studentams turi b ti sudarytos s lygos analizuoti mokymosi medžiag , suvokti nurodyt už-
duo i esm ir, svarbiausia, numatyti tai, kad studentas atrast pateikt užduo i asmenin naud sau, kaip b si-
mam specialistui. Kurso metu aktualus tampa laiko paskirstymas atskiroms užduotims atlikti. Reflektivaus
modelyje daugiausia laiko reikia skirti mokymosi pasiekimams apm styti ir vertinti bei gyt žini taikymo prak-
tikoje galimyb ms aptarti. Besimokantieji reflektuodami ir analizuodami savo žinias, vertybes, nuostatas ir išgy-
ventas emocijas, savaip transformuoja buvus supratim ir suteikia nauj prasm id joms, siedami jas su ankstes-
n mis žiniomis ir gauta informacija.

Teorin se studijose mokymosi medžiaga skaidoma atskirus fragmentus, skatinant studentus apgalvoti kon-
kre ias praktines situacijas, kur jos gali b ti pritaikomos. Studentai taip pat skatinami daryti reikiamos informaci-
jos, konkre ioms problemoms spr sti praktikoje atrank . Problem sprendimo procese besimokantysis skatinamas
apm styti savo veiklos rezultatus, pagrindžiant ir interpretuojant veiksmus, skatinamas studento savarankiškumas
bei atsakomyb už savo mokymosi proces ir rezultat vertinim . Autonomija ir savarankiškumas leidžia studen-
tams b ti ne tik aktyviems studij proceso dalyviams, bet ir kontroliuoti t proces ir atsakyti už jo kokyb (Li-
pinskien , 2002). Gal damas kritiškai vertinti savo elges , studentas kartu skatinamas planuoti tolimesnius asme-
ninio mokymosi tikslus, sudaromos galimyb s rinktis, kaip mokytis ir ko mokytis.

Akcentuojant teorijos ir praktikos vert bei ši sri i susietum mokantis, aktualus tampa studentams pareng-
t užduo i , kurias jie atlieka praktikos metu, pob dis ir tikslingumas. Studentui svarbu suvokti užraš , kuriuos
pildo praktikos vietoje, naud ir paskirt . Praktikos vadovai kartu su studentais tur t išsamiai aptarti paskirt už-
duo i vert ir reikalingum , j naud studento asmeniniam augimui, profesiniam tobul jimui ar asmenini nuo-
stat ir vertybi poky iams. Užduotys tur t pad ti s kmingiau prisitaikyti prie nauj s lyg ateityje, ieškant at-
sakym iškilusius klausimus bei padedant studentui pažvelgti save „iš šalies“, apžvelgiant, kaip per tam tikr
mokymosi laikotarp vyst si savasis Aš.

**D stytojo pedagogin s kompetencijos realizavimas, remiantis abipusiu gr žtamuuju ryšiu sudarant s lygas
student individualiai ir grupinei refleksijai.** Dimensija akcentuoja d stytojo pedagogin s kompetencijos svarb ,
kuriant atitinkamas s lygas refleksijai realizuoti studij procese.

Kuriant reflektivaus mokymosi aplink aukštojoje mokykloje, d stytojui svarbu suprasti, jog mokymas – tai
atitinkam s lyg studentams mokytis sudarymas. D stytojo dalykinis bendravimas, remiantis gr žtamuuju ryšiu,
lemia paritetini santyki tarp d stytoj ir student pob d . Studento bendravimas su d stytoju – tai atviras ir nuo-
širdus tarpusavio bendradarbiavimas. Reflektivaus mokymosi procese, gr stame bendradarbiavimu, d mesys ski-

riamas šiems pagrindiniams momentams: egzistuoja galimybės studentui rimpus klausimus aptarti su atskiru dalyku d stytojais ir iš d stytoj sulaukti efektyvaus gr žtamojo ryšio apie mokymosi efektyvumą ir rezultatus, o tai padeda studentui planuoti savo mokymosi temp ir laik , nes d stytojai padeda studentams suprasti j pa i mokym si, t. y. žini sistem , j tarpusavio ryšius ir prasmingum . Esant efektyviam gr žtamajam ryšiui skatinama studento savirefleksija apie save, kaip besimokant j , savo mokymosi pro ius, gaunamas žinias ir j praktin vert t , vertina asmeninius mokymosi pasiekimus, ateities planus ir perspektyvas.

Reflekyvus student mokymasis artimai susij s su d stytojo pedagogine kompetencija, t. y. didaktiniais, psichologiniais, vadybiniais, komunikaciniais geb jimai. Pastangos ir pozityvios nuostatos student mokymosi at žvilgiu lemia susidom jim d stomu dalyku ir motyvacij toliau gilinti žinias. D stytojas turi geb ti atlikti patariam j – konsultacin veikl (Lipinskien , 2002), kuri apima informavimo, rekomendavimo ir aiškinimo funkcijas. Prieš pradedant studijuoti konkret dalyk , d stytojas informuoja, ko tikisi iš student , t. y. aiškiai vardija mokymosi tiksl ir rezultatus. Tikslas tur t b ti aiškus, išmatuojamas ir atitinkantis studento poreikius. Diskusijos, nukreiptos metakognityvi strategij diegim , sukuria prielaidas reflekyviam mokymuisi, tod l d stytojas tur t pasirinkti tokius mokymo b dus, kurie skatint susidom jim d stomu dalyku. Diskusijos su studentais kaip mokyti j d stom dalyk , kuriuos mokymosi b dus ir strategijas pasirinkti, padeda studentui atrasti savo mokymosi stili ir pob d . Išryšk ja d stytojo, kaip pagalbininko–palengvintojo, vaidmens svarba, nes b tina skirti pakankamai laiko student sunkumams, su kuriais jie susiduria studijuodami analizuoti ir anuluoti. Mokymosi procese daug laiko tenka skirti diskusijoms apie atliktus student darbus ir užduotis, vertinimo pob d ir kriterijus.

Svarbus ne tik d stytojo nusiteikimas ir geb jimas atlikti savo veiklos refleksij , bet ir siekis, kad studentai taip pat reflektuot savo veikl . Tai daryti d stytojai gali paskaitose, skatindami studentus išsakyti savo pozicij ir atvirai reikšti mintis, kurios gali ir nesutapti su d stytojo nuomone. D stytojams svarbu geb ti sieti aiškius ir suprantamus student mokymosi ir pažangos vertinimo kriterijus su parama studentams, pl tojant j reflektavimo ir savianaliz s geb jimus.

Atvirumas, lygiaver iai santykiai ir d stytojo kompetencija – student kritinio m stymo ir gytos patirties refleksijos prielaidos. Dimensija atskleidžia d stytojo ir studento lygiaver i tarpusavio santyki , pagr st abipusiu atvirumu, reikšm studento kritinio m stymo ir gytos patirties reflektavimo pl totei.

Kritinis m stymas yra lemiamas reflekyvaus mokymosi veiksnys, kadangi mokymasis –kompleksiška veikla. Esmin problema ta, jog aukštosios mokyklos studentai per mažai arba iš viso neturi joki galimybi sistemiškai reflektuoti remdamiesi pa i sumodeliuota ar išgyventa patirtimi, puosel dami kritinio m stymo geb jimus, kuri jiems, kaip b simiems specialistams, reikia. Autoritarinis d stymo stilius, „uždaras“ tarpusavio santyki pob dis ir keliami per dideli reikalavimai studentams nulemia pastar j konformistines mokymosi apraiškas: vengiama dalytis tam tikra informacija apie save su d stytojais, nes nenorima likti nesuprastiems, siekiama tikti d stytojams, atsisakant savo nuostat , o priimti d stomo dalyko žinias kaip negin ijam ties .

Studentams reikia teikti pakankam pagalb per lygiaver ius ir atvirus tarpusavio santykius, formuojant mokymosi mokyti s g džius, itin svarbius reflekyviam specialistui. Reflektuodami savarankiškai ar aukštosios mokyklos specialist padedami, studentai pratinasi identifikuoti savo nuostatas, poži rius ir vertybes, integruoti naujus supratimus bei formuluoti apibendrinimus, kurie galint juos daryti pozityvius poky ius savo b simos profesin s veiklos situacijose. Sunkumai, su kuriais susiduria studentai, d stytoj neturi b ti traktuojami kaip besimokan i j silpnumo ženklas, atvirkš iai, tai tur t b ti motyvas skatinti student reflektuoti savo mokym si, atrandant ši sunkum priežastis bei numatant galimus sprendimo b dus. Svarbus ne tik d stytojo nusiteikimas ir geb -

jimas reflektuoti savo veiklą, bet ir siekis, kad mokydamiesi studentai elgtųsi analogiškai. Tai daryti dalytojais gali tik būsami atvirai su studentais ir mokydamiesi iš patirties.

Praktinėse situacijose reikalingos slygos dirbančių specialistų veiklai: stebėti, refleksijos laikui ir vietai planuoti. Studentams ankstesnė patirtis ir žinios, gytos teorinėse studijose, priimamos kaip pagrindiniai mokymosi šaltiniai. Būtinai formuoti adekvatūs nuostatos refleksijos praktikavimui, užtikrinant, kad besimokantieji suprastų refleksijos reikšmę mokymuisi praktikos vietoje, numatytą galimas strategijas kaip ją modeliuoti mokantis. Studentams ir dirbančių praktikuojančių asmeninių sitikinių ir vertybių dermą kuria pasitikėjimu pagrįstus santykius, formuoja adekvatūs nuostatos savo profesijos bei savo, kaip būsimo specialisto, atžvilgiu. Pagalba padedant besimokantiems vertinti kitus požymius, pratinant motyvuotai vardyti tai, ko jie išmoko, koki naują patirtį įgyjo bei diskutuojant apie tai, kaip ir kur buvo pritaikytos teorinės žinios, užtikrina sėkmingą refleksyvaus mokymosi procesą.

Dalytojais skiriamos aiškios užduotys, išryškinant pozityvius aspektus vairiapusiškoje studentų praktikoje, skatinant abipusę grąžtamąjį ryšį. Dimensija akcentuoja studento, kaip besimokančiojo, patirtis su praktikos vietoje sutiktais specialistais, pagrindžiamas praktikos užduočių tikslingumas ugdant studentų refleksavimo kompetenciją.

Praktikos vietose atitinkamoms slygoms veiklai sukūrimas taip pat svarbus kaip ir slygos mokymuisi universitete. Svarbus vaidmuo tenka specialistui, atsakingam už studento praktiką. Pagrindinis tikslas, kurio turėtų siekti praktikantas ir jam vadovaujantis asmuo, – patirties perdavimas ir pagalba pažįstant specialiojo pedagogo profesijos ypatumus, padedant taikyti gytas teorines žinias praktikoje. Kiekviena veikla praktikos metu turėtų skatinti tolimesnius studento veiksmus mokantis, t. y. skatinti ieškoti atsakymus klausimus, kurių nepavyko atsakyti praktikos metu. Dalytojais po praktikos aptarimo kartu su studentais galėtų atitinkamai koreguoti ir keisti savo paskaitų turinį, rengdami užduotis bei planuodami veiklos atsakymų paieškoms.

Gebėjimas taikyti teorines žinias, refleksavimo ir kritinio-analitinio mąstymo gebėjimai praktikos metu formuojasi studento veikloje, kuri betarpiškai siejasi su užduotimis, kurias turi atlikti studentas, atsiskaitymui už praktiką. Refleksyvaus rašymo ir dienoraštinio metodai yra pagrindinės priemonės praktikos patirtį analizuoti (Bain, Ballantyne, Packer, Mills, 1999; Hiemstra, 2001; King, 2002; Spalding, Wilson 2002; Thorpe, 2004; Hubbs, Brand, 2005; Cisero, 2006; Pavlovich, 2007; Mills, 2008; Risquez, Moore, Morley, 2008), tačiau, kaip parodė kiekybinio tyrimo rezultatai, neretai praktikos dienoraštis tampa formaliu, aprašomojo, bet ne analitinio pobūdžio dokumentu. Dažnai patirties analizė dienoraštyje nereali ir išgalvota, todėl būtina sudaryti slygas studentams praktikos metu patirti ir išgyventi situacijas, kurios tiesiogiai sietos su užduotimi. Tokias slygas sukurti turėtų padėti praktikos vadovas, išsamiai analizuodamas studentui skiriamas užduotis. Kad reflektuotų savo mokymąsi, studentai atlikus užduotį turi vertinti pagal aiškius kriterijus taip, kad galėtų palyginti savo progresą su tikslais, kurie buvo suformuluoti bendradarbiaujant su dalytojais ir / ar praktikos vadovais. Praktikos užduočių aiškumas, jų pobūdis ir svarbos suvokimas skatintų studentus iš naujo vertinti savo patirtį bei analizuoti savo gebėjimus ir suvokimą. Studentas praktikos metu turi mokytis savianalizės, gauti vertinti savo pedagoginį veiklą. Analizė raštu reikalauja giliau suvokti savo ar ugdytinio poelgius, tiksliau reikšti mintis, pagrįsti jas, nepasikliauti pirmu sprendžiu. Toks tikslumas pedagoginėje veikloje apsaugo nuo to paviršutiniško sprendimo. Savianalizė turėtų sudaryti galimybes bei padėti naujai pažvelgti į jau turimas žinias, gytą patirtį. Praktikos užduotims, teoriniams paskaitoms, seminarams ar savarankiško darbo užduotims rengti rekomenduojama pasinaudoti mokslininkų (Boyd, Fales, 1983; Kolb, 1984; Steinaker, Bell, 1979; Atkins, Murphy, 1993; Gibbs, 1998; Johns, 2004; Boud, Keogh,

Walker, 2005) rekomenduojamomis refleksijos modeli schemomis¹⁰⁷. Skirtingi refleksijos, kaip priemonės savo patirčiai analizuoti, modeliai padeda numatyti tinkamas veiklos atlikimo strategijas ir perspektyvas, efektyviau ir kokybiškiau vertinti bei keisti atliekamus veiksmus, priimti kompleksinius sprendimus variose asmeninio gyvenimo ir mokymosi aukštojoje mokykloje situacijose.

Asmeninis studento aktyvumas praktin se ir teorin se studijose – individualios ir grupin s refleksijos stimulas realizuojant pozityvius socialinius ryšius. Dimensija apima studento asmenin aktyvum , analizuojant savo mokymosi patirt ir palaikant glaudžius, supratimu gr stus tarpusavio santykius su grup s kolegomis / studentais, d stytojais ir praktikos metu sutiktais specialistais.

Asmeninis studento aktyvumas ir siekimas dalytis asmenine patirtimi bei mokytis iš kit patirties bendradarbiaujant sukuria prielaidas reflektavim mokymuisi atsirasti. Gal jimas pasidalyti praktikos metu gyta patirtimi su atskir dalyk d stytojais galima studentus visapusiškai ir iš vairi perspektyv išanalizuoti perimt patirt . Studentais besidomintis d stytojas, skatinantis j aktyvum , atskleidamas perteikiam žini svarb , padeda studentams atrasti mokymosi prasm . Praktikos metu šis vaidmuo deleguojamas institucijos pedagogams. Skatindami studentus reflektuoti atliktas užduotis, dirbantys specialistai tur t dom tis studento veikla, pad ti atsiradus supratimo sunkum . Praktikos vadovui svarbu buti suinteresuotam, kad studentas kuo daugiau mokyt si iš jo patirties.

Reflektavus mokymosi veiksmingum s lygoja ne tik d stytojo, institucijos pedagog ir student , bet ir ryšys tarp pa i besimokan i j – praktikant . Pastar j tarpusavio bendradarbiavim reflektavus mokymosi procese pabr žia Fisher, Somerton (2000), Dempsey, Halton Murphy (2001), teigdami, kad id j ir poži ri dalijimasis su kitais panaši patirt išgyvenusiais žmon mis yra refleksijos pagrindas. Studento-studento bendravimas palengvina mokym si ir turim žini taikym . Individualios ir grupin s refleksijos, studentui dalijantis patirtimi su d stytojais, pedagogais-praktikais ir savo kolegomis sudaro s lygas teorin ms ir praktin ms mokymosi sritims susieti, gilina asmenin supratim apie savo profesij , stiprina profesin apsisprendim bei savo, kaip b simojo specialisto, profesin identitet .

Apibendrinant galima teigti, jog suformuotas reflektavus mokymosi modelis atskleidžia pagrindines dimensijas, kurios gali b ti laikomos pagrindin mis kryptimis, siekiant diegti tobulinti reflektav mokym si aukštojoje mokykloje bei tobulinti student reflektavimo kompetencij studij metu.

¹⁰⁷ Remiantis refleksijos modeliais (Johns, 2004; Boud, Keogh, Walker, 2005) 2007-2008 m.m. ŠU Socialin s gerov s ir negal s studij fakultete Specialiosios pedagogikos studij programos studentams buvo parengtos žemesni j ir aukštesni j klasi mokytojo praktikos psichologin s užduotys. Internetin prieiga: <http://www.su.lt/article/archive/1064/>

IŠVADOS

1. *Reflektyvus mokymasis, kaip koncepcija ir t stinis edukacinis procesas, universitetin se studijose yra transformatyvus ir galinantis studentus integruoti teorij ir praktik procesas:*

- Reflektyvus mokymasis, kaip koncepcija, yra transformatyvus b sim specialist aukštojoje mokykloje procesas, realizuojamas teorin se studijose dviejuose lygmenyse: 1) *asmeniniame* (individuali refleksija) lygmenyje, reflektuojant teorin mokymosi medžiag ir kuriant individual žinojim , susiet su išgyventa patirtimi; 2) *tarpasmeniniame* lygmenyje (kolektyvin refleksija) su d stytojais, inicijuojaniais ir palaikaniais refleksijos procesus, teikiant bei gaunant gr žtam j ryš , ir kolegomis studentais kartu reflektuojant išgyvent patirt . Reflektavimas yra t stinis procesas, neatsiejamas nuo teorini žini perkeliavimo praktin se studijose veikiant individualiai ir reflektuojant atliekamas veiklas s veikose su kolegomis, pedagogais-praktikais, vaikais, d stytojais ir artimaisiais.
- Reflektavimas, orientuotas teorijos ir praktikos integravim ir mokymosi veiklos apm stym teori- n se ir praktin se studijose, sudaro prielaidas jau turimoms besimokan i j žinioms ir supratimo „strukt roms“, sudarytoms iš tarpusavyje susiet ir viena nuo kitos priklausan i dimensij , tobulinti. *Pirma dimensija* yra integrali ir apima turimos gyvenimiškos, pirmin s praktin s bei teorini žini , gyt universitete, derinim . *Antra dimensija* sudaro s lygas ugdymo aplinkai ir atliekamai veiklai apm styti bei apima teorinio ir praktinio mokymosi kontekst elementus. *Tre ia dimensija* apima tarpusavio s veikas tarp ugdymo proceso dalyviaus bei daro tiesiogin tak student sitraukimui refleksij . Pastaroji dimensija sudaro prielaidas *ketvirtai dimensijai* susiformuoti – studento, kaip b - simo specialisto, profesinio identiteto formavimuisi ir autonomiškumui studijuojant.
- Reflektyvus mokymasis, kaip t stinis edukacinis procesas, vykstantis individualiame ir kolektyvi- niame lygmenyse, apima *turin* (problemos / situacijos analiz , numatant veikimo b dus ir strategi- jas), *proces* (problem sprendimo strategij pasirinkimas ir j efektyvumo vertinimas), *prielaidas* (asmenini prielaid tyrimas, orientuotas sprendim pri mim) ir yra nesibaigiantis kilpinis procesas, prasidedantis nuo refleksijos *veiklai*, orientuojantis naujos informacijos s sajas reflektuojant su tuo, kas žinoma, bei numatant, kas gali b ti reikalinga naujai veiklai atlikti. Šis procesas t siasi *veik- loje*, kai asmuo reflektuoja esam situacij bei orientuojasi sunkumus ir j priežastis, vertindamas pagalbos poreik skirtinguose užduoties atlikimo etapuose, identifikuojant atliekam veiksm priva- lumus ir tr kumus. *Veiklos* reflektavimas t siasi po veiklos, kai besimokantysis retrospektyviai ap- m sto ir vertina gyt nauj supratim , reflektuodamas veikloje, bei k gali panaudoti tolimesniame savo mokymesi.
- Reflektavimo, kaip edukacinio *patirties virsmo mokymusi*, prielaidos aukštojoje mokykloje priklauso nuo reflektavimui sudaryt s lyg šiuose lygmenyse: a) organizacijos kult ros (mikroklimato) ir stu- dij programos specifiškumo integralumo; b) kurso strukt ros ir turinio integralumo; c) studento ak- tyvumo; d) ugdymo proceso dalyvi interakcijos ir kooperacijos integralumo.

2. *Apibendrinus b sim speciali j pedagog empirinio tyrimo rezultatus atskleisti šie pagrindiniai student speciali j pedagog reflektivaus mokymosi proceso teorin se ir praktin se studijose strukt rini elementai:*

Teorin s studijos

- Teorin s studijos apima individual studento mokym si ir siejamos su studento asmenybe kaip viena iš reflektivaus mokymosi proceso strukt rini element , charakterizuojam per individuali refleksi j , kai asmuo analizuoja studij medžiag , j apm sto turimos patirties kontekste, savarankiškai pasirenka mokymosi veikl tikslus ir prioritetus. Studento savarankiškumas reiškia sisteming mokymosi reflektavim , prisiimant atsakomyb už mokymosi rezultatus. Apm stymai yra tiesiogiai susij su teorini žini reikšmingumo b simai profesinei veiklai sis moninimu bei sav s tapatinimu su profesiniu vaidmeniu. Tyrimo rezultatai leidžia teigti, jog teorin se studijose dominuoja nereflektivaus mokymosi formos, apiman ios student individuali spontanišk ir intuityvi refleksij , žini sisavini m be s moning pastang . Veikimas pagal nustatytas taisykles, student asmenini id j ir patirties ignoravimas mokantis skatina tik formalaus pob džio intelektin veikl , nepanaudojant turimos patirties ir anks iau gyt žini , d l to daugiausia d mesio skiriama faktinei medžiagai kaupti ir labiau jos kiekybei nei mokymosi strategijoms, orientuotoms žini ir patirties reflektavim .
- Dalykinis bendradarbiavimas, konkreti pozicija student mokymosi veiklos atžvilgiu sukuria prielaidas sistemingam veiklos planavimui ir mokymosi strategij pasirinkimui tarp d stytojo ir student . Tyrimo rezultatai atskleidžia, jog gr žtamasis ryšys teorin se studijose – fragmentinis, nukreiptas šabloniškus mokymosi problem sprendimo b dus. Grupin refleksija, kaip reflektyv mokym si aktyvinanti priemon ir apimanti varias dialogo formas, retai taikoma d stytoj darbo praktikoje.
- Student tarpusavio interakcijos charakteristikos apima abipusiu palaikymu, pasitik jimu ir pagalba grindžiamus tarpusavio santykius. Mokymosi užduo i atlikimas ir problem sprendimas, bendradarbiaujant su kolegomis sudaro realias s lygas reflektiviai mokytis, ta iau pasigendama išorinio (d stytoj ir / ar praktik) paskatinimo ir palaikymo procesui pl totis.

Praktin s studijos

- Reflektivaus mokymosi procese praktin se studijose s kminga studento ir dirban io specialisto / praktikos vadovo tarpusavio interakcija motyvuoja studentus mokymuisi, stiprina ryš tarp išgyventos mokymosi patirties teorin se studijose ir reflektivos veiklos praktikoje. Studento ir dirban io specialisto tarpusavio s veika – aktualus reflektivaus mokymosi proceso strukt ros elementas, darantis tak student motyvacijai mokytis praktikos vietoje, apm stant ir pagrindžiant savo pasirinkimus, prasmingai argumentuojant savo veikl . Praktiko ir studento nuostat bei vertybi suderinamumas lemia paritetinius tarpusavio santykius, pasireiškian ius abipusiu bendradarbiavimu, adekva iu užduo i , didinan i studento atsakomyb , skyrimu.
- Interakcijos su dirban iu specialistu / praktikos vadovu ribotumai siejami su: nepasitik jimu studentu ir jo galimybm is; nepakankamu dirban i specialist suinteresuotumu dalintis asmenine patirtimi, sudarant s lygas studento autonomiškumui ir savarankiškumui, mokytis iš patirties; studento asmenin s iniciatyvos ir kompetencijos ribotumais bei negatyvi emocij išgyvenimu.

- Reflektuodami studentai projektuoja esmines specialiojo pedagogo asmenybės savybes ir gebėjimus. Asmenybės savybės siejamos su dorovinėmis (etinėmis) nuostatomis ir sėkminga tarpusavio sąveika. Esminiai gebėjimai projektuojami profesinio vystymosi ir adaptacijos, veiklos tobulinimo ir profesinės plėtros bendradarbiaujant, tyrimo realizavimo profesinėje veikloje bei studijose kompetencijas.

3. Nustatyti išoriniai ir vidiniai aspektai, darantys stipriausi ir menkiausi poveikį studentų specialiajam pedagogų reflektyviam mokymosi veiksmingumui:

- Išoriniai ir vidiniai aspektai darantys stipriausi ir menkiausi – tai studentų specialiajam pedagogų reflektyviam mokymosi veiksmingumui išryškėja: a) *asmeniniame lygmenyje*, apimančiame savąsias, kaip bendrojo specialisto, savivertės aspektus, emocinius išgyvenimus, sietinus su bendra profesine veikla, prisitaikymo praktinėje mokymosi situacijoje apraiškas, asmeninės kaitos ir savojo Aš savęs moninimo bei profesinio tobulėjimo aspektus; b) *tarpasmeniniame lygmenyje*, apimančiame interakcijos su ugdymo proceso dalyviais (dėstytojais, dirbančiais specialistais praktikos metu, kolegoms studentais) pobūdį ir rezultatus: emocinius išgyvenimus ir patirtį santykiuose su vaikais, specialistais, universiteto dėstytojais ir kolegoms studentais; pagalbos pobūdį, pažįstant ir reflektuojant praktinę veiklos subtilybes; c) *organizacijos lygmenyje*, apimančiame besimokančiojo patirtis ir išgyvenimus, priklausomai nuo vyraujančio mikroklimato institucijoje, kurioje atliekama praktika.
- Stipriausi – tai studentų specialiajam pedagogų reflektyviam mokymosi veiksmingumui daro šie *vidiniai individualaus lygmens* aspektai: a) sėkminga adaptacija per asmeninę transformaciją, susijusi su emociniais išgyvenimais, reflektavimu prisitaikymo procese praktikos metu bei ankstesne patirtimi, siekiant pažinti savo bendrąją profesiją; b) asmeninės transformacijos (asmeninės kaitos) patirtis (orientacija save), susitapatinant su savo bendrąjį profesiniu vaidmeniu praktikos vietoje: gebėjimas nugalėti savo silpnybes ir galinti asmeninei savikritikai, kas lemia „užslėptą“ ir nepažintą savo kaip asmenybės savybių ir gebėjimų bei nesėkmingą moninimą asmeninio gyvenimo momentų pervertinimą; c) savojo Aš vystymas, atskleistas per savąsą pažinimą, pasitikėjimo savimi ir asmeninių nuostatų ir vertybių bei asmeninio charakterio bruožų pervertinimą, išgyvenant ribines emocijas praktikos metu; d) mokymasis iš savo klaidų, reflektuojant nesėkmingą priežastis bei galimus sprendimo būdus; e) profesinis apsisprendimas ir tapatinimasis su profesine veikla, kai reflektuojamos prielaidos sėkmingai veiklai, motyvuojant save asmeniniam tobulėjimui ir žinių gijimui, vertinant turimus ir reikalingus pasirinktai profesijai gūdžius ir asmenybės savybes; f) asmeninis aktyvumas ir iniciatyvumas, autonomija ir savarankiškumas, formuojantis asmeninį sampratą apie savo profesinio vaidmens bei atliekamos veiklos subtilybes, identifikuojant bendros profesinės veiklos sunkumus ir privalumus.
- Reflektyviam mokymosi veiksmingumui slopinantys *vidiniai individualaus lygmens* aspektai: a) intensyvi ir asteniška emocijų išgyvenimas: gėdos, baimės, nerimo, gailės ir skausmo; b) realybės ir ilgesio neatitikimas, orientuotas noras ir asmeniniai gali nesuderinamumai, nepilnavertiškumo išgyvenimai; c) asmeninės empatijos ir savirefleksijos stoka; d) profesinės dvejonės, išgyvenant baimės jausmus ir nepasitikėjimą savo jėgomis.
- Tarpasmeniniame lygmenyje studentų specialiajam pedagogų reflektyviam mokymosi veiksmingumui lemiantys aspektai: a) teigiamas jausmų išgyvenimas ir patirtis interakcijoje su vaikais: meilės ir pripažinimo jausmai, abipusio prieraišumo išgyvenimas, reikalingumo jausmo priklausomybė nuo vaikų dėkingumo ir kartu praleisto laiko trukmės; b) teigiama patirtis bendraujant su dirbančiais specialistais: ramybės ir laisvumo pojūčių išgyvenimas, esant lygiaverčiams tarpusavio santykiams; c) pagal-

ba pažinti praktikos subtilybes interakcijoje su šeimos nariais, dalinantis išgyventa patirtimi: profesin s veiklos sunkum žvalgos ir analizavimas; d) speciali j pedagog ir aukl toj pagalba profesin s veiklos ypatumams suvokti: asmenin s motyvacijos veiklai skatinimas, reikaling savybi profesin je veikloje akcentavimas, vaik individuali charakteristik atskleidimas; e) interakcija su vaikais, suvokiant b simos veiklos specifik : savo, kaip b simo specialisto, profesin s veiklos tiksl suvokimas, veikimo b d konkreiose situacijose supratimas; f) specialist autoritetas, pasireiškiantis santykiuose su dirbaniais specialistais, dalijantis su jais patirtimi, stebint j veikl , formuojantis aiškesn b simos profesijos samprat ir modeliuojant savo b simas veiklas.

- Reflektyvaus mokymosi veiksmingum slopinantys *išoriniai tarpasmeninio lygmens* aspektai: a) santyki su dirbaniais specialistais praktikos vietoje nulemti neigiami išgyvenimai: specialist socialin nekompetencija, orientuota neadekvataus bendravimo su vaikais b dus bei atvir nepasitenkinimo student atliekama veikla demonstravim bei atsakomyb s „perk lim “ praktikantui; pasipiktinimo ir nusivylimo išgyvenimas tiesiogiai susij s su maž jan ia student motyvacija dom tis savo profesija; b) menkai išpl tota interakcija su d stytoju, orientuota student asmeninio pasirengimo vertinim tapti pasirinktos studijuoti srities specialistu, reflektuojant ir teikiant gr žtam j ryš ; c) informacijos stokos nulemti išgyvenimai: nejaukumo, baim s ir drovumo išgyvenimas, susij s su informacijos stoka apie vaik individualias savybes, bendravimo bei pagalbos jiems b dus.
- Akcentuotinas *išorinis* organizacijos lygmens, slopinantis reflektyvaus mokymosi veiksmingum , aspektas, t. y. konkre ios institucijos, kurioje atlikta praktika, mikroklimatas, tiesiogiai susij s su student savijauta.

4. *Reflektyvus mokymasis aukštojoje mokykloje, remiantis speciali j pedagog pavyzdžiu, gali b ti apib dintas tokiomis pagrindin mis dimensijomis:*

- Modelio dimensijos, traktuotinos kryptimis tobulinant speciali j pedagog rengimo proces , modeliuojant profesinio ugdymo curriculum aukštojoje mokykloje *teorini studij (akademiniame), praktini studij (praktiniame) ir studento asmenybiniame (individualiame) lygmenyse.*
- Reflektyvus mokymasis universitetin se studijose modeliuojamas atsižvelgiant student projektuojamas b simam specialiajam pedagogui aktualias kognityvini geb jim ir asmenyb s savybi klasterius, susijusius su b simo specialisto asmenyb s brendimu ir profesiniu vystymusi. Nustatytos *kompetencij vystymo ir asmenyb s savybi ugdymo* dimensijos esmin s geb jim grup s sudaro s - lygas numatyti studento, kaip b simo specialisto, rengimo kryptis, formuoti jo s moningo ir aktyvaus reflektavimo apie veikl ir veikloje, mokymosi lengvinimo s lyg sau k rimo, efektyvaus problem sprendimo valdymo praktikoje geb jimus.
- Modelio dimensijos apima d stytojo ir praktikoje dirban i specialist *pedagogin -didaktin kompetencij* . D stytojo, pedagogo-praktiko ir studento tarpusavio interakcija, pagr sta abipusiu pasitik jimu ir atvirumu, dalykiniu bendradarbiavimu, sukuria prielaidas studento kritinio m stymo pl totei. Akademiniame ir praktiniame lygmenyse išskirtos dimensijos pasižymi integralumu ir yra persidengian ios. Pastar j turinyje akcentuoti studento savojo Aš ir atliekamos veiklos, apiman ios mokymosi medžiagos ir rezultat analiz s reflektavim . Pabr žtinas *studento asmeninio aktyvumo studijose* parametras, atskleidžiantis asmenin s motyvacijos reikšm individualiai ir grupei refleksijai pasireikšti realizuojant pozityvius socialinius ryšius su kolegomis.

REKOMENDACIJOS

1. *Realizuojant reflektyvaus mokymosi procesą, rengiant būsimus specialiuosius pedagogus aukštojoje mokykloje, rekomenduojama:*

Aukštosios mokyklos administracijai, dėstytojams ir praktikų vadovams

- Studentams teorinėse studijose, nepriklausomai nuo modulio specifikos, taikyti individualias struktūras ir / ar nestruktūras savirefleksijas raštu, numatant užduoties atlikimo tikslą (orientuotas studento, kaip asmenybės, savęs pažinimui ir / ar mokymosi medžiagos būsimai profesinei veiklai supratimui ir sisavinimui) ir laiką: paskaitos pabaigoje, baigus dėstyti konkrečius temų; apibendrinant keletą temų, kurias sudarė atskiri skyriai ar baigus dėstyti visą kursą.
- Teoriniuose paskaitose ir praktikuose metu derinti individualias ir grupines refleksijas. Pastarąsias rekomenduotina taikyti grupinius individualios refleksijos būdus, taikant varias dialogo formas: diskusijas, disputus, siekiant vertinti studijuojamo dalyko mokymosi rezultatus.
- Planuojant ir rengiant refleksijų užduotis, adaptuoti ir integruoti refleksijų modelių schemas (pradedant nuo struktūras ir konkrečiais klausimais apibrėžtas), rengiant teorinius paskaitus, seminarus bei praktikos užduotis, organizuojant studentų savarankišką ar darbą auditorijoje.
- Atsižvelgiant pirmosios – stebimosios – studentų praktikos tikslus, koreguoti studijų organizavimo turinį: pirmą savaitę iki stebimosios praktikos skirti ne atskiri dalykai studijoms, o pažintiniams-praktiniams užsiėmimams, suteikiant savirefleksijos taikymo praktikoje pagrindus.
- Dėstytojams, atsakingiems už praktines studijas, teikti informaciją praktikams apie problemas, su kuriomis susiduria studentai, reikalingą teorinę bei metodinę informaciją apie refleksijas, kaip reflektyvaus mokymosi priemonę, ir jos taikymo galimybes praktikos metu interakcijoje su praktikantu. Tai gali būti realizuojama lankantis konkrečioje ugdymo institucijoje studento praktikos atlikimo metu.

Praktikams

- Motyvuoti dirbančius specialistus, kurie priima studentus atlikti praktiką ir jiems mentoriauja, kviešti juos praktikos aptarimus universitete, tikslinant praktikos tikslus ir konkrečius jos pasiekimo būdus bei priemones, derinant praktikantą, atskiri dalykai dėstytojų, praktikos užduočių rengimą ir kitus suinteresuotų asmenų pasiūlymus, nuolat atnaujinant praktinius užduočių pobūdį ir turinį.
- Ugdyti dirbančius praktikus, vadovaujant studento praktikai, didaktines mentoriavimo kompetencijas, taikant varias galimas mokymo(si) formas: dėstytojo vedami užsiėmimai universitete ar praktikos vietoje, mokant stebėjimo, konsultavimo ir grįžamojo ryšio praktikantui suteikimo būdus; organizuojamos apskritojo stalo diskusijos, traukiant dėstytojus, studentus ir praktikus, siekiant diskusijos forma analizuoti praktikos organizavimo ir studento mokymosi praktikoje problemas, sudarant sąlygas tobulinti praktikoje dirbančio asmens ir studento mokymosi pobūdį.
- Sistemingai planuoti ir bent kartą per mėnesį organizuoti dirbančių specialistų ir studentų susitikimus prieš prasidedant studijų praktikai, bendradarbiaujant išsiaiškinti ir atrasti bendrą supratimą apie numatomos praktikos tikslus ir pobūdį, suderinant studentų ir praktikų lūkesčius, poreikius ir galimybes.
- Dirbantiems praktikams organizuoti palaikymo grupes, taikant supervizijos elementus, analizuojant santykiuose su praktikantu išskylančias problemas ir numatant galimus to problemų sprendimo būdus. Tokia

pati palaikymo grupi id ja gali b ti perkeliama ir universiteto aplink , parengiant pasirenkam j studij dalyko modul , kurio metu b t galimos student palaikymo grupi organizavimas prieš, iki ir po praktikos.

2. *Disertaciniame tyrime pateikti tyrim rezultatai yra prielaida tolesn ms mokslin ms studijoms:*

- Sukurt teorini ir empirini duomen pagrindu hipotetin -teorin model patikrinti kitais empiriniais tyrimais praktin je veikloje, atitraukiant nuo studento veiklos nustatyti savaiminio student mokymosi praktikoje tendencijas ir kitus parametrus.
- Atlikti kokybin tyrim , kur b t taikoma grindžiamoji teorija kaip metodologin strategija, leidžianti sukurti praktines teorijas apie student reflektiv mokym si universitetin je ir praktin je aplinkoje.
- Atsižvelgiant tai, jog reflektavimas gali vykti trijuose lygmenyse, apiman iuose tris skirtingas refleksijos r šis (veikloje, po veiklos ir veiklai), tarp kuri n ra griežt rib ir kartais tai suvokiama kaip vientisas procesas, apsunkina edukacines intervencijas, tod l tikslinga b t sukurti kiekybinius ir kokybinius instrumentus, kurie leist apsibr žti skirting refleksij ribas, o rezultatai sudaryt prielaidas ribiniams metodologiniams parametrams ir ribin ms veiklos situacijoms tarp ši trij r ši refleksij nustatyti.

LITERAT RA

1. Adomaitien , J., Teresevi en , M. (2001). Veiklos kompetencij svarba ir raiška profesiniame rengime. *Pedagogika*, 51, 70–80.
2. Adomaitien , J., Teresevi en , M. (2002). Veiklos pasaulio reikalavimai mokymo ir mokymosi metod kaitai profesiniame rengime. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 4, 58–73.
3. Adorno, T. (1973). *Negative Dialectics*. New York: Seabury.
4. Adorno, T. (1984). *Aesthetic Theory*. London: Routledge.
5. Ainscow, M. (1998). Would it work in theory?: arguments for practitioner research and theorizing in the special needs field. (p. 7-20) In: *Theorising Special Education*. London and New York: Routledge.
6. Alifanovien , D. (2005). *Refleksyvin socialinio pedagogo praktika. Socialini pedagog praktikos* (p. 48–51). Šiauliai: Šiauli universiteto leidykla.
7. Alifanovien , D., Ališauskien , S., Ambrukaitis, J., Kepalait , A. (2007). Specialiosios pedagogikos programoje pl tojam profesini kompetencij vertinimas: student poži ris. *Specialusis ugdymas*, 2 (17), 61–71.
8. Alifanovien , D., Šapelyt , O. (2002). Socialin s pedagogikos studij modernizavimo galimyb s. *Pedagogika*, 56, 11–13.
9. Alifanovien , D., Šapelyt , O. (2004). Integruotos socioeducacin s studijos. *Specialusis ugdymas*. 1 (10), 132–137.
10. Ališauskas, A. (2004). Pedagogo pasirengimas ugdyti moksleiv , turint speciali j ugdymo(si) poreiki : situacijos ir kompetencij analiz . *Pedagogika*, 74, 18–24.
11. Alsop, A (2001). *Continuing Professional Development. A Guide for Therapists*. London: Blackwell Science Ltd.
12. Ambrukaitis, J. (tyrimo vadovas). (2003). *Pedagog profesin s kompetencijos vertinimas speciali j poreiki vaik (ugdymo pl tros) aspektu*. Ataskaita. Prieiga per internet : <<http://www.smm.lt/svietimobukle/docs/Atask.%20ministerijai.doc>>.
13. Argyris, C. (1995). Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology*, 10 (6), 20–26.
14. Armstrong, D., Armstrong, F., Barton, L. (1998). From Theory to Practice: Special Education and the Social Relations of Academic Production, (p. 32–43) In Clark, C., Dyson, A., Millward, A. *Theorising Special Education*. London: Routledge.
15. Atkins, S., Murphy, K. (1993). Reflection: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1188–1192.
16. Aukštakalnyt , D. (2001). Pedagogin praktika kaip b sim mokytoj bendravimo kompetencijos gerinimo prielaida. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 8, 205–215.
17. Autukevi en , B. (2007). Studento praktikanto ir pradedan i j dirbti ikimokyklinio ugdymo pedagogo saviugdosi ir karjeros planavimo ypatumai. *Pedagogika*, 86, 44–51.
18. Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J., Mills, C. (1999). Using Journal Writing to Enhance Student Teachers' Reflectivity during Field Experience Placements. *Teachers and Teaching*, 5 (1), 51–73.
19. Bal i nien , I. (2006) Refleksyvi metod analiz ir vertinimas dirbant pagal kooperuot studij program . *Jaun j mokslinink darbai*, 4 (11), 44–53.
20. Bal ytien , A. (1999). Konstruktyvizmas – švietimo reform pagrindas. *Mokykla*, 3, 4, 16-21, 12-15.
21. Baranauskien , R. (1999). Reflektyvaus m stymo metodo taikymas rengiant mokytojus universitete. *Šiuolaikin s specialiosios ir socialin s pedagogikos problemos: mokslin s konferencijos medžiaga* (pp. 65-66). Šiauliai: Šiauli universitetas.
22. Baranauskien , R. (2000). Reflektyvaus studij modelio ypatumai mokymosi kontekste. *Socialiniai mokslai: Edukologija*, 5 (26), 60-67.
23. Baranauskien , R. (2002). Aukštojo mokslo paradigmos virsmas ir jo raiška taikant studij reflekyvi j praktik (angl kalbos mokytoj rengimo kontekste). *Nepublikuota daktaro disertacija. Socialiniai mokslai (edukologija)*. Šiauliai: Šiauli universitetas.
24. Baranauskien , R. (2003). Angl kalbos mokytoj studij reflekyvioji praktika-aukštojo mokslo paradigmos virsmo ir jo raiškos galinimo veiksnys. *Socialiniai mokslai*, 2 (39), 61–69.
25. Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
26. Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham, UK: Open University Press.
27. Barnett, R. (1999). Learning to work and working to learn. In: D. Band and J. Garrick (eds.) *Understanding Learning at work*. (p. 29 – 44). London and New York: Routledge,
28. Beard, C., Wilson, P. J. (2002). *The Power of Experiential Learning. A handbook for trainers and educators*. London: Kogan Page.
29. Beck, C., Kosnik, C. (2001). Reflection-in-Action: In Defense of Thoughtful Teaching. *Curriculum Inquiry*, 31 (2), 217–227.
30. Bellefeuille, G. L. (2006). Rethinking Reflective Practice Education in Social Work Education: a Blended Constructivist and Objectivist Instructional Design Strategy for a Web-based Child Welfare Practice Course. *Journal of social work education*, 42 (1), 85 – 103.
31. Benoit, G. (2001). Critical theory as a foundation for pragmatic information systems design. *Information Research*, 6 (2). Prieiga per internet : <<http://informationr.net/ir/6-2/paper98.html>>.
32. Benoit, G. (2002). Toward a critical theoretic perspective in information systems. *Library Quarterly*, 72 (4), 441–471.

33. Beresneviien, D. (1995). *Nuolatinis mokymasis Lietuvoje (psichologiniai pagrindai)*. Monografija. Vilnius: Pedagogikos institutas.
34. Beresneviien, D. (2001). Nuolatinis mokymasis vardan lygyb s ir socialinio teisingumo kaip aukštojo mokslo misija. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 8, 175–188.
35. Berger, P., Luckman, Th. (1999). Socialinis tikrov s konstravimas. Vilnius: Pradai.
36. Berry, J., Sharp, J. (1999). Developing student-centred learning in mathematics through co-operation, reflection and discussion. *Teaching in Higher Education*, 4 (1), 27–41.
37. Berzins, M., Sofo, F. (2008). Developing Critical Thinking Skills in First Year Australian University Students. *The International Journal of Learning*, 15 (1), 261–272.
38. Bilingsley, B. S. (2004a). Promoting Teacher Quality and Retention in Special Education. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (5), 370–376.
39. Bilingsley, B. S. (2004b). Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Research Literature. *The Journal of Special Education*, 38 (1), 39–55.
40. Bitinas, B. (1998). *Ugdymo tyrim metodologija*. Vilnius: Jošara.
41. Bitinas, B. (2002). *Pedagogin s diagnostikos pagrindai*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
42. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Krona.
43. Blake, C., Monakan, E. (2006). Wishful thinking or a bag of tricks? Helping the beginning special educator. *Support for Learning*, 21 (1), 19–23.
44. Bolton, G. (1999). *Reflections through the looking-glass: The story of a course of writing as a reflexive practitioner*. *Teaching in Higher Education*, 4 (2), 193–212.
45. Bostock, S. (1998). Constructivism in mass higher education: a case study. *British Journal of Educational Technology*, 29 (3), 225–240.
46. Boud D., Walker D. (1998). Promoting reflection in professional courses: the challenge of context. *Studies in higher education*, 23 (2), 91 – 206.
47. Boud, D. (1981). *Developing Student Autonomy in Learning*. London: Kogan Page.
48. Boud, D. (2001). Using Journal Writing to Enhance Reflective Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 9–17.
49. Boud, D., Cohen, R., Walker, D. (1993). *Using Experience for Learning*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
50. Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (2005). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London and New York: RoutledgeFalmer.
51. Boud, D., Miller, N. (1996). *Working with Experience: Animating Learning*. London, New York: Kogan Page.
52. Bourner, T. (2003). Assessing Reflective Learning. *Education and Training*, 45 (5), 267–272.
53. Bowden, J., Marton, F. (1998). *The University of Learning*. London: Kogan Page, Stirling.
54. Boyd, E., Fales, A. (1983). Reflective Learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23 (2), 99–117.
55. Bradburn, N.M., Seymour, S., Brian, W. (2004). *Asking Questions: The Definitive Guide to Questionnaire Design-for Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
56. Brew, A., Boud, D. (1996). Preparing for new academic roles: a holistic approach to development. *The International Journal for Academic Development*, 1 (2), 17–25.
57. Brockbank, A., McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham: SRHE and Open University.
58. Brockbank, A., McGill, I., Beech, N. (2002). *Reflective Learning in Practice*. Burlington: Gower Publishing.
59. Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults To Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. Milton Keynes, USA: Open University Press.
60. Brookfield, S. (1990). Using critical incidents to explore learners' assumptions. In J. Mezirow and Associates, *Fostering critical reflection in adulthood* (p.177–193). San Francisco: Jossey-Bass.
61. Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
62. Brookfield, S. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Open University Press.
63. Brown, T. H. (2005). Beyond constructivism: Exploring Future Learning Paradigms. *Education TODAY*, 2 (2), 27 – 30.
64. Brownell, M., Ross, D., Colón, E., McCallum, C. (2005). Critical Features of Special Education Teacher Preparation: A Comparison with General Teacher Education. *The Journal of Special Education*, 38 (4), 242–252.
65. Bubnys, R., Žydži nait, V. (2007). B sim j speciali j pedagog išgyvenimai ir patirtys praktin se studijose aukštojoje mokykloje: rašytini refleksij analiz s rezultatai. *Specialusis ugdymas*, 2 (17), 40–50.
66. Bulajeva, T. (2002). Šiuolaikinio ugdymo ir saviugdos autonomijos problema. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 9, 265–270.
67. Burnard, P. (1992). Learning from experience: Nurse tutors' and student nurses' perceptions of experiential learning in nurse education. Some initial findings. *International Journal of Nursing Studies*, 29 (2), 151–161.
68. Burrell, T. (1988). *Curriculum design and development*. Hatfield: Prentice Hall International.
69. Butkien , G., Kepalait , A. (1996). *Mokymasis ir asmenyb s brendimas*. Vilnius: Margi Raštai.

70. Cady, J., Distad, L., Germundsen, R. (1998). Reflective practice groups in teacher induction: building professional community via experiential knowledge. *Education*, 118 (3), 459–470
71. Calderhead, J., Gates, P. (1993). *Conceptualizing in Teacher Development*. London, Washington, D.C.: The Falmer Press.
72. Čekanavičius V., Murauskas G. (2000-I dalis; 2004-II dalis). *Statistika ir jos taikymai*. Vilnius: TEV.
73. Čepukas, R. (2001). Socialinių pedagogų veiklos, profesinių kompetencijų ir studijų tikslų santykis. *Pedagogika*, 51, 21–27.
74. Chan, V. (2001). Learning Autonomously: the learners' perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 25 (3), 285–300.
75. Charles, C. M. (1999). *Pedagoginio tyrimo vadovas*. Vilnius: Alma littera.
76. Cisero, C. A. (2006). Does Reflective Journal Writing Improve Course Performance? *College Teaching*, 54 (2), 231–236.
77. Čiužas, R. (2007). Mokytojų ir mokinių vaidmenų kaita edukaciniuose paradigmatuose. *Pedagogika*, 87, 64–70.
78. Cliff, A. (2000). Dissonance in First-Year Students' Reflections on Their Learning. *European Journal of Psychology of Education*, 15 (1), 49–60.
79. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge Falmer.
80. Corder, N. (2002). *Learning to Teach Adults. An Introduction*. London and New York: RoutledgeFalmer.
81. Correia, M.G., Bleicher, R. (2008). Making Connections to Teach Reflection. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14 (2), 41–49.
82. Cowan, J. (1998). *On Becoming an Innovative University Teacher*. Buckingham: Open University.
83. Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
84. Dann, R. (2002). *Promoting Assessment as Learning. Improving the Learning Process*. London and New York: Routledge Falmer.
85. Dempsey, M., Halton, C., Murphy, M. (2001). Reflective learning in social work education: scaffolding the process. *Social Work Education*, 20 (6), 631–641.
86. DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and applications*. California: Thousand Oaks.
87. Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: D. C. Heath.
88. Dewey, J. (1938). *Experience in Education*. New York: Collier Books.
89. Ding, S.C., Davison, M.L., Petersen, A.C. (2005). Multidimensional Scaling Analysis of Growth and Change. *Journal of Educational Measurement*, 42 (2), 171–189.
90. Dirgėlienė, I. (2001). Tautiško ugdymo aukštesniojoje pedagogikos mokykloje modelis ir praktinis jo taikymas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 8, 230–239.
91. Dreyfus, H., Dreyfus, S. (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Blackwell Ltd.
92. Duoblienis, V. (2001). Šiuolaikiniai mokymo ir jo ugdymo tyrimų projektai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 8, 123–137.
93. Ebbeskog, B., Ekman, S. (2001). Elderly Person's Experiences of Living with Venous Leg Ulcer: Living in a Dialectical Relationship between Freedom and Imprisonment. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 15, 235–243.
94. Emes, C., Cleveland-Innes, M. (2003). Journey Toward Learner-Centered Curriculum. *Canadian Journal of Higher Education*, 33 (3), 47–70.
95. Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
96. Esser-Hall, G. (2000). Perpetual Beginnings: The Role of Phenomenological Hermeneutics in Art Education. *Journal of Art and Design Education*, 19 (3), 288–296.
97. 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.
98. Fisher, T., Somerton, J. (2000). Reflection on action: the process of helping social work students to develop their use of theory in practice. *Social Work Education*, 19 (4), 387–401.
99. Francis, D., Ingram-Starrs, L. (2005). The Labour of Learning to Reflect. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 (6), 541–553.
100. Francis, H., Cowan, J. (2008). Fostering an action-reflection dynamic amongst student practitioners. *Journal of European Industrial Training*, 32 (5), 336–346.
101. Freire, P. (2000). *Kritinis mokymasis*. XX a. pedagogikos klasika. Vilnius: Tyto Alba.
102. Fullan, M. (1998). *Pokyčiai mūsų mokyklose*. XX a. pedagogikos klasika. Vilnius: Tyto Alba.
103. Gailienė, M. (2001). Pedagoginių situacijų raiška pedagoginiuose praktikos metu. *Pedagogika*, 55, 54–61.
104. Geležinienė, R. (2006). Mokytojas kaip tyrinys: koncepto operacionalizacija ir veiklos perspektyva ugdant emocijų ir elgesio problemų turinčius vaikus. *Specialusis ugdymas*, 2 (15), 27–36.
105. Geležinienė, R., Ruškus, J., Blinstrubas, A. (2008). Mokytojų veiklos ir patirčių analizė sprendžiant emocijų ir elgesio sutrikimų turinčių mokinių problemas. *Specialusis ugdymas*, 1 (18), 34–45.
106. Gerulaitis, D. (2007). *Tvarka ir sutvarkymas vaiko ugdymo (-si) procese: plati specialiojoje mokykloje*. Nepublikuota daktaro disertacija. Socialiniai mokslai (edukologija). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
107. Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Further Education Unit, Oxford Brookes University.

108. Gijbels, D., Van De Watering, G., Dochy, F., Van Den Bossche, P. (2006). New learning environments and constructivism: The students' perspective. *Instructional Science*, 34, 213–226.
109. Gonczi A. (1990). Establishing Competency – based Standards in the Professions. *NOOSR Research Paper No.7*. AGPS: Canberra.
110. Gonczi, A. (1999). Competency – based learning: a dubious past – an assured future? In: *Understanding Learning at work*. D.Band and J.Garrick (eds.). London and New York: Routledge, p. 180–196.
111. Götell, E., Brown, S., Ekman, S. (2002). Caregiver Singing and Background Music in Dementia Care. *Western Journal of Nursing Research*, 24 (2), 195–216.
112. Greene, J., Caracelli, V. (1997). Defining and describing the paradigm issue in mixed-method evaluation. In J. Greene and V. Caracelli (eds.). *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms*. *New Directions for Program Evaluation*, 74, 5–18. San Francisco, CA: Jossey-Bass
113. Greene, J., Caracelli, V., Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation design. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274.
114. Greenwood, D., Lowenthal, D. (2005). Case Study as a Means of Researching Social Work and Improving Practitioner Education. *Journal of Social Work Practice*, 19 (2), 181–193.
115. Greenwood, J. (1998). The role of reflection in single and double loop learning. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 1048–1053.
116. Grendstad, M.N. (1996). *Mokytis – tai atrasti*. Vilnius: Margi raštai.
117. Grendstad, M.N. (1999). *Vaizduot ir jausmai*. Vilnius: Margi raštai.
118. Griba iauskas, E., (2004). Muzikos pedagog autoritarizmo ir pedocentrizmo nuostat specifika ugdymo kontekste. *Pedagogika*, 72, 93–97.
119. Griba iauskas, E., Merkys., G., Ušėkien , L. (2002). Pedagog autoritarizmas kaip diagnostinis konstruktas: strukt ros klausimai. *Socialiniai mokslai*, 1 (33), 27–41.
120. Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.
121. Habermas, J. (1973). *Theory and Practice*. Boston: Beacon.
122. Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action: Lifeworld and Social System (2)*. Boston: Beacon.
123. Halton, C., Murphy, M., Dempsey, M. (2007). Reflective learning in social work education: researching student experiences. *Reflective Practice*, 8 (4), 511–523.
124. Han, J. (2005). Crossover Linear Modelling. *Organizational Research Methods*, 8, (3), 290–316.
125. Hargreaves, A., Fullan, M.G. (1993). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
126. Harrison, J., Lawson, T., Wortley, A. (2005). Facilitating the Professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. *European Journal of Teacher Education*, 28 (3), 267-292.
127. Hatton, N., Smith, D. (2006). *Reflection in Teacher Education: towards Definition and Implementation*. Australia: The University of Sydney. Prieiga per internet : <<http://alex.edfac.usyd.edu.au/LocalResource/originals/hattonart.rtf>>.
128. Hendry, G. D., Frommer, M., Walker, R. A. (1999). Constructivism and Problem-based Learning. *Journal of Further and Higher Education*, 23 (3), 369 – 371.
129. Hiemstra, R. (2001). Uses and benefits of journal writing. Promoting journal writing in adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 19-26.
130. Hitchman, S. (2004). The Entity Relationship Model And Practical Data Modelling. *Journal of Conceptual Modeling*, 31, 33–45.
131. Hoban, G. (2000). Using a Reflective Framework to Study teaching-learning Relationships. *Reflective practice*, 1 (2), 165–182.
132. Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1998). *Kaita ir mokyklos tobulinimas*. XX a. pedagogikos klasika. Vilnius: Tyto Alba.
133. Horkheimer, M. (1972). *Critical Theory*. New York: Herder and Herder.
134. Horkheimer, M., Adorno, T. W. (1972). *Dialectic of Enlightenment*. New York: Herder and Herder.
135. Hubbs D., Brand C. (2005). The Paper Mirror: Understanding Reflective Journaling. *Journal of Experiential Education*, 28 (1), 60 – 71.
136. 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.
137. Ivanauskien V., Liobikien N. (2005). Socialinio darbo student savirefleksijos geb jim ugdymas teoriniuose kursuose. *Socialinis darbas*, 4 (1), 118–121.
138. Jarvis P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: VDU Švietimo studij centras.
139. Jarvis, P. (1999). *The Practitioner–Researcher. Developing Theory from Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
140. Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning. Lifelong Learning and the Learning Society*. London and New York: Routledge.
141. Jarvis, P., Holford, J., Griffin, C. (2004). *The Theory and Practice of Learning*. London: Routledge Falmer.
142. Jensen, E. (2005). A Contextual Theory of Learning and the Learning Organization. *Knowledge and Process Management*, 12 (1), 53–64.

143. 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 internet : http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue8_1/proulx.html.
144. Johns, C. (1999). Caring connections: knowing self within caring relationships through reflection. *International Journal for Human Caring*, 3 (2), 31–38.
145. Johns, C. (2004). *Becoming a Reflective Practitioner. A reflective and holistic approach to clinical nursing, practice development and clinical supervision*. Oxford: Blackwell Publishing.
146. Johnson, D., Johnson, R. (1974). Instructional goal structure: cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research*, 44, 213–240.
147. Johnson, D., Johnson, R. (1994). *Learning Together and Alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
148. Jonutyt I. (2007). Asmenyb s savybi svarba socialinio pedagogo profesin s veiklos s kmei, j tobulinimas. *Tiltai*, 2 (39), 113–125.
149. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
150. Jucevi en , P. (1997). Lietuvos aukštasis mokslas. Quis es. Quo vadis. *Studijos aukštojoje mokykloje: konferencijos pranešim medžiaga. Lietuvos mokslas ir pramon* . (1 knyga) Kaunas: KTU, p. 9–31.
151. Jucevi en , P. (1998). Reikalavimai aukštosios mokyklos d stytojams ir j veiklos galimyb s: Europos šali ir Lietuvos lyginamoji analiz . *Aukštojo mokslo sistemos ir didaktika: konferencijos pranešim medžiaga. Lietuvos mokslas ir pramon* . Kaunas: KTU, p. 85–94.
152. Jucevi en , P. (1999). Universitetin s studijos profesinio rengimo kontekste. *Aukštojo mokslo sistemos ir didaktika: konferencijos pranešim medžiaga*. (1 knyga). Kaunas: Technologija, p. 45–50.
153. Jucevi en , P. (2001). Integruotas poži ris socialinio darbo teorij ir praktik - XXI amžiaus išš ki žmon ms atsakas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 8, 189–197.
154. Jucevi en , P. (2005). *Mokytoj didaktin s kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams*. Tyrimo ataskaita. Kaunas: KTU.
155. Jucevi en , P. (2005). Responding to the challenge of globalization: quality of the Learning University. *Higher Education Facing Globalization and Europeanization : the 2nd international conference on universities' quality development UNIQUAL 2004: conference proceedings*. Kaunas, p. 25–34.
156. Jucevi en , P. (2006). Mokymas aukštajame moksle: d stytojas kaip besimokantysis. *Socialiniai mokslai*, 3 (53), 72–79.
157. Jucevi en , P. (2007). *Besimokantis miestas: monografija*. Kaunas: Technologija.
158. Jucevi en , P., Lepait , D. (2000). Kompetencijos sampratos erdv . *Socialiniai mokslai*, 1 (22), 44–50.
159. Jucevi en , P., Poškien , A., Kudirkait , L., Damanskas, N. (2000). *Universiteto kult ra ir jos tyrimai*. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
160. Jucevi en , P., Stanik nien , B. (2003). Universiteto d stytojo edukacin kompetencija mokymosi paradigmos kontekste. *Socialiniai mokslai*, 1 (38), 24–29.
161. Juodaityt , A. (2001). Konstruktyvizmas vaikyst s pedagog rengime. *Pedagogika*, 51, 59–69.
162. Juodaityt , A. (2003). Student interaktyvaus mokymo(si) didaktinio modeliavimo technologija. *Pedagogika*, 65, 90–97.
163. Juodaityt , A. (2004). Studij kokyb aukštojoje mokykloje: valdymo filosofija ir prakseologija. *Aukštojo mokslo kokyb* , 1, 12–25.
164. Jurašait –Harbison E. (2004). Ikimokyklinio ugdymo pedagog profesin s kompetencijos kaip t stinio profesinio mokymo(si) funkcija: kompetencij modelio gyvendinimas, vertinimas. *Pedagogika*, 71, 56–65.
165. Kaffemanien , I. (2007). *Speciali j pedagog apklausa*. Šiauli universiteto Socialin s gerov s ir negal s studij fakulteto studij kokyb s centras. Prieiga internete: <http://www.su.lt/filemanager/download/4181/Specialiuju%20pedagogu%20apklausa.pdf>.
166. Kaffemanien , I., Šadbarait , Ž. (2005). Specialiojo pedagogo profesin s motyvacijos veiksniai. *Specialusis ugdymas*, 2(13), 139–149.
167. Kampfner, R. (1999). *Modeling the Information-Processing Aspect of Organizational Functions*. IEEE.
168. Kardelis, K. (2002). *Mokslini tyrim metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
169. Kepalait , A. (2005). Pedagogo refleksijos ypatumai akademin je situacijoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 14, 51–56.
170. Kiaunyt , A., Dirg lien , I. (2006). *Praktika rengiant socialinius darbuotojus: Klaip dos universiteto patirtis*. Klaip da: Klaip dos universiteto leidykla.
171. King, T. (2002). *Development of Student Skills in Reflective Writing*. Prieiga per internet : http://www.csd.uwa.edu.au/iced2002/publication/Terry_King.pdf.
172. Kirby, J., Žydži nait , V., Truncien , R., Miklušien , O., Sereikin , B. (1999). *Bendrieji geb jimai: mokytojo knyga*. Vilnius: LR Švietimo ir mokslo ministerija, Profesinio mokymo reformos programos koordinavimo centras.
173. Kirch, S., Bargerhuff, M., Cowan, H., Wheatly, M. (2007). Reflections of Educators in Pursuit of Inclusive Science Classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 663–692.
174. Klein, H. K. (2004). Seeking the new and the critical in critical realism: Deja vu? *Information and Organization*, 14 (2), 123–144.
175. Knowles, M. (1988). *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. London: Kogan Page.

176. Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
177. Koper, R., Tattersall, C. (2005). *Learning Design: A Handbook on Modelling and Delivering Networked Education and Training*. Springer: Hardcover.
178. Kraujutaityt , L. (2002). *Aukštojo mokslo demokratiškumo pagrindai*. Vilnius: Lietuvos teis s universitetas.
179. Ku inskien , R. (2002). Mokytoj ugdymo filosofijos kaitos prielaidos. *Pedagogika*, 57, 73–80.
180. Ku inskien , R., Ku inskas, V. (2000). Mokytoj rengimo strateginis planavimas socialin s kompetencijos ugdymo aspektu. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 3, 46–55.
181. Kvieškie n , G. (2001). Socialinio pedagogo kompetencijos samprata. *Pedagogika*, 53, 63–69.
182. Ladišien , M., Monkevi ien , O. (2007). Pradedan io dirbti pedagogo ir studento praktikanto konsultavimo ypatumai. *Pedagogika*, 86, 36–43.
183. Ladyshevsky, R. (2006). Peer coaching: a constructivist methodology for enhancing critical thinking in postgraduate business education. *Higher Education Research and Development*, 25 (1), 67–84.
184. Langer, E.J. (1989). *Mindfulness. Reading*. MA: Addison-Wesley Publishing.
185. Larrivee B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1 (3), 293–307.
186. Laurinavi i t J. (2000). Suaugusi j mokymo ir mokymosi prasmieniai akcentai. Konferencijos *Suaugusi j švietimas dabar-iai ir atei iai* medžiaga: straipsni rinkinys. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, p. 49–51.
187. Laurinavi i t J. (2001). Suaugusi j mokymosi samprata. *Pedagogika*, 55, 49–53.
188. Laužackas R., Teresevi ien M., Stasi naitien E. (2005). *Kompetencij vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokyme-si*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
189. Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo metodologija*. Monografija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
190. Laužackas, R., Pukelis, K. (2000). Kvalifikacija ir kompetencija: samprata, santykis bei strukt ra profesijos mokytojo veiklos kontekste. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 3, 10–17.
191. Lekavi ien , R. (2001). *Socialin s kompetencijos psichologiniai kriterijai ir vertinimas. Lietuvos student tyrimas*. Monografi-ja. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
192. Lepait , D. (2001). Kompetencija kaip ugdymo tikslas: pagrindini skirtum profesinio vidurinio ir aukštojo mokslo lygmeny-se metodologinis pagrindimas. *Socialiniai mokslai*, 2 (28), 39–43.
193. Lepait , D. (2003). *Kompetencij pl tojan i studij program lygio nustatymo metodologija*. Monografija. Kaunas: Techno-logija.
194. Levins, T., Bornholt, L., Lennon, B. (2005). Teachers' Experience, Attitudes, Feelings and Behavioural Intentions towards Children with Special Educational Needs. *Social Psychology of Education*, 8 (3), 329–343.
195. Li, W., Zhang, H., Li, P. (2004). Assessing the Knowledge Structure of Informatikon Systems Learners in Experience-Based Learning. *Journal of Information Systems Education*, 15 (2), 205–217.
196. Lietuvos respublikos Aukštojo mokslo statymas, 2000 m. kovo 21 d. Nr. VIII-1586. Prieiga internete: <http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/istatymai/VIII-1586-2.htm>.
197. Lindseth, A., Marhaug, V., Norberg, A., Uden, G. (1994). Registered Nurses' and Physicians' Reflections on Their Narratives about Ethically Difficult Care Episodes. *Journal of Advanced Nursing*, 20, 245–250.
198. Lindseth, A., Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18, 145–153.
199. Linkaityt , G. M. (2003). Lietuvos suaugusi j švietimo naujov s: kontekstas ir patirtis. *Profesinis rengimas. Tyrimai ir aktu-alijos*, 6, 52–65.
200. Linkaityt , G. M., Lukšyt , D. (2003). Pasirengimas mokytis vis gyvenim : savivalda pagr sto mokymosi modelis. *Pedagogi-ka*, 69, 124–131.
201. Lipinskien , D. (2002). Edukacin student galinanti studijuoti aplinka. Daktaro disertacija: Socialiniai mokslai (edukologija). Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
202. Loughran, J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning Through Modelling*. London: Falmer Press.
203. Loughran, J. (2007). *Developing a Pedagogy of Teacher Education. Understanding teaching and learning about teaching*. London and New York: Routledge.
204. Loverde, L. (2005). Learning organizations and quadruple loops of feedback. Part I. Theoretical models. *Ingenierías*, 8 (26), 29–36.
205. Loyens, S. M. M., Rikers, M. J. P., Schmidt, G. H. (2007). Students' conceptions of distinct constructivist assumptions. *European Journal of Psychology of Education*, XXXII (2), 179–199.
206. Luke, D.A. (2004). *Multi-level Modelling (Quantitative Applications in the Social Sciences)*. Sage London: Publications.
207. Lundström, M., Åström, S., Graneheim, U. H. (2007). Caregivers' experiences of exposure to violence services for people with learning disabilities. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 14, 338–345.
208. MacGregor, J. (1993). *Student self-evaluation: Fostering reflective learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
209. Ma ianskien , N. (2004). *Užsienio kalb mokymosi strategijos*. Monografija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas

210. Mahin, L., Kruggel, T. G. (2006). Facilitation and Assessment of Student Learning in Business Communication. *Business Communication Quarterly*, 69 (3), 323–327.
211. Malinauskas, R. (2001a). Pedagogikos studentų parengtis atlikti socialinius vaidmenis šiuolaikinėje mokykloje. *Pedagogika*, 52, 180–186.
212. Malinauskas, R. (2001b). Pedagogikos studentų parengtis pedagoginių funkcijoms atlikti. *Pedagogika*, 48, 22–30.
213. Marilyn, F. (1996). Response to Reflections on Special Education Teacher Preparation. *Teacher Education and Special Education*, 19 (3), 220–229.
214. Martišauskienė, E. (2007). Studentų asmenybinio ugdymo(si) pedagoginių kompetencijų sklaida per pedagoginį praktiką. *Pedagogika*, 86, 14–22.
215. Marzano R.J. (2005). *Naujoji ugdymo tikslų taksonomija*. Vilnius: Žara.
216. 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>.
217. Mažeikienė, N., The role of Youth's Authoritarian Attitudes Measurement Investigating the Hidden Curriculum. *Socialiniai mokslai*, 5 (37), 88–96.
218. Mažeikis, G. (2007). *Kompetencijų ugdymo sistema taikant kooperuotą studijų metodą. Mokymosi tarnaujant bendruomenės (Service learning) adaptacija Lietuvoje*. Mokslo monografija. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
219. McCaugherty, D. (1991). The use of a Teaching Model to Promote Reflection and the Experiential Integration of Theory and Practice in First-year Student Nurses: an Action Research Study. *Journal of Advanced Nursing*, 16, 534–543.
220. McGowan, L., Luker, K., Creed, F., Chew-Graham, C. A. (2007). 'How do you explain a pain that can't be seen?': The narratives of woman with chronic pelvic pain and their disengagement with the diagnostic cycle. *British Journal of Health Psychology*, 12, 261–274.
221. Merkys, G. (1999). *Pedagoginio tyrimo metodologijos pradmenys*. Šiauliai: Šiaulių pedagoginis institutas.
222. Meyers, C. (1986). *Teaching Students to Think Critically*. San Francisco: Jossey-Bass.
223. 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.
224. Mills, R. (2008). "It's Just a Nuisance": Improving College Student Reflective Journal Writing. *College Student Journal*, 42 (2), 684–690.
225. Mokslo ir studijų statymo projektas, 2009 m. sausio 6 d. Prieiga internete: <http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/projektai/MSI%200319%201.pdf>
226. Monkevičienė, O., Schoroškienė, V. (2008). *Mentoriaus veikla ir kompetencijos*. Mentoriaus rengimo vadovėlis: daktaro knyga. Kaunas: Technologija.
227. Monkevičienė, O., Stankevičienė, K. (2007). Mokytojų praktikos vadyba: mentoriavimo kompetencijos. *Pedagogika*, 85, 61–67.
228. Monkevičienė, O., Stankevičienė, K. (2008). *Praktikos vadyba*. Mentoriaus rengimo vadovėlis: daktaro knyga. Kaunas: Technologija.
229. Moon, J. (1999a). *Learning Journals. A Handbook for Academics, Students and Professional Development*. London: Kogan Page.
230. Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development. Theory and Practice*. London and New York: RoutledgeFalmer.
231. Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. London and New York.
232. Moore, A. (2004). *The Good Teacher. Dominant discourse in teaching and teacher education*. London and New York: RoutledgeFalmer.
233. Morley, C. (2008). Teaching Critical Practice: Resisting Structural Domination through Critical Reflection. *Social Work Education*, 27 (4), 407–421.
234. Morrison, K. (1996). Developing reflective practice in higher degree students through a learning journal. *Studies in Higher Education*, 2 (1), 317–332.
235. Mortimer, J. (1998). Motivating student learning through facilitating independence: self and peer assessment of reflective practice – an action research project. In Brown, S., Armstrong, S., Thompson, G. *Motivating Students*. London: Kogan Page.
236. Nash, R. J. (2008). Personal Reflection on Educating for Meaning. *About Campus*, 13 (2), 17–24.
237. Neville, A.J. (1999). The problem-based learning tutor: Teacher? Facilitator? Evaluator? *Medical Teacher*, 21 (4), 393–401.
238. Ngeow, K., Kong, Y. (2003) *Learning through discussion: designing tasks for critical inquiry and reflective learning*. ERIC Clearinghouse on Reading, English and Communication. Prieiga per internetą: <www.lib.wayne.edu:2053/WebZ/FSFETCH?fetchtype=fullrecord;sessionid=sp07sw>.
239. Nicholls, G. (2001). *Professional Development in Higher Education. New Dimensions and Directions*. London: Kogan Page.
240. Nilsson, I., Jansson, L., Norberg, A. (1999). Crisis Phenomena After Stroke Reflected in an Existential Perspective. *Journal of Aging and Human Development*, 49 (4), 259–277.
241. Noori, K. K. (1994). A Constructivist / Reflective Paradigm: A Model for the Early Childhood at Tuskegee University. Reports – Descriptive. Prieiga per internetą: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/a4/94.pdf

242. O'Hanlon, C. (2003). *Educational Inclusion as Action Research. An Interpretive Discourse*. London: Open University Press.
243. O'Neill, G., McMahon, T. (2005). *S-Centred Learning: what does it mean for students and lecturers?* Prieiga per internet : <[http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-tues19th oct scl.html](http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-tues19th%20oct%20scl.html)>.
244. Osterman, K.F., Kottkamp, R.B. (2004). *Reflective Practice for Educators. Professional Development to Improve Student Learning*. California: Corwin Press.
245. Ovens, P. (2000). Improving Aspects of a Tutor's Role in the Development of Teaching. *Reflective Practice*, 1 (3), 325–342.
246. Ozmon, A.H., Craver, M.S. (1996). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.
247. 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.
248. Paulikaitis, M. (2005). *Tikrov s balsas besiklausant. Patirties mitymas H. G. Gadamerio filosofinje hermeneutikoje*. Monografija. Kaunas: Technologija.
249. Pavlovich, K. (2007). The Development of Reflective Practice through Student Journals. *Higher Education Research and Development*, 26 (3), 281–295.
250. Pavone, M. (2007). *Specialist Teacher Training in Educational Integration of Students with Disability in Italy*. Specialusis ugdymas, 2 (17), 72 – 81.
251. Pavri, S. (2004). General and Special Education Teachers' Preparation Needs in Providing Social Support: A Needs Assessment. *Teacher Education and Special Education*, 27, (4), 433–443.
252. *Pedagog rengimas Lietuvos aukštojoje mokykloje darnaus vystymosi švietimo kontekste* (2006). Tyrimo ataskaita. (Tyr. vadov P. Jucevičius). Prieiga per internet : <http://www.smm.lt/veikla/docs/dv_svietimas/pedagogu_rengimas_DVS_kontekste.pdf>
253. Peltier, J., Hay, A., Drago W. (2005). The Reflective Learning Continuum: Reflecting on Reflection. *Journal of Marketing Education*, 27 (3), 250–263.
254. Perera, J., Lee, N., Win, K., Perera, J., Wijesuriya, L. (2008). Formative feedback to students: the mismatch between faculty perceptions and student expectations. *Medical Teacher*, 30 (4), 395–399.
255. Petersen, S., Allen, V., Minotti, V. (1994). Teacher knowledge and reflection. *Journal of Physical Education*, 65 (7), 31–37.
256. Petty, G. (2006). *Šiولاikinis mokymas*. Praktinis vadovas. Vilnius: Tyto Alba.
257. Pollard, A. (2006). *Refleksyvusis mokymas. Veiksminga ir duomenimis paremta profesin praktika*. Vilnius: Garnelis.
258. Porto, M. (2008). A teaching narrative: my growth as a foreign language educator through teaching diaries. *Journal of Further and Higher Education*, 32 (3), 185–206.
259. Pukelis, K. (2004). *Mokytojų rengimo idealinio modelio parametrai*. Monografija. Kaunas: VDU.
260. Raines, P., Shadiow, L. (1995). Reflection and Teaching: the Challenge of Thinking Beyond the Doing. *The Clearing House*, 68 (5), 271–279.
261. Ramanauskaitė, E. (2002). *Šiولاikinis kultūros fenomenų tyrinėjimai*. Kaunas: VDU leidykla.
262. Ramsden, P. (2000). *Kaip mokyti aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai.
263. Ramsey, S. H. (2003). Reflecting on the Future Education in the Third Millennium. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 5 (2), 123–130.
264. Rasmussen, B., Jansson, L., Norberg, A. (2000). Striving for Becoming At – home in the Midst of Dying. *American Journal of Hospice and Palliative Care*, 17 (1), 31–43.
265. Raudenbush, S., Bryk, S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods (Advanced Quantitative Techniques in the Social Sciences)*. Sage Publications: Hardcover.
266. *Rekomendacijos inovatyvioms pedagog rengimo programoms ir jų realizavimui*. (2007). Projekto vadovas S. Samulevičius. Vilnius: Mokytojų kompetencijos centras.
267. Richert, A. E. (1990). Teaching Teachers to Reflect: A Consideration of Programme Structure. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 509–527.
268. Ricoeur, P. (2000). *Interpretacijos teorija. Diskursas ir reikšmės perteklius*. Vilnius: Baltos lankos.
269. Ricoeur, P. (2001). *Egzistencija ir hermeneutika. Interpretacijų konfliktas*. Vilnius: Baltos lankos.
270. Rimienė, V. (2006). Studentų kritinio mitymo dispozicijų ir gėjų kaitos galimybių. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 17, 78–85.
271. Risquez, A., Moore, S., Morley, M. (2008). Welcome to College? Developing a Richer Understanding of the Transition Process for Adult First Year Students Using Reflective Written Journals. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 9 (2), 183–204.
272. Rodzevičius, E. (2006). Mokytojų organizavimo kompetencijos raiška edukaciniuose praktikoje. *Pedagogika*, 81, 4 –46.
273. Rogers, R. (2001). Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education*, 26 (1), 37–57.
274. Romme, A., Witteloostuijn, A. (1999). Circular organizing and triple loop learning. *Journal of Organizational Change Management*, 12 (5), 439–454.
275. Rose, R. (2002). Teaching as a 'research – based profession': encouraging practitioner research in special education. *British Journal of Special Education*, 29 (1), 44–48.

276. Rushmer, 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.
277. Ruškus, J. (2000). *Specialiojo pedagogo socialiniai nuostatai, pedagoginis ir mokytis ir socializacijos ryšys*. Socialiniai mokslai (edukologijos) daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
278. Ruškus, J. (2002). *Negatyvūs reiškiniai*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla
279. Sahlberg, P. (2005). *Kaip suprantamas mokymasis*. Prieiga internete: <<http://www.mtp.smm.lt/dokumentai/InformacijaSvietimui/KonferencijuMedziaga/200505Sahlberg.doc>>.
280. Salzberger-Wittenberg I., Williams, G., Osborne, E. (1999). *The Emotional Experience of Learning and Teaching*. London: Karnac Books.
281. Saraga, E. (1998). *Embodiment in the Social: Constructions of Difference*. London: Routledge.
282. Saulienė, S. (2003). *Dailės pedagogo šiuolaikinės kompetencijos struktūra: modelio pagrindimas Lietuvos švietimo aspektu*. Daktaro disertacija (Socialiniai mokslai, edukologija). Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
283. Saulienė, S. (2006). *Pedagoginio rengimo standarto gairių projekto tyrimo ataskaita*. Vilnius: Mokytojų kompetencijos centras.
284. Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
285. Schön, D. (1991). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Great Britain, London: Maurice Temple Smith Ltd.
286. 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.
287. Scott, J., Buchanan, J., Haigh, N. (1997). Reflections on student-centred learning in a large class setting. *British Journal of Educational Technology*, 28 (1), 19–30.
288. Searle, J. (1995). *The Construction of Social Reality*. New York, Free Press.
289. Seibert, K. W. (1999). Reflection-in-Action: Tools for Cultivating On-the-Job Learning Conditions. *Organizational Dynamics*, 27(3), 54–65.
290. Seibert, K., Daudelin, W. (1999). *The role of reflection in managerial learning: Theory, research, and practice*. Westport, CT: Quorum.
291. Šereivienė, A., Žydytė, V. (2005). Socialinio darbuotojo kompetencijos komponentai socioedukacinio darbo kontekste. *Sveikatos ir socialiniai mokslai taikomieji tyrimai: sandėrai ir sėkmingai*, 1, 6–23.
292. Šernas, V. (2006). *Studijos, jų organizavimo principai*. Lietuvos mokslas. Akademinių mokslų edukologija. Monografija, II, 59 knyga (p. 38-66). Vilnius: V Mokslo tyrimų institutas.
293. Šimonaitienė B., Targamadzė V. (2001). Mokytojų profesinių kompetencijų: jos ypatybės darbo vietoje galimybių tyrimas. *Socialiniai mokslai*, 3 (29), 33–41.
294. Sluijsmans, D., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J., Bastiaens, T. (2003). The Training of Peer Assessment Skills to Promote the Development of Reflection Skills in Teacher Education. *Studies in Educational Evaluation*, 29 (1), 23–42.
295. Söderberg, A., Gilje, F., Norberg, A. (1997). Dignity in Situations of Ethical Difficulty in Intensive Care. *Intensive and Critical Care Nursing*, 13, 135–144.
296. Söderberg, A., Gilje, F., Norberg, A. (1999). Transforming Desolation into Consolation: the Meaning of Being in Situations of Ethical Difficulty in Intensive Care. *Nursing Ethics*, 6 (5), 357–373.
297. Söderberg, A., Norberg, A. (1993). Intensive Care: Situations of Ethical Difficulty. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 2008–2014.
298. Söderberg, A., Norberg, A., Gilje, F. (1996). Meeting Tragedy: Interviews about Situations of Ethical Difficulty in Intensive Care. *Intensive and Critical Care Nursing*, 12, 207–217.
299. Soleil, N. (2000). Toward a Pedagogy of Reflective Learning: Lived Experience in Research and Practice. *New Directions for Teaching and Learning*, 31 (1), 73–83.
300. Spalding E., Wilson A. (2002). Demystifying Reflection: A Study of Pedagogical Strategies That Encourage Reflective Journal Writing. *Teachers College Record*, 104 (7), 1393 – 1421.
301. Stanikienė, B. (2006). Reflektyvusis mokymosi patirties mokslas: skirtingas suvokimas ir veikla mokymosi aplinkose. *Socialiniai mokslai*, 3 (53), 59–71.
302. Stanikienė, B., Jucevičienė, P. (2004). The peculiarities of learning from experience: the dimension of individual's inner potential. *Socialiniai mokslai*, 4(46), 44–54.
303. Stanišauskienė, V. (2007). *Gyventojų traukimas besimokančio miesto vystymuisi*. Mokslo studija. Kaunas: Technologija.
304. Staniulienė, V., Galdikienė, N., Virbalienė, A. (2005). Kolegijos absolventų (slaugytojų, kineziterapeutų) profesinių kompetencijų atitikimo darbo rinkai analizė. *Sveikatos ir socialiniai mokslai taikomieji tyrimai: sandėrai ir sėkmingai*, 1, 24–31.
305. Stankevičienė, K. (2004). Pedagoginio praktikos modelis ir jo veiksmingumas edukologijos (ikimokyklinio ugdymo) studijose. *Pedagogika*, 73, 64–69.
306. Stauffacher, M., Walker, A.I., Lang, D.J., Wiek, A., Scholz, R.W. (2006). Learning to research environmental problems from a functional socio-cultural constructivism perspective. *The Transdisciplinary case study approach. International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7 (3), 252–275.

307. Stefani, L., Clarke, J., Littlejohn, A. (2000). Developing a Student-Centred Approach to Reflective Learning. *Innovations in Education and Training International*, 37 (2), 163–171.
308. Strauss, S., Ziv, M., Stein, A. (2002). Teaching as a Natural Cognition and its Relations to Preschoolers' Development of Theory of Mind. *Cognitive Development*, 7, 473–787.
309. Subotkevičienė, R. (2004). Bendrieji gebėjimai – mokytojų kompetencijos ugdymo pagrindas. *Tiltai*, 3, 131–135.
310. Sugerman, D.A., Doherty, K.L., Garvey, D.E., Gass, M.A. (2000). *Reflective Learning. Theory and Practice*. Kendall/Hunt Publishing Company.
311. Sundin, K., Jansson, L., Norberg, A. (2000). Communicating with People with Stroke and Aphasia: Understanding through Sensation without Words. *Journal of Clinical Nursing*, 9, 481–488.
312. Svensen, R., Bergland, A. (2007). Learning through bodily experience: A possibility to enhance healthcare students' ability to empathize? *Advances in Physiotherapy*, 9, 40–47.
313. Talseth, A., Gilje, F., Norberg, A. (2001). Being Met – A Passageway to Hope for Relatives of Patients at Risk of Committing Suicide: A Phenomenological Hermeneutic Study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 15 (6), 249–256.
314. Talseth, A.G., Gilje, F., Norberg, A. (2003). Struggling to Become Ready for Consultation: Experiences of Suicidal Patients. *Nursing Ethics*, 10 (6), 614–623.
315. Tautkevičienė, G. (2004). *Student mokymosi aplinkos susiformavimui iš universiteto bibliotekos edukacinės aplinkos takdarantys veiksniai*. Daktaro disertacija: Socialiniai mokslai, edukologija. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
316. Teresevičienė, M. (2001). *Mokymosi vis gyvenimui edukologinės dimensijos* (habilituoto daktaro disertacija). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
317. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (2001). Mokytojų profesinio tobulėjimo galimybių: patirtis ir refleksija. *Pedagogika*, 51, 133–145.
318. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G., Zuzevičiūtė, V. (2006). *Andragogika*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
319. Teresevičienė, M., Oldroyd, D., Gedvilienė, G. (2004). *Suaugusiųjų mokymasis. Andragogikos didaktikos pagrindai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
320. Thompson, G., Pilgrim, A., Oliver, K. (2005). Self-assessment and Reflective Learning for First-year University Geography Students: A Simple Guide or Simply Misguided? *Journal of Geography in Higher Education*, 29 (3), 403–420.
321. Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: from concept to practice. *Reflective Practice*, 5 (3), 327–343.
322. Tijnissen, O. (1998). Aukštosios mokyklos dėstytojas: mokslininkas-auklėtojas-psichologas. *Aukštojo mokslo sistemos ir didaktika: konferencijos pranešimų medžiaga* (p. 40–45). Kaunas: technologija.
323. Tillman, C. (2003). Mentoring, Reflection, and Reciprocal Journaling. *Theory into Practice*, 42 (3), 226–233.
324. Trochim, W. (1999). *The Research Methods Knowledge Base*. Ithaca: Cornell University.
325. Tumšienė, V., Janinaitytė, B. (2000). Pedagogų veiklos pokyčiai pasauliniame ir europiniame švietimo dimensijų kontekste. *Socialiniai mokslai*, 2 (23), 24–34.
326. Uden, G., Norberg, A., Lindseth, A., Marhaug, V. (1992). Ethical Reasoning in Nurses' and Physicians' Stories about Care Episodes. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1028–1034.
327. Uline, C., Wilson, J. D., Cordry, S. (2004). Reflective Journals: a Valuable Tool for Teacher Preparation. *Education*, 124 (3), 456–460.
328. Underwood, T. (1998). Teaching writing with reflective questions and reflective events. *The Clearing House*, 72 (1), 18–23.
329. Urbonienė, A., Leliūgienė, I. (2004). Profesinio pasirinkimo motyvacijos raiška renkantis socioedukacinio darbo profesijas: tarpkultūrinis palyginimas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 13, 62–71.
330. Urey, G. (2002). A critical look at the use of computing technologies in planning education: The case of the spreadsheet in introductory methods. *Journal of Planning Education and Research*, 21(4), 406–418.
331. Usher, R. (1985). Beyond the anecdotal: Adult learning and the use of experience. *Studies in the Education of Adults*, 17, 59–75.
332. Vaitkevičienė, A. (2008). Specialiosios pedagogikos (logopedijos) studijų programos modulių formuojami gebėjimai. *Specialusis ugdymas*, 1 (18), 82–90.
333. Vaitkevičius, R., Saudargienė, A. (2006). *Statistika su SPSS psichologiniuose tyrimuose*. Kaunas: VDU leidykla.
334. Valackienė, A., Mikšienė, D. (2008). *Sociologinis tyrimas: metodologija ir atlikimo metodika*. Kaunas: Technologija.
335. Valstybinis švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos (2003). Prieiga per internet: <http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/strategija2003-12.doc>.
336. Varey, R. J., Wood-Harper, T., and Wood, B. (2002). A theoretical review of management and information systems using a critical communications theory. *Journal of Information Technology*, 17(4), 229–239.
337. Värlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education*, 13 (2), 145–156.
338. Vaznonienė, R., Danilevičienė, L. (2004). Studentų motyvacija studijuoti užsienio kalbas aukštojoje mokykloje. *Ugdymas. Knygos kultūra. Sportas*, 1 (51), 68–75.
339. Vyšniauskas, A. (1998). Edukacinė mediamorfozė ir konstruktyvizmo paradigma. *Politologija*, 2 (12), 89–116.
340. Walker, L., Avant, K. (2004). *Strategies for theory construction in nursing*. Norwalk, CT: Appleton and Lange.

341. Walker, L., Avant, K. (2005). Discourse on concept analysis. *Journal of Holistic Nursing: Official Journal of The American Holistic Nurses' Association*, 23 (1), 11–12.
342. Wallace, J. M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. London: Cambridge University Press
343. Wasburn - Moses, L. (2005). Roles and Responsibilities of Secondary Special Education Teachers in an Age of Reform Remedial and Special Education. 26 (3), 151–158.
344. Watson, J., Wilcox, S. (2000). Reading for Understanding: Methods of Reflecting on Practice. *Reflective Practice*, 1 (1), 57–67.
345. Weasmer, J. Woods, A. M. (2003). The Role of the Host Teacher in the Student Teaching Experience. *Clearing House*, 76 (4), 174–177.
346. Weil, S., McGill, I. (1989). *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in theory and practice*. Milton Keynes: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
347. Welch, M., James, R. (2007). An Investigation on the Impact of a Guided Reflection Technique in Service-Learning Courses to Prepare Special Educators. *Teacher Education and Special Education*, 30 (4), 276–285.
348. Westberg, J. (2001). Helping Learners Become Reflective Practitioners. *Education for Health: Change in Learning and Practice*, 14 (2), 313–321.
349. Westberg, J., Jason, H. (2001). *Fostering reflection and providing feedback: helping others learn from experience*. New York: Springer.
350. Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum studies*, 1 (33), 75–88.
351. Whitaker, P. (1995). *Managing to Learn: Aspects of reflective experiential learning in schools*. New York: Cassell.
352. Whitaker, S. (2000). Mentoring Beginning Special Education Teachers and the Relationship to Attrition. *Exceptional Children*, 66, 546–566.
353. Whitaker, S. (2003). Needs of Beginning Special Education Teachers and the Relationship to Attrition: Implications for Teacher Education. *Teacher Education and Special Education*, 26, 106–117.
354. Wildman, T. Niles, J. (1987). Reflective Teachers: Tensions between Abstractions and Realities *Journal of Teacher Education*, 38 (4), 25–31.
355. Williams, G., Deci, E. (1998). The Importance of Supporting Autonomy in Medical Education. *Annals of Internal Medicine*, 129 (4), 303–308.
356. Wilson, B., Sapir, S. (2001). The Selection of Special Educators and Learning Disability Specialists. *Journal of Learning Disabilities*, 15 (3), 166–172.
357. Wisniewski, L., Gargiulo, R. (1997). Occupational Stress and Burnout among Special Educators: A Review of the Literature. *The Journal of Special Education*, 31 (3), 325–346.
358. Woodward, H. (1998). Reflective Journals and Portfolios: learning through assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23 (4), 415–423.
359. Yavuz, A. (2005). The challenge of implementing the reflective practice in a particular elt department: perceptions of nine teacher educators. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 236–252.
360. Ying, X., Ke, F., Sharma, P. (2008). The effect of peer feedback for blogging on college students' reflective learning processes. *Internet and Higher Education*, 11 (1), 18–25.
361. Yip, K. (2006). Self-reflection in Reflective Practice: a Note of Caution. *British Journal of Social Work*, 36, 777–788.
362. 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.
363. Zuzevičiūtė V., Teresevičienė M. (2007). *Universitetin s studijos mokymosi vis gyvenim . perspektyvoje*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
364. Zuzevičiūtė V. (2005). *Metakognityvini strategij modeliavimas universitetin se studijose*. Edukologijos daktaro disertacija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
365. Žydžiūnaitė V. (2000). Bendr j geb jim ugdymas rengiant slaugytojus, kaip slaugos veiklos efektyvumo prielaida. Konferencijos "Suaugusi j švietimas: situacija, tendencijos, sprendimai" straipsni rinkinys. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, p. 111–118.
366. Žydžiūnaitė V. (2002a). *Kaip parengti studij darbus? Kursinis projektas, kursinis darbas, referatas, es , refleksija*. Klaip da: Klaip dos kolegija.
367. Žydžiūnaitė V. (2001). *Farmakoteknikos specialyb s student galinimas motyvuotoms studijoms, remiantis probleminiu mokymu ir refleksijomis*. Studija. Kaunas: Kauno medicinos mokykla.
368. Žydžiūnaitė V. (2002b). Slaugytoj kompetencij charakteristikos: edukologijos ir slaugos požiriai. *Sveikatos mokslai*, 4 (20), 53–59.
369. Žydžiūnaitė V. (2002c). *Komandinio darbo kompetencij edukacin diagnostika ir j vystymo, rengiant slaugytojus, pagrindimas*. Edukologijos daktaro disertacija. Kaunas: Kauno Technologijos Universitetas.
370. Žydžiūnaitė V. (2002d). galinimas kaip slaugytoj kompetencij vystymo dimensija. *Specialusis ugdymas*, 1 (6), 112–121.
371. Žydžiūnaitė V. (2005a). *Komandinio darbo kompetencijos ir j tyrimo metodologija slaugytoj veiklos požiriu*. Monografija. Kaunas: Judex.

372. Žydži nait , V. (2005b). Qualitative diagnostics of professional identity development in vocational education and training: congruencies and disconnections. *EDUCATION-LINE*, p. 1–20. Prieiga per internet : <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/142829.htm>>.
373. Žydži nait , V. (2006). *Taikom j tyrim metodologijos charakteristikos*. Vilnius: LR ŠMM ir Pedagog profesin s raidos centras.
374. Žydži nait , V. (2007). *Tyrimo dizainas: strukt ra ir strategijos*. Kaunas: Technologija.
375. Žydži nait , V., Ebbeskog, B. (2007). The meaning of nurse's role in nursing care practice: the lived of influence, dependence and limitations. *Sveikatos mokslai*, 5 (17), 1139–1144.
376. Žydži nait , V., Katili t , E. (2006). Qualities and Limits in Education of Immigrant Children at Secondary Schools: School, Teacher, Municipality and Government Roles. *EDUCATION-LINE*, p. 1–21. Prieiga per internet : <<http://www.leeds.ac.uk/educol /documents/158452.html>>.