

II. SPECIALISTŲ KOMPETENCIJŲ PLĖTRA

II. THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALS' COMPETENCES

ISSN 1392-5369

Specialusis ugdymas. 2009. Nr. 2 (21), 83–90

Special Education. 2009. No. 2 (21), 83–90

BŪSIMŲ SPECIALIŲ PEDAGOGŲ ASMENINĖS PATIRTIES REFLEKTAVIMAS IR INTEGRAVIMAS PRAKTINĖSE STUDIJOSE AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE

Remigijus Bubnys, Vytautas Gudonis
Šiaulių universitetas
P. Višinskio g. 25, LT-76351 Šiauliai

Straipsnyje atskleidžiamos studentų, būsimų specialiųjų pedagogų, asmeninės patirties reflektavimo ir integravimo praktinėse studijose aukštojoje mokykloje tendencijos. Empiriniai duomenys rinkti taikant apklausos raštu (naudojant uždaro tipo klausimyną) metodą. Apklausti 389 universiteto studentai, studijuojantys pagal *Specialiosios pedagogikos* programą. Apibendrinus tyrimo rezultatus paaiškėjo, jog studentai vertina savo asmeninės patirties reflektavimo svarbą praktinėse universitetinėse studijose, tačiau veiklos refleksija ir / ar refleksija veiklai studentams nėra būdinga. Veikimas pagal standartizuotas instrukcijas lemia studentų pseudoreflektyvumo apraiškas, pasireiškiančias realiai neišgyventų praktikoje situacijų interpretacija.

Esminiai žodžiai: *asmeninė patirtis, reflektavimas, praktinės studijos, aukštoji mokykla.*

Įvadas

Tradicinę mokymo(si) sampratą, akcentuojančią žinių įgijimo ir perdavimo svarbą, aukštosiose mokyklose keičia šiuolaikinė – konstruktyvistinė mokymosi paradigma, apibūdinanti mokymąsi kaip procesą, apimančią studento mąstymo, jausmų, suvokimo bei elgesio kokybinius pokyčius ir išryškinanti jo gebėjimą matyti, patirti ir suprasti realiame pasaulyje vykstančius procesus, galimybę pačiam kurti individualų žinojimą, mąstyti ir vertinti savo asmeninį augimą.

Reflektyvus mokymasis aktualus ugdant *specialiuosius pedagogus* aukštojoje mokykloje (Pavri, 2004; Brownell ir kt., 2005; Blake, Monakan, 2006; Welch, James, 2007; Bubnys, 2007; Bubnys, Žydžiūnaitė, 2007 ir kt.): darbas specifiskas, nes veikla grindžiama ugdymo proceso dalyvių tarpusavio santykiais, daug problemų, su kuriomis susiduriama praktinėje veikloje, būtent: asmeniniai prieštaravimai, neadekvačios nuostatos, prieštarų jausmų

išgyvenimas ir pan. Reflektuojantis specialusis pedagogas, kaip vienas iš svarbiausių mokymo(si) proceso dalyvių, nulemiančių humanišką ir stimuliuojančią ugdymo realybę ugdytiniui (Ruškus, 2002), gebės integruoti savo patyrimą ir teorines žinias, įvertinti savo „mokomąją, auklėjamąją ir diagnostinę veiklą“ (Kepalaitė, 2005, p. 51). Refleksija, kaip sudedamoji reflektatyvaus mokymosi dalis, kyla iš profesionalios patirties, todėl apima reflektyvų mąstymą, formuojant situaciją, kai remiamasi asmenine požiūrių, nuostatų ir vertybių sistema, paliekant atvirą performavimo galimybę. Patirtis rekonstruojama naudojant refleksiją, kuri gali būti paaiškinama kaip procesas, kai atkreipiamas dėmesys į išgyventą patirtį ir jos turinį, apimančią mintis, jausmus ir veiksmus, sukuriant ir konceptualizuojant naujas prasmes.

Refleksijos diegimo į mokymąsi sėkmė priklauso nuo šių pagrindinių veiksnių: interaktyvios aplinkos, laiko, skirto reflektyvumui plėtoti, administracijos bei dėstytojų paramos ir palaikymo, kitų veiksnių. *Studentas* šiame procese

apibūdinamas kaip nuolat tobulėjantis, išvelgiantis ryšius tarp teorijos ir praktikos elementų, kritiškai vertinantis savo atliekamą veiklą bei santykius su kitais žmonėmis. *Dėstytojas* ir / ar praktikos vadovas – mentorius mokymosi iš savo patirties procese atlieka pagalbininko vaidmenį (Schön, 1987; Brockbank, McGill, 1998; Moon, 1999; Tautkevičienė 2004 ir kt.) ir padeda studentams įgyti pagrindinius reflektavimo gebėjimus: patirties analizės ir mokymosi iš patirties, savirefleksijos, asmeninių teorijų plėtojimo, kritinio mąstymo, problemų sprendimo ir kt.

Patirties reflektavimo mokymosi filosofija, paremta refleksija, aukštojoje mokykloje prasideda nuo kasdienio patyrimo (Kolb, 1984; Cowan, 1998; Ramsey, 2003; Johns, 2004). Studentams svarbu patirti, kad mokymasis turi jiems prasmę, o ugdytojas turi pajusti, kokia jo darbo prasmė. Patirtį išgyventi ir įprasminti padeda refleksija, kuri gali sustiprinti mokymąsi ir bendrą asmeninį bei profesinį veiksmingumą; patirtis ir jos analizė – turi būti vienas iš pagrindinių mokymosi aukštojoje mokykloje tikslų. Esminis profesionalo vystymosi procesas orientuojasi į asmens gebėjimą nuolatos mokytis per gebėjimą reflektuoti, gilinantį į patirties analizės, jos tobulinimo ir pagrindimo, žinių atnaujinimo ir pervertinimo sritis, geriau pažįstant ir valdant save, diagnozuojant asmenines klaidas, formuojant efektyvios analizės gebėjimus mokantis, mokymuisi ir apie mokymąsi. Reflektavimas yra tiesiogiai susijęs su būsimo praktiko motyvacija sąmoningai veiklai ir jos modeliavimu, koregavimu, netiesiogiai sąlygoja savęs įgalinimą nuolatiniam mokymuisi / tobulėjimui, prisiimant atsakomybę už savo veiksmus ir sprendimus.

Reflektyvus mokymasis apima savo veiksmų tyrinėjimus, profesinį tobulėjimą ir vystymąsi, teorijos ir praktikos tarpusavio sąsajas, asmeninę, socialinę bei politinę emancipaciją. Mokslo šaltinių (pvz., Schön, 1991; Loughran, 1996; Moon, 1999; Rogers, 2001; Jarvis, 1999; Jarvis, Holford, Griffin, 2004; Osterman, Kottkamp, 2004; Boud ir kt., 2005) analizė parodė, jog reflektvyvi praktika įgalina studentus reflektvyviai mokytis, derinant teorines ir praktines žinias, kurių įgyja studijuodami ir atlikdami praktiką, kurti savo asmenines teorijas ir supratimą apie būsimą profesinę veiklą.

Tyrimo objektas – būsimų specialiųjų pedagogų asmeninės patirties reflektavimo ir integravimo raiška praktinėse studijose.

Tyrimo tikslas – atskleisti būsimų specialiųjų pedagogų asmeninės patirties reflektavimo ir integravimo praktinėse studijose tendencijas.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti studentų mokymosi ypatumus praktinėse studijose aukštojoje mokykloje atliekamos veiklos reflektavimo ir integravimo kontekste.
2. Išryškinti studentų vertinimus apie asmeninės patirties reflektavimo galimybes ir vertingumą praktinėse studijose.
3. Palyginti patirties reflektavimo bei integravimo praktinėse studijose ypatumus tarp pagal skirtingas studijų formas ir skirtinguose kursuose studijuojančių studentų.
4. Atskleisti studentų nuomones apie praktikos užduotis, kaip savirefleksijos priemonės, padedančias integruoti teoriją ir praktiką studijuojant.

Tyrimo metodai: 1) apklausa raštu naudojant klausimyną; 2) statistinė tyrimo duomenų analizė. Būsimų specialiųjų pedagogų veiklos reflektavimo ir mokymosi teorinėse studijose integralumo raiškos ypatumams atskleisti buvo taikyti šie statistiniai metodai (naudota SPSS for Windows 14.0 programinė įranga): tyrimo duomenų *kiekybinė aprašomoji* statistika; daugiamatis statistinis metodas – *faktorinė analizė* – pagrįstas koreliacijų tarp kintamųjų analize ir pradinės kintamųjų erdvės transformavimu į mažesnio išmatavimo (faktorių) erdvę. Apdorojant duomenis taikyta *tiriamoji* (angl. *exploratory*) faktorinė analizė, kuria nustatomas faktorių skaičius ir į faktorius įeinantys kintamieji, o iš pastarųjų siekiama suprasti, ką faktoriai reiškia. Taip pat taikyta *patvirtinamoji* (angl. *confirmatory*) faktorinė analizė: numatytas faktorių skaičius ir juos aprašantys kintamieji, siekiant patikrinti, ar turimi duomenys patvirtina iš anksto apibrėžtus faktorius. Statistinės hipotezės tikrinamos taikant *neparametrinius Wilcoxon'o ženklų, Kruskalo-Wallis, Manno-Whitney kriterijus*.

Tiriamieji: apklausoje dalyvavo 389 studentai – būsimi specialieji pedagogai. Didžioji dalis apklaustųjų moterys (94,6 proc.), amžiaus vidurkis 26,01 m., 50,9 proc. studentų studijuoja dienišė ir 49,1 proc. neakivaizdinėse studijose.

Tyrimo rezultatai

Būsimų specialiųjų pedagogų asmeninės patirties reflektavimo galimybės ir vertingumas praktinėse studijose

Praktika – esminė studijų proceso sudedamoji dalis, kurios metu studentas gali išmėginti savo gebėjimus taikyti teorines žinias, įgytas praktinėse studijų situacijose (Monkevičienė, Stankevičienė, 2007; Monkevičienė, Schoroškienė, 2008). Atlikus asmeninės patirties reflektavimo galimybių ir vertingumo praktinėse universitetinėse studijose teiginių faktorių analizę, išskirti du faktoriai. Klausimyno teiginius tyrimo respondentai vertino pasirinkdami galimus atsakymo variantus: „visiškai nesutinku“, „nesutinku“, „nežinau“, „sutinku“, „visiškai

sutinku“. Rezultatai analizuojami sumuojant „sutinku“ ir „visiškai sutinku“, atitinkamai „visiškai nesutinku“, „nesutinku“ reikšmes. Skalės Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšmė – 0,85 (0,88) rodo, kad matrica gerai tinka faktorinei analizei. Skalei būdinga 56,20% (nuo 28,64% / 29,39%) iki 27,56% / 24,31%) 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 0,77 / 0,70 iki 0,79 / 0,78, tai rodo, jog skalė homogeniška. Abiejų faktorių kintamieji tenkina sąlygą $L \geq 0,6$ ir metodologiniu požiūriu vientisi. Faktorių analizės duomenys ir skalių tinkamumo bei patikimumo įverčiai pateikiami 1 lentelėje.

1 lentelė

Faktorių kintamieji ir statistiniai validumo rodikliai¹

FAKTORIAUS KINTAMIEJI	Faktoriaus svoris (L)	Skiriamoji geba subskalėje r/itt	Faktoriaus aprašomoji sklaida (%)	Cronbach α koeficientas	KMO	
ATLIEKAMOS VEIKLOS PRAKTIKOJE REFLEKTAVIMAS KAIP SĖKMĖS PRIELAIDA						
Praktikoje apmaščiau tą veiklą, kurią atlieku	0,79 0,70	0,74 0,74	28,64 29,39	0,77 0,78	0,85 0,88	
Atlikdamas įvairias veiklas praktikoje apgalvodavau, kaip sėkmingai jas atlikti	0,77 0,79	0,73 0,73				
Praktikoje turėjau laiko apgalvoti, kaip galima būtų geriau pasielgti vienoje ar kitose situacijose	0,61 0,63	0,73 0,73				
Praktikoje patiriamos problemiškos situacijos skatindavo mane permąstyti viską iš naujo	0,58 0,44	0,74 0,76				
Praktikoje buvo aišku, kodėl reikia vienaip ar kitaip pasielgti	0,56 0,65	0,75 0,76				
Atliekamą veiklą praktikoje apmaščiau ir vertinau numatydamas galimas perspektyvas	0,47 0,55	0,74 0,73				
AUTONOMIJA IR SAVARANKIŠKUMAS MOKYMO SI Į SAVO PATIRTIES PROCESĖ PRAKTIKOS METU						
Praktikoje sudaromos galimybės veikti autonomiškai ir užduotis atlikti savarankiškai	0,83 0,82	0,68 0,61	27,56 24,31	0,79 0,70		
Praktikoje buvo sudarytos galimybės savarankiškai pasirinkti kaip veikti	0,82 0,77	0,69 0,56				
Praktikoje galėjau priimti sprendimus savarankiškai ir tokiu būdu pasimokyti iš savo patirties	0,75 0,61	0,77 0,66				

¹Viršutinis skaičius eilutėje nurodo esamos situacijos mokantis skalės statistinius rodiklius (tiriamoji faktorių analizė), o apatinis skaičius eilutėje nurodo svarbumo ir reikalingumo mokantis skalės statistinius rodiklius (patvirtinamoji faktorių analizė). Abiejų šių skalių faktoriai ir kintamieji sutampa.

Pirmojo faktoriaus *Atliekamos veiklos praktikoje reflektavimas kaip sėkmės prielaida* teiginiai atskleidžia studentų reflektavus mokymosi ypatumus praktikos metu: refleksijos taikymą veiklai apmąstyti, galimų alternatyvų numatymą planuojant savo elgesį ir elgesio prielaidų identifikavimą. Tyrimo rezultatai rodo,

kad praktikos metu dauguma (76,1%) studentų reflektavo veikdami, t. y. dažnai patirdavo tokių situacijų, kuriose apmąstė atliktą veiklą. 67,6% studentų, atlikdami įvairias veiklas, apgalvodavo, kaip sėkmingai tai 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 tokių situacijų, kai, susidūrę su problema, stengdavosi viską apmąstyti iš naujo, 15,7% studentų visiškai neturėjo tokios patirties praktikos metu. Trečdalis (35,5%) studentų per praktiką *retai* atsidūrė situacijose, kada būtų aišku, kodėl reikia vienaip ar kitaip pasielgti.

Pirmojo faktoriaus rezultatai rodo, kad praktikos metu patirtis analizuota atliekant konkrečius veiksmus ir užduotis. Veiklos refleksija ir / ar refleksija veiklai studentams nebūdinga. Galima daryti prielaidą, jog studentai, neturėdami laiko ir realių sąlygų bei paskatų apmąstyti savo atliktus veiksmus ir sprendimus,

po atliktos veiklos neprojektavo galimų veiksmų ateičiai. Patys studentai negalėjo pagrįsti savo veiksmų reikalingumo ir priežasčių, kodėl būtent taip, o ne kitaip elgtasi. Tai leidžia teigti, kad sprendimai būdavo priimami impulsyviai ir spontaniškai, neapmąstant priežasčių, galimų alternatyvų bei perspektyvų.

Remiantis studentų veiklos per praktiką reflektavimo vertinimo rezultatais, galima teigti, kad tiriamieji suvokė atliekamų veiksmų reflektavimo svarbą ir siekė pagrįsti juos. Nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas ($p \leq 0,05$), vertinant išgyvenamos patirties studijų metu dažnumą, šios patirties poreikį ir reikalingumą mokantis, pagal teiginį *Praktikoje buvo aišku, kodėl reikia vienaip ar kitaip pasielgti* (žr. 2 lentelę).

2 lentelė

Faktoriaus *Atliekamos veiklos praktikoje reflektavimas kaip sėkmės prielaida* statistiniai rodikliai

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	Nepatiriu / Nemanau, kad tai svarbu (%)	Retai patiriu / Svarbu (%)	Dažnai patiriu / Tai labai svarbu ir reikalinga (%)	Neatsakyta	Z / p
ATLIEKAMOS VEIKLOS PRAKTIKOJE REFLEKTAVIMAS KAIP SĖKMĖS PRIELAIDA					
Praktikoje apmaščiau tą veiklą, kurią atlieku	4,9 3,3	16,5 22,6	76,1 71,2	2,6 2,8	p = 0,101
Atlikdamas įvairias veiklas praktikoje apgalvodavau, kaip sėkmingai jas atlikti	7,5 3,3	22,1 34,4	67,6 59,6	2,8 2,6	p = 0,201
Praktikoje turėjau laiko apgalvoti, kaip galima būtų geriau pasielgti vienoje ar kitose situacijose	11,3 6,7	39,3 45,5	47,0 46,8	2,3 1,0	p = 0,205
Praktikoje patiriamos problemiškos situacijos skatindavo mane permąstyti viską iš naujo	15,7 10,8	44,5 49,1	38,0 38,6	1,8 1,5	p = 0,148
Praktikoje buvo aišku, kodėl reikia vienaip ar kitaip pasielgti	17,7 5,9	35,5 46,3	45,2 45,5	1,5 2,3	-3,114 p = 0,002
Atliekamą veiklą praktikoje apmaščiau ir vertinau numatydamas galimas perspektyvas	10,8 5,1	33,4 44,2	53,7 48,8	2,1 1,8	p = 0,983

Pagal kitus faktorių sudarančius kintamuosius statistiškai reikšmingo skirtumo neaptikta. Apibendrinant galima teigti, jog studentai suvokia, kad praktikos metu jų veiksmai dažnai yra neargumentuoti, t. y. nežinoma, kodėl jie elgiasi būtent taip. Studentų poreikį pagrįsti savo veiksmus, reflektuojant savo elgesį konkrečiose situacijose, įrodo tai, kad daugumai tiriamųjų aiškumas, kodėl vienaip ar kitaip elgiesi, yra svarbi ir reikalinga praktikos patirtis. Motyvacija mokytis iš praktikos, savianalizė neatsiejami aspektai nuo reflektavimo, kur jis bevyktų.

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% būsimų specialiųjų pedagogų *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 galimybės 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. 3 lentelę).

3 lentelė

Faktoriaus *Autonomija ir savarankiškumas mokymosi iš savo patirties procese praktikos metu* statistiniai rodikliai

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	Nepatiriu / Nemanau, kad tai svarbu (%)	Retai patiriu / Svarbu (%)	Dažnai patiriu / Tai labai svarbu ir reikalinga (%)	Neatsakyta	Z / p
AUTONOMIJA IR SAVARANKIŠKUMAS MOKYMOŠI IŠ SAVO PATIRTIES PROCESSE PRAKTIKOS METU					
Praktikoje sudaromos galimybės veikti autonomiškai ir užduotis atlikti savarankiškai	22,4 9,0	41,1 54,0	35,0 35,5	1,5 2,6	-3,308 p = 0,000
Praktikoje buvo sudarytos galimybės savarankiškai pasirinkti kaip veikti	25,4 5,7	35,5 50,1	36,5 41,9	2,6 2,3	-5,599 p = 0,000
Praktikoje galėjau priimti sprendimus savarankiškai ir tokiu būdu pasimokyti iš savo patirties	17,2 5,7	41,4 46,3	39,3 45,5	2,1 2,6	-4,323 p = 0,000

Daugiau nei pusė studentų (54,0%) sudaromas galimybes veikti autonomiškai ir užduotis atlikti savarankiškai įvertino žodžiu *svarbu*. 50,1% tiriamųjų kriterijumi *svarbu* įvardijo 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* (Manno-Whitney testas) ir *pakopą* (Kruskalo-Wallis testas), statistiškai reikšmingi skirtumai išryškėjo pagal abu faktorius ($p \leq 0,05$) skirtingose tiriamųjų grupėse. Lyginant skirtingų kursų vidutinius rangus pastebima tendencija, jog kuo aukštesniame kurse studijuoja studentai, tuo dažniau jie reflektuoja ir integruoja asmeninę ir / ar išgyvenamą patirtį praktikos metu. Neakivaizdinio skyriaus studentai praktikos metu jaučiasi labiau savarankiškai ir autonomiškai nei dieninės studijų formos studentai.

Studentų autonomijos plėtotę ir savarankiškumo skatinimą bei svarbą studijuojant akcentavo daugelis mokslininkų (Boud, 1981; Williams, Deci, 1998; Chan, 2001), išryškindami neigiamas besimokančiųjų kontroliavimo pasekmes. Jie pasisakė 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 specialiuoju poreikiu vaikais pobūdžio nelabai pasitiki studento, kaip būsimo specialisto, žiniomis ir galimybėmis savarankiškai veikti.

Praktikos užduočių vertinimas

Atlikus praktikos užduočių vertinimo teiginių faktorių analizę, išskirti du faktoriai. Abiejų faktorių kintamieji tenkina sąlygą $L \geq 0,6$ ir metodologiniu požiūriu vientisi. Skalės Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšmė – 0,76 rodo, kad matrica faktorių analizei tinka. Skalei būdinga 53,41% (nuo 22,82% iki 30,59%) 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 0,65 iki 0,74, tai rodo, jog skalė homogeniška. Skiriamosios gebos r /itt koeficientai rodo, kad būdinga vidinė konsistencija būdinga pirmam faktoriui, antrasis faktorius vidinės konsistencijos neturi.

Faktorių kintamieji ir statistiniai validumo rodikliai

FAKTORIAUS KINTAMIEJI	Faktoriaus svoris (L)	Skiriamoji geba subskalėje r/itt	Faktoriaus aprašomoji sklaida (%)	Cronbach α koeficientas	KMO
PRAKTIKOS UŽDUOTYS KAIP SAVIREFLEKSIJOS PRIEMONĖ					
Užduotys, kurias turėjau atlikti praktikos atsiskaitymui, man padės sėkmingiau prisitaikyti prie naujų sąlygų ateityje	0,73	0,66	30,59	0,74	0,76
Atlikdamas praktikos užduotis suradau atsakymus į man iškilusius klausimus	0,73	0,67			
Praktikos užduotys padėjo pažvelgti į save „iš šalies“	0,69	0,70			
Parengtos praktikos užduotys skatina mokytis naujų dalykų	0,67	0,71			
Žinau užrašų, kuriuos reikia pildyti praktikoje, paskirtį ir naudą	0,62	0,72			
STUDENTŲ PSEUDOREFLEKTYVUMAS – NEAPIBRĖŽTŲ PRAKTIKOS UŽDUOČIŲ REZULTATAS					
Daugelis dalykų mano praktikos dienoraštyje yra „fantazijos vaisius“	0,83	0,44	22,82	0,65	
Daugelį praktikos užduočių teko sukurti ir savaip interpretuoti, kadangi realiai jų nepatyrčiau	0,80	0,50			
Praktikos užduotys, kurias teko atlikti, buvo „miglotos“	0,61	0,67			

Pirmasis faktorius *Praktikos užduotys kaip savirefleksijos priemonė* atskleidžia studentų požiūrį į praktikos užduotis kaip galimybę rasti atsakymus į nežinomus klausimus, mokytis naujų dalykų, prisitaikyti prie kintančių sąlygų ateityje ir pažinti save kaip būsimos profesijos specialistą.

Studentai sutinka (69,7%), kad užduotys, kurias atliko praktikos atsiskaitymui, jiems padės sėkmingiau prisitaikyti prie naujų sąlygų ateityje. Daugiau kaip du trečdaliai respondentų (65%) sutinka, jog rado atsakymus į iškilusius klausimus. Nors 44,7% pritaria, kad praktikos užduotys padėjo pažvelgti į save „iš šalies“, tačiau likusieji rinkosi atsakymą *nežino* (31,9%) arba *nesutinka* (21,4%) su tokiu teiginiu. 59,4% studentų suvokia užrašų, kuriuos reikia pildyti praktikoje, paskirtį ir naudą, 47,6% *sutinka*, kad parengtos užduotys skatina juos mokytis naujų dalykų, tačiau 28,8% tiriamųjų neturi nuomonės, t. y. *nežino*, kita dalis *nesutinka* (19,3%), jog praktikos užduotys skatina mokytis naujų dalykų.

Pirmojo faktoriaus rezultatai leidžia teigti, kad studentams praktikos užduočių atlikimas – tai galimybė atrasti atsakymus į kilusius klausimus ir pagalba ateičiai, prisitaikant prie kintančių sąlygų. Nors pastarųjų metų daugelio mokslininkų atlikti tyrimai rodo (Porto, 2008; Francis, Ingram-Starrs, 2008; Nash, 2008) praktikos užduočių,

orientuojamų į studentų reflektavimo kompetencijos plėtojimą, naudą studentui, tačiau pastebima ir tai, jog būsimiems specialiesiems pedagogams parengtos praktikos užduotys menkai orientuojamos į studento savirefleksijos įgūdžių ugdymą, geresnį savęs pažinimą ir tolesnio mokymosi skatinimą.

Antrojo faktoriaus *Studentų pseudo-reflektyvumas – neapibrėžtų praktikos užduočių rezultatas* teiginiai leidžia nustatyti, kiek realiai išgyventos ir aiškiai suvoktos atliekamos praktikos užduotys. 63% studentų *nesutinka*, jog daugelis dalykų praktikos dienoraštyje yra jų „fantazijos vaisius“, nors 23,3% studentų tam pritaria / *sutinka*, kad tai, ką rašė dienoraštyje, yra jų fantazijos pasekmė. Trečdaliui (35,4%) studentų daugelį praktikos užduočių teko sukurti ir savaip interpretuoti, kadangi realiai jos nebuvo patirtos. 30,8% studentų praktikos užduotys buvo „miglotos“. Apibendrinant antrojo faktoriaus rezultatus, galima teigti, kad dauguma studentų užduotis sieja su išgyventa patirtimi praktikos vietoje. Trečdalis specialiąją pedagogiką studijuojančių studentų praktikos užduotis atlieka savaip interpretuodami ir pasitelkdami kūrybinius savo gebėjimus, kadangi situacijų, sietinų su reikalingomis atlikti užduotimis, praktikos metu nebuvo patirta.

Išvados

1. Universitetinės praktinės studijos orientuojamos į sistemingą studento praktinių kompetencijų plėtotę, integruojant teorines žinias ir prioritetą teikiant praktinės patirties refleksijai. Praktinėse studijose studentai vertina savo asmeninės patirties reflektavimo svarbą, siekdami pagrįsti atliekamus veiksmus. Studentai suvokia, kad praktikos metu jų atliekami veiksmai dažnai yra nepagrįsti.
2. Veiklos refleksija ir refleksija veiklai studentams nėra būdinga. Studentų poreikį savo veiksmų pagrįstumui, reflektuojant savo elgesį konkrečiose situacijose, įrodo tai, kad dauguma studentų nurodo, jog aiškumas, kodėl vienaip ar kitaip elgiesi, yra svarbi ir reikalinga patirtis praktikoje.
3. Dauguma studentų praktikos užduotis sieja su išgyventa patirtimi praktikos vietoje. Užduotys orientuojamos į savirefleksijos įgūdžių ugdymą, tačiau veikimas pagal standartizuotas instrukcijas lemia studentų pseudo-reflektyvumo apraiškas, pasireiškiančias realiai neišgyventų praktikoje situacijų interpretacija. Dalis būsimų specialiųjų pedagogų atlieka užduotis savaip interpretuodami bei pasitelkdami kūrybinius gebėjimus, kadangi situacijų, sietinų su reikalingomis atlikti užduotimis, praktikos metu nebuvo patirta.
4. Aukštesnių kursų studentai dažniau reflektuoja ir integruoja asmeninę išgyventą patirtį praktikos metu. Neakivaizdinio skyriaus studentai praktikos metu jaučiasi labiau savarankiški ir autonomiški nei dienių studijų formą pasirinkę studentai.

Literatūra

1. Blake, C., Monakan, E. (2006). Wishful thinking or a bag of tricks? Helping the beginning special educator. *Support for Learning*, 21(1), 19–23.
2. Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (2005). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London and New York: Routledge Falmer.
3. Boud, D. (1981). *Developing Student Autonomy in Learning*. London: Kogan Page.
4. Brockbank, A., McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham: SRHE and Open University.
5. 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.
6. 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 internete: <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/167147.htm>>.
7. Bubnys, R., Žydžiūnaitė, V. (2007). Būsimųjų specialiųjų pedagogų išgyvenimai ir patirtys praktinėse studijose aukštojoje mokykloje: rašytinių refleksijų analizės rezultatai. *Specialusis ugdymas*, 2 (17), 40–50.
8. Chan, V. (2001). Learning Autonomously: the learners' perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 25(3), 285–300.
9. Cowan, J. (1998). *On Becoming an Innovative University Teacher*. Buckingham: Open University.
10. Francis, D., Ingram-Starrs, L. (2005). The Labour of Learning to Reflect. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(6), 541–553.
11. Jarvis, P. (1999). *The Practitioner-Researcher. Developing Theory from Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
12. Jarvis, P., Holford, J., Griffin, C. (2004). *The Theory and Practice of Learning*. London: Routledge Falmer.
13. Johns, C. (2004). *Becoming a Reflective Practitioner. A reflective and holistic approach to clinical nursing, practice development and clinical supervision*. Oxford: Blackwell Publishing.
14. Kepalaitė, A. (2005). Pedagogų refleksijos ypatumai akademinėje situacijoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 14, 51–56.
15. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
16. Loughran, J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling*. London:

- Falmer Press.
17. Monkevičienė, O., Schoroškienė, V. (2008). *Mentoriaus veikla ir kompetencijos. Mentoriaus rengimo vadovėlis: dėstytojo knyga*. Kaunas: Technologija.
 18. Monkevičienė, O., Stankevičienė, K. (2007). Mokymo praktikos vadyba: mentoriavimo kompetencijos. *Pedagogika*, 85, 61–67.
 19. Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development. Theory and Practice*. London and New York: RoutledgeFalmer.
 20. Nash, R. J. (2008). Personal Reflection on Educating for Meaning. *About Campus*, 13(2), 17–24.
 21. Osterman, K. F., Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective Practice for Educators. Professional Development to Improve Student Learning*. California: Corwin Press.
 22. 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.
 23. 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.
 24. Ramsey, S. (2003). Reflecting on the Future Education in the Third Millennium. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 5(2), 123–130.
 25. Rogers, R. (2001). Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1), 37–57.
 26. Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas: monografija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
 27. Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
 28. Schön, D. (1991). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Great Britain, London: Maurice Temple Smith Ltd.
 29. Tautkevičienė, G. (2004). *Studentų mokymosi aplinkų susiformavimui iš universiteto bibliotekos edukacinės aplinkos įtaką darantys veiksniai*. Daktaro disertacija. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
 30. 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.
 31. Williams, G., Deci, E. (1998). The Importance of Supporting Autonomy in Medical Education. *Annals of Internal Medicine*, 129(4), 303–308.

Gauta 2009 09 03

ISSN 1392-5369

Specialusis ugdymas. 2009. Nr. 2 (21), 91–98

Special Education. 2009. No. 2 (21), 91–98

PROSPECTIVE SPECIAL EDUCATORS' REFLECTION ON PERSONAL EXPERIENCE AND ITS INTEGRATION IN PRACTICAL STUDIES IN HIGHER SCHOOL

Remigijus Bubnys, Vytautas Gudonis
Šiauliai University
 25 P. Višinskio g., LT-76351 Šiauliai

The paper reveals tendencies of reflecting on personal experiences and their integration in practical studies in a higher school by students, prospective special educators. Empirical data was collected by the method of a written survey (a closed questionnaire was used). 389 university students on the study program Special Education were surveyed. The results of the research revealed that students understand the importance of reflecting on personal experiences in practical studies at the university; however, the reflection on activities and/or reflection for activities is not typical of the students. Acting in accordance with standardised guidelines causes manifestations of the students' pseudo-reflection, which manifests itself by the interpretation of situations which were not actually experienced in practice.

Keywords: *personal experience, reflection, practical studies, higher school.*

Introduction

Traditional teaching and learning concepts, emphasising the importance of the acquisition and transfer of knowledge, in higher education are being substituted by the modern constructivist learning paradigm. This describes learning as a process, involving qualitative changes in the student's thinking, feelings, perception and behaviour and highlighting their ability to see, experience and understand processes taking place in the real world. This gives students an opportunity to create individual knowledge themselves, to think and assess one's own personal growth.

Reflective learning is important in training special educators in higher education (Pavri, 2004; Brownell et al, 2005; Blake, Monakan, 2006; Welch, James, 2007; Bubnys, 2007; Bubnys, Žydžiūnaitė, 2007 et al.). Their work is special, as its activities are based on the interpersonal relations of the participants of the educational process. There are a lot of problems in practical activities, i.e. personal objections, inadequate attitudes, contradictory feelings, etc. A reflecting special educator, being one of the main participants of the process of education, who determines a humane and stimulating educational reality (Ruškus, 2002), shall be able to integrate his/her own experience and theoretical

knowledge, evaluate his/her "teaching, pastoral and diagnostic activities" (Kepalaitė, 2005, p. 51). Reflection, being a constituent part of reflective learning, stems from professional experience. That is why it includes reflective thinking in developing the situation, when decisions are based on the system of personal attitudes, views and values, leaving an opening for change. Experience is reconstructed by using reflection. This can be explained as a process, when attention is paid to the experience and its content, including thoughts, feelings and actions while creating and conceptualising new meanings.

The successful implementation of reflection in the process of learning depends on the following main factors: interactive environment, the time, allocated to develop reflectivity, administrative and teaching staff support and encouragement and other factors. *A student* in this process is defined as a constantly developing person, able to see the links between the elements of theory and practice, critically evaluating his/her own activities and relationships with other people. *A lecturer* and/or practice supervisor-mentor perform the role of a supporter in the process of learning from one's own experience (Schön, 1987; Brockbank, McGill, 1998; Moon, 1999; Tautkevičienė 2004 et al.). They help the students to acquire the main reflective skills: to analyse experience and learn

from it, to use self-reflection, and to develop personal theories, critical thinking, problem solving, etc.

Reflective learning philosophy based on reflection begins with everyday experience in high school (Kolb, 1984; Cowan, 1998; Ramsey, 2003; Johns, 2004). It is important for the students to experience that learning is meaningful for them, while the teacher has to feel the sense of his/her work. Reflection helps to give sense to experience; it can improve learning and general personal and professional efficiency. Experience and its analysis has to be one of the main aims of learning in a higher school. The key development process of a professional is geared towards the person's ability to constantly learn through the ability to reflect by going deeper into the spheres of experiential analysis, its development and substantiation, knowledge renewal and re-assessment. This is a way to effect a better understanding and management of one's own feelings. It helps in the diagnosis of one's own mistakes, the development of efficient analytical skills in learning, for learning and about learning. Reflection is directly related to the motivation of the prospective practitioner for meaningful activities, their modelling and correction. Also it indirectly determines one's own empowerment for continuous learning/development by accepting responsibility for one's own actions and decisions.

Reflective learning includes studying one's own actions, professional development and perfection, links between theory and practice, personal, social and political emancipation. The study of scientific sources (e. g., Schön, 1991; Loughran, 1996; Moon, 1999; Rogers, 2001; Jarvis, 1999; Jarvis, Holford, Griffin, 2004; Osterman, Kottkamp, 2004; Boud et al, 2005) has shown that reflective practice enables students to learn in a reflective way by combining theoretical and practical knowledge, which they acquire while studying and during practical placements in order to create their own personal theories and understanding about their future professional activities.

The object of the research is the integration of reflection through personal experiences into the practical studies of the prospective special educators.

The aim of the research is to reveal tendencies of reflecting on personal experiences and their integration in practical studies by prospective special educators.

The research objectives:

1. To reveal the specifics of practical studies in a higher school in the context of reflection and integration of the activities.
2. To highlight the students' assessment of the possibilities and value of reflecting on personal experiences in their studies.
3. To compare the specifics of reflection on experiences and their integration in practical studies among students studying in different years and different forms of studies.
4. To reveal the students' opinions about tasks given to them during their practical placement as a means of self-reflection, helping to integrate theory and practice in the study process.

Research methods: 1) a written survey by employing a questionnaire; 2) statistical analysis of the research data. The following statistical methods were employed to reveal the specifics of expressions of reflection on activities and their integration in theoretical studies by the prospective special educators: (SPSS for Windows 14.0 software was used): *quantitative descriptive* statistics of the research data; the multidimensional statistical method – *factor analysis*, based on the analysis of the correlation between the variables and transformation of the initial space of the variables to the space of smaller measurements (*factors*). To process the research data, *an exploratory factor analysis* was used, which establishes the number of factors and the variables constituting a factor, while the latter help understanding what these factors mean. *A confirmatory factor analysis* was also employed: it foresees the number of factors and variables describing them in order to check whether the research data confirms the factors which were defined in advance. Statistical hypotheses were verified by applying the *non-parametric Wilcoxon's sign rank, Kruskal-Wallis, Mann-Whitney criteria*.

The subjects of the research: 389 students, prospective special educators, participated in the research. Most of them were women (94.6%), their average age was 26.01 years, 50.9% of them were full time students and 49.1% were part-time (extramural) students.

The research outcomes

Prospective special educators' opportunities of reflecting on the personal experience and its value in practical studies.

A practical placement is the key constituent part of the study process, during which the student can try his/her abilities to apply theoretical knowledge acquired in practical study situations (Monkevičienė, Stankevičienė, 2007; Monkevičienė, Schoroškienė, 2008). The factor analysis of the opportunities for reflecting upon personal experience and its value in practical university studies singled out two factors. The respondents expressed their views on the statements of the questionnaire by choosing one of the following: “*I completely disagree*”, “*I disagree*”, “*I don't know*”, “*I agree*”, and “*I completely agree*”. The results were analysed by

summing up the meanings of “*I agree*” and “*I completely agree*”, accordingly “*I completely disagree*” with “*I disagree*”. The coefficient 0.85 (0.88) of the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) scale shows that the matrix suits the factor analysis well. The distribution typical for the scale 56.20% (from 28.64% / 29.39% to 27.56% / 24.31%) shows that all factors explain not less than 10% of the distribution and can be interpreted. Internal consistency coefficient of the factors of the scale (subscales) Cronbach alpha (α) fluctuates between 0.77 / 0.70 and 0.79 / 0.78; this shows that the scale is homogeneous. The variables of both factors satisfy the condition $L \geq 0.6$ and are solid from the point of view of methodology. The data of the factor analysis and the rating of the suitability and reliability of the scales are presented in Table 1.

Table 1

Factor variables and statistical validity indicators¹

FACTOR VARIABLES	Factor weight (L)	Distinctive capability on subscale r/itt	Descriptive distribution of the factor (%)	Cronbach α	KM O
REFLECTION ON ACTIVITIES DURING PRACTICAL PLACEMENT AS A PRECONDITION FOR SUCCESS					
I reflected upon the activities I engaged in during my practical placement	0.79 0.70	0.74 0.74	28.64 29.39	0.77 0.78	0.85 0.88
While performing various activities during my practical placement I reflected on how to do them successfully	0.77 0.79	0.73 0.73			
During my practical placement I had time to reflect on how to act better in certain situations	0.61 0.63	0.73 0.73			
Problem situations experienced during my practical placement stimulated me to re-think everything anew	0.58 0.44	0.74 0.76			
During my practical placement it was clear why I should act in one or another way	0.56 0.65	0.75 0.76			
I reflected upon my activities during the practical placement and evaluated them while foreseeing future prospects	0.47 0.55	0.74 0.73			
AUTONOMY AND INDEPENDENCE IN THE PROCESS OF LEARNING FROM ONE'S OWN EXPERIENCE DURING THE PRACTICAL PLACEMENT					
In practical placement opportunities are provided for autonomous action and independent performance of tasks	0.83 0.82	0.68 0.61	27.56 24.31	0.79 0.70	
In practical placement opportunities were provided for an independent choice of action	0.82 0.77	0.69 0.56			
During my practical placement I could make independent decisions and thus learn from my own experience	0.75 0.61	0.77 0.66			

¹The upper figure in the table shows statistical indicators of the actual learning situation (exploratory factor analysis), while the figure below shows statistical indicators of importance and necessity on the scale while learning (confirmatory factor analysis). The variables and factors of both scales coincide.

The statements of the first factor *Reflection on activities during practical placement as a precondition for success* reveal the specifics of reflective learning of the students

during their practical placement: the application of reflection to thinking about their activities, foreseeing possible alternatives in planning ones' own behaviour and in the identification of the

causes of certain behaviour. The results of the research show that most students during their practical placement (76.1%) were reflecting while acting, i.e. often experienced such situations in which they reflected on the performed activities. 67.6% students, while performing various activities reflected on how to perform them successfully. However, when asked if they had some time to think about how to act better in certain situations, 39.3% respondents pointed out that they *seldom* experienced that; 38.0% said that problem situations experienced during their practical placement made them rethink everything from the start. 44.5% had *seldom* encountered such situations, when confronted with a problem they would try to rethink everything from the start; 15.7% didn't have such experiences during their practice at all. One third of the respondents (35.5%) *seldom* found themselves in situations when it was clear why one should act in one way or another.

The results of the first factor show that during the practical placement experience was analysed by performing concrete actions and

tasks. Reflection on the activity and/or for the activity is not typical of the students. It can be assumed that students with the lack of time, actual conditions and incentives to reflect upon their activities and solutions, did not project their possible actions for the future. The students could not substantiate the necessity of their actions and why they acted in one way or another. We assumed that solutions were made impulsively and spontaneously, without considering the causes, possible alternatives and prospects.

On the basis of the results of the reflective evaluation results during the practical placement, it can be maintained that the research subjects perceived the importance of reflecting upon their actions and were striving to substantiate them. A statistically significant difference ($p \leq 0.05$) was established in assessing the frequency of the experience during the studies, the need and necessity for this experience while learning according to the statement *During my practical placement it was clear why I should act in one or another way* (see Table 2).

Table 2

Statistical indicators of the factor *Reflection on activities during practical placement as a precondition for success*

Variables of the factor (statements of the questionnaire)	I don't agree / <i>I don't think that's important</i> (%)	I seldom agree / <i>Important</i> (%)	I often agree / <i>This is very important and useful</i> (%)	Unanswered	Z p
REFLECTION ON ACTIVITIES DURING PRACTICAL PLACEMENT AS A PRECONDITION FOR SUCCESS					
I reflected upon the activities I engaged in during my practical placement	4.9 3.3	16.5 22.6	76.1 71.2	2.6 2.8	p = 0.101
While performing various activities during my practical placement I reflected on how to do them successfully	7.5 3.3	22.1 34.4	67.6 59.6	2.8 2.6	p = 0.201
During my practical placement I had time to reflect on how to act better in certain situations	11.3 6.7	39.3 45.5	47.0 46.8	2.3 1.0	p = 0.205
Problem situations experienced during my practical placement stimulated me to rethink everything anew	15.7 10.8	44.5 49.1	38.0 38.6	1.8 1.5	p = 0.148
During my practical placement it was clear why I should act in one or another way	17.7 5.9	35.5 46.3	45.2 45.5	1.5 2.3	-3.114 p = 0.002
I reflected upon my activities during the practical placement and evaluated them while foreseeing future prospects	10.8 5.1	33.4 44.2	53.7 48.8	2.1 1.8	p = 0.983

According to other variables constituting the factor, statistically significant differences were not obtained. Generally, it can be stated that the students realise that during their practical placement their actions are often unreasoned, i.e.

they don't know why they are acting in one way or another. The need of the students to substantiate their actions, to reflect on their behaviour in concrete situations is proved by the fact that for many of them the clarification of why

they acted in one way or another is an important and useful practical experience. Motivation to learn from practice through self-analysis is inseparable from reflecting, wherever it happened.

The second factor *Autonomy and independence in the process of learning from one's own experience during the practical placement* emphasises the student's autonomy during the practical placement and possibilities to learn from one's own experience independently by choosing activities and performing tasks. 41.1% of prospective special educators *sometimes* experienced that they can act autonomously and perform tasks independently during their practical placement. A large number of students (22.4%) pointed out that they *have never* experienced this

in their practical placement. 25.4% of the research subjects didn't have an opportunity to make an independent choice about how to act. 35.0% of the students during their practical placement often felt *autonomous and independent*, while 36.5% had opportunities for an independent choice and 39.3% could make independent decisions and thus learn from their own experience.

In the comparison of how much the research subjects could act in an autonomous and independent way with how much this is important and useful in their practice, a statistically significant difference was found ($p = 0.000$) in according to all variables of the factor (see Table 3).

Table 3

Statistical indicators of the factor *Autonomy and independence in the process of learning from one's own experience during the practical placement*

Variables of the factor (statements of the questionnaire)	I don't agree / <i>I don't think that's important</i> (%)	I seldom agree / <i>Important</i> (%)	I often agree / <i>This is very important and useful</i> (%)	Unanswered	Z p
AUTONOMY AND INDEPENDENCE IN THE PROCESS OF LEARNING FROM ONE'S OWN EXPERIENCE DURING THE PRACTICAL PLACEMENT					
In practical placement opportunities are provided for autonomous action and independent performance of tasks	22.4	41.1	35.0	1.5	-3.308
	9.0	54.0	35.5	2.6	p = 0.000
In practical placement opportunities were provided for an independent choice of action	25.4	35.5	36.5	2.6	-5.599
	5.7	50.1	41.9	2.3	p = 0.000
During my practical placement I could make independent decisions and thus learn from my own experience	17.2	41.4	39.3	2.1	-4.323
	5.7	46.3	45.5	2.6	p = 0.000

More than half of the students (54.0%) described the opportunities to act autonomously and perform tasks independently by the word *important*. 50.1% of the research respondents used the same term *important* while talking about the ability to make an independent choice about how to act. In the practical placement it is very important and useful to develop independent solutions and thus learn from one's own experience (45.5%).

An analysis of the data in terms of the *form of studies* (Mann-Whitney test) and their *level* (Kruskal-Wallis test), showed statistically significant differences for both factors ($p \leq 0.05$) in different groups of the respondents. While comparing average ranks of different years, the tendency was noticed that the higher the year the students are in, the more they reflect and integrate their personal experience and/or those

experienced during practice. Part time (Extramural Department) students feel more independent and autonomous during their practical placement in comparison with full time students.

Many scientists emphasised the importance of developing students' autonomy and stimulating their independence (Boud, 1981; Williams, Deci, 1998; Chan, 2001), by pointing out the negative consequences of control on the learners. They advocated the development of the learners' autonomy and independence because this stimulates a stronger motivation for learning, makes them reflect and substantiate their choices, and because of that the very process of learning becomes more meaningful for the learner. The results of the second factor show that during their practice the students didn't have proper conditions to act autonomously and make independent

solutions. One reason may be purported to be because practice supervisors do not completely trust the student's capacity to act independently due to the difficult character of job with special needs children.

Assessment of practical placement tasks

The factor analysis of practical placement tasks allowed for the singling out of two factors. The variables of both factors satisfy the condition $L \geq 0.6$ and are solid from the methodological point-of-view. The coefficient of the Kaiser-

Meyer-Olkin (KMO) scale 0.76 shows that the matrix suits factor analysis. The distribution characteristic to the scale 53.41% (from 22.82% to 30.59%) shows that all factors explain not less than 10% of the distribution and are interpretable. The internal consistency coefficient Cronbach alpha (α) of the factors of the scale (subscales) fluctuates between 0.65 and 0.74, which shows that the scale is homogeneous. The distinctive capability coefficients r/itt show that internal consistency is typical for the first factor, while the second factor has no such consistency.

Table 4

Factor variables and statistical validity indicators

Variables of the factors	Factor weight (L)	Distinctive capability on the subscale r/itt	Descriptive distribution of the factor (%)	Cronbach α	KMO	
PRACTICE TASKS AS A MEANS OF SELF REFLECTION						
Tasks that I had to perform to be assessed for the practical placement will help me to adjust more successfully to the new conditions in the future	0.73	0.66	30.59	0.74	0.76	
While performing tasks I found answers to the questions I had	0.73	0.67				
Practice tasks helped me to have an external look at myself	0.69	0.70				
Practice tasks stimulate learning new things	0.67	0.71				
I know the purpose and usefulness of the notes I am supposed to take during my practical placement	0.62	0.72				
STUDENTS' PSEUDO-REFLECTIVITY – THE RESULT OF INDEFINITE PRACTICE TASKS						
Many things in my practice diary are the fruit of my imagination	0.83	0.44	22.82	0.65		
Many practice tasks I had to create myself and interpret, because in reality I didn't experience these things	0.80	0.50				
Practice tasks that I had to perform were vague	0.61	0.67				

The first factor *Practice tasks as a means of self reflection* reveals the students' attitudes towards the practice tasks as an opportunity to find answers to questions, to learn new things, to adjust to the changing circumstances in the future and to know oneself as a prospective professional.

Students agree (69.7%) that the tasks they had to perform to be assessed for their practical placement would help them to successfully adjust to new conditions in the future. More than two thirds of the respondents (65%) agree that they have found answers to their questions. Although 44.7% agree that practice tasks helped them to have an external look at themselves, the rest chose the statement *I don't know* (31.9%) or *I don't agree* (21.4%) with such a statement. 59.4% of students

realised the purpose and usefulness of the notes they are supposed to take during their placement; 47.6% agree that the tasks stimulate them to learn new things, however, 28.8% of the respondents don't have an opinion, i.e. they *don't know* or *don't agree* (19.3%) with the fact that practice tasks stimulate learning new things.

The results of the first factor reveal that performing practice tasks is an opportunity for the students to find answers to their questions and to help them in their future whilst getting adjusted to new circumstances. Although recent research (Porto, 2008; Francis, Ingram-Starrs, 2008; Nash, 2008) shows the usefulness of practice tasks oriented towards the development of reflective competences of students, it is also noticed that

practice tasks prepared for the prospective special educators are little oriented to the development of self-reflection skills of the student, his/her better self-understanding and the stimulation of further learning.

The statements of the second factor *Students' pseudo-reflectivity as a result of indefinite practice tasks* establish the extent of the clear understanding and actual experiencing of the practice tasks. 63% of students *do not agree* that many things in their practice diaries are the result of their imagination, although 23.3% of students *agree* with that. One third of the students had to create many practice tasks themselves and interpret them, because they haven't been actually experienced. To 30.8% of students practice tasks were vague. Generalising the results of the second factor it can be maintained that the great majority of students link the tasks with what they had experienced in their practice. One third of the students studying Special Education perform tasks by interpreting them in their own individual way and by employing their creative potential. This is because they had not experienced situations during their practical placement that could be connected with the tasks set for them.

Conclusions

1. University practical studies are geared towards the systemic development of the student's practical competences by integrating theoretical knowledge and giving the priority to the reflection on practical experiences. In practical studies, the students value the importance of the reflection on their practical experiences in order to justify their actions. The students realise that the actions performed during their practical placement are often unjustified.
2. The reflection on activity and reflection for activity is not typical of the students. The need for students to justify their actions by reflecting on their own behaviour in concrete situations is proved by the fact that many students point out that clarity about why one acts in one or another way is an important and useful experience in practice.
3. Most students link practice tasks with experiences during their practical placement. The tasks are oriented towards developing self-reflective skills. However,

acting in accordance with standardised instructions determines the manifestations of the student's pseudo-reflectivity, expressing themselves by the interpretation of situations actually not experienced in practice. Some prospective special educators perform tasks by interpreting them in their own way and by employing their creative skills, because they haven't experienced any such situations needed for the performance of the practice tasks in their practice.

4. The senior year students more often reflect on and integrate their personal experiences received during their practical placements. Part time (Extramural Department) students during their practice feel more independent and autonomous in comparison with full-time students.

References

1. Blake, C., Monakan, E. (2006). Wishful thinking or a bag of tricks? Helping the beginning special educator. *Support for Learning*, 21(1), 19–23.
2. Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (2005). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London and New York: Routledge Falmer.
3. Boud, D. (1981). *Developing Student Autonomy in Learning*. London: Kogan Page.
4. Brockbank, A., McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham: SRHE and Open University.
5. 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.
6. Bubnys, R. (2007). Constructing the Professional "I" through Practical Experience and Reflecting on in Higher Education. *EDUCATION-LINE*, p. 1–12. [British Education Index – BEI]. <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/167147.htm>>.
7. Bubnys, R., Žydžiūnaitė, V. (2007). Būsimųjų specialiųjų pedagogų išgyvenimai ir patirtys praktinėse studijose aukštojoje mo-

- kykloje: rašytinių refleksijų analizės rezultatai. *Specialusis ugdymas*, 2(17), 40–50.
8. Chan, V. (2001). Learning Autonomously: the learners' perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 25(3), 285–300.
 9. Cowan, J. (1998). *On Becoming an Innovative University Teacher*. Buckingham: Open University.
 10. Francis, D., Ingram-Starrs, L. (2005). The Labour of Learning to Reflect. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(6), 541–553.
 11. Jarvis, P. (1999). *The Practitioner–Researcher. Developing Theory from Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
 12. Jarvis, P., Holford, J., Griffin, C. (2004). *The Theory and Practice of Learning*. London: Routledge Falmer.
 13. Johns, C. (2004). *Becoming a Reflective Practitioner. A reflective and holistic approach to clinical nursing, practice development and clinical supervision*. Oxford: Blackwell Publishing.
 14. Kepalaitė, A. (2005). Pedagoگو refleksijos ypatumai akademinėje situacijoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 14, 51–56.
 15. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
 16. Loughran, J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling*. London: Falmer Press.
 17. Monkevičienė, O., Schoroškienė, V. (2008). *Mentoriaus veikla ir kompetencijos. Mentoriaus rengimo vadovėlis: dėstytojo knyga*. Kaunas: Technologija.
 18. Monkevičienė, O., Stankevičienė, K. (2007). Mokymo praktikos vadyba: mentoriavimo kompetencijos. *Pedagogika*, 85, 61–67.
 19. Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development. Theory and Practice*. London and New York: Routledge Falmer.
 20. Nash, R. J. (2008). Personal Reflection on Educating for Meaning. *About Campus*, 13(2), 17–24.
 21. Osterman, K. F., Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective Practice for Educators. Professional Development to Improve Student Learning*. California: Corwin Press.
 22. 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.
 23. 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.
 24. Ramsey, S. (2003). Reflecting on the Future Education in the Third Millennium. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 5(2), 123–130.
 25. Rogers, R. (2001). Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1), 37–57.
 26. Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas: monografija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
 27. Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
 28. Schön, D. (1991). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Great Britain, London: Maurice Temple Smith Ltd.
 29. Tautkevičienė, G. (2004). *Studentų mokymosi aplinkų susiformavimui iš universiteto bibliotekos edukacinės aplinkos įtaką darantys veiksniai*. Daktaro disertacija. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
 30. 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.
 31. Williams, G., Deci, E. (1998). The Importance of Supporting Autonomy in Medical Education. *Annals of Internal Medicine*, 129(4), 303–308.

Received 2009 09 03