

PSICHOLOGIJOS STUDENTŲ REFLEKSIJOS NAUDOJIMO MOKYMOСИ PROCESЕ YPATUMAI

Albina Kepalaitė¹

Vytauto Didžiojo universitetas, Lietuva

Santrauka. *Mokslinė problema, tikslas.* Refleksijos plėtotė tampa vis aktualesnė profesinės veiklos, profesinio rengimo aspektu, tačiau stokojama refleksijos tyrimų mokymosi situacijoje. Šio tyrimo tikslas – nustatyti refleksijos klausimyno tinkamumą, atskleidžiant psichologijos studentų refleksijos ypatumus mokymosi situacijoje amžiaus, lyties bei studijų formos grupėse. *Metodai.* Tyrime dalyvavo 415 studentų, kurie buvo suskirstyti į grupes pagal amžių, studijų formą bei lytį. Refleksijos lygiams nustatyti buvo naudojamas refleksijos pagal J. Mezirow klausimynas (Kember ir kt., 2000), kurio vidinė konsistencija yra patenkinama, bet tinkama grupiniam tyrimui. *Rezultatai ir išvados.* Klausimyno struktūra atitinka numatytą keturių lygių refleksijos modelį. Studentams būdinga supratimas bei refleksija, atliekant akademinės užduotis, mažiau išnaudojant įprastinių veiksmų bei kritinės refleksijos galimybes. Supratimas ir refleksija bei kritinė refleksija labiau būdingi pirmosios brandos suaugusioms moteriškos lyties atstovėms negu jaunoms suaugusioms. Vyrų pirmosios brandos atstovai mokymosi situacijoje labiau negu jauni suaugę tos pačios lyties atstovai remiasi supratimu. Pirmosios brandos moters labiau negu tos pačios amžiaus grupės vyrai mokymosi procese remiasi supratimu bei kritine refleksija.

Pagrindiniai žodžiai: profesinis rengimas, kompetencija, J. Mezirow refleksijos lygiai.

ĮVADAS

Globalizacijos raida, informacinių technologijų pertvarka, didėjanti aukštojo mokslo vertė aktualizuoja mokymosi visą gyvenimą idėją. Aukštojoje mokykloje rengiamas profesionalas turėtų gebėti veikti besikeičiančiomis sąlygomis, mokytis iš savo patyrimo. Tai įmanoma dėl refleksijos įgūdžių. Jų ugdymas ir teorinis bei eksperimentinis tyrinėjimas

¹ Susirašinėjimui: Donelaičio g. 52 -315, LT-44244, Kaunas; tel. (37) 32 78 24; El. paštas: a.kepalaite@smf.vdu.lt

dažniausiai atsispindi publikacijose apie slaugos darbuotojų (Teekman, 2000; Macintosh, 1998; Stewart, Richardson, 2000), pedagogų (Lyons, 2006; Barnett, O'Mahony, 2006; Howard, 2003; Convery, 1998; Philips, Hall, 2002; Mayes, 2001; Tomlinson, 1999; Ottesen, 2007), socialinių darbuotojų (Wilson, Walsh, Kirby, 2007; Rai, 2006; Morley, 2008) profesinį rengimą bei tobulėjimą. Lietuvoje refleksija ugdomuoju aspektu nagrinėjama teoriniuose darbuose (Jovaiša, 1998; Duoblienė, 2001, Bubnys, 2007 ir kt.) bei eksperimentiniuose, refleksiją formuojančiuose tyrimuose (Teresevičienė, Gedvilienė, 2001; Mačianskienė, 2002; Baranauskienė, 2002 ir kt.). Tuo tarpu psichologų profesiniam rengimui skirtos publikacijos yra teorinio pobūdžio ir dažniausiai nagrinėja profesinio rengimo problemas, būtinumą pereiti nuo mokymo turinio prie kompetencijų ugdymo, diskutuoja dėl psichologų rengimo kompetencijų ir vieningų standartų, vertinant profesinį pasirengimą (Peterson ir kt., 2006; Nelson, 2007; Gelso, 2006; Kenedy, Innes, 2005; Roe, U Nijmegen, 2002), pasitenkinimo psichologijos studijomis laipsnį (Fagan ir kt., 2007). Minėti autoriai pažymi ir Europos psichologo sertifikato (Bartram ir kt, 2008) kompetencijų aprašas nurodo, kad profesiniame psichologų rengime, greta konkrečios srities kompetencijų, būtinos teorinių žinių derinimo su realybe, suderinamumo su ja įvertinimo, pasekmių svarstymo bei veiksmų keitimo kompetencija – refleksija bei savirefleksija. Tačiau pasigendama tyrimų apie psichologijos studentų refleksijos ypatumus mokymosi situacijoje bei jos ugdymo galimybes, kurios gana plačiai ir išsamiai nagrinėjamos bei aptariamos slaugos specialistų, mokytojų, socialinių darbuotojų rengimo programose (Pavlovich, 2007; Waite, Davis, 2006; King, 2008; Fook, Askeland, 2007). Tuo tarpu refleksija yra vienas iš svarbesnių požymių, lemiančių profesinį tinkamumą ir prisitaikymą prie profesijos. Tad natūralu, kad refleksijos kompetencijos raida turėtų tapti vienu svarbiausių tikslų profesškai rengiant psichologus. Visos šios aplinkybės bei orientacija į europines dimensijas psichologų rengimo srityje skatina tyrinėti refleksijos ypatumus psichologų rengimo kontekste.

REFLEKSIJA PROFESINIO RENGIMO KONTEKSTE

Refleksijos reiškinį analizuoja tiek filosofai, tiek psichologai. Įvairaus laikmečio filosofai refleksijos reiškinį traktuoja kaip mąstymo gebėjimą analizuoti savo paties mąstymą, pažinimą (Locke, 2000; Kantas, 1987;

Fichte, 1982; Hegelis, 1997). Psichologai akcentuoja refleksijos reiškinių vaidmenį psichikos raidoje (Рубинштейн, 1998; Выготский, 1982; Piaget, 2002 ir kt.); veiklos planavime (Прибрам, 1975; Миллер, 2000), kognityvinių procesų valdyme (Borkowski ir kt., 1990; Flavell, 1987; Sternberg, 1997 ir kt.). Abi mokslo kryptys refleksijos reiškinį traktuoja kaip vidinę, mintinę subjekto veiklą, padedančią įprasminti savo veiksmus, poelgius. Dėl refleksijos reiškinio tarpdalykinio pobūdžio teoriniai tyrimai bei eksperimentinė medžiaga dažnai tarpusavyje nesiderina, sunku surasti priimtina struktūrą, apibrėžti psichologinį refleksijos turinį (Карпов, 2004). Todėl dažniausiai apsiribojama refleksijos rūšių, formų aprašu, refleksijos tyrimų grupavimu. Skiriamos šios pagrindinės refleksijos tyrimų kryptys: refleksijos mechanizmo tyrinėjimas bei refleksijos apraiškos asmenybės veikloje, profesinio rengimo srityje. Pastaruoju aspektu refleksijos reiškinys plačiausiai pristatomas J. Dewey (1998), D. Schon (1983, 1987) ir J. Mezirow (2000) darbuose.

J. Dewey (1998) savo darbuose analizuoja refleksijos kilmę, svarbą veikloje. Jis nurodo, kad būtina sąlyga refleksijai atsirasti yra iškilę sunkumai, abejonės, problema. J. Dewey teigia, kad refleksija gilina savianalizę, įsisąmoninimą, mokymo rezultatų sulyginimą su planuotais, todėl gerėja pedagogo veikla. Tuo tarpu D. Schon (1983, 1987) savo darbuose aprašo refleksijos formas ir jų vaidmenį profesinės veiklos efektyvumui. Jis skiria refleksiją veiksmo metu ir refleksiją prieš bei po veiksmo. D. Schon pažymi, kad profesionalas turėtų gebėti reflektuoti tiek veiksmo metu, tiek prieš bei po veiksmo. Pagal D. Schon įžvalgas psichologui būtų svarbu reflektuoti tiek kontakto su klientu metu, tiek rengiantis praktinei veiklai ir po jos.

J. Mezirow (2000) savo darbuose daugiau akcentuoja refleksijos vaidmenį bei raidą suaugusiųjų mokyme. Skirtingai nuo minėtų autorių, jis nurodo kritinę refleksiją kaip specifinę refleksijos formą. Kritinė refleksija padeda įsisąmoninti prielaidų, nuomonių, bazinių įsitikinimų įtaką suvokimui, mąstymui, jausmams, poelgiams. Psichologui tai reikštų įsisąmoninti savo įsitikinimus dėl savo profesinės veiklos subjektų individualių skirtumų (lyties, amžiaus, fizinio bei socioekonominio statuso, religijos, seksualinės orientacijos, negalios ir kt) ir suteikti adekvačią subjekto poreikiams psichologinę pagalbą (Peterson ir kt., 2006).

Greta kritinės refleksijos, J. Mezirow (2000) skiria turinio ir proceso refleksiją. Turinio refleksija nukreipta į suvokimo, mąstymo, jausmų, po-

elgių tyrinėjimą, tuo tarpu proceso refleksijos paskirtis - įvertinti šių psichinių procesų bei poelgių efektyvumą. Šis refleksijos lygis yra sudedamoji adekvataus kontakto su psichologinės pagalbos siekiančiu individu dalis bei į mokslinius tyrimus orientuoto psichologo mokslinės veiklos efektyvumo garantas (Gelso, 2006). Be to, turinio ir proceso refleksija tarnauja psichologo specifinių įsitikinimų, kuriuos J. Mezirow vadina prasmų schemomis, įsisažmoninimui bei keitimui, pvz., individualių skirtumų atžvilgiu. J. Mezirow taip pat nurodo, kad yra galimybė reaguoti į situaciją įprastai, nesąmoningai, automatiškai arba beveik automatiškai. Profesionalui kasdien susiduriant su tais pačiais atvejais, panašiomis problemomis, jų sprendimas darosi įprastinis, nereikalaujantis gilesnių apmąstymų. Tokio pobūdžio veikla profesinėje ir mokymosi situacijoje nepriskiriama refleksijos aktams. Refleksijai nepriskiriamas ir supratimas, kai žmogus tik priima ir pertvarko informaciją, jos nesiedamas su nauja situacija. Mokymosi situacijoje tai reikštų, kad psichologas susipažįsta su įvairiomis teorijomis bei principais, geba jais remdamasis aiškinti realius atvejus, tačiau neįprasmina šių teorijų reikšmės savo asmenybės, profesionalo raidai. Šiam lygiui priklausytų dauguma J. Bloomo taksonomijos kategorijų – žinojimo, supratimo, taikymo, analizės ir sintezės (Kember ir kt., 2000).

Lyginant šių autorių pažiūras bei galimybes operacionalizuoti nustatyta, kad J. Mezirow (2000) refleksijos samprata yra tinkamiausia, sudarant įsitraukimo į refleksiją mokymosi situacijoje įvertinimo metodiką (Kember ir kt., 2000, 1999). Tyrimais J. Mezirow teorijos rėmuose nustatyti baigusiujų universitetą refleksijos ir kritinės refleksijos didesnė raiška, lyginant su besimokančiųjų refleksija (Kember ir kt., 2000), mokymosi aukštojoje mokykloje stiliaus įtaka refleksijos lygiui (Phan, 2008), didesnė dirbančiųjų negu būsimųjų pedagogų refleksijos ir kritinės refleksijos raiška (Kepalaitė, 2005) bei didesnė humanitarinės negu tikslųjų mokslų krypties būsimųjų pedagogų refleksijos raiška (Kepalaitė, 2008).

Taigi, nors refleksijos plėtotė ir jos skatinimas labai aktualūs, tačiau faktiškai nėra tyrimų, kurie atskleistų šį reiškinį profesinio specialistų rengimo kontekste. Be to, nepavyko aptikti mokslinių tyrimų, kurių objektas būtų psichologijos studentų įsitraukimo į refleksiją mokymosi procese ypatumai. Tuo tarpu tokie duomenys padėtų dėstytojams orientotis į studentų mokymosi dėsningumus, sudaryti auditorinių užsiėmimų ir

praktinių užduočių sistemą, palankią profesionalo tapsmui, gebančiam reflektuoti ir mokytis iš savo patyrimo.

Tad šio darbo **tikslas** nustatyti psichologijos studentų įsitraukimo į refleksiją mokymosi situacijoje ypatumus skirtingose amžiaus, lyties bei studijų formos grupėse. Šiam tikslui realizuoti buvo suformuluoti šie uždaviniai:

1. Atlikti klausimynu gautų duomenų struktūrinę analizę, atskleidžiant jo tinkamumą nustatyti įsitraukimo į refleksiją mokymosi situacijoje lygius.

2. Palyginti įsitraukimo į refleksiją arba refleksijos lygius mokymosi situacijoje lyties, amžiaus, studijų formos atžvilgiu.

METODIKA

Tyrimo metodai

Tyrimui buvo naudojamas pagal J.Mezirow refleksijos lygius sudarytas keturių skalių klausimynas (Kember ir kt., 2000), kuriam buvo pritaikytas dvigubas vertimas (Oaklend, 2002). Tiriamieji turėjo įvertinti kiekvieną teiginį Likert tipo penkiabale skale: nuo visiškai sutinku (5 balai) iki visiškai nesutinku (1 balas). Atsakymai į klausimus leidžia nustatyti tiriamųjų įsitraukimo į refleksiją arba refleksijos mokymosi situacijoje lygį. Pagal klausimyno duomenis buvo išskirti šie kintamieji: įprastinių veiksmų (toliau tekste IP), supratimo (S), refleksijos (R) ir kritinės refleksijos (KR) skalių įverčiai. Atlikta faktorinė analizė patvirtino keturių faktorių klausimyno modelį. Klausimyno skalių vidinės konsistencijos rodikliai Cronbach alfa įprastinių veiksmų skalės – 0,51, supratimo skalės – 0,52, refleksijos – 0,54, kritinės refleksijos – 0,63 Šių rodiklių reikšmės atitinka analogiškus reflektyvumo tyrimus, naudojant šį klausimyną Lietuvoje (Kepalaitė, 2005, 2008), tačiau skiriasi nuo tyrimų, atliktų užsienyje. Skalės sudarytojo Kember ir kt. (2000) tyrimuose Cronbach alfa svyruoja nuo 0,75 iki 0,62, Phan H. (2008) tyrime, kuriame tiriamieji vertino teiginius 7 balų vertinimo skale, Cronbach alfa svyruoja nuo 0,77 iki 0,93.

Tad atskirų skalių vidinė konsistencija yra patenkinama, bet tinkama grupiniams tyrimams, tačiau abejotina vertinant atskirus individus (Hedden, 2004).

Tiriamieji

Tiriamieji buvo VDU bei VPU dieninės ir neakivaizdinės studijų formos psichologijos studentai. Jie šiam tyrimui buvo atrinkti patogiosios atrankos būdu. Buvo išdalyta 430 klausimynų, iš kurių buvo atmesta 15 atsakymų, nes jie buvo dalinai užpildyti (trūko demografinių duomenų bei buvo neatsakytų klausimų). Todėl tolesnei analizei buvo panaudota 415 atsakymų.

Tiriamųjų amžius svyravo nuo 18 iki 44 metų. Tarp jų 298 (72%) moterys ir 117 (28%) vyrai, 199 (48%) dieninės studijų (DS) formos ir 216 (52%) neakivaizdinės studijų (NS) formos studentai. Tiriamieji buvo suskirstyti į amžiaus grupes pagal A. Gučo (1990) nurodytas amžiaus ribas: jauni suaugusieji (18-23 m.) sudarė 237 (57%), pirmosios brandos suaugusieji (24-34m.) – 168 (41 %), antrosios brandos suaugusieji (35-60 m.) (10-2 %) dėl per mažo jų skaičiaus tolesnėje analizėje nedalyvavo. Be to, buvo sudarytos šios grupės tiriamųjų: jauni suaugusieji vyrai bei merginos, pasirinkę dieninių ir neakivaizdinių studijų formas, bei pirmosios brandos vyrai ir moterys, studijuojantys neakivaizdžiai (žr. 3 lentelę). Tad papildomi kintamieji buvo lytis, amžius bei studijų forma. Pažymėtina, kad tiek dieninę, tiek neakivaizdinę studijų formą pasirinkusiems studentams dėsto tie patys dėstytojai, keliantys jiems tuos pačius reikalavimus. Tik neakivaizdinę studijų formą pasirinkusieji studentai turi daugiau valandų savarankiškam darbui.

Tyrimo procedūra

Tiriamųjų apklausa vyko anonimiškai (jie nurodė tik lytį, amžių, studijų formą), laisvanorišku pagrindu. Tiriamieji buvo informuoti apie tai, kad gauti atsakymai bus panaudoti moksliniams tikslams ir analizuojami statistiškai. Tyrimas vyko užsiėmimų metu.

Statistinė analizė

Duomenys buvo analizuojami SPSS programomis. Duomenų išsi-barstymui netenkinus normalinio skirstinio reikalavimų, statistinei analizei buvo panaudoti neparametriniai kriterijai:

- Spearman'o koeficientu buvo nustatyti ryšiai tarp skalių įverčių;
- Wilcoxon'o kriterijumi buvo nustatyti refleksijos skalių įverčių skirtumai;

- Kruskal-Wallis metodu buvo apskritai palyginti skalių įverčiai nepriklausomų kintamųjų atvilgiu;
- Mann-Whitney kriterijumi buvo nustatyti poriniai skalių įverčių lyginimai nepriklausomų kintamųjų atvilgiu.

Rezultatai

Buvo atlikta duomenų struktūrinė analizė, kuri atspindi skalių įverčių tarpusavio koreliaciją. Kaip matyti iš 1 lentelės įprastinių veiksmų skalės, įverčiai statistiškai nereikšmingai ($p > 0,05$) neigiamai bei teigiamai koreliuoja su visomis kitomis skalėmis. Kitų skalių įverčiai statistiškai reikšmingai ($p < 0,001$) silpnai ir vidutiniškai koreliuoja tarpusavyje. Kiekvienos skalės arba latentinio faktoriaus koreliacija su jai priklausančiais teiginiais svyravo nuo 0,44 iki 0,5 ($p < 0,01$) įprastinių veiksmų skalės atveju; supratimo skalės teiginiai - nuo 0,7 iki 0,57 ($p < 0,01$); refleksijos skalės teiginiai - nuo 0,7 iki 0,55 ($p < 0,01$); kritinės refleksijos skalės teiginiai nuo 0,65 iki 0,75 ($p < 0,01$).

1 lentelė. Refleksijos skalių įverčių koreliacija

Table 1. Correlation of scales' values

Skalės pavadinimas	IP	S	R
S	-0,08		
R	-0,07	0,27**	
KR	0,03	0,26**	0,4**

** $p < 0,01$

Nustatyti esmingi skirtumai ($p < 0,001$) tarp visų skalių įverčių (žr. 2 lentelę). Didžiausi šios imties įverčiai yra atsakant į supratimo bei refleksijos skalių teiginius, mažiausi įverčiai – pagal kritinės refleksijos bei įprastinių veiksmų skalės teiginius.

Refleksijos klausimyno skalių duomenys buvo palyginti pagal lytį, amžių bei studijų formą. Kaip matyti iš 3 lentelės, šių grupių tiriamųjų tik refleksijos skalės įverčiai statistiškai reikšmingai nesiskiria ($p > 0,05$). Įprastinių veiksmų, supratimo, kritinės refleksijos skalės įverčiai statistiškai reikšmingai skiriasi ($p < 0,05$).

2 lentelė. Refleksijos skalių vidurkių palyginimas porose**Table 2. Comparison of scales' values in pairs**

Skalių pora	Vidurkiai	p
IP-S	11,29-16,88	0,000
IP-R	11,29-15,86	0,000
IP-KR	11,29-14,45	0,000
S-R	16,88-15,86	0,000
S-KR	16,88-14,45	0,000
R-KR	15,86-14,45	0,000

Detalesnė analizė taikant Mann-Whitney kriterijų parodė, kad dienos skyriaus studentų, kurios visos priklauso jaunų suaugusiųjų grupei, įprastinių veiksmų, supratimo, refleksijos, kritinės refleksijos skalių įverčiai statistiškai reikšmingai mažesni ($p < 0,05$) negu pirmosios brandos studentų, studijuojančių neakivaizdžiai. Pastarųjų studentų buvo didesni ($p < 0,05$) supratimo bei kritinės refleksijos skalių įverčiai negu neakivaizdžiai studijuojančių jaunų suaugusiųjų tos pačios lyties atstovų. Neakivaizdžiai studijuojančių jaunų suaugusiųjų studentų įprastinių veiksmų bei refleksijos skalės įverčiai reikšmingai didesni ($p < 0,05$) negu dieniniame skyriuje studijuojančių bendraamžių.

3 lentelė. Įverčių palyginimas pagal amžių, lytį, studijų formą**Table 3. Comparison of scales' values according to age, gender, study form**

	N	IP	S	R	KR
		M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
Vyras, jaunas, DS	38	12,63 (2,68)	15,89(2,67)	15,89(2,38)	14,45(2,40)
Moteris, jauna, DS	159	10,64(2,91)	16,50(2,46)	15,62(2,62)	14,25(3,28)
Vyras, jaunas, NS	21	12,00(2,81)	16,68(2,29)	15,89(2,40)	13,63(3,42)
Moteris, jauna DS	21	12,10(3,10)	16,67(2,31)	16,71(2,00)	13,71(3,73)
Vyras, pirmoji branda, NS	61	11,51(3,11)	17,18(2,13)	15,64(2,77)	14,11(3,56)
Moteris, pirmoji branda, NS	105	11,38(3,15)	17,70(2,17)	16,16(2,41)	15,25(3,18)
Bendras p reikšmė	405	11,29(3,04)	16,88(2,40)	15,86(2,53)	14,45(3,28)
		0,003	0,0001	0,316	0,048

Nebuvo užfiksuota statistiškai reikšmingų skirtumų tarp jaunų suaugusiųjų vyrų, studijuojančiųjų neakivaizdžiai bei pasirinkusiųjų dieninę studijų formą. Pirmosios brandos vyrų supratimo skalės įverčiai statistiškai reikšmingai didesni ($p < 0,01$) negu jaunų suaugusiųjų tos pačios lyties atstovų, pasirinkusiųjų dieninę studijų formą.

Dieninio skyriaus jaunų suaugusiųjų merginų įprastinių veiksmų skalės įverčiai statistiškai reikšmingai ($p < 0,05$) mažesni negu bendraamžių dieninio skyriaus vaikinių. Pirmosios brandos moterų supratimo ir kritinės refleksijos skalių įverčiai didesni ($p < 0,05$) negu to paties amžiaus vyrų.

Taigi jaunų suaugusiųjų, dieninio skyriaus bei dar besimokančiųjų aukštojoje mokykloje supratimo ir kritinės refleksijos skalių įverčiai statistiškai reikšmingai mažesni negu jaunų suaugusiųjų bei pirmosios brandos studentų, pasirinkusiųjų neakivaizdinę studijų formą. Tuo tarpu moterų įprastinių veiksmų skalės įverčiai yra statistiškai reikšmingai žemesni negu vyrų.

Rezultatų aptarimas

Konceptualiai buvo numatyta keturių skalių refleksijos lygiams nustatyti klausimyno struktūra. Atskirų skalių įverčių koreliacija iš dalies atitinka analogiškus Kember ir kt. (2000) gautus duomenis. Šios imties atveju įprastinių veiksmų skalės įverčiai nesisieja nė su vienos kitos skalės įverčiais. Kitas sąsajas galima paaiškinti tuo, kad tiek refleksijai, tiek kritinei refleksijai būtina suprasti įsivainamą medžiagą. Priešingu atveju studentas negalės įvertinti galimybių, kaip taikyti įgytas žinias praktikoje ir lyginti su savo įsitikinimais bei pažiūromis. Įprastinių veiksmų skalės įverčiai nekoreliuoja su kitais refleksijos lygius nustatančiais įverčiais, nes suponuoja automatišką reakciją į aplinką, standartinį įgyjamos informacijos sutvarkymą, nereikalaujantį įsivainamos medžiagos įprasminimo. Kiekvieno skalės teiginio koreliacija su skalės įverčiu rodo, kad pakankamai stipriai siejasi su skale arba latentiniu faktoriumi. Tai atitinka Kember ir kt. (2000) duomenis bei pagrindžia teiginių atitikimą hipotetiškai numatytiems refleksijos lygiams. Tai patvirtina ir skalės įverčių porinis palyginimas, kuris atitinka jau minėtus Kember ir kt. (2000) duomenis. Esmingai skirdamiesi skalių įverčiai patvirtina hipotetiškai numatytus refleksijos lygius.

Rezultatai rodo, kad šios imties tiriamiesiems būdingiausia supratimas ir refleksija paskaitų ir užsiėmimų metu. Tuo tarpu kritinės refleksijos

bei ypač įprastinių veiksmų strategijos išnaudojamos žymiai mažiau. Reikia pažymėti, kad tokia pat kognityvinių strategijų konfigūracija būdinga visoms amžiaus, lyties bei studijų formos atstovams. Tai atitinka dėsningumus, nustatytus tiriant to paties klausimyno variantu medicininių studijų studentus (Kember ir kt. 2000), matematikos ir meno studentus (Phan, 2008), būsimuosius ir jau dirbančius pedagogus (Kepalaitė, 2005; 2008). Supratimo ir refleksijos veiksmų dominavimas mokymosi aukštojoje mokykloje kontekste galėtų reikšti, kad studentai įsisavindami medžiagą ne tik siekia įsigilinti į pateikiamą informaciją, bet ir bando ją sieti su savo patirtimi, analizuoti ir pritaikyti savo praktinėje veikloje, apmąstydami pritaikymo pasekmes. Kritinės refleksijos mažesnė raida supratimo bei refleksijos atžvilgiu galėtų būti paaiškinta tuo, kad įsitikinimų, vertybių analizei bei jų keitimui dėl atliekamų akademinųjų užduočių neužtenka kognityvinių gebėjimų. Tokiam gaunamos informacijos įprasminimui reikia emocinio atsparumo, motyvacijos gilintis į prielaidas, nuomones, pakankamo laiko tai daryti (Kember ir kt. 2000). Be to, tokio santykio su mokomąja medžiaga dėsningumus galėtų lemti paskaitų bei praktinių užduočių pateikimo forma, dėstytojų keliami reikalavimai.

Jauniems suaugusiesiems dieninio skyriaus studentams supratimas, refleksija, kritinė refleksija mažiau būdingi negu jauniems suaugusiems bei pirmosios brandos suaugusiesiems, pasirinkusiems neakivaizdinę studijų formą. Be to, pirmosios brandos suaugusieji, pasirinkę neakivaizdinių studijų formą, pasižymi didesniu supratimo lygiu negu tos pačios studijų formos jauni suaugusieji. Užfiksuoti skirtumai atitinka D. Kember ir kt. (2000) tyrimus, kurie parodė didesnę supratimo, refleksijos bei kritinės refleksijos raidą praktiškai dirbančiųjų, baigusiujų aukštąją mokyklą, specialistų negu nedirbančiųjų studentų. Tokius skirtumus galima būtų paaiškinti tiek skirtinga šias studijų formas pasirinkusiųjų studentų socialine situacija, tiek kognityvinės raidos ypatumais, kuriais pasižymi šių dviejų amžiaus grupių atstovai.

Jaunų suaugusiųjų dieninės studijų formos studentų socialinė situacija esmingai skiriasi nuo to paties amžiaus neakivaizdinę studijų formą pasirinkusiųjų studentų. Dieninės studijų formos studentai savo patirtyje neturi nuoseklių darbinių įsipareigojimų, kuriais pasižymi neakivaizdinę studijų formą pasirinkę studentai. Todėl galėtų būti, kad jie neturi galimybių ir nėra pakankamai motyvuoti susieti įgyjamas žinias su praktine, darbine situacija. Galima manyti, kad dieninės studijų formos studentai

mažiau įprasmina gaunamą informaciją, menčiau gilinasi į teorijų pagrįstumą (refleksija) bei sieja su savo vertybėmis, baziniais įsitikinimais (kritinė refleksija).

Be to, tyrimai patvirtina suaugusiųjų kognityvinės veiklos dinamiką. Nurodoma, kad suaugusiųjų mąstymo raida studijuojant vystosi nuo dualistinio jaunų suaugusiųjų mąstymo iki pirmosios brandos atstovų gebėjimo mąstyti iš įvairių perspektyvų arba dialektinio mąstymo, įsipareigojant tam, ką individas įprasmina ir laiko vertingu (Thang, Watkins, 2001; Merriam, 2004; Riegel, 1975; Perry, 1970). Manoma, kad pirmosios brandos atstovai, priklausydami kitai kognityvinės raidos stadijai ir pasižymėdami brandžiu dialektiniu mąstymu, ne tiek adaptuojasi prie aplinkos reikalavimų, kiek transformuoja savo vaidmenį, įsipareigojimus (Merriam, 2004). Tai įgalina pirmosios brandos atstovus ne tik taikyti mokymosi situacijoje įgyjamas žinias, bet ir asmeniškai jas įprasminti.

Tokiu būdu tyrimas parodė refleksijos lygių skirtumus lyties, amžiaus bei studijų formos atžvilgiu mokymosi situacijoje. Užfiksuotiems skirtumams galėjo turėti įtakos tiek socialinės situacijos, tiek kognityvinės raidos ypatumai. Tolesnių tyrimų objektu galėtų būti refleksijos sąsajos su asmenybės savybėmis, savirefleksijos ypatumais, mokymosi stiliais bei studijų motyvacija. Tyrime naudota metodika galėtų būti tiek refleksijos dinamikos, tiek santykio su dėstomąja disciplina matavimo įrankiu. Tokie duomenys padėtų dėstytojui susiorientuoti, kiek per dėstomąjį dalyką ugdoma viena svarbiausių psychologams bendrųjų kompetencijų – refleksija. Gautas grįžtamasis ryšys galėtų tarnauti vienu iš savianalizės objektu bei studijų aukštojoje mokykloje tobulinimo kryptimi, siekiant mokymo programos akreditacijos tarptautiniu lygiu.

IŠVADOS

Klausimyno duomenų struktūrinė analizė patvirtino keturių faktorių skalę, atitinkančią numatytus refleksijos lygius.

Aukštosios mokyklos studentams būdingas įsitraukimas į akademi-
nių užduočių atlikimą supratimo bei refleksijos lygyje, mažiau išnaudo-
jant įprastinių mokymosi veiksmų bei kritinės refleksijos galimybes.

Supratimu, refleksija ir kritine refleksija pasižymi pirmosios brandos suaugusiosios moteriškos lyties atstovės.

Vyrai, pirmosios brandos atstovai, mokymosi situacijoje labiau negu jauni suaugę tos pačios lyties atstovai remiasi supratimu, teorinės medžiagos analize, neperkeliant žinojimo į naujas situacijas.

Pirmosios brandos moterys labiau negu tos pačios amžiaus grupės vyrai mokymosi situacijoje remiasi supratimu bei kritine refleksija.

Literatūra

- Baranauskienė, R. (2002). *Aukštojo mokslo paradigmos virsmas ir jo raiška taikant studijų reflektviviają praktiką*. Daktaro disertacijos santrauka. Šiauliai, Šiaulių universitetas.
- Barnett, B.B., O' Mahony, G.R. (2006). Development a culture of reflection: implications for school improvement. *Reflective practice*, 7, 4, 499-523.
- Bartram, D. ir kt.(2008) *Europinis psichologo sertifikatas*. www.lps.vu.lt/europsy-lt , aplankyta 2008 02 12.
- Borkowski, J.G., Carr, M., Rellinger, E., Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. In B.F. Jones, L. Idol (eds.).*Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 53-92). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bubnys, R. (2007). Refleksija studentų mokymosi iš patirties procese. *Sveikatos ir socialinių mokslų taikomieji tyrimai:sandūra ir sąveika*, 1, 3,71-77.
- Convery, A. (1998). A teacher's response to "reflection-in-action". *Cambridge journal of education*, 28, 2, 197-205.
- Dewey, J. (1998). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin.
- Duoblienė, L. (2001). Šiuolaikiniai mąstymo ir jo ugdymo tyrimų projektai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 8, 123-137.
- Fagan, T.J., Ax, R.K., Liss, M., Resnick, R. J., Moody, S. (2007). Professional education and training: how satisfied are we? An exploratory study. *Training and education in professional psychology*, 1, 1, 13-25.
- Fichte, J.G. (1982). *Žmogaus paskirtis*. Vilnius: Mintis.
- Flavell, J. H. (1987) Speculation about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp.21 - 29). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Fook, J., Askeland, G. (2007). Challenges of critical reflection: nothing ventured, nothing gained. *Social work education*, 26, 5, 520-533.
- Gelso, Ch. J. (2006). On the making of a scientist-practitioner: a theory of research training in professional psychology. *Training and education in professional psychology*, 5, 1, 3-16.
- Hedden, S.K. (2004). Reliability. <http://www.arts.arizona.edu/hedden/Reliability.html> aplankyta 2004.08.19.
- Hegelis, G.F. (1997). *Dvasios fenomenologija*. Vilnius: Pradai.

- Howard, T.C. (2003). Culturally relevant pedagogy: ingredients for critical teacher reflection. *Theory into practice*, 42, 3, 195-202.
- Jovaiša, L. (1998). *Apie mūsų būtį*. Vilnius: Agora.
- Kantas, I. (1987). *Praktinio proto kritika*. Vilnius: Mintis.
- King, S. (2008). Inspiring critical reflection in preservice teachers. *Physical educator*, 65, 1, 21-29.
- Kenedy, B., Innes, M. (2005). The teaching of psychology in the contemporary university: beyond the accreditation guidelines. *Australian psychologist*, 40(3), 159-169.
- Kepalaitė, A. (2005). Pedagoگو refleksijos ypatumai akademinėje situacijoje. *Ugdymo psichologija*, 14, 51-56.
- Kepalaitė, A. (2008). Peculiarities of prospective teachers' reflection. *ATEE spring university: Teacher of the 21st century: quality education for quality teaching*, 83-88.
- Kember, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Singlair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M., Yeung, E. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International journal of lifelong education*, 18, 1, 18-30.
- Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J. & et. (2000). Development of a Questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & evaluation in higher education*, 25, 4, 381-396.
- Locke, J. (2000). *Esė apie žmogaus intelektą*. Vilnius: Pradai.
- Lyons, N. (2006). Reflective engagement as Professional development in the lives of university teachers. *Teachers and teaching: theory and practice*, 12,2,151-168.
- Macintosh, G. (1998). Reflection: a flawed strategy for nursing profession. *Nurse education today*, 18, 553-557.
- Mačianskienė, N. (2002). *Anglų kalbos kaip užsienio kalbos mokymosi strategijos: psichopedagoginės dimensijos*. Edukologijos daktaro disertacijos santrauka. Kaunas: VDU.
- Mayes, C. (2001). A transpersonal model for teacher reflectivity. *Journal of curriculum studies*, 33, 4, 477-493.
- Merriam, S. B. (2004). The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. *Adult education quarterly*, 55, 1, 60-68.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation* (pp. 3-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Morley, Ch. (2008). Teaching critical practice: resisting structural domination through critical reflection. *Social work education*, 27, 4, 407-421.
- Nelson, P.D. (2007). Striving for competence in the assessment of competence: psychology's professional education and credentialing journey of public accountability. *Training and education in professional psychology*, 1, 1, 3-12.
- Oakland, Th. (2002). Tarptautinės testų adaptavimo gairės. *Psichologija*, 26, 88-95.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective practice*, 8,1, 31-46.

- Pavlovich, K. (2007). The development of reflective practise through student journals. *Higher education research and development*, 26,3,281-295.
- Peterson, R.L, Peterson, D.R., Abrams, J.C., Stricker, G. (2006). The national council of schools and programs of Professional psychology model. *Training and education in Professional Psychology*, 8, 1, 17-36.
- Perry, Vf.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. Auxlin. TX: Holt, Rinehart & Winston.
- Piaget, J. (2002). *Vaiko kalba ir mąstymas: vaiko logikos tyrinėjimai*. Vilnius: Aidai.
- Phan, H. (2008). Predicting change in epistemological beliefs, reflective thinking and learning styles: a longitudinal study. *British journal of educational psychology*, 78, 75-93.
- Philips, D.N., Hall, S.H. (2002). Publishing as reflection on practice. *Reflective practice*, 3,3,245-253.
- Rai, L. (2006). Owing (up to) reflective writing in social work education. *Social work education*, 25,8, 785-797.
- Riegel, K. F. (1975). Adult life crises: A dialectical interpretation of development. In N. Datan & L. H.Ginsberg (Eds.), *Lifespan developmental psychology* (pp. 99-127). New York: Academic Press.
- Roe, R. A., U Nijmegen, N. (2002). What makes a competent psychologist. *European psychologist*, 7 (3), 192-202.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Sternberg, R.J. (1997). *Successfull intelligence*. New York: Plume.
- Stewart, S., Richardson, B. (2000). Reflection and its place in the curriculum on an udergraduate course: should it be assessed? *Assessment and evaluation in higher education*, 25, 4, 369-380.
- Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (2001). Mokytojo profesinio tobulėjimo galimybės: patirtis ir refleksija. *Pedagogika*, 51, 133-145.
- Teekman, B. (2000). Exploring reflective thinking in nursing practice. *Journal of advanced nursing*, 31, 5, 1125-1135.
- Thang, L.F., Watkins, D. (2001). Cognitive development and student approaches to learning. *Higher educatin*, 41, 3, 239-261.
- Tomlinson, P. (1999). Conscious reflection and implicate learning in teacher preparation. Implications for balanced approach. *Oxford review of education*, 25, 4, 533-544.
- Waite, S., Davis, B. (2006). Collaboration as a catalyst for critical thinking in undergraduate research. *Journal of further and higher education*, 30, 4, 405-419.
- Wilson, G., Walsh, T., Kirby, M. (2007). Reflective practice and workplace learning: the experience of MSW students. *Reflective practice*, 8,1,1-15.
- Выготский, Л.В. (1982). *Собрания сочинений в 6-ти т.* Т.4. Москва: Педагогика.

- Карпов, А.В. (2004). *Психология рефлексивных механизмов деятельности*. М.: И-т психологии РАН.
- Миллер, Д. (2000). *Программы и структура поведения: подробное описание модели Д. Миллера, Е.Галантера, К. Прибрам*. Москва: Наука.
- Прибрам, К.(1975). *Языки мозга: экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии*. Москва: Прогресс.
- Рубинштейн, С.Л. (1998). *Основы общей психологии*. СПб.

THE PECULIARITIES OF REFLECTION USAGE IN THE LEARNING PROCESS AMONG PSYCHOLOGY STUDENTS

Albina Kepalaite

Abstract. *Purpose.* The competence of reflective thinking should become the major purpose in the field of vocational training. The aim of this research was to identify the fit between the questionnaire and the reflection model revealing features of reflection among psychology students in the framework of Mezirow's transformational learning theory. *Material and method.* 415 students were examined: 199 (48%) full-time, 216 (52%) part-time; 298 (72%) females, 117 (28%) males. A questionnaire was used to measure the level of reflective thinking (Kember et., 2000). *Results.* The fit between the structure and the model was revealed. Understanding and reflection is more common than both habitual action and critical reflection among psychology students in academic situations. Older female students use more understanding, reflection and critical reflection in the learning process than younger female students. Learning is based on understanding more among older male students compared to younger male students. Habitual actions are used more by males than females in the younger group. Understanding and critical reflection is used more by females than males in the older group. These distinctions might be caused by the different cognitive development and social situations, so further investigation might be valuable.

Key words: vocational training, competence, J.Mezirow's reflection levels.

Gauta 2008 10 30
Priimta 2008 11 18