



Kauno technologijos universitetas

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Pedagogo reflektavimo gebėjimų raiška profesinėje veikloje

Baigiamasis magistro projektas

Aistė Bosienė

Projekto autorė

Doc. dr. Edita Štuopytė

Vadovė

Kaunas, 2022



Kauno technologijos universitetas

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Pedagogo reflektavimo gebėjimų raiška profesinėje veikloje

Baigiamasis magistro projektas

Edukologija (6211MX020)

Aistė Bosienė

Projekto autorė

Doc. dr. Edita Štuopytė

Vadovė

Dr. Lina Gaižiūnienė

Recenzentė

Kaunas, 2022



Kauno technologijos universitetas

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Aistė Bosienė

Pedagogo reflektavimo gebėjimų raiška profesinėje veikloje

Akademinio sąžiningumo deklaracija

Patvirtinu, kad:

1. baigiamąjį projektą parengiau savarankiškai ir sąžiningai, nepažeisdama(s) kitų asmenų autorius ar kitų teisių, laikydamasi(s) Lietuvos Respublikos autorių teisių ir gretutinių teisių įstatymo nuostatų, Kauno technologijos universiteto (toliau – Universitetas) intelektinės nuosavybės valdymo ir perdavimo nuostatų bei Universiteto akademinės etikos kodekse nustatytų etikos reikalavimų;
2. baigiamajame projekte visi pateikti duomenys ir tyrimų rezultatai yra teisingi ir gauti teisėtai, nei viena šio projekto dalis nėra plagijuota nuo jokių spausdintinių ar elektroninių šaltinių, visos baigiamojo projekto tekste pateiktos citatos ir nuorodos yra nurodytos literatūros sąrašė;
3. įstatymų nenumatytų piniginių sumų už baigiamąjį projektą ar jo dalis niekam nesu mokėjęs (-usi);
4. suprantu, kad išaiškėjus nesąžiningumo ar kitų asmenų teisių pažeidimo faktui, man bus taikomos akademinės nuobaudos pagal Universitete galiojančią tvarką ir būsiu pašalinta(s) iš Universiteto, o baigiamasis projektas gali būti pateiktas Akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus tarnybai nagrinėjant galimą akademinės etikos pažeidimą.

Aistė Bosienė

Patvirtinta elektroniniu būdu

Bosienė, Aistė. Pedagogų reflektavimo gebėjimų raiška profesinėje veikloje. Magistro baigiamasis projektas / vadovė doc. dr. Edita Štuopytė; Kauno technologijos universitetas, Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas.

Studijų kryptis ir sritis (studijų krypties grupė): M02 Ugdymo mokslai.

Reikšminiai žodžiai: reflektavimo gebėjimai, reflektavimo gebėjimų lygmenys, pedagogas, profesinė veikla.

Kaunas, 2022. 76 p.

Santrauka

Nacionaliniu ir tarptautiniu mastu švietimo sistemai ir kiekvienai švietimo įstaigai keliami vis aukštesni kokybės standartai, vis labiau didinama profesinė mokytojų kompetencijos kartelė. Reflektavimo gebėjimų taikymas turėtų tapti pedagogo pagrindiniu ir kasdieniu įrankiu, kuris padėtų suvokti prasmę profesinėje srityje bei savęs pažinimą. Pagrindinis šio darbo tikslas yra nustatyti, kaip reiškiasi pedagogų reflektavimo gebėjimai profesinėje veikloje: kokiose pedagogų veiklose išryškėja reflektavimo gebėjimai, kada reiškiasi pedagogų reflektavimo gebėjimai (prieš pedagoginę veiklą, veiklos metu ar po pedagoginės veiklos), kaip pasikeitė perėjus prie nuotolinio ugdymo organizavimo formos. Siekiant šio tikslo buvo atliktas atvejo studijos tyrimas: kiekybinis metodas, taikant apklausos raštu metodą ir kokybinis metodas, panaudojus pusiau struktūruotą interviu metodą. Instrumentas buvo sukurtas remiantis reflektavimo trijuose veiklos etapuose teorija (Schon, 1983) ir refleksijos sampratos, bei jos reikšmės profesinėje veikloje autorių išskirtais teoriniais aspektais. **Tyrimo tikslas** — atskleisti X — bendrojo ugdymo mokykloje pedagogų reflektavimo gebėjimų raišką profesinėje veikloje. **Tyrimo objektas** — pedagogų reflektavimo gebėjimai. **Uždaviniai:** 1) teoriškai pagrįsti refleksijos ir reflektavimo gebėjimų raišką profesinėje veikloje; 2) pagrįsti pedagogų reflektavimo gebėjimų raiškos profesinėje veikloje X – bendrojo ugdymo mokykloje tyrimo metodologiją; 3) įvertinti pedagogų reflektavimo gebėjimų raišką profesinėje veikloje X — bendrojo ugdymo mokykloje. Magistro baigiamajame projekte buvo naudojami duomenų rinkimo metodai: mokslinės literatūros analizė, dokumentų analizė, iš dalies struktūruotas interviu, apklausa raštu. Duomenų analizės metodai: mokslinės literatūros analizė taikoma atliekant teorinę analizę (analizuojamos Lietuvos ir užsienio autorių įžvalgos apie pedagogų reflektavimo gebėjimus profesinėje veikloje); lyginamasis metodas taikomas lyginant įvairių autorių apibūtinimus bei požiūrius į reflektavimo procesą ir reflektavimo gebėjimus; modeliavimo metodas taikomas kuriant teorinį reflektavimo gebėjimų raiškos profesinėje veikloje modelį; interpretacijos metodas taikomas pagrindžiant konceptualias darbo nuostatas. Gauti kiekybiniai duomenys apdoroti SPSS programa, o kokybinio tyrimo metu gauta informacija, turinio analizės metodu. Tyrime dalyvavo 55 pedagogai. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad efektyviausiai reflektavimo gebėjimai reiškiasi prieš veiklą, nes didžioji dalis respondentų ieško, apmąsto ir gilina savo mintis, savo mintis. Taip pat po veiklos apmąsto, tačiau sunkiau sekasi ieškoti prasmės suvokimo apie savo atliekamą veiklą. Didžiosios dalies pedagogų, veiklos metu patiriamos problematiškos situacijos skatina juos viską permąstyti iš naujo, tačiau atlikdami pedagoginę veiklą ne visada apgalvoja, kaip sėkmingai ją atlikti ir tobulinti. Taip pat didžioji dalis pripažįsta, kad gali užjausti, nori suprasti save ir nuolatos permąsto savo mintis. Pedagogų savirefleksijos ir empatiškumo raiška nepriklauso nuo jų darbo stažo, amžiaus ir pareigų. Pedagogams sunkiau sekasi vertinti save iš skirtingų perspektyvų ir pažinti savo jausmus, kurie turi įtakos jų mąstymui, rečiau konsultuojasi su specialistais, tai išryškėjo pedagogams veikiant ir po

veiklos. Administracijos palaikymas, nuolatinis skatinimas prisideda prie pedagogo reflektavimo gebėjimų raiškos augimo. Perėjus prie nuotolinio ugdymo, reflektavimo procesas vyko toliau, tačiau pedagogai nespėdavo skirti laiko apmąstymams veikiant, ir turėjo mažiau laiko savęs pažinimui, profesiniam tobulėjimui. X — bendrojo ugdymo mokyklos dokumentų analizė atskleidė, kad vadovaujamosi ne tik esminiais ir bendrais dokumentais, bet ir savo sukurtu asmeninio profesinio tobulėjimo (APT) dokumentu, kuriame pabrėžiama, kad sudaromos visos galimybės: kurti reflektyvią veiklą bei reflektyvią pedagogų bendruomenę; skatinti pedagogus nuolatiniam asmeniniam tobulėjimui, stebint ir tiriant savo veiklą; skatinamas bendradarbiavimas ir numatomos organizacijos profesinio tobulėjimo kryptys. Šį darbą sudaro: įvadas, trys dalys (teorijai atskleisti, metodologijai pagrįsti ir empiriniam tyrimui atlikti), išvados, literatūros sąrašas, 24 lentelės, 15 paveikslų ir 5 priedai. Darbo apimtis be priedų — 76 lapai.

Bosienė, Aistė. Expression of Teacher Reflection in Professional Activities. Master's Final Degree Project / supervisor assoc. prof. Edita Štuopytė. Faculty of Social Sciences, Arts and Humanities, Kaunas University of Technology.

Study field and area (study field group): M02 Educational Sciences.

Keywords: reflection skills, levels of reflection skills, pedagogue, professional activities.

Kaunas, 2022. 76 p.

Summary

At the national and international level, the quality system of the education system and every educational institution is set higher and higher, and the professional cartel of teacher's competence is growing. The perception of reflection should become a fundamental basis for teacher's every day's life helping to realize meaningful content, forms and assumptions of own spiritual structure and features, helping to analyse critically. The main goal of this study is to determine how teacher's reflection are manifested in pedagogical activities: in which professional activities reflection skills are expressed, when teacher's reflection skills are expressed (before, during or after pedagogical activities), how did they change after distance learning. The case study was done to seek this aim: a quantitative method using written survey method and qualitative method using a semi-structured interview method, document analysis. The instrument was created based on the theory of reflection in three stages of activity (Schon, 1983), and theoretical analysis of the reflection concept and its significance in the pedagogical work according to various researches. **The aim of the research** is to reveal the expression of teachers' reflection skills in professional activities at the X - general education school. **The object of research** is the teacher's reflection. **The objectives of the study:** 1) to justify theoretically the expression of reflection and reflection skills in professional activities; 2) to distinguish the study methodology of the teacher's reflection in the X – general education school; 3) to evaluate the teacher's reflection in the X – general education school. The data collection methods used in the master's thesis are: the overview of the scientific literature, partially structured interview, written survey, the analysis of documents. Data analysis methods are: analysis of scientific literature is applied in theoretical analysis (analysed the insights of Lithuanian and foreign authors on pedagogical reflection in professional activities), comparative method is applied by comparing definitions and various authors attitudes to reflection process; modelling method is used for creating theoretical reflection in professional activities model; the model of interpretation is applied to substantiate the conceptual provisions of the study. The obtained quantitative data were processed by the SPSS program, and the information obtained during the qualitative research was obtained by the content analysis method. The study involved 55 educators. The results of the study revealed that the most effective expression of the teacher reflection is expressed before the activity, as the majority of respondents seek, reflect and go deep into the necessary information and their thoughts. It also reflects after activities, but it is more difficult to find meaningful understanding of one's activities. The problematic situations experienced by most educators during their activities encourage them to rethink everything, but while they are performing activity they do not always think about how to perform successfully and improve it. Also, majority admit that they can empathize, and want to understand themselves, constantly rethink their thoughts. The expression of teacher's self – reflection and empathy does not depend on their work experience, age and positions. Teachers have harder going to evaluate themselves from various perspectives and getting to know their feelings that effect their thinking, they consult less with professionals, and this became clear during and after activities.

The support and constant encouragement of the administration contributes to the growth of the expression of the teacher's reflection. Moving the educational process to distance education reflection continued but educators did not have time to reflect on their actions and had less time for self – knowledge and professional development. The analysis of the X – general education school documents revealed that not only the essential and general documents are followed, but also own created document of Personal Professional development (PPD), which emphasizes that all possibilities are created: to create a reflective pedagogical community; to encourage teachers to continue personal development by monitoring and researching their activities; cooperation is encouraged and professional development directions of the organization are supposed. This paper consists of: introduction, three parts (to reveal the theory, to substantiate the methodology and to carry out empirical research), conclusions, literature and source list, 24 tables, 15 images, 5 annexes. The total number of pages without annexes — 76.

Turinys

Lentelių sąrašas	9
Paveikslų sąrašas	10
Terminų sąrašas.....	11
Įvadas.....	12
1. Reflektavimo gebėjimų raiškos pedagogo veikloje teorinis pagrindimas	15
1.1. Reflektavimo samprata, rūšys ir lygiai	15
1.2. Reflektavimo galimybės pedagoginėje veikloje.....	20
1.2.1. Pedagogo veiklos analizė	26
1.2.2. Reflektavimo gebėjimų svarba pedagogo veikloje.....	30
1.2.3. Pedagogo reflektavimo gebėjimų raiškos profesinėje veikloje teorinis modeliavimas.....	35
2. Pedagogo reflektavimo raiškos profesinėje veikloje X — bendrojo ugdymo mokykloje tyrimo metodologija	40
2.1. Tyrimo logikos pagrindimas.....	40
2.2. Tyrimo strategija ir metodai	41
2.3. Tyrimo imties pagrindimas.....	44
2.4. Demografiniai duomenys	44
2.5. Tyrimo etikos pagrindimas.....	45
3. Pedagogo reflektavimo gebėjimų raiškos profesinėje veikloje X – bendrojo ugdymo mokykloje tyrimas	46
3.1. Atvejo pristatymas.....	46
3.2. Apklausoos raštu rezultatai.....	46
3.3. X – bendrojo ugdymo mokyklos pedagogo reflektavimo gebėjimų raišką profesinėje veikloje įgalinančių dokumentų analizė	56
3.4. X – bendrojo ugdymo mokyklos pedagogų reflektavimo gebėjimų raiškos profesinėje veikloje interviu analizė	59
3.5. Tyrimų rezultatų aptarimas ir diskusija.....	65
Išvados	67
Rekomendacijos	69
Literatūros sąrašas	70
Informacijos šaltinių sąrašas	76
Priedai.....	77
1 priedas. Anketos klausimai.....	77
2 priedas. Iš dalies struktūruoto interviu, klausimai pedagogui – ekspertui	80

Lentelių sąrašas

1 lentelė. Refleksiją skatinantys klausimai.....	24
2 lentelė. Pedagogo veiklos (pagal Sharma, Pandher, 2018).....	28
3 lentelė. Reflektavimo gebėjimai, pagal lygmenis ir veiklas.....	35
4 lentelė. Interviu klausimų pagrindimas.....	41
5 lentelė. Koreliacijos koeficiento reikšmių skalė (Janilionis, 2015)	43
6 lentelė. Teiginių blokų vidinis suderinamumas.....	43
7 lentelė. Pedagogų demografinė statistika.....	44
8 lentelė. Pedagogų savirefleksijos vertinimas atsižvelgiant į pedagogų demografinius veiksnius	47
9 lentelė. Pedagogų empatiškumo vertinimas atsižvelgiant į pedagogų demografinius veiksnius.....	48
10 lentelė. Pedagogų empatiškumo ir savirefleksijos sąsajos.....	49
11 lentelė. Pedagogų reflektavimo gebėjimų taikymo bendraujant sąsajos su empatiškumu ir savirefleksija.....	50
12 lentelė. Pedagogų reflektavimo gebėjimų, apibūdinantys veiksmus prieš veiklą, sąsajos su empatiškumu ir savirefleksija.....	51
13 lentelė. Pedagogų reflektavimo gebėjimų, apibūdinančių veiksmus prieš veiklą, sąsajos su demografiniais veiksniais.....	51
14 lentelė. Pedagogų reflektavimo gebėjimų, apibūdinantys veiksmus veikiant, sąsajos su empatiškumu ir savirefleksija.....	52
15 lentelė. Pedagogų reflektavimo gebėjimų, apibūdinančių veiksmus veikiant, sąsajos su demografiniais veiksniais.....	53
16 lentelė. Pedagogų reflektavimo gebėjimų, apibūdinantys veiksmus po veiklos, sąsajos su empatiškumu ir savirefleksija.....	54
17 lentelė. Pedagogų reflektavimo gebėjimų perėjus prie nuotolinio ugdymo, sąsajos su empatiškumu ir savirefleksija.....	55
18 lentelė. Požymiai bei kriterijai susiję su reflektavimo gebėjimais (Mokytojų atestacijos nuostatai, 2008).....	58
19 lentelė. Reflektavimo patirties suvokimas.....	59
20 lentelė. Reflektavimo proceso prasmė.....	60
21 lentelė. Iššūkiai reflektavimo procese.....	61
22 lentelė. Reflektavimo kompetencijos tobulinimas.....	62
23 lentelė. Žinių atnaujinimas ir tobulinimas.....	63
24 lentelė. Reflektavimo gebėjimai nuotolinio ugdymo metu.....	63

Paveikslų sąrašas

1 pav. Reflektavimo ciklo modelis (Gibbs, 1988).....	16
2 pav. Reflektavimo trijuose veiklos etapuose (Schon, 1983).....	17
3 pav. Veiklos reflektavimo schema (Farrell, 2015).....	22
4 pav. Patirtinio mokymosi ciklas (Tate, 2003).....	23
5 pav. Perėjimo nuo refleksijos į aukštesnės kokybės veiklą proceso etapai (Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė, 2004).....	25
6 pav. Veiksmo ir refleksijos ratas (Altrichter, Porch, Somekh, 2000).....	29
7 pav. Reflektavimo gebėjimų ir veiklų ryšiai.....	38
8 pav. Pedagogų reflektavimo gebėjimų raiškos profesinėje veikloje X – bendrojo ugdymo mokykloje tyrimo logika.....	40
9 pav. Pedagogų savirefleksijos įsivertinimas, vidurkiai.....	47
10 pav. Pedagogų empatiškumo ir savirefleksijos sąsajos.....	48
11 pav. Pedagogų reflektavimo gebėjimų taikymo bendraujant įsivertinimas.....	49
12 pav. Pedagogų reflektavimo gebėjimai, apibūdinantys veiksmus prieš veiklą.....	51
13 pav. Pedagogų reflektavimo gebėjimai, apibūdinantys veiksmus veikiant.....	52
14 pav. Pedagogų reflektavimo gebėjimai, apibūdinantys veiksmus po veiklos.....	54
15 pav. Pedagogų gebėjimai, apibūdinantys veiksmus perėjus prie nuotolinio ugdymo.....	55

Terminų sąrašas

Kompetencija — gebėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytų žinių, mokėjimų, įgūdžių, vertybinių nuostatų visuma (Kvalifikacijų ir profesinio mokymo plėtros centras, 2022).

Asmeninio tobulėjimo ir mokėjimo mokyti kompetencija — mokėjimas ir sugebėjimas valdyti asmeninę karjerą ir mokyti visą gyvenimą, grindžiant profesinės veiklos refleksija, nuolatiniu žinių ir gebėjimų atnaujinimu (Pedagogo profesijos kompetencijų aprašas, 2015).

Reflektavimo gebėjimai — gebėjimų rinkinys ir juos sudarantys įgūdžiai. Reflektavimo kompetencijos struktūrą, sudaro tokie įgūdžiai: savirefleksijos ir refleksijos mokantis gebėjimai; refleksijos apie mokymąsi ir mokymuisi gebėjimai; kritinio mąstymo ir problemų sprendimo gebėjimai; patirties analizės ir mokymosi iš patirties gebėjimai (Bubnys, 2010).

Refleksija — išgyvenamos patirties analizės bei savęs pažinimo, turimų ir naujų žinių integravimo procesas, tame procese taikant teorines žinias praktikoje, paremtas pedagogų protinėmis ir emocinėmis veiklomis. Rezultatas yra žinių apie save praplėtimas, gebėjimų, asmenybės savybių, nuostatų ir vertybių identifikavimas, atrandant ir konstruojant naujas prasmes, išvalgas bei numatant ateities perspektyvas (Bubnys, 2012).

Įvadas

Aktualumas. XXI amžius — sparčios technologijų, klimato, ekonomikos ir vertybių kaitos amžius. Nacionaliniu ir tarptautiniu mastu švietimo sistemai ir kiekvienai švietimo įstaigai keliami vis aukštesni kokybės standartai, vis labiau didinama profesinė mokytojų kompetencijos kartelė. Kūrybiškumas, kritinis mąstymas bei užtikrinimas mokymosi visą gyvenimą, skatina pedagogus nuolat tobulėti, tiek savo asmeninėje, tiek profesinėje srityje (Valstybės pažangos strategija „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“, 2012). Atsižvelgiant į sparčią plėtrą visame pasaulyje ir nuolat besikeičiančius mokytojų vaidmenis, mokytojams svarbu įsitraukti į refleksijos praktiką, kad jie galėtų toliau ugdyti kūrybiškumą ir atsparumą, susiduriant su neišvengiamais ateities iššūkiais ir pokyčiais pedagoginiame procese (Doiz, Lasagabaster, 2018). Pedagogas tampa tarsi pokyčių tarpininku, kuris gali padėti atliepti šiuolaikinės visuomenės keliamus iššūkius, pasitelkdamas refleksiją šiuolaikinio ugdymo kontekste (Lastauskienė, 2015).

Vienas iš Valstybinės švietimo 2013 — 2022 metų strategijos tikslų yra pasiekti tokį bendruomeninį lygį, kai jų kritinę masę sudaro reflektuojantys, nuolat tobulėjantys ir rezultatyviai dirbantys profesionalūs mokytojai (Valstybės švietimo 2013 — 2022 m. strategija, 2012). Be to, reflektyvus mąstymas svarbus asmeniniam ir intelektualiam pedagogų asmenybės augimui (Ryan, 2013).

Reflektyvus mokymasis ir pedagogų refleksyvumo ugdymas, reflektavimas darbe, vis dažniau tampa tyrimų objektu. Tam, kad mokymasis ir vykdoma veikla būtų efektyvi, turi būti nuolatos ugdomos bei tobulinamos reflektavimo gebėjimų kompetencijos. Refleksijos apraiškas profesinės veiklos srityje analizavo: Dewey (1988), Schon (1983, 1987), Bleakley, (1999) Jarvis (1999, 2001), Merizowas (2000), Pollardas (2006), Yipas (2006), Bubnys (2012). Refleksija, kaip teigia Milneris (2003) išlaisvina nuo impulsyvios ir kasdieninės rutinos, kurioje gyvena kiekvienas pedagogas. Mokslininkai tyrinėjo reflektavimo gebėjimų taikymą pedagogo veikloje kaip profesinį tobulėjimą (Bubnys, 2012; McKay, 2014; Gibbons, Farley, 2021, Jaeger, 2013; Noormohammadi, 2014; Svojanovsky, 2017; Dromantienė, 2016). Moksliniai tyrimai išryškino, kad refleksija taikoma tada, kai pedagogas susiduria su sudėtingomis situacijomis veikloje ir yra įpareigotas mąstyti ir jas atlikti (Bubnys, 2012). Pedagogų refleksijos metu kuriamos naujos prasmės (Liu, 2015; Yancey, 2016; Dearden 2015). Taikant refleksiją yra praplečiamas kasdieninis sąmoningumas, todėl integruojant į savo veiklas, tokias kaip; užduočių planavimas, vertinimas, stebėjimas, reflektavimas, sudaromos galimybės pedagogo asmenybės bei jo profesijos augimui.

Mokslinė tyrimo problema. Analizuojant Lietuvos ir užsienio mokslininkų darbus, pastebima tendencija, kad daugelyje tyrimų yra vertinami; būsimų pedagogų, socialinių pedagogų, būsimų medikų reflektavimo gebėjimai (Bubnys, 2012; Bleakley, Woolcott, Yeigh, Whannell, 2020; Cranton, 1996; Ryan M. 2013; Doiz, Lasagabaster, D. (2020) ir kt.). Išryškėjo, kad reflektavimas dažnai tik teorinis mokytojų rengimo aspektas, o veikloje reflektyvi praktika atrodo vis dar sunkiai pasiekiamą (Gelfuso, 2016). Kiekvienas tyrėjas refleksiją apibrėžia skirtingai, todėl sudėtinga sukurti efektyvią reflektavimo įrankių bazę, kuri skatintų reflektavimą pedagoginiame procese. Pasak Thomas, (2020), kai pedagogai apmąsto buvusį veiksma, jie nagrinėja, kas nutiko pamokoje po

veiklos, ir tai yra uždelsta refleksijos išraiška nei turėtų būti. Veiklos refleksija, kaip teigia mokslininkai (Bubnys, 2012; McKay, 2014; Gibbons, Farley, 2021; Jaeger, 2013; Noormohammadi, 2014; Svojanovsky, 2017; Dromantienė, 2016) yra plačiai pripažinta pedagogų profesinio tobulėjimo forma, tačiau daugeliui pedagogų trūksta laiko apmąstymams iškart po veiklos (pvz. pamokos). Kaip teigia Svojanovsky, (2017) daugeliui pedagogų sudėtinga pastebėti subtilius pamokos niuansus. Neretai pedagogas nepastebi kliūčių, kurios trukdo pasiekti pamokos tikslą, nereflektuoja, kodėl mokinių grupė nepasiekė mokymosi tikslų (Gibbons, Farley, 2021), todėl šiame kontekste kyla **probleminiai klausimai**: Kokiose pedagogo veiklose išryškėja reflektavimo gebėjimai? Kada reiškiasi pedagogų reflektavimo gebėjimai (prieš pedagoginę veiklą, veiklos metu ar po pedagoginės veiklos), kaip pasikeitė perėjus prie nuotolinio ugdymo organizavimo formos?

Tyrimo objektas — pedagogų reflektavimo gebėjimai.

Darbo tikslas — atskleisti pedagogų reflektavimo gebėjimų raišką profesinėje veikloje.

Uždaviniai:

1. teoriškai pagrįsti reflektavimo gebėjimų raišką profesinėje veikloje;
2. pagrįsti pedagogų reflektavimo gebėjimų raiškos profesinėje veikloje tyrimo metodologiją;
3. įvertinti pedagogų reflektavimo gebėjimų raišką profesinėje veikloje X pagrindinio ugdymo mokykloje.

Duomenų rinkimo metodai: mokslinės literatūros analizė, dokumentų analizė, iš dalies struktūruotas interviu, apklausa raštu.

Duomenų analizės metodai: kokybės turinio analizės, statistinės analizės metodas (aprašomoji statistika, lyginimai tarp populiacijos grupių (Mann-Whitney, χ^2 testas), statistinių ryšių nustatymo testai (Spearman)).

Konceptualios darbo nuostatos.

- Darbe remiamasi konstruktyvistine teorija (Dewey, 1963; Vygotsky, 1987; Bruner, 1960), nes akcentuojamas aktyvus besimokančiojo vaidmuo. Ši teorija apima transformaciją ir konstravimą, vykstantį individualaus besimokančiojo viduje, kur nauja patirtis lemia supratimo pokyčius. Individai kuria savo supratimą dalyvaudami ir atlikdami tam tikrą veiklą bendruomenėje. Šiuo atveju mokymosi kontekstas vertinamas kaip individualus mokymasis, kuris nepriklauso nuo konteksto ir nepripažįsta socialinio aspekto, kuris apima politinę dinamiką ir organizacijos įtaką atliekamai veiklai (Goh, 2019).
- Socialinio konstruktyvizmo nuostatomis. Socialinio konstruktyvizmo mokymosi teorija teigia, kad — bet koks pažinimas, žinios bei realybė negali vykti be bendro žmonių socialinės veiklos konstrukto (Vygotsky, 1987). Dewey (1963) teigė, kad psichologinė ir socialinė ugdymo pusės yra glaudžiai susijusios. Autorius pabrėžia, kad besimokantysis tampa bendruomenės nariu, galinčiu žiūrėti į save ne iš egocentriško požiūrio, bet ir iš bendruomenės gerovės perspektyvos. Tad vienintelis būdas priversti besimokančiuosius suvokti savo socialinę paveldą yra sukurti mokymosi patirtį, kuri yra prasminga visai visuomenei ir pasitelkiant kalbą kaip mokymosi bendradarbiavimo įrankį, besimokantieji dalinasi mintimis bei jausmais, ir bendradarbiauja tarpusavyje. Schonas, (1992) teigia, kad

socialinis konstruktyvizmas yra būdas kaupti žinias apie save, mokyklą, kasdieninę patirtį, veiklas, visuomeninį gyvenimą per refleksiją. Kimas, (2001) tvirtina, kad vienas iš pagrindinių socialinio konstruktyvizmo tikslų yra suteikti besimokantiesiems demokratinio ir nuoseklaus mokymosi patirtį.

- Schono (1983) reflektavimo teorijos nuostata, kad refleksija vyksta trijuose veiklos etapuose: reflektavimas prieš veiklą, veiklos metu ir po atliktos veiklos.

Darbo struktūra: įvadas, trys dalys (teorinė, metodologinė ir empirinė dalis), išvados, literatūros sąrašas, 24 lentelės, 15 paveikslų ir 5 priedai. Darbo apimtis be priedų — 76 lapai.

1. Reflektavimo gebėjimų raiškos pedagogo veikloje teorinis pagrindimas

Šioje darbo dalyje apibrėžiama reflektavimo samprata, reflektavimo rūšys bei lygiai, taip pat reflektavimo gebėjimų raiška pedagogo veikloje, galimybių bei sąlygų reflektuoti pedagoginėje veikloje sudarymas, bei reflektavimo gebėjimo svarba kasdieninėje veikloje. Aptariami keturi reflektavimo gebėjimai išskirti pagal Bubnį (2010). Remiantis šiais esminiais reflektavimo gebėjimais, gilinamasi į pedagogų reflektyvią profesinę veiklą trijuose veiklos etapuose pagal Schoną (1983).

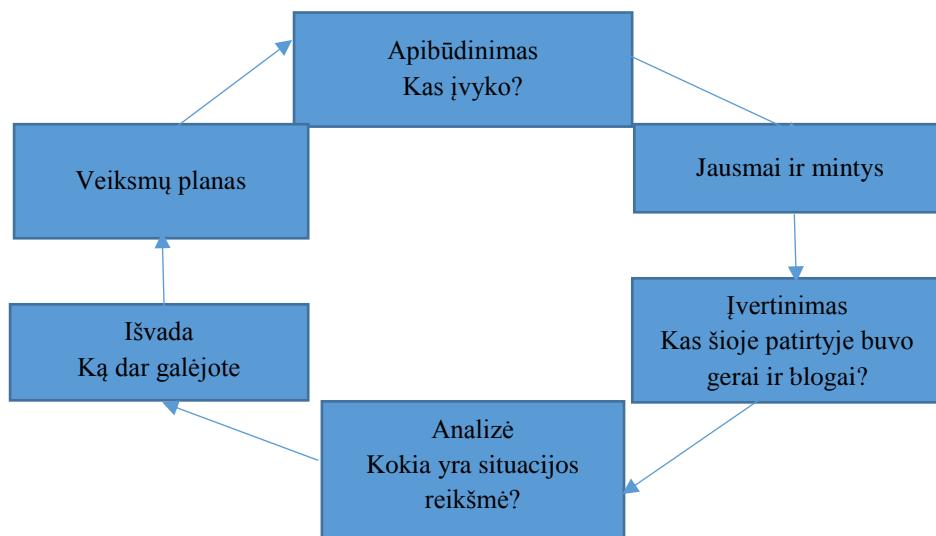
1.1. Reflektavimo samprata, rūšys ir lygiai

Refleksija kilusi iš lotyniško žodžio *Reflexio*, kuris reiškia atsisukimą atgal, atsigrėžimą. Refleksijos sąvoka gali būti apibūdinama tiek psichologiniu, tiek filosofiniu aspektu. Refleksija yra savęs paties suvokimas — ne tik tiesioginis, bet ir pasitelkiant kitų žmonių vertinimą (Psichologijos žodynas, 1993). Pasak Bubnio (2010), refleksija gali būti charakterizuojama, kaip išgyvenamos patirties analizės bei savęs pažinimo, turimų ir naujų žinių integravimo procesas. Tame procese taikant teorines žinias praktikoje, paremtas pedagogų protinėmis ir emocinėmis veiklomis. Rezultatas yra žinių apie save praplėtimas, gebėjimų, asmenybės savybių, nuostatų ir vertybių identifikavimas, atrandant ir konstruojant naujas prasmes, išvalgas, numatant ateities perspektyvas (Bubnys, 2012). Schonas, (1983); Dewey, (1988); Mezirowas, (2000); Farrellas, (2020); Gelfuso, (2016); Bubnys, (2012) refleksiją apibrėžia kaip mąstymo būdą, atsigrėžimą atgal, atliekamos ir atliktos veiklos permąstymą.

Refleksija ir veiklos refleksija, turi galias filosofijos tradicijas ir šaknis (Ryan, 2013). Pasak Boudo (2010), refleksija yra svarbi veikla, kurioje pedagogas atgamina savo patirtį, mąsto, apgalvoja ir įvertina. Būtent ši patirties analizė yra svarbus mokymasis. Refleksija yra mąstymo metodas, kai kritiškai analizuojama, įsisąmoninama ir įprasminamas mąstymas, veiklos turinys, formos ir prielaidos, dvasinio pasaulio sandara ir ypatybės. Skiriama trejopa refleksija: elementari (savo žinių ir poelgių reikšmės apmąstymas), mokslinė (žinių, tyrimo kritika, remiantis tai mokslo sričiai būdingų metodų taikymo svarstymas) ir filosofinė (būties, kultūros, mąstymo priežasčių apmąstymas ir įprasminimas) (Jovaiša, 1993). Refleksijos metu pedagogas atsigrėžia į tai, kas buvo padaryta, kad pasiektų prasmę ir vertę, kuri yra aukštesnės vertės su būsimą veiklos patirtimi pagrindas (Dewey, 1998). Šiame procese, kai pedagogui pirmą kartą iškyla problema ar sudėtinga situacija, jis ją apmąsto, apsibrėžia galimus sprendimus galimus sprendimus, hipotezes, pastebėjimus bei turimas ankstesnes patirtis, įvertindamas ar preliminaros išvados yra teisingos. Rostami, Keshmiri, Askari, Jambarsangas, Shafiei, (2019) teigia, kad refleksija yra mąstymas apie ankstesnę patirtį, kurios metu kuriamos naujos žinios ir elgesio modeliai. Taip pat refleksija yra pagrindinė edukacinė priemonė, kuri susidūrus su tam tikra pedagogo profesine situacija, ugdo asmeninius įgūdžius ir žinias. Šiame darbe bus remiamasi tokia refleksijos samprata.

Refleksijos taikymas edukologijoje, keičiantis ugdymo paradigmoms įgauna pagreitį, kadangi reikalingas kritiškas mąstymas bei galimybės dirbti ir gyventi ateities visuomenėje (Lastauskienė, 2015). Pedagogas tampa tų pokyčių tarpininku, todėl reflektavimo procesas, turi tapti jo kasdienybe. Dewey (1998), teigia, jog refleksijos taikymas gilina savianalizę, įsisąmoninimą, įgalina palyginti gautus rezultatus su planuotais, todėl kaskart gerėja pedagogo veikla. Kaip teigia Sammons, Lindorffas, Ortega, Kingtonas, (2016) refleksija yra būtina sąlyga sėkmingam ir veiksmingam, įkvepiančiam mokymui(si).

Gibbsas, (1988) pateikė refleksijos modelį, pavadintą reflektavimo ciklu. Šio modelio esmė, kad pedagogai gali mokytis ir apmąstyti veiklos ciklą ir būtent cikliškumas padeda nuolatos peržiūrėti savo patirtį ir geriau ją suvokti (Rostami, Keshmiri, Askari, Jambarsang, Shafiei, 2019) Ciklo eigoje keliami šeši klausimai (žr. 1 pav.).



1 pav. Reflektavimo ciklo modelis (Gibbs, 1988)

Remiantis šiuo modeliu pedagogas apmąsto visos reflektuojamos veiklos ciklą. Žinoma, apmąstymui galima pasitelkti ir kitus metodus, tokius kaip pasakojimo refleksija, dienoraštis, balso įrašymas, video medžiaga ir pan. Apmąstant, pedagogas sužino savo stipriąsias ir silpnąsias puses, jas išmoksta efektyviau panaudoti ateityje, pagerina problemų sprendimo kompetenciją, bendravimą su kolegomis, profesinės veiklos rezultatus ir vadybinius sugebėjimus, reikalingus profesinėje veikloje. Šios žinios ir įgūdžiai palengvina sprendimų priėmimą sudėtingose ir konfliktinėse situacijose

Refleksijos svarbos prieš veiklą ir po veiklos (reflection-on-action) sampratos pradininkas buvo Schon (1987), kuris išskyrė refleksiją veiksmo metu ir refleksiją prieš ir po veiksmo. Taip pat šią teoriją praplėtė Bleakley, (1999). Autorius teigia, kad pedagogai, kurie dažnai apmąsto (naudoja refleksiją) veiklas pamokų metu su savo mokiniais, jie dažnai pakreipia savo suplanuotą veiklą priklausomai nuo situacijos, ši refleksijos rūšis buvo pavadinta refleksija veiksmo metu (reflection-in-action) (Schon, 1987). Tai gi efektyvia pamoka, galėtume vadinti tokią pamoką, kurioje pedagogas taiko reflektavimo gebėjimus. Skirtinga situacija, kai pedagogas, kuris savo suplanuotą pamokos eigą veda, neįstengdamas suprasti aplinkos ir be reflektatyvaus požiūrio kaip pakreipti veiksmo eigą, tinkama linkme atsižvelgiant į mokinių poreikius. Toks mokymo metodas gali neigiamai paveikti mokinius, nes pedagogas laikosi savo griežtai nustatyto plano, nepaisydamas to, kas vyksta klasėje. Pasak Jucevičienės (2001), refleksija veikiant padeda pamatus atliekamos veiklos tobulinimui. Gaunamas reflektavimo proceso rezultatas yra naujos žinios, kurios yra įveiklinamos ir įgyvendinamos praktiškai. Pasak Dewey (1933) refleksija yra būdas protui apdoroti ir palyginti patirtį, kad būtų tiksliau ir kokybiškiau veikiama ateityje, efektyviau tobulinama ateities veikla. Schon (1983) vienas iš ankstyvųjų refleksijos ir reflektatyvios veiklos sąvokų pradininkų pažymėjo, kad “veiksmas” yra kažko apmąstymas, to kas nutiko praecityje. “Veiksmo refleksija” yra apmąstymas atliekant veiklą. Abi šios idėjos apima reflektuojančio asmens gebėjimą atskirti ir suprasti kas atsitiko

ir vyksta, kaip jie sąmoningai ar nesąmoningai ieško sprendimų koreguoti savo veiklą. Anot Schon'as (1983), profesionalas turėtų gebėti reflektuoti trijuose veiklos etapuose (žr. 2 pav.).



2 pav. Reflektavimas trijuose veiklos etapuose (Schon, 1983)

Schono (1983, 1987) darbai išryškino, kad refleksija veikiant ir po veikimo, gali daryti įtaką pedagogų profesiniam augimui. Veiklos refleksija leidžia rasti alternatyvius atsakymus į iškilusius klausimus ir galimus problemų sprendimus. Gebėti reflektuoti reiškia taikyti praktikoje skirtingus reflektavimo kompetenciją apimančius gebėjimus, nuolatos mąstyti apie rūpimus dalykus ir juos analizuoti, ir galiausiai įprasinti savo patirtį (Bubnys, 2012). Milneris (2003), pastebi, kad reflektyvus pedagogas yra profesionalas, kuris mąsto, ką matė ir girdėjo ir yra rimtai svarstantis mąstytojas. Tokie pedagogai atranda save darydami pasirinkimus ar išvadas apsvarstę visas galimas alternatyvas savo atliekamoje veikloje. Pasitelkus reflektyvų mąstymą atliekamoje veikloje naudojama logika, racionalumas, saikas, žingsnis po žingsnio analizuojamas savo asmeninis ir profesinis augimas. Ryanas (2012), akcentuoja, kad reflektavimas yra apibrėžiamas įvairiai ir iš įvairių požiūrių, ir mokomųjų dalykų, todėl bendriausiu lygiu reflektavimas apima pagrindinius du elementus:

- asmeninę patirtį;
- aplinkinių ir aplinkybių svarbumo, numatant bei planuojant ateities veiklas, kurios teikia naudą tiek asmeniniame, tiek socialiniame kontekste supratimą.

Kaip teigia Bubnys (2012), reflektavimas sudaro bendrą ir nedalomą dalį, kuri talpina savyje: savęs įvertinimą, savianalizę, savistabą ir dialogo su savimi procesus.

Lastauskienė (2015) pateikia tokius refleksijos lygmenis:

- patirties turinio apmąstymas;
- pritaikyto proceso apmąstymas;
- prielaidų tikrinimas refleksijos proceso metu. Šioje vietoje atsiranda kritinė refleksija.

Anot Ryano (2013), reflektavimas pedagoginėje veikloje apima skirtingus reflektavimo lygius, kurie suteikia galimybę susikoncentruoti, apmąstyti ir pagrįsti patyrimus veikloje, kurie atskleidžiami per naujus mąstymo veiklos būdus. Reflektavimas apima ne tik kognityvinius procesus, bet ir emocinius, socialinius, kultūrinius ir politinius samprotavimus. Patirtys ir procesai gali būti analizuojami tam,

kad būtų galima vertinti skirtumus ir stimuliuoti asmeninį keitimąsi ir augimą (Jensen, Joy, 2005). Tam kad pedagogas galėtų pereiti atitinkamus lygmenis, jis privalo nuolat mokytis ir tobulėti. Sėkmingiausias mokymasis vyksta per patirtį. Anot Lastauskienės (2015) apmąstymas yra būtinas, kad vyktų tam tikri pokyčiai, todėl pedagogui svarbu reflektyvus mokymasis. Išskiriami tokie reflektyvus mokymosi lygmenys (Lastauskienė, 2015):

- nulinis lygmuo, kuriame refleksija visiškai netaikoma;
- vienkilpis mokymosi lygis, kai yra mokymosi veikla ribota, naujų įžvalgų taip pat nėra;
- dvikilpis mokymosi lygis, atsiranda savęs stebėjimas;
- trikilpis mokymosi lygis, tai mokymasis mokytis;
- keturkilpis mokymosi lygis, tai yra reflektyvus mokymosi lygis (atsiranda: patirtis, kritika, skirtingos prielaidos, požiūriai, pastabos, vertybių pasirinkimas ir pan.).

Pasak Jucevičienės (2001), tik dvikilpio mokymosi metu yra kuriamos ir pervertinamos vertybės, įsitikinimai ir požiūriai, nes vykstant sąmoningam mokymuisi yra pasitelkiama refleksija. Yipas (2006) pastebi, kad refleksijos suvokimas praktikoje prasideda nuo supratimo, ką darai ir baigiasi tuo, kad kritiškai vertini savo ideologiją ir įsitikinimą atlikdamas pedagogines veiklas. Tuo tarpu Schonas (1983, 1987) savo darbuose aprašo refleksijos vaidmenį profesinės veiklos efektyvumui, kuris prisideda formuodamas stiprius refleksijos pamatus pedagogo veikloje, taip pat negaili pagyrų tiems pedagogams, kurie priėmė iššūkį tapti „refleksijos praktikais“. Stemmes, Burris (2005) pateikia būdus, skatinančius reflektyvų praktiką:

- grupinės diskusijos, profesinės diskusijos. Jų efektyvumas pasižymi tame, kad galima palyginti ir pasitelkti kitų pedagogų praktiką;
- stebėjimas klasėse;
- kompetencijų portfelio sudarymas;
- Mokymosi žurnalo sudarymas.

Knightas, (2018); Baecheras, McCormackas, Kungas, (2014); Iasevolis, (2017) išskiria vaizdo refleksijos svarbą pedagogo veikloje, kuri padeda įvardyti reflektavimo gebėjimų stipriąsias ir silpnąsias puses. Pedagogas gali save stebėti iš šalies, kritiškai vertinti, permąstyti ir ateityje veikti kitaip.

Refleksija atliekamo veiksmo metu ir po veiksmo atlikimo, anot Baranauskienės (2003), svarbi, todėl kad be refleksijos pedagoginis procesas yra neįmanomas. Aukščiausio mąstymo lygmens (refleksijos) yra siekiama pakopomis (Baranauskienė, 2003):

- techniškoji pakopa (sprendimų priėmimas, elgesys, gebėjimai, jausmai);
- aprašomoji pakopa (savo veiklos, sprendimų analizavimas, priežasčių nurodymas);
- dialoginė pakopa (alternatyvių veikos būdų paieška);
- kritinio mąstymo pakopa (savo veiksmų, poveikių kitiems analizavimas).

Reflektavimo proceso metu pedagogas tampa atviresnis naujoms idėjoms, uoliau ir motyvuočiau pasirengiama galimiems sunkumams ir atsiranda didesnis pasitikėjimas savimi. Reflektavimas yra ne tik procesas, bet ir kompetencija, kurios nuolatinis lavinimas yra kiekvieno pedagogo siekiamas tikslas, nes tik apmąstant ir analizuojant savo veiklą įmanoma toliau veiksmingai tobulėti bei mokyti kitus (Bubnys, 2010).

Reflektavimo procesui būdingas keturių pakopų ciklas (Gedvilienė ir kt, 2008):

- pasižiūrėjimas į save ir savęs pažinimo stiprinimas (savo minčių, požiūrių, vertybių, veiklos bei jausmų atpažinimas, persvarstymas ir analizavimas);
- situacijų, kuriose yra galimybės asmeniui mokytis ir analizuoti savo veiklą (analizė susijusi su situacijos esminių faktorių žinojimu, keliant klausimus kas ir kodėl sukuria tam tikras reakcijas) buvimas;
- klausimų kėlimas ir iššūkiai (prasmės ieškojimas, naujo požiūrio formulavimas, taip gilinant asmens supratimą);
- sintezė, apjungianti atrastą naują supratimą ir veiklos prasmingumo radimą (naujai įprasmintą veiklą, kuri skatina naujo asmens minčių, jausmų, vertybių bei požiūrių plėtojimąsi).

Reflektavimo procese nuolatos keliami klausimai, analizuojama patirtis, atsižvelgiama į pastebėjimus, kritiškai mąstoma. Remiantis, Godvado, Jasienės, Griciūtės (2013), socialinių paslaugų įstaigų, darbuotojų kompetencijų ugdymo poreikio nustatymo metodika, viena iš bendrųjų pedagogo kompetencijų yra gebėjimas analizuoti esamą situaciją (reflektyvumas). Ši kompetencija apima gebėjimą rinkti informaciją, kritiškai vertinti, formuluoti prielaidas ir išvadas, tinkamai įvertinti savo turimą patirtį. Tam reikalingos žinios ir gebėjimai (Godvadas, Jasienė, Griciūtė 2013).

- Empatija.
- Sisteminio (platesnio) matymo ir mąstymo įgūdžiai.
- Gebėjimas matyti ir analizuoti žmonių grupių ar bendruomenių situacijas platesniame socialiniame kontekste.
- Įgūdis stebėti be išankstinio vertinimo.
- Skirti faktus nuo spėjimų ar nuomonių.
- Kritinio mąstymo įgūdžiai.
- Gebėjimas pastebėti dėsniumus, ryšius, sąsajas.
- Gebėjimas formuluoti išvadas, prielaidas ir kt.

Refleksinis mąstymas yra sudėtinga pažinimo forma (Fischer, Pruyne, 2002). Pirmą kartą jį apibrėžė Dewey (1910) ir įvardijo kaip bet kokio tikėjimo ar žinių aktyvus, atkaklus ir kruopštus svarstymas, atsižvelgiant į pagrindžiančius motyvus ir tolesnes išvadas. Reflektyvus mąstymas nėra iš anksto numatytas gebėjimas, kuris automatiškai atsiranda, nes tai yra įgūdis, kuris turi būti kruopščiai suformuotas kaip ir bet kuris kitas įgūdis, kurio pagrindas abstrakščiojo sisteminio mąstymo gebėjimas. Nuolatinis ir sistemingas darbas padeda ugdyti reflektavimo gebėjimą.

Apibendrinus, galima teigti, kad reflektavimas kildinamas iš įvairių mokslo sričių, todėl apima daugialypius procesus, ir pačio reflektavimo išmokstama tik veikiant sistemingai, nuosekliai ir žingsnis po žingsnio. Pedagogui svarbus keturių pakopų reflektavimo ciklas, nes pirmiausia

gilinamasi į save, savo požiūrius, vertybes, įsitikinimus ir tik vėliau galima analizuoti savo veiklą, kelti atitinkamus klausimus bei sintezės būdu apjungti naują supratimą ir atliekamos veiklos prasmingumą.

1.2. Reflektavimo galimybės pedagoginėje veikloje

Dėl globalizacijos ir besimokančių organizacijų kūrimo švietimo srityje, kad būtų įgyvendintas sėkmingas mokymasis būtina integruoti teorines ir praktines žinias (Goh, 2019). Refleksija yra plačiai naudojama ne tik pedagogų rengime, bet ir kasdienėje pedagoginėje veikloje. Nors sutariama, kad refleksija yra svarbi priemonė pedagogų mokymuisi, tačiau kaip teigia Farrellas (2020), trūksta tyrimų atsakančių į klausimą kaip paskatinti pedagogus reflektuoti. Pasaulinė praktika rodo, kad mokytojų rengimas yra paremtas refleksija. Refleksija yra viena iš ugdymo formų, skatinanti mąstyti atlikti savianalizę, vystyti tyrimu pagrįstą procesą ir spręsti iškilusias problemas (Dewey, 1933). Kaip teigia Gelfuso, (2016), reflektyvios veiklos esmė yra, kad pedagogai iš savo patirties gali sukurti supratimą apie mokymą(si), kuris panaudojamas priimant būsimus pedagoginius sprendimus ir veiksmus. Anot Watsono (2006), pedagoginėje veikloje refleksija padeda formuoti pedagogo savižinai, supratimui ir prisideda prie profesinio tobulėjimo.

Pedagogui svarbu analizuoti savo patirtį ir taip atrasti daugiau galimybių mokytis. Šis holistinis požiūris į atliekamą veiklą vadinasi veiklos refleksijos pagrindu. Kai pedagogai dalyvauja apmąstymuose, jie bando sąmoningai atsitraukti, stebėdami prisitaiko prie įvairių pamokos metu vykstančių aplinkybių. Refleksijos procesui būtina patirtis, kad ją galima būtų permąstyti, interpretuoti, ieškoti naujų prasmų. Reflektuodamas pedagogas, kuria naujus suvokimus ir taikydamas reflektavimo gebėjimus, netęsia tai ką pradėjęs, o reaguoja ir kuria naujus atradimus. Anot Dewey (1934) tai ne bet kokia patirtis inicijuoja reflektavimo procesą. Pirmiausia tai turi būti patirtis, kuri atsiranda iš tam tikros veiklos ir yra veikiamą tam tikros aplinkos. Patirties įprasminimas turi apimti naujo ir seno pusiausvyrą. Nauja, tai kažkas keisto ar įdomaus dėl esamos situacijos, dėl kurios remiamės senomis arba pažįstamomis idėjomis, kad suprastume naują. Patirties apmąstymo aspektas yra anksčiau sukurtos teorijos naudojimas, norint pasirinkti arba atmesti susijusius patirties aspektus.

Refleksijos svarba atsiranda iš poreikio praktikuoti kasdien. Reflektavimas neatsitiktinė veikla, o kasdieninė veikla. Norint palaikyti reflektyvą pedagogų veiklą, svarbu sudaryti sąlygas bendradarbiavimui ir sukurti atvirą, geranorišką komunikaciją tarp pedagogų (Bognar, Krumes, 2017). Apmąstymas ir refleksijos taikymas prasideda nuo veiksmų, kuriuos pedagogas atlieka savo kasdieninės veiklos stebėjimo procese (Xu, Chuaychoowong, 2017; Endacott, 2016). Refleksija išlaisvina iš impulsyvios ir kasdieninės rutinos, kurioje gyvena kiekvienas pedagogas. Refleksija atsiranda, kai pedagogas susiduria su sudėtingomis situacijomis veikloje ir yra įpareigotas bei priverstas apmąstyti atlikdamas jas. Milneras (2003) teigia, tai kas praplečia kasdieninį sąmoningumą, galėtų būti integruota į pedagogo veiklos tobulinimą. Ar tai būtų susiję su pamokos planavimu, efektyvumu ir įprastu pedagoginiame darbe užduočių vertinimu, o svarbiausia pedagogo asmenybės augimu, brendimu ir profesionalumu.

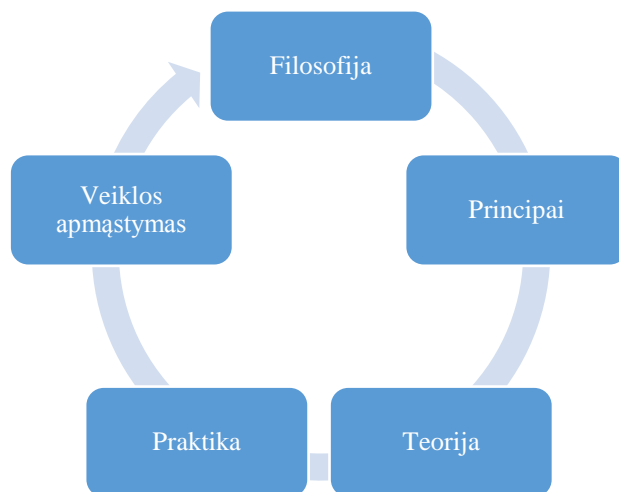
Reflektyvioje veikloje mokymasis vertinamas kaip „tapimas“, dalyvaujant įvairiose veiklose per savo profesinę karjerą. „Mokymosi kaip tapsmo“ suvokimas apima sudėtingą individualaus asmens sąveiką, patirtį, nuostatas ir darbinėje aplinkoje egzistuojančią socialinę patirtį. Reikia nepamiršti

svarbaus akcento, kad privaloma atsižvelgti į reflekyvios veiklos socialinį aspektą, todėl refleksija negali būti tik individualus veiksmas, nes turi įtakos ir darbinė aplinka, bei aplinkui esantys žmonės (Boud, Hager, 2012). Refleksija ir reflekyvi veikla yra neatsiejama nuo mokymosi visą gyvenimą. Boudas, (2001) teigė, kad pedagogui profesinio mokymosi visą gyvenimą kontekste, žvelgiant per „mokymosi kaip tapsmo“ prizmę, yra tada, kai kiekvienas pedagogas dalyvauja skirtingose mokymosi kultūrose, pereinant iš vieno konteksto į kitą. „Tapimo“ metaforos naudojimas padeda suprasti, kad individualios nuostatos gali turėti įtakos mokymuisi ir veiklai, tam tikruose kontekstuose. Kita vertus, mokymasis kultūros ir veiklos kontekste „tampa“, kai yra individualus ir kolektyvinis dalyvavimas, kuris galėtų sustiprinti esamą veiklą arba įdiegti naujas veiklos formas. Būtina integruoti individualią patirtį ir kolektyvinę į reflekyvią veiklą.

Boudas, Hageris, (2012) teigia, kad reflekyvi veikla suteikia holistinį mąstymą apie pedagogo veiksmus ir nuostatas, kurios atsiranda veikloje ir veiklos konteksto sąsajoje. Autoriai pastebi, kad reikia suprasti profesinį mokymąsi ir tobulėjimą tiek iš mokymosi situacijos ir iš atskiro profesionalaus besimokančiojo situacijos perspektyvos. Taip pat reikia suprasti tiek nuolatinį, įprastą mokymąsi, tiek nusistovėjusį profesionalų augimą, kuris ugdomas palaipsniui. Boudas, (2001) teigė, kad svarbu grįžti prie pagrindinių klausimų: „ką mes apmąstome?“ arba „koks mūsų apmąstymų tikslas?“. Šie klausimai įprasmina refleksijos svarbą ir padeda suprasti, kaip galima integruoti refleksijos naudojimą profesinio mokymosi visą gyvenimą eigoje.

Veiklos refleksija prasideda nuo supratimo kas daroma ir baigiasi tuo, kad kritiškai vertinama ideologija ir įsitikinimai, kuriais remiamasi mąstyme ir veikloje (Yip, 2006). Taigi refleksijos vaidmuo profesinės veiklos efektyvumui yra suformavimas stipraus refleksijos pamato pedagogo veikloje. Pedagogai kaip ir kiti profesionalai (daktarai, architektai, klerikai, inžinieriai ir teisininkai) yra mąstytojai ir dauguma jų priima efektyvius sprendimus per praktiškas ir gyvenimiškas situacijas.

Veiklos reflektavimo sistemą sudaro penki skirtingi refleksijos etapai (arba lygiai): filosofija; principai; teorija; praktika; veiklos apmąstymas. Pateikta veiklos reflektavimo schema (Farrell, 2015) (žr. 3 pav.). Mokydamiesi ir apmąstydami savo veiklos patirtį, pedagogai gali pradėti (iš naujo) vertinti jos tinkamumą, susijusį su konkrečiu kontekstu (Farrell, Ives 2015). Šiame procese, kaip teigia mokslininkai (Farrell, 2015; Ives, 2015; Thomas, 2020; Sydnor, 2016) svarbus yra sąmoningas atsitraukimas ir prisitaikymas prie įvairių veiklos metu vykstančių aplinkybių. Galima teigti, kad veiklos refleksija padeda pedagogams atskleisti paslėptas pedagoginės veiklos puses, taip pat veiklos filosofiją, principus ir teoriją, kurios nuolat reiškiasi pedagoginiame procese.

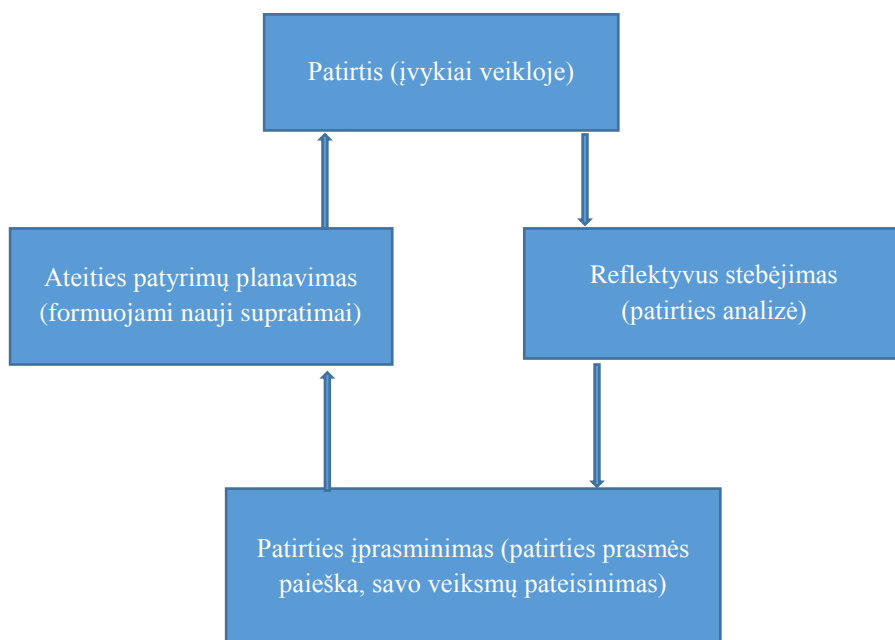


3 pav. Veiklos reflektavimo schema (Farrell, 2015)

Pirmasis sistemos elementas yra filosofija. Pedagogas yra reflektavimo veiksmo centre, todėl savęs supratimas yra svarbus norint suvokti mokymosi svarbą. Tapatybės formavimuisi ir suvokimui filosofinis požiūris leidžia suvokti save kaip pedagogą. Principai yra antrasis elementas, kuris jungia apmąstymus ir įsitikinimus. Pedagogai turėtų juos įsisąmoninti reflektavimo proceso metu. Trečiasis sistemos elementas yra teorija. Teorijos apmąstymas skatina asmeninį ir profesinį augimą, padeda suvokti mokinių poreikius, leidžia apsvarstyti skirtingus požiūrius į ugdymo planavimą. Tokie apmąstymai gali būti vykdomi per dialogą, rašant, atliekant veiklos tyrimus arba derinant visus šiuos veiksmus. Kitas elementas – praktika, kuri skatina pedagogus apmąstyti savo faktinius dalykus klasės veikloje. Žinoma, šios klasėje vykdomos veiklos nėra atliekamos atskirai ir dauguma pedagogų prieš įeidami į klasę ar pradėdami pamoką, priimdami sprendimus pamokos metu ir vykdydami tam tikras veiklas yra veikiami savo filosofijos, principų ir teorijos. Šioje sistemos vietoje pedagogai gali apmąstyti savo veiklą vesdami pamoką (refleksija veikiant) ir po pamokos (refleksija po veiklos) (Dewey, 1933; Schon, 1983). Kai pedagogas apmąsto, jis bando sąmoningai atsitraukti, tuo pačiu metu mokydamas ir prisitaikydamas prie kintančių aplinkybių. Farrelas (2015) tvirtina, kad pedagogui yra sunku tiksliai žinoti kaip jis atliko veiklą, pravedė pamoką, tam reikalingi papildomi duomenys tokie kaip vaizdo įrašas, ar stebėjusio kolegos išvalgos bei grįžtamasis ryšys. Tokie duomenys gali suteikti informacijos pedagogui apie tai, kas iš tikrųjų vyksta pamokoje, o ne vien tai ką jis galvoja. Pedagogas taip galėtų įvertinti savo profesionalumą. Penktasis sistemos elementas apima: kritinį vertinimą, požiūrį į savo atliekamą veiklą. Pedagogas tyrinėja ir nagrinėja moralinius, dalykinius ir su jų darbu susijusias socialinius klausimus. Kitiškai pedagogas apmąsto ir savo vaidmenį, susijusį su akademinio dalyku, kurį moko. Taip, pasak Farrello, (2015) pedagogas sužino kurias turimas žinias reikėtų patobulinti ir kokių įgyti naujų žinių bei kompetencijų. Svarbu pažymėti, kad pateikta sistema gali būti nagrinėjama trimis skirtingais būdais: teorija — praktika, praktika — teorija arba vieno etapo taikymas. Pradedantiesiems pedagogams, kurie neturi daug patirties, pirmiausia rekomenduojama dirbti pagal savo bendrą filosofinį požiūrį ir principus, o tada pereiti į teorijos, praktikos etapus ir galiausiai veiklos refleksijos etapą. Turintys daugiau patirties pedagogai gali pradėdami savo apmąstymus praktinės veiklos (klasėje) lygiu ir tada grįžti prie savo teorinio lygmens, principų ir filosofijos bei kritiškai apmąstyti savo veiklą. Nepriklausomai nuo to, kokią pradžią sistemoje pasirenka pedagogas, svarbu, kad turėtų pakankamai reflektavimo įrankių, kurie padėtų ir palengvintų apmąstymus kiekviename sistemos etape.

Reflektavimo procesas pedagogą turi lydėti kasdien ir įvairiose veiklose. Vienas iš sėkmingų refleksijos rezultatų yra sėkmingas apmąstymas, kuris baigiasi „pagrįstu tvirtinimu“ ir, kad refleksijos metu nuo analizės pereinama prie sintezės (Clara, 2015; Collin, Karsenti, Komis, 2012; Gelfuso, Dennis 2014). Pasak Dewey (1933) analizė reiškia akcentuoti tam tikrus patirties aspektus, o ne „išskirti“ patirtį. Sintezė suvokiama kaip to kas pabrėžta, įtraukimas į kontekstą ir susijęs su visuma. Anot Clara (2015) refleksija veikia kaip nenutrūkstama išvados ir stebėjimo sąveika. Tai patvirtina, kad vyksta sklandus perėjimas nuo analizės iki sintezės, apmąstant patirtį. Nepereinant link sintezės, o tik galvojant apie patirtį, kyla idėjos, kurios gali būti naudingos sprendžiant konkrečią situaciją ar patirtą sunkumą. Šioje situacijoje būtina sintezė, kad būtų galima apmąstyti patirtį, kad būtų sukurti „pagrįsti teiginiai“ apie mokymą ir mokymąsi, kurie būtų naudingi priimant tikslingus sprendimus įvairiuose kontekstuose. Perėjimas nuo analizės prie sintezės yra būtinas, kad atsirastų refleksija. Sėkmingas apmąstymas apima „pagrįsto tvirtinimo“ sukūrimą.

Tates (2003) apibūdino refleksiją kaip sudėtinę mokymosi proceso dalį ir pateikė patirtinio mokymosi ciklą (žr. 4 pav.).



4 pav. Patirtinio mokymosi ciklas (Tate, 2003)

Pirmoje ciklo dalyje pedagogas veikia kaip subjektas. Mokymosi proceso kontekste, pedagogas veikdamas ar tiesiog būdamas, suvokia ir geba apibūdinti kas įvyko toje situacijoje, kelia klausimus. Kas vyksta ar įvyko? Ką padariau, ką mes darome? Antroje, patirties analizės dalyje, visas dėmesys skiriamas į savo paties veiklą. Renkama informacija apie elgseną, tikslus, vertybes, jausmus, požiūrius, idėjas ir veiksmus. Turint tokią informaciją pedagogai pradeda analizę, atlikdami veiklos refleksiją. Apmąstomas veiklos ir pasiekimų prasmės suvokimas. Keliami klausimai: Kokie jausmai paskatino tokius veiksmus? Kodėl tokia įvykių eiga? Ar veiksmai derinasi su tikslais? Ką tai reiškia pačiam sau? Ar atitinkami veiksmai davė rezultatų? Patirties įprasminimo ciklo etape identifikavus problemą ar situaciją, išanalizavus ir atlikus refleksiją suvokiama kas buvo padaryta, kodėl taip buvo padaryta. Vyksta naujų idėjų ir veiksmų strategijų, naujų teorijų, būdų susijusių su problema ieškojimas. Pagrindinis tikslas yra sukurti naują, efektyvesnę idėjinę teoriją. Klausiamai būtų: Ką aš galvoju apie apmąstymus, kokia kitų nuomonė? Ateities patyrimų planavimo ciklo dalyje aktyviai eksperimentuojama, norint patikrinti idėjų sutapimą su išsikeltomis teorijomis.

Išskiriami tokie refleksiją skatinantys klausimai (Borton, 1970; Jasper, 2003) (žr. 1 lentelė).

1 lentelė. Refleksiją skatinantys klausimai (Borton, 1970; Jasper, 2003)

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

Eksperimentuojant gaunama nauja patirtis ir mokymosi procesas prasideda iš naujo. Keliami klausimai: Kaip galėčiau panaudoti tai ką išmokau ateityje, naujoje situacijoje. Vyksta sąmoningas suvokimas, ko išmokta.

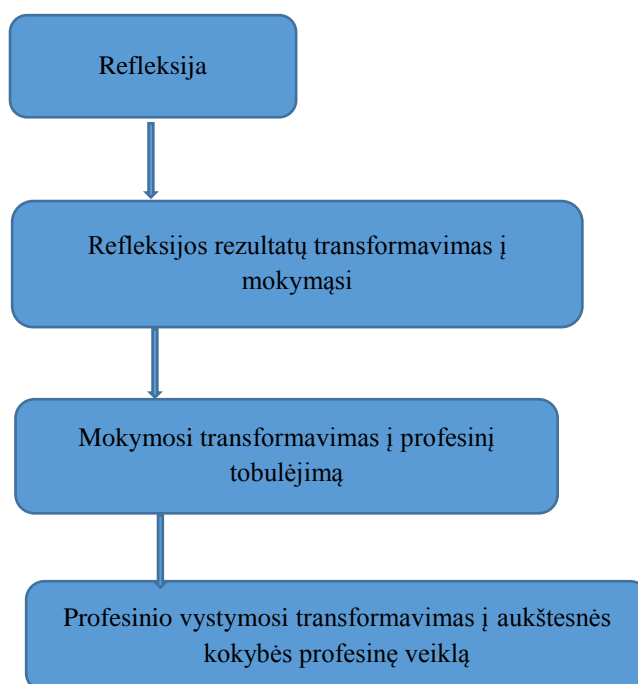
Pollardas, (2008) teigia, kad patirtis gali būti ne tik asmeninė, bet ir paskatinti pokalbį su kolegomis šitaip prisidedama prie reflekyvios veiklos profesinėje srityje. Tuo tarpu Kitcheneris, Kingas, DeLuca, (2006) pastebi, kad norint taikyti veiklos refleksiją reikalinga išplėta palanki socialinė aplinka, kolegų palaikymas. Pažymima, kad išankstinė refleksija turėtų neapsiriboti planavimu mokytis ir sutelkti dėmesį į tai, kodėl ugdymas turėtų būti atliekamas tam tikru būdu. Freeses, (2006) pastebi, kad refleksija yra būtina pedagogams kurie atranda save. Būtina pripažinti vidinį pedagogo gyvenimą, jo jausmus, emocijas, viltis, įsitikinimus ir vertybes. Mortaris, (2012) teigia, kad pedagogai, kurie aiškiai pasirenge apmąstymams, nuolat tyrinėja savo gyvenimą ir mintis bei jų supratimą savo veikloje. Įtrauktas ir emocinis aspektas, kuris prisideda prie pedagogo tapatybės virsmo.

Hicksonas, (2011) teigia, kad mokantis reflektuoti, ne vien orientuojamasi į kritinį mokymąsi, bet svarbu ir emocinis aspektas. Refleksijos veiksmo metu kylančios mintys, kai dalyvaujama veikloje, mąstymas, jausmas ir veikimas, o veiksmo apmąstymas vyksta kažkada vėliau. Mezirowas (1990) teigė, kad reflekyvi veikla yra daugiau apmąstymas, o ne tiesiog mąstymas apie patirtį. Kelchtermansas, (2009) teigė, kad refleksijos samprata pedagogo veikloje turi būti ne tik plati savo turiniu, bet ir pakankamai gili. Turima omenyje, kad „gylis“ turėtų pereiti nuo vieno veiksmo lygio iki pagrindinio lygio, kuris apima įsitikinimus, idėjas, žinias ir tikslus. Kitaip tariant į asmeninę interpretacijos sistemą su savo paties supratimu ir subjektyvia ugdymosi teorija.

Vygotskis (1987), pateikia psichologinį požiūrį į apmąstymus, susijusius su didesniu vidinio pasaulio pažinimu. Tuo tarpu Neippas, Francésas, Pérez-Molina, Bleda, Beléndezas, (2010) siūlo į refleksiją

žiūrėti kaip į tam tikrą mokymo metakompetenciją, kuri gali būti visą apimanti ir palaikanti kitas mokymuisi reikalingas kompetencijas. Williamsas, Grudnoffas, (2011) teigia, kad patyrę pedagogai gali praplėsti savo apmąstymus, įtraukdami bendruomenės ir politikos aspektus, o pradedantys pedagogai daugiausiai dėmesio skiria sau. Refleksija nėra intuityvus veiksmas, todėl ir turi būti ugdomas. Beauchampas, (2015) teigė, kad veiksmingos reflektyvios veiklos diegimas profesiniame kontekste nuolat susiduria su iššūkiais. Refleksija per dažnai pateikiama kaip priemonė pedagogų rengime, o ne kaip sudėtinga sąvoka, į kurią reikia gilintis ir mokyti.

Patirtinio mokymosi procese, pamažu vyksta perėjimas į aukštesnį profesinės veiklos kokybės etapą, kas yra svarbu pedagogams, norint sėkmingai reflektuoti savo atliekamą veiklą. Anot Teresevičienės, Oldroydo, Gedvilienės (2004), perėjimas nuo refleksijos į aukštesnės kokybės veiklą yra pasiekiamas per tokius proceso etapus (žr. 5 pav.).



5 pav. Perėjimo nuo refleksijos į aukštesnės kokybės veiklą proceso etapai (Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė, 2004)

Pirmame refleksijos etape analizuojama ir reflektuojama savo kaip pedagogo patirtis. Antrame etape, refleksijos rezultatų transformavimas virsta į mokymosi procesą. Įvardijama ko pedagogas išmoko, kokią patirtį įgijo. Sekančiame, mokymosi transformavimo į profesinį tobulėjimą etape, sprendžiama, kaip pedagogas galėtų taikyti gebėjimus ir žinias. Kaip transformuoti savo poziciją mąstant kaip galima kitaip dirbti, keisti požiūrį ir galiausiai identifikuoti savo profesinį tobulėjimą. Paskutiniame, profesinio vystymosi transformavimo į aukštesnės kokybės profesinę veiklą etape, pedagogui reikšminga sau patvirtinti ir pripažinti, kad profesinis augimas veikloje turi įtakos veiklos kokybės tobulinimui. Būtina nuolatos taikyti įvairias refleksijos formas: savianalizė, savęs vertinimas, refleksija prieš veiklą, refleksija per veiklą, refleksija apie veiklą, grupinė refleksija, dienoraščio rašymas, mokymasis iš kitų.

Xu, Chuaychoowongas, (2017) teigia, kad pedagogui norint tobulėti profesiniame lygmenyje, kur būtų įtakojama ir mokymosi sprendimams, būtų teisinga įsisąmoninti ir formuoti refleksijos būdus.

Mokydamiesi ir apmąstydami savo įsitikinimus ir apmąstymus galima būtų iš naujo vertinti jų tinkamumą, susijusį su konkrečiu kontekstu (Farrell, Ives, 2015). Reflektyvus ir eksperimentais, bei problemomis grįstas mokymasis padeda pedagogams tobulėti ir auginti save ne tik profesinėje srityje bet ir asmenybės lygmenyje (Moon, 2013). Anot Arendso (1998) pedagogai galėtų padėti besimokantiems kurti ir konstruoti savo žinojimą pasitelkdami reflektavimo gebėjimus.

Apibendrinus galima teigti, kad reflektavimo procesas privalo tapti kasdienine veikla, skatinanti gilesnį, holistinį požiūrį į veiklos procesus. Pedagogui įsigilinus ir permąščius savo veiklas, eigoje gimsta naujos idėjos, o įgyta patirtis formuoja naujus požiūrius bei koncepcijas. Pedagoginė veikla neįsivaizduojama be refleksijos, kaip ir refleksija be pedagoginės veiklos. Reflektavimo patirtis ir reflektavimo gebėjimai įgalina formuoti tiek profesines žinias bei įgūdžius, tiek dalykines žinias, kurie yra neatsiejami pedagoginės veiklos elementai.

1.2.1. Pedagogo veiklos analizė

Kasdien susiduriant su įvairiais iššūkiais bei permainomis ugdymo procese būtina suformuoti refleksyvią pedagogo poziciją jo profesinėje veikloje, kurioje svarbus vaidmuo tenka pedagogo profesinei kompetencijai. Esminė sąlyga yra reflektavimo gebėjimų ugdymas. Pasak Biktagirovos, Valeevos (2014), svarbu teisingai pasirinkti vertybinius savo elgesio pagrindus, ieškoti veiklose prasmės, analizuoti veiklą ir priimti netradicinius sprendimus. Pedagoginėje veikloje refleksija yra susijusi su veiklos analizės procesu, savistaba, sinteze, patirties suvokimo ir suvoktos patirties reikšmės vertinimu socialiniame kontekste.

Dewey (1904) kritikuodamas tuometinio švietimo vystymąsi teigė, kad siekiant išvengti šokinėjimo ir nenuoseklumo pedagoginiame darbe, būtina nuolatos tobulėti ir reflektuoti savo atliekamą veiklą. Svarbu, kad apmąstymuose pedagogai vadovautųsi savo mintimis, įžvalgomis ir žiniomis. Nuolat apmąstytų pasirodančias mokymo ir mokymosi teorijas savo veiklos kontekste, būtų ne tik žinių vartotojai, bet ir kūrėjai ir ne tik mokytojai, bet ir besimokantieji visą gyvenimą. Dewey (1933) detaliai apibrėžė reflektavaus mąstymo vaidmenį ir procesus, kuriais pedagogai turėtų remtis, kad padėtų ugdymo procese besimokantiems produktyvaus mąstymo įgūdžius ir procesus. Panašiu požiūriu vadovaujasi ir Schon (1983), apibrėždamas santykį tarp profesinių žinių ir veiksmo. Autorius akcentavo, kad pačių pedagogų profesinėje veikloje pasirinktų problemų sprendimo būdas paremtas pirmiausia reflektavimo procesu. Refleksija visų pirma akcentuoja savęs, savo veiklos apmąstymą, įgalina pedagogą suvokti ne tik save koks buvau (retrospekcija), koks esu (introspekcija), bet ir koks galėčiau būti (anticipacija). Kartu nepamiršdamas ir savo ryšio su išoriniu pasauliu. Galiausiai įgalina visus šiuos procesus reguliuoti, valdyti ir keisti (Schon, 1983).

Jacikevičius (1994), teigia, kad veikla susideda iš tokių komponentų: išankstiniai tikslai ir perspektyvos, motyvai, kurie apima veikimo terminus, metodus ir priemones. Taip pat žmogaus operacinė bazė (sugebėjimai, žinios, įgūdžiai, įpročiai, mokėjimai), energija (valia, emocijos) ir atskirų veiklos grandžių rezultatų įvertinimas. Tuo tarpu Leonavičius, (1993) veiklos struktūroje išskyrė tokius elementus: tikslas, motyvacija, sąlygos, turinys, veiksmai. Dabrišienė (1999) teigė, kad norint veiklos turinį analizuoti kaip sistemą, reikia išskirti tokius elementus: situacijos, kuriose veikiama, analizė; tikslų ir uždavinių formulavimas; programos sudarymas; interpretacija ir įgyvendinimas; rezultato kontrolė; grįžtamosios informacijos koregavimas ir vertinimas.

Biktagirova, Valeeva (2014), išskiria tokias pedagogo veiklas: svarbiausia yra profesinis tobulėjimas, pedagogo gebėjimas praplėsti savo žinojimo galimybes, savojo vidinio „Aš“ auginimas, ryžtas, saviugda, savimonės ir savireguliacijos ugdymas, komunikacijos, tarpininkavimo veikla.

Reflektavimo gebėjimai palengvina tokių veiklų organizavimą (Biktagirova, Valeeva 2014):

- turinio organizavimas ir struktūravimas (laipsniškas gilinimasis ir vertingos informacijos atrinkimas profesinėje ir ugdomoje veikloje. Tolimesnis savęs pažinimo ir kūrybiškumo strategijų projektavimas, individualios saviugdų lygio prognozavimas);
- principų integravimo užtikrinimas (kultūrinio mentaliteto atitikimas, problemų sprendimas, pasaulio kintamumas, papildomo edukacinio, kūrybinio dizaino ir tiriamosios veiklos organizavimas);
- tikslinga plėtra (intelektiniai gebėjimai, kuriais grindžiama reflektuvi mentalinė veikla);
- refleksija ir jos raidos dinamika, savęs ugdymas (tobulėti ir organizuoti plėtrą, pedagoginės refleksijos ugdymas, teorijos ir metodikos dermė, emocijos, jausmai, procedūros, tyrimai ir kt. veikla).

Šitaip veikdami pedagogai permasto ir kritiškai vertina ne tik savo, bet ir kolegų veiklą, nuspėja galimus sunkumus, apgalvoja savo požiūrį į saviugdų modelio kūrimą. Jucevičienė (2001) atskleidžia, kad veiklos moksle pabrėžiama praktinės veiklos refleksija, jos pagalba žmogus gali mokytis iš patirties ir šitaip tobulinti savo atliekamą veiklą. Po veiklos būtina reflektuoti tam, kad atlikto veiksmo pagalba būtų galima ištirti situaciją ir gauti informaciją, kuri bus reikalinga ateityje būsimums veikloms tobulinti. Pasak Svojanovsky, (2017) profesionalūs pedagogai nuolat reflektuoja savo veiklą, stebi ir praktikuoja naujus mokymo, mokymosi ir tinklų kūrimo būdus, kad būtų galima juos tobulinti.

Pedagogų profesinė veikla apima (Svojanovsky, 2017):

- eksperimentavimą;
- naujų žinių rinkimą;
- kursų ir konferencijų lankymą;
- savirefleksiją;
- įsipareigojimą mokytis visą gyvenimą, kvalifikacijos kėlimą ir mokinių mokymosi gerinimą;
- bendradarbiavimą su kolegomis ir bendruomene;
- kūrybiškumą klasėje.

Šios veiklos sustiprina profesionalų pedagogų mokymąsi ir prisideda prie mokinių iššūkių priėmimo visuomenei tinkama plėtra (Ciampa, Gallagher, 2015).

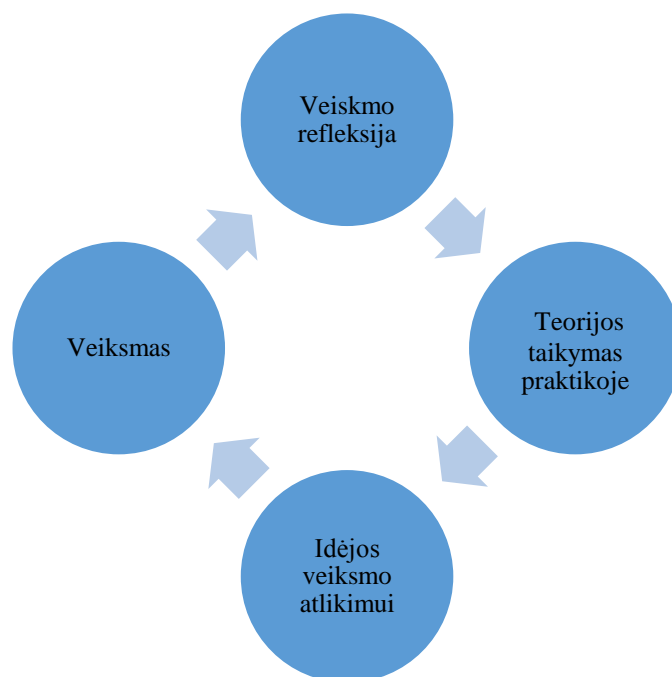
Sharma, Pandher, (2018) išskiria esmines pedagogo veiklas (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. Pedagogo veiklos (pagal Sharma, Pandher, 2018)

Veiklos pavadinimas	Veiklos apibūdinimas
Reguliarus savęs vertinimas ir savirefleksija	Savęs vertinimas ir savirefleksija yra gyvybiškai svarbios veiklos norint mokytis visą gyvenimą ir įgyti žinių, apie tai ką jie daro ir apie veiksmų pasekmes. Įsivertinimas sujungia tris procesus: savęs stebėjimas reiškia veiklos rezultatų palyginimą su užsibrėžtais tikslais, savianalizė arba interpretacija, kurios apibūdina pedagogų įsitikinimus apie savo pažangą, ir kad rezultatas būtų tikėtinas. Refleksija skatina pokyčius, svirefleksija – kritinis savo mokymo praktinis veiklos tyrimas.
Reguliarus žinių atnaujinimas	Pedagogo profesijoje būtinas mokymasis visą gyvenimą. Jis privalo turėti daug žinių apie dalyką, kad ugdytų mokinius ir pats tobulėtų. Gebėtų suprasti pagrindinių faktų ir sąvokų tarpusavio ryšius. Išskirtos keturios veiklos, skirtos žinių įgijimui: skaitymas, eksperimentavimas, refleksija ir bendradarbiavimas.
Dalyvavimas kursuose ir konferencijose	Pedagogai privalo nuolat tobulėti, kad išliktų inovatyvūs. Dalyvavimas seminaruose ir kursai lavina įvairius pedagogų įgūdžius. Dalyvaudami tokiose mokymuose pedagogai gali suvokti savo silpnąsias ir stipriąsias puses, didinama motyvacija ir entuziazmas. Šie užsiėmimai palengvina veiklos refleksiją, ugdo gilesnį dalyko turinio supratimą.
Gilus įsipareigojimas keistis	Pedagogams būtinas įsipareigojimas, dirbti motyvuotai, pozityviai ir su rūpesčiu besimokantiejiems. Šis įsipareigojimas savyje talpina: lojalumą, pasididžiavimą, atsivimą, atkaklumą ir įsitraukimą į darbą. Neaplenkiant vertybinio pagrindo ir įsitikinimų, kurie skatina nuolat permąstyti savo veiklą. Įsipareigojimas neapsiriboja vien pedagogo profesija, bet privalo apimti ir bendruomenę. Jis turi apimti visą organizaciją, kolegas ir pačią veiklą.
Tarpdisciplininis bendradarbiavimas	Sprendžiant visuotines problemas reikalingi metodai, kurie apimtų daugiau nei vieną discipliną. Pedagogai privalo bendradarbiauti. Nuolatinė tarpusavio sąveika ir dalijimasis žiniomis bei naujų ugdymo galimybių tyrinėjimas padeda lengviau suprasti problemos kompleksą, atsiranda holistinis požiūris ir sprendimo variantai.
Bendradarbiavimas už ugdymo įstaigos ribų	Įvairūs projektai suteikia profesinę patirtį ir rezultatus. Kuriamos sąvokos, sprendiniai, moksliniai tyrimai, sukuriama realaus pasaulio mokymosi galimybės.
Besimokančių smalsumo didinimas	Kritiškai ir reflektuojantys mokytojai padeda generuoti žinias per argumentus. Palengvina įsitraukimą, ugdo kritinį mąstymą. Šie įgūdžiai skatina besimokančius mąstyti savarankiškai, kelti klausimus ir tapti savivaldžiai besimokančiais.
Kūrybingas problemų sprendimo būdas	Kūrybingas ir įkvepiantis pedagogas skiria užduotis, skatinančias besimokančiųjų aktyvų įsitraukimą ir skatiną jų mąstymą. Eksperimentuojant atrandami nauji dalykai. Projektų skyrimas yra naudingas besimokančiųjų praktiniam mokymuisi ir pasiruošimui susidoroti su šiuolaikiniais iššūkiais pasirinktose srityse.

Lentelėje pateiktos veiklos, skatina pedagogo profesinį ir asmeninį augimą. Pedagogas privalo suvokti ką jis gali ir ko ne. Kad galėtų kūrybiškai spręsti problemas, pirmiausia pats turi būti kūrybiškas, lankstus, originalus. Asmuo, pasirinkęs pedagogo profesiją įsipareigoja pats nuolatos tobulėti. Įsipareigoję pedagogai darbe vadovaujasi savo vertybiniu pagrindu, siekia atkakliai, lojaliai ir nuoširdžiai auginti save kaip savo srities profesionalą.

Altrichter, Poschas, Somekhas, (2000) pateikė veiksmo ir refleksijos ratą, kuriame išryškėja glaudūs ryšiai tarp reflektuojamų ir operatyvinių veiksmų elementų. Per reflektavimo procesą pedagogų veiksmams gali būti atskleista ir išplėta pagrindinė reflektavimo teorija (žr. 6 pav.)



6 pav. Veiksmo ir refleksijos ratas (Altrichter, Posch, Somekh, 2000)

Altrichter, Poschas, Somekhas, (2000) teigia, kad pradinėje stadijoje pedagogai, kurie augina save, tobulina savo profesinę kompetenciją pasitelkdami reflektavimo gebėjimus veikloje kuria naujų ir sėkmingų veiklų strategijų įgyvendinimą, vykstantį per mokymo programų ir praktinių situacijų tobulinimą, remiantis moksliniais tyrimais, plėtojant mokymo ir mokymosi kokybę. Kitame etape pedagogų individualios praktikos išnagrinėjimas ir aptariamos išplėtojant profesijos žinių bazę. Atliekami įvairūs tyrimai bei savistaba, kurie ne tik augina pedagogą kaip profesionalą, bet ir prisideda prie tolimesnės ugdymo teorijos tobulinimo. Apmąstymų rezultatai yra nuolat transformuojami veikloje, o veikloje nuolat kyla šių praktinių teorijų apmąstymo ir plėtojimo priežastys, atsiranda reflektyvumo būtinybė. Per nuolatinį judėjimą tarp veiksmo ir refleksijos (veiksmo ir refleksijos rate) pamažu pastebimi praktinių teorijų trūkumai ir naudingos veiklos strategijos yra išplėtos. Per veiklos refleksiją veiksmas įgyja kokybę, o tyrimo procesas yra išbandomas.

Stenhouse, (1975) teigia, kad kai pedagogas įsitraukia į pokyčių planavimą, vadovaudamasis savo vertybiniu pagrindu, kurdamas mokymosi aplinkas, nuolat apmąsto kaip efektyviausiai tai padaryti savo veikloje. Tad šis požiūris suponuoja reflektyvų požiūrį į pedagogo profesionalumą. Pradinėje stadijoje prieš veiklą pedagogas pasiremia teorinėmis žiniomis, kurios palengvina problemos išsprendimo galimybes veikloje. Profesinio tobulėjimo siekiama per sistemingą savarankišką mokymąsi, dalinantis idėjomis su kolegomis ir taikant, išbandant darbe įvairias savo idėjines teorijas. Anot Schono (1983) veiklos refleksija paremta daugelio veiklų praktinio pritaikymo analize. Šitaip formuojamos skirtingos sąsajos tarp profesionalių žinių ir veiksmų.

Reflektavimas prieš veiklą. Reflektavimas prieš veiklą yra svarbus, nes nepaisant to, kad profesinė veikla vyksta sklandžiai, tačiau gali nebūti dalijimosi ir bendradarbiavimo. Veikla vykta ribotai ir neišreikšta žiniomis. Anot Stenhouse, (1975), pedagogas mąsto ir veikia nesuderintai, dažniausiai nežino savo veiklos teorinių žinių šaltinio arba kaip jos buvo išmoktos. Tiesiog veikia kasdieninėje veikloje, apmąstydamas, tačiau veiksmai kartojasi, atliekami pakankamai greitai ir dažniausiai nesąmoningai. Kasdienybėje pedagogas privalo atlikti daugiau nei vieną veiklą, todėl susidurdamas su šiais iššūkiais privalo reflektuoti prieš veiklą.

Reflektavimas veikiant. Kai pedagogui tenka susidurti su naujomis ir sudėtingomis situacijomis, arba problemomis ar sutrikdoma sklandi kasdieninės veiklos eiga, atsiranda refleksijos veikiant būtinybė. Kai atliekama refleksija veikiant, pedagogas tampa veiklos tyrėju taikydamas reflektavimo gebėjimus. Naujai sukurtos atvejo veikimo teorijos, nebepriklauso nuo nusistovėjusios kasdieninės veiklos, taip sukuriama unikalaus atvejo teorija, kuri nepriklauso nuo išankstinių apmąstymų ar susitarimų. Pedagogas apibrėžia probleminę situaciją. Jo naujos įžvalgos ir eksperimentavimas yra veikla, kurioje būtini reflektavimo gebėjimai. Anot Schon (1983) šių įžvalgų nebūtina verbalizuoti, puikiai galima išreikšti grafine forma. Veiklos refleksija yra pokalbis tam tikroje situacijoje. Refleksijos sąvoka sutapatinama su išvadų gavimu susidūrus su problemų sprendimo priėmimu sudėtingose situacijose.

Anot Dornerio (1984) išskiriamos dvi pagrindines kompetencijas, kurios reikalingos savarankiško problemų sprendimo ir sprendimų priėmimo kontekste.

- Savo mąstymo savirefleksinio transformavimo kompetencija (per refleksiją apie savo problemų sprendimo veiksmus, skirtingas strategijas yra lyginami ir tikrinami, ar nėra bendrų klaidinančių stereotipų, kurie gali būti pašalinami.
- Kompetencija „importuoti“ žinias iš vieno konteksto į kitą, naudojant analogus, įvertinti žinias ir jas plėtoti įvertinimui.

Veiksmo refleksija. Reflektuojama tada, kai reikia suformuluoti ir žodžiu išreikšti įgytas žinias ir kurį laiką atsiriboti ir apmąstyti nuo atliekamos veiklos. Tai pagerina pedagogo gebėjimą analizuoti ir įvertinti turimas žinias. Anot Cranach (1986), sąmoningas veiklos apmąstymas veikiant trukdo sklandžiai veikti, tačiau palengvina kruopščių analizę ir įgalina planuoti pokyčius. Pedagogui taikant reflektavimo gebėjimus veikiant, paskatinamas žinių perdavimas, konstruktyviai sprendžiamos sudėtingos problemos ar situacijos. Stabtelint ir atsitraukus nuo atliekamo veiksmo atsiranda galimybė susidoroti su problemomis, iš naujo jas apibrėžti ir performuluoti sprendimo eigą.

.Apibendrinus galima pastebėti, kad pedagogo veiklos reikalauja išskirtinio dėmesio ir apmąstymo, todėl kad savyje talpina gebėjimus, kurie yra privalomi kasdieninėje pedagoginėje veikloje. Veiklos neatsiejamos nuo reflektavimo proceso, reflektavimo gebėjimai palengvina susidorojimą su sudėtingomis ir neplanuotomis situacijomis dirbant profesinėje veikloje. Padeda pedagogui geriau save pažinti, analizuoti, planuoti, reguliariai atnaujinti turimas žinias ir bendradarbiauti su kolegomis. Veiklos kontekstas atliepia pedagogo profesinę veiklą.

1.2.2. Reflektavimo gebėjimų svarba pedagogo veikloje

Pedagogas atlikdamas savo kasdienes veiklas, pasitelkia bendrąsias kompetencijas. Viena iš jų yra reflektavimo ir mokėjimo mokytis kompetencija, kuri reiškia nuolatinį asmeninį tobulėjimą ir

asmeninės karjeros ateities planavimą, mokymąsi visą gyvenimą, gebant pagrįsti profesinę veiklos refleksiją, bei nuolatinį žinių ir gebėjimų atnaujinimą (Pedagogo profesijos kompetencijų aprašas (2015)). Šią pedagogo kompetenciją sudaro gebėjimas: organizuoti savo mokymąsi individualiai ir grupėje; įvertinti profesinės praktikos privalumus ir trūkumus numatant profesinio tobulėjimo perspektyvas; nuolat tikslingai atnaujinti žinias ir įgūdžius (Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007).

Refleksijos kompetencijos ugdymas yra sudėtingas procesas, nes jį įtakoja daugelis veiksnių. Adamonienė (2001) išskiria tokias pedagogo veiklas, kuriose būtini reflektavimo gebėjimai:

- ugdymo turinio ir informacijos atrinkimas bei suvokimas;
- mokymosi metodų tikslinis parinkimas;
- informacijos perteikimas;
- mokinių veiklos kontrolė ir vertinimas;
- atvirumas naujovėms ir susidūrimas su iššūkiais veikloje.

Gohas, (2019) teigia, kad gebėjimas reflektuoti įvairiuose veiklose yra lavinamas, jei gebama veiksmingai pasimokyti iš patirties. Adamonienė (2001) teigia, kad pedagogui svarbu tinkamai parinkti metodus, nes juose ir slypi ugdymo sėkmė. Pedagogui tai iššūkis, nes jis nuolat turi analizuoti, reflektuoti, keisti strategiją, kelti klausimus. Edwardsas (2017), akcentuoja, kad pedagogas tik veikdamas ir apmąstydamas veiklos atlikimo momentu, tobulėja, mokosi ir patiria asmeninį augimą. Tuo tarpu Boudas (2009), pabrėžia, jog refleksijos taikymas apjungia asmeninį tobulėjimą ir atliekamą veiklą, bei profesinėje veikloje yra mąstymo būdas apie atliekamą produktyvų darbą. Korthagenas (2001), pastebi, jog yra tiesioginis ryšys tarp reflektavimo ir pedagogo atliekamos veiklos, tačiau vis tiek yra daug neaiškių sudedamųjų, todėl tvirtinti, kad yra ryšys tarp reflektuojančių pedagogų savybių ir gero mokymo, ar mokymo veiklų atlikimo negalima. Tai gi apmąstydami ir nuolat analizuodami savo veiklą pedagogai nuolat tobulina savo reflektavimo įgūdžius, tačiau mokymasis ir tobulėjimas gali vykti rengiantis atlikti tam tikrą veiklą, ar po atliktos veiklos (Edwards, 2017).

Bubnys (2010), reflektavimo kompetencijos struktūrą įvardija, kaip gebėjimų rinkinį ir juos sudarančius įgūdžius. Jo išskirtais reflektavimo gebėjimais, kurie sudaro reflektavimo kompetencijos struktūrą, bus remiamasi šiame darbe (Bubnys, 2010):

- savirefleksijos ir refleksijos mokantis gebėjimai;
- refleksijos apie mokymąsi ir mokymuisi gebėjimai;
- kritinio mąstymo ir problemų sprendimo gebėjimai;
- patirties analizės ir mokymosi iš patirties gebėjimai;

Savirefleksijos ir refleksijos mokantis gebėjimus sudaro tokie įgūdžiai (Bubnys, 2010):

- atliekant veiklas, remiamasi kitų patirtimi, gilinamos žinios apie save ir analizuojamas savo santykis su kitais;

- atpažįstamos ir valdomos veikloje išgyvenamos emocijos;
- integruojamos žinios ir patirtis, kuriamos asmeninės teorijos, tiesiogiai susijusios su atliekama veikla;
- savo išankstinių įsitikinimų ir nusistatymų valdymas, numatant asmeninės elgsenos poveikį kitiems asmenims;
- mokymasis iš savo patirties veikiant, siejant patirtį su nuodugnia analize;
- veiklos rezultatų ir klaidų analizavimas.

Refleksijos apie mokymąsi ir mokymuisi gebėjimus sudaro tokie įgūdžiai (Bubnys, 2010):

- savo atliktos veiklos praeityje apmąstymas – perkeliant įgūdžius arba vengiant klaidų kartojimo ateityje;
- planuojant mokymosi veiksmus ateityje, panaudojami veikloje išgyventos patirties analizės rezultatai;
- savo klaidų ir kompetencijos ribotumo diagnozavimas;
- savo patirties pervertinimas, siekiant ją patobulinti;
- remiantis išgyventos patirties analizės rezultatais, tobulinti savo mokymosi veiklą;
- numatant profesinio tobulėjimo perspektyvas, įvertinti mokymosi veiklos pranašumus ir trūkumus;
- turimų žinių atnaujinimas, remiantis įgyta patirtimi, ją pervertinant;
- patyrimo pagrindimas, įvertinus pasiektus rezultatus.

Kritinio mąstymo ir problemų sprendimo gebėjimą sudaro tokie įgūdžiai (Bubnys, 2010):

- kritiškai vertinti informaciją, paaiškinant savo įsitikinimus ginčijamais klausimais;
- kritiškai vertinti savo atliekamą veiklą ir tarpusavio santykius su asmenimis, susijusiais su problemos sprendimu;
- pripažinti išankstinius nusistatymus ir jų įtaką problemos sprendimui;
- pasirinkti daugiau galimybių ir jas kritiškai įvertinti prieš priimančią sprendimą.

Patirties analizės ir mokymosi iš patirties gebėjimą sudaro tokie įgūdžiai (Bubnys, 2010):

- veiklos apmąstymas apie sukauptą patirtį, dalintis ja su kolegomis;
- įgytos patirties analizavimas, atrandant sąsajas su turimomis žiniomis ir koncepcijomis;
- įgytos patirties kilusių išgyvenimų atpažinimas, jų įvardijimas ir analizavimas;
- patirties pagrindu priimamų sprendimų priežasčių ir paskatų paaiškinimas.

Pedagogų reflektavimo gebėjimai ne tik paskatina efektyvesnę bei prasmingesnę pedagoginę veiklą, bet ir prisideda prie asmeninio augimo bei transformacijos. Reflektavimo gebėjimų taikymą kaip profesinį tobulėjimą įvardino Bubnys, (2012); McKay, (2014); Gibbonsas, Farley, (2021); Jaegeris, (2013); Noormohammadis, (2014); Svojanovsky, (2017); Dromantienė, (2016).

Pedagogas taikydamas reflektavimo gebėjimus, sėkmingai apima pedagoginės refleksijos kaip vertybių sistemos, apimančios profesinio ir asmeninio patyrimo visumą. Esmė, ne tik tvirtinti vienintelį teisingą profesionalumo aspektą ar kūrybiškumą, bet nuolatos ugdytis gebėjimus, kurie apimtų nuolatinis apmąstymus, ieškant prasmės atliekamoje veikloje ir pagrįstų abejonių dėl rasto vieno teisingo sprendinio atsakymo. Atsižvelgiant į tai pedagogo refleksija pirmiausia išreiškiama ne žinių subjektu, bet iš asmeninės pasaulėžiūros pozicijos, vertybių, kurios tampa neatsiejama savęs supratimo dalimi (Biktagirova, Valeeva, 2014).

Moore (2004), teigia, kad reflektvyvi veikla įgalina analizuoti ir paliesti ne atskiras praktines žinias, technikas ir žinojimo ribas, bet greičiau ypatingus įgūdžius reikalingus konstruktyviam besitęsiančiam reflektavimui, kuris pagerina savo darbo kokybę ir efektyvumą. Svarbiausia yra pačio pedagogo susidomėjimas savo turimomis žiniomis ir praktiniais įgūdžiais. Pedagogo refleksijos raiška įgalina paveikti mokymosi tempą, asmeninės — kūrybinės, savianalizės ir vertinamosios reflektvyvios veiklos kultūros formavimąsi. Taigi pedagogų refleksija yra asmeninė vertybė, intelektualinio ir kūrybinio, profesinio — pedagoginio reiškinių visuma. Pedagogo kaip profesionalo raida yra apmąstymai, kurie vyksta per visą gyvenimą trunkančią karjerą. Pedagogų refleksija svarbi nustatant jų įgūdžių lygį, taip pat stiprinant savo humanistinę bei holistinę poziciją, įvaldymui nestandartinių sprendimų paieškos technikoms ir įgyvendinimui sistemingos reflektavimo sistemos įgyvendinimui ugdymo procese (Biktagirova, Valeeva, 2014).

Koole, Dornanas, Aperas, Scherpbieras, Valekes, Cohen-Schotanus, Dereses, (2011) teigia, kad mokymasis visą gyvenimą šiandien laikomas esminiu aukšto profesinės veiklos standarto pagrindu. Mezirowas (1991) transformacinę teoriją apibūdino kaip visą gyvenimą trunkantį mokymąsi, kuriame esminis aspektas ir varomoji jėga yra refleksija. Transformacinė mokymosi teorija yra susijusi su pedagogų numanomų prielaidų ir lūkesčių atpažinimu, bei įgyvendinimu profesinėje veikloje. Atitinkamai pabrėžiant reflektvyvaus veiksmo ir nerefleksyvaus veiksmo, kaip pagrindinių aspektų, turinčių įtakos refleksijos mokymuisi bei taikymui pedagoginėje veikloje (Mezirow, 1991, 1995, 1996). Transformacinė mokymosi teorija, paaiškina transformacinio mokymosi santykį su savarankišku atsakingu mąstymu, kuris būtinas pedagogų tobulėjimui. Teorijos taikymas prisideda prie pedagogų praktinės veiklos refleksijos procese. Transformacinis mokymasis ugdo savarankišką mąstymą (Cranton, 1994, 1996, Mezirow, 1991, 1995, 1996). Pedagogai įgyja nuoseklią patirties visumą pasitelkdami sąvokas, vertybes, jausmus, per kurių visumą suvokiamos patirtys. Savirefleksija gali daryti įtaką reikšmingiems asmeniniams pokyčiams. Transformacijos procese kritiškai apmąstomas ir transformuojamas potyris. Mąstymas kaip savarankiškas ir atsakingas veiksnys yra būtinas norint įgyti pilietiškumą demokratijoje ir priimti moralinius sprendimus netikėtose situacijose. Pedagogo pareiga yra padėti besimokantiems pasiekti savo tikslus, kad jie gebėtų veikti savarankiškai, socialiai ir atsakingai mąstyti. Svarbu kritiškai reflektuoti, efektyviai bendradarbiaujant kelti ir spęsti problemas.

Transformacinis mokymasis yra pagrįstas bendravimu ir yra įprasta mokymosi patirtis. Visuminė vertė yra net ik besimokantiems, bet ir pačiam pedagogui, kuris augina ir keičia save. Transformacinio mokymosi procese naudojama įgimta logika, idealai ir tikslai, tačiau procesas apima ir atskaitos sistemų transformavimą kritiškai apmąstant prielaidas, patvirtinamuosius ginčijamus įsitikinimus ir priverčia imtis veiksmų pasitelkiant savo reflekyvią išvalgą ir kritišką jos vertinimą (Mezirow, 1996). Dačiulytė, Dromantienė, Indrašienė, (2012); Deardenas (2015); Doizas, Lasagabasteras, (2018); Lofthouses, Hallas, (2014) pastebėjo, kad pedagogas savo profesinėje veikloje visada turi būti pasiruošęs nenumatytoms ir sudėtingoms situacijoms. Šios aplinkybės prisideda prie asmenybės ūgties, didesnio sąmoningumo ir prasmingesnės pedagoginės veiklos. Reflekyvus veiksmas mokymosi kontekste yra bendras terminas, apimantis intelektualinę ir emocinę veiklą, praktikuojantys pedagogai tyrinėja savo patirtį, kad įgytų naujų supratimų ir įvertinimų (Mezirow, 1991).

Refleksijos ir kūrybiškumo sąveikos aktualumui pagrįsti pasitelkiami reflektavimo gebėjimai. Refleksija atsiranda veikloje kurioje refleksija yra veikama tam tikro konteksto (Razdorskaya, 2015). Pasak Bubnio (2015), pedagogas reflektuodamas savo veiklą pirmiausia kuria individualų žinojimą, nes sąveikaudamas su aplinka ir pasitelkdamas savo ankstesnę turimą patirtį, kartu augina save kaip asmenybę. Kartais yra pamiršamas kontekstas ar tiesiog ignoruojamos aplinkybės, kurios pristabdo reflektavimo procesą, kai nėra įsigilinama ir tam skiriama pakankamai dėmesio. Pedagogai turėtų atkreipti dėmesį ne tik į pažinimo procesus (kaip jie reflektuoja), bet ir į mąstymo turinį (ką jie reflektuoja), į mąstymo tikslus (kodėl jie reflektuoja), o taip pat ir apie tai, kaip jų mąstymas įtakoja jų mokymo praktiką klasėje (kokį transformuojantį mokymąsi ir augimą jie patiria) (Liu, 2015). Tai galima išreikšti įvairiomis formomis ir prasmėmis. Viena iš formų gali būti pokalbis, kuris konceptualizuojamas kaip pagrindinė reflektavimo išraiška pedagogams tiek klasėje, tiek už jos ribų, ir suformuluojamas skirtingų patirčių apmąstymuose. Svarbiausia yra identifikuoti ir įvertinti refleksijos naudą, gebėti išvelgti naujas prasmes, ir taip paskatinti pedagogų asmenybės augimą (Yancey, 2016). Refleksijos nauda identifikuojama kaip naujų prasmų ir naudos kūrimas (Liu, 2015; Yancey, 2016; Dearden 2015).

Kaip teigia Ryanas, (2013), Bubnys, (2012); Žydžiūnaitė, (2012); Lepaitė, Valuckienė, (2012) pasitelkiant reflektavimo gebėjimus, apjungiant praktinių bei teorinių žinių panaudojimą pedagoginėje veikloje nuolatos tobulinama pedagoginė veikla. Refleksija yra svarbi mokytojo ugdymui ir augimui, bei pažymima, kad tai natūralus mąstymo būdas, spontaniškas ir įprastas.

Edwardsas (2017), atskleidžia, kad reflektavimo gebėjimai padeda identifikuoti prasmę savo kasdienėje patirtyje, o refleksiją po atlikto veiksmo siūlo naudoti, siekiant pagerinti savęs tyrinėjimą ir sąmoningumą, kuris skatintų mokymąsi visą gyvenimą, tobulintų veiklą ir paskatintų transformacinį mokymąsi pedagoginėje veikloje. Autorius teigia, kad neužtenka tik reflektuoti, svarbu kaskart įvertinti, analizuoti savo patirtį ir įprasminti naujus supratimus bei suvokimus ne tik apie veiklą, bet ir apie save, kaip asmenybę. Pasak Tūtlio, Gedvilienės, Vaičiūnienės, Krivickienės, Staniulevičienės, Bortkevičienės, Stanciko, (2014) reikia nepamiršti, kad sąmoningas veiklos kontroliavimas, planavimas, sprendimų priėmimas neįmanomas be savo veiklos reflektavimo. Lukošūnienė (2011) įvardija svarbą ir naudą refleksijos kaip integralios mokėjimo mokytyis kompetencijos reikšmę atliekant pedagogines veiklas. Svojanovsky, (2017); Gibbonsas, Farley, (2021); Bognaras, Krumesas, (2017); Doizas, Lasagabasteras, (2018); Lastakauskienė, (2015); Lasagabasteras, Pagezes, (2017); Armstrongas, Asselinas, (2017); Trippas, Richas, (2012); Dorenas,

Millingtonas, (2019) pabrėžia neįkainuojamą refleksijos svarbą ir taikymą veikloje. Šie aspektai prisideda prie pedagogo asmeninės ūgties, bei užtikrina profesinį augimą.

Anot Bleakley, Woolcotto, Yeigho, Whannello, (2020) būtina pereiti nuo apmąstymų veikloje, kurie apima savikontrolę į refleksiją kaip veiklą arba kritinį refleksyvumą. Šis kritinis refleksyvumas paprastai apima tapatybės pasikeitimą, dėl kurio atsiranda naujų žinių ir patirties, kurie gali paskatinti refleksyvumą, atsigręžimą į save ir transformaciją. Galiausiai transformacijos išraiška tampa mokymasis, kuris apima ugdymą asmens supratimo apie įprastą veiklą. Reflektavimo gebėjimai reikalingi profesiniam mokymuisi visą gyvenimą, o ne tik savo asmenybės tobulėjimui ar reflektavimo procesui valdyti.

Apibendrinus galima teigti, kad autoriai ir tyrinėtojai vieningai sutaria, kad reflektavimo procesas pedagogą augina kaip asmenybę ir turi didžiulę naudą pedagoginiame procese. Bubnio (2010) išskirti keturi esminiai reflektavimo gebėjimai, kuriais vadovaujamasi šiame darbe: savirefleksijos ir refleksijos mokantis gebėjimai; refleksijos apie mokymąsi ir mokymuisi gebėjimai; kritinio mąstymo ir problemų sprendimo gebėjimai, patirties analizės ir mokymosi iš patirties gebėjimai. Yra vieni esminių, kuriuos taikant profesinėje veikloje pagerinamas ugdymo procesas bei tobulėja pačio pedagogo dalykinės bei profesinės kompetencijos. Reflektavimo gebėjimus reikia ugdyti, nes tai nėra savaimė įgyjamas gebėjimas. Reflektavimo procesas apima ne tik kritinį mąstymą, savęs suvokimą, bet ir įtraukiamas emocinis bei socialinis kontekstas, asmenybės virsmas.

1.2.3. Pedagogo reflektavimo gebėjimų raiškos profesinėje veikloje teorinis modeliavimas

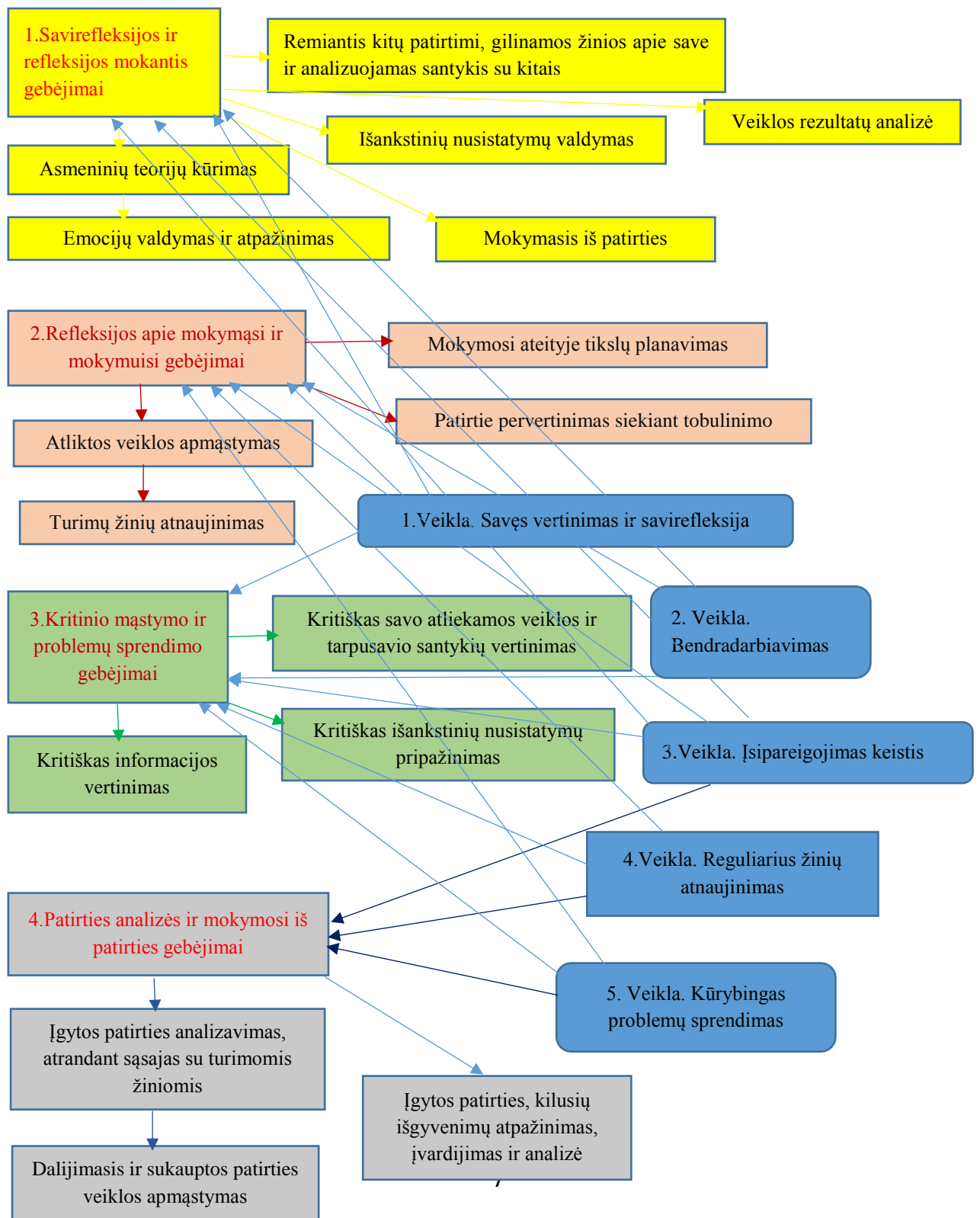
Apibendrinant teorinę dalį, išryškėjo pedagogo (Dewey, 1988; Schon, 1987, Mezirow, 2000; Boud, 2010; Gibbs, 1988, Ryan, 2012, Bubnys, 2012 ir kt.), reflektavimo gebėjimų kompetencijos sudedamosios. Sharma, Pandherio, (2018); Biktagirova, Valeeva (2014); Svojanovsky, (2017); Altrichter, Posch, Somekh, (2000); Stenhouse, (1975) ir kt. autorių išskirtos ir įvardintos pedagoginės veiklos. Vadovaujamas Bubnio, (2010) išskirtais reflektavimo kompetencijos struktūrą sudarančiais gebėjimais ir Schono, (1983), reflektavimo trijuose veiklos etapuose teorija, reflektavimas apie veiklą apima: reflektavimą veikiant, veiklai ir reflektavimą apie veiklą, apibendrintas toks reflektavimo gebėjimų, pagal lygmenis ir veiklas modelis (žr. 3 lentelę).

3 lentelė. Reflektavimo gebėjimai, pagal lygmenis ir veiklas

<p>Reflektavimo gebėjimai prieš pedagoginę veiklą.</p> <ul style="list-style-type: none"> • savo išankstinių įsitikinimų ir nusistatymų valdymas, numatant asmeninės elgsenos poveikį kitiems asmenims; • planuojant mokymosi veiksmus ateityje, panaudojami veikloje išgyventos patirties analizės rezultatai; • numatant profesinio tobulėjimo perspektyvas, įvertinti mokymosi veiklos pranašumus ir trūkumus; 	<ul style="list-style-type: none"> • gilinimasis į savo mintis planuojant pedagoginę veiklą; • planuojant pedagoginę veiklą išskiriamos problemos ir klausimai į kuriuos reikės atsakyti; • informacijos ieškojimas, kurios reikės sėkmingai pedagoginei veiklai vykdyti; • konsultavimasis su specialistais ir aptarimas savo veiksmų prieš veiklą. 	<p>Bubnys, 2011, 2012; Milner, 2003; Ryan, 2012; Schon 1987; Dewey 1998; Yip 2006; Moon, 2013; Hickson, 2011; Mezirow 1981, 2003, 1997.</p>
--	--	---

<ul style="list-style-type: none"> • pripažinti išankstinius nusistatymus ir jų įtaką problemos sprendimui; • pasirinkti daugiau galimybių ir jas kritiškai įvertinti prieš priimant sprendimą. 		
<p>Reflektavimo gebėjimai pedagoginės veiklos metu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • atliekant veiklas, remiamasi kitų patirtimi, gilinamos žinios apie save ir analizuojamas savo santykis su kitais; • atpažįstamos ir valdomos veikloje išgyvenamos emocijos; • mokymasis iš savo patirties veikiant, siejant patirtį su nuodugnia analize • kritiškai vertinti informaciją, paaiškinant savo įsitikinimus ginčijamais klausimais; • kritiškai vertinti savo atliekamą veiklą ir tarpusavio santykius su asmenimis, susijusiais su problemos sprendimu; • įgytos patirties kilusių išgyvenimų atpažinimas, jų įvardijimas ir analizavimas; • patirties pagrindu priimamų sprendimų priežasčių ir paskatų paaiškinimas. 	<ul style="list-style-type: none"> • apgalvojama, kaip sėkmingai atlikti ir ką tobulinti; • savarankiškų sprendimų priėmimas, kuris padeda pasimokyti iš savo patirties; • patiriamos probleminės situacijos verčiančios viską permažyti iš naujo; • žinių, patirčių permažymas ir numatymas, savo elgesio kitą kartą. 	<p>Bubnys, 2011; Milner, 2003; Ryan, 2012; Schon 1987; Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė (2004); Moon, 2013; Vygotsky (1987); Bleakley, Woolcott, Yeigh, Whannell, (2020); Svojanovsky, 2017; Gibbons, Farley, 2021; Bognar, Krumes, 2017; Doiz, Lasagabaster, 2018, Lastakauskienė, 2015; Lasagabaster, Pageze, 2017; Armstrong, Asselin, 2017; Tripp, Rich, 2012; Doren, Millington, 2019</p>
<p>Reflektavimo gebėjimai po pedagoginės veiklos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • integruojamos žinios ir patirtis, kuriamos asmeninės teorijos, tiesiogiai susijusios su atliekama veikla; • veiklos rezultatų ir klaidų analizavimas • savo atliktos veiklos praeityje apmąstymas – perkeliant įgūdžius arba vengiant klaidų kartojimo ateityje; • savo klaidų ir kompetencijos ribotumo diagnozavimas; • savo patirties pervertinimas, siekiant ją patobulinti; 	<ul style="list-style-type: none"> • savo pažangos apgalvojimas po veiklos; • teorinių žinių ir praktinių veiklų palyginimas ir apmąstymas; • suvokimas, kaip galima pasiegti kitaip; • gebėjimas generuoti naujas idėjas, numatymas perspektyvų, kurios padėtų efektyviau atlikti veiklas. 	<p>Bubnys, 2011; Milner, 2003; Ryan, 2012; Schon 1987; Dewey (1998); Farrell, Ives, 2015; Dačiulytė, Dromantienė, Indrašienė, 2012; Dearden 2015; Doiz, Lasagabaster 2018; Lofthouse, Hall, 2014; Clara, 2015; Collin, Karsenti, Komis, 2012; Gelfuso, Dennis 2014.</p>

<ul style="list-style-type: none">• remiantis išgyventos patirties analizės rezultatais, tobulinti savo mokymosi veiklą;• turimų žinių atnaujinimas, remiantis įgyta patirtimi, ją povertinant;• patyrimo pagrindimas, įvertinus pasiektus rezultatus.• veiklos apmąstymas apie sukauptą patirtį, dalintis ja su kolegomis;• įgytos patirties analizavimas, atrandant sąsajas su turimomis žiniomis ir koncepcijomis.		
---	--	--



7 pav. Reflektavimo gebėjimų ir veiklų ryšiai

7 - paveikslėlio schemoje (žr. 7 pav.), pateikti keturi esminiai reflektavimo gebėjimai ir veiklos, kuriose pedagogas taiko reflektavimo gebėjimus, apibendrinant galima daryti išvadą, kad reflektavimo gebėjimai, skirtingai reiškiasi pedagoginėse veiklose. Tačiau visi yra reikalingi atliekant pedagogines veiklas.

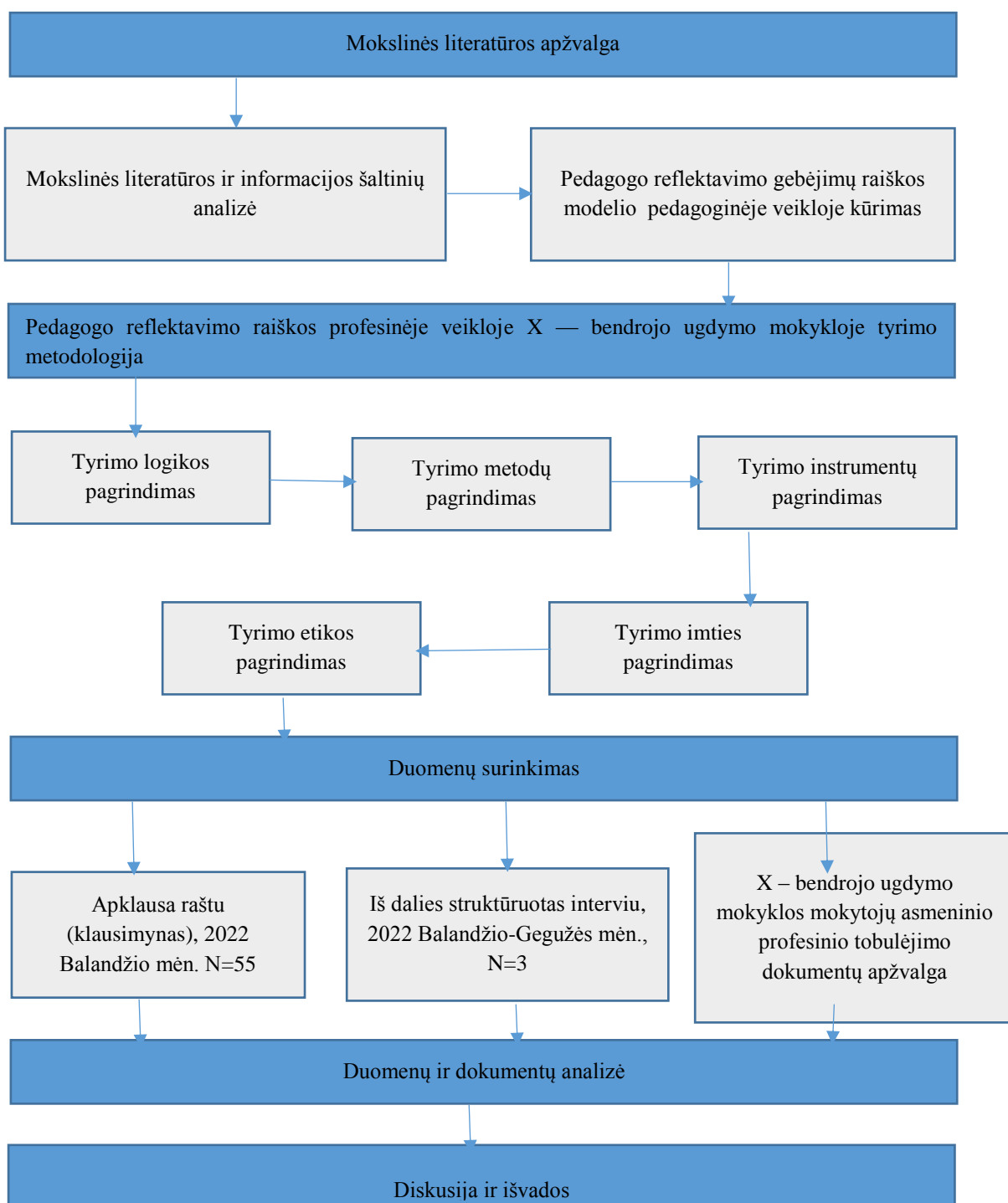
Apibendrinus galima teigti, kad reflektavimo gebėjimai privalo būti taikomi visose trijose veiklos etapuose (veiklai, veikiant ir po veiklos). Keturi esminiai ir darbe išskirti reflektavimo gebėjimai: savirefleksijos ir refleksijos mokantis gebėjimai, refleksijos apie mokymąsi ir mokymuisi gebėjimai; kritinio mąstymo ir problemų sprendimo gebėjimai; patirties analizės ir mokymosi iš patirties gebėjimai. Kiekvienas gebėjimas talpina savyje tam tikrus įgūdžius, be kurių reflektavimo procesas nebūtų galimas. Reflektavimo gebėjimų taikymas apibūdinamas kaip vienas iš esminių gebėjimų skatinančių pedagogo profesinį tobulėjimą.

2. Pedagogo reflektavimo raiškos profesinėje veikloje X — bendrojo ugdymo mokykloje tyrimo metodologija

Šioje darbo dalyje pristatoma tyrimo metodologija. Aprašomi tyrimo metodai (duomenų rinkimo ir apdorojimo metodai), tyrimo instrumentas, imtis ir tyrimo imties pagrindimas.

2.1. Tyrimo logikos pagrindimas

Siekiant išsiskelto tikslo, pasirinktas mišrus tyrimas. Kiekybiniu tyrimo metodu siekiama pamatuoti pedagogo reflektavimo gebėjimų raišką, o kokybiniu tyrimo metodu siekiama gilesnio reflektavimo gebėjimų suvokimo svarbos pedagogo profesinėje veikloje. 8 pav. pateiktas pedagogo reflektavimo gebėjimų profesinėje veikloje tyrimo etapai.



8 pav. Pedagogų reflektavimo gebėjimų raiškos profesinėje veikloje X – bendrojo ugdymo mokykloje tyrimo logika

Pirmame tyrimo etape išnagrinėjus mokslinę literatūrą, buvo atskleista reflektavimo samprata, refleksijos rūšys bei lygiai, reflektavimo kompetenciją sudarantys gebėjimai ir pedagogo veiklos. Atlikus mokslinės literatūros analizę buvo sudarytas apklausos raštu klausimynas, bei suformuluoti iš dalies struktūruoto interviu klausimai. Konstruojant klausimyną buvo panaudota GRAS (Groningen Reflection Ability Scale) skalė, kuria remiantis galima įvertinti pedagogų asmeninius reflektavimo gebėjimus. Kitame tyrimo etape aprašoma ir pagrindžiama tyrimo logika: tyrimo logikos pagrindimas, tyrimo metodų pagrindimas, tyrimo instrumentų pagrindimas, tyrimo imties pagrindimas ir tyrimo etikos pagrindimas.

2.2. Tyrimo strategija ir metodai

Pasirinkta atvejo analizės tyrimo strategija (Laužikas, Miliūtė, Lobanova, 2010), kadangi šio tyrimo pagalba siekiama išanalizuoti konkrečios bendrojo ugdymo mokyklos, pedagogų reflektavimo gebėjimų raišką profesinėje srityje. Atvejo analizei pasirinkta X – bendrojo ugdymo mokykla todėl, kad ji turi gerą reflektavimo patirtį, galias reflektavimo tradicijas ugdymo procese tradicijas ir tęstinumą, nes procesai vystomi dešimt metų. Atvejo studija susideda iš informacijos surinkimo ir analizės etapų. Siekiant gauti tikslesnius duomenis ir rezultatus, pedagogų reflektavimo gebėjimams atskleisti buvo pasirinktas mišrus tyrimo metodas.

- kiekybinis apklausos raštu metodas (klausimynas);
- Kiekybinis (iš dalies struktūruotas interviu) metodas, kurį taikant apklausiami mokytojai – ekspertai.
- Dokumentų analizė. X – bendrojo ugdymo mokyklos reflektavimo procesą įgyvendinantys dokumentai.

Iš dalies struktūruotas interviu. Kiekybiniame tyrime naudojama apklausa žodžiu, metodas – interviu. Interviu – sistemiškas ir tyrėjo kontroliuojamas pokalbis, susietas su konkrečiu tyrimo klausimu bei specifiniais tyrimo tikslais (Tureikytė, 2003). Šiuo metodu apklausti pedagogai – ekspertai, savo darbinėje veikloje nuolat reflektuojantys ir nuolat taikantys reflektavimo gebėjimus. Atsižvelgiant į mokslinės literatūros metu išskirtus esminius reflektavimo gebėjimų aspektus, sudarytas iš dalies struktūruotas interviu klausimynas (žr. 4 lentelę).

Vidutinė interviu trukmė buvo 35 minutės, interviu vyko nuotoliu („zoom“ programa).

4 lentelė. Interviu klausimų pagrindimas.

Teorinės charakteristikos	Klausimas	Klausimo pagrindimas
Savirefleksijos raiška ir svarba	Koks pirminis patyrimas reflektuojant savo veiklą?	Šiuo klausimu norima sužinoti patyrimą ir jo svarbą.
Refleksijos prasmės suvokimas	Kokia prasmė taikyti reflektavimo gebėjimus profesinėje veikloje?	Šiuo klausimu norima sužinoti kokią prasmę įžvelgia taikydami reflektavimo gebėjimus.
Kliūties ir iššūkiai	Kokie iššūkiai taikant reflektavimo gebėjimus profesinėje veikloje?	Šiuo klausimu norima sužinoti, kokie pagrindiniai iššūkiai reflektuojant veikloje.

Asmeninis ir profesinis augimas	Kaip tobulinate savo reflektavimo kompetenciją?	Šiuo klausimu norima sužinoti, kaip reiškiasi asmeninis ir profesinis augimas reflektavimo srityje.
Asmeninis ir profesinis tobulėjimas	Kiek laiko skiriate savo turimų žinių atnaujinimui bei tobulinimui?	Šiuo klausimu norima sužinoti, kiek reikia skirti laiko žinių atnaujinimui.
Pokyčių (netikėtų situacijų) įtaka reflektavimo gebėjimams	Kaip sekėsi taikyti reflektavimo gebėjimus nuotolinio ugdymo metu? Kaip vyko procesas? Kokie pokyčiai, patirtys?	Šiuo klausimu norima sužinoti, kaip šiandieniniame kontekste (COVID-19) vertina savo patirtį reflektavimo procese.

Apklausa raštu. Klausimynas suformuluotas mokslinės literatūros analizės pagrindu bei Schon (1983) trijų etapų refleksijos teoriniu modeliu. Apklausa raštu organizuoti buvo pasitelktas internetas. Šio tipo organizuojama apklausa sąlygota internetinio prieinamumo. Atsiranda galimybė sudominti respondentus atliekamu tyrimu ir užtikrinti grįžtamąjį ryšį (Tidikis, 2013). Anketa pateikta internetiniame tinklapyje: <http://www.apklausa.lt>. Internetinė apklausa socialinių mokslų empiriniuose tyrimuose yra plačiai naudojama. Šis metodas nereikalauja didelių finansinių ir laiko sąnaudų, o klausimynų grįžtamumo lygis yra santykinai aukštas.

Kiekybinio tyrimo (apklausos raštu) klausimynas sudarytas iš tokių blokų:

- įvadinėje dalyje pateikiama informacija apie reflektavimo gebėjimų svarbą pedagogo veikloje bei esminė informacija;
- demografiniai respondentų duomenys;
- skalė, įvertinti pedagogų asmeniniams reflektavimo gebėjimams įvertinti GRAS (*Groningen Reflection Ability Scale*);
- klausimai skirti pedagogo reflektavimo gebėjimų raiškai veiklai (prieš veiklą) įvertinti;
- klausimai skirti pedagogo reflektavimo gebėjimų raiškai veikiant įvertinti;
- klausimai skirti pedagogo reflektavimo gebėjimų raiškai apie veiklą įvertinti;

Reflektavimo gebėjimų skalė (GRAS) skirta, respondentų reflektavimo gebėjimams įvertinti (Aukes, Geertsma, Gohen – Schotanus, Zwiersta, Slatas). GRAS skalę sudaro 23 elementai, išmatuoti 5 balų likerto skalėmis, kurių balai svyruoja nuo visiškai nesutinku (1) iki visiškai sutinku (5).

Tyrimo duomenų apdorojimas. Kiekybinio metodu surinktų duomenų analizei atlikti buvo naudojama SPSS (ang. *Statistical Package for Social Science*) programos 24.0 versija. Diagramoms atvaizduoti buvo naudojama *MS Excel 2010*. Kintamųjų normalumui tikrinti buvo naudojamas Kolmogorovo – Smirnov testas, asimetrijos, eksceso koeficientai. Testai parodė, kad normalumo prielaida kintamiesiems netenkinamos, todėl darbe buvo naudojami neparametriniai testai. Naudoti šie duomenų analizės būdai (Janilionis, 2019):

1. **Aprašomoji statistika (dažnių lentelės, duomenų padėties charakteristikos).** Dažnių lentelės naudotos, siekiant pamatyti respondentų atsakymų pasiskirstymus. Procentai ir dažniai naudojami klausimyne naudotiems klausimams. Iš duomenų padėties charakteristikų kiekybiniam kintamiesiems naudotas vidurkis.
2. **Lyginimai tarp populiacijos grupių (Mann-Whitney, χ^2 testas).** Metodas naudotas ieškant skirtumų su ranginiais kintamaisiais tarp dviejų populiacijos grupių (Mann-Whitney). Taip pat

kitas metodas naudotas ieškant nominalių kintamųjų pasiskirstymo skirtumams tarp populiacijos grupių (χ^2 testas).

3. **Statistinių ryšių nustatymo testai (Spearman).** Šie testai naudoti norint patikrinti hipotezes, kuriose teigiama, jog yra statistinis ryšys tarp kintamųjų. Spearman koreliacija buvo naudota nustatyti ryšį tarp teiginių vertinimų ir demografinių veiksnių. Statistiškai patikima laikoma, kai $p < 0,05$. Ryšio stiprumo interpretavimui buvo naudojama pasitelkus 5 lentelės įverčius (Janilionis, 2015).

5 lentelė. Koreliacijos koeficiento reikšmių skalė (Janilionis, 2015)

Ryšio stiprumas	Koreliacijos koeficiento reikšmė
Labai stiprus ryšys	- 1 ir + 1
Stiprus ryšys	nuo - 1 iki - 0,7 ir nuo 0,7 iki 1
Vidutinis ryšys	nuo - 0,7 iki - 0,5 ir nuo 0,5 iki 0,7
Silpnas ryšys	nuo - 0,5 iki - 0,2 ir nuo 0,2 iki 0,5
Labai silpnas ryšys	nuo - 0,2 iki 0 ir nuo 0 iki 0,2
Nėra ryšio	0

Klausimyno patikimumas. Siekiant nustatyti skalių vidinį patikimumą (validumą) buvo paskaičiuotos Cronbacho alfos. Skalės patikimumas laikomas kaip priimtinas kuomet nustatyta alfa reikšmė yra lygi arba didesnė nei 0,7. Cronbach's Alpha klasifikacija (Janilionis, 2013):

- Cronbach's Alpha < 0,5 reiškia, kad skalės patikimumas yra žemas, skalės naudoti nerekomenduojama.
- 0,5 < Cronbach's Alpha < 0,6 – patikimumas patenkinamas
- 0,6 < Cronbach's Alpha < 0,9 – patikimumas geras
- 0,9 < Cronbach's Alpha < 1 – patikimumas geras

Nustatyta, kad teiginių suderinamumas geras arba patenkinamas, nes klausimų blokų Cronbach α yra didesnė nei 0,6-0,7 (5 lentelė).

6 lentelė. Teiginių blokų vidinis suderinamumas

Teiginių blokas	Teiginių kiekis	Cronbach α
Savirefleksija	9	0,871
Empatija	6	0,600
Visas klausimynas	44	0,870

Interviu metodu surinktų duomenų analizei pasirinktas *kokybės turinio analizės metodas*. Kokybės turinio analizės metodo taikymas tyrime rėmėsi sistemiškai keturių žingsnių vykdymu (Bitinas ir kt., 2008):

1. *tyrimo duomenų konceptualizavimas.* Atliekamas daugkartinis teksto skaitymas, kuomet atrenkami duomenys (analizės vienetas), kurie turinio prasme tiesiogiai atitinka analizuojamą tyrimo objektą, o kurie vis tik neturi jokio prasminio ryšio su tyrimo kontekstu;
2. *išskiriamos kategorijos.* Atrinkus duomenis prasminiai vienetai (žodžiai, frazės, pastraipos), kurie yra susiję vienas su kitu kontekstu ir turiniu, yra formuluojami kaip temos ar pradinės kategorijos;
3. *subkategorijų kūrimas skaidant kategorijų turinį.* Pastebėjus, kad duomenys savo turinio prasme yra panašūs, kategorijų turiniai buvo skaidomi į smulkesnius elementus – subkategorijas;

4. *kategorijų ir subkategorijų interpretavimas. Remiantis iškeltais tyrimo klausimais.*

2.3. Tyrimo imties pagrindimas

Pedagogai – svarbiausi informantai, kurie gali suteikti daugiausiai informacijos kaip reiškiasi jų reflektavimo gebėjimai profesinėje veikloje. Refleksijos suvokimas veikloje prasideda nuo supratimo, ką darai, baigiasi tuo, kad kritiškai vertini savo ideologiją ir įsitikinimus, kuriais remiesi mąstydamas ir jausdamas tolimesnėje veikloje (Yip, 2006). Jų nuomonė yra svarbi, kadangi jie vieninteliai gali pateikti atsakymus, kaip reiškiasi būtent jų reflektavimo gebėjimai profesinėje veikloje, dirbant kasdieninį darbą mokykloje, planuojant, vykdant pagrindines ir papildomas pareigines funkcijas. Apklausa raštu (klausimynas) jiems įsivertinti, kaip ir kur dažniausiai reiškiasi reflektavimo gebėjimai, ar jie patyrė tam tikrus reflektavimo aspektus (gilinimasis į savo mintis, veiklas, apgalvojimas savo patirties, permąstymas ir pan.).

Imtis. Taikant apklausos raštu metodą buvo pasirinkta visa X – bendrojo ugdymo mokyklos populiacija – Iš viso yra 60 pedagogų. Imties dydžio skaičiuoklė: (patikimumo tikimybė (tikslumas) 95proc., Patikimumo intervalas +-5 proc.) Reprezentatyvi imtis – 52 pedagogai. Pavyko apklausti 55 pedagogus.

Taikant kokybinį tyrimo metodą imtis – ekspertinė kriterinė. Iš dalies struktūruoto interviu metodą tyrimo dalyviais (ekspertais) pasirinkti pedagogai pagal šiuos kriterijus:

- turintys ne mažesnę kaip 5 metų pedagoginės veiklos patirtį;
- turintys ne mažesnę kaip mokytojo metodininko kvalifikaciją.

2.4. Demografiniai duomenys

Tyrimas buvo atliekamas balandžio – gegužės mėn., X – bendrojo ugdymo mokykloje. Tyrime dalyvavo 55 pagrindinio ugdymo pedagogai. Iš jų 92,7 proc. (n=51) buvo moterys ir tik 7,3 proc. (n=4) sudarė vyrai. Didesnioji respondentų 70,9 proc. (n=39) dalis buvo dalyko mokytojai, o 29,1 proc. (n=16) buvo pradinių klasių mokytojai. Tik 3,6 proc. (n=2) tyrime dalyvavo jaunesnių nei 25 m., 5,5 proc. (n=3) 26-30 m., 14,5 proc. (n=8) 31-40 m., 38,2 proc. (n=21) 41-50 m., 36,4 proc. (n=20) 51-6 m., o vyresnių nei 60 m. amžiaus buvo tik 1,8 proc. (n=1).

Didesnioji dalis pedagogų 85,2 proc. (n=46) turėjo didesnę nei 11 m. darbo patirtį, 1,9 proc. (n=1) turėjo 6-10 m. patirtį, 7,4 proc. (n=4) turėjo 3-5 m., o 5,6 proc. (n=3) turėjo 1-2 m. darbo patirtį. Rezultatai pateikti 6 lentelėje.

7 lentelė. Pedagogų demografinė statistika

Veiksniai		n	Proc.
Lytis	Moterys	51	92,7
	Vyrai	4	7,3
Pareigos	Pradinių klasių mokytojas	16	29,1
	Dalyko mokytojas	39	70,9
Amžius	Iki 25 m.	2	3,6
	26-30 m.	3	5,5
	31-40 m.	8	14,5
	41-50 m.	21	38,2
	51-60 m.	20	36,4

	60 m. ir daugiau	1	1,8
Darbo stažas	1-2 m.	3	5,6
	3-5 m.	4	7,4
	6-10 m.	1	1,9
	11 m. ir daugiau	46	85,2

Kokybinio tyrimo metu buvo apklausti 3 pedagogai ekspertai, kurių amžius nuo 30 iki 50 metų. Darbo stažas nuo 8 iki 27 metų. Visi trys turintys mokytojo metodininko kvalifikaciją.

2.5. Tyrimo etikos pagrindimas

Kiekybinis ir kokybinis tyrimas atliekamas vadovaujantis geranoriškumo ir etiniais tyrimo principais. Taip pat pirmiausia susisiekiama su įstaigos vadove, kuriai buvo paaiškinta tyrimo esmė ir tikslas, bei gautas sutikimas atlikti tyrimą. Atliekant tyrimą remtasi tokiais etikos principais (Orb, Eisenhauer, Wynaden, 2001):

- autonomiškumu: tyrimo dalyviai turėjo apsisprendimo teisę dalyvauti tyrime, niekas nedarė poveikio kaip atsakyti į pateiktus anketos ar interviu klausimus ir teiginius;
- geranoriškumu: tyrimo dalyviai buvo informuoti apie tyrimo tikslą ir paskirtį, duomenų pateikimo formatą;
- teisingumu: visi gauti tyrimo dalyvių duomenys buvo analizuojami;
- konfidencialumu: tyrimo dalyvių nebuvo prašoma pateikti vardo ir pavardės, darbo vietos informacijos.

Apibendrinus, galima teigti, kad remiantis teoriniu modeliu, buvo sukonstruotas anketinės apklausos klausimynas ir pusiau struktūruotam interviu klausimynas. Išskirtais teoriniais aspektais, kurie apibrėžia reflektavimo gebėjimų raišką pedagogo profesinėje veikloje siekiama atlikti atvejo studijos tyrimą pasirinktoje X – bendrojo ugdymo mokykloje. Tyrimas turi savo ribotumą, nes gauti duomenys reprezentuoja tik konkretų atvejį ir negali būti taikomi platesnei auditorijai.

3. Pedagogų reflektavimo gebėjimų raiškos profesinėje veikloje X – bendrojo ugdymo mokykloje tyrimas

3.1. Atvejo pristatymas

X – bendrojo ugdymo mokykla yra valstybinė mokykla, kuri buvo įkurta 1958 m. Mokykla turi tris pagrindinius prioritetus:

- saugus ir sveikas vaikas;
- saviraiškos galimybės;
- kiekvieno vaiko individualus tobulėjimas.

Mokinių skaičius kas metai auga. Kadangi mokyklos įvaizdis per pastarąjį dešimtmetį labai keitėsi. Dar 2007 m. mokykla turėjo gan neigiamą reputaciją. Kadangi mokinių akademiniai rezultatai buvo labai prasti. Tad ir pati mokykloje vyraujanti atmosfera buvo slogi, mokytojai nebuvo labai entuziastingi dėl mokinių, kai kurie aukštos kvalifikacijos mokytojai išvyko į kitas mokyklas. Tad atėjus naujai direktorei, kuri pradėjo skleisti naują pozityvinę kultūrą ir aplinką ir išvelgė, ką galima būtų patobulinti. Šiuo metu mokyklos įvaizdį stipriai formuoja mokiniai ir tėvai, kurie vertina mokyklą ir įvardija ją kaip „gerą mokyklą“. Vienas iš teigiamų rodiklių yra tai, kad besikreipiančių mokinių yra daugiau, nei mokykla yra pajėgi priimti. Be to, mokykla jaučia kitų mokyklų pripažinimą, kai jos kreipiasi ir perima patirtį dėl pedagogų reflektavimo gebėjimų taikymo veikloje.

Per pastarąjį dešimtmetį mokykla įdiegė nemažai inovatyvių praktikų. Nuo 2011 m. X – bendrojo ugdymo mokykla įgyvendino Vaiko individualios pažangos sistemą. Pagrindinis impulsas buvo pašalinti neigiamą mokinių vertinimą pagal pažymius. Šioje sistemoje direktorė pabrėžė mokinių savęs vertinimo svarbą asmeniniam tobulėjimui. Taip pat nuo 2012 m. mokykloje įdiegta pedagogų reflektavimo sistema.

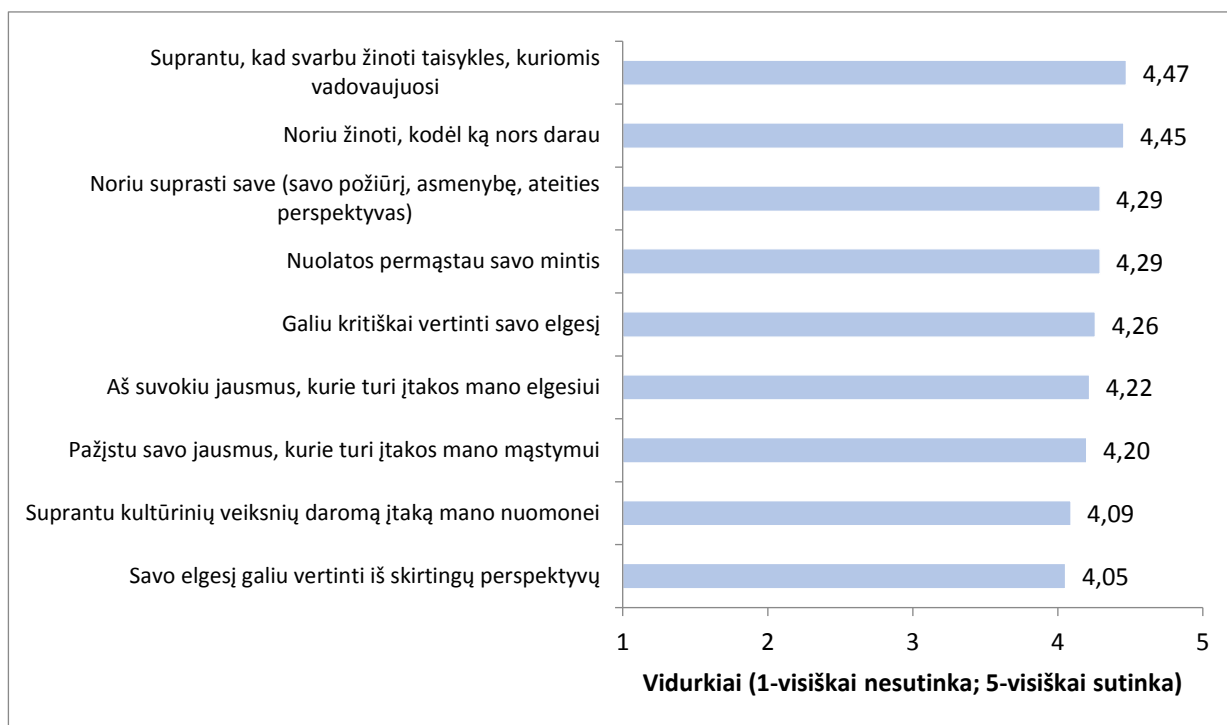
3.2. Apklausos raštu rezultatai

Siekiant įvertinti pedagogų reflektavimo gebėjimų raišką profesinėje veikloje buvo sukurtas klausimynas ir atlikta X – bendrojo ugdymo mokyklos pedagogų apklausa. Tyrimo apklausoje buvo teiginiai buvo vertinami 5 balų Likerto skale: (1 – visiškai nesutinku ; 5 – visiškai sutinku). Teiginiai vertinami išvedant jų vidurkį, kurio didesnė vertė parodo didesnę pritarimą. Atsižvelgiant į mažą tiriamųjų imtį demografinėse amžiaus ir darbo stažo grupėse, jos buvo suskirstytos po dvi grupes: iki 50 metų ir vyresni, bei turintys 1-10 metų darbo stažą ir turintys didesnę stažą.

X – bendrojo ugdymo mokyklos pedagogų buvo prašoma tyrimo eigoje įsivertinti savirefleksiją. Pasak Brockbanko, McGillo, (1998), didelis dėmesys sutelkiamas į individualius pedagogo jausmus bei tų jausmų poveikį veiksams. Dažniausiai pedagogai sutinka, kad jie supranta, kad yra svarbu žinoti taisykles, kuriomis vadovaujasi (vid. 4,47), nori žinoti, kodėl jie kažką daro (vid. 4,45), nori suprasti save (savo požiūrį, asmenybę, ateities perspektyvas) (vid. 4,29) ir nuolatos permąsto savo mintis. Anot Bubnio (2012), būtent mąstymas skatina asmeninį augimą. Rečiausiai pedagogai sutinka, jog savo elgesį gali vertinti iš skirtingų perspektyvų (vid. 4,05), supranta kultūrinių veiksmų daromą įtaką jų nuomonei (vid. 4,09) ir pažįsta savo jausmus, kurie turi įtakos jų mąstymui (vid. 4,2). (žr. 9 pav.).

Galima daryti išvadą, kad tyrimo dalyviai pedagogai turi pakankamai aukštus savirefleksijos gebėjimus, tačiau trūksta kompetencijų vertinti savo elgesį iš skirtingų perspektyvų ir giliau pažinti savo jausmus, kurie turi įtakos mąstymui. Pasak Bubnio, Krušaitės (2008), reflektuodami mes pažįstame save ir turėtume gebėti į tą pačią problemą žvelgti iš skirtingų perspektyvų, tam reikalingas holistinis požiūris.

Nustatyta, kad kuo pedagogai yra jaunesni, tuo jie geriau supranta, kad svarbu žinoti taisykles, kuriomis vadovaujasi ($r=-0,288$; $p=0,033$). Taip pat nustatyta, kad kuo yra didesnė pedagogų empatijos raiška, tuo jie dažniau sutinka, kad jie nori suprasti save (savo požiūrį, asmenybę, ateities perspektyvas) ($r=0,291$; $p=0,031$).



9 pav. Pedagogų savirefleksijos įsivertinimas, vidurkiai

Įvertinus bendrą pedagogų savirefleksijos raišką ir palyginus ją pagal pedagogų pareigas, amžių ir darbo stažo grupės reikšmingų skirtumų nenustatyta ($p<0,05$). Galima teigti, kad pedagogų savirefleksijos raiška nepriklauso nuo jų amžiaus, pareigų ir darbo stažo. Rezultatai pateikti 8 lentelėje.

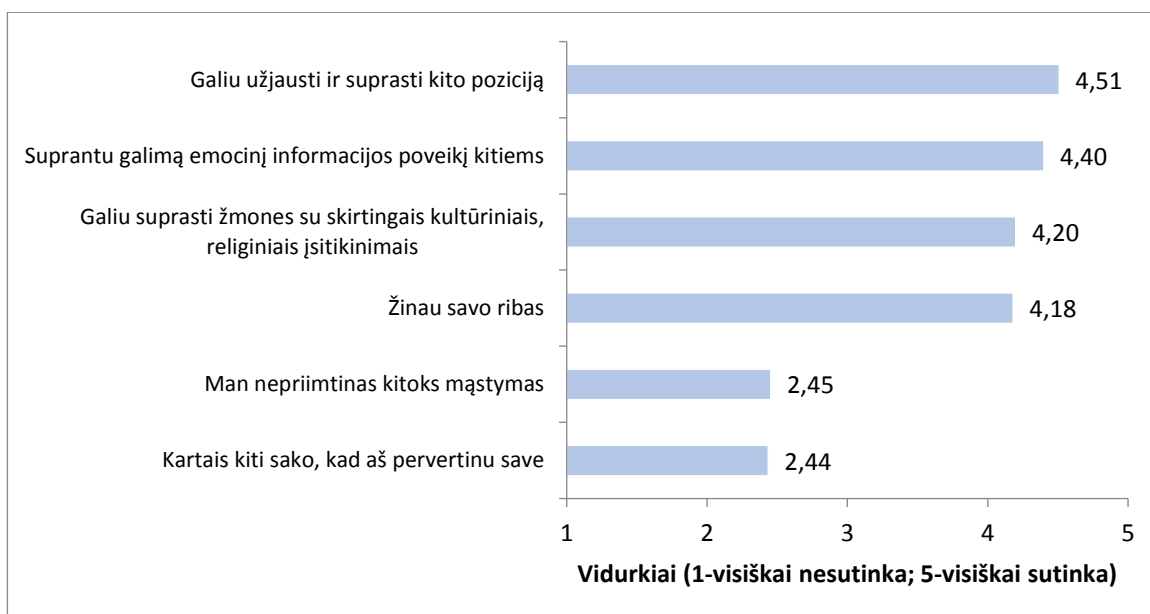
8 lentelė. Pedagogų savirefleksijos vertinimas atsižvelgiant į pedagogų demografinius veiksnius, vidurkiai

Veiksniai		Savirefleksija		p
		Vidurkis	Vidutiniai rangai	
Pareigos	Pradinių klasių mokytojas	4,28	28,03	0,877
	Dalyko mokytojas	4,25	27,29	
Amžius	Iki 50 m.	4,28	28,2	0,682
	51 m. ir daugiau	4,23	26,4	
Darbo stažas	1-10 m.	4,24	26,5	0,845
	11 m. ir daugiau	4,26	27,67	

Taip pat pedagogų buvo prašoma įsivertinti empatiškumą. Pedagogai patvirtino (žr. 10 pav.), kad jie gali užjausti ir suprasti kitų poziciją (vid. 4,51), supranta emocinį informacijos poveikį kitiems (vid. 4,4), gali suprasti žmones su skirtingais kultūriniais, religiniais įsitikinimais (vid. 4,2) ir jie žino savo ribas (vid. 4,18). Rečiausiai pedagogai sutinka, kad kartais aplinkiniai mano, jog jie pervertina save (vid. 2,44) ir tai, kad jiems nepriimtinas kitoks mąstymas (vid. 2,45).

Nustatyta, kad kuo pedagogų darbo stažas didesnis, tuo jie dažniau sutinka, kad jie žino savo ribas ($r=0,276$; $p=0,043$). Taigi, reikšmingai dažniau turintys daugiau nei 11 m. darbo patirties pedagogai (93,5 proc.) sutinka, kad jie žino savo ribas, negu turintys 1-10 m. darbo patirtį pedagogai (62,5 proc.) ($\chi^2=6,622$; $df=1$; $p=0,036$).

Taip pat reikšmingai dažniau jaunesni nei 50 m. pedagogai (26,5 proc.) sutinka, kad kartais aplinkiniai jiems sako, kad jie pervertina save, negu vyresni nei 51 m. pedagogai (0 proc.) ($\chi^2=6,948$; $df=2$; $p=0,031$).



10 pav. Pedagogų empatiškumo įsivertinimas, vidurkiai

Įvertinus bendrą pedagogų empatijos raišką ir palyginus ją pagal pedagogų pareigas, amžiaus ir darbo stažo grupes reikšmingų skirtumų nenustatyta ($p<0,05$). Galime teigti, kad pedagogų empatiškumo raiška nepriklauso nuo jų amžiaus, pareigų ir darbo stažo. Rezultatai pateikti 9 lentelėje.

9 lentelė. Pedagogų empatiškumo vertinimas atsižvelgiant į pedagogų demografinius veiksnius, vidurkiai

Veiksniai		Empatiškumas		p
		Vidurkis	Vidutiniai rangai	
Pareigos	Pradinių klasių mokytojas	4,11	29,81	0,587
	Dalyko mokytojas	4,05	27,26	
Amžius	Iki 50 m.	4	25,15	0,089
	51 m. ir daugiau	4,17	32,62	
Darbo stažas	1-10 m.	3,98	24,44	0,546
	11 m. ir daugiau	4,09	28,03	

Nustatyta, kad kuo pedagogų savirefleksijos raiška yra didesnė, tuo jie dažniau sutinka, kad jie supranta galimą emocinį informacijos poveikį kitiems ($r=0,432$; $p=0,001$), gali užjausti ir suprasti kito poziciją ($r=0,386$; $p=0,004$) ir žino savo ribas ($r=0,469$; $p<0,001$). Rezultatai pateikti 10 lentelėje.

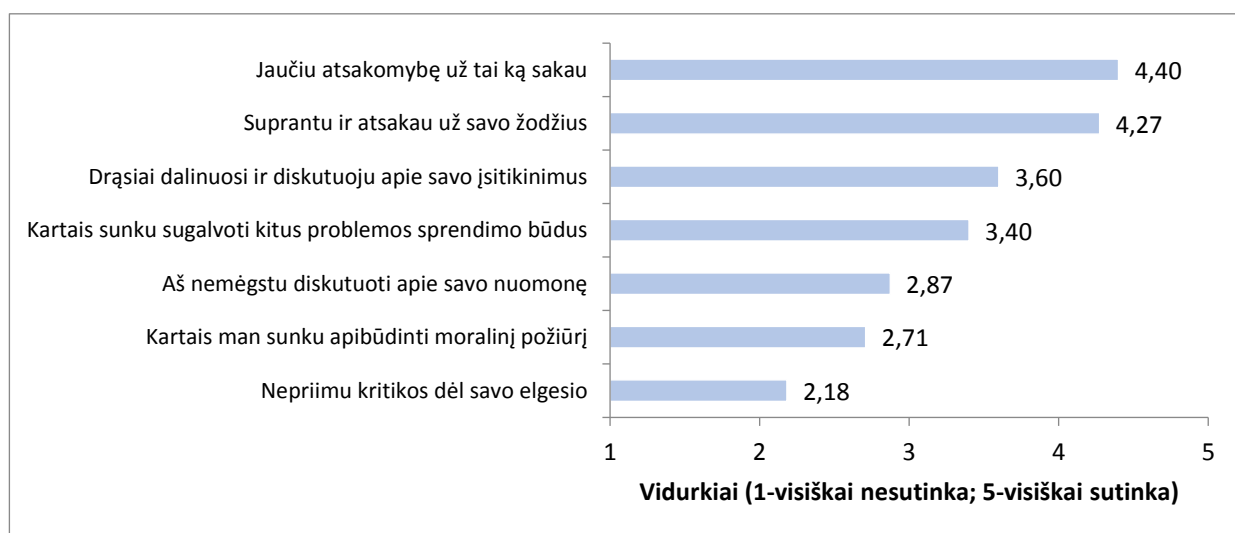
10 lentelė. Pedagogų empatiškumo ir savirefleksijos sąsajos

Sąsajos		Savirefleksija
Suprantu galimą emocinį informacijos poveikį kitiems	r	0,432**
	p	0,001
Galiu užjausti ir suprasti kito poziciją	r	0,386**
	p	0,004
Žinau savo ribas	r	0,469**
	p	<0,001
Man nepriimtinas kitoks mąstymas	r	0,041
	p	0,769
Kartais kiti sako, kad aš pervertinu save	r	0,181
	p	0,191
Galiu suprasti žmones su skirtingais kultūriniais, religiniais įsitikinimais	r	0,182
	p	0,187

r – Spearman koreliacijos koeficientas, p – statistinis reikšmingumas, * - $<0,05$, ** - $0,01$

Tyrimas atskleidė (žr. 11 paveikslą), kad pedagogai dažniausiai jaučia atsakomybę, už tai ką jie daro (vid. 4,4), supranta ir atsako už savo žodžius (vid. 4,27), drąsiai dalinasi ir diskutuoja apie savo įsitikinimus (vid. 3,6) ir pritaria, kad kartais sunku sugalvoti kitus problemos sprendimo būdus (vid. 3,4). Rečiausiai pedagogai sutinka, kad jie nepriima kritikos dėl savo elgesio (vid. 2,18), kartais jiems sunku apibūdinti moralinį požiūrį (vid. 2,71) ir tai, kad jie nemėgsta diskutuoti apie savo nuomonę (vid. 2,87).

Nustatyta, kad reikšmingai dažniau (vid. 3,06) pradinių klasių mokytojai sutinka, kad kartais jiems sunku apibūdinti moralinį požiūrį, negu dalyko mokytojams (vid. 2,56) ($p=0,048$). Vertinant teiginius pagal amžiaus ir darbo stažo grupes reikšmingų skirtumų nenustatyta ($p>0,05$).



11 pav. Pedagogų reflektavimo gebėjimų taikymo bendraujant įsivertinimas, vidurkiai

Nustatyta, kad kuo pedagogų empatijos raiška yra didesnė, tuo jie dažniau nesutinka, kad jie nemėgsta diskutuoti apie savo nuomonę ($r=-0,352$; $p=0,008$) ir nepriima kritikos dėl savo elgesio ($r=-0,386$;

p=0,004). Tačiau kuo pedagogų empatijos raiška didesnė, tuo jie dažniau sutinka, kad supranta ir atsako už savo žodžius (r=0,345; p=0,010) ir jaučia atsakomybę už tai ką sako (r=0,397; p=0,003). Taip pat kuo pedagogų savirefleksijos raiška didesnė, tuo jie dažniau sutinka, kad supranta ir atsako už savo žodžius (r=0,367; p=0,006) ir jaučia atsakomybę už tai ką sako (r=0,541; p<0,001). Rezultatai pateikti 11 lentelėje.

11 lentelė. Pedagogų reflektavimo gebėjimų taikymo bendraujant sąsajos su empatiškumu ir savirefleksija

Sąsajos		Savirefleksija	Empatija
Aš nemėgstu diskutuoti apie savo nuomonę	r	-0,171	-0,352**
	p	0,216	0,008
Kartais man sunku apibūdinti moralinį požiūrį	r	-0,223	-0,223
	p	0,105	0,102
Suprantu ir atsakau už savo žodžius	r	0,367**	0,345**
	p	0,006	0,010
Jaučiu atsakomybę už tai ką sakau	r	0,541**	0,397**
	p	<0,001	0,003
Drąsiai dalinuosi ir diskutuoju apie savo įsitikinimus	r	0,231	0,105
	p	0,093	0,446
Kartais sunku sugalvoti kitus problemos sprendimo būdus	r	-0,093	-0,096
	p	0,504	0,484
Nepriimu kritikos dėl savo elgesio	r	-0,022	-0,386**
	p	0,875	0,004

r – Spearman koreliacijos koeficientas, p – statistinis reikšmingumas, * - <0,05, ** - 0,01

Anot Ramsdeno (2000), reflektyvus požiūris ir nuotinis aktyvus domėjimasis yra būtina sąlyga pedagogo profesinėje veikloje. Atlikus tyrimą paaiškėjo (žr. 12 paveikslą), kad dažniausiai pedagogai prieš veiklą ieško informacijos, kuri gali būti reikalinga sėkmingai atlikti veiklas (vid. 4,37), planuodami veiklas išskiria problemas/klausimus į kuriuos teks atsakyti (vid. 4,17), gilinaisi į veiklos atlikimo eigą (vid. 4,15) ir gilinaisi į savo mintis planuodami veiklas (vid. 4,13). Gebėjimas reflektuoti įgalina ne tik pažinti, bet ir tobulinti savo veiklą bei santykius su aplinka. Rečiausiai pedagogai konsultuojasi su specialistais, aptardami savo veiksmus prieš atliekant veiklą (vid. 3,6). Galima daryti išvadą, kad pedagogų reflektavimo gebėjimai prieš veiklą reiškiasi pakankamai efektyviai, tačiau kartais pritrūksta laiko ir noro konsultotis su specialistais, prieš savo atliekamas veiklas.

Vertinant teiginius pagal pareigas reikšmingų skirtumų nenustatyta (p>0,05).



12 pav. Pedagogų reflektavimo gebėjimai, apibūdinantys veiksmus prieš veiklą, vidurkiai

Nustatyta, kad kuo pedagogų savirefleksijos raiška yra didesnė, tuo jie dažniau sutinka, kad jie gilinasi į savo mintis planuodami veiklas ($r=0,503$; $p<0,001$), planuodami veiklas išskiria problemas ($r=0,457$; $p=0,001$), ieško informacijos ($r=0,346$; $p=0,011$), konsultuojasi su specialistais prieš atlikdami veiklą ($r=0,457$; $p=0,001$) ir gilinasi į veiklos atlikimo eigą ($r=0,408$; $p=0,002$). Rezultatai pateikti 12 lentelėje.

12 lentelė. Pedagogų reflektavimo gebėjimų, apibūdinantys veiksmus prieš veiklą, sąsajos su empatiškumu ir savirefleksija

Sąsajos		Savirefleksija	Empatija
Gilinuosi į savo mintis planuodamas veiklas	r	0,503**	-0,010
	p	0,000	0,940
Planuodamas veiklas išskiriu problemas/klausimus į kuriuos teks atsakyti	r	0,457**	-0,074
	p	0,001	0,593
Ieškau informacijos, kuri gali būti reikalinga sėkmingai atlikti veiklas	r	0,346*	-0,018
	p	0,011	0,897
Konsultuojuosi su specialistais, aptardamas savo veiksmus prieš atliekant veiklą	r	0,457**	0,014
	p	0,001	0,919
Gilinuosi į veiklos atlikimo eigą	r	0,408**	-0,094
	p	0,002	0,494

r – Spearman koreliacijos koeficientas, p – statistinis reikšmingumas, * - $<0,05$, ** - $0,01$

Prieš imantis pedagogų profesinės veiklos, būtina sąlyga yra permąstyti įgytas žinias. Siekiant nustatyti pedagogų reflektavimo gebėjimų, apibūdinančių veiksmus prieš veiklą, sąsajas su demografiniais veiksniais buvo atlikta Spearman koreliacinė analizė. Kaip matome iš 13 lentelės nustatyta, kad kuo pedagogų amžius yra mažesnis ($r=-0,302$; $p=0,026$) ar darbo stažas mažesnis ($r=-0,291$; $p=0,034$), tuo jie dažniau pritaria, kad planuodami veiklas išskiria problemas/klausimus į kuriuos teks atsakyti. Taip pat nustatyta, kad kuo pedagogų amžius mažesnis, tuo jie dažniau sutinka, kad jie gilinasi į veiklos atlikimo eigą ($r=-0,345$; $p=0,010$). Tai galima paaiškinti, kaip teigia Bubnys (2012), kad akcentuojant mokymąsi visą gyvenimą klausimą, jau būsimi pedagogai ugdomi kaip reflektyvūs praktikai, kurie nuolatos privalo plėtoti savo kompetencijas.

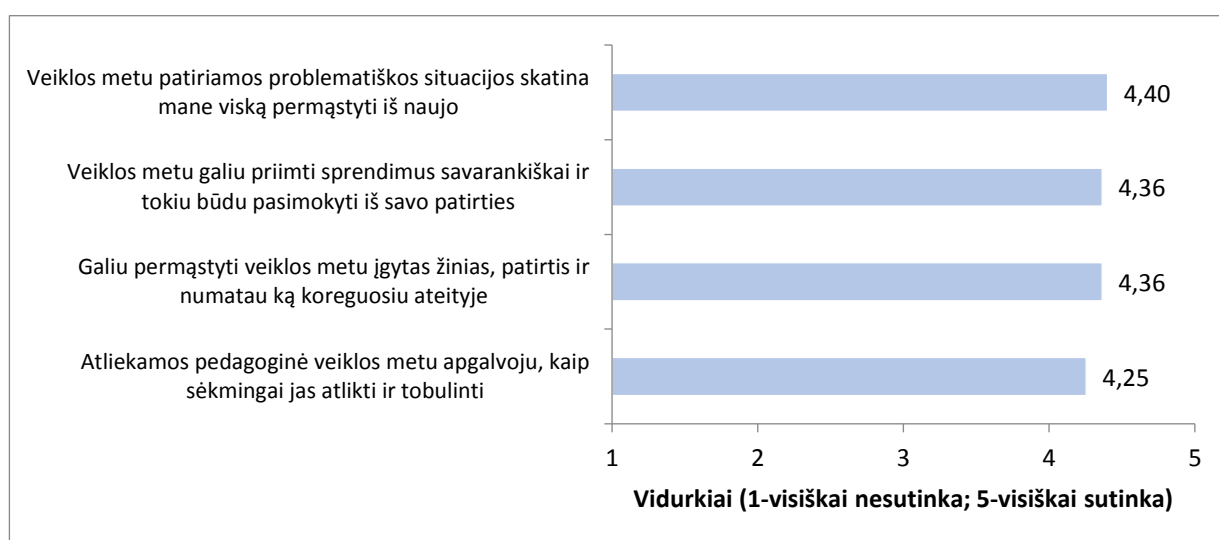
13 lentelė. Pedagogų reflektavimo gebėjimų, apibūdinančių veiksmus prieš veiklą, sąsajos su demografiniais veiksniais

Sąsajos		Amžius	Darbo stažas
Gilinuosi į savo mintis planuodamas veiklas	r	-0,153	-0,211
	p	0,263	0,125
Planuodamas veiklas išskiriu problemas/klausimus į kuriuos teks atsakyti	r	-0,302*	-0,291*
	p	0,026	0,034
Ieškau informacijos, kuri gali būti reikalinga sėkmingai atlikti veiklas	r	-0,042	-0,242
	p	0,763	0,080
Konsultuojuosi su specialistais, aptardamas savo veiksmus prieš atliekant veiklą	r	-0,096	-0,054
	p	0,485	0,697
Gilinuosi į veiklos atlikimo eigą	r	-0,345**	-0,248
	p	0,010	0,071

r – Spearman koreliacijos koeficientas, p – statistinis reikšmingumas, * - <0,05, ** - 0,01

Ugdymo proceso kokybė priklauso nuo pedagogo gebėjimo apmąstyti savo veiklą, nuo pastangų kurias pedagogas įdeda apmąstydamas savo veiklą. Nustatyta (žr. 13 paveikslą), kad dažniausiai pedagogai sutinka, kad veiklos metu patiriamos problematiškos situacijos skatina juos viską permąstyti iš naujo (vid. 4,4), jog veiklos metu gali priimti sprendimus savarankiškai ir taip pasimokyti iš savo patirties (vid. 4,36) ir gali permąstyti veiklos metu įgytas žinias, patirtis ir numatyti ką galima koreguoti ateityje (vid. 4,36). Pasak Schono (1983, 1987) reflektavimo gebėjimų taikymas, gali stipriai įtakoti vykdant tam tikrą veiklą. Rečiausiai pedagogai sutinka, kad atlikdami pedagoginę veiklą apgalvoja, kaip sėkmingai ją atlikti ir tobulinti (vid. 4,25). Anot Dewey (1998), refleksyvus mąstymas turi būti edukacinis tikslas ir siekis tam, kad profesinė veikla vyktų sklandžiai.

Vertinant teiginius pagal amžiaus grupes, bei pareigas reikšmingų skirtumų nenustatyta ($p > 0,05$).



13 pav. Pedagogų reflektavimo gebėjimai, apibūdinantys veiksmus veikiant, vidurkiai

Nustatyta, kad kuo pedagogų savirefleksijos raiška yra didesnė, tuo jie dažniau sutinka, kad jie atliekant pedagogines veiklas apgalvoja, kaip sėkmingai jas atlikti ir tobulinti ($r=0,352$; $p=0,009$), bei gali permąstyti veiklos metu įgytas žinias, patirtis ($r=0,283$; $p=0,038$). Rezultatai pateikti 14 lentelėje.

14 lentelė. Pedagogų reflektavimo gebėjimų, apibūdinantys veiksmus veikiant, sąsajos su empatiškumu ir savirefleksija

Sąsajos		Savirefleksija	Empatija
Atliekamos pedagoginė veiklos metu apgalvoju, kaip sėkmingai jas atlikti ir tobulinti	r	0,352**	0,012
	p	0,009	0,929
Veiklos metu galiu priimti sprendimus savarankiškai ir tokiu būdu pasimokyti iš savo patirties	r	0,224	0,255
	p	0,104	0,060
Veiklos metu patiriamos problematiškos situacijos skatina mane viską permąstyti iš naujo	r	0,255	0,030
	p	0,063	0,829
Galiu permąstyti veiklos metu įgytas žinias, patirtis ir numatau ką koreguosiu ateityje	r	0,283*	0,031
	p	0,038	0,820

r – Spearman koreliacijos koeficientas, p – statistinis reikšmingumas, * - <0,05, ** - 0,01

Kiekvienas pedagogas, nepriklausomai nuo turimos patirties turėtų mąstyti apie tai, ką daro ir kodėl taip daro. Nepamiršdamas analizuoti ir įsivertinti tai, kas vyksta klasėje. Siekiant nustatyti pedagogų reflektavimo gebėjimų, apibūdinančių veiksmus veikiant, sąsajas su demografiniais veiksniais buvo atlikta Spearman koreliacinė analizė. Kaip matome iš 15 lentelės nustatyta, kad kuo pedagogų darbo stažas yra mažesnis, tuo jie dažniau sutinka, kad atliekant pedagoginę veiklą jie apgalvoja, kaip sėkmingai ją atlikti ir tobulinti ($r=-0,288$; $p=0,034$), bei dažniau sutinka, jog veiklos metu gali priimti sprendimus savarankiškai ir pasisemti patirties ($r=-0,278$; $p=0,041$).

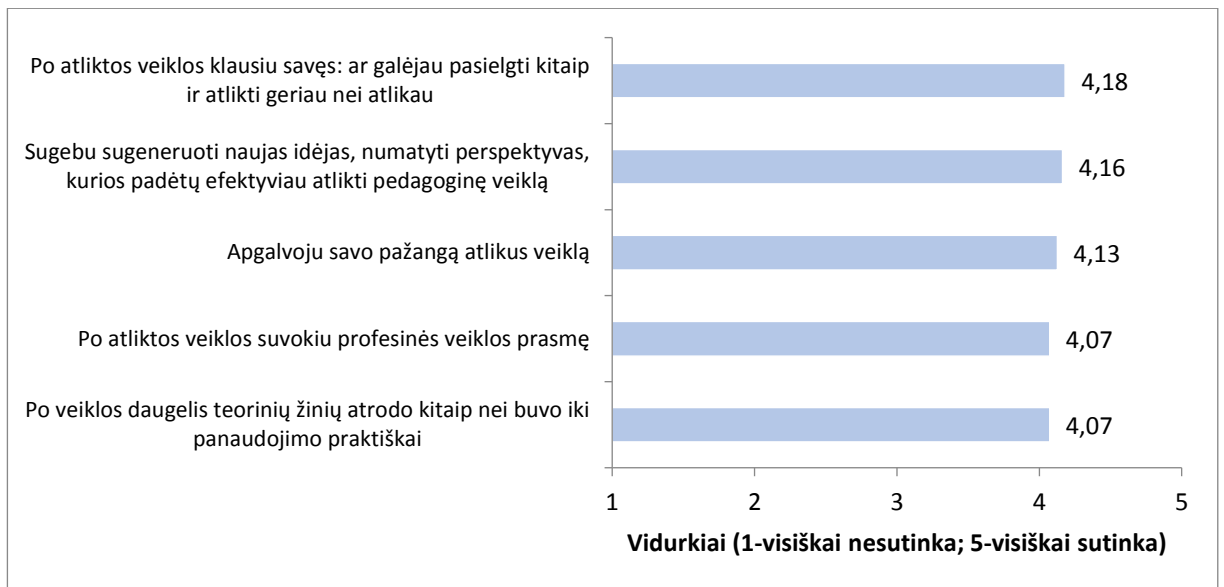
15 lentelė. Pedagogų reflektavimo gebėjimų, apibūdinančių veiksmus veikiant, sąsajos su demografiniais veiksniais

Sąsajos		Amžius	Darbo stažas
Atliekamos pedagoginė veiklos metu apgalvoju, kaip sėkmingai jas atlikti ir tobulinti	r	-0,243	-0,288*
	p	0,074	0,034
Veiklos metu galiu priimti sprendimus savarankiškai ir tokiu būdu pasimokyti iš savo patirties	r	-0,186	-0,278*
	p	0,174	0,041
Veiklos metu patiriamos problematiškos situacijos skatina mane viską permąstyti iš naujo	r	-0,040	-0,160
	p	0,770	0,249
Galiu permąstyti veiklos metu įgytas žinias, patirtis ir numatau ką koreguosiu ateityje	r	-0,238	-0,227
	p	0,080	0,099

r – Spearman koreliacijos koeficientas, p – statistinis reikšmingumas, * - $<0,05$, ** - $0,01$

Permąstyti dienos patirtis ir įgytas žinias, bei gebėti numatyti kaip elgtis kitą kartą, turėtų tapti pedagogo neatsiejama kiekvienos dienos sudedamąja dalimi. Tyrimas atskleidė (žr. 14 paveikslą), kad pedagogai dažniausiai po atliktos veiklos klausia savęs ar jie galėjo pasielgti kitaip ir atlikti geriau nei atliko (vid. 4,18), jog sugeba sugeneruoti naujas idėjas, numatyti perspektyvas, kurios padėtų efektyviau atlikti pedagoginę veiklą (vid. 4,16) ir tai, kad apgalvoja savo pažangą atlikus veiklą (vid. 4,13). Anot Moore (2004), kad svarbu atskirai vertinti ir žvelgti, bei reflektuoti pamokas ar įvykius po tam tikro laiko. Rečiausiai pedagogai sutinka, kad po veiklos daugelis teorinių žinių atrodo kitaip nei buvo iki panaudojimo praktiškai (vid. 4,07) ir tai, jog po atliktos veiklos suvokia profesinės veiklos prasmę (vid. 4,07).

Vertinant teiginius pagal amžiaus ir darbo stažo grupes, bei pareigas reikšmingų skirtumų nenustatyta ($p>0,05$).



14 pav. Pedagogų reflektavimo gebėjimai, apibūdinantys veiksmus po veiklos, vidurkiai

Kaip teigia Moore (2004), konstruktyvi kritika sau pačiam, aktyvus mąstymas ir sutelktas dėmesys aktualioms veiklos problemoms bei perspektyvoms, prisideda prie ženklios reflektavimo plėtotės ir pažangos. Nustatyta, kad kuo pedagogų savirefleksijos raiška yra didesnė, tuo jie dažniau sutinka, kad jie apgalvoja savo pažangą atlikus veiklą ($r=0,401$; $p=0,003$), po atliktos veiklos klausia savęs, ar jie galėjo pasielgti kitaip ir atlikti geriau nei atliko ($r=0,371$; $p=0,006$), bei sugeba sugeneruoti naujas idėjas, numatyti perspektyvas, kurios padėtų efektyviau atlikti pedagoginę veiklą ($r=0,271$; $p=0,047$). Rezultatai pateikti 16 lentelėje.

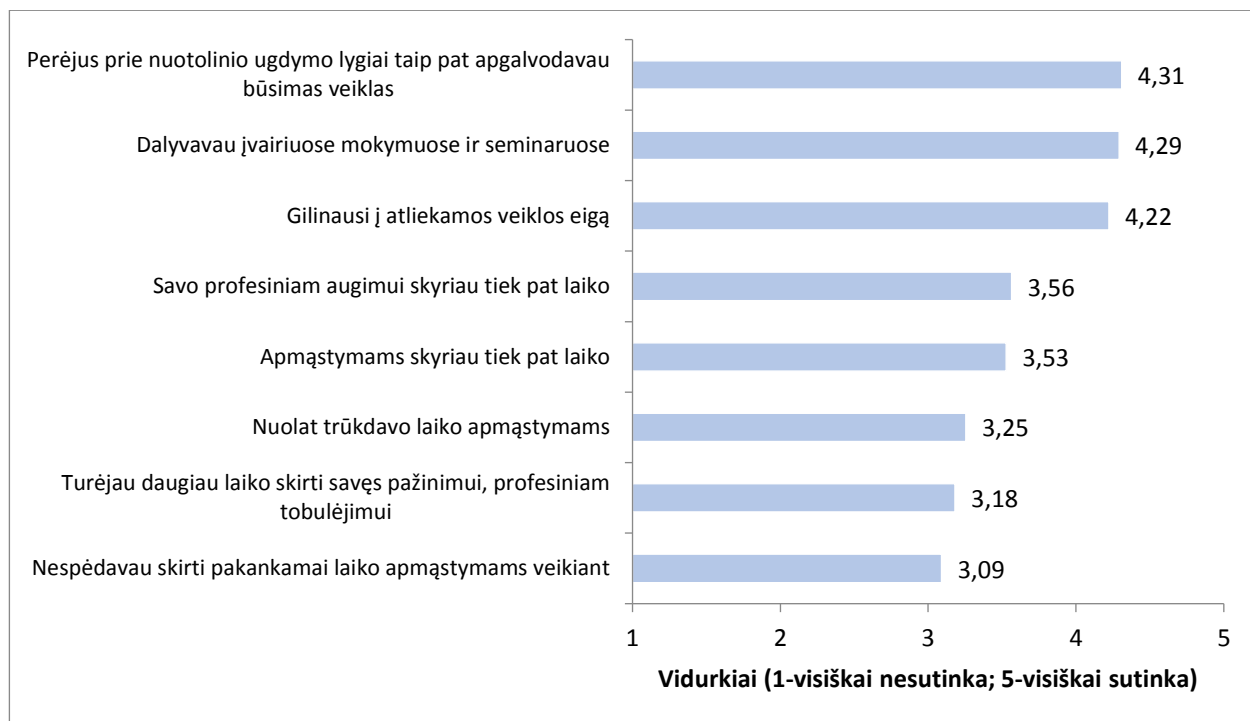
16 lentelė. Pedagogų reflektavimo gebėjimų, apibūdinantys veiksmus po veiklos, sąsajos su empatiškumu ir savirefleksija

Sąsajos		Savirefleksija	Empatija
Apgalvoju savo pažangą atlikus veiklą	r	0,401**	-0,069
	p	0,003	0,618
Po veiklos daugelis teorinių žinių atrodo kitaip nei buvo iki panaudojimo praktiškai	r	0,266	-0,060
	p	0,052	0,665
Po atliktos veiklos klausiu savęs: ar galėjau pasielgti kitaip ir atlikti geriau nei atlikau	r	0,371**	-0,005
	p	0,006	0,971
Sugebu sugeneruoti naujas idėjas, numatyti perspektyvas, kurios padėtų efektyviau atlikti pedagoginę veiklą	r	0,271*	-0,088
	p	0,047	0,521
Po atliktos veiklos suvokių profesinės veiklos prasmę	r	0,225	-0,067
	p	0,102	0,629

r – Spearman koreliacijos koeficientas, p – statistinis reikšmingumas, * - $<0,05$, ** - $0,01$

Tyrimo eigoje buvo svarbu sužinoti pedagogų gebėjimus perėjus prie nuotolinio ugdymo. Nustatyta (žr. 15 paveikslą), kad pedagogai dažniausiai sutinka, jog perėjus prie nuotolinio ugdymo lygiai taip pat apgalvodavo būsimas veiklas (vid. 4,31), dalyvaudavo įvairiuose mokymuose ir seminaruose (vid. 4,29), bei gilinosi į atliekamos veiklos eigą (vid. 4,22). Rečiausiai pedagogai sutinka, kad nespėdavo skirti pakankamai laiko apmąstymams veikiant (vid. 3,09), jog turėjo daugiau laiko skirti savęs pažinimui, profesiniam tobulėjimui (vid. 3,18), kad nuolat trūkdavo laiko apmąstymams (vid. 3,25), jog apmąstymams skirdavo tiek pat laiko (vid. 3,53) ir tai, kad savo profesiniam augimui skirdavo tiek pat laiko (vid. 3,56).

Nustatyta, kad reikšmingai dažniau turintys virš 11 m. darbo patirties pedagogai (95,7 proc.) sutinka, kad jie dalyvavo įvairiuose mokymuose ir seminaruose, negu turintys 1-10 m. darbo patirtį pedagogai (75 proc.) ($\chi^2=12,162$; $df=2$; $p=0,002$). Vertinant teiginius pagal amžiaus grupes, bei pareigas reikšmingų skirtumų nenustatyta ($p>0,05$).



15 pav. Pedagogų gebėjimai, apibūdinantys veiksmus perėjus prie nuotolinio ugdymo, vidurkiai

Savirefleksijos kategorija šiame tyrime apibrėžiama kaip mokymosi ir pažinimo galimybės, ir emocinė analizė, liečianti tiek asmeninius, tiek socialinius ir kultūrinius aspektus. Edwardso (2014), Grossmano (1991), atlikti tyrimai taip pat byloja apie aukštą refleksijos gebėjimų lygį, kuriuose savirefleksijos įvertis aukštesnis už empatijos lygį. X – bendrojo ugdymo mokyklos pedagogų reflektavimo gebėjimų profesinėje veikloje tyrime buvo nustatyta, kad kuo pedagogų savirefleksijos raiška yra didesnė, tuo jie dažniau sutinka, kad jie perėję prie nuotolinio mokymo gilinasi į atliekamos veiklos eigą ($r=0,306$; $p=0,026$) ir dalyvavo įvairiuose mokymuose ir seminaruose ($r=0,348$; $p=0,010$). Taip pat nustatyta, kad kuo pedagogų empatijos raiška yra didesnė, tuo jie dažniau nesutinka, kad jie skyrė apmąstymams ($r=-0,349$; $p=0,009$), bei savo profesiniam augimui ($r=-0,314$; $p=0,019$) tiek pat laiko. Rezultatai pateikti 17 lentelėje.

17 lentelė. Pedagogų reflektavimo gebėjimų perėjus prie nuotolinio ugdymo, sąsajos su empatiškumu ir savirefleksija

Sąsajos		Savirefleksija	Empatija
Perėjus prie nuotolinio ugdymo lygiai taip pat apgalvodavau būsimas veiklas	r	0,109	-0,027
	p	0,431	0,844
Apmąstymams skyriau tiek pat laiko	r	0,243	-0,349**
	p	0,076	0,009
Nuolat trūkdavo laiko apmąstymams	r	-0,008	-0,123
	p	0,956	0,369
Gilinausi į atliekamos veiklos eigą	r	0,306*	0,023
	p	0,026	0,870

Nespėdavau skirti pakankamai laiko apmąstymams veikiant	r	-0,176	-0,086
	p	0,204	0,530
Turėjau daugiau laiko skirti savęs pažinimui, profesiniam tobulėjimui	r	0,245	-0,060
	p	0,074	0,665
Dalyvavau įvairiuose mokymuose ir seminaruose	r	0,348**	0,088
	p	0,010	0,525
Savo profesiniam augimui skyriau tiek pat laiko	r	0,236	-0,314*
	p	0,085	0,019

r – Spearman koreliacijos koeficientas, p – statistinis reikšmingumas, * - <0,05, ** - 0,01

Apibendrinus galima teigti, kad reflektavimo gebėjimai intensyviausiai reiškiasi prieš veiklą, nes didžioji dalis respondentų ieško, apmąsto ir gilina si į reikiamą informaciją, savo mintis. Taip pat po veiklos apmąsto ir taiko reflektavimo gebėjimus, tačiau sunkiau sekasi ieškoti prasmės suvokimo apie savo atliekamą veiklą. Tyrimo dalyvių, pedagogų, veiklos metu patiriamos problematiškos situacijos skatina juos viską permąstyti iš naujo, tačiau atlikdami pedagoginę veiklą jiems ne visada sėkmingai tai pavyksta padaryti, t. y. apmąstyti kaip sėkmingai ją atlikti ir tobulinti. Pedagogams sunkiau sekasi vertinti save iš skirtingų perspektyvų ir pažinti savo jausmus, kurie turi įtakos jų mąstymui, rečiau konsultuojasi su specialistais, tai išryškėjo pedagogams veikiant ir po veiklos. Sėkmingiausiai reflektavimo gebėjimai reiškėsi: gebėjimų savęs vertinimo ir savirefleksijos bei reguliaraus žinių atnaujinimo veiklose. Silpniausiai reiškėsi: bendradarbiavimo ir kūrybinių problemų sprendimo veiklose.

3.3. X – bendrojo ugdymo mokyklos pedagogo reflektavimo gebėjimų raišką profesinėje veikloje įgalinančių dokumentų analizė

Vienas iš pagrindinių dokumentų, kuriuo vadovaujasi mokyklos pedagogai taikydami reflektavimo gebėjimus savo profesinėje veikloje yra sukurta Mokytojų asmeninio profesinio tobulėjimo (APT) sistema parengta vadovaujantis Mokytojų atestacijos nuostatais (2008), Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija (2012), Geros mokyklos koncepcija (2015).

Mokytojų asmeninio profesinio tobulėjimo sistemos APT tikslai:

- kurti refleksyvią – apmąstančią bei aptariančią savo veiklą – mokytojų bendruomenę;
- skatinti mokytojus kryptingai rūpintis nuolatiniu asmeniniu profesiniu tobulėjimu stebint ir tiriant savo veiklą;
- skatinti mokytojų bendradarbiavimą mokantis vieniems iš kitų bei tobulėjant drauge;
- numatyti organizacijos profesinio tobulėjimo kryptis ar / ir tikslus, būdus bei formas.

APT „vykdymas“:

- *metodinė taryba* drauge su *mokyklos vadovais* numato asmeninio kvalifikacijos tobulinimo kryptis mokslo metams atsižvelgdamos į mokyklos tikslus ir prioritetus;
- *metodinėse grupėse* aptariamos kvalifikacijos tobulinimo kryptys, asmeninio profesinio tobulėjimo tikslai, būdai ir formos.
- mokytojų asmeninį profesinį tobulėjimą prižiūri mokyklos direktoriaus paskirti žmonės – *asmeninio profesinio tobulėjimo kuratoriai*.

- *kuratoriaus funkcijos:*
- mokslo metų pradžioje konsultuoti mokytoją padedant išsikelti asmeninio profesinio tobulėjimo tikslą, renkantis būdus ir formas jam įgyvendinti;
- ne mažiau kaip du kartus per pusmetį stebėti kuruojamo mokytojo pamokas, teikti grįžtamąjį ryšį;
- skatinti mokytoją kryptingai, nuosekliai rūpintis asmeniniu profesiniu tobulėjimu;
- skatinti mokytoją bendradarbiauti mokantis iš kolegų, kartu su jais;
- mokslo metų pabaigoje pateikti ataskaitą administraciniame pasitarime.

Proceso eiga:

- mokslo metų pradžioje mokytojas, konsultuodamasis su asmeninio profesinio tobulėjimo kuratoriumi, numato asmeninio profesinio tobulėjimo tikslą visiems mokslo metams;
- kartą per mėnesį, trečiadieniais, mokytojai iš anksto pagal APT tikslus sudarytose grupelėse aptaria APT sėkmes, iššūkius, dalijasi patirtimi.;
- kartą per mėnesį mokytojai pildo asmeninio profesinio tobulėjimo užrašus (refleksijų sąsiuvinį/el. žurnalą), kuriuose tiria savo veiklą: apmąsto būdus ir formas asmeninio profesinio tobulėjimo tikslui pasiekti, numato sėkmės kriterijus, aptaria pavykusius ir tobulintinus profesinės veiklos momentus, planuoja tolesnę veiklą;
- ne rečiau kaip du kartus per pusmetį mokytojas, vykdydamas patirties mainus „Kolega-kolegai“, siekdamas tikslingo bendradarbiavimo, stebi kitų mokytojų pamokas. Pamokos sėkmes, pastabas ir pasiūlymus fiksuoja stebėtos pamokos vertinimo lape, drauge aptaria;
- ne rečiau kaip du kartus per mokslo metus mokytojai asmeninio profesinio tobulėjimo patirtimi dalijasi dirbdami sekcijose pagal mokytojų asmeninio profesinio tobulėjimo tikslus.

Pedagogų kompetencijų tobulinimo veiklos vykdomos trimis lygmenimis:

- individualus lygmuo. APT tikslas, veiklų planavimas, mėnesio refleksija, pamokų stebėjimas, ugdomasis konsultavimas, edukacinių inovacijų taikymas;
- grupinis lygmuo. Kvalifikacijos tobulinimo aptarimas metodinėse grupėse, kolegialus bendravimas ir bendradarbiavimas APT grupėje, patirties mainai „Kolega-kolegai“, integruoto ugdymo organizavimas;
- institucinis lygmuo. Ekspertiniai mokymai (sava patirtis), mokymai visiems mokyklos pedagogams (išorės lektoriai), patirties mainai su kitomis švietimo institucijomis.

Viena iš mokytojo bendrųjų kompetencijų yra reflektavimo ir mokėjimo mokytis (Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007). X – bendrojo ugdymo mokyklos pedagogai vadovaujasi Mokytojų atestacijos nuostatais (2008), kuriuose minima, jog norint kelti savo kvalifikaciją būtina vertinti ir įsivertinti veiklos sritį, kuri apima asmeninį profesinį tobulėjimą. Pedagogas privalo:

- suprasti mokymosi visą gyvenimą vertę ir turi turėti nuostatą nuolat mokytis;
- gebėti rekonstruoti ir reflektuoti savo veiklą siekdamas ją tobulinti ir atpažinti savo kompetencijas;
- gebėti parengti ugdomosios ir metodinės veiklos dokumentų aplanką, jį pristatyti ir vertinti.

Taip pat šiame dokumente pateikiami tokie su reflektavimo gebėjimais susiję požymiai bei kriterijai (žr. 18 lentelę).

18 lentelė. Požymiai bei kriterijai susiję su reflektavimo gebėjimais (Mokytojų atestacijos nuostatai, 2008)

Kriterijai	Požymiai
Geba vertinti savo veiklą / kompetenciją ir asmeninius pasiekimus	<ul style="list-style-type: none"> • įsivertina savo veiklos stipriąsias ir tobulintinas sritis, įsivertinimą aptaria su kolegomis metodinėje grupėje (taryboje); • atsižvelgdamas į įsivertinimo rezultatus planuoja profesinį tobulėjimą; • ugdymo procese taiko kvalifikaciniuose renginiuose įgytas žinias ir gebėjimus, analizuoja jų poveikį savo praktinės veiklos veiksmingumui.
Geba tobulinti savo kvalifikaciją	<ul style="list-style-type: none"> • įvardija savo kvalifikacijos tobulinimo poreikius; • nuolat tobulina kvalifikaciją, derindamas institucijos personalo kvalifikacijos tobulinimo strategiją ir savo poreikius.
Geba koordinuoti socioedukacines veiklas institucijoje	<ul style="list-style-type: none"> • užmezga ir palaiko konstruktyvius santykius su socialiniais partneriais; • analizuoja grįžtamąją informaciją bendravimo ir bendradarbiavimo plėtojimo aspektais.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje (2012) pažymima, kad pedagogas turi gebėti įsivertinti ir suprasti:

- kas jo veikloje yra tobulintina, kokių žinių, gebėjimų, įgūdžių stoka bei kokios nuostatos ir požiūriai tai lemia, o tai galima įgyvendinti tik turint puikius reflektavimo gebėjimus;
- geriausios praktikos perėmimas, gebėjimas atsirinkti ir kritiškai vertinti informaciją;
- motyvaciją, kuri lemia vidinę vertybinę nuostatą ir išoriškai motyvuojant nuolat tobulinti savo veiklą;
- subsidarumą, nes pedagogas ir švietimo įstaiga yra pagrindiniai subjektai, kurie turi veikti darniai.

Šiame dokumente taip pat minimas individualus tobulinimasis, kolegialus dalijimasis patirtimi, specializuoti renginiai (kursai, seminarai ir pan.), viešoji nedarbinė veikla. Šiomis kompetencijų įgijimo formomis skatinama ugdyti reflektavimo gebėjimus.

Geros mokyklos koncepcijoje (2013) įvardintas vienas iš geros mokyklos bruožų, tai yra kalbama apie pedagogus ir jų asmenybių įvairovę, kuriems svarbu:

- nuostatų pozityvumas (savivertė, tikėjimas ir pasitikėjimas, motyvacija, savo dalyku domėjimasis ir kt.);
- profesionalumas (dalyko išmanymas, būtinųjų kompetencijų turėjimas ir išmintis);
- asmeninis tobulėjimas (savistaba, mokymasis, atvirumas naujoms patirtims, refleksija ir kt.);

- subalansuotas kolektyvas (asmenybių įvairovė, kurie papildo vienas kitą, bendradarbiavimas, tolerancija ir kt.).

Apibendrinus galima teigti, kad X – bendrojo ugdymo mokykla skatina pedagogus reflektuoti, apmąstyti savo veiklas. Analizuojant esminius mokyklos dokumentus išryškėjo, kad jie pabrėžia pedagogo asmeninio profesinio tobulėjimo augimą, skatina pedagogus kasdieninėje veikloje taikyti reflektavimo gebėjimus. Taip pat X – bendrojo ugdymo mokykla remdamasi pagrindiniais dokumentais susikūrė savo mokytojų asmeninio profesinio tobulėjimo (APT) sistemą. Ši sistema puikiai veikia ir skatina pedagogus tobulėti ne tik profesinėje veikloje bet ir asmenybės lygmenyje.

3.4. X – bendrojo ugdymo mokyklos pedagogų reflektavimo gebėjimų raiškos profesinėje veikloje interviu analizė

Atliekant iš dalies struktūruotą interviu tyrimo dalyvių buvo paprašyta pasidalinti savo pirminiu patyrimu taikant refleksiją. Analizuojant gautus duomenis buvo išskirta 1 kategorija ir 3 subkategorijos, kurios pateiktos 19 lentelėje.

19 lentelė. Reflektavimo patirties suvokimas

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Reflektavimo patirtis	Jausmai, emocijos	<i>„Man labai patiko, nes aš toks gana atviras žmogus, linkęs dalintis, bendrauti ir išsakyti savo patirtys, į aplinką ištransliuojantis ką jaučiu, kaip jaučiuosi, ar man gerai, ar blogai“ (2 interviu); „o, tobulėti reikia visada, kaip sakoma žingsnį į priekį, nes tos naujovės, gena naujoves ir norisi ir tą išmokti ir tą<...>“ (1 interviu); „kėlė stresą faktas, kad reikia rašyti: kaip gražiai suformuluoti mintį, kad skaitančiam būtų aišku, ką norėjau pasakyti, nesinorėjo paviršutiniškų minčių (3 interviu).</i>
	X - bendrojo ugdymo mokyklos reflektavimo sistemos supratimas	<i>„Nepatogu buvo ir tai, kad nebuvo labai aiškių gairių/kriterijų, kaip reflektuoti“ (3 interviu); „ir aprašinėjome, tai yra asmeninio profesinio tobulėjimo tokie buvo užrašai buvo vedami, tokie sąsiuviniai ir ten kiekvieną mėnesį, turėjome kuratorius, kurie sužinodavo, ką mes veikdavome pagal tą tikslą tokį tikslingą ir įvertindavo, na tiksliau galbūt grįžtamąjį ryšį suteikdavo padaršindavo arba padėdavo, pasidžiaugdavo“ (1 interviu); „vos pradėjusi dirbti X- bendrojo ugdymo mokykloje teko susipažinti būtent su šios mokyklos reflektavimo sistema, su asmeninio profesinio tobulėjimo sistema, kurioje vienas iš elementų ir yra reflektavimas. Tai labai sistemingas, kryptingas, pedagoginės veiklos apmąstymas“ (2 interviu).</i>
	Reikalavimų suvokimas ir vykdymas	<i>„Keldavau kiekvienais metais sau tikslą, susijusį su mokiniais, jų pasiekimais, mokyklos mikroklimato, tai priklauso nuo mokslo metų ir kokios būdavo švietimo aktualijos, mūsų mokyklos kryptys. Kiekvieną mėnesį apmąstydavau kaip man sekasi įgyvendinti tą tikslą ir rašydavau refleksijas ir numatydavau, tiksliau nenumatydavau, bet gal įsivertindavau, koks tas mano veiksmų poveikis yra mokiniams, koks poveikis yra man, ir koks poveikis yra organizacija“ (2 interviu); „savo veiklą aprašome, kur ką vedėm, kur mokiniai dalyvavo, ką pasiekė, ką ten dar parašome, kokie yra mūsų tobulintini dalykai, mano darbe asmeniškai. Tokie būna mūsų tie įsivertinimai, refleksija tokia (1 interviu); „nepatogu buvo ir tai, kad nebuvo labai aiškių gairių/kriterijų, kaip reflektuoti“ (3 interviu).</i>

Remiantis gautais interviu atsakymais galima teigti, kad tyrimo dalyviai teigiamai vertina mokykloje veikiančią reflektavimo sistemą, kuri jiems buvo pakankamai aiški ir sisteminga. Interviu dalyvių atsakymai parodė, kad jie išgyveno įvairius jausmus „<kėlė stresą faktas, kad reikia rašyti>“, nes užrašus skaitys koordinatorius, sukėlė pasitenkinimą procesu „<man labai patiko, nes aš toks gana atviras žmogus, linkęs dalinti, bendrauti ir išsakyti savo patirtis, į aplinką ištransliuojantis ką jaučiu, kaip jaučiuosi, ar man gerai, ar blogai“> (2 interviu). Pedagogų požiūris į mokyklos reflektavimo sistemą kito „nepatogu buvo ir tai, kad nebuvo labai aiškių gairių / kriterijų, kaip reflektuoti“ (3 interviu), pradžioje, kai sistema tik buvo kuriama iki aiškaus supratimo kas tai yra: „vos pradėjusi dirbti X – bendrojo ugdymo mokykloje teko susipažinti būtent su šios mokyklos reflektavimo sistema, su asmeninio profesinio tobulėjimo sistema, kurioje vienas iš elementų ir yra reflektavimas. Tai labai sistemingas, kryptingas, pedagoginės veiklos apmąstymas“ (2 interviu).

Išsiaiškinus pedagogų pirminį patyrimą susidūrus su reflektavimo procesu, toliau buvo siekiama išsiaiškinti: „Kokią prasmę mato taikydami reflektavimo gebėjimus?“ Analizuojant gautus duomenis buvo išskirta 1 kategorija ir 3 subkategorijos, bei jas patvirtinantys teiginiai (žr. 20 lentelę).

20 lentelė. Reflektavimo proceso prasmė

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Reflektavimo proceso esmė	Reflektavimo nauda	„galbūt ir tos vienos dienos tikslus arba mėnesio, ar pusmečio, galų gale metų, kad na, žinotum kur tau yra sunku, kur lengva, kad galbūt gali padėti kolegoms arba semtis iš kolegų patirties, tai va tas reflektavimas manau yra naudingas ir be tos refleksijos panašiai, kaip ir virtuvėje kuitiesi. Jei pyragas išėjo gerai, jei ne slepi tą pyragą (1 interviu); „tai man padėjo susidėlioti tokias vietas kur būtina, ką būtina pastiprinti, ką turi daryti tikrai kiekvienas mokytojas ir kur aš galėčiau skleistis kaip jaus savo srities specialistas“ (2 interviu).
	Reflektavimo sunkumai	„Pagalvoji kartais, kam čia daryti, o po to pagalvoji, gal ir gerai va čia tą ties tuo sustojau, galbūt paviršutiniškas be reflektavimo būtų, čia prie vieno, prie kito pribėgau. Aišku yra sudėtingas dalykas, nes visko išmokti ir žinoti, neįmanoma tiesiog, bet va po truputėlį kažkaip, savo jėgom tą mes ir darome“ (1 interviu); „kad negali visose srityse būti specialistas aukščiausios“ (2 interviu); „reflektavimas ne tik sunki užduotis, kurios kartais norėtume išvengti“ (3 interviu)
	Prasmės matymas	„Reflektavimas ne tik sunki užduotis, kurios kartais norėtume išvengti, bet ir būdas peržvelgus tam tikrus dalykus savo darbe patirti džiaugsmą ir pasitenkinimą savo darbo rezultatais“ (3 interviu); „prasmė yra ta, kad, kaip sakoma nepamesčiau kelio dėl takelio kažkokių, t.y. sužinoti daugiau, tobulėti įvairiose srityse ir tose kompetencijose ir galų gale dabar tas emocinis prisidėjo, emocinė aplinka, tie visi įvairūs veiksniai ir iš tikrųjų ta refleksija yra“ (1 interviu); „aš galvojau yra tikrai labai naudingas dalykas, nes tuo pačiu ir padeda susidėlioti kaip pedagogui tam tikras kryptis, nes atėjus dirbti į mokyklą tikrai labai didžiulis darbas, užklumpa labai daug visokių dalykų, nežinau ties kuriu pirmiau susitelkti“ (2 interviu).

Analizuojant gautus duomenis išaiškėjo, kad reflektavimo prasmę mato visi apklausti pedagogai „na, žinotum kur tau yra sunku, kur lengva, kad galbūt gali padėti kolegoms arba semtis iš kolegų patirties,

tai va tas reflektavimas manau yra naudingas“ (1 interviu). Suprantama, kad pedagogams kyla dvejonų: „< pagalvoji kartais, kam čia daryti, o po to pagalvoji, gal ir gerai va čia tą ties tuo sustojau, galbūt paviršutiniškas be reflektavimo būtų, čia prie vieno, prie kito pribėgau>“. Svarbu paminėti, kad reflektavimas padėjo išgryninti pedagogams savo stipriąsias ir silpnąsias puses, bei auginti save kaip profesionalų specialistą: „aš galvojau yra tikrai labai naudingas dalykas, nes tuo pačiu ir padeda susidėti kaip pedagogui tam tikras kryptis, nes atėjus į dirbti į mokyklą tikrai labai didžiulis darbas, užklumpa labai daug visokių dalykų, nežinai ties kuriuo pirmiau susitelkti“ (2 interviu).

Siekiant išsiaiškinti kokius iššūkius patiria pedagogai, taikant reflektavimo gebėjimus, buvo užduotas klausimas „Su kokiais iššūkiais susiduriate taikdami reflektavimo gebėjimus?“ Atsižvelgiant į gautus interviu duomenis buvo išskirta 1 kategorija ir 3 subkategorijos (21 žr. lentelę).

21 lentelė. Iššūkiai reflektavimo procese

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Iššūkiai reflektavimo procese	Laiko resursai	<i>„Tai nėra taip paprasta ir lengva. Na, tikrai atima laiko, nu bet tam ir dirbi, pasirinkai tą darbą <...>, (1 interviu); "be formos atradimo, aišku dar laiko resursai" (2 interviu); „na, pirmiausia turbūt tai yra laiko stoka norint konstruktyvios ir išsamios refleksijos“ (3 interviu).</i>
	Motyvacija	<i>„galėčiau pridurti, ir turi būti vidinė motyvacija, galbūt ne visi tos vidinės motyvacijos turi, kasdieniai būtiniai darbai užgožia ir gali atrodyti, kad dar čia vienas laiko švaistymas; (2 interviu); „Aš džiaugiuosi, kai vaikui sekasi ir kaip sakant savo misiją iki galo kiek įmanoma atlikti. Kaip teisingiau, geriau“ (1 interviu).</i>
	Reflektavimo formos ir tikslo suvokimas	<i>„Tas toks iššūkis yra galbūt pati pradžia yra pasirinkti tikslą ko aš sieksiu per tuos metus, nes atrodo ir to norisi ir...“ (1 interviu); „esame tokiam ieškojimų kelyje, kol nusimatome, kokią reflektavimo formą pasirinkti, kad ji mums tarnautų, čia ir yra esminis dalykas“ (2 interviu); „techninių ir aplinkos išteklių stoka, norint pagerinti tas ugdymo sritis, kurias reflektuodama įžvelgiu kaip reikalingas tobulinti“ (3 interviu).</i>

Iš pateiktos analizės galima daryti išvadą, kad pedagogams – ekspertams pirmiausias iššūkis yra nusistatyti pagrindinį tikslą, kurio sieks per mėnesį, ar mokslo metus. Taip pat labai svarbūs yra laiko resursai (*„na, pirmiausia turbūt tai yra laiko stoka norint konstruktyvios ir išsamios refleksijos“ (3 interviu)*) ir motyvacija reflektuoti.

Išsiaiškinus pagrindinius iššūkius taikant reflektavimo gebėjimus, pereita prie pačios reflektavimo kompetencijos ir buvo paklausta „kaip tobulinama reflektavimo kompetencija? Atsižvelgiant į gautus interviu duomenis buvo išskirta 1 kategorija ir 5 subkategorijos (žr. 22 lentelę).

22 lentelė. Reflektavimo kompetencijos tobulinimas

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Reflektavimo kompetencijos tobulinimas	Įvairių literatūros šaltinių paieška	„ <i>pati skaitau daug literatūros</i> “ (1 interviu); „ <i>ieškau įvairesnių, įdomesnių refleksijos būdų</i> “ (3 interviu).
	Kolegialus bendravimas	„ <i>iš kolegų būna pasitarimai, kiekvieną trečiadienį</i> “, „ <i>šiek tiek pasižiūrėti kaip kolegos, nes kartais save nuvertini ar neįvertini iki galo, ar ten bijai parodyti, o kas bus jei aš ne taip atrodysiu, pasakysiu ar ne taip vaikai dirbs, kaip buvau susiplanavusi</i> “ (1 interviu); „ <i>pirmiausia tai, aišku stengiuosi semtis patirties iš kolegų, vyresnių kolegų mokykloje, kurių patirtis didesnė negu mano</i> “, „ <i>Taip pat dėl savo pareigų analizuoju kiekvieno mokytojo reflektavimo būdus</i> “ (2 interviu); „ <i>Dalijamės patirtimi su kolegomis</i> “ (3 interviu).
	Socialinė medija	„ <i>Daugiausia iš socialinių tinklų</i> “ (1 interviu); „ <i>ieškau įvairesnių, įdomesnių refleksijos būdų</i> “ (2 interviu).
	Mokymai ir kursai, stažuotės	„ <i>mokymų iš kursų. Va dabar reiks į Tauragę vėl važiuoti, stažuotis</i> “ „ <i>O, apskritai visus metus galvoji ne vien apie t tikslą, apskritai galvoji ko tau reikia, tu žiūri programas, ko reikalauja dabar tos atnaujintos programos</i> (1 interviu) „ <i>Aišku dalyvauju kvalifikacijos tobulinimo renginiuose, kurie yra skirti nukreipti būtent šia linkme, dalyvauju susitikimuose su kitų mokyklų mokytojais, vadovais taip pat organizuoju stažuotes mokytojams</i> “ (2 interviu).
	Dalijimasis patirtimi	„ <i>pirmiausia tai, aišku stengiuosi remtis patirties iš kolegų, vyresnių kolegų mokykloje, kurių patirtis didesnė negu mano</i> “; „ <i>Taip pat dėl savo pareigų analizuoju kiekvieno mokytojo reflektavimo būdus</i> “ (2 interviu); „ <i>Dalijamės patirtimi su kolegomis</i> “ (3 interviu).

Apžvelgus ekspertų reflektavimo kompetencijos tobulinimo šaltinius, galima daryti išvadą, kad daugiausia mokomasi iš kolegų: „*pirmiausia tai, aišku stengiuosi semtis patirties iš kolegų, vyresnių kolegų mokykloje, kurių patirtis didesnė negu mano*“ (1 interviu), dalyvaujama įvairiuose mokymuose, kursuose bei stažuotėse („*taip pat organizuoju stažuotes mokytojams*“> (2 interviu). Pedagogai paminėjo, kad tobulinant reflektavimo kompetencijas ieškoma įvairių literatūros bei socialinės medijos šaltinių. Galima teigti, kad reflektavimo tobulinimui skiriamas didelis dėmesys.

Siekiant sužinoti, kiek laiko respondentai skiria savo reflektavimo kompetencijos tobulinimui, buvo užduotas klausimas „*Kiek laiko skiriate savo turimų žinių atnaujinimui bei tobulinimui? Atsižvelgiant į gautus interviu duomenis buvo išskirta 1 kategorija ir 2 subkategorijos (žr. 23 lentelę).*

23 lentelė. Žinių atnaujinimas ir tobulinimas

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Asmeninis ir profesinis tobulėjimas	Mokykloje, darbo metu	„Sunku tai išmatuoti konkrečiai: turime skirtą valandą refleksijai/ pasidalijimui patirtimi su kolegomis APT grupėse trečiadieniais, po to dar tenka aprašyti viską refleksijos dokumente. Čia yra tai, kas oficialiai įtraukta į darbo laiką“ (3 interviu); „ne tai yra neprognozuojamas dalykas, vat tu gali susiplanuoti, o tau visiškai nesiseks, galbūt pusvalandžio ar dviejų valandų“ (1 interviu); „Kadangi aš turiu per savaitę du kartus, dvi dienas pamokas, tai mano reflektavimas su pamokomis tai vyksta du kartus per savaitę, nes turiu apmąstyti savo sėkmes ir nesėkmes tose pamokose ir ruoštis kitai pamokai“; „ypatingai man reflektavimui tarnauja įsivertinimas pamokos pabaigoje, nes vaikai įsivertina savo žinias, aš matau kur suklydau, prie ko aš dar turiu kitą pamoką sugrįžti“. (2 interviu)
	Ne darbo metu	„O visi kiti procesai jau neapskaičiuojami“ (3 interviu); „Kasdieną kažką randi, ieškai kažkokios informacijos, pamokoms medžiagos ir staiga pamatai kad bus mokymai, daug tų platformų“, „tas laikas, pagal situaciją, bet šiaip stengiesi kiekvieną dieną“ (1 interviu); „kaip čia pažiūrėti į reflektavimą, realiai kasdien, tokie apmąstymai, kiekvienos dienos“ (2 interviu);

Tyrimo rezultatai pateikti 23 – oje lentelėje rodo, kad reflektavimui bei savo turimų žinių atnaujinimui bei tobulinimui yra skiriamas tiek laikas mokykloje, tiek po darbo. Gauti tyrimo duomenys patvirtino, kad mokykloje veikianti APT yra svarbi ir veiksminga: „*turime skirti valandą refleksijai / pasidalijimui patirtimi su kolegomis APT grupėse trečiadieniais, po to dar tenka aprašyti viską refleksijos dokumente. Čia yra tai, kas oficialiai įtraukta į darbo laiką*“ (3 interviu). Tyrimo dalyviai kalbėdami apie laiką, kurį skiria tobulinimuisi paminėjo, kad sunku įvardyti kiek laiko skiria asmeniniam tobulėjimui ir reflektavimo kompetencijos tobulinimui, nes kaip teigia tyrimo dalyviai, pedagogas nuolat ieško, analizuoja, ruošiasi, įsivertina save ir savo gebėjimus. Ruošimasis pamokoms ir paskui jų apmąstymas, bei įsivertinimas irgi užima daug laiko.

Siekiant išsiaiškinti, kaip reiškesi reflektavimo gebėjimai pasikeitus ugdymo formai buvo užduotas klausimas „*Kaip sekėsi taikyti reflektavimo gebėjimus pasikeitus ugdymo formai, perėjus į nuotolinį*

ugdymą? *Procesas, patirtys*“. Išanalizavus gautus duomenis buvo išskirta 1 kategorija ir 3 subkategorijos (žr. 24 lentelę).

24 lentelė. Reflektavimo gebėjimai nuotolinio ugdymo metu

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Reflektavimo gebėjimai nuotolinio ugdymo metu	Reflektavimo taikymo poreikis	<i>„Tas poreikis išaugo, viena priežastis yra, kad tiesiog reikėjo dar daugiau palaikymo, kaip kitas gyvena, ar irgi taip pat, tokioje pačioje situacijoje“</i> , (2 interviu); <i>„paskatinimą, judėjimą pirmyn, neužsisklendimą savyje, nebijoti skleisti patirtį. Džiaugiuosi, kad gauni tą apstiprinimą. Geros, naudingos grįžtamos informacijos. Visi skirtingi, bet stengiamės visi. Pasirinkome sudėtingą darbą, ugdyti vaikus. Jei nebūtų palaikymo, tai ir refleksija būtų šiek tiek familiari“</i> (1 interviu)
	Reflektavimo pokytis	<i>„Kalbant apie refleksijas kaip keitėsi tai tikrai pačioje pradžioje jos buvo ilgesnės, jausmingesnė, o pabaigoje lakoniškos, konstatuojančios labiau faktus, bet ne į gylį einančios, ne poveikį apmąstančios, tiesiog konstatuojančios apie atliktas veiklas“</i> , <i>„Pokytis buvo tikrai formoje. Iš popierinio varianto perėjome į bendrintą dokumentą, elektroninėje formoje. Bet ta pati vertybė reflektavimo tikrai išliko. Neatsisakėme to momento, nei dažnumo“</i> (2 interviu) ; <i>„Jei būtų medžiaga suskaitmeninta, tada daugiau laiko refleksijai, aptarimui. Reflektavome, kalbėdavomės, jungdavomės nuotoliniu būdu. Viskas nuotoliu. Šnekėdavomės, kaip tau, kaip man pavyksta. Ir rašėme bendrintuose dokumentuose (1 interviu); „Didelio pokyčio nepastebėjau“</i> (3 interviu)
	Įgyta patirtis	<i>„tikrai sunkus momentas, nes gyvai matome ir žinome kaip jaučiamės apie vieni kitus ir ko reikia pačiai organizacijai. Kokia pagalba yra reikalinga, nes būtent per refleksiją galima pajauti žmogų kaip jis gyvena“</i> , <i>„nepasitikėjome savimi, bijojome, kad mes vieni nieko nemokame, o kitiems sekasi. Tiesiog norėjome žinoti, ar visis esame viename kelyje, aš galvoju“</i> (2 interviu); <i>„Tik kitos problemos, sveikatos, sėdėjimas, akims blogai ir ištiesai ruošti medžiagą ir aišku to gyvo ryšio nėra. Minusas, nori pačiupinėti. Norėjosi pozityvų ryšį išlaikyti. Susitvarkiau su jauduliu, su baime, kaip čia dabar bus. Medžiagą kaupiu (1 interviu); „Sunkiau sekėsi paskirstyti laiką, įsitraukti į gerosios patirties sklaidos procesus, pamatyti realius pokyčius savo mokiniuose (3 interviu).</i>

Išanalizavus tyrimo dalyvių atsakymus išryškėjo, kad perėjus prie nuotolinio ugdymo organizavimo formos pasikeitė tik reflektavimo proceso forma, kuri perėjo į bendrintą dokumentą elektroninėje erdvėje, tačiau reflektavimo poreikis tik perėjus į nuotolį buvo ypatingai reikalingas, norint pasidalinti savo patirtimis: *„tikrai sunkus momentas, nes gyvai matome ir žinome kaip jaučiamės apie vieni kitus ir ko reikia pačiai organizacijai. Kokia pagalba yra reikalinga, nes būtent per refleksiją galima pajauti žmogų kaip jis gyvena“* (2 interviu). Išryškėjo ir reflektavimo pokytis, pedagogai skyrė laiko aptarti ir pokyčius: *„kitos problemos, sveikatos, sėdėjimas, akims blogai ir ištiesai ruošti medžiagą ir aišku to gyvo ryšio nėra. Minusas, nori pačiupinėti. Norėjosi pozityvų ryšį išlaikyti“* (1 interviu). Apibendrinus galima teigti, kad tyrimo dalyviai įvardijo savo patirtis, kurios pradžioje, tik perėjus į nuotolinį ugdymą buvo bauginančios, o dėl karantino situacijos lydėjo nežinomybė, trūko žmogiško ryšio, tačiau palaikymas iš administracijos buvo nuolatos jaučiamas.

Apibendrinus galima teigti, kad apklausti pedagogai – ekspertai puikiai suvokia refleksijos svarbą bei mato prasmę, yra patenkinti X – bendrojo ugdymo mokyklos reflektavimo sistema, kuri

įvardijama kaip sisteminga, kryptinga pedagoginės veiklos apmąstymo forma. Respondentai įvardijo, kad skiria pakankamai daug laiko savo reflektavimo gebėjimų tobulinimui bei turimų žinių atnaujinimui. Dalyvauja įvairiuose mokymuose, kursuose, stažuotėse, ieško naudingos literatūros internetiniuose ir spausdintuose leidiniuose, bei dalijasi patirtimi ir mokosi iš kolegų. Didžiausi iššūkiai yra: laiko, vidinės motyvacijos stygiaus bei reflektavimo formų pasirinkimo, ir tinkamo tikslo išsikėlimo. Perėjus prie nuotolinio ugdymo formos reflektavimo procesas ir toliau sėkmingai vyko, tik pasikeitė refleksijos forma, kuri tapo elektroninė. Susidūrus su nuotolinio ugdymo sunkumais refleksija padėjo pedagogams lengviau susidoroti su jais, svarbu, kad buvo jaučiamas kolegų ir administracijos palaikymas.

3.5. Tyrimų rezultatų aptarimas ir diskusija

Tyrimo metu išaiškėjo, kad X – bendrojo ugdymo mokyklos pedagogų reflektavimo gebėjimai reiškiasi nevienodai veiklose. Pedagogai sėkmingiausiai taiko reflektavimo gebėjimus po veiklos bei prieš veiklą. Praktikoje sunkiausiai įgyvendinami reflektavimo gebėjimai veikiant. Tsangaridou, Polemitou (2015) teigia, pedagogo profesinės veiklos pobūdis reikalauja, kad mokytojai nuolat apmąstytų ir būtų tie, kurie gali prisitaikyti prie įvairių situacijų klasėje. Tyrimo rezultatai parodė, kad respondentai ieško, apmąsto ir gilinasi į reikiamą informaciją, tačiau ne visada mato prasmę. Farrell (2020) teigia, kad refleksija yra viena iš esminių pedagogo kompetencijų, nes ji leidžia analizuoti ir prisitaikyti konkrečiame socialiniame, kultūriniame ir politiniame kontekste.

Gauti duomenys patvirtina mokslinėje literatūroje ir atliktuose tyrimuose (Svojanovsky, 2017; Gibbons, Farley, 2021; Bognar, Krumes, 2017; Doiz, Lasagabaster, 2018, Lastakauskienė, 2015; Lasagabaster, Pageze, 2017; Armstrong, Asselin, 2017; Tripp, Rich, 2012; Doren, Millington, 2019, Bubnys, 2010, 2012; Žibėnienė, Barkauskaitė, 2018), išvelgtą refleksijos taikymo profesinėje srityje svarbą, naudą ir prasmę.

Tyrime gauti rezultatai atskleidė, kad pedagogai permąsto savo mintis, suvokia savo jausmus, gilinasi į planuojamas veiklas, ieško informacijos, apgalvoja savo pažangą. Šie rezultatai sutampa su Tsangaridou, Polemitou (2015) tyrimu, kad respondentų refleksija prisidėjo prie profesinių, pedagoginio turinio žinių bei pedagogų asmeninio augimo.

Remiantis McKey (2019), atliktu tyrimu, kuriame atsižvelgiant į dabartinės švietimo aplinkos keliamus iššūkius ir poreikį žinoti ką reiškia būti mokytoju, būtina gebėti analizuoti, pažinti save, turėti aukštus savirefleksijos gebėjimus, kurie derėtų su profesine tapatybe bei veikla. Atlikto tyrimo rezultatai sutapo, kad pedagogai turi pakankamai aukštus savirefleksijos gebėjimus, kurie yra būtini profesinėje veikloje, tačiau turi būti nuolat tobulinami.

Farrell (2015) teigia, kad pedagogai turėtų pasitelkti holistišką požiūrį į savo apmąstymus, jausmus bei mintis. Tyrimo metu išryškėjo, kad būtent šio holistinio požiūrio ir trūksta, nes pedagogams sunkiau sekasi vertinti save iš skirtingų perspektyvų ir pažinti savo jausmus, kurie turi įtakos jų mąstymui.

Tyrimas atskleidė, kad perėjus prie nuotolinio ugdymo formos, reflektavimo gebėjimų taikymas profesinėje veikloje nepasikeitė, jie ir toliau buvo taikomi: pedagogai permąstydavo savo mintis, dalyvavo įvairiuose seminaruose ir mokymuose. Nuotolinio ugdymo metu pedagogai kaip ir prieš pereinant prie šios ugdymo organizavimo formos neskirdavo pakankamai apmąstymams veikiant, nuolat trūkdavo laiko, taip pat pedagogai šiame etape skyrė mažiau laiko savo profesiniam augimui. Pastebėta įdomi tendencija, kad kuo pedagogų savirefleksijos raiška yra didesnė, tuo jie dažniau gilinosi į atliekamą veiklą ir dalyvavo įvairiuose mokymuose. Taip pat nustatyta, kad kuo pedagogų empatijos raiška yra didesnė, tuo jie dažniau nesutiko, kad skyrė pakankamai laiko apmąstymams bei savo profesiniam augimui.

Atlikta dokumentų analizė atskleidė, kad X – bendrojo ugdymo mokykloje yra sukurta puiki reflektavimo sistema. Tą patvirtino ir iš dalies struktūruoto interviu gauti rezultatai. Pedagogai įvardijo, sistemos teikiamą naudą ir prasmę. Tai patvirtina ir apklausos raštu gauti rezultatai, kad pedagogai tikrai skiria laiko apmąstymams bei savęs tobulinimui. Nepaisant to, kad dokumente įvardijama kolegų pagalba bei konsultacijos, tačiau anketinės apklausos metu gauti duomenys parodė, kad rečiau konsultuojamasi su specialistais. Ekspertai interviu metu minėjo, kad konsultacijos ir dalijimasis patirtimi vyksta. Galima prielaida, kad ekspertai, turintys didesnę patirtį, konsultacijas ir dalijimąsi patirtimi priima kaip „visiškai suprantamą, kasdieninį dalyką“. Tuo tarpu kolegoms, kurie įsitraukia į reflektavimo procesus konsultavimasis su specialistais nėra lengvai įgyvendinamas.

Pagrindiniai iššūkiai, kuriuos įvardino abiejų apklausų (raštu ir žodžiu) dalyviai buvo įvardyti tie patys: laiko stoka; tikslo ir reflektavimo formos pasirinkimo ir vidinės motyvacijos nebuvimas. Atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad neužtenka vien puikios, mokykloje sukurtos reflektavimo sistemos, reikalingas nuolatinis tobulėjimas, ypatingai reflektavimo gebėjimų taikymui veikiant, skatinimas, palaikymas, tikslingas laiko planavimas, gebėjimas kolegialiai bendradarbiauti, dalintis ir mokytis iš kolegų.

Efektyviausiai reflektavimo gebėjimai reiškesi gebėjimų savęs vertinimo ir savirefleksijos, bei reguliaraus žinių atnaujinimo veiklose, kurias įvardijo abiejų apklausų (raštu ir žodžiu) dalyviai. Respondentai skiria pakankamai laiko savo žinių atnaujinimui, dalyvauja įvairiuose mokymuose bei seminaruose. Ne taip sėkmingai reiškesi bendradarbiavimo ir kūrybinių problemų sprendimo veiklose. Galima daryti prielaidą, kad tam turi įtakos holistiško pedagogų požiūrio trūkumas, kas paskatintų pedagogus save vertinti iš skirtingų perspektyvų.

Pedagogo veikla yra labai svarbi, tačiau kartu ir nenuspėjama bei įvairiapusiška. Reflektavimo gebėjimams turi būti skiriamas ypatingas dėmesys, nes nuo to priklauso ne tik asmeninis pedagogo augimas, bet ir jo profesinių, dalykinių, didaktinių gebėjimų tobulinimas.

Išvados

1. Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad:
 - refleksija – tai išgyvenamos patirties analizės bei savęs pažinimo procesas, kuriame remiamasi įgytomis žiniomis, kurios nuolat tobulinamos ir konstruojamos naujos prasmės bei perspektyvos;
 - pedagogui svarbu nuolat analizuoti ir vertinti savo pedagoginę veiklą, tačiau tai turi būti daroma, ne tik po atliktos pedagoginės veiklos, bet ir kituose. Neužtenka tik reflektuoti, būtina mąstyti apie tai, kas yra reflektuojama ir kodėl. Pedagogo reflektavimo procesas turi būti ne tik atsitiktinis, o nuolatinis ir sistemingas;
 - pedagogų reflektavimo gebėjimų taikymas profesinėje veikloje prisideda prie asmenybės augimo, nes tai yra intelektualiai ir emocinė veikla, kuri įgalina pedagogus ne tik tyrinėti savo reflektyvią patirtį, bet ir įgyti naujų supratimų ir vertinimų. Svarbiausia, kad reflektavimas prisideda prie pedagogų asmenybės transformacijos, o tai išugdo refleksijos ir savirefleksijos reikšmės supratimą bei naudą, praturtina profesinę patirtį bei praktiką.
2. Pedagogo reflektavimo gebėjimų raiškos profesinėje veikloje atskleidimui buvo pasirinkta atvejo analizės tyrimo strategija. Siekiant surinkti kuo detalesnę informaciją apie atvejį ir jį aprašyti buvo panaudoti šie metodai: *dokumentų analizė*, taikyta analizuojant esminius dokumentus, kurie apibrėžia X – bendrojo ugdymo mokyklos pedagogo reflektavimo gebėjimų taikymą profesinėje veikloje, *kiekybinis ir kokybinis tyrimo metodai*:
 - kokybiniu tyrimo metodu (*iš dalies struktūruotas interviu*), duomenys rinkti iš ekspertų duomenų apdorojimui pasirinktas kokybės turinio analizės metodas;
 - kiekybiniu tyrimo metodu (apklausa raštu) buvo apklausti X – bendrojo ugdymo mokyklos pedagogai. Gauti duomenys apdoroti SPSS programa. Atsižvelgiant į teorijoje išskirtus esminius reflektavimo gebėjimus bei pedagogines veiklas buvo sudaryti: apklausos raštu ir iš dalies struktūruoto interviu klausimynai.
3. Atlikus X – bendrojo ugdymo mokyklos pedagogų reflektavimo gebėjimų profesinėje veikloje tyrimą nustatyta:
 - intensyviausiai reflektavimo gebėjimai reiškiasi prieš veiklą, nes didžioji dalis tyrimo dalyvių ieško, gilinaisi į veiklai reikiamą informaciją, apmąsto savo mintis. Pedagogai reflektuoja ir po veiklos, apmąsto kaip vyko veikla, tačiau nustatyta, kad sunkiau sekasi ieškoti prasmės suvokimo apie savo atliekamą veiklą, ir ne visada apgalvoja kaip sėkmingai tobulinti savo atliekamą veiklą;
 - pedagogų savirefleksijos ir empatiškumo raiška nepriklauso nuo jų darbo stažo, amžiaus ir pareigų. Tyrimas parodė, kad pedagogai nori suprasti save ir nuolatos permąsto savo mintis;
 - pedagogams sunkiau sekasi vertinti save iš skirtingų perspektyvų ir pažinti savo jausmus, kurie turi įtakos jų mąstymui, rečiau konsultuojasi su specialistais, tai išryškėjo ir pedagogams veikiant, ir po veiklos;
 - mokyklos administracijos palaikymas, nuolatinis skatinimas prisideda prie pedagogo reflektavimo gebėjimų raiškos augimo;

- perėjus prie nuotolinio ugdymo, reflektavimo procesas vyko toliau, tačiau pedagogai nespėdavo skirti laiko apmąstymams veikiant ir turėjo mažiau laiko savęs pažinimui ir profesiniam tobulėjimui;
- x – bendrojo ugdymo mokyklos dokumentų analizė atskleidė, kad vadovaujantis esminiais šalies dokumentais, skirtais pedagogo profesiniam tobulėjimui, mokykloje sukurtas asmeninio profesinio tobulėjimo (APT) dokumentas, kuris tapo pagrindiniu diegiant reflektavimo sistemą mokykloje: vykdyti reflektyvią veiklą bei reflektyvią pedagogų bendruomenę; skatinti pedagogus nuolatiniam asmeniniam tobulėjimui, stebint ir tiriant savo veiklą;
- x – bendrojo ugdymo mokykloje pedagogų kompetencijų tobulinimo veiklos vykdomos trimis lygmenimis: individualiu, grupiniu ir instituciniu.

Rekomendacijos

Mokyklos administracijai:

- mokykloje sukurta asmeninio profesinio tobulėjimo (APT) programa veikia, tačiau reikėtų atsižvelgti į laiko paskirstymą, kad pedagogams būtų daugiau laiko skirti refleksijai;
- nuolat skatinti ir priminti refleksijos teikiamą prasmę;
- ir toliau skatinti, palaikyti pedagogus, suteikti visas sąlygas tobulėjimui;
- suteikti galimybes susipažinti ir taikyti įvairesnius reflektavimo metodus.

Mokyklos pedagogams:

- siekiant efektyviau spręsti problemines situacijas, pedagogas turi aktyviau bendradarbiauti su kitais pedagogais tarpusavyje, ne tik su administracija ar savo srities dalykininkais;
- pedagogas privalo plėsti savo požiūrį, daugiau domėtis savimi, pažinti savo jausmus, ugdyti ir plėtoti savo socialinį ir emocinį intelektą, tam skirdamas pakankamai laiko bei jėgų;
- skirti daugiau laiko apmąstymams bei refleksijai veiklos metu.

Literatūros sąrašas

1. Abdurahmonovna, N. M. (2021). Pedagogical and Psychological Aspects of Professional Sustainability of Future Teachers. *Research Parks Publishing. IJOT*, 153-156. <http://www.journalsresearchparks.org/index.php/IJOT>
2. Aukes, L. C., Geertsma, J., Cohen-Schotanus, J., Zwierstra, R. P., & Slaets, J. P. (2007). The development of a scale to measure personal reflection in medical practice and education. *Medical teacher*, 29(2-3), 177-182. <https://doi.org/10.1080/01421590701299272>
3. Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2000). Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research. *New York: Routledge*. 212-219 p. ISBN0203978978
<https://kangkholidblog.files.wordpress.com/2018/03/herbert-dkk-teachers-investigate-their-works.pdf>
4. Arends, R.I. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
5. Biktagirova, G. F., Valeeva, R. A. (2014). Development of the teachers' pedagogical reflection. *Life Science Journal*, 11(9), 60-63. <http://www.lifesciencesite.com/>
6. Bitinas B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
7. Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New directions for adult and continuing education*, 2001(90), 9-18.
https://www.academia.edu/29435047/Using_journal_writing_to_enhance_reflective_practice?from=cover_page
8. Boud, D. (2010). *Relocating reflection in the context of practice. Beyond reflective practice: New approaches to professional lifelong learning*, p. 25-36.
9. Boud, D., Hager, P. (2012). Re-thinking continuing professional development through changing metaphors and location in professional practices. *Studies in continuing education*, 34(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.608656>
10. Bognar, B., Krumes, I. (2017). Encouraging reflection and critical friendship in preservice teacher education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 87-112. <https://doi.org/10.25656/01:14913>
11. Borton, T. (1970). What's Left When School's Forgotten? *Saturday Rev.*
12. Bubnys R. (2012). *Refleksyvaus mokymo(si) metodų diegimo aukštojoje mokykloje metodika: refleksija kaip besimokančiųjų asmeninės ir profesinės raidos didaktinis metodas*. Šiauliai: Šiaulių valstybinė kolegija.
13. Bubnys R. (2012). *Kolegijos dėstytojų didaktinė kompetencija refleksyvaus mokymo(si) kontekste. Profesinės studijos: teorija ir praktika*, 10 p. 26-33.
14. Bubnys, R. (2014). *Reflektavimo kompetencijos struktūra socialinio darbo studentams atliekant praktikas. Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*. 50-63. <https://doi.org/10.15388/STEPP.2014.0.3777>
15. Bubnys, R. (2010). Veiklos reflektavimo ir mokymosi teorinėse studijose universitete integralumas. *Pedagogika*, (99), 38-44. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=163009>
16. Bubnys R., Krušaitė L. (2008). Socialinių pedagogų ir darbuotojų reflektavimo ypatumai profesinėje veikloje. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 2(18), p. 65-70.
17. Bubnys, R., & Tuomienė, J. (2008). Studentų asmeninio augimo prielaidos taikant reflekyvaus dienoraščio/žurnalo metodą studijų procese. *Ugdymo psichologija*, (19), 59-67.

18. Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective practice*, 16(1), 123-141. Doi: 10.1080/14623943.2014.982525
19. Bleakley, A. (1999). From reflective practice to holistic reflexivity. *Studies in higher education*, 24(3), 315-330. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379925>
20. Bleakley, J., Woolcott, G., Yeigh, T., Whannell, R., (2020). Reflecting on emotions during teaching: Developing affective-reflective skills in early career teachers using a novel critical moment protocol. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(10), 55-72. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.757411666835363>
21. Brockbank, A., & McGill, I. (1998). Facilitating reflective learning in higher education. *Buckingham: Society for Research into Higher Education, Open University Press. Student learning through critical reflection*, 99.
22. Brockbank, A., & McGill, I. (1998). Facilitating Reflective Learning in Higher Education (Buckingham, Society for Research into Higher Education and Open University Press). *Jour. of Career and Technical Education*, 25(2), 46-60.
23. Ciampa, K., Gallagher, T. L. (2015). Blogging to enhance in-service teachers' professional learning and development during collaborative inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 63(6), 883-913. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-015-9404-7>
24. Choy, S. C., Yim, J. S. C., Tan, P. L. (2017). Reflective thinking among preservice teachers: A Malaysian perspective. *Issues in Educational Research*, 27(2), <https://234-251.doi/abs/10.3316/informit.789216574372255>
25. Cranton, P. (1996). *Professional Development as Transformative Learning. New Perspectives for Teachers of Adults. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, ISBN-0-7879-0197-0
26. Dačiulytė, R., Dromantienė, L., Indrašienė, V., Merfeldaitė, O., Nefas, S., Penkauskienė, D., Railienė, A. (2012). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis*. Vilnius. http://www.upc.smm.lt/projektai/pkt/naujienos/modelis/PKT_modelis.pdf.
27. Dabrišienė, V., Siaučiukenė, L., (2000). Švietimo kaitos tendencijų įtaka pedagogo veiklai individualizuojant mokymo programas. *Socialiniai mokslai*. (4), 117-126 p. <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB0001:J.04~2000~1392054167192/J.04~2000~1392054167192.pdf>
28. Daukilas, S., Mičiulienė, R., Kovalčikienė, K., Kasperūnienė, J. (2017). *Profesijos pedagogų veiklos turinys. Profesinis tobulėjimas, identitetas, ugdymo turinio metodologija ir kokybė*.
29. Dewey J. (1998). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin.
30. Doiz, A., & Lasagabaster, D. (2020). Dealing with language issues in English-medium instruction at university: a comprehensive approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), 257-262. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1727409>
31. Edwards, S. (2017). Reflecting differently. New dimensions: reflection-before-action and reflection-beyond-action. *International Practice Development Journal*, 7(1).
32. Edwards, S. (2014). Finding a place for story: looking beyond reflective practice. *International Practice Development Journal*, 4(2).
33. Farrell, T. S., Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language teaching research*, 19(5), 594-610. <https://doi.org/10.1177%2F1362168814541722>

34. Farrell, T. S. C. (2020). Professional development through reflective practice for English-medium instruction(EMI) teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), 277–286. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1612840>
35. Fischer, K. W., & Pruyne, E. (2002). Reflective thinking in adulthood. In *Handbook of adult development* (pp. 169-198). Springer, Boston, MA. doi: 10.1007/978-1-4615-0617-1_10
36. Freese, A. R. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and teacher education*, 22(1), 100-119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.003>
37. Gedvilienė, G., Laužackas, R., Lileikienė, T., Mačianskienė, N., Sabaliauskas, T., Sajienė, L., Tūtlys, V. (2008). *Ko reikia šiuolaikiniam mokytojui? Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys: mokomoji knyga mokytojams*. [Žiūrėta 2022-01-02]. Prieiga per internetą: <https://hdl.handle.net/20.500.12259/37068>
38. Gelfuso, A. (2016). A framework for facilitating video-mediated reflection: Supporting preservice teachers as they create “warranted assertabilities” about literacy teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 58, 68–79. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.003>
39. Gibbons, S., Farley, A. N. (2021). Learning to Think like a Teacher: Effects of Video Reflection on Preservice Teachers’ Practice and Pedagogy. *Action in Teacher Education*, 43(3), 250–267. <https://doi.org/10.1080/01626620.2020.1812131>
40. Gibbs, G. (1988). Learning by doing: A guide to teaching and learning methods. *Further Education Unit*. <https://ci.nii.ac.jp/naid/10013454789/>
41. Godvanas, P., Jasienė, G., Gričiūtė, J. (2013). *Socialinių paslaugų įstaigų darbuotojų kompetencijų ugdymo poreikio nustatymo metodika*. Vilnius.
42. Goh, A. Y. S. (2019). Rethinking reflective practice in professional lifelong learning using learning metaphors. *Studies in Continuing Education*, 41(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1474867>
43. Grossman, P. L. (1991). Overcoming the apprenticeship of observation in teacher education coursework. *Teaching and teacher education*, 7(4), 345-357.
44. Hickson, H. (2011). Critical reflection: Reflecting on learning to be reflective. *Reflective practice*, 12(6), 829-839. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.616687>
45. Hoffman-Kipp, P., Artiles, A. J., Lopez-Torres, L. (2003). Beyond reflection: Teacher learning as praxis. *Theory into practice*, 42(3), 248-254. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4203_12
46. Yancey, K. (2016). A rhetoric of reflection. In *A Rhetoric of Reflection*. Utah State University Press, Colorado, (2016), 1-328. <https://doi.org/10.7330/9781607325161>
47. Jacikevičius, A. (1994). *Siela, mokslas, gyvensena*. Vilnius: Žodynas, 202.
48. Janilionis, V. (2015). *Koreliacinės ir regresinės analizės pagrindai*. [Žiūrėta 2021-12-05]. Prieiga per internetą: http://www.lidata.eu/index.php?file=files/mokymai/Janilionis_III/jan_III.html&course_file=jan_III_1.html
49. Jasper, M. (2003). *Beginning reflective practice*. United Kingdom: Nelson Thornes. ISBN0748771174 .
50. Jovaiša, L. (1993). *Edukologijos įvadas*. Kaunas: Technologija
51. Jovaiša, L. (1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa.

52. Jucevičienė, P. (2001). Integruotas požiūris į socialinio darbo teoriją ir praktiką-XXI amžiaus iššūkių žmonėms atsakas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, (8), 189-196. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=683774>
53. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
54. Laužikas, M., Miliūtė, A., & Lobanova, L. (2010). *Atvejo analizės taikymo studijų procese metodiniai nurodymai*. VŠĮ Vilniaus Universiteto tarptautinio verslo mokykla. http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2010_Atvejo_analizes_metodiniai_nurodymai.pdf
55. Lastauskienė, A. (2015). *Apmąstyk ir veik! Refleksijos metodai ir rekomendacijos mokymosi procese*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras. ISBN 978-609-95660-6-1
56. Leonavičius, J. (1993). *Sociologijos žodynas*. Vilnius: „Academia“. ISBN 9986-08-002-9: 19.72. 282 p.
57. Liu, K. (2015). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational Review*, 67(2), 135–157. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.839546>
58. Lukošūnienė, V. (2014). *Kvalifikaciją tobulinančių suaugusiųjų mokėjimo mokytis kompetencijos raiška ir ugdymas (is): daktaro disertacija*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla. [žiūrėta 2022-02-01]. Prieiga per internetą: http://www.lssa.smm.lt/lt/wp-content/uploads/2015/04/Luko%C5%A1%C5%ABnien%C4%97_Disertacija_santrauka_final_LT.pdf
59. Lukošūnienė, V. (2011). Refleksija kaip integrali mokymosi mokytis kompetencijos dalis. *Pedagogika*, (101), 43-49. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=54735>
60. Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
61. Kim, B. (2001). Social constructivism. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 1(1), 16. http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Social_Constructivism
62. Kitchener, K. S., King, P. M., DeLuca, S. (2006). *Development of reflective judgment in adulthood. Handbook of adult development and learning*, 73-98. <https://books.google.lt/books?Development+of+reflective+judgment+in+adulthood.+Handbook+of+adult+development+and+learning>
63. Koole, S., Dornan, T., Aper, L., Scherpbier, A., Valcke, M., Cohen-Schotanus, J., Derese, A. (2011). Factors confounding the assessment of reflection: a critical review. *BMC Medical education*, 11(1), 1-9.
64. Korthagen, F., Wubbels, T. (2001). Characteristics of reflective teachers. *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*, 131-148.
65. Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult education*, 32(1), 3-2. <https://doi.org/10.1177%2F074171368103200101>
66. Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*, 1(1), 58-63. <https://doi.org/10.1177%2F1541344603252172>
67. Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12. <https://www.ecolas.eu/eng/wp-content/uploads/2015/10/Mezirow-Transformative-Learning.pdf>

68. Milner, H. R. (2003). A Case Study of an African American English Teacher's Cultural Comprehensive Knowledge and Self-reflective Planning. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(2), 175-196. <https://eric.ed.gov/?id=EJ660837>
69. Moon, J. A. (2013). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge. file:///D:/Visi%20failai/Atsiuntimai/10.4324_9780203416150_previewpdf.pdf
70. Moore A.(2004). *The Good Teacher. Dominant Discourses in Teaching and Teacher Education*. New York: NY10016
71. Mortari, L. (2012). Learning thoughtful reflection in teacher education. *Teachers and Teaching*, 18(5), 525-545. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709729>
72. Neipp, C., Francés, J., Pérez-Molina, M., Bleda, S., Beléndez, A. (2010, May). Transference matrix method for non slanted holographic reflection gratings. In *Optical Modelling and Design*, Vol.77(17),p.771-706. International Society for Optics and Photonics. <https://doi.org/10.1117/12.854277>
73. Pollard, V. (2008). Ethics and reflective practice: Continuing the conversation. *Reflective Practice*, 9(4), 399-407. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14623940802431788>
74. Psichologijos žodynas (1993). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla. ISBN 5-89950-016-6.
75. Razdorskaya, O. (2015). Reflection and Creativity: The Need for Symbiosis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 433–438. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.241>
76. Rhodes, C., Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of in-service education*, 28(2), 297-310. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13674580200200184>
77. Ryan M. (2013). The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education. *Teaching in higher education*. February (18), pg. 144-145. [Žiūrėta 2021-12-01]. Prieiga per internetą: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=4&sid=15378fcf-62db-4c35-b4c8-0424bdc39e95%40sessionmgr4001&hid=4107&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=ehh&AN=85751133>
78. Rostami, A., Keshmiri, F., Askari, R., Jambarsang, S., Shafiei, M. (2019). Validation of Groningen reflection ability scale questionnaire and evaluation of reflection ability level of health care management students. *Evidence Based Health Policy, Management and Economics*
79. Sammons, P., Lindorff, A. M., Ortega, L., Kington, A. (2016). Inspiring teaching: Learning from exemplary practitioners. *Journal of Professional Capital and Community*. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JPCC-09-2015-0005/full/html>
80. Sharma, P., Pandher, J. S. (2018). Teachers' professional development through teachers' professional activities. *Journal of Workplace Learning*. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JWL-02-2018-0029/>
81. Shor, E. (2008). Conflict, terrorism, and the socialization of human rights norms: The spiral model revisited. *Social Problems*, 55(1), 117-138. <https://doi.org/10.1525/sp.2008.55.1.117>
82. Schon D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books
83. Schon D. (1987). *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Fransisco: Jossey-Bass.
84. Stenhouse, L. (1975). Defining the curriculum problem. *Cambridge Journal of Education*, 5(2), 104-108. <https://doi.org/10.1080/0305764750050206>

Informacijos šaltinių sąrašas

1. *Dėl Valstybės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinimo, 2012 m. gegužės 15 d. Nr. XI – 2015.* [žiūrėta 2022-01-15]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.425517>
2. *Dėl formaliojo švietimo koncepcijos patvirtinimo, 2008 m. lapkričio 24 d. Nr. ISAK-3219* [žiūrėta 2022-01-15]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.332022>
3. Efektyvaus valdymo sprendimų centras. (2015). *Pedagogo profesijos kompetencijų aprašas.* [Žiūrėta 2022-01-05]. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/veiklos.php>
4. *Kvalifikacijų ir profesinio mokymo plėtros centras* (2022). [Žiūrėta 2022-03-05]. Prieiga per internetą: <https://www.kpmc.lt/kpmc/kvalifikaciju-formavimas/terminu-zodynelis/>
5. *Lietuvos kvalifikacijų sandaros aprašas. (2010). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija.* Vilnius. [Žiūrėta 2022-01-02]. Prieiga per internetą: http://www.lrvk.lt/bylos/Teises_aktai/2010/05/15258.doc&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=jEVJVL-
6. *Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymas Nr. ISAK-54 „Dėl Mokytojo profesijos kompetencijos aprašo patvirtinimo“.* [Žiūrėta 2022-01-02]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.291726>
7. *Pedagogo profesijos kompetencijų aprašas.* (2015). [Žiūrėta 2022-02-05]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.291726>
8. *Valstybinė švietimo 2013-2022 metų strategija. (2013). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija.* Vilnius. [Žiūrėta 2022-01-02]. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/uploads/documents/VSS_2013-2022_2013-08-23.pdf
9. *Dėl Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistui (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatų patvirtinimo, 2008 lapkričio 24 d. Nr. ISAK-3216.* [Žiūrėta 2022-03-05]. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/stebesenos-ir-vertinimo-departamentas/vadovu-ir-pedagogu-vertinimas/mokytoju-atestacija/>
10. *Dėl pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijos tvirtinimo, 2012 gegužės 30, V – 899.* [Žiūrėta 2022-03-15]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.425929>
11. *Dėl geros mokyklos koncepcijos patvirtinimo, 2015 gruodžio 21 d. V-1308.* [Žiūrėta 2022-03-15]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/46675970a82611e59010bea026bdb259?jfwid=32wf90sn>

Priedai

1 priedas. Anketos klausimai

Pedagogo reflektavimo gebėjimų raiška profesinėje veikloje

Gerbiami pagrindinio ugdymo mokytojai,

Šiuo metu siekiama išsiaiškinti pedagogų reflektavimo gebėjimų raišką, galimybes bei svarbą profesinėje veikloje tarp jūsų mokyklos pagrindinio ugdymo pedagogų. Nuoširdžiai prašoma atsakyti į anketoje pateiktus klausimus. Anketa yra anoniminė, tai reiškia nei vardo nei pavardės skelbti nereikia, todėl niekas nesužinos kas pildė anketą. Gauti duomenys bus panaudoti rašant baigiamąjį magistro darbą.

Atsakant į klausimus, prašome atidžiai perskaityti kiekvieną teiginį apie reflektavimo gebėjimų raišką. Labai svarbu, kad anketa būtų užpildyta iki galo, nepaliekant neatsakytų klausimų.

Dėkojame už Jūsų laiką ir linkime sėkmės. Anketos rezultatai nebus publikuojami viešai.

Refleksijos suvokimas veikloje prasideda nuo supratimo, ką darai, baigiasi tuo, kad kritiškai vertini savo ideologiją ir įsitikinimus, kuriais remiesi mąstydamas ir jausdamas tolimesnėje veikloje (Yip, 2006).

I. Demografinis blokas

1. Lytis:

- Moteris
- Vyras

2. Jūsų pareigos mokykloje:

- Pradinių klasių mokytojas
- Dalyko mokytojas (jei, taip įrašykite kokio dalyko).....
- Kita...

3. Jūsų amžius:

- Iki 25 m.
- 26-30 m.
- 31-40 m.
- 41-50 m.
- 51-60 m.
- 60 m. ir daugiau

4. Darbo stažas:

- 1-2 m.
- 3-5 m.
- 6-10 m.
- 11 m. ir daugiau.

I. **Pedagogų reflektavimo gebėjimų asmeninis įsivertinimas** (parengta pagal GRAS skalę (Groningen Reflection Ability Scale) autoriai (Aukes, Geertsma, Cohen-Schotanus, Zwierstra, Slaets, 2007).

1. Savirefleksijos įsivertinimas.

Įvertinkite šiuos teiginius nuo visiškai nesutinku iki visiškai sutinku.

1. Nuolatos permąstau savo mintis.
2. Noriu žinoti, kodėl ką nors darau.
3. Suprantu, kad svarbu žinoti taisykles, kuriomis vadovaujuosi.
4. Noriu suprasti save (savo požiūrį, asmenybę, ateities perspektyvas)
5. Pažįstu savo jausmus, kurie turi įtakos mano mąstymui.
6. Aš suvokiu jausmus, kurie turi įtakos mano elgesiui.
7. Galiu kritiškai vertinti savo elgesį.
8. Savo elgesį galiu vertinti iš skirtingų perspektyvų.
9. Suprantu kultūrinių veiksnių daromą įtaką mano nuomonei.

2. Empatiškumo įsivertinimas.

Įvertinkite šiuos teiginius nuo visiškai nesutinku iki visiškai sutinku.

1. Suprantu galimą emocinį informacijos poveikį kitiems.
2. Galiu užjausti ir suprasti kito poziciją.
3. Žinau savo ribas.
4. Man nepriimtinas kitoks mąstymas.
5. Kartais kiti sako, kad aš pervertinu save.
6. Galiu suprasti žmones su skirtingais kultūriniais, religiniais įsitikinimais.

3. Reflektavimo gebėjimų taikymo bendraujant įsivertinimas.

Įvertinkite šiuos teiginius nuo visiškai nesutinku iki visiškai sutinku.

1. Aš nemėgstu diskutuoti apie savo nuomonę.
2. Kartais man sunku apibūdinti moralinį požiūrį.
3. Suprantu ir atsakau už savo žodžius.
4. Jaučiu atsakomybę už tai ką sakau.
5. Drąsiai dalinuosi ir diskutuoju apie savo įsitikinimus.
6. Kartais sunku sugalvoti kitus problemos sprendimo būdus.
7. Nepriimu kritikos dėl savo elgesio.

II. Reflektavimo gebėjimai, apibūdinantys Jūsų veiksmus planuojant ir įgyvendinant savo veiklas/veiksmus pedagogo profesinėje veikloje: prieš veiklą, veiklos metu ir po veiklos.

Reflektavimo gebėjimai, apibūdinantys Jūsų veiksmus prieš veiklą. (Įvertinkite šiuos teiginius nuo visiškai nesutinku iki visiškai sutinku).

1. Gilinuosi į savo mintis planuodamas veiklas.
2. Planuodamas veiklas išskiriu problemas/klausimus į kuriuos teks atsakyti.
3. Ieškau informacijos, kuri gali būti reikalinga sėkmingai atlikti veiklas.
4. Konsultuojuosi su specialistais, aptardamas savo veiksmus prieš atliekant veiklą.
5. Gilinuosi į veiklos atlikimo eigą.

Reflektavimo gebėjimai, apibūdinantys Jūsų veiksmus veikiant. (Įvertinkite šiuos teiginius nuo visiškai nesutinku iki visiškai sutinku).

1. Atliekamos pedagoginė veiklos metu apgalvoju, kaip sėkmingai jas atlikti ir tobulinti.
2. Veiklos metu galiu priimti sprendimus savarankiškai ir tokiu būdu pasimokyti iš savo patirties.
3. Veiklos metu patiriamos problematiškos situacijos skatina mane viską permąstyti iš naujo.
4. Galiu permąstyti veiklos metu įgytas žinias, patirtis ir numatau ką koreguosiu ateityje.

Reflektavimo gebėjimai, apibūdinantys Jūsų veiksmus po veiklos. (Įvertinkite šiuos teiginius nuo visiškai nesutinku iki visiškai sutinku).

1. Apgalvoju savo pažangą atlikus veiklą.
2. Po veiklos daugelis teorinių žinių atrodo kitaip nei buvo iki panaudojimo praktiškai.
3. Po atliktos veiklos klausiu savęs: ar galėjau pasielgti kitaip ir atlikti geriau nei atlikau.
4. Sugebu sugeneruoti naujas idėjas, numatyti perspektyvas, kurios padėtų efektyviau atlikti pedagoginę veiklą.
5. Po atliktos veiklos suvokiu profesinės veiklos prasmę.

III. Reflektavimo gebėjimai, apibūdinantys Jūsų veiksmus perėjus prie nuotolinio ugdymo. (Įvertinkite šiuos teiginius nuo visiškai nesutinku iki visiškai sutinku).

1. Perėjus prie nuotolinio ugdymo lygiai taip pat apgalvodavau būsimas veiklas.
2. Apmąstymams skyriau tiek pat laiko.
3. Nuolat trūkdavo laiko apmąstymams.
4. Gilinausi į atliekamos veiklos eigą.
5. Nespėdavau skirti pakankamai laiko apmąstymams veikiant.
6. Turėjau daugiau laiko skirti savęs pažinimui, profesiniam tobulėjimui.
7. Dalyvavau įvairiuose mokymuose ir seminaruose.
8. Savo profesiniam augimui skyriau tiek pat laiko.

2 priedas. Iš dalies struktūruoto interviu, klausimai pedagogui – ekspertui

Tyrimo tema „Pedagogo reflektavimo gebėjimų raiška bendrojo ugdymo mokykloje“

Tyrimo tikslas – atskleisti pedagogo reflektavimo gebėjimų raišką bendrojo ugdymo mokykloje.

Iš dalies struktūruoto interviu, klausimai pedagogui ekspertui:

1. Kiek Jums metų?
2. Koks Jūsų išsilavinimas?
3. Koks Jūsų darbo mokykloje stažas?
4. Gal galėtumėte pasidalinti pirminiu savo patyrimu reflektuojant savo pedagoginę veiklą?
5. Papasakokite kokią prasmę įžvelgiate taikydami reflektavimo gebėjimus profesinėje veikloje?
7. Papasakokite apie kylančius iššūkius, taikant reflektavimo gebėjimus savo veikloje.
8. Papasakokite kas Jums svarbiausia analizuojant pedagoginės veiklos rezultatus ir klaidas?
9. Kaip Jūs tobulinate savo reflektavimo kompetenciją?
10. Kiek laiko skiriate savo turimų žinių atnaujinimui bei tobulinimui?
11. Kaip sekėsi taikyti reflektavimo gebėjimus nuotolinio mokymo metu? Kaip vyko procesas? Kokie pokyčiai, patirtys?