

Reflektavimo kompetencijos struktūra socialinio darbo studentams atliekant praktikas

Remigijus BUBNYS

Šiaulių valstybinės kolegijos

Sveikatos priežiūros fakulteto

Socialinio darbo katedra

M. K. Čiurlionio g. 16^a, LT-76228 Šiauliai

Tel. (8 41) 52 41 66

El. paštas: r.bubnys@svako.lt

Santrauka. Straipsnyje atskleidžiami reflektavimo kompetencijos komponentai, išryškėję socialinio darbo studentų profesinėje praktikoje. Faktorinės analizės rezultatai leidžia teigti, kad socialinio darbo studentų reflektavimo kompetenciją sudaro refleksijos apie mokymąsi ir mokymuisi, savirefleksijos ir refleksijos mokantis bei kritinio mąstymo ir problemų sprendimo, patirties analizės ir mokymosi iš patirties gebėjimai. Tyrimo metu išryškėjo, kad socialinio darbo studentai praktikoje sėkmingai taiko tris patirties reflektavimo kompetencijos gebėjimus – reflektavimą mokantis (ko?), apie mokymąsi (ką?) ir mokymuisi (kam?). Menkiausiai studentų įgyti savirefleksijos gebėjimą sudarantys įgūdžiai yra išgyvenamų emocijų atpažinimas ir valdymas bei kritinis mąstymas ir problemų sprendimas.

Pagrindiniai žodžiai: aukštoji mokykla, reflektavimo gebėjimai, reflektavimo įgūdžiai, reflektavimo kompetencija, socialinio darbo praktika, studentas.

Įvadas

Studentų reflektavimo kompetencija ir ją sudarančių gebėjimų bei įgūdžių ugdymas aukštojoje mokykloje – vienas efektyviausių profesinio tobulėjimo būdų, svarbus dėstytojų ir būsimų specialistų ugdymo tikslas, nes tik analizuojant ir apmąstant savo veiklą įmanoma toliau efektyviai mokyti ir mokytis (Correia, Bleicher 2008). Aktualu kurti sąlygas reflektavimo kompetencijai ugdyti(s), apimančias esminius elementus – asmenybės patirtis, mąstymą, emocijas, veiksmus ir vertybes socialiniame ir politiniame kontekste, kuriame besimokantysis gyvena. Reflektavimas studijuojant gali būti apibūdintas kaip praktinės patirties peržiūrėjimo procesas, siekiant nusakyti, analizuoti, įvertinti ir taip mokytis iš savo patirties (Boud et al. 2005; Bradbury 2010).

C. Noble (2001) pabrėžia, kad profesinės veiklos praktika yra vienas svarbiausių socialinio darbo ugdymo komponentų ir pagrindinis veiksnys, lemiantis reflektavimo kompetencijos ir atskirų jos komponentų, apimančių skirtingus gebėjimus, ugdymo galimybes. Reflektavimas socialinio darbo profesinės veiklos praktikoje studijuojant yra reikšmingas būsimų socialinio darbo specialistų rengimo komponentas ir gausių galimybių reflektavimo kompetencijos gebėjimams lavinti ir plėtoti suteikiantis kontekstas (Lam et al. 2007; Lay, McGuire 2010; Gursansky et al. 2010; Bogo et al. 2011).

Refleksijos suvokimas praktikoje prasideda nuo supratimo, ką darai, baigiasi tuo, kad kritiškai vertini savo ideologiją ir įsitikinimą, kuriais remiasi mąstymas ir jausmai veikoje (Yip 2006).

Profesinės veiklos refleksija nustato ir keičia asmenines prielaidas, kuriomis remiasi praktika. Ji leidžia rasti alternatyvius atsakymus į iškilusius klausimus ir galimus problemų sprendimus, taip geriau suprantant profesinės veiklos subtilybes. Būti reflektyviu socialiniu darbuotoju reiškia taikyti praktikoje skirtingus reflektavimo kompetenciją apimančius gebėjimus, nuolat galvoti apie rūpimus dalykus ir juos tyrinėti, įprasminti savo patirtis žinių ribose ir savo patirtį interpretuoti pagal savo požiūrį į savąjį *Aš* ir pasaulį. Reflektavimo kompetenciją apimantys gebėjimai – tai aktyvios pastangos generuoti apibendrinamąsias žinias apie savąjį *Aš* ir profesiją, susiduriant su dinamiška praktikos aplinka (Lam et al. 2007).

Kalbant apie reflektavimo kompetenciją, gebėjimus bei įgūdžius, yra platus teorijos ir empirikos diskursas. Šiame straipsnyje diskursas suprantamas kaip svarstymas, nuomonių įvairovė, sudaranti sąlygas atskleisti socialinio darbo studentų nuomonę apie reflektavimo kompetencijos įgūdžių pritaikomumą praktikoje (MacLure 2003; Grimshaw 2003). Pagrindiniu analizės elementu tampa kognityvus – vertinamasis reflektavimo kompetencijos struktūros aspektas, kai studentai įvertina reflektavimo įgūdžių taikymo praktinėje veikloje galimybes ir sąlygas (Telešienė 2005).

Pastaruoju metu Lietuvoje atlikta tyrimų, analizuojančių socialinio darbo studentų profesinę praktiką aukštojoje mokykloje: tarpdalykinio bendradarbiavimo galimybes (Petrauskienė 2011), socialinio darbuotojo patirtį mokomosios praktikos metu (Jurkuvienė, Butrimavičienė 2009), socialinio darbuotojo etinę kompetenciją ir jos tobulinimo praktikoje galimybes (Gapšytė, Snieškienė 2011) ir kt. Užsienio autorių atlikti tyrimai pagrindžia reflektavimo įgūdžių poreikį socialinio darbo praktikoje (Mishna, Bogo 2007; Gursansky et al. 2010), refleksijos kaip mokymosi priemonės diegimo galimybes ugdant socialinius darbuotojus (Lay, McGuire 2010), socialinio darbuotojo kaip reflektyvaus praktiko ugdymo reikšmę profesinės veiklos rezultatams (McSweeney 2012). Daug dėmesio analizuojant socialinio darbo specifiškumą ir praktines problemas tiek Lietuvos (Abromaitienė 2010; Dirgėlienė ir kt. 2010), tiek užsienio mokslininkų darbuose (Noble Irwin 2010; Caras, Sandu 2014) teikiama žiūrybai (supervizijai) socialinio darbo praktikoje. Minėtų mokslininkų darbuose pabrėžiama, kad žiūrybininkų refleksija ar gebėjimai reflektuoti yra vieni pagrindinių, tačiau neatskleidžiama reflektavimo kompetencijos struktūra ir jos komponentai, fragmentiškai minimi gebėjimai ir įgūdžiai, reikalingi reflektavimui praktikoje užtikrinti. Atskleidus reflektavimo kompetencijos struktūrą profesinės praktikos metu aukštojoje mokykloje, atsiveria galimybės studentams, dėstytojams, praktikos vadovams bei studijų programos kūrėjams identifikuoti tobulintinas profesinių praktikų sritis, atsispindinčias praktikos rezultatuose per mokymosi siekinius. Neretai studentų praktinė patirtis apsiriboja vien techniniais įgūdžiais, taikomais konkrečiose situacijose. Straipsnyje siekiama atsakyti į tokį tyrimo klausimą: kurie reflektavimo kompetencijos gebėjimus apimantys įgūdžiai pritaikomi studentų socialinio darbo profesinės praktikos metu?

Tyrimo objektas – būsimų socialinių darbuotojų reflektavimo kompetencijos struktūros diskursas profesinėje praktikoje.

Tyrimo tikslas – atskleisti reflektavimo kompetencijos struktūros komponentų raišką socialinio darbo studentų profesinės praktikos metu.

Reflektavimo kompetencijos struktūra

Šiame straipsnyje reflektavimo kompetencijos struktūra suprantama kaip gebėjimų rinkinys ir juos sudarantys įgūdžiai. Tokį apsisprendimą lėmė mokslininkų, pavyzdžiui, J. A. Moon (1999),

N. Soleil (2000), K. F. Osterman ir R. B. Kottkamp (2004), C. Halton ir kitų (2007), M. G. Correia ir R. Bleicher (2008) darbai, kuriuose akcentuojama, jog reflektavimo kompetencijos struktūroje pagrindiniai yra gebėjimai *analizuoti patirtį*. Mokslininkai (Yip 2006; Jones 2009) pripažįsta, kad svarbu rengti specialistą, gebantį reflektuoti bei tirti savo praktinę veiklą ir jos rezultatus. Tačiau, norint tai daryti, pirma, reikia turėti, ką reflektuoti, t. y. būtina sukaupti tam tikrą informaciją apie reflektuojamą reiškinį (Yip 2006). Antra, reikia gebėjimų analizuoti patirtį, kurie išryškėja skirtinguose veiklos etapuose (Cowan 1998; Schön 1991): prieš veiklą (angl. *reflection-for-action*), veikiant (angl. *reflection-in-action*) ir po veiklos (angl. *reflection-on-action*).

Reflektavimo kompetencijos gebėjimai skirtinguose studentų praktikos etapuose gali būti apibūdinti kaip *refleksijos mokantis* gebėjimai, *refleksijos apie mokymąsi* ir *refleksijos mokymuisi* gebėjimai. Reflektavimas mokantis reiškia atsižvelgimą į ką tik išgyventus patyrimus, apgalvojant, kas buvo daryta, atspindi numanomas žinias, taikomas veikloje, perkeliant patirtį. Atsižvelgiama į ką tik išgyventus patyrimus, taip pat į būsimą neišvengiamą patirtį. Ji apima numanomas mintis ir jų analizę. Tai įgūdžiai, orientuoti į pažangesnę arba bent jau sąmoningai apgalvotą veiklą. Reflektuodami apie mokymąsi studentai mintimis grįžta į išgyventą patirtį, apmąstydami tai, ką tada jie darė. Atsižvelgiama į buvusios patirties veiksmą, analizuojama ir taip daromi apibendrinimai, kurie bus naudingi ateityje. Išanalizavę savo mokymosi patirtį ar įgiję konkrečios mokymosi patirties studentai planuoja savo ateities veiksmus, apmąsto problemas, su kuriomis susidūrė mokydamiesi praeityje ir kurias tikisi efektyviau išspręsti ateityje (Boud et al. 2005). Tokiu reflektavimo procesu studentai nustato būsimo mokymosi prioritetus, identifikuodami ateities poreikius, siekius ir tikslus. Besimokantieji neapsaugoti nuo informacijos įvairovės iš kitų šaltinių: vadovėlių, praktikos vadovų žinių ir patirties, informacijos, gaunamos iš dėstytojų per paskaitas. Būsimi socialiniai darbuotojai, atliekantys praktiką, ar jau dirbantys profesionalai dažnai siekia kai kuriuos metateorijos elementus įtraukti į savo pačių praktiką ir jas išbandyti. Reflektavimo kompetencija šiame kontekste leidžia studentui integruoti teoriją ir metateoriją, kaip informaciją, su asmenine patirtimi, derinti idėjines ir taikomąsias teorijas kuriant ir plėtojant asmeninę teoriją (Jarvis 1999).

Svarbią vietą reflektavimo kompetencijos struktūroje užima *savęs pažinimo* ir *savirefleksijos* kompetencijos gebėjimai, kurie apima atsižvelgimą ir savojo *Aš* raidos tam tikrą laiką apžvalgą: kaip atsirado įžvalgos ir kaip tai veiks patirtį ateityje (Bradbury 2010). Reflektuodami profesinės veiklos praktikoje, būsimi socialiniai darbuotojai pratinasi įveikti sunkumus ir neaiškumus, būdingus asmeniniam ir profesiniam tobulėjimui. K. Yip (2006) reflektavimą socialinio darbo praktikoje apibūdina kaip procesą, kuriame kuriama ir aiškinama patyrimo (dabartinio ir buvusio) reikšmė savojo *Aš* požiūriu (savojo *Aš* santykis su savąja asmenybe ir savojo *Aš* santykis su išoriniu pasauliu). Reflektavimas prilyginamas savirefleksijos procesui, nusakant jį kaip grįžtamąjį savęs įsisąmoninimo ir suvokimo procesą. Kartu tai – savęs įvertinimo, savianalizės, savistabos ir dialogo su savimi procesas. Kuo giliau reflektuojama, tuo stipriau individas įsisąmonina savąsias emocijas ir išgyvenimus (Salzberger-Wittenberg et al. 1999; Felten et al. 2006). Studentas tampa atviresnis naujoms idėjoms, noriau pasirengia sunkumams ir labiau pasitiki savimi painiose ir nepalankiose situacijose.

G. Heron (2006), C. Morley (2008), S. Jones (2009) analizuoja *kritinio mąstymo ir problemų sprendimo* gebėjimus reflektavimo procese. Remiantis analizės rezultatais skiriami pagrindiniai įgūdžiai, sudarantys *kritinio mąstymo ir problemų sprendimo* gebėjimų turinį: informacijos ir savo atliekamos veiklos turinio kritinio vertinimo, išankstinių nusistatymų identifikavimo, alternatyvių sprendimų kritinio vertinimo ir kiti įgūdžiai. Reflektavimo procesas gali būti traktuojama-

mas kaip daugybė kritinio mąstymo įgūdžių, kurie, sutvarkyti ir susieti, duoda veiklos rezultatų (Loughran 1996). Šie žingsniai gali būti apibūdinti kaip problema, hipotezė, argumentavimas ir išbandymas. Nors šie etapai nebūtinai turi vykti tam tikra tvarka, juos sujungus sudaromas reflektyvus ciklas. Kai reflektuojant siekiama išspręsti problemą – vieno refleksijos etapo rezultatai gali sėkmingai vesti prie tolesnės reflektyvios veiklos, t. y. iš naujo apsvarstomų, įvertinamų ir analizuojamų rezultatų (Bay, Macfarlane 2011).

Pradiniame būsimų socialinių darbuotojų teorinio ir praktinio rengimo aukštojoje mokykloje etape reflektavimo kompetencijos ugdymas(is) atlieka dvi pagrindines funkcijas. *Pirma*, geresnis studentų poreikių ir problemų suvokimas, siekiant identifikuoti šaltinius ir priemones joms spręsti. *Antra*, gebėjimų reflektuoti, kurių reikia tapus patyrusiais savo profesinės veiklos specialistais, tobulinimas. Studentų patirtis, įgyta studijų praktikoje, remiasi paslėpta refleksija, kai paskaitose pateikiamos teorinės žinių sistemos siejamos su ankstesne, būtent praktikoje išgyventa patirtimi, ir atvirkščiai.

Tyrimo metodologija

Imtis. Suformuota tyrimo imtis, reprezentuojanti visą tyrimo populiaciją konkrečioje institucijoje (Šiaulių valstybinėje kolegijoje). Tyrime dalyvavo 156 (100 proc.) socialinio darbo studijų programos studentai, iš jų 137 (87,8 proc.) moterys ir 19 (12,2 proc.) vyrų; 87 proc. studijos nuolatinės, 69 proc. – išėstinės. Aukštojoje mokykloje, planuojant studentų profesinę praktiką ir jos užduotis¹, siekiama ugdyti studento kompetenciją reflektuoti. Užduočių atlikimas praktikoje sudaro sąlygas studentams giliau suvokti mokymąsi ir būsimą profesinę veiklą, o remiantis reflektavimo rezultatais – koreguoti veiksmus ateityje.

Tyrimo metodai. *Duomenų rinkimo metodas:* būsimų socialinių darbuotojų apklausa raštu, naudojant uždaro tipo klausimyną. *Duomenų apdorojimo metodai:* statistinė tyrimo duomenų analizė. Taikyti šie statistiniai metodai (naudota „SPSS for Windows 18.0“ programinė įranga): tyrimo duomenų kiekybinė aprašomoji statistika; daugiamatis statistinis metodas – faktorinė analizė – pagrįstas koreliacijų tarp kintamųjų analize ir pradinės kintamųjų erdvės transformavimu į mažesnio matmens (faktorių) erdvę. Duomenims apdoroti taikyta tiriamoji (angl. *exploratory*) faktorinė analizė, kuria nustatomas faktorių skaičius ir į faktorius įeinantys kintamieji, o iš pastarųjų siekiama suprasti, ką faktoriai reiškia. Statistinės hipotezės tikrintos neparametriniu Wilcoxon'o ženklų kriterijumi.

Tyrimo priemonė. Klausimyno teiginius (reflektavimo įgūdžius) tyrimo dalyviai vertino pasirinkdami dviejų lygmenų galimus atsakymo variantus: a) vertinama reali praktikos situacija, t. y., kiek būta galimybių realizuoti reflektavimo gebėjimus, pagal atskirus reflektavimo kompetencijos komponentus, mokantis praktikos metu – *nepatyrčiau; retai patyrčiau; dažnai patyrčiau*; b) reflektavimo gebėjimai taip pat vertinti atsakant į klausimą, kiek tai svarbu ir reikalinga studentui mokantis – *nemanau, kad tai svarbu; svarbu; tai labai svarbu ir reikalinga*.

Rezultatai

Atlikus reflektavimo kompetencijos komponentų faktorinę analizę, išskirti keturi faktoriai, atstovaujantys keturioms gebėjimų grupėms su jas sudarančiais įgūdžiais. Faktorių pavadinimai ir analizės duomenys, skalių tinkamumo bei patikimumo įverčiai pateikiami 1 lentelėje.

¹ *Socialinio darbo studijų programos profesinės veiklos praktikos organizavimo ir atlikimo metodika.* 2011. Sud. V. Bertulienė, A. Gailiūnienė, G. Gerikaitė, I. Tamosinaitė. Šiauliai: Šiaulių kolegijos leidybos centras.

1 lentelė. Reflektavimo kompetencijos struktūra

Reflektavimo kompetenciją sudarantys gebėjimai	KMO	Teiginių skaičius	Skalės tinkamumas		Skalės patikimumas	
			L intervalas	proc.	r/itt intervalas	Cronbacho α
Refleksijos apie mokymąsi ir mokymuisi gebėjimai	0,90	9	0,54–0,76	22,3	0,84–0,90	0,91
Savirefleksijos ir refleksijos mokantis gebėjimai		7	0,51–0,76	14,6	0,76–0,81	0,81
Kritinio mąstymo ir problemų sprendimo gebėjimai		4	0,68–0,83	13,3	0,74–0,81	0,82
Patirties analizės ir mokymosi iš patirties gebėjimai		4	0,54–0,67	10,8	0,69–0,75	0,78

Skalės Kaiserio, Meyerio ir Olkino (KMO) koeficiento reikšmė – 0,90 rodo, kad matrica gerai tinka faktorinei analizei. Skalei būdinga 61 proc. (nuo 22,3 proc. iki 10,8 proc.) sklaida rodo, kad visi faktoriai paaiškina ne mažiau kaip 10 proc. sklaidos ir yra interpretuoti. Skalės faktorių (subskalių) vidinės konsistencijos koeficientas Cronbacho alpha (α) svyruoja nuo 0,78 iki 0,91, tai rodo, jog skalė homogeniška. Visų faktorių kintamieji tenkina sąlygą $L \geq 0,5$ ir metodologiniu požiūriu gali būti traktuotini kaip vientisi.

Refleksijos apie mokymąsi ir mokymuisi gebėjimas. Pirmasis reflektavimo kompetencijos komponentas apima asmeninės mokymosi veiklos praktikoje pervertinimo, išgyventos patirties analizės rezultatų panaudojimo, klaidų identifikavimo, žinių atnaujinimo ir pervertinimo įgūdžius (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. Refleksijos apie mokymąsi ir mokymuisi gebėjimas*

Įgūdžiai	Nepatyrė / Nemanau, kad tai svarbu (proc.)	Retai patyrė / Svarbu (proc.)	Dažnai patyrė / Labai svarbu ir reikalinga (proc.)	Neatsakė	Z	p
Apmąstyti savo mokymosi veiklą praeityje – perkelti įgūdžius arba vengiant klaidų kartojimosi ateityje	7,1 5,8	30,8 35,9	58,3 55,8	3,8 2,6		$p = 0,77$
Panaudoti praktikoje išgyventos patirties analizės rezultatus, planuojant mokymosi veiksmus ateityje	7,7 2,6	42,3 46,8	47,4 48,1	2,6 2,6		$p = 0,31$
Diagnozuoti savo klaidas ir kompetencijos ribotumus	5,8 1,9	38,5 44,9	53,8 50,6	1,9 2,6		$p = 0,90$
Pervertinti savo patirtį, siekiant ją patobulinti	5,8 3,8	28,8 36,5	61,5 54,5	3,8 5,1		$p = 0,38$
Tobulinti savo mokymosi veiklą, remiantis išgyventos praktinės patirties analizės rezultatais	7,7 3,8	32,7 37,8	57,7 55,8	1,9 2,6		$p = 0,79$
Įprasminti savo patirtį, įgytą teorinių studijų metu	4,5 3,2	32,1 30,8	61,5 63,5	1,9 2,6		$p = 0,27$

Įvertinti mokymosi veiklos pranašumus ir trūkumus, numatant profesinio tobulėjimo perspektyvas	3,8	39,7	55,1	1,3	p = 0,88
	4,5	36,5	56,4	2,6	
Atnaujinti turimas žinias, remiantis įgyta patirtimi, ją pervertinant	6,4	29,5	59,6	4,5	-1,97
	4,5	42,3	48,7	4,5	p = 0,04
Pagrįsti, kaip susiformavo vienoks ar kitoks patyrimas, įvertinus pasiektus rezultatus	7,1	46,2	42,9	3,8	p = 0,33
	4,5	55,8	36,5	3,2	

* *Viršutinis* skaičius eilutėje nurodo gebėjimų pritaikomumo praktikoje skalės rodiklius, o *apatinis* (pasivirsis) skaičius eilutėje nurodo svarbumo ir reikalingumo skalės rodiklius.

Apklausoje rezultatai rodo, kad socialinio darbo studentai profesinės praktikos metu pritaiko didžiąją dalį refleksijos apie mokymąsi ir mokymuisi įgūdžių, reflektuodami atliktos veiklos rezultatus ir mokydami iš savo patirties. Daugiau nei pusė (58,3 proc.) tyrime dalyvavusių studentų teigia, kad dažnai praktikos metu turėjo galimybių apmąstyti savo atliktą veiklą, siedami ją su jau išgyventa panašia situacija praėityje ir vengdami klaidų kartojimosi. Pusė (53,8 proc.) tyrime dalyvavusių studentų pasibaigus praktikai galėjo „diagnozuoti“ savo klaidas ir kompetencijos ribotumus bei pervertinti savo patirtį, siekdami ją tobulinti. 61,5 proc. būsimų socialinių darbuotojų tvirtina, kad praktikos metu jie sėkmingai įprasmino savo patirtį, įgytą teorinių studijų aukštojoje mokykloje metu. Šiek tiek daugiau nei pusė (55,1 proc.) imties įvertino mokymosi veiklos pranašumus ir trūkumus ir numatė savo profesinio tobulėjimo perspektyvas.

Mažiausiai galimybių buvo sudaryta taikyti įgūdžius aiškinant, kaip susiformavo vienoks ar kitoks patyrimas, ir planuojant mokymosi veiksmus ateityje, panaudoti praktikoje įgytos patirties analizės rezultatus. Studentai nurodo, jog, atliekant profesinės veiklos praktiką, svarbūs ir reikalingi refleksijos apie mokymąsi ir mokymuisi kompetencijos įgūdžiai. Vertinant turimų žinių atnaujinimą, remiantis praktikoje įgyta patirtimi, ir jas pervertinant, tai susiejant su dažnumu praktikos metu ir šio gebėjimo svarba bei reikalingumu mokantis, nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas ($p \leq 0,05$). Trečdalis studentų (29,5 proc.) retai turėjo galimybių panaudoti gebėjimus savo žinioms atnaujinti, tačiau nurodo, jog šis gebėjimas yra svarbus mokantis praktikos metu.

Savirefleksijos ir refleksijos mokantis gebėjimas apima veiklą praktikos metu ir savęs, kaip būsimo specialisto, reflektavimo įgūdžius (žr. 3 lentelę).

3 lentelė. *Savirefleksijos ir refleksijos mokantis gebėjimas*

Įgūdžiai	Nepatyrė / Nemanau, kad tai svarbu (proc.)	Retai patyrė / Svarbu (proc.)	Dažnai patyrė / Labai svarbu ir reikalinga (proc.)	Neatsakė	Z	p
Užsiimti nuolatine praktikoje atliekamos veiklos savirefleksija, analizuojant save kaip asmenybę	7,7	25	66	1,3	-2,94	p = 0,003
	7,1	40,4	50,6	1,9		

Praktikos metu, remiantis kitų praktine patirtimi ir gilinant žinias apie save, analizuoti savo santykius su kitais	7,7	29,5	60,9	1,9	-1,92
	4,5	43,6	48,1	3,8	p = 0,05
Atpažinti ir valdyti praktinėse situacijose išgyvenamas emocijas	9,6	27,6	62,2	0,6	p = 0,66
	3,2	41	53,2	2,6	
Integruoti žinias ir patirtį, kuriant asmenines teorijas, tiesiogiai susijusias su praktine veikla	9,6	32,7	57,1	0,6	-3,04
	6,4	51,3	38,5	3,8	
Valdyti išankstinius savo įsitikinimus ir nusistatymus, numatant asmeninės elgsenos poveikį kitiems asmenims	10,9	40,4	47,4	1,3	p = 0,55
	10,3	43,6	42,3	3,8	
Mokytis iš savo patirties veikiant, siejant patirtį su nuodugnia analize	5,1	32,1	60,3	2,6	p = 0,07
	4,5	40,4	50,6	4,5	
Analizuoti praktinės veiklos praktikoje rezultatus ir klaidas	3,2	38,5	58,3	-	-2,83
	3,8	50,6	42,9	2,6	p = 0,005

Dauguma (66 proc.) būsimų socialinių darbuotojų suvokė, kad praktikos metu buvo sudarytos sąlygos taikyti savęs, kaip asmenybės, pažinimo, užsiimant nuolatine asmeninės veiklos savirefleksija, gebėjimus. Nors ketvirtadalis (25 proc.) neturėjo galimybių praktikoje analizuoti save kaip asmenybę, yra įsitikinę, jog tas įgūdis svarbus (40,4 proc.) ir labai svarbus ir reikalingas mokantis (50,6 proc.). Atkreiptinas dėmesys, kad šiek tiek daugiau nei ketvirtadalis studentų (27,6 proc.) retai atpažino ir valdė išgyvenamas emocijas praktinėse situacijose, be to, apie 40,4 proc. studentų tik retsykiais galėjo valdyti išankstinius savo įsitikinimus ir nuostatas, išvelgdami asmeninės elgsenos poveikį šalia dirbantiesiems. Gauti rezultatai leidžia daryti prielaidą, jog praktikos užduotys nepakankamai orientuotos į asmeninių emocijų pažinimo bei valdymo praktikoje įgūdžių lavinimą, taip pat asmeninių nuostatų ir elgesio padarinius kitiems asmenims. Akivaizdu, kad ateityje, tobulinant profesinės praktikos turinį ir rengiant užduotis, vertėtų apgalvoti galimybes, kaip šie įgūdžiai galėtų būti sėkmingiau taikomi praktinėje veikloje.

Statistiškai reikšmingas skirtumas ($p \leq 0,05$) išryškėjo tarp studentų išgyventos patirties ir įgūdžių svarbos, kalbant apie žinių integravimą ir veiklos rezultatų reflektavimą per praktiką. Kaip matyti iš 3 lentelės, nors daugelis būsimų socialinių darbuotojų profesinės praktikos metu integravo žinias ir patirtį, kurdami asmenines teorijas, tiesiogiai susijusias su veikla (57,1 proc.), analizavo atliekamos veiklos praktikoje rezultatus ir klaidas (58,3 proc.), kur kas daugiau studentų nurodo, jog tokia patirtis ir įgūdžiai svarbūs / labai svarbūs bei reikalingi mokantis. Tikėtina, kad studentams, siekiantiems integruoti teorines žinias į praktiką, kuriantiems asmeninį ir individualų žinojimą apie savo profesinę veiklą, stinga realių situacijų. Tai suponuoja rekomendaciją aukštosios mokyklos dėstytojams, kad teorinėse studijose aktualu pabrėžti teorijos ir praktikos siejimo būdus bei galimybes, siekiant padidinti studentų galimybes šiuos gebėjimus pritaikyti praktinėse situacijose.

Kritinio mąstymo ir problemų sprendimo gebėjimas. Šis gebėjimas apima studentų kritinio vertinimo, išankstinių nusistatymų atpažinimo, sprendžiant problemas ir numatant galimas alternatyvas, įgūdžius (žr. 4 lentelę).

4 lentelė. *Kritinio mąstymo ir problemų sprendimo gebėjimas*

Įgūdžiai	Nepatiriu / Nemanau, kad tai svarbu (proc.)	Retai patyriau / Svarbu (proc.)	Dažnai patyriau / Labai svarbu ir reikalinga (proc.)	Neatsakyta	Z / p
Kritiškai vertinti informaciją, paaiškinant savo įsitikinimus ginčijamais klausimais	17,9 13,5	50,6 55,1	30,8 27,6	0,6 3,8	p = 0,88
Kritiškai vertinti savo atliekamą veiklą ir tarpusavio santykius su asmenimis, susijusiais su problemos sprendimu	16,7 9,6	50 56,4	32,1 29,5	1,3 4,5	p = 0,38
Pripažinti išankstinius nusistatymus ir jų įtaką problemos sprendimui	20,5 14,1	50,6 50	26,3 31,4	2,6 4,5	-2,30 p = 0,02
Pasirinkti daugiau galimybių ir jas kritiškai įvertinti prieš priimančią sprendimą	12,8 9,6	48,7 56,4	35,9 29,5	2,6 4,5	p = 0,62

Rezultatai rodo, kad studentai profesinės praktikos metu turėjo mažai galimybių kritiškai vertinti informaciją, paaiškindami savo įsitikinimus ginčijamais klausimais (50,6 proc.). Dauguma retai turėjo progų kritiškai vertinti savo veiklą ir tarpusavio santykius su asmenimis, sprendžiančiais problemą (50 proc.), ir pasirinkti daugiau galimybių sprendimui priimti (48,7 proc.). Šie rezultatai įrodo, kad profesinės praktikos metu mažiausiai taikomi kritinio mąstymo ir problemų sprendimo gebėjimai, nesudaroma tinkamų sąlygų kritinio mąstymo ir probleminių situacijų, esant prieštaravimų, sprendimų įgūdžiams lavinti, nors jie studentų įvardijami kaip svarbūs ruošiantis darbui ateityje. Pusė (50,6 proc.) tyrimo dalyvių mažai turėjo progų praktikoje išbandyti / įvertinti išankstinių nusistatymų įtaką problemos sprendimui, tačiau nedvejodami pripažino, kad šie įgūdžiai irgi svarbūs (50 proc.) / labai svarbūs bei reikalingi (31,4 proc.) būsimam socialiniam darbuotojui. Atkreiptinas dėmesys, jog šis reflektavimo kompetencijos struktūros gebėjimas turėtų būti labiausiai tobulinamas. Kritinis mąstymas yra lemiamas studijų aukštojoje mokykloje veiksnys (Ladyshevsky 2006), nes mokymasis – kompleksinė veikla. Esminė problema ta, jog aukštosios mokyklos studentai per mažai turi galimybių arba iš viso neturi jokių galimybių sistemingai reflektuoti remdamiesi pačių sumodeliuota ar išgyventa patirtimi, puoselėdami kritinio mąstymo gebėjimą. Galima prielaida, jog kritinio mąstymo gebėjimo ribotumai lemia ir nepakankamą studentų asmeninių įsitikinimų ir nuostatų poveikį aplinkai, todėl modeliuojant teorines ir praktines studijas aukštojoje mokykloje daugiau dėmesio reiktų skirti problemų sprendimo, pagrindžiant argumentais ir įtikinamais motyvais, įgūdžiams lavinti.

Patirties analizės ir mokymosi iš patirties gebėjimas apima praktikos metu įgytos patirties analizės bei mokymosi iš savo patirties, siejant teorines ir praktines žinias, identifikuojant įtaką darančius veiksnus, įgūdžius (žr. 5 lentelę).

5 lentelė. Patirties analizės ir mokymosi iš patirties gebėjimas

Įgūdžiai	Nepatiriu / Nemanau, kad tai svarbu (proc.)	Retai pa- tyriau / Svarbu (proc.)	Dažnai patyriau / Labai svarbu ir reikalinga (proc.)	Neatsakyta	Z p
Apmąstyti per praktiką sukauptą patirtį, dalijantis ja su praktikos vadovais ir kolegomis studentais	7,1 3,8	37,2 52,6	54,5 41	1,3 2,6	-2,06 p = 0,03
Analizuoti įgytą patirtį, atrandant sąsają su turimomis teorinėmis žiniomis ir koncepcijomis	5,8 3,8	37,2 43,6	53,8 48,7	3,2 3,8	p = 0,32
Atpažinti įgyjant patirties kilusius išgyvenimus, juos įvardyti ir analizuoti	7,7 7,7	38,5 46,8	53,2 42,9	0,6 2,6	-2,94 p = 0,003
Patirties pagrindu paaiškinti priimamų sprendimų priežastis ir paskatas	8,3 3,8	41 50,6	49,4 42,3	1,3 3,2	p = 0,57

Nors skirtingi reflektavimo kompetenciją apimantys gebėjimai gali būti tobulinami ir izoliuotoje aplinkoje, tai nesustiprina studentų mokymosi įgūdžių. Dažniausiai individualios refleksijos pradžia yra dėstytojų, praktikos vadovų ir studentų bendradarbiavimo kaip grupinio darbo proceso dalis. Reflektavimas bendradarbiavimo aplinkoje leidžia plėtoti studento profesinę raidą (Cady et al. 1998). Kaip rodo tyrimo rezultatai, nors studentai įgūdį apmąstyti praktikoje sukauptą patirtį, dalijantis ja su praktikos vadovais ir kolegomis studentais, laiko svarbiu (52,6 proc.) / labai svarbiu bei reikalingu (41 proc.), nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas ($p = 0,03$) rodo, jog nepakanka situacijų ir nėra tinkamų sąlygų šiems įgūdžiams realizuoti per praktiką.

Daugiau nei trečdalis (37,2 proc.) studentų retai galėjo reflektuoti savo išgyventą patirtį su kolegomis. Panaši dalis (38,5 proc.) studentų praktikos metu sunkiai atpažino, įvardijo ir analizavo įgyjant patirties kilusius išgyvenimus, tačiau dauguma (46,8 proc.) tai laiko svarbia praktikos dalimi. Akivaizdu, jog aptariant praktikoje įgytą patirtį, retai taikoma grupinė refleksija, kaip reflektavimą mokymąsi aktyvinanti priemonė, apimanti įvairias dialogo formas, kurias dėstytojai, praktikos vadovai turėtų naudoti mokymo procese, lavindami studentų gebėjimus reflektuoti patirtį komunikuojant su praktikos vadovais, dėstytojais ir kolegomis studentais.

Rezultatai leidžia teigti, kad profesinėje praktikoje socialinio darbo studentai sėkmingai taiko patirties analizės, jos tobulinimo ir pagrindimo, žinių atnaujinimo ir pervertinimo įgūdžius. Studentai, apibendrinami savo buvusio mokymosi patirtį ir modeliuodami savo mokymosi veiklas ateityje, suvokia reflektavimo kompetencijos gebėjimų svarbą ir reikšmę profesinės praktikos metu. Nors studentai suvokia kritinio mąstymo, dialoginės refleksijos, išankstinių asmeninių įsitikinimų ir nuostatų valdymo gebėjimų svarbą socialinio darbo praktikoje, faktiškai pritaikyti šiuos gebėjimus turi nepakankamai galimybių. Tikėtina, jog esamos praktikos užduotys ir jų turinys, o gal ir pats praktikos kontekstas – organizacijos struktūra, darbo su klientais pobūdis – nesudaro sąlygų studentams atnaujinti turimas žinias, remiantis įgyta patirtimi, jas iš naujo pervertinant. Rezultatai pagrindžia poreikį tobulinti ir peržiūrėti organizuojamų praktikų turinį, siekiant ateityje sudaryti sąlygas tiems gebėjimams taikyti.

Diskusija

Straipsnyje pateikta reflektavimo kompetencijos struktūra yra sąlyginė, tačiau iliustruoja esmines sritis, kurios aktualios ugdant socialinio darbo reflektavimo kompetenciją sudarančius gebėjimus ir juos apimančius įgūdžius. Patirties analizės ir mokymosi iš savo patirties gebėjimą apimantys įgūdžiai, kurie, atlikus statistinius skaičiavimus, straipsnyje pateikti kaip savarankiška gebėjimų reflektuoti grupė, gali būti naudingi skirtinguose veiklos etapuose: veikiant, po veiklos ir kt. (Cowan 1998; Schön 1991). Atkreiptinas dėmesys, jog kai kurie įgūdžiai, inkorporuoti į refleksijos apie mokymąsi ir mokymuisi bei mokantis gebėjimus, yra aktualūs visose trijose grupėse. Problemų identifikavimo, asmeninių nuostatų pervertinimo ir keitimo, teorinių ir praktinių žinių derinimo įgūdžiai aktualūs planuojant praktines veiklas (Sung-Chan, Yuen-Tsang 2008; Thorsen ir Devore 2013), veikiant konkrečiose situacijose (Muller 2009; Bond 2011) ir atlikus veiklą (Fisher, Somerton 2000; Webb, Scoular 2011).

Pateiktoje reflektavimo kompetencijos struktūroje asmeninių išgyvenamų emocijų ir jausmų praktikoje įgūdžiai yra tiek savirefleksijos ir refleksijos mokantis, tiek patirties analizės ir mokymosi iš patirties gebėjimų komponentai. Straipsnyje pateikti rezultatai atskleidė socialinio darbo studentų emocijų ir jausmų, kylančių praktinėse situacijose, įgūdžių taikymo ribotumus. Diskutuotina, ar reflektavimo procesas praktikoje gali būti laikomas vien tik intelektine veikla, ar apimančia ir afektyvią dimensiją? Mokslinėje literatūroje šiuo klausimu nuomonės išsiskiria. D. Boud ir kiti (2005) pripažįsta, jog mokantis emocijos dažnai yra nuvertinamos, kai reflektavimas įprastai laikoma intelektine praktika – vien tik taisyklių, kurių privalu laikytis, dalyku. Tačiau tai nėra vien tik kognityvus procesas: emocijos yra svarbios bet kokiam mokymuisi, o ypač socialinio darbo praktikoje, kur veikla grindžiama darbuotojo ir kliento tarpusavio santykiais, kai reikia veikti neapibrėžtomis situacijomis, kai kyla daug problemų, kaip antai asmeniniai prieštaravimai, neadekvačios nuostatos, prieštaringų jausmų išgyvenimas ir panašiai (Gursansky et al. 2010; Ingram 2013). Ignoruojant asmeninės patirties jausminę dimensiją, galima pakenkti reflektavimo vertei, apribojant ją kuria nors viena (intelektine ar afektyvia) reakcijos į supantį pasaulį dimensija, taip sudarant kliūtis savo reakcijai į patirtį (Boud et al. 2005). Vadinas, abi dimensijos – mentalinė ir afektyvi – turi būti derinamos su jau turimu suvokimu, įgūdžiais, savybėmis ir požiūriais, o tai ir nulems geresnės kokybės socialinio darbo profesinę veiklą.

Kritinio mąstymo ir problemų sprendimo gebėjimai yra lemiami, tobulinant studentų reflektavimo kompetenciją ir siekiant efektyvesnės veiklos (Heron 2006; Lay, McGuire 2010). Tyrimo rezultatai rodo, jog socialinio darbo studentai menkai turi galimybių sistemiškai taikyti kritinio mąstymo įgūdžius, remdamiesi pačių sumodeliuota ar išgyventa patirtimi. Reikalinga pagalba per lygiaverčius ir atvirus tarpusavio santykius, kurie tiesiogiai lemia ir studentų nuostatų, požiūrių ir vertybių kaitą, integruojant naujus supratimus bei formuluojant apibendrinimus, kurie leistų jiems daryti pozityvius pokyčius savo būsimos profesinės veiklos situacijose. Dalijimasis praktine patirtimi ir išgyvenimais su kitais studentais, kaip nurodo J. Peltier ir kiti (2005), traktuojamas kaip reflektavimo kompetencijos gebėjimų tobulinimo pagrindas. Dialogas padeda atrasti individualią mokymosi praktikoje prasmę. Asmeninės patirties reflektavimo, komunikuojant su kitais asmenimis, įgūdžiai, atsižvelgiant į jų menką pritaikomumą praktikoje, kaip parodė tyrimo rezultatai, turėtų būti nuosekliai tobulinami – į studentų mokymosi veiklas įtraukiama interaktyvių užduočių, skatinančių studentus dalytis savo patirtimi. Reflektuodami savo patirtį grupėje studentai gali palyginti savo pažangą su tikslais, kurie buvo nustatyti bendradarbiaujant su dėstytojais, praktikos vadovais ar bendrakursiais (Stefani et al. 2000).

Akivaizdu, jog įgūdžiai, kurie mažiausiai pritaikomi socialinio darbo studentų praktikoje, nėra atmetami sąmoningai, tačiau stinga realių situacijų juos taikyti. Esminėmis priežastimis įvardijamos konkrečios institucijos, kurioje atliekama veikla, sąlygos, kai sudaromos galimybės šiuos įgūdžius taikyti; riboti vadovaujančio asmens reflektavimo įgūdžiai; laiko stoka ir užduočių pobūdis (Mälkki, Lindblom-Ylänne 2012). Pristatyti tyrimo rezultatai atskleidžia reflektavimo gebėjimus sudarančių įgūdžių taikymo praktikoje ribotumus – tolesnio praktikos tobulinimo prielaidą. Tikslinga peržiūrėti esamų praktikų tikslus ir uždavinius, daugiau dėmesio kreipiant į tokias praktinės veiklos galimybes, kai modeliuojamos situacijos, kuriose studentas gali pritaikyti jausmų ir išgyvenimų analizės, dalijimosi patirtimi su kolegomis, dėstytojais ir praktikos vadovais, kritinio mąstymo, asmeninių nuostatų ir vertybių pervertinimo bei asmeninio elgesio padarinių kitiems asmenims konkrečioje situacijoje numatymo įgūdžius. Kita vertus, atsižvelgiant į tai, kad „naujų socialinių problemų atsiradimas, socialinių paslaugų privatizavimas, šalių integracijos procesai, globalizacija lemia socialinio darbo lauko pasikeitimus“ (Socialinio darbo studijų krypties aprašas 2012, p. 9), socialinio darbuotojo reflektavimo kompetencijos turinio tyrimai turėtų būti toliau vykdomi, siekiant identifikuoti aktualius konkrečiai situacijai gebėjimus bei įgūdžius.

Išvados

Socialinio darbo studentų reflektavimo kompetencijos struktūra atsiskleidžia per refleksijos apie mokymąsi ir mokymuisi, savirefleksijos ir refleksijos mokantis bei kritinio mąstymo ir problemų sprendimo, patirties analizės ir mokymosi iš patirties gebėjimus. Struktūra pasižymi kompleksiskumu, atspindi gebėjimus bei įgūdžius, tačiau jų teorinis atskyrimas yra lengviau valdomas nei praktinis. Praktinėje veikloje gebėjimai reflektuoti savo turiniu siejasi, nes kognityvūs, afektiniai ir metakognityvūs įgūdžiai yra labiau holistiniai nei specifiški.

Reflektavimo kompetencijos ugdymas(is) yra svarbus mokant socialinio darbo studentus, sudaro sąlygas parengti reflekyviai kompetentingą socialinio darbo specialistą, gebantį veikti susidarius tiek apibrėžtomis, tiek neapibrėžtomis profesinės veiklos situacijoms.

Ribotos studentų galimybės analizuoti išgyvenamas emocijas praktinėse situacijose pagrindžia emocinio intelekto lavinimo užduočių įtraukimą į praktikos situacijas ar konkrečias praktikos užduotis. Į kritinio mąstymo ir problemų sprendimo gebėjimą inkorporuoti įgūdžiai, kaip antai problemų identifikavimas ir sprendimo būdai bei technikos, dalijantis asmenine patirtimi su ugdymo(si) proceso dalyviais aukštojoje mokykloje, rodo poreikį daugiau dėmesio skirti praktikos atvejų analizės grupinėms pratyboms, kritiškai svarstant savo praktikos procesą studijų ir praktikos organizacijos kontekstuose.

LITERATŪRA

Abromaitienė, L. 2010. Supervizija profesinėje veikloje. *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai*, 6 (2): 119–128.

Bay, U.; Macfarlane, S. 2011. Teaching Critical Reflection: A Tool for Transformative Learning in Social Work? *Social Work Education*, 30 (7): 745–758.

Bell, A.; Mladenovic, R. 2013. How Tutors Understand and Engage with Reflective Practices, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 1 (1): 1–11.

Bogo, M.; Regehr, C.; Katz, E.; Logie, C.; Mylopoulos, M. 2011. Developing a Tool for Assessing Students' Reflections on Their Practice, *Social Work Education*, 30 (2): 186–194.

- Boud, D.; Keogh, R.; Walker, D. 2005. *Reflection: Turning Experience into Learning*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Bradbury, H. 2010. *Beyond Reflective Practice: New Approaches to Professional Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Cady, J.; Distad, L.; Germundsen, R. 1998. Reflective Practice Groups in Teacher Induction: Building Professional Community via Experiential Knowledge, *Education*, 118 (3): 459–470.
- Caras, A.; Sandu, A. 2014. The Role of Supervision in Professional Development of Social Work Specialists, *Journal of Social Work Practice*, 28 (1): 75–94.
- Correia, M. G.; Bleicher, R. 2008. Making Connections to Teach Reflection, *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14 (2): 41–49.
- Cowan, J. 1998. *On Becoming an Innovative University Teacher*. Buckingham: Open University.
- Dirgėlienė, I.; Kiaunytė, A.; Ruškus, J.; Večkienė, N. 2010. Socialinių darbuotojų poreikis taikyti superviziją: empirinis pagrindimas ir modeliavimas, *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai*, 6 (2): 29–42.
- Felten, P.; Gilchrist, L. Z.; Darby, A. 2006. Emotion and Learning: Feeling our Way toward a New Theory of Reflection in Service-Learning, *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12 (2): 38–46.
- Fisher, T.; Somerton, J. 2000. Reflection on Action: The Process of Helping Social Work Students to Develop Their Use of Theory in Practice, *Social Work Education*, 19 (4): 387–401.
- Gapšytė, R.; Snieškienė, D. 2011. Socialinio darbuotojo etinė kompetencija ir jos vystymo praktikoje galimybės, *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai*, 7 (1): 113–129.
- Grimshaw, A. D. 2003. *Genres, Registers, and Contexts of Discourse*. Ed. A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, S. R. Goldman. Handbook of Discourse Processes. New Jersey: Mahwah, 25–82.
- Gursansky, D.; Quinn, D.; Le Sueur, E. 2010. Authenticity in Reflection: Building Reflective Skills for Social Work, *Social Work Education*, 29 (7): 778–791.
- Halton, C.; Murphy, M.; Dempsey, M. 2007. Reflective Learning in Social Work Education: Researching Student Experiences, *Reflective Practice*, 8 (4): 511–523.
- Heerde, J.; Murphy, B. 2009. *Reflective practice: An Annotated Bibliography of Recently Published Refereed Journal Articles (2000–2008)*. Melbourne: Deakin University. Prieiga per internetą: <http://www.deakin.edu.au/_data/assets/pdf_file/0009/53487/reflective-practice.pdf> [žiūrėta 2013 10 12].
- Heron, G. 2006. Critical Thinking in Social Care and Social Work: Searching Student Assignments for the Evidence, *Social Work Education*, 25 (3): 209–224.
- Ingram, R. 2013. Locating Emotional Intelligence at the Heart of Social Work Practice, *British Journal of Social Work*, 43 (5): 987–1004.
- Yip, K. 2006. Self-reflection in Reflective Practice: A Note of Caution, *British Journal of Social Work*, 36 (5): 777–788.
- Jarvis, P. 1999. *The Practitioner–Researcher: Developing Theory from Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, P.; Holford, J.; Griffin, C. 2004. *The Theory and Practice of Learning*. London: Routledge Falmer.
- John, B. 2011. Thinking on Your Feet: Principals’ Reflection-in-Action, *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(4), 1–13. Prieiga per internetą: <<http://cnx.org/content/m41608/1.3/>> [žiūrėta 2014 04 06].
- Jones, S. 2009. *Critical Learning for Social Work Students*. Exeter: Learning Matters.
- Jurkuvienė, R.; Butrimavičienė, S. 2009. Socialinio darbuotojo patirtis mokomosios praktikos procese, *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai. Mokslo darbai*, 3 (1): 45–66.
- Ladyshevsky, R. (2006). Peer Coaching: A Constructivist Methodology for Enhancing Critical Thinking in Postgraduate Business Education, *Higher Education Research and Development*, 25 (1): 67–84.
- Lay, K.; McGuire, L. 2010. Building a Lens for Critical Reflection and Reflexivity in Social Work Education. *Social Work Education*, 29 (5): 539–550.
- Lam, C. M.; Wong, H.; Leung, T. F. 2007. An Unfinished Reflexive Journey: Social Work Students’ Reflection on their Placement Experiences, *British Journal of Social Work*, 37 (1): 91–105.

- Loughran, J. 1996. *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling*. London: Falmer Press.
- MacLure, M. 2003. *Discourse in Educational and Social Research*. Buckingham: Open University Press.
- Mälkki, K.; Lindblom-Ylänne, S. 2012. From reflection to action? Barriers and Bridges between Higher Education Teachers' Thoughts and Actions, *Studies in Higher Education*, 37 (1): 33–50.
- McSweeney, F. 2012. Student, Practitioner, or Both? Separation and Integration of Identities in Professional Social Care Education, *Social Work Education*, 31 (3): 364–382.
- Mishna, F.; Bogo, M. 2007. Reflective Practice in Contemporary Social Work Classrooms, *Journal of Social Work Education*, 43 (3): 529–541.
- Moon, J. A. 1999. *Reflection in Learning and Professional Development. Theory and Practice*. London and New York: Routledge Falmer.
- Morley, C. 2008. Teaching Critical Practice: Resisting Structural Domination through Critical Reflection, *Social Work Education*, 27 (4): 407–421.
- Muller, B. 2009. Teaching Social Work is Teaching to Ask Questions: An Inter-Subjective Approach to Social Work Practice, *Journal of Social Work Practice*, 23 (2): 147–157.
- Noble, C. 2001. Researching Field Practice in Social Work Education, Integration of Theory and Practice Through the use of Narratives, *Journal of Social Work*, 1 (3): 347–360.
- Noble, C.; Irwin, J. 2009. Social Work Supervision: An Exploration of the Current Challenges in a Rapidly Changing Social, Economic and Political Environment, *Journal of Social Work*, 9 (3): 345–358.
- Osterman, K. F.; Kottkamp, R. B. 2004. *Reflective Practice for Educators. Professional Development to Improve Student Learning*. California: Corwin Press.
- Peltier, J.; Hay, A.; Drago, W. 2005. The Reflective Learning Continuum: Reflecting on Reflection, *Journal of Marketing Education*, 27 (3): 250–263.
- Petrauskienė, A. 2011. Interdisciplininis bendradarbiavimas socialinio darbo praktikoje. *Socialinis darbas*, 10 (1): 42–48.
- Salzberger-Wittenberg, I.; Williams, G.; Osborne, E. 1999. *The Emotional Experience of Learning and Teaching*. London: Karnac Books.
- Schön, D. 1991. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Maurice Temple Smith Ltd.
- Socialinio darbo studijų krypties aprašas*. 2012. Vilnius: SKVC. Prieiga per internetą: <<http://www.skvc.lt/files/SKAR/SDSKA.pdf>> [žiūrėta 2014 04 06].
- Soleil, N. 2000. Toward a Pedagogy of Reflective Learning: Lived Experience in Research and Practice, *New Directions for Teaching and Learning*, 31 (1): 73–83.
- Sung-Chan, P.; Yuen-Tsang, A. 2008. Bridging the Theory–Practice Gap in Social Work Education: A Reflection on an Action Research in China, *Social Work Education*, 27 (1): 51–69.
- Telešienė, A. 2005. Kritiškosios diskurso analizės metodologinių principų taikymas sociologiniuose tyrimuose, *Filosofija. Sociologija*, 2: 1–6.
- Thorsen, C. A.; Devore, S. 2013. Analyzing Reflection on/for Action: A New Approach, *Reflective Practice*, 14 (1): 88–103.
- Webb, L. A.; Scoular, T. 2011. Reflection on Reflection on Reflection: Collaboration in Action Research, *Educational Action Research*, 19 (4): 469–487.

THE STRUCTURE OF REFLECTION COMPETENCY DURING SOCIAL WORK STUDENTS' PRACTICES

Remigijus Bubnys

Summary

The article discloses structural components of reflection competency, which distinguished themselves during social work students' professional practice. The results of factor analysis allow stating that the structure of social work students' reflection competency encompasses reflection on learning and for learning, self-reflection and reflection in learning as well as abilities of critical thinking and problem solving, experiential analysis and learning from experience. It was found during the research that during the practice social work students successfully applied three abilities of reflection on experience competency: reflection in learning, on learning and for learning. Students' least mastered skills making up the self-reflection ability are recognition and management of lived emotions, critical thinking and problem solving.

Key words: social work practice, reflection competency, reflection abilities, student, higher education institution