
[Home](#) / Reflektiivsed praktikad

Reflektiivsed praktikad

REFLEKTIIVSED PRAKTIKAD KOOLITUSPROTSESSIS (TLÜ ÜLIÕPILASKONNA KOOLITUSTOIMKONNA NÄITEL)

LIISA MÖLDER

Pakutavad koolitused peaksid olema võimalikest parima tasemega – sellise olukorra saavutamiseks on vaja pöörata tähelepanu koolitusprotsessi parendamisele. Antud uurimustöös käsitleti koolitusprotsessi parendamise võimalusi reflektiivsete praktikate tõhustamise kaudu, mistõttu oli uurimisküsimuseks – Millised on reflektiivsed praktikad koolitusprotsessis? Teemat uuriti Tallinna Ülikooli Üliõpilaskonna Koolitustoimkonna näitel ning eesmärgiks seati käesoleva situatsiooni parendamist toetava koolitusprotsessi reflektiivsete praktikate mudeli loomine, mida oleks võimalik ülekanda ka teistele koolitusüksustele. Uuringu tulemustena selgus, et üldine teadlikus reflektiivsetest praktikatest koolitusprotsessis on madal, samuti hinnati seniseid reflektiivseid praktikaid koolitusprotsessis pigem väheseks, siiski toodi välja, et vastava informatsiooni mugava kättesaadavuse korral (mõningatel juhtudel lisatasu eeldusel) ollakse antud teemast huvitatud. Empiiriliste andmete põhjal järeldada, et mudeli laialdaseks rakendamiseks tuleb seada selle fookus teoorialt praktilisele vajadusele. Antud uuringu tulemusi võib tänu valdkonnas universaalsele mudelile pidada olulisteks kõigile sarnastele koolitusüksustele, tulemustest saadav kasu mõjutab ressursse säästvaid koolituste korraldajaid ning kõrgemal tasemel koolitustel osalejaid.

Võtmesõnad: refleksioon; reflektiivsed praktikad; koolitusprotsess



Sissejuhatus

Järjest arenev ning tiheneva konkurentsiga koolitusmaastik nõuab nii koolitajatelt kui koolituste korraldajatelt üha suurenevaid kompetentse. Ühe tõhusa professionaalse praktika parendamisvõimalusena on välja toodud refleksiooni (Schön 1983, 1987, viidanud McAlpine, Weston, Berthiaume, Fairbank- Roch, 2004.)

Refleksiooni nähakse eelkõige lähenemisena, mille abil on võimalik mõista oma tegevust erinevates seostes, see on võime selgitada tegevuste ja olukordade olemust. Mida enam toetutakse oma tegevuses refleksioonile, seda adekvaatsemaid valikuid suudatakse [...] teha (Märja jt, 2003, 149). Schöni (1983, 1987) käsitlus refleksioonist (McAlpine jt, 2004), rajas teed reflektiivse praktika mõiste kujunemiseks. Oma töödes on reflektiivse praktika põhimõtteid kasutanud ka teised – näiteks Zeichner (1981) enne, ja Cruikchank (1987) ning Steier (1991) peale Schöni (1983, 1987) (McAlpine jt, 2004). Schön (1983) määratleb antud protsessi kui refleksiooni tegevuses ehk siis mõtlemist tegevuse üle selliselt, et sünniks uued teadmised, mis omakorda ajendaksid uutele tegevustele või vastupidi (Jarvis, 2004, viidanud Masing, 2009)

Antud töö kontekstis on enim toetunud Schöni loodud teooriale, kuna mainitud autori reflektiivsete praktikate käsitlus sobib nii tegevusele suunatuse, aktiivsusele rõhumise kui paindlikuse tõttu koolitusprotsessi konteksti, mida Märja, Lõhmuse ja Jõgi (2004) järgi võib tinglikult jagada kolme omavahel tihedalt läbipõimunud etappi: koolituse planeerimine, koolituse läbiviimine, koolituse hindamine.

Valdkonna teoreetilistes allikates, millega oldi tutvunud enne uurimustöö koostamist, viidatakse sageli reflektiivsetele praktikatele kui tõhusale professionaalse pädevuse parendamise võimalusele. Siiski ei ole autorile teadaolevalt loodud sobivat ning mugavalt kasutatavat koolitusprotsessi reflektiivsete praktikate mudelit. Sellisena võib määratleda antud uurimustöö lähteotsustuse ja antud märkamisest tulenevalt sõnastati ka uurimuse eesmärk. Lähtuvalt

uurimuse eesmärgist – koolitusprotsessi situatsiooni reflektiivsete praktikate abil parendamist toetava mudeli loomine, mida oleks edaspidi võimalik ülekanda ka teistele sarnastele koolitusüksustele – püstitati uurimisküsimus: Millised on reflektiivsed praktikad koolitusprotsessis?

Teema avamiseks ning uurimusküsimusele vastuse saamiseks keskenduti eelkõige refleksiooni ja reflektiivseid praktikaid käsitlevate autorite töödele (Jarvis, Schön, Dewey, Moon) ning uurimuse empiirilises osas läbi viidud ankeetküsitlusele.

Teema valikul sai määravaks autori seotus valimiga (2-aastane vabatahtliku töö kogemus Koolitustoimkonnas) ning tugev aktuaalse probleemi märkamine oma igapäevases tegevuses antud valdkonnas (nii antud üksuses infojuhi kohuseid täites kui Koolitustoimkonnas ja eraisiku tasandil koolitusi korraldades). Lähtuvalt sellest sõnastati uurimustöö eeldatavaks tulemuseks koolitusprotsessis soovitatavalt rakendatavate reflektiivsete praktikate mudeli näol kasu nii valimiks olnud koolitustega tegelevas üksuses kui ka valdkonnas laiemalt.

Reflektiivsed praktikad

Viimasel aastakümnel on reflektiivse praktika idee olnud domineeriv paljudel tegevusaladel, väljendades Schöni kirjutiste mõju praktikale. Ometi on ka paljud varasemad mõtlejad (Dewey, 1916; Freire, 1972) pidanud refleksiooni mõtlemise ja õppimise oluliseks elemendiks. Antud aspekt on võimaldanud mitmete erinevate arusaamade tekkimist nii reflektiivsete praktikate kui refleksiooni puhul. Hoolimata sellest, et refleksiooni mõistet viimaste kahe aastakümne jooksul eriti hariduslalases kirjanduses palju kasutatud on (näiteks Boud, Keogh, Walker, 1985; Mezirow jt, 1990; Moon, 1999), toodi veel 2004 aastal välja inimeste teadmatust, mida refleksioon täpsemalt tähendab (McAlpine jt, 2004.) Fakti, et refleksioon ning reflektiivsed praktikad nõuavad „sissetöötamiseks“ aega, kinnitab ka Lepp (2009) poolt väljatoodu – kuigi erinevad autorid on välja toonud refleksiooni olulisuse õpetava inimese professionaalse arengu kontekstis, ning refleksiooniteema on muljal maailmas aastakümneid aktuaalne olnud, on Eesti tingimustes refleksioon sõnana kasutusele võetud ja refleksiooni olulisusest rääkima hakatud alles viimastel aastatel.

Refleksioon ja reflektiivsed praktikad

Mõiste refleksioon tuleneb ladina keelest, kus sõna *reflectere* tähendab akent, tagasipööramist, tagasipeegeldamist. Mõiste kasutuselevõtu määratlemisel viidatakse üksmeelselt Deweyle, kes kirjutas refleksiooni olulisusest õpetamises ja õppimises juba kahekümnenenda sajandi algul (Schön, 1983; Sparks-Langer & Colto, 1991, viidanud Lepp, 2009).

Moon'i (1999), Dewey (1933), Kolb'i (1984), Mezirow (1981) ja Schön'i (1987) põhjal sõnastasid Black & Plowright (2010) refleksiooni definitsiooni: refleksioon on protsess, mis, kaasates õppimist ja/või professionaalset praktikat, pakub võimalust kriitiliselt analüüsida ja hinnata antud õppimist või praktikat. Sellest lähtuvalt seatakse refleksiooniprotsessi eesmärgiks arendada professionaalne teadmine, mõistmine ning praktika, mis sisaldab sügavat õppimist, mis on oma olemuselt transformatiivne ja on õigustav, valgustav ja lõpptulemusena vabastav (Black & Plowright, 2010).

Kaudselt võib öelda, et refleksiooni mõistest lähtuvad kõik samatüvelised terminid, mis enamasti põhjustab nende üsnagi sarnast tausta, kui välja jätta erinevate autorite isiksusest ning rõhuasetustest lähtuvad mõnevõrra erinevad käsitlused. Dewey käsitles refleksiooni ning refleksiooniga seotud teemasid juba kahekümnenda sajandi algul. Olles üks esimesi refleksiooni mõiste kasutuselevõtjaid, võib Deweyt pidada kaudselt ka reflektiivsete praktikate mõistele aluse panijaks. Reflektiivse praktika ideed on oma töödes kajastanud näiteks Schön (1987), Zeichner (1981), Cruikshank (1987) ja Steier (1991) (McAlpine jt, 2004). Antud teema raames võib neist olulisimaks pidada Sen (2010) järgi klassikaliseks reflektiivse praktika õpetlaseks peetavat Schöni (1983), just tema reflektiivsete praktikate definitsiooni nüansside tõttu. Ajas jaotunud ning mitmekülgsesse koolitusprotsessi konteksti – tegevused koolituse planeerimise etapi algusest kuni hindamisetapi lõpuni – sobib enim Schöni reflektiivsete praktikate käsitlus nii tegevusele suunatuse, aktiivsusele rõhumise kui paindlikkuse tõttu. Schöni (1983) arvates ei ole praktika reeglite ja protseduuride arutu rakendamine, vaid dünaamiline ja elav kunst, mis on siiski piiratud sotsiaalse kontekstiga, milles see aset leiab (Jarvis, 2004)

Schön eristas muuhulgas tegevuse ajal toimuva refleksiooni ja tegevusele 'tagasivaatava' refleksiooni (Sen & Ford, 2009). Tegevuse ajal toimuv refleksioon peaks esinema kogu koolitusprotsessi jooksul, eriti oluline on see aga koolituse läbiviimise etapis. Tegevusele 'tagasivaatav' refleksioon on kõige tugevamalt esindatud koolituse hindamise etapis, võrdeliselt 'tagasivaatava' refleksiooniga on antud etapis oluline ka tulevikku suunatud refleksioon. Tulevikku suunatud refleksiooni teooria arendajaks peetakse Wilsonit (2009). Ertmeri ja Newby (1996) järgi muudetakse sel puhul eelnevalt erinevate meetodite (ning tegevuse ajal toimuva ja tegevusele 'tagasivaatava' refleksiooni) abil kogutud informatsiooni potentsiaalselt tuleviku-olukordadeks kasulikuks (Sen, 2010). Tulevikus seniste kogemuste ning teadmuse põhjal vigade vältumist võib pidada refleksiooni üheks suurimaks eesmärgiks ning kasuteguriks. Sellele tulevikku suunatud refleksiooni teooriale on üles ehitatud ka käesoleva uurimustöö käigus loodud koolitusprotsessis soovitatavalt rakendatavate reflektiivsete praktikate mudel.

Reflektiivsed praktikad koolitusprotsessis

Üha enam rõhutatakse refleksiooni kui sotsiaalset ja koostööle suunatud protsessi, mille eesmärgiks võib olla nii rühma kuuluvate indiivide refleksiooniprotsessi toetamine jagamise ja tagasiside protsessi kaudu, aga ka töökeskkonna ja koostöö arendamine organisatsioonis (Levander, 2004, viidanud Lepp, 2009). Nii mitmedki antud arusaamas kasutatud märksõnad iseloomustavad kas otsesemalt või kaudsemalt koolitusprotsessi – sotsiaalne ja koostööle suunatud protsess, indiivide refleksiooniprotsessi toetamine jagamise ja tagasiside protsessi kaudu ning töökeskkonna ja koostöö arendamine. Arendamise-eesmärgid nõuavad aga enamasti suurt panust, tööd ning aega, kuna millegi muutmiseks tuleb kõigepealt „lahti lasta“ vanast, paljudel juhtudel ka veel keskpäraselt, kuid põhimõtteliselt töötavast süsteemist ning seejärel hakata kohandama ja kohanduma uuega.

Antud aspektile on tähelepanu juhtitud ka kirjanduses – Karm (2007) järgi eeldab refleksioon avatud suhtumist nii enda kui oma kogemuste suhtes ning nõuab pikaajalist harjutamist, et õppida lootma enda kogemustele ja hindamisvõimele (viidanud Lepp, 2009). Refleksioon toetab professionaalse arengu astmete läbimist, samuti võib see viimast kiirendada. (Moon, 1999; samas, 2009). Seetõttu on koolituste taseme tõstmise eesmärgil oluline, et koolitusprotsessis korralduslikul poolel olevad inimesed hakkaksid võimalikult varakult oma professionaalses tegevuses reflektiivseid praktikaid rakendama.

Reflektiivse praktika põhimõtete järgijate professionaalset arengut soodustab eelkõige nende oskus senistest kogemustest õppida ning antud teadmused tulevikus sarnaste olukordade puhul arvesse võtta. Reflektiivsed praktikud mõtlevad ja planeerivad tegevusstrateegiaid enne tegutsemist (Jarvis, 2004.) Võib väita, et edukas refleksioon aitab läbi analüüsiprotsesside toime tulla ettekerkivate takistustega (Karm, 2007). Suurendades inimeste valmisolekut keerukate situatsioonidega paremini hakkama saada, suureneb ka tõenäosus, et sellised olukorrad lahendatakse kõigile sobival viisil, lisaks säästetakse nii mitmeid olulisi ressursse (nt. tööaega, - vahendeid, aga kaudsemalt ka inimeste tervist ja võimalik, et suhteid).

Koolitusprotsess

Täiskasvanute koolituse seadus (1993) käsitleb koolitust tervikuna tehes tingliku jaotamise lähtuvalt koolituse eesmärgist. Veidi täpsemalt on mõistet lahti seletanud Eensaar (2003), kelle järgi on koolitus plaanitud ja süstemaatiline tegevus – koolitus (või õpe) juhendaja käe all, mille käigus antakse edasi kindlaid oskusi, teadmist, informatsiooni ja muudetakse hoiakuid, suhtumisi. Seal juures tuuakse välja, et täiskasvanukoolitus on organiseeritud õppetegevus, kus õppijateks on täiskasvanud; see seotud kõigi õppeliikide ja –vormidega, moodustades osa elukestvat õppimist

võimaldavast haridussüsteemist; – tegemist on täiskasvanuhariduse praktikaga. Mitmed autorid (Cookson 1998; Ribler 1983; Karu 2001; Wexley & Latham, 1981) on aga käsitlenud koolitust protsessina, milles eristatakse koolituse planeerimise, läbiviimise ja hindamise etappi (Tammik, 2002). Antud uurimuse raames lähtuti koolituse mõtestamisel Cookson 1998; Ribler 1983; Karu 2001; Wexley & Latham, 1981 arusaamast tuginedes eelkõige koolituse kui protsessi käsitlemise aspektile.

Koolitusprotsessi edu ja tulemuslikkuse eelduseks on hoolikas kavandamine ja süsteemsus, seda võib nimetada koolituse juhtimise aspektiks. Nii saab koolituse juhist kui protsessi kavandajast ja arendajast täiskasvanute õpetaja-õppimise suunaja ja toetaja (Märja jt, 2004). Seetõttu ongi koolitusprotsessi kavandaja ja arendaja professionaalsed pädevused, mida reflektiivsete praktikate abil on võimalik säilitada ning tõsta, äärmiselt olulised.

Refleksiivsed praktikad koolitusprotsessi ettevalmistavas etapis

Koolitusprotsessi kavandamisel analüüsitakse koolitusvajadust, määratletakse koolituse peamised suunad ja eesmärgid, valitakse koolitusvorm, planeeritakse koolituse hindamisega seonduvad tegevused ning koostatakse koolitusprogramm (Märja, Lõhmus, Jõgi 2004).

Õppeprotsessi eesmärgistamisel peab koolitusjuht püstitama koolitusele eesmärgid ja määratlema neid, lähtudes õppijate õpivajadustest (Karm 2007, viidanud Anastassia, 2010). Koolitusvajaduse analüüsimisel on oluline mõelda, kuidas ja millises ulatuses on võimalik konkreetses koolitusprotsessis arvestada olemasolevaid ressursse, võimalusi ja tingimusi: õppijaid, õpikeskkonda, koolituse sisu, koolitusmaterjale, õpetajaid, koolituskulusid. Sellest tulenevalt määratletakse ka koolituse eesmärk (Märja, Lõhmus, Jõgi 2004). Koolitusprotsessi kavandamisel on soovitatav hoolega mõelda nii kulutustele kui ka koolituse kvaliteedile ehk koolitusprotsessi säästlikkusele, koolitusprotsessi tõhususele, koolitusprotsessi mõjususele ning koolitusprotsessi efektiivsusele (samas, 2004). Seda tehes peaks lähtutama 'tulevikku suunatud' refleksioonist.

Reflektiivsed praktikad koolitusprotsessi läbiviimisel

Koolituse läbiviimisel lähtutakse nii koolituse kontekstist tervikuna, koolituse funktsioonidest kui ka konkreetsetest eesmärkidest. Eesmärgist oleneb, millises suunas ja kuidas õpetajatena peaks tegutsema, millisele lähenemisele toetuma, millele suunama rõhuasetused (Märja, Lõhmus, Jõgi 2004). Märja, Lõhmus ja Jõgi (2004) on välja toonud võimalikke koolituse funktsioone: informatiivne; kompensatoorne; adapteeriv; tunnetuslik; ekspressiivne või arendav.

Reflektiivseid praktikaid koolitusprotsessi läbiviimise faasis peetakse üheks keerulisematest. Põhiliste põhjustena on välja toodud, et see võib tunduda läbiviijale raske ning ohtlik (Schön, 1983), kuid murekohti on teisigi. Erauti (1994) järgi tekitab probleemi aeg, sest kui aega on väga vähe, tehakse otsused kiirustades ning refleksiooni määr otsusprotsessis on äärmiselt piiratud. Alateadlikult arendatakse välja probleemsete olukordade standardsed lahendused ega analüüsita seepärast enam konkreetseid olukordi, vaid kasutatakse varem toiminud lahendusi. Ajaline surve ning lahenduste leidmise vajadus võib kaasa tuua selle, et reflekteeritakse juhuslikult (parajasti aktuaalse probleemi üle) ning pakutakse lahendus välja enne, kui probleemi olemusest on täielikult aru saadud (Korthagen & Vasalos, 2005, viidanud Sööt, 2010). Praktika näitab, et koolitusprotsessis esineb sarnaseid situatsioone, kus on vaja kiiresti otsustada ja olukord lahendada küllaltki sageli.

Refleksiivsed praktikad koolitusprotsessi (järel)hindamis- etapis

Koolitustegevuse ja tulemuste hindamine on koolitusprotsessi osa, mille eesmärgiks on saada informatsiooni koolitustegevuse parendamiseks. Koolituse hindamisel on kaks põhilist funktsiooni: 1) tulemuste hindamine; 2) koolitusprotsessi arendamine (Karu, 2001, viidanud Tammik, 2002). Kuigi koolituse tulemuste hindamine on lähtuvalt koolituse ülesandest esmane, siis kuivõrd käesolev töö keskendub eelkõige koolitusprotsessi kui iseseisva nähtuse uurimisele, peetakse antud töös koolituse hindamise etapi funktsioonidest tähtsamaks koolitusprotsessi arendamisele keskenduvat. Koolituse hindamine hõlmab nii koolituse tulemusi, mõju kui ka kogu koolitusprotsessi analüüsi. Koolituse hindamine on koolituse etappidest üks olulisemaid, seetõttu on hindamise kavandamine ning analüüs otsustava tähtsusega nii koolituse tulemuslikkuse kui ka koolituse mõju osas (Märja jt, 2004). Samas tuleb ära märkida koolituse hindamise olulisuse võrdelisuse saadud teadmuse edaspidise aktiivse kasutamisega ning koolituse hindamise tulemuste sõltuvuse koolituse ettevalmistavast etapist.

Metoodika ja valim

Lähtuvalt uurimuses püstitatud eesmärgist ning võttes arvesse valimi iseloomu, viidi läbi kvalitatiivne uurimus. Kvalitatiivse uurimuse lähtekohaks on tegeliku elu kirjeldamine, sealjuures püütakse uurida objekti võimalikult tervikuna (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2005). Antud lähenemine toetas oma laiahaardelisuse, mitmekesisuse ja paindlikuse tõttu uurija arvates enim uurimustöö tulemuslikkust.

Uurimustöö empiirilisi andmeid koguti ankeetküsitluse abil. Kidron (2000) järgi on ankeet käepärane meetod, millega saab uurida inimeste hoiakuid, uskumusi, eelarvamusi, aga ka nende

veendumuste tugevust, kindlust ja mõjutatavust, katseisikute teadmisi, käitumismotiive ja muud (viidanud Kotkas, 2011). Ankeetküsitluses kasutati nii avatud kui ka valikvastustega küsimusi ning see koosnes kolmest blokist küsimustest: vastaja senisele teadlikkuse ja arvamustele keskenduvad; valimiks olnud koolitusüksuse koolitusprotsessis rakendatavate reflektiivsete praktikate olukorrale keskenduvad ning tulevikku suunatud küsimused, selgitamaks välja vastajate meelestatust ja valmisolekut antud uurimustöö temaatika suhtes. Sealjuures on oluline märkida, et peale esimest küsimusteblokki esitati küsitlusankeedis vastuste usaldatavuse tõstmise eesmärgil (olemaks kindel küsimuste ühetimõistetavuses) küsitluse mõistmiseks ja vastamiseks vajalike mõistete definitsioonid ning üldisemad teoreetilise seosed antud nähtuste vahel. Küsitluse vastustega viidi läbi kvalitatiivne sisuanalüüs ning andmed kategoriseeriti küsimuste blokkidega paralleelselt kattunud (1. uurimustöö põhimõistete mõtestamine; 2. koolitusprotsessi reflektiivsed praktikad antud ajahetkel ning 3. tulevikuperspektiivid seoses uurimuse valdkonnaga) teemagruppide järgi, vastavalt – arusaamad/teadmised; tegevused; hinnangud.

Uurimustöö valimi moodustasid Tallinna Ülikooli Üliõpilaskonna Koolitustoimkonna aktiivsed liikmed. Koolitustoimkond on vabatahtlike tudengiühendus, millel on kaks põhilist tegevussuunda – toetada TLÜ Üliõpilaskonna toimimist (koolitusvajaduse väljaselgitamisest kuni koolituste läbiviimiseni) ning Ülikoolis avalike koolituste korraldamine. Koolitustoimkonnaga võivad liituda kõik Tallinna Ülikooli tudengid, kes selleks soovi avaldavad, ning kelle vestluse käigus väljaselgitatavad senine taust, Koolitustoimkonnaga seotud eesmärgid ja pädevused sobivad kokku Koolitustoimkonna vajaduste, võimaluste ning eesmärkidega. Küsitluse läbiviimiseks seati valimile lisatingimus – otsustati kaasata neid liikmeid, kes küsitluse läbiviimise hetkeks olid olnud vähemalt ühe Koolitustoimkonna koolitusega vastutaja- tasemel seotud (kas siis korraldaja-läbiviijana või korraldajana). Sellist tingimust peeti oluliseks, et tagada küsitletavate isiklikud kogemused uuritavas valdkonnas. Koolitustoimkonna 9 liikmest sobis valimisse 7, neist küsitlusele vastama andis nõusoleku 5 inimest. Vastajatele lubatud anonüümsuse tagamiseks ning otsese vajaduse puudumisel (uurijapositsioonist lähtuvate eelteadmiste põhjal ei olnud võimalik tajuda vastuste otsest mõjutatust vastajate soost, õpitavast erialast, vanusest vms) küsitluses sarnaseid täpsustavaid isiklikke andmeid ei küsitud. Küsitlusele vastanutele anti pseudonüümid.

Tulemused

Uurimuse tulemused on esitatud teemagruppide (arusaamad/ teadmised; tegevused; hinnangud) järgi.

Arusaamade/ teadmiste teemagrupp, mille eesmärk oli eelkõige uurida küsitlusele vastajate isiklikke "lähtepunkte", keskendus kolmele alateemale – refleksioon, reflektiivsed praktikad ning koolitusprotsess. Sealjuures refleksiooni mõtestati väga erinevalt – esines nii küllaltki põhjalikult ja detailselt antud seletusi refleksiooni protsessidest ja eesmärkidest (kahel juhul viiest), üldsõnaliselt, kuid refleksiooni ideed edasi andvaid (kahel juhul) kui ka refleksiooni definitsiooniga mittehaakuvaid vastuseid (üks vastaja). Samas toodi refleksiooni otseselt ühe osana kogutud teadmuse kasutamisel oma tegevuse parendamiseks välja vaid kahel juhul.

"Refleksioon on tegevuse tagasiside andmine ilma kriitikata, mis eeldab metodoloogilist kogeja jälgimist keskkonnas. Refleksioon võimaldab anda ülevaadet isiku algsetest kompetentsidest ja käitumisest ning keskkonna mõjudest ning selle tulemusest isikule. Reflekteerida võib nii enese kui ka teiste tegemisi." (Mart)

"See on tagasisivaade iseendale ja oma tegevusele, selle hindamine ning endale aru andmine, vajadusel võib käitumist muuta. Reflekteerida võib ka kellelegi teisele (siis selle teise kohta)." (Pille)

"[Refleksioon on] peegeldus, tagasiside" (Raul)

Reflektiivsete praktikate mõtestamise juures võis märgata ebakindlust – neljal juhul viiest püüti oma refleksiooni definitsioonist lähtuvalt asetada refleksiooni praktika konteksti.

"Päris kindlalt vastata ei tea, kuid tundub, et see on siis mingi tegevus või ettevõtmine, mis sisaldab iseenda ja/või teiste refleksiooni. Kasulik ja hea □" (Anna)

Koolitusprotsessi mõtestamise puhul keskenduti (3 inimest 5st) koolitusprotsessi osade kirjeldamisele, siiski andis selline lähenemine piisava ülevaate, mida vastaja koolitusprotsessina käsitles ning millele tähtsust omistas. Kahel juhul mõtestati koolitusprotsessi selles osalejate kaudu.

"Koolitusvajaduse väljaselgitamine, sihtgrupi määramine, eeltöö nii informatiivse materjali kui praktilise külje ettevalmistamise näol, õppimisvõimaluste loomine, side õpetatavatega ja nende jälgimine, enese jälgimine koolitajana ning valmisolek muuta koolitust või enda käitumist vastavalt tehtud tähelepanekutele, koolitatavate suunamine tegevuseni, mille kogemisel toimub õppimine, tagasiside küsimine, koolituse hindamine ja analüüs, kokkuvõtete tegemine." (Mart)

"Koolitaja, koolitatav(ad) ja nende vaheline kommunikatsioon. Nii lihtne ongi! ..." (Raul)

Teise teemagrupi küsimused, eesmärgiga uurida valimiks olnud koolitusüksuse koolitusprotsessis rakendatavate reflektiivsete praktikate olukorda käesoleval perioodil, keskendusid vastajate kogemustele Koolitustoimkonna töös kasutatavate reflektiivsete praktikatega ning viimaste kujunemis-loole.

Koolitustoimkonna tegevuses kogetud (sooritatud) reflektiivsete praktikatena töid kõik vastanutest välja koolitusele järgneva edukuse/ edutuse hindamise. Samas ei antud enamasti sellele tegevusele laiemat (kolleegidega jagamine) ja/ või pikemat (otsesed tegevused, et saadud infot tulevikus kasutada) perspektiivi. Sooritatud reflektiivse praktika aktidena koolitusprotsessis toodi välja tagasisideküsitlus (otseselt kirja polnud pandud ühel juhul, kaudselt viidatud neljal korral), samas kui alternatiivsetest variantidest mainiti vaid (lühivestlusi osalistega (3 juhul) ning koolituse test-osaletjat (1 juhul).

“Korraldanud koolitusi ning nende edukust- või edutust hiljem analüüsinud.” (Anna)

“...tagasiside – seda saab siis kohe koolitusel osalejatega suheldes, tagasiside lehti analüüsid, võib-olla saab ka paluda mõnel isikul koolitusel osaleda eesmärgiga, et annab tagasisidet. See on oluline, kuna see näitab koolitajale tema tugevad ja nõrgad kohad ja võimaldab ruumi arenguks...” (Kaisa)

Antud praktikate välja kujunemise juures olid põhilisteks teguriteks välised motivaatorid – traditsioonid ning juhised/ soovitusel, neile viitasid kõik vastanutest, kuid mainiti ka sisemisi motivaatoreid – soov areneda ning oma professionaalseid pädevusi parendada (neli vastanut viiest). Kahel juhul toodi välja ka otsene soov suunamise järgi.

“Traditsioonid (tagasiside küsitlus näiteks), soov ennast harida ning tulevikus paremaid koolitusi anda ning ka koolitajate enese huvi selle vastu, kuidas neil läks.” (Mart)

“Koolitustoimkonnas kaaskolleegiga. Ja üks muidugi ise ka, samas hea kui keegi kogenum suunab.” (Pille)

Kolmas, põhiliselt vastanute hinnanguid ja meelestatust antud valdkonna suhtes uuriv küsimusteblokk, keskendus praegu rakendatavate reflektiivsete praktikate määrale, vastava lisainformatsiooni saamise soovidele ning valmisolekule tööks reflektiivsete praktikate sisseharjutamisel.

Reflektiivsete praktikate määra peeti praeguses olukorras piisavaks vaid ühel juhul, mille puhul mainiti siiski samuti ära, et “rohkem ei teeks samuti paha”. Üldine seiskoht oli aga, et antud valdkonnaga ei tegeleta piisavalt. Samas valitses segadus, kui püüti põhjendada, miks valitseb selline situatsioon ning mida peaks vastajate arvates selle parendamiseks tegema.

“Juht peab asja juhtima – koolitustoimkonna esimees on vastutav. Muidugi võiks ka öelda, et miks teised ei paku. Ma ei oska täpsemalt kirjeldada, võib olla siht on teine, eesmärgid/prioriteetid ebaselged, miks me selle peale ei tule...” (Kaisa)

“...tagasiside koolitatavatelt on pealiskaudne, ning ei võimalda head ülevaadet koolitusprotsessist ja sellest, mida õpiti lõppkokkuvõttes. Koolituse üldine analüüs on pealiskaudne.” (Mart)

Soovi koolitusprotsessi reflektiivsete praktikate kohta lisainformatsiooni saada avaldasid kõik vastanutest, samuti avaldati valmisolekut teha lisatööd antud praktikate “sissetöötamiseks”. Antud lisatöös olid kohe valmis kolm vastajat viiest, ning lisamotivaatorite ja -tasude eeldusel valmis kaks vastajat.

“Jah, miks mitte. Tuleb kasuks... Refleksioon ja refleksiivsed praktikad on küll teema, millest tahaksin teada enamat.” (Anna)

“Jah [oleksin valmis teatavaks lisatööks] kui see oleks lisatasustatud” (Pille)

Antud uurimuse käigus kogutud empiiriliste andmete tulemused olid esmaselt olulised valdkonna teooria põhjal loodud koolitusprotsessi reflektiivsete praktikate mudeli parendamiseks, et vältida situatsiooni teket, kus teooria praktikale lähendamist taotlevat mudelit võidaks sihtrühmas samuti liiga paindumatuks ning teooria-põhiseks pidada. Erinevaid ümberkorraldusi ning mugandusi tehti siiski silmas pidades koolitusprotsessi reflektiivsete praktikate (kui terviku) omaduste ning väärtuste terviklikku säilimist.

Arutelu

Koolitusprotsessi reflektiivsete praktikate parendamiseks on oluline, et inimesed teadvustaksid ja mõistaksid nii erinevatest osadest koosnevat, kuid siiski terviklikku koolitusprotsessi, kui ka refleksioonist lähtuvaid reflektiivseid praktikaid. Black & Plowright (2010) refleksiooni definitsioon leidis empiirilistes andmetes kinnitust vaid osaliselt – neli vastajat viiest töid välja mitmeid antud definitsioonis loetletud aspekte. Siiski leidsid küsitluse tulemustes kinnitust Schön (1983, 1987) poolt välja toodud arusaam refleksioonist kui professionaalse praktika parendamisvõimalusest

(kahel juhul) ning Märja, Lõhmuse ja Jõgi (2003) käsitus refleksioonist kui lähenemisest, mille abil on võimalik mõista oma tegevust erinevates seostes (kahel juhul). Selline teadmus loob aluse reflektiivsete praktikate mõtestamiseks.

Teooriast selgunud Schön (1983) reflektiivsete praktikate definitsioon – reflektiivsed praktikad kui refleksioon tegevuses, empiirilistes andmetes kinnitust ei leidnud – antud definitsiooniga sobivat reflektiivsete praktikate süsteemi ja eesmärke tõi välja vaid üks vastanutest.

Küll aga toetasid empiirilised andmed mõlemat käesolevas uurimustöös väljatoodud koolitusprotsessi käsitlust. Eensaar (2003) poolt lahti seletatud koolituspross kui süstemaatiline tegevus eesmärgiga edasi anda kindlaid teadmisi ja oskusi ning muuta hoiakuid ja suhtumisi sain kinnitust kahe vastanu ankeetidest ning erinevate autorite (Cookson 1998; Ribler 1983; Karu 2001; Wexley & Latham, 1981) käsitus koolitusprotsessist, milles eristatakse koolituse planeerimise, läbiviimise ja hindamise etappi sai samuti empiirilistes andmetes kahel korral kinnitust.

Kui aga hinnati reflektiivsete praktikate määra (piisavust) oma tegevuses, leidis vaid üks inimene viiest, et see on positiivne. Lähtuvalt märkamisest teooria ning praktiliste olukordade vahel valitsevast lõhest, võib arvata, et refleksiooni-teemasid on praeguseks hetkeks põhjalikult ja mitmekülgsest kajastatud, võib olla nende kese jäänud liiga teaduspõhiseks. Sellisel juhul ei pruugi aga inimesed suuta teooriaga suhtestuda. Kuivõrd refleksioonist (ning reflektiivsetest praktikatest) on kasu vaid siis, kui neid oma tegevuses rakendatakse, oleks oluline suunata oma tähelepanu teooria ning praktika suuremale sidususele. Kuigi ka refleksioonipraktikate mugandamisega on palju tööd ette näha, on jäänud mulje, et suurim arengukoht on koolitusprotsessi ning selle läbiviijatele keskenduvad uuringud. Just uurimustöö empiirilises osas selgus mitmeidki üllatuslikke tegureid, mis aga Koolitustoimkonna kui koolitusüksuse igapäevases töös omavad suurt kaalu, kuid mida uurimustöö raames läbitöötatud teoreetilistes allikates ei käsitletud. Heaks näiteks võib pidada valimi väärtushinnanguid koolitusprotsessi reflektiivsete praktikatega – reflektiivsete praktikate määra hinnanti küll ebapiisavaks, kuid üheski ankeedis ei toodud välja ise koolitusüksuse tasandil antud olukorra parendamiseks sooritatud tegevusi.

Kogutud empiiriliste andmete põhjal võib järeldada, et kõige suuremad erinevused tekkisid üldistatult vaadates antud koolitusüksuses tegutsejate enese rolli mõistmisel. Märja, Lõhmuse ja Jõgi (2004) järgi sõltub koolitusprotsessi edu väga suurel määral koolituse juhust kui (koolitus)protsessi kavandajast ja arendajast, kellest seetõttu saab täiskasvanute õpetaja-õppimise suunaja ja toetaja. Ankeetküsitlusele vastanud aga üldjuhul ei tunnetanud endal (kogu) vastutust koolitusprotsessi edukuse suhtes, viimast ka juhul kui oldi ise nii koolituse korraldajaks kui

läbiviijaks. Antud probleem võib olla põhjustatud mitme teguri kokkulangevusest, eelkõige peab autor tõenäoliselt antud koolitusüksusele iseloomulikku töökorraldust – kuna tegemist on vabatahtliku tegevusega – inimesed on ise antud üksusega liitumiseks soovi avaldanud ja neid ei seo sellega midagi peale suuliste kokkulepete – ei pruugita seda ka “täie tõsidusega” võtta. Samas, teataval määral on selline “vabatahtlikuse printsiip” lähtuvalt Koolitustoimkonna olemusest kõige parem variant – nõnda kogunevad sinna vaid inimesed, kellel on asjaga tegelemiseks isiklik sisemine motivatsioon ja tööd tehakse suuresti vaid kogemuste omandamise eesmärgil. Sellest lähtuvalt võiks arvata, et kui ollakse selliste eeldustega ning Koolitustoimkonnaga liitunud, siis soovitakse ka oma tööd võimalikult hästi teha. Viimane leidis empiirilistes andmetes kinnitust siiski vaid osaliselt, ning välja toodud vastutuse-tunnetamatuse probleemi võis tajuda mitmetest ankeetidest. Selline suhtumine ei toeta aga ei praegust olukorda ja koolituste taset ega ka tulevikuperspektiivi – minnes edasi antud valdkonda tööle, ei pruugita enam teadvustada vastavate aspektide (rollimõistmine, vastutus, mõtestamine ning pidev arenguvajadus) olulisust ning võidakse jätkata sama süsteemiga tööd, sest “seni on see toiminud”.

Antud edu ja tulemuslikkuse eelduseks tuuakse välja hoolika kavandamise ja süsteemsuse (Märja, Lõhmus, Jõgi, 2004). Süsteemsust on üldjuhul võimalik aga saavutada eelkõige teatava püsivusega oma tegevustes (samas, 2004), mis on ilmselt ka üks suurimaid arengukohti uuringu valimiks olnud Koolitustoimkonnas. On oluline märkida, et kuigi kõik vastanutest kavandasid ja süstematiseerisid enese tegevust antud valdkonnas ja koolitusüksuses, töid kolm inimest viiest otseselt (erinevates sõnastustes) välja ühtse süsteemi ning teadmuse puudulikkusele ning viidati “iga kord uuesti jalgratta leiutamisele”. Sellisele probleemile, mis viitab ametialase suhtluse teatavale puudulikkusele, ning on suureks murekohaks ka lähtuvalt uurimustöö käigus loodud mudelist, tooks kiiret esmast lahendust näiteks koolitusüksuse siseselt üldtunnustatud skeem, kuidas koolitusprotsessile läheneda (millele mõelda, milliseid tegevusi, mis tähtsusjärjekorras sooritada jms) ning mida sealjuures tähele panna. Kiiret esmast lahendust aitavad sissetöötama hakata ka mudelis väljatoodud suunavad küsimused. Sellist oma tegevuse teadlikku jälgimist ning parendamise eesmärgil korrigeerimist võib pidada juba esimeseks sammuks reflektiivsete praktikate rakendamisel.

Sellisel juhul vähendataks oluliselt ka mõtestamatuse ja motivatsioonipuudulikkuse probleemi – inimestele antaks küll teatav toetav raamistik, milles tegutseda ja millest lähtuda, aga nad peaks ise leidma vastused näiteks küsimusele kas ja miks on vaja tagasisidet vastavast koolitusest ning mida saadud infoga edasi teha. Võib arvata, et antud skeem või raamistik vajaks sissetöötamiseks teatavat aega, samas võib eeldada, et selline “tugimaterjal” mõjuks koolitusprotsessi arendamisele positiivselt, kuna nõnda loodaks inimesele esmane turvatunne – tal oleks mida oma tegevuses

aluseks võtta – samas aga jäetaks piisavalt vabadust, et vajalikke otsuseid saaks ta iseseisvalt teha. Soovi teatava ühtse tugi-raamistikku vastu toodi välja ka küsitluse ankeetides. Antud tegevuste mõtestamine annaks neile (tõenäoliselt) ka toimijate silmis suurema väärtuse ning võib eeldada, et sellised enese ja oma tegevuse 'monitooringud' saaksid peagi koolitusüksuse tegevuse pärisosaks, mõjutades ühtlasi positiivselt ka Koolitustoimkonnast edasi antud erialasele karjäärile suundujate toimetulekut.

Mudel refleksiivsed praktikad koolitusprotsessis:

Joonis 1. Koolitusprotsessi reflektiivsete praktikate mudel.

Käesolev koolitusprotsessi reflektiivsete praktikate mudel kaasab endas Korthagen (1982, 1985) ALACT-mudelit. Mudel loodi, võttes aluseks koolitusprotsessi kolme etappi ning seostades nendega ALACT-mudeli viit astet. Uurimustöö empiirilised andmed mõjutasid nii loodavasse mudelisse kaasatavate refleksiooni-mudelite valikut kui määra. Samuti mõjutasid empiirilised andmed suuresti käesoleva mudeli fookust ja (üldist) süsteemi. ALACT-mudel kirjeldab ideaalset õppimisprotsessi praktilal ja praktika kaudu ning on esitatud 5-astmelisena (1- *action*; 2- *looking back on the action*; 3- *awareness of essential aspects*; 4- *creating alternative methods of action*; 5- *trial*) (Korthagen & Vasalos, 2005).

Loodud mudeli eesmärgiks on suunata koolitusprotsessi juhtimisega (korraldamise, läbiviimise ja/ või hindamisega) tegelejaid kompleksse reflektiivse praktikani. Nii kogutud teooriast kui empiirilistest andmetest tulenes, et sageli ei oma koolitusprotsessis korralduse poolel olevad isikud piisavalt teadmust ja kogemusi, et efektiivse reflektiivse praktikaga tegeleda, mis aga oleks vajalik professionaalse pädevuse tõusuks ning koolitusprotsessi taseme tõstmiseks.

Koolitusprotsessi reflektiivsete praktikate mudeli põhiosa moodustavad koolitusprotsessi kolm etappi – vastavalt koolituse ettevalmistav etapp, koolituse läbiviimise etapp ning koolituse hindamise etapp (Joonis. 1). Antud etappide vahele on märgitud koolitusprotsessi etappide loogilist järjestust tähistavad rohelised nooled ning etappide ümber paiknevad punktiir-nooled näitavad erinevaid mõjusuundi, sest lisaks otsesele loogikale (näiteks planeerimise etapi mõju läbiviimisele) esineb ka n.ö. varjatud mõju, mille tähtsust ei tohi alahinnata. Sellisteks võib pidada näiteks fakti, et koolituse hindamine mõjutab väga tugevalt järgmise koolituse planeerimist, samas kui koolituse hindamine sõltub teataval määral ka koolituse ettevalmistavas etapis tehtud valikutest (nt koolituse funktsioon jms).

Koolitusprotsessi etappide kõrval on vastavalt välja toodud Korthagen (1982, 1985) ALACT-mudeli 5 astet (1- tegevus; 2- tagasisaade tegevusele; 3- tähtsaimate aspektide teadvustamine; 4- alternatiivsete meetodite loomine; 5- katsetamine) lähtuvalt nende soovitatavast prioriteetsest paiknevusest suhtes koolitusprotsessi etappidega (nt: ALACT-mudeli esimene aste on võrdeline koolitusprotsessi läbiviimise etapiga). Eristatakse ka järjekorra alusel (1-5), sealjuures võttes aluseks eelnevaid koolituskogemusi, mistõttu koolituse ettevalmistav etapp kattub ALACT-mudeli 4. astmega (alternatiivid), kus püütakse seniste kogemuste põhjal luua tegevusstrateegiat, et seni esinenud vigu vältida/ parendada. Sellele järgneb 5. aste (katsetamine), mis toimub koolitusprotsessi läbiviimise etapis, ning millele omakorda toetuvad Korthageni mudeli ringi ülejäänud osad.

Esmaseks refleksiooni käivitamiseks on välja toodud ka üldised abistavad küsimused (tähestiku järjekorras), et suunata praktikut refleksiooni juurde ning võimaldada situatsiooni paremini erinevate vaatenurkade alt analüüsida.

Mudelit ümbritsev roheline joon iseloomustab interaktsiooni keskkonnaga, kuna nii koolitusprotsess kui ka reflektiivsed praktikad on viimasest mõjutatud.

Lähtuvalt teoreetilistest ja empiirilistest andmetest ning toetudes antud uurimustöö käigus loodud mudelile võiks koolituse planeerimise faasis reflekteerides toetuda samuti Korthagen (1982; 1985) loodud ALACT-mudeli 4. astmele ehk kogutud teadmuse põhjal alternatiivsete lahendustele leidmisele, et parendada ja vältida seni tajutud puudusi.

Koolitusprotsessi läbiviimise etapis on eriti oluline pöörata tähelepanu kiiret reageerimist nõudvatele olukordadele. Uurija praktika nii valimiks olnud koolitusüksuses, kui ka eratasandil näitab, et koolitusprotsessis esineb sarnaseid situatsioone, kus on vaja kiiresti otsustada ja olukord lahendada küllaltki sageli. Kuigi nende põhjuseks võib pidada koolitusprotsessi töö-mahukust (ettevalmistamisest kuni järel-hindamiseni), esineb sarnaseid situatsioone kõige suurema tõenäosusega enim just koolituse läbiviimise etapis. Selliste olukordade mõjutajaks on tihti inimesed, kelle arusaamised, hoiakud, käitumine ja taotlused võivad erinevaid selliseid olukordi luua, ning kuivõrd enamasti nõuab edukas koolitusprotsessi läbimine väga paljude erinevate asjaolude soodsat ning planeeritud kokkulangemist, on olemas arvestatav oht, et absoluutselt kõik ei kulge plaanipäraselt ning tuleb olla valmis kiiresti uute olukordadega kohanema.

Selleks, et koolituse planeerimise etapis oleks võimalik seni tehtud vigu analüüsida ning püüda oma tööd parendada, on oluline, et oleks olemas analüüsi alus – teadmus eelnevatest kogemustest. Kuigi suuline tagasiside ning refleksioon on tänapäeva elutempo juures äärmiselt

populaarseks muutunud on välja toodud (Yinger & Clarv, 1981), et kirjalik refleksioon võib olla mõjuvam, kui suuline vestlus. Empiirilistes andmetes toodi aga välja kirjaliku tagasiside pealiskaudsuse ning (lühivestlused mõnede koolitusel osalenutega kui hea alternatiivse variandi, mida tagasiside ankeetidele eelistada. Valdonna teoorias peetakse aga tähtsaks, et refleksioonist jääks tulevikuks teatav märgi maha (Black & Plowright, 2010). Sellised arvamused toetavad tagasiside olulisust, kuid tagasiside peab sel juhul olema mõtestatud. Hea tagasiside peaks olema korrektne ja sobilik, omades juhendavat väärtust ning mõjudes inspireerivalt (Gibbs & Simpson, 2004; Sadler, 1998; Weaver, 2006, viidanud Black & Plowright, 2010). Kuigi kõik küsitlusele vastanud töid välja kirjaliku tagasiside kogumise läbiviidud koolituste lõpus, ning üldjuhul koostab tagasiside ankeedi koolituse korraldaja (või kiidab pakutud variandi heaks), toodi mitmel korral välja tagasiside ebapiisavust ning pealiskaudsust. Siiski ei tunnetatud otsest sidet enda kui tagasiside küsija võimaluste ning tagasiside taseme tõusu vahel. Koolituse hindamise puhul on väga suur väärtus ka koolitusprotsessi läbiviija enese analüüsil ning tagasisidel toimunule. Antud tegevust peeti nii väheoluliseks (ühel juhul), kui ka isiklikku ja professionaalset arengut soodustavaks (kahel juhul), esines ka variant, kus mainiti küll eneseanalüüsi ja isiklikku tagasisidet koolitusele, kuid ei antud sellele mingisugust pikemat perspektiivi – kogutud teadmused ei plaanitud teadlikult tulevikus oma töös rakendada (kahel juhul).

Kokkuvõte

Koolitusprotsessi puhul aitavad refleksioonist lähtuvad ning tegevusele suunatud, aktiivselt toimivad ja paindlikud reflektiivsed praktikad parendada koolituste taset tänu seniste kogemuste ning teadmuse rakendamisele vajalikes situatsioonides tulevikus. Reflektiivsete praktikate puhul rõhutatakse järjepidevust ja süsteemsust, viimast, koos hoolika kavandamisega, tuuakse samuti välja koolitusprotsessi edu ja tulemuslikkuse eeldusena. Võib öelda, et reflektiivsete praktikate abil tõstetakse professionaalset pädevust, mis toob kaasa erialase töö taseme tõusu.

Antud uurimustöö empiirilisi andmeid koguti koolitusüksuse Tallinna Ülikooli Üliõpilaskonna Koolitustoimkonna liikmetelt ankeetküsitluse abil. Lähtuvalt uurimustöö praktilisest iseloomust oli antud uurimustöö eesmärgiks luua teoreetilise baasi ning empiiriliste andmete põhjal koolitusprotsessi reflektiivsete praktikate mudel, mida saaks rakendada nii valimiks olnud Tallinna Ülikooli Üliõpilaskonna Koolitustoimkonnas, kui ka teistest sarnastes koolitusüksustes. Kuigi refleksiooni-temaatikat on viimastel aastatel üha rohkem kajastama hakatud, ei ole veel jõutud piisavalt sidusa pidepunktini teooria ja praktika vahel – seda tühimikku antud tööga täita püütigi. Antud mõtet – rõhu asetamise vajalikkust teoorialt praktikale ning selle senist ebapiisavust – toetasid ka ankeetküsitluste tulemuste kvalitatiivse sisuanalüüsist tulenevad empiirilised andmed.

Uurimustöö olulisus seisneb eelkõige valdkonna tähtsuses – et koolitustelt saadav kasu oleks suurim, peab koolitusprotsess olema kõrgeima võimaliku tasemega, sellele aitab kaasa loodud koolitusprotsessi reflektiivsete praktikate mudeli rakendamine oma erialasesse tegevusse. Antud mudeli võimalikult varajane töösse rakendamine on tähtis, kuna reflektiivsed praktikad vajavad “sissetöötamiseks” aega. Antud tegevuse tulemusel tõusvad (professionaalsed) pädevused mõjuvad tegevust parendavalt lisaks käesolevale valdkonnale, ka nii töö- kui eraelus üldisemalt.

Allikad

Märja, T., Lõhmus, M., Jõgi, L. (2003). *Andragoogika. Raamat õppimiseks ja õpetamiseks*. Rmt. Tallinn: Ilo

Jarvis, P. (2004). *Praktik-uuri*. Rmt. Võru: Võru Täht.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina

McAulpine, L., Weston, C., Berthiaume, D. & Fairbank-Roch, G. (2004). Reflection on Teaching: Types and Goals of Reflection. *Educational Research & Evaluation*, vol.10. [19.12.2011].

<http://ehis.ebscohost.com.ezproxy.tlu.ee/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=9fd14f09-3828-47df-9a30-2b7380e253f2%40sessionmgr112&vid=2&hid=102>

Sen, B. A. (2010). Reflective writing: a management skill. *Library Management*, Vol. 31 Iss: 1/2, pp.79 – 93. [01.12.2011].

Sen, B. & Ford, N. (2009). Developing reflective practice in LIS education: The SEA-change model of reflection. *Education For Information* 27, no. 4: 181-195. [01.12.2011].

Täiskasvanute koolituse seadus (1993). *RT I*, 18.03.2011, 8. [19.12.2011].

<https://www.riigiteataja.ee/akt/118032011008>

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 11, No. 1, February 2005, pp. 47-71. [19.12.2011].

<http://kernreflectie.nl/Media/pdf/Levels%20in%20reflection.pdf>

Eraut, M. (1994). Developing professional knowledge and competence. London: Falmer Press.

<http://books.google.ee/books?id=gXUs3EzsX7AC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Anastassia ??.(2010). Arenguportfoolio: Minu missioon andragoogina organisatsiooni tasandil [19.12.2011]

<http://bakaeksam.blogspot.com/2010/05/minu-missioon-andragoogina.html>

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner – how professionals think in action. [19.12.2011].

<http://www.sopper.dk/speciale/arkiv/book49.pdf>

Sööt, A. (2010). Suunatud sügava refleksiooni roll algaja tantsuõpetaja professionaalses arengus. [19.12.2011].

http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/15215/soot_anu.pdf;jsessionid=A1FA4136A2DD3CABBBFEC43450FBF8A1?sequence=1

Black, E. & Plowright, D. (2010). A multi-dimensional model of reflective learning for professional development. *Reflective practice*. vol. 11. [19.12.2011].

<http://ehis.ebscohost.com.ezproxy.tlu.ee/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=6dd31f84-1728-4299-878c-eaf616f01841%40sessionmgr114&vid=2&hid=102>

Koolitused (2011). [01.12.2011].

<http://www.esindus.ee/index.php?div=24-120>

Ansaar, L. (2010). Tallinna Ülikooli üliõpilaste 2008/2009. õppeaasta parimad teadustööd.

[Kogumik]. Skorobogatov, G. Arusaam refleksioonist täiskasvanukoolitaja refleksiiivses praktikas.

Eensaar, T. (2003). Elukestva õppe põhiterminoloogia inglise-eest seletav sõnastik Euroopa komisjoni dokumentide põhjal. [Magistriprojekt].

Tammik, K (2002). Enesehindamine kui koolitusprotsessi arengu eeldus ja arengut soodustav tegur. [Bakalaureusetöö]. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Nurklik, J. (2006). Töötajate refleksiivne toimimine kui organisatsiooni õppimise soodustaja (Mercuri International Eesti AS näitel). [Bakalaureusetöö]. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Kotkas, K. (2011). Tartu Ülikooli avatud ülikooli üliõpilaste infovajadused ja nende rahuldamine. [Bakalaureusetöö]. Tartu: Tartu Ülikool.

http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/18110/kotkas_kadrian.pdf?sequence=1

Lepp, L. (2009). Refleksiooni olemus ja õpetajate teadlikkus refleksiooniprotsessist. [Magistritöö]. Tallinn: Tallinna Ülikool.

<http://www.ht.ut.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=579450/Lepp.pdf>

ARTIKLID 2011

ARTIKLID 2012

ARTIKLID 2013

ARTIKLID 2014

ARTIKLID 2015

ARTIKLID 2016

ARTIKLID 2017

ARTIKLID 2018

ARTIKLID 2019

ARTIKLID 2020

ARTIKLID 2021

ARTIKLID 2022

ARTIKLID 2023

Otsi

Privaatsusreeglid

© 2025 Tallinna Ülikool | Haridusteaduste instituut | Andragoogika | CC BY-NC-ND 4.0