
[Home](#) /Refleksioonipäevikute pidamise kogemuse analüüs refleksioonioskuste kujunemisel andragoogika tudengite näitel

Refleksioonipäevikute pidamise kogemuse analüüs refleksioonioskuste kujunemisel andragoogika tudengite näitel

HELINA MEISTER

Töös uuritakse refleksioonipäevikute kaudu saadud kogemusi, mis tudengeid toetavad nende õpingutes. Uuringu eesmärgiks oli ka teada saada, milliseid positiivseid ja negatiivseid aspekte tudengid kogevad reflekteerivate päevikute pidamisel. Uurimuses on kasutatud kolme Tallinna Ülikooli andragoogika õppe tudengitelt saadud intervjuude tõlgitsusi ja seega ei saa saadud tulemusi üldistada. Uuringus osalejatel oli arusaam refleksiooni kasuteguritest, mis toetavad nende õpinguid ja nägid ka negatiivseid aspekte, mis reflekteerimisega kaasnesid ja takistasid jõuda sügavama õppimiseni. Kirjalik reflekteerimine on õppeprotsessi toetav meetod, mis aitab nii õppijal kui õppejõul saada ülevaadet õppimise protsessist ja selle abil sisse viia õppimist toetavaid muutusi. Uuritavad töid esile, et reflekteerimine on aidanud neil mõista õppimises ette tulnud takistusi ja et usalduslikul suhtel on oluline roll, et refleksioon ei oleks pinnapealne ja kirjeldav.

Võtmesõnad: refleksioon, refleksioonipäevik, kogemus, andragoogika, õpiprotsess, reflekteerimine

SISSEJUHATUS

Võimalus saada ülevaadet õppimise progressist nii tudengitel kui õppejõududel on läbi refleksiooni. On mitmeid erinevaid võimalusi refleksiooniks- suuline, dialoogiline, kirjalik ja lisaksteebrefleksioonikeeruliseltmeetoditerohkus, milleseastleidaendalesobivaim. Olenemata erinevate võimaluste rohkusest ei pea paika alati see, et refleksioonist õppimine on alati innovaatiline või muutustele orienteeritud (Jarvis, 1995). Sellest järeldub, et refleksioon ei ole abivahend alati millegi uue saavutamiseks, vaid see on tööriist, mille abil toimub protsess mingi situatsiooni analüüsimiseks.

Toetudes Jarvisele (1995) siis eelkõige on oluline reflekteerimisest arusaam ja selle

praktiseerimine ning selle oskuse omandamine. Reflekteerimine on nagu sõiduk, mis aitab reflekteerimise abil jõuda punktist A punkti B (Spalding & Vegas, 2016).

Refleksioonipäevikute pidamist on kõrghariduses pikalt kasutatud, peamisteks valdkondadeks on meditsiini-, muusika-, füsioteraapia-, disaini-, info-ja tehnoloogia-, pedagoogilises- ja kehalises hariduses (Dyment & Connell, 2014). Kirjanduse analüüs näitab et, refleksioonipäevikute kasutamise on uuritud eelkõige õendusvaldkinnas ja Tallinna Ülikooli andragoogika tudengeid pole selles valguses veel uuritud. Uurimisprobleem seisneb asjaolus, et ei ole uuritud, millised positiivseid ja negatiivseid aspekte kogevad andragoogika sessiooniõppe üliõpilased refleksioonipäevikute kasutamisel ning kuidas refleksioonipäeviku kasutamine toetab üliõpilaste refleksiooni oskuste kujunemist. Sisendi andis uurimistöö kirjutamiseks, et tudengite omavahelisest tagasisidest väljendunud arusaamatus refleksioonipäeviku kirjutamise eesmärgist ja lisaks sellega kaasnevad negatiivne pool.

Töö teoreetilises osas on välja toodud refleksiooni mõiste käsitus erinevate autorite tõlgendustena uurimistöodes ja välja on toodud nii positiivsed kui negatiivsed aspektid, mis refleksioonipäevikute pidamisel võivad ette tulla.

Uurimistöö eesmärgiks on analüüsida üliõpilaste õpipäevikute täitmise kogemust, selgitada välja milliseid päeviku täitmisega kaasnevaid positiivsed ja negatiivseid aspekte toovad üliõpilased esile, kuidas on üliõpilaste hinnangul refleksioonipäeviku kasutamine toetanud refleksioonioskuste kujunemist. Viimast ei ole käsitletud refleksiooni puudutavates uurimustes, artiklites, töödes nii palju kui on positiivset poolt, mis sellega kaasneb. Eesmärgist tulenevalt püstitan oma töös kaks peamist uurimisküsimust:

1. Millised on positiivsed ja negatiivsed kogemused refleksioonipäeviku kasutamisel?
2. Kuidas on üliõpilaste hinnangul päeviku kasutamine toetanud refleksioonioskuste kujunemist?

TEOREETILINE TAUST

Uurimistöö teoreetilises osas annab ma ülevaate refleksioonist olulisusest õppeprotsessis ja refleksioonipäeviku tähtsusest õppeprotsessis.

1. Refleksioon olulisus õpiprotsessis

Kolbi (1984) teooria järgi jaguneb õppimine neljaks astmeks: konkreetne kogemus, saadud kogemuse reflekteerimine, saadud info põhjal moodustatakse uue teadmise kontseptsioon ja tehakse üldistused ning lõpuks toimub kogu protsessist saadu katsetamine õpituatsioonis. Seega on äärmiselt oluline, et õppija oskaks teadlikult õppida. Moon (2004) on defineerinud reflekteerivat õppimist kui kavatsust õppida praegusest või varasemast kogemusest. See on mõtlemine õppimisest ja mõtlemisest.

Reflekteerimine on oluline kogemusest või teadusuuringutest õppimiseks, sest see võimaldab kogemust uuesti üles ehitada või ümber korraldada, et seda saaks kasutada (Redmon, 2006, viidanud Payne, 2015). Reflekteerimisega saavad tudengid ise tunnetada, kuidas nad õpivad ja

pidevalt ehitavad selle abil üles uusi teadmisi ja oskusi (Helyer, 2015).

Reflekteerides oma kogemusi ja tuginedes ka varasematele kogemustele siis läbi selle saab tudeng enda teoreetilisi ja praktilisi teadmisi hinnata ja arendada enda professionaalsust (Skorobogatov, 2009).

Reflekteerimise kasutegur on läbi erinevate teooriate teada, aga vähe on leida materjali sellest, kuidas võib reflekteerimine iseseisvalt olla ka negatiivne ja millele tuleks sel juhul tähelepanu varakult pöörata seda juhendades, et seda vältida. Dymant ja Connell (2014) on oma uurimistöö tulemuses välja toonud intervjuueeritavatelt saadud tagasisidena tühimuse ja igavuse refleksioonipäevikute täitmise juures, sest puudus struktuur ja selged ootused. Välja toodi ka, et puudus eelnev kogemus. Viimasest võib järeldada, et tudengitel on vaja reflekteerimist harjutada ja saada tagasisidet kirjutatule, et mõista, kas reflekteerimisest on kujunemas õige arusaam.

Lengelle et al. (2016) on oma artiklis välja toonud, et refleksioon ja tudengi enesemõtisklused on seotud ning see väljendub ka kirjutamises. Sellest tulenevalt ei pruugi kirjutada hoida kahte lahus ja kirjutises peegeldub tihti ka antud hetkel kogetav negatiivne emotsioon. Seega otsitakse tegeletakse pigem probleemist aru saamise kui lahenduste genereerimisega. Sellest tulenevalt on olulisel kohal juhendaja tagasiside, et tudeng õpiks end suunama ja oleks võimeline ka ise nägema emotsioonidest mõjutatud kirjutamist.

Refleksioon on osa õppimise protsessist. Refleksiooniprotsessiga võtab õppiia omaks uued õpihoiakud ning suudab õpitu vahel paremaid seoseid luua. See on analüüsiv tagasisivaade õpitule ning iseenda käitumisele õppeprotsessis, mis annab võimaluse mõista takistusi ja leida võimalusi nendega toimetulekuks. Refleksiooni üheks eesmärgiks Moon'i (2004) järgi on sügavam õppimine ja sügavamateadmisteningmõistmisenijõudmine. Refleksiivseõppimiseteadlikulkasutamisel on õpilastel võimalik tuua sisse parandavaid tegevusi oma õppimises ja läbi selle tõuseb eneseteadlikus ja suureneb eneseteostuse soov (Morrison, 1996). Reflekteerimine on eksperimentaalse õpimudeli keskmes, mis pakub terviklikku lõimitud väljavaadet õppimiseks ühendades kogemuse, taju, tunnetuse ja käitumise (Kolb, 1984). Marc Clarà (2015) on refleksiooni mõtestanud kui "mõtlemisprotsessi, mis annab sidususe algselt ebajärjekindlale ja ebaselgele olukorrale, kus olukorra all mõistetakse sündmuste lähenemist toimele, mida subjekt terviklikult kogeb."

Refleksioonile, kui kasulikule meetodile on rõhunud mitmed teoreetikud (Kolb, 1984; Moon, 2004; Thorpe, 2004, jt). Hobbs (2007) on oma uurimistöös välja toonud ka aspekti, et refleksiooni tegemist ei saa peale suruda. Inimesel, kellel on palutud reflekteerida on nõrku ja tugevaid külgi, mis on osa kursusel ettenähtud hindelisest osast siis on eneseanalüüsi osa juba ette kaotatud ja lähtutakse vaid nõuetest. Laanemets (2019) on oma magistritöös välja toonud, et õppimiseni viib teadvustatud tegevus, seega reflekteeritud peavad lisaks mõtetele ja tunnetele ka tegevust ja olukorras tegutsemist. Lisaks on ta välja toonud, et refleksioonist õppimine toimub vaid siis kui see

tulemus ka oma käitumisse rakendatakse. Sellest saab järeldada, et üliõpilased, kes kirjalikult reflekteerivad oma tegevust refleksioonipäevikutes siis neil on suurem tõenäosus, et nad muudavad oma õpingutest käitumismustrit, et toimuks tulemuslikum õppimine.

1.2 Refleksioonipäeviku roll õpingute toetamisel

Boud (1985) on oma läbiviidud uuringus toonud välja, et mis tahes refleksioonipäeviku pidamisel tuleb olla selektiivne ja mitte üritada reflekteerida kõike. See annab võimaluse sügavuti minna refleksiooniga ja läbi selle on võimalik kriitiliselt analüüsida ning jõuda uute teadmiseni. Duit ja Treagust (2003) töid oma uuringus välja, et õppijas toimub reflekteerides ebasobivate kontseptuaalsete struktuuride sügav ümberkujundamine. See võimaldab õppijal mõtestatud viisil integreerida õppimisse selle abil õpitud mõisteid ja arusaamu.

Park (2003) näeb refleksioonipäevikutes piisavalt potentsiaali, et aidata ja suurendada õpilaste huvi kursuse materjalide vastu ja nendega tegeleda, julgustada ja võimaldada õpilastel võtta suurem vastutus oma õppimise eest, olla oma õppetöös reflekteerivam ning võimaldada neil anda päevikute kaudu hääl ja sellega anda õpetajale väärtuslikku tagasisidet. Kuiper ja Pesut (2004) on oma uurimuses välja toonud, et refleksioonipäevik on kõige laialdasemalt kasutatud meetod reflekteerimiseks õppeprotsessis.

Refleksioonipäevik aitab edendada nii refleksiivset mõtlemist ja sellega kaasnevat kriitilist mõtlemist. Lisaks jääb see alles materjalina, mille poole on võimalik alati tagasi pöörduda. Päeviku pidamine annab ka võimaluse luua suhe tudengi ja õppejõu vahel ning päeviku pidamine võib anda võimaluse tudengile mõista enda asukohta oma professionaalses kogukonnas (Spadling & Wilson 2002).

Refleksioonipäeviku kirjutamine erineb akadeemilisest kirjutamisest sellega, et see on isiklik. See on kirjutaja enesearengu kirjanek ja võimalus jälgida iseenda õppetegevust ning selle arengut. Seega on oluline, et see oleks aus ja piiranguteta kirjutamine, aga ometigi on tudengid erinevad ja sellega seoses on ka isiklike kogemuste jagamine erinevate piirangutega. On tudengeid, kes on nõus kõike jagama, aga on neid, kes ei soovi ennast üldse jagada (Hobbs, 2007).

Üheks negatiivse suhtumise põhjuseks peab Hobbs (samas 2007) tudengite puhul refleksioonipäevikutele ka kuluvat aega ja töö mahtu. Samas ei saa seda võtta üks-ühele, sest õpingute ajal kogevad tudengid palju ajamahukaid töid. Sama aspekti on toonud välja ka Boud (1985) ja lisanud, et refleksioonipäeviku pidamine nõuab tudengilt suurt enesedistsipliini ning loovust, sest pole universaalset raami, mida anda päeviku täitmiseks. Dymant ja Connell (2014) on oma töös välja toonud, et struktuuri puudumise tõttu ei nähta refleksioonipäevikutes õppimiskohta, sest meetodi vormingu ja väljendusviisi ei näi tudengitele seda pakkuvat. Veel töid nad oma uurimistöös välja, et naised eelistavad päevikute pidamist ja sissekannete juurde tagasipöördumist enam kui mehed. Seega võib järeldada, et olenevalt soost on erinevad ootused reflekteerimisele ja selle meetoditele (samas 2014).

Ometigi on päeviku pidamisele tudengitel vastupanu ja vastumeelsus, vaatamata selle tõestatud efektiivsusele. Hobbs (2007) on oma uurimistöös välja toonud, peale intervjuude läbiviimist tagasisidest saaduna, et tudengid peamiselt üritavad päevikutes väljendada seda, mida nad näevad õppejõude soovivat. Sageli üritavad tudengid leida kiireima ja lihtsaima viisi ülesande sooritamiseks, mõistmata, et selline lähenemine õppimisele ei taga alati soovitud tulemust. Selle taga võib ka olla tudengite vähene motiveeritus ülesande tegemisel ja ka arusaamatus ülesande kasutegurist (samas 2007). Õppija võib samas olla, aga ka motiveeritud ilma, et ta peaks õpitud huvitavaks, seda juhul kui õpilasele on selgeks tehtud kõik õppimisvõimalused, mis antud ülesanne pakub peale esmase reflekteerimise (Brophy, 1997).

Oluline on, et tudeng peaks refleksioonipäevikut regulaarselt, nii nagu näeb ette õpjuhüis. Pleschová (2018) uurimistöös tuli anonüümses tagasisides välja, et tudengid kirjutavad oma sissekanded vahetult enne tähtaja kukkumist ja seega jääb puudu refleksiooni sügavusest ning kasutegur, mis oleks pidanud olemata, jääb tudengil saamata ning tihti saadab seda ka madalam kursusehinne. Moon (1999) on järeldanud, et üksikasjalikud hindamiskriteeriumid võivad mängida kesket osa refleksioonipäeviku kirjutamise edukuses, kuna need annavad tudengi poolt oodatud struktuuri ja aluse. Eesmärkide selgus aitab õpilastel liikuda kaugemale oma kogemusi kirjeldavast sissekandest.

Hatton ja Smith (1995) on jaganud refleksiivse päeviku sissekande tüübid neljaks:

- kirjeldav kirjutamine
- kirjeldav peegeldus
- dialoogiline peegeldus
- kriitiline refleksioon

Sellest nimekirjast loevad Hatton ja Smith (samas 1995) vaid viimast tõeliseks refleksiooniks jaon kirjutanud selle definitsiooniks “millega kaasneb otsuste tegemise põhjus või sündmused, mis võtavad arvesse laiemat ajaloolist, sotsiaalset ja / või poliitilist konteksti”.

Kuiperi ja Pesuti (samas 2004) hinnangul on leitud, et õppejõud, kes juhendab tudengite kirjalikku refleksiooni, soodustab õpilaste refleksiooni kõrgemale tasemele jõudmist ja sellele järgnevad tudengite õpimuutuste toimumist. Refleksioonipäeviku sissekanded annavad tudengile võimaluse õpingute ajal turvalises keskkonnas oma sisemiste protsessidega tegeleda, katsetada erinevaid meetodeid ja jõuda uute teadmiseni, mille toel viia sisse muutusi endale vajalikes valdkondades (Dyment ja Connell 2014).

Teooriast tuleneb, et refleksioonipäevik on hea õppevahend tudengi isiklikuks ja professionaalseks arenguks. See võimaldab näha suuremat pilti ja aitab luua struktuuri ning seoseid erinevate teadmiste vahel. Reflekteerides suureneb eneseteadlikus ja see aitab mõista oma rolle nii

õpingutes kui väljaspool. Reflekteerimisega kaasnevad emotsioonid on loomulik osa ning nendega tegelemine kirjutamise abil aitab nendest aru saada ja mõista, mis hetkel need takistavad ja mis hetkel need toetavad õpinguid. Refleksioonipäevikutega kaasnevad negatiivsed aspektid vajavad tegelemist nii tudengite kui õppejõudude poolt, et päevikute pidamine oleks võimalikult efektiivne ja tulemuslik, juhendamine ning erinevate meetodite kasutamine on võtmesõnadeks. Refleksioonipäevik on sügavalt isiklik asi ja diskreetsus ning usaldus on antud kontekstis olulisel kohal, et tudeng võtaks vastutuse ja võimalduks õppimine igal tasandil.

METOODIKA

Uurimistöö eesmärgiks on analüüsida inimeste kogetud nähtust ja nende poolset tõlgendust sellele. Uurimisele tuleb üliõpilaste vahetu kogemus refleksioonipäevikute pidamisest ja seega on uuringu jaoks sobivamaks uurimismeetodiks fenomenoloogiline uuring, Fenomenoloogilise uuringu eesmärgiks on kirjeldada võimalikult ehedalt uuritavat nähtust (Õunapuu, 2014).

Läbiviidavas kvalitatiivses uurimistöös kogutakse andmed poolstruktureeritud intervjuud mugavusvalimiga. Mugavusvalimi valib uurija lähtudes oma teadmistes ja kogemustest teatud grupi kohta (Õunapuu, 2014). Antud uuringus on valimiks Tallinna Ülikooli bakalaureuse õppekava andragoogid, kus valimisse on valitud igalt kursuselt üks tudeng.

Uurimistöö eesmärgiks on välja selgitada üliõpilaste kogemusi refleksioonipäevikute pidamisel ja kuidas toetab refleksioonipäeviku pidamine üliõpilaste refleksioonioskuste kujunemist. Uuringutulemuste analüüsimiseks on valitud temaatiline analüüs. Temaatiline analüüsi eesmärgiks on saadud andmetest nähtavale tuua sinna peitunud tähendused ja arusaamad. Temaatiline analüüs aitab nähtavale tuua nähtuses esinevad mustrid (Braun & Clarke, 2006).

Intervjuu küsimused hõlmasid nii individuaalset kui ka grupiliikmena kogetud reflekteerimise kogemust ja antud töös oli kolm intervjuud optimaalne arv, mida analüüsida. Intervjuud, kestvusega 35-45 minutit, viidi läbi vahemikus 26.märts kuni 02.aprill 2020. Intervjueeritavate nõusolek saadi kirjalikul teel, ning intervjuud viidi läbi eriolukorrast tulenevate piirangute tõttu videokõnega, mis ei olnud takistuseks ühelegi intervjueeritavale.

Saadud intervjuud transkribeeriti sõna-sõnalt ja kodeeriti ning vastavalt sellele said intervjueeritavad koodideks V1, V2 ja V3. Kodeerimise tulemusena moodustus neli peamist kategooriat:

Reflekteerimise kogemus tudengi silmade läbi; refleksioonipäevikute toetav kogemus refleksioonioskuste kujunemisel; positiivsed kogemused refleksioonipäevikute pidamisel; negatiivsed kogemused refleksioonipäevikute pidamisel.

TULEMUSED

Tulemused on esitatud kodeerimisel saadud kategooriate kaupa ja juurde on lisatud näitlikustamiseks intervjueeritavate vastused. Tulemustest eristusid kolme erineva õppeaasta vastajate vastused vastavalt õpitud aja põhjal. Mina pikem oli praktiseeritud reflekteerimise periood

seada enam oli suurenenud arusaam selle kasuteguritest iseendale ja oma õpingutele.

Reflekteerimise kogemus tudengi silmade läbi

Intervjueeritavatest kellelgi ei olnud eelnevat kogemust refleksioonipäeviku pidamisest ja kogemused on saadud õpingute käigus. Sissekannete tegemine annab võimaluse tagasi pöörduda kogetu juurde ning läbi selle leida tähendus sellele (näide 3). Refleksiooni eesmärgiks peeti analüüsida saadud kogemusi, saada võimalus neist õppimiseks ning viia sisse vajalikud muudatused õppeprotsessis (näide 2). Oluliseks oli refleksiooni toel ka iseenda tundma õppimine (näide 1, 7).

(1): *Ma ütleksin, et reflekteerimine tähendab suuresti iseenda tundma õppimist. V1*

(2): *Ma arvan, nendes refleksioonipäevikutes on tegelikult väga-väga tugevalt välja tulnud ka need tähendused, just nimelt need tähendused mu enda jaoks, et miks ma õpin, kus ma oma õpingutes olen, et miks mingisugused raskused tekivad. V2*

(3): *Üldiselt öelda, siis see tähendab ju mõttes ja paberil mingisuguse olukorra läbimängimist uuesti. V3*

Refleksioonipäevikute toetav kogemus refleksioonioskuste kujunemisel

Refleksioonipäevikud toetavatest külgedest tõid intervjueeritavad välja, et see aitab struktureerida õpitut ja aitab luua seoseid ning järjepidev kirjutamine aitab minna sügavamate teadmiseni (näide 4, 6). Reflekteerimine aitab ka luua endas erialast identiteeti ja aitab kaasa erialaste väärtushinnangute loomisele (näide 5).

(4): *Refleksioonipäevikute pidamine annab nagu struktuuri nendele õpingutele V1*

(5): *Ma olen alati mõelnud, et läbi nende refleksioonipäevikute tegelikult on meil ka kujunenud need väärtushinnangud või need asjad, et me ühel hetkel räägimegi nagu andragoogid, eks ju, et kust see siis tuleb. See ei tule ju sellest, et me õpime mingisugused definitsioonid pähe ja paneme need siis paberile kirja või nimetame. V3*

(6): *Selles suhtes on kindlasti see refleksioon nii-öelda läinud õpingute jooksul paremaks, sügavamaks ja ma igati aktsepteerin ja mõistan, et miks see vajalik ja ma arvan, et mitte ainult sugugi mitte sellepärast, et me oleme haridusteaduse inimesed, ma arvan, et tegelikult kuluks ära igale täiskasvanud õppijale. V2*

Positiivsed kogemused refleksioonipäevikute pidamisel

Refleksioonipäevikute sissekannete üheks osaks on emotsioon, mis kaasneb kogetud kogemuse või situatsiooniga. Intervjueeritavad mõistsid, et emotsioonil on oma roll sissekannetes ja on tekkinud arusaam, et emotsioonil ei ole kandev roll. Refleksioon aitab näha esile kerkinud takistusi õpingutes ja suunab leidma võimalusi nende ületamiseks (näide 8). Reflekteerimisega suureneb ka õppija eneseteadlikkus endast (näide 7) (Morrison, 1996).

(7): *Enne nagu isegi ei mõelnud selle peale, et inimene võiks ennast nii palju reflekteerida ja analüüsida ja et see tegelikult nii palju mulle kasu toob ja ma õpin iseennast nii palju tundma selle*

juures. V1

(8): *Nüüd ma vähemalt sain aru, et minuga toimuvad mingid asjad ja ma lihtsalt mitte ei saa aru või mitte lihtsalt ei vaeva nagu pead, et miks ma nii närvis või olen, et see aitab sellest kõigest üle saada.* V2

Negatiivsed kogemused refleksioonipäevikute pidamisel

Valerie Hobbs (2007) on oma teoorias välja toonud, et refleksioon on midagi, mida ei saa peale suruda ning, et on tudengeid, kes ei soovigi enda refleksiooni jagada (näide 9). See tuli välja ka läbi viidud intervjuudest. Lisaks kerkis intervjuudest esile usalduse küsimus ja et see on takistavaks teguriks refleksiooni sügavuse saavutamisel (näide 10, 11).

(9): *Reflekteerimist ei saa minu arvates sundida, selles mõttes, et õppejõud ootas meilt mingi aja tagant seda refleksiooni, aga mingi on mingisugused momendid, kus sa tunned, et sa tahagi või ei suudagi kirja panna.* V1

(10): *Kuna õppejõud oli kaotanud mu usalduse, siis ma tean, et ma nii-öelda tema aines ma tegelikult edaspidi ei läinud nende mudelitega lõpuni välja, ehk et ma keelasin endast maha refleksiooni lihtsalt seetõttu, et ma ei tahtnud ennast avada sellel õppejõule.* V2

(11): *Usaldus on väga suur asi. Igal juhul.* V3

ARUTELU JA KOKKUVÕTE

Seminaritöö eesmärgiks oli uurida, kuidas Tallinna Ülikooli bakalaureuse tudengite hinnangul mõjutab refleksioonipäevikute pidamise kogemus refleksioonioskuste kujunemist ja millised on nende silmis positiivsed ja negatiivsed aspektid, mis kaasnevad päeviku pidamisel. Tudengitelt intervjuude käigus saadud vastuseid ja teooria seisukohad on omavahel kooskõlas.

Refleksiooni tähenduse all mõistsid uuritavad peamiselt, et see on vahend varasemate kogemuste analüüsimiseks ja toetab läbi selle õppimist. Reflekteerimine on abivahendiks mõistmaks enda teekonda õppimises ja läbi luua tähendusi kogetud protsessides.

Intervjuudes ilmes, et läbi reflekteerimise on aidanud paremini luua seoseid uute teadmiste vahel ning loonud struktuuri õpingutele. Selle struktuuri aitab luua õppejõu toetus kogu protsessi vältel ja erinevate meetodite tutvustamine, mille kaudu tudeng leiaks endale sobivama. Reflekteerimisel on suur roll toetamaks tudengite õpioskuste toetamisel ja annab võimaluse jõuda ühe teadmise juurest teise juurde ning luua nende vahel seosed (Jarvis, 1995).

Emotsioonid on loomulik osa kogemuste juures ja reflekteerides tuleb mõista nende rolli (Lengelle et al., 2016). Reflekteerivas sissekandes päevikusse on koos nii situatsiooni kirjeldus kui ka sellega kaasnevad emotsioonid. Intervjuudes tuli ka välja, et refleksioonipäeviku pidamine on aidanud mõista emotsioonide rolli õpingutes ja mida need mingil hetkel õpiprotsessis tähendavad. Olulise aspektina toodi välja usaldus, mis mõjutab sissekannete sügavust tudengi poolt. Usalduslik side peab olema olemas, et tudeng julgeks minna sügavuti ja jõuda nende tulemusteni, mida reflekteerimine endas kannab. Usalduse puududes lähtub tudeng vaid aineprogrammis välja

toodud nõuetest ja refleksiooni eesmärk jääb täitmata, olles pealiskaudne ja kirjeldav.

Kõik intervjuueeritavad leidsid, et refleksioonipäevikute kasutegur on olemas ja nad suuremal-vähemal määral mõistavad seda- see olenes õpitud ajast antud erialal ja kogemuse pikkusest reflekteeriva päevikuga. Refleksioonipäevikud aitavad mõista ennast, enda õpinguid ning on abiks oma professionaalse identiteedi loomisel.

Intervjuueeritavaid oli uuringus kolm ja uurimistulemused on omastatavad vaid neile ning selle põhjal ei saa teha üldistavat tulemust. Üldistuste tegemiseks oleks vajalik suurem osalejate arv antud erialast ja kaasata juurde ka magistrantuuris õppivad tudengid. Uuringu läbiviimisel tulenes siiski, et tulemused kattusid teooriaga. Kasutatud temaatiline analüüs aitas välja tuua tulemustes mustrid ja on tõlgendatud uurija poolt kogutud materjalide põhjal (Braun & Clarke, 2006).

Reflekteerimise kasutegur on ilmselge ja seda mõistval tudengil on õppeprotsessi lihtsam juhtida seda kasutades. Edaspidiselt tuleb uurida, kuidas refleksioonipäeviku pidamine mõjutab õpioskuste arengu tudengitel, et näha veelgi suuremaid võimalusi tudengite õppimise parendamiseks.

TÄNUSÕNAD

Suur aitäh tudengitele, kes antud uuringus osalesid ja usaldasid mind nii isikliku kogemuse jagamisel. Aitäh teile, selle usalduse eest. Suur tänu minu juhendajale Sigrid Aruvälile, kes aitas leida õige suuna kui materjalide alla mattumas olin ning innustas ja toetas igakülgsest kogu selle protsessi vältel. Suur aitäh ka Gertha Teidla-Kunitsõnile, kes oli alati küsimuste puhul olemas nõu ja toega.

ALLIKAD

Adedoyin, O., & Okere, E. (2017). The Significance of Inclusion Concept in the Educational System as Perceived by Junior Secondary School Teachers: Implications for Teacher Training Programs in Botswana. *Global Journal of Social Sciences Studies*, 3(1), 13-28. <https://doi.org/10.20448/807.3.1.13.28>

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection, turning experience into learning*. London: Kogan Page.

Brophy, J. (2010) *Motivating students to learn*. 3rd ed. Routledge, New York and London, 2010

Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261-271. page12image49051520

Duit, R., and D.T. Treagust. 2003. Conceptual Change—A Powerful Framework for Improving Science Teaching and Learning. *International Journal of Science Education* 25(6): 671–688.

Dyment, J. E., & Connell, T. S. O. (2014). When the Ink Runs Dry: Implications for Theory and Practice When Educators Stop Keeping Reflective Journals. *Innovative Higher Education*, (November 2014). DOI: <https://doi.org/10.1007/a10755-014-9291-6>

Hatton, N., and D. Smith. (1995). *Reflection in Teacher Education. Towards Definition and*

Implementation. *Teaching and Teacher Education* 11(1): 33–49.

Helyer, R. (2015). Learning through reflection: The critical role of reflection in work-based learning (WBL). *Journal of Work-Applied Management*, 7(1), 15-27.

Hobbs, V. (2007) Faking it or hating it: can reflective practice be forced?, *Reflective Practice*, 8:3, 405-417, DOI: 10.1080/14623940701425063

Jarvis, P. (1995) *Adult and continuing education*. 2nd ed. Routledge, London

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as a source of learning and development*. New York: Prentice Hall.

Kuiper, R. A. & Pesut, D. J. (2004). Promoting cognitive and metacognitive reflection reasoning skills in nursing practice: Self-regulated learning theory. *Journal of Advanced Nursing*, 45, 381-391.

Laanemets, H. (2019). *Refleksiivsed praktikad kui professionaalset enesearengut toetavad eeldused ja võimalused*. Tallinna Ülikool, magistritöö.

Lengelle, R., Luken, T., & Meijers, F. (2016). Is self-reflection dangerous? Preventing rumination in career learning. *Australian Journal of Career Development*, 25(3), 99–109. DOI: <https://doi.org/10.1177/1038416216670675>

Lipman, M. (1988). *Critical Thinking- What Can It Be ?*

Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. London: Kogan Page. Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. London: Routledge Falmer

Morrison, K. (1996). Developing reflective practice in higher degree students through a learning journal. *Studies in Higher Education*, Vol 21, No 3, pp. 317-332.

Park, C. (2003). Engaging students in the learning process: The learning journal, *Journal of Geography in Higher Education*, Vol. 27, No 2, 183-199.

Payne, M. (2015) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* 2015, pp 775-781

Reynolds, R., Tavares, N. J., & Notari, M. (2017). Twenty-First Century Skills and Global Education Roadmaps, (January). DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-10-2481-8>

Skorobogatov, G. (2009). *Arusaam refleksioonist täiskasvanukoolitaja refleksiivses praktikas*. [Magistritöö]. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Spalding, E., & Wilson, A. (2002). Demystifying reflection: A study of pedagogical strategy that encourage reflective journal writing. *Teachers College Record*

Spalding, E., & Vegas, L. (2016). *Demystifying Reflection : A Study of Pedagogical Strategies That Encourage Reflective Journal Writing*, (June). DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00208>

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