

Vilniaus Universitetas

Filosofijos fakultetas

Psichologijos institutas

**Neringa Kačkienė**

Edukacinės ir vaiko psichologijos studijų programa

Magistro darbas

**Mokytojų patyrimas ugdant 5 - 8 klasių moksleivių metakognityvinius gebėjimus**

Darbo vadovė: doc. dr. Dalia Nasvytienė

Vilnius 2021

## TURINYS

SANTRAUKA .....	3
SUMMARY .....	4
SVARBIAUSIOS SĄVOKOS .....	5
PRATARMĖ .....	6
1. ĮVADAS.....	8
1.1. Teorinės metakognityvinių gebėjimų prielaidos .....	8
1.2. 11-14 metų paauglių kognityvinių ir metakognityvinių procesų ypatumai ir raida.....	10
1.3. Metakognityvinių gebėjimų ugdymo svarba ir įtaka mokymosi motyvacijai.....	12
1.4. Metakognityvinius gebėjimus formuojančios ugdymo strategijos .....	14
1.5. Mokinių refleksijos skatinimas .....	18
1.6. Mokytojų savirefleksija.....	19
1.7. Tyrimo problema, tikslas, tyrimo klausimai .....	20
2. TYRIMO METODIKA.....	22
2.1. Teorinis tyrimo pagrindimas .....	22
2.2. Tyrimo dalyviai .....	22
2.2.1. Tyrimo dalyvių paieška .....	22
2.2.2. Informacija apie tiriamuosius .....	23
2.3. Tyrimo metodas .....	23
2.4. Tyrimo eiga .....	25
2.5. Duomenų analizė.....	25
2.5.1. Tyrimo kokybės užtikrinimas.....	26
3. REZULTATAI IR JŲ APTARIMAS .....	27
LITERATŪRA .....	43
PRIEDAI .....	50

## SANTRAUKA

Neringa Kačkienė. Mokytojų patyrimas ugdant 5 - 8 klasių moksleivių metakognityvinius gebėjimus: Edukacinės ir vaiko psichologijos magistro darbas / darbo vadovė doc. dr. Dalia Nasvytienė. Vilnius: Vilniaus universitetas, 2021. – 50 p. [Rankraštis].

Mokslininkų darbuose metakognityvinių gebėjimų ugdymas tyrinėjamas jau nuo septintojo praėjusio amžiaus dešimtmečio, tačiau randama nedaug tyrimų, kuriuose būtų atskleista konkreti šių gebėjimų ugdymo praktika, skirta pagerinti mokinių metakognityvinių gebėjimų ugdymo kokybę. Todėl šios temos plėtojimas gali padėti atrasti, kaip mokytojai ugdo 5 – 8 klasių mokinių metakognityvinius gebėjimus, kas mokytojams trukdo ugdyti šiuos gebėjimus. Siekiant kuo geriau atskleisti mokytojų patyrimą, buvo atliktas kokybinis tyrimas, panaudotas metodas – teminė analizė. Tyrime dalyvavo šeši įvairaus amžiaus, skirtingų kvalifikacinių kategorijų bei įvairių mokomųjų disciplinų mokytojai. Tyrimo rezultatai išryškino aštuonias sritis: mokytojo asmenybė, mokymosi planavimo ugdymas, pagalba mokantis, mokinių refleksijos ugdymas, mokytojo savirefleksija, padedantys ir trukdantys veiksniai, gerai ir menkai išugdytų gebėjimų požymiai bei metakognityvinių gebėjimų ugdymo specifika karantino metu. Sklandų metakognityvinių gebėjimų ugdymą laiduoja mokytojo asmeninis tobulėjimas, įvairiapusiškas mokinių pažinimas, tinkamas pamokos organizavimas, o jų rezultatą parodo mokinio aktyvumas, sklandus mokymasis, atsakomybės prisiėmimas bei teigiamas mokymosi rezultatas.

*Raktiniai žodžiai:* 5 – 8 klasių mokiniai, metakognityviniai gebėjimai, ugdymas, mokytojų patyrimas

## SUMMARY

Neringa Kačkienė. Teacher's experience of teaching 5th-8th grade children metacognitive skills: Master Thesis in Educational and Children Psychology / Scientific adviser doc. dr. Dalia Nasvytienė. Vilnius: Vilnius University, 2021. – 50 p. [Manuscript].

Researchers have been investigating the metacognitive skills since 1970s, but there are few studies that reveal specific practices to form these skills. Therefore, our study aimed to discover how teachers develop the metacognitive abilities of students in grades 5-8. In order to reveal the teachers' experience from their own perspective, a qualitative study was carried out, and the method used was thematic analysis. The study involved six teachers of different ages, qualification categories and teaching disciplines. The findings of the study highlighted eight areas: teacher personality, development of learning planning and self-assessment, learning support, teacher's self-reflection as well as facilitators and barriers of metacognitive abilities' building. Specifics of that process during quarantine was also addressed. The smooth development of metacognitive abilities is enabled by the teacher's personal development, sensitivity to students' individuality, proper organization of lessons, and the favorable results are evident by students' activity, successful learning, responsibility for the learning and positive learning outcomes.

*Key words:* 5th - 8th grade children, metacognitive skills, teaching, teacher's experience

## **SVARBIAUSIOS SĄVOKOS**

Paauglystė – pagrindinis žmogaus vystymosi etapas, apimantis fizinius, socialinius, hormoninius ir psichologinius pokyčius (Lerner & Steinberg, 2004)

Metakognityviniai gebėjimai – tai besimokančiųjų sugebėjimas suprasti ir kontroliuoti jų mokymosi procesus (Peters, 2000). Šių gebėjimų esmę nusako gebėjimai planuoti, kontroliuoti ir vertinti mokymąsi (King, 1991).

Patyrimas – betarpiškas proceso, turinio ir santykių išgyvenimas (Mickūnas, 2014).

Teminė analizė – sisteminis darbo su kokybiniais duomenimis būdas, kuris padeda, koduojant duomenis, nustatyti tipinius modelius ir formuluoti su tyrimo problema susijusias temas (Clarke, Braun, & Hayfield, 2015).

## PRATARMĖ

Devintasis dešimtmetis Jungtinėse Amerikos valstijose, Australijoje, Vakarų Europoje ypač pasižymėjo tuo, kad imta akcentuoti aukštesniojo lygio mąstymo gebėjimų ugdymą. Šia tema buvo pradėta rašyti daug knygų, straipsnių ir pranešimų, remiančių aukštesniojo lygio mąstymo ir įgūdžių ugdymo reikalingumą. Daugelyje šių publikacijų kaip įrodymas buvo minimas moksleivių nesugebėjimas atsakyti į sudėtingesnius klausimus ir pritaikyti įgytas žinias, ko pasekoje labai krito moksleivių mokymosi rezultatai (Marzano, 2005).

Vienas svarbiausių to meto ugdymo kaitos bruožų – kognityvinės ugdymo dimensijos praturtinimas metakognityvine ir švietimo sistemos siekis suteikti tų žinių, gebėjimų bei kompetencijų, kurios padėtų ugdytis perkeliamuosius gebėjimus – gebėjimą mokytis, kritiškai mąstyti, bendradarbiauti, prisitaikyti prie nuolat besikeičiančio pasaulio, atsilipti į jo keliamus iššūkius, nes tai yra esminės tolesnio sėkmingo mokymosi prielaidos.

Aukščiau minėtus siekinius padeda įgyvendinti metakognityviniai gebėjimai, apimantys motyvuotą, savo paties mokymosi procesą reguliuojančią, kreipiančią į visą gyvenimą trunkančią mokymosi veiklą, asmenį, todėl kintant didaktikos turinio struktūriniais elementams – tikslams, turiniui, metodams, principams, šalia mokymo akcentuojamas mokymasis, reiškiantis sutartinį veikimą, planavimą, įgyvendinimą bei apmąstymą (Šiaučiukėnienė, Visockienė, Talijūnienė, 2006).

Tyrimų rezultatai Lietuvoje atspindi nepalankią situaciją minėtų gebėjimų ugdymo įsitvirtinimui Lietuvos mokyklose, teigia Raudienė (2018), kai į mokymosi planavimą žvelgiama formaliai, kai nei patys mokytojai, nei mokiniai nesuvokia mokymosi planavimo svarbos, o mokytojams trūksta žinojimo ir kompetencijų, kaip mokyti vaikus kelti mokymosi tikslus, jų nuosekliai siekti, stebėti pažangą bei reflektuoti.

Gerus metakognityvinius gebėjimus turintys moksleiviai geba tapti savarankiškais, motyvuotais, atsakingais už savo mokymąsi mokiniais (Schraw, Crippen, & Hartley, 2006; Peety, 2008; Ghimire & Dhama, 2018 ir kiti), o moksleiviai, išsiugdę aukštą metakognityvinių įgūdžių lygį, pasižymi puikia savireguliacija, didesniu sąmoningumu, efektyvesniu kritiniu mąstymu, sėkmingiau sprendžia problemas (Peters, 2000; Pintrich, 2002; Marzano, 2005; Zuzevičiūtė, 2005; Peety, 2008; Kistner ir kiti, 2010).

Vakarų šalių mokslininkų darbuose metakognityvinių gebėjimų ugdymas tyrinėjamas jau nuo septintojo dešimtmečio – paminėtini Flavell (1979, 1985), Kluwe (1982), Brown (1987), Marzano (1998, 2005), Pintrich (2002), Pollard (2006), Scharlach (2008), Coskun (2018) darbai. Visgi yra nedaug tyrimų, kuriuose būtų apibendrinta konkreti mokymo praktika, skirta pagerinti mokinių metakognityvinius gebėjimus. Taip pat trūksta įrodymų, pagrindžiančių, kaip konkreti praktika įgyvendinama siekiant pagerinti moksleivių pasiekimus (Ellis, Bond, & Denton, 2013).

Lietuvoje šios temos tyrimai didesnio dėmesio sulaukė tik pastarąjį dešimtmetį. Šių gebėjimų ugdymą nagrinėjo užsienio kalbų specialistės - Suchanova (2008), Burkšaitienė (2009), teksto supratimo mokymąsi bei mokymosi sunkumų turinčius besimokančiuosius - Melienė (2008), mokymosi fenomeną aukštosios mokyklos kontekste – Zuzevičiūtė (2005), Stasiulionienė ir Jucevičienė (2004). Minėtieji darbai tampa metakognityvinės koncepcijos pažinimo teoriniu pagrindu ir kartu parodo ryškų empirinių tyrimų trūkumą bendrojo ugdymo mokyklose. Tarptautiniai ir nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai rodo, kad Lietuvos mokinių pasiekimai yra žemesni nei EBPO (ekonominės bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos) šalių narių vidurkis – tai vienas didžiausių Lietuvos švietimo sistemos skaudulių (EBPO, 2015).

Tad šio darbo tikslas – atskleisti mokytojų, ugdančių moksleivių metakognityvinius gebėjimus, patyrimą bei sužinoti - kaip mokytojai moko moksleivius planuoti savo mokymąsi, jį stebėti, kaip moko mokinius apmąstyti ir patys apmąsto savo mokymą ir jo rezultatus, kas jiems padeda ir trukdo ugdyti minėtus gebėjimus, kaip supranta, jog mokinys įgijo gerus metakognityvinius gebėjimus.

## 1. ĮVADAS

### 1.1. Teorinės metakognityvinių gebėjimų prielaidos

Daugiamate metakognicijos sąvoka arba atskiriomis sudedamosiomis metamokymosi kompetencijos dalimis domėjosi daugelis mokslininkų, dėl to mokslinėje literatūroje galima rasti nemažai metakognityvinių gebėjimų aiškinimų. Mokslinės literatūros analizė įtikino, kad metakognityviniai gebėjimai kaip teorinių svarstymų ir tyrimų objektas atsirado 6-ame ir 7-ame praėjusio amžiaus dešimtmetyje. Bene pirmasis šio reiškinio esmę išvelgė Флейвелл (1967), labai išsamiai analizavęs J. Piaget pažinimo raidos teoriją, kurią pavadino „metateorija“ (Флейвелл, 1967, p. 344). Nors neteko sutikti, kad pats J. Piaget būtų vartojęs „metakognicijos“ terminą, Flavell supratimu, šveicarų klasiko pasiūlytas formalusis mąstymas yra „mąstymas apie mąstymą“ (Флейвелл, ten pat, p. 296). Originali J. Piaget minčių eiga bylojo, kad paauglys nuolat apgalvoja ir perkonstruoja savo žinojimą, kritiškai peržvelgia savo pradinius įsitikinimus, remdamasis refleksija (Флейвелл, ten pat, p. 338). Flavell (1979) metakognicijos modelio pagrindas buvo keturių grupių reiškinų sąveika: metakognityvinių žinių, metakognityvinės patirties, metakognityvinių tikslų ir veiksmų arba strategijų.

Į savojo „pažinimo pažinimą“ dėmesį atkreipė ir kiti to meto psichologai. Brown (1975) priėjo išvados, kad paauglystės metu formuojasi „meta-atmintis“ t.y. praeities mokymosi nulemtas supratimas, ką aš žinau, kaip sužinojau, ko man dar trūksta. Savojo mokymosi pažinimo svarba netrukus buvo pripažinta centrine ne tik įprastos raidos vaikų ugdymui, bet ir ypatingų mokinių mokymui (Presley & Levin, 1987; Wong, 1991). Įtikinamai įrodyta, kad paveikus mokymas(is) turi apimti savo žinojimo įgijimo kelius, turimas spragas ir jų įveikos strategijas.

Žymus psichologas Sternberg (1986) sukūrė triarchinę intelekto teoriją ir teigė, kad ją sudaro trys fundamentalūs aspektai: analitinis, kūrybinis ir praktinis. Autorius pabrėžė, kad intelektas nėra visiškai vieningas konstruktas. Analitinis teorijos aspektas apibūdinamas informacijos apdorojimo komponentais: metakomponentai, reikalingi planavimo, kontroliavimo, gebėjimo įvertinti problemą ir priimti tinkamą sprendimą; atlikimo komponentai – žemesnio lygio procesai, vykstantys metakomponentų komandas; žinių įgijimo komponentai, naudojami mokantis kaip spręsti problemas. Autorius aukštą intelektą apibrėžia kaip gebėjimą meistriškai pasiekti asmeninius tikslus.

Išsamiai metakogniciją tyrinėjęs King (1991) nurodo, jog metakognityvinės žinios apima sugebėjimą kiekviename užduoties atlikimo etape kelti sau klausimus. Autoriaus atlikti tyrimai parodė, kad kontroliuodami užduoties atlikimą tokių klausimų pagalba, mokiniai geriau atlieka užduotis. Klausimai galėtų būti tokie: koks mano tikslas, kokių strategijų man reikės, kiek laiko reikės užduočiai atlikti, ar suprantu tai, ką darau, kaip aš atlikau užduotį, ką kitą kartą daryčiau kitaip ir pan.



Panašios nuomonės laikosi ir Smith (1994), kuris teigia, jog metakognityvumas gali būti apibūdinamas kaip savo paties žinių arba problemų sprendimo gebėjimų įsisąmoninimas. Autorius teigia, kad metakognityviniai procesai turi vykti tada, kai galvojame apie mūsų pačių mąstymą, pvz., kai reflektuojame, ar kažko išmokome, ar mokomės, ar padarėme klaidą. Pasak autoriaus, metakognityvumas gali būti traktuojamas kaip naujas apibūdinimas senos „refleksijos“ sąvokos.

VandenBos (2015), metakogniciją apibrėžia kaip savojo pažinimo supratimą, dažnai apimantį ir sąmoningas pastangas ją valdyti, o Naglier (2001) išskiria planavimą, kaip asmens intelekto šerdį, nes jis rodo gebėjimą sudaryti klausimus, spręsti problemas bei save kontroliuoti.

Marzano (2005), remdamasis šiandienio pažinimo žiniomis, sudarė naują taksonomiją, susidedančią iš šešių lygmenų: paieškos, supratimo, analizės, žinių panaudojimo, metakognityvinės sistemos bei savasties sistemos. Metakognityvinę sistemą sudaro keturios metakognityvinių procesų kategorijos: tikslų numatymas, kontroliavimas/valdymas, aiškumo savistaba ir tikslumo savistaba. Metakognityviniai gebėjimai įsiterpia tarp savasties sistemos ir kognityvinių gebėjimų ir yra atsakinga už aiškius ir konkrečius mokymosi tikslus. Metakognityvinė sistema glaudžiai susijusi su savasties sistema ir negali veikti viena be kitos. Savasties sistema lemia – ar mokinys imsis naujos užduoties, ar jam tai svarbu, kiek jėgų tam skirs.

Pasak Arends (2008, p. 507), metakognityvumas tai „savo mąstymo procesų įsisąmoninimas, jų stebėjimas bei kontrolė“. Jis teigia, jog būdai, kurie padeda atpažinti pažinimo procesus ir mąstymas apie tai, kaip perdirbama informacija, vadinami metakognityvinėmis strategijomis. Mokslininkas pateikia šiuos metakognityvumo komponentus:

- Planavimas arba būdų numatymas.
- Stebėjimas arba kontrolė.
- Reguliavimas, klausinėjimas, apmąstymas, kritiškas įvertinimas.

Minėtų autorių įžvalgoms pritaria Suchanova (2008), akcentuodama, jog refleksija yra metakognityvumo esmė, tad kiekvienas etapas atliekant užduotį turi būti reflektuojamas, tuomet mokinys labiau įsigilins į savo paties mąstymą, įsisąmonins savo gebėjimus bei supratimą, numatys tolimesnius tikslus.

Ellis, Denton ir Bond (2013), Pintrich (2002) teigia, jog savęs pažinimas yra kritiškai svarbus metakognityvinių žinių komponentas. Pasak jų, jei moksleivis suvoks savo stipriąsias ir silpnąsias puses kaip besimokantysis, jis sugebės pasirinkti mokymosi strategiją, suderintą su nagrinėjama užduotimi.

Taigi, iš visų anksčiau pateiktų metakognityvumo apibrėžimų matyti, jog šis terminas buvo traktuojamas labai įvairiai, tačiau daugelis mokslininkų pripažįsta, kad metakognityviniai gebėjimai susideda iš dviejų pagrindinių dimensijų: metakognityvinių žinių ir metakognityvinio sumanumo. Taigi, šiuos gebėjimus, kaip savojo mokymosi proceso kūrimą, jo eigos stebėjimą, reguliavimą,

reflektavimą galime vadinti metakognityviniais gebėjimais. Minėti gebėjimai neabejotinai daro reikšmingą įtaką mokinių efektyvesniam išmokimui, savireguliacijai, tinkamų sprendimų priėmimui, geresniam savęs pažinimui ir sudaro palankias prielaidas sąmoningam mokymuisi vystytis.

## **1.2. 11-14 metų paauglių kognityvinių ir metakognityvinių procesų ypatumai ir raida**

11-14 metų amžiaus tarpsnis – tai ankstyvajam paauglystės laikotarpiui priskiriamas gyvenimo tarpsnis, kuomet patiriami ženklūs fizinio, kognityvinio bei psichosocialinio vystymosi pokyčiai. Ankstyvuojų paauglystės laikotarpiu plėtojasi paauglių mąstymo gebėjimai, tobulėja jų socialinis sąmoningumas, moraliniai sprendimai. Pažinimo procesuose pagrindinis pasikeitimas – perėjimas nuo konkretaus operacinio mąstymo prie formalaus operacinio mąstymo. Dėl formalaus operacinio mąstymo paaugliai gali vertinti ne tik savo, bet ir kitų žmonių mintis, todėl šiam laikotarpiui būdingas jų kritiškumas (Barkauskienė ir kiti, 2005). Crone (2009) teigia, kad šiuos reikšmingus pokyčius lemia intensyvus smegenų vystymasis: žievės baltoji medžiaga smegenyse auga tolygiai su kiekvienais vaiko metais nuo vaikystės iki paauglystės pabaigos, o žievės pilkoji medžiaga, kuri atspindi neuronų tankumą bei jų jungčių skaičių, vystosi skirtingose smegenų srityse ne tuo pačiu laikotarpiu, tačiau kiekvienoje srityje skirtingu laikotarpiu, pasiekdama didžiausią progresą.

Pastarąjį dešimtmetį mokslininkai ypač aktyviai ieško atsakymų į klausimus – kada pasireiškia pirmosios metakognityvinių gebėjimų apraiškos ir kaip jos vystosi raidos trajektorijoje. Sinatra (2010) teigia, kad skirtingai nuo daugelio linijinių vaikų raidos perspektyvų, metakognityvinė raida toli gražu nėra linijinė ar vienmatė, o metakognityvinių gebėjimų vystymasis yra sudėtingas ir reikalaujantis multiplistinės perspektyvos (cit. iš. Gascoine, Higgins, & Wall, 2017). Kognityviniai vaiko gebėjimai, kurie yra neabejotinai svarbūs metakognityvinių gebėjimų plėtrai išsivysto iki 7 metų amžiaus (Riggs, Jahromi, Razza, Dillworth-Bart, Mueller, 2006), tuomet vis intensyviau vystosi tam tikras metakognityvinis sąmoningumas (Blote, Otterloo, Van Stevenson, & Veenman, 2004; Taylor, 1999). Njiokiktjien (2005), Crone (2009), įsitikinę, jog ankstyvoje paauglystėje įvyksta reikšmingas kognityvinis ir metakognityvinis progresas, nuo kurio stipriai priklauso tolimesnis paauglio funkcionavimas jį supančioje aplinkoje.

Vienas pirmųjų metakognicijos tyrinėtojų Flavell (1985) teigė, jog vyresni nei 11 metų mokiniai veiksmingiau naudoja metakognityvinę kontrolę ir strategijas nei jaunesni nei 11 metų mokiniai, nes jaunesnio nei 11 metų amžiaus moksleiviai neturi pakankamai informacijos apie savo pažinimą ir jo procesus. Jam pritaria tyrimus atlikę Caliskan ir Sünbül (2011), teigdami, jog moksleiviai, galintys išmokti metakognityvinių įgūdžių, turi sugebėti pasirinkti ir pritaikyti sau tinkamiausią mokymosi strategiją, remdamiesi metakognityvinėmis žiniomis. Tai gali įgyvendinti šeštos ir aukštesnės klasės mokiniai. Tačiau nepaisant to, yra įrodymų, kad tiek ikimokyklinių, tiek pradinių klasių moksleiviai

gali išmokti metakognityvinių strategijų ir tai yra labai naudinga, pažymi Dignath ir kiti (2008), Hattie (2013), Veenman (2011) (cit. iš. Dignath & Bütner, 2018).

Dar Piaget teigė, jog mažų vaikų egocentrizmas trukdo jiems traktuoti savo mąstymą kaip objektą, kuris pasikeičia sulaukus 11-12 metų amžiaus (Flavell, 1979). Tačiau literatūroje randama nemažai prieštaravimų nusistovėjusiems įsitikinimams, jog metakognityviniai įgūdžiai atsiranda daug vėliau nei 8 metų amžiaus. Leutwyler (2009) tvirtina, kad vaikai nuo 3 metų amžiaus rodo pirmąsias metakognityvumo šaknis, o Gascoine, Higgins ir Wall (2017) pateikė tiek metakognityvinių žinių, tiek metakognityvinių įgūdžių įrodymų 4–5 metų amžiaus vaikams.

Vertinant metakognityvinius įgūdžius raidos trajektorijoje, galima atsižvelgti į dvi skirtingas perspektyvas - metakognityvinių įgūdžių kiekį ir kokybę. Kiekis yra susijęs su šių įgūdžių taikymo dažniu, o kokybė – su jų taikymo gilumu ar apimtimi, tačiau dažnesnis metakognityvinių įgūdžių naudojimas dar nereiškia, jog šie metakognityviniai įgūdžiai turi aukštesnę kokybės lygį, teigia Van der Stel ir Veenman (2014). Jų atliktuose keliuose tyrimuose - 12-15 metų paauglių grupėje, buvo nustatytas metakognityvinių įgūdžių dažnio ir kokybės augimas.

Žvelgiant tiek iš raidos, tiek iš mokymo(si) perspektyvos, svarbu žinoti, kaip vystosi vaikų metakognityviniai gebėjimai – ar jie vystosi iš bendrų į specifinius, ar atvirkščiai. Veenman ir Spaans (2005) padarė prielaidą, kad metakognityviniai įgūdžiai iš pradžių vystosi atskirose užduotyse ar srityse, o nuo 12 metų amžiaus šie įgūdžiai susilieja į bendresnę repertuarą, kuris yra pritaikomas ir perduodamas įvairiose užduotyse ar srityse. Tikslios žinios apie įvairių metakognityvinių įgūdžių komponentų raidos trajektoriją leistų mokytojams į tai atsižvelgti ir kiekvienu amžiaus tarpsniu mokyti tinkamų aspektų, tvirtina Van der Stel ir Veenman (2014). Jie atliko išilginį tyrimą Nyderlanduose su 12-15 metų amžiaus 85 paaugliais norėdami įgyti supratimą apie jų metakognityvinių įgūdžių kiekio ir kokybės raidą. Tyrimas atskleidė, jog tarp pirmųjų ir antrųjų metų (nuo 13 iki 14 metų) augimas buvo nustatytas tiek metakognityvinių įgūdžių dažnio, tiek kokybės atžvilgiu, tačiau po antrųjų metų (nuo 14 iki 15 metų) šis augimas nesitęsė, o trečiaisiais metais stabilizavosi arba sumažėjo ir šių įgūdžių pobūdis tapo visiškai bendras. Tokios išvados leidžia tyrėjams teigti, jog metakognityviniai įgūdžiai 12-15 metų paaugliams nesivysto tiesiškai ir tuo pačiu tempu.

Weil ir kitų (2013) tyrimo rezultatai atskleidė, jog paauglystėje metakognityviniai gebėjimai gerėjo per visą paauglystės laikotarpį, buvo didžiausi vėlyvoje paauglystėje ir stabilizavosi suaugus. Taip pat minėti autoriai nustatė, kad metakognityviniai gebėjimai paauglystėje buvo aukštesni nei suaugusiojo amžiuje ir kad moterų metakognityvinė veikla buvo geresnė nei vyrų. Pasak minėtų mokslininkų, laipsniškas metakognityvinių gebėjimų gerėjimas per visą paauglystės laikotarpį gali būti susijęs su padidėjusiu egocentriškumu, didėjančiu tapatumo jausmu bei savastimi, o palaiptam besivystantis gebėjimas suvokti ir apmąstyti savo mintis bei elgesį paauglystės laikotarpiu gali suteikti ypatingos naudos asmens vystymuisi.

Alexander, Carr ir Schwanenflugel (1995) atliktuose tyrimuose gabūs vaikai parodė bendrą deklaratyvių metakognityvinių žinių pranašumą, palyginus su bet kokio amžiaus aukštų gebėjimų neturinčiais vaikais. Taip pat minėtas tyrimas atskleidė, jog gabūs vaikai dėl turimo geresnio suvokimo yra linkę perkelti įgytas žinias ir strategijas į kitas mokymosi sritis. Reis ir Renzulli (2010), tyrę gabių vaikų kognityvinių ir metakognityvinių procesų ypatumus, nustatė, kad gabūs vaikai turi didesnę metakognityvinį supratimą, motyvaciją, pasižymi geresne atmintimi ir dėmesio kontrole bei efektyviau sprendžia problemas. Tyrimai atskleidžia, kad gabūs vaikai žinių organizavimo bei problemų sprendimo reikalaujančias metakognityvines strategijas naudoja panašiai kaip suaugusieji ir puikiai geba pritaikyti įgytas žinias bei strategijas kitose mokymosi srityse (Hong, 2013).

Apibendrinant mokslinę literatūrą, formuojasi išvada, jog metakognityviniai gebėjimai vaikui augant palaipsniui formuojasi, tačiau šis procesas nėra vien paprasta natūralaus brendimo proceso dalis. Tam, kad susiformuotų šie lemiami pažintiniai įgūdžiai, labai svarbus mokytojo vaidmuo, kuris sudaro sąlygas formuotis metakognityviniams gebėjimams. Jo esmę sudaro tai, kad moksleiviai turi būti mokomi ne tik pačių žinių, tačiau ir gebėjimo mokytis: organizuoti, kontroliuoti ir reguliuoti savo paties mokymosi procesą, save patį bei reflektuoti. Galime pritarti Van der Stel ir Veenman (2014), jog moksleivių metakognityvinės veiklos dažnis ir kokybė augs tuomet, kai jie galės perkelti savo metakognityvinius įgūdžius iš vieno konteksto į kitą. Todėl ypatingai tampa svarbu, kad ankstyvaisiais paauglystės metais įvairių disciplinų mokytojai vieningai ugdytų metakognityvinius gebėjimus, sudarydami palankias sąlygas šių gebėjimų plėtočiai ir augimui.

### **1.3. Metakognityvinių gebėjimų ugdymo svarba ir įtaka mokymosi motyvacijai**

Bendrujų kompetencijų ir gyvenimo įgūdžių ugdymo programoje pažymima, jog mokymosi visą gyvenimą idėja laikytina vienu svarbiausių švietimo tikslų ir laukiamu rezultatu (Bendrosios ugdymo programos, 2008). Dėl to ugdymo procese vis labiau pabrėžiamas metakognityvinių gebėjimų ugdymas. Tikimasi, kad mokydamasis mokytiis moksleivis suvoks kaitą kaip natūralų nuolatinį procesą, bus jai atviras ir gebės pasitikėdamas savo jėgomis išsikelti prasmingus tobulėjimo tikslus ir kryptingai jų siekti. Minėtos programos turinyje keliami šie metakognityviniai gebėjimai: kelti mokymosi tikslus ir uždavinius, planuoti mokymosi veiklą, kryptingai veikti siekiant išsikeltų uždavinių, apmąstyti mokymosi veiklą, procesą ir rezultatus.

Nacionaliniais tyrimais nustatyta, kad mokinių pasiekimams didžiausią įtaką tarp ugdymo kokybės veiksnių, priklausančių nuo mokyklos, turi veiksniai, susiję su mokytojų darbu. Ypač svarbūs mokytojų darbo aspektai yra mokinių mokymas mokytis bei kognityvinių, metakognityvinių ir asmenybinių gebėjimų ugdymas, tvirtina Gudynas (2005) (cit. iš. Targamadžė, 2010).

Kuo daugiau moksleiviai mokymosi metu supranta ir įsisąmonina mokymosi procesą, tuo labiau jie išmoksta kontroliuoti savo tikslus, polinkius ir dėmesį, pažymi Suchanova (2008), tyrinėjusi metakognityvinių strategijų įtaką užsienio kalbos mokymosi rezultatams. Išsakytai nuomonei pritaria daugelis užsienio autorių Beyer (1987), Marzano (1998, 2005), Pintrich (2002), Leutwyler (2009), Kistner ir kiti (2010), Baas, Castelijns, Vermeulen, Martens ir Segers (2015) ir kiti. Autoriai pažymi, jog savęs įsisąmoninimas skatina savęs reguliavimą. Taigi, jei moksleiviai suvokia kaip jie pasirengę ar nepasirengę, koks stiprus ar silpnas yra jų pasirengimas siekiant tam tikrų tikslų, kaip jie yra susitelkę ar išsiblaškę atlikdami užduotis, tuomet jie gali reguliuoti savo pasirengimą bei dėmesį ir geba reguliuoti savo mokymąsi.

Schraw, Crippen ir Hartley (2006, p. 112), tyrę besimokančiųjų gebėjimus suprasti ir valdyti savo mokymąsi, nurodo, kad „tie, kurie turi pažinimo įgūdžių, tačiau nėra motyvuoti veikti, negali pasiekti to paties lygio kaip mokiniai, turintys atlikimo įgūdžių ir motyvacijos, o motyvuotiems mokiniams, bet neturintiems reikalingų pažintinių ir metakognityvinių įgūdžių, dažnai taip ir nepavyksta pasiekti aukšto lygio savireguliacijos mokymosi procese“.

Savireguliuoto mokymosi sąvoka reiškia paties besimokančiojo sugeneruotas mintis, jausmus ir veiksmus, kurie yra suplanuoti ir cikliškaip pritaikyti asmeniniams tikslams pasiekti (Zimmerman, 1990). Pasak autoriaus, tai apima motyvacinių, pažinimo ir metakognityvinių strategijų naudojimą. Metakognityvinis savireguliuoto mokymosi aspektas reiškia mokinių gebėjimą planuoti ir organizuoti mokymosi veiklą, kelti tikslus bei vertinti jų mokymąsi įvairiuose proceso etapuose. Mokslininkas sudėtingą savireguliacijos procesą skirsto į tris nuoseklius etapus, kuriuos mokiniai patiria atlikdami užduotį: numatymas, atlikimas ir savirefleksija. Pirminio mąstymo etape mokiniai analizuoja užduotį, nusistato tikslus, susiplanuoja mokymosi veiklą. Vykdydami užduotį, besimokantieji turi sutelkti dėmesį į užduotį ir kontroliuoti mokymosi strategijų vykdymą. Savirefleksija skirta įsivertinti savo pasiektus rezultatus, jų sėkmės ar nesėkmės priežastis. Taigi, moksleiviai, kurie sėkmingai reguliuoja savo mokymąsi, gauna patirtį, kaip pritaikyti savireguliaciją vėlesniame mokymesi. Dėl to savireguliacija laikoma ciklišku procesu.

Marzano (1998, 2005) atliko daug išsamių tyrimų ir nustatė, jog didžiausią poveikį mokymosi pasiekimams turi savasties sistemos, kuri apibūdinama kaip mokinio įsitikinimai apie savo gebėjimus, prasmę bei vertę to, kas jam liepta atlikti bei sėkmės tikimybę ir metakognityvinės sistemos aktyvavimas, o per pusę mažesnę efektą sąlygoja pažinimo sistemos aktyvavimas.

Dauguma mokslininkų (Pukevičiūtė, 2007; Šiaučiukėnienė, Visockienė ir Talijūnienė, 2006; Jensen, 1999; Barkauskaitė ir Motiejūnienė, 2004; Barkauskienė ir kiti, 2005; Petty, 2008 ir kiti) taip pat akcentuoja, kad paauglystės laikotarpiu sumažėja mokinių motyvacija mokytis.

Pasak Gaučaitės, Pocevičienės ir Kazlauskienės (2014), Lietuvoje mokymosi motyvacijos problema, nepaisant visų ugdymo teoretikų ir praktikų pastangų bei didelio šios problemos sprendimui skiriamo dėmesio, lieka viena iš labiausiai neišsprendžiamų ugdymo praktikos problemų.

Wiliam ir Leahy (2015) teigia, kad motyvacija atsiranda tada, kai moksleivio galimybės atitinka užduoties sunkumą. Kai užduotis yra per lengva, o mokinio potencialas didelis, mokiniui yra nuobodu. Kai užduotis yra per sudėtinga pagal mokinio galimybes, atsiranda nerimo jausmas, kuris stabdo mokymosi procesą. Abiem atvejais motyvacija dingsta. Nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimų rezultatai rodo, kad tų mokinių, kurių metakognityviniai gebėjimai ir motyvacija yra aukšti, jų ir pasiekimai yra gerokai aukštesni nei tų, kurie nejaučia noro mokytis ir kurių metakognityviniai gebėjimai nėra ugdomi. Tokie rezultatai yra labai svarus argumentas įtraukti metakognityvinių gebėjimų ir refleksijos įgūdžių plėtojimą į ugdymo programas ir praktikas.

Didžiausią poveikį mokymosi prasmei atrasti turi savasties sistemos aktyvavimas, teigia Marzano (2005). Autorius pabrėžia, jog besimokantysis, pats išsikėlęs tikslus, pats ir ieškos būdų, kaip sėkmingai jų siekti, pats bandys identifikuoti sunkumus ir juos įveikti, stebės savo pažangą, ją vertins ir vėl kels naujus tikslus. Tai pažinimo sistema, kurianti mokymąsi. Marzano, McNulty ir Waters (2011) akcentuoja, jog tikslų nustatymas yra sudėtinga koncepcija ir formuluojami tikslai turi būti kuo konkretesni ir siauresni.

Efektyviai besimokantieji moksleiviai naudoja savo metakognityvinius įgūdžius, kurie padeda jiems susidoroti su neigiamais emociniais atsakais ir pasinaudoti teigiamais atsakais (Ghimire & Dhimi, 2018).

Pintrich (2002) pastebi, jog mokslinėje literatūroje metakognityvinių gebėjimų mokymas apibūdinamas mokymo strategijų teorine ir bendrąja prasme, tačiau mažai aptariama konkreti praktika. Todėl šiame darbe keliamo klausimą - kaip savo kasdienėje praktikoje mokytojai ugdo mokinių metakognityvinius gebėjimus, su kokiais sunkumais susiduria juos ugdant, kaip supranta, ar minėtus gebėjimus pavyko sėkmingai išugdyti, kaip jaučiasi juos išugdę, kaip jaučiasi nepavykus jų išugdyti, kaip skatina mokinius reflektuoti apie įgytą patirtį bei kaip reflektuoja patys.

#### **1.4. Metakognityvinius gebėjimus formuojančios ugdymo strategijos**

Bimmel (1993) nuomone, mokymo(si) strategija yra mentalinės veiklos planas siekiant užsibrėžtų mokymosi tikslų, o Wolf (1999), gilindamasis į mokymosi strategijų mokant užsienio kalbų klausimus, teigė, kad strategijos – tai mokymosi mokytis technikos (cit. iš Pukevičiūtė, 2007).

Dėmesys metakognityviniam aspektui išryškėjo jau ankstyvuose mokymosi strategijų tyrėjų darbuose. Stern (1983) iškėlė hipotezę, kad galima išskirti keturias gero besimokančiojo vartojamų strategijų grupes, kurių nesėkmingai besimokantieji arba neįsisavina, vartoja retai arba nemoka

panaudoti: aktyvaus planavimo strategijos, akademinės mokymosi strategijos, socialinės mokymosi strategijos ir afektyvinės strategijos. Metakognityvinių gebėjimų ugdymo aspektu svarbiausia – aktyvaus planavimo strategija, reiškianti besimokančiojo gebėjimą kelti mokymosi tikslus ir uždavinius, atpažinti mokymosi stadijas, padaryti pažangą ir aktyviai dalyvauti mokymosi procese. Autoriaus nuomone, besimokantieji vartoja įvairias strategijas, priklausomai nuo amžiaus, subrendimo lygio, mokymosi turinio bei turimų žinių ir įgytos patirties.

Ellis, Denton ir Bond (2013) atliko platų tyrimą, kuriuo siekė išsiaiškinti, kokios yra sėkmingiausios mokymo strategijos, skatinančios metakognityvinių gebėjimų ugdymą. Buvo išskirtos trys mokymo strategijų kategorijos – planavimas, stebėjimas ir vertinimas.

Disponavimo mokymosi strategijomis ir jų panaudojimo svarba ypač išryškėja tuomet, kai daugiau laisvių ir atsakomybės yra suteikiama moksleiviui organizuojant, valdant ir kontroliuojant savo paties mokymosi procesą (Choi, Land, & Turgeon). Taigi, susiformavęs šis gebėjimas, moksleivis kognityviniu lygmeniu suvoks strategijų tikslams pasiekti įvairovę ir tikslingai jas parinks pagal veiklos tikslus. Metakognityviniu lygmeniu moksleivis gebės įvertinti atskirų tikslams pasiekti mokymosi strategijų privalumus bei derins jas su turimomis veiklos patirtimis.

Metakognityvinių strategijų reikia mokyti kartu su kitomis - kognityvinėmis ir socioemocinėmis strategijomis tam, kad mokiniai išmoktų nuosekliai jas taikyti, koreguoti, suvoktų - kada reikia vieną strategiją keisti kita, gebėtų pasitikrinti, ar teisingai jas vykdo (Pintrich, 2002; Leon-Guerrero, 2008).

Ne mažiau svarbus faktorius mokymosi procese – tinkamos klausinėjimo strategijos: kokie ir kaip yra pateikiami klausimai, ar klausimai reikalauja tik atkartoti faktą, ar skatina mąstyti, suprasti ir analizuoti įvairius faktus, juos sieti ir daryti išvadas, stebėti savikontrolės įgūdžius, suprasti stipriųjų bei silpnųjų pusių aspektus, pažymi Leon-Guerrero (2008), Wiliam ir Leahy (2015). Pamokoje klausimus turėtų kelti ne tik mokytojai, bet, naudojant atitinkamus būdus, mokinius būtina mokyti klausti, nes mokantis klausti ugdomas mokinių konvergentinis ir divergentinis mąstymas, metakognityviniai gebėjimai, didėja mokinių savarankiškumas ir pasitikėjimas patiemis spręsti kylančias problemas, tvirtina Rothstein ir Santana (2017).

Kai kurie empiriniai tyrimai rodo, jog metakognityvinės mokymo strategijos naudojamos retai, palyginti su tradiciniais mokymo metodais. Kistner su kolegomis (2010) analizuodami 60 vokiečių matematikos mokytojų 60 pamokų nustatė, kad mokytojai mokė strategijų per netiesioginį mokymą, t. y. nepaaiškino kaip ja naudotis, modeliuoti, taikyti. Autoriai pabrėžia, jog tikslus strategijos nurodymas moksleiviams, tuo pat metu verbalizuojant savo minties procesus arba užduodant tikslinius klausimus demonstracijos metu, yra aiškios strategijos instrukcijos forma, kuri teigiamai koreliuoja su laimėjimais.

Panašią nuomonę išsako Leutwyler (2009), teigdamas, jog tradicinės mokymo programos ir mokymo praktika yra nepakankami metakognityvinių gebėjimų ugdymui skatinti. Pasak autoriaus, būtini tokie elementai kaip aiškus dėmesys mokymosi procesams ir gilus suvokimas. Scharlach (2008) akcentuoja, jog aiškus mokymo pobūdis apima tiesioginį mokymą, modeliavimą, strategijos naudojimo pranašumų paaiškinimą bei pakartotinių strategijos galimybių užtikrinimą, o aiškus metakognityvinės strategijos nurodymas koreliuoja su laimėjimais (Leon-Guerrero, 2008; Kistner et al., 2010; Caliskan & Sünbül, 2011; Dignath & Bütner, 2018).

Minėti autoriai pabrėžia, jog šias strategijas būtina naudoti reguliariai, kad būtų galima pasiekti akivaizdžios naudos mokinių pasiekimams. Tačiau užtikrinant nuolatinę praktikos galimybes, turi būti atliekamas mokinių įsivertinimas – moksleiviai turėtų būti paraginti įsivertinti savo mokymosi metodo ar strategijos veiksmingumą, atsižvelgiant į ankstesnius rezultatus bei nustatytus tikslus (Leon-Guerrero, 2008).

Çalışkan ir Sünbül (2011) atliko tyrimą su keturiasdešimt dviem šeštos klasės mokiniais, kurie buvo suskirstyti į dvi grupes – viena grupė moksleivių 15 savaitių buvo mokomi įvairių strategijų (pabraukimo, pastabų paraštėse užrašymo, pasikartojimo, grupavimo, apibendrinimo, sąvokų sudarymo), o kita grupė nebuvo mokoma jokių strategijų. Tyrimo rezultatai atskleidė, jog strategijų mokymasis padidino supratimą ir žinias apie mokymosi strategijas, pagerino metakognityvines žinias, įrodė, jog mokymosi strategijų mokymas leidžia naudotis metakognityviniais įgūdžiais bei padidino moksleivių pasiekimus. Pasak Lenz (1992), vienas iš svarbiausių strateginio mokymo tikslų - sustiprinti moksleivių sėkmės pojūtį ir pagerinti pasiekimus.

Kaip teigia Ellis, Bond ir Denton (2013) nesvarbu, ar moksleivis kalba, rašo ar iliustruoja savo mąstymą, praktika yra kritinis elementas. Autoriai akcentuoja, jog praktika yra būtina veiksmingam strategijos naudojimui, tačiau tai nėra pakankama sąlyga integruoti metakognityvinius gebėjimus. Moksleiviams reikia galimybių įprasminti savo mokymąsi. Naudingas būdas tai padaryti yra apibendrinimas, kai moksleiviai apibendrina tai, ką išmoko per tam tikrą laiką. Apibendrinimas kartu su užrašais, kurie yra santraukos forma, rodo teigiamą poveikį moksleivių pasiekimams (Marzano, Pickering ir Pollock, 2001).

Pasak Beyer (1987), ypač veiksminga, kai pats mokytojas demonstruoja pavyzdį, kaip jis mąsto, kaip randa tinkamą strategiją. Pastebima, jog savo paties metakognityvinių procesų supratimas padeda geriau mokyti kitus šių mąstymo įgūdžių.

Van der Stel ir Veenman (2014) įsitikinę, jog mokytojai pirmiausiai turėtų skatinti mokinius ugdyti savo specifinius metakognityvinius įgūdžius, o jau kitame mokymosi etape mokytojai turėtų atkreipti dėmesį į moksleivių metakognityvinių įgūdžių repertuaro taikymą visose srityse. Jei įvairių disciplinų mokytojai derintų tarpusavyje savo nurodymus dėl metakognityvinių įgūdžių, galėtų būti



lengviau juos perkelti į naujas mokymo(si) sritis, suteikiant mokiniams įrankius naujoms užduotims atlikti. Nickerson ir kiti (1985) teigia, jog svarbus metakognityvinio mokymo taškas yra jo santykis su perkėlimu. Pasak jų, pats perkėlimas tampa metakognityviniu įgūdžiu, kurį galima tiesiogiai lavinti. (cit. iš Van der Stel & Veenman, 2014).

Hattie (2012), Wiliam ir Leahy (2015) literatūroje pateikia įžvalgas apie tai, koks vertingas gali būti mokytojo prižiūrimas bendraklasių mokymasis kartu, kai jie mokydami vieni kitiems padeda, teikia grįžtamąjį ryšį, palaiko emociškai bei kuria klasėje teigiamą atmosferą. Schraw, Crippen ir Hartley (2006) išsako panašią nuomonę, teikdami, jog bendradarbiavimu grįsta veikla suteikia aiškių pavyzdžių kaip atlikti užduotį, galimybę išsamiau padiskutuoti, o tai skatina apmąstymus, kurie savo ruožtu – metakognityvinių gebėjimų plėtrą, be to, diskusija savaime tampa svarbiu pažinimo atributu, nes moksleiviai dalijasi ta pačia problema, bando ją pagrįsti iš skirtingų perspektyvų, kurdami geresnių sprendimų klausimus, keisdami savo pradinį supratimą (Choi, Land, & Turgeon, 2005). Marzano (1998) taip pat labai palankiai vertina mokymąsi grupėse ir akcentuoja, jog efektyviausios pasiekimų atžvilgiu yra pagal vaikų gebėjimus mišrios bei nevienalytės grupės. Autorius tvirtina, jog 3 - 4 asmenų grupės yra pačios tinkamiausios.

Raudienė (2018) įsitikinusi, kad Lietuvos mokyklų ši praktika dar nepasiekė, o grupinis darbas ar bendraklasių įtraukimas dažniausiai yra tik formalaus pobūdžio, nes mokytojai patys netiki tokių mokymo būdų veiksmingumu, nelaiko jų vertingais ugdymo procese ir neskiria mokiniams užduočių, kurios tikslingai skatintų mokytis vieniems iš kitų.

Apžvelgus mokomųjų strategijų įtaką metakognityvinių gebėjimų ugdymui, galima teigti, jog šios strategijos yra pritaikomos skirtingose disciplinose ir yra veiksmingos dėstant tiek turinio žinias, tiek ugdant akademinis įgūdžius. Apžvelgtoje literatūroje ypač pabrėžiama, jog mokymosi strategijų mokymas padeda mokiniams savarankiškai mokytis, didėja mokinių mokymosi motyvacija bei pasiekimai. Todėl mokytojai turėtų organizuoti mokymą taip, kad mokiniai galėtų tobulinti ir naudoti šiuos įgūdžius. Dignath ir Bütner (2018) atlikto kokybinio tyrimo rezultatai rodo, kad retai naudojama metakognityvinių strategijų mokymo problema nėra neigiamas mokytojų įsitikinimo rezultatas dėl metakognityvinių strategijų naudojimo mokymo(si) procese, tačiau mokytojams trūksta žinių apie tai, kaip metakognityvinės strategijos gali pagerinti jų mokinių savireguliaciją. Įvairūs autoriai pabrėžia, jog ne visas mokymosi turinys, nagrinėjamas per pamoką yra vienodai svarbus. Tačiau jei pedagogas nori, jog kuris nors žinių komponentas būtų kuo suprantamesnis arba siekia ugdyti moksleivių savireguliacijos įgūdžius, tuomet dėmesys turi būti atkreiptas į metakognityvinių žinių supratimą bei įgūdžių tobulinimą.

## 1.5. Mokinių refleksijos skatinimas

Refleksiją, kaip vieną iš pagrindinių priemonių patirčiai analizuoti, mokymosi procese vienas pirmųjų aptarė J. Dewey, kuris rutininę veiksmą supriešino su refleksyviuoju, apimančiu nusiteikimą nuolat save vertinti ir tobulinti (Pollard, 2006). Vėliau šį reiškinį teoriniu ir praktiniu aspektais analizavo Arends (2008), Pollard (2006), Petty (2006), Zuckerman (2004), Pintrich (2002), Costa ir Kallick (2008), Coskun (2018) ir kiti, kurių tyrimų apibendrinta analizė atspindi ne tik refleksyviojo mokymosi sampratą, bet ir užsienio šalių mokinių tokio mokymosi raišką sąlygojančius veiksnius, jų ypatybes bei probleminį turinį.

Siekiant, jog mokinys taptų besimokančiuoju, t.y. save tobulinančiu, keičiančiu asmeniu, būtina, kad jis suvoktų savo galimybių ribas ir stengtųsi, išmoktų jas įveikti, nes mokymasis prasideda tuomet, kai mokinys pastebi turįs nepakankamai žinių. (Masiukaitė ir Kiliuvienė, 2010; Schunk & Zimmerman, 2003). Vadinasi, mokinys turi apmąstyti savo veiksmus, žinias, nes taip organizuojant mokomąją veiklą jie jaučia poreikį mokytis, formuojasi jų mokymosi motyvai ir stiprėja noras mokytis (Zuckerman, 2004; Costa & Kallick, 2008; Colley, Bilics & Lerch, 2012; Coskun, 2018).

Įvairių autorių duomenimis, mokinio refleksija skatina jo žinių struktūros formavimą, išryškinant silpnausias vietas ir numatant tobulinimosi kryptis, kitaip tariant, padeda mokiniui nustatyti sėkmės/nesėkmės priežastis, numatyti, ką kitą kartą atlikdamas panašaus pobūdžio užduotį darytų kitaip bei remiantis veikloje įgyta patirtimi, išsikelti naujus mokymosi uždavinius; sąmoningiau prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi (Zuckerman, 2004; Petty, 2006; Arends, 2008; Brookhart, 2008; Colley, Bilics, & Lerch, 2012).

Refleksija, siekiant įgūdžius tobulinti bei kasdienis jų taikymas – ne mažiau svarbūs jų elementai. Mokytojams, siekiantiems ugdyti tinkamus mokinių metakognityvinio mąstymo gebėjimus mokyklose, visuomet turėtų kilti klausimas: koks mokinių elgesys rodo, kad mokiniai supranta, pateikiant sau tokio supratimo įrodymus. Pavyzdžiui, ar mokiniai geba racionaliai, sumaniai paaiškinti savo sprendimus, pateikti jų interpretacijas, užduoti sau klausimus, apmąstyti savo mokymąsi, suvokti sėkmės ar nesėkmės priežastis bei įgytą patirtį pritaikyti kitur (Costa & Kallick, 2008).

Colley, Bilics ir Lerch (2012) pažymi, jog refleksija yra išmokstamas ir perkeliamas įgūdis – t.y. turinio atžvilgiu refleksija yra neutrali. Taigi, jei moksleivis išmoksta reflektuoti matematikos pamokoje, tas pats įgūdžių rinkinys gali būti naudojamas ir kitose disciplinose – kalbų, menų mokymesi ir kt. Labai svarbus tampa mokytojo vaidmuo, kuris tampa atsakingas už moksleivių refleksijos naudojimą mokymosi procese, o tai palengvina, efektyvina moksleivio mokymąsi bei didina motyvaciją ir savireguliaciją, stiprina mokinių tobulėjimo mąstyseną (Dweck, 2012) ir padeda suvokti, kad dėl valios ir pastangų jie gali įgyvendinti tai, ko siekia, svajoja bei pajunta, kad gali kontroliuoti savo mokymąsi patys (Brookhart, 2008).

Colley, Bilics ir Lerch (2012) atliko tyrimą, kuriuo nustatė, jog reguliarus refleksijos naudojimas leido mokiniams pasiekti aukštesnį sąmoningumo lygį, kuris skatino mokinių metakognityvinių gebėjimų plėtrą, padidino jų sėkmės tikimybę, leido jiems išsiugdyti realistišką efektyvumo ir motyvacijos jausmą. Svarbu paminėti, jog emociniai mokymosi aspektai nustatomi apmąstymo metu. Dėl to minėti mokslininkai siūlo refleksiją naudoti kaip pagrindinę pedagoginę strategiją.

Lietuvoje mokinių refleksyvusis mokymasis tyrinėtas menkai ir siaurose srityse. Refleksyviojo mokymosi raišką sąlygojančius veiksnius ir jų ypatybes tyrinėjo Masiulaitė, Kiliuvienė (2010), kurios atliko kokybinį tyrimą su mokytojais ir nustatė, kad 3-4 klasių mokinių refleksyviojo mokymosi raišką sąlygojantys veiksniai yra šie: didaktinis mokytojų pasirengimas, tinkami mokytojo vaidmenys, mokomųjų dalykų vadovėliai, mokinių refleksijos raiškos forma, mokinių pasirengimas, mokinio vidinės savybės, mokinių kalbėjimasis su šeima apie savo mokymąsi. Mokslininkės taip pat nustatė, jog tik maža dalis geriau besimokančiųjų geba apmąstyti savo mokymąsi, kai tuo tarpu kiti mokiniai susiduria su įvairiomis problemomis.

Pasak Toleikytės (2014), geriausia refleksijos išraiška – pokalbis, kai mokytojas užduoda mokiniams kryptingų klausimų apie strategijos taikymo galimybes susidūrus su tam tikromis situacijomis. Tokia refleksija padeda mokiniams išgirsti, kaip kitos grupės aiškina taikytos strategijos veiksmingumą, palyginti, kuo grupių požiūriai sutampa ir kuo skiriasi.

Tačiau, kaip teigia Ellis, Denton ir Bond (2013), šiandieninėje mokyklų praktikoje mokinių refleksija yra nukreipta į kitas sritis, orientuota į standartizuotų testų pasiekimus ir retai atliekama mokinių kritinė refleksijos analizė bei kūrybinių minčių galimybių plėtotė. Jų atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad, deja, dauguma pastangų suteikti laiko moksleiviams apmąstyti tai, ko jie išmoko, įgyvendinamos paviršutiniškai ir nenuosekliai.

## **1.6. Mokytojų savirefleksija**

Didysis reflektavaus mąstymo šalininkas Johnas Dewey'as (1916) daugiau nei prieš šimtmetį rašė, kad mokyklos tobulės tuomet, kai mokytojai taps besimokančiais, o besimokantieji taps mokytojais (cit. iš. Ellis, Bond, & Denton, 2012). Šiai minčiai pritaria Pollard (2006) ir Petty (2008), teigdami, jog nemažai didaktinių problemų kyla būtent dėl to, kad mokytojai neskiria pakankamai dėmesio savo veiklos refleksijai, sistemingam tikslų, metodų ir kitų mokymosi aspektų apmąstymui.

Remiantis Marzano ir kiti (2011) sukurtomis mokytojų vertinimo skalėmis, pabrėžiama, jog veiksmingi mokytojai apmąsto ir įsivertina savo mokymo efektyvumą bei išsigrūnina savo kaip pedagogo stipriąsias ir silpnąsias vietas. Mokymo programoje taip pat siūloma mokytojams analitiškai apmąstyti jų mokymąsi mokytis, kad būtų galima atlikti pakeitimus, atsižvelgiant į nuolatinio tobulėjimo strategijų repertuarą. Ellis, Bond ir Denton (2012) teigia, jog ši tendencija yra prasminga,

nes jei iš moksleivių tikimasi praktikos, susijusios su refleksija, tuomet ir jų mokytojai turėtų dalyvauti refleksinėje praktikoje.

Malaizijoje buvo atliktas tyrimas, kuriuo buvo siekiama įvertinti 52-ų gamtos mokslų mokytojų metakognityvinį sąmoningumą mokant mokinius. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad gamtos mokslų mokytojai turi aukštą metakognityvinį sąmoningumą, kuris labiausiai išryškėjo pasirenkant tinkamą mokymo techniką, pasiteisinusius mokymo metodus, nustatant mokymo tikslus prieš pradėdant mokymą, organizuojant mokinių mokymosi laiką, apmąstant pamokos efektyvumą ir galimas priežastis. Tyrime taip pat buvo nustatyta, jog 20 - 30 metų mokytojai turi geresnius metakognityvinius gebėjimus nei 30 - 40 metų ir vyresni mokytojai (Mai, 2015).

Doganay ir Ozturk (2011) tyrė 14 pradinių klasių mokytojų, turinčių ilgametę mokymo patirtį ir turinčių neilgą mokymo patirtį, mokymo procesą metakognityvinių gebėjimų ugdymo aspektu. Rezultatai atskleidė, jog patyrę mokytojai daug dažniau nei neilgą mokymo patirtį turintys mokytojai atlieka veiklas, susijusias su metakognityvumu prieš mokymo procesą, jo metu ir po jo bei naudoja daugiau metakognityvinių strategijų. Taip pat minėtas tyrimas parodė, jog patyrę mokytojai siekia motyvuoti mokinius aktyviai dalyvauti pamokose, organizuoja į mokinį orientuotą veiklą. Didesnę ugdymo patirtį turintys mokytojai linkę lavinti mokinių mąstymo įgūdžius, kelia moksleiviams papildomų klausimų, pamokų turiniu labiau orientuojasi į praktinį pritaikomumą realiame gyvenime, labiau pamokose pastebi nepageidaujamą elgesį ir siekia jį pašalinti, seka savo mokinių mokymąsi ir atitinkamai organizuoja klasės darbą, dažnai teikia grįžtamąjį ryšį, visapusiškai supranta vertinimą bei reflektuoja patys.

Lietuvoje atliktas išsamus mokytojų refleksijos analizės tyrimas atskleidė, jog refleksijos metu dažniausiai mokytojai apmąsto kokios sėkmės ir nesėkmės ištiko dirbant, kaip pavyko išsikelti ir įgyvendinti mokymo uždavinius, mokymo tikslus, ar teisingai pasirinko vienus ar kitus mokymo metodus iškeltiems tikslams įgyvendinti, ar mokiniai įsisąvino medžiagą. Taip pat savo refleksiją mokytojai sieja su svarstymais, kokios galimybės mokymo turinį pritaikyti gyvenime, kaip skatinti mokinių motyvaciją ir kokie motyvacijos pokyčiai, kaip padėti mokiniui mokytis. Nors Lietuvoje mokytojai dalinai skiria laiko savo refleksijai, tačiau tyrimas parodė, jog mokytojai tai atlieka nesistemiškai ir nereguliariai, nesugeba profesionaliai atlikti savo veiklos apmąstymo ir įvertinimo. (Targamadžė, 2010).

### **1.7. Tyrimo problema, tikslas, tyrimo klausimai**

Bendrųjų kompetencijų ir gyvenimo įgūdžių ugdymo programoje pabrėžiama ir detalizuojama metakognityvinių gebėjimų ugdymo svarba pagrindinio ugdymo mokiniams ir keliamas tikslas – ugdyti mokėjimo mokytis kompetenciją (Bendrosios ugdymo programos, 2008). Šių gebėjimų ugdymo

patyrimą nagrinėjančių tyrimų ir diskusijų stoka veikiausiai reiškia, kad tokia ugdymo kryptis nėra visuotinė, deramai apmąstoma ir taikoma. Konfliktas tarp ugdymo kryptis nubrėžiančių dokumentų nuostatų bei realios situacijos Lietuvos edukacijos ir edukacinės psichologijos erdvėje leidžia formuluoti tyrimo klausimus: kas padeda ir trukdo mokytojams mokymo praktikoje ugdyti mokinių metakognityvinius gebėjimus? Nežinodami minėtų gebėjimų ugdymo problematikos, negalime padėti mokytojams spręsti su metakognityvinių gebėjimų ugdymu iškylančių sunkumų.

Mokytojai, ugdantys 5 - 8 klasių mokinių metakognityvinius gebėjimus buvo pasirinkti dėl to, kad būtent ankstyvoje paauglystėje vyksta reikšmingas metakognityvinių procesų šuolis (Crone, 2009; Van der Stel & Veenman, 2014), todėl ypatingai svarbus šiuo laikotarpiu tampa mokytojas, gebantis ir norintis ugdyti minėtus gebėjimus ir sudarantis kuo palankesnes sąlygas šių gebėjimų plėtrai.

Kadangi nėra sukurtų instrumentų, leidžiančių įvertinti metakognityvinių gebėjimų ugdymo ypatumus, siekiant geriau suvokti ir išsiaiškinti į nagrinėjamą temą, atliktas kokybinis tyrimas.

**Tyrimo tikslas** – atskleisti mokytojų, ugdančių 5-8 klasių mokinių metakognityvinius gebėjimus, patyrimą.

**Tyrimo uždaviniai:**

- Atskleisti, kaip mokytojai ugdo 5-8 klasių mokinių metakognityvinius gebėjimus.
- Išsiaiškinti veiksnius, padedančius ir trukdančius ugdyti mokinių metakognityvinius gebėjimus.
- Atskleisti mokytojų savirefleksijos gaires.
- Atskleisti metakognityvinių gebėjimų ugdymo ypatumus karantino laikotarpiu.

## **2. TYRIMO METODIKA**

### **2.1. Teorinis tyrimo pagrindimas**

Kadangi šiame darbe siekiame atskleisti unikalų mokytojų patyrimą, ugdant 5 – 8 klasių mokinių metakognityvinius gebėjimus, atsižvelgiant į skirtingų tyrimo strategijų privalumus bei trūkumus, tyrimui pasirinktas Braun, Clarke ir Hayfield (2015) teminės analizės metodas. Autorių teigimu, kokybinis teminės analizės metodas gali būti naudojamas, siekiant atspindėti ar išnagrinėti realybę. Gilesnis tiriamųjų išgyvenimų suvokimas yra labai svarbus siekiant tobulinti metakognityvinių gebėjimų ugdymo kokybę ir atskleisti su šia tema susijusius ypatumus.

Tyrimui buvo pasirinktas indukcinis kodavimas ir temos kūrimas, kuris kaip atskaitos tašką naudoja turimų duomenų informaciją, iš kurių siekiama nustatyti prasmę ir interpretuoti duomenis. Tai duomenimis grįsta analizė, kuri nėra pilnai priklausoma nuo teorinio pagrindimo, o yra analizuojama nuo turimų pirminių duomenų, stengiantis juos žingsnis po žingsnio apjungti į visumą ir tik tuomet juos analizuoti teoriniame kontekste.

### **2.2. Tyrimo dalyviai**

#### **2.2.1. Tyrimo dalyvių paieška**

Tyrimo dalyvių buvo ieškoma keliais būdais. Visų pirma buvo parengtas pranešimas Facebook'o mokytojų grupėje, kuriuo buvo kviečiama dalyvauti tyrime. Kvietime buvo nurodytas tyrimo tikslas bei svarbūs atitikties kriterijai – mokytojai, ugdantys metakognityvinius gebėjimus 5 - 8 klasės mokiniams. Į šį kvietimą atsiliepė du pedagogai, atitinkantys nurodytus kriterijus ir norintys pasidalinti šių gebėjimų ugdymo patirtimi.

Toliau tyrimo dalyvių buvo ieškoma pasitelkiant sniego gniūžtės metodą. Buvo susisiepta telefonu su asmeniškai pažįstamais asmenimis, kurie dirba mokyklose arba turi draugų ar giminių, kurie yra mokytojai. Taip pat minėtiems asmenims buvo pasakomas tyrimo tikslas ir anksčiau įvardintas atrankos kriterijus. Gavus sutikusių dalyvauti tyrime mokytojų kontaktus, toliau buvo su jais asmeniškai susisiepta, dar kartą pristatomas tyrimo tikslas, aptariamasis jo nuotolinis atlikimo procesas, susitariamas konkretus laikas, atsakoma į tiriamiesiems iškilusius klausimus. Tokiu būdu buvo atrinkti dar keturi tyrimo dalyviai.

### 2.2.2. Informacija apie tiriamuosius

Tyrimė dalyvavo 6 pedagogai – 5 moterys ir 1 vyras. Tiriamųjų amžius nuo 29 – 53 metų. Visi tiriamieji tuo metu mokino 5 - 8 klasių mokinius. Tiriamųjų darbo stažas svyravo nuo 5 iki 31 metų. Mokomosios disciplinos – įvairios: anglų kalba, lietuvių kalba ir literatūra, biologija, istorija, chemija ir matematika.

1 lentelė. Informacija apie tyrimo dalyvius

<b>Tiriamojo vardas</b>	<b>Amžius</b>	<b>Miestas</b>	<b>Pedagoginio darbo stažas</b>	<b>Kvalifikacinė kategorija</b>	<b>Mokoma disciplina</b>	<b>Mokomos klasės</b>
Milda	40 m.	Vilnius	19 metų	Metodininkė	Anglų k.	6 ir 8 klasės
Inga	53 m.	Vilnius	31 metai	Metodininkė	Lietuvių kalba ir literatūra	8 klasės
Jonas	29 m.	Vilnius	7 metai	Vyr. mokytojas	Biologija	5 ir 7 klasės
Aušra	30 m.	Kaunas	5 metai	Vyr. mokytoja	Chemija ir matematika	6 ir 8 klasės
Lina	51 m.	Švenčionių raj.	29 metai	Ekspertė	Istorija	5 ir 7 klasės
Ema	48 m.	Vilnius	6 metai	Vyr. mokytoja	Lietuvių kalba ir literatūra	7 klasės

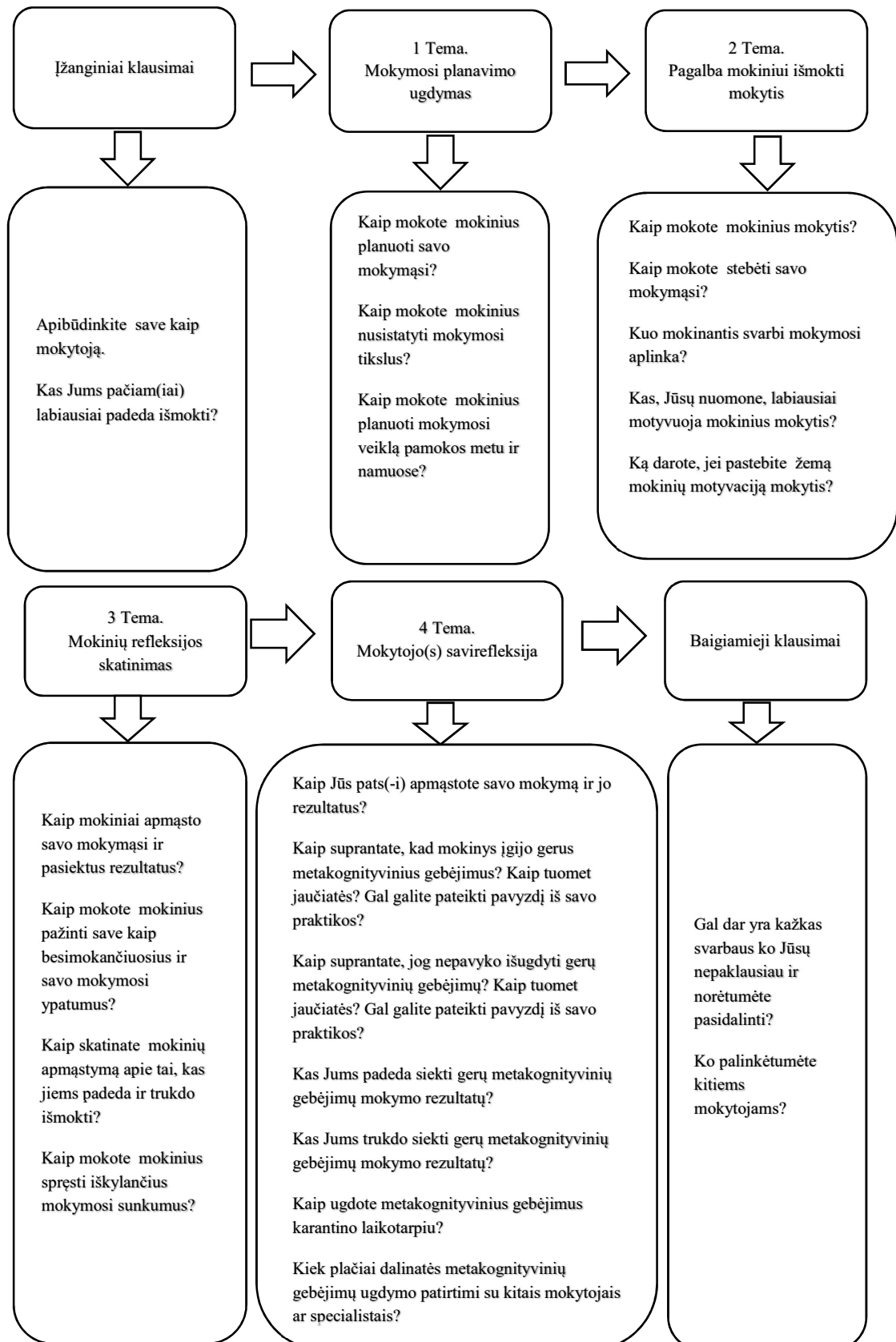
Pirmoje lentelėje nurodoma informacija apie tyrimo dalyvius – tiriamųjų vardai, amžius, miestas, pedagoginio darbo stažas, įgyta kvalifikacinė kategorija, mokoma disciplina bei šiuo metu mokomos mokinių klasės. Tiriamųjų vardai pakeisti siekiant užtikrinti tyrimo dalyvių konfidencialumą.

### 2.3. Tyrimo metodas

Šiame darbe buvo naudojamas pusiau struktūruotas interviu, siekiant kuo geriau atskleisti turimą unikalų mokytojų patyrimą nagrinėjama tema. Klausimai buvo sudaryti naudojant linijinę klausimų formulavimo schemą (Girdzijauskienė, 2006). Interviu klausimai buvo užduoti visiems tyrimo

dalyviams eilės tvarka, tačiau atsižvelgiant į dalyvio atsakymo išsamumą bei siekį labiau įsigilinti į išgirstą turinį, buvo užduodami atviri, patikslinantys klausimai – pavyzdžiui, „Gal galite apie tai papasakoti plačiau?“, „Gal galite pateikti pavyzdį?“ ir panašūs klausimai. Interviu pradžioje tyrimo dalyviams buvo priminta metakognityvinių gebėjimų samprata bei užduodami įžanginiai klausimai, o interviu pabaigoje – baigiamieji klausimai, skirti įsitikinti, ar dar yra kas nors svarbaus, ko nepaklausiau.

1 Paveikslas. Interviu klausimai





## 2.4. Tyrimo eiga

Prieš atliekant šį tyrimą, buvo nuotoliniu būdu atlikti du pilotiniai tyrimai, kurie leido įsigilinti į sudarytus klausimus ir juos koreguoti, tobulinti – kai kurie klausimai buvo sujungti, kelių klausimų buvo nuspręsta atsisakyti dėl pasikartojančių tiriamųjų minčių. Juos pakoregavus, buvo sudaryti galutiniai interviu klausimai.

Gavus tyrime dalyvauti sutikusių tiriamųjų kontaktus, buvo su jais susisiekiama telefonu arba elektroniniu paštu, suderinamas interviu atlikimo laikas. Dėl Lietuvoje įvesto karantino interviu vyko nuotoliniu būdu per „Zoom“ programą.

Pokalbio pradžioje su tiriamaisiais buvo užmezgamas pradinis kontaktas, dar kartą prisistatoma. Tiriamieji buvo informuojami apie tyrimo atlikimo kontekstą, tyrimo tikslą, konfidencialumo užtikrinimą bei pokalbio įrašymą. Tiriamųjų buvo klausiama – ar sutinka, kad pokalbis bus įrašomas bei pasiteiraujama, ar turi man klausimų. Iškilus klausimams, buvo į juos atsakyta.

Gavus sutikimą įrašyti pokalbį, toliau tiriamiesiems buvo pateikiami klausimai eilės tvarka, pradėdant nuo įžanginių klausimų. Interviu buvo įrašomas į „Zoom“ programą. Interviu truko nuo 34 min. iki 1 val. 18 min. (vidutiniškai 54 min.). Transkripcijos užėmė nuo 9 iki 20 puslapių.

Interviu pabaigoje tyrimo dalyviai atsakė į keletą demografinių klausimų (1 priedas).

## 2.5. Duomenų analizė

Interviu įrašai buvo transkribuojami pačios tyrėjos 1 - 2 dienų laikotarpyje po interviu atlikimo, remiantis Girdzijauskienės (2006) rekomendacijomis.

Atliekant duomenų analizę buvo vadovaujamasi Clarke ir kitų (2015) bei Terry ir kitų (2017) autorių teminės analizės žingsniais:

- Pirmas žingsnis - susipažinimas su duomenimis, transkribuojant interviu bei kelis kartus skaitant transkribuotus pokalbių įrašus. Duomenų transkribavimas suteikė dar vieną galimybę įsigilinti į pateikiamą turinį bei dar labiau pajauti pašnekovą.
- Antras žingsnis – kodų kūrimas sistemingsiems interviu dalims, sugretinus tarpusavyje susijusius duomenis.
- Trečias žingsnis – sukodavus visus turimus duomenis, tarp išskirtų kodų ieškoma panašumų ir kodai jungiami į platesnes potemes ar temas. Šio etapo pabaigoje buvo parengta lentelė, kurioje atsispindėjo tyrimo metu išskirtos temos, potemės, jas sudarantys kodai bei tiriamieji.
- Ketvirtas žingsnis – temų apžvalga, siekiant įvertinti duomenų pakankamumą šiai temai ištirti, kodų tarpusavio tinkamumą bei pakankamą temų skirtingumą. Šio etapo pabaigoje buvo sudaryta galutinė temų ir potemių lentelė su kodais bei tiriamaisiais.

- Penktas žingsnis – temų įvardijimas bei apibrėžimas. Šiame etape dar kartą peržvelgiamos išskirtos temos, formuluojami galutiniai temų pavadinimai bei jų apibūdinimai.
- Šeštasis žingsnis – atliekama duomenų analizė, atsižvelgiant į tyrimo klausimus bei literatūrą, atrenkant tinkamiausias interviu ištraukas kiekvienai temai. Interviu kodų ir temų suskirstymo lentelė pateikiama pirmame priede.

### **2.5.1. Tyrimo kokybės užtikrinimas**

Siekiant užtikrinti šio tyrimo išorinį validumą, t.y. tyrimo rezultatų pritaikomumą už jo ribų, yra pateikiama informacija apie tyrime taikytą metodą, tyrimo dalyvius, gautus rezultatus, leidžiant skaitytojui susidaryti vaizdą, kaip rezultatai galėtų būti perkelti į kitą kontekstą (Braun et. al., 2015). Vidinis validumas kokybiniuose tyrimuose turi atskleisti tikslų respondentų patyrimą – tyrimo rezultatai turi atitikti realybę. Šį kriterijų buvo siekiama užtikrinti pakviečiant ekspertę, turinčią kokybinės tyrimo duomenų analizės patirties, taip pat įgijusios išsilavinimą klinikinės psichologijos srityje. Ekspertė buvo supažindinta su tyrimo tikslu bei uždaviniais, teminės analizės taikymo principais. Boyatzis (1998) neabejoja, kad eksperto dalyvavimas turėtų būti duomenų analizės dalis.

Ekspertei buvo pateikti transkribuoti pokalbio tekstai bei lentelė su pirminiais kodais bei teksto ištraukomis. Jos buvo prašoma peržiūrėti kodų pavadinimus, pateikti savo pasiūlymus dėl kodų pavadinimų ar naujų kodų išskyrimo. Kartu su eksperte buvo analizuojami keli iškilę klausimai dėl kodų grupavimo, aptariami ir galutinai suderinami kodų pavadinimai, potemių grupavimo aspektai. Kartu aptarus ir išanalizavus pateiktus pasiūlymus, buvo išgryninti galutiniai kodų bei temų pavadinimai.

### 3. REZULTATAI IR JŲ APTARIMAS

Šiame darbe buvo siekiama atskleisti 5 – 8 klasių mokinių metakognityvinius gebėjimus ugdančių mokytojų patyrimą. Šiam tikslui pasiekti buvo keliami klausimai: kaip mokytojai ugdo 5 - 8 klasių mokinių metakognityvinius gebėjimus, kokie veiksniai padeda ir trukdo ugdyti minėtus gebėjimus, kaip mokytojai apmąsto savo mokymą bei atskleisti, kaip yra ugdomi metakognityviniai gebėjimai karantino laikotarpiu. Tikslui įgyvendinti buvo atliekamas kokybinis tyrimas – teminė analizė.

Atlikus teminę analizę buvo išskirtos aštuonios temos, padedančios suprasti 5 – 8 klasių mokinių metakognityvinius gebėjimus ugdančių mokytojų patirtį: 1) Mokytojo asmenybė; 2) Mokymosi planavimo ugdymas; 3) Pagalba mokantis; 4) Mokinių refleksijos ugdymas; 5) Mokytojo savirefleksija; 6) Kas padeda ugdyti ir parodo įgytus metakognityvinius gebėjimus?; 7) Kas trukdo ugdyti ir parodo prastus metakognityvinius gebėjimus?; 8) Metakognityvinių gebėjimų ugdymo specifika karantino metu (pateikiama 1 lentelėje).

1 lentelė. *Interviu kodų ir temų suskirstymo lentelė*

<b>Tema</b>	<b>Potėmė</b>	<b>Kodai</b>	<b>Dalyviai</b>
<b>1.Mokytojo asmenybė</b>	Jautrumas mokinių individualumui	Empatiška. Nekategoriška. Neskirstau mokinių. Stengiuosi atrasti priėjimą prie mokinių. Didžiuojuosi sukūręs ryšį su elgesio sunkumų turinčiais vaikais. Matau mokinių jautrumą kritikai. Stebiu jautrų išgyvenimą dėl mokymosi sunkumų, pasiūlau pagalbą. Stebiu mokinius pamokoje ir per pertraukas. Mokytojas turi jausti mokinius. Svarbu įsiklausyti, juos išgirsti. Matau ugdymą sunkinančius mokinių bruožus.	Milda, Inga, Aušra, Lina, Ema.
	Nuolat tobulėja, mokosi, save realizuoja per darbą	Mokomo dalyko profesionalas/-ė. Patyręs/-usi. Mokausi visą gyvenimą. Inovatyvus/-i. Stipriai įsitraukiu į darbą, jį mėgstu. Myliu svetimus vaikus. Mėgstu bendrauti su vaikais. Dirbu iš širdies, ne formaliai. Visada darau daugiau, nei reikalauja programa.	Milda, Inga, Ema, Lina, Aušra.
	Turi savąjį ugdymo braižą	Ne pagal vadovėlį. Geriau mažiau, bet kokybiškiau. Leidžiu taisyti. Skatinu pasitikrinti. Mokau ne mintino išmokimo, bet interpretavimo, vertinimo. Reikalauju bent minimalaus rezultato. Skatinu sėkmės patyrimą. Skatinu neatidėlioti namų darbų atlikimo. Daug reikalauju iš mokinių.	Ema, Inga, Lina, Aušra, Milda, Jonas.

		Pamokoje skatinu veikti greit ir atlikti visas užduotis.	
	Akcentuoja pagarbų, lygiavertišką požiūrį į mokinį ir gerus santykius su jais	Svarbiausia - pagarbūs ir nuoširdūs mokytojo ir mokinių santykis. Kuriu artimą, atvirą bendravimą. Su mokiniais bendrauju kaip su suaugusiais. Nemoralizuoju, nešneku pakeltu tonu. Aiškiai, pagarbiai brėžiu ribas. Kiek mokinys laisvas - tiek ir atsakingas. Mokinio atsakomybė pasirinkti mokymosi būdą ir įsisavinamos medžiagos kiekį.	Inga, Aušra, Ema, Lina, Jonas, Milda.
<b>2.Mokymosi planavimo ugdymas</b>	Ir pamokoje, ir namuose mokytojai moko planuoti laiką ir medžiagos kiekį	Konkrečiai paskirstau laiką užduotims atlikti. Mokau paskirstyti namų darbus ir laisvalaikį. Pasakau konkretų laikotarpį temai išmokti ir nurodau medžiagos kiekį. Prieš darant namų darbus, skatinu peržiūrėti pamokos medžiagą. Patariu mokantis namuose mokymosi medžiagą pasidalinti į mažesnes dalis. Skatinu namų darbų ruošos neatidėti savaitgaliui.	Inga, Aušra, Ema, Lina, Jonas, Milda.
	Planavimo sėkmė ir savarankiškumas priklauso nuo mokinių amžiaus ir motyvacijos, mokytojo indėlio	Planavimo mokau tik vidurinės ugdymo programos mokinius. Labai sudėtinga dienos režimą susiplanuoti, o pamoką ir mokymąsi-dar sudėtingiau. Vyresni nei 8-os klasės mokiniai daug geriau planuoja savo mokymąsi. 5-okams reikalinga pagalba formuluojant tikslus, vėliau išmoksta patys. 5-okams labai sudėtinga savarankiškai suformuluoti pamokos tikslus ir uždavinius, jie pasimetę.	Inga, Aušra, Ema, Lina, Milda.
	Mokymosi tikslai ir uždaviniai keliami kartu su mokytoju ieškant mokymosi prasmės	Pamokos tikslas kildinamas iš suvokiamos prasmės bei praktinio pritaikomumo. Pokalbio metu bandome susiformuoti pamokos tikslą. Kai mokiniai mato mokymosi prasmę – lengviau išsikelia pamokos tikslą.	Milda, Inga, Lina, Ema, Aušra.
<b>3.Pagalba mokantis</b>	Mokytojai pataria ir pasiūlo, kaip išmokti mokytis	Supažindinu ir išbandome įvairius informacijos paieškos, atrankos ir įsiminimo būdus. Akcentuoju pasikartojimo svarbą. Mokau skaityti, suprasti tekstą, skaidyti jį į dalis. Mokau naują informaciją susieti su turima patirtimi. Mokau bendradarbiauti su klasės draugais. Skatinu pasimokyti iš padarytų klaidų. Mokau sutrumpinti tekstą, paliekant esminę informaciją. Padedu rasti tinkamiausią mokymosi būdą. Mokantis namuose akcentuoju pasiruošimo darbui svarbą.	Milda, Inga, Jonas, Aušra, Lina, Ema.
<b>4.Mokinių refleksijos ugdymas</b>	Mokytojas inicijuoja įsisavintos temos refleksiją	Remiuosi pasitikrinimo klausimais iš vadovėlio. Atliktų užduočių peržiūrėjimas ir įšivertinimas. Pabaigoje kontrolinio darbo parašo mokinys komentarą. Mokinių refleksija atliekama po skyriaus užbaigimo prieš kontrolinį darbą. Dažniausiai atliekama per kontrolinį darbą atsakant į klausimus.	Ema, Lina, Aušra, Inga, Jonas, Milda.
	Įvairūs refleksijos ugdymo būdai	Savirefleksiją geriausiai ugdo žodinis pokalbis. Vyksta raštu, atliekant sukurtą įšivertinimo užduotį. Palankiau vertinu raštu atliekamas įšivertinimo užduotis.	Milda, Inga, Jonas, Aušra,

			Lina, Ema.
	Mokytojai teikia didelę reikšmę mokinių refleksijai	Labai rimtai žiūriu į mokinių refleksijos atlikimą, ją inicijuoju. Refleksija pamokoje svarbesnė už pamokos planavimą. Refleksija suteikia galimybę sužinoti labai daug informacijos apie mokinius, jų mokymąsi. Refleksija aktyvina mokinių mokymąsi. Refleksija gerina mokinių savęs pažinimą.	Aušra, Inga, Jonas, Milda, Ema, Lina.
<b>5. Mokytojo savirefleksija</b>	Apmąsto visas savo veiklas	Mokinių darbų kokybė parodo, ko išmokiau. Pokalbis su mokiniais padeda suprasti, kas pavyko ar nepavyko. Mokinių savijautos pajauta padeda suprasti ir įsivertinti mokymą.	Ema, Lina, Milda, Aušra.
<b>6. Kas padeda ugdyti ir parodo įgytus metakognityvinius gebėjimus?</b>	Metakognityvinių gebėjimų ugdymą laiduoja asmeninis tobulėjimas, mokinių pažinimas, pamokos organizavimas.	Savarankiškas mokymasis, pasitarimai su kolegomis. Augantys mokinių poreikiai. Geresnis mokinių pažinimas. Ilgesnis tų pačių mokinių mokymo laikas. Geras pamokos planas. Pasiruošimas valdyti klasę. Atsižvelgimas į klasės kontekstą.	Milda, Inga, Jonas, Aušra, Ema.
	Išugdytų metakognityvinių gebėjimų požymiai – mokinio aktyvumas, sklandus mokymasis, atsakomybės prisiėmimas, teigiamas mokymosi rezultatas	Gerai ir geresni nei buvę mokymosi rezultatai. Mokinys tampa aktyvesnis, iniciatyvesnis, užduoda daug klausimų. Mokinys nebijo prisiimti atsakomybės. Nori taisyti atliktą darbą, netenkina turimas pažymys. Mokinys pasitiki savimi, gerai jaučiasi. Mokinys gerai, lengvai atlieka užduotis. Geba analizuoti, greit randa atsakymus į klausimus.	Milda, Inga, Jonas, Aušra, Ema.
<b>7. Kas trukdo ugdyti ir parodo prastus metakognityvinius gebėjimus?</b>	Kliuviniai kyla iš mokytojo būsenos, asmeninių savybių	Tingėjimas. Nuovargis. Nusivylimas. Noro stygius. Prasta savijauta ir nusiteikimas. Prastas išsimiegojimas.	Milda, Inga, Jonas, Aušra.
	Menki mokinio metakognityvinių gebėjimai pastebimi per mokinio abejingumą, emocinį pažeidžiamumą.	Pasimetęs, nežino ką mokytis. Pasyvus pamokoje. Trūksta vidinės motyvacijos. Pasižymi žema saviverte. Prasta psichologinė savijauta.	Milda, Inga, Aušra.
<b>8. Metakognityvinių gebėjimų ugdymo specifika karantino metu</b>	Labai sudėtinga siekiamybė	Pristatomas darbo planas ilgesniam nei įprasta laikotarpiui. Nuotolinio mokymosi metu mokiniai neišmoko planuoti savo laiko. Per nuotolį nebelieka laiko žodinei refleksijai. Visos mokinio dienos planavimas tapo daug svarbesnis nei jo mokyklinių užduočių atlikimas. Vaikai nesusitvarko su namų darbų kiekiu. Virtuali mokymosi aplinka leidžia savarankiškai susiplanuoti laiką namuose, tik ne visi pasinaudoja. Karantino metu metakognityvinių gebėjimų ugdymas labai sunkus arba jo visai nėra.	Ema, Lina, Inga, Jonas, Aušra, Milda.

## Mokytojo asmenybė

Šia tema siekiama atskleisti kokiomis savybėmis išsiskiria metakognityvinius gebėjimus ugdantys mokytojai ir kaip tai pasireiškia mokymo(si) procese. Šioje temoje išryškėjo keturi aspektai – mokytojo jautrumas mokinių individualumui, nuolatinis mokytojo tobulėjimas ir savirealizacija per darbą, savitas ugdymo braižas bei pagarbaus ir lygiavertiško santykio tarp mokytojo ir mokinio svarba.

**Jautrumas mokinių individualumui.** Visi tyrimo dalyviai, įvardindami savo kaip mokytojo asmenybinius ypatumus, išryškino jautrų, empatišką reagavimą į mokinių “<...> *esu empatiška mokinių problemoms, jautriai reaguuju į tai, ką jie sako <...>*” (Aušra). Dauguma mokytojų, kaip vieną svarbiausių savo veiklos akcentų mini artimo ryšio su mokiniu užmezgimą ir teikia jam didelę reikšmę “*Tai svarbiausia būtų galbūt suformuluoti tokį ryšį su jais, užmegzti ryšį, pasidomėti kas jiems šiaip įdomu <...>*” (Aušra); Mokytojams taip pat svarbu užmegzti ryšį ne tik su gerai besimokančiais, tinkamu elgesiu pasižyminčiais mokiniais, bet ir su elgesio sunkumų turinčiais moksleiviais. “*Aš tada labai savim didžiuojuosi, jeigu pavyko rasti priėjimą prie tų pačių sunkiausių mokinių, kurie turi elgesio sutrikimus. Tai džiaugiuosi ir tai būna mano didžiausias pasiekimas*” (Milda). Keli mokytojai ypač akcentavo vis dažniau pastebimą mokinių jautrumą kritikai “<...> *dabartinių mokinių absoliučiai negalima įžeisti, nes jie jau labai jautrūs kartais, netgi atrodo, pasakai visiškai nekaltą žodį, o jie jau gali pulti į ašaras <...>*” (Lina), jautrų mokinių reagavimą į sunkumus “<...> *mokiniai kažkaip daug jautriau reaguoja į tuos sunkumus ir juos reikia daug daugiau laiko įtikinti, kad jie yra išsprendžiami tie sunkumai*” (Aušra). Dauguma tyrime dalyvavusių mokytojų išryškino savo gebėjimą įsiklausyti į mokinius, juos išgirsti, pajauti “<...> *daugiau įsiklausyti į mokinius <...> tiesiog juos išgirsti galbūt, ypač tuos paauglius, su jais daugiau bendrauti <...>*” (Inga), “<...> *man labia svarbu kaip mokiniai jaučiasi <...>*” (Ema).

Taigi, matome, jog mokytojai pasižymi empatija, tolerancija, stengiasi nuolat kurti artimą ryšį su įvairiais mokiniais, geba įsiklausyti ir juos išgirsti. Šios mokytojų ypatybės yra be galo svarbios ugdant mokinius, kurie neretai būna užsisklendę, patiria tiek mokymosi, tiek asmeninių sunkumų, tampa jautrūs kritikai. Tad būtent mokytojo jautrus reagavimas, nuolatinės pastangos sukurti ryšį su mokiniais gali tapti sklandesnę ugdymą lemiančiu veiksmu.

**Nuolat tobulėja, mokosi, save realizuoja per darbą.** Kitas tarp daugumos dalyvių išryškėjęs aspektas – nuolat tobulėjantis, besimokantis, darbe realizuojantis save mokytojas “<...> *esu iš tų mokytojų, kurie yra linkę tobulėti, mokytis, rasti naujų dalykų ir tuos naujus dalykus perduoti mokiniams <...> esu tas mokytojas, kuriam patinka tas darbas ir kuris jaučia malonumą, o ne tik pareigą būdamas klasėj*” (Jonas), “*kalbant apie save, tai nuolat tobulėjanti mokytoja esu <...> visa*

*gyvenimą besimokanti <...> žmogus, kuris myli savo darbą <...>*". (Lina). Dauguma tyrimo dalyvių įvardija save kaip patyrusį mokytoją, keli tiriamieji nevensia įvardinti, jog laiko save mokomo dalyko profesionalu *"Tai kalbant apie mokytoją, esu patyrusi <...>"* (Ema), *"<...> be abejo, turi būti profesionalas dalyko"*. (Lina). Mokytojai, kalbėdami apie nuolatinį tobulėjimą, akcentuoja visapusišką savo įsitraukimą į darbą *"<...> kai ateinu į mokyklą, aš visa šimtu procentų esu ten <...>"* (Aušra). Tyrimo dalyviai taip pat dažnai mini, jog jie labai mėgsta bendrauti su mokiniais, nevensia jų stebėti ne tik per pamokas, bet ir per pertraukas, stengiasi atliepti jų poreikius *"Taip pat labia mėgstu bendrauti su vaikais, ypač su vaikais, ir juos stebėti, ir stebiu tam, kad atitikčiau galbūt jų poreikius, na tiesiog, nes tos kartos yra labai skirtingos, vaikai taip pat be galo yra skirtingi <...>"* (Inga). Kalbinti mokytojai save realizuoja per darbą ir jaučia tame didelę prasmę bei pasitenkinimą *"<...> jeigu tu dirbi iš širdies, o ne formaliai iš vadovėlio, tai tikrai, žinokit, ne veltui sakoma, kad tai yra gyvenimo būdas; <...> profesija <...> tai santykis su žmonėmis <...> kai pasako "ačiū" pagaliau išmokau <...> tai yra tos akimirkos, kai aš suvokiū, kad aš tikrai esu čia, kur ir turiu būti – ir tai yra mano darbo prasmė, mano darbo pasitenkinimas <...> įdėtų pastangų įvertinimas"* (Ema).

Taigi, matome, kad tyrimo dalyviai yra linkę nuolat mokytis, tobulėti ir mėgsta savo dirbamą bei jaučia pasitenkinimą atliekama veikla. Tačiau, pasak Petty (2006), patirtis pati savaime dar negarantuoja išmokimo, mokytojas turi mokytis iš patirties ją reflektuodamas. Pasak autoriaus, gebėjimas apmąstyti nuveiktus darbus yra labai svarbus, nes tai vienintelis būdas tobulinti praktinę veiklą ir prisiderinti prie skirtingos mokinių prigimties. Tam, kad iš patirties būtų pasimokyta, reikia ją apžvelgti, pabandyti pritaikyti kokią teoriją, o paskui suplanuoti, kaip kitą kartą galima būtų padaryti geriau. Taigi, galime daryti išvadas, kad norint būti geru mokytoju, neužtenka nuolat mokytis, tobulėti. Svarbiausia – apmąstyti savo mokymą bei įgytą patirtį, kad būtų galima jį atlikti efektyviau.

**Turi savąjį ugdymo braižą.** Tyrimo dalyviai išsiskyrė savitu ugdymu, kuris pasireiškia mokymosi procese savitomis ugdymo gairėmis, pavyzdžiui, mokytis - ne pagal vadovėlį *"<...> aš kartais sau leidžiu ir nenaudoti vadovėlių ir mėnesį, ir du <...> kadangi aš pati turiu sukaupusi daug patirties, tai kalbos vadovėlių mes praktiškai nenaudojame."* (Ema), mokytojai dažnai leidžia taisyti atliktus darbus *"<...> labai dažnai leidžiu taisyti"* (Inga) bei reikalauja bent minimalaus rezultato *"<...> mano tikslas išsireikalauti vis dėlto, kad bent viena užduotis būtų atlikta, kad mokinys patirtų sėkmę"* (Inga). Mokytojai taip pat skatina mokinius neatidėlioti namų darbų atlikimo *"<...> aš visada siūlau, kad tarkim, penktadienis, sakau, pasidarykit, kad savaitgalį neturėtumėt namų darbų. Ne dėl to, kad jums čia širdies neskaudėtų, o dėl to, kad dabar išsiaiškinome medžiagą ir jūs čia ir dabar ją įtvirtinate <...>"* (Ema). Mokytojams ne mažiau svarbu tai, kad mokinys mokytųsi interpretavimo, vertinimo, o ne mintino išmokimo *"Ne kaip papūgoms išmokti atkartoti vadovėlio ar mano medžiagą, bet pristatyti, interpretuoti, įvertinti"*. (Ema). *"Čia ir dabar. Išmokot, įtvirtinam, žygiuojame toliau..."*

*Čia ir dabar. Kad nebūtų po dienos, po dviejų ir net gi visada aš siūlau, kad, tarkim, penktadienis, sakau, pasidarykit, kad savaitgalį turėtumėt ramų. Ne dėl to, kad jums čia širdies neskaudėtų, o dėl to, kad dabar išsiaiškinome medžiagą ir jūs čia ir dabar ją įtvirtinate <...>*” (Ema).

Taigi, kiekvienas mokytojas turi tam tikrą savitą ugdymo braižą. Vieni labiau akcentuoja standartišką mokymosi priemonių nenaudojimą, kiti – galimybę taisyti, nes į ją žiūri kaip į ugdymosi būdą, pasimokymą iš padarytų klaidų. Kitiems mokytojams svarbus tampa išmokimo “čia ir dabar” aspektas, kuris mokinių išmoktas teorines žinias užtvirtina praktiniais įgūdžiais. Šis mokytojo skatinimas taip pat pastebimas ir namų darbų atlikimo kontekste. Keli mokytojai itin pabrėžė, jog mokymosi procese iš mokinio reikalauja bent minimalaus atlikto darbo. Pasak mokytojų, mokiniui yra lengviau gauti neigiamą pažymį, nei padaryti darbą.

**Akcentuoja pagarbų, lygiavertišką požiūrį į mokinį ir gerus santykius su jais.** Tyrime dalyvavę mokytojai vienu svarbiausių aspektų ugdymosi procese laiko pagarbų, lygiavertišką mokytojo ir mokinio santykį „*Labai svarbu toks pagarbų tonas su mokiniu, tokiu atveju būtina kalbėti kaip lygus su lygiu – aš daviau darbą, tu darbą padarei, mes abu bendradarbiai <...>*“ (Aušra), bei ugdo mokinio atsakomybę ugdymo(si) procese „*Jūs patys sprendžiat – kiek, ko jums reikia, o aš būsiu ta, iš kurios turite pasiimti viską. Kiek pasiimsite, sakau, tiek turėsite*“ (Ema). Keli mokytojai ypač pabrėžė, jog su mokinias kalbasi ramiu tonu, niekada nemoralizuoja „*<...> ir gink Dieve, nemoralizuoti. Moralas jauną žmogų ir apskritai, mums nei vienam nepatinka, kai mus, sakysime, moralizuoja. Tai aš lygiai taip pat stengiuosi to nedaryti, į mokinį žiūrėti kaip į lygiavertį žmogų, ugdymo proceso dalyvį ir pagarba jam <...>*“ (Ema).

Kiti mokytojai akcentavo, jog perduoda mokiniui atsakomybę dėl mokymosi būdo ar strategijos pasirinkimo, taip ugdydami jo atsakomybės jausmą ugdymosi procese. Taip pat svarbu mokytojui gebėti pagarbiai žiūrėti į mokinį bei aiškiai ir tuo pačiu empatiškai brėžti ribas – tai ne tik kuria gerus mokinio ir mokytojo santykius, bet ir ugdo minėtą atsakomybės bei lygiavertiškumo jausmą.

Ozturk (2020) atlikęs tyrimą apie mokytojo asmenybės bruožų sąveiką su metapažinimo galimybėmis, nustatė, jog mokytojo aukštas metakognityvinių žinių ir reguliavimo lygis turėjo sąsajas su mokytojo atvirumu patirčiai ir ekstraversija. Minėtas tyrimas neatskleidė jokio reikšmingo skirtumo tarp mokytojų demografinių rodiklių, įskaitant lytį, amžių, išsilavinimą bei mokymo trukmę. Galima būtų išvelgti sąsajas tarp šio ir mūsų atlikto tyrimo, kuriame mokytojai pasižymėjo kaip inovatyvūs, nuolat besimokantys. Tai reiškia, jog jie yra atviri naujai patirčiai, galimybėms.



## Mokymosi planavimo ugdymas

**Ir pamokoje, ir namuose mokytojai moko planuoti laiką ir medžiagos kiekį.** Mokymosi planavimą ugdantys mokytojai daugiausiai remiasi dviem aspektais – laiko planavimu ir mokomosios medžiagos kiekiu bei jos paskirstymu. Šie gebėjimai pradedami ugdyti pamokose, mokytojui įvardijant konkretų laiką, skirtą užduotims atlikti „<...> *stengiuosi labai akcentuoti vaikams laiko vadybą, kad tai būtų, kaip sakant, kiekvienai užduočiai jie skirtų tam tikrą laiką, kad neužsisėdėtų ties viena užduotim, žinotų, kad terminai yra labai svarbu <...>* „ (Milda). „*Jie mato, kaip reikia, kokios yra užduotys, kokios bus užduotys, yra pasakomos pamokos pradžioj ir jie susidėlioja*“ (Jonas); „<...> *pamokos metu pasakau – vat šitiems pratimams skiriu dešimt minučių, nesvarbu, kiek jūs būsit padarę, po dešimt minučių tikrinsim. Ir jie tada supranta, kad per tas dešimt minučių jie turi kažkaip tai spėti*“ (Aušra). Mokytojai įsitikinę, jog laiko paskirstymas užduotims atlikti yra vienas svarbiausių mokant mokinius susiplanuoti savo mokymąsi. Mokiniai, išsiugdę šį gebėjimą pamokoje, gebės savarankiškai planuoti mokymąsi namuose „<...> *paminiu, kad, tarkim, namų darbų užduodu tokią ir tokią užduotį, ji labai panaši į šitą <...> tai vadinasi namuose šitai užduočiai galite užtrukti dešimt minučių <...> tokiu būdu jie gali pradėti ir asmeniškai planuoti savo mokymąsi*“ (Aušra). Mokydami planuoti savo mokymąsi namuose, mokytojai taip pat duoda svarbių patarimų mokiniams dėl efektyvesnio mokymosi „<...> *namuose būtina peržiūrėti, ką mes jau kalbėjome per pamoką, kokius pratimus atlikom ir tik tada pabandykit daryti namų darbus*“ (Aušra); „bei akcentuoja pasiruošimo darbui svarbą „<...> *pasiruošimo darbui svarba – kad visos priemonės būtų vienoj vietoj. Aš visą laiką sakau, klasėj tai viskas penale, tai namuose kad irgi nebūtų virtuvėj žirklys, kambary sąsiuvinis*“ (Aušra). Ne mažiau svarbus aspektas ugdant mokinių gebėjimą planuoti savo mokymąsi, yra mokomosios medžiagos kiekio paskirstymas dalimis „*Būtinai pasidalinti medžiagą, tarkim, reikia išmokti nuo 1-enio iki 5-enio kokį nors eilėraščių, kūrinį ar dar ką. Kad nuo 1-enio iki 4-enio pasidalina eilutėmis, posmeliais ar panašiai ir jau tarkim mokosi, ne viską vienu kartu*“ (Milda); „<...> *iš anksto aš susakau, pasakau, kas mūsų laukia, tarkim, šitą savaitę, ir, tarkim, ateinančią savaitę, kiek kokių tokių didesnės apimties darbų – kad mokiniai įsivaizduotų ir jie galėtų pasidėlioti savo laisvalaikį, savo darbus <...>*“ (Ema).

Taigi, iš tyrimo dalyvių atsakymų matyti, kad mokytojai moko mokinius planuoti savo mokomąsias veiklas, pasitelkia laiko vadybą bei mokymosi medžiagos kiekio paskirstymą. Tai yra labai svarbu, nes šis įgūdis nesusiformuoja savaime, reikia mokinius mokyti planuoti, vis akcentuojant užduotims skirtą laiką, kad jie pradėtų vėliau patys sąmoningai tai atlikti ne tik pamokose, bet ir namų darbų ruošoje. Šio įgūdžio išsiugdymas ko gero yra vienas pamatinių asmens gebėjimų planuojant savo įvairias veiklas ir sėkmingai jas įgyvendinant.

**Planavimo sėkmė ir savarankiškumas priklauso nuo mokinių amžiaus ir motyvacijos, mokytojo indėlio.** Visi mokytojai, kalbėdami apie mokymosi planavimo ugdymą, minėjo mokinių amžių kaip vieną svarbiausių aspektų, lemiančių sėkmę šiame procese „Na tarkim 5-okus kai mokiau, tai jie tokie pasimetę, nežino kas vyksta. Tu jiems pasakai – trys pratimai, na ir daro, o 8-oj klasėj – mokytoja, jūs sakėt trys pratimai, bet galima dar du kokius nors panašius vat į šitą. Tai rodo, kad mokinys išmoko kažkiek planuoti tą savo veiklą, (Aušra); „*Tai čia vat apie 5-okus jeigu kalbėsime <...> jiems tokia pagalba yra reikalinga. O vėliau jau jie patys, jau jie patys bando tą daryti*“ (Inga). Vienas mokytojas akcentavo, jog mokymosi planavimo moko labiausiai 11-12 klasių mokinius, nes tiki, jog šie mokiniai geba tai daryti ir yra atsakingi už savo mokymosi procesą „*Savo mokymąsi planuoti mokau galbūt labiausiai vidurinio ugdymo programos mokinius, tai reiškia 11-12 klasė, kur mokiniai gali jau būti atsakingi už savo mokymosi procesą*“ (Jonas). Keli mokytojai ypač akcentavo mokinių patiriamus sunkumus planuojant savo mokymąsi, nes pirmiausia reikia gebėti susiplanuoti dienos režimą, o vėliau ir savo mokymosi veiklą. „*Vaikai dar iki šiol nelabai...Tai kalbant ir apie tą savo vien tik tai dienos režimą, tai vaikams yra sudėtinga, o dar apie pamokos planavimą, susiplanuoti savo mokymąsi, tai irgi iš tikrųjų labai sudėtinga*“ (Lina).

Taigi, mokytojai, ugdydami šį gebėjimą, neabejotinai turi atsižvelgti į mokinių amžių. 5-okams, kurie dažnai dar tik susipažįsta su šių gebėjimų taikymo galimybėmis, tikėtina, kad prireiks mokytojo pagalbos formuluojant tikslus, uždavinius. Tačiau, reguliariai juos atliekant, vėliau gebės savarankiškai juos kelti, formuluoti. Taip pat ne mažiau svarbu tampa tai, kad šiuos gebėjimus taikytų visi mokytojai, taip sukurdami sąlygas šių gebėjimų įsitvirtinimui. Galime pritarti Leon-Guerrero (2008), kad šiuos įgūdžius būtina naudoti reguliariai, kad būtų galima pasiekti akivaizdžios naudos mokinių mokymosi efektyvumui. Iš respondentų atsakymų matyti, kad vyresni nei 8-os klasės mokiniai geba gerai planuoti savo mokymąsi, rodo iniciatyvą dėl papildomų užduočių atlikimo. Todėl tai dar kartą patvirtina, kad ypatingai svarbus aspektas mokymosi planavimo ugdymui yra žemesnės – 5 - 6 klasės, kai mokiniai, paskatinti mokytojo, pradeda tai atlikti ir tuo pačiu metu itin aktyviai vystosi šių vaikų metakognityviniai gebėjimai ir stebimi reikšmingi jų pokyčiai, kuriuos lemia intensyvus smegenų vystymasis, teigia Crone (2009).

**Mokymosi tikslai ir uždaviniai keliami kartu su mokytoju ieškant mokymosi prasmės.** Visi mokytojai teigė, jog mokymosi tikslus ir uždavinius jie kelia kartu su mokiniais ieškant mokymosi prasmės bei praktinio pritaikomumo ir neabejoja, jog mokiniai, aiškiai matydami savo mokymosi prasmę, lengviau išsikels tikslus ir uždavinius „*Pirmiausia, visą laiką sakau – o kam jums to reikės? <...> na jūs man pasakykit, sakau, o tai kam čia mes dabar mokysimės apie maistą? Kam jums reikės angliškai apie maistą? Štai ir iš čia kyla tikslas*“ (Milda); „*Ko reikia jaunam žmogui? Jam reikia praktinių dalykų. Tai aš pradėdama naują temą <...> visada pradėdu nuo to, kur gyvenime jie šitą*

dalyką panaudos, kam jiems to prireiks? <...> Iškyla turbūt ir prasmės klausimas. Kam man to reikės? Kur prasmingumas yra?“ (Ema); „<...> bendrai nusistatom, nes individualiai, aš nežinau, dar mes gal per maži. Vis tiek 8-okai, bet bendrai <...> principas yra toks pagrindinis – kalbantis, nes mes dar mokomės <...>“ (Lina); „<...> stengiamės, norėtume motyvuoti mokinius mokymuisi ir pasakyti, kokių tikslu mes dabar skaitysime vat šitą literatūros kūrinį arba kalbėsime apie veiksmožodžio nuosakas, kam reikalinga pažinti priedėlių, pavyzdžiui, nes tai susiję taip pat su skyryba“ (Inga).

## Pagalba mokantis

**Mokytojai pataria ir pasiūlo, kaip išmokti mokytis.** Visi mokytojai įvairiais būdais mokinių ugdymosi procesą stengiasi palengvinti. Vieni labiau linkę duoti konkrečių patarimų „*Tai patarimais <...> pabandykit įvairius metodus – kas jums tiks. Bet svarbiausia – pateikti, pasakyti, supažindinti <...> iš savo patirties daugiau. Na kartais būna taip, kad paskaitai kokį nors metodą kažkur tai - kaip galima, kaip – pateiki vaikams kaip galimybę.*“ (Milda), kiti – supažindina mokinius su informacijos paieškos, atrankos, įsiminimo būdais „*Per mokymosi būdų pasiūlymą, kokie tie mokymosi būdai yra <...> pasiūlau kaip įsiminti geriau vieną ar kitą informaciją, kuria informacija reikėtų remtis, kur informacijos ieškoti, jeigu to reikia, kaip pasikartoti, per pasiūlymus tų būdų paieškos <...>*“ (Jonas), dar kiti – skatina bendradarbiauti su klasės draugais „*Dar skatinu juos galbūt pasikonsultuoti su draugais, pasiklausti suolo draugo, bet taip jam netrukdam per daug, neįkyriai. Arba, tarkime, dar kitas variantas – tai yra grupinis darbas. Grupelėmis, kur jie gali tarpusavyje pasikonsultuoti, pasiginčyti, apmąstyti, priimti kažkokį bendrą sprendimą <...> arba darbas poroje <...> jiems padeda kažkaip, jiems padeda labiau susikaupti <...>*“ (Inga), akcentuoja pasikartojimo svarbą, mokymąsi per patirtį „*Pavyzdžiui, sakau, derinkit su turima patirtim ir tada kažkaip, kažkoku būdu reiškia tą naują kažkokią temą jūs ją pritraukiat, vat tokiu principu*“ (Lina). Taip pat išryškėjo mokytojų mokymas efektyviai skaityti tekstą „*<...> labai dažnai mokiniai perskaito tekstą, ir nu tai gerai, tai ką man su juo dabar daryti? <...> skaityti, kad suprastum. Tai va, tai aš dėl to stengiuos tą tekstą skaidyti į tokias dalis kad jiems būtų tos dalys na suprantamesnės. <...> visą laiką ieškome svarbiausių teiginių ir tada ieškom jau kažko, kas pagrįstų tą teiginį <...> jie pradeda matyti, kas yra svarbiausia informacija tekste*“ (Aušra).

Taigi, mokytojai linkę pateikti mokiniams mokymąsi lengvinančius būdus, strategijas, kurios efektyvina jų mokymąsi, daro jį suprantamesnį bei lengvesnį. Tai išryškėjo per įvairius mokomuosius dalykus, tad galima būtų tikėtis, kad mokiniai gebės turimą patirtį perkelti iš vienu mokomųjų dalykų į kitus. Tačiau tyrimai rodo, kad mokiniai retai savarankiškai taiko tai, ko išmoko susidūrę su naujomis situacijomis, net jei jos labai panašios į tas, kuriose strategijos buvo taikomos mokantis (Toleikytė, 2014). Taigi tam, kad mokiniai galėtų išmoktas strategijas taikyti praktiškai, jie turi būti išsiugdę

metakognityvinius gebėjimus. Jei mokiniai, pavyzdžiui, penktokai, dar tik pradeda ugdytis šiuos gebėjimus, mokytojai turėtų užtikrinti išmoktų mokymosi būdų bei strategijų dažnesnes taikymo galimybes bei pasiteirauti mokinio – kaip jis kitur pritaiko šias žinias, kaip dažnai tai atlieka, ar jam gerai suprantami įgytų žinių bei įgūdžių naudojimo aspektai.

Tyrimas atskleidė, jog mokytojai linkę mokiniams ne tik duoti patarimų, pasiūlyti veiksmingus mokymosi būdus, kaip efektyviau išmokti, tačiau mokydami mokinius šių būdų bei strategijų panaudojimo, patys demonstruoja, kaip tinkamai ją atlikti. Galime pritarti Beyer (1987), kurio atlikti tyrimai taip pat parodė, jog ypač veiksminga, kai pats mokytojas demonstruoja pavyzdį, kaip jis mąsto, kaip randa tinkamą strategiją, kaip ją pritaiko.

Tiriamųjų atsakymuose neretai nuskambėjęs mokymosi būdas – mokymasis grupėje arba poroje bei galimybė pasikonsultuoti su suolo draugu. Mokytojai gana dažnai taiko šį metodą ir neabejoja jo veiksmingumu. Galime pritarti Hattie (2012), Wiliam ir Leahy (2015), kurie pateikia įrodymus apie tai, koks vertingas yra bendraklasių mokymasis kartu, kai jie mokydamiesi vieni kitiems padeda, teikia grįžtamąjį ryšį, palaiko emociškai bei kuria klasėje teigiamą atmosferą.

### **Mokinių refleksijos ugdymas**

**Mokytojas inicijuoja įsisavintos temos refleksiją.** Mokytojai, ugdydami mokinių refleksijos gebėjimus, dažniausiai ją atlieka po didesnės temos užbaigimo, neretai prieš pasiruošimą kontroliniam darbui arba jo metu „<...> *tai darom mes savianalizę po skyriaus užbaigimo. Užbaigi skyrių ir tada vat savianalizė kaip mums sekėsi*“ (Milda); „*Aš tikrai kiekvieną pamoką netaikau to įsivertinimo, nes nespėjau. Bet, na sakykim, išėjus kažkokį tai skyrių, tas įsivertinimas galėtų būti kaip pasiruošimas kažkokiam kontroliniam darbui*“ (Inga). Keli mokytojai minėjo, kad mokinių refleksiją skatina kiek įmanoma dažniau, atkreipdama jų dėmesį į tai, kiek mokiniai pamokoje atlieka užduočių, ar padarė klaidų, kaip vertina savo pamokoje atliktą darbą, kas labiausiai patiko ar nepatiko, buvo sunku ar lengva ir panašiai.

Priežastys, dėl kurių mokytojai nelinkę skatinti dažnesnės mokinių refleksijos, dažnai yra įvardijamas laiko trūkumas. Svarbiausia, kad mokiniai suprastų atliekamos savirefleksijos naudą, gebėtų įsisąmoninti refleksijos metu įgytą naują supratimą apie save ir savo mokymąsi bei gebėtų jį taikyti ateityje. Taigi, mokytojui tenka atsakomybė skatinti mokinius reflektuoti, pasirenkant mokytojui, jo mokiniams geriausiai priimtina būdą ir laiką jai atlikti.

**Įvairūs refleksijos ugdymo būdai.** Mokytojai, kalbėdami apie mokinių refleksijos ugdymą, išsiskyrė tuo, kad vieni labiau vertina ir taiko žodinę mokinių refleksiją pamokoje, kiti – ją atlieka raštu. Keli tiriamieji mokinių refleksiją atlieka ir žodžiu, ir raštu – tai priklauso nuo esamų aplinkybių,

atmosferos klasėje, turimo laiko jai atlikti. Mokytoja, kalbėdama apie mokinių atliekamą refleksiją, dažniausiai pasirenka atlikti ją raštu, nes, pasak mokytojos, nedrąsūs vaikai bijo viešai paklausti ir reflektuoti „Raštu refleksija <...> žinodama tą dalyką, kad galbūt didžioji dalis nediris klausti, tai aš parašau arba tiesiog kartais sakau, individualiai <...> tai tada bandai prieš pamoką, po pamokos, randi kitą laiką <...>“ (Ema); „Nu jie vat parašo, kaip jiems sekėsi, kas jiems patiko ar nepatiko, kokią sėkmę ar nesėkmę pavyko patirti“ (Inga); „<...> kalbėti apie savo sėkmę ar nesėkmę. Rašyti apie savo sėkmę ar nesėkmę ir mokytojas tada susipažįsta su tuo <...> ne visi galbūt drįsta kalbėti, ne visi nori kalbėti, tai tokiu atveju mums padeda tie lapai, tos refleksijos <...> visada yra galimybė ateiti mokiniui per pertrauką arba po pamokos pabendrauti su mokytoju <...>“ (Inga).

Kiti mokytojai palankiau vertina ir atlieka mokinių žodinę refleksiją „<...> yra komentaras – ar gerai, ar blogai, ar apskritai diskutuojant, klausiant ir panašiai, tai yra žodinis. Rašytinių komentarijų tiesiog dėl mokinių kiekio <...> nėra galimybės to padaryti. Bet manau, kad žodinis efektyvesnis yra“ (Jonas); „<...> man labiau pokalbis patinka – aš tada išsiaiškinu, po šito turinio patikros, tada tu išsiaiškini, kaip sekėsi, kaip jautėsi ir man to pakanka <...> man daugiau tas pokalbis, tokios diskusijos“ (Lina).

Taigi, šiuo atžvilgiu atsakomybė dėl refleksijos taikymo būdo, atitenka mokytojui, kuris, geriausiai pažindamas savo mokinius, geba parinkti jiems labiausiai tinkančią refleksijos raiškos formą.

**Mokytojai teikia didelę reikšmę mokinių refleksijai.** Visi mokytojai teikia labai didelę reikšmę atliekamai mokinių refleksijai ir supranta jos naudą „Man tai labai svarbu, nes jie turi apmąstyti – kas sekėsi, kodėl nesisekė, ko nesuprato. Gal tempas per greitas, kaip sako, nespėjam, palaukit, ar dar kažką. Jie gi, sakau, jei su jais nuoširdžiai, tau viską pasakys“ (Lina); „<...> tarkim, 5-okai – 7-okai labai nuoširdžiai atsakinėja, tai susirenki be galo daug informacijos <...> čia aš nepasimokiau, čia tingėjau, netgi taip nebijo vaikai parašyti, o čia nesupratau, bet neklausiau“ (Milda). „<...> bet aš jau čia tada nejuokauju su jais, labai rimtai į tai žiūriu, ne tai, kad ten ai nu tai čia jau gale pamokos, jau čia nesvarbu. Sakau, rimtai pasižiūrim kiek išmokom. Ir jie mato, mato...“ (Aušra).

### **Mokytojo savirefleksija**

**Apmąsto įvairias savo veiklas.** Daugelis mokytojų reflektuoja per mokinių atliktų darbų kokybę – jei darbai geri bei kokybiški – savo darbą linkę įsivertinti teigiamai, jei darbai prasti – įsivertina neigiamai „<...> tuos darbus, kuriuos parašo, tai aš negaliu nesižavėti <...> kai perskaitai ir tave taip supurto, ir tikrai būna, yra buvę – skaitai tokių darbų gerų ir taip net vos ne iki ašarų, ir supranti, kad kažką galbūt davei tam jaunam žmogui ir jisai tikrai pasiliks, įsidės į širdį“ (Ema); „Stebėdama mokinius, taisydama jų darbus <...> darbų taisymas ir klaidų analizavimas ir būtų didžiausias

apmąstymas“ (Inga). Kai kurie mokytojai teigia, jog įsivertinti padeda pokalbiai su mokiniais bei jų savijautos ir emocinių reakcijų stebėjimas „*Tai apmąstau per vaikų reakciją, per mokinių reakciją <...> per tą dialogą su mokiniais ir per mokinių tą tokį kontaktą, bet kuriuo atveju per bendravimą su mokiniais jaučiu ar tas mokymas mano eina teigiama kryptim ar neigiama*“ (Jonas).

Šis tyrimas pateikė kitokius rezultatus, nei Targamadžės (2010) atliktas tyrimas Lietuvoje, kuriuo nustatė, jog dauguma mokytojų dažniausiai reflektuoja analizuodami mokinių vertinimo ir įsivertinimo kriterijus bei santykių su mokiniais analizę, daug mažiau mokytojų apmąsto analizuodami kontrolinius ir kitus rašto darbus, mokinių pažangą. Tik vos keli mokytojai savo refleksijoje išskyrė mokinių pažinimą. Pasak Marzano (2011), veiksmingai veiklą atliekantys mokytojai nuolat apmąsto ir įsivertina savo mokymo efektyvumą bei savo, kaip pedagogo, stipriąsias ir silpnąsias vietas.

### **Kas padeda ugdyti ir parodo įgytus metakognityvinius gebėjimus?**

**Metakognityvinių gebėjimų ugdymą laiduoja asmeninis tobulėjimas, mokinių pažinimas, pamokos organizavimas.** Mokytojai įvardijo skirtingus metakognityvinių gebėjimų ugdymo rezultatų siekti padedančius aspektus. Vieni labiau išskyrė savianalizę „*Pačios darbo savianalizė. Jeigu analizuoji, turi permąstyti visą laiką. Jeigu paliksi tik tai taip, turi permąstyti ką tu keistum, kad būtų kitaip <...> savianalizė, savianalizė ir dar kartą savianalizė. Analizuoti pačiam mokytojui. Bet mes tą darom, čia mums reikia, nereikia, mes automatiškai tą darom <...>*“ (Milda). Kiti mokytojai kaip svarbiausią akcentą suteikė geram pamokos planui „*Taip senamadiškai skambės, bet geras planas. Geras pamokos planas*“ (Aušra). Keli mokytojai ypač akcentavo, jog gerų metakognityvinių gebėjimų ugdymo rezultatų padeda siekti geresnis mokinių pažinimas bei ilgesnis jų mokymo laikas „*<...> tai geresnis mokinių pažinimas, jeigu su tais mokiniais būtų ilgesnį laiką dirbama, tai sakykim, ne vienus metus galbūt <...>*“ (Jonas); „*Geras mokytojas yra tas, kuris jaučia savo mokinius, žino kaip prie jų priėti, kaip pateikti, kur galbūt stabtelti, kur galima, sakysime, greičiau, - tas jausmas, tas pojūtis turbūt, va čia yra pagrindas visa ko iš tikrųjų*“ (Ema). Viena mokytoja pabrėžia, kad jai minėtus gebėjimus labiausiai padeda ugdyti patys mokiniai ir didėjantys jų poreikiai „*<...> tie patys vaikai, jie yra savotiški varikliai. Pasižiūri į juos ir matai, kad neturi teisės atsilikti nuo jų ir pats mokaisi savarankiškai. Nu vat, jų poreikiai didėjantys, tas jų susidomėjimas <...>*“ (Inga).

**Išugdytų metakognityvinių gebėjimų požymiai – mokinio aktyvumas, sklandus mokymasis, atsakomybės prisiėmimas, teigiamas mokymosi rezultatas.** Mokytojai labai skirtingai pastebi mokinių išugdytų metakognityvinių gebėjimų raišką. Vieni mokytojai vertina pagal mokinių gebėjimą analizuoti „*Jeigu jis geba analizuoti, viską supranti, kad jis turi tai. Kad jo geri mokymosi rezultatai, tai vadinasi viskas gerai. Jeigu buvo prasti ir pagerėjo – vėl viskas puiku, judam ta linkme, viskas gerai,*

*bebam, mokomės“.* (Milda); „*Jeigu tas rezultatas buvo vienoks, dabar kitoks, nu tai ir yra sėkmė, nesvarbu, gali būti labai mažas dalykas“* (Lina). Kiti mokytojai labiau akcentuoja sklandų mokinio mokymąsi „*<...> jis būna toks savimi pasitikintis, dažniausiai sako – tai čia buvo lengva, čia biškį mokėmės, bet gerai buvo“* (Aušra). Dar kiti mokytojai pastebi išryškėjusį mokinių aktyvumą „*<...> jeigu mokinys klausia – kaip vieną ar kitą dalyką jam geriau būtų padaryti arba domisi, kada bus reikalingas tas ar kitas dalykas ar panašiai“* (Jonas).

Taigi, mokytojai įvairiai pastebi gerus metakognityvinių gebėjimų požymius. Vieni labiau akcentuoja gerus mokinio rezultatus, teigiamą jų pokytį, kiti labiau linkę pastebėti pakitusį mokinio elgesį – aktyvumą, iniciatyvumą, kuris pasireiškia daugelio klausimų pamokoje uždavimu, nebijojimu prisiimti atsakomybės, tretį – mokinio vidines ypatybes, tokias kaip puiki emocinė savijauta, pasitikėjimas savimi.

### **Kas trukdo ugdyti ir parodo prastus metakognityvinius gebėjimus?**

**Kliuviniai kyla iš mokytojo būsenos, asmeninių savybių.** Daugumai mokytojų gerų metakognityvinių gebėjimų ugdymo rezultatų trukdo siekti jų vidiniai veiksniai „*Mano pačios savijauta ir nusiteikimas – labai elementariai, jeigu aš prastai miegojau, aš jau negalvoju apie tai, kaip čia man reiks mokytis, arba jei ten kažkas nutinka, aš negaliu atsiribot, nespėju, sakysim, atsiribot, tada matau, kad aš tiesiog ant tokio režimo, kur man tiesiog išbūti ir man nesvarbu, kas ten bus po to, išmoksi ten, neišmoksi <...> bet ta savijauta tai labai didelę reikšmę lemia <...>“* (Aušra); „*Jeigu pasakyčiau, kad laiko stoka trukdo, tai meluočiau tikriausiai. Jeigu tingėjimas trukdo – kartais taip. Visko yra. Labai daug irgi dalykų, kas trukdo. Išoriniai dalykai kažkokie tai – ne. Čia viskas savyje yra, čia reikia ieškoti savęs <...> Na noras – nenoras. Būkim teisingi, čia tokie dalykai. Pirmiausia noras. Jeigu noras yra – visko bus“* (Milda). Kiti tiriamieji kaip didžiausią kliūtį įvardijo nusivylimą „*Nusivyli, nuleidi rankas, sakau, dabar aš nieko nedarysiu. Kiek ilgai nedarai – klausimas. Paskui vėl darai“* (Inga). Kiti keli tiriamieji tarp trukdančių veiksnių minėjo gausų dokumentacijos pildymą bei mokinių motyvacijos trūkumą.

**Menki mokinio metakognityviniai gebėjimai pastebimi per mokinio abejingumą, emocinį pažeidžiamumą.** Silpnus mokinio metakognityvinius gebėjimus atskleidžia mokinio abejingumas pamokoje „*<...> jeigu jis nenori, tai tada jau nežinau <...> jisai nesusidoroja su užduotim, su kuria jau dirbom, mokėmės kaip ją atlikti ir vat toks dalykas“* (Lina) bei nežino, ką reikia mokytis, yra pasimetęs „*<...> toks pasimetęs mokymasis, kada vaikas nesiorientuoja, kuri tema, kuris skyrius, kokios užduotys, kada atsiskaitymai ir panašiai“* (Jonas). Viena mokytoja pabrėžia, kad šimtu procentų metakognityvinių gebėjimų tikriausiai niekas neišsiugdo. Mokytoja įsitikinusi, kad jei mokinys lanko

mokyklą, nors ir pažymiai nėra labai geri, bet dalį šių gebėjimų jis vis tiek išsiugdo, net ir specialiųjų poreikių mokiniai.

Mokytojai, kalbėdami apie mokinius, kurie pasižymi silpnais metakognityviniais gebėjimais, labiausiai akcentuoja mokinio pasyvumą pamokoje, kuris pasireiškia vidinės motyvacijos stygiumi, menku dalyvavimu pamokoje. Taip pat mokytojai pastebi, jog šie vaikai pasižymi žema saviverte bei prasta emocine savijauta.

### **Metakognityvinių gebėjimų ugdymo specifika karantino metu**

**Labai sudėtinga siekiamybė.** Vienas iš aspektų, išryškėjęs per nuotolinį mokymą, yra tai, kad užduotys mokiniams pateikiamos ilgesniam nei buvo įprasta laikotarpiui „*Pirmiausia, turit savaitės planą, pradžioj išsirašykit, pasižymėkit tas užduotis, pabandykit iškart jas pradėt daryt, gal ten jas visai nesunku, paskaitykit tuos puslapius*“ (Aušra). „*O dabar, karantino laikotarpiu tie gebėjimai ugdosi labai sunkiai. Tas darbas visas šitoj aplinkoj jis labai kreipia visą situaciją, iškreipia <...> Tai praktiškai jie negali būti...skubi <...> o laiko kažkokio, jo nėra. To bendravimo tokio nėra. Tai galima sakyti jokio čia nėra. Dabar tai galim nurašyt...*“ (Milda). „*<...> čia ypatingai svarbus tapo planavimas, tas... jeigu pradedant ir ne nuo pamokos, nuo apskritai dienos režimo, tai vat tas mokymas planuoti, mokymas atlikti tuos namų...*“ (Lina). „*<...> nesusitvarko vaikai su namų darbų kiekiu. Aš daug tai neduodu, bet kartais irgi save pagaunu <...> čia problemėlės tokio planavimo*“ (Lina). „*Na pats ugdymas tuo karantino metu tai apribotas <...> vaikams yra pasakyta, ką turi padaryt, labai apibrėžtas laikas, yra uždėti laiko limitai ir uždėti reikalavimai <...> tai tas mokymosi procesas ypač metakognityvinių gebėjimų jis apribotas. Kaip ir tokio gal iš vis nėra*“ (Jonas).

Viena mokytoja pastebi, jog tie mokiniai, kurie yra intravertai, kuriems reikia vienumos, jų mokymosi rezultatai karantino metu pagerėjo, nes jiems triukšmo nebuvimas leido geriau susikaupti, tapo ramiau mokytis.

Taigi, nuotolinis mokymas atskleidė daug problemų, susijusių su mokymosi planavimu, ypač paskirstant mokymosi laiką užduotims atlikti. Tai tapo labai aktualu atliekant namų darbų užduotis, nes nuotoliniu mokymu besimokantys mokiniai, pasak mokytojų, negeba susitvarkyti su namų darbų krūviu. Panašius rezultatus gavo tyrimą atlikę Baibakova ir Hasko (2021), kurie tvirtina, jog nuotolinis mokymasis parodė daug problemų, susijusių su metakognityvinių gebėjimų ugdymu ir pabrėžė, jog šių gebėjimų ugdymas pandemijos akivaizdoje yra sunkesnis nei kada nors, nes daugelis metakognityvinių strategijų, įgyvendintų per pastaruosius dešimtmečius, buvo kuriamos atsižvelgiant į klasės kontekstą. Išryškėjo vienas iš didžiausių iššūkių mokiniams – laiko kontrolės nebuvimas. Minėti autoriai pabrėžia kognityvines, metakognityvines ir motyvacines perspektyvas dėl savireguliacinio skatinimo nuotoliniu būdu.



**Tyrimo ribotumai:** tyrimo radinių apibendrinumą apriboja tai, kad savanoriai dalyviai galbūt neatspindi pagrindinio lavinimo mokytojų bendruomenės. Tyrimo dalyvių charakteristikos byloja, kad į kvietimą atsiliepė aukštesnės kvalifikacinės kategorijos mokytojai. Galbūt jie jautė savo, kaip mokytojo, pranašumą ir jų autentiška patirtis gali būti specifinė. Neaišku, kaip mūsų aptariamus gebėjimus ugdo mažesnę patirtį turintys, jaunesni mokytojai.

Kitas ribotumas – penki iš šešių mokytojų buvo iš miesto mokyklų. Tad tai neleidžia pamatyti visapusiško šių gebėjimų ugdymo konteksto. Galbūt mažų miestelių ar kaimo vietovių mokytojai turi kitokią patirtį, priklausančią nuo vietovės ypatumų.

Abi nurodytos aplinkybės galėtų tapti gairėmis tolimesniems tyrimams.

### **Rekomendacijos mokytojams:**

- Ypatinę dėmesį skirti metakognityvinių gebėjimų ugdymo pradžiai – mokyti 5 – 8 klasių mokinius.
- Akcentuoti mokiniams laiko vadybą ir pamokoje, ir namuose.
- Įvairiai pademonstruoti naujai siūlomo mokymosi būdo veikimą, kad mokinys suprastų jo naudą ir vertę sau. išmokyti tinkamai jį taikyti.
- Ugdant mokinių metakognityvinius gebėjimus karantino laikotarpiu, iš anksto numatyti grįžtamojo ryšio teikimo būdą ir laiką.
- Karantino metu mokyti mokinius planuoti ne tik savo mokymąsi, bet taip pat skirti dėmesio mokinių dienotvarkei (jos planavimui ir įgyvendinimui).
- Skatinti kolegas ir patiems aktyviai dalintis metakognityvinių gebėjimų ugdymo patirtimi.

## IŠVADOS

1. Metakognityvinius gebėjimus ugdantys mokytojai apibūdina save kaip jautrius mokinių individualumui, puoselėjančius lygiavertišką bei pagarbų santykį su mokiniu, nuolat tobulėjančius bei turinčius savitą ugdymo stilių.
2. Metakognityvinius 5 – 8 klasių mokinių gebėjimus mokytojai ugdo:
  - a) mokydami planuoti užduoties laiką ir turinį, atrasti mokymosi tikslus ir prasmę;
  - b) pasiūlydami naujus mokymosi būdus, pagalbą iškilus mokymosi sunkumams;
  - c) skatindami mokinių refleksiją.
3. Sklandų metakognityvinių gebėjimų ugdymą laiduoja mokytojo asmeninis tobulėjimas, įvairiapusiškas mokinių pažinimas, tinkamas pamokos organizavimas, o jų rezultata parodo mokinio aktyvumas, sklandus mokymasis, atsakomybės prisiėmimas bei teigiamas mokymosi rezultatas.
4. 5 – 8 klasių metakognityvinių gebėjimų ugdymo kliuvinius lemia ir mokytojo, ir mokinių savybės, būtent – mokytojo nuovargis, prasta savijauta, noro stygius bei jaunesnis mokinių mokyklinis amžius ir jų vidinės motyvacijos trūkumas.
5. Mokytojų nuomone, metakognityvinių gebėjimų ugdymas karantino metu yra labai sudėtingas.

## LITERATŪRA

1. Alexander, J., Carr, M., & Schwanenflugel, M. (1995). Development of metacognition in gifted children: directions for future research. *Developmental Review*, 15, 1-37.
2. Arends, R. I. (2008). Mokomės mokyti. Vilnius: Margi raštai.
3. Baas, D., Castelijns, J., Vermeulen, M., Martens, R., & Segers, M. (2015). The relation between Assessment for Learning and elementary students' cognitive and metacognitive strategy use. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 33–46, doi:10.1111/bjep.12058
4. Baibakova, I., & Hasko, O. (2021). Metacognitive strategies and their implementation into the ESP classroom in the context of distance learning. doi:10.36550/2522-4077-2021-1-193-333-337
5. Barkauskaitė, M. ir Motiejūnienė, E. (2004). Mokymosi motyvacijos problema ir jos sprendimo galimybės. *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas: aktualijos ir perspektyvos*.
6. Barkauskienė, R., Bulotaitė, L., Davidavičienė, A. G., Sturlienė, N., Indrašienė, V., Šabliauskienė, J.,...Voišnienė, V. (2005). Paauglys, šeima, mokykla. Vilnius: ŠMM Vilniaus m. psichologinė pedagoginė tarnyba.
7. Beyer, B. K. (1987). Practical strategies for the teaching of thinking. Boston: Allyn & Bacon.
8. Blöte, A. W., Otterloo, S. G., Van Stevenson, C. E., & Veenman, M. V. J. (2004). Discovery and maintenance of the many-to-one counting strategy in 4-year-olds: a microgenetic study. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 83-102.
9. Boyatzis, R. E. (1998). Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development. Thousand Oaks, CA: Sage.
10. Braun, V., Clarke, V., & Terry, G. (2015). Thematic analysis. In P. Rohlender & A. C. Lyons (Eds.), *Qualitative research in clinical and health psychology* (pp. 95-113). Houndmills, Basingstoke, Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
11. Brookhart, S. M. (2008). Kaip mokiniamis teikti veiksmingą grįžtamąją informaciją. *ACD: Association for supervision and curriculum development*. UAB Rgrupė.
12. Brown, A.L. (1975). The development of memory. Knowing, knowing about knowing, and knowing how to know. In H.W.Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 10, p.103-152). New York: Academic Press.
13. Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. *Metacognition, Motivation and Understanding*, 65-115.
14. Burkšaitienė, N. (2009). Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimas universitete politiniu ir teoriniu aspektu. *Acta paedagogica Vilnensia: Mokslo darbai*. Vilnius: VU leidykla, 22, 102-115.

15. Çalışkan, M., & Sünbül, A.M. (2011). The Effects of Learning Strategies Instruction on Metacognitive Knowledge, Using Metacognitive Skills and Academic Achievement (Primary Education Sixth Grade Turkish Course Sample). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 148-153.
16. Choi, I., Land, S. M., & Turgeon, A. J. (2005). Scaffolding peer – questioning strategies to facilitate metacognition during online small group discussion. *Instructional science*, 5-6(33), 483-511.
17. Clarke, V., Braun, V., & Wooles, K. (2015). Thou shalt not covet another man? Exploring constructions of same-sex and different-sex infidelity using story completion. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25(2), 153-166.
18. Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*, 222-248.
19. Colley, B. M., Bilics, A. R., & Lerch, C. M. (2012). Reflection: A Key Component to Thinking Critically. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1), 1-19, doi:10.5206/cjsotl-rcacea.2012.1.2
20. Coskun, Y. (2018). A Study on Metacognitive Thinking Skills of University Students. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3).
21. Costa, A. L., & Kallick, B. (2008). Learning and learning with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
22. Crone, E. A. (2009). Executive functions in adolescence: inferences from brain and behavior. *Developmental Science*, 12 (6), 825 – 830.
23. Čepaitė, V. ir Prakapas, R. (2012). Metakognityvinių gebėjimų ugdymas socialinio ugdymo pamokose. *Socialinis darbas*, 11(2).
24. Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes – insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition Learning*, doi:10.1007/s11409-018-9181-x
25. Doganay, A., & Oztürk, A. (2011). An Investigation of Experienced and Inexperienced Primary School Teachers' Teaching Process in Science and Technology Classes in Terms of Metacognitive Strategies. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1320-1325.
26. Dweck, C. (2012). Growth mindset. Great Britain: Robinson.
27. Ellis, A., Denton, D., & Bond, J. (2013). An analysis of research on metacognitive teaching strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4015 – 4024.
28. Flavell, J. H. (1985). Cognitive development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

29. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive – developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
30. Gascoine, L., Higgins, S., & Wall, K. (2017). The assessment of metacognition in children aged 4-16 years: a systematic review. *Review of education*, 5(1), 3-57, doi:10.1002/rev3.3077
31. Gaučaitė, R., Pocevičienė, R., Kazlauskienė, A. (2014). Motyvacija mokytis tėra tik ugdymo(si) prasingumo suvokimo pasekmė. *Žvirblių takas*, 5.
32. Ghimire, S., & Dhimi, K. S. (2018). Institutional Efficiency of Faculty of Education from the Perspective of New Taxonomy. *The Educator Journal*, 8(6), 38-49.
33. Girdzijauskienė, S. (2006). Kokybinis interviu: metodiniai nurodymai. *Vilnius: Vilniaus universiteto Specialiosios psichologijos laboratorija*.
34. Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximazing impact on learning*. Routledge.
35. Hong, F. T. (2013). The role of pattern recognition in creative problem solving: A case study in search of new mathematics for biology. *Progress in biophysics and molecular biology*, 113(1), 181-215.
36. Jensen, E. (1999). *Tobulas mokymas*. Vilnius: AB OVO
37. Kardelis, K. (2016). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
38. King, A. (1991). Effects of training in strategic questioning on children's problem – solving performance. *Journal of Educational Psychology*, 83, 307-317.
39. Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Buttner, G., & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157-171.
40. Kluwe, R. H. (1982). Cognitive knowledge and executive control: Metacognition. *Animal Mind – Human Mind*, 201-224.
41. Lenz, B. K. (1992). Self-managed learning strategy systems for children and youth. *School Psychology Review*, 21 (2), 211-228.
42. Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91-106.
43. Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2004). 2<sup>nd</sup> ed. John Wiley & Sons. Hoboken, NJ: *Handbook of adolescent psychology*.
44. Leutwyler, B. (2009). Metacognitive learning strategies: Differential development patterns in high school. *Metacognition and Learning*, 4(2), 111-123.
45. Mai, M. J. (2015). Science Teachers Self Perception about Metacognition. *Journal of Educational and Social Research*, 5(1), 77-86. doi:10.5901/jesr.2015.v5n1s1p77

46. Marzano, R. J. (1998). A theory-based meta-analysis of research on instruction (Technical Report). Aurora, CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory.
47. Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). Classroom instruction that works. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
48. Marzano, R. J. (2005). Naujoji ugdymo tikslų taksonomija. Vilnius: Žara.
49. Marzano, R.J. & Kendall, J.S. (2007). The New Taxonomy of Educational Objectives. Corwin Press, a Sage Publications Company, Thousand Oaks, CA.
50. Marzano, R. J., McNulty, B.A., ir Waters, T. (2011). Veiksminga mokyklų lyderystė. Nuo mokslinių tyrimų iki rezultatų. Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo skyrius.
51. Masiukaitė, R. ir Kiliuvienė, D. (2010). III-IV klasių mokinių refleksyviojo mokymosi raišką sąlygojantys veiksniai: mokytojų požiūrio tyrimas. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
52. Melienė, R. (2008). Teksto supratimo gebėjimų ugdymas ir skaitymo motyvacijos stiprinimas mokantis metakognityvinių skaitymo strategijų heterogeninėje klasėje (Daktaro disertacija). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
53. Mickūnas, A. (2014). *Mokykla, mokytojai, mokiniai*. Vilnius: „Versus aureus“.
54. Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymas Nr. ISAK-54. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt/prtm/docs/mkt/2007-01-15-ISAK-54.pdf>>. [Interaktyvus. Žiūrėta: 2021 m. sausio 14 d.].
55. Naglieri, J. A. (2001). Understanding intelligence, giftedness and creativity using the PASS theory. *Roeper Review*, 23, 151-157.
56. Njikikijien, Ch. (2005). Executive function and action: ontogenetic restraints. Aplankyta: 2021-02-18 <http://www.suyi.nl/files/adhd.pdf>
57. Pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras. Prieiga per internetą: [http://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/ugdymo-programos/11\\_Bendruju\\_kompetenciju\\_.pdf](http://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/ugdymo-programos/11_Bendruju_kompetenciju_.pdf)
58. Peety, G. (2006). Įrodymais pagrįstas mokymas. Vilnius: Tyto alba.
59. Peety, G. (2008). Šiuolaikinis mokymas. Vilnius: Tyto alba.
60. Peters, M. (2000). „Does constructivist epistemology have a place in nurse education?“. *Journal of Nursing Education*, 39(4), 166-170.
61. Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessment. *Theory into Practice*, 41(4), 21-25.
62. Pollard, A. (2006). Refleksyvusis mokymas. Veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika. Vilnius: Garnelis.

63. Presley, M., & Levin, J.R. (1987). Elaborative learning strategies for the inefficient learner. In S. J. Cesi (Ed.), *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities* (Vol. 2, p. 175-212). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
64. Pukevičiūtė, V. J. (2007). Mokymosi mokyti kompetencijos ugdymo aspektai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 1, 17-25.
65. Raudienė, I. (2018). Mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų vertinimas kaip sėkmingo vaiko mokymosi prielaida. *Socialinis ugdymas*, 2.
66. Raudienė, I. (2018). Formuojamojo vertinimo raiška Lietuvos mokyklose: ką rodo nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai? *Socialinis ugdymas*, 3, 103-116.
67. Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and individual differences*, 20(4), 308-317.
68. Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E., & Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social – emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 300 – 309.
69. Rothstein, D., & Santana, L. (2017). Make just one change: Teach students to ask their own questions. Cambridge: Harvard education press.
70. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
71. Scharlach, T. (2008). START Comprehending: Students and Teachers Actively Reading Text. *Reading Teacher*, 62(1), 20-31.
72. Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self – regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
73. Schunk, D. H., & Zimmerman, B. I. (2003). Self Regulation and Learning. Handbook of Psychology. New Jersey: John Wiley & Sons. *Educational Psychology*, 59-78.
74. Smith, F. (1994). Understanding reading. Fifth Edition. Hillsdale. New York: Erlbaum.
75. Stasiulionienė, V. ir Jucevičienė, P. (2004). Edukacinės paradigmos virsmo įgalinimas Utenos kolegijoje: verslo vadybos programos atvejis. *Mokslo taikomieji tyrimai Lietuvos kolegijose*, 1: 46-55.
76. Stern, H. H. (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford University Press.
77. Sternberg, R. J. (2003). A Broad View of Intelligence: The Theory of Successful Intelligence. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 55(3), 139–154.
78. Sternberg, R. J. (1986). Intelligence applied. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
79. Stonkuvienė, I. ir Nauckūnaitė, Z. (2010). Mokymo(si) tikslų ir uždavinių kėlimo, kaip aktualios didaktinės problemos, diskursas. *Acta paedagogica Vilnensia*, 78-88.

80. Suchanova, J. (2008). Metakognityvumas ir jo sudedamosios dalys (samprata ir klasifikavimas). *Santalka. Filologija. Edukologija*, 16 (2), 91-97.
81. Suchanova, J. ir Šliogerienė, J. (2006). Metakognityvinės strategijos ir taktikos įtaka užsienio kalbos mokymosi rezultatams. *Santalka. Filologija. Edukologija*, 14(2), 45-53.
82. Šiaučiukėnienė, L., Visockienė, O. ir Talijūnienė, P. (2006). Šiuolaikinės didaktikos pagrindai. Kauno technologijos universitetas: Technologija.
83. Finansinio raštingumo ataskaita. (2017). Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas. OECD PISA 2015.
84. Targamadžė, V. (2010). 12-14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės. Europos Sąjungos finansuojamas projektas „Alternatyvus ugdymas švietimo sistemoje“. Tyrimo ataskaita. Vilnius.
85. Taylor, S. (1999). „Better learning through better thinking: developing students' metacognitive abilities“. *Journal of College Reading and Learning* 30(1), 34.
86. Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Sage handbook of qualitative research in psychology*, 17-37.
87. Toleikytė, N. (2014). Skaitymo strategijų mokymas(is). *Gimtasis žodis*, 1, 12-20.
88. Van der Stel, M., Veenman, M. V. J., Deelen, K., & Haenen, J. (2010). Increasing role of metacognitive skills in math: a cross-sectional study from a developmental perspective. *ZDM International Journal on Mathematics Education*, 42, 219-229.
89. Van der Stel, M., & Veenman, M. V. J. (2014). Metacognitive skills and intellectual ability of young adolescents: a longitudinal study from a developmental perspective. *Eur J Psychol Educ*, 29, 117-137, doi:10.1007/s10212-013-0190-5
90. VandenBos, G. R. (Ed.) (2015). *APA Dictionary of Psychology*, 2<sup>nd</sup> ed. Washington, DC: American Psychological Association
91. Veenman, M. V. J., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15, 159-176.
92. Weil, L. G., Fleming, S. M., Dumontheil, I., Kilford E. J., Weil, R. S., Rees, G.... Blakemore, S. J. (2013). The development of metacognitive ability in adolescence. *Consciousness and Cognition*, 22(1), 264-271. doi:org/10.1016/j.concog.2013.01.004
93. Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). Embedding formative assessment: Practical techniques for K-12 classroom. The United States of America: *Learning science international*.
94. Wong, B.L. (1991). The relevance of metacognition to learning disabilities. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities*. New York: Academic Press.



95. Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.  
Doi:10.1207/s15326985ep2501\_2
96. Zuckerman, G. (2004). Development of reflection through learning activity. *European Journal of Psychology of Education*, 19(1), 9-18.
97. Zuzevičiūtė, V. (2005). Metakognityvinių strategijų modeliavimas universitetinėse studijose (Daktaro disertacija). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
98. Флейвелл, Дж (1967). Генетическая психология Жана Пиаже. Москва: Просвещение.

## PRIEDAI

1 priedas. Informacijos apie tiriamuosius lentelė:

- Lytis;
- Amžius;
- Gyvenamoji vieta;
- Mokoma disciplina;
- Darbo stažas;
- Įstaiga (įstaigos pobūdis), kurioje dirba;
- Turima kvalifikacinė kategorija;
- Klasės, kurias mokina.