

Planuotas pradinųjų klasių mokinių įgalinimas reflektuoti mokymąsi lietuvių kalbos ir literatūros pamokose: mokytojų patirtys

Rasa Kulevičienė

Klaipėdos valstybinė kolegija
Verslo fakulteto Pedagogikos katedra
r.kuleviciene@kvk.lt
<https://ror.org/01cm4sr79>

Liudmila Rupšienė

Klaipėdos universitetas
Socialinių ir humanitarinių mokslų fakulteto Pedagogikos katedra
liudmila.rupsiene@baltcontract.eu
<https://ror.org/027sdcz20>

Anotacija. Straipsnyje aptariamos Lietuvos pradinųjų klasių mokytojų patirtys apie planuotą mokinių įgalinimą reflektuoti mokymąsi lietuvių kalbos ir literatūros pamokose. Atlikus pusiau struktūruotą interviu su pradinųjų klasių mokytojais (n=14) teminę duomenų analizę, matyti, kad mokinių mokymosi reflektavimas dar nėra tapęs nuoseklia ir sistemingai planuojama mokymosi proceso dalimi. Ši praktika taikoma dažniausiai tik 1–2 kartus per savaitę arba rečiau, paprastai – pamokos pabaigoje. Mokinių mokymosi reflektavimo planavimą riboja keli veiksniai: pamokos laiko trūkumas, mokytojų orientacija į dalykinio turinio perteikimą, šio proceso nuvertinimas, teigiamų praktinių patirčių stoka bei nepakankamas supratimas apie naudą mokinių mokymuisi. Kad pradinųjų klasių mokinių mokymosi reflektavimas taptų neatsiejama lietuvių kalbos ir literatūros pamokų dalimi, reikia nuoseklaus mokytojų profesinio augimo.

Pagrindiniai žodžiai: pradinųjų klasių mokytojai, lietuvių kalbos ir literatūros pamokos, mokinių mokymosi reflektavimo planavimas.

Planned Empowerment of Primary School Students to Reflect on Learning in Lithuanian Language and Literature Classes: Teachers' Experiences

Summary. Learning reflection in the classroom is a process through which students think about their learning and articulate – either orally or in writing – what has been successful, and what has not, while noting what they could do differently next time in order to achieve better results. This process is crucial as it enables learners to identify the causes of their learning successes and challenges and, whenever necessary, to adjust their actions accordingly. As a result, it helps reduce impulsivity in learning, since actions are increasingly considered before being taken. Learning reflection not only supports cognitive development but also enhances students' ability to manage their own learning and promotes greater independence and responsibility.

Received: 08/04/2025. **Accepted:** 01/10/2025

Copyright © Rasa Kulevičienė, Liudmila Rupšienė, 2025. Published by Vilnius University Press. This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution Licence](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

However, fostering learning reflection is not an automatic process. Students' initial engagement with reflection typically requires guidance and support from teachers, who play a key role in facilitating and planning time for learning reflection during lessons. Despite this issue, research – conducted both in Lithuania and internationally – indicates that, in various subject lessons, including mother tongue, learning reflection is infrequent, episodic, or entirely absent due to a lack of supportive conditions. Teachers may forget to plan for learning reflection, or else they may assume that it happens implicitly, even when it is inconsistent and ineffective.

This contradiction – which is manifested between the acknowledged theoretical value of learning reflection and its practical lack of implementation – prompted the current study, which aimed to examine how primary school students in Lithuania engage in learning reflection during Lithuanian language and literature classes, as perceived by primary school teachers. The study addressed the following questions: *How often do teachers intentionally plan opportunities for learning reflection? At which stage of the lesson is reflection facilitated, and how do teachers justify it? What types of tasks are used to promote learning reflection, and what sources do teachers draw from?*

The study employed semi-structured interviews with 14 primary school teachers. Thematic analysis was used to interpret the data. Three main themes emerged in relation to the research questions: 1) the frequency of planned learning reflection in Lithuanian language and literature lessons; 2) the stages of the lesson in which students engage in learning reflection; 3) the types and sources of tasks used to support learning reflection.

The findings show that learning reflection has not yet become a consistent and systematically planned part of the learning process. It is most commonly applied only 1–2 times per week, or even less frequently, and usually at the end of a lesson. Several factors hinder the planning of learning reflection: lack of lesson time, strong focus on the subject content, undervaluation of the reflection process, insufficient positive practical experience, and limited understanding of its benefits for students. To ensure that learning reflection becomes an integral part of Lithuanian language and literature lessons in primary education, sustained professional development for teachers is essential.

Keywords: primary school teachers, Lithuanian language and literature classes, planning of students learning reflection.

Įvadas

Mokymosi reflektavimas pamokose – tai tikslingas ir sistemingas procesas, kai mokiniai grįžta prie savo patirties, ją apmąsto ir analizuoja. Remdamiesi šia analize, konstruoja naują supratimą ir planuoja kaip reikėtų toliau veikti mokantis (Nieminen ir Boud, 2024). Praktikoje tai reiškia, kad mokiniai apmąsto konkrečią pamokoje atliktą užduotį ar mokymosi situaciją bei įvardija, kas ir kodėl pavyko ir (ar) nepavyko, ką darys kitaip siekiant geresnių rezultatų (Kuuk ir Arslan, 2020; Gaučaitė, Kazlauskienė ir Viltutienė, 2023). Tad mokymosi reflektavimas yra platesnė sąvoka nei įsivertinimas, kurio metu remiantis aiškiais kriterijais mokiniai pateikia tik mokymosi rezultato vertinimą be apmąstymo ir gilesnės analizės (Nieminen ir Boud, 2024).

Mokymosi reflektavimas itin svarbus pamokose, nes aptariamo proceso metu mokiniai mokosi mokytis, t. y. sąmoningai valdyti savo mokymosi procesą. Iš mokslinių tyrimų matyti, kad kuo dažniau jie skatinami reflektuoti, tuo greičiau mokosi mokytis, tampa mažiau priklausomi nuo mokytojo (Žydzūnaitė, Kaminskienė, Jurgilė ir Jezukevičienė, 2022). Be to, mokymosi reflektavimas padeda mokiniams pažinti ir save kaip besimokantįjį: mokymosi stilių, kas motyvuoja mokytis, kaip reaguoja į mokymosi iššūkius, kaip sekasi grupiniai darbai ir t. t. (Gaučaitė, Kazlauskienė ir Viltutienė, 2023).

Mokinių išmokimas reflektuoti mokymąsi nėra savaiminis procesas. Pirmieji besimokančiųjų bandymai reflektuoti mokymąsi pamokose vyksta sąveikoje su mokytoju. Mokytojai savo klasės mokinius įgalina, t. y. sudaro sąlygas palaiko mokinių pastangas reflektuoti apie savo mokymosi procesą ir (ar) rezultatą ir tokiu būdu nukreipia juos į gilesnę savo mokymosi analizę (Kazlauskienė, Gaučaitė, 2018; Sabnani, Renandya, 2019;

Gaučaitė, Kazlauskienė ir Vilutienė, 2023;). Taigi mokytojo vaidmuo įgalinant mokinius reflektuoti mokymąsi pamokose itin reikšmingas.

Vaiko amžius, susijęs su reflektavimo atsiradimu ir ankstyvuoju plėtojimu, pasak J. H. Flavell (1979), yra 5–8 vaiko gyvenimo metai. Būtent šio amžiaus vaikai pradeda mokytis skaityti ir rašyti, o tai itin svarbu, nes reflektavimo pradžia siejama su kalbos mokymusi, išmokimu, supratimu. Kalbinė raiška suteikia galimybę tiksliau įvardyti mokymosi patirtis. Mokiniai, įgalinti mokytojo reflektuoti mokymąsi pamokoje, turtina savo žodyną šiam procesui būdingais žodžiais (pvz., pastebiu, analizuoju, lyginu, apibendrinu ir t. t.) ir frazėmis (pvz., man pasisekė, nes..., ką daryčiau kitaip, kaip dėl to jaučiuosi... ir t. t.) (Kulevičienė, 2022). Remiantis J. H. Flavell (1979), tai prisideda prie reflektatyvaus mąstymo vystymosi ir pačios refleksyvios minties supratimo bei gebėjimo ją perteikti. Tad svarbios tampa gimtosios kalbos pamokos, kuriose vyraujančių diskusijų, dialogų, pokalbių ir kt. pagrindu gali būti ir refleksyvus mokytojo ir pradinių klasių mokinio bendravimas (Ellis ir Ibrahim, 2015).

Moksliniuose tyrimuose pabrėžiama kalbų pamokų vaidmens svarbą įgalinant mokinius reflektuoti mokymąsi ir dėl kitų priežasčių (Sabnani ir Renandya, 2019; Ramlal ir Augustin, 2020; Teng, 2020). Akcentuojama, kad pradinių klasių mokiniams itin sudėtinga reflektuojant įvardyti, kokios strategijos mokantis kalbos reikalingos, lemia gesnesnius mokymosi pasiekimus. Tačiau būtent reflektuodami kalbos mokymąsi, jie gana greitai tas strategijas perpranta ir taiko (Teng, 2020), o tai reikšmingai prisideda prie motyvacijos mokantis kalbos (Griffith ir Ruan, 2005; Branigan ir Donaldson, 2020). Be to, mokiniai pradeda geriau suprasti, kodėl mokosi kalbos, kuo tai svarbu, kur panaudos įgytas žinias (Larkyn, 2009). Tad mokymosi reflektavimas kalbų pamokose teikia galimybių mokiniams išmokyti mokytis kalbos bei gerina šio proceso prasmės ir reikšmingumo suvokimą.

Pirmiau pateikti argumentai paskatino sutelkti dėmesį į pradinių klasių mokinių įgalinimą reflektuoti mokymąsi lietuvių kalbos ir literatūros pamokose.

Remiantis „Pradinio ugdymo bendrąja programa“ (2022), mokymosi reflektavimas yra esminė ugdymo proceso dalis, būtina 1–4 klasių mokiniams mokantis lietuvių kalbos ir literatūros. Programa nurodo mokytojams sistemingai sudaryti sąlygas šio amžiaus tarpsnio besimokantiejiems „atsigręžti“ į pamokoje atliktas klausymo, kalbėjimo, rašymo, skaitymo užduotis. Taip vaikams suteikiama galimybių analizuoti, kas sekėsi, kur ir kodėl kilo sunkumų, bei kelti naujus mokymosi tikslus, kurie jiems turėtų padėti suprasti, ko ir kaip kiekvienam mokytis lietuvių kalbos ir literatūros pamokose. Minėtas programinis nurodymas skatina manyti, kad Lietuvoje mokinių įgalinimas reflektuoti mokymąsi lietuvių kalbos pamokose yra įprasta praktika.

Tačiau abejonių kelia negausių mokslinių tyrimų, atliktų Lietuvoje ir užsienyje, rezultatai – iš jų matyti, kad įvairių mokomųjų dalykų pamokose (iš jų ir gimtosios kalbos), pradinių klasių mokiniai reflektuoja per retai, epizodiškai arba apskritai to nedaro, nes tam tiesiog nesudaromos sąlygos (Zuckerman, 2018; Vrikkiet al., 2020; Jevsejevienė, 2020). Mokytojai pamiršta arba mano, kad reflektavimas vienaip ar kitaip vyksta, nors iš tikrųjų to nėra, arba tai yra nenuoseklus procesas, neduodantis jokių teigiamų

rezultatų (Robson, 2016). Tad esama prieštaros tarp, viena vertus, teorinio supratimo apie tai, kokia yra įgalinimo reflektuoti pamokose nauda mokinių mokymuisi, kokia 5–8 metų vaikų reflektavimo svarba ir kokia kalbų pamokų reikšmė mokantis reflektuoti mokymąsi, taip pat ugdymą reguliuojančių nacionalinių programų nurodymų įgalinti mokinius reflektuoti mokymąsi pamokose; kita vertus, pavienių duomenų apie įgalinimo reflektuoti mokymąsi stoką arba epizodiškumą. Šios prieštaros aktualizuoja daug probleminių klausimų, kurie laukia tyrėjų atsakymų ir atsakymais pagrįstos ugdymo praktikos tobulinimo. Vienas iš probleminių aspektų susijęs su pradinį klasių mokinių įgalinimu reflektuoti mokymąsi lietuvių kalbos ir literatūros pamokose Lietuvoje.

Pirmiau pateikti samprotavimai paskatino atlikti tyrimą, kuriuo siekėme ištirti Lietuvos pradinį klasių mokinių įgalinimą reflektuoti mokymąsi lietuvių kalbos ir literatūros pamokose, nagrinėjant pradinį klasių mokytojų patirtis. Ieškojome atsakymų į klausimus: Kaip dažnai pradinį klasių mokytojai planuotai sudaro sąlygas reflektuoti mokymąsi lietuvių kalbos ir literatūros pamokose ir kuo tai aiškina? Kuriame pamokos etape tai daro ir kuo tai argumentuoja? Kokius tuomet naudoja užduočių šaltinius ir kuo grindžia savo apsisprendimus?

Teorinė dalis

Vienas iš aktualiausių probleminių klausimų, susijusių su mokinių įgalinimu reflektuoti mokymąsi, – kuriame pamokos etape tai tinka daryti. Tyrimai rodo, kad yra tendencija pradinėse klasėse įgalinti mokinius reflektuoti mokymąsi pamokos pabaigoje (Likando, 2019), tačiau tyrėjai mato naudą tai daryti ir viduryje pamokų ar netgi joms tik prasidėjus (Zuckerman, 2018). Taigi sprendžiant iš mokslinės literatūros, visi pamokos eigos etapai tinkami mokinių reflektavimui, nors pradinį klasių mokytojai pirmenybę teikia pamokos pabaigai.

Su šiuo klausimu susijęs ir kitas – kaip dažnai pamokose mokytojai turėtų sudaryti sąlygas mokinių mokymosi reflektavimui. Yra aišku, kad dažnas įgalinimas reflektuoti mokymąsi pamokose dar nereiškia, jog tai atneš naudą mokiniui – jei mokytojai tai daro dažnai, tačiau vienodu formatu (pastoviai tais pačiais klausimais, tokiomis pat užduotimis, vis tais pačiais aspektais ir pan.), reflektavimas gali prarasti savo prasmę, nes mokiniams tai virsta nuobodžia veikla ir jie praranda norą giliai reflektuoti (Branigan ir Donaldson, 2020). Tačiau tai nereiškia, kad mokytojams siūloma tik kartais sudaryti sąlygas mokiniams reflektuoti mokymąsi pamokose. Veikia priešingai – tik sistemingai sudarytos sąlygos mokiniams reflektuoti mokymąsi pakankamai dažnai skatina jų produktyvų įsitraukimą į reflektavimą ir motyvaciją reflektuoti (Kolb ir Kolb, 2017).

Moksliniai tyrimai pabrėžia, kad įgalinant mokinius reflektuoti mokymąsi svarbu reflektavimo turiningumas. Būtent turiningumas lemia geresnius mokinių gebėjimus apmąstyti savo mokymąsi (sėkmes, problemas, kaip toliau mokytis ir pan.), argumentuoti savo nuomonę (kodėl būtent taip mąsto) (Letina, 2020), didesnį mokinių savarankiškumą mokantis (Zuckerman, 2018; Makkonen ir Jaquet 2020). O turiningumas susijęs su užduotimis, kurias pateikia mokytojai, siekdami įgalinti mokinius reflektuoti mokymąsi.

Kaip matyti iš tyrimų (Boud et al., 2005; Beni, Fletcher ir Chróinín, 2019; Fletcher ir Chróinín, 2022), šios užduotys gali būti atliekamos žodžiu ir raštu. Kai pateikiamos užduotys, kurias mokiniams reikia atlikti žodžiu, vyksta aktyvi mokytojų ir mokinių sąveika – jie tarpusavyje kalbasi, mokytojas reaguoja į mokinių reflektavimą, užduoda nukreipiančius klausimus, skatina gilesnę mokymosi analizę čia ir dabar (Fletcher ir Chróinín, 2022). Tuo tarpu kai pateikiamos užduotys, kurias mokiniams reikia atlikti raštu, jie turi patys verbalizuoti mintis raštu, o tam reikia daugiau savarankiškumo ir mažiau mokytojų dalyvavimo (Beni, Fletcher ir Chróinín, 2019). Tiek užduotys raštu, tiek žodžiu gali būti naudingos įgalinant mokinius reflektuoti mokymąsi (Boud et al., 2005).

Mokinių įgalinimas reflektuoti mokymąsi pamokose yra valdomas procesas, kuris prasideda nuo išankstinio apmąstymo planuojant pamoką. Vis dėlto tyrimai rodo, kad mokinių įgalinimas reflektuoti mokymąsi vyksta ir neplanuotai, spontaniškai reaguojant į klasėje vykstantį mokymąsi, kurį, mokytojo nuomone, būtina apmąstyti (Kolb ir Kolb, 2017; Branigan ir Donaldson, 2020). Spontaniškas įgalinimas reflektuoti, kaip ir planuotas, gali būti konstruktyvus ir naudingas (Bjørke ir Quennerstedt, 2023). Vis dėlto šiame straipsnyje dėmesys telkiamas į tokių mokinių įgalinimą reflektuoti mokymąsi, kurį mokytojai planuoja iš anksto.

Tyrimo metodologija ir organizavimas

Tyrimo imtis. Mokytojai tyrimui buvo atrinkti naudojant netikimybinės kriterinės atrankos metodą (Rupšienė, 2007). Laikytąsi šių kriterijų: 1) mokytojai savo praktikoje įgalina pradinį klasių mokinius reflektuoti lietuvių kalbos ir literatūros mokymąsi; 2) mokytojų pedagoginio darbo patirtis ne mažesnė nei 5 metai. Pagal šiuos kriterijus buvo atrinkta 14 pradinį klasių mokytojų iš Vilniaus, Klaipėdos, Šiaulių ir Panevėžio miestų. Tyrime dalyvavusių mokytojų kvalifikacinės kategorijos: 4 mokytojai ekspertai, 7 mokytojai metodininkai, 1 vyresnysis mokytojas ir 2 mokytojai. Iš jų buvo 1 pirmokų, 3 – antrokų, 5 – trečiųjų ir 5 – ketvirtokų mokytojai. Informantų pedagoginio darbo stažas – nuo 6 iki 33 metų.

Interviu eiga ir klausimai. Pusiau struktūruotas interviu su tyrimo dalyviais vyko 2022 metais, „Zoom“ platformoje. Mokytojoms buvo užduodami klausimai, leidžiantys joms pasidalyti savo asmenine patirtimi apie mokinių įgalinimą reflektuoti mokymąsi lietuvių kalbos ir literatūros pamokose. Tyrimo dalyvių buvo klausama: *Papasakokite paskutinę labiausiai įsiminusią situaciją lietuvių kalbos ir literatūros pamokoje, kai mokiniai reflektavo, t. y. apmąstė mokymąsi? Kaip dažnai planuojate šį procesą lietuvių kalbos ir literatūros pamokose? Kodėl planuojate būtent tokiu dažnumu? Kokiam lietuvių kalbos ir literatūros pamokos etape (pradžioje, viduryje, pabaigoje) planuojate mokinių mokymosi apmąstymą ir kodėl? Kokias užduotis naudojate mokinių mokymosi reflektavimui lietuvių kalbos ir literatūros pamokose? Kokius įžvelgiate lietuvių kalbos ir literatūros vadovėlyje pateiktą apmąstymo apie mokymąsi užduočių privalumus? Kokius įžvelgiate lietuvių kalbos ir literatūros*

testų sąsiuvinuose pateiktų apmąstymo apie mokymąsi užduočių privalumus? Kada lietuvių kalbos ir literatūros pamokose mokiniams pateikiate savo sugalvotas mokymosi apmąstymo užduotis ir kodėl? Kiti (patikslinantys ar papildantys) klausimai (pvz.: Kodėl įgalinate mokinius reflektuoti būtent lietuvių kalbos ir literatūros pamokų gale? Kodėl nesirenkate mokinių įgalinimo reflektuoti lietuvių kalbos ir literatūros pamokų pradžioje ar eigoje? ir pan.) kiekviename interviu buvo skirtingi ir priklausė nuo atsakymų į pagrindinius klausimus pobūdžio ir išsamumo.

Duomenų analizė. Tyrimo metu surinkti duomenys analizuoti teminės analizės (angl. *Thematic analysis*) metodu (Braun ir Clarke, 2006), kuris nėra susietas su jokia epistemologine ar teorine perspektyva (Maguire ir Delahunt, 2017). Vykdamas duomenų analizę pirmiausiai skaitant interviu su mokytojais transkriptus, užrašytos pirminės idėjos ir nuomonės, kurios atskleidė pradines išvagas apie mokinių įgalinimo reflektuoti mokymąsi lietuvių kalbos ir literatūros pamokose. Tada atliktas pirminių idėjų kodavimas, kodų jungimas į temas. Pavyzdžiui, mokytojai, kalbėdami apie tai, kiek dažnai planuoja mokinių įgalinimą reflektuoti mokymąsi lietuvių kalbos ir literatūros pamokose, pateikė įvairius atsakymus: „(...) beveik kiekvieną pamoką apmąsto, kas sekės, kas ne“ (Mok6); „Stengiuosi visada palikti 5 minutes refleksijai“ (Mok9), „(...) reflektuojame antradieniais, ketvirtadieniais (...)“ (Mok4); „Kartą į mėnesį mums pakanka“ (Mok7); „(...) dažniausiai po testų, kartą į mėnesį“ (Mok7) ir t. t. Šios pavienės idėjos buvo identifikuotos kaip kodai. Po apmąstymo, šie kodai buvo sujungti į temą „Iš anksto planuojamo mokymosi reflektavimo dažnumas“. Tuo tarpu remiantis kodų turiniu išskirtos ir temas apibūdinančios potemės (duomenų segmentai, kurie turi bendrą teminį pagrindą, tačiau atskleidžia skirtingus niuansus). Tokiu pat būdu kodai buvo jungiami sudarant kitas temas ir panaudojami identifikuojant jų potemes. Pristatyti buvo atrinktos trys temos, labiausiai susijusios su straipsnyje nagrinėjamais probleminiais klausimais:

1. Iš anksto planuojamo mokymosi reflektavimo dažnumas lietuvių kalbos ir literatūros pamokose.
2. Lietuvių kalbos ir literatūros pamokos etapai, kuriuose mokiniai reflektuoja mokymąsi.
3. Užduotys, skirtos mokiniams reflektuoti mokymąsi lietuvių kalbos ir literatūros pamokose.

Baigus teminę duomenų analizę, buvo parengtas galutinis tyrimo tekstas, kuriame pristatomos pagrindinės temos ir jų potemės, iliustruojant konkrečiais interviu su mokytojais fragmentais.

Tyrimo etika. Tyrimo metu buvo laikomasi etikos principų: savanoriškumo, pagarbos, anonimiškumo, konfidencialumo ir kt. Pirmo kontakto su mokytojais metu buvo akcentuojama, kad jų dalyvavimas tyrime savanoriškas, kad jie gali atsisakyti, jei nenori / neturi galimybės dalyvauti tyrime. Pirmojo susitikimo su mokytojais metu iš jų buvo gauti informuoti sutikimai dalyvauti tyrime. Interviu ir viso bendravimo dėl tyrimo metu buvo rodoma pagarba mokytojų požiūriams, nuomonėms, net jei tai ir prieštaravo tyrėjo žinojimui, įsitikinimams. „Zoom“ platformos naudojimas tapo papildomu iššūkiu tyrimo etikai. Pasak kai tyrėjų (Seitz, 2015; Gaižauskienė ir Valavičienė, 2016), kai interviu

vyksta nuotoliniu būdu, tyrimo dalyviai linkę nerimauti dėl įrašų ir galimo privatumo pažeidimo. Todėl kai kurie informantai apskritai, sužinoję, kad interviu planuojamas nuotoliniu būdu filmuojant, linkę atsisakyti dalyvauti tyrime. Taigi teko didelė atsakomybė užtikrinti, kad tyrimo dalyviai dėl to nenuogąstautų. Pirmo kontakto metu (telefonu ar el. paštu) ir susitikus interviu, visada buvo informuojama, kad tyrimo metu bus įrašomas tik garsas, ne vaizdas. Taip pat užtikrinama ir tai, kad kiekvienam informantui bus suteiktas slapyvardis (Roth ir Von Unger, 2018), kuris neleis identifikuoti tapatybių, įstaigų, kuriose jie dirba. Šių išsipareigojimų buvo nuosekliai laikomasi. Tyrimo duomenys saugomi pagrindinės tyrėjos (pirmosios bendraautorės) asmeniniame kompiuteryje, apsaugotame slaptažodžiu, siekiant užtikrinti duomenų konfidencialumą ir saugumą.

Tyrimo rezultatai

Tema: Iš anksto planuojamo mokymosi reflektavimo dažnumas lietuvių kalbos ir literatūros pamokose. Interviu padėjo nustatyti, kad mokytojai įgalina mokinius reflektuoti mokymąsi lietuvių kalbos ir literatūros pamokose įvairiu dažnumu ir apsisprendimą dėl dažnumo grindžia įvairias argumentais. Ši patirčių įvairovė atspindi toliau aptariamose potemėse.

Sąlygų mokinių mokymosi reflektavimui sudarymas kiekvienoje arba beveik kiekvienoje pamokoje. Paašškėjo, kad kai kurie mokytojai sudaro sąlygas mokiniams reflektuoti mokymąsi kiekvienoje arba beveik kiekvienoje lietuvių kalbos ir literatūros pamokoje. Apie tai byloja tokie interviu fragmentai, kaip šie: „*stengiuosi visada palikti 5 minutes refleksijai*“ (Mok9), „*aš visada stengiuosi toms užduotims atlikti palikti bent kelias minutes*“ (Mok8).

Savo apsisprendimą tai daryti mokytojos grindžia įvairiais argumentais. Pirmasis argumentas – kad mokinių mokymasis reflektuoti yra svarbus: „*Kalbant apie mokymosi apmąstymą, negali būti tokio klausimo – o kas iš to? Vaikai negali mokytis taip – suvartojau ir negalvoju, ką suvartojau. Tad nuo pirmos klasės aš jau mokiau, kad reikia apmąstyti tai, ko mokaisi, ką patiri pamokose, mąstyti kaip reikia mokytis toliau*“ (Mok11), „*Vaikai žino, kad jiems reikės apmąstyti, na prisiminti, ką aš veikiau, ką aš dariau, ir kaip man sekėsi. Tai yra labai svarbu. Jie tada išmoksta kalbėti, reikšti tokias mintis, samprotauti*“ (Mok8). Kitas argumentas – mokytojai turi padėti mokiniams išmokyti reflektuoti mokymąsi, nes mokiniai savarankiškai gali ir neišmokyti to daryti: „*Jei mokytojas neatkreips dėmesio į apmąstymo ir įsivertinimo užduotis, nemanau, kad mokiniai reflektuos savarankiškai*“ (Mok9); „*Mes turim to mokytis. Koks reflektavimas, jei planuoju kartą į mėnesį? Pateikta užduočių refleksijai vadovėlyje, pratybose, testuose turbūt ne šiaip sau?*“ (Mok6). Trečias argumentas – mokinių mokymosi reflektavimas padeda mokytojui geriau suprasti mokinius ir prisitaikyti prie jų poreikių: „*Kai mokiniai pasidalija savo mintimis apie tai, kaip jiems sekėsi, kaip jie jautėsi, ką suprato ar kur susidūrė su sunkumais. Žinau, kaip planuoti kitą pamoką, į ką atkreipti dėmesį*“ (Mok1).

Sąlygų mokinių mokymosi reflektavimui sudarymas 1–2 kartus per savaitę. Vis dėlto ne visos mokytojos sudaro sąlygas mokiniams reflektuoti mokymąsi kiekvienoje

arba beveik kiekvienoje lietuvių kalbos pamokoje. Dalis mokytojų pripažįsta, kad tai planingai daro 1–2 kartus per savaitę.

Mokytojų argumentacijoje dėl tokio apsisprendimo išryškėja prieštara. Viena vertus, pripažįstama mokinių mokymosi reflektavimo nauda. Pavyzdžiui, „*Tuomet galiu koreguoti visą ugdymo procesą – pasižiūrėti, ar tai yra asmeniškai su vaiku susiję, ar tai mano, kaip mokytojos, kažkokie tai trūkumai? Gal kažką darau ne taip?*“ (Mok4). Tačiau, kita vertus, yra ir skepticizmo dėl dažno mokymosi reflektavimo pamokose naudos ir tarsi pasiteisinimo, kodėl to nedaro kiekvienoje ar beveik kiekvienoje pamokoje. Toks skepticizmas ir pasiteisinimas matyti iš tokių fragmentų: „*Kartą per savaitę tai darom. Gal ir ne visada reikia. Ir aš nenorėčiau, kad man kiekvieną dieną ateitų direktorė ir sakyti, o kaip tau sekėsi šiandien? Tada irgi sakyčiau šablonu –gerai sekėsi, šiandien pamokas pravedžiau sėkmingai. Na arba ten nesisekė, nes vaikai neklausė. Aš nenoriu to šablono(...)*“ (Mok10); „*Skiriu laiko [mokymosi reflektavimui] gal kartą per savaitę, kai vaikai atlieka kokį darbą patys*“ (Mok14).

Sąlygų mokinių mokymosi reflektavimui sudarymas 1–2 kartus per mėnesį. Kai kurios mokytojos nurodė, kad dar rečiau sudaro sąlygas mokiniams reflektuoti mokymąsi – tik 1–2 kartus per mėnesį: „*Maždaug į mėnesį kartą paprašau vaikų reflektuoti*“ (Mok2); „*Kartą ar du per mėnesį gal, ne dažniau*“ (Mok13).

Būtent toks planavimo dažnumas informantų grindžiamas tuo, kad reflektavimo užduočių atlikimas užima per daug pamokos laiko ir tada trūksta laiko dalykinio ugdymo turiniui perprasti: „*To nedarau dažnai, nes užima per daug pamokos laiko*“ (Mok2); „*Vaikai ilgai galvoja, nėra tam laiko*“ (Mok3); „*Mes tiesiog nespėjame. Kasdien neįmanoma. Programa sunki. Tai ne kasdienė veikla. Užduotis iš vadovėlio ir pratybų turime spėti*“ (Mok12). Tačiau, kita vertus, – tokias užduotis mokytojos kartais planuoja, nes mato naudą mokiniams apmąstyti parašytus testus ir (ar) pabaigus temos skyrių apgalvoti, ko išmoko, o kur dar reikia „pasitempti“: „*Kai ištaisau mokinių testus, duodu pildyti [ten pat] pateiktas apmąstymo lenteles. Jie patys žymi žiūrėdami ir mano taisyms ką padarė gerai, kur suklydo. Ne aš pasakau „čia klaida...čia klaida“, o patys ieško ir pamato. Labiau gal atkreipia dėmesį tada*“ (Mok5); „*Pabaigus vadovėlio skyrių atsakome į [vadovėlyje] pateiktus apmąstymo klausimus. Bet čia reikia daug laiko tokiems dalykams*“ (Mok7).

Tema: Lietuvių kalbos ir literatūros pamokos etapas, kuriame mokiniai reflektuoja mokymąsi. Tyrime dalyvavusios mokytojos planuoja ir sudaro sąlygas mokinių mokymosi reflektavimui įvairiuose pamokos etapuose: kartais pradžioje ar viduryje, bet dažniausiai – pabaigoje. Daugiausiai mokytojos mini, jog teikia pirmenybę pamokos pabaigai, pvz., „*Tuos apmąstymus dažniausiai darau pamokos gale*“ (Mok9); „*Visada tik pamokos pabaigoje apmąstymai*“ (Mok1); „*Dažnu atveju pamokos pabaigoje, tam net specialiai paliekamas laikas*“ (Mok8). Kitos mokytojos neteikia pirmenybės nė vienam pamokos etapui, pvz., „*Mano klasė reflektuoja ir pamokos pradžioje, ir pabaigoje*“ (Mok4); „*Įvairiai būna, kartais vidury, kartais pabaigoj*“ (Mok6). Pamokos etapo pasirinkimą įgalinimui reflektuoti mokytojos argumentuoja įvairiai.

Sąlygų mokiniams reflektuoti mokymąsi pamokos pradžioje sudarymas. Mokytojos savo apsisprendimą sudaryti sąlygas mokiniams reflektuoti mokymąsi pamokos pra-

džioje grindžia keliais argumentais. Pirmą – tai padeda mokiniams įvardyti savo nuotaiką ir nusiteikimą mokymuisi: „*Dažnai pamoką pradedame trumpa refleksija kaip vaikai nusiteikę. Iškart gali pamatyti, kam reikia tą pamoką padrąsinimo, daugiau pagyrimų*“ (Mok8). Antra – įgalinimas reflektuoti pamokos pradžioje padeda mokiniams prisiminti ankstesnę pamoką – įgytas žinias, kurių reikės tęsiant pradėtą temą: „*Užduodu klausimą pamokos pradžioje – ką prisimenat iš praeitos pamokos? Ko mokėmės apie veiksmažodį? Tai labai gerai tęsiant temą. Atgaivina atmintį*“ (Mok11).

Sąlygų mokiniams reflektuoti pamokos viduryje sudarymas. Mokytojai sąmoningai planuoja sąlygas mokiniams reflektuoti mokymąsi pamokos metu. Nors šie momentai gali pasirodyti kaip spontaniška mokytojo reakcija į situaciją klasėje, iš tiesų jie dažnai būna iš anksto apgalvoti – mokytojai iš patirties žino ir numato, kokiais atvejais mokiniams bus svarbu apmąstyti mokymąsi. Mokinių mokymosi reflektavimą pamokos viduryje mokytojai praktikuoja pradėjęs naują lietuvių kalbos ir literatūros temą: „*Kai naują temą pradedam, paklausiu ar suprantate, kas neaišku?*“ (Mok8). Taip pat kai atliekamos sunkesnės užduotys: „*Kai žinau, kad vaikams ta užduotis bus tikrai sunki, klausiu ko nesuprato. Tada būna aišku kokiai klasės daliai ir kas būtent yra sunku*“ (Mok6). Šiam procesui sudaromos sąlygos ir kai vyksta mokinių atsiskaitymai pamokoje: „*Kai vaikai padeklamuoja mintinai eilėrašį, klausiu – kaip pats galvoja, kaip pasisėkė, kaip pavyko perteikti eilėraščio nuotaiką, intonuoti. Taip jie po truputį mokosi patys įsivertinti kaip sekėsi*“ (Mok9). Galiausiai mokytojai tokiu būdu siekia, kad mokiniai pamokoje stebėtų savo daromą pažangą: „*Yra pas mane klasėje keli vaikai, kurie labai lėtai skaito. Siūlau vaikams paskaityti ir paskaičiuoti, kiek žodžių pavyko perskaityti per minutę [vykstant pamokai]. Po to mes drauge „pamatuojame“, kaip pavyko. Vaikams tada natūraliai kyla motyvacija mokytis*“ (Mok11).

Sąlygų mokiniams reflektuoti pamokos pabaigoje sudarymas. Daugiausia mokytojos skiria pamokos pabaigą mokymosi reflektavimui, kad mokiniai stabtelėtų ir peržvelgtų mokymosi procesą: „*Kartais mokiniai net nepastebi, kiek daug sužino per pamoką. Visa tai per klausimus apmąstydami jie gali pasakyti, kas jiems buvo nauja, įdomu, kodėl šiandienos žinios vertingos*“ (Mok1). Kitas argumentas – poreikis drąsinti mokinius įvardyti ne tik sėkmes, bet ir tai, kas jiems buvo sunku pamokoje: „*Vaikai moka pasidžiaugti savo pasiekimais. Tačiau praėjus pamokai reikia, kad nebijotų įvardyti ir atvirai pasakyti, jeigu kažkas liko neaišku. Jie įpranta ir mažiau bijo pasisakyti*“ (Mok9). Galiausiai, mokytojų supratimu, mokiniai tokiu būdu mokosi planuoti tolesnį savo mokymąsi: „*Pamenu kai Matas per pamoką strigo sakydamas mintinai eilėrašį, aš nesakiau jam, kad išmok geriau. Mes susitarėm, kad jis skaitys grįžęs kiekvieną posmą tiek kartų, kol galės mamai padeklamuoti beveik be klaidelių*“ (Mok8).

Tema: Užduotys, skirtos mokiniams reflektuoti mokymąsi lietuvių kalbos ir literatūros pamokose.

Mokytojų patirčių analizė parodė, kad jos, planuodamos mokymosi reflektavimą pamokose, plačiai naudoja lietuvių kalbos vadovėlius, pratybų ir testų sąsiuvinius. Be to, ir pačios nevengia sukurti reflektavimui skirtas užduotis: „*Nauduju „Taip“ vadovėlius, pratybas – juose yra daug užduočių įsivertinimui ir apmąstymui. Tiesa, dar ir testuose*

juk yra“ (Mok9); „(...) jei reikia – sugalvoju pati refleksijai klausimų ir panaudoju“ (Mok8). Mokytojos turi savo užduočių šaltinio pasirinkimo argumentų.

Užduotys iš lietuvių kalbos vadovėlių. Įgalinimui reflektuoti mokymąsi, pradinių klasių mokytojos dažnai renka užduotis, pateiktas lietuvių kalbos vadovėliuose: „*Naudojuos vadovėlyje pateiktais nebaigtais sakiniais. Tarkim – pamokoje aš sužinojau kažką... arba norėjau išgirsti, bet neišgirdau...*“ (Mok8). Šį savo pasirinkimą jos argumentuoja įvairiai. Vienas iš argumentų, susijęs su vadovėliuose pateiktų užduočių turiningumu bei įvairovę – mokiniai turi galimybę mokymąsi apmąstyti įvairiais aspektais: „*Vaikai apmąsto ne tik žinias ar galutinį pasiektą rezultatą, kuris susijęs tik su žiniomis. Ne, jie galvoja ir kas juos nudžiugino, kodėl vertingos šiandien įgytos žinios, kuo padėjo suolo draugui šiandien*“ (Mok9). Be to, tai patogiu, nes mokytojoms nereikia skirti savo papildomo laiko tokių užduočių kūrimui: „*Man labai patogiu, nes tie klausimai pateikti, nereikia gaišti laiko*“ (Mok11). Apmąstymo klausimus ir (ar) nebaigtus sakinius, kurie pateikti vadovėliuose, galima taikyti mokinių mokymosi reflektavimui tiek žodžiu, tiek raštu: „*Kartais aš prašau apmąstyti, ką darėm žodžiu, o kartais surašau tuos klausimus lapeliuose. Labai patogiu, kai norime sutaupti pamokos laiko*“ (Mok9). Galiausiai mokytojos pažymi, kad vadovėliuose esančios mokymosi reflektavimo užduotys padeda jų tiesiog nepamiršti ir taikyti: „*Labai gerai, kad atsirado. Kol nebuvo, tai tik įsivertindavo vaikai*“ (Mok6).

Užduotys iš lietuvių kalbos pratybų ir testų sąsiuvininių. Kai kurios mokytojos interviu metu pasakojo, jog, planuodamos mokinių įgalinimą reflektuoti pamokose, naudoja ir lietuvių kalbos pratybų bei testų sąsiuvinuose pateiktas apmąstymo užduotis raštu: „*Vaikai naudodami pratybas ar testus taip pat gali apmąstyti mokymąsi*“ (Mok9). Mokytojos renka šias užduotis dėl to, kad tiek pratybų, tiek testų sąsiuvinuose pateiktos apmąstymo lentelės yra skirtos konkrečioms rašto darbams apmąstyti: „*Vaikai labai tiksliai mato, ką jie turi apmąstyti apie darbą. Jei rašinys – ar parašė pavadinimą, ar pradėjo naują mintį kitoje pastraipoje*“ (Mok6). Be to, mokytojos pažymi, kad šios apmąstymo lentelės itin tinkamos vaikams, kurie nenori reflektuoti mokymosi žodžiu klasėje: „*Yra vaikų, kurie tiesiog nedrįsta ar nemėgsta kalbėti prieš visą klasę – jie nenori sakyti garsiai, kaip sekėsi. Tokiais atvejais apmąstymo lentelės labai gerai. Vaikai gali savo tempu pagalvoti, pasižymėti, kas pavyko, ir taip įsivertinti darbą*“ (Mok4).

Mokytojų sugalvotos užduotys. Kelios mokytojos teigė, kad naudojasi ne tik lietuvių kalbos vadovėliuose, pratybų ir testų sąsiuvinuose esančiomis apmąstymo užduotimis, tačiau kuria ir savo: „*Kartais tiesiog pati sugalvoju tokių užduočių*“ (Mok5). Mokytojos tokį savo pasirinkimą grindžia keliais argumentais. Pirma – apmąstymo užduotis galvoja pačios, kai atliekami grupiniai darbai, kuriems reikia specifinių, su grupės darbu susijusių klausimų, kurių, pasak tyrimo dalyvių, stokojama lietuvių kalbos vadovėliuose, pratybų ir testų sąsiuvinuose: „*Kai vaikai dirba grupėse, reikia, kad jie apmąstytų ne tik ką padarė, bet ir kaip pasiskirstė darbais, ar pavyko išklausti vieniems kitus. Vadovėlyje, pratybose apmąstymui skirti pratimai netinka tokiems darbams*“ (Mok8); „*Dažnai pritaikau refleksijos klausimus pati, kai vaikai dirba po kelis. Klausiu, ar sugebėjo susitarti, kokius darbus kas atliko, ar patenkinti rezultatu*“ (Mok1). Antra – kai siekia

užduočių įvairovės, kad vaikams neatsibostų reflektuoti mokymosi, nes lietuvių kalbos ir literatūros vadovėliuose, kuriais naudojasi tyrime dalyvavę mokytojai, visus mokslo metu pateikiami tokie pat klausimai ir (ar) nebaigti sakiniai, o pratybų ir testų sąsiuvinuose – vienodo formato apmąstymo lentelės: „*Vaikams pabosta vienodi klausimai, todėl pajavairinu patį apmąstymą – kartais pasiūlau nupiešti veidukus ir pasakyti po sakinį, kodėl veidukas linksmas ar liūdnas*“ (Mok6); „*Tarkim, užduodu klausimų kortelėse. Jie traukia ir atsako. Pastebėjau, kad kuo įdomesnė forma, tuo atviriau vaikai išsiskako*“ (Mok8).

Diskusija

Rezultatų apibendrinimas. Mokytojų patirčių analizė padėjo atskleisti keletą planuoto pradinių klasių mokinių reflektavimo apie mokymąsi lietuvių kalbos pamokose aspektų.

Pirma, mokytojos planuoja mokinių reflektavimą apie mokymąsi ir jį įgyvendina įvairiu dažnumu: vienos – kiekvienoje ar beveik kiekvienoje pamokoje, kitos – vieną ar du kartus per savaitę, trečios – kartą per mėnesį ir rečiau. Kiekvienas iš šių variantų turi savo paaiškinimą. Mokytojos, planuojančios mokymosi reflektavimą kiekvieną arba beveik kiekvieną pamoką, laikosi nuostatos, kad tam, jog šis procesas taptų natūralia, prasminga pamokos dalimi, būtina sudaryti mokiniams sąlygas kuo dažniau apmąstyti mokymąsi. Jų supratimu, tai svarbu, nes aptariamo amžiaus tarpsnio vaikai nelinkę reflektuoti mokymosi pamokoje patys. Tuo tarpu, jei mokytojas dažnai sudaro tam sąlygas nuo pat pirmos klasės, mokiniai išmoka apmąstyti ir žodžiu, ir raštu verbalizuoti, ko ir kaip mokėsi pamokose, kaip toliau planuoti mokymąsi ir pan. Kalbant apie mokytojas, kurios mokymosi reflektavimą planuoja rečiau, t. y. vieną du kartus per savaitę ar mėnesį, kiek skeptiškiau į jį žiūri. Nors teigia, kad tai naudinga veikla, tačiau sunkiau randa argumentų, kuo būtent naudinga. Labiau akcentuoja, kad per dažnas įgalinimas reflektuoti mokymąsi gali mokiniams pabosti. Itin daug kalba apie tai, kad mokinių mokymosi reflektavimui reikia skirti daug pamokos laiko, kurio visada trūksta.

Antra, mokytojos sudaro sąlygas mokiniams reflektuoti mokymąsi įvairiuose lietuvių kalbos ir literatūros pamokų etapuose – pradžioje, viduryje ir pabaigoje. Mokymosi reflektavimas pamokos pradžioje skatina mokinius prisiminti ankstesnėje pamokoje įgytas žinias ir patirtį, susieti jas su nauja mokomąja medžiaga. Taip pat tai leidžia mokytojoms įvertinti mokinių nusiteikimą mokytis, siekiant atliepti jų poreikius. Mokytojos sąmoningai planuoja sąlygas mokiniams reflektuoti mokymąsi pamokos viduryje. Nors šie momentai gali pasirodyti kaip spontaniška mokytojos reakcija į situaciją klasėje, iš tiesų jie dažnai būna iš anksto apgalvoti – mokytojos iš patirties žino ir numato, kokiais atvejais mokiniams bus svarbu apmąstyti mokymąsi. Pamokos pabaigoje mokinių mokymosi reflektavimas, mokytojų nuomone, sudaro sąlygas vaikams stabtelėti ir apmąstyti, kas vyko pamokoje. Taip jie geriau įsisąmonina, ką ir kaip išmoko, be to, atkreipia dėmesį į mokantis patirtas sėkmes ir problemas.

Trečia, sudarydamos sąlygas mokiniams reflektuoti mokymąsi lietuvių kalbos ir literatūros pamokose, dėl įvairių priežasčių mokytojos naudojasi įvairiais užduočių šal-

tiniais. Lietuvių kalbos vadovėliuose pateiktas refleksijos užduotis mokytojos naudoja, nes mano, kad mokiniams taip sudaromos sąlygos apmąstyti mokymąsi įvairiais aspektais – ko išmoko, kuo vertinga tai, ko išmoko, kuo gali pasidžiaugti ir pan. Be to, tai labai patogu, nes nereikia skirti papildomo laiko ieškant ar galvojant savas užduotis. Mokytojos akcentuoja, jog tuomet, kai buvo įtrauktos tokio pobūdžio užduotys į lietuvių kalbos vadovėlius, jos nėra „pamiršamos“, tai skatina jas naudoti praktikoje. Mokytojos naudoja ne tik vadovėlius, bet ir lietuvių kalbos pratybų bei testų sąsiuvinuose pateiktas mokymosi reflektavimo užduotis, kurios sudaro sąlygas apmąstyti įvairius rašto darbus (pvz., rašinių, rašymo testą ir pan.) pagal labai konkrečius kriterijus. Mokytojos teigia kuriančios ir savo mokymosi apmąstymo užduotis mokiniams. Dažniausiai toks poreikis atsiranda mokiniams atliekant grupinius darbus ar tiesiog siekiant pajvairinti tokio pobūdžio užduotis.

Rezultatų interpretavimas. Empirinio tyrimo rezultatai prisideda prie reflektatyvaus mokymo teorijos vystymo.

Pirma, jie patvirtina pamatinę J. H. Flavell (1979) idėją, kad 5–8 metų vaikai yra pajėgūs reflektuoti savo mokymąsi. Nė viena iš tyrime dalyvavusių mokytojų nekėlė abejonių, kad tokio amžiaus vaikai yra pajėgus tai daryti. Tad tai yra dar vienas argumentas, kad pradinės klasės yra tinkamas laikas mokinių mokymui(si) reflektuoti ir mokinių ugdymo programose ši nuostata turi rasti tinkamą atspindį.

Antra, pasitvirtino prielaida, kad mokymui reflektuoti mokymąsi labai tinkamos kalbų pamokos (Sabnani, Renandya, 2019; Ramlal ir Augustin, 2020; Teng, 2020; Branigan ir Donaldson, 2020). Tikėtina, kad toks mokymas efektyvus mokantis gimtosios kalbos, tačiau reikia papildomų tyrimų pagrįsti šiai hipotezei. Bet kuriuo atveju teigiamai vertintina, kad Pradinio ugdymo bendrojoje programoje (2022) reflektavimas mokantis lietuvių kalbos ir literatūros nurodomas kaip privalomas, sistemingai planuotinas procesas.

Trečia, tyrimo duomenys atskleidžia tendenciją, kad tos mokytojos, kurios labiau vertina mokinių mokymosi reflektavimo svarbą, šį procesą praktikuoja pamokose dažniau. Tai leidžia daryti prielaidą, jog teigiamas mokytojų požiūris į mokymosi reflektavimą daro tiesioginę įtaką tam, kiek dažnai mokytojos tai planuos. Ši įžvalga atliepia moksline idėjas, jog mokytojui svarbu suvokti mokinių mokymosi reflektavimo naudą ir reikšmę, turėti teigiamos praktinės patirties (Gaučaitė, Kazlauskienė ir Vilutienė, 2023).

Ketvirta, nors siekiant mokinių produktyvaus ir motyvuoto įsitraukimo į mokymosi reflektavimą būtina tam sudaryti sąlygas pakankamai dažnai (Kolb ir Kolb, 2017), atlikto tyrimo rezultatai rodo, kad lietuvių kalbos ir literatūros pamokose šį procesą beveik kiekvienoje pamokoje praktikuoja tik nedaugelis mokytojų. Daugiau yra informantų, kurie aptariamą procesą planuoja kartą ar du per savaitę ir dar rečiau. Tad reikalingi moksliniai tyrimai, kaip skatinti mokytojus praktikoje sudaryti sąlygas mokinių reflektavimui apie mokymąsi dažniau, kad tai taptų natūralia mokymosi proceso dalimi.

Penkta, tyrimo dalyvių atsakymai atskleidžia, kad mokymosi reflektavimo retesnis planavimas dažnai siejamas su pamokos laiko trūkumu. Tyrimo dalyviai nurodo, jog neretai tenka rinktis tarp mokinių mokymosi apmąstymo ir dalykinio ugdymo turinio

įgyvendinimo. Tačiau, pasak Boud (2005), ne laiko stoka yra problema, bet per didelė mokytojų orientacija į programų reikalavimų įgyvendinimą, galutinius rezultatus bei praktinių patirčių stoka, kaip tai teigiamai veikia mokinių mokymąsi.

Šešta, pasitvirtino, jog mokymui reflektuoti tinkami visi pamokos etapai (pradžią, vidurys, pabaiga), tačiau dažniausiai prioritetas teikiamas pamokos pabaigai. Šie rezultatai patvirtina kitų tyrėjų gautus rezultatus ir įžvalgas (Zuckerman, 2018; Likando, 2019) bei kelia poreikį ateityje giliau analizuoti, kodėl pamokos pabaiga laikoma geriausiu laiku mokinių reflektavimui apie mokymąsi ir ar iš tiesų tai geriausias laikas.

Septinta, tyrimo duomenys parodė, kad, siekdamos skatinti mokinių mokymosi reflektavimą, mokytojos dažnai pasitelkia lietuvių kalbos ir literatūros vadovėliuose, pratybose ar testų sąsiuvinuose pateiktas apmąstymo užduotis. Tai atitinka tyrimų išvadas, kad mokomosios priemonės vis dažniau apima mokymosi reflektavimui skirtus elementus (Quigley, Muijs ir Stringer, 2018; Kulevičienė, 2022). Be to, kai kurios mokytojos kuria savas užduotis, siekdamos įvairovės ir patrauklumo, o tai laikoma teigiama praktika, nes turiningos refleksijos užduotys stiprina mokinių gebėjimą analizuoti savo mokymąsi, argumentuoti mintis ir ugdo savarankiškumą (Letina, 2020; Zuckerman, 2018; Makkonen ir Jaquet, 2020).

Išvados. Tyrimas atskleidė, kad pradinį klasių mokinių mokymosi reflektavimas dar nėra tapęs nuoseklia ir sistemingai planuojama lietuvių kalbos ir literatūros mokymosi proceso dalimi. Ši praktika taikoma dažniausiai tik 1–2 kartus per savaitę arba rečiau, paprastai – pamokos pabaigoje. Mokytojos naudoja įvairias mokymosi reflektavimo užduotis, t. y. pateiktas lietuvių kalbos ir literatūros vadovėliuose, pratybų ir testų sąsiuvinuose bei kuria savo. Kad pradinį klasių mokinių mokymosi reflektavimas taptų neatsiejama lietuvių kalbos ir literatūros pamokų dalimi, reikalingas nuoseklus mokytojų profesinis augimas.

Tyrimo ribotumai. Tyrimas aprėpė 14 klasių pradinį mokytojų, kurios teigė, kad jos sudaro sąlygas mokiniams reflektuoti mokymąsi lietuvių kalbos pamokose. Šių mokytojų patirtys tiksliai neatspindi visų pradinį klasių mokytojų patirčių šiuo požiūriu. Nepaisant to, jos vertingos, nes padeda geriau suprasti įgalinimo reflektuoti mokymąsi reiškinį.

Autorių indėlis

Rasa Kulevičienė: konceptualizavimas, metodologija, formali duomenų analizė, tyrimas, rašymas – originalus tekstas, rašymas – peržiūra ir redagavimas, vaizdavimas.

Liudmila Rupšienė: konceptualizavimas, metodologija, formali duomenų analizė, tyrimas, rašymas – originalus tekstas, rašymas – peržiūra ir redagavimas.

Literatūra

- Ahmedi, V., & Mehmetaj, B. (2023). *The connection between teachers' reflection and formative assessment in primary schools*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED646305.pdf>
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2019). Using features of meaningful experiences to guide primary physical education practice. *European Physical Education Review*, 25(3), 599–615. <https://doi.org/10.1177/1356336X18755050>

- Bjørke, L., & Quennerstedt, M. (2023). Reflecting on student reflections in physical education practice: Moving beyond a theory-and-practice divide. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 31(1), 67–80. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2281913>
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (2005). *Reflection: Turning experience into learning*. New York: Routledge Falmer.
- Branigan, H. E., & Donaldson, D. I. (2020). Teachers matter for metacognition: Facilitating metacognition in the primary school through teacher-pupil interactions. *Thinking Skills and Creativity*, 38, Article 100718. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100718>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2020). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(2), 37–47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- Ellis, G., & Ibrahim, N. (2015). Teaching children how to learn. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 21(1), 1–3. <https://tesl-ej.org/pdf/ej81/r3.pdf>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2022). Pedagogical principles that support the prioritisation of meaningful experiences in physical education: Conceptual and practical considerations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1884672>
- Gaižauskienė, I., Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu: vadovėlis*. Vilnius: Registrų centras.
- Gaučaitė, R., Kazlauskienė, A., Vilutienė, R. (2023). *Savivaldis mokymasis tvariam švietimui. Praktiniai patarimai ikimokyklinio ir pradinio ugdymo mokytojams*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Griffith, P. L., & Ruan, J. (2005). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction? In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction and professional development* (pp. 3–18). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410613301>
- Jevsejevienė, J. (2020). *Kokia pradinio ugdymo pamokų kokybė?* Nacionalinės švietimo agentūra. [https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/tyrimai_ir_analizes/2020/Pradinio%20ugdymo%20pamok%C5%B3%20kokyb%C4%97%20\(2020%20Nr_%2010\).pdf](https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/tyrimai_ir_analizes/2020/Pradinio%20ugdymo%20pamok%C5%B3%20kokyb%C4%97%20(2020%20Nr_%2010).pdf)
- Kazlauskienė, A., Gaučaitė, R. (2018). *Kaip planuoti mokymąsi ir imtis veiksmų?* Šiauliai: Titnagas.
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2017). Experiential learning theory as a guide for experiential educators in higher education. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*, 1(1), Article 7. <https://nsuworks.nova.edu/elthe/vol1/iss1/7>
- Kulevičienė, R. (2022). Teaching primary school students reflection on learning: Opportunities in Lithuanian language textbooks. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 49, 131–146. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2022.49.9>
- Kuuk, Ö., & Arslan, A. (2020). Cooperative learning in developing positive attitudes and reflective thinking skills of high school students in English course. *Psycho-Educational Research Reviews*, 9 (3), 1–17. <https://perrjournal.com/index.php/perrjournal/article/view/145>
- Larkyn, B. (2009). Understanding students' perspectives on language learning: The role of reflective practices. *Journal of Language and Education*, 25(3), 210–225.
- Letina, A. (2020). Development of students' metacognitive skills through reflective teaching methods. *Journal of Educational Sciences*, 22(2), 56–68. <https://doi.org/10.3390/educsci10110325>
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE-J)*, 9(3), 3351–33514. <https://doi.org/10.62707/aishej.v9i3.335>

- Makkonen, R., & Jaquet, K. (2020). *The Association between Teachers' Use of Formative Assessment Practices and Students' Use of Self-Regulated Learning Strategies* (REL 2021-041; ED609117). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609117.pdf>
- Mundia, L. (2019). Reflective practice as a tool for quality assurance in professional development of primary school teachers. *International Journal of Research and Scientific Innovation, International Journal of Research and Scientific Innovation (IJRSI)*, 3(11), 318–322.
- Nieminen, J. H., & Boud, D. (2024). Placing authenticity at the heart of student self-assessment: An integrative review. *Teaching in Higher Education*, 30(3), 640–662. <https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2367669>
- Quigley, A., Muijs, D., & Stringe, E. (2018). *Metacognition and self-regulated learning: guidance report*. Education Endowment Foundation. https://dera.ioe.ac.uk/31617/1/EEF_Metacognition_and_self-regulated_learning.pdf
- Ramlal, A., & Augustin, D. (2020). Engaging students in reflective writing: An action research project. *Educational Action Research*, 28(3), 1–17. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1595079>
- Robson, S. (2016). Are there differences between children's display of self-regulation and metacognition when engaged in an activity and when later reflecting on it? *Early Years*, 36(2), 179–194. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1129315>
- Roth, W. M., & von Unger, H. (2018). Current perspectives on research ethics in qualitative research. *Qualitative Social Research*, 19(3), 33–45. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3155>
- Rupšienė, L. (2007). *Kokybiinių tyrimų duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Sabnani, R., & Renandya, W. A. (2019). A comprehensive approach to developing L2 speaking competence. *ELTAR-J*, 1(1), 16–25. <https://doi.org/10.33474/ELTAR-J.VIII.4769>
- Seitz, S. (2015). Pixelated partnerships, overcoming obstacles in qualitative interviews via Skype: A research note. *Qualitative Research*, 16(2), 229–235. <https://doi.org/10.1177/1468794115577011>
- Švietimo portalas. (n.d.). *Komunikavimo kompetencija*. [žiūrėta 2025 m. kovo 31 d.]. Prieiga per internetą: <https://emokykla.lt/bendrosios-programos/kompetencijos/3>
- Teng, F. (2020). The benefits of metacognitive reading strategy awareness instruction for young learners of English as a second language. *Literacy*, 54(1), 29–39. <https://doi.org/10.1111/lit.12181>
- Vrikki, M., Wheatley, L., Howe, C., Hennessy, S., & Mercer, N. (2019). Dialogic practices in primary school classrooms. *Language and Education*, 33(12), 85–100. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1509988>
- Zuckerman, G. A. (2018). I know what I do not know: Toward the reflective elementary classroom. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 17(3), 260–277. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.17.3.260>
- Žydzūnaitė, V., Kaminskienė, L., Jurgilė, V., Juzekvičienė, E. (2022). *Learning to learn as a context and outcome of teacher leadership at school*. In V. Žydzūnaitė, L. Kaminskienė, & V. Jurgilė (Eds.), *Teacher leadership: Learning, teaching and leading: Experiences of teachers and school administration* (pp. 207–246). Berlin, Germany: Peter Lang Verlag. <https://doi.org/10.3726/b20001>