

KAUNO TECHNOLOGIJOS UNIVERSITETAS
SOCIALINIŲ, HUMANITARINIŲ MOKSLŲ IR MENŲ FAKULTETAS

Ieva Endrikytė

**PRADINIŲ KLASIŲ MOKINIŲ RAŠYTINIO TEKSTO KŪRIMO
GEBĖJIMŲ UGDYMAS(IS) PASITELKiant MOKYMO SI
STRATEGIJAS**

Baigiamasis magistro projektas

Vadovė

Doc. dr. Aldona Augustinienė

KAUNAS, 2018 m.

KAUNO TECHNOLOGIJOS UNIVERSITETAS
SOCIALINIŲ, HUMANITARINIŲ MOKSLŲ FAKULTETAS

**PRADINIŲ KLASIŲ MOKINIŲ RAŠYTINIO TEKSTO KŪRIMO
GEBĖJIMŲ UGDYMAS(IS) PASITELKiant MOKYMO SI
STRATEGIJAS**

Baigiamasis magistro projektas

Edukologija (kodas 621X20004)

Vadovė

(parašas) Doc. dr. Aldona Augustinienė
(data)

Recenzentė

(parašas) Doc. dr. Irina Klizienė
(data)

Projektą atliko

(parašas) Ieva Endrikytė
(data)
ieva.endrikyte@gmail.com

KAUNAS, 2018 m.



KAUNO TECHNOLOGIJOS UNIVERSITETAS

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų

(Fakultetas)

Ieva Endrikytė

(Studento vardas, pavardė)

Edukologija (621X20004)

(Studijų programos pavadinimas, kodas)

„Pradinių klasių mokinių rašytinio teksto kūrimo gebėjimų ugdymas(is) pasitelkiant mokymosi strategijas“

AKADEMINIO SAŽININGUMO DEKLARACIJA

20 18 m. gegužės 29 d.
Kaunas

Patvirtinu, kad mano, **Ievos Endrikytės**, baigiamasis projektas tema „Pradinių klasių mokinių rašytinio teksto kūrimo gebėjimų ugdymas(is) pasitelkiant mokymosi strategijas“ yra parašytas visiškai savarankiškai ir visi pateikti duomenys ar tyrimų rezultatai yra teisingi ir gauti sąžiningai. Šiame darbe nei viena dalis nėra plagijuota nuo jokių spausdintinių ar internetinių šaltinių, visos kitų šaltinių tiesioginės ir netiesioginės citatos nurodytos literatūros nuorodose. Įstatymų nenumatytų piniginių sumų už šį darbą niekam nesu mokėjęs.

Aš suprantu, kad išaiškėjus nesąžiningumo faktui, man bus taikomos nuobaudos, remiantis Kauno technologijos universitete galiojančia tvarka.

(vardą ir pavardę įrašyti ranka)

(parašas)

Endrikytė, Ieva. *Development of Primary School Students' Writing Abilities Using Learning Strategies: Master's Final Project* / supervisor assoc. prof. Aldona Augustinienė. The Faculty of Social Sciences, Arts and Humanities, Kaunas University of Technology.

Research area and field: Social Sciences (S 000), Educational Sciences (07S).

Key words: learning strategies, writing development, primary school students, writing abilities

Kaunas, 2018. 71 p.

SUMMARY

The research problem is caused by the lack of research on primary school students' learning strategies while composing a written text. **The aim** of this study was to reveal the possibilities of the development of primary school students' writing abilities using learning strategies. To reach the aim **the following objectives were set**: 1) to define theoretical reason of the development of primary school students' writing abilities using learning strategies, 2) to base research methodology for the possibilities of primary school students' writing abilities using learning strategies, 3) to determine 2-4 graders' learning strategies while writing a narrative text in Lithuanian (as a mother tongue) and their possibilities to improve writing abilities. **The results** of this study show that learning strategies can be used to improve primary school students' writing abilities. Students already use some learning strategies but most of them turned out to be used in a microlevel of the text. What is more, sometimes students use learning strategies that cannot be transferred to other contexts. Furthermore, students might know some strategies but they do not use them while doing the task. It was also revealed that teachers encourage students to use different learning strategies but not all of them are transferrable to other contexts, some of them are similar to teaching strategies. The results of an educational experiment show that primary school students can learn to use a text planning strategy in a rather short period of time and this strategy can improve their narrative texts.

TURINYS

ĮVADAS.....	6
1.PRADINIŲ KLASIŲ MOKINIŲ RAŠYTINIO TEKSTO KŪRIMO GEBĖJIMŲ UGDYMO(SI) PASITELKIANČIŲ MOKYMOŠI STRATEGIJAS TEORINIS PAGRINDIMAS	10
1.1.Mokymosi strategijų samprata.....	10
1.2.Rašytinio teksto kūrimo gebėjimų ugdymas(sis).....	20
1.3. Rašytinio teksto kūrimo gebėjimų ugdymas(is) pasitelkiant mokymosi strategijas.....	23
2. PRADINIŲ KLASIŲ MOKINIŲ RAŠYTINIO TEKSTO KŪRIMO GEBĖJIMŲ UGDYMO(SI) PASITELKIANČIŲ MOKYMOŠI STRATEGIJAS TYRIMO METODOLOGIJA	31
2.1. Tyrimo organizavimas ir metodai.....	31
2.2.Tyrimo imties charakteristikos	33
2.3.Tyrimo instrumento pagrindimas	36
2.4. Tyrimo etika	40
3.PRADINIŲ KLASIŲ MOKINIŲ RAŠYTINIO TEKSTO KŪRIMO GEBĖJIMŲ UGDYMO(SI) PASITELKIANČIŲ MOKYMOŠI STRATEGIJAS TYRIMO REZULTATAI.....	41
3.1. Mokinių mąstymo garsiai protokolų analizė.....	41
3.2. Tyrimo dalyvių kokybinė interviu analizė.....	44
3.3. Individualūs tyrimo dalyvių rezultatai.....	45
3.3.1. I tyrimo dalyvio mokymosi strategijų analizės rezultatai	45
3.3.2. II tyrimo dalyvio mokymosi strategijų analizės rezultatai.....	48
3.3.3. III tyrimo dalyvio mokymosi strategijų analizės rezultatai	48
3.3.4. IV tyrimo dalyvio mokymosi strategijų analizės rezultatai	49
3.4. Edukacinio eksperimento rezultatų analizė.....	50
3.4.1 I eksperimento dalyvio mokymosi strategijų ir teksto kokybės analizė.....	50
3.4.2. II eksperimento dalyvio mokymosi strategijų ir teksto kokybės analizė.....	53
3.5. Mokytojų apklausos analizė	56
IŠVADOS	64
REKOMENDACIJOS.....	65
LITERATŪRA.....	66
PRIEDAI	Error! Bookmark not defined.

IVADAS

Rašytinio teksto kūrimas yra labai sudėtinga veikla, kuri reikalauja daug tarpusavyje suderintų mąstymo procesų (Alamargot ir Chanquoy, 2001). Vaikų pastangos kuriant rašytinį tekstą skiriasi: vieniems reikia įdėti mažiau, kitiems – daugiau pastangų, tačiau daugeliui tai yra sudėtinga užduotis (Berninger ir Abbott, 2010). Tam, kad būtų pagerintas rašytinio teksto kūrimo gebėjimų ugdymo procesas, svarbu suprasti rašymo procesus ir individualias mokinių gebėjimų skirtumų priežastis (Sénéchal, Hill ir Malette, 2018). Vyrauja nuomonė, kad kurdamas rašytinius tekstus, gali išstbulinti savo rašytinio teksto kūrimo gebėjimus, tačiau iš tiesų to nepakanka. Mokymas kurti rašytinį tekstą ir grįžtamasis ryšys yra reikalinga tam, kad rašytinio teksto kūrimo gebėjimai būtų tobulinami (Koster ir Bouwer, 2016). Tai ypač svarbu pradinėse klasėse, kai sukuriamas pagrindas ateities pasiekimams (Graham, 2013). Pagal 2015 ir 2017 metų standartizuotų testų rezultatus nustatyta, kad maždaug ketvirtadalio mokinių rašymo pasiekimų rodikliai per dvejus metus, nuo ketvirtos iki šeštos klasės pabaigos, smarkiai sumažėja. 2017 metais tik 51,5 proc. šeštos klasės mokinių surinko visus galimus taškus už rašytinio teksto turinį. 47,7 proc – už raštingumą, 53,9 proc. – už raišką. Gana didelės dalies (8,4 proc.) ketvirtokų rašymo lygis buvo nepatenkinamas, 27,3 proc. ketvirtokų lygis buvo patenkinamo lygio (NEC, 2017). Mokymosi strategijos yra mokėjimo mokytis kompetencijos dalis. Viena iš gero mokymosi dalių yra gebėjimas pasirinkti tinkamą strategiją ir pritaikyti reikiamoje situacijoje (Nisbet ir Shucksmith, 2017). Taigi svarbu atsižvelgti į galimybes mokymosi strategijas panaudoti ugdant(is) rašytinio teksto kūrimo gebėjimus.

Iki šiol yra parašyta darbų, kuriuose nagrinėjamas mokymosi strategijų taikymas mokant ir mokantis įvairių disciplinų: kalbų (Gerami ir Baighlou, 2011; Meltzer ir Hamann, 2005; Oxford, 2016); matematikos (Calhoon ir Fuchs, 2003; Berger ir Karabenick, 2011; Lazakidou ir Retalis, 2010; Wadsworth, Husman, Duggan ir Pennington, 2007), chemijos (Cook, Kennedy ir McGuire, 2013). Rašymo gebėjimai, pasitelkiant mokymosi strategijas nagrinėjami naujausiuose tyrimuose (Graham, Kihara, Harris ir Fishman, 2017; Rietdijk, van Weijen, Janssen, van den Bergh, Rijlaarsdam, 2018; De Smedt ir Van Keer, 2018; Wijekumar ir kt., 2018). Nustatyta, kad metakognityvinės žinios lemia 4-6 klasių mokinių rašytinio teksto kokybę ir ją galima pagerinti sustiprinus mokinių deklaratyvias, procedūrinės ir sąlygines žinias apie rašymą (Koster ir Bouwer, 2016). Taip pat buvo tirtos trečių (Graham, Harris ir Mason, 2005) ir antrų (Harris, Graham ir Mason, 2006) klasių mokinių metakognityvinės žinios, mokymosi strategijos ir teksto kokybė, tačiau vis dar trūksta tyrimų apie galimybę taikyti mokymosi strategijas norint ugdyti mokinių rašytinių tekstų kūrimo gebėjimus. Atlikta tyrimų apie strategijas mokantis ir lietuvių kaip gimtosios kalbos. R. Melienė (2006) tyrė metakognityvinių strategijų taikymą ugdant teksto supratimo gebėjimus. Ji aiškinosi, ar metakognityvinių

skaitymo strategijų mokymas heterogeninėje klasėje yra efektyvus, tačiau tyrimų apie mokymosi strategijų taikumą kuriant rašytinį tekstą lietuvių kalba taip pat nėra pakankamai.

Taigi **tyrimo problema** formuluojama šiais klausimais: kokias mokymosi strategijas, susijusias su rašytinio teksto kūrimu, naudoja pradinių klasių mokiniai, kokie yra mokymosi strategijų ugdymo(si) aspektai iš mokytojo perspektyvos, kaip mokymosi strategijų intervencija veikia pradinių klasių mokinių žinias apie mokymosi strategijas ir rašytinio teksto (pasakojimo) kokybę?

Tyrimo objektas: pradinių klasių mokinių rašytinio teksto kūrimo gebėjimų ugdymas(is) pasitelkiant mokymosi strategijas.

Atsižvelgiant į tyrimo problemą, šiame darbe iškeltas toks **tikslas:** atskleisti pradinių klasių mokinių rašytinio teksto kūrimo gebėjimų ugdymo(si) galimybes pasitelkiant mokymosi strategijas

Tyrimo tikslas realizuojamas šiais **uždaviniais:**

- 1) teoriškai pagrįsti pradinių klasių mokinių rašytinio teksto kūrimo gebėjimų ugdymo(si), pasitelkiant mokymosi strategijas, galimybes;
- 2) pagrįsti pradinių klasių mokinių rašytinio teksto kūrimo gebėjimų ugdymo(si), pasitelkiant mokymosi strategijas, galimybių tyrimo metodologiją;
- 3) nustatyti 2–4 klasių mokinių mokymosi strategijas, kuriant rašytinį pasakojimą gimtąja lietuvių kalba, ir jų galimybes rašytinio teksto kūrimo gebėjimams ugdyti

Darbe laikomasi šių **konceptualiųjų nuostatų:**

Savivaldaus mokymosi modelis (Schmitz ir Wiese, 2006), pagal kurį mokymosi strategijos lemia mokymosi kokybę ir gali būti suskirstytos į kognityvines, metakognityvines, resursų valdymo ir valios strategijas.

Savivaldaus strategijų ugdymo (angl. *self regulated strategy development*) modelis, kuris apima pagrindines teorijas (socialinę-kognityvinę, konstruktyvistinę ir biheivoristinę). Šiame modelyje pateikiama konkrečių strategijų, kurios mokymas suteikia galimybę mokytis socialiniuose kontekstuose, veikti strategiškai, savarankiškai mąstyti (Harris, Graham, Friedlander ir Laud, 2013).

Mokymosi strategija: besimokančiojo automatiškai arba sąmoningai pasirinkti veiksmai tam, kad vyktų kalbos mokymasis arba mokymosi reguliavimas (Griffiths, 2015). Visas procedūras ar technikas, pasitelkiamas tam, kad jos padėtų geriau suprasti arba patobulintų užduoties atlikimą, galima vadinti mokymosi strategijomis (Alexander, Graham, Harris (1998).

Metakognityvių žinių komponentai (Pintrich ir kt., 2000): žinios apie pažinimą ir strategijas: kokios strategijos yra skirtos tam tikrai veiklai, tai, kaip taikyti strategijas, kada ir kodėl taikyti kognityvines strategijas

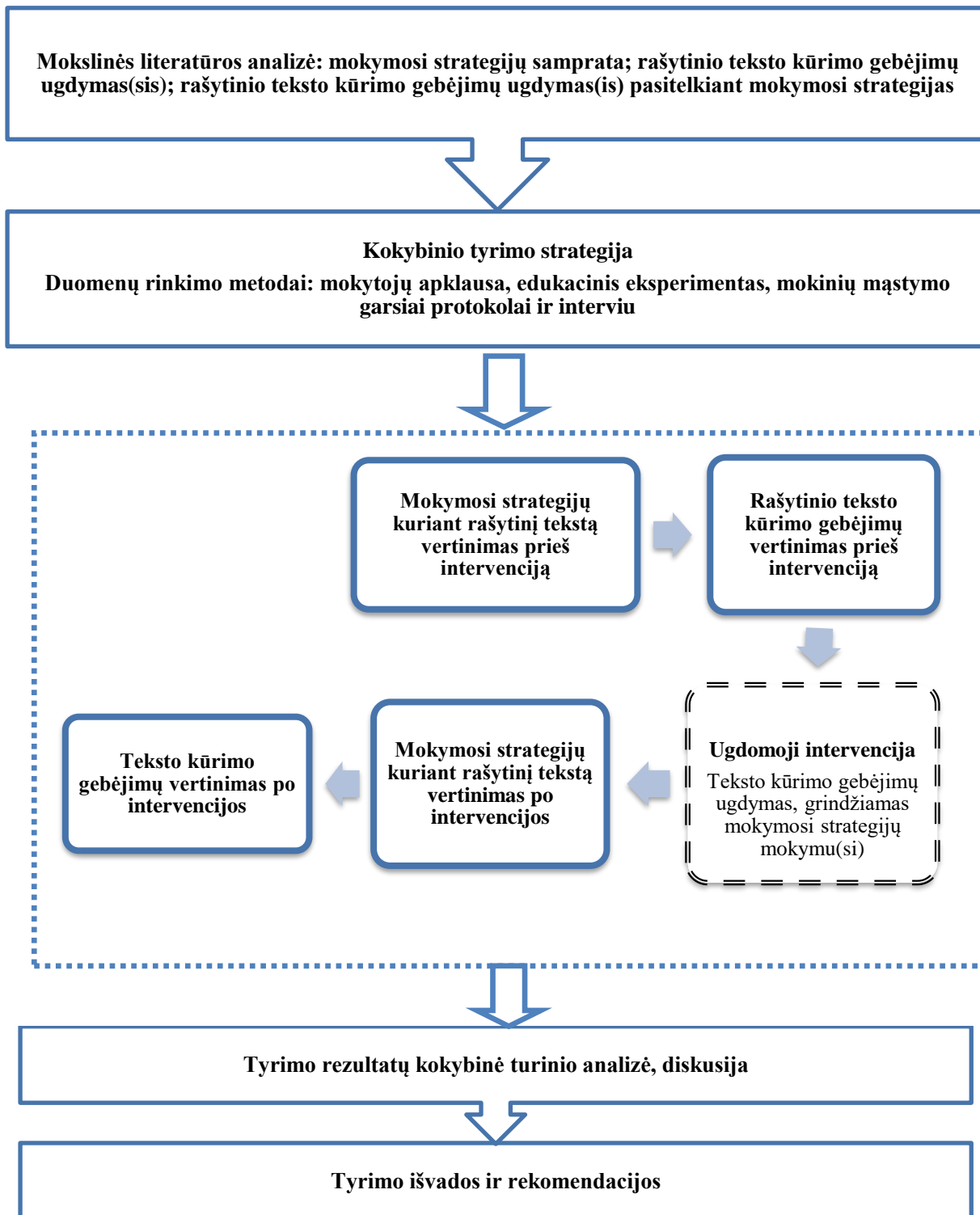
Praktinis reikšmingumas: šiame darbe atskleidžiamos mokymosi strategijos, kurias mokiniai ir mokytojai gali panaudoti tobulinant rašytinio teksto kūrimo gebėjimus.

Duomenų rinkimo metodai: mokslinė literatūros analizė, edukacinis eksperimentas, mokytojų apklausa, mokinių interviu.

Duomenų analizės metodas: kokybinė turinio analizė.

Darbą sudaro: įvadas, trys dėstymo dalys, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas ir priedai.

Tyrimo metodologija grindžiama kokybinio tyrimo strategija (žr. 1 pav).

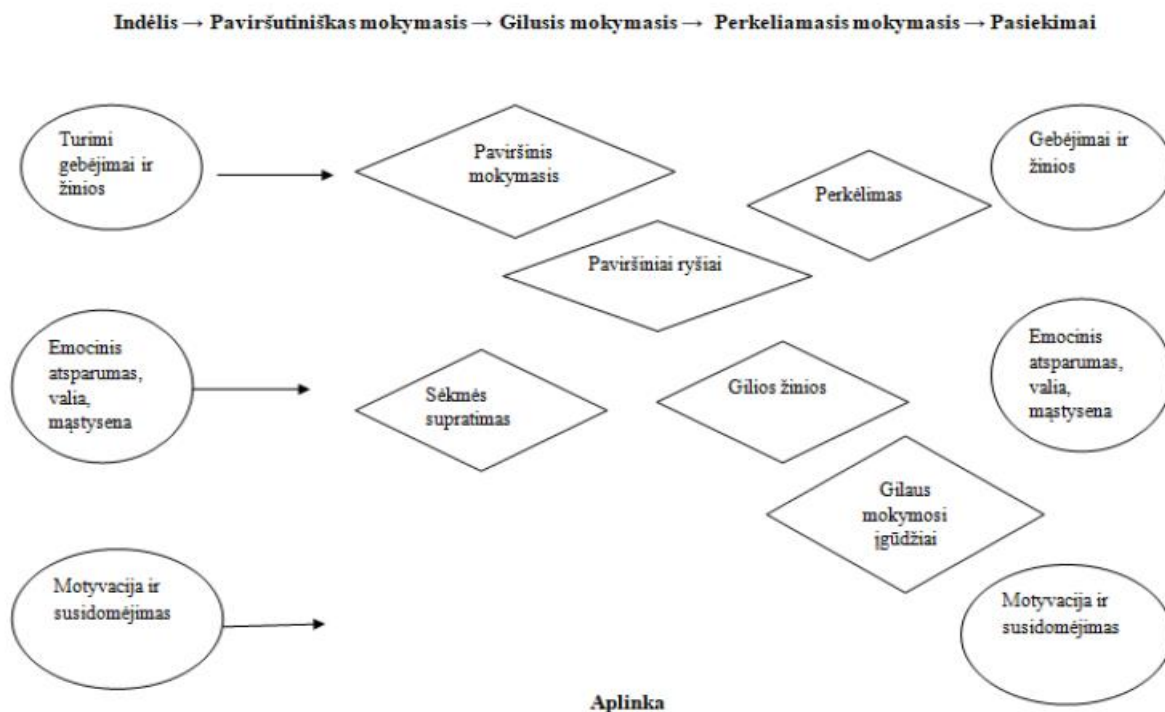


1 pav. Projekto dizainas

1.PRADINIŲ KLASIŲ MOKINIŲ RAŠY TINIO TEKSTO KŪRIMO GEBĖJIMŲ UGDYMO(SI) PASITELKIANT MOKYMO SI STRATEGIJAS TEORINIS PAGRINDIMAS

Šiame skyriuje aprašoma mokymosi strategijų samprata, rašytinio teksto kūrimo gebėjimų ugdymas(sis) ir strategijų naudojimas mokant(is) kurti rašytinį tekstą.

1.1 Mokymosi strategijų samprata



2pav. Mokymosi modelis pagal Hattie ir Donoghue (2016)

Mokymosi strategijos dažnai nagrinėjamos pasitelkiant mokymosi modelį (Hattie ir Donoghue, 2016), kurį sudaro šie komponentai: trys mokymosi pradžios komponentai (turimi gebėjimai, emocinis atsparumas, valia ir mąstysena bei motyvacija ir susidomėjimas), trijų tipų pasiekimai ir trys mokymosi proceso etapai: paviršinis, gilusis ir perkiamasis). Visa tai jungia mokymosi aplinka.

Mokymosi strategijos apibrėžiamos kaip „procesai (arba procesų sekos), kurie, suderinti su užduoties reikalavimais, palengvina jos atlikimą“ (Pressley, Goodchild, Fleet, Evans, 1989, p. 303, cit. iš Donker, De Boer, Kostons, van Ewijk, Van der Werf, 2014). Anot mokslininkų (Manchón, 2001, p.48), dažniausiai kognityvinės srities psichologai laikosi nuomonės, kad strategijos yra sąmoningai atliekami veiksmai arba procedūros, kuriuos mokiniai pasirenka, įgyvendina ir kontroliuoja, norėdami pasiekti tikslus mokantis arba atliekant tam tikrą užduotį.

P. Beckmanas (2002, p. 2), aprašydamas strategijų mokymą, išskiria kognityvines strategijas ir mokymosi strategijas. Kognityvinė strategija apibrėžiama kaip „strategija arba strategijų grupė, kurias besimokantieji naudoja tam, kad atliktų akademinę užduotį arba pagerintų socialinius įgūdžius“. Tokių strategijų pavyzdžiai: vizualizacija, asociacijų kūrimas, pabraukimas, mnemoninių priemonių naudojimas. Mokymosi strategiją jis aiškina kaip žingsnelius, kurie padeda kažką atlikti, pavyzdžiui, parašyti testą, suprasti tekstą arba parašyti istoriją. Mnemoninė priemonė — raidžių kombinacija, kurioje kiekviena raidė atitinka tam tikrą žingsnį — dažnai padeda įgyvendinti tai, kas reikalaujama šioje strategijoje. Mokymosi strategija aiškinama kaip tam tikrų žingsnių visuma ir kitų mokslininkų darbuose. Jų teigimu, strategijos tiesiog reiškia „atskirus procedūrinių žinių atvejus“ (Chi, 1985; Paris, Lipson ir Wixson, 1983, cit. iš Alexander, Graham, Harris, 1998, p. 130). Šios procedūros gali būti „tam tikri algoritmai, žingsnis po žingsnio atliekama technika, kuri padeda išspręsti problemą“ (Alexander, Graham, Harris, 1998, p. 130). Besimokantysis gali pasitelkti šias technikas tam, kad teisingai atliktų užduotis, kurios yra aiškiai apibrėžtos (Frederiksen, 1984, cit. iš Alexander, Graham, Harris, 1998, p. 130). Taip pat strategijos gali būti naudojamos atlikti užduotį, kuri neturi aiškios struktūros, pavyzdžiui, skaitinių santraukos rašymas. Vis dėlto, Oxford (2016), atlikusi kokybinę mokymosi strategijų apibrėžimų analizę, nustatė, kad paprastai mokslininkų darbuose strategija nėra apibūdinama kaip veiksmų planas. Tokia strategijos samprata vyrauja kitose srityje, bet ne ugdymo srities tyrimuose. Anot kai kurių mokslininkų (Alexander, Graham, Harris, 1998), visas procedūras ar technikas, pasitelkiamas tam, kad jos padėtų geriau suprasti arba patobulintų užduoties atlikimą, galima vadinti mokymosi strategijomis. Tam, kad padėtų mokiniams pasiekti aukštesnių rezultatų, mokytojai taip pat naudoja strategijas. Jas galima apibrėžti kaip mokymo strategijas (angl. *instructional strategies*) (Alexander, Graham, Harris, 1998).

Kai kurie autoriai (Weinstein ir Mayer, 1986) sąvokas „strategija“ ir „technika“ vartoja kaip sinonimus. Oxford (2016) taip pat pateikė išvadą, kad strategijos apibūdinamos kaip technikos, priemonės, įrankiai, metodai, elgesys, prieiga. Anot jos, dažniausiai strategija yra apibūdinama kaip mintyse atliekamas veiksmas arba procesas. Strategijos visada vyksta mintyse arba yra valdomos minčių, bet kartais jos gali būti išreikštos tam tikra vaizdine forma. Pavyzdžiui, analizavimas yra mintyse vykstanti strategija, o, jeigu besimokantysis analizuodamas braižo minčių žemėlapi ar pan., tuomet ta pati strategija turės kitokią išraišką. Kai kurie mokslininkai (Ohst, Glogger, Nückles, Renkl, 2015) teigia, kad idealus mokymosi strategijos apibrėžimas susideda iš trijų aspektų: 1) mokymosi strategija yra kognityvinis procesas, kuris yra 2) inicijuotas besimokančiojo ir 3) padeda konstruoti žinias (Weinstein ir Mayer, 1968).

Afflerbach, Pearson, Paris (2008) aiškinosi, kuo strategijos skiriasi nuo įgūdžių. Jų teigimu, kartais sąvokos „įgūdžiai“ ir „strategija“ yra vartojamos sinonimiškai. Kitais atvejais manoma, kad strategijos

padeda palaikyti įgūdžius. Be to, kai kurie mokslininkai mano, kad pirmiausia įgyjami įgūdžiai, o paskui — strategijos (Afflerbach, Pearson, Paris, 2008, p. 364). Mokymosi strategijos taip pat yra siejamos su asmeniniu mokymosi stiliumi. Teigiama, kad asmeninis stilius apima du aspektus: kognityvinį stilių ir mokymosi strategiją. Mokymosi strategija „atspindi procesus, kuriuos besimokantysis naudoja tam, kad įveiktų mokymosi veiklos keliamus iššūkius“ (Riding, Rayner, 2013, p.7).

Kita sąvoka, kurią galima susieti su mokymosi strategijomis, yra strateginis mokymasis, kitaip vadinamas autonomišku mokymusi. Šis mokymasis susideda iš trijų komponentų: įgūdžių, valios ir savikontrolės (angl. *self-regulation*). Šiame modelyje įgūdžiai yra traktuojami kaip „kritiškai įvertintos žinios bei žinojimas, kada panaudoti mokymosi strategijas ir kitus mąstymo įgūdžius“ (Weinstein, Acee, Jung, Dearman, 2011, p.42). Taigi, šiuo atveju žinojimas, kaip panaudoti mokymosi strategijas, ir jų kritiškas vertinimas yra priskiriamas prie mąstymo įgūdžių. Svarbu tai, kad mokymosi strategijas reikia sieti su konkrečiu besimokančiuoju, nes ne visiems tas pats mokymosi metodas ar įrankis gali būti strategiškas (Riding and Rayner, 2013).

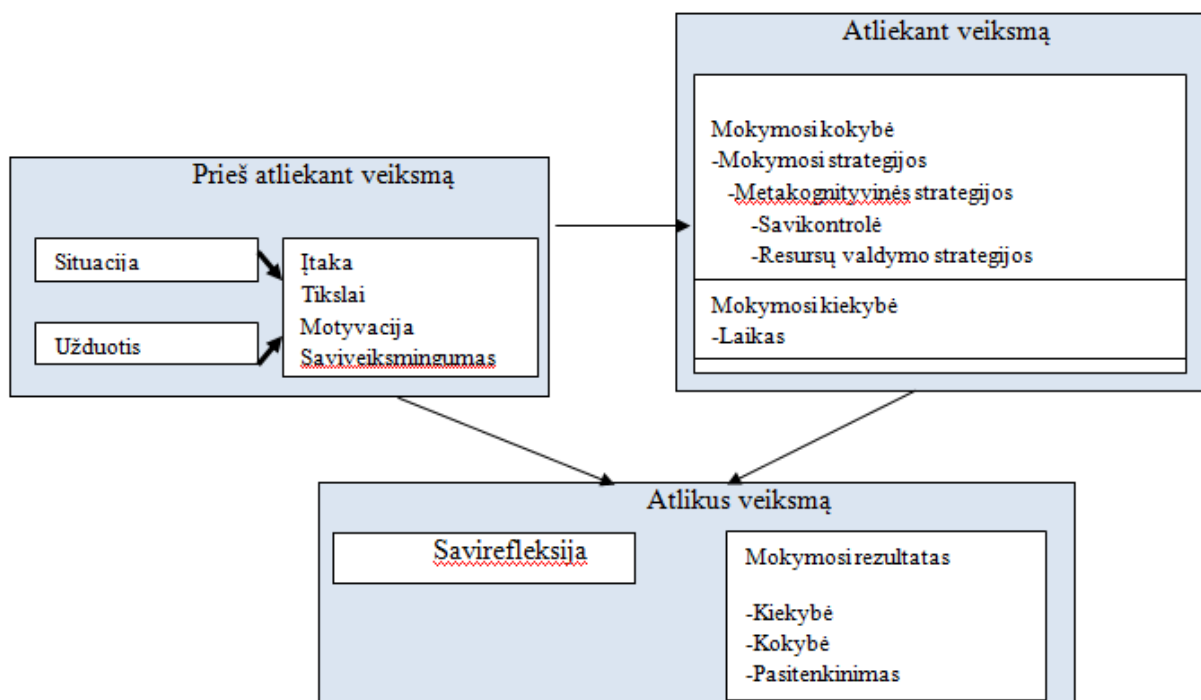
Mokymosi strategijos yra mokėjimo mokytis kompetencijos dalis. Mokėjimui mokytis priskiriamos tokios mokymosi strategijos kaip pasitikrinimas (*self-testing*), kartojimas, planavimas (angl. *planning ahead*), tikrinimas, vertinimas ir savo veiklos stebėjimas tam, kad būtų įvardintos sunkumų priežastys. Mokyklose mokiniai mokosi šių strategijų, tačiau paprastai geba jas pritaikyti tik specifinėse, aiškiai apibrėžtose veiklose. Iš tiesų strategijos turėtų būti išmokstamos taip, kad mokiniai galėtų jas panaudoti sprendžiant problemas, su kuriomis anksčiau nebuvo susidurta, ar atsidūrus naujose situacijose. Viena iš gero mokymosi dalių yra gebėjimas pasirinkti tinkamą strategiją ir pritaikyti reikiamoje situacijoje (Nisbet and Shucksmith, 2017).

Taip pat mokymosi strategijos yra viena iš savivaldaus mokymosi dalių. Savivaldumą sudaro trys etapai: numatymas, apgalvojimas (angl. *forethought*), atlikimo kontrolė (angl. *performance control*) ir savianalizė (angl. *self-reflection*). Kiekviename iš šių etapų vyksta įvairūs savivaldumo procesai. (Zimmerman, 1998, cit. iš Reynolds ir Miller, 2003). Šiame savivaldumo modelyje startegijų mokymas priskiriamas atlikimo kontrolės etapui (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. Pagrindiniai procesai savivaldumo etapuose pagal Zimmerman (1998 cit. iš Reynolds ir Miller, 2003).

Apgalvojimas	Atlikimo kontrolė	Savianalizė
Tikslų nustatymas (angl. <i>goal setting</i>) Socialinis modeliavimas (angl. <i>social modeling</i>)	Socialiniai palyginimai (angl. <i>social comparisons</i>) Grįžtamasis ryšys apie kompetenciją (angl. <i>attributional feedback</i>) Strategijų mokymas ir pokalbis su savimi (angl. <i>strategy instruction and self-verbalization</i>)	Grįžtamasis atsakas apie progresą ir įšivertinimas (angl. <i>progress feedback and self-evaluation</i>) Savo veiklos stebėjimas (angl. <i>self-monitoring</i>) Atsitiktiniai atlygiai (angl. <i>reward contingencies</i>)

Kitame savivaldaus mokymosi modelyje (Schmitz ir Wiese, 2006) mokymosi strategijos priskiriamos etapui, kai yra atliekama tam tikra užduotis. Šiame modelyje mokymosi strategijos traktuojamos kaip mokymosi kokybę nulemiantys veiksniai ir yra skirstomos į tris kategorijas: kognityvines, metakognityvines ir resursų valdymo strategijas (žr. 3 pav.). Be to, prie šių tradicinių mokymosi strategijų mokslininkai (Schmitz ir Wiese, 2006) priskiria ir valios strategijas (angl. *volitional strategies*), kurios, remiantis Kuhlo ir Fuhrmano (1998) valios komponentų teorija, gali būti dėmesio ir motyvacijos kontroliavimo strategijos.



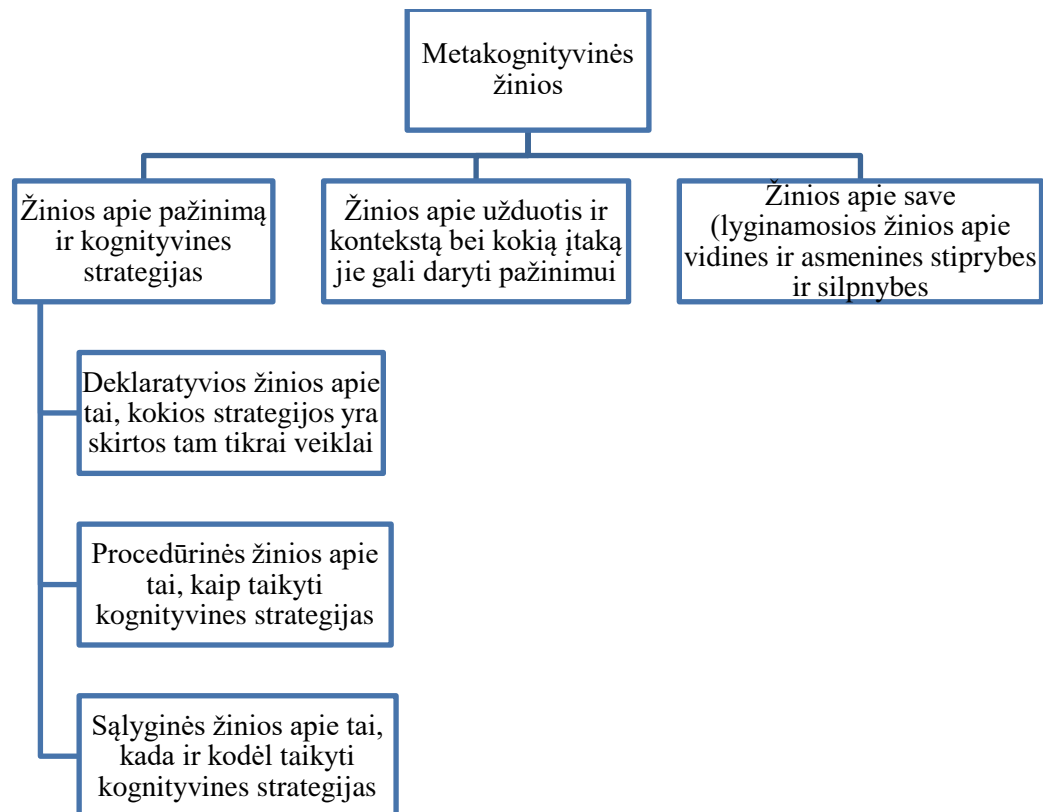
3 pav. Savivaldaus mokymosi modelis (Schmitz ir Wiese, 2006)

Teigiama, kad savivaldūs besimokantieji pasiekia geresnių rezultatų (Zimmerman ir Pons, 1986). Tokie besimokantieji numato mokymosi tikslus, taiko efektyvias mokymosi strategijas, valdo ir vertina savo progresą tikslo link, sukuria produktyvią aplinką mokymuisi bei palaiko saviveiksmingumo mokantis jausmą (Schunk, 1981, 1984, cit. iš Schunk ir Zimmerman, 2011, p.1). Dinamiška sąveika tarp kognityvinių, metakognityvinių ir motyvacinių mokymosi komponentų yra esminis savivaldaus mokymosi požymis (Boekaerts ir Cascallar, 2006). Pagal vieną iš tyrimų (Karlen, 2016), tik tie mokiniai, kurie turi geras metakognityvinių strategijų žinias, didelę motyvaciją, yra savimi pasitikintys, saviveiksiški (angl. *self-efficacious*) ir dažnai naudoja strategijas, gauna aukštus pažymius. Nepakanka būti išlavinus tik kai kuriuos savivaldaus mokymosi komponentus, kad būtų pasiekti aukščiausi rezultatai. Esant skirtingoms metakognityvinių strategijų žinioms ir skirtingam strategijų dažniui, bet vienodai motyvacijai, saviveiksmingumui ir savęs supratimui (angl. *self-concept*), pasiekiami vienodi rezultatai.

Mokymosi strategijos yra tiesiogiai susijusios su metakognityvinėmis žiniomis. Teigiama (Schoenfeld, 1987, p.190), kad metakognicijos tyrimuose buvo nagrinėjami trys aspektai: 1) žinios apie savo paties mąstymo procesus (kaip tiksliai gali apibūdinti savo paties mąstymą?); 2) kontrolė arba savi-reguliacija (kaip seki tai, ką darai, ir kaip pasinaudoji pastebėjimais apie savo veiklą veiksmų valdymui; 3) įsitikinimai ir intuicijos. Kai kurių mokslininkų (Veenman, Van Hout-Wolters ir Afflerbach, 2006, p. 6), teigimu, ne visada metakogniciją galima tiesiogiai pamatyti ar išgirsti užduoties atlikimo metu. Apie ją spręsti galima pagal tam tikras kognityvines veiklas. Pavyzdžiui, jeigu veikla yra atliekama žingsnelis po žingsnelio, tai gali reikšti planuotą elgesį, nors žmogus tiesiogiai nepasako, kad planuoja. Metakogniciją priimtina skaidyti į du konceptus: 1) metakognityvines žinias bei 2) metakognityvinę kontrolę ir reguliavimą (Pintrich, Wolters ir Baxter, 2000, p. 44). Tokį metakognicijos suskaidymą į dvi dalis, tai yra žinias apie kognityvines būsenas ir procesus bei metakognicijos įgyvendinimo aspektus, pasirinko keletas tyrėjų (Flavell, 1979; Brown, 1982). Metakognityvinę kontrolę ar reguliavimą galima apibrėžti kaip vykdomąją kontrolę (angl. *executive control*), pavyzdžiui, savo mąstymo planavimą, stebėjimą ar pertvarkymą (Brown, 1982). Metakognityvinės žinios apima žinias arba nuomonę apie save ir kitus žmones kaip kognityvinius veikėjus, žinias apie skirtingų kognityvinių užduočių ypatumus ir žinias apie strategijas, kurios gali būti panaudotos tam tikrai užduočiai atlikti (Flavell, 1979). Paris, Lipson ir Wixon (1983, cit. iš Paris ir Winograd, 1990) metakognityvines žinias skirsto į deklaratyvias, procedūrinės ir sąlygines. Jos atitinkamai atsako į šiuos klausimus: *ką* žinai, *kaip* galvoji ir *kada ir kaip* pritaikyti žinias arba strategijas. Pintrichas ir kt. (2000) deklaratyvias, procedūrinės ir sąlygines žinias traktuoja tik kaip vieną metakognityvinių žinių dalį, jas priskirdami kategorijai „žinios apie pažinimą ir kognityvines strategijas“. Jų pateiktame modelyje (žr. 4 pav.) metakognityvinės žinios suskirstomos į tokias dalis: a. žinias apie pažinimą ir kognityvines

strategijas, b. žinias apie užduotis ir kontekstą bei kokią įtaką jie gali daryti pažinimui, c. žinias apie save (lyginamąsias žinias apie vidines ir asmenines stiprybes ir silpnybes).

Vėliau mokslininkai (Pintrich, 2002) pateikė tris metakognityvinių žinių kategorijas: strateginės žinios, žinios apie kognityvines strategijas ir žinios apie save. Šiuo atveju vartojama sąvoka „strateginės žinios“. Strateginės žinios yra žinios apie bendras mokymosi, mąstymo ir problemų sprendimų strategijas. Tokios strategijos, skirtingai nei specifinės strategijos, reikalingos tam tikrai užduočiai vienoje srityje, gali būti naudojamos įvairiose srityse (Pintrich, 2002). Pavyzdžiui, strateginėms žinioms galima priskirti žinojimą, kokias strategijas naudoti, norint įsiminti informaciją, suprasti teksto reikšmę, suprasti, kas išgirstama pamokoje ar perskaitoma knygoje (Pintrich, 2002).



4 pav. Metakognityvių žinių komponentai pagal Pintrich ir kt. (2000)

Be to, pateikiama metakognityvinių žinių ir mokymosi strategijų sąsaja (Pintrich, 2002). Pavyzdžiui, mokiniai gali žinoti įvairių strategijų, kaip skaityti vadovėlį ar stebėti savo supratimą skaitant. Taip pat jie gali atgaminti žinias apie savo pačių stiprybes ir silpnybes bei motyvaciją atliekant tam tikrą užduotį (Pintrich, 2002, p. 219). Tarkime, jeigu mokinys suvokia, jog žino daug apie tam tikrą temą knygos skyriuje ir yra tuo susidomėjęs, tai gali padaryti įtaką užduoties atlikimui, pavyzdžiui, mokinys galbūt pasirinks skaityti vienokiu ar kitokiu būdu. Be to, mokiniai gali aktyvuoti sąlygines žinias tam, kad išspręstų problemą

tam tikrame kontekste (pavyzdžiui, šioje klasėje, tokioje situacijoje ar tokio tipo teksto metu). Taigi metakognityvinės žinios yra žinios apie kognityvines strategijas, bet ne realus jų panaudojimas (Pintrich, 2002, p.220).

Mokymosi strategijas galima suskirstyti pagal jų naudojimo sritį, bendrumą (angl. *generality*). Kai kurios strategijos gali būti naudojamos įvairiose srityse, atliekant skirtingas užduotis. Tokios strategijos vadinamos bendrosiomis (angl. *general*) strategijoms (Alexander and Judy, 1988; Glaser 1984, Harris, 1982, cit. iš Alexander, Graham, Harris, 1998, p. 132). Taip pat kai kurios strategijos gali būti panaudotos tik tam tikroje srityje arba atliekant tik tam tikrą užduotį (angl. *domain-specific* ir *task-specific strategies*) (Glaser, 1984; Pressley ir kt., 1989, cit. iš Alexander, Graham, Harris, 1998, p. 132). Specifinės strategijos gali būti sukonkretintos bendrųjų kognityvinių strategijų formos. Pavyzdžiui, informacijos organizavimas ir transformavimas yra bendroji strategija. Mokantis istorijos, informacijai organizuoti ir transformuoti pasitelkiamos laiko juostos, kurios ir būtų bendrosios kognityvinės strategijos susiaurinimas ir pritaikymas konkrečioje srityje (Alexander, Graham, Harris, 1998, p. 132). Mokymosi strategijas gali būti sugrupuotos pagal įvairias taksonomijas (Pintrich, 1991; Weinstein ir Mayer, 1986) (žr. 1 lentelę).

2 lentelė. Mokymosi strategijų klasifikacijos

Autoriai	Strategijos
Weinstein ir Mayeris (1986)	Kartojimo Plėtojimo Organizacinė Suvokimo stebėjimo Emocinė
Pintrichas (1991)	Kognityvinės strategijos Metakognityvinės strategijos Resursų valdymo strategijos.
Beokarts (1997, cit. iš Hattie ir Donoghue, 2016)	Kognityvinės strategijos, Metakognityvinės strategijos Motyvacinės strategijos
Oxford (2016)	Kognityvinės Afektyvinės Socialinės – kultūrinės - interaktyviosios Metakognityvinės Metaafektyvinės Metasociokultūrinės- interaktyviosios

Weinstein ir Mayeris (1986) mokymosi strategijas skirsto į penkias kategorijas (žr. 2 lentelę)

- Kartojimo strategijos. Šioms strategijoms galima priskirti tokius veiksmus kaip medžiagos kartojimą garsiai, jos kopijavimą, svarbių dalykų pasibraukimą, tam tikrų dalykų atrankinį užsirašymą. Bet kuriuos atveju besimokantysis medžiagą pasako, užrašo arba nurodo jos dalis. Šioje strategijoje atranka ir išmokimas (angl. *acquisition*) yra priskiriami svarbiausiems kognityviniams tikslams. Atranka

besimokančiajam padeda atkreipti dėmesį į svarbią informaciją, o išmokimas užtikrina, kad medžiaga būtų perkeliama į darbinę atmintį tolimesniam mokymuisi (angl. *further study*) (Weinstein ir Mayer, 1986)

- Plėtojimo strategijos (angl. *elaboration strategies*) Šioms strategijoms galima priskirti tokias veiklas kaip atpasakojimas savais žodžiais, apibendrinimas arba apibūdinimas, kaip nauja informacija siejasi su jau turimomis žiniomis. Šių strategijų naudojimo tikslas yra ankstesnių žinių susiejimas su pateikta informacija, t.y. žinių perkėlimas iš ilgalaikės atminties į darbinę atmintį ir šių žinių sujungimas su informacija, kurios mokomasi (Weinstein ir Mayer, 1986).
- Organizacinės strategijos. Šioms strategijoms gali būti priskirta tokia veikla kaip pagrindinių vadovėlio skyriaus principų išdėstymas arba diagramos kūrimas siekiant pademonstruoti tam tikrus ryšius. Organizacinės strategijos naudojamos norint atrinkti informaciją, kuri pateks į darbinę atmintį, ir darbinėje atmintyje sukurti idėjų ryšius (Weinstein ir Mayer, 1986).
- Suvokimo stebėjimo (angl. *comprehension monitoring*) strategijos. Savęs klausinėjimas, skirtas pasitikrinti, ar supranti pamokoje gautą informaciją, yra suvokimo valdymo strategijos pavyzdys. Suvokimas stebėjimas reiškia tai, kad besimokantysis išsikelia mokymosi tikslus, įvertina, kiek šie tiksliai yra įgyvendinti ir prireikus pakeičia strategijas, naudotas šiems tikslams pasiekti (Weinstein ir Mayer, 1986).
- Emocinės strategijos. Šioms strategijoms gali būti išorinių veiksmų, keliančių išsiblaškymą, sumažinimas mokantis ramioje, tylioje aplinkoje (Weinstein ir Mayer, 1986).

Vėliau P. R. Pintrichas (1991), sudarė klausimyną, skirtą ištirti studentų motyvaciją ir įvairių mokymosi strategijų naudojimą. Anot autoriaus, šis klausimynas buvo sudarytas pagal visuotinį kognityvinį požiūrį į motyvaciją ir mokymosi strategijas. Jame išskiriami trys mokymosi strategijų tipai: kognityvinės strategijos, metakognityvinės strategijos, resursų valdymo strategijos.

Kognityvinės strategijos skirstomos į keturis pagrindinius tipus: pakartojimas (pavyzdžiui, pagrindinių žodžių išiminimas, užrašų pakartotinis perskaitymas ir pan.), plėtojimas (pavyzdžiui, perskaitytos informacijos reziūmavimas arba perfrazavimas, naujos informacijos siejimas su jau turimomis žiniomis), organizavimas (pavyzdžiui, pagrindinių minčių išskyrimas, jų grupavimas naudojant lenteles, diagramas ar pan.) ir kritiškas mąstymas (jau turimų žinių taikymas naujose situacijose tam, kad būtų išspręsta problema, priimti sprendimus arba kritiškai įvertinti atsižvelgiant į standartą). Taigi, Weinstein ir Mayerio (1986) klasifikacijoje pateiktas tris strategijas – kartojimas, plėtojimas ir organizavimas – P. R. Pintrichas (1991) jungia į vieną kategoriją – kognityvines strategijas. Galima teigti, kad C. E. Weinstein ir R. E. Mayerio (1986) taksonomijoje pateikiama suvokimo stebėjimo strategija būtų priskiriama

metakognityvinėms strategijoms. Šį terminą išskiria keletas mokslininkų (Pintrich, 1991; Schraw ir Dennison, 1994, cit. iš Donker, De Boer, Kostons, van Ewijk ir Van der Werf, 2014).

Resursų valdymo strategijos skirstomos į tokias kategorijas (Pintrich, 1991):

- Laiko ir mokymosi aplinkos valdymo strategijos, kurios parodo besimokančiojo gebėjimą valdyti laiką ir pasirinkti tinkamą mokymosi vietą.
- Pastangų reguliavimo strategijos, kurios parodo besimokančiojo pasiryžimą siekti savo mokymosi tikslų, net jeigu pasitaiko sunkumų.
- Mokymosi su draugais strategijos
- Pagalbos prašymo strategijos

Mokymosi strategijos taip pat gali būti skirstomos į tris tipus: kognityvinės strategijos, metakognityvinės strategijos ir motyvacinės strategijos (Beokarts, 1997, cit. iš Hattie ir Donoghue, 2016). Kognityvinių ir metakognityvinių strategijų apibūdinimai iš esmės sutampa su jau anksčiau mintuose klasifikacijose pateikiamais apibrėžimais. Kognityvinės strategijos yra naudojamos tam, kad besimokantysis geriau suprastų dalyką, kurio mokosi. Metakognityvinės strategijoms priklauso tokia strategija kaip planavimas. Motyvacinės strategijos, kurios anksčiau minėtose klasifikacijose neminimos, yra skirtos paskatinti save įsitraukti į mokymosi procesą. Saviveiksmingumas (angl. *self efficacy*) pateikiamas kaip šio tipo strategijos pavyzdys.

Oxford (2016), tyrinėjanti antros kalbos mokymosi strategijas: kognityvines, afektyvines, socialines kultūrinės – interaktyviasias, metakognityvines, metaafektyvines, metasociokultūrinės- interaktyviasias. Anot jos, kognityvinės strategijos leidžia besimokančiajam tiesiogiai manipuliuoti kalba: per samprotavimą, analizę, apibendrinimą ir pan. Metakognityvinės strategijos skirtos savo veiklos stebėjimui. Afektyvinės strategijos - savo nuotaikos suvokimas ir nerimo lygio identifikavimas, kalbėjimas apie jausmus, savęs apdovanojimas už pasiekimą ir pan. Socialinės strategijos - pagalbos prašymas, atliekant užduotį; prašymas patikslinti, jei kas nors neaišku ir pan.

3 lentelė. Metakognityvinių strategijų klasifikacijos

Autoriai	Strategijos
Pintrich (1991)	Planavimo Stebėjimo Reguliavimo
Schraw ir Dennison (1994) (cit iš Donker, De Boer, Kostons, van Ewijk ir Van der Werf, 2014)	Planavimo Stebėjimo Įvertinimo
Whitebread ir kt. (2007) (cit. iš Marulis, 2014)	Planavimas Stebėjimas Kontroliavimas Įvertinimas

Anot Pintricho (1991, p. 23), metakognityvinės mokymosi strategijos gali būti trijų tipų: planavimo, stebėjimo ir reguliavimo (angl. *planning, monitoring ir regulating*). Planavimo strategijos, tokios kaip tikslo nusistatymas arba užduoties analizė, padeda aktyvuoti jau turimas žinias, kurios reikalingos norint lengviau suprasti arba susisteminti tai, ko mokomasi. Stebėjimo strategijos yra skirtos dėmesio sekimui, savęs klausinėjimui arba pasitikrinimui. Reguliavimo strategijos padeda tikrinti ir taisyti savo elgseną besimokant. Kiti mokslininkai (Schraw ir Dennison, 1994, cit. iš Donker, De Boer, Kostons, van Ewijk ir Van der Werf, 2014) taip pat išskiria tris metakognityvinių strategijų tipus: planavimo, stebėjimo ir įvertinimo (angl. *planning, monitoring ir evaluation*). Jų teigimu, planavimo strategijų pavyzdžiai galėtų būti plano sudarymas, pasirinkimas, ką daryti pirmiausia ir pan. Stebėjimo strategijos naudojamos pasitikrinti. Šios strategijos pavyzdys yra savęs klausinėjimas ir užduoties atlikimo būdo keitimas, jeigu to reikia. Įvertinimo strategijos gali būti pasitelkiamos po užduoties atlikimo analizuojant savo mokymąsi ir pasirinktų mokymosi būdų efektyvumą. Taigi, pateiktose klasifikacijose kai kurių strategijų funkcijos nesutampa. Vienu mokslininkų (Schraw ir Dennison, 1994, cit. iš Donker, De Boer, Kostons, van Ewijk ir Van der Werf, 2014) teigimu, stebėjimo strategijoms priklauso užduoties atlikimo būdo keitimas, o Pintricho (1991) klasifikacijoje tokia veikla priskiriama reguliavimo strategijoms. Taip pat Pintrichas (1991) neišskiria strategijų, kurios gali būti naudojamos po užduoties atlikimo, siekiant ją įvertinti.

Atlikti tyrimai (Ohst, Glogger, Nückles ir Renkl, 2015) rodo, su kuo būsimieji mokytojai painioja (meta) kognityvines mokymosi strategijas. Išskirtos keturios kategorijos, su kuriomis mokymosi strategijos yra painiojamos: 1) resursų valdymo strategijos, pavyzdžiui tvarkaraščio susidarymas; 2) problemų sprendimo strategijos, pavyzdžiui, užsirašymas, kas užduotyje yra pateikta ir ką reikia atlikti; 3) Įrankių naudojimas, pavyzdžiui, skaičiuotuvo naudojimas; 4) mokytojo inicijuotos strategijos, pavyzdžiui, darbas grupėse.

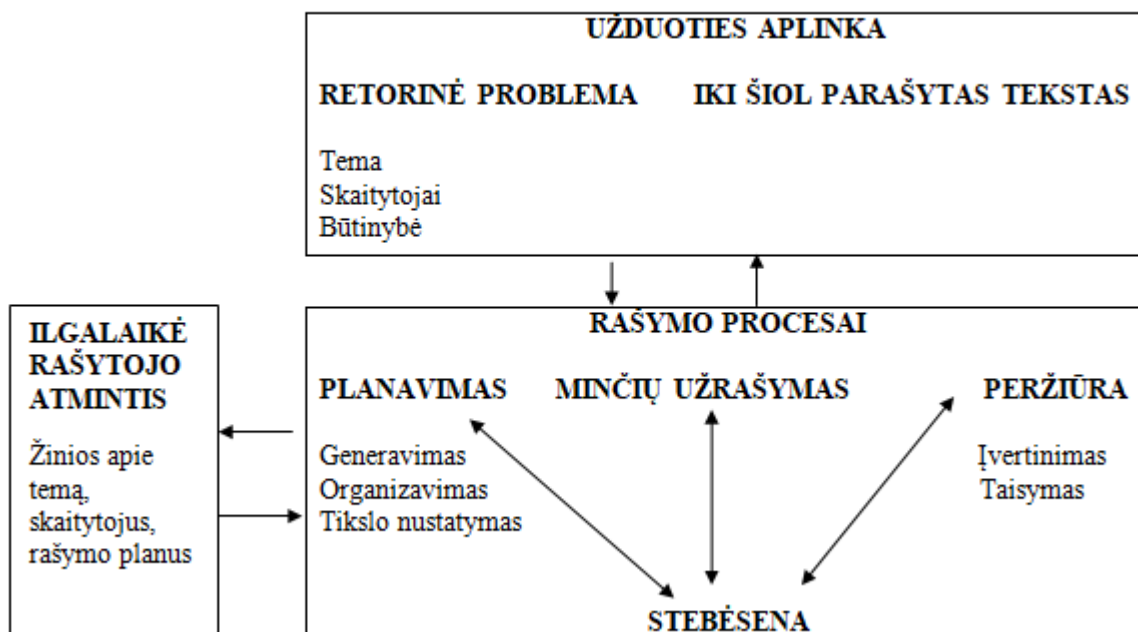
Šiame skyrelyje aptarta mokymosi strategijų samprata, išskirtos jų klasifikacijos, aptarta metakognityvinių žinių ir mokymosi strategijų sąsaja. Šiame darbe bus laikomasi nuostatos, kad mokymosi strategija yra besimokančiojo automatiškai arba sąmoningai pasirinkti veiksmai tam, kad vyktų kalbos mokymasis arba mokymosi reguliavimas (Griffiths, 2015). Ši samprata pasirinkta todėl, kad bus analizuojami mokinių mąstymo garsiai protokolai, kuriuose gali atsiskleisti ir mokymosi strategijos, kurias mokiniai naudoja nesąmoningai.

1.2. Rašytinio teksto kūrimo gebėjimų ugdymas(sis)

Rašymą, kaip mąstymo procesą, analizuoja teorijos, šiuo metu jau kritiškai vertinamos. Viena iš jų – etapinio proceso modelis. Šis modelis teksto kūrimą vaizduoja kaip procesą, susidedantį iš laiko prasme atskirai vykstančių etapų, palaipsniui vystančių rašytinį produktą. Buvo pasiūlytas modelis, kuriame rašymo procesas suskirstytas į „prieš rašymą, „rašymą“ ir „perrašymą“ (Rohman, 1965). Kitą modelį sudaro supratimo, perėjimo ir kūrimo etapai (Britton ir kt., 1975, cit. iš Flower ir Hayes, 1981, p. 367). Tokie modeliai kritikuojami dėl keleto priežasčių. Tyrimai atskleidė, kad rašydami žmonės nuolatos planuoja ir taiso, kiekvienas procesas neturi aiškių ribų (Sommers, 1975). Etapinis proceso modelis nurodo rašytinio produkto vystymąsi, bet ne vidinių rašytojo procesų augimą (Flower ir Hayes, 1981).

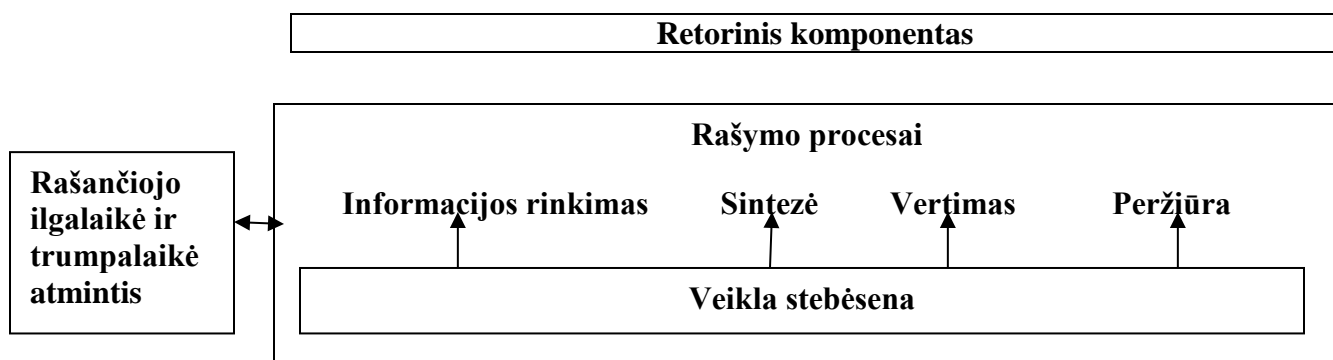
Flower ir Hayes (1981) pateikė pirmosios kalbos rašymo modelį, kuriuo iki šiol remiamasi daugelyje tyrimų, netgi rašymą analizuojančiose neurologinėse studijose (pvz., Neumann, Domin, Erhard, Lotze, 2018). Pagal rašymo kognityvinių procesų teoriją (Flower ir Hayes, 1981) rašymo procesas yra suprantamas kaip atskiri mąstymo procesai, kuriuos rašytojas organizuoja teksto kūrimo metu. Šie procesai turi hierarchinę, integruotą tvarką, kai kiekvienas procesas gali būti įterptas į kitą. Šiame modelyje (žr. 5 pav.) rašymas susideda iš trijų elementų: užduoties aplinkos, rašytojo ilgalaikės atminties ir rašymo procesų. Galima išskirti tris pagrindinius rašymo procesus: planavimą, minčių užrašymą ir peržiūrą. Planavimo etape rašantysis nusistato sau tikslus, generuoja idėjas, struktūruoja jas. Minčių užrašymas yra etapas, kai nevyksta planavimo ir peržiūros procesai. Peržiūros metu rašantysis tikrina ir įvertina tai, kas parašyta pagal įvairius kriterijus.

Vėliau šis modelis buvo praplėstas, rašymo procesus skirstant į keturias fazes: informacijos rinkimas, planavimas, vertimas ir peržiūra (Kellogg, 1994, cit. iš Kallestinova, 2017). Skirtingai nei Flowerio ir Hayes (1981) modelyje, įtrauktas informacijos rinkimas rinkimo etapas. Jo metu rašantysis ieško informacijos apie teksto, kurį rašys, temą, skaito įvairius šaltinius, diskutuoja apie temą su kitais žmonėmis, galvoja apie temą.



5 pav. Rašymo modelio struktūra (pagal Flower ir Hayes, 1981)

Teksto kūrimo gebėjimo tyrimai rašymo procesų aspektu aktualūs ir dabar. Tirta, su kokiomis problemomis mokymosi sutrikimų turintys studentai susiduria kurdami rašytinį tekstą (Kallestinova, 2017). Nustatyta, kad šie studentai patiria daugiau sunkumų sintezės ir peržiūros etapuose. Šiame tyrime rašymo modelis (žr. 6 pav. sudarytas pagal Flowerio ir Hayeso (1981), Kellogg (1994) ir Galbraith (2009) modelius. Šiame modelyje vietoje įtrauktas (Kellogg, 1994) pasiūlytas informacijos rinkimo etapas. Be to, remiantis Galbraith (2009) planavimo fazę pasirinkta vadinti sinteze, grindžiant tuo, kad Galbraith (2009) modeliu paaikškinama, jog idėjų generavimas yra sintezės procesas, o ne turinio atkūrimo iš atminties. (Kallestinova, 2017). Vis dėlto, Bereiter ir Scardamalia (2013) mūsų žinios apie bendruosius kognityvinius procesus kol kas yra fragamentiškos, kartais nelabai patikimos tam, kad remiantis ja būtų galima sudaryti tokį sudėtingą konstrukta kaip teksto kūrimo procesų modelis.



6 pav. Kallestinovos (2017) sudarytas rašymo modelis, remiantis Flowerio ir Hayeso (1981), Kelloggo (1994) ir Galbraitho (2009) modeliais.

Taip pat sukurtas savivaldaus rašymo modelis (Zimmerman ir Risemberg, 1997), kuriame teksto kūrimo modelis susideda iš trijų pagrindinių savivaldumo elementų: aplinkos, elgesio ir asmeninės (žr. 9 lentelę). Kiekvienas iš šių elementų skaidomas į tam tikrus savivaldumo procesus. Šios trys formos sąveikauja tarpusavyje. Aplinkos kategorija yra susijusi su grįžtamoju ryšiu, kurį asmuo gauna iš savo aplinkos, aplinkos formavimu, t.y. rašymui efektyvios aplinkos ir sąlygų sutvarkymu ir sukūrimu. Taip pat šiai kategorijai priklauso paties pasirinkti modeliai, tutoriai, knygos, kurie padeda įgyti rašymo žinių ir įgūdžių. Elgesio kategorijai priklauso savo atliekamų užduočių (angl. *performance*) stebėjimas, pasekmių nusistatymas (angl. *self consequenting*), pavyzdžiui, apdovanoti save už tam tikrą pasiekimą ir verbalizavimas (angl. *self-verbalization*), pavyzdžiui, to, ką sakai, rašymas garsiai. Asmeninė-vidinė (angl. *internal*) kategorija susideda iš laiko planavimo ir valdymo, tikslų nusistatymo, paties nusistatytų rašytinio teksto standartų, kognityvinių strategijų naudojimo, įsivaizdavimo mintyse (angl. *mental imagery*).

4 lentelė. Savivaldaus rašymo modelis (Zimmerman ir Risemberg, 1997)

Kategorija	Procesai
Aplinkos	1) Aplinkos suformavimas (parinkti, sutvarkyti (angl. <i>organize</i>) ir sukurti (angl. <i>create</i>) rašymui efektyvią aplinką ir sąlygas) 2) Paties pasirinkti modeliai, tutoriai, knygos, kurie padeda įgyti rašymo žinių ir įgūdžių
Elgesio	1) Savo atliekamų užduočių (angl. <i>performance</i>) stebėjimas 2) Pasekmių nusistatymas (angl. <i>Self consequenting</i>), pavyzdžiui apdovanoti save už tam tikrą pasiekimą 3) Verbalizavimas (angl. <i>self-verbalization</i>), pavyzdžiui, to, ką sakai, rašymas garsiai.
Asmeninė-vidinė	1) Laiko planavimas ir valdymas 2) Tikslų nusistatymas 3) Paties nusistatyti rašytinio teksto standartai 4) Kognityvinių strategijų naudojimas 5) Įsivaizdavimas mintyse (angl. <i>mental imagery</i>)

Tam, kad prašytų nuoseklią istoriją vaikai ir suaugę remiasi turimomis žiniomis apie pagrindinius istorijos elementus (Olinghouse ir Graham, 2009). Rašytinio pasakojimo kokybę galima traktuoti kaip konstrukta susidedantį iš trijų elementų: pasakojimo struktūros, produktyvumo ir rašymo standartų

laikymosi (Puranik, Lombardino ir Altmann, 2008). Viename iš naujausių pasiūlytų rašytinio pasakojimo kokybės modelių (Sénéchal, Hill ir Malette, 2018) teigiama, kad rašytinio pasakojimo kokybė susideda iš trijų dimensijų: nuoseklumo, rišlumo ir rašymo formalų laikymosi. Šie mokslininkai laikosi nuostatos, kad teksto kokybė nepriklauso nuo teksto produktyvumo, t.y. ilgio ar lingvistinės įvairovės. Svarbiausia, anot jų, yra rašančiojo komunikacinė žinutė, jo tekstą turi suprasti skaitytojas.

1.3. Rašytinio teksto kūrimo gebėjimų ugdymas(is) pasitelkiant mokymosi strategijas

Rašymo strategijų tyrimai yra „rašymo kaip proceso“ tyrinėjimų, skirtų suprasti mąstymo procesus, į kuriuos įtraukia rašytojas kurdamas tekstą, dalis. Rašymo strategijos yra veiksmai ir procedūros, kuriuos naudoja rašytojai tam, kad: 1) tiesiogiai kontroliuotų tikslus; 2) kompensuotų ribotus žmogaus kognityvinius resursus; 3) išspręstų pačių sudarytas problemas (Manchón, 2001, p.48). Rašymo strategijos taip pat yra vadinamos rašymo elgesiu (angl. *writing behaviours*) (Whalen, 1995, Armengol-Castells, 2001), teksto kūrimo elgesiu (angl. *composing behaviour*), (Armengol-Castells, 2001), su procesu susijusiais įgūdžiais (angl. *process-related skills*) (Pennington ir So, 1993).

P. Beckmanas (2002) išskiria keletą rašymo strategijų: asociacijų kūrimas, planavimas, klausinėjimas, vizualizacija, pasinaudojimas nurodymais/užuominomis, mnemoninių priemonių panaudojimas, peržiūrėjimas (angl. *revising*), pasitikrinimas ir kontroliavimas, verbalizavimas. Kiekvieną šių strategijų galima iliustruoti pavyzdžiu (Richards ir Lasonde, 2011) (žr. 5 lentelę).

5 lentelė. Rašymo strategijų pavyzdžiai (Richards ir Lasonde, 2011)

Strategija	Pavyzdys
Asociacijų kūrimas	„Aš galiu taisyklingai parašyti <i>caught</i> , nes žinau, kaip parašyti <i>taught</i> .“
Planavimas	„Aš panaudosiu grafinį pagalbininką galvoti apie tai, ką noriu rašyti.“
Klausinėjimas	„Kai mano draugai perskaitys tai, ar jie manys, kad tai juokinga arba nuobodu?“
Vizualizacija	„Ką gi. Kaip atrodytų žmogus, jei jis būtų išigandęs?“
Pasinaudojimas nurodymais/užuominomis	„Aš prisimenu tą slaptą dainą, kuri pasako, kaip skamba žodis.“
Mnemoninių priemonių panaudojimas	„Aš naudosiu VAPS (veikėjai, aplinkybės, problemos, sprendimai), kad atsiminčiau keturias istorijos dalis.“
Peržiūrėjimas (angl. <i>revising</i>)	„Šis sąrašas, skirtas pasitikrinimui, pagerins mano istoriją ir kiti supras, ką noriu pasakyti.“
Pasitikrinimas ir kontroliavimas	„Ar tai logiška?“
Verbalizavimas	„Aš tau tai perskaitysiu. Pasakyk, kaip skamba.“

Mąstymo procesai, kurie vyksta efektyvaus rašymo metu, yra bendri gimtajai ir antrajai kalbai, skiriasi tik šių mąstymo procesų lingvistinė išraiška (De Larios, Nicolás Canesa ir Coyle, 2016). Dėl to antros kalbos teksto kūrimo strategijas galima panaudoti tiriant teksto kūrimo procesą gimtąja kalba. Ištyrus

kitų mokslininkų pateiktas rašymo strategijų klasifikacijos, buvo pateikta anglų, kaip antros kalbos rašymo, strategijų taksonomiją (Mu, 2005) (žr. 6 lentelę)

6 lentelė. Rašymo strategijų tipai pagal Mu (2005)

Rašymo strategija	Subkategorija	Paiškinimas/strategijos įgyvendinimas
Retorinės strategija	Organizavimas Pirmosios kalbos panaudojimas Formatavimas/modeliavimas Lyginimas	Pradžia/dėstymas/pabaiga Sugeneruotos minties vertimas į anglų kaip antrą kalbą. Žanro apmąstymas Įvairūs retoriniai būdai/įpročiai
Metakognityvinės strategija	Planavimas Stebėjimas Įvertinimas	Dėmesio sutelkimas (angl. <i>finding focus</i>) Tikrinimas ir problemų identifikavimas Parašyto teksto ir tikslų peržiūrėjimas
Kognityvinės strategija	Idėjų generavimas Taisymas Plėtojimas Patikslinimas Atkūrimas Kartojimas Apibendrinimas	Kartojimas, įvedimas (angl. <i>lead in</i>), išvadų darymas (angl. <i>inferencing</i>) ir pan. Plano, parašyto teksto koregavimas Teksto turinio praplėtimas Painumų pašalinimas Informacijos atkūrimas iš atminties Minčių arba kalbos pabandymas To, kas buvo perskaityta, sintezavimas
Komunikacinės strategija	Vengimas Mažinimas Skaitytojų pojūtis	Tam tikros problemos vengimas Pasidavimas kai kuriems sunkumams Skaitytojų atsako numatymas
Socialinės/emocinės strategija	Naudojimasis ištekliais Grįžtamojo atsako gavimas Tikslų paskirstymas Poilsis/atidėjimas	Naudojimasis bibliotekomis, žodynais Pagalbos gavimas iš mokytojo, draugų Užduoties krūvio išskaidymas Nerimo mažinimas

Kitų mokslininkų (Bai, Hu ir Gu, 2014), atlikusių įvairių tyrimų meta analizę, taip pat pateikusių rašymo anglų kalba strategijų klasifikaciją, metakognityvinės strategijos skirstomos į tris kategorijas: asmeninė iniciatyva, planavimas, kontroliavimas ir įvertinimas (žr. 7 lentelę).

7 lentelė. Metakognityvinės rašymo strategijos pagal Bai, Hu ir Gu (2014)

Subkategorija	Strategija
Asmeninė iniciatyva	Bandyti išsiaiškinti, kaip sukurti gerą rašinį anglų kalba
	Rašyti rašinius anglų kalba namie tam, kad būtų pagerinti rašymo įgūdžiai
	Analizuoti anglų kalba parašytus rašinius tam, kad geriau rašyčiau
	Prašyti pamokyti rašyti tam, kad būtų pagerinti anglų kalba rašymo įgūdžiai
	Klausinėti kitų, ką mano apie mano parašytą rašinį ir kodėl taip mano
Planavimas	Diskutuoti su kitais apie temą prieš rašant
	Prieš rašant skaityti ta tema, kuria bus rašoma
	Prieš rašant sukurti planą
	Planuojant galvoti, kokias idėjas įtraukti
	Planuojant galvoti, kokius žodžius, frazes, sakinius įtraukti
	Planuojant turėti omenyje mokytojo nurodytus rašinio reikalavimus

	Planuojant galvoti, kaip skaitytojai manys apie rašinį
	Planuojant galvoti, kaip organizuoti idėjas
	Planuojant galvoti, kokio tipo rašinys bus rašomas
	Prieš rašant mintyse suplanuoti rašinį.
Kontroliavimas ir įvertinimas	Rašant laikytis to, kas buvo suplanuota
	Skaityti rašinį garsiai, taip ieškant klaidų
	Rašant kreipti dėmesį į rašybą ir gramatiką
	Parašius pasitikrinti, ar rašinys atitinka mokytojo reikalavimus
	Palyginti savo rašinį su draugo rašiniu ta pačia tema
	Įvertinti, ar mano rašinys yra geras, ar blogas skaitant jį
	Skaitant numatyti, ar skaitytojams patiks mano rašinys, ar ne.

Kognityvines rašymo strategijas šie mokslininkai skirsto į tris tipus: tikrinimas, teksto kūrimas, naudojimasis ištekliais (žr.8 lentelę).

8 lentelė. Kognityvinės rašymo strategijos pagal Bai, Hu ir Gu (2014)

Subkategorija	Strategija
Tikrinimas	Bandyti atsiminti arba užsirašyti kitų žmonių pasiūlymas, kuriuos bus galima panaudoti ateityje.
	Gera apgalvoti kitų žmonių pasiūlymus dėl mano rašinių
	Klausti kodėl, jeigu kiti prašo pataisyti mano rašinį
	Gavus rašinį iš mokytojos peržiūrėti klaidas ir bandyti mokytis iš jų
	Keisti rašybą arba skyrybą tikrinant rašinį
	Keisti žodžius arba frazes tikrinant rašinį
	Keisti gramatiką tikrinant rašinį
	Keisti mintis rašinyje jį tikrinant
	Pertvarkyti rašinį jį skaitant
Teksto kūrimas	Skaityti savo teksto segmentus tam, kad tai padėtų sugalvoti naujų idėjų rašant
	Rašant skaityti kitų žmonių tekstus, kad galėčiau kurios nors kalbos elementus panaudoti savo rašinyje
	Rašant skaityti kitų žmonių tekstus, kad galėčiau kurias nors idėjas panaudoti savo rašinyje.
	Rašant prisiminti kitur skaitytas idėjas, kurias galėčiau panaudoti savo rašinyje
	Rašant prisiminti šaltiniuose esančius kalbos elementus, kurios galėčiau panaudoti savo rašinyje
	Rašant dar kartą perskaityti mokytojos reikalavimus, kad tai padėtų sugalvoti naujų idėjų
Naudojimasis ištekliais	Rašant naudotis žodynu, kad išspręsciau leksinius sunkumus
	Naudotis gramatikos knygomis, vadovėliais arba rašymo vadovais, kai nesiseka rašyti
	Senų rašinių peržiūrėjimas, kad būtų galima juose esančius naudingus žodžius, frazes ar idėjas panaudoti rašant naują rašinį.

Šie mokslininkai išskiria vieną socialinių, emocinių strategijų subkategoriją – pagalbos prašymą ir emocijų valdymą (žr. 9 lentelę).

9 lentelė. Socialinės/emocinės strategijos rašymo strategijos pagal Bai, Hu ir Gu (2014)

Subkategorija	Strategija
Pagalbos prašymas ir emocijų valdymas	Prašyti mokytojos pagalbos, kai susiduriu su sunkumais rašant
	Prašyti draugų pagalbos, kai susiduriu su sunkumais rašant
	Prašyti šeimos narių pagalbos, kai susiduriu su sunkumais rašant
	Sakyti sau, kad mėgaučiausi rašymu
	Sakyti sau, kad nesijaudinčiau, kai rašau rašinį angliškai
	Apdovanoti save už pabaigtą rašinį anglų kalba.

Mokytojai lemia besimokančiųjų strategijų panaudojimą. Nustatyta, kad jau darželinukų strategijų panaudojimas priklauso nuo konteksto: veiklos, kurioje mokytojos yra dėmesio centre, darbo mažose grupelėse, dirbant savarankiškai (Neitzel, Connor, 2018). Konkrečiai teksto kūrimo srityje naudojamas savivaldaus strategijų ugdymo modelis (angl. *self regulated strategy development*), pagal kurį strategijų mokymas vyksta penkiais etapais (Graham ir Harris, 2006):

- Bendrųjų žinių plėtojimas. Besimokantiejiems yra suteikiamos bet kokios žinios, kurios reikalingos tam, kad būtų sėkmingai naudojama strategija.
- Apibūdinimas. Apibūdinama ir aptariama strategija, jos tikslas ir nauda. Gali būti pateikta mnemoninė priemonė, skirta atsiminti strategijos žingsnelius.
- Modeliavimas. Mokytojas rodo pavyzdį, kaip naudotis strategija.
- Įsiminimas. Besimokantieji įsimena strategijos žingsnelius.
- Pagalba. Mokytojas padeda arba mokymosi paramos strategijos įvaldymą.
- Savarankiškas naudojimas. Mokiniai naudoja strategiją be pagalbos arba šiek tiek padedami.

Iki šiol tirta strategijų įtaka mokinių pasiekimams. Viename iš tyrimų (Brunstein ir Glaser, 2011) dalyvavo ketvirtų klasių mokiniai. Viena vaikų grupė buvo mokomi savivaldžių rašymo strategijų, kita – rašymo strategijų be savivaldumo komponentų. Buvo atskleista, kad, lyginant su paprastomis rašymo strategijomis, rašymo strategijos įtraukiant savivaldumo procesus labiau pagerino mokinių istorijų planavimo ir tikrinimo įgūdžius, vadinasi turėjo didesnę įtaką mokinių parašytų istorijų kokybei. Taip pat paaiškėjo, kad savivaldžios mokymosi strategijos pagerino mokinių žinias apie gerą teksto raštu kūrimą ir padidino jų saviveiksmingumą. Žinios apie gerą teksto raštu kūrimą ir saviveiksmingumas darė teigiamą įtaką išmoktų strategijų panaudojimui planuojant istorijas.

Taip pat buvo sukurta sukurta inovatyvi mokymo kurti rašytinį tekstą programa ir aiškintasi, kaip ši programa veikia pradinės mokyklos, 4-6 klasių mokinių sukurtų rašytinių tekstų kokybę, mokytojų taikomos veiklai pamokose, jų požiūriui ir įgūdžiams (Rietdijk, van Weijen, Janssen, van den Bergh,

Rijlaarsdam, 2017). Ši programa paremta trimis mokymo kurti rašytinį tekstą būdais: komunikacija grįstu rašytinio teksto kūrimu (angl. *communicative writing*), rašytinio teksto kūrimu kaip procesu (angl. *process writing*) bei rašymo strategijų pateikimu ir mokymu jomis naudotis (angl. *writing strategy instruction*). Vienas iš tyrimo tikslų buvo išsiaiškinti, ar tokia mokymo programa pagerina mokinių rašytinių tekstų kokybę, vertinimo kriterijus – komunikacinės žinutės perdavimas, pavyzdžiui, ar mokinio parašytas aprašymas yra pakankamai geras, kad kitas suprastų, apie ką tiksliai rašoma (ar kaimynas ras savo pasiklydusią katę pagal mokinio aprašymą?). Tyrimo rezultatai parodė, kad sukurta ir įgyvendinta programa yra veiksmingesnė už įprastinę mokymo kurti rašytinį tekstą praktiką. Be to, po programos įgyvendinimo mokytojai efektyviau mokėsi mokymosi strategijų.

Be to, tirta (Rietdijk, van Weijen, Janssen, van den Bergh, Rijlaarsdam, 2018) kaip Olandijoje pradinių klasių moksleiviai yra mokomi kurti rašytinį tekstą. Į tyrimą buvo įtrauktos 45 pradinės mokyklos. Aiškintasi, kaip šiose mokyklose įgyvendinami trys, su mokymu kurti rašytinį tekstą susiję aspektai: komunikacija grįstas rašytinio teksto kūrimas (angl. *communicative writing*), rašytinio teksto kūrimas kaip procesas (angl. *process writing*) ir rašymo strategijų pateikimas ir mokymas jomis naudotis (angl. *writing strategy instruction*). Tyrimas atskleidė, kad visi šie aspektai nėra pakankamai taikomi Olandijos mokyklose.

Plėtoti bendrąsias žinias	<ul style="list-style-type: none"> Mokytojas mokiniui pateikia informaciją apie strategiją, jos svarbą, naudą ir kaip ją naudotis.
Aptarti	<ul style="list-style-type: none"> Aptariamas anksčiau mokinio parašytas tekstas, diskutuojama, kaip sekėsi pritaikyti strategiją. Mokytojas ir mokinys aptaria, kaip strategija gali pagerinti rašytinio teksto kūrimą.
Rodyti pavyzdį	<ul style="list-style-type: none"> Mokytojas parodo, kaip naudoti strategiją pats atlikdams užduotį ir garsiai galvodamas.
Palaikyti	<ul style="list-style-type: none"> Mokytojas stebi mokinį teksto kūrimo metu ir iškart suteikia mokomąją paramą. Mokytojas primena mokiniui naudotis išmokta strategija, jeigu reikia dar kartą paaiškina apie strategiją (žodžiu arba naudojant vaizdines priemones, lenteles su strategijomis, pagiria už strategijų panaudojimą, nurodo, kada mokinys elgiasi strategiškai, duoda papildomų pavyzdžių..
Atlikti užduotį savarankiškai	<ul style="list-style-type: none"> Mokinys atlieka užduotį be mokytojo pagalbos

7 pav. Mokymosi strategijų kurti rašytinį tekstą ugdymo eiga sudaryta pagal Gibson (2008), Tracy, Reid ir Graham (2009), De Smedt ir Van Keer (2018)

Mokslininkai (De Smedt ir Van Keer, 2018) taip pat aiškinosi, kokią įtaką mokinių rašytiniam tekstui daro skirtingi mokymo būdai. Šiame tyrime rašymo strategijos, skirtos planuoti, rašyti ir tikrinti tekstą, buvo pateikiamos laikantis tokios procedūros:

- 1) nurodant tam tikros strategijos svarbą ir naudą;
- 2) aptariant, kokias strategijas naudoja mokiniai ir kaip tai daro;
- 3) demonstruojant mokymo strategiją garsiai mąstant apie tai, kokia strategija yra taikoma, kaip ir kodėl ji yra taikoma;
- 4) pristatant įvairias korteles, kuriose nurodytos rašymo strategijos, žingsneliai, kaip jas įgyvendinti.

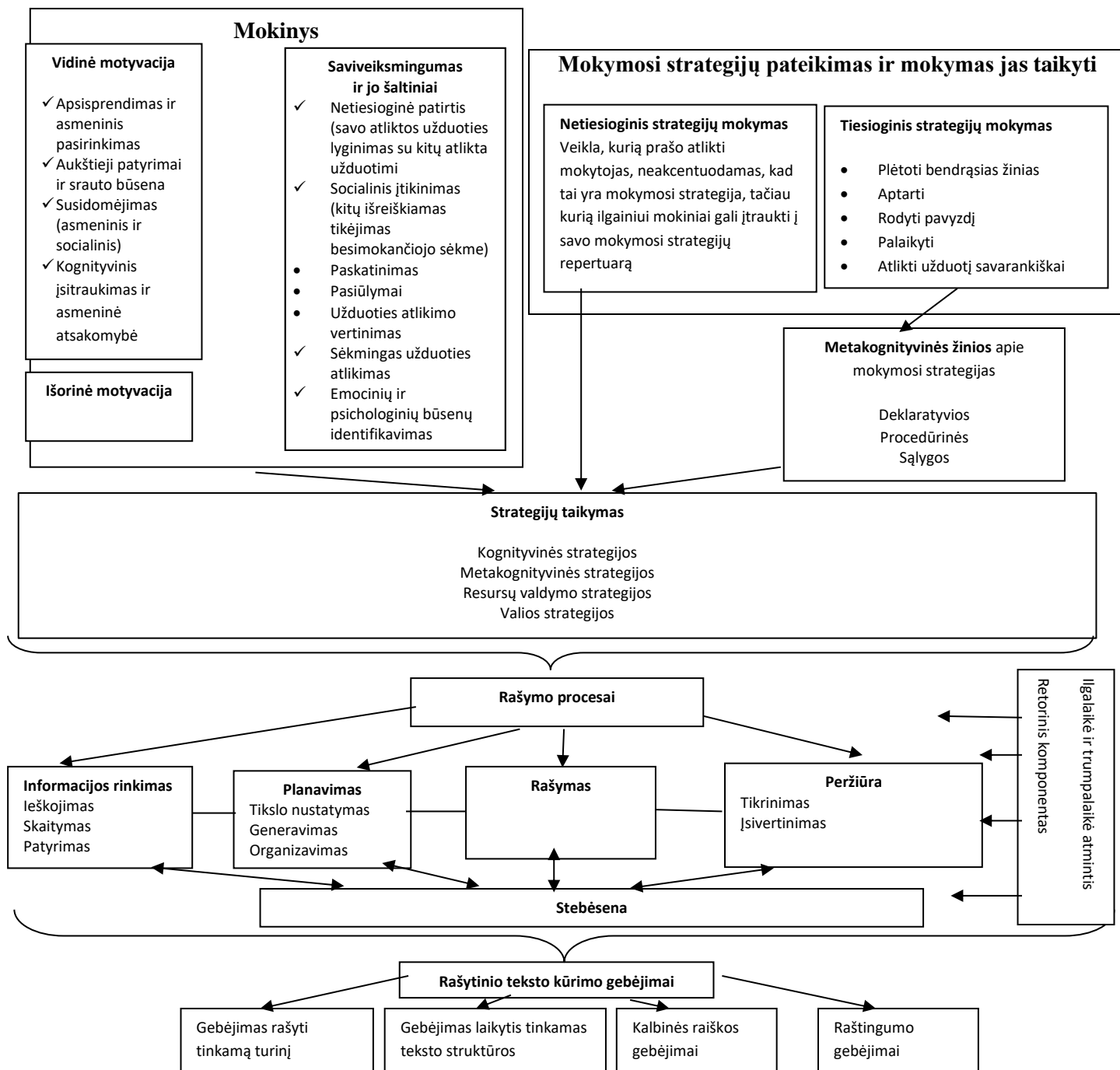
Tyrimo dalyvavę penktų ir šeštų klasių mokiniai buvo paskirstyti į penkias grupes. Pirmai grupei mokytojai tiesiogiai perteikė žinias apie žanrą, teksto struktūrą ir rašymo strategijas (angl. *explicit instruction*), o mokiniai individualiai kūrė rašytinius tekstus. Antroje grupėje mokytojai taip pat suteikė reikiamų žinių apie žanrą, teksto struktūrą ir rašymo strategijas, bet mokiniai tekstus kūrė bendradarbiaudami su kitais mokiniais. Trečia mokinių grupė tekstus kūrė individualiai, bet be mokytojo aiškinimo. Ketvirta grupė tekstus kūrė bendradarbiaudami su kitais mokiniais, tačiau mokytojas jiems taip pat tiesiogiai žinių nepateikė. Penktoji grupė mokėsi kaip buvo įprasta iki eksperimento. Eksperimentas atskleidė, kad tiesioginis mokytojo aiškinimas, derinamas su individualiu darbu, buvo efektyvesnis nei vien tik individualus darbas. Tai parodė, tiesioginio išsamaus (žinios apie žanrą, teksto struktūrą ir rašymo strategijas) aiškinimo privalumus. Nebuvo nustatyta skirtumo tarp tiesioginio mokytojo aiškinimo, derinamo su individualiu mokinių darbu, ir tiesioginio mokytojo aiškinimo, derinamo su grupiniu mokinių darbu. Be to, trys mokymo būdai: tiesioginis aiškinimas, derinamas su individualiu darbu, tiesioginis aiškinimas su komandiniu darbu ir komandinis darbas turėjo didesnės įtakos mokinių rašytinių tekstų kokybei nei įprastinė mokymo praktika.

Kiti mokslininkai (Graham, Kihara, Harris ir Fishman, 2017) tyrė ryšį tarp mokinių strateginio elgesio kuriant rašytinį tekstą, motyvacijos kurti rašytinį tekstą (požiūrio į rašytinio teksto kūrimą) ir sukurto teksto kokybę ir apimtį. Ketvirtos klasės mokiniai rašė pasakojimus ir pildė klausimynus apie savo strateginį elgesį ir motyvaciją. Tyrimas atskleidė, kad strateginis elgesys kuriant rašytinį tekstą ir mokinio motyvacija nulemia pasakojimo kokybę. Didesnė mokinių motyvacija taip pat lėmė tai, kad buvo parašyta daugiau žodžių pasakojimuose.

Panašiu tyrimu (Wijekumar ir kt., 2018) buvo aiškintasi, ar keturi veiksniai – žinios apie rašytinio teksto kūrimą, motyvacija, strateginis elgesys ir įgūdžiai – prisideda prie penktos klasės mokinių rašytinio teksto kokybės. Šis tyrimas buvo paremtas srities mokymosi modeliu, atskleidžiančiu, kad mokymąsi formuoja kognityviniai ir motyvaciniai veiksniai (Alexander, 2003). Pagal šį modelį, žinios, motyvacija ir strateginis elgesys, kiekvienas atskirai ir visi kartu, lemia besimokančiojo tobulėjimą nuo pradinio susipažinimo su sritimi (angl. *acclimation*) iki kompetencijos pasiekimo (Alexander, 2003). Taip pat buvo

įtrauktas ir veiksnys – rašymo įgūdžiai (Wijekumar ir kt., 2018). Buvo atskleista, kad prieš ugdomąją intervenciją, trys veiksniai – žinios apie rašytinio teksto kūrimą, strateginis elgesys ir rašymo įgūdžiai turėjo įtakos rašytiniam tekstui. Žinios apie rašytinio teksto kūrimą lėmė teksto kokybę ir teksto apimtį. Rašymo strategijos nulėmė teksto kokybę, o rašymo įgūdžiai - teksto apimtį. Po intervencijos, kurios metu mokiniai buvo mokomi, kaip planuoti ir rašyti įtikinimo tekstą, nustatyta, kad mokinių žinios apie rašytinio teksto kūrimą, strateginis elgesys ir įgūdžiai lėmė teksto kokybę. Du veiksniai – žinios apie rašytinio teksto kūrimą ir strateginis elgesys lėmė parašytų žodžių kiekį. Nei prieš, nei po intervencijos mokinių motyvacija neturėjo įtakos teksto kokybei ir apimčiai.

Pagal aptartą mokslinę literatūrą, sukurtas rašytinių teksto kūrimo gebėjimų ugdymo pasitelkiant mokymosi strategijas modelis (žr. 8 pav.). Mokytojas daro įtaka mokinių mokymosi strategijų įsisavinimui. Mokymosi strategijų galima išmokyti tiesiogiai jas aiškinant ir nurodydant, kaip jomis naudotis arba netiesiogiai, vykdydant tam tikrą veiklą klasėje ir prašant mokinių elgtis tam tikru būdu. Mokytojas formuoja mokinio žinias apie mokymosi strategijas. Šios žinios gali būti trijų tipų: deklaratyvios, procedūrinės ir sąlygos. Pagal mokymosi strategijų pateikimo schemą (žr. 8 pav.) tiesioginis strategijų mokymas gali vykti keliais etapais. Motyvacija, kurią galim skirstyti į keletą tipų, taip pat gali lemti mokymosi strategijų panaudojimą ir rašytinio teksto kokybę. Kaip minėta, rašymo procesas susideda iš trijų pagrindinių dalių: planavimo, rašymo ir peržiūros (Flower ir Hayes, 1981). Šiuos procesus mokinys gali stebėti. Taip pat šiame modelyje prijungtas ir informacijos rinkimo etapas (Kallestinovas, 2017). Visi minėti veiksniai – žinios apie strategijas, motyvacija, saviveiksmingumas ir realus strategijų panaudojimas rašytinio teksto kūrimo procesuose gali lemti rašytinio teksto kūrimo gebėjimų tobulinimą: tobulinami mokinių gebėjimai nuosekliai ir rišliai rašyti, laikytis rašymo formalumų ir parašyti lingvistiškai įvairų pasakojimą. Keturios gebėjimų sritys parinktos remiantis Nacionalinio egzaminų centro (NEC, 2016) naudojama mokinių rašytinių pasakojimų vertinimo instrukcija kurioje išskirti keturios vertinimo kategorijos: turinys, struktūra, kalbinė raiška ir raštingumas.



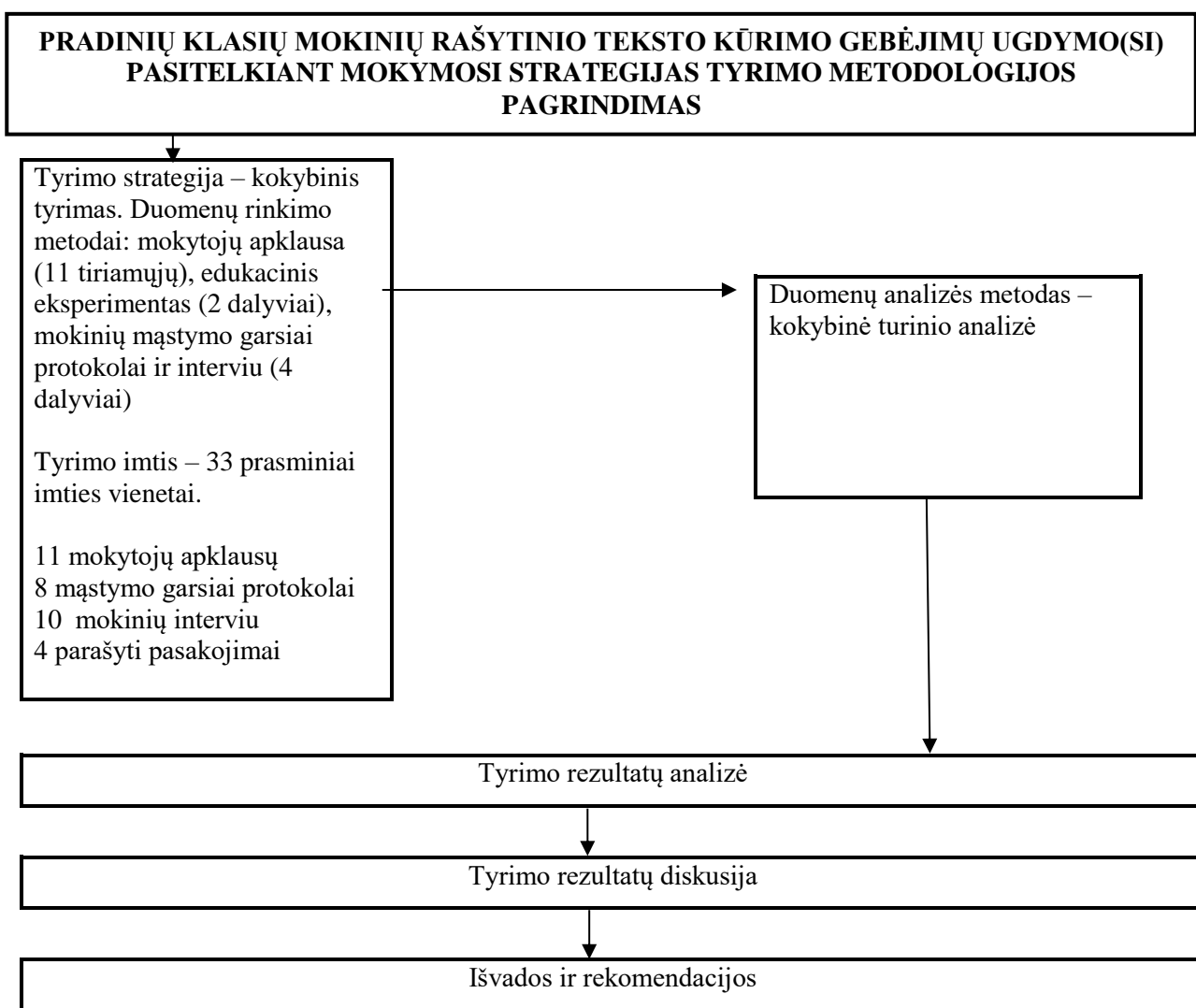
8 pav. Rašytinio teksto kūrimo gebėjimų ugdymo pasitelkiant mokymosi strategijas modelis

2. PRADINIŲ KLASIŲ MOKINIŲ RAŠYTINIO TEKSTO KŪRIMO GEBĖJIMŲ UGDYMO(SI) PASITELKIANČIŲ MOKYMOŠI STRATEGIJAS TYRIMO METODOLOGIJA

Šiame skyriuje pristatyta tyrimo strategija, pasirinkti tyrimo duomenų rinkimo ir duomenų analizės metodai. Be to, apibūdinama pedagoginė veikla, vykdyta šio tyrimo metu. Pateikiamos tyrimo dalyvių – mokinių ir mokytojų – charakteristikos, tyrimo etika.

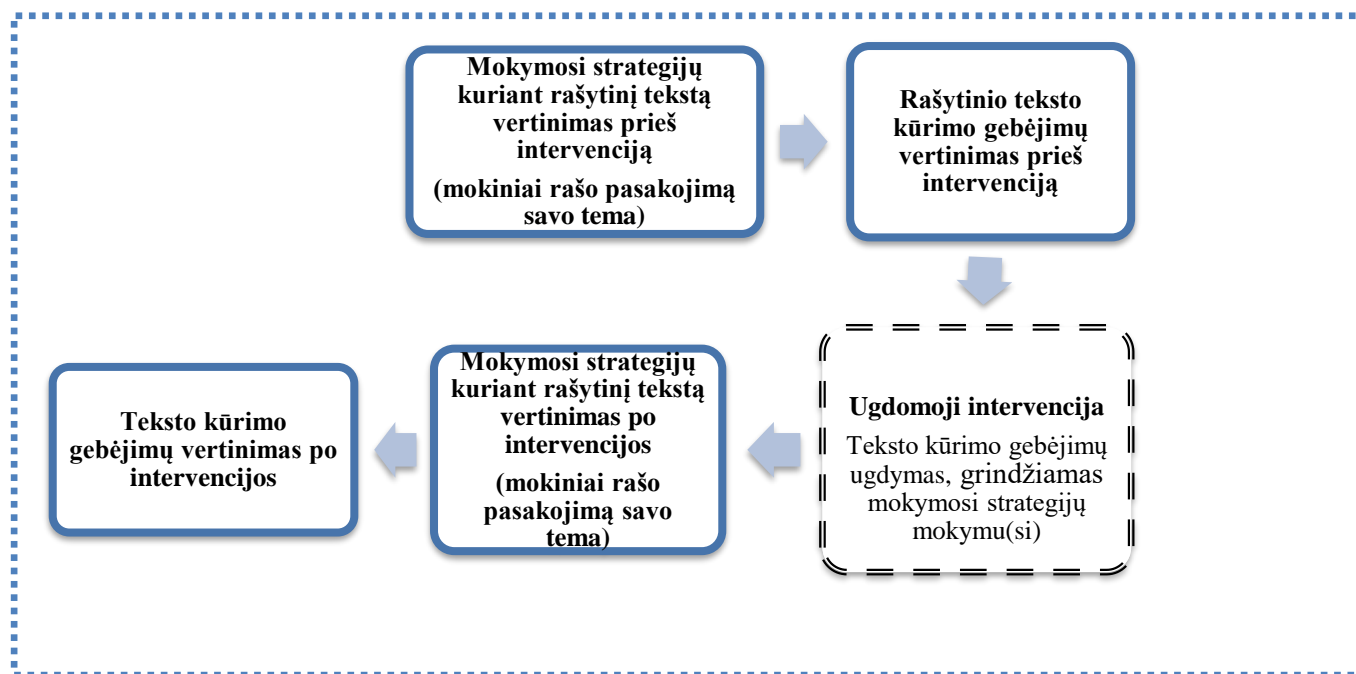
2.1. Tyrimo organizavimas ir metodai

9 paveikslėlyje pateikiama empirinio tyrimo struktūra.



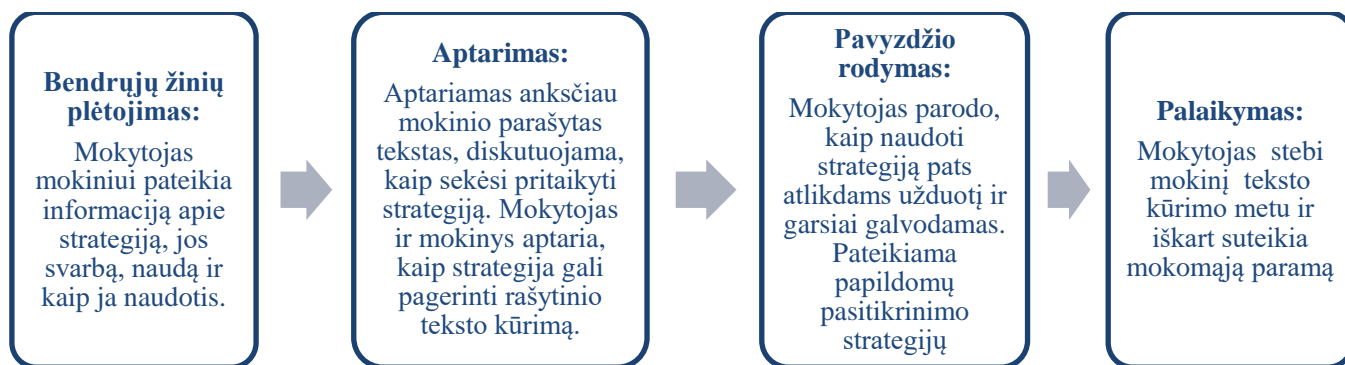
9 pav. Empirinio tyrimo struktūra

Tyrimo metu buvo atliekamas edukacinis eksperimentas. Pasirinktas eksperimento tipas, kuriame nenaudojama kontrolinė grupė ir kuris gali vykti „tik su viena eksperimentine grupe arba netgi tik su vienu tiriamuoju“ (Rupšienė, Rutkienė, 2016, p. 34). Svarbus kvaziekperimento bruožas – tiriamoji grupė nėra pasirinkta atsitiktinai. Edukacinis eksperimentas buvo organizuojamas pagal 10 paveikslėlyje pavaizduotą eigą. Mokinių pasakojimus prieš ir po intervencijos vertino du žmonės: tyrėja ir patyrusi pradinė klasių mokytoja.



10 pav. Edukacinio eksperimento schema

Ugdomoji intervencija taip pat vyko keliais etapais (žr.11 pav.)



11 pav. Ugdomosios intervencijos eiga

Po dviejų savaitių su mokiniais buvo susitikta dar kartą. Kadangi I eksperimento dalyvis iš karto po pirmos ugdomosios veiklos prisiminė, kokių strategijų jis mokėsi ir gebėjo pats įvardinti, kad jas taikė, po dviejų savaitių jam strategijos primintos nebuvo. Tik pasakyta, kad praėjusį kartą mokėmės kurti rašytinį pasakojimą naudojant kelias strategijas, ir paprašyta, kad jis parašytų pasakojimą naudojantis tomis strategijomis. Kadangi II eksperimento dalyvis iš karto po pirmos ugdomosios veiklos negebėjo visiškai tiksliai įvardinti, kokių strategijų mokėsi, po dviejų savaitių jo buvo paklausta, ką prisimena. Mokinys prisiminė 7K strategiją, kitų – ne, tada jam buvo primintos pasitikrinimo strategijos ir po to paprašyta paprašyti pasakojimą naudojantis tomis strategijomis, kurias atsimena.

Prieš edukacinį eksperimentą:

1. Prieš pradėdant edukacinį eksperimentą, buvo analizuojami mokinių mąstymo garsiai protokolai, mokiniams rašant pasakojimus pagal 2016 standartizuoto testo rašymo dalies užduotį. Ketvirtos ir trečios klasės mokiniams buvo pateiktas ketvirtos klasės testas, antros klasės mokiniai – antros klasės testas.
2. Be to, buvo analizuojami mokinių interviu apie rašytinio teksto kūrimą.

Buvo atlikta indukcinė kokybinė turinio analizė. Indukcinė KTA susideda iš keturių etapų: atviro kodavimo, duomenų grupavimo, kategorijų išskyrimo ir abstrahavimo (Elo ir kt., 2014). Tyrėja, išgilinusi į tyrimo objektą, iš surinktų duomenų išskyrė tuos prasminius vienetus, kurie siejosi su tyrimo problema. Prasminiais vienetais buvo „laikomos tekstų ištraukos, kuriose išreiškiama viena išbaigta mintis“ (Žydzūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Du tyrėjai buvo iš anksto aptarę duomenų kodavimo taisykles ir, atlikę analizę savarankiškai, lygino išskirtas kategorijas ir subkategorijas.

Kokybinės turinio analizės pavyzdys:

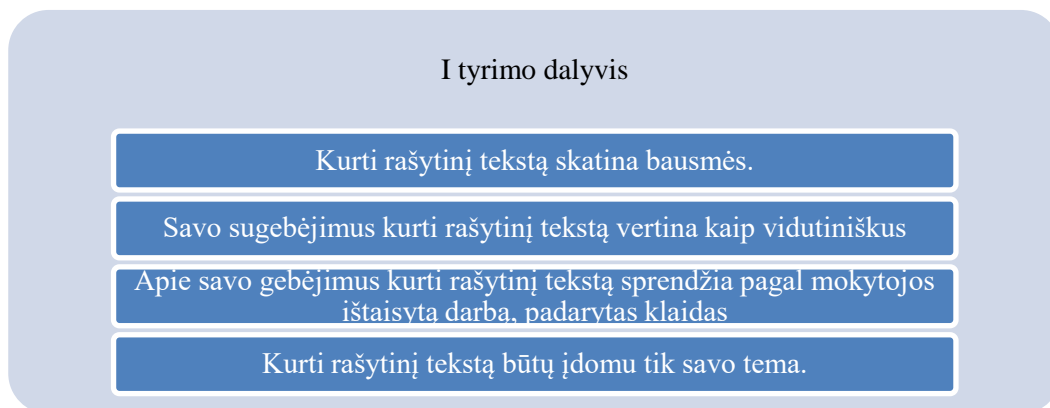
Kategorija	Subkategorija	Citata
Kognityvinės strategijos	Minčių arba kalbos pabandymas	<i>Pavyzdžiui, noriu parašyt graži kaip...nežinau. Kaip...kaip... modelis. Nemanau, kad tiks. Graži kaip saulė.(T1)</i>
	Pasakojimo struktūros taisyklių taikymas	<i>Vėl du pirštai nuo krašto. Nes yra trys dalys: pradžia, įvykis ir pabaiga. (T4).</i>
	Gramatinių taisyklių taikymas	<i>Jis nuėjo į rūšį ir pasiėmė savo dviratį. Ką? Rūšį. Ir pasiėmė... savo dviratį. Ką? Dviratį. (T4).</i>

2.2.Tyrimo imties charakteristikos

Tyrimo dalyvavo keturi mokiniai. Buvo sukurti jų kaip rašytinio teksto kūrėjų profiliai yra (žr. 12, 13,14, 15 pav.). Tyrimo dalyvių atrankos būdas – kriterinė atranka. Mokiniai turėjo atitikti šiuos kriterijus:

1) pradinės mokyklos mokinys; 3) sutinkantis dalyvauti edukaciniame eksperimente ir su tyrėja susitikti ne pamokų metu.

Apie savo sugebėjimus kurti rašytinį tekstą mokinys sprendžia pagal mokytojos ištaisyta darbą, padarytas klaidas: *kur tu žinai, kad tau sekasi arba nesiseka sukurti teksto raštu? Kai, nu kai pasižiūri rezultatus, kai mokytoja ištaiso.* Be to, jis savo sugebėjimus kurti rašytinį tekstą vertina kaip vidutiniškus: *Gerai, o kaip vertini savo gebėjimus parašyti tekstą? Ar manai, kad tau sekasi kurti? Vidutiniškai, per viduriuką. Kodėl vidutiniškai, kaip manai? Nu nes klaidų padarau, padarau tokių kartais klaidų. Kokių klaidų? Dažniausia tai skyrybos padarau. O rašinėliuose tai ir pavadinimuose dažniausiai.* Kurti rašytinį tekstą skatina bausmės: *Gerai, o kas tave paskatina rašyti? Kada nori rašyti tekstą? Nu mama dažniausiai arba tėtis paskatina, bet dažniausiai mama. O kaip paskatina? Sako „paimsiu kompą“.* Taip pat šį mokinių paskatintų įdomi tema, kuria reikėtų rašyti: *Jeigu būtų tau kažkokia labai įdomi tema, kuri tau patinka? Tada visada rašau. Tada rašytum? Tikrai rašyčiau.* Šis mokinys taip pat išskiria mokytojos pastabas kaip paskatinimą kurti rašytinį tekstą: *Kaip mokytoja tave pamotyvuoja sukurti tekstą? Nu, kad reikia. Jeigu nepadarysi, tai pastabų kokį šimtą gausiu.*



12 pav. I tyrimo dalyvio kaip rašytinio teksto kūrėjo profilis

Antrasis tyrimo dalyvį kurti rašytinį tekstą skatina bausmės (*O kas tave paskatina rašyti tekstą, kurti tekstą?*) ir apdovanojimai (*O be bausmių dar kas nors? Kur ten gausi kažką, ledų, su dviračiu galėsi išvažiuot*). Apie savo gebėjimus kurti rašytinį tekstą sprendžia pagal mokytojos ištaisyta darbą, padarytas klaidas: *Gerai sekasi? O kaip tu žinai, kad tau gerai sekasi? Mokytoja parašo ten devynetus, aštuonetus po diktantu ten. Bet diktantas tai, kai sudiktuoja mokytoja, o kai tau pačiam reikia sukurti tekstą? Parašau, bet tada būna ten kartais gerai, kartais vidutiniškai, bet nebūna, kad blogai ten.* Savo sugebėjimus kurti rašytinį tekstą vertina kaip vidutiniškus: *Kartais sekasi, kartais nesiseka.* Šiam tyrimo dalyviui patiktų kurti pasakojimą savo tema, bet tokia galimybė nepaskatintų labiau negu bausmės už neatliktą darbą: *O jeigu būtų kažkokia labai įdomi tema, pavyzdžiui, ar paskatintų tai rašyti? Jo. Paskatintų? Labiau negu bausmė, pavyzdžiui, arba apdovanojimas? Ne. Bausmė labiau.*

II tyrimo dalyvis

Kurti rašytinį tekstą skatina bausmės arba apdovanojimai .

Savo sugebėjimus kurti rašytinį tekstą vertina kaip vidutiniškus

Kurti rašytinį tekstą būtų įdomu tik savo tema, bet tai neskatintų labiau nei bausmės.

Apie savo sugebėjimus kurti rašytinį tekstą sprendžia pagal mokytojos įvertinimus.

13 pav. II tyrimo dalyvio kaip rašytinio teksto kūrėjo profilis

III tyrimo dalyvis apie savo sugebėjimus kurti rašytinį tekstą sprendžia lygindamas savo tekstus su skaitoma grožine literatūra: *O kaip tu vertini savo sugebėjimus sukurti tekstą raštu? Nu jeigu lyginant su tikrais rašytojais, tai čia tie 60 ar ten kiek, nu ar ten kiek sakinių, tai nėra daug, bet, jei raštas tai, nu ten tiesiog, bet pavyzdžiui, ta visa ištrauka tai gal nu.. ne kaip tikrų rašytojų, bet vidutiniškai. Kurti rašytinį tekstą suvokia kaip pareigą: Nu aišku pirma nenoriu, nenorisi kurt, pavyzdžiui, jeigu kur.... Nu bet kažkaip, jeigu žinai, kad reikia padaryt, nu pradedi ir kuri. Tiesiog namų darbu nueini ruošt ir ruoši. Be to šis tyrimo dalyvis mano, kad jo sugebėjimai kurti rašytinį tekstą yra vidutiniški: O iš kur tu žinai, kad tu vidutiniškai rašai? Ką aš žinau... Nu kai mokytoja pasako. Pasako, ar ne? Sako „gerai“, ta prasme, nu kad sukūrei arba dar trūksta kažko arba, kai pasiima sąsiuvinį taisyti, sako, kad pavyzdžiui, trūkta ten ko nors.*

III tyrimo dalyvis

Apie savo sugebėjimus kurti rašytinį tekstą sprendžia lygindamas savo tekstus su skaitoma grožine literatūra

Savo sugebėjimus kurti rašytinį tekstą vertina vidutiniškai

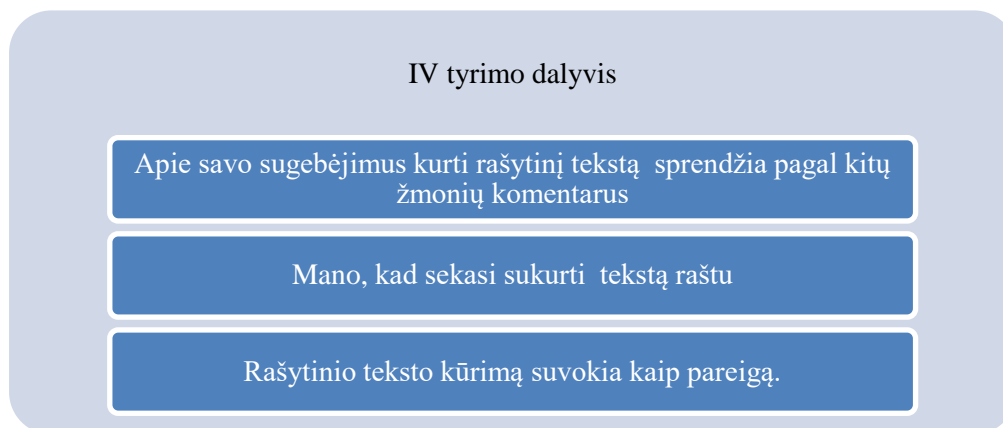
Kurti rašytinį tekstą suvokia kaip pareigą.

Patiktų kurti rašytinį tekstą savo tema.

14 pav. II tyrimo dalyvio kaip rašytinio teksto kūrėjo profilis

IV tyrimo dalyvis rašytinio teksto kūrimą suvokia kaip pareigą: *Kas tave paskatina parašyti tekstą? Kada nori parašyti? Jeigu sako parašyti, tai parašau. Be to, jis mano, kad jam sekasi kurti tekstus raštu: O*

kaip tu pati galvoji, ar tau sekasi parašyti pasakojimą? Sekasi. Apie tai jis sprendžia pagal kitų žmonių komentarus: O kaip tu žinai, kad tu sekasi? Iš kur tu žinai? Kartais, jeigu gerai rašau, sako šaunuolė, gerai.



15 pav. IV tyrimo dalyvio kaip rašytinio teksto kūrėjo profilis

Mokytojų, kurie dalyvavo tyrime, atrankos būdas — kriterinė atranka. Taikytas vienas kriterijus — pasirinkti pradinių klasių mokytojai. Tyrime dalyvavusių mokytojų demografiniai duomenys pateikiami 10 lentelėje.

10 lentelė. Mokytojų, kurie dalyvavo tyrime, demografiniai duomenys

Eil. nr.	Kodas	Amžius	Lytis	Išsilavinimas	Kvalifikacinė kategorija	Pedagoginio darbo stažas
1.	T1	>60	M	Aukštasis išsilavinimas (įgytas iki 1991 m.)	Mokytojas metodininkas	>31 m.
2.	T2	>60	M	Aukštasis išsilavinimas (įgytas iki 1991 m.)	Vyresnysis mokytojas	>31 m.
3.	T3	50-59	M	Profesinis bakalauras	Mokytojas metodininkas	21-30
4.	T4	30-39	M	Magistras	Vyresnysis mokytojas	11-20
5.	T5	40-49	M	Aukštasis išsilavinimas (įgytas iki 1991 m.)	Mokytojas metodininkas	>31
6.	T6	40-49	M	Aukštasis išsilavinimas (įgytas iki 1991 m.)	Mokytojas metodininkas	>31
7.	T7	20-29	M	Bakalauras	Mokytojas	<5
8.	T8	50-59	M	Aukštasis išsilavinimas (įgytas iki 1991 m.)	Vyresnysis mokytojas	21-30
9.	T9	40-49	M	Bakalauras	Vyresnysis mokytojas	11-20
10.	T10	50-59	M	Aukštasis išsilavinimas (įgytas iki 1991 m.)	Vyresnysis mokytojas	21-30
11.	T11	40-49	M	Magistras	Mokytojas metodininkas	21-30

2.3. Tyrimo instrumento pagrindimas

Mąstymo garsiai protokolų analizė pasirinkta dėl to, kad mąstymo garsiai protokolai leidžia pastebėti kognityvinius ir metakognityvinius procesus atliekant užduotį, šiuo atveju rašant pasakojimą. Mąstymo garsiai protokolavimo metu žmogaus prašoma garsiai sakyti, ką jis galvoja ar daro užduoties atlikimo metu. Tokiu būdu galima išsiaiškinti apie naudojamą mokymosi strategijas. Tyrėjas stengiasi kištis kuo mažiau, tik paskatina kalbėti toliau, jeigu tyrimo dalyvis nutyla, arba paklausti, ką galvoja. (Ericsson, 2006).

Mokinių interviu klausimai buvo sudaryti atsižvelgiant į mokslinės literatūros analizės dalyje aptartas mokymosi strategijų kategorijas. Pasirinkta remtis Pintrich (1991) pateikiama mokymosi strategijų klasifikacija, kurioje išskirtos kognityvinės, metakognityvinės ir resursų valdymo strategijos. Pagal kiekvieną kategoriją sugalvotas klausimas, į kurį pradinių klasių mokinys galėtų lengvai atsakyti.

11 lentelė. Mokinių interviu apie rašytinio teksto kūrimą klausimai

Interviu klausimai:	Ką norima išsiaiškinti:
Kaip elgiesi, kai nežinai, kaip rašomas žodis?	Kokias kognityvinės strategijos naudoja tyrimo dalyviai
Kaip elgiesi, kai pristingi minčių?	Kokias kognityvinės strategijos naudoja tyrimo dalyviai
Kaip suplanuoji, ką rašysi?	Kokias metakognityvines strategijas naudoja tyrimo dalyviai
Kaip patikrini, parašęs tekstą?	Kokias metakognityvines strategijas naudoja tyrimo dalyviai
Į ką kreipiesi pagalbos?	Kokias resursų valdymo strategijas naudoja tyrimo dalyviai
Kaip jautiesi, rašydamas tekstą? Kaip nusiramini?	Kokias resursų valdymo strategijas naudoja tyrimo dalyviai

Mokytojų interviu klausimai sudaryti pagal sukurtą teorinį modelį, kuris atskleidžia, kad mokytojai mokiniams gali padėti įsisavinti mokymosi strategijas. Klausama, kokias mokymosi strategijas mokytojai pateikia ir kokias strategijas taiko mokiniai (žr. 12 lentelę), kad būtų atskleista kuo daugiau mokymosi strategijų rūšių.

12 lentelė. Mokytojų apklausos klausimai

Klausimas	Ką norima išsiaiškinti
1. Kokias mokymosi strategijas, skirtas išmokyti kurti rašytinį tekstą lietuvių kalba, aiškinate savo mokiniams?	Kokias mokymosi strategijas mokytojai pateikia savo mokiniams
2. Kaip patys mokiniai reguliuoja mokymąsi rašyti tekstą? Papasakokite plačiau.	Kokias mokymosi strategijas taiko mokiniai

Nuspręsta, kad mokiniai rašys pasakojimą dėl to, kad pasakojimas „laikomas pradinių klasių mokiniui įdomiausiu, suprantamiausiu teksto tipu, todėl jo mokoma anksčiausiai“ (Schoroškienė, 2010). Mokiniams buvo pateikti du klausimai (žr. 13 lentelę).

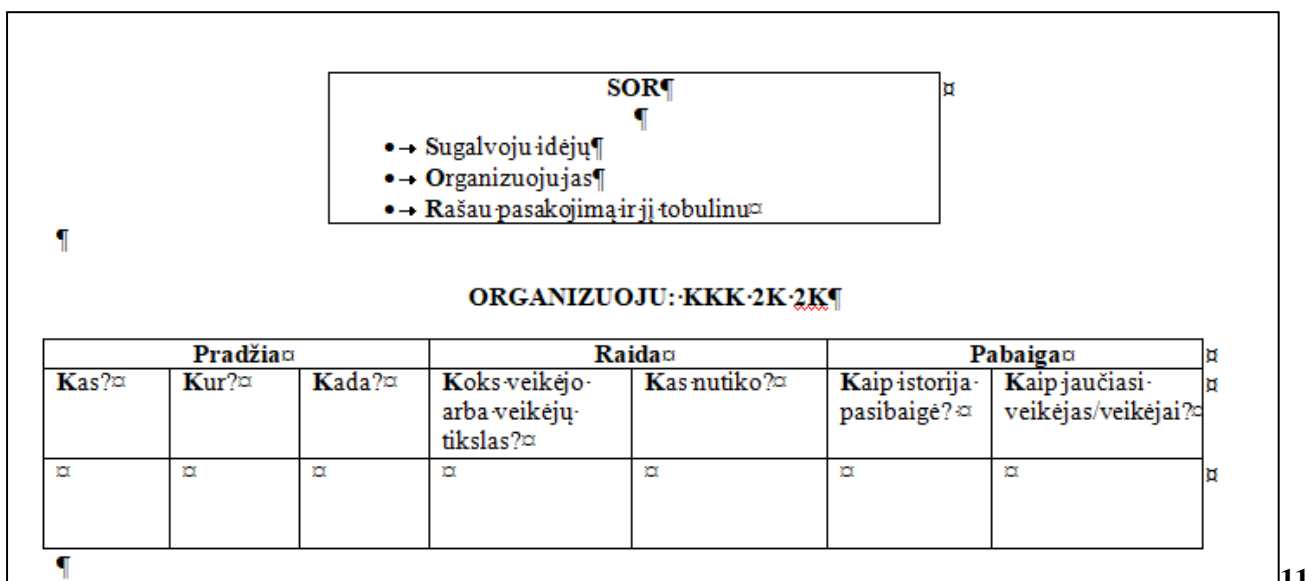
13 lentelė. Mokinių interviu klausimai, parašius pasakojimą savo pasirinkta tema (prieš ugdomąją veiklą, po ugdomosios veiklos ir pakartotino teksto rašymo po dviejų savaičių)

Klausimas	Ką norima išsiaiškinti
Kaip suplanavai apie ką rašysi?	Ar mokiniai geba įvardinti, kokią planavimo strategiją taikė
Kaip pasitikrinai?	Ar mokiniai geba įvardinti, kokias pasitikrinimo strategijas taikė

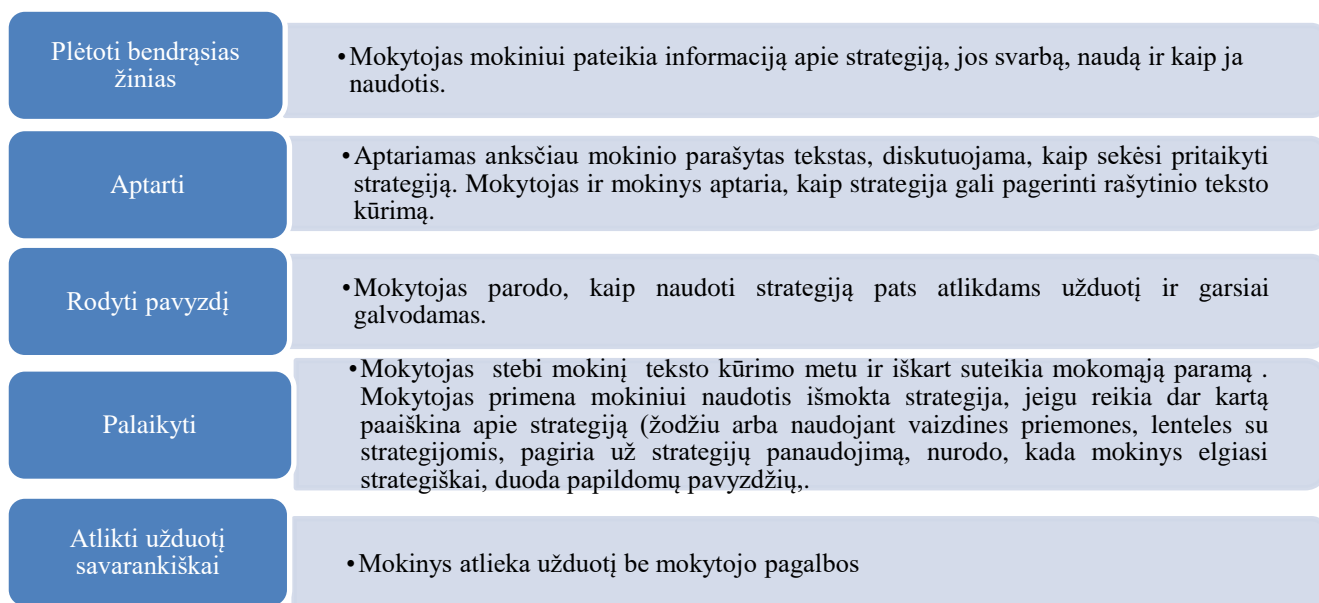
Ugdomosios veiklos instrumentas

Išanalizavus mokinių interviu ir mąstymo garsiai protokolus, paaiškėjo, kad prieš pradėdami rašyti mokiniai netaiko viso teksto planavimo strategijos. Mokiniams, kurių pasakojimuose buvo elementų trūkumų (dviejų ketvirtų klasių mokinių), buvo nuspręsta pateikti viso teksto planavimo strategiją. Ši strategija buvo adaptuota pagal populiariuose teksto kūrimo tyrimuose, paremtuose savivaldžiu strategijų vystymu (angl. *self-regulated learning strategy development*) naudojamą strategiją (Harris, Graham, Fiedlander ir Laud, 2013). (žr. 16 pav.). Pasirinkta strategija, kuri leistų užtikrinti teksto nuoseklumą – vieną iš teksto kokybės sąlygų. Šio strategijos buvo mokoma pagal penkių žingsnelių schemą (žr. 17 pav.)

Taip pat mokiniams buvo pateiktos kortelės, su tyrėjo nuožiūra parinktomis pasitikrinimo strategijomis (žr. 18 pav.). Pasitikrinimo strategijos pasirinktos dėl to, kad tyrimo metu paaiškėjo, jog mokiniai nėra linkę jų taikyti arba taiko jas nenuosekliai. Be to, buvo atskleista, kad mokiniai gali sakyti, jog taiko šias strategijas, bet iš tiesų jie to nedaro. Vieni iš svarbiausių rašymo teorijos atstovų (Hayes ir Flower, 1986) teigia, kad globalus pasitikrinimas apima teksto makrostruktūrą, t.y. tinkamą idėjų vystymą ir organizavimą. Lokalus pasitikrinimas apima rašytinio teksto mikrostruktūrą, t.y. tinkamą sakinio užrašymą, žodžių pasirinkimą ir rašybą, o asmuo, pasižymintis gerais rašytinio teksto kūrimo gebėjimais, turėtų tikrinti savo parašytą tekstą abejuose lygiuose. Šių strategijų pateikimui netaikyta speciali procedūra: mokiniui paaiškinta, ką turėtų daryti, pateikta kortelė su strategijomis, o mokiniui rašant pasakojimą (praktikuojantis) tyrėja primindavo apie jos naudojimą.



16 pav. Pasakojimo planavimo strategija, pateikta mokiniams ugdomosios veiklos metu



17 pav. Viso teksto planavimo strategijos ugdymo eiga



Parašęs sakinį jį perskaitau ir pastabėjęs klaidą, ją taisau.

Jei reikia, keičiu žodžius. Apmąstau, ką rašysiu kitame sakinyje.



Parašęs tekstą, jį skaitau ir tikrinuosi, ar jis turi visas reikiamas dalis, jeigu ne – jas įtraukiu. |



Parašęs tekstą, jį skaitau kitam žmogui ir tikrinuosi. Pastebėjęs klaidą, ją ištaisau.

18 pav. Pasitikrinimo strategijos, kurios buvo pateiktos edukacinio eksperimento dalyviams

2.4. Tyrimo etika

Tyrimo metu laikytasi šių etikos principų (Aluwihare-Samaranayake, 2012): pagarbos asmens privatumui principas, konfidencialumo ir anonimiškumo principas, geranoriškumo ir nusiteikimo nekenkti tiriamam asmeniui principas, teisingumo principas. Kadangi tyrime dalyvavo vaikai, buvo prašoma jų tėvų sutikimo raštu. Tėvams ir vaikams aiškiai nurodyta, koks tyrimas atliekamas ir, prireikus, atsakoma į rūpimus klausimus. Papasakojus apie tyrimą, jo temą buvo susitarta dėl tikslaus susitikimų laiko ir vietos. Visiems buvo suteikta teisė atsisakyti dalyvauti tyrime. Mokytojų ir vaikų interviu suteikti kodai. Mąstymo garsiai protokoluose taip pat neminima jokia asmeninė informacija.

3.PRADINIŲ KLASIŲ MOKINIŲ RAŠY TINIO TEKSTO KŪRIMO GEBĖJIMŲ UGDYMO(SI) PASITELKIANT MOKY MOSI STRATEGIJAS TYRIMO REZULTATAI

Šiame skyriuje pateikiami rezultatai, gauti išanalizavus mokinių mąstymo garsiai protokolus, pildytus dviem atvejais: 1) kai mokiniai rašė pasakojimą pagal 2016 metų standartizuoto testo rašymo dalies užduotį (NEC, 2016), kurioje yra nurodytos užuominos, paveikslėliai, patarimai ir pan. ir 2) kai mokiniai rašė pasakojimą savo pasirinkta tema, negavę jokios papildomos pagalbos. Be to, šiame skyriuje analizuojami mokinių interviu apie jų rašytinių tekstų kūrimo praktiką.

3.1. Mokinių mąstymo garsiai protokolų analizė

Mąstymo garsiai protokolai atskleidė, kad mokinių kognityvines strategijas, taikytas rašant pasakojimą pagal standartizuoto testo užduotį, galima suskirstyti į devynias subkategorijas (žr. 14 lentelę). Paaiškėjo, kad rašydami pasakojimą, mokiniai pabando mintis arba tam tikrus kalbos elementus: *Pavyzdžiui, noriu parašyt graži kaip...nežinau. Kaip...kaip.... modelis. Nemanau, kad tiks. Graži kaip saulė (T1)*. Taip pat mokiniai taiko įvairias taisykles. Viena iš kognityvinės strategijų yra **pasakojimo struktūros taisyklių taikymas**: *Vėl du pirštai nuo krašto. Nes yra trys dalys: pradžia, įvykis ir pabaiga (T4)*. Antra subkategorija, susijusi su taisyklių taikymu, yra **gramatinių taisyklių taikymas**: *Jis nuėjo į rūšį ir pasiėmė savo dviratį. Ką? Rūšį. Ir pasiėmė... savo dviratį. Ką? Dviratį (T4)*. Kita vertus, išryškėjo ir tai, kad, kurdami rašytinį pasakojimą, mokiniai gali nekreipti dėmesio į gramatines taisykles, tad išskirta subkategorija „**žodžių rašymas negalvojant apie taisyklių taikymą**“: *Nieko, aš tiesiog rašau tą žodį ir viskas. Tų taisyklių visokių nežiūriu (T1)*. Kita subkategorija – **teksto stiliaus taisyklių taikymas**: *Nes kelis kartus žodis „jis“ kartotis negali (T4)*. Dar viena kognityvinė strategija – **pastebėtų klaidų taisymas**: *Taškas. Nusibrozdino kelius. Kelius. Ai ne.... [taiso tai, kas buvo parašyta] (T4)*. Taip pat prie kognityvinių strategijų galima **priskirti rašomų žodžių skiemonavimą**: *Nuėjo prie ežero ir ir sa-vo tu-ir-mą duo-ną... (T1)*. Be to, galima išskirti subakategoriją, susijusią su pasakojimo atitikmu užduočiai, t.y. **užduotyje pateiktų rekomendacijų skaitymas ir vykdymas**: *Taip, reikia sugalvoti berniukui vardą [tai buvo nurodyta užduotyje] (T4)*. Taip pat išryškėjo subkategorija, kuri yra susijusi su pasakojimo siužetu, t.y. **būsimo pasakojimo siužeto sugalvojimas prieš pradedant rašyti pasakojimą**: *Nuu..namai nuėjo prie fontano, tenais juos pasitiko šeimininkai su šunimis ir toliau nesugalvojau. Gal vienas buvo pagamintas iš kaulo ir visi kiti šunys pradėjo jį vytis (T1)*. Galima pastebėti, kad tyrimo dalyviai naudoja labai įvairių kognityvinių strategijų ir jas sunku sugrupuoti pagal tam tikrą vieną kriterijų.

14 lentelė. Tyrimo dalyvių mokymosi strategijos atliekant standartizuotą rašymo užduotį (mąstymo garsiai protokolų analizė)

Kategorija	Subkategorija	Citata
Kognityvinės strategijos	Minčių arba kalbos pabandyimas	<i>Pavyzdžiui, noriu parašyt graži kaip...nežinau. Kaip...kaip... modelis. Nemanau, kad tiks. Graži kaip saulė.(T1)</i>
	Pasakojimo struktūros taisyklių taikymas	<i>Vėl du pirštai nuo krašto. Nes yra trys dalys: pradžia, įvykis ir pabaiga. (T4).</i>
	Gramatinių taisyklių taikymas	<i>Jis nuėjo į rūsį ir pasiėmė savo dviratį. Ką? Rūsį. Ir pasiėmė... savo dviratį. Ką? Dviratį. (T4).</i>
	Teksto stiliaus taisyklių taikymas	<i>Nes kelis kartus žodis „jis“ kartotis negali (T4).</i>
	Klaidų taisymas	<i>Taškas. Nusibrodino kelius. Kelius. Ai ne.... [taiso tai, kas buvo parašyta] (T4).</i>
	Rašomų žodžių skiemonavimas	<i>Nuėjo prie ežero ir ir sa-vo tu-ir-mą duo-ną... (T1).</i>
	Žodžių rašymas negalvojant apie taisyklių taikymą	<i>Nieko, aš tiesiog rašau tą žodį ir viskas. Tų taisyklių visokių nežiūriu (T1).</i>
	Būsimo pasakojimo siužeto sugalvojimas prieš pradėdant rašyti pasakojimą	<i>Nuu..namai nuėjo prie fontano, tenais juos pasitiko šeiminkai su šunimis ir toliau nesugalvojau. Gal vienas buvo pagamintas iš kaulo ir visi kiti šunys pradėjo jį vytis (T1).</i>
	Užduotyje pateiktų rekomendacijų skaitymas ir vykdymas	<i>Taip, reikia sugalvoti berniukui vardą [tai buvo nurodyta užduotyje] (T4).</i>
	Metakognityvinė strategija	Savęs klausinėjimas planuojant, ką rašyti toliau
Parašyto sakinio perskaitymas		<i>Na-me-liai bu-vo... į įvairias puses. Taškas. Nameliai buvo išsilakstę į įvairias puses [perskaito, ką parašęs] (T3).</i>
Planavimas, kaip bus rašomas tekstas – kartojant užduotyje pateiktą pradžią ar ne.		<i>Nes aš viską iš pradžių rašysiu [į savo pasakojimą įtrauks ir duotą pradžią] (T2).</i>
Pasirinkimas, į kuriuos užduotyje pateiktus nurodymus atsižvelgti		<i>Mokyklos nerašysiu [nerašysiu apie mokyklas] (T1)</i>
Tolimesnio siužeto suplanavimas rašant tekstą		<i>Po to, gal dar tiks, kad jie parėjo ir gyveno toliau. Tada taškas jau visai bus (T3).</i>
Progreso atliekant užduotį apžvelgimas		<i>Gerai, čia dabar apie didelę parduotuvę parašėm (T1).</i>
Kalbos priemonių vartojimo planavimas		<i>Galvoju palyginimą. Kiekvienam [pasakojimo veikėjui] parašysiu po palyginimą (T1).</i>
Sugalvotos minties komentavimas		<i>Pavyzdžiui, noriu parašyt graži kaip...nežinau. Kaip...kaip... modelis. Nemanau, kad tiks. Graži kaip saulė. (T1).</i>
Pasitaisymas		<i>Ir...ir ant kelių užklįjavo pleistrą. Ko? Kelių Nosinė. Užklįjavo....Gal geriau bus „ant kiekvieno kelio užklįjavo po pleistrą“ (T4).</i>
Parašyto sakinio komentavimas		<i>Viename sakinyje labai daug raidžių (T2).</i>
Resursų valdymo strategija	Tyrėjo pagalbos prašymas dėl tvarkingo rašymo	<i>Uoj čia neturėjau rašyt jau. Čia neturėjau rašyt?(T1)</i>
	Tyrėjo pagalbos prašymas dėl žodžių rašybos	<i>„Flesh“ kaip rašosi? Šitaip rašosi „flesh“? (T1)</i>
	Tyrėjo pagalbos prašymas dėl skyrybos.	<i>O reikia rašyti „Hard mode“ kabutėse? (T1)</i>
	Tyrėjos pagalbos prašymas dėl rašomo teksto ilgio	<i>Ir dar čia reikia? Visą jį prirašyt?(T4).</i>

Mokiniai taip pat taikė dešimt metakognityvinių strategijų. Dalis iš jų yra susijusi su planavimu. Pavyzdžiui, galima išskirti subkategoriją „**savęs klausinėjimas planuojant, ką rašyti toliau**“: *Ką čia apie kavinę galima parašyt? (T1)*. Kita išryškėjusi subkategorija - **planavimas, kaip bus rašomas tekstas** – kartojant užduotyje pateiktą pradžią ar ne: *Nes aš viską iš pradžių rašysiu [į savo pasakojimą įtrauks ir duotą pradžią] (T2)*. Planavimas atsiskleidė ir išskyrus subkategoriją „**pasirinkimas, į kuriuos užduotyje pateiktus nurodymus atsižvelgti**“: *Mokyklos nerašysiu [nerašysiu apie mokyklas] (T1)*. Taip pat galima išskirti subkategoriją „**tolimesnio siužeto suplanavimas rašant tekstą**“: *Po to, gal dar tiks, kad jie parėjo ir gyveno toliau. Tada taškas jau visai bus (T3)*. Kita kategorija - **kalbos priemonių vartojimo planavimas**: *Galvoju palyginimą. Kiekvienam [pasakojimo veikėjui] parašysiu po palyginimą (T1)*. Taip pat išskirta metakognityvinių strategijų subkategorijų, kurios nėra susijusios su planavimu. Pavyzdžiui, metakognityvinėms strategijoms galima priskirti **progreso atliekant užduotį apžvelgimą**: *Gerai, čia dabar apie didelę parduotuvę parašėm (T1)*. Be to, **sugalvotos minties komentavimas** išskirtas kaip metakognityvinės strategijos subkategorija: *Pavyzdžiui, noriu parašyt graži kaip...nežinau. Kaip...kaip... modelis. Nemanau, kad tiks. Graži kaip saulė. (T1)*. Kita subkategorija – **pasitaisymas**: *Ir...ir ant kelių užklįjavo pleistrą. Ko? Kelių Nosinė. Užklįjavo...Gal geriau bus „ant kiekvieno kelio užklįjavo po pleistrą“ (T4)*. Taip pat metakognityvinėms strategijoms priskirtina **parašyto sakinio komentavimas** (*Viename sakinyje labai daug raidžių (T2)*) ir **viso parašyto teksto įvertinimas** (*Nelabai bus į temą, bet... (T1)*).

Tyrimo dalyviai taikė ir resursų valdymo strategijų, kurios skirtos pagalbai paprašyti. Tyrimo dalyviai prašė tyrėjos pagalbos dėl įvairių rašytinio teksto aspektų. Mokiniai **kreipėsi dėl tvarkingo rašymo** (*Uoj čia neturėjau rašyt jau. Čia neturėjau rašyt?(T1)*), **žodžių rašybos** („*Flesh*“ *kaip rašosi? Šitai rašosi „flesh“? (T1)*), **skyrybos** (*O reikia rašyti „Hard mode“ kabutėse? (T1)*).

Apibendrinimas:

Atlikus mokinių mąstymo garsiai protokolų analizę, paaiškėjo, kad mokiniai taiko kognityvines, metakognityvines ir resursų valdymo strategijas. Mokiniai naudoja įvairių tipų metakognityvinių strategijų: planavimo, įsivertinimo, stebėjimo, tačiau įsivertinimo ir stebėjimo strategijos taikomos tik mikelolygmenyje, mokiniams trūksta viso teksto pasitikrinimo ir įvertinimo strategijų. Be to, naudojamos resursų valdymo strategijos, tačiau tik vieno tipo – bendradarbiavimo, t.y. pagalbos prašymo strategijos. Kitų resursų valdymo strategijų nepastebėta. Galima pastebėti, kad tyrimo dalyviai naudoja labai įvairių kognityvinių strategijų ir jas sunku sugrupuoti pagal tam tikrą vieną kriterijų.

3.2. Tyrimo dalyvių kokybinė interviu analizė

Interviu analizė atskleidė, kad mokiniai taiko trijų tipų mokymosi strategijas: kognityvines, metakognityvines ir resursų valdymo (žr. 15 lentelę). Išskirtos trys kognityvinių strategijų rūšys. Pirmoji – **idėjų generavimas remiantis aplinkos stebėjimu**: *Galvoju, žiūriu į vaizdą, gal kažką sugalvoju. Aplink save žiūriu (T2)*. Taip pat atskleista, kad mokiniai sugalvoja, ką rašyti, prisimindami, ką yra skaitę, taigi antroji subkategorija – **idėjų generavimas remiantis skaitytais kūriniais**: *Nu kažkaip panašaus iš kai kurių knygų sudėlioju, pats pridėdu... (T3)*. Be to, kognityvinėms strategijoms galima priskirti ir **tų pačių sakinių panaudojimą įvairiais atvejais**: *Po to žiūriu, kokias klaidas maždaug padariau ir, jeigu atsimenu tą sakinį, kitam jau pasakojime, tai parašau (T3)*. Metakognityvinių strategijų kategoriją suskaidyta į tris subkategorijas. Pirmiausia galima išskirti subkategoriją „**planavimas kuriant rašytinį tekstą**“: *Rašydamas planuoju (T3)*. „**Planavimas prieš kuriant rašytinį tekstą – pagrindinės minties sugalvojimas**“ yra antra metakognityvinės strategijos subkategorija: *Nu tenais, [prieš rašydamas suplanuoju], pavyzdžiui, nu pagrindinę jau labai, tenais nu taip nesmulkia, bet stambiai labai, tenais kokio apskritai jo bus mintis“ (T1)*.

15 lentelė. Tyrimo dalyvių mokymosi strategijos

Kategorija	Subkategorija	Citata
Kognityvinė strategija	Idėjų generavimas remiantis aplinkos stebėjimu	<i>Galvoju, žiūriu į vaizdą, gal kažką sugalvoju. Aplink save žiūriu (T2).</i>
	Idėjų generavimas remiantis skaitytais kūriniais	<i>Nu kažkaip panašaus iš kai kurių knygų sudėlioju, pats pridėdu... (T3).</i>
	Tų pačių sakinių panaudojimas įvairiais atvejais	<i>Po to žiūriu, kokias klaidas maždaug padariau ir, jeigu atsimenu tą sakinį, kitam jau pasakojime, tai parašau (T3).</i>
	Rašymo užduoties atlikimas remiantis mokytojo nurodymais	<i>Nu mokytoja tiesiog pasako, kad dirbam, išdalina <...> (T1).</i>
	Rašymo užduoties atlikimas remiantis vadovu	<i><...>o taip tai tenais knygoje viskas būna surašyta (T1).</i>
Metakognityvinė strategija	Įsivertinimas tikrinant ir taikant taisykles	<i>[Parašęs tekstą] pasitikrinu. Žiūriu, ten taisykles taikau (T2).</i>
	Planavimas prieš kuriant rašytinį tekstą – pagrindinės minties sugalvojimas	<i>Nu tenais, [prieš rašydamas suplanuoju], pavyzdžiui, nu pagrindinę jau labai, tenais nu taip nesmulkia, bet stambiai labai, tenais kokio apskritai jo bus mintis (T1).</i>
Resursų valdymo strategija	Tėvų pagalbos prašymas	<i>[Kreipiuosi pagalbos] į mamą. Dar kartais į tėtį, jeigu mamos nebūna (T1).</i>
	Laiko planavimas	<i>Čia per sekundę neparašysi, greitai (T3).</i>
	Mokytojos pagalbos prašymas	<i><...>mokytojos paklausu, ką reikia daryti (T2).</i>
	Rašytinio teksto kūrimas dėl pareigos jausmo	<i>Nu aišku pirma nenoriu, nenorisi kurt, pavyzdžiui, jeigu kur.... Nu bet kažkaip, jeigu žinai, kad reikia padaryt, nu pradėdi ir kuri (T3).</i>
	Emocijų valdymas, pasitelkiant kvėpavimo pratimus	<i>[Kai stengiuosi nusiraminti] įkvėpiu ir iškvėpiu (T4).</i>

Įsivertinimas tikrinant ir taikant taisykles – trečioji metakognityvinės strategijos subkategorija: *[Parašęs tekstą] pasitikrinu. Žiūriu, ten taisykles taikau (T2)*. Taip pat interviu metu paaiškėjo, kad mokiniai taiko ir resursų valdymo strategijų. Viena iš tokių strategijų – **tėvų pagalbos prašymas**: *[Kreipiuosi pagalbos] į mamą. Dar kartais į tėtį, jeigu mamos nebūna (T1)*. Taip pat mokiniai **prašo mokytojos pagalbos**: *<...> mokytojos paklausiu, ką reikia daryti (T2)*. Be to, atskleista, kad mokiniai gali **valdyti rašytinio teksto kūrimo procesą, suvokdami savo pareigas** – *Nu aišku pirma nenoriu, nenorisi kurt, pavyzdžiui, jeigu kur.... Nu bet kažkaip, jeigu žinai, kad reikia padaryt, nu pradedi ir kuri (T3)*. Dar viena resursų valdymo strategijos subkategorija – **emocijų valdymas, pasitelkiant kvėpavimo pratimus**: *[Kai stengiuosi nusiraminti] įkvėpiu ir iškvėpiu (T4)*.

Apibendrinimas: interviu metu atsiskleidė daugiau resursų valdymo strategijų, ne tik bendradarbiavimas, bet ir laiko planavimas, emocijų valdymas. Taip pat pastebėtos įsivertinimo ir planavimo strategijos. Be to, išryškėjo keletas strategijų, kaip mokiniai sugalvoja idėjų savo pasakojimams. Kaip ir mąstymo garsiai protokolų analizės metu, paaiškėjo, kad mokiniai taiko labai įvairių strategijų, kurios yra labai specifinės.

3.3. Individualūs tyrimo dalyvių rezultatai

Šiame skyriuje pateikiami rezultatai apie kiekvieno mokinio mokymosi strategijas. Pateikiami rezultatai, išanalizavus kiekvieno tyrimo dalyvio mąstymo garsiai protokolus, pildytus, kai mokiniai rašė pasakojimą pagal 2016 metų standartizuoto testo rašymo dalies užduotį (nec, 2016), Be to, pateikiami rezultatai, gauti atlikus kiekvieno mokinio interviu apie rašytinių tekstų rašymą analizę.

3.3.1. I tyrimo dalyvio mokymosi strategijų analizės rezultatai

I tyrimo dalyvio mąstymo garsiai protokolo analizė atskleidė, kad mokinys naudoja kognityvines ir metakognityvines strategijas (žr. 12 lentelę). Šis mokinys prieš rašydamas **pabandė kelias mintis arba kalbos priemones**: *Pavyzdžiui, noriu parašyt graži kaip...nežinau. Kaip...kaip.... modelis. Graži kaip saulė“*. Be to, šis mokinys **skiemeno rašomus žodžius**: *„Nuėjo prie ežero ir ir sa-vo tu-ir-mą duo-ną“*. Kita kognityvinė strategija, kurią taiko šis tyrimo dalyvis – **būsimo pasakojimo siužeto sugalvojimas prieš pradedant rašyti pasakojimą**: *Nuu..namai nuėjo prie fontano, tenais juos pasitiko šeiminkai su šunimis ir toliau nesugalvojau. Gal vienas buvo pagamintas iš kaulo ir visi kiti šunys pradėjo jį vytis*. Viena iš metakognityvinių strategijų – **tolimesnio siužeto suplanavimas rašant tekstą**: *Nu tai dar parašysiu maži nameliai ir kavinės [apie mažus namelius ir kavines]*. Be to, mokinys **rinkosi, į kuriuos užduotyje pateiktus nurodymus atsižvelgti**: *Parašyk... „mokyklos“ [skaity užduotį]. Mokyklos nerašysiu [nerašysiu apie mokyklas]*. **Progreso atliekant užduotį apžvelgimas** – dar viena šio tyrimo dalyvio taikyta

metakognityvinė strategija: *Gerai, čia dabar apie didelę parduotuvę parašėm, dabar apie kavinę.* Šis mokinys taip pat **komentavo sugalvotą mintį:** *Nemanau, kad tiks, kad daug kavų pridarė.* Taikyta ir **pasitaisymo strategija:** *Didelė parduotuvė pamačiusi daug vaikų visiems išdalino nemokamai daug saldainių, daug saldainių ir skanumynų. Pamačiusi... vaikų...dar pakeisiu, kad ji nuėjo prie jų ir tada išdalino.* Be to, išskirta ne tik turinio, bet ir **kalbos priemonių planavimo strategija:** *Galvoju palyginimą. Kiekvienam [pasakojimo veikėjui] parašysiu po palyginimą.* Planuodamas, ką rašyti toliau, mokinys taip pat pasitelkė **savęs klausinėjimą:** *Ką čia tos parduotuvės galėjo padaryt?*

I tyrimo dalyvis taikė **resursų valdymo, pagalbos prašymo strategiją**, kadangi prašė tyrėjo pagalbos dėl tvarkingumo kuriant rašytinį tekstą: *Uoj čia neturėjau rašyt jau. Čia neturėjau rašyt?* Be to, paaiškėjo, kad I tyrimo dalyvis **netaiko emocinių, savęs paskatinimo strategijų.** Šis tyrimo dalyvis taip pat teigia, kad rašydamas, jis **netaiko taisyklių:** *Aš rašau tą žodį ir viskas.* Tų taisyklių visokių nežiūriu. Be to, jis teigia, kad **rašydamas neprisimena apie ką norėjo parašyti:** *Sakinius kartais užmirštu.*

16 lentelė. I tyrimo dalyvio mokymosi strategijos atliekant standartizuotą rašymo užduotį (mąstymo garsiai protokolo analizė)

Kategorija	Subkategorija	Citata
Kognityvinė strategija	Minčių arba kalbos pabandymas	<i>Pavyzdžiui, noriu parašyt graži kaip...nežinau. Kaip...kaip.... modelis. Graži kaip saulė.</i>
	Rašomų žodžių skiemonavimas	<i>Nuėjo prie ežero ir ir sa-vo tu-ir-mą duo-ną.</i>
	Būsimo pasakojimo siužeto sugalvojimas prieš pradėdant rašyti pasakojimą	<i>Nuu..namai nuėjo prie fontano, tenais juos pasitiko šeimnininkai su šunimis ir toliau nesugalvojau. Gal vienas buvo pagamintas iš kaulo ir visi kiti šunys pradėjo jį vytis.</i>
Metakognityvinė strategija	Tolimesnio siužeto suplanavimas rašant tekstą	<i>Nu tai dar parašysiu maži nameliai ir kavinės [apie mažus namelius ir kavines]</i>
	Pasirinkimas, į kuriuos užduotyje pateiktus nurodymus atsižvelgti	<i>Parašyk... „mokyklos“ [skaito užduotį]. Mokyklos nerašysiu [nerašysiu apie mokyklas]</i>
	Progreso atliekant užduotį apžvelgimas	<i>Gerai, čia dabar apie didelę parduotuvę parašėm, dabar apie kavinę.</i>
	Sugalvotos minties komentavimas	<i>Nemanau, kad tiks, kad daug kavų pridarė.</i>
	Pasitaisymas	<i>Didelė parduotuvė pamačiusi daug vaikų visiems išdalino nemokamai daug saldainių, daug saldainių ir skanumynų. Pamačiusi... vaikų...dar pakeisiu, kad ji nuėjo prie jų ir tada išdalino.</i>
	Kalbos priemonių vartojimo planavimas	<i>Galvoju palyginimą. Kiekvienam [pasakojimo veikėjui] parašysiu po palyginimą.</i>
	Savęs klausinėjimas, planuojant ką rašyti toliau	<i>Ką čia tos parduotuvės galėjo padaryt?</i>

I tyrimo dalyvio interviu analizė (žr. 17 lentelę) atskleidė, kad **jis atlieka rašymo užduotį remdamasis mokytojo nurodymais:** *Nu mokytoja tiesiog pasako, kad dirbam, išdalina.* Taip pat jis **remiasi vadovėlio nurodymais:** *<...>o taip tai tenais knygoje viskas būna surašyta.* Be to, šis tyrimo

dalyvis **planuoja tuo metu, kai rašo tekstą**: *O kaip tada elgiesi, kai pristingi minčių? Sustoju ir bandau dar kažką sugalvot.* Prieš pradėdamas rašyti tekstą, šis mokinys **suplanuoja pagrindinę mintį**: *Nu tenais, [prieš rašydamas suplanuoju], pavyzdžiui, nu pagrindinę jau labai, tenais nu taip nesmulkiai, bet stambiai labai, tenais kokio apskritai jo bus mintis.* Šis mokinys taip pat geba **nuslopinti neigiamas emocijas**: *Patinka rašyti? Ne. Nepatinka? Nepatinka, bet jautiesi gerai? Jo.* Be to, jeigu reikia, jis **kreipiasi į tėvus pagalbos**: *Kai mokaisi kurti tekstą raštu, rašyti tekstą, į ką kreipiesi pagalbos? Į mamą. Į ką dar? Dar kartais į tėtį, jeigu mamos nebūna.*

17 lentelė. I tyrimo dalyvio mokymosi strategijos (interviu analizė)

Dimensija	Subkategorija	Citata
Kognityvinė strategija	Rašymo užduoties atlikimas remiantis mokytojo nurodymais	<i>Nu mokytoja tiesiog pasako, kad dirbam, išdalina <...></i>
	Rašymo užduoties atlikimas remiantis vadovėliu	<i><...>o taip tai tenais knygoje viskas būna surašyta.</i>
Metakognityvinė strategija	Planavimas kuriant rašytinį tekstą	<i>O kaip tada elgiesi, kai pristingi minčių? Sustoju ir bandau dar kažką sugalvot.</i>
	Planavimas prieš kuriant rašytinį tekstą – pagrindinės minties sugalvojimas	<i>Nu tenais, [prieš rašydamas suplanuoju], pavyzdžiui, nu pagrindinę jau labai, tenais nu taip nesmulkiai, bet stambiai labai, tenais kokio apskritai jo bus mintis</i>
Resursų valdymo strategija	Tėvų pagalbos prašymas	<i>Kai mokaisi kurti tekstą raštu, rašyti tekstą, į ką kreipiesi pagalbos? Į mamą. Į ką dar? Dar kartais į tėtį, jeigu mamos nebūna.</i>
	Neigiamų emocijų nuslopinimas	<i>Patinka rašyti? Ne. Nepatinka? Nepatinka, bet jautiesi gerai? Jo</i>

Paaiškėjo, kad I tyrimo dalyvis **netaiško pasitikrinimo strategijų**: *O parašęs, tą visą tekstą, kaip pasitikrini, ar gerai parašei? Nu tiesiog nelabai tikrinuosi. Nesitikrini? Parašai ir atiduoti mokytojai? Jo, beveik visada taip būna.* Be to, atskleista, kad mokinys **neturi žinių apie konkrečias kognityvines strategijas, kurias galėtų sąmoningai panaudoti galvodamas apie ką rašyti**: *„O būna, kad pristingi minčių, ką rašyti, idėjų kokių nors? Beveik visados. O kaip tada elgiesi, kai pristingi minčių? Sustoju ir bandau dar kažką sugalvot. Tiesiog sėdi ir galvoji, ar ne? Ar bandai kažkokių veiksmų imtis? Ne, sėdžiu ir galvoju“.* Be to, I tyrimo dalyvis **neapmąsto žodžių rašybos**: *„Būna kartais, bet ant rašinėlio dažniausiai neabejoju, dažniausiai ant visokių diktantų arba testų paprastų. Rašinėliuose nesuabejoji, kaip rašyt? Ne, laiko negaištu“.*

3.3.2. II tyrimo dalyvio mokymosi strategijų analizės rezultatai

II tyrimo dalyvio mąstymo garsiai protokolų analizė atskleidė, kad šis mokinys **planuoja sakinį prieš jį rašant**: *Nu galvoju parašysiu „vienas namas įsidrąsino, jis tiesiog norėjo pajudėti, ieškoti nuotykių“. Tokį bandau.* Taip pat jis **geba įvertinti savo rašomą tekstą**: *Viename sakinyje labai daug raidžių.* Be to, šis tyrimo dalyvis **prašė tyrėjo pagalbos dėl užduoties atlikimo**: *Čia šitas bus ten šitam visam? Ar čia nebus, tiesiog parašyta?*

18 lentelė. II eksperimento dalyvio mokymosi strategijos, atliekant standartizuotą užduotį (mąstymo garsiai protokolais)

Kategorija	Subkategorija	Citata
Metakognityvinė strategija	Sakinio suplanavimas prieš jį rašant.	<i>Nu galvoju parašysiu „vienas namas įsidrąsino, jis tiesiog norėjo pajudėti, ieškoti nuotykių“. Tokį bandau.</i>
	Parašyto sakinio komentavimas	<i>Viename sakinyje labai daug raidžių.</i>
Resursų valdymo strategija	Tyrėjos pagalbos prašymas dėl užduoties atlikimo	<i>Čia šitas bus ten šitam visam? Ar čia nebus, tiesiog parašyta?</i>

II tyrimo dalyvio mokymosi strategijos (interviu analizė)

II tyrimo dalyvio interviu analizė atskleidė, kad šis mokinys **neabejoja, kaip rašyti vieną ar kitą žodį**: *O tu kai rašai, suabejosi, kaip taisyklingai parašyti pavyzdžiui, kažkokį žodį? Nelabai. Neabejosi? Visada žinai, kaip rašyti? Dažniausiai.* Kita vertus, šis mokinys **teigia, kad parašęs tekstą pasitikrina, taikydamas taisykles**: *[Bet pavyzdžiui, tu parašai tekstą ir.....]Pasitikrinu. [Kaip tu pasitikrini?]Žiūriu, ten taisykles taikau.* II tyrimo dalyvis taip pat **kreipiasi pagalbos į tėvus ir mokytoją**: *[Kreipiuosi pagalbos] į tėvus, į mokytoją.* Šis mokinys **teigia, kad jis neplanuoja prieš rašydamas**: *Aš neplanuoju dažniausiai rašydamas. Šis mokinys nesikreipia pagalbos į draugus: Ne, nes aš neprašau. Ne, nes jie nesąmones sako.*

3.3.3. III tyrimo dalyvio mokymosi strategijų analizės rezultatai

III tyrimo dalyvis **skiemenaavo rašomus žodžius**: *Na-me-liai bu-vo.* Be to, jis taikė dviejų tipų metakognityvines strategijas: **tolimesnio siužeto suplanavimas rašant tekstą** (*Po to, gal dar tiks, kad jie parėjo ir gyveno toliau. Tada taškas jau visai bus*) ir **parašyto sakinio komentavimas** (*Biški blogai parašiau*). Šis tyrimo dalyvis taikė ir resursų valdymo strategijas, konkrečiau **pagalbos prašymo dėl skyrybos** (*Čia kablelius dar dėt?*), **dėl rašomo teksto ilgio** (*Ir dar čia reikia? Visą jį prirašyt?*), **dėl rašybos** (*O y ilgoji, ta į nosinė grįžo?*). Mokinys taikė ir vieną kognityvinę strategiją – **parašyto sakinio perskaitymas**: (*Na-me-liai bu-vo... į įvairias puses. Taškas. Nameliai buvo išsilakstę į įvairias puses [perskaito, ką parašęs]*).

19 lentelė. III eksperimento dalyvio mokymosi strategijos, atliekant standartizuotą užduotį (mąstymo garsiai protokolas)

Kategorija	Subkategorija	Citata
Metakognityvinė strategija	Tolimesnio siužeto suplanavimas rašant tekstą	<i>Po to, gal dar tiks, kad jie parėjo ir gyveno toliau. Tada taškas jau visai bus.</i>
	Parašyto sakinio komentavimas	<i>Biški blogai parašiau</i>
Resursų valdymo strategija	Tyrėjos pagalbos prašymas dėl skyrybos	<i>Čia kablelius dar dėt?</i>
	Tyrėjos pagalbos prašymas dėl rašomo teksto ilgio	<i>Ir dar čia reikia? Visą jį prirašyt?</i>
	Tyrėjos pagalbos prašymas dėl rašybos	<i>O y ilgoji, ta į nosinė grįžo?</i>

Interviu analizė atskleidė, kad šis mokinys taiko dvi kognityvines ir dvi resursų valdymo strategijas. Jis **generuoja idėjas remiantis skaitytais kūriniais**: *Nu kažkaip panašaus iš kai kurių knygų sudėlioju, pats pridedu....* Be to, **tuos pačius sakinius panaudoja įvairiais atvejais**: *Po to žiūriu, kokias klaidas maždaug padariau ir, jeigu atsimenu tą sakinį, kitam jau pasakojime, tai parašau.* Šio tyrimo dalyvio mokymosi strategijų repertuare taip pat yra **laiko planavimo strategija** (*Čia per sekundę neparrašysi, greitai*) ir **mokytojos pagalbos prašymo strategija** (*[Prašiau pagalbos] pas mokytoją*). Taip pat šis mokinys teigia, kad **skaito ir tikrinasi visą tekstą, jį parašęs**: *Skaitau aš visą laiką jį. Taip, nes kaip jisai išėjo, gal pavyzdžiui, tenais kokios raidės ant galo nepadėjai.* Šis mokinys **nesikreipia pagalbos į draugus**: *Pas draugus aš nelabai kreipiuosi. Gali ir jie, pavyzdžiui, klaidingai padaryt.* Be to, jis **ne visada taiko rašybos taisyklių taikymo strategijas**: *kai būna žiūrėjęs arba žiūrėję, arba trumpesnę renkiesi. Nu čia kuris labiau patinka.*

20 lentelė. III tyrimo dalyvio mokymosi strategijos (interviu analizė)

Dimensija	Subkategorija	Citata
Kognityvinė strategija	Idėjų generavimas remiantis skaitytais kūriniais	<i>Nu kažkaip panašaus iš kai kurių knygų sudėlioju, pats pridedu...</i>
	Tų pačių sakinių panaudojimas įvairiais atvejais	<i>Po to žiūriu, kokias klaidas maždaug padariau ir, jeigu atsimenu tą sakinį, kitam jau pasakojime, tai parašau.</i>
Resursų valdymo strategija	Laiko planavimas	<i>Čia per sekundę neparrašysi, greitai.</i>
	Mokytojos pagalbos prašymas	<i>[Prašiau pagalbos] pas mokytoją</i>

3.3.4. IV tyrimo dalyvio mokymosi strategijų analizės rezultatai

IV tyrimo dalyvis taikė įvairių kognityvinių strategijų (žr. 21 lentelę). Jis naudojo **pasakojimo struktūros taisyklę**: *Vėl du pirštai nuo krašto. Nes yra trys dalys: pradžia, įvykis ir pabaiga.* Taip pat buvo **taikomos gramatinės taisyklės**: *Jis nuėjo į rūšį ir pasiėmė savo dviratį. Ką? Rūšį. Ir pasiėmė... savo dviratį. Ką? Dviratį.* Be to, šis dalyvis **skiemenaavo žodžius, kuriuos rašė**: *Sugalvojo...išbandyti...sa-vo jėgas. Teksto*

stiliaus taisyklių taikymas taip pat buvo viena iš jo kognityvinių strategijų: *Nes kelis kartus žodis „jis“ kartotis negali.* Be to, šis mokinys **taisė klaidas** (*Taškas. Nusibrozdino kelius. Kelius. Ai ne.... [taiso tai, kas buvo parašyta]* (T4)), **skaitė užduotyje pateiktas rekomendacijas ir jas vykdė** (*Taip, reikia sugalvoti berniukui vardą [tai buvo nurodyta užduotyje]*) ir **prireikus pasitaisydavo**: *Ir...ir ant kelių užklįjavo pleistrą. Ko? Kelių Nosinė. Užklįjavo....Gal geriau bus „ant kiekvieno kelio užklįjavo po pleistrą“.*

21 lentelė. IV eksperimento dalyvio mokymosi strategijos, atliekant standartizuotą užduotį (mąstymo garsiai protokolas)

Kategorija	Subkategorija	Citata
Kognityvinė strategija	Pasakojimo struktūros taisyklių taikymas	<i>Vėl du pirštai nuo krašto. Nes yra trys dalys: pradžia, įvykis ir pabaiga.</i>
	Gramatinių taisyklių taikymas	<i>Jis nuėjo į rūšį ir pasiėmė savo dviratį. Ką? Rūšį. Ir pasiėmė... savo dviratį. Ką? Dviratį.</i>
	Žodžių skiemenavimas	<i>Sugalvojo...išbandy-ti...sa-vo jėgas</i>
	Teksto stiliaus taisyklių taikymas	<i>Nes kelis kartus žodis „jis“ kartotis negali.</i>
	Klaidų taisymas	<i>Taškas. Nusibrozdino kelius. Kelius. Ai ne.... [taiso tai, kas buvo parašyta].</i>
	Užduotyje pateiktų rekomendacijų skaitymas ir vykdymas	<i>Taip, reikia sugalvoti berniukui vardą [tai buvo nurodyta užduotyje].</i>
	Pasitaisymas	<i>Ir...ir ant kelių užklįjavo pleistrą. Ko? Kelių Nosinė. Užklįjavo....Gal geriau bus „ant kiekvieno kelio užklįjavo po pleistrą“ (T4).</i>

IV tyrimo dalyvio mokymosi strategijos (interviu analizė)

Interviu analizė atskleidė, kad IV tyrimo dalyvė **valdo emocijas, pasitelkdama kvėpavimo pratimus**: [*Kai stengiuosi nusiraminti] įkvėpiu ir iškvėpiu (T4)*. Ši tyrimo dalyvė teigė, kad **prašo mokytojos ir tėvų pagalbos**: [*Kreipiuosi pagalbos] pas mokytoją. [Kai rašau namuose, kreipiuosi], į mamą*. Ji negalėjo įvardinti, ką tiksliai daro, kai suabejoja dėl žodžių rašybos: *Nu, kartais parašau bet ką*.

3.4. Edukacinio eksperimento rezultatų analizė

3.4.1 I eksperimento dalyvio mokymosi strategijų ir teksto kokybės analizė

Rašydamas pasakojimą savo tema, be pagalbinių priemonių I eksperimento dalyvis sau **užduodavo klausimų siekdamas plėtoti pasakojimą**: *Pala, kiek aš bosų įveikęs?*. Be to, šis mokinys sugeba **reikiamu metu praplėsti teksto turinį**: *Dar pridėsiu, kad <...>norint...norint ten patekti <...> turi nu-žu-dy-ti*. Žinodamas pagrindines pasakojimo struktūros dalis, šis eksperimento dalyvis prieš **pradėdamas rašyti suplanavimo, ką įtrauks į dvi iš šių dalių**: *Pradžią, manau, kad skirsiu tai tokiam pristatymui. Po to raidą kaip įvykį parašysiu, o pabaigą, manau, tokią kaip ir...nu pabaigą dar pagalvosiu. Teksto rašymo metu*

šis mokinys vėl planavo – galvojo, ką rašys teksto pabaigoje: *Tai dabar galą, manau, rašysiu, kad tai yra geras žaidimas <...>*. Be to, šis eksperimento dalyvis komentavo savo parašyto teksto fragmentus: *Nežinau, ar čia tiks vienas sakinyš pradžiai. Manau, kad užteks*. Resursų valdymo strategiją šis mokinys pritaikė prašydamas tyrėjo pagalbos dėl žodžių rašybos („*Flesh*“ kaip rašosi? Šitaip rašosi „*flesh*“) ir skyrybos (*O reikia rašyti „Hard mode“ kabutėse?*).

22 lentelė. I eksperimento dalyvio mokymosi strategijos prieš ugdomąją intervenciją (mąstymo garsiai protokolais)

Kategorija	Subkategorija	Citata
Kognityvinė strategija	Savęs klausinėjimas siekiant plėtoti pasakojimą	<i>Pala, kiek aš bosų įveikęs?</i>
	Teksto turinio praplėtimas	<i>Dar pridėsiu, kad <...> norint...norint ten patekti <...> turi nu-žu-dy-ti.</i>
Metakognityvinė strategija	Suplanavimas, ką įtraukti skirtingose teksto dalyse, prieš pradėdant rašyti	<i>Pradžią, manau, kad skirsiu tai tokiam pristatymui. Po to raidą kaip įvykį parašysiu, o pabaigą, manau, tokią kaip ir...nu pabaigą dar pagalvosiu.</i>
	Teksto dalies suplanavimas rašant tekstą	<i>Tai dabar galą, manau, rašysiu, kad tai yra geras žaidimas <...></i> .
	Parašyto fragmento komentavimas	<i>Nežinau, ar čia tiks vienas sakinyš pradžiai. Manau, kad užteks.</i>
Resursų valdymo strategija	Tyrėjo pagalbos prašymas dėl žodžių rašybos	<i>„Flesh“ kaip rašosi? Šitaip rašosi „flesh“?</i>
	Tyrėjo pagalbos prašymas dėl skyrybos.	<i>O reikia rašyti „Hard mode“ kabutėse?</i>

Interviu analizė prieš ugdomąją intervenciją

I tyrimo dalyvis prieš rašydamas pasakojimą dalinai planavo siužetą: *„Suplanavau pradžią ir raidą, o pabaigos nesugalvojau“*. Taip pat šis mokinys netaikė pasitikrinimo strategijos: *„O pasitikrinai kaip? Ne. Nesitikrinai? Ne. Visą tekstą parašęs, nesitikrinai? Ne. O sakinį parašęs? Ne, net ir žodį ne“*.

Interviu analizė po ugdomosios intervencijos

Aptarta, kad I eksperimento dalyvis netaikydavo pasakojimo planavimo strategijos. Šis mokinys planuodavo tik rašydamas, kartais sugalvodavo pagrindę mintį. Rašydamas pasakojimą savo tema, mokinys apmąstė, ką galėtų įtraukti pradžioje, raidoje ir pabaigoje, tačiau tai neatitiko istorijai būdingų bruožų – eksperimento dalyvis parašė aprašymą, o ne pasakojimą. Po ugdomosios veiklos dalyvis gebėjo įvardyti, kokias strategijas taikė rašydamas pasakojimą. Jis įvardijo metakognityvines strategijas: **pasakojimo planavimą prieš jį rašant** (*Pasirašiau šitus, kad man suteiktų minčių, ką man būtų įdėti į tą rašinėlį, kai jį rašyčiau*) ir **pasakojimo rašymo eigos suplanavimą** (*Sugalvojau idėjų, organizavau idėjas ir rašiau pasakojimą, rašiau pasakojimą ir jį tobulinau*). Taip pat šis mokinys įvardijo, kad tikrinosi pasakojimą, jį visą skaitydamas: *Perskaičiau jį [pasakojimą] ir, jeigu pastebėdavau klaidą ją ištaisydavau*. Be to, dar

viena mekognityvinė strategiją, kurią taikė šis mokinys buvo pasakojimo **tikrinimasis dalimis, t.y. sakiniiais**: *Ai, kas sakinį dar tikrinausi.* Taip pat po ugdomosios veiklos mokinys teigė, kad **apgaldavo sakinį prieš jį rašydamas**: *Apmąščiau, ką rašysiu kitame sakinyje <...>.*

23 lentelė. I tyrimo dalyvio mokymosi strategijos po dviejų savaičių, rašant pasakojimą savarankiškai (mąstymo garsiai protokolais)

Kategorija	Subkategorija	Citata
Kognityvinė strategija	Pasitaisymas	<i>Vieną dieną ji išėjo į lauką ir pamatė milžiną. Ai jau vieną dieną parašyta. Kitą dieną.</i>
	Minčių pabandymas	<i>Čia biški ai galvojau, kad galėtu atskristi ragana ir už jį pasiūlyti daug pinigų bet jie jį neatiduotų už jokių pinigų bet po to pasiūlė antrą gyvybę jeigu jie mirtų ir kaip tik jį ruošėsi pakarti dvi meškos. Ir tada jai pravertė ta gyvybė bet tai pasiėmė sutiko. Bet biški per žiauru būtų.</i>
	Rašomų žodžių kartojimas	<i>Po kelių valandų po kelių valandų mergai mergaitė surado ste -stebuklingą stebuklingą stebuklingą stebuklingą grybą.</i>
Metakognityvinė strategija	Savęs klausinėjimas siekiant suplanuoti, ką rašyti	<i>Ką čia man dabar parašyti?</i>
	Pasakojimo turinio suplanavimas prieš pradėdant rašyti	<i>Gerai, rašysiu apie milžiną, kuris susipažino su mergaite vardu Rusnė. Jie patyrė vieną gražų nuotykių ir bet tas milžinas turėjo keliauti namo. Va tą parašysiu kažką.</i>
	7K strategijos panaudojimas	<i>Tai kas- mergaitė ir milžinas, kur- tolimoje šalyje, kada tai bus vieną dieną, tikslas gal tegu būna pagrybauti, tada kas nutiko- jie surado stebuklingą grybą, baigėsi tai, kad mergaitė grįžo atgal ir ji buvo labai nustebinta.</i>
	Numatymas, kad reikės rašomą tekstą praplėsti	<i>Tik praplėsiu aišku.</i>
	Teksto struktūros planavimas	<i>Gerai čia pradžia du sakiniai gal užteks. Dabar raida</i>
Resursų valdymo strategija	Tyrėjos pagalbos prašymas, klausimas dėl strategijos taikymo	<i>Taip... ar reikės braižytis tas nu visokias kur praėjusį kartą mokėmės?</i>
	Tyrėjos pagalbos prašymas dėl skyrybos	<i>Čia reikia dėti kablelį?</i>

Kaip ir ankstesni mąstymo protokolai, šis atskleidė, kad I eksperimento dalyvis **klausinėja savęs, siekdamas suplanuoti, ką rašyti**: *Ką čia man dabar parašyti?*. Šis mokinys **pasitaisydavo, jei pamatydavo netinkamai pavartotą frazę**: *Vieną dieną ji išėjo į lauką ir pamatė milžiną. Ai jau vieną dieną parašyta. Kitą dieną.* Be to, jis **pabandė įvairių minčių, bet jų atsisakė**: *Čia biški ai galvojau, kad galėtu atskristi ragana ir už jį pasiūlyti daug pinigų bet jie jį neatiduotų už jokių pinigų bet po to pasiūlė antrą gyvybę jeigu jie mirtų ir kaip tik jį ruošėsi pakarti dvi meškos. Ir tada jai pravertė ta gyvybė bet tai pasiėmė sutiko. Bet biški per žiauru būtų.* Ši strategija jau buvo pastebėta ankstesniuose to paties mokinio mąstymo garsiai protokoluose. Šis mokinys taikė įvairias teksto planavimo strategijas. Prieš rašydamas tekstą, **mokinys bendrais bruožais susiplanavo, ką rašys savo pasakojime**: *Gerai, rašysiu apie milžiną, kuris*

susipažino su mergaite vardu Rusnė. Jie patyrė vieną gražų nuotykį ir bet tas milžinas turėjo keliauti namo. Va tą parašysiu kažką.

Be to, jis susiplanavo pasakojimą pagal 7K strategiją: Tai kas –mergaitė ir milžinas, kur –tolimoje šalyje, kada tai bus vieną dieną, tikslas gal tegu būna pagrybauti, tada kas nutiko- jie surado stebuklingą grybą, baigėsi tai, kad mergaitė grįžo atgal ir ji buvo labai nustebinta. Be to, šis mokinys paminėjo, kad reikės tekstą praplėsti: Tik praplėsiu aišku. Rašydamas šis mokinys galvodavo ir apie teksto struktūrą: gerai čia pradžia du sakiniai gal užteks. Dabar raida. Be to, šis eksperimento dalyvis norėjo bendradarbiauti, teiravosi apie strategijos taikymą: Taip... ar reikės braižytis tas nu visokias kur praėjusį kartą mokėmės?. Be to, tikslinosi dėl skyrybos: Čia reikia dėti kablelių?

Tyrimo dalyvio gebėjimų kurti pasakojimo tekstą analizė po dviejų savaičių

Eksperimento dalyvis gebėjo pasakyti, kad planuodamas rėmėsi tuo, ką mokėsi prieš dvi savaites (7K planavimo strategija): Pasinaudojau ką išmokau iš tavęs. Kur išmokau tas taisykles kaip reikia rašyt rašinėli. Paprašytas, kad pasakytų, kokią strategiją taikė, mokinys gebėjo tiksliai ją įvardinti: Kas kur kada kas kur kada kas įvyko ir koks veikėjų tikslas tada kaip baigėsi ir kaip jaučiasi veikėjai. Tai tu šitą [šią strategiją] naudojai prieš rašydamas? Taip, tik nepanaudojau „kur“.

24 lentelė. I tyrimo eksperimento dalyvio pasakojimo elementai prieš ir po pirmosios ugdomosios veiklos

Pasakojimo elementas	Prieš ugdomąją veiklą	Po dviejų savaičių (individualus rašymas be tyrėjo komentarų)	Citata (iš pasakojimo, rašyto po dviejų savaičių)
Pagrindinis (iai) veikėjas (ai)	-	+	Vieną dieną gyveno mergaitė vardu Rusnė.
Laikas	-	+	Vieną gražų rytą
Vieta	-	+	Jie pasisveikino ir nusprendė eiti pasivaikščioti į mišką
Veikėjo (ų) tikslas, ką veikėjas (ai) daro	-	+	Mergaitė sutiko milžiną
Kas nutiko	-	+	Jie pasisveikino ir nusprendė eiti pasivaikščioti į mišką. Rusnė pasiūlė pagrybauti
Kaip viskas baigėsi	-	+	Kai ji grįžo atgal...
Veikėjo (ų) jausmai, reakcijos	-	+	Buvo labai nustebinta. Ji pasigyrė visiems

Po ugdomosios veiklos praėjus dviem savaitėms įvertinus I tyrimo dalyvio pasakojimą **nuoseklumo aspektu** paaiškėjo, kad jo pasakojimas turi visas reikiamas dalis, kurios buvo pateiktos strategijoje (žr. 24 lentelę). Šių pasakojimo elementų prieš ugdomąją veiklą mokinys rašydamas pasakojimą savo pasirinkta tema be pagalbių priemonių nebuvo sukūręs. Taigi galima daryti prielaidą, kad rašytinio pasakojimo planavimo strategija (7 K) šiam tyrimo dalyviui buvo veiksminga visais 7 aspektais: gebėjimu planuoti ir

kurti pagrindinio veikėjo idėją, veikėjo tikslą ir veiklą, numatyti laiką, vietą, įvykių seką, atomazgą ir veikėjo jausmus.

3.4.2. II eksperimento dalyvio mokymosi strategijų ir teksto kokybės analizė

Mokymosi strategijos prieš ugdomąją intervenciją (mąstymo garsiai protokolo analizė)

II eksperimento dalyvio mąstymo garsiai protokolo analizės rezultatai atskleidžia labai nedaug mokymosi strategijų. Mokinys keletą kartų prašė tyrėjos pagalbos. Vieną kartą dėl teksto ilgio: *O kiek reikia sakinių?*. Kitą – dėl teksto turinio: *O galima tenais dialogo biški?*.

Mokymosi strategijos prieš ugdomąją intervenciją (interviu analizė)

II eksperimento dalyvis **netaikė planavimo strategijos**: „*O planavai tu prieš rašydamas? Ne. O kaip planavai tada? Nu aš po vieną sakinį, bandžiau prisiminti tekstą*“. Taip pat šis mokinys **nesitikrino savo pasakojimo**: *O kaip pasitikrinai? Nesitikrinau. Kodėl? Pripratęs.*

Mokymosi strategijos po ugdomosios intervencijos (interviu analizė)

Interviu metu mokinys **negalėjo iš karto įvardinti, ką darė, kad suplanuotų savo pasakojimą**. Nors jis pildė tyrėjo pateiktą lentelę, nepasakė, kad ji buvo naudojama planuojant: „*Kaip suplanavai, kad bus tavo pasakojime? Nežinau realiai, tiesiog.*“ Tik paklaustas, ar pildyta lentelė padėjo parašyti tekstą, mokinys atsakė, kad taip ir paaiškino, kodėl ji buvo naudinga: *Ten viską susirašiau, ta prasme sutrumpintai, ir paskui pailginau biški*“. Mokinys taip pat **negalėjo tiksliai įvardinti, kokią pasitikrinimo strategiją taikė**: „*Kaip pasitikrinai savo pasakojimą? Pažiūrėjau vieną kartą ir viskas*“. Tik tuomet, kai tyrėjas dar kartą parodė korteles su strategijomis, mokinys suprato, kad būtent tas strategijas taikė.

Mokymosi strategijos po dviejų savaitių, rašant pasakojimą savarankiškai (mąstymo garsiai protokolo analizė)

Rašydamas pasakojimą, **mokinys bendravo su tyrėja, netiesiogiai apie kažką užsimindamas** (*Aš neprisimenu, kokioje upėje buvau*) arba **klausdamas tiesiogiai** (*Lampėdžiuose ar Lempėdžiuose?*). Be to, išryškėjo, kad mokinys taiko stebėjimo strategiją ir rašo pagal plane nurodytas dalis: *Bet čia jokio tikslo nebuvo, mes tiesiog kovojom.*

Tyrimo dalyvio gebėjimų kurti pasakojimo tekstą analizė po dviejų savaitių

Mokinys teigia, kad jis **sugalvojo apie ką rašyti remdamasis savo ankstesne patirtimi, veikla**: *Nu nes man tada labai skaudėjo ir mamos labai išbara, tai prisiminiau.* Mokinys **gebėjo pasakyti, kaip susiorganizavo mintis, kurios turės būti pasakojime**: *Viską nuo pradžių bandžiau daryti. Kas ten buvo,*

kas įvyko, kas atsitiko gale, kaip jautėmis, kas įvyko. **Taigi, galima pastebėti, kad mokinys, anot jo, taikė 7K strategiją.**

Pasakojimo nuoseklumo įvertinimas

Įvertinus II eksperimento dalyvio pasakojimą, paaiškėjo, kad po ugdomosios veiklos jo pasakojime padaugėjo reikiamų dalių (žr. 25 lentelę).

25 lentelė. I tyrimo eksperimento dalyvio pasakojimo elementai prieš ir po pirmosios ugdomosios veiklos

Pasakojimo elementas	Prieš ugdomąjį eksperimentą	Po dviejų savaitių	Citata (iš pasakojimo, rašyto po dviejų savaitių)
Pagrindinis (iai) veikėjas (ai)	+	+	Mes buvome...Mano brolis Renaldas
Laikas	-	+	Vieną karštą dieną
Vieta	+	+	Mes buvome Lampėdžiuose
Veikėjo (ų) tikslas, ką veikėjas (ai) daro	-	-	-
Kas nutiko	+	+	Staiga mano brolis Renaldas pradėjo mėtytis šlapiu, sunkiu smėliu.
Kaip viskas baigėsi	-	+	Kai grįžome pamačiau, kad įsipjoviau stiklu.
Veikėjo (ų) jausmai, reakcijos	-	+	Jaučiausi blogai, nes ir per daug įdegiau ir įsipjoviau į koją.

Taigi galima daryti prielaidą, kad rašytinio pasakojimo planavimo strategija (7 K) II tyrimo dalyviui buvo veiksminga 3 aspektais: veikėjo tikslą ir veiklą, numatyti laiką, vietą, atomazgą ir veikėjo jausmus. Šis mokinys negebėjo suvokti ir planuoti veikėjo tikslo ir veiksmų.

Atlikus edukacinį eksperimentą galima matyti, kaip keitėsi kiekvieno dalyvio žinios apie mokymosi strategijas ir jų taikymas (žr. 26 lentelę). Tiek I, tiek II eksperimento dalyvis prieš ugdomąją veiklą neturėjo žinių apie viso teksto planavimo strategiją, po edukacinės veiklos (praėjus dviem savaitėms) abu mokiniai prisiminė, kokios strategijos mokėsi ir ją taikė kurdami savo pasakojimus. Abiejų pasakojimai patobulėjo, nes juose buvo įtraukta daugiau pasakojimui būdingų dalių nei prieš ugdomąją veiklą. Abu mokiniai patys gebėjo įvardinti, kokią viso teksto planavimo strategiją taikė.

26 lentelė. Eksperimento dalyvių mokymosi strategijų taikymo rašant pasakojimą palyginimas

	I tiriamasis	II tiriamasis
Prieš ugdomąją veiklą	Rašydamas netaikė viso teksto planavimo strategijos. Pats galėjo įvardinti, kad jos netaikė.	Rašydamas netaikė viso teksto planavimo strategijos. Pats galėjo įvardinti, kad jos netaikė.
Po ugdomosios veiklos	Gebėjo įvardinti, kokią strategiją taikė.	Gebėjo įvardinti, kad buvo naudinga pildyti lentelę, bet negalėjo pasakyti, kad ją pildė tam, kad susiplanuotų savo pasakojimą.
Po dviejų savaitių rašant tekstą savarankiškai	Prisiminė 7 K strategiją ir gebėjo apibūdinti jos esmę. Taikė šią strategiją nuo pat rašymo pradžios.	Prisiminė 7K strategiją ir gebėjo apibūdinti jos esmę. Taikė šią strategiją nuo pat rašymo pradžios.
Prieš ugdomąją veiklą	Netaikė sakinio patikrinimo strategijos. Pats galėjo įvardinti, kad jos netaikė.	Netaikė sakinio patikrinimo strategijos. Pats galėjo įvardinti, kad jos netaikė.
Po ugdomosios veiklos	Gebėjo pasakyti, kokią patikrinimo strategiją taikė.	Negebėjo tiksliai įvardinti, kokią strategiją taikė; reikėjo tyrėjos priminimo.
Po dviejų savaitių rašant tekstą savarankiškai	Prisiminė, kokios strategijos mokėsi, ją taikė tikrindamas kai kuriuos sakinius. Pats galėjo įvardinti, kad tokią strategiją taikė.	Taikė strategiją, tikrindamas kai kuriuos sakinius. Pats galėjo įvardinti, kad tokią strategiją taikė.
Prieš ugdomąją veiklą	Netaikė viso teksto patikrinimo strategijos. Pats galėjo įvardinti, kad jos netaikė.	Netaikė viso teksto patikrinimo strategijos. Pats galėjo įvardinti, kad jos netaikė.
Po ugdomosios veiklos	Gebėjo pasakyti, kokią teksto patikrinimo strategiją taikė.	Negebėjo tiksliai įvardinti, kokią strategiją taikė; reikėjo tyrėjos priminimo.
Po dviejų savaitių rašant tekstą savarankiškai	Netaikė viso teksto patikrinimo strategijos, pats teigė, kad jos netaikė.	Netaikė viso teksto patikrinimo strategijos, pats teigė, kad jos netaikė.

Tiek I, tiek II eksperimento dalyvis prieš ugdomąją veiklą netaikė sakinio patikrinimo strategijos ir abu galėjo įvardinti, kad to nedaro sąmoningai. Po ugdomosios veiklos abu mokiniai taikė sakinio patikrinimo strategiją, nors ir ne viso teksto rašymo metu. Be to, abu mokiniai galėjo pasakyti, kad tokią strategiją taikė. Viso teksto patikrinimo strategijos abu eksperimento dalyviai neįsisavino. Nė vienas iš jų (interview metu jie tą patvirtino) patys netaikė viso teksto skaitymo garsiai strategijos ir nesitikrino.

3.5. Mokytojų apklausos analizė

Šiame skyrelyje pateikiamos mokymosi strategijos, susijusios su rašytinio teksto kūrimu, kurias įvardijo mokytojai. Mokytojų apklausos metu išryškėjo visos trys pagrindinės mokymosi strategijų kategorijos: kognityvinės, metakognityvinės ir resursų valdymo strategijos (žr. 27 lentelę). Strategija, kuri neatsiskleidė analizuojant duomenis, gautus iš vaikų interview ir mąstymo garsiai protokolų – informacijos paieškos strategija: *Informacijos paieška prieinamuose šaltiniuose (T11)*. Mokiniai šios strategijos

neįvardijo kaip galimybės sugalvoti idėjų savo pasakojimams. Be to, išsiskiria mokytojų pateikti įsivertinimo būdai: įsivertinimo lentelių naudojimas (...*turi įsivertinimo lenteles (T4)*), parašyto teksto įvertinimas atsakant į klausimus ir atsakymus pavaizduojant vizualiai (*Parašę, pasitikrina ir nuspalvina dėlionės detalę, kur yra pateikti klausimai: ar sukūrė pasakojimo pavadinimą, ar rašydami vartojo pasirinktus veiksmo žodžius, ar išskyrė pasakojimo dalis...*(T5)). Mokytojai pažymi, kad mokiniai mokosi remdiesi įvairiais patarimais (*Siedami sakinius tarpusavyje, vadovaujasi pateiktais patarimais <...> (T1)*) arba pagalbinėmis priemonėmis (*Isižiūrėję į įvairius paveikslėlius, mokiniai mokosi kurti įvairius sakinius (T1, [Nurodau] sekti pavyzdžius (T6)*). Mokytojai paminėjo ir strategijas, kurios atsiskleidė mokinių interviu analizės metu, pavyzdžiui, skaityto teksto panaudojimą kuriant rašytinį tekstą: *Gerai žinomo teksto perkūrimas keičiant veiksmo vietą, veikėją, pabaigą ar pan. (T10)*. Vienas iš mokinių taip pat buvo minėjęs, kad perkuria skaitytus tekstus arba sakinius. Mokytojai taip pat nurodė metakognityvinių – daugiausiai planavimo ir įsivertinimo strategijų. Taikomos planavimo strategijos, anot mokytojų, yra mikrolygmens (tolimesnio sakinio planavimas po kiekvieno parašyto sakinio) arba makrolygmens (*rašytinio teksto]plano rašymas (T6)*). Be to, mokytojai nurodo įvairių įsivertinimo strategijų: *įsivertinimas pagal mokytojos pateiktus nurodymus, parašyto teksto įvertinimas atsakant į klausimus ir atsakymus pavaizduojant vizualiai*.

Mokytojai nurodė daugiau resursų valdymo strategijų nei buvo atskleista mokinių mąstymo garsiai protokolų ir interviu analizės metu. Pavyzdžiui, mokiniai teigė, kad jie neprašo kitų mokinių pagalbos, o mokytojai kaip startegiją nurodė bendradarbiavimą su klasės draugais, tikrinant ir taisant parašytą tekstą arba draugų pagalbos prašymą: *Jeigu ko nors nesupranta, pradžioje prašo draugo pagalbos (T10)*. Taip pat atsiskleidė, kad mokytojai mokinimas aiškina informacijos, reikalingos sukurti rašytinį tekstą, paieškos strategiją: *Informacijos paieška prieinamuose šaltiniuose (T11)*. Tokios strategijos mokiniai nenurodė kaip galimybės sugalvoti idėjų savo rašomom tekstui.

27 lentelė. Mokytojų nurodytos mokymosi strategijos

Kategorija	Subkategorija	Citata
Kognityvinė strategija	Naudojimas patarimais dėl rašytinio teksto kūrimo	<i>Siedami sakinius tarpusavyje, vadovaujasi pateiktais patarimais <...> (T1).</i>
	Rašytinio teksto vientisumo kūrimas, apmąstant sąsajas tarp veikėjų	<i><...> apmąsto, kas galėtų sieti pasakojimo veikėjus (T1).</i>
	Sakinių kūrimas remiantis pagalbinėmis priemonėmis	<i>Isižiūrėję į įvairius paveikslėlius, mokiniai mokosi kurti įvairius sakinius (T1).</i>
	Rašytinio teksto kūrimas, remiantis ankstesne patirtimi	<i>Įvairių įspūdžių atpasakojimas (T3)</i>
	Parašyto teksto struktūros įvertinimas, pažymint jo dalis	<i>Mokiniai apibrėžia pasakojimo dalis, jas nuspalvina skirtingomis spalvomis. (T2).</i>
	Rašytinio teksto kūrimas, remiantis pavyzdžiais	<i>[Nurodau] sekti pavyzdžius (T6)</i>
	Temos, kuria bus kuriamas rašytinis tekstas, aptarimas	<i>Prieš rašant kalbame ta tema, kuria reikės kurti <...>. (T5).</i>

	Skaityto teksto panaudojimas kuriant rašytinį tekstą	<i>Gera žinomo teksto perkūrimas keičiant veiksmo vietą, veikėją, pabaigą ar pan. (T10).</i>
	Idėjų tekstui generavimas nevaržomai rašant mintis	<i>Dešimties minučių „minčių liejimas“ popieriaus lape (T10).</i>
Metakognityvinė strategija	Tolimesnio sakinio planavimas po kiekvieno parašyto sakinio	<i>Parašę sakinį būtinai turi jį perskaityti ir pagalvoti, ką nori rašyti toliau (T2)</i>
	Rašytinio teksto struktūros prisiminimas prieš rašant tekstą	<i>Dažnas tekstas turi savitą struktūrą, todėl visada yra prisimenama būsimo rašinio struktūra (T10).</i>
	Pasirinkimas, ar rašytinį tekstą kurti naudojantis pateiktomis pagalbinėmis priemonėmis, ar ne.	<i>Dažniausiai mokiniai kurdami rašytinį tekstą patys gali nuspręsti, ar naudotis duota pagalba, ar kurti patiems. (T5).</i>
	Savarankiškas rašytinio teksto temos pasirinkimas	<i>Kartais leidžiu pasirinkti, kurį tekstą nori nurašyti, patys kuria istorijas (T7).</i>
	Rašytinio teksto plano sukūrimas	<i>[rašytinio teksto]plano rašymas (T6)</i>
	Įsivertinimo lentelių naudojimas	<i>....turi įsivertinimo lenteles (T4).</i>
	Parašyto teksto įvertinimas atsakant į klausimus ir atsakymus pavaizduojant vizualiai	<i>Parašę, pasitikrina ir nuspalvina dėlionės detalę, kur yra pateikti klausimai: ar sukūrė pasakojimo pavadinimą ir pan. T5)</i>
	Įsivertinimas pagal mokytojos pateiktus nurodymus	<i>„Mokiniai sukūrę rašytinį tekstą įsivertina pagal iš anksto nurodytus kriterijus“ (T8).</i>
	Įsivertinimas, skaitant savo parašytą tekstą kitam mokiniui	<i>„Savo darbus perskaitydami draugams mokiniai patys įsivertina savo darbą, po to išgirsta ir draugų vertinimus“ (T8).</i>
	Resursų valdymo strategija	Bendradarbiavimas su mokytoja, prašant pagalbos
Bendradarbiavimas su klasės draugais, tikrinant ir taisant parašytą tekstą		<i><...>mokiniai pasikeičia savo darbais. Stipresnieji net ištaiso arba parodo rašybos klaidas (T4).</i>
Užduoties atlikimo būdo reguliavimas		<i>Kai <atliks spendžia kiekvienas pagal savo sugebėjimus (T10).</i>
Laiko planavimas		<i>Atlieka pateiktas užduotis iki nurodyto laiko. Taip pat planuoja laiką kada ką atlikti, jeigu jie rašo namuose. (T3)</i>
Draugų pagalbos prašymas		<i>Jeigu ko nors nesupranta, pradžioje prašo draugo pagalbos (T10).</i>
Vietos valdymas		<i>Mokiniai sėdi „kas su kuo nori“. (T3).</i>
Laisvesnė kūryba, nebijant padaryti rašybos klaidų		<i>Mokiniai žino, kad nebus akcentuojamos padarytos rašybos klaidos. Tada jie gali laisviau rašyti (T5).</i>
Informacijos, reikalingos sukurti rašytinį tekstą, paieškos strategija		<i>Informacijos paieška prieinamuose šaltiniuose (T11).</i>

28 lentelė. Mokytojų nurodytos mokymosi strategijos

Kategorija	Subkategorija	Citata
Mokymosi strategijos, kurios naudojamos ne rašymo proceso metu	Grožinės literatūros skaitymas, siekiant išmokti kurti rašytinį tekstą.	<i>Skaityti grožinę literatūrą (T6)</i>
	Įvairių rašytinių tekstų skaitymas, siekiant išmokti kurti rašytinį tekstą	<i>[Nurodau] verbalinę [mokymosi strategiją] – atpasakojimų, rašinių ir įvairių tekstų skaitymas (T7).</i>
	Rašytiniame tekste padarytų klaidų taisymas mokytojai nurodžius klaidas	<i>Mokytojas taisto darbus, pažymi klaidas-namuose autorius turi pataisyti (T6).</i>
	Kitų mokinių sukurtų rašytinių tekstų analizė	<i><...> analizuoti draugų rašinius (T6).</i>
	Skaitomų tekstų analizė	<i>Skaitomų tekstų analizė (svarbiausi faktai, raktiniai žodžiai, veiksmy grandinė, vaizdingi žodžiai ir posakiai (T10).</i>
	Žaidimai, gerinantys rašymo įgūdžius	<i>Kūrybiniai žaidimai (T11).</i>

Mokytojų pateiktas mokymosi strategijas galima suskirstyti į dvi grupes. Mokytojai nurodė mokymosi strategijas, kurias mokiniai gali naudoti rašytinio teksto kūrimo proceso metu. Taip pat kaip mokymosi , strategijas mokytojai įvardijo ir veiklas, kurios nėra pasitelkiamos rašant, bet taip pat gali būti naudingos siekiant sėkmingai atlikti užduotį, t.y. sukurti rašytinį tekstą. Bai, Hu ir Gu (2014), atlikę įvairių tyrimų metaanalizę, tokio tipo veiklas priskyrė metakognityvinėms strategijoms, asmeninei iniciatyvai.

2.6. Tyrimo rezultatų diskusija

Pirmauoju tyrimo probleminiu klausimu buvo siekima atsakyti, kokias mokymosi strategijas, susijusias su rašytinio teksto kūrimu gimtąja lietuvių kalba, taiko pradinių klasių mokiniai. Paaikškėjo, kad tyrimo dalyviai kognityvines, metakognityvines ir resursų valdymo strategijas. Mokiniai naudojo įvairių tipų metakognityvinių strategijų: planavimo, įsivertinimo, stebėjimo, tačiau įsivertinimo ir stebėjimo strategijos buvo taikomos tik mikrolygmenyje, mokiniams trūko viso teksto pasitikrinimo ir įvertinimo strategijų. Buvo pasitelkima tik vieno tipo resursų valdymo strategija – bendradarbiavimo, t.y. pagalbos prašymo strategija. Kitų strategijų, pavyzdžiui, emocijų valdymo, savęs paskatinimo, motyvavimo strategijų nepastebėta. Svarbu atkreipti dėmesį į mokinių gebėjimą valdyti savo emocijas kuriant rašytinį tekstą, nes tai gali pagerinti mokinių savivaldų rašytinių tekstų kūrimą (Graham ir Harris, 2006).

Analizuojant kiekvieno mokinio mokymosi strategijas, paaikškėjo, kad vienas iš mokinių žino, ką reikia daryti kuriant rašytinį tekstą pagal nurodymus vadovėlyje arba mokytojos nurodymus. Kyla pavojus, kad mokinys užduotį galės atlikti tik turėdamas kitų nurodymus, o be jų bus ne toks sėkmingas besimokantysis: mokinys negebės perkelti mokymosi strategijų į kitą užduotį ar kitą sritį, o tai yra vienas iš mokymosi strategijų bruožų (Nisbet ir Shucksmith, 2017). Jeigu vadovėliuose bus tik nurodymai, kaip atlikti specifiską užduotį ir nebus cikliškai pasikartojančių mokymosi strategijų, nebus įgyvendintas strategijų perkėlimo į kitus kontekstus etapas. Be to, paaikškėjo, kad du tiriamieji negali taikyti konkrečių strategijų, kurias galėtų sąmoningai panaudoti galvodami, apie ką rašyti, t.y. sugalvoti naujų idėjų. Taip pat du tyrimo dalyviai neabejojo, kaip reikia taisyklingai rašyti žodžius. Šiuo atveju abejonė gali būti traktuojama, kaip svarstymas, ar teisingai parašytas žodis. Galima kelti prielaidą, kad stebėjimo ar patikrinimo strategijas išmanantis mokinys pats atrastų savo padarytas klaidas ir jas galėtų ištaisyti. Tyrimo rezultatai taip pat parodė, kad mokiniai gali žinoti apie tam tikros mokymosi strategijos panaudojimo galimybę, bet jos netaikyti nuosekliai. Bet to, mokiniai gali įvardinti, kad taiko tam tikrą mokymosi strategiją, bet iš tiesų atliekdami užduotį jos nenaudoti. Galima daryti prielaidą, kad mokiniai pakankamai gerai nežino mokymosi strategijų svarbos ir mokymosi strategijas labiau taiko intuityviai, trūksta sąmoningo pasirinkimo naudoti tam tikrą strategiją. Tai leidžia manyti, kad mokiniams reikia dažniau apmąstyti jų taikomas strategijas arba strategijas, kurias jie galėtų panaudoti. Svarbu, kad mokytojai mokiniams sudarytų

galimybę reflektuoti apie taikomas strategijas ir jų taikymo pobūdį. Tikslinga taikyti priemones, skirtas strategijų naudojimo refleksijai. Jas galima pritaikyti pagal veiklą, kurios metu strategija yra pasitelkiama. Be to, kai kurie mokiniai įsivertindavo savo parašytus sakinius ar teksto fragmentus, tačiau net jei įsivertinimas būdavo blogas, savo pasakojime jie nieko nekeisdavo. Dėl to svarbu atkreipti dėmesį, kad reikia ieškoti veiksmingesnio įsivertinimo ir atlikto darbo taisymo strategijų po įsivertinimo.

Kitas tyrimo probleminis klausimas – kokie yra mokymosi strategijų ugdymo(si) aspektai iš mokytojo perspektyvos. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad mokytojai mokiniams aiškina įvairių tipų mokymosi strategijas: kognityvines, metakognityvines, resursų valdymo. Tai labai svarbu, nes mokydami atlikti mažiau struktūruotas užduotis, kurioms galima priskirti ir rašytinio teksto kūrimą, mokytojai mokiniams suteikia paramą, kuomet jie mokosi strategijų. Vėliau strategijos „palaiko“ mokinius, kai jie bando atlikti mažiau struktūruotą užduotį (Van de Grift, 2007). Kognityvinės strategijos, kurias pateikė mokytojai, labai mažai skiriasi nuo tų, kurios buvo atskleistos analizuojant mokinių mąstymo garsiai protokolus ir interviu. Sėkmingesniai ir labiau savivaldžiam mokinių rašytinių tekstų kūrimui užtikrinti mokytojai turėtų praplėsti kognityvinių rašymo strategijų repertuarą. Tai mokiniams padėtų palengvinti kai kuriuos procesus, pavyzdžiui idėjų generavimą. Tyrimo rezultatai tai pat atskleidė, kad mokytojai, ugdydami mokinių rašytinio teksto kūrimo gebėjimus, įtraukia įvairius savivaldaus mokymosi elementus. Panašūs rašymo procesai minimi ir savivaldaus rašymo modelyje (Zimmerman ir Risemberg, 1997). Mokytojas aiškina ne tik ką mokinys turėtų daryti kurdamas tekstą, bet ir kaip pagerinti teksto rašymo įgūdžius kitais būdais, pavyzdžiui, skaitant grožinę literatūrą klaidų, taisant klaidas po to, kai mokytoja jas pažymi rašinyje. Mokytojų apklausos analizės metu taip pat buvo išskirta informacijos paieškos strategija, tačiau nė vienas iš mokinių tokios strategijos nepaminėjo. Galima daryti prielaidą, kad mokiniams nėra įprasta tokią strategiją taikyti. Be to, svarbu, kad mokinys galėtų perkelti turimas strategijas į kitą kontekstą (Hattie ir Donoghue, 2016), o mokytojai įvardijo tokių strategijų, kurias mokiniai sunkiai galėtų panaudoti kurdami bet kokią rašytį tekstą, pavyzdžiui, mokytojai įvardijo įsivertinimo lentelių naudojimą.

Taip pat tyrime siekta išsiaiškinti, ar mokymosi strategijos turi įtakos pradinių klasių mokinių rašytinio teksto lietuvių kalba gebėjimams. Pateikta planavimo schema turėjo veikti ir kaip rašomo teksto stebėjimo įrankis. Mokiniai turėjo ne tik pagal lentelę susirašyti norimą informaciją bet ir rašant jos laikytis, sekti, ar įtraukiamos tos pačios dalys kaip planuota. Po pedagoginės veiklos, vykdytos eksperimento metu, ne abu mokiniai gebėjo pasakyti, kokią strategiją mokėsi. Tai parodo, kad strategijų mokymas ir mokymasis turi būti tęstinis procesas. Rekomenduojamas dažnas ir nuoseklus strategijų taikymas, kad jos būtų įtvirtinamos kol taps įgūdžiais. Kita vertus, tyrimas parodė, kad net ir trumpai vykstanti pedagoginė veikla gali padaryti įtaką mokinių mokymosi strategijų supratimui ir galimam jų įsisavinimui. Vienas iš mokinių

išsiskyrė tuo, kad po pedagoginė veiklos, iš karto be tyrėjos pagalbos galėjo tiksliai pasakyti, kokias strategijas pritaikė. Dėl to svarbu, kad mokytojai atkreiptų dėmesį į tiesioginį mokymosi strategijų aiškinimą ir mokymą jomis naudotis.

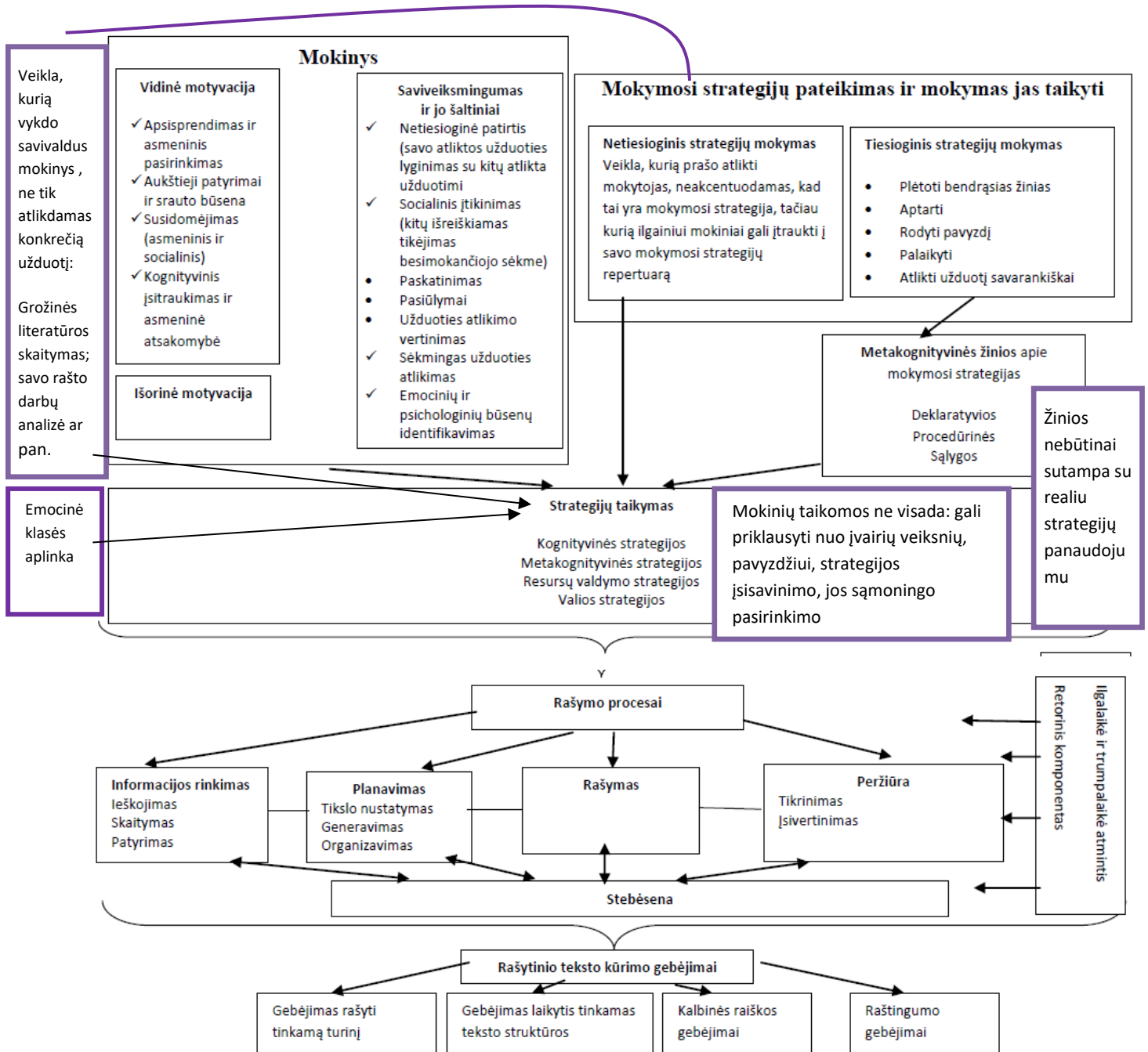
Antrame etape, abiejų pasakojimai patobulėjo, nes juose buvo įtraukta daugiau pasakojimui būdingų dalių nei prieš ugdomąją veiklą. Abu mokiniai patys gebėjo įvardinti, kokią viso teksto planavimo strategiją taikė. Vadinasi galima daryti prielaidą, kad mokinyš įgijo metakognityvinių žinių apie viso teksto planavimo strategiją, tiksliau, kad tokia strategija yra galima ir kad prireikus galima ją taikyti. Vienas iš mokinių naudojo planavimo strategiją, tačiau kurdamas tekstą užmiršo sekti, kokią informaciją užsirašė, ir ką turėtų įtraukti į savo pasakojimą. Tai leidžia daryti prielaidą, kad šiam mokiniui reikėjo labiau akcentuoti, jog reikia laikytis būtent tokios eigos kaip planuota ir stebėti savo veiklą. Svarbu atkreipti dėmesį į stebėjimo strategijos ugdymą kartu su planavimo strategijos ugdymu tam, kad mokinyš ne tik susidarytų planą, bet ir stebėtų, ar jį įgyvendina. Kaip parodyta šiame darbe sukurtame rašytinių teksto kūrimo gebėjimų ugdymo pasitelkiant mokymosi strategijas modelyje (žr. 8 pav.), rašantysis gali stebėti savo teksto planavimo, rašymo ir peržiūros procesus. Tad tyrimo rezultatas rodo, kad pradinių klasių mokiniams taikant planavimo strategiją svarbu stebėti, ar kuriant rašytinį tekstą, yra laikomasi plano. Tai rodo, kad mokant strategijų labai svarbu atsižvelgti į kiekvieno mokinio individualius mokymosi skirtumus, nes labai subtilūs dalykai lemia, ar tą pačią strategiją mokiniai supras ar pritaikys vienu ar kitu būdu. Mokytojas turi būti labai atidus kiekvieno mokinio individualiam strategijų naudojimui. Dėl to galima kelti klausimą dėl tikslingumo apie mokymosi strategijas aiškinti individualiai, o ne mokinių grupei. Mokytojo sugebėjimas perteikti mokymosi strategijas gali nulemti, kaip mokiniai jas įsisavins. Nė vienas eksperimento dalyvis neišmoko taikyti viso teksto planavimo strategijos, o sakinio pasitikrinimo strategiją taikė nenuosekliai. Tai galėji lemti įvairios priežastys: per mažai šių strategijų taikymo ar mokymasis nepriimtinas mokymo būdas.

Tyrimo ribotumai ir tolimesnių tyrimų galimybės

Vienas iš tyrimo ribotumų yra nedidelė tiriamųjų imtis. Tolimesniuose tyrimuose galėtų dalyvauti daugiau mokytojų ir mokinių. Be to, būtų tikslinga iširti, ar rezultatai pasikeistų tyrimo imtį sudarius kitokiu principu. Kai kuriais atvejais sunku tiksliai nustatyti, kam galima priskirti mokymosi strategiją – kognityvinėms ar metakognityvinėms strategijoms, nes jos persidengia. Pavyzdžiui, „būsimo pasakojimo siužeto sugalvojimas prieš pradėdant rašyti pasakojimą“ gali būti ir metakognityvinė, planavimo strategija, ir kognityvinė strategija, nes vyksta mąstymo procesas, galvojama, ką rašyti. Be to, išskirtos mokymosi strategijos nebūtinai bus naudingos visiems mokiniams. Galbūt vienam planavimas prieš kuriant rašytinį tekstą – pagrindinės minties sugalvojimas padės geriau parašyti tekstą, o kitam ne. Dėl to svarbu išsiaiškinti kiekvieno mokinio mokymosi strategijų repertuarą, jį pildyti arba koreguoti pagal poreikius.

Kitas tyrimo ribotumas yra susijęs su duomenų rinkimo metodu. Rezultatai, gauti atlikus mokinių mąstymo garsiai protokolų analizę sutampa su mokslininkų (Bereiter ir Scardamalia, 2013) teiginiu, kad mąstymo procesai, vykstantys tuomet, kai pradedantieji rašytojai (angl. *novice writers*) kuria rašytinį tekstą, sutampa su rašomu tekstu, t.y. mokinys garsiai pakartoja tiksliai tai, ką ir parašo. Tai atsispindėjo ir tiriamųjų protokoluose. Kai kurių mokinių protokolai buvo daugiausiai sudaryti iš to, ką jie rašė pasakojimuose. Kita informacija buvo komentarai, pastebėjimai ar pan. Mąstymo procesai, kurie gali tiriamajam padėti sukurti rašytinį tekstą, buvo traktuojami kaip mokymosi strategijos. Dėl to platesnį mokymosi strategijų repertuarą turėjo tie mokiniai, kurių mąstymo garsiai protokolai buvo ne tik rašytinio teksto atkartojimas. Tad vienas iš mąstymo protokolų kaip tyrimo instrumentų trūkumas buvo tai, kad mokiniai iš tiesų galėjo verbalizuoti ne viską, ką mąsto. Teksto kūrimo metu vyksta sudėtingi mąstymo procesai, o reikalavimas sakyti, ką mokinys daro rašymo metu, buvo papildomas krūvis, galėjęs šiek tiek iškreipti rezultatus.

Atsižvelgiant į tyrimo metu gautus rezultatus, buvo papildytas rašytinių teksto kūrimo gebėjimų ugdymo pasitelkiant mokymosi strategijas modelis (žr. 19 pav.)



19 pav. Rašytinio teksto kūrimo gebėjimų ugdymo pasitelkiant mokymosi strategijas modelis (papildytas)

IŠVADOS

- Teoriškai pagrįstos pradinių klasių mokinių rašytinio teksto kūrimo gebėjimų ugdymo(si), pasitelkiant mokymosi strategijas, galimybės. Pagrindiniai procesai, kurie vyksta kuriant rašytinį tekstą yra planavimas, rašymas ir peržiūra. Šiems procesams palengvinti arba pagerinti mokiniai gali naudoti įvairių tipų mokymosi strategijas: kognityvines, metakognityvines, resursų valdymo ar pan. Mokytojai vaidina svarbų vaidmenį mokinių mokymosi strategijų įsisavinimo ir naudojimo procese. Jie gali pateikti mokymosi strategijas tiesioginiu arba netiesioginiu būdu, nors pastebimi tiesioginio aiškinimo privalumai.
- Pagrįsta pradinių klasių mokinių rašytinio teksto kūrimo gebėjimų ugdymo(si), pasitelkiant mokymosi strategijas, galimybių tyrimo metodologija. Mokinių ir mokytojų interviu buvo sudaryti pagal mokslinės literatūros analizės dalyje pateiktą literatūrą. Mokinių naudojamos strategijos atskleistos ne tik interviu, bet ir mąstymo garsiai protokolų analizės metu. Edukacinis eksperimentas buvo pasirinktas atskleisti galimybę pagerinti individualių mokinių pasakojimo kūrimo gebėjimus.
- Atskleista, kad mokymosi strategijos gali būti naudojamos pradinių klasių mokinių rašytinio teksto kūrimo gebėjimas ugdyti. Mokiniai naudoja mokymosi strategijas, kurios gali būti naudingos mikrolygmenyje, tačiau jiems trūksta makrolygmens strategijų. Kai kurias strategijas mokiniai taiko nęsamoningai, tačiau ne visada gali perkelti šias strategijas į kitą kontekstą, rašydami rašinį kita tema arba turėdami skirtingas pagalbines priemones. Be to, mokiniai gali žinoti kai kurias strategijas, tačiau jų netaikyti rašydami tekstą. Mokytojai nurodė įvairių mokinių mokymosi strategijų, tačiau taip pat ne visos iš jų yra perkeliamos į kitus kontekstus ir yra labiau panašios į mokymo, o ne į mokymosi strategijas. Rezultatai, gauti atlikus edukacinį eksperimentą, atskleidė, kad per gana trumpą laiką mokinys gali įsisavinti rašytinio teksto kūrimo planavimo strategiją, kuri kartu padeda laikytis rašytinio teksto nuoseklumo.

REKOMENDACIJOS

Rekomendacija mokytojams:

- rekomenduojama atsižvelgti į individualias mokinių mokymosi strategijas: būtų tikslinga stebėti, kokias strategijas taiko kiekvienas mokinys ir kaip jas taiko;
- mokytojai turėtų stebėti, ar ilginiui mokiniai geba savarankiškai pasirinkti naudoti vieną ar kitą rašytinio teksto kūrimą palengvinančius arba pagerinančius būdus;
- svarbu mokiniams pateikti savęs motyvavimo, emocijų valdymo ar kitų vidinių resursų valdymo strategijų ir mokyti jas taikyti;
- apmąstyti, kaip paskatinti mokinių tarpusavio bendradarbiavimo – pagalbos prašymo – strategijų naudojimą, kuris gali būti ir klasės psichologinio klimato teigiamas veiksnys.
- Taikyti tokias strategijas, kurias mokiniai galėtų perkelti į kitą kontekstą.

Rekomendacija tyrėjams:

- Atlikti pradinių klasių mokinių rašytinio teksto kūrimo gebėjimų ugdymo(si) pasitelkiant mokymosi strategijas tyrimą su didesne tiriamųjų (mokinių ir mokytojų) apimtimi.
- Atlikti pradinių klasių mokinių rašytinio teksto kūrimo gebėjimų ugdymo(si) pasitelkiant mokymosi strategijas tyrimą naudojant papildomus metodus.

LITERATŪRA

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The reading teacher*, 61(5), 364-373.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing: with commentaries by Ronald T. Kellogg & John R. Hayes* (Vol. 9). Springer Science & Business Media.
- Alexander, P. A., Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational psychology review*, 10(2), 129-154.
- Alexander, P. A. (2003). The development of expertise: The journey from acclimation to proficiency. *Educational Researcher*, 32(8), 10-14.
- Aluwihare-Samaranayake, D. (2012). Ethics in qualitative research: A view of the participants' and researchers' world from a critical standpoint. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(2), 64-81.
- Anderson, J. R. (1987). Skill acquisition: Compilation of weak-method problem situations. *Psychological review*, 94(2), 192.
- Armengol-Castells, L. (2001). Text-generating strategies of three multilingual writers: A protocol-based study. *Language Awareness*, 10(2-3), 91-106.
- Bai, R., Hu, G., & Gu, P. Y. (2014). The relationship between use of writing strategies and English proficiency in Singapore primary schools. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 355-365.
- Beckman, P. (2002). Strategy Instruction. ERIC Digest.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?. *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (Eds.). (2013). *The psychology of written composition*. Routledge.
- Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2010). Listening comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression: Related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7. *Journal of educational psychology*, 102(3), 635.
- Berger, J., & Karabenick, S. A. (2011). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 21(3), 416-428.
- Brown, A. L. (1982). Learning, Remembering, and Understanding. Technical Report No. 244.
- Brunstein, J. C., & Glaser, C. (2011). Testing a path-analytic mediation model of how self-regulated writing strategies improve fourth graders' composition skills: A randomized controlled trial. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 922.

- Calhoun, M. B., & Fuchs, L. S. (2003). The effects of peer-assisted learning strategies and curriculum based measurement on the mathematics performance of secondary students with disabilities. *Remedial and Special Education, 24*(4), 235-245.
- Cook, E., Kennedy, E., & McGuire, S. Y. (2013). Effect of teaching metacognitive learning strategies on performance in general chemistry courses. *Journal of Chemical Education, 90*(8), 961-967.
- Dailidėnienė, V., Jakavonytė-Staškuvienė, D., Kasperavičienė, N. (2014). Kūrybinio rašymo dirbtuvės 3-4 klasės mokiniams. Kaunas: Šviesa.
- De Larios, J. R., Nicolás-Conesa, F., & Coyle, Y. (2016). 12 Focus on writers: Processes and strategies. *Handbook of Second and Foreign Language Writing, 11*, 267.
- De Smedt, F., & Van Keer, H. (2018). Fostering writing in upper primary grades: a study into the distinct and combined impact of explicit instruction and peer assistance. *Reading and Writing, 31*(2), 325-354.
- Dinsmore, D. L., & Alexander, P. A. (2016). A multidimensional investigation of deep-level and surface level processing. *The Journal of Experimental Education, 84*(2), 213-244.
- Donker, A. S., De Boer, H., Kostons, D., van Ewijk, C. D., & Van der Werf, M. P. C. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review, 11*, 1-26.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *Sage Open, 4*(1), 2158244014522633.
- Ericsson, K. A. (2006). Protocol analysis and expert thought: Concurrent verbalizations of thinking during experts' performance on representative tasks. *The Cambridge handbook of expertise and expert performance, 223-241*.
- Eshel, Y., & Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology, 23*(3), 249-260.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist, 34*(10), 906.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication, 32*(4), 365-387.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American psychologist, 41*(10), 1106.
- Gerami, M. H., & Baighlou, S. M. G. (2011). Language learning strategies used by successful and unsuccessful iranian EFL students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*, 1567-1576.
- Gibson, S. A. (2008). Guided writing lessons: Second-grade students' development of strategic behavior.

Reading Horizons, 48(2), 111.

Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241

Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American educational research journal*, 43(2), 295-340.

Graham, S., & Harris, K. R. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. *Handbook of writing research*, 187-207.

Graham, S. (2013). It all starts here: Fixing our national writing crisis from the foundation [white paper]. *Sapperstein Associates*.

Griffiths, C., & Cansiz, G. (2015). Language Learning Strategies: An Holistic View. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 473-493.

Harris, K. R., Graham, S., Friedlander, B., & Laud, L. (2013). Bring powerful writing strategies into your classroom! Why and how. *The Reading Teacher*, 66(7), 538-542.

Steve Graham, Sharlene A. Kiuahara, Karen R. Harris, & Evan J. Fishman (2017). The Relationship among Strategic Writing Behavior, Writing Motivation, and Writing Performance with Young, Developing Writers. *The Elementary School Journal*, 118 (1), 82-104.

Hattie, J. A., & Donoghue, G. M. (2016). Learning strategies: A synthesis and conceptual model. *Npj Science of Learning*, 1, 16013.

Kallestinova, E. (2017). Crafting an Argument in Steps: A Writing Process Model for Graduate and Professional Students with LD. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15(1), 15-37.

Karlen, Y. (2016). Differences in students' metacognitive strategy knowledge, motivation, and strategy use: A typology of self-regulated learners. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 253-265.

Kardelis, K. (2007). Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai: vadovėlis. Šiauliai: Lucilijus

Kernaghan, K., & Woloshyn, V. E. (1995). Providing grade one students with multiple spelling strategies: Comparisons between strategy instruction, strategy instruction with metacognitive information, and traditional language arts. *Applied cognitive psychology*, 9(2), 157-166.

Khan, M. R., & Khan, M. A. (2018). Analyzing the Impact of Formal Assessments on EFL Learner's Use of Language Learning Strategies. In *Revisiting the Assessment of Second Language Abilities: From Theory to Practice* (pp. 489-503). Springer, Cham.

- Koster, M. P., & Bouwer, I. R. (2016). *Bringing writing research into the classroom: The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students* (Doctoral dissertation, University Utrecht).
- Lazakidou, G., & Retalis, S. (2010). Using computer supported collaborative learning strategies for helping students acquire self-regulated problem-solving skills in mathematics. *Computers & Education*, 54(1), 3-13.
- Manchon, R. M. (2001). Trends in the conceptualizations of trends in the second language composing strategies: a critical analysis. *International Journal of English Studies*, 1(2), 47-70.
- Marulis, L. M. (2014). *Conceptualizing and assessing metacognitive development in young children* (Doctoral dissertation, University of Michigan).
- Melienė, R. (2008). *Teksto supratimo gebėjimų ugdymas ir skaitymo motyvacijos stiprinimas mokant (is) metakognityvinių skaitymo strategijų heterogeninėje klasėje* (Doctoral dissertation, Siauliai University).
- Meltzer, J., & Hamann, E. T. (2005). Meeting the literacy development needs of adolescent english language learners through content-area learning-PART TWO: Focus on classroom teaching and learning strategies.
- Nacionalinis egzaminų centras (2017). 2017 m. nacionalinio mokinių pasiekimų patikrinimo ataskaita. Prieiga per <http://www.nec.lt>.
- Nacionalinis egzaminų centras (2016). Nmpp testų pavyzdžiai. 2016 m. Testai. Prieiga per <http://www.nec.lt>.
- Neitzel, C., & Connor, L. (2018). An investigation of the stability and variability in young children's self regulated learning behaviors in kindergarten. *The Journal of Educational Research*, 111(1), 58-65.
- Neumann, N., Domin, M., Erhard, K., & Lotze, M. (2018). Voxel-based morphometry in creative writers. Gray-matter increase in a prefronto-thalamic-cerebellar network. *European Journal of Neuroscience*.
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (2017). *Learning strategies*. Routledge.
- Ohst, A., Glogger, I., Nückles, M., & Renkl, A. (2015). Helping preservice teachers with inaccurate and fragmentary prior knowledge to acquire conceptual understanding of psychological principles. *Psychology Learning & Teaching*, 14(1), 5-25.
- Olinghouse, N. G., & Graham, S. (2009). "The relationship between the discourse knowledge and the writing performance of elementary-grade students": Correction to Olinghouse and Graham (2009).
- Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Taylor & Francis.

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Taylor & Francis.
- Schmitz, B., & Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary educational psychology, 31*(1), 64-96.
- Schoenfeld, A. H. (1987). What's all the fuss about metacognition. *Cognitive science and mathematics education, 189*, 215.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. *Dimensions of thinking and cognitive instruction, 1*, 15-51.
- Pennington, M. C., & So, S. (1993). Comparing writing process and product across two languages: A study of 6 Singaporean university student writers. *Journal of Second Language Writing, 2*(1), 41-63.
- Pintrich, P. R. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).
- Pintrich, P. R., Wolters, C. A., & Baxter, G. P. (2000). 2. Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice, 41*(4), 219-225.
- Prat-Sala, M., & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology, 80*(2), 283-305.
- Puranik, C. S., Lombardino, L. J., & Altmann, L. J. (2008). Assessing the microstructure of written language using a retelling paradigm. *American Journal of Speech-Language Pathology, 17*(2), 107-120.
- Reynolds, W. M., & Miller, G. E. (2003). Handbook of psychology.
- Richards, J. C., & Lasonde, C. A. (2011). Writing strategies for all primary students: Scaffolding independent writing with differentiated mini-lessons, grades K-3. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Riding, R., & Rayner, S. (2013). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. Routledge.
- Riding, R., & Rayner, S. (2013). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. Routledge.
- Rietdijk, S., Janssen, T., Van Weijen, D., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2017). Improving writing in primary schools through a comprehensive writing program. *Journal of Writing Research, 9*(2), 173-225. doi: 10.17239/jowr-2017.09.02.0

- Rietdijk, S., van Weijen, D., Janssen, T., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching writing in primary education: Classroom practice, time, teachers' beliefs and skills. *Journal of Educational Psychology*.
- Rohman, D. G. (1965). Pre-writing the stage of discovery in the writing process. *College composition and communication*, 16(2), 106-112.
- Rupšienė, L., Rutkienė, A. (2016) Edukacinis eksperimentas. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Schoroškienė, V. (2010). Lietuvių kalba ir vaiko kompetencijų ugdymas: tekstas. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Sénéchal, M., Hill, S., & Malette, M. (2018). Individual differences in grade 4 children's written compositions: The role of online planning and revising, oral storytelling, and reading for pleasure. *Cognitive Development*, 45, 92-104.
- Sommers, N. (1978). Response to Sharon Crowley, "Components of the Composing Process". *College Composition and Communication*, 29(2), 209-211.
- Tompkins, G. E. (2008). *Teaching writing: Balancing process and product*.
- Tracy, B., Reid, R., & Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 323–332.
- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational research*, 49(2), 127-152.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1(1), 3–14.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), 614–628.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary educational psychology*, 22(1), 73-101.
- Žydzūnaitė, V., & Sabaliauskas, S. (2017). Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai. *Vilnius Vaga*.
- Wadsworth, L. M., Husman, J., Duggan, M. A., & Pennington, M. N. (2007). Online mathematics achievement: Effects of learning strategies and self-efficacy. *Journal of Developmental Education*, 30(3), 6.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983, November). The Teaching of Learning Strategies. In *Innovation abstracts* 5(32), 3

Weinstein, C. E., Acee, T. W., Jung, J., & Dearman, J. K. (2011). Strategic and self-regulated learning for the 21st century: The merging of skill, will and self-regulation. *Independent language learning: Building on experience, seeking new perspectives*, 41–54.

Whalen, K., & Menard, N. (1995). L1 and L2 writers' strategic and linguistic knowledge: A model of multiple-level discourse processing. *Language learning*, 45(3), 381–418.

Wijekumar, K., Graham, S., Harris, K. R., Lei, P. W., Barkel, A., Aitken, A., ... & Houston, J. (2018). The roles of writing knowledge, motivation, strategic behaviors, and skills in predicting elementary students' persuasive writing from source material. *Reading and Writing*, 1–27.