MOKSLINIO TYRIMO "IEA PIRLS 2006 ANTRINĖ DUOMENŲ ANALIZĖ"

ATASKAITA

Gediminas Merkys
Aldona Augustinienė
Virginija Rupainienė
Audronė Lapienienė
Sigitas Balčiūnas
Aistė Elijio

KAUNAS, 2010

TURINYS

ANOTACIJA 2
1. SKAITYMO GEBĖJIMAI IR JŲ UGDYMAS: TARPTAUTINĖS PATIRTIES IR NACIONALINIO KONTEKSTO REFLEKSIJA 6
1.1. Skaitymas, kaip fenomenas ir jo mokslinių reprezentacijų įvairovė 6
1.2. Skaitymo gebėjimų sampratų įvairovė didaktikos moksle ir ugdymo praktikoje: tarptautinės patirties apžvalga 35
1.3. Skaitymo gebėjimų ugdymo sistemos ir metodikos: įvairių šalių patirties apžvalga 44
1.4. L. Vygotskio sociokultūrinė teorija ir skaitymo gebėjimų ugdymas 73
1.5. Skaitymo gebėjimų samprata ir vertinimo instrumentai PIRLS tyrime 84
1.6. Skaitymo gebėjimų ugdymo sistemos ypatumų Lietuvoje apžvalga: didaktinis aspektas 91
2. HOLISTINIS POŽIŪRIS Į SKAITYMO GEBĖJIMŲ UGDYMĄ IR JO SOCIALINĘ DETERMINACIJĄ 102
2.1. Skaitymo gebėjimų ugdymo sistema kaip savitas tyrimo objektas: teorinis ir metodologinis aspektas 102
2.2. Vidiniai švietimo sistemos veiksniai 109
2.2.1. Pradinių klasių mokytojų rengimas, tęstinis kvalifikavimas ir atestavimas 109
2.2.2. Mokslinis metodinis diskursas apie vaikystę. Pradinio ugdymo didaktikos mokslo būklė šalyje. 110
2.2.3. Skaitymo gebėjimų ugdymas ir švietimo pagalba 113
2.2.4. Švietimo stebėsenos vaidmuo 114
2.2.5. Ugdymo pasiekimų vertinimo sistema 118
2.2.6. Kompiuterizacijos vaidmuo ir pasekmės 119
2.2.7. Ikimokyklinio ugdymo vaidmuo 123
2.3. Socialinė determinacija ir socialinis kontekstas 128
2.3.1. Šeimos kultūrinis kapitalas ir nelygybė švietime 128
2.3.2. Regioniniai (kaimo, miesto) skirtumai ir švietimo nelygybė 129
2.3.3. Teisinga ir socialinė bei švietimo politika. Lygių galimybių vertybės vaidmuo 129
2.3.4. Švietimas ir socialinių klasių reprodukcija. Švietimas kaip „socialinis liftas“ 131
2.3.5. Skaitymas - vaiko socializacijos katalizatorius ir kultūrinis meta-gebėjimas 132
2.3.6. Skaitymas kaip kultūrinio vartojimo įprotis. Knygų pirkimo ir skaitymo skatinimas 132
2.3.7. Knygos prieinamumas. Viešųjų bibliotekų tinklo vaidmuo. Bibliotekos edukacinis konceptas 133
3. TARPTAUTINĖS SKAITYMO GEBĖJIMŲ STUDIJOS (PIRLS) DUOMENŲ STATISTINĖ ANALIZĖ 136
3.1. Statistinės analizės metodika 136
3.1.1. Priklausomi ir nepriklausomi tyrimo požymiai 136
3.1.2. Statistiniai metodai ir rezultatų pateikimas 139
3.2. Statistinio tyrimo rezultatai 142
3.2.1. Lietuvos mokinių rezultatai atliekant skirtingų rūšių tekstų skaitymo užduotis 142
3.2.1.1. PIRLS tyrimo tekstų tipai 142
3.2.1.2. Lietuvos mokinių pasiekimai skirtingų teksto suvokimo procesų (skaitymo gebėjimų) kontekste 144
3.2.1.3. Lietuvos mokinių rezultatai PIRLS skaitymo pasiekimų lygmenų kontekste 152
3.2.2. Klasė ir mokykla kaip mokinių skaitymo gebėjimų ugdymo veiksnys 160
3.2.3. Klasės charakteristikos ir jų reikšmė skaitymo pasiekimams 164
3.2.4. Mokyklos aplinka ir jos ryšys su skaitymo pasiekimais 169
3.2.5. Namų socioedukacinės aplinkos bruožai ir jos ryšys su skaitymo pasiekimais 173
3.2.6. Mokymas ir mokymasis mokykloje ir jų įtaka klasės skaitymo pasiekimams 179

3.2.7. Mokinių skaitymo veikla ne mokykloje ir jos ryšys su skaitymo pasiekimais.....189
3.2.8. Informacinių technologijų naudojimas ir skaitymo pasiekimai.....192
3.2.9. Lietuvos mokinių skaitymo pasiekimai ir skaitymo veiklos tarptautinio tyrimo rezultatų kontekste.....195
4. PEDAGOGŲ, VADOVĖLIŲ AUTORIŲ IR LEIDĖJŲ POŽIŪRIS Į SKAITYMO GEBĖJIMŲ UGDYMO SISTEMĄ LIETUVOJE: GRUPINIŲ INTERVIU METODIKA IR REZULTATAI.....201
4.1. Grupinis interviu su pradinių klasių mokytojais.....202
4.2. Grupinis interviu su vadovėlių autoriais ir leidėjais.....205
Empirinės dalies išvados ir rekomendacijos.....209
APIBENDRINIMAS IR REKOMENDACIJOS.....213
PRIEDAI.....216

ANOTACIJA

Šiame taikomojo mokslo veikale (ataskaitoje) pateikti tarptautinės skaitymo gebėjimų studijos PIRLS Lietuvos duomenų analizės rezultatai. Užsakytos studijos paskirtis buvo atlikti detalią mokinių skaitymo pasiekimų bei juos lemiančių veiksnių analizę, pateikti iš jos išplaukiančias pagrįstas rekomendacijas įvairių lygių švietimo politikams, nacionalinio ugdymo turinio rengėjams, mokykloms ir mokytojams.

Tyrimą konkurso tvarka atliko jungtinė tyrėjų ir ekspertų grupė, atstovaujanti šalies universitetus (KTU, ŠU), Nacionalinį egzaminų centrą ir kt. Tyrėjų grupė suformuota taip, kad būtų atspindėtos įvairių sričių kompetencijos: edukologija, sociologija, psichologija, pradinio ugdymo ir lingvodidaktika, statistinė analizė. Į tyrėjų komandą greta mokslininkų buvo integruoti ir patyrę švietimo ekspertai praktikai.

Tyrimas apėmė du etapus (modulius): 1) nagrinėjamo klausimo teorinės apžvalgos ir 2) empirinės-statistinė analizės. Rezultatai, gauti pagal pirmą tyrimo modulį atspindėti 1 ir 2 ataskaitos skyriuose:

1. „Skaitymo gebėjimai ir jų ugdymas: tarptautinės patirties ir nacionalinio konteksto refleksija“;
2. „Holistinis požiūris į skaitymo gebėjimų ugdymą ir jo socialinę determinaciją“.

Įgyvendinant pirmąjį tyrimo modulį atskleista mokslinių požiūriu į skaitymo procesą įvairovė. Pabrėžiama, kad šiuo metu nėra sukurtos bendrosios skaitymo teorijos, tiesiog atitinkamu klausimu skirtingose mokslo disciplinose koegzistuoja daug paradigmų ir požiūrių. Pabrėžiama, kad dėl medijų ir ypač IKT skverbties objektyviai keičiasi raštingumo fenomenas ir jo teorinė samprata. Vieningos konvencionalios skaitymo traktuotės deficitas moksle natūraliai sukelia dar didesnę požiūrių įvairovę, kokie skaitymo gebėjimai ir kaip turėtų būti ugdomi. Ataskaitoje bandoma apibūdinti atitinkamu klausimu atliktus tyrimus, egzistuojančias skaitymo gebėjimų ugdymo sistemas, įvairių šalių patirtis, atlikta skaitymo gebėjimų darbinės koncepcijos, kurią taiko PIRLS iniciatoriai, refleksija. Pabandyta apžvelgti ir ekspertiškai įvertinti Lietuvoje taikomas skaitymo gebėjimų ugdymo sampratas ir ugdymo praktikos tendencijas. Ekspertinės nuomonės teisėmis konstatuojama, kad Lietuvoje taikoma skaitymo gebėjimų ugdymo samprata yra šiuolaikiška, konceptualiai turtinga, o pačioje ugdymo praktikoje stebimos inovacijų paieškos, įvairovės ir atsinaujinimo tendencijos. Identifikuotos neišnaudotos galimybės detalizuoti, gilinti standartus bei ugdymo turinį.

Pirmame skyriuje išnagrinėjus skaitymo gebėjimų ugdymą kaip vidinį procesą, antrame skyriuje bandoma hipotetiškai identifikuoti išorinius veiksnius, paveikiančius skaitymo gebėjimų faktinį rezultatyvumą. Čia išskiriami švietimo lygmens veiksniai ir socialinio konteksto veiksniai. Aptariami šie švietimo lygmens veiksniai:

1. Pradinių klasių mokytojų rengimas, tęstinis kvalifikavimas ir atestavimas
2. Mokslinis metodinis diskursas apie vaikystę. Pradinio ugdymo didaktikos būklė šalyje
3. Skaitymo gebėjimų ugdymas švietimo pagalba
4. Švietimo stebėsenos vaidmuo ugdant skaitymo gebėjimus
5. Ugdymo pasiekimų vertinimo sistema
6. Kompiuterizacijos vaidmuo ir pasekmės
7. Ikimokyklinio ugdymo vaidmuo

Aptariami šie platesnio socialinio konteksto veiksniai:

1. Šeimos kultūrinis kapitalas
2. Regioniniai (kaimo - miesto) skirtumai
3. Knygos prieinamumas. Viešųjų bibliotekų tinklo vaidmuo. Bibliotekos edukacinis konceptas
4. Skaitymo kaip kultūrinio vartojimo įpročio skatinimas.
5. Skaitymo kaip kaip kultūrinio meta-gebėjimo vaidmuo

6. Švietimas ir socialinių klasių reprodukcija. Švietimas kaip „socialinis liftas“
7. Teisingos socialinės bei švietimo politikos ir. lygių galimybių vaidmuo.

Antrame skyriuje taip pat parodoma tokio konstrukto ir reiškinio kaip „skaitymo gebėjimų ugdymo sistema“ visybiškas ir daugiaplanis pobūdis, apimantis labai įvairius kontekstus ir lygius – individualųjį, šeimos sociokultūrinį ir mokyklos kontekstus, švietimo sistemos kontekstą ir socialinį kontekstą apskritai. Parodomas redukcionizmo pavojus, kuris iškiltų skaitymo gebėjimų mokslinio nagrinėjimo klausimą apribojant, tarkime, vien tik ugdymo turinio ar didaktikos aspektais. Parodoma būtinybė skaitymo gebėjimų ugdymo sistemą nagrinėti holistiškai ir tarpdisciplininiškai. Parodoma, kad PIRLS neatspindi daugelio kontekstinių veiksnių (ypač socialinių), galinčių daryti esminę įtaką skaitymo gebėjimams. Atskleidžiama, kokiais pjūviais PIRLS duomenų bazė galėtų būti produktyviai nagrinėjama ateityje.

Trečiame skyriuje „tarptautinės skaitymo gebėjimų studijos (PIRLS) duomenų statistinė analizė“ pristatyta turima duomenų bazė, įvardinti tyrimo priklausomi ir nepriklausomi kintamieji, naudojami statistiniai metodai. Pateikta Lietuvos moksleivių palyginamoji pasiekimų apžvalga pagal skirtingus teksto tipus. Parodoma, kad informaciniai tekstai nėra stiprioji šalies moksleivių skaitymo gebėjimų pusė. Toliau tyrime išnagrinėti įvairūs kiti išoriniai veiksniai, darantys įtaką skaitymo gebėjimams: šeimos kultūrinis kapitalas ir namų socioedukacinė aplinka, kaimo – miesto skirtumai, mokyklos mokinių kontingento ir klasės socialinė struktūra, informacinių technologijų skverbtis ir kt. Tyrimo rezultatai rodo labai didelį būtent socialinių veiksnių poveikį ketvirtokų skaitymo gebėjimams.

Ketvirtame tyrimo ataskaitos skyriuje pateikti grupinių interviu su pradinių klasių pedagogais, vadovėlių autoriais ir leidėjais rezultatai. Reflektuojant interviu duomenis, atskleistos Lietuvos švietimo, ugdant skaitymo gebėjimus, stiprybės, taip pat aptarti ir pradinio ugdymo ribotumai.

Ataskaitos pabaigoje pateiktos išvados ir ugdymo turinio, švietimo organizavimo, socialinės ir švietimo politikos tobulinimo rekomendacijos.

1. SKAITYMO GEBĖJIMAI IR JŲ UGDYMAS: TARPTAUTINĖS PATIRTIES IR NACIONALINIO KONTEKSTO REFLEKSIJA

1.1. Skaitymas, kaip fenomenas ir jo mokslinių reprezentacijų įvairovė

Naujas požiūris į skaitymą formuojasi dėl kintančių raštingumo sampratų. Skaitmeniniame amžiuje skaitymo tyrimai skyla į dvi dalis – viena kryptis remiasi *abėcėliniu principu* ir ieško atsakymo, kaip technologijos gali tobulinti ir plėtoti mokinio gebėjimus, žinias ir supratimą, skaitant raštą popieriuje ar ekrane, ir kaip technologijos padeda mokytojams išsiaiškinti ir suprasti mokinių poreikius. Kita, naujesnė, tyrimų kryptis siekia nustatyti, kaip skaitmeniniame amžiuje iš naujo apibrėžti rašingumą, nes teigiama, kad nepakanka nagrinėti vien rašytinį modalumą ar formą – buvo ir yra kitų reikšmingų komunikacijos formų, kadangi technologijos keičia ir padidina vaizduojamuosius išteklius. Abi tyrimų kryptys yra epistemiologiškai ir ontologiškai tokios skirtingos, kad jas sujungti kol kas būtų neįmanoma ir beprasmiška (J. Marsh, Ch. Singleton, 2009).[1] Skaitymo fenomeną tyrinėja įvairios mokslo disciplinos – psichologija, pedagogika, sociologija, filologija. Atskleisdami skaitymo gebėjimus remsimės šių disciplinų tyrimais ir teoriniais požiūriais.

Lingvistiniai skaitymo modeliai

Lingvistikos krypčių, srovių ir mokyklų yra daug. Ankstyvieji lingvistai atkreipė dėmesį į pradėjimo skaityti problemas – žodžių atpažinimo problemas (J. Chall, 1967)[2]. Ch. C. Fries (1962)[3], L. Bloomfield, C L. Barnhart (1961)[4] skaitymą aprašė kaip **spausdintų simbolių dekodavimą į garsus ir po to reikšmės iš garsų išgavimą.** Jie teigė, kad **skaitymas yra grafinių figūrų stimulų pakeitimas atgal į kalbą**.

Transformacinės generatyvinės lingvistikos atstovas N. Chomsky (1980)[5] struktūrinės lingvistikos atstovams priekaištauja, kad jie neatsaką į klausimus, kas yra kalbos mokėjimas, kaip jos išmokstama, kaip kalba vartojama. Transformacinės generatyvinės gramatikos požiūriu visos kalbos ir sakiniai turi paviršinę ir giluminę struktūrą. Garsai ar parašyti žodžiai yra pranešimo paviršinis vaizdas, o prasmė, sintaksinis ir semantinis supratimas yra giluminis lygis (N. Chomsky, 1957). Giluminė struktūra suteikia sakiniui reikšmę, o paviršinė struktūra sakiniui suteikia formą (R. A. Jacobs, P. S. Rosenbaum, 1968[6]). F. Smith ankstesniuose darbuose (1971, p. 222)[7] teigė, kad sintaksės vaidmuo yra tarpininkauti tarp vizualinės paviršiaus struktūros ir reikšmės, bet vėliau (1988)[8] rašė, kad tik supratus sakinį galima nustatyti žodžio funkciją jame.

Šios grupės teoretikai N. Chomsky, M. Halle; K. S. Goodman[9]; R. B. Ruddell (1974[10]) bandė suvokti žmogaus mąstymą ir aprašyti pradinę kalbinio gebėjimo stadiją. Jie atmetė nuomonę, kad skaitymas yra nuoseklus žodžių atpažinimas. Skaitymas, jų nuomone, yra psicholingvistinis procesas, tik nežymiai besiskiriantis nuo kalbos supratimo. Kad suprastų, pradedančiajam skaitytojui siūloma naudoti abstrakčias kalbos struktūros taisykles, remtis gimtakalbio intuicija ir nuomone.

---

[1] Marsh, J.,Singleton, Ch. (2009). Editorial: Literacy and technology: questions of relationship, *Journal of Reseach in Reading*, 32 (1), p. 1–5.
[2] Chall, J. (1967). Learning to Read: the Great Debate. New York: McGraw-Hill book company.
[3] Fries, Ch. C. (1962). *Linguistics and reading.* New York: Holt, Rinehart, and Winston.
[4] Bloomfield, L., Barnhart, C. L. (1961).*Let's read: A linguistic approach.* Detroit, MI: Wayne State University Press.
[5] Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague/Paris: Mouton; (1980). *Rules and Representations.* Oxford: Blackwell.
[6] Jacobs, R. A., Rosenbaum, P. S. (1968). *English transformational grammar*. Waltham, Mass: Blaisdell.
[7] Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
[8] Smith, F. (1988). *Understanding reading* (4th ed.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
[9] Goodman, K. S. (1970). Analysis of Oral Reading Miscues: Applied Psycholinguistics. *Psycholinguistics and Reading*. red. F. Smith. New York: Holt Rinehart and Winston, p. 158–176.
[10] Ruddell, R. B. (1974). *Reading language instruction*: Innovative practice. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.

N. Chomsky (1957) iškėlė hipotezę, kad yra įgimti racionalūs žmogaus sugebėjimai, kurie leidžia jiems generuoti savo kalbos, po pakankamo jos įvaldymo, esmines taisykles ar sintaksę. Taisyklės identifikuojamos kaip giluminės struktūros, kurios paverčiamos į paviršines struktūras, suteikus joms fonologinį ir semantinį pavidalą. Net ankstyvame amžiuje vaikai yra taisykles kuriantys mokiniai. Jie gali konstruoti sakinius, kurių jie niekada negirdėję, tačiau sakinių formuluotės vis dėlto puikiai atitiks bendrąsias taisykles[11].

C. A. Lefevre (1964)[12], kitaip nei Ch. C. Fries, L. Bloomfield, lingvistines idėjas pritaikė prasminiam skaitymui. Jis siūlė analitinį skaitymo mokymo metodą, akcentuodamas kalbos struktūrų pažinimą. C. A. Lefevre (1964, p. 68) teigė, kad **skaitymas yra sugebėjimas skaityti kalbos struktūrą**. Geriausias skaitytojas yra tas, kuris sąmoningai supranta skaitomų sakinių kirčius, žodžių pailginimus, stiprumo pokyčius, intonaciją ir ritmus. Jei jis skaito taip, kaip rašytojas norėjo, kad būtų pasakyta, yra galimas tikras reikšmingas bendravimas. Ch. C. Lefevre akcentavo, kad reikšmė ateina tik suvokiant kalbos struktūrą, pavaizduotą sakinyje: ,,Reikšmės supratimas yra neatskiriamai susijęs su struktūros supratimu – intonacija suteikia unifikuotą formą.“ Tokiu būdu reikšmė priklauso nuo intonacijos, žodžių ir sakinių tvarkos, gramatinio kaitymo ir esminių funkcinių žodžių. Tik perskaičius struktūras gali būti gauta visa reikšmė. Kitaip sakant, kol skaitytojas teisingai nepervers spausdinto teksto į intonaciją taip, kaip nori rašytojas, tol jis negaus numatytos reikšmės. Todėl sakinys yra mažiausias prasminis vienetas, o vaikas turėtų lavinti „sakinio jausmą“.

Socialinis semiotinis požiūris pripažįsta, kad prasmė ir žinios kuriami įvairiais modalumais: vaizdu, garsu, simboliais ir t.t. Tad šiuolaikinis sąvokos ***skaitymas*** apibrėžimas apima gebėjimus skaityti tekstus ekrane ir popieriuje. Ekrano tekstai yra perteikiami įvairiomis medijomis, taip pat ir televizija (V. Vasquez, 2005, S. Roberts, S. Howard, 2005)[13].

Apibendrinant lingvistinių požiūrių į skaitymą apžvalgą, galima teigti, kad lingvistinės teorijos skaitymo mokymą kreipia komunikacine kryptimi – svarbiausia yra suprasti, kaip kalba perteikia prasmę. Kalbos patyrime skaitant komunikacija yra esminis dalykas. O transformacinės generatyvinės lingvistikos teiginiai apie giluminę ir paviršinę struktūras ir kt. tebėra plėtojami ir psichologiniuose požiūriuose.

Psichologiniai požiūriai į skaitymą

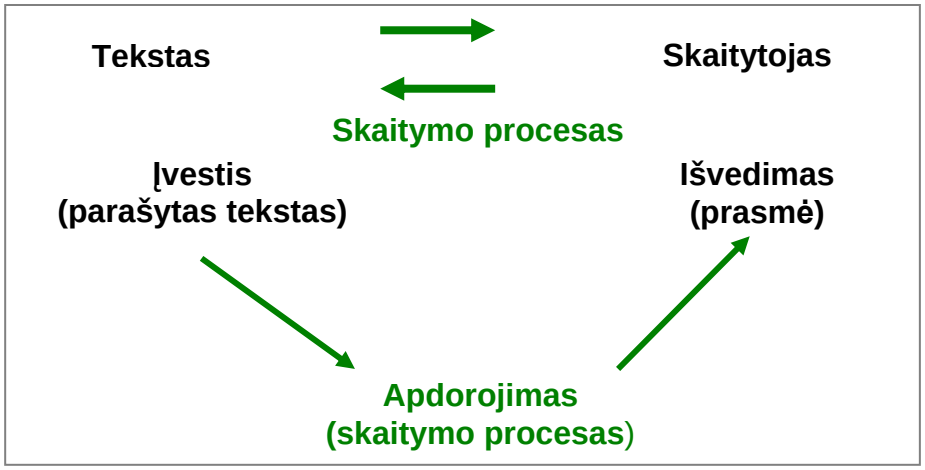
Psichologija skiria dvi kalbinės veiklos rūšis: receptyviąją (skaitymo, klausymo) ir reproduktyviąją (kalbėjimo, rašymo). Psicholingvistiniu požiūriu, **skaitymas yra kalbos ir mąstymo sąveikos procesas** (žr. 1.1.1 pav.).

Skaitymas yra sugebėjimas turinio ir kalbos žinias panaudoti ir tuo pačiu metu jas pagilinti ir išplėsti, sudarant sudėtingesnes mintines struktūras, kuriomis asmuo dalyvauja skaitymo procese. Šis įgūdis be galo svarbus, nes nuo pat skaitymo pradžios formuoja žinių įgijimo techniką (G. Cantoni-Harvey, 1987)[14].

Kognityvinės psichologijos tyrimai (pavyzdžiui, P. A. Carpenter, M. A. Just, 1981[15] ir kt.) atskleidė skaitymo „mechaniką“: žmogus savo aplinką iš esmės suvokia akimis, pakaitomis savo

[11] Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Blackwell.
[12] Lefevre, C. A. (1964). *Linguistics and the teach ing of reading*. New York: McGraw-Hill.
[13] Vasquez, V. (2005). Resistance, power-tricky and colorless energy; p. 201-217; Roberts, S. , Howard, S. (2005). Watching teletubbies; television and its very young audience, p. 91-107. Kn. J. Marsh (red.). *Popular culture, new media and digital literacy in early childhood*. Oxon: RoutledgeFalmer.
[14] Cantoni-Harvey, G. (1987). *Content-Area Language Instruction Approaches and Strategies*. Addison-Wesley Publishing Company USA.
[15] Carpenter, P. A., Just, M. A. (1981). Cognitive processes in reading: Models based on readers‘ eye fixations. – Kn. A.M. Lesgold, C. A. Perfetti (red.). *Interactive processes in reading.* Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, p. 177–213.

žvilgsnį kreipdamas (a) į tam tikrą tašką (*fiksacijos taškas*) – fiksacija ir (b) greitais judesiais (*saccade*) – sakadiniais šuoliukais perkeldamas fiksacijos tašką nuo vieno prie kito taško.[16]



1.1.1 pav. Skaitymo procesas

Regimieji vaizdai suvokiami tik fiksacijos momentais, patekdami per akies tinklainę ir neuronus į galvos smegenis. Fiksacijos metu prasminė informacija suvokiama nevienodai (skiriasi **suvokimo intervalas**). Ilgesni žodžiai yra fiksuojami ilgiau nei trumpi. Ties retesniais žodžiais akys taip pat sustoja ilgiau nei ties gerai žinomais. Dažniausiai paskutinis sakinio žodis yra labai ilgai fiksuojamas. Tipiškas fiksacijos laikas yra 200–250 ms, o sakadinio šuoliuko trukmė 10–20 ms. Fiksuojama apie 80 proc. visų **savarankiškųjų** žodžių[17], kurie perteikia didžiausią informacijos dalį. **Tarnybiniai** žodžiai yra fiksuojami daug rečiau. Skaitant nėra fiksuojamas kiekvienas žodis. Vidutiniškai įgudęs žmogus peršoka 75 procentus trumpų žodžių (3 raidžių), 65 procentus **tarnybinių žodžių**.

Regėjimas pagal atstumą nuo aštriausio matymo centro (**fovea**) gali būti: **fovealinis** (iki 2° regėjimo kampo), **parafovealinis** (iki 5° regėjimo kampo), **periferinis** – paraštinis, pakraštinis regėjimas, suvokiami labiausiai nuo regėjimo centro nutolę objektai. Paprastai suvokiami žodžiai, esantys 7–8 raidžių atstumu nuo fiksacijos taško skaitymo kryptimi (**žodžių atpažinimo intervalas**). Vienos fiksacijos metu išgaunama informacijos iš percepcinio lango, kurio apimtis – 4 ženklai į kairę nuo fiksacijos taško ir 14–15 ženklų į dešinę (pagal kai kuriuos duomenis iki 9 ženklų)[18].

Akies judesiai skaitant juda iš kairės į dešinę. Esant neaiškumams, dviprasmybei arba aiškiai nesuvokus skaitomo dalyko, sugrįžtama atgal (regresija). Tai priklauso nuo skaitytojo įgūdžių, teksto sudėtingumo, susikoncentravimo, dėmesingumo. Kitų žodžių prognozavimo tikimybė didesnė, jei tolesnio sakinio prasmė suvokiama iš gramatikos struktūros, konteksto, tematikos. Vidutinis skaitymo greitis – 250 žodžių per minutę (P. A. Carpenter, M. Daneman,[19] 1981; S. A. Duffy, R. K. Morris, K. Rayner, 1988)[20].

[16] Myers, D. G. (2008). *Psichologija*. K.: Poligrafija ir informatika.
[17] Pagal galėjimą eiti sakinio dalimis skiriamos į **savarankiškąsias** (daiktavardis, būdvardis, skaitvardis, įvardis, veiksmažodis, prieveiksmis) ir **nesavarankiškąsias** (dalelytė, prielinksnis, jungtukas, jaustukas ir ištiktukas). Tarnybiniai žodžiai yra savotiška gramatinė priemonė, kuria reiškiami žodžių tarpusavio santykiai, jungiami žodžiai bei sakiniai arba atskiriems žodžiams bei sakiniams suteikiama įvairių papildomų reikšmės atspalvių. Tarnybinių žodžių būrį sudaro trys kalbos dalys: **prielinksnis**, **jungtukas** ir **dalelytė**. Tarnybiniai žodžiai įvairiose kalbose yra artikeliai ir pan.
[18] Pollatsek, A., Rayner, K., Balota, D. A. (1986). Interferences about eye movement control from perceptual span in reading. *Perception and Psychophysics*, 40, p. 123–130.
[19] Carpenter, P. A., Daneman, M. (1981). Lexical retrieval and error recovery in reading: A model based on eye fixations. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*; 20, p. 137–160.
[20] Duffy, S. A., Morris, R. K., Rayner, K. (1988) Lexical ambiguity and fixation times in reading. *Journal of Memory and Language*, 27, p. 429–446.

Tyrinėdami pradedančiųjų ir pažengusių skaitytojų akių judesius K. Rayner su kolegomis (2006)[21], nustatė, kad pirmos klasės mokinių akių fiksacija skaitant truko ilgiau nei 350 milisekundžių ir vienam žodžiui jų buvo dvi-trys, bet sakadiniai judesiai ir fiksacijos trukmė stabilizavosi maždaug ketvirtoje klasėje. Kaip ir tikėtasi, lyginti su vidutiniškai skaitančiais to paties amžiaus tiriamaisiais prasti skaitytojai, bet kurio amžiaus, skaitė dažniau grįždami, jų akių fiksacija truko ilgiau, o sakadiniai judesių tarpsniai truko trumpiau (J. Ashby, K. Rayner, C. Clifton, 2005; K. H. Chace, K. Rayner, A. D. Well, 2005)[22].

Akių fiksacijos tyrimai Suomijoje leido nustatyti keturias skaitytojų kategorijas: 1) greitieji linijiniai skaitytojai (t. y. tie, kuriems skaitant nebuvo pastebėta akių fiksacijos grįžtant prie perskaitytos teksto dalies), 2) lėtieji linijiniai skaitytojai (t. y. tie, kurie darė daug akies fiksacijų į priekį ir peržiūrėdavo kiekvieną sakinį prieš pereidami prie kito; 3) neatsirenkantieji apžvalgininkai (tie, kurie žiūrėjo į ankstesnius sakinius); 4) temos struktūros svarstytojai (tie, kurie itin daug dėmesio skyrė pavadinimams). Šios strategijos buvo būdingos gerai skaitantiems suaugusiems. Vis dėlto lėtieji linijiniai skaitytojai patikrindavo sakinius pirmą kartą skaitydami užuot nuolatos žvilgčioję atgal, ir tai, kaip ir prastos jų skaityto teksto santraukos, atskleidė jų skaitymo supratimo trūkumus. Be to, nustatyta, kad linijinis skaitymo stilius yra dominuojantis stilius, o skaitytojai, kuriems jis būdingas, yra menkesnių lingvistinių gebėjimų ir turi mažesnės apimties darbinę atmintį nei kitų tipų skaitytojai (J. Hyona, R. F. Lorch, J. K. Kaakinen, 2002)[23].

Daugybė pasaulio mokslininkų tyrinėjo skaitymo procesą ir sukūrė įvairius jo modelius. **Skaitymo modelis** yra grafinis bandymas pavaizduoti kaip asmuo suvokia žodį, kaip supranta sakinį ir tekstą (H. Singer, R. B. Ruddell, 1985)[24]. Šiuos požiūrius galima apibendrinti pagal žiūros į skaitymą atskaitos tašką (žr. 1.1.2 pav.). Žemesnio lygmens procesais laikomas raidžių, žodžių atpažinimas. O sakinio, pastraipos, teksto prasmės supratimas – aukštesnio lygmens procesai. J. C. Harste, C. L. Burke (1977)[25] grupuoja skaitymo proceso modelius pagal teksto dalių akcentavimą, tai yra **orientaciją į garsą, žodį, prasmę**.

Skaitymo **orientacija į garsą** (žr. 1.1.2 pav. a) grindžia prasmės supratimą raidės ir garso santykio supratimu. Skaitymo **orientacija į žodį** (žr. 1.1.2 pav. b) sieja prasmę su fonetikos, gramatikos, žodyno žiniomis. Skaitymo **orientacija į prasmę** (žr. 1.1.2 pav. c) pabrėžia teksto prasmės supratimo įtaką žodžių santykių ir raidžių bei fonetikos suvokimui.

Vėliau panašiai visus skaitymo proceso modelius į tris grupes suskirstys ir M. Singhal (1999).[26] M. Singhal (1999) skiria tris teorinius požiūrius:

a) skaitymą „iš apačios į viršų“, t. y. **nuo grafinių atvaizdų supratimo į teksto prasmės supratimą**,
b) skaitymą „iš viršaus žemyn“, **t. y. nuo bendro supratimo į ženklų ar žodžių prasmės supratimą** (**sąvokų** modelis, angl. *concept-driven*);
c) **dialoginius** skaitymo modelius.

Visi šie modeliai dar skiriasi ir požiūriu, ar skaitymas yra linijinis, ar integralus procesas.

---

[21] Rayner, K., Chace, K. H., & Slattery, T. J. (2006). Eye movements as reflections of comprehension processes in reading. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), p. 241–255.

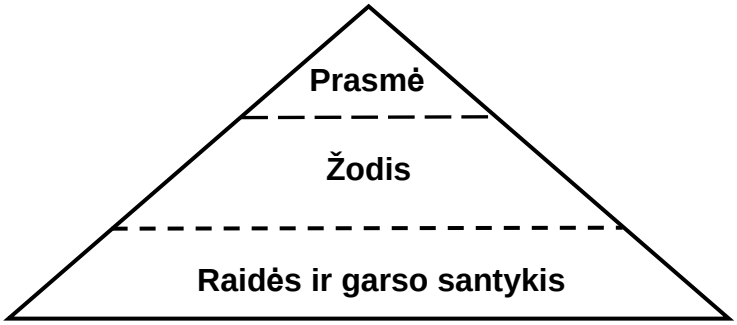
[22] Ashby, J., Rayner, K., & Clifton, C. (2005). Eye movements of highly skilled and average readers: Differential effects of frequency and predictability. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 58, p. 1065–1086.
Chace, K. H., Rayner, K., & Well, A. D. (2005). Eye movements and phonological parafoveal preview: Effects of reading skill. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 59, 209–217.

[23] Hyona, J., Lorch, R. F., Jr., & Kaakinen, J. K. (2002). Individual differences in reading to summarize expository text: Evidence from eye fixation patterns. Journal of Educational *Psychology*, 94(1), p. 44-55.

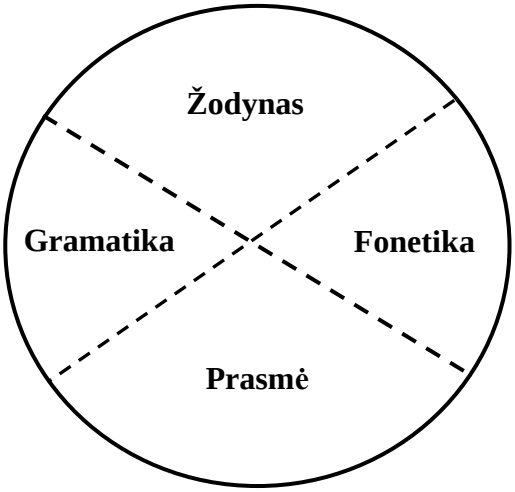
[24] Singer, H., Ruddell, R. B. (1985). *Theoretical models and the processes of reading.* 3rd edition. Newark, DE: International Reading Association.

[25] Harste, J.C., & Burke, C.L. (1977). A new hypothesis for reading teacher education: Both the teaching and learning of reading are theoretically based. Kn. P.D. Pearson (red.), *Reading research, theory and practice* (26th yearbook of the National Reading Conference). Chicago, IL: National Reading Conference.

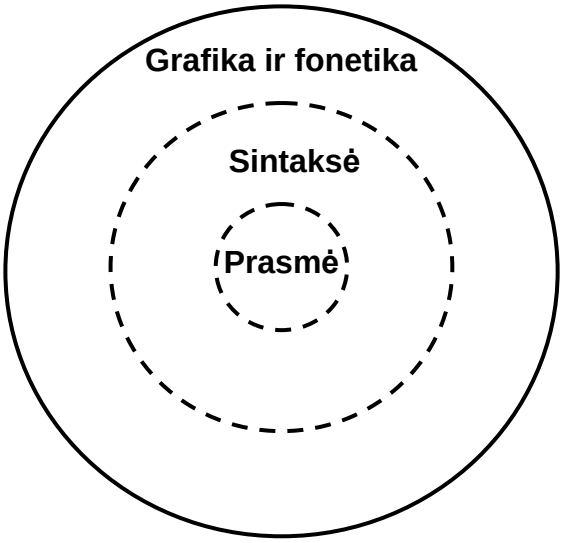
[26] Singhal, M. (1999). Reading and Computer Assisted Instruction: Applications and Implications. http://www.lerc.ritsumei.ac.jp/callej/32/singhal.html (žiūrėta 2009-11-04).



a) Skaitymo orientacija į garsą



b) Skaitymo orientacija į žodį



c) Skaitymo orientacija į prasmę

1.1.2 pav. Trys skaitymo proceso modeliai (pagal J. C. Harste, C. L. Burke, 1977, p. 32, 37, 38)[27]

(a) Skaitymas nuo grafinių atvaizdų į reikšmę ir prasmę

Šio modelio skaitymo teorijos (P. Gough, 1972, D. LaBerge, S. J. Samuels, 1974) skaitymą apibūdina kaip pasyvų procesą, kuriame skaitytojas parašytą pranešimą iššifruoja pereidamas nuo

[27] Harste, J.C., & Burke, C.L. (1977). t.p.

žemiausio (paviršinio) lygmens – raidžių ir žodžių į aukštesnius prasminius lygmenis – frazes, sakinius, pastraipas (P. Gough, 1972, – cit. iš A. Bown, 2004).[28] Skaitymo supratimas yra dviejų procesų rezultatas – žodžio (rašto) iššifravimo gebėjimų ir kalbos supratimo bei teksto įsiminimo procesas (P. Gough, Tunmer, 1986)[29].

Šiuose, skaitymo „iš apačios į viršų", modeliuose skaitymas yra linijinis procesas, kai vizualinė sistema atpažįsta raidės ypatybes vieną po kitos, po to transformuoja į garso (foneminę) sistemą, kad atpažintų, ir ten laiko, kol kitos raidės yra apdorojamos tokiu pat būdu. Atpažinti žodžiai saugomi darbinėje atmintyje ir suvokiama jų prasmė, taip suprantamas visas sakinys ir pagaliau – visas tekstas. Geras skaitytojas gali iššifruoti tekstą ir suprasti jo prasmę vienu metu. Kai šis veiksmas yra automatiškas, skaitytojas gali sutelkti dėmesį į **teksto prasmę – tai ir yra skaitymo tikslas** (D. LaBerge, S. J. Samuels, 1974).[30] Šiame automatinio informacijos apdorojimo modelyje autoriai nurodo penkias pagrindines dalis – tai yra vizualinė atmintis, fonologinė atmintis, epizodinė atmintis, semantinė atmintis ir dėmesys, (S. J. Samuels, D. LaBerge, 1994; 1974).[31]

Žodžių apdorojimo ypatumus skaitymo metu išsamiai atskleidžia **trijų maršrutų modelis** (J. C. Marshall, 1987, žr. 1.1.3 pav.)[32].

Pradinis stimulas **trijų maršrutų modelyje yra** žodis – jis apdorojamas trimis iš dalies nepriklausomais būdais: garsiniu, tiesioginiu ir leksiniu semantiniu. Vizualinės analizės subsistemoje yra numatomi skaitomo žodžio požymiai ir jų struktūra. Vizualinių požymių pavertimo į grafemas[33] subsistemoje stimulas užkoduojamas grafemomis. Linijų ir kontūrų segmentų junginys priskiriamas tam tikrai grafemai, tačiau grafemos dar nepavadinamos, žodis užkoduojamas elementais, kurių forma atitinka raides: žodis *šuo* užkoduojamas kaip š+u+o[34].

Garsinis informacijos apdorojimo būdas prasideda užkoduotai informacijai pereinant į grafemų saugyklą atmintyje, o grafemos tuo metu yra pavadinamos. Iš grafemų saugyklos užkoduota informacija pereina į grafemų reanalizės subsistemą, kur grafemos iš naujo analizuojamos ir kai kurios sujungiamos. **Grafemomis tampa raidės ir raidžių grupės, atitinkančios fonemas**. Priklausomai nuo rašto sistemos ir ja užrašomos kalbos, grafemų gali būti nuo keliolikos iki keliasdešimt tūkstančių. Grafemų regioniniai variantai dar gali būti vadinami raidėmis, hieroglifais (Egipto ir pan. raštuose), glifais (majų rašte) ir kt.

Atmintyje grafemos pakeičiamos dažniausiai vartojamų fonemų reprezentacijomis. (Gali atsirasti tarimo klaidų tose kalbose, kur rašyba yra morfologinė, o ne fonetinė, jei skaitytojas apdoroja informaciją tik per garsinę sistemą.) Toliau fonologinės reprezentacijos pereina į fonemų saugyklą ir gali būti tariamos arba informacija perkeliama į išėjimo fonologinį žodyną, patikrinamas fonologinių reprezentacijų adekvatumas.

Vartojant **tiesioginį informacijos apdorojimo būdą**, informacija iš vizualinių požymių pakeitimo grafemomis subsistemos yra perkeliama į įėjimo ortografinį žodyną ir grafemų virtinė atpažįstama kaip žodis. Išėjimo fonologinis žodynas nustato, kaip reikia tarti žodį. Žodžio reikšmę

---

[28] Bown, A. (2004). The Usefulness of Guided Feedback in a WebBased IELTS Reading Programme for Arab Learners. Disertation, Language and Literacy Studies in Education, The University of Manchester. Internete: http://www.asian-efl-journal.com/Thesis_Bown_2006.pdf (2009-11-04).

[29] Gough P.B., Tunmer, W.E. (1986). The simple view of Reading. *Remedial and Special Education* 7, p. 6–10.

[30] La Berge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, p. 292–323.

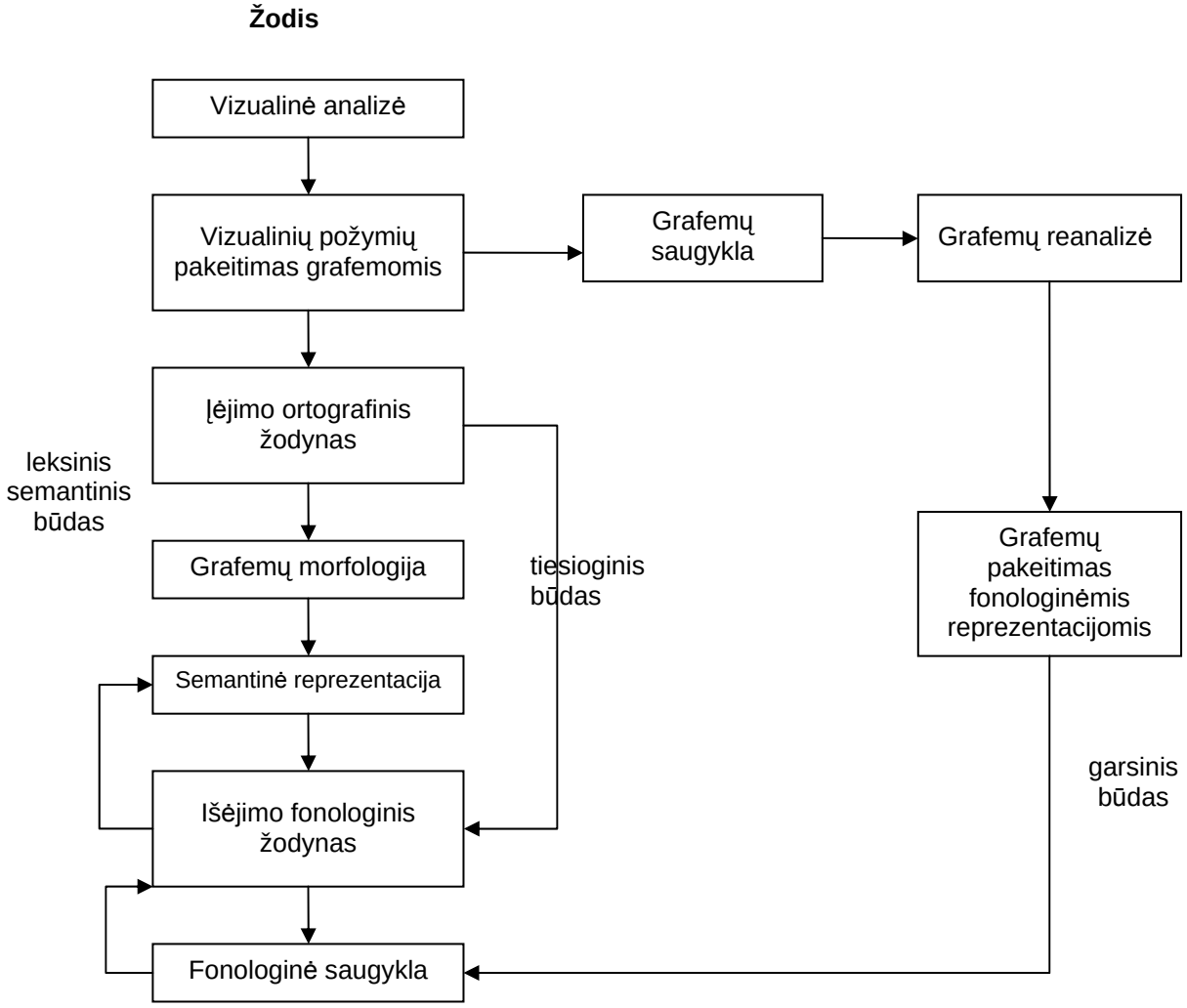
[31] Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. Kn. R. Ruddell, M. R. Ruddell, H. Singer (red.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association, p. 816–837.

[32] Marshall, J. C. (1987). Routes and representations in the processing of writen language. Kn. E. Keller, M. Gopnik (red.). *Motor and sensory processes of language*. Hilsdale. New Jersey: Erlbaum, p. 237–256.

[33] **Grafema** (gr. *γράφω grafo* – rašau), **rašto ženklas**, **rašmuo** – rašto sudėtinė dalis, svarbiausias jo vienetas kaip ir **fonema**, kuri yra svarbiausia kalbos fonetinės sistemos dalis (Tarptautinių žodžių žodynas, Vyriausioji enciklopedijų redakcija, 1985).

[34] Martišius, V. (2006). *Kognityvinė psichologija. 1 dalis. Suvokimas ir atmintis*. Kaunas: VDU leidykla.

leidžia nustatyti trečiasis apdorojimo būdas – leksinis-semantinis. Įėjimo ortografiniame žodyne atpažįstamas žodžio vaizdas. Grafemų morfologijos subsistemoje žodžiai yra pertvarkomi taip, kad naujai užkoduota informacija būtų tinkama įeiti į semantinių reprezentacijų subsistemą, kurioje nustatomos kiekvienos morfemos reikšmės. Reprezentacijos toliau perkeliamos į išėjimo fonologinį žodyną, kuriame žodžiui priskiriama fonologinė reprezentacija.



1.1.3 pav. J. C. Marshall (1987) žodžių apdorojimo skaitymo metu modelis

Remiantis J. C. Marshall modeliu, galima daryti išvadą, kad visi skaitytojai, nepriklausomai nuo jų įgudimo, automatiškai taiko visus tris informacijos apdorojimo būdus. Pagal rekodavimo hipotezę, skaitant grafemų kodas būtinai transformuojamas į fonetinį ir artikuliacinį kodus (garsinis informacijos apdorojimo būdas). Bet, kaip teigia V. Martišius (2006)[35], pagal tiesioginio priėjimo hipotezę, grafemų kodas nėra transformuojamas į fonologinį. Supratimui būtinas semantinis kodas yra tiesiog sukuriamas iš grafemų kodo. Tai įrodo, kad suaugusiam skaitytojui subvokalinės reakcijos negali būti garsinio kodo dalimi – kai kuri informacija apie žodžio reikšmę yra prieinama praėjus ne daugiau 200 ms nuo ženklo pateikimo pradžios, pasiruošimas tarti ilgesnis nei reikšmės nustatymas[36].

Tiesioginio priėjimo hipotezė teigia, kad įgudusių skaitytojų kognityviniuose procesuose fonologinis kodavimas nėra būtinas nustatant žodžių reikšmę. Vaikų (antros klasės mokinių) skaitymo balsu klaidų tyrimas irgi parodė, kad grafemų kodas tiesiogiai verčiamas semantiniu. Vaikai, susidūrę su

[35] Martišius, V. (2006), p. 215.
[36] Sabol, M. A., DeRosa, D. V. (1976). Semantic encoding of isolated words. Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 2, p. 58–68.

sunkiu žodžiu, neieško žodžio reikšmių atmintyje, o tiesiog spėja pagal vizualinį panašumą (J. Blaxall, D. M. Willows, 1984)[37]. Jei smegenyse yra ir informacija, ką žodis reiškia, tai žodis atpažįstamas, tai yra tiesioginis žodžio iškodavimas, jei tokio žodžio vaizdo asmens atmintyje dar nėra, einama netiesioginiu keliu: skaitoma paraidžiui, paskiemeniui, sukuriamas garsinis žodžio vaizdas ir iš žodžio skambesio atpažįstama žodžio reikšmė. Taigi kai kurie tyrimai leidžia teigti, kad tam tikro pobūdžio fonologinis kodavimas yra skaitymo proceso dalis, nes nustatyta, kad nuo leksinio panašumo priklauso leksinio sprendimo laikas.[38]

Šių modelių – skaitymo „iš apačios į viršų“, t. y. **nuo grafinių atvaizdų suvokimo prie reikšmės ir prasmės supratimo**, – kritikai (P. Carrell, 1988; S. Samuels, M. Kamil, 1988, – cit. iš A. Bown, 2004) teigia, kad šiais modeliais sunku paaiškinti, kaip veikia sakinio kontekstas, kodėl patirtis yra pagalbinis kintamasis atpažįstant žodžius ir suprantant tekstą; skaitymo „iš apačios į viršų“ modeliuose nenumatytas grįžtamasis ryšys ir pan. Kiti mokslininkai pastebi, kad šis požiūris tinka planuojant kalbinį ugdymą, bet neatskleidžia, kokiu būdu suvokiamas žodžių iššifravimas, kaip skaitymo suvokimas yra matuojamas, kokios skaitymo supratimo strategijos, koks vaidmuo tenka skaitymo sklandumui, skaitymui su iliustracijomis ir svetimosios kalbos skaitymui (J. R. Kirby, R. S Savage, 2008).[39]

(b) Skaitymo nuo bendro supratimo prie prasmės supratimo (sąvokų) modeliai

F. Smith (1978) ir K. S. Goodman (1968, 1994)[40] pažiūros yra šio modelio iliustracija. Jie teigia, kad įgudęs skaitytojas kiekvienos raidės iš dešinės į kairę nešifruoja. Jis supranta žodį kaip visumą ir gali netgi praleisti atskirus žodžius, jų dalis ar netgi teksto fragmentus, vis tiek suprasdamas prasmę. Skaitytojas supranta esmę ir bando numatyti teksto prasmę tyrinėdamas tekstą ir praleisdamas jam nesvarbias dalis. Jei numatymas pasirodo esąs neteisingas, skaitytojas grįžta atgal ir skaito įdėmiau, vėlgi kurdamas naujas prognozes. K. S. Goodman teigia, kad **skaitymas yra hipotezių tikrinimo procesas, kuriame skaitytojas renka duomenis iš teksto, kad patvirtintų savo spėjimus**. Tai „psicholingvistinis spėliojimo žaidimas“. 1988 metais K. S. Goodman paskelbia patikslintą skaitymo proceso modelį, pagal kurį, skaitymas yra ciklišKas procesas, nes skaitytojas be perstojo tyrinėja tekstą ir konstruoja prasmę. Tai transakcinis sociopsichologinis-lingvistinis požiūris. Šiame modelyje skaitant naudojami penki psichofiziologiniai mechanizmai:

a) atpažinimo (angl. *recognition-initiation*);
b) numatymo (angl. *prediction*);
c) patvirtinimo (angl. *confirmation*);
d) taisymo (angl. *correction*);
e) užbaigimo (angl. *termination*).

Atpažinimo metu protas grafinį išdėstymą vaizdiniame lauke turi atpažinti kaip kalbą ir vidinį perskaitymą. Prasmės numatymo, patvirtinimo, taisymo procesai labai glaudžiai susiję. Protas numato, o numatymas yra arba patvirtinamas, arba šiuo momentu pastebima klaida. Jei numatymas pripažįstamas klaidingu, procesas kartojamas ir remiantis naujais skaitymo duomenimis numatoma, spėjama iš naujo. Baigiama nustojus skaityti ir suvokus, kad skaitymo tikslas pasiektas.

[37] Blaxall, J., Willows, D. M. (1984). Reading ability and text difficulty as influences on second graders‘ oral reading errors. *Journal of Educational Psychology*, 76, p. 330–341.
[38] Rubinstein, H., Lewis, S. S., Rubinstein, M. A. (1971). Evidence for phonemic recoding in visual word recognition. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, p. 645–657.
[39] Kirby, J. R., Savage R. S. (2008). Can the simple view deal with the complexities of reading? *Literacy*, 42(2), p. 75–82.
[40] Goodman, K. S. (1994). Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycho-linguistic view. Kn. R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, H. Singer (red.). *Theoretical models and processes of reading, 4th edition*. Newark, DE: International Reading Association.

Foneminis suvokimas – artima šiam požiūriui teorinė pozicija (M. J. Adams, 1990)[41], tačiau M. J. Adams teigia, kad įgudęs skaitytojas apdoroja raidę po raidės, kurios turi būti verčiamos garsais ir ištariamos, o tik tada suprantamos. Tobulėdamas skaitytojas turi to išmokti, kad įveiktų ribotumą dėl vizualinio atpažinimo ir tūkstančių žodžių prisiminimo. M. J. Adams modelyje dar yra numatytas mentalinis procesorius, kuris vizualiai atpažįsta raides, turinį ir prasmę.

Skaitymo **nuo bendro supratimo prie prasmės supratimo** modelis irgi smarkiai kritikuojamas. Teigiama (S. Samuels, M. Kamil, 1988, p. 32 – cit. iš A. Bown, 2004), kad skaitytojas negali numatyti prasmės, jei neturi skaitoma tema ankstesnių žinių. O jei patyręs skaitytojas ir turėtų tokių žinių, tai numatymas užimtų daugiau laiko nei paprastas žodžių atpažinimas. Pastebima (D. Eskey, 1988, p. 95 – cit. iš A. Bown, 2004), kad neįgudę skaitytojai, kaip ir įgudę, iššifruodami tekstus, pasikliauna savo žiniomis, bet tai ne visada yra efektyviausias skaitymo būdas. Skaitymas **nuo bendro supratimo prie prasmės supratimo** siekiant aukštesnio interpretavimo lygmens yra gero skaitymo požymis, tačiau toks procesas siekiant atpažinti žodžius, nėra geras skaitymas.

(c) Dialoginiai, arba pusiausvyros, modeliai

Supratimas, kad abudu skaitymo modeliai – skaitymas **nuo grafinių atvaizdų supratimo į prasmės supratimą** ir **sąvokinis: nuo bendro supratimo į prasmės supratimą** – yra reikšmingi, paskatino ieškoti interaktyvaus – **dialoginio, arba pusiausvyros**, modelio. Šis trečiasis požiūris teigia, kad abu skaitymo procesai gali veikti unisonu.

1.1.4 paveiksle pavaizduotas D. E. Rumelhart dialoginio skaitymo modelis (1977,[42] angl. *Interactive Model of Reading*) pripažįsta skirtingus skaitytojų žinių lygmenis – nuo raidės požymių iki semantikos ir šiuos lygmenis modeliuoja taip, kad jie vienas su kitu sąveikautų, atsižvelgdamas, kad skaitymas prasideda nuo grafinių duomenų suvokimo. D. E. Rumelhart pirmasis pasiūlė nelinjinį informacijos apdorojimo modelį.

Skaitytojas skaito tuo pat metu susitelkdamas į supratimą ir gana paviršutiniškai į raidžių formą. Skirtingai nuo K. S. Goodman (1994)[43], D. E. Rumelhart teigia, kad skaitytojas apdoroja visą informaciją – ir skirtingas raides, ir žodžius, bet D. E. Rumelhart kartu ir pripažįsta, kad prasmė ir sintaksinis kontekstas lemia suvokimą ir raidžių ar žodžių atpažinimą. Sakinio prasmės supratimas padeda atpažinti žodį (žemesnio lygmens funkcija).

Sąveikaujančios aktyvacijos modelis (angl. *Interactive Activation Model Of Context Effects*) numato žodžių atpažinimo veiksnių sąveiką (J. L. McClelland, D. E. Rumelhart, 1981; D. E. Rumelhart, J. L. McClelland, 1982)[44]. Modelyje (kaip matyti ir 1.1.4 paveiksle) numatyti trys vizualinio įėjimo informacijos apdorojimo lygiai: požymių, raidžių ir žodžių.

Samprata ***sąveikaujanti informacija*** reiškia, kad raides identifikuoti padeda ne tik raidės požymiai, bet ir žinomi žodžio bruožai. Geresnis raidės atpažinimo žodyje nei kai ji pateikta atskirai efektas vadinamas *žodžio pranašumo efektu*. Pagal sąveikaujančios aktyvacijos modelį, tam tikru informacijos apdorojimo metu nustatyti raidžių požymiai aktyvuoja tų raidžių, kurioms būdingi tie požymiai, detektorius, o šie savo ruožtu aktyvuoja atitinkamus žodžių detektorius, kurie grįžtamuoju ryšiu palengvina suvokti raides žodyje. Šis modelis parodo, kad informacijos apdorojimas vyksta ir iš apačios į viršų, ir iš viršaus į apačią – iš vieno informacijos lygio į kitą abiem kryptimis.

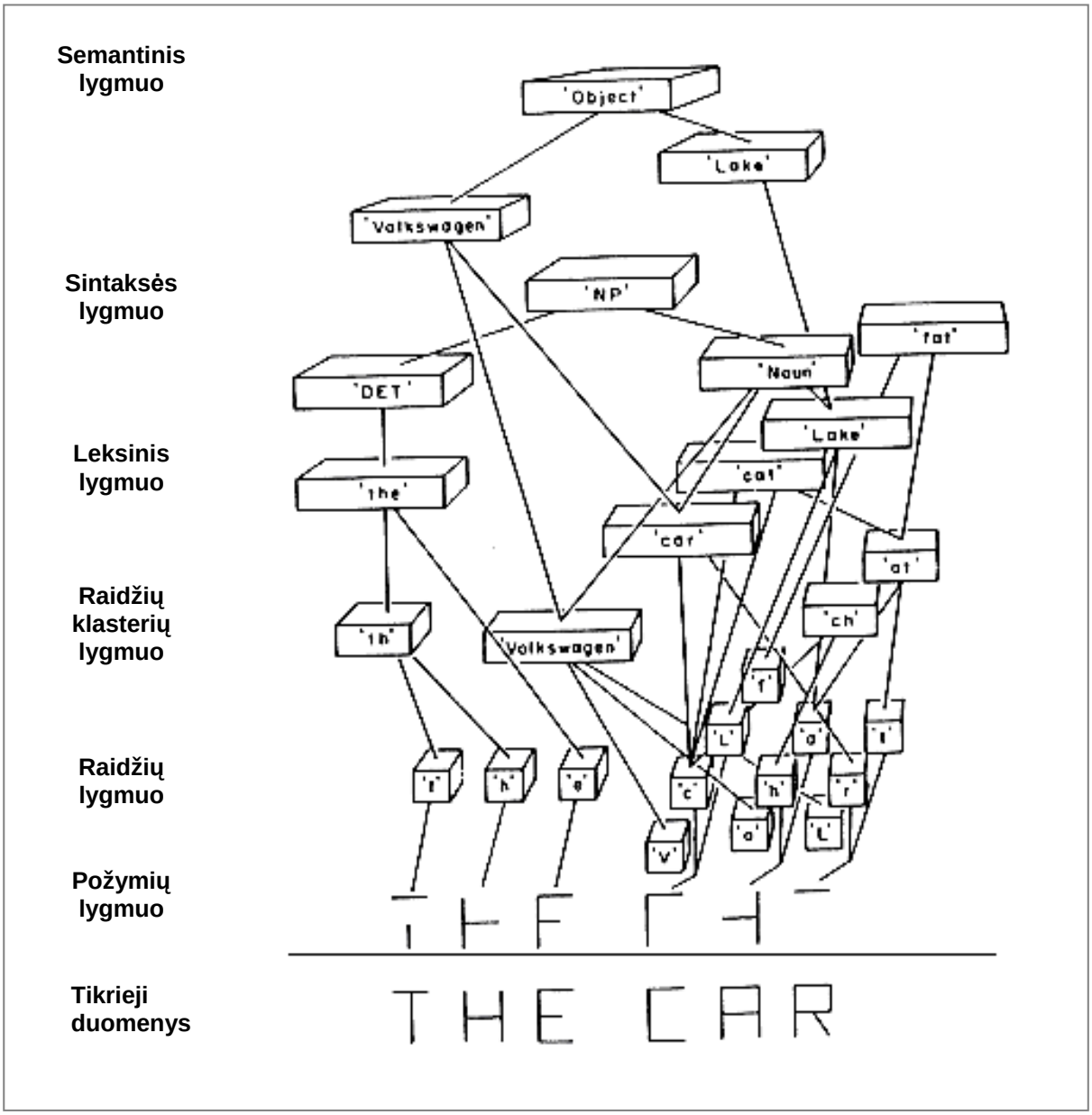
---

[41] Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

[42] Rumelhart, D. E. (1977). t. p.

[43] Goodman, K. S. (1994). Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycho-linguistic view. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading, 4th edition*. Newark, DE: International Reading Association.

[44] McClelland, J. L., Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88, p. 483–524; Rumelhart, D. E., McClelland, J. L. (1982). An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 2. The contextual enhancement effect and some tests and extension of model. *Psychological Review*, 89, p. 60–94.



1.1.4 pav. Pranešimų laiptai apdorojimo seka (pagal D. E. Rumelhart, 1977)[45]

K. Stanovich (1980)[46] **dialoginiame kompensuojamajame** skaitymo modelyje bet kurio suvokimo lygmens trūkumai gali būti kompensuojami kitais lygmenimis. **Dialoginiame kompensuojamajame** skaitymo modelyje aukštesnio lygmens procesai (teksto temos supratimas ir pan.) daro įtaką žemesnio lygmens procesams (raidžių, žodžių atpažinimui), ir atvirkščiai. Pavyzdžiui, jei skaitytojas prastai atpažįsta žodžius, tai gali būti kompensuojama žiniomis apie teksto temą. Taip prasmės kūrimas modeliuose *nuo bendro supratimo į prasmę* sušvelnins skaitymo supratimo *nuo grafinių atvaizdų į reikšmę ir prasmę* proceso trūkumus. Ir atvirkščiai. Skaitytojas, kuris nieko neišmano skaitoma tema, gali šį trūkumą kompensuoti gerais žodžių atpažinimo įgūdžiais.

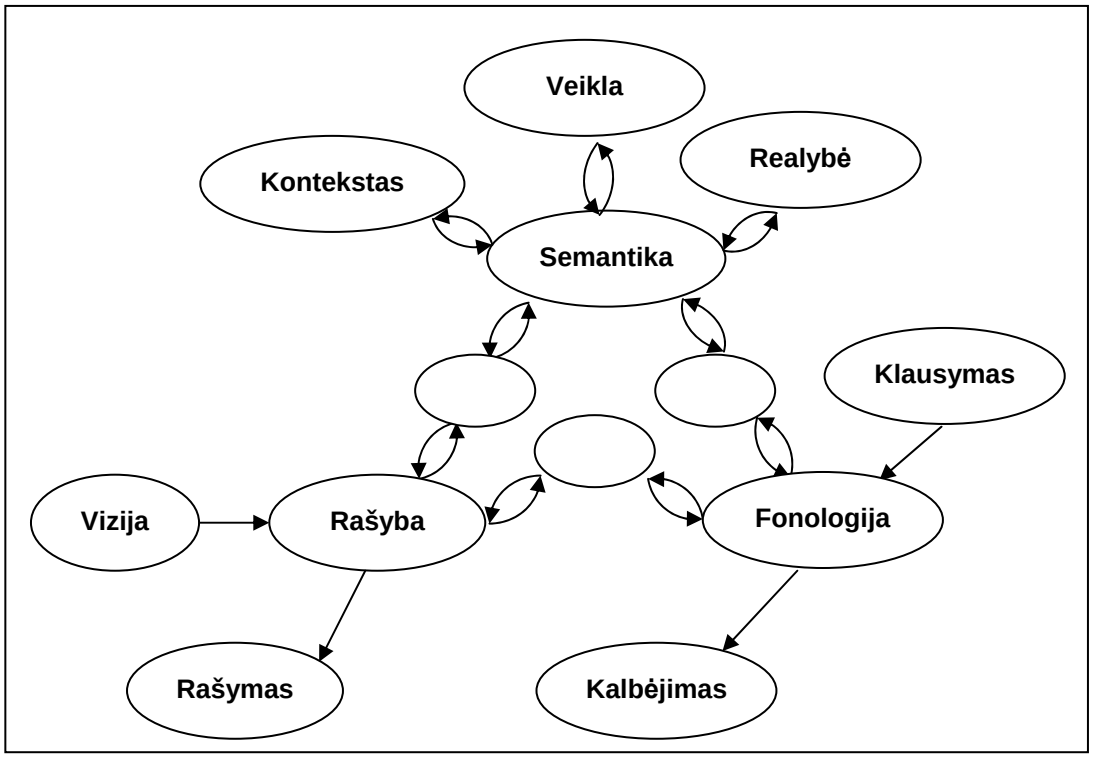
K. Stanovich, C. A. Perfetti (1985)[47] ir kiti tyrimai rodo, kad yra patikimas ryšys tarp pavienių, prasminiais ryšiais nesusijusių žodžių atpažinimo greičio ir skaitomo teksto supratimo. Sakinio

[45] Rumelhart, D. E. (1977). Toward an Interactive Model of Reading, – kn. S. Dornic (red.). *Attention and Performance*, VI, p. 588.
[46] Stanovich, K. (1980), t. p.
[47] Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.

kontekstas padeda identifikuoti žodžius, numatyti raidę, jei ji nepakankamai aiškiai ar visai neidentifikuota. Perteklinės informacijos sukūrimas labai palengvina verbalinės informacijos apdorojimą. Kuo didesnė suvokiamo stimulo (raidės, žodžio) numatymo tikimybė, tuo mažiau reikia informacijos jam patvirtinti. Taigi didelį vaidmenį skaitymo procese atlieka darbinė ir ilgalaikė atmintis.

Jungiamieji skaitymo modeliai (angl. *Connectionist models of reading*)[48] (žr. 1.1.5 pav.) sudaryti iš telkinių vienetų, kurie užkoduoja rašybą, fonologiją ir semantiką. Modeliai skirti parodyti, kaip apdorojama žodžių prasmė ar tarimas. Rašybos, fonologinis ir semantinis sluoksniai M. S. Seidenberg ir J. L. McClelland modelyje yra tarpinės pojūčių, suvokimo ir veiksmų reprezentacijos, veikiamos žmogaus biologijos ribotumo.

Terminas ***konektyvizmas*** (angl. *connectionism*) reiškia platų, įvairių laisvai jungiamų idėjų rinkinį, ypač sudėtingą, apimantį įvairaus dydžio vienetus, arba skales, nuo neuronų iki atviros elgsenos, jo sudėtingumą lemia paprastų elementų elgsenos sujungimas į plačius tinklus.

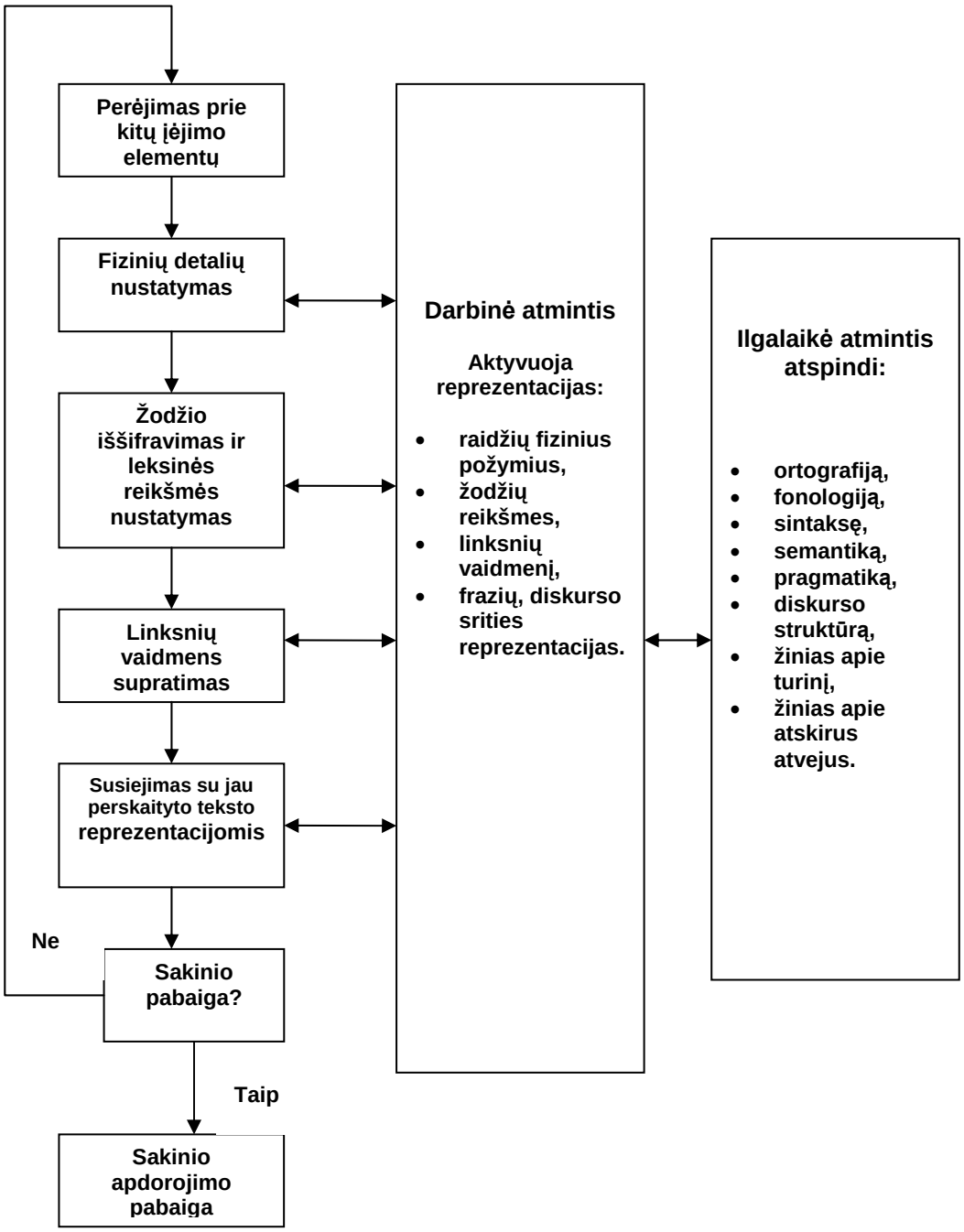


1.1.5 pav. Rašybos, fonologinis ir semantinis sluoksniai M. S. Seidenberg ir J. L. McClelland modelyje yra tarpinės pojūčių, suvokimo ir veiksmų reprezentacijos
(M. S. Seidenberg, 2005)

Žodžių prasmės ir tarimo modeliuose yra papildomų „paslėptų“ vienetų, kurie keičia kodų apdorojimą. Šie „paslėpti“ vienetai leidžia tinklui užkoduoti sudėtingesnius ženklus. Šių tarpinių vienetų buvimas suteikia tinklams kitokį mokymosi pobūdį nei buvo teigiama ankstesniuose požiūriuose, kuriuose elgesys buvo suprantamas kaip paprastas stimulo–atsako ryšys ar ryšių virtinė. Taigi mokymasis tokiose sistemose nėra tiktai asociacijų tarp įprastinių būdų kūrimas. Paslėptas sluoksnis leidžia mokytis apibendrinti; slopina sužadinimą, o šios abstrakcijos procesas sukuria tarpinius kodus.

[48] Seidenberg, M. S. (2005). Connectionist models of reading. *Current Directions in Psychological Science*, 14, p. 238–242.

Darbinės ir ilgalaikės atminties vaidmuo ypač išryškintas M. A. Justo ir P. A. Carpenter (1980) **sakinio supratimo** modelyje (žr. 1.1.6 pav.) ir **W. Kintsch** (1988)[49] **konstrukciniame-integraciniame teksto informacijos apdorojimo modelyje** (žr. 1.1.8 pav.).



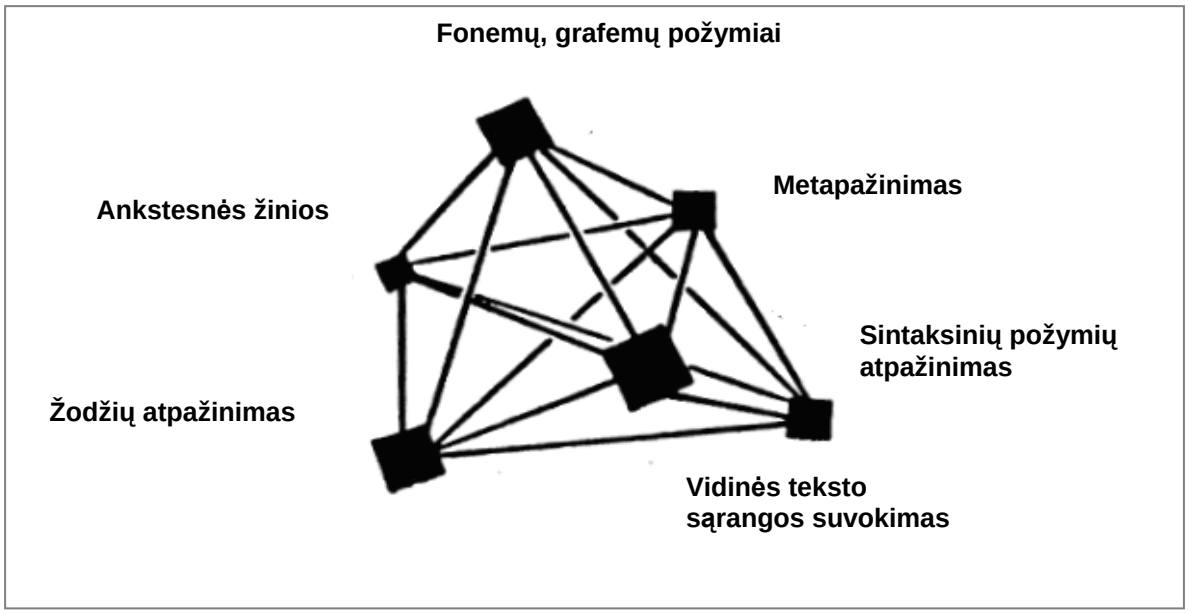
1.1.6 pav. M. A. Justo ir P. A. Carpenter (1980) sakinio supratimo modelis

M. A. Justo ir P. A. Carpenter (1980)[50] **sakinio supratimo** modelyje **skaitymo etapai**, pavaizduoti kairėje, yra parašyto žodžio suvokimas, jo fizinių detalių nustatymas, žodžio iššifravimas ir leksinės reikšmės nustatymas, linksnių vaidmens supratimas, susiejimas su jau perskaityto teksto reprezentacijomis ir sakinio pabaigos supratimas pereinant prie kitų įėjimo elementų.

[49] Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension construction-integration model. *Psychological Review*, 95, p. 163–182.
[50] cit. iš Martišius, V. (2006).

Modelio dešinėje pusėje pavaizduotas darbinės ir ilgalaikės atminties vaidmuo: darbinė atmintis skaitant aktyvuoja reprezentacijas: raidžių fizinius požymius, žodžių reikšmes, linksnių vaidmenį, frazių, diskurso srities reprezentacijas. Ilgalaikė atmintis atspindi ortografiją, fonologiją, sintaksę, semantiką, pragmatiką, diskurso struktūrą, žinias apie turinį, žinias apie atskirus atvejus[51].

Konstruktyvistiniame E. B. Bernhardt (1986) skaitymo svetimąja kalba modelyje, kaip matyti 1.1.7 paveiksle, pavaizduota, kaip teksto rekonstrukcijos procese jungiami teksto (fonemų, grafemų, žodžių, sintaksės požymiai) ir konteksto dalių (ankstesnės žinios, metapažinimas) interakcijos komponentai: žodžių, grafemų požymiai, žodžių atpažinimas, sintaksinių požymių atpažinimas, vidinės teksto sąrangos suvokimas ir ankstesnės žinios, metapažinimas. Skaitymo supratimo tyrimai atskleidė, kad, mokantis skaityti svetimąja kalba, labiausiai skaitymo supratimą veikia nepakankamos žodyno atsargos, prastas kalbos mokėjimas (E. B. Bernhardt, M. L. Kamil, 1995[52]; T. A. Upton, L. Lee-Thompson, 2001[53]). Skaitytojo žinių įtaka skaitymo gebėjimams plačiai aptariama schemų teorijoje.



1.1.7 pav. Konstruktyvistinis skaitymo modelis. Teksto ir teksto konteksto dalių interakcijos komponentai teksto rekonstrukcijos procese (E. B. Bernhardt, 1986)[54]

Skaitytojo schemos teorija

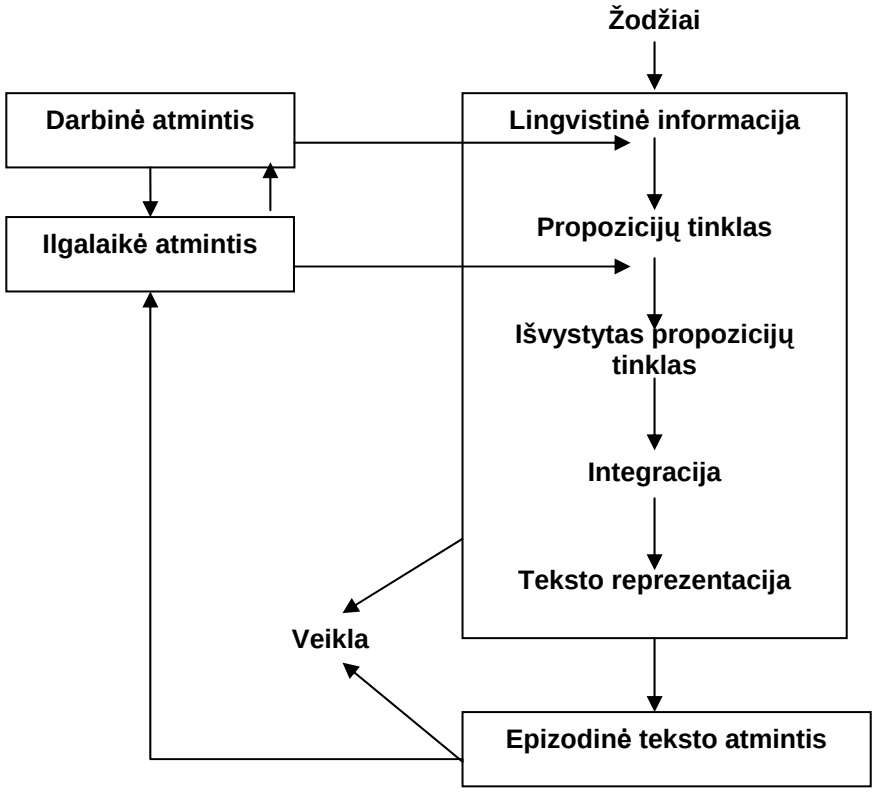
Kaip teigia A. Bown (2004)[55], dialoginį skaitymo pobūdį atskleidę H. Widdowson (1979), W. Kintsch (1979, 1992)[56] ir kitų mokslininkų darbai, parodė, kad skaitymas yra aktyvus procesas, kurio metu naudojamos skaitytojo žinios. Šias žinias skaitytojas gali papildyti, pertvarkyti, pakeisti naudodamasis teksto informacija (W. Grabe, 1988, – cit. iš A. Bown, 2004). Taip skaitytojo ir teksto sąveika sukuria prasmę, prasmė yra kuriama, o ne prezentuojama tekste.

[51] cit. iš Martišius, V. (2006).
[52] Bernhardt, E. B., Kamil. M. L. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16, p. 15–34.
[53] Upton, T. A., Lee-Thompson, L. (2001). The role of the first language in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, p. 469–495.
[54] Bernhardt, E. B. (1986). Reading in Foreign Language. Kn. B. H. Wing (red.). *Listening, Reading and Writing: Analysis and Application*, p. 103. Northeast Conference Reports.
[55] Bown, A. (2004). t. p.
[56] Kintsch, W. (1979). On modelling comprehension. *Educational Psychologist*, 14, p. 3–14.
Kintsch, W. (1992). A cognitive architecture for comprehension. Kn. H. L. Pick, P. van den Brock, D. C. Knill (red.). *Cognition: Conceptual and methodological issues*. Washington: American Psychological Asssociation.

Schemos teorija nagrinėja abstrakčią žinių struktūrą, kurią skaitytojas, remdamasis savo patirtimi, valdo ir gali mintyse aktyvinti, interpretuodamas tekstą (C. Nuttall, 1996; P. Carrell, J. Eisterhold, 1988, – cit. iš A. Bown, 2004). Skaitytojo schemos gali būti trijų tipų: **turinio, formalioji ir lingvistinė.**

Turinio schema – tai kultūriškai specifiškos teksto turinio žinios. P. Carrell, J. Eisterhold nuomone, jų dažniausiai trūksta pagrindinėse žiniose. **Formalioji schema** – tai yra pagrindinės žinios apie retorinę skirtingų rašto žanrų teksto struktūrą (straipsniai, apsakymai, eilėraščiai) (P. Carrell, 1988). **Lingvistinė schema** saugo žinias apie kalbos sistemą – sintaksę, semantiką, ortografiją.

Vienas svarbiausių teksto ypatumų, skiriančių jį nuo grupės paskirų sakinių, yra **rišlumas** (E. Rimkutė, 2007)[57], t. y. sakinių vidiniai loginiai ir semantiniai ryšiai, kuriuos būtina atskleisti, siekiant susidaryti **teksto – vieningos visumos vaizdą**. Rašytinio teksto atveju autorius nedalyvauja, todėl teksto rišlumo ir nuoseklumo užtikrinimas priklauso nuo skaitytojo pastangų ir gebėjimų užpildyti spragas tarp sakinių savo daromomis išvadomis. Kaip teigia E. Rimkutė, populiariausias ir daugiausia supratimo aspektų apima **T. van Dijk ir W. Kintch (1983) semantinis modelis**, vėliau patobulintas ir vadinamas **konstravimo ir integravimo** modeliu (žr. 1.1.8 pav.).



1.1.8 pav. Teksto informacijos konstravimo ir integravimo modelis (W. Kintsch, 1988)[58]

W. Kintsch (1988) pabrėžia teksto schemos svarbą supratimui. Konteksto informacija (pavyzdžiui, skaitytojo požiūris, kuris veikia kaip teksto schema, nurodanti, kuri informacija svarbi) veikia medžiagos supratimą ir interpretaciją. Konstravimo ir integravimo modelyje (žr. 1.1.8 pav.) W. Kintsch atskleidžia, kad teksto informaciją skaitytojas derina su žiniomis ir taip sukuriama teksto visybiška reprezentacija

[57] Rimkutė, E. (2007). *Mąstymas ir kalba*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
[58] Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension construction-integration model. *Psychological Review*, 95, p. 163–182.

(V. Martišius, 2006)[59]. Teksto informacija yra transformuojama į propozicijas[60] ir sudaromi propozicijų tinklai, kaip aiškina propozicijų tinklo teorijos[61].

Kaip matyti iš W. Kintsch (1988) teksto informacijos konstravimo ir integravimo modelio, pradinis teksto apdorojimas vyksta riboto talpumo apimties darbinėje atmintyje. Pats tekstas skatina procesą „iš apačios į viršų“, toliau įsijungia procesai „iš viršaus žemyn“. Ilgalaikės atminties informacija panaudojama ir susiejama su propozicijomis ir išvadomis, susijusiomis su tekstu. Abiejų krypčių procesuose sudarytos propozicijos sudaro išplėtotą **propozicijų tinklą**, toliau integravimo procese į teksto reprezentaciją pereina visos svarbiausios propozicijos. Yra trys skaitomo teksto **reprezentacijų** lygiai:

- paviršinė reprezentacija (tekstas – **stimulas**);
- propozicijų reprezentacija (naudojantis tekstu formuojamos propozicijos – **teksto bazė**);
- situacinė teksto reprezentacija (sudaromas rišlus aprašomos tekste **situacijos modelis**).

Suvokdamas tekstą asmuo pirmiausia susiduria su teksto **įvestimi**, arba jo paviršine struktūra – regimąja (skaitant) ar girdimąja kalbos ženklais užkoduota informacija. Būtina stadija pereinant prie **situacijos modelio** – **teksto bazė**. Tai yra semantinė suvokiamo teksto pateiktis epizodinėje atmintyje. Vieną įvesties apdorojimo ciklą atitinkantis propozicijų tinklas yra vadinamas **mikrostruktūra**. Naujo informacijos apdorojimo ciklo mikropropozicijos jungiamos prie ankstesnio ciklo propozicijų į tinklą ir suadro teksto bazę. **Makrostruktūra** yra aukštesnio lygio mikropropozicijos, tai yra teksto esmė, arba teksto tema. Makropropozicijos taip pat jungiamos į sekas, gali sudaryti net keletą lygių.

T. van Dijk ir W. Kintch (1983) skiria **lokalųjį ir globalųjį rišlumą**. **Lokalusis rišlumas** pasiekiamas susiejant apdorojamą informaciją su laikoma epizodinėje atmintyje. **Globalusis rišlumas** reiškia viso teksto ar jo fragmento rišlumo supratimą, siejasi su makrostruktūra ir makropropozicijomis. Tai skaitytojo spėjimai remiantis rišlumą rodančiomis priemonėmis – paantraštėmis ir pan. Faktų, reiškinių, įvykių, idėjų, apie kuriuos tekste pranešama, rekonstravimas – yra kitas teksto reprezentacijos lygmuo, vadinamas **situacijos modeliu**. Šis lygmuo pabrėžia, kad norint giliau suprasti tekstą skaitytojui būtinos žinios, su kuriomis būtų gretinamas tekstas, daromos išvados, papildančios kuriamą situacijos pateiktį informacija, tiesiogiai tekste neužkoduota. Kuo išsamesnės asmens žinios, tuo gilesnis teksto supratimas. Taigi W. Kintsch (1992) požiūriu, **skaitytojai, stengdamiesi suprasti tekstą, naudojasi žiniomis ir aktyviai apdoroja tekstą, nustato esminę informaciją, praleidžia nereikšmingas detales, daro išvadas** ir t. t. (V. Martišius, 2006, E. Rimkutė, 2007).

Kad asmuo suprastų žodžių grupės ar sakinio prasmę, jis stengiasi kuo daugiau informacijos išlaikyti darbinėje atmintyje, kur dažniausiai laikomos pagrindinės idėjos, kurių reprezentacinė forma, tikėtina, yra propozicijos. Jei reikia daug propozicijų, kad būtų suprasta kuri nors teksto vieta, kaip teigia V. Martišius (2006, p. 216), tada dėl darbinės atminties ribotumo kyla problema ir skaitomą informaciją bus sunku suprasti. Tada skaitytojas stengiasi surasti ryšį, pasitelkdamas ilgalaikės atminties informaciją.

W. Kintsch, T. van Dijk (1987) nustatė, kad informacija apie teksto ar jo dalies temą išlaikoma daug ilgiau nei informacija apie temos detales. T. van Dijk ir W. Kintch teksto supratimo modelyje teksto reprezentacija yra trijų lygmenų: paviršinio, teksto bazės ir situacijos modelio. Mokydamiesi asmenys tiesiogiai prisimena paviršinį ir teksto bazės lygmenis, nepridėdami savo žinių ir išvadų – tai mechaniškai kartojant ir įsimenant pažodžiui iš teksto bazės susidarytos propozicijos. Toks atkūrimas rodys paviršutinišką išmokimą, išmokta medžiaga neilgai išlaikoma ir gali būti sunkiai pritaikoma kituose kontekstuose (E. Rimkutė, 2007, p. 257).

W. Kintsch (1994) tyrimais pagrindė prielaidas, kad **gilesnį skaitomo teksto supratimą lemia didesnis skaitytojo aktyvumas ir pastangos susidarant situacijos modelį**. Sėkmingas situacijos

[59] Martišius, V. (2006). *Kognityvinė psichologija. 1 dalis. Suvokimas ir atmintis*. Kaunas: VDU leidykla.
[60] Propozicija – teksto prasminis vienetas. Jos gali būti teisingos arba neteisingos. Propozicijos dalys yra predikatas, subjektas, objektas (V. Martišius, 2006).
61 J. R. Anderson adaptacinė mąstymo kontrolės (AMK*, AMK-R) teorija; konekciniai modeliai, pavyzdžiui, J. L. McClelland, D. E. Rumelhart; plačiau žr. V. Martišius, 2006, p. 198–201.

modelio susidarymas leidžia perkelti žinias ir ilgiau jas išlaikyti. Kuo skaitytojas turi daugiau tos srities žinių ir stengiasi padaryti kuo daugiau išvadų, tuo lengviau sudaromas teksto situacijos modelis. Be to, skaitytojo veiklą lemia ir teksto pobūdis – kuo **informaciniame** tekste daugiau pavyzdžių ir kuo nuosekliau ir nuodugniau dėstoma informacija, tuo mažiau skatinama skaitytojo veikla, tai padeda mažai žinančiam skaitytojui, tačiau daugiau žinančiam toks tekstas nuobodesnis. O jei tekste pateikiama labiau apibendrinta informacija, tik esminiai dalykai, tuo gilesniam supratimui pasiekti yra svarbesnės skaitytojo daromos išvados ir aktyvumas. Taigi, teksto supratimas rodo, kad asmuo geba konstruoti mentalinį teksto modelį.

Taikydami teksto bazės ir situacijos modelio lygmenis, T. van Dijk ir W. Kintch skirtingų žanrų tekstų supratimą nagrinėja pasitelkdami dar vieną konstruktą – **superstruktūras**. Tai abstrakčios, scheminio pobūdžio struktūros (pavyzdžiui, pasakojimo schema ir jos dalys vietos, laiko nusakymas, veiksmo užuomazga, konflikto sprendimas, įvertinimas, pabaiga), kurios apibūdina atskirų teksto dalių funkcijas. Skaitytojas superstruktūras naudoja tvarkydamas lingvistinę informaciją ir susidaro semantinę teksto makrostruktūrą, kuri ne tik padeda išsaugoti atmintyje ir suprasti, bet ir susikurti atitinkamus lūkesčius apie teksto dalis.

J. Bruner (1986, cit. iš E. Rimkutė, 2007) nuomone, skirtingą **grožinio** teksto supratimą lemia prielaidos, esančios **eksplitiškuose teiginiuose, subjektyvizavimas, daugialypė perspektyva ir kiti grožinio teksto bruožai. N**umanomi teiginiai, prielaidos, kurie dažnai yra eksplicitinių teiginių potekstėje (meninės raiškos priemonės (tropai ir kt.), skaitytojui leidžia daugiau suprasti ir remtis interpretuojant tai, kas parašyta. **Subjektyvizavimas** – tai teksto savybė realybę vaizduoti per veikėjų sąmonės filtrą, taip, kaip jie ją suvokia. **Daugialypė perspektyva** grožiniuose kūriniuose parodo pasaulį iš karto keliais požiūriais, kurių kiekvienas atskleidžia tik tam tikrą to pasaulio dalį. Šiuos požiūrius atstovauja personažai ir tiesioginiai autoriaus (pasakotojo, lyrinio subjekto) teiginiai. Skaitytojas turi atpažinti veikėjų komunikacinius ketinimus, įvertinti jų bendravimo rezultatyvumą ir t.t. D. Hanauer (1998)[62] lygino, kaip skiriasi **skirtingų žanrų tekstų skaitymas** ir nustatė, kad skaitydami poezijos ir enciklopedijos tekstus skaitytojai atkūrė daugiau poezijos teksto paviršinės informacijos nei enciklopedijos tekstų; enciklopedijos straipsnelius skaitė greičiau, poezijos tekstus skaitytojai laikė sunkiau suprantamais nei enciklopedijos.

E. Rimkutė (2007, E. Rimkutė, M. Skerytė, 2002[63]), nagrinėdama grožinio teksto supratimo problemą, pastebi, kad kognityvinė psichologija (kurios modeliai anksčiau aptarėme), taikydama kompiuterio analogiją, „atskyrė pažinimą nuo emocijų, žmogaus savasties, jo asmeniškumo ir bendruomeniškumo“. J. Bruner (1986, cit. iš E. Rimkutė, 2007) teigia, kad dauguma grožinės literatūros kūrinių turi dvi plotmes – veiksmo ir psichologinę. Iki šiol mažai tyrimų, kaip skaitytojas, atskleisdamas pirminę teksto reikšmę, interpretuoja psichologinę teksto plotmę – veikėjų psichikos būsenas, jausmus, intencijas. E. Rimkutės ir M. Skerytės (2002) žvalgomasis tyrimas, grindžiamas T. van Dijk ir W. Kintch teksto supratimo semantiniu modeliu, leidžia teigti, kad teksto psichologinės plotmės supratimui darė įtaką ikiinterpretacinio lygmens kokybė. Tyrime teksto užuominomis atskleisto melo nesupratę pradinių ir penktos klasės mokiniai, nors adekvačiai suvokė atskirų sakinių turinį, bet susidarė netinkamą kulminacinio įvykio situacijos modelį, kuris nulėmė neadekvatų tolesnio teksto supratimą. Mažiau klydę vyresniųjų klasių mokiniai galbūt rėmėsi gyvenimiškąja ar skaitymo patirtimi, geresniais įgūdžiais jungti į visumą sakinius ir detales[64].

A. Damasio (1994) tyrimai[65], įrodę, kad nevalingos ir dažnai neįsisąmonintos emocijos lydi beveik kiekvieną suvokiamą objektą ar įvykį, E. Rimkutės nuomone, paaiškina ir **asmeninio įspūdžio apie kūrinį formavimąsi.** Suprasdamas, ką tekstas sako apie veikėjo poelgį, skaitytojas jį vertina ir taip suvokia kūrinio reikšmę sau pačiam.

---

[62] Hanauer, D. (1998). The genre-specific hypothesis of reading: Reading poetry and encyclopedic items. Poetics, 26 (2), p. 63–80.

[63]Rimkutė E**.,** Skerytė M. (2002). Literatūrinio personažo emocinės būsenos supratimas: pokyčių tendencijos pradinės mokyklos lankymo metais. // *Lietuvos psichologijos akiračiai*. Vilnius, p. 255–268.

[64] T.p.

[65] Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*, NY: Grosset/Putnam.

Skaitymas paveikia vaiko emocijas. Mokslinėse studijose (I. I. Tichomirova, 2006, ir kt.)[66] atskleidžiami veiksniai, kurie svarbūs vaiko emociniam pasauliui:

- skaitytojas skaitymo metu personažus priima kaip gyvus veikėjus ir bendrauja su jais taip, kaip realiame pasaulyje;
- knygos veikėjų likimai sužadina dvasinius išgyvenimus;
- skaitydamas knygą vaikas pasirenka tuos momentus, kurie padeda geriau pažinti savo patirtus išgyvenimus;
- knyga supažindina su skirtingais modeliais, kuriuos patiria dėl įvairiausių situacijų veikėjai ir kiekviena situacija atskleidžia naujų minčių;
- skaitymo metu vaikas sugeba savo gebėjimus sutelkti analogijoms ir pažinimui giluminių veikėjų minčių, metaforinei teksto minčiai;
- skaitymo proceso ir rezultato metu vyksta kaita, kai egoistines nuostatas keičia dvasinės vertybės, kurias puoselėja skaitomų knygų veikėjai.

Emocinės reakcijos susiję su estetiniu patyrimu, kuris apima daug elementų: estetinę nuostatą, estetinį stebėjimą, estetinį suvokimą, estetinį vertinimą, estetines emocijas ir estetinį skonį ir kt. (A.Katalynas, 2003, p.7)[67]. Estetinio suvokimo svarbiausios dalys yra jutimiškumas ir pažintiniai procesai, kaip teigia analitinės estetikos teorija (A. Gustaitis, 1987, p. 108)[68].

Skaitymo tyrinėtojai pastebi, jog skaitymas ugdo gebėjimą rekonstruoti savo patirtį. Tai, ką vaikas perskaito, veikia jo turimą patirtį ir gyvenimo prioritetus. Tad skaitymas, kaip psichologinis procesas, apima daug sudėtingų dalykų: skaitymo tikslus, jo motyvaciją, interesus literatūros rūšims, žanrams, kūrinio suvokimą, vertinimo, išgyvenimo kriterijus ir t. t. (G. Raguotienė, 2008)[69]; estetinę nuostatą, kuri pasireiškia kūrinių pasirinkimo tendencijomis,skaitymo strategija, emocinėmis reakcijomis ir vertinimo pobūdžiu (L. Beliajava, 1975, 152)[70]. Šie skaitymo psichologiniai elementai tarpusavyje susiję, vienas kitą lemia.

Rusų mokslininkų M. R. Lvov ir kt. (М. Р. Львов ir kt., 2000)[71] tyrimai atskleidė, kad I–II ir III–IV klasių mokiniai suvokia meninį tekstą skirtingais lygmenimis. I–II klasių mokiniai patys be suaugusiųjų pagalbos negali suvokti turinio idėjų. Šio amžiaus vaikai negali pagal aprašymą atkurti vaizduotėje anksčiau nežinomo objekto vaizdinių ir suvokia jį tik emociniu lygmeniu: baisu, juokinga. 6–8 metų skaitytojas nesuvokia, kad meno kūrinyje sukuriama ne tikrovė, o autoriaus požiūris į realybę, todėl jie nepajunta autoriaus pozicijos, vadinasi, ir kūrinio formos. Šio gebėjimų lygmens skaitytojai negali įvertinti turinio ir formos santykio.

III–IV klasių mokiniai jau yra įgiję skaitytojo patirties, jų gyvenimiška patirtis daug reikšmingesnė. Jie atsiskleidžia kaip aukštesnio lygmens skaitytojai: jau gali savarankiškai suprasti kūrinio idėją, jei kompozicija nėra sudėtinga ir yra anksčiau aptarę panašios struktūros kūrinių. Šių mokinių vaizduotė pakankamai išvystyta, ir jie gali pagal aprašymą įsivaizduoti anksčiau nematytą objektą, jei jis aprašytas vaikų išmoktomis kalbinėmis priemonėmis. Šio lygmens mokiniai yra empatiški autoriui, t. y. jie atskiria savo, kaip skaitytojo, poziciją ir autoriaus poziciją. Jie gali be pagalbos išsiaiškinti formaliuosius kūrinio bruožus, jei anksčiau skaitydami yra jau stebėję tokias pačias meninės raiškos priemones. Mokiniai gali patirti formos suvokimo malonumą, pastebėti ir įvertinti turinio ir formos atitikimą. Šiuo amžiaus tarpsniu išryškėja nauja skaitymo tendencija – vaikas nebesitenkina tik emocine reakcija į skaitomą tekstą, o siekia sau jį logiškai paaiškinti.

---

[66] Тихомирова, И. И. (2006). *Школа чтения опыт, теории, размышление*. сост. И. И. Тихомирова. Москва: Школьная библиотека.

[67] Katalynas, A.(2003). *Estetinis suvokimas*. Vilnius: Kult8ros, filosofijos ir meno institutas.

[68] Gustaitis, A. (1987). Pasiglostymo palaima. Vilnius: Vaga.

[69] Raguotienė, G. (2008). *Atversta knyga*. Vilnius: Lietuvos nacionalinė Martyno Mažvydo biblioteka.

[70] Беляева, Л. И. (1975). К вопросу о типологии читателей. Проблемы социологии и психологии чтения. Москва. Книга читателей, p. 143–161.

[71] Львов, М. Р., Горецкий, В. Г., Сосновская, О. В. (2000*). Методика преподавания русского языка в начальных классах.* Москва: Академия.

Skaitančiojo veiklą suvokiant literatūros kūrinį plačiai nagrinėja **literatūros** filosofijos ir mokslo teorijos, daugiausia susitelkdamos į kūrinio analizę ir interpretaciją, mokymą suprasti.

Šiuolaikiniai literatūros mokslo požiūriai į teksto supratimą

Literatūrologija – mokslas, tiriantis grožinės literatūros kūrinius, rašytojų kūrybą, literatūros istorijos procesą, literatūros funkcionavimą visuomenėje[72], be profesinės tiriamosios veiklos, prisiima ir dvasinės kultūros ugdytojos, skaitytojo egzistencijos laisvinimo funkciją, – teigia A. Jurgutienė (2006)[73], nes literatūrologija „moko suprasti ypatingu būdu: ne tik jį skaityti, bet ir stebėti, kaip gamta, pereidama per žmogų (eilėraščio „aš"), tampa kultūra".

Skirtingi literatūros kritikos požiūriai dažniausiai pabrėžia vieną iš triados **autorius–tekstas–skaitytojas** elementų. Formalizmas ir Naujoji kritika akcentuoja tekstą. Fenomenologinė teorija didžiausią dėmesį skiria autoriui, skaitytojo recepcijos kritika – skaitytojui. Dauguma literatūros teorijų vis dėlto daugiausia aiškina teksto savybes, kurios daugiausia lemia skirtingą teksto supratimą. Pavyzdžiui, skirtingas emocines vaikų reakcijas skaitant tekstą – nuostabą, džiaugsmą, tikėjimą, pasitikėjimą, geranoriškumą, ypač skatina tokie pasakojimai, kuriems būdingi šie elementai:

- jaudinantis motyvas;
- simbolių gausa iliustracijose ir tekste;
- dramatiški įvykiai – įvykių grandinė su kulminacijos momentais;
- stiprūs jausmai;
- aiškios personažų charakteristikos;
- dialogas;
- tipiškos formuluotės, kurios būdingos liaudies pasakoms (S. Ekström, 2000)[74].

Nauja tarpdalykinė **kognityvinės recepcijos** teorija, integruojanti psichologijos ir neurologijos sukauptą medžiagą (C. Hamilton, R. Schneider, 2002)[75], atsiremia į W. Iser ir S. Fish darbus. W. Iser teigia, kad grožiniai tekstai ne kopijuoja jau esančius, o patys kuria savo objektus, kurie nėra tokie apibrėžti kaip realūs, dažnai jie atpažįstami iš tekste esančių užuominų. Teksto neapibrėžtumas tarsi vadovauja reikšmės ieškojimui, skatina skaitytoją aktyviai dalyvauti kuriant teksto reikšmę – skaitytojas tarsi rašo savo virtualų tekstą. Viena iš teksto skaitymo strategijos krypčių yra aktualizuoti nepastebimas arba ryškias kultūrines aliuzijas. Pagal W. Iserį[76], tekstas pripildytas autoriaus pastabų ir komentarų, kurie riboja skaitytojo subjektyvumą bei provokuoja tam tikras interpretacijos kryptis.

L. Toker[77] kritikuoja Prahos lingvistų iškeltos viso kūrinio „siunčiamos žinios" koncepciją, tačiau vertina literatūros kūrinio daugiafunkcionalumo idėją – skirtinguose teksto suvokimo lygmenyse tarp **estetinės** ir kitų funkcijų gali susiformuoti įvairialypiai ryšiai. Jie ima dominuoti ir nustumia „**žinios ieškojimą**" į antrą planą. Mokslininkė nurodo, jog daugiafunkcionalumo koncepcija iš dalies lemia pagrindinio naujosios kritikos principo, akcentuojančio nuodugnią teksto analizę, reabilitaciją. Tačiau ji teigia, kad šio metodo trūkumas – kūrinio autoriaus ir skaitytojo ignoravimas. Skaitytojo teigiamą arba neigiamą santykį su tekstu lemia etinė modelio *autorius–tekstas–skaitytojas* dimensija ar atvirkštinis modelis – *skaitytojas–tekstas–autorius*, kai skaitytojas tampa jau nebe rekonstruojančia, bet konstruojančia tekstą jėga. Literatūros kūrinio formaliųjų parametrų, lemiančių etinę išraišką arba, priešingai, kliudančių jai, analizė negali apsiriboti vien tik poveikio problema, atskiriant tikslą nuo rezultato. Autoriaus–teksto santykis yra „tikslingumas be tikslo", Kanto vertintas kaip būtina estetinio meistriškumo dalis (p. 203).

---

[72] *Tarptautinių žodžių žodynas*. (1985). Vilnius: Vyriausioji enciklopedijų redakcija.

[73] Jurgutienė, A. (2006). Lyrika – estetinės savistabos žaizdras: ǀRec. kn.: Tūtlytė, R. Išliekanti lyrika: XX amžiaus lietuvių poezijos vidinių struktūrų kaita, V., 2006),. *Metai*, 6, p. 147–153.

[74] Ekström, S. (2000). *Skaitovo ir pasakotojo vadovas darbui vaikų grupėse*. Vilnius: Garnelis.

[75] Hamilton, C., Schneider, R. (2002). From Iser to Turner and beyond: Reception theory meets cognitive criticism. *Style*, 36(4), p. 640–658.

[76] Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhhetischer Wirkung.* München.

[77] Toker L. (2009). *Towards the Ethics of Form in Fiction: Narratives of Cultural Remission* Ohio University Press.

Kaip teigia V. Pasvenskienė (2009)[78], L. Toker veda paralelę tarp literatūrologinės schemos ir lingvistinio semiologinio modelio. Išorinis intertekstas (*ang*. *External Field of Reference*) leidžia formuoti temines sąsajas tarp iš pažiūros nesusijusių vidinio teksto, t. y. paties pasakojimo, detalių (*ang*. *Internal Field of Reference*). Išorinis intertekstas – tai neaprėpiamas hipotekstas. Kultūrinio kodo sąsajos tarp kūrinio autoriaus ir jo istorinio laiko bei tos pačios kultūrinės aplinkos skaitytojo yra daug stipresnės nei tos, kurias galima įžvelgti, kai tarp rašytojo ir skaitytojo plyti laikotarpio ir etninių kultūrų perskyra. Skaitytojui, nutolusiam laike ir erdvėje nuo rašytojo tikslinės auditorijos, itin aktualu gauti informacijos apie rašytojo etninę, kultūrinę, geografinę, politinę aplinką ir kitų svarbių žinių, be kurių jo skaitomas kūrinys negali būti deramai suvoktas ir įvertintas. Tik išorinis turinys suponuoja vidinio turinio pilnį. Išorinės ir vidinės informacijos sąsaja yra būtina sąlyga, kad struktūrinė teksto analizė atskleistų temų modeliavimo ryšius su jų sociokultūriniu kontekstu. Taip tekstui suteikiama ne tik fizinė, struktūrinė, bet ir gilesnė – žmogiškojo turinio – gyvastis (V. Pasvenskienė, 2009). Grįžtamasis žingsnis, pasak L. Toker, – pažvelgti, kaip vidinė informacija gali atskleisti išorinę. Taigi literatūrologinėje schemoje *autorius–tekstas–skaitytojas* ir atvirkštinėje jos versijoje *skaitytojas–tekstas–autorius* izoliuotas tekstas žymi tam tikra forma išreikštą turinį, nepriklausomą nei nuo siuntėjo, nei nuo gavėjo, ir gali būti traktuojamas išimtinai kaip vidinė informacija. Tačiau tik tada, jei yra pripažįstamos teksto sąsajos su autoriumi ir skaitytoju, jis prisipildo išorinės informacijos. Vadinasi, tik įvertinus visas sudėtingas kalba išreikšto teksto ir bendrojo hipoteksto sąsajas, įmanoma suvokti išorinę informaciją (V. Pasvenskienė, 2009).

Lingvistinis semiologinis modelis susideda taip pat iš trijų komponentų: sintaktikos, semantikos ir pragmatikos. Sintaktika, arba formalių struktūrų ženklų sąsajos, atitinka vidinės informacijos lauką. Kritinė lingvistinė šios informacijos analizė suformuoja reikšmių, perteikiamų įvairiausiais kalbos lygmenimis, suvokimą. Semantika, sąsajos tarp ženklų ir jų denotatų, prilyginama išorinės informacijos laukui. Šių laukų sąsajų dinamika atspindi kūrinio temų erdvę, tačiau be pragmatikos (sąveikos tarp ženklo, jo siuntėjo ir jo gavėjo, arba teksto įtakos jo vartotojui) neįmanoma atskleisti visos mikrokosminės literatūros kūrinio esmės, t. y. visų psichologinių, biologinių ir sociologinių reiškinių, kuriuos koduoja ženklas (V. Pasvenskienė, 2009). Akivaizdu, kad daugelį šių skaitytojo veiksmų gali atlikti tik labai patyręs, specialų literatūrinį išsilavinimą įgijęs skaitytojas.

Anot E. Rimkutės (2007, p. 263), nors dar 1988 m. D. Polkinghorne teigė, kad skaitytojai turi naratyviškai suformuotą savo pačių gyvenimo supratimą, todėl patirtis, kurią jie gauna skaitydami, padeda jiems geriau suprasti save, tačiau dabartinė mąstymo ir kalbos psichologija, nenagrinėdama teksto interpretacijos procesų, nesidomi ir tuo, kokią įtaką grožinės literatūros tekstas daro skaitytojui kaip asmeniui, ką jis jam reiškia.

Grožinės ir kitos literatūros teksto įtaką skaitytojui, kaip asmeniui, nagrinėja pedagogika ir kitos ugdymo mokslo kryptys.

Pedagoginiai požiūriai į skaitymą

Pedagoginiai požiūriai integruoja psichologijos ir humanitarinių mokslų požiūrius. Pavyzdžiui, W. Irwin (1993)[79] teigia, kad **skaitymas yra tam tikrame kontekste vykstanti abipusė skaitytojo ir teksto sąveika, dėl kurios skaitytojo mintyse sukuriamas naujas tekstas**. O dešimtmečius Lietuvos pradinio ugdymo kontekste nagrinėjančios skaitymo mokymo klausimus mokslininkės E. Marcelionienė ir V. Plentaitė teigia, kad, pavyzdžiui, poezijai skaityti jos taiko literatūrologės R. Tūtlytės suformuluotą skaitymo terminą, kuris „išreiškia kiekvieno mūsų santykį su tekstu ir to teksto supratimo lygį: kaip aš sugebu perskaityti tekstą, ką jame randu“ (1996, p. 8)[80].

Tokia samprata, skirtingai nuo kognityvinės psichologijos, skaitymą traktuoja kaip sudėtinę teksto nagrinėjimo dalį, o nagrinėjimas didaktinėje literatūroje apima visus teksto pažinimo etapus: be skaitymo, suvokimą, analizę, interpretaciją ir vertinimą – tai yra visą teksto nagrinėjimo procesą

[78] Pasvenskienė, V. (2009). Teksto sąsajos. *Respectus Philologicus*. 15 (20), p. 249.
[79] Irwin, J. W. (1993). *Teaching Reading Comprehension Purposes.* Allyn and Bacon, USA.
[80] Tūtlytė, R. (1996). *Eilėraščio skaitymas*. Vilnius: Gimtasis žodis.

(L. Ruseckienė, 2001).[81]Jos laikosi ir literatūrologas G. Viliūnas knygoje „Teksto analizė mokykloje“ (1998, p. 13): „Bendriausią literatūros teksto suvokimo procesą su analitiniu, interpretaciniu ar dar kitais aspektais tiksliausia būtų vadinti tiesiog skaitymu.“

Didaktiniu požiūriu skaitymas, kaip ir rašymas, yra pripažįstami pamatiniais pradinio ugdymo gebėjimais. R. Gedutienė (2008) disertacijoje „Besiformuojančio raštingumo komponentų ir šeimos veiksnių sąveika pereinant iš priešmokyklinio į mokyklinį amžių“[82] teigia, kad gebėjimas skaityti ir rašyti yra vieni svarbiausių akademinių įgūdžių, būtinų sėkmingai adaptacijai šiuolaikinėje visuomenėje.

Skaitymas gerina asmens pažintines galias, paaštrina kritinio mąstymo gebėjimus ir stiprina problemų sprendimo įgūdžius. Skaitymas gali net pakeisti individualaus vystymosi galimybes dėl Matthew efekto, kurio fenomenas leido teigti (K. Stanovich, 1986)83, kad geri skaitytojai, daugiau skaitydami, skaitys vis geriau, o prasti skaitytojai, skaitydami mažai, stabdo tolesnį gebėjimo skaityti augimą ir, lyginti su gerais skaitytojais, skaitys vis prasčiau. P. A. Alexander (2002)[84] tvirtina, kad mokymosi skaityti procesas ir skaitymas mokantis yra neatskiriamai susiję. Vos tik mokiniai įmena kalbos paslaptį, jie tuo pačiu pradeda konstruoti ir žinias. Lygiai taip pat kaupdami žinias ir skaitydami apie kitas sritis, mokiniai kuria gilesnį ir išsamesnį kalbos supratimą.

Skaitymas, klausymasis ir supratimas atlieka tą pačią komunikacinę paskirtį – gauti informacijos iš įgarsinto ar parašyto teksto, o skaitymo gebėjimai taip pat reikalingi ir rašymui (D. E. Rumelhart, 2004[85]; M. Sadoski, A. Paivio, 2004[86]; I. I. Tichomirova, 2006[87] ir kt.). Kadangi šių kalbinės veiklos rūšių tikslai yra tapatūs, tai yra manoma, kad ir mokymo skaityti struktūra turėtų būti tokia pati – susidaryti iš informacijos suvokimo ir jos supratimo, įprasminimo, t. y. atpažinimo ir mąstymo procesų. Tačiau, anot D. E. Rumelhart (2004), pagrindiniai skaitymo ir rašymo skirtumai yra pagrįsti ne tik gautos informacijos įprasminimu, bet ir jos suvokimu, nes recipientą veikiančių dirgiklių visuma yra skirtinga – vienu atveju jie akustiniai, kitu – regimieji.[88] Vis dėlto daug tyrimų (pavyzdžiui, L. C. Ehri, 1984)[89] atskleidė, kad rašybos mokymosi procesai lemia ir skaitymo gebėjimų raidą.

Skaitymas – aktyvus procesas, kuriam reikia laiko, dėmesio ir noro užbaigti. Paprastai tai neįvyksta savaime. Mokiniams reikia duoti laiko prisiminti, kas jau žinoma, ir sistemingos praktikos, padedančios atskleisti žinias bei performuoti schemas (J. L Steele, S. K. Meredith, Ch. Temple, 1998)[90]. Skaitymas turėtų būti aktyvus procesas, kai mokiniai gauna informaciją iš teksto, kad sukurtų dėstomos minties prasmę. Apmąstymas ir kritinė analizė reikalauja gebėti kūrybiškai svarstyti, kaip naujas žinias galima suderinti su ankstesniu supratimu ir kaip ankstesnį supratimą galima pakeisti pasinaudojant naujomis žiniomis (J. L Steele, S. K. Meredith, Ch. Temple, 1998).

---

[81] Ruseckienė, L. (2001). *Literatūros pedagogikos studijos*. Vilnius: Gimtasis žodis.

[82] Gedutienė, R. (2008). *Besiformuojančio raštingumo komponentų ir šeimos veiksnių sąveika pereinant iš priešmokyklinio į mokyklinį amžių*. Daktaro disertacija (socialiniai mokslai, psichologija 06 S). Vilniaus universitetas.

[83] Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterl,y* 21 p. 360–407.

[84] Alexander, P. A. (2002). The Struggling Adolescent Reader: A new Perspective on an Enduring Problem. Keynote presented at the *Adolescent Literacy Workshop*, sponsored by the National Institute of Child Health and Human Development, Washington, D.C.

[85] Rumelhart, D.E. (2004). Toward an Interactive Model of Reading. Kn. R.B. Ruddell, N.J. Unrau (red.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (p. 1149–1179). Newark, DE: International Reading Association.

[86] Sadoski, M., Paivio, A. (2004). A dual coding theoretical model of reading. Kn. R.B. Ruddell, N.J. Unrau (red.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (p. 1329–1362). Newark, DE: International Reading Association.

[87] Tichomirova, I.I. (2006). *Škola čtenija: opyt, tiorijy, razmyšlienija*: chrestomatija/ сост. И. И. Тихомирова. - М.: Школьная библиотека.

[88] Velička, A. (2007). Teorinis ir eksperimentinis kalbinės veiklos rūšių tarpusavio integracijos tyrimas. *Santalka,* 15 (4), p. 16–22.

[89] Ehri, L. C. (1984). How orthography alters spoken language competencies in children learning to read and spell. Kn. J. Downing & R. Valtin (red.). *Language Awareness and Learning to Read.* New York: Springer Verlag.

[90] Steele, J. L., Meredith, S. K., Temple, Ch. (1998). Kritinio mąstymo skatinimas: II vadovas. Vilnius.

Skaitytojui „tekstas atsiveria kaip tam tikra vaizdų, arba teisingiau, – figūrų, struktūra“ iš kurių, atpažinus savitą literatūros „alternatyvaus pasaulio" logiką ir suvokus, kaip šis pasaulis dalyvauja mūsų gyvenime, jo reikšmių sraute (G. Čepaitienė, 1996), kuriamas tam tikras savitas pasaulio modelis (G. Viliūnas, 1998), o kiekvienas mokinys sukuria individualius vaizdinius – interpretacijas.

Skaitydamas grožinį tekstą asmuo pasineria į įsivaizduojamus įvykius, veiksmus, pasekmes, charakterius, atmosferą, jausmus ir idėjas bei gėrisi pačia kalba. Estetinis išgyvenimas pradinėse klasėse atveria vaikui naujo meno pasaulio duris ir nuo to, kaip jis bus paruoštas šio pasaulio pažinimui, kokia bus pažintis, priklausys tolesnė pažintis su literatūra (K. Urba, 2006; L. Tichomirova, 2006; B. Marinak, L. Gambrell, 2007, 2008[91]). Todėl tekstų analizavimo plotmių jau pradinėse klasėse (V. Plentaitė, E. Marcelionienė, 2004)[92] yra bent šešetas:

1) į meninius tekstus žiūrima kaip į skaitymo įgūdžių tobulinimo medžiagą, kuri turi būti tikslingai atrinkta ir susisteminta;
2) meninis tekstas skirtas suvokimo plėtimui ir gilinimui einant nuo paprasčiausių teksto elementų prie sudėtingesnių;
3) teksto analizė susijusi su vaiko, kaip asmens, problemomis, kurios vienaip arba kitaip išryškėja skaitant literatūros kūrinį;
4) meninio teksto analizė – tautos ir pasaulio kultūrinio konteksto plėtimo, t. y., pradinė pažintis su savo krašto, savo tautos ir kitų tautų rašytojais;
5) tekstai padeda suprasti lietuvių kalbos sandarą ir yra vaiko kalbos ugdymosi šaltinis;
6) einant vis gilyn į ugdymo integraciją, atskleidžiama ir šeštoji plotmė, t. y. kalbinių ir literatūrinių tekstų ryšiai su kitais mokomaisiais dalykais.

Tam, kad suprastų ir vertintų literatūrą, skaitytojas turi susieti su skaitomu tekstu savo paties patirtį, jausmus, pritaikyti kalbos vertinimą ir literatūrinių formų žinias. Jauniems skaitytojams literatūra suteikia galimybę tirti situacijas ir jausmus, su kuriais jie dar nebuvo susidūrę, ir patirti įsivaizduojamą autonomiją, kuri realiai dar jiems nėra prieinama. Kaip teigia L. Ruseckienė (2001, p. 156)[93], filologizuota teksto analizė ir interpretacija yra sudėtinga ir ne visų mokinių (o kartais – ir mokytojų) išsprendžiama problema: „gabūs literatūrai būsimieji filologai geba kokybiškai analizuoti ir interpretuoti meninį tekstą, o diletantai manipuliuoja vienintelių argumentu: „man taip atrodo“, „mano nuomone“.

Pradinių klasių mokiniai, kad suvoktų grožinį tekstą, pirmiausia turi emociškai nusiteikti, nes emocijos mobilizuoja, aktyvina tokius pažinimo procesus – suvokimą, atmintį, mąstymą, vaizduotę ir valią. Analizuojant ir skaitant tekstus akcentuojama ir estetinė teksto kokybė, kuri tarytum atitrūksta nuo kasdieniškosios kalbos ir pereina į meniškumo sferą, kur užsimezga nauji skaitytojo ir meninio žodžio (teksto) vidiniai ryšiai (S. Matulaitienė, 1997)[94].

Atsidavimas skaitymui – samprata, kuria verčiame anglų k. sąvoką *engaged reading* (J. T. Guthrie, A. Wigfield, 2000)[95], kuri reiškia skaitytojo emocinį įsitraukimą į skaitymą, įsijautimą į tekstą. **Atsidavimas skaitymui** yra motyvacijos skaityti ir gilintis į tekstą šaltinis. Šis reiškinys apima skaitymo motyvaciją, skaitymo elgseną ir skaitymo saviveiksmingumo (supratimą, kad galiu skaityti). Vokietijos, Švedijos mokinių pasiekimų tyrimų (NAEP 1996, PISA 2000, PIRLS 2006) analizė (J. R. Campbell, K. E.Voelkl, P.L. Donahue, 1997[96]; I. Kirsch ir kt. 2002[97]; M. Goy, R. Strietholt,

[91] Marinak, B. Gambrell, L. (2007). Boy's voices: I can read, I choose not to. Paper presented at the annual meeting of the College Reading Association, Salt Lake City, Utah, November 2, 2007.
Marinak, B. Gambrell, L. (2008). Intrinsic motivation and rewards: What sustains young children's engagement with text? *Literacy Research and Instruction*. 47(1), p. 9–26.
[92] Plentaitė V., Marcelionienė E. (2004). Kūrinio skaitymas pradinėse klasėse. *Gimtasis žodis*, Nr. 3.
[93] Ruseckienė, L. (2001). *Literatūros pedagogikos studijos*. Vilnius: Gimtasis žodis.
[94] Matulaitienė S. (1997). *Kaip mokyta literatūros*. Kaunas: Šviesa.
[95] Guthrie, J. T., Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. Kn. M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R. Barr (red.), *Handbook of reading research: Vol. III* (p. 403-422). New York: Erlbaum.
[96] Campbell, J.R., Voelkl, K.E., Donahue, P.L. (1997). NAEP 1996 trends in academic progress (NCES Publication No. 97985r). Washington, DC: U.S. Department of Education. Internete: nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=97985r

W. Bos, 2010[98]) atskleidė, kad kuo daugiau mokiniai emociškai įsitraukę į skaitymą, tuo labiau jų pasiekimų įverčiai reikšmingai aukštesni už mažiau atsidavusių skaitymui mokinių[99]. **Atsidavimas** skaitymui veikia ir kaip kompensuojamasis mechanizmas – jei atsidavęs skaitymui mokinys yra iš žemo socialinio ekonominio statuso šeimos, tai jo skaitymo pasiekimai yra aukštesni už mokinio iš aukšto socialinio ekonominio statuso šeimos.

Taip pat mokslininkai (V. Daujotytė, 1998, L. Ruseckienė, 2001, ir kt.) kelia ir kitą problemą: tekstui, ypač meniniam, perskaityti, pažinti, analizuoti ir interpretuoti reikalingas priemonių, būdų, metodų instrumentarijus – specialūs analizės būdai (biografinis, istorinis, kultūrologinis, tipologinis, ir t.t.), kurį diktuoja teksto žanras, rašytojo kūrybos ir kultūrinis kontekstas; skaitomas ne tik tekstas, bet ir tarptekstai, pretekstai ir kontekstai, netgi tai, kas nėra tekstas – pauzės, praleidimai, tyla, daugtaškiai, brūkšniai... Todėl mokiniui reikia išmokti derinti filologinę analizę, literatūros istorijos supratimą ir autentišką santykį su literatūra reiškiama tam tikrų dvasinių vertybių sistema.

Toks gebėjimas negali būti ugdomas „prievartiniu“ grožinio teksto analizavimu beatodairiškai taikant netinkamą skaitymo kodą, nes mokiniai, nesuprasdami „kai kuriais terminais reiškiamų sąvokų, pavyzdžiui, atlikėjų tipų (subjektas, objektas, priešininkas, pagalbininkas, adresatas (lėmėjas), adresantas; laiko ir erdvės kategorijų; autoriaus ir pasakotojo (prozoje) bei subjekto (lyrikoje) ir t.t.“[100] dangstosi įmantravimu ir moksline terminija. Todėl didaktiniu požiūriu **skaitymas yra ir etinė kategorija**, reiškianti žmogaus ir literatūros garbės ugdymą (L. Ruseckienė, 2001, p. 160). Mokytojui reikia puikiai taikyti didaktinius principus, kad išlaikytų „teksto malonumo“, skaitymo džiaugsmo ir modernios teksto analizės pradmenų dermę.

Be psichologinių, literatūrologijos ar didaktikos požiūrių į skaitymą, šioje apžvalgoje remiamės ir sociologiniu aspektu, kuris kreipia dėmesį į mokinio aplinkos veiksnius.

Sociologinis požiūris į skaitymą

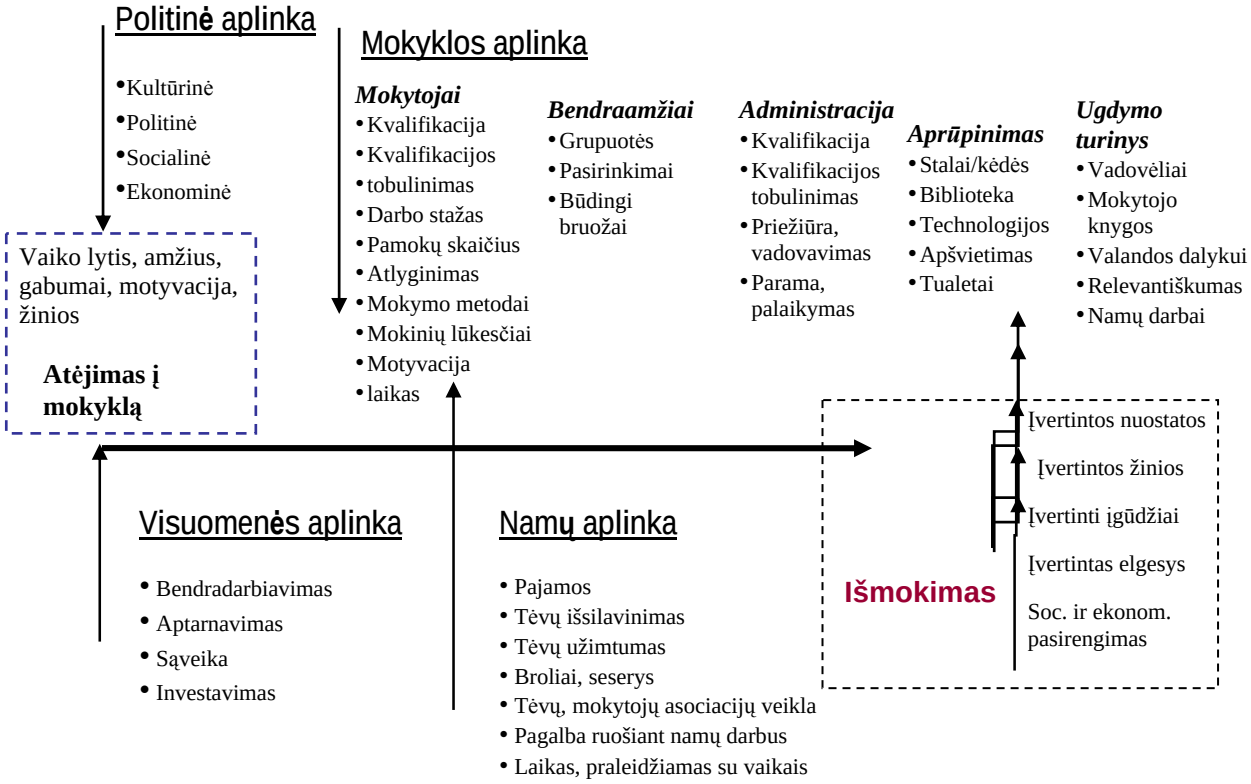
L. Tichomirova (2006)[101] akcentuoja, kad skaitymas, kaip veikla, turi ryškių ypatybių ir **sociologiniu** aspektu. Civilizuotos visuomenės esminės vertybės orientuotos į žmogaus visuomeninius ir asmeninius interesus, sąlygų sudarymą harmoningai asmenybei vystytis (V. Aramavičiūtė, 2005)[102], asmens dvasiniam pasauliui formuotis (B. Bitinas, 2004)[103]. Tai prasideda, kai atsiranda sąlytis su kultūra ir menu toje aplinkoje, kurioje gyvena vaikas.

Kultūros perdavimas iš kartos į kartą mokslininkų apibrėžiamas kaip tarpusavio – tėvų ir vaikų santykis, kurio metu suaugusiųjų kultūra, įgyta per kultūrines formas ir jų vartojimą, perduodama vaikams per jiems skirtas kultūrines formas ir kūrybinę veiklą (B. Kabuto, 2009)[104]. Viena tokių formų yra skaitymas, o vaiko skaitymo gebėjimai – kultūros, žinių ir dvasinių vertybių perdavimo veiksniai (C. Booth Wayne, 1997)[105] – atskleidžia vaiko, kaip skaitytojo, ir suaugusiojo, kaip skaitymo vadovo, sąveiką socialiniame lauke ir tų skirtingų kultūrinių pasaulių susijungimą, jų išsidėstymo formas ir vaiko

[97] Kirsch, I., de Jong, J., LaFontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., Monseur, C. (2002). Reading for change: Performance and engagement across countries. Paris: OECD.
[98] Goy, M., Strietholt, R. Bos, W. (2010, 25-27, August). Reading instructions and reading engagement at fourth grade. Results from PIRLS 2006. Submitted paper for the symposium "Towards explaining achievement: Findings from international comparative achievement studies" at the ECER 2010 "Educational and Cultural change" in Helsinki, Finland.
[99] Strietholt, R. (2010). Review on Schwippert, K. (ed.) (2007). Progress in reading literacy: The impact of PIRLS 2001 in 13 countries. Münster: Waxmann. *Journal for Educational Research online*, 22 (1), p. 193-197.
[100] L. Ruseckienė, 2001, p. 156.
[101] Тихомирова, И. И. (2006). Школа чтение: опыт, теории, размышления: chrestomatija/ sud. И. И. Тихомирова. Москва: Школьная библиотека.
[102] Aramavičiūtė, V. (2005). Auklėjimas ir dvasinė asmenybės branda. Vilnius: Gimtasis žodis.
[103] Bitinas, B. (2004). Hodegetika: auklėjimo teorija ir technologija. Vilnius: Kronta.
[104] Kabuto, B. (2009). Parents and Children Reading and Reflecting Together: The Possibilities of Family Retrospective Miscue Analysis. *The Reading Teacher*, 63 (3), p. 212–221.
[105] Booth Wayne, C. (1997). Pasakojimas kaip dvasinė patirtis. *Kultūros barai*, 12, p. 56–57.

dvasinės kultūros transformaciją, kuri skaitymo metu pasireiškia viešojoje erdvėje (M. Felton, S. Herko, 2004[106]; L. Flower, 2008[107]).

Sociologiniu požiūriu, skaitymas yra pažintinė komunikacinė veikla, kuri užbaigiama aktyviu, tikslingu ir kryptingu teksto turinio pertvarkymu pagal skaitytojo – socialinio objekto – poreikius ir turimus kultūrinius resursus. Kita vertus, skaitymas – kultūros forma, kuri gausiai praturtina vaiko kultūrinį kapitalą, praplečia kultūrinio akiračio ribas (M. Gonzalez ir kt.1999[108]; T. Sullivan, 2006[109]).



1.1.9 pav. Aplinkos veiksnių, lemiančių mokymąsi mokykloje, koncepcinis žemėlapis (H. Hua, 2004)[110]

Kaip matyti 1.1.9 paveiksle, vaikų skaitymo gebėjimams ir motyvacijai didelę įtaką daro sudėtingas veiksnių rinkinys. H. Hua (2004, cit. iš R. Dukynaitė, 2008)[111] apžvelgia keturias svarbiausias veiksnių, lemiančių mokymąsi, grupes (žr. 1.1.9 pav.), t. y.: politinė aplinka; mokyklos aplinka; visuomenės aplinka, namų aplinka.

P. Bourdieu kultūros ir meno poreikį ir poveikį vaikui susiejo su ta „sociokultūrine aplinka“ (P. Bourdieu, 1989)[112], kurioje jis gyvena, todėl vaiko kultūrinius ir socialinius procesus pirmiausiai lemia šeimos kultūriniai ir ekonominiai resursai ir kultūrinių formų vartojimas. Kad vyktų sėkmingas skaitymo procesas, reikia, kad tėvai suprastų vaiko skaitymo gebėjimus. Tėvų rūpinimas vaiko skaitymo

[106]Felton, M., Herko, S. (2004). From dialogue to two-sided argument: Scaffolding adolescents' persuasive writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 47*(8), p. 672–683.
[107]Flower, L. (2008). *Community literacy and the rhetoric of public engagement.* Carbondale: Southern Illinois University Press.
[108]Gonzàlez, N., Moll, L.C., Amanti, C., eds (2005) *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
[109]Sullivan, T. (2006). *Transnational family literacy practices: Three case studies in central Mexico.* Unpublished master's thesis, Universidad de las Américas, Puebla, Mexico.
[110]Cit. iš Dukynaitė, R. (2008). Tarptautiniai lyginamieji tyrimai. Inernete <www.mkc.lt/dokuments/akreditavimas/RD.ppt> (2009-11-04).
[111]Dukynaitė, R. (2008), t. p.
[112]Bourdieu, P. (1989). Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*. 7(1), p. 14–25.

erdve, edukaciniais resursais suteikia galimybių vaikams išmokti puikiai skaityti, motyvuoja vaikus (B. Kabuto, 2009)[113].

Namų raštingumo aplinka yra labai svarbus skaitymo įgūdžiams formuotis veiksnys. Yra nustatyti šie specifiniai jos požymiai, susiję su vaikų raštingumo pasiekimais:

a) bendra šeimos veikla,
(b) šeimos narių apsilankymai bibliotekoje,
(c) tėvų skaitymo stebėjimas ir modeliavimas,
(d) skaitymas šeimoje,
(e) tėvų pagalba atliekant mokyklines užduotis,
(f) bendravimas šeimoje,
(g) mokomųjų televizijos programų žiūrėjimas,
(h) rašymo veikla namuose,
(j) įvairūs rašytinės kalbos šaltiniai (knygos, žodynai, žemėlapiai ir pan.),
(i) savarankiškas vaikų domėjimasis spausdinta medžiaga (McNaughton, 1987; Lancy, 1994; Calahan, 1995; Taylor, 1995; Sénéchal, LeFevre, 1998; Kawahata, 2002, cit. iš R. Gedutienė, 2008)[114].

Raštingumo sąveikos namuose, kuriose dalyvauja ikimokyklinio amžiaus vaikai, gali būti **formaliosios ir neformaliosios sąveikos** (Sénéchal, LeFevre, 2002, cit. iš R. Gedutienė, 2008). Neformalioji raštingumo sąveika/veikla yra ta, kurios pirminis tikslas yra informacija, spausdintos informacijos turinys. Tokio tipo sąveikose vaikas susiduria su spausdinta medžiaga, tačiau neformaliai, t.y. tėvams skaitant knygą vaikui, jis neformaliai susipažįsta su gramatine struktūra, sintakse, naujais žodžiais. Formalioji raštingumo sąveika/veikla yra ta, kurios metu tėvai ir vaikas pirmiausia koncentruoja dėmesį į spausdintą medžiagą (atskirus žodžius, juos sudarančius garsus, raides).

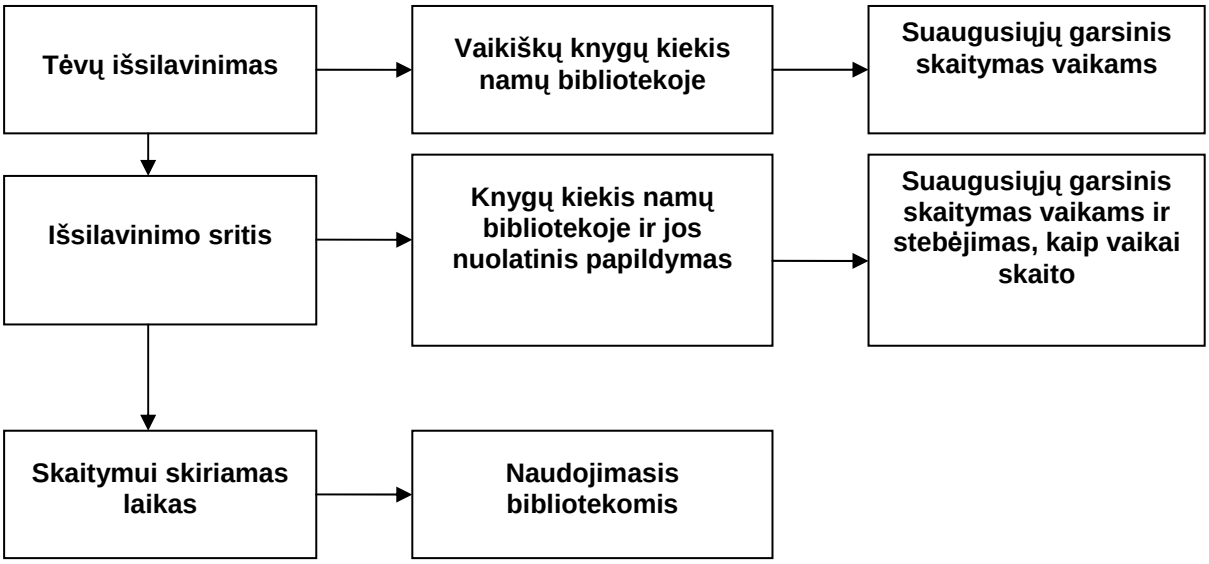
Nustatyta, kad ikimokyklinio amžiaus vaikų kalbiniai gebėjimai yra tiesiogiai susiję su **knygų skaitymo** dažnumu namuose (Sénéchal, LeFevre, 2001; Storch, Whitehurst, 2001, cit. iš R. Gedutienė, 2008). Knygų skaitymas vaikams ikimokykliniame amžiuje suformuoja vaikui poreikį skaityti ir vėliau jie tampa aktyviais skaitytojais. Knygų skaitymo vaikams privalumai ir nauda yra žinios apie žodžius, žodyno raida ir plėtotė, susipažinimas su rašytinės kalbos sintakse, geresnis rašytinių raidžių ir žodžių atpažinimą. Knygų skaitymas vaikams gali būti naujų žodžių mokymosi šaltiniu senzityviu kalbos raidos periodu. Vaikiškų knygų tekstuose yra 50 procentų daugiau retai vartojamų žodžių nei televizijos laidose. Be to, įrodyta, kad skaitydamos knygas motinos vartoja turtingesnę ir labiau išplėtotą kalbą nei per žaidimus, valgymą ar vaikų rengimą. Sénéchal, LeFevre (2001) tyrimai atskleidė, kad 4–5 metų vaikai supranta naujus žodžius, jiems perskaičius knygą vieną kartą. Vidutiniškai vaikai išmoko 2 naujus žodžius per vieną naujos knygos skaitymą, o apskritai išmoksta apie penkis naujus žodžius per dieną, tad 2 iš 5 naujų išmoktų žodžių gali būti išmokti klausant knygų skaitymo. Be to, apibūdinant knygos paveikslėlius, aiškinant perskaitytos istorijos prasmę ir skatinant vaikus kalbėti ir klausinėti apie tai, kas jiems buvo perskaityta, gerinami jų socialiniai įgūdžiai ir turtinama pasaulėvoka.

Naujausi tyrimai parodė, jog skaitymo motyvacija yra taip pat labai reikšminga pažinimui. Vaikai, kurie susidomi skaitymu ir turi teigiamą skaitymo motyvaciją, atkreipia dėmesį ir į savo skaitymo gebėjimus (R. P. Fink, 2006, 2007[115]; S. Hidi, K. A. Renninger, 2006[116]). „Pažinimas ir

[113] Kabuto, B. (2009). Parents and Children Reading and Reflecting Together: The Possibilities of Family Retrospective Miscue Analysis. *Reading Teacher*, 63(3), p. 212–221.
[114] Gedutienė, R. (2008). Besiformuojančio raštingumo komponentų ir šeimos veiksnių sąveika pereinant iš priešmokyklinio į mokyklinį amžių. Daktaro disertacija (socialiniai mokslai, psichologija 06 S). Vilniaus universitetas.
[115] Fink, R. P. (2003). Reading comprehension struggles and successes: Case study of a leading scientist. *ThePrimer*, 31, p. 19–30.
[116] Hidi, S., Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. Educational Psychologist, 41(2), p. 111–127.

emocinis stimulas yra reikšmingi domėjimuisi skaitymu“, – pabrėžia R. L. Lipstein ir K. A. Renninger (2007) [117]).

Skaitymo motyvai gali būti stiprūs (gilūs) ir paviršutiniški, pastovūs ir laikini. Skaitymo motyvai skirstomi į keturias grupes: t. y. pažintiniai, doroviniai (nukreipti į idealo, gyvenimo prasmės paieškas, susiję su pasaulėžiūros formavimusi, vertybių hierarchija), pramoginiai ir mokymosi.



1.1.10 pav. Veiksniai, darantys įtaką vaikų skaitymo motyvacijai *(*pagal Х. Хансен, 1980)[118]

Tėvų vaidmuo taip pat svarbus atliekant skaitymo namų darbus, vaikų motyvacijai ir padrąsinimui sėkmingai mokytis bei sudaryti vaiko darbotvarkę. C. Vance pastebi, jog viduriniosios klasės šeimos į mokymosi aplinką įtraukia ir skaitymo malonumo sąvoką (C. Vance, 2005[119]).

Tačiau skaitymas yra viena iš kultūrinio kapitalo formų, kuri sukuria ir klasinę nelygybę (T. Sullivan, 2006). Pasiturinčiose šeimose viena pagrindinių kultūrinio modelio dalių yra mokymasis ir kultūrinės reprodukcijos procesai (P. Bourdieu, J.-C. Passeron, 1990)[120]. Skaitymas įteisina „skonių ir žinių hierarchiją“ (P. Bourdieu, 2001). Pasirenkamas knygų žanras, skaitymo laikas, skaitymo motyvacija atskleidžia visuomenės kultūrinių skonių skirtumus ir kultūrinius interesus. Privilegijuotos klasės knygas skaito turėdamos motyvacijos, kuri siejasi su pomėgiais, akiračio plėtimu ir žinių įgijimu (R. Peterson, N. Anand, 2004)[121]. Vaikų skaitymo gebėjimai pradedami formuoti šeimoje, todėl jie dažnai atkuria klasinę nelygybę ir kultūrinį pasidalinimą tarp aukščiausiųjų ir žemiausiųjų klasių. Skaitymo supratimą lemia įvairių kontekstų sąveika, pavyzdžiui, istorinio, kultūrinio, socialinio, mokymo, užduočių aplinkos, teksto ir skaitytojo kontekstų veiksniai (P. D. Pearson, T. E. Raphael, 2000)[122].

[117] Lipstein, R. L., Renninger, K. A. (2007). Putting things into words: The development of 12–15-year-old students' interest for writing. Kn. G. Rijlarsdaam (Serijos red.), P. Boscolo, S. Hidi (Volume Eds.), *Studies in writing, Volume 19: Writing and Motivation.* Oxford: Elsevier, p. 113–140.
[118] Хансен, Х. (1980). *Чтение подростка и библиотека*. Таллинн.
[119] Vance, C. (2005). Literacy practices of Mexican fathers and how these influence the literacy acquisition of their children. Unpublished MA thesis, Universidad de las Américas-Puebla.
[120] Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1990). Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage.
[121] Peterson, R., Anand, N. (2004). The Production of Culture Perspective. *Annual Review of Sociology*, 30, p. 311–334.
[122] Pearson, P. D., Raphael, T. E. (2000). Toward a more complex view of balance in the literacy curriculum. Kn. W. D. Hammond, T. E. Raphael (red*.), Literacy Instruction for the New Millennium* (MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement & Michigan Reading Association). p. 1-21.

R. Gedutienė (2008) nustatė, kad reikšmingai pranašesni vaikų iš turtingos namų raštingumo aplinkos besiformuojančio raštingumo komponentų, sudarančių rašytinės kalbos faktorių, skirtumai nustatyti priešmokykliniame amžiuje, išlieka ir pirmoje klasėje – vieneri mokslo metai mokykloje nesumažina gebėjimų (žodžio skaitymo, žodžio rašymo, fonologinio supratimo ir skaitymo supratimo) skirtumų skirtingoje namų raštingumo aplinkoje.

Transakcinės skaitymo teorijos autorė L. M. Rozenblatt (2005[123]) pagal požiūrį į skaitymą apibūdino du vaikų skaitymo modelius – „praeities“ ir „naują“ (žr. 1.1.2 lentelę).

1.1.2 lentelė

Vaikų skaitymo modeliai (pagal L. M. Rozenblat, 2005)

„Praeities“ skaitymo modelis	**„Naujasis“ skaitymo modelis**
Aukštas skaitymo statusas	Nuvertintas skaitymo statusas
Meilė skaitymui	Skaitymas siekiant gauti informacijos
Reguliarus skaitymas	Skaitytojas tekstą skaito nedėmesingai. Vaikai skaito „ne tą“ ir „ne taip“, kaip vyresnioji karta
Dominuoja knygų, o ne žurnalų skaitymas, namų bibliotekos kaupimas, pokalbiai su bendraminčiais apie perskaitytas knygas, išskiriami mylimiausi literatūriniai herojai, palyginimui skaitoma ir populiarioji literatūra.	Pasikeitė vaikų skaitymo charakteristika: skaitymui skirtas laikas, charakteris, elgesys su spausdintu tekstu, skaitymo repertuaras, motyvacija, nuostatos, skaitomi kūriniai.
Bibliotekų lankymas, buvimas „aš pats sau bibliotekininkas“, „aš puikus bibliotekininkas“	Skaitomi internetiniai puslapiai, elektroninės knygos

„Mokytojai turėtų nuolat prisiminti, kad skaitymas visada yra ypatingas įvykis, ypatingu laiku įtraukiantis ypatingą vaiką į ypatingą situaciją.“ (L. M. Rosenblat, 1991)[124]. Abu šie modeliai rodo, kad vienas iš skaitymo mokymo pokyčių turi būti skaitymo skatinimas.

Jau baigiant pradinę mokyklą išryškėja „skaitytojai“ ir „neskaitytojai“ (Johnson, 2005). Dėl šeimos nuostatų į skaitymą ir knygas (tai rodo, pavyzdžiui, knygų, ypač vaikiškų, skaičius namų bibliotekoje, skaitymo rūšys šeimoje, pasirenkamas laikas, laisvalaikio formų prioritetai) vaikas gali būti aktyvus skaitytojas ir pozityviai vertinti skaitybą arba į knygas žiūrės abejingai ir jų neskaitys.

Skiriamos tokios svarbiausios neskaitymo priežastys:

- namų biblioteka vaikui buvo pernelyg sudėtinga, intelektuali ir neįdomi;
- namų bibliotekoje vyravo prasto turinio komercinė literatūra, kurios pakaitalą jis be pastangų turės žiūrėdamas televizijos laidas, vaizdajuostes ar serialus;
- namuose nėra suformuotos vaikų bibliotekos (Rapalis, 1998).

Tarptautinės skaitymo asociacijos (International Reading Association) prezidentė Linda Gambrell[125] pabrėžia **skaitymo malonumo** svarbą. Skaitymui skirto laiko mažėjimą ji sieja su svarbiais skaitymo supratimo gebėjimais, su piliečių, visuomenės, kultūros ir ekonomikos dalyvavimu. Skaitymo malonumo nauda skaitytojui suteikia „tūkstančius skirtingų realių ir galbūt ne visai realių susitikimų ar poelgių, kurie suteiktų galimybę mąstyti kitaip“ (L. Gambrell, 2008).

Socialinis-kultūrinis požiūris abejoja teiginiu, kad raštingumas bet kuriuo atveju yra bendras, visiems vienodas procesas (Santa Barbara Discourse Group, 1994)[126]. Priešingai, šis teorinis požiūris

[123] Rosenblatt, L. M. (2005). Voices From the Middle. “What Facts Does This. Poem Teach You?” *Urbana*, 12 (3); p. 43.
[124] Rosenblatt, L. M. (1991). Literature – S.O.S.! *Language Arts*, 68, p. 444–448.
[125] Gambrell, L. (2008). Patterns, Proust, and the power of pleasure reading. *Reading Today*, p. 18.
[126] Santa Barbara Discourse Group (1994). Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment. Kn. R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, H. Singer (red.) *Theoretical models and processes of reading, 4th edition.* Newark, DE: International Reading Association.

teigia, kad skaitymas ir rašymas skirtingose visuomenės grupėse (mokinių, verslininkų, tarnautojų ir t. t.) lavinamas skirtingai. Skaitymo procesas vyksta ne vakuume, o realiame pasaulyje, net jei skaitomi tekstai yra tik internete (R. A. Hunt, D. Vipond, 1991[127]; T. Rasinski, 2006)[128].

Sociokultūrinius aspektus apima išlaikantis pusiausvyrą, harmoningas skaitymo mokymas, kuris yra gana naujas konceptualus požiūris, kilęs iš K. Stanovich (1980)[129] ir D. E. Rumelhart (1977)[130] dialoginio skaitymo modelio (*Interactive Model of Reading*, žr. 1.1.4 pav.). Taip pat su šiuo požiūriu dera N. D. Graaf, P. M. De Graaf, G. Kraaykamp (2000[131]) pozicija, kad skaitymas yra veikiau hermeneutinis nei techninis veiksmas – interpretacijos ir intertekstualumo procesas, kuris artimai susijęs su skaitytojo patirtimi, lūkesčiais ir socialiniu kontekstu. L. Pearce (2008) tyrime hierarchinės regresijos modeliuose priklausymas etninei grupei visose klasėse buvo reikšmingas skaitymo gebėjimų veiksnys, o socioekonominė padėtis – skaitymo gebėjimams trečioje ir penktoje klasėje. Ketvirtoje klasėje socioekonominės padėties veiksnys tapo nereikšmingas, kai į analizę buvo įtrauktas etniškumo veiksnys. Lyties veiksnio svoris regresijos modeliuose buvo mažiausias trečioje ir penktoje klasėje, ketvirtoje klasėje lyties įtaka skaitymo gebėjimams buvo statistiškai reikšminga (t. y. mergaičių rezultatų rodikliai buvo žymiai aukštesni)[132].

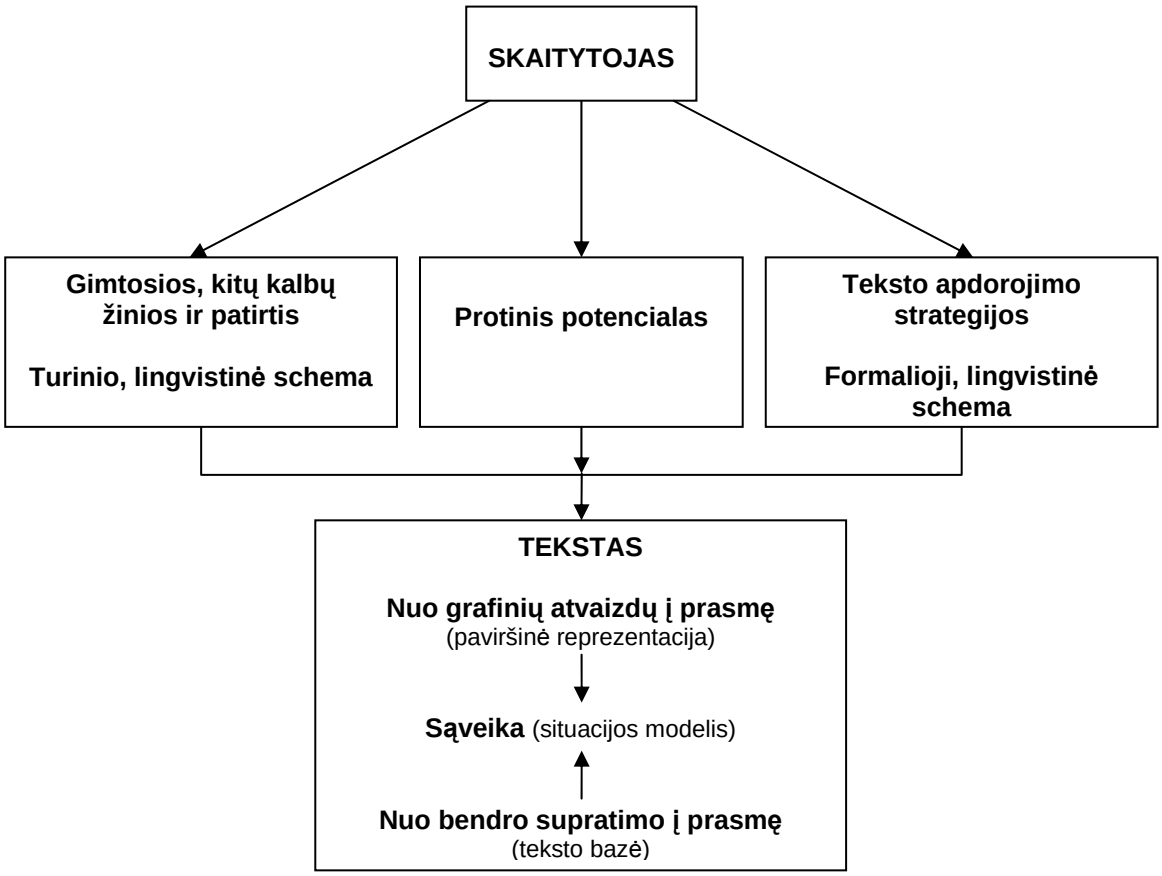
Skaitymas ne tik mokykloje, bet ir šeimoje formuoja vaiko estetikos sampratas ir moralės normas, todėl skaitymo gebėjimai yra susiję su tolimesniu mokymuisi ir asmeniniu augimu. Skaitymas atskleidžia ne tik vaiko skaitymo gebėjimus, bet ir mokymosi rezultatus (N. K. De Graaf, P. De Graaf, G. Kraaykamp 2000; P. De Graaf, N. K. De Graaf, 2001)[133], analitinius ir kognityvinius gabumus (A. Sullivan, 2007)[134], šeimos socialinį ir ekonominį statusą (P. Bourdieu, 1989). Šeimos požiūris į kultūrines formas, vaiko mokymosi aplinką, tėvų socialinės klasės sąveika su mokyklos aplinka formuoja vaiko skaitymo nuostatas. Skaitymo kaip kultūrinės formos padėtį vaiko kultūriniame modelyje nulemia šeimos kultūriniai prioritetai, tėvų ir mokyklos sąveika (E. Erickson, 2004[135]). Švietimo tikslas net labai įvairiasluoksnėje visuomenėje nėra vien lavinti vaiko įgūdžius, jis esmingai orientuotas į bendras asmenybės nuostatas. Šiuolaikinėje visuomenėje, kur mokymo procesas vis labiau ir labiau plečiasi ir šeima netenka dalies savo įtakos vaiko ugdymui, dar reikšmingesnis tampa mokyklos, kaip socialinės ir moralinės mokymosi aplinkos, vientisumas (G. Giddens, 2001).

Raštingumas yra situacinė, socialinė veikla (J. Gee, 2004[136]; J. Marsh, 2007). Skaitmeniniame amžiuje tekstinė prasmė nebetelpa į rašto ženklus, o tekstinė patirtis skatinama ir atsiranda įvairiose bendruomenėse – šeimose, mokyklose, grupuotėse, Internete, pokalbių svetainėse ir, V. Carrington (2009)[137] nuomone, trimis nehierarchiškais lygmenimis: mikro-, vietiniu, kasdieniniu, kur tekstai

[127] Hunt, R.A., Vipond, D. (1991). First, Catch the Rabbit: The Methodological Imperative and the Dramatization of Dialogic Reading. *Poetics*. 20, p. 577–595.
[128] Rasinski, T. (2006). Reading Fluency Instruction: Moving Beyond Accuracy, Automaticity, and Prosody. *The Reading Teacher*, 59 (7), p. 704–706.
[129] Stanovich, K. (1980). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, p. 32–71.
[130] Rumelhart, D. E. (1977). Toward an Interactive Model of Reading. - kn. S.Dornic (red.). Attention and Performance VI, p. 588.
[131] De Graaf, N.D., De Graaf, P.M., Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73, p. 92–111.
[132] Pearce L. (2008). Oral Reading Fluency as a Predictor of Reading Comprehension on a State's Measure of Adequate Yearly Progress./ International Journal of Psychology: A Psychosocial Approach, (1), p. 51–70.
[133] De Graaf, P.; De Graaf, N. K. (2001). The Effects of Parental Resources in the Educational Career in the Netherlands: Parental Income, Beaux Arts Participation, and Reading Behaviour, paper presented at the RC 28th meeting, Mannheim.
[134] Sullivan, A. (2007). Cultural Capital, Cultural Knowledge and Ability. *Sociological Research Online*, 12(6) <http://www.socresonline.org.uk/12/6/1.html>
[135] Erikson, E. H. (2004). Vaikystė ir visuomenė. Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai.
[136] Gee, J. (2004). Situated language and learning: A critique of traditional schooling. London: Routledge; Marsh, J. (2007). New literacies and old pedagogies: Recontextualising rules and practices. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3), p. 267–281.
[137] Carrington, V. (2009). From blog to bebo and beyond: text, risk, participation. *Journal of Ressearch in Reading*, 32 (1), p. 6–21.

kuriami ir naudojami; mezo-, dalyvavimo kultūros, ir makro-, rizikos visuomenės, lygiu. Skaitmeniniams tekstams būdinga, kad jie kuriami bendradarbiaujant, jų prasmė ryškėja dalyvaujant kitiems, t. y. dalyvavimo kultūroje (H. Jenkins ir kt., 2006).[138]

Atsirandančios technologijos padrąsina įvairų dalyvavimą ir jo refleksijas, skatina naują vartotojimą naujų skaitmeninių medijų aplinkoje: t. y. pilietinę žurnalistiką, aistruolių kultūrą, dienoraščius (*wiki*, *bebo*), nuotraukų ir vaizdo įrašų pasidalijimo tinklus (*youtube.com*), netgi naujus mokymosi stilius ir požiūrius – visa tai įgalina ir naują tekstinę patirtį, aktyvesnius modalumus ir galiausiai – pasakojimus apie save, savęs reprezentacijas mikrolygmeniu. Visa tai pasireiškia naujomis tekstų formomis, nukrypimu nuo kompetentingo priemonių naudojimo prie kūrimo ar projektavimo. Nauji tekstai yra keliasluoksniai, tinklaveikiniai, daugiaformačiai, tęstiniai ir sąmoningi perėjimai iš virtualumo į realybę (angl. *on-line – of-line*) (Jewitt, 2009; Walsh, 2009)[139]. Išskirtinis šio raštingumo bruožas – erdvinis supratimas, kuris matomas daugelyje fizinės ir socialinės erdvės sąsajų. Tai geoerdvinis raštingumas – gebėjimas kurti ir naudoti atvirai erdvinius tekstus (M. Liebhold, 2004).[140]



1.1.8 pav. Skaitymo procesas ir skaitytojo gebėjimai

Keičiasi ir skaitymo samprata, nes skaitytojas dabar turi išgauti prasmę iš daugialypės komunikacijos: vaizdo įrašų, paveikslų ir reklamos. Kinta ir teksto supratimas: ką juo vadinti, kaip teksto struktūra yra kuriama, suprantama, komponuojama ir pertvarkoma (kai maišomi įvairūs žanrai), kaip žanrai kuriami ir ardomi, kaip apibrėžti ir suprasti autorystę (L. Lessig, 2008)[141].

[138] Jenkins, H., Clinton, K. Purushotma, R., Robinson, A., Weigel, M. (2006). Confronting the challenges of participatory culture*:* Media education for the 21st Century. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation. Internete: http://digitallearning.macfound.org/…/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF.

[139] Walsh, C. S. (2009). The multimodal redesign of school texts. *The Journal of Research in Reading*, 32(1), p. 126–136.

[140] Liebhold, M. (2004). Infrastructure for the New Geography. Menlo Park, CA: Institute for the Future. Internete: http://www.iftf.org/docs/SR-869_Infra_New_Geog_Intro.pdf.

[141] Lessig, L. (2008). *Remix: Making art and commerce thrive in the hybrid economy*. New York: Penguin Press.

Kaip pabrėžia V. Carrington (2009), pedagogai turi atrasti savo vietą ir suprasti savo naują vaidmenį – tarpininkauti kintančiomis sąlygomis ir pritaikyti šias žinias raštingumo ugdymo programoms bei jas svarstyti debatuose apie esminio raštingumo gebėjimus ir nuostatas.

Taigi aptartos psichologinės, sociologinės, lingvistinės ir pedagoginės skaitymo sampratos rodo, kad skaitymas yra sudėtinga psichinė veikla, teksto priėmimo ir perdirbimo procesas, kurio esminis rezultatas – teksto supratimas. Apibendrintai skaitymo procesą galima pavaizduoti schema „Skaitymo procesas ir skaitytojo gebėjimai“ (žr. 1.1.8 pav.). Skaitymas yra prisitaikantis ir lankstus procesas (C. Young, T. Rasinski, 2009),[142] susijęs su veikla ir įvykiais (L. B. Mates, 2004)[143]. Skaitymo procesas nesibaigia žodžių atpažinimu ir jų reikšmių supratimu. **Skaitymas** – parašytų žodžių, sakinių, teksto suvokimas ir supratimas, sąmoningas naudojimasis knygomis ir kitokiais leidiniais (L. Jovaiša, 2007)[144], tai procesas, kurio metu raštu (ar kitokiais simboliais) pateiktą informaciją yra siekiama suvokti, t. y. vizualus arba taktilinis skaitymas. Skaitymas pirmiausia yra rašto supratimas.

Skaitymo procesas vyksta įvairiomis teksto kryptimis – nuo grafinių atvaizdų į reikšmę ir prasmę; nuo sąvokų į prasmę; vyksta skaitytojo patirties ir teksto sąveika. Skaitymas yra įvairiapusiška kognityvinė veikla, pažinimo aktas, kuris apima dialogą su rašytoju, interpretaciją, perimamą informaciją iš tekstų, meninę percepciją, psichologinį savęs, kaip asmenybės, suvokimą bei pažinimą, formuoja asmens vertybines orientacijas, emocinę raidą, intelektą. Skaitymas yra ir etinė kategorija, reiškianti žmogaus ir literatūros garbės ugdymą, tai ir kultūros forma, ir kultūrinio kapitalo kaupimo būdas. Globalizacijos sąlygomis skaitymas yra esminė informacijos perdavimo ir komunikacijos priemonė. Taigi skaitymas – „vienas iš didžiausių žmogaus rankų ir proto atradimų“ (Бернал, cit. iš V. Šernas, 2006)[145], viena iš svarbiausių kalbų studijų sričių (Carrell; cit. iš V. Šernas, 2006) ir nuolat aktuali ugdymo gebėjimų visuma. Be skaitymo supratimo gebėjimų ir motyvacijos skaityti, kad išmoktų, mokinių akademinė pažanga yra ribota (D. Alvermann, J. Earle, 2003).[146]

Kitame skyriuje bus detaliau nagrinėjamos skaitymo gebėjimų sampratos, kurių laikomasi pasaulio šalių švietime.

[142] Young, C., Rasinski, T. (2009). Implementing Readers Theatre as an Approach to Classroom Fluency Instruction. *The Reading Teacher*, 63 (1), p. 4–13.
[143] Mates, L. B. (2004). Learning to Love Reading: Interviews with Older Children and Teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), p. 188–200.
[144] Jovaiša, L. (2007). Enciklopedinis edukologijos žinynas. Vilnius: Gimtasis žodis.
[145] Šernas, V. (2006). Racionalaus tyliojo skaitymo kompetencija, sintezuotas jos ugdymas. *Santalka. Filologija. Edukologija*, 14 (2), p. 54–65.
[146] Alvermann, D., Earle, J. (2003). Comprehension instruction. Kn. A. P. Sweet, C. Snow (red.). *Rethinking reading comprehension* (p. 12–30). New York: Guilford Press.

1.2. Skaitymo gebėjimų sampratų įvairovė didaktikos moksle ir ugdymo praktikoje: tarptautinės patirties apžvalga

Nuo septintojo dešimtmečio įvairių psichologijos sričių (kognityvinės, raidos ir pedagoginės psichologijos) mokslininkai tyrinėjo sėkmingos skaitymo raidos veiksnius. JAV Kongreso prašymu peržiūrėjusi tūkstančius aktualių skaitymo tyrimų, specialistų grupė National Reading Panel (NRP) (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) nustatė esminius penkis **skaitymo komponentus**:

- **fonologinis supratimas** – gebėjimas pastebėti, apmąstyti ir atskirti garsus tariamame žodyje;
- **fonika** – rašytinės kalbos raidžių (grafemų) ir šnekamosios kalbos atskirų garsų (fonemas) santykiai; fonikos aiškinimas moko šiuos santykius pritaikyti žodžiams rašyti;
- **skaitymo sklandumas** – gebėjimas skaityti tekstą tiksliai ir greitai. Kai sklandžiai skaitantis asmuo skaito tyliai, jis automatiškai atpažįsta žodžius, juos greitai grupuoja, kad supratų to, ką skaito prasmę. Jis be pastangų ir intonuodamas garsiai skaito. Sklandumas yra svarbus, nes sukuria sąsajas tarp žodžių atpažinimo ir supratimo;
- **žodynas** rodo, kokius žodžius turime žinoti, kad veiksmingai bendrautume. Žodynas taip pat labai svarbus skaitymo supratimui. Skaitytojai negalės suprasti, ką skaito, nežinodami, ką daugumą žodžių reiškia. Mokymasis skaityti sunkesnius tekstus parodo, kad skaitytojai turi mokytis reikšmes naujų žodžių, kurie nepriklauso jų šnekamosios kalbos žodynui;
- **supratimas** – tai skaitymo priežastis. Jei skaitytojai gali skaityti žodžius, bet nesupranta, ką skaito, jie iš tiesų neskaito. Geri skaitytojai turi tikslą (jie turi priežastį skaityti) ir yra aktyvūs (jie mąsto, kad suprastų prasmę to, ką skaito).

Teksto supratimas yra vienas iš svarbiausių mokėjimų, būtinų siekiant veiksmingai įgyti skaitymo gebėjimus (National Reading Panel, 2000).[147] Skaitymo supratimas yra prasmės išgavimo ir kūrimo procesas sąveikaujant su rašytine kalba (A. P. Sweet, C. Snow, 2002, p. 23–24).[148]

Kitas iš svarbiausių vaikų skaitymo abėcėlinėje sistemoje sėkmę leidžiančių numatyti veiksnių yra **fonologinis supratimas** (angl. *phonological awareness*), kaip rodo tyrimai, atlikti skaidrių ir neskaidrių rašybos sistemų kalbinėse aplinkose (M. J. Adams, 1990, K. Stanovich, 1991, 1992, 1994, E. Demont, J. E. Gombert, 1996; C. A. Denton ir kt., 2000; N. Aidinis, T. Nunes, 2001; C. McBride-Chang, R. V. Kail, 2002; A. P. Sweet, C. Snow, 2002, L. H. Spencer, J. R. Hanley, 2003, 2004; J. R. Hanley, J. Masterson, L. H. Spencer, D. Evans, 2004; R. Stainthorp, 2004; S. Nag, 2007; J. M. T. Vloedgraven, L. Verhoeven, 2007, Ch. E. Parsons, F. Lyddy, 2009 ir kt.)[149] Fonologinis supratimas leidžia geriau numatyti skaitymo įgūdžių raidą nei žodyno, supratimo klausant ar intelektinių gebėjimų įverčiai (K. Stanovich, 1992). Susisteminusi fonologinio supratimo tyrimų analizę, R. Gedutienė (2010)[150] klasifikuoja aštuonis fonologinio supratimo gebėjimus:

1) atpažinti besirimuojančius žodžius arba pasakyti su nurodytuoju besirimuojantį žodį;
2) išskaidyti žodį skiemenimis, gebėjimas suskaičiuoti žodžio skiemenis;
3) sujungti skiemenis į žodį;
4) nustatyti, ar žodžiai prasideda ar baigiasi tuo pačiu ar kitu garsu;
5) sujungti garsus į žodį;

[147] National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel, Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.* (NIH Publication No. 00-4769). Washington DC: U.S. Government Printing Office. Internete: www.nationalreadingpanel.org.

[148] Sweet, A. P., Snow, C. (2002). Reconceptualizing reading comprehension. Kn. C.C. Block, L. B. Gambrell, M. Pressley (red.) *Improving comprehension instruction* (p. 54–79). Newark, DE: International Reading Association.

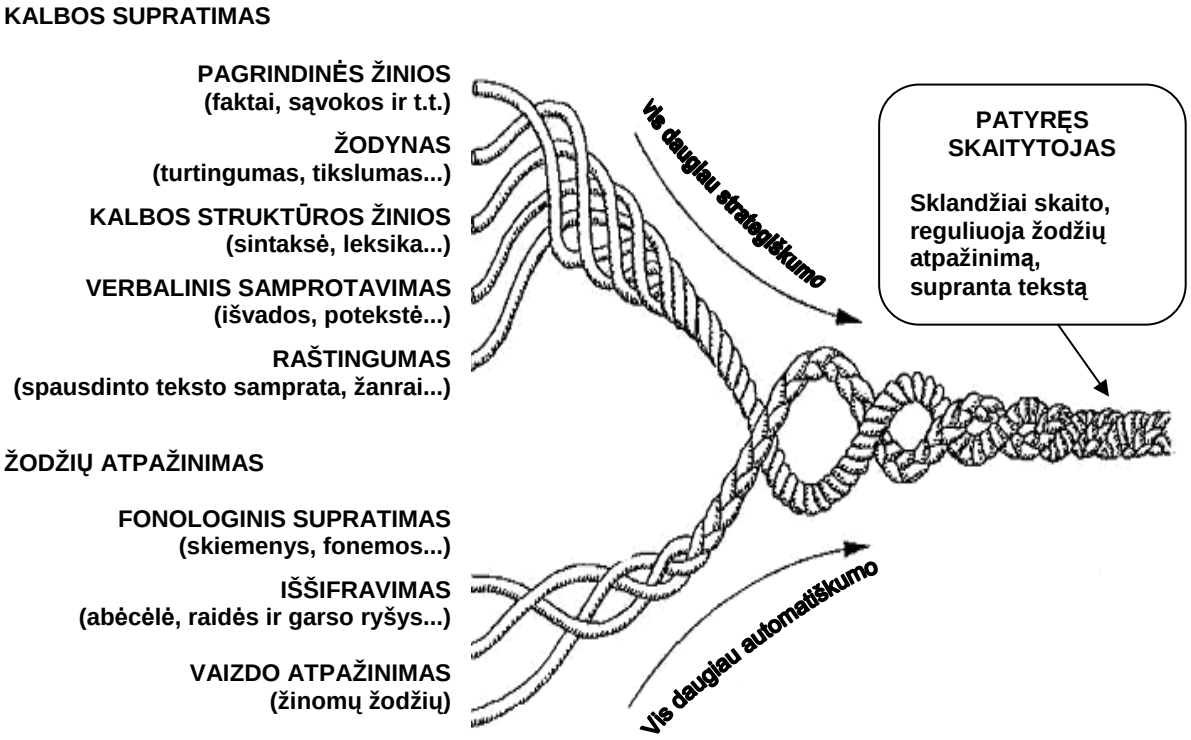
[149] cit. iš Gedutienė, R. (2010). Fonologinio supratimo koncepcija pedagoginėje psichologijoje. *Psichologija*, 41, p. 7–17; Hanley, J. R., Masterson, J., Spencer, L. H., Evans, D. (2004). How long do the advantages of learning to read a transparent orthography last? An investigation of the reading skills and reading impairment of Welsh children at 10 years of age. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *57*, 1393–1410. Parsons, Ch. E., Lyddy, F. (2009). Early reading strategies in Irish and English *Reading in a Foreign Language* 21(1), p. 22–36;

[150] Gedutienė, R. (2010). t.p.

6) išskaidyti žodį į jį sudarančius garsus, gebėjimas suskaičiuoti žodžio garsus;
7) pasakyti žodį be tam tikro skiemens arba pakeisti jį kitu skiemeniu;
8) pasakyti žodį be tam tikro garso arba pakeisti jį kitu garsu.

Kaip R. Gedutienė (2010), remdamasi C. McBride-Chang ir kt. (1997) tyrimais, pabrėžia, svarbu žinoti papildomas sąlygas, būtinas fonologinio supratimo gebėjimams pasireikšti ir fonologinio supratimo užduotims atlikti: kad lingvistiniai vienetai būtų suprasti ir su jais būtų atliekamos pažintinės operacijos, reikia bendrųjų pažintinių gebėjimų (angl. *general cognitive ability*), trumpalaikės verbalinės atminties (angl. *verbal short-term memory*) ir kalbos suvokimo (angl. *speech perception*). Taigi būtina:

a) suprasti, ko prašoma užduotimi;
b) išlaikyti atmintyje užduoties atlikimo instrukciją, taip pat lingvistinius vienetus ir jų seką (žodžius, skiemenis ar garsus), su kuriais reikia atlikti tam tikras kognityvias operacijas;
c) suvokti ir išskirti kalbos garsus, palyginant atskirti ir išaiškinti subtilius sakytinės kalbos žodžių skirtumus (kaip antai, *g*alva – *k*alva, *b*atonas – *b*etonas), sutelkti sąmoningą, valingą dėmesį į žodžių struktūrą[151].

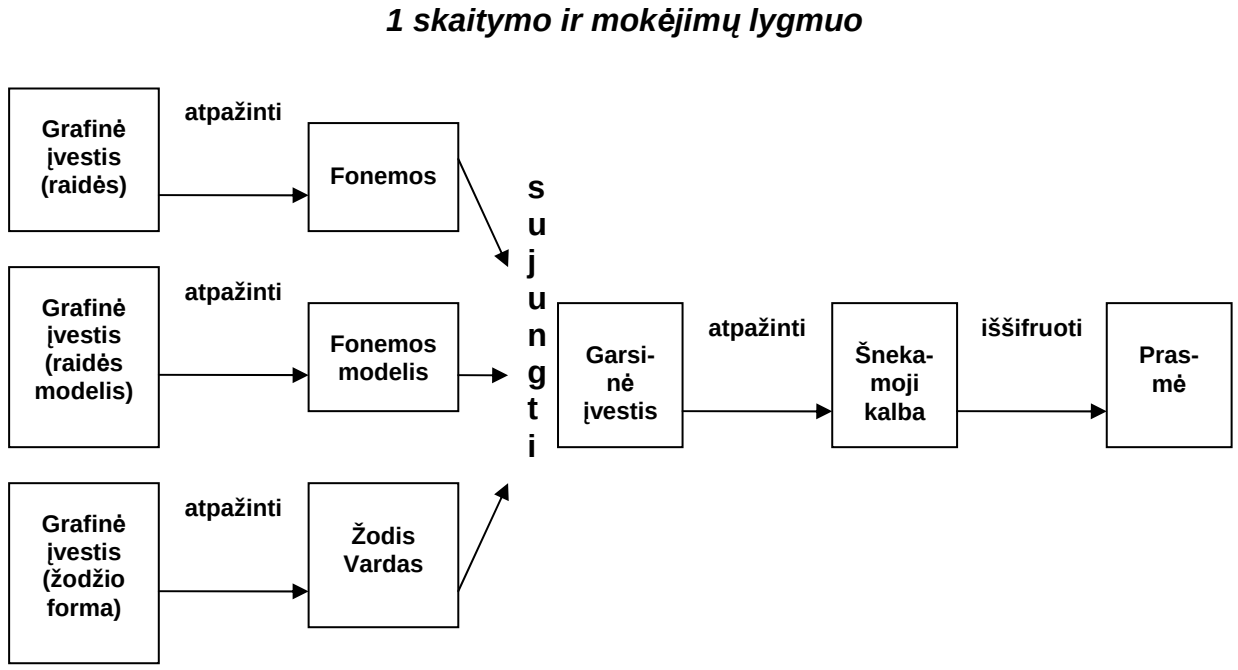


1.2.1 pav. Sklandaus skaitymo gebėjimų pynė (H. S. Scarborought, 2001)[152]

Sklandaus skaitymo gebėjimų pynė H. S. Scarborought (2001) modelyje (žr. 1.2.1 pav.) iš esmės atspindi kognityvinės psichologijos tyrimų, kuriuos anksčiau aptarėme, rezultatus ir pabrėžia **skaitymo technikos ir teksto supratimo gebėjimus. Skaitymo sklandumas** yra labai svarbus gebėjimas, nes jis sujungia **žodžių atpažinimą su supratimu** (Put Reading First, 2001)[153]. Mokslininkai atskleidė, kad garsinio skaitymo sklandumas rodo gerą skaitymo supratimą, o L. Pearce (2008) tyrimo rezultatai patvirtino ankstesnių tyrimų duomenis – skaitymo balsu sklandumas turėjo didelį svorį prognozuojant skaitymo supratimo rodiklius. Tyrimo rezultatai rodo, kad skaitymo balsu sklandumas

[151] Gedutienė, R. (2010) Fonologinio supratimo koncepcija pedagoginėje psichologijoje. *Psichologija*, 41, p. 7–17.
[152] Scarborough, H. S. (2001). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory, and Practice. Handbook of Early Literacy Research. Edited by, S.B. Neuman and D. K. Dickinson. New York: Guildford Press, p. 97–110.
[153] *Put Reading First: The research building blocks for teaching children to read*. (2001). Washington, DC: The Partnership for Reading.

išlieka reikšmingas rodiklis numatant individualius mokinio pasiekimus bendrosiose ar korekcinėse programose bei numatant intervencijų poveikį[154].



1.2.2 pav. Skaitymo mokėjimų lygmenys (K. S. Goodman, 1968)[155]

Kuo skaitytojas yra mažiau patyręs, tuo daugiau etapų (žr. 1.2.2 pav.) yra tarp pirmojo grafinio suvokimo ir skaitomo teksto prasmės, – teigia K. S. Goodman (K. S. Goodman, 1968)[156], apibūdindami tris skaitymo mokėjimų lygmenis. Pirmajame lygmenyje atpažįstama raidė, raidės modelis, žodžio forma, po to atpažįstama šnekamoji kalba ir tik tada iššifruojama prasmė, antrame lygmenyje grafinė įvestis greičiau jungiama su garsine forma, greičiau atpažįstama šnekamoji kalba ir iššifruojama prasmė. Trečiasis gebėjimų lygmuo yra pasiektas, kai grafinė forma iškart siejama su prasme.

[154] Pearce L. (2008). Oral Reading Fluency as a Predictor of Reading Comprehension on a State's Measure of Adequate Yearly Progress./ International Journal of Psychology: A Psychosocial Approach, (1), p. 51–70.
[155] Goodman, K. S. (ed.) (1968). *The Psycholonguistic Nature of the Reading Process*, p. 17–19.
[156].Goodman, K. S. (ed.) (1968). *The Psycholonguistic Nature of the Reading Process*, p. 17–19.

Pagal skaitymo gebėjimus yra skiriamos skaitymo pakopos: paraidinis–skiemeninis–pažodinis–subvokalinis–greitasis skaitymas (G. Knizikevičiūtė, A. Velička, 2006)[157].

Skaitymas **paraidžiui** yra toks skaitymas, kai fonetizuojamos atskiros kiekvieno žodžio raidės. Taip pradedama mokytis skaityti. Toks skaitymas yra pirmoji skaitymo įvaldymo pakopa. **Skiemenavimas** – fonetizuojami atskiri žodžių skiemenys. Tokio skaitymo metu raidės jungiamos į skiemenis, o šie – į atskirus žodžius. **Pažodinio** skaitymo metu žodžiai jungiami į rišlų sakinį, derinama intonacija ir prasminiai kirčiai, loginiai sakinio akcentai. Sakiniais siejamos arba atskiriamos pastraipos mintys ar identifikuojama jų loginė seka. **Subvokalinis skaitymas**: skaitoma netariant žodžių balsu, jie tariami mintyse. **Subvokalizacija** – procesas, kurio metu skaitomas tekstas tariamas mintyse. Šio proceso reikšmė kol kas yra neaiški. Bet kuri vizuali informacija suvokiama be objekto vidinio pavadinimo (mintyse – „tai kompiuteris, čia klavišas su raide A“), ir šios fonetizacijos nebuvimas netrukdo suvokti daiktų. **Greitojo** skaitymo metu atsisakoma subvokalizacijos arba skaitoma taikant išlavinto periferinio regėjimo įgūdžius. **Greitojo** skaitymo greitis – apie 600 žodžių per minutę, individualiai priklauso nuo suvokimo ir skaitymo įgūdžių treniruotumo (G. Knizikevičiūtė, A. Velička, 2006)[158].

W. Teale ir E. Sulzby 1986 m. sudarė terminą **besiformuojantis raštingumas** (angl. *emergent literacy*). remdamiesi M. Clay disertacija „Besiformuojančio skaitymo elgsena“ (angl. "Emergent Reading Behavior" (1966)[159]. Besiformuojančio raštingumo komponentų sąveikos modelis atitinka ir skaidrių, ir neskaidrių rašybos sistemų (anglų, danų, indoneziečių ir kt.) ypatumus – **žinios apie raides ir fonologinis supratimas priešmokykliniame amžiuje yra svarbūs veiksniai prognozuojant žodžių skaitymo ir rašymo lygį pirmoje klasėje.** Kaip teigia R. Gedutienė (2008)[160], ***besiformuojantis raštingumas*** nėra vientisas konstruktas, nes besiformuojančio raštingumo komponentai sudaro du faktorius – **rašytinės kalbos** (žinių apie raides bei raidės–garso ryšį, fonologinio supratimo, žodžių skaitymo ir žodžių rašymo komponentai) bei **sakytinės kalbos ir fonologinės atminties** (kalbos supratimo ir fonologinės atminties komponentai). Ši struktūra parodo savitą besiformuojančio raštingumo komponentų sąveiką, būdingą pereinant iš priešmokyklinio į mokyklinį amžių ir lietuvių kalbos kontekste.

Tolimesni tyrimai ir pedagoginės praktikos analizė (NELP ataskaita, 2008)[161] atskleidė, kad be intelekto, socialinės ir ekonominės padėties veiksnių, su tradicinio raštingumo gebėjimais (raidžių pažinimas (iššifravimas), garsinio skaitymo sklandumas, skaitymo supratimas, rašymas ir žodžio tarimas paraidžiui) yra tiesiogiai ir stipriai susiję bei juos prognozuoja šie **šeši ankstyvojo raštingumo** gebėjimai:

- **abėcėlės žinios**: žino spausdintinių raidžių pavadinimus ir kokius garsus jos žymi,
- **foneminis supratimas**: gebėjimas nepriklausomai nuo reikšmės nustatyti, manipuliuoti arba analizuoti šnekamosios kalbos garsus;
- **greitas automatinis atsitiktinių** raidžių arba skaičių **pavadinimas**;
- **greitas automatinis atsitiktinių** paveikslėlio daiktų ar spalvų **pavadinimas**;
- **gebėjimas rašyti** raides arba parašyti savo vardą;
- **fonologinė atmintis**: gebėjimas po trumpo laikotarpio prisiminti sakytinę informaciją.

Be to, buvo nustatyti kiti penki kintamieji, kurie su vėlesnio raštingumo gebėjimais buvo vidutiniškai susiję: tai yra **rašto samprata, žinios apie raštą, pasirengimas skaityti, šnekamosios kalbos gebėjimai ir vaizdinės informacijos supratimas**.

---

[157] Knizikevičiūtė, G., Velička, A. (2006). Skaitymo kaip kalbinės veiklos esminiai bruožai. *Santalka*, 14 (4), p. 26–30.
[158] t. p.
[159] Teale, W., Sulzby, E. (red.) (1986). Emergent Literacy: Writing and Reading. Norwood, NJ: Ablex; Clay, M. (1966). Emergent Reading Behaviour. Ph.D. diss., University of Auckland, New Zealand.
[160] Gedutienė, R. (2008). Besiformuojančio raštingumo komponentų ir šeimos veiksnių sąveika pereinant iš priešmokyklinio į mokyklinį amžių. Daktaro disertacija (socialiniai mokslai, psichologija 06 S). Vilniaus universitetas.
[161] Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel (2008). Internete: http://www.nifl.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf

JAV skaitymo mokymo programose daug kur remiamasi J. S. Chall[162] skaitymo gebėjimų raidos modeliu, kuris pateikiamas ir metodinėje priemonėje lietuvių mokytojams[163].

Pseudo skaitymo stadija 0 – intensyviausios raidos stadija – trunka nuo gimimo iki 6 metų. Vaikas susipažįsta su kalba, pradeda suvokti skaitymo tikslą, gali numatyti, kaip rutuliosis pasakojimas, pradeda atpažinti atskirus žodžius, išskirti pradinį žodžio garsą ir kai kuriuos kalbos srauto elementus. Teksto prasmę bando nuspėti iš paveikslėlių.

Tyrimai Lietuvoje atskleidė (M. Garbačiauskienė, B. Grigaitė, 1980), kad 4-5 metų vaikai yra sensityvūs raidei, turi apibendrintą raidės vaizdinį.

Pirmoji skaitymo stadija – pradinio skaitymo ir iššifravimo (I, II klasės). vaikas mokosi sieti raidę su garsu, atpažinti žodžio prasmę, gali skaityti knygas, kurių žodynas pažįstamas, paveikslėliai padeda suprasti turinį.

Antroji stadija – įtvirtinimo, arba sklandaus skaitymo (II–III klasės). **Skaitoma tiksliau ir greičiau, sutvirtinami iššifravimo įgūdžiai, skaitymas tampa tikslus, sklandus, nereikalaujantis pastangų. Skaitytojas turi gebėti skirti dėmesio ir prasmei, ir spaudmenims.** Jei vaikas nustos daryti pažangą, tai liks „pririštas prie teksto“, tai yra jis daugiausia remsis darbine atmintimi, bandydamas suprasti tekstą žodis po žodžio, palikdamas mažai protinių galių prasmei suvokti. daugiausia skaitomi pasakojamieji ir aprašomieji tekstai.

Trečioji skaitytojo raidos stadija (IV–IX klasės) vadinama **skaitymu, skirtu mokytis**. Keičiasi skaitymo motyvacija. Skaitytojo gebėjimai pakankami, kad asmuo galėtų skaityti siekdamas gauti naujos informacijos. Dėl didesnio rašytinio teksto kiekio plečiasi žodynas, žinios apie pasaulį; gebama skaityti laikantis vieno požiūrio. Ši stadija pasiekiama apie devintuosius gyvenimo metus. Skaitymas tampa efektyvesnis nei klausymas. Šios stadijos pabaigoje (VII–IX klasės) mokiniai skaito laikraščius, žurnalus, suaugusiems skirtą literatūrą, **susipažįsta su skirtingomis nuomonėmis ta pačia tema ir pradeda skaityti kritiškai. Skaitoma mokslinė, visuomeninė literatūra, tačiau tekstai dar riboti – trumpesni sakiniai, žodžiai.** Mokykliniai tekstai pagal tai priskiriami kaip tinkami skaityti tam tikroje klasėje.

Ketvirtoje skaitymo raidos stadijoje (14–18 metų, IX–XII klasės) – įvairialypių požiūrių stadijoje – tobulėja gebėjimas **analizuoti tekstą ir suprasti įvairias nuomones, kritiškai vertinti vis sudėtingesnį skaitomą tekstą. jie geba atskirti faktus nuo nuomonės, potekstę, dviprasmybes, skirti argumentus už ir prieš.** Tai ilgas ir nuoseklus procesas, mokiniai susiduria su konfliktuojančiais įsitikinimais. Skaitomi labai įvairūs tekstai – skirtingų istorinių laikotarpių, pažiūrų sistemų, stilių ir žanrų. Ir visi jie skatina suprasti įvairius požiūrius.

Būtent šios stadijos skaitymo gebėjimus analizuoja PISA tyrimas, kur laikomasi požiūrio, kad mokiniai turi mokėti skaityti įvairių tipų tekstus: tęstinį (pasakojimą, aiškinimą, aprašymą, dėstymą, argumentavimą, instrukciją, hipertekstą) ir netęstinį (sąrašą, diagramą, lentelę, schemą, žemėlapį, duomenų formas, informacinius blankus, pažymėjimus, kvitus, kvietimus ir skelbimus). Tai svarbu, nes suaugusiesiems tenka susidurti su kitokio pobūdžio tekstais, negu buvo įprasta skaityti mokykloje, vadovėliuose. Kartu mokiniai turi valdyti penkis skaitymo proceso žingsnius, kuriais vertinamas teksto supratimas:

- informacijos radimas;
- teksto visumos supratimas;
- interpretavimas;
- teksto turinio reflektavimas ir vertinimas;
- teksto formos reflektavimas ir vertinimas[164].

[162] Chall, J. S. (1996) *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill; Hall, S. L and Moats, L. C (1999) *Straight Talk About Reading*, Chicago, IL: Contemporary Books.

[163] *Skaitymo testai vidiniam vertinimui pradinėse klasėse, mokytojo vadovas* [sudarytoja Romualda Raguotienė]. Vilnius: Kronta, 2004.

Penktoji skaitymo stadija – konstravimas ir rekonstravimas, vertinimas (povidurinis laikotarpis). Tai aukščiausia stadija, skaitytojas geba savarankiškai atsirinkti ir vertinti tektus, konstruoti savo žinias. Šiam lygiui pasiekti reikia intelektualinių polinkių, ne visi geba taip skaityti netgi prieš stodami į aukštąją mokyklą ar į ją įstoję. Nors studijuodami aukštąjį mokslą studentai turi kaupti, analizuoti, sisteminti, apibendrinti informaciją, tačiau ne visi privalo remdamiesi informacija kurti originalias žinias, ne visada savo atradimais yra pasidalijama, taigi žinios tada yra asmens nuosavybė. Sukuriama sava tiesa iš kitų tiesų.

Tradiciškai gero skaitymo bruožais lietuvių kalbos didaktikoje yra šie skaitymo požymiai: skaitymo **taisyklingumas, sąmoningumas, sklandumas ir tempas, raiškumas**. Geriems pradiniams skaitymo įgūdžiams priskiriami kalbos supratimo ir žodžių atpažinimo gebėjimai:

- greitas raidės atpažinimas ir jos susiejimas su garsu; garsų suliejimas į žodį;
- vaiko žodyno platumas; gebėjimas suvokti žodžio formą ir jo reikšmės kitimą;
- gebėjimas suvokti žodžių ryšius sakinyje ir suprasti, ką tuo sakiniu norima pasakyti; gebėjimas suprasti sakinių ryšius tekste ir visą teksto turinį (V. Plentaitė, E. Marcelionienė, 2003).

J. A. Aebersold, M. L. Field (1997/2005, p. 16)[165] teigia, kad geras bet kurios kalbos skaitytojas geba atlikti šiuos veiksmus:

- greitai atpažinti žodžius;
- naudotis teksto požymiais (paantrašte, jungimais ir kt.);
- naudotis pavadinimu, kad numatytų galimą informaciją;
- taikyti bendrojo išsilavinimo žinias;
- analizuoti nepažįstamus žodžius;
- atpažinti gramatines žodžių funkcijas;
- skaityti, kad suprastų, sutelkti dėmesį į prasmės supratimą;
- nuspėti teksto prasmę;
- vertinti spėjimus ir, jei reikia, spėti iš naujo;
- stebėti, ar supranta;
- išlaikyti mintyse skaitymo tikslą;
- atsižvelgti į tikslą ir pritaikyti skaitymo strategijas;
- nustatyti ar apibendrinti pagrindines mintis;
- suprasti teksto dalių santykius;
- skirti pagrindinę mintį nuo šalutinių;
- bent laikinai toleruoti teksto neaiškumą;
- perfrazuoti;
- remtis kontekstu, kad geriau suprastų ir susikurtų teksto prasmę;
- tęsti skaitymą bent kurį laiką, net ir kai neseka skaityti.

Veiksmingas yra toks skaitymas, kai informacija, idėjos transformuojamos į naujas žinias, naują supratimą, kai gebama remiantis skaitymo patyrimu priimti tam tikrus sprendimus, ką nors padaryti, veikti kitaip nei prieš skaitymą (E. Marcelionienė, 1997). Geras pradinių klasių skaitytojas pasižymi gebėjimu perimti tautosaką, skaityti grožinę vaikų literatūrą, informacinius leidinius bei vaikų periodiką. Jis jau bando vertinti skaitomą tekstą, atsiranda pirmieji estetinės nuovokos pradmenys, jis jau sugeba pasirinkti knygą, ją skaityti nuosekliai, iki pabaigos, suprasti knygos vertę ir apie ją diskutuoti su draugais ar šeimos nariais (V. Plentaitė, E. Marcelionienė, 2004)[166].

Dar viena skaitymo gebėjimų kryptis yra **gebėjimai taikyti metastrategijas**, kad asmuo geriau suprastų skaitomą tekstą ir kurių mokymas užtikrina skaitymo supratimą. Savo pažinimo supratimas yra supratimas, kaip suteikiu prasmę daiktams, t. y. žinios apie skaitymo supratimo procesą. Kadangi

---

[164] Dudaitė, J. (2007). Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas PISA 2006. Ataskaita. Nacionalinis egzaminų centras. Vilnius.

[165] Aebersold, J. A., Field, M. L. (2005/1997). From reader to reading *teacher*. New York: Cambridge University Press.

[166] Plentaitė V., Marcelionienė E. (2004). Kūrinio skaitymas pradinėse klasėse. *Gimtasis žodis* (3).

skaitymo tikslas – suprasti, tai skaitytojo gebėjimai suprasti, kaip jis suvokia tekstą, yra teksto supratimo ir veiksmingo skaitymo pasiekimų esminis veiksnys(R. Boulware-Gooden, S. Carreker, A. Thornhill, R.M. Joshi, 2007)[167].

D. M. Cook (1989)[168] teigia, kad geri ir prasti skaitytojai skiriasi metakognityvine elgsena ir prieš, ir per skaitymą, taip pat jie skirtingai suvokia skaitymo sėkmę (žr. 1.2.1 lentelę) ir taip rodo skirtingą skaitymo brandumą.

1.2.1 lentelė

Gerų ir prastų skaitytojų pažintinio sąmoningumo elgsena (D. M. Cook, 1989)

	Gerų skaitytojų pažintinio supratimo elgsena	**Prastų skaitytojų pažintinio supratimo elgsena**
Prieš skaitymą	Ankstesnės informacijos sužadinimas, prisiminimas. Supranta pamokos ar veiklos uždavinius. Pasirenka tinkamas strategijas (skaitymo būdus).	Skaitymas be pasiruošimo. Skaitymo priežasties nežinojimas. Neturi jokios sistemos, kaip skaityti.
Per skaitymą	Sutelkia dėmesį. Iš anksto spėja ir pasako apie ką bus teksto turinys Jei nesupranta, taiko teksto supratimo strategijas Analizuoja turinį, kad supratų naujas sąvokas, gali nustatyti, kurios sąvokos yra svarbios. Geriau supranta remdamasis teksto kompozicija. Sistemina naują informaciją ir jungia ją su turima. Kontroliuoja skaitymo supratimą ir žino, ką suprato.	Lengvai išsiblaško ir tampa nervingas. Tiesiog skaito, negali numatyti turinio, nemąsto apie jį. Nežino, ką daryti, kai nesupranta, ką skaito. Neatpažįsta reikšminių žodžių. Negali apibūdinti teksto raiškos ir kompozicijos. Prideda negatyvią informaciją prie naujos, neieško ryšių ir vientisumo. Neatpažįsta, kad nesupranta
Po skaitymo	Gali įvairiomis formomis, raštu ir žodžiu, apibūdinti, ką perskaitė Gali įvertinti, kaip įdėtos pastangos paveikė rezultatus. Gali apibendrinti pagrindines mintis, gali nusakyti pagrindinę mintį. Gali ieškoti susijusios papildomos informacijos.	Nustojęs skaityti, nustoja ir galvoti. Galvoja, kad sėkmingai perskaitė.

Geri skaitytojai taiko įvairias skaitymo strategijas: tai detali savikontrolė, požiūrio įvertinimas, klausimų tekstui kėlimas ir atsakymas į juos, teksto struktūros atpažinimas, teksto peržiūra, bandymas susieti tekstą su savo gyvenimu (C. Weir, 1998)[169].

Tarpdalykinė skaitymo supratimo tyrimų apžvalga (D. S. McNamara, M. de Vega, T. O'Reilly, 2007)[170] pabrėžia **supratimo** gebėjimų svarbą: įgudęs suprasti asmuo geba aktyviau ir veiksmingiau taikyti žinias ir strategijas, padedančias suprasti tekstą, o individualūs skaitymo supratimo skirtumai priklauso nuo žinių aktyvavimo dinamikos. Įgudęs skaitytojas moka ir taiko daugiau metakognityvių skaitymo strategijų, be to, jis turi išsamesnių ankstesnių žinių skaitoma tema. Yra **trys dinaminiai skaitymo supratimo veiksniai**: gebėjimas nustatyti žinių ryšius (skaitytojas skaito kelis kartus, atsako į klausimą, su kokiomis žiniomis susijęs tekstas), klausimų kėlimas ir atsakymas remiantis tekstu, teksto santraukos pastraipa po pastraipos kūrimas[171].

[167] Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., Joshi, R. M. (2007). Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students. *The Reading Teacher*, 61(1), p. 70-77.
[168] Cook, D. M. (1989). Meta-cognitive behaviours of good and poor readers. *Strategic learning in the content areas.* Madison, WI; Wisconsin Department of Public Instruction.
[169] Weir, C. (1998). Using embedded questions to jumpstart metacognition in middle school remedial readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41 (6), p. 458–67.
[170] McNamara, D.S., de Vega, M., O'Reilly, T. (2007). Comprehension skill, inference making, and the role of knowledge. Kn. F. Schmalhofer, C.A. Perfetti (red.). Higher level language processes in the brain: Inference and comprehension processes (p. 233-251). Mahwah, NJ: Erlbaum.
[171] McNamara, D. S. (Ed.). (2007). *Reading comprehension strategies: Theory, interventions, and technologies.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

G. Saburova (1973 – cit. iš A. Velička, 2007)[172] rašo, kad supratimo procesų skirtumai skaitant ir, pavyzdžiui, klausantis, priklauso ne tik nuo to, kaip gaunama informacija, bet ir nuo to, kiek recipientas gali dirbti jam palankiu režimu. Jis gali pasirinkti skaitymo tempą, užbėgti į priekį arba prireikus grįžti atgal, o to negalima pasakyti apie besiklausantįjį. Klausytojas priklauso nuo akustinio signalo, jis negali grįžti, jeigu jam neaišku, nei užbėgti į priekį. G. Saburova teigia, kad klausantis suprantama 2,5–3,5 karto blogiau nei skaitant. Šie skirtumai ir specifiniai sunkumai, su kuriais susiduria skaitytojas ar klausytojas, stengdamasis suvokti informaciją, veikia ir jos supratimą. Tai perša mintį, kad abiem kalbinės veiklos rūšims reikėtų parengti skirtingas mokomųjų pratimų sistemas. Pratimai turėtų padėti ugdyti suvokimo (vizualinio ar akustinio) įgūdžius, įveikti konkrečios kalbinės veiklos sunkumus.[173]

Kad mergaičių geresni kalbėjimo, taip pat ir skaitymo, gebėjimai nei berniukų rodo daugelis tyrimų, tačiau iki šiol dar niekas nebuvo atskleidęs šio skirtumo biologinio pagrindo. 2008 m. Northwesterno ir Haifos universitetų mokslininkai pirmieji tyrimais įrodė, kad vaikams atliekant kalbėjimo užduotis **tam tikra mergaičių smegenų sritis yra aktyvesnė nei analogiška berniukų smegenų sritis.** Ugdymui yra svarbūs tyrimų rezultatai, kurie įrodo, kad **berniukų kalbos suvokimas labiau sensorinis, o mergaičių – abstraktesnis** (D. D. Burman, T. Bitan, J. R. Booth, 2008). Naudodami kompiuterinį magnetinį rezonansą (smegenų sričių aktyvumo matavimo metodiką), mokslininkai tyrė 9–15 metų vaikų, atliekančių tarimo ir rašymo užduotis, smegenų veiklą. Rašymo užduotys buvo padalytos į du sensorinius modulius – regimąjį ir girdimąjį. Atlikdami regimojo modulio užduotis, vaikai skaitė (matė) tam tikrus žodžius, tačiau jų negirdėjo. Girdimojo modulio užduočių žodžiai buvo girdimi, bet nematomi. Mergaičių rezultatai parodė, kad jų už kalbą atsakingos smegenų sritys veikia žymiai aktyviau nei berniukų. Nesvarbu, ar mergaitės žodžius girdi, ar skaito, – informacija be didesnių nesklandumų pasiekia jų smegenų sritis, susijusias su abstrakčiu kalbiniu mąstymu. Berniukų smegenys veikia kitaip. Jei jie žodžius girdi, aktyviausiai veikia smegenų klausos sritys, jei mato – vizualinės sritys. Matyt, dėl šių kalbinių skirtumų mergaičių kalba vystosi greičiau nei berniukai, o lyčių skirtumai išnyksta tik sulaukus pilnametystės. Tokie skirtumai leidžia spėti, kad mergaitės turi daugiau abstrakčių, konceptualių žinių apie pasaulį ir tų žinių reprezentacijų atmintyje.[174]

Mokant skaityti svarbu išvengti ar įveikti įvairius mokymosi sunkumus. Be to, pastebėta, kad labai svarbu anksti nustatyti svarbiausių skaitymo sričių (**fonemų suvokimo, fonikos, skaitymo sklandumo, žodyno, supratimo)** problemas ir jas laiku pašalinti, kad vaikas galėtų įgyti pagrindinius skaitymo įgūdžius.[175]

Netaisyklingo skaitymo lietuvių kalba priežastys[176] yra **nepakankami skaitymo įgūdžiai**, **fiziologinės, psichologinės** priežastys – **kalbos defektai** (pavyzdžiui, garso ***r*** netaisyklingas tarimas dėl liežuvio netinkamo virpėjimo, iškraipymo (rotacizmas); garso pakeitimo kitu (paratacizmas); šveplavimas, mikčiojimas), **netikslus suvokimas** (kai vaikai iškraipo žodžius, nes nepakankamai aiškiai ar tiksliai suvokia žodžius dėl atidumo stokos, neįsigilinimo į žodžio ar sakinio prasmę, žodžių ryšį, nes jiems trūksta įgudimo jungti garsus į skiemenis ir t. t. ar spėlioja); **tarmiškumas** (kai mokinio tarmė lemia garsų tarimo skirtumus), **netaisyklingo kalbėjimo įpročiai ar manieros**.

Trys būdingi skaitymo trūkumai[177]:

1. ***Skaitymo fonetinimas*** (skaitymas pašnibždomis, balsu). Vaikai mokosi pažinti raides fonetiškai. Susiformuoja refleksas ,,raidė–garsas", o vėliau - ,,žodis–garsas". Šis refleksas, jeigu jo laiku

[172] Velička, A. (2007). Teorinis ir eksperimentinis kalbinės veiklos rūšių tarpusavio integracijos tyrimas. *Santalka, Filologija. Edukologija*, 15 (4), p. 16–22.
[173] Velička, A. (2007), t.p.
174 Burman, D. D., Bitan, T., Booth, J. R. (2008). Sex Differences in Neural Processing of Language Among Children. *Neuropsychologia*, 46 (5), p. 1349–1362.
[175] National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups*. (NIH Publication No. 00-4754). Washington, D.C.: United States Government Printing Office.
[176] Martynaitis, J. (1983). Skaitymo mokymas. Kaunas: Šviesa.
[177] Specialiojo ugdymo pagrindai. (2003). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

neatsikratoma, gali išlikti visą gyvenimą. Šitaip skaitant, pašnibždomis tariami žodžiai, judinamos lūpos, liežuvis, skaitymo tempas labai lėtas, neviršija kalbos greičio (apie 150 žodžių per minutę).

2. ***Mažas regėjimo kampas.*** Regėjimo kampu nusakomas teksto fragmentas, kurį aprėpia akis, fiksuodama regėjimu. Skaitant įprastiniu metodu, kai aprėpiamos raidės, o geriausiu atveju – atskiri žodžiai, regėjimo kampas labai mažas, todėl akis turi daug kartų sustoti, skaitydama tekstą. Juo didesnis regėjimo kampas, tuo daugiau informacijos suvokiama vienu akimoju.

3. ***Skaitymo regresija.*** Tai nuolatinis grįžimas prie nesuvoktų frazių ar žodžių, daug laiko sugaištama pakartotiniam skaitymui.

Dažniausi **skaitymo sunkumai** – menki skaitymo įgūdžiai, žodžių atpažinimo klaidos, teksto supratimo trūkumai (J. L .Meece, 1997) – neretai kyla dėl **garsų ir raidžių siejimo klaidų**, kurios trukdo ir **taisyklingai** rašyti (K. E. Stanowich, 1994[178], E. G. Willcutt ir kt., 2001[179]). Būtiniausia skaitymo technikos tobulinimo sąlyga – pašalinti tradicinio, neefektyvaus skaitymo trūkumus ir jų priežastis.

Šių ir kitų skaitymo trūkumų prevencija, mokymo skaityti uždavinių įvairovė ir jų sudėtingumas ugdytojus skatina ne tik aiškiau apibrėžti ir vertinti mokymo būdus, bet ir konstruoti sudėtingas skaitymo gebėjimų ugdymo sistemas. Kai kurias jų pažvelgsime kitame skyriuje.

Apibendrinant skaitymo gebėjimų sampratos apžvalgą, galima teigti, kad įvairių kalbų skaitytojams, ypač pradiniu skaitymo mokymosi etapu, svarbiausi yra fonologinis ir foneminis supratimas, skaitymo sklandumas, žodžių atpažinimas ir supratimas, abėcėlės žinios, ikimokykliniu tarpsniu – greitas automatinis atsitiktinių raidžių arba skaičių pavadinimas, greitas automatinis atsitiktinių paveikslėlio daiktų ar spalvų pavadinimas, gebėjimas rašyti kai kurias raides arba parašyti savo vardą, fonologinė atmintis.

I–II klasių mokiniai patys be suaugusiųjų pagalbos negali suvokti turinio idėjų. III–IV klasių mokiniai jau yra įgiję skaitytojo patirties, nes jų gyvenimiška patirtis daug reikšmingesnė, todėl ji padeda jiems geriau suprasti save. Jie jau gali savarankiškai suprasti kūrinio idėją, jei kompozicija nėra sudėtinga ir yra anksčiau aptarę panašios struktūros kūrinių. Šių mokinių vaizduotė pakankamai išvystyta, ir jie gali pagal aprašymą įsivaizduoti anksčiau nematytą objektą, jei jis aprašytas vaikų išmoktomis kalbinėmis priemonėmis. Jie atskiria savo, kaip skaitytojo, poziciją ir autoriaus poziciją. Jie gali be pagalbos išsiaiškinti formaliuosius kūrinio bruožus, jei anksčiau skaitydami yra jau stebėję tokias pačias meninės raiškos priemones. Mokiniai gali patirti formos suvokimo malonumą, pastebėti ir įvertinti turinio ir formos atitikimą. Šiuo amžiaus tarpsniu išryškėja nauja skaitymo tendencija – vaikas nebesitenkina tik emocine reakcija į skaitomą tekstą, o siekia sau jį logiškai paaiškinti.

Kadangi vienas svarbiausių teksto ypatumų yra rišlumas, todėl svarbu atskleisti sakinių vidinius loginius ir semantinius ryšius. Teksto rišlumo ir nuoseklumo supratimas priklauso nuo skaitytojo pastangų ir gebėjimų užpildyti spragas tarp sakinių savo daromomis išvadomis. Teksto supratimas rodo, kad asmuo geba konstruoti mentalinį teksto modelį.

[178] Stanowich, K. E. (1994). Constructivism in reading. *Journal of Special Education*, 28, p.259–274.
[179] Willcutt, E.G., Pennington, B.F., Boada, R., Ogline, J.S., Tunick, R.A., Chhabidas, N.A., Olson, R.K. (2001). A comparative of the cognitive deficits in reading disability and attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 110, p. 157-172.

1.3. Skaitymo gebėjimų ugdymo sistemos ir metodikos: įvairių šalių patirties apžvalga

Skaitymo mokymo samprata yra susijusi su raštingumo raidos samprata, kuri skirtingai traktuojama susiformavusiose keturiose raštingumo paradigmose (žr. 1.3.1 lentelę):

1) tradicinę,
2) brandumo,
3) pasirengimo skaityti,
4) besiformuojančio raštingumo (R. Gedutienė, 2008)[180].

1.3.1 lentelė

Skaitymo mokymo samprata raštingumo raidos paradigmų kontekste

	Paradigma	Laikotarpis	Raštingumo samprata
1.	Tradicinė	XX a. pradžia	Raštingumo raida prasideda tik vaikui pradėjus lankyti mokyklą. Mokytis rašyti galima tik įgijus pagrindinių skaitymo įgūdžių.
2.	Brandumo	3-6 deš.	Akcentuojama brendimo reikšmė vaiko raidai: kognityvinių gebėjimų ir motorinių įgūdžių raida yra brandumo, arba „vidinio augimo“, rezultatas. Psichiniai procesai, būtini mokymuisi skaityti, atsiskleidžia tam tikrame raidos etape.
3.	Pasirengimo skaityti	7-8 deš.	Pasirengimą skaityti reikia ugdyti, o ne laukti, kol savaime susidarys. Akcentuojama patirties svarba. Aplinkos poveikis spartina vaiko raidą. Taikomos ikimokyklinio amžiaus vaikų rengimo mokytis skaityti programos, pagal kurias vaikams pateikiamos užduotys garsinei analizei ir girdimajai atminčiai, vizualinei analizei ir regimajai atminčiai lavinti, mokoma raidžių pavadinimų, atpažinti jų garsus, žodžių atpažinimo ir pan. Parengus vaikus skaityti ir jiems mokykloje įgijus tam tikrų skaitymo įgūdžių, galima ugdyti jų rašymo įgūdžius.
4.	Besiformuojančio raštingumo	Nuo 8 deš. pabaigos	Besiformuojančio raštingumo samprata grindžiama dviem viena kitą papildančioms sociokultūrine (L. Vygotskio) bei kognityvine (J. Piaget) teorijomis. Raštingumas nėra vien tik individualus, kognityvinis vaiko laimėjimas, bet, pirmiausiai, socialinis. Raštingumo įgūdžių raidos neįmanoma atskirti nuo socialinio konteksto. Raštingumas yra socialinės patirties, perduodamos iš kartos į kartą socializacijos proceso dėka, ypač užsiimant šia veikla namuose ir mokykloje, dalis. Akcentuojamas aktyvus vaikas ir aktyvi vaiką supanti aplinka bei dinamiškas jų tarpusavio ryšys.

Pirmųjų trijų paradigmų požiūriu, **skaitymo mokymas yra mokytojo pagalba mokiniams suprasti ar išsiaiškinti teksto prasmę iš daugiau nei vieno atskiro žodžio** (D. Durkin, 1978–1979, p. 488)[181]. Anot N. Žegūnienės (2009)[182], skaitymo mokymas yra bene geriausiai išnagrinėta ir aprašyta metodinėje literatūroje problema. Tačiau skaitymo mokymo tikslai kinta ir kyla naujų klausimų. Tradicinėje raštingumo raidos ir brandumo paradigmose skaitymas buvo mokymo būdas mokytis kalbos dalykų, o kalbinės veiklos rūšių integracija iki šiol siejama su mokėjimų ir įgūdžių ugdymu (A. Velička, 2004). Ugdant vienos kalbinės veiklos įgūdžius, kitų veiklos rūšių mokėjimai ir įgūdžiai yra daugiau ar mažiau integruojami, dalyvauja ir tampa pastiprinimu. Kalbėjimo įgūdžiai vidinės kalbos forma dalyvauja ugdant audityviuosius kalbos supratimo įgūdžius. Skaitymo gebėjimai tampa pastiprinimu

[180] Gedutienė, R. (2008). *Besiformuojančio raštingumo komponentų ir šeimos veiksnių sąveika pereinant iš priešmokyklinio į mokyklinį amžių*. Daktaro disertacija (socialiniai mokslai, psichologija 06 S). Vilniaus universitetas.

[181] Durkin, D. (1978–1979). What classroom observation reveals about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly,* 14, p. 481–533.

[182] Žegūnienė, N. O. (2009). Analitinio skaitymo mokymo aktualijos ir jų teorinė interpretacija. *Santalka. Filosofija,* 17(2), p. 102–107.

ugdant rašymo įgūdžius (analogiškai ir skaitymo įgūdžiai integruojami į kalbėjimo įgūdžių tapsmą (A. Lurija, Z. Klyčnikova, A. Sokolov – cit. iš A. Velička, 2004).[183]

Šiuolaikinis požiūris skaitymą laiko informacijos šaltiniu. Pavyzdžiui, mokantis užsienio kalbos, pagrindiniu uždaviniu tapo skaitymo mokymas, siekiant gauti informacijos be žodyno. V. Daujotytė (2008) pabrėžia, kad skaitymo poreikių ir skaitymo įgūdžių formavimas yra susijęs su pamatiniais ugdymo uždaviniais, sąmoningu siekiu formuoti laisvai apsisprendžiančią, bet pamatinių bendruomenės vertybių neatmetančią asmenybę.[184]

E. Marcelionienė (1997) teigia, kad skaitymo gebėjimų ugdymas labai svarbus įgyvendinant mokymosi visą gyvenimą idėją. P. Gough (1972) nustatė, kad vaikai, išmokę skaityti prieš mokyklą, labiau domisi ir turi didesnę motyvaciją tolimesniam mokymuisi. Plačiai pripažįstama, kad asmenys galėtų sėkmingai mokytis įvairių dalykų ir nuolat mokytis vėliau, jau mokykloje jie turi tapti sąmoningais savarankiškais skaitytojais, gebančiais susirasti, atsirinkti, kritiškai įvertinti įvairaus pobūdžio tekstus, apmąstyti skaitymo metu įgytą informaciją, idėjas.

Mokymo skaityti uždavinių įvairovė ir jų sudėtingumas skatina aiškiau apibrėžti pagrindinius skaitymo mokymo būdus, metodikoje siejamus su skaitymo rūšių pavadinimais. G. Knizikevičiūtė, A. Velička (2006) teigia, kad mokslinėje literatūroje dedama daug pastangų skaitymo rūšių terminijos įvairovei suvokti, nes kiekviena nauja skaitymo rūšių klasifikacija remiasi tam tikrais principais. Skaitymo rūšys skirstomos, atsižvelgiant į psichologinių procesų ypatumus, darbo organizavimą, sąlygas, lemiančias mokomąją veiklą, skaitymo nuostatas.

Skaitymo strategijos – skaitymo rūšys pagal tikslą

Pedagogikos mokslo šaka – ***mokymo metodika*** nagrinėja skaitymo mokymo (-si) metodus ir būdus. Toliau bus aptariamos skaitymo rūšys pagal skaitymo pobūdį. Skaitymo pobūdis yra tiesiogiai susijęs su priežastimis, dėl kurių žmonės skaito. Jų gali būti labai įvairių. Žmogus neskaito tuščiai – jis skaito turėdamas konkretų tikslą – sužinoti informaciją, kad maloniai praleistų laisvalaikį ar kad komunikuotų. Skaitymas visada susijęs teksto ir konteksto supratimu, atpažinimu ir jų pritaikymu saviems poreikiams (H. G. Gadamer, 2004[185]).

Tikslui, kai skaitymas yra ne tik parašytų žodžių, sakinių, teksto suvokimas ir supratimas, bet ir sąmoningas naudojimasis knygomis ar kitokiais leidiniais (L. Jovaiša, 2007), įgyvendinti reikalingas **sąmoningas** skaitymas, kuris yra ne tik atskirų žodžių prasmės suvokimas, bet ir mokėjimas sugauti sakiniuose ir visame tekste išreikštas mintis, tų minčių santykius ir viso kūrinio mintį (A. Biemiller, C. Boote, 2006)[186].

Skaitymo modelių įvairovė susijusi su mokymo skaityti įvairove. Pavyzdžiui, skaitymo **nuo bendro supratimo prie prasmės supratimo** modelis nurodo tokias skaitymo mokymosi proceso dalis: grafemų ir fonemų mokymasis, semantikos ir sintaksės pažinimas, teksto prasmės suvokimas, pasakojimo ir bendrojo išsilavinimo įgijimas (K. S. Goodman, 1996[187], M. J. Adams, 1990)[188]. Visa tai leidžia daryti išvadą, anot F. Smith (2004)[189], kad, mokantis skaityti, nėra svarbus vien teksto paviršinio lygmens – raidžių, žodžių atpažinimas, nes mokinys lengvai išmoksta žodžius, galėdamas sukaupti pakankamos patirties, skaitydamas tinkamus, aktualius jam tekstus. Mokslininkai pabrėžia, kad tik

[183] Velička A. (2004). Kalbinės veiklos rūšių tarpusavio sąsajos ir integracija mokant užsienio kalbos. P*edagogika*, 73, p. 104–111.
[184] Daujotytė, V. (2008). Skaitymas: džiaugsmas, mokymasis, mokymas // Žvirblių takas, (2), p. 25–27.
[185] Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method*. New York: Continuum.
[186] Biemiller, A., Boote, C. (2006). An Effective Method for Building Vocabulary in Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), p. 44–62.
[187] Goodman, K.S. (1996). *On reading.* Portsmouth, NH: Heinemann.
[188] Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
[189] Smith, F. (2004). *Understanding Reading* (6th ed.). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

teksto skaitymo rūšių įvairovė garantuoja skaitymo sistemos suvokimą (G. Knizikevičiūtė, A. Velička, 2006) [190].

Vaikų skaitymo tikslai klasifikuojami į dvi stambias grupes, tai **funkcinis (mokslinis) ir kūrybinis** skaitymas. **Funkcinis** skaitymas siejasi su tam tikromis funkcijomis, kurias „privalu“ arba „būtina“ atlikti arba su informaciniais tekstais (P. A. Alexander, T. L. Jetton, 2003)[191]. Tai nėra susiję su „skaitymo malonumu“. Funkcinio skaitymo turinį sudaro ta literatūra ir tie tekstai, kurie susiję su konkrečios funkcijos atlikimu – informacijos suradimu (P. A. Alexander, 2003[192]; R. F. Hudson, H. B. Lane, P. C. Pullen, 2005[193]). Šis veiksmas vykdomas, kai reikia labai konkrečios informacijos (P. A. Alexander, 2003). Dar viena funkcinio skaitymo rūšimi galima laikyti **specialiųjų simbolių**, t. y. matematinių formulių ir kitų mokslo sutartinių ženklų, **skaitymą.**

Priešingą prasmę nei funkcinis skaitymas turi **kūrybinis** skaitymas. Lietuvių metodinėje literatūroje[194] jis buvo vadinamas *literatūriniu skaitymu* ir reiškė sąmoningą *grožinio kūrinio skaitymo sistemą*. Kūrybinio skaitymo metu skaitytojas išgyvena jausmus, emocijas, susitapatina su knygų herojais (L. Kucan, 2007)[195]. Šio skaitymo metodais – raiškiuoju ir meniniu skaitymu, mokymusis atmintinai – siekiama išryškinti meninio teksto prasmę, rašytojo poziciją. Komentuojamuoju skaitymu mokytojas tarsi tarpininkauja mokiniui ir tekstui ir gali atskleisti kūrinio menines priemones, kultūrinį kontekstą, taip padeda mokiniui tiesiogiai komunikuoti su tekstu ir bendradarbiauti su autoriumi. Šie metodai dažniausiai derinami su pokalbiu, disputu, planavimu, atpasakojimu, autorių skaitymu, vaizdavimu žodžiu, iliustravimu, grožinio teksto transformavimas, teksto dramizavimas. Kiti šios strategijos metu taikomi metodai gali būti teatriniai, vaidybiniai, literatūrinis teismas. Grožinio kūrinio skaitymu siekiama padėti mokiniui įsijausti į tekstą, jį konkretizuoti, aktyvinti vaizduotę, jausmus, turtinti gyvenimo patirtį, išreikšti patirtą estetinį įspūdį, kūrinį įvertinti (N. Bankauskienė, G. Bankauskaitė-Sereikienė, 2007).[139]

Skaitymo rūšimis laikytinos ir **skaitymo proceso realizavimo formos** (L. Mauzienė, A. Velička, 1997, p. 33–40)[196]. Skaitymo rūšių klasifikacija laikosi metodikoje nusistovėjusios tradicijos, t. y. darbo formos ir sąlygų vienovės. Svarbiausias skirstymo kriterijus šioje klasifikacijoje remiasi skaitymo sistema – garsiuoju ir tyliuoju skaitymu (A. Velička, 2002: 85–89). **Teksto skaitymą ir supratimą galima apibendrinti trimis pagrindinėmis skaitymo rūšimis: informaciniu, studijiniu ir apžvalginiu**. Dar vienas skirstymas nurodo **ekstensyvųjį skaitymą** – apžvalginis (angl. *surveying*, *skimming*), paieškinis (angl. *scanning*) ir **intensyvųjį skaitymą** – **tai gilusis interpretacinis skaitymas**. **Intensyviojo** skaitymo tikslas – kuo giliau suvokti autoriaus poziciją ir kuo geriau suvokti teksto turinį, siekiant toliau perdirbti gautą informaciją, plėtoti mintis. Dažnai tai dalykinis skaitymas, kai nesigilinama į autoriaus asmenybę, o sekama argumentacija ir autoriaus tikslai, intencija.

Tylusis, garsusis, parengtasis ir neparengtasis skaitymas, analitinis ir sintetinis yra darbo formos su tekstu, kurios padeda realizuoti minėtąsias tris skaitymo rūšis.

---

[190] Knizikevičiūtė, G., Velička, A. (2006). t.p.

[191] Alexander, P. A., Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. Kn. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (red.), *Handbook of reading research*, 3, p. 285–310. Mahwah, NJ: Erlbaum.

[192] Alexander, P. A. (2003). Profiling the developing reader: The interplay of knowledge, interest, and strategic processing. In D. L. Schallert, C.M. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch, & J. V. Hoffman (Eds.), *52nd yearbook of the National Reading Conference*, p. 47–65. Oak Creek, WI: National Reading Conference.

[193] Hudson, R. F., Lane, H. B., Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58, p. 702–714.

[194] Bankauskienė, N., Bankauskaitė-Sereikienė, G. (2007). Lietuvių kalbos mokytojo veikla: pamokos organizavomo metodai ir tyrimas. Kaunas: Technologija; Ruseckienė, L. (2001). Literatūros pedagogikos studijos. Vilnius: Gimtasis žodis.

[195] Kucan, L. (2007). "I" poems: Invitations for students to deepen literary understanding. *The Reading Teacher*, 60(6), p. 518–525.

[196] Mauzienė, L.; Velička, A. (1997). Mokymo skaityti užsienio kalba principai, *Filologija* 5, p. 33–40.

Atsižvelgiant į skaitymo **paskirtį ir darbo formas**, garsusis skaitymas gali būti skirstomas į **informacinį, treniruotės pobūdžio, kontrolinį, klasėje ir užklasinį, individualųjį ir grupinį.** Šią klasifikaciją galėtų papildyti **kitas skaitymo pobūdis: intensyvusis, nuosaikusis, verstinis, neverstinis, analitinis ir sintetinis skaitymas**.

Pagrindinis **racionalaus** skaitymo principas – visapusiškai išnaudoti suvokimo galimybes. Negalima skaityti pernelyg greitai, nes tada nebesuvokiamas turinys. Negalima skaityti pernelyg lėtai, nes tada neišnaudojamos suvokimo galimybės. Abiem atvejais skaitymas būtų neracionalus. Dar viena racionalaus skaitymo ypatybė – tai gebėjimas keisti skaitymo greitį pagal teksto sunkumo laipsnį. Lengvus tekstus galima skaityti greitai, sudėtingus – lėčiau.[197].

Skaitymas balsu (**vokalizavimas**) – skaitomo teksto tarimas balsu. Jis sulėtina skaitymo procesą. Girdimosios atminties šalininkams šis metodas padeda veiksmingiau įsiminti informaciją. Skaitymo rūšis **garsusis skaitymas** turi daug reikšmės ne tik mokant kalbos, bet ir pačiam skaitymo mokymo procesui. Garsusis skaitymas padeda suprasti kalbos garsinę sandarą. Jis įtvirtina gebėjimą skaitymą perkoduoti į garsinius signalus, pateikiamus žodžio, sakinio, teksto lygmeniu (G. Knizikevičiūtė, A. Velička, 2006). Garsinis skaitymas tampa svarbiu įrankiu siekiant mokymosi rezultatų (C. J. Lonigan, 2006).[198] Daugelis skaitymo tyrėjų didelį dėmesį skyrė garsinio skaitymo gebėjimų problemai. Garsinis skaitymas labiau nei tylusis skatina vystytis vaikų kalbinį žodyną (D. L. Speece, C. Mills, K. D. Ritchey, E. Hillman, 2003)[199]. Raiškus ir aiškus garsinis skaitymas yra įgudusio skaitytojo svarbiausias rodiklis (M. M. Wayman ir kt., 2007)[200].

Tylusis skaitymas, kaip ir garsusis skaitymas, atsižvelgiant į tikslą, skaitymo nuostatas ir organizavimą mokomajame procese, skirstomas į keletą rūšių. Pirmiausia yra **ieškomasis skaitymas.** Garsiajam skaitymui ši skaitymo rūšis nėra būdinga, o tyliai skaitant jam skiriama daugiau dėmesio. Mokiniai dažnai gauna užduotį perskaityti tekstą ir rasti informacijos, susijusios su konkrečiu dalyku ar procesu, aprašymą.

Antra tyliojo skaitymo rūšis yra **apžvalginis skaitymas**. Jis yra išsamaus skaitymo variantas. Dažnai šis savarankiškas skaitymas sunkinamas papildomomis analitinio pobūdžio užduotimis. Tai paverčia skaitymą itin sunkiu darbu. Tylusis skaitymas yra pažintinio pobūdžio, todėl reikia daugiau tekstų. Dėl to skaitymas tampa intensyvus. Tyliajam skaitymui neturėtų būti parenkami treniruotės (t. y. pratybų) pobūdžio tekstai, kurių gausu, kai skaitoma garsiai.

Kontrolinis skaitymas, tyliojo skaitymo būdas, gali būti naudojamas skaitomo dalyko suvokimui nustatyti (G. Knizikevičiūtė, A. Velička, 2006).

Tyliojo skaitymo mokymas (-is) yra kompleksinė veikla. Ji apima gebėjimą atpažinti sakinių, paragrafų ir viso teksto struktūras, panaudoti individo turimą filologinę, kultūrinę, apercepsinę ir savarankiško kalbų mokymosi patirtį, gebėjimą susitelkti skaitymo metu (V. Škudienė, 1999)[201]. **Racionalaus** tyliojo skaitymo kompetencija, jos ugdymo strategija ir taktika – vienas iš svarbiausiųjų sintezuoto individualizuoto skaitymo modelio uždavinių[202].

---

[197] Velička, A. (2002). Skaitymas – receptyvioji kalbinės veiklos rūšis ir esminiai komponentai. *Filologija*, 10, p. 85–89.

[198] Lonigan, C. J. (2006). Conceptualizing phonological processing skills in prereaders. Kn. D. K. Dickinson & S. B. Neuman (red.), *Handbook of early literacy research*. 2, p. 77–89. New York: Guilford.

[199] Speece, D. L., Mills, C., Ritchey, K. D., Hillman, E. (2003). Initial evidence that letter fluency tasks are valid indicators of early reading skill. *Journal of Special Education*, 36, p. 223–233.

[200] Wayman, M. M., Wallace, T., Wiley, H. I., Ticha, R., Espin C. A. (2007). Literature Synthesis on Curriculum-Based Measurement in Reading. *Journal of Special Education*, 1, 41(2), p. 85–120.

[201] Škudienė, V. (1999). Ekspozicinio teksto supratimo mokymo ir mokymosi efektyvinimo prielaidos (dviejų kalbinių grupių analizės pagrindu). Daktaro disertacijos santrauka. Kaunas.

[202] Šernas, V. (2006). Racionalaus tyliojo skaitymo kompetencija, sintezuotas jos ugdymas. *Santalka. Filologija Edukologija.*, 14(2). ISSN 1822-430X print/1822-4318 online, p. 54–65.

Yra ir kitokie skaitymo būdai, kai rezultatas nėra lemtingas veiksnys. Tai gali būti tik laikraščių peržvalga ar romano skaitymas peršokant gana ištęstas knygos vietas. Ir priešingas skaitymo metodas, kai atidžiai analizuojamos turinio detalės, siužeto intriga, gilinamasi į kiekvieną smulkmeną, kruopščiai konstruojami argumentai, pasižymima savo užrašuose, taip pat išsirenkami nežinomi žodžiai (D. Staudt, 2009[203]).

Ekstensyvus ir intensyvus, kursorinis (pavyzdžiui, mokomasis teksto skaitymas studijuojamąja kalba išsamiau jo nenagrinėjant) ir diskursorinis (protinis, sudarytas iš nuoseklios eilės loginių grandžių) skaitymas yra **analitinio ir sintetinio** skaitymo terminų sinonimai, dažniau vartojami užsienio šalių metodininkų darbuose.

Analitinis ir sintetinis skaitymas. Šiuolaikinė mokymo praktika reikalauja, kad pagrindinis vaidmuo tektų sintetiniam skaitymui. Tačiau svarbią vietą užima ir analitinis skaitymas, kadangi, ypač pradinėje mokymo stadijoje, be analizės teksto supratimas ne visuomet yra įmanomas. Vyrauja nuomonė, kad analitinis skaitymas yra viena iš darbo pakopų mokantis sintetiškai skaityti tekstą. Analitinis skaitymas sukuria prielaidas sintetinio skaitymo įgūdžiams ugdyti[204]. **Sintetiniam** skaitymui būdinga, kad išmokstama apeiti sunkumus, o **analitinio** skaitymo metu išmokstama įveikti šiuos sunkumus. **Analitinis** skaitymas moko sąmoningai skaityti tekstą. Kartu su tiesioginiu kitų teksto dalių supratimu tiksliai suprantamas visas tekstas (N. Lamas Newkirk, 1987, cit. iš – cit. iš A. Velička, 2004). Nevalingai įsimenami ir išmokstami nauji kalbos dalykai, nors jie nėra analitinio skaitymo tikslas.

Detalizuotas (t. y. **analitinis**) arba vientisas (t. y. **sintetinis**) teksto suvokimas apima ir formaliąją teksto pusę, ir jo turinį. Psichologinė nuostata gali būti specialiai inicijuota arba atsirasti savaime (Ильина, 1984, cit iš G. Knizikevičiūtė, A. Velička, 2006). **Analitinio** skaitymo paskirtis yra informacijos išgavimas iš teksto, kuriame yra tam tikrų kalbos ir teksto turinio sunkumų. Analitiniam skaitymui yra būdingos keturios pakopos:

1) skaitomo dalyko prasmės suvokimas;
2) teksto suskirstymas į prasminius vienetus ir jo dalių supratimas;
3) adekvatus teksto supratimas;
4) teksto visumos supratimas.

Pirmoje analitinio skaitymo pakopoje vyksta skaitomo dalyko prasmės suvokimas. Jį galima pademonstruoti teksto atpasakojimu. Antroji pakopa – tai teksto suskirstymas į prasminius vienetus ir jo dalių supratimas, remiantis pirminiu teksto prasmės suvokimu. Trečioji – adekvataus teksto supratimo pakopa. Ketvirtoji – teksto visumos supratimas. Skaitytojai suprasdami tekstą kreipia dėmesį į kalbos formų įvairumą, išlaiko jas operatyviojoje atmintyje. Paskutinis analitinio skaitymo etapas jau yra sintetinis skaitymas.

Analitinis skaitymas, jeigu bus intensyviai ir daug skaitoma, gali labai padėti išmokti daugybės kalbos dalykų. Ištisas teksto arba atskirų jo dalių skaitymas, kurio tikslas nėra informacijos išgavimas, o tik naujų kalbos dalykų išmokimas, yra viena iš parengiamųjų pratimų rūšių, o ne kalbinė veikla (kokia yra skaitymas). Bet kurio skaitymo tikslas yra vientisas teksto turinio supratimas. Šią vienybę ardo nukrypimas nuo teksto, įvairūs ekskursai. Todėl tai leistina tik būtinais atvejais, norint nuodugniau suprasti tekstą. **Analitinio** skaitymo metu praktikuojami įvairūs analizės būdai. Jų sunkumas priklauso nuo įveiktinų sunkumų pobūdžio. **Skiriamos šios analizės rūšys: fonetinė, ortografinė, gramatinė, leksinė, stilistinė ir prasminė. Prasmės analizė** yra neatsiejama leksinės ir gramatinės analizės dalis.

Garsų sintezės metodas: pateikiami atskiri garsai ar skiemenys ir jie jungiami į žodžius (pavyzdžiui, pirmokas dar nesiremia intuicija, žodžio prasme, kalbos visuma). Šis metodas galimas tik su kitais, nes ilgai dirbant tik šiuo metodu, vaikas nesusidaro visuminio kalbos vaizdo.

---

[203] Staudt, D. (2009). Intensive Word Study and Repeated Reading Improves Reading Skills for Two Students With Learning Disabilities. *The Reading Teacher*, *63*(2), p. 142 –151.

[204] Žegūnienė, N. (2009). Analitinio skaitymo mokymo aktualijos ir jų teorinė interpretacija. *Santalka, Filologija. Edukologija*, 17 (2), p. 102–107.

Garsų analizė – tai metodas, kai mokytojas iš pradžių skatina mokinį įsiminti sakinį ar žodį, paskui jį skaidyti į garsus, raides. Tai ir rašybos mokymo būdas, kai jau vaikas moka skaityti. Analizuodamas žodžio garsus, lengviau randa praleistą raidę ar skiemenį.

Garsų analizės ir sintezės metodu atliekama analizė (žodis skaidomas į skiemenis, garsus, jame randamas garsas) ir sintezė (pateikiami atskiri garsai ar skiemenys ir jie jungiami į žodžius).

Kaip buvo ankstesniame poskyryje nagrinėta, mokytis abėcėlinio principo (kada simboliai siejami su fonemomis) svarbu tobulinant skaitymo gebėjimus, be to, metodai, kurie tiesiogiai moko šio principo, yra efektyvesni, ypač sunkiau besimokantiems skaityti vaikams. Holistinis kalbos mokymas papildant fonikos aiškinimą, skaitymo mokymąsi daro labiau vaikams prasmingą ir malonesnį. Vis dėlto fonikos mokymas yra esminis elementas, nes pradedančiajam skaitytojui padeda suprasti abėcėlės taisykles ir mokytis naujų žodžių. Todėl efektyviausiai mokiniui išmokti skaityti padeda tie pradinių klasių mokytojai, kurie labai aiškiai atskleidžia abėcėlinį principą (K. Rayner ir kt., 2001).[205]Kaip teigia R. Gedutienė (2010)[206],

> „teoriniu lygiu skaitymo raidos tyrinėtojai teigia, jog tam, kad vaikai išmoktų skaityti ir rašyti, jie turi įsisąmoninti, kad sakytiniai žodžiai yra tam tikrų fonologinių vienetų jungtys. Skaitymo įgūdžių susidarymas neabejotinai susijęs su fonologinio supratimo gebėjimais, nes gebėjimas atskirti vieną kalbos garsą nuo kito yra viena būtiniausių mokymosi skaityti sąlygų (Stanovich, 1991; Stuart et al., 1999). Empiriniu lygiu dauguma mokslininkų akcentuoja fonologinių gebėjimų svarbą mokantis skaityti ir pabrėžia: gebėjimas skirti kalbos garsus ir manipuliuoti jais leidžia numatyti skaitymo įgūdžių susidarymą ne tik anglų, bet ir kitomis kalbomis kalbančiose šalyse (Goswami and Bryant, 1992; Demont and Gombert, 1996; Stuart, 1995; Guiney, 2002; Spencer and Hanley, 2003; Sprugevica and Høien, 2003; Coyne and Harn, 2006). Teigiama, kad fonologinis supratimas turi lemiamos įtakos skaitymo įgūdžiams susidaryti abėcėlinėje rašto sistemoje (Torppa et al., 2007), nes tyrimų rezultatai patvirtino išvadą, jog vienas svarbiausių veiksnių, paaiškinančių individualius vaikų raštingumo įgūdžių skirtumus, yra vaikų fonologinių gebėjimų variabilumas. Prastai skaitantys vaikai ir suaugusieji paprastai statistiškai reikšmingai blogiau atlieka fonologinio supratimo užduotis (Palmer, 2000; Prochnow et al., 2001)“.

Kanados darželinukų (6 m. vaikai iš žemo socialinio ekonominio statuso šeimų) fonologinio supratimo gebėjimai (garso ir raidės jungimas, skiemenavimas, bendras kalbinio vieneto supratimas) nepriklausė nuo mokant taikyto sintetinio ar analitinio požiūrio naudojant IKT. Kompiuterinė programa ABRAKADABRA leido eksperimentatoriams pasirininkti mokymo būdą – analitinį: mokant skaityti žodžius iš tos pačios rimų grupės, atpažinti besirimuojančius žodžius, ir sintetinį: fonemas jungti ir skaidyti (E. M. Comaskey, R. S. Savage, P. Barami (2009)[207]. Šis tyrimas rodo, kad pirmus metus besimokantys skaityti vaikai lavėja taikant bet kurį iš tų požiūrių, bet patys mokymo būdai nėra išskirtinai geresni vienas už kitą.

Leksinės analizės reikia imtis tais atvejais, kada sunku suprasti naujus žodžius, žodžių junginius, pasakymus, žodžius, kurie tame kontekste pavartoti kita reikšme. **Leksinė analizė** vyksta taip pat naudojantis žodynu, kada iš daugelio žodžio reikšmių reikia parinkti tinkamą. Analizės tikslas yra susieti turimas reikšmes su kontekstu, tada leksinė analizė susilieja su morfologine ir prasmine. Mokoma nustatyti, kokia kalbos dalis yra nežinomas žodis, todėl svarbu mokytis dirbti su žodynu. Pagrindinis leksinės analizės uždavinys yra parodyti kiekvieno žodžio priklausomybę nuo viso pasakymo turinio. Leksinės analizės imamasi dar ir tais atvejais, kada yra galimybė nustatyti žodžio reikšmę be žodyno, remiantis nuovoka (Берман, 1978, cit. iš A. Velička, 2004). Kalbinė nuovoka duoda gerą rezultatą tik tuomet, jeigu ji gerai argumentuota. Supratimas kontekste ir kalbinė nuovoka yra tarpusavyje susiję. Leksinė analizė – žingsnis kalbinės nuovokos link.

---

[205] Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, Ch. A., Pesetsky, D., Seidenberg, M. S. (2001). How Psychological Science Informs the Teaching of Reading. Psychological Science in the Public Interest, 2, p. 31–74.
[206] Gedutienė, R. (2010) Fonologinio supratimo koncepcija pedagoginėje psichologijoje. *Psichologija*, 41, p. 7–17.
[207] Comaskey, E. M.; Savage, R. S.; Barami P. (2009). A randomised efficacy study of Web-based synthetic and analytic programmes among disadvantaged urban Kindergarten children. *Journal of Reseach in Reading*, 32 (1), p. 92-108.

Vienas svarbiausių **analitinio skaitymo** uždavinių – išmokyti remtis **formaliais elementais** ir kitais orientyrais, nustatant pasakymo subjektą ir predikatą. Tai **gramatinė** analizė. Pirmiausia reikia išmokti rasti sakinyje „atraminius“ elementus-orientyrus, teigia Z. Cvetkova (1967,– cit. iš A. Velička, 2004). Ji rekomenduoja remtis dviejų rūšių orientyrais:

1) absoliučiais orientyrais-žodžiais, kuriuos visada lengva atpažinti sakinyje, – pagalbiniais veiksmažodžiais ir modaliniais veiksmažodžiais. Šie žodžiai visada būna tarinio dalimi ir leidžia spręsti apie jo pobūdį;

2) netiesioginiais orientyrais – žodžiais, kurie padeda nustatyti veiksnį ir tarinį. Jais būna: 1) asmeniniai įvardžiai; 2) prieveiksmiai; 3) daiktavardžiai, atliekantys tiesioginio papildinio funkciją. Kad asmuo galėtų remtis šiais orientyrais, privalo gebėti juos atpažinti, tada daryti teisingas išvadas apie orientyro atliekamą paskirtį. Netiesioginiai orientyrai būna paspirtimi tik derinant juos su kitais veiksniais.

Analitinis skaitymas niekada nebūna be sintezės. **Sintetinis** skaitymas – priemonė išmokyti skaityti ir suprasti tekstą jo neanalizuojant (Артемов, 1978, cit. iš G. Knizikevičiūtė, A. Velička, 2006). Sintetinio skaitymo įgūdžių ugdymas reikalauja intensyvaus savarankiško skaitymo, susijusio su teksto dalių analize. Svarbus sintetinio skaitymo veiksnys yra pats tekstas. Jis turėtų būti informatyvus, turiningas, patrauklus, atitikti skaitytojų amžiaus ypatumus. Sintetinio skaitymo tekstas turėtų būti lengvesnis nei analitinio skaitymo tekstas. Jis turėtų remtis žinoma gramatine medžiaga. Pradiniame darbo etape neturėtų būti daug nežinomos leksikos. Daug reikšmės sintetiniam skaitymui turi poligrafinis apipavidalinimas. Iliustracijos turėtų padėti suprasti tekstą (G. Knizikevičiūtė, A. Velička, 2006).

Prie skaitymo strategijų sąlygiškai galima skirti ir **skaitymo technikas**, t. y. **sekvencinis, kursorinis, punktyrinis, diagonalinis skaitymas ir skenavimas.**

Sekvencinis skaitymas – labiausiai paplitusi skaitymo technika. Skaitoma nuo pradžios iki pabaigos. Tikslas – sekti mintį ir suvokti turinį. Vengiama regresijų ir pakartojimų.

Kursorinis skaitymas – visapusiškas skaitymas, kurio metu stengiamasi suvokti visą pateikiamą informaciją nuo pavadinimo, iliustracijų, įžangos iki pat išnašų. Tikslas – suvokti pateiktos informacijos vietą prasminiame kontekste, sąryšį su kita artima ar panašia medžiaga, gilintis į tematiką, analizuojant kiekvieną prasminį vienetą (sintagmą) ir ieškant jos prasmės.

Punktyrinis skaitymas yra pasirinktinis skaitymas. Skaitomos tik atskiros dalys. Jos pasirenkamos pagal tam tikrus kriterijus. Vėliau perskaityto teksto analize siekiama priskirti suvoktą informaciją jau žinomiems dalykams.

Diagonalinis skaitymas ir skenavimas yra, kai skaitomos tik tam tikros teksto vietos – pirmas sakinys, tipografijos būdu paryškintos vietos (kursyvu, antraštėmis, pastraipomis, savitomis išraiškomis, terminai, struktūra ir išvados. Tikslas – apdoroti tekste esančią informaciją be detalios jos analizės. Ieškoma esminių, raktinių žodžių, praleidžiami pavieniai intarpai, įterpiniai.

S. Shaywitz (2003)[208] skaitymo **gebėjimų raidos modelyje** nurodo, kad vaiko gebėjimai tobulėja pradėjus mokytis skaityti tariant atskirus trumpus žodžius pirmoje klasėje ir toliau antroje klasėje mokantis suprasti ilgus žodžius. Skaitymo gebėjimai tobulėja septyniais aspektais, t.y.:

- mokymasis paraidžiui paskaityti žodžius;
- matomų žodžių įsiminimas;
- garsaus ir tylaus skaitymo lavinimas;
- lavinimas sklandžiai skaityti;
- rašymo (laiškų, pasakojimų) mokymasis;
- žodžių ir pasaulio pažinimo žinios;
- supratimo strategijų mokymasis.

[208] Shaywitz, S. (2003). Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level. M.D. New York, Alfred A. Knopf.

Įvairiuose mokymo etapuose reikia skirtingų skaitymo rūšių. Kiekviena skaitymo rūšis ir skaitymo forma reikalauja tinkamos darbo metodikos ir tekstų. Pavyzdžiui, didaktiniu požiūriu išskirtinos trys meninio teksto skaitymo pakopos: parengiamoji pakopa, teksto prasmės intuityvus suvokimas, grožio pajautimas, teksto apmąstymas – refleksija ir vertinimas (Teksto analizė mokykloje, 1998)[209].

Tradiciškai skiriami trys **skaitymo mokymo etapai**:

- ikielementorinis,
- elementorinis ir
- poelementorinis (E. Marcelionienė, 1997).

Perėjimas nuo vienos skaitymo pakopos prie kitos yra lydimas asmeninių pastangų ir nuolatinio įgūdžių tobulinimo.

Pradiniame skaitymo mokymo etape labai naudingas yra tekstų skaitymas garsiai su visiškai ar tik iš dalies pašalintais sunkumais: parengtasis skaitymas, auditorinis, individualusis ir choru, neverstinis, sintetinis, treniruotės pobūdžio skaitymas.

Parengtasis skaitymas būna po išankstinio aiškinamojo darbo apie teksto formaliąją pusę, turinį arba teksto skaitymo techniką. Šis variantas rekomenduotinas, jeigu tekstai yra neadaptuoti. Tokiu atveju paprastai siekiama sintetinio teksto suvokimo ir jo supratimo. Formalioji teksto pusė apima išankstinį susipažinimą su sunkesniais žodžiais ir posakiais bei gramatikos dalykais. Šis darbas gali būti atliekamas mokytojui vadovaujant. Parengiamąjį teksto skaitymo darbą mokiniai gali atlikti klasėje arba gavę konkrečias užduotis. Pavyzdžiui, skaitovų teatrą lankančių mokinių skaitymo rezultatai geresni, nes jie mokosi garsiai ir aiškiai reikšti mintis, o tai ypač svarbu pradinėse klasėse, kai ugdomi skaitymo gebėjimai ir ugdomi skaitytojai (C. Young, T. Rasinski, 2009).

Kitas būdas skaitymui tobulinti – skaitymas **nuo pastraipos prie pastraipos**. Mokinys išsiugdo dvejopus įgūdžius: greitai ir tiksliai atskirti pagrindinę idėją nuo detalių ir teisingai sieti detales su pagrindine idėja. Skaitydamas pastraipas, mokinys stengiasi suvokti pagrindinę idėją ir detales kaip struktūrą, kurioje detalės siejasi su pagrindine idėja – ją išsamiai papildo, konkretizuoja.

Tolesniame skaitymo mokymo etape labai tinka skaityti pasirinktą, iš anksto neparengtą, nesupaprastintą tekstą (G. Knizikevičiūtė, A. Velička, 2006). **Neparengtasis skaitymas** taikomas, kai skaitomi adaptuoti tekstai. Neparengtasis skaitymas labai svarbus ugdant skaitymo įgūdžius. Jis padeda sukurti realias darbo sąlygas bendravimo procesui.

Metakognityvinės strategijos (J. Wiley, T. D. Griffin, K. W. Thiede, 2005), kurias mokiniai taiko prieš skaitymą, skaitydami ir po skaitymo, padeda sukurti atmintyje daugiau vizualinių žodžio reikšmės supratimo reprezentacijų ir suformuoja gilesnį (nei tradicinis žodžio sampratos įsiminimas ir naudojimas sakinyje) žodžio supratimą, kuris savo ruožtu didina gebėjimą atgaminti prasmę, skatina aktyviai dalyvauti skaitymo procese[210].

A. S. Palincsar, A. L. Brown (1984)[211] nustatė keturias veiklas, kurios padeda lavinti teksto supratimo ir supratimo kontroliavimo gebėjimus: savęs klausinėjimas, apibendrinimas, išsiaiškinimas ir spėjimas. Šiuos būdus jie pavadino **savitarpišku mokymu** (angl. *reciprocal-teaching*). Nors tyrimuose savitarpiškas mokymas ir buvo veiksmingas, tačiau ši strategija kritikuojama, nes reikalauja per daug

[209] Teksto analizė mokykloje (1998). Sudarė Giedrius Viliūnas. Vilnius: Alma littera.
[210] Wiley J., Griffin T. D., Thiede K. W. (2005). Putting the comprehension in metacomprehension. *Journal of General Psychology*, 132, 408-428.
[211] Palincsar, A. S., Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), p. 117–175.

mokytojų laiko, norint ją įdiegti (B. Rosenshine, C. Meister, 1994)[212]. Vis dėlto Internete yra jau paruoštų formų, kurias anglakalbiai skaitytojai ir jų tėvai bei mokytojai gali nesunkiai rasti ir taikyti.[213]

Atidumas skaitant atsiranda tuomet, kai skaitytojas paprastai skirtingą dėmesio kiekį skiria skirtingiems teksto aspektams, dinamiškai pereina nuo paviršinio prie giliojo supratimo. L. Vygotskis (1999)[214] siūlė metodiką, kuri atskleistų skaitančiųjų reakcijas į meninį tekstą vadovaujantis meninio teksto formomis. Metodo esmė – meninį paveikslą susikuria skaitytojas „pagal orientyrus, duotus kūrinyje." Skaitytojas turi mokėti orientuotis meninių formų elementuose – naudotis menine kalba, kad iššifruotų kūrinio mintį (I. L. Beck, M. G. McKeown, 2006)[215].

Metakognityvinės strategijos yra įvairios. Žodynui turtinti siūloma sinonimų, antonimų ir kitų susijusių žodžių paieška; žodyno tinklų sudarymas (I.L Beck, M.G. McKeown, 1991)[216], mąstymas balsu skaitant – tyliai ištarti „taip, oi, oho". Šios strategijos pagrįstos tyrimais – R. Boulware-Gooden, S. Carreker, A. Thornhill, R. M. Joshi (2007), mokiniai pasiekė gerų žodyno turtinimo rezultatų, kai sinonimai, antonimai ir kiti susiję žodžiai buvo įtraukti į naujų žodžių mokymą(si)[217].

Kita svarbi metakognityvinė strategija yra apibendrinančios pastraipos rašymas. Mokiniai skaitydami turi gebėti pagauti teksto esmę, peržiūrėti fragmento informaciją. Kadangi rašydami pastraipą mokiniai turi rašyti kuo glausčiau, laikytis tam tikro žodžių skaičiaus ir labai atidžiai atrinkti informaciją – ar ji svarbi, ar ji perteklinė, nebūtina. Kol mokiniai išmoksta rašyti santraukas savarankiškai, mokytojas turi jiems padėti užrašyti. Šiuo būdu mokiniai lavina gebėjimą jungti žodžius ir šnekamosios kalbos bei teorines žinias. Po santraukos rašymo mokiniai atsako į klausimus apie teksto temą, pagrindinę mintį, pagrindžiančias detales, išvadas, kalbines raiškos priemones, žodžius iš konteksto (W. Pauk, 2001)[218].

L. Romeo (2002)[219] ir kiti mokslininkai (G. E. Woolley, I. Hay, 2004)[220] parodė, kad mažiau gabių skaitytojų teksto supratimo gebėjimai gali būti lavinami klausantis tinkamai paruoštų mokytojų skaitymo. Tam tikru momentu mokytojas nustoja skaityti ir prašo, kad vaikai įsivaizduotų perskaitytus įvykius ir papasakotų apie savo vaizdinius. Vėliau mokiniai be priminimo išmoko įsivaizduoti tekstą. Be to, kai vizualizavimo strategijos susiformuoja, yra įtvirtinamos ir aptariamos per skaitymo pamokas, vizualiniai vaizdiniai padeda motyvuoti mokinius nagrinėti ir suprasti teksto informaciją (C. C. Block, 2004; D. Whitehead, 2002; M. Pressley, 2002)[221]. Klausymas skaitant padeda mokiniams, patiriantiems

---

[212] Rosenshine, B. Meister, C. 1994). Reciprocal teaching: A review of research. *Review of Educational Research*, 64, p. 470–530.

[213] Reciprocal teaching [interaktyvus] Internete: http://www.adrianbruce.com/reading/room4/recip/; http://www.adrianbruce.com/reading/room4/recip/reciprocalteaching.doc

[214] Выготский, Л.С. (1999). Мышление и речь. Изд. 5, испр. Москва: Лабиринт.

215 Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2006). Encouraging young children's language interactions with stories. In D. Dickenson, & S. Neuman (Eds.), Handbook of Early Literacy Research Vol. 2. New York: Guilford.

[216] Beck, I. L., McKeown, M. G. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. Kn. R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson (red.) *Handbook of reading research* (Vol. II.). NY: Longman. p. 789-814.

[217] Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., Joshi, R.M. (2007). Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students. *The Reading Teacher*, 61(1), p. 70–77.

[218] Pauk, W. (2001). Six-way paragraphs in the content areas: Middle level. Lincolnwood, IL: Jamestown Publishers.

[219] Romeo, L. (2002). At-risk students: Learning to break through comprehension barriers. Kn. C. Collins Block, L. B. Gambrell, M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction* (p. 385–389). San Francisco: Jossey-Bass.

[220] Woolley, G. E., Hay, I. (2004). Using imagery as a strategy to enhance students' comprehension of read text. Kn. B. A. Knight, W. Scott (red.) Learning difficulties: Multiple perspectives (p. 85–101). Frenchs Forest, NSW: Pearson.

[221] Block, C. C. (2004). Teaching comprehension: The comprehension process approach. Boston: Pearson; Whitehead, D. (2002). "The story means more to me now": teaching thinking through guided reading. *Reading, Literacy and Language*, p. 33–37; Pressley, M. (2002). Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon. International Reading Association Online Document, Internete: http://www.readingonline.org/articles/handbook/pressley/index.html.

skaitymo sunkumų. Olandijos mokinių tyrimas atskleidė, kad metodas „**Klausymas skaitant**“ (angl. *Listening While Reading* (*LwR*) teigiamai paveikė mokinių skaitymo gebėjimus (A. Van der Leij, 1981)[222].

Klausymasis ypač veiksmingas ankstyvajam vaiko kalbėjimo ir rašymo formavimui. E. Duursma, M. Augustyn, B. Zuckerman (2008)[223] teigia, kad skaitymo būdas daro didesnę įtaką nei skaitymo balsu dažnumas. Vidurinės klasės tėvai yra linkę naudoti sąveikesnį būdą – sukuria sąsajas su vaiko asmenine patirtimi arba realiu pasauliu, paaiškina naujus žodžius ir personažų motyvaciją. O darbininkų klasės tėvai dažniau trumpai apibūdina paveikslėlius. Kad būtų lavinami įgūdžiai, tėvai turėtų balsu skaityti savo vaikams mažiausiai tris kartus per savaitę.

Kita vizualizacijos strategija yra semantinių, minčių žemėlapių sudarymas mokantis naujų žodžių. Mokslininkai nustatė, kad ji gerai dera įvairiose pamokose. Mokiniai, mokydamiesi rasti semantinius žodžių ryšius ir juos paaiškinti, lengviau įsimena ir supranta sąvokas (C. L. Z. Blachowicz, P. J. L. Fisher, D. Ogle, S. Watts-Taffe, 2006)[224]. J. C. Nesbit, O. O. Adesope (2006)[225] teigia, kad minčių žemėlapiai padeda sumažinti pažintinį krūvį ir papildo naujomis kognityvinėms asociacijomis jau anksčiau sugrupuotas sąvokas. Minčių žemėlapiai geriau nei pastraipos tinka informacijos paieškai, ilgiau išlieka ilgalaikėje atmintyje, padeda giliau suprasti ir sutrumpina paieškos atmintyje laiką, reikalingą norint atskirti ar susieti panašias sampratas. Naudinga žemėlapiuose skirtingomis formomis ir spalvomis parodyti skirtingas sampratų rūšis. Ir kuo daugiau jungčių bus nustatyta ir pavaizduota, tuo mokiniai lengviau ir greičiau jas įsimins (D. N. Rapp, P. van den Broek, K. L. McMaster, P. Kendeou, C. A. Espin, 2007)[226].

Kiti grafiniai metodai taip pat padeda įsivaizduoti skaitomą turinį, jį apgalvoti ir geriau suprasti. Informaciniams tekstams suprasti siūloma taikyti **piramidės** formą. Mokiniai mokomi perskaičius fragmentą nustatyti pagrindinę mintį ir atraminius teiginius, detales, kurias mokiniai surašo piramidės forma. Piramidė padeda mokiniams įsivaizduoti teksto, **ypač aiškinamojo, informacinio**, kompoziciją ir esminius teksto elementus. Kuo daugiau mokiniai skaito aiškinamąjį (informacinį) tekstą, tuo geriau, remdamiesi esminiais teksto elementais, įsisąmonina, ką turėtų apgalvoti skaitydami.

Olandų mokslininkai nustatė, kad **mokantis bendradarbiaujant** mažomis grupėmis minčių ar sąvokų žemėlapiai skatina vaikus išreikšti savo mintis ir diskusijose atskleisti prasmės niuansus (C. van Boxtel, J. L. van der Linden, E. Roelofs, G. Erkens, 2002)[227]. Ir kiti tyrimai atskleidžia, kad pokalbiai yra puiki priemonė, skatinanti tokį individualų procesą kaip supratimas. N. Yuill ir kt. (2009) tyrė 7–9 metų vaikų mokymąsi SCoSS (angl. *Separate Control of Shared Space)* technologija, skatinančia mokantis skaityti su bendraamžiais diskutuoti apie supratimą, savarankiškai padaryti išvadas ir pagilinti savo supratimą. Tai leidžia mokiniams pastebėti savo supratimo klaidas, remtis įvairesniais ženklais, rodančiais subtilius interpretavimo niuansus – bendraamžių gestais, mimika, kalbėjimo stiliumi. Tokie ženklai ne visada perteikiami tekstu, nes rašytojas bendrauja su anonimišku skaitytoju, sąveika tėra vienakryptė. Kviečiant vaiką „klausinėti, kalbinti“ tekstą, negalima tikėtis, kad tekstas atsakys, nebent pačiu pasyviausiu būdu. O bendraamžis, taip pat bandantis įveikti teksto supratimo užduotį, yra labiau „atverta knyga“, nes matyti jo delsimas, abejonės, klaidingi bandymai. Pokalbyje diskutuodami vaikai

[222] Van der Leij, A. (1981). Remediation of reading-disabled children by presenting text simultaneously to eye and ear. *Bulletin of the Orton Society*, 31, p. 229-243.
[223] Duursma, E. Augustyn, M. Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence, Archives of Disease in Childhood, 93(7), p. 554–557.
[224] Blachowicz, C. L. Z., Fisher, P. J. L., Ogle, D., Watts-Taffe, S. (2006). Vocabulary: Questions from the classroom. *Reading Research quarterly*, 41(4), p. 524–529.
[225] Nesbit, J. C., Adesope, O. O. (2006). Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis. Review of Educational Research, 76(3), p. 413–448.
[226] Rapp, D. N., van den Broek, P., McMaster, K. L., Kendeou, P., Espin, C. A. (2007). Higher order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies in Reading*, 11(4), p. 289–312.
[227] Van Boxtel, C., Van der Linden, J. L., Roelofs, E., Erkens, G. (2002). Collaborative concept mapping: provoking and supporting meaningful discourse. *Theory into practice*, 41 (1), p. 40–46.

dažnai patiria atradimo pojūtį – „aha!“. Taip tekstas tampa „mąstymo įrenginiu“, kuriančiu naujas prasmes bendradarbiaujant (M. Warschauer, 1997).[228]

Skiriama ir dar viena skaitymo rūšis – **metasamprotavimas – samprotavimas apie skaitymo procesą** (P. D. Pearson, E. H. Hiebert, M. L. Kamil, 2007)[229]. Vaikų skaitymo tyrimai atskleidė, kad mokiniai, ypač turintys mokymosi negalių, patiria sunkumų pasirinkdami tinkamas strategijas ir jas naudodami. Mokiniams sunkiau sekasi įsiminti ir suprasti tekste aiškiai pateikiamus faktus, nei juos sieti tarpusavyje ir daryti elementarias išvadas. Tai būdinga visoms respondentų grupėms, diferencijuojant jas pagal mokymosi pasiekimus, lytį, specialiųjų ugdymosi poreikių turėjimą arba ne (R. Melienė, 2007, 2008).[230]

Tyrimai (R. Melienė, 2008) parodė, kad pakankamai geros žinios apie supratimo strategijas ir jų naudojimo galimybes dar nebūtinai garantuoja aukštus mokymosi pasiekimus – labai svarbu ir besimokančiojo savęs, savo kognityvinių savybių vertinimas, vidinė motyvacija. Tirtų mokinių, turinčių mokymosi negalių, populiacijoje dominuoja išorinė skaitymo motyvacija. Didžiausi motyvų skirtumai išryškėjo respondentus diferencijuojant pagal lytį ir pagal mokymosi pasiekimus (pažymius): berniukai dažniausiai yra linkę vengti skaitymo užduočių, o mergaitės dažnai skaito siekdamos pripažinimo, paskatinimų; geresniais pažymiais vertinami mokiniai pasižymi aukštesne vidine ir išorine skaitymo motyvacija.

Lietuvos mokiniams R. Melienė (2008) siūlo taikyti teksto **supratimo gebėjimų ugdymo ir skaitymo motyvacijos stiprinimo mokant(is) metakognityvinių skaitymo strategijų heterogeninėje klasėje modelį** – juo siekiama sudaryti galimybes išmokti planuoti skaitymo procesą, atsižvelgiant į išsikeltus skaitymo tikslus, turimą informaciją, kontroliuoti supratimo procesą keliant klausimus, išsiaiškinant ir numatant teksto faktus ir prasmes, vertinti rezultatą atsižvelgiant į iškeltus skaitymo tikslus ir skaitymo procesą. Metakognityvinių skaitymo strategijų taikymas mokiniams padės skaitymo mokymąsi suprasti kaip malonią veiklą.

Apskritai daugelyje šalių skaitymo mokymo programa yra jungiama su kitais dalykais – rašymu, kalbėjimu, klausymu, kai kur ir prezentavimu, ir priklauso kalbos ugdymo programai. Vokiečių mokyklose pradiniame ugdyme taikoma skaitymo mokymo metodika – integruotas skaitymas, nes toks būdas ugdo ir reiškinių supratimą, Didžiosios Britanijos mokyklose skaityti anglų kalba mokoma ištisų žodžių metodu, šveicarų – abu metodai eina greta; teikiama pirmenybė – mokytis per rašymą (E. Marcelionienė, 1997). Didžiosios Britanijos pradinių klasių mokiniai dažniausiai mokomi suprasti taikant įvairias teksto supratimo strategijas: veiksmingiausios yra ankstesnės informacijos sužadinimas, nežinomų žodžių apibūdinimas, teksto turinio grafinis vaizdavimas suformuluojant pagrindinę teksto mintį ir metapažinimo strategijos, reguliuojančios skaitymo supratimą, tačiau mokiniai jas taiko labai netolygiai (E., L. De Corte, L. Verschaffel, V. De Ven, 2001)[231]. Tik Olandija, Rusijos Federacija, Švedija, kai kurios JAV valstijos ir Kanados Ontarijo provincija turi atskirus ugdymo programų skyrius skaitymui mokyti.

Toliau aptarsime PIRLS tyrime dalyvaujančių šalių skaitymo sistemų bruožus, daugiau dėmesio skirdami gebėjimų ir standartų klausimui.

---

[228] Warschauer, M. (1997). Compiuter-mediated collaborative learning: Theory and practice. *The Modern Language Journal*, 81, p. 470–481.

[229] Pearson, P. D., Hiebert, E. H., Kamil, M. L. (2007). Vocabulary Assessment: What We Know and What We Need to Learn. *Reading Research Quarterly*, 42 (2), p. 282–296.

[230] Melienė, R., Griniūtė, S. (2007). Teksto supratimo gebėjimų vertinimas. *Specialusis ugdymas*, 2 (17), p. 132–144; Melienė, R. (2008). Teksto supratimo gebėjimų ugdymas taikant metakognityvines strategijas. *Specialusis ugdymas: mokslo darbai*, 2 (19), p. 102–113.

[231] De Corte, E., L. Verschaffel, L.; De Ven, V. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *British Journal of Educational Psychology*, 71, p. 531–59.

Skaitymo programa ir mokymas pradinėse klasėse

Kaip matyti iš 1.3.1 lentelės, PIRLS 2006 tyrime 31 šalis pateikė duomenų apie nacionalinę skaitymo mokymo programą. Kai kurios šalys tokios programos neturi: abi Belgijos švietimo sistemos, abi Kataro švietimo sistemos, Kanados provincijos, Vokietija, JAV, Gruzija, Lenkija. O kitų šalių skaitymo mokymo iki 4 klasės programos yra labai skirtingos struktūros ir turinio.

Visų šalių ugdymo programose yra tikslai ir uždaviniai (Gruzijos skaitymo programa yra atnaujinama). 28 šalys, PIRLS 2006 tyrimo dalyvės, programose pateikia mokymo proceso ar metodų gaires, 20 šalių programos papildomai turi mokymo priemones. Klasių struktūra yra įvairi – kai kur viena programa aprėpia visas klases, tarp jų ir ketvirtos klasės programą (pavyzdžiui, 1–6 klasės), kitur pradinio ugdymo lygmuo turi atskiras programas kiekvienai klasei.

10 šalių ugdymo programos yra atnaujinamos, net 22 šalių ugdymo programos pradėtos vykdyti 2000 metais ar vėliau. Tik ketvirtadalis šalių iki 2006 metų jau buvo vykdę programas 10 metų, kai kurios programos atnaujinamos.

Visos šalys, PIRLS 2006 tyrimo dalyvės, kalbos ir skaitymo mokymą laiko visų ugdymo sričių pasiekimų pagrindu. Daugiausia išplėtotos ir pakankamai gilios yra 4 klasės skaitymo mokymo programos. Jose yra tie mokymo dalykai, kurie ypač svarbūs efektyviam skaitymo mokymui. Tai rodo, kad šalys mokosi iš tarptautinės patirties ir idėjų sklaidos.

Ne visose šalyse yra oficialiai apibrėžta mokymo trukmė ar bendro mokymo laiko dalis, kuri skiriama kalbai ar skaitymui mokyti. Tos šalys, kurios nurodo programose tikslų mokymo valandų per savaitę kiekį, patenka į 20–25 val. per savaitę klasterį (pranešama ir apie 15–30 val. savaitę). Kalbai mokyti skiriama 16–50 procentų viso mokymo laiko, skaitymui mokyti skiriama 10–60 proc., tačiau mokymo trukmė šalyse iš dalies sutampa skaitymas daug kur yra kalbos ugdymo dalis arba skaityti mokoma visos programos metu.

Mokomąją medžiagą ir mokymo technologiją sudaro specialiosios programos, priemonės ir didaktinės nuostatos. Vaikų, turinčių skaitymo sunkumų, identifikavimas, mokymo metodai ir ištekliai šalyse yra skirtingi. Tačiau skaitymo mokymo specialistų PIRLS 2006 tyrimo šalyse yra nedaug kur.

JAV

Skaitymo politikos gairės apibrėžtos dokumente „No Child Left Behind Act“ (2001). Skaitymui skiriamos dvi dalys – finansavimo programa „The Early Reading First“ ir antroji programa „Reading First“. Pirmoji programa remia ankstyvosios vaiko raidos centrus, kurie rūpinasi visapusišku ugdymu, ypač ankstyvuoju kalbos, pažintinių ir ikiskaitymo gebėjimų lavinimu, kuris parengtų vaikus sėkmingai mokytis mokykloje. Tai programa pirmiausia skiriama vaikams iš nepasiturinčių šeimų.

Antroji programa „Reading First“ teikia pagalbą valstijoms ir rajonams, kad būtų įdiegta moksliniais tyrimais grindžiama skaitymo programa vaikams nuo ikimokyklinio amžiaus iki trečios klasės. Lėšos skiriamos atsižvelgiant į 5–17 metų vaikų ir šeimų, gyvenančių žemiau skurdo ribos, santykį. Lėšos skiriamos toms skaitymo programoms ir priemonėms, kurios grindžiamos moksliniais tyrimais, validžiais rezultatais ir aprobuotos po objektyvių vertinimų.

Skaitymo mokymas pradinėse klasėse grindžiamas moksliniais skaitymo tyrimais. **Moksliškai pagrįsti skaitymo tyrimai** yra tokie tyrimai, kurie taiko tikslias, metodiškas ir objektyvias procedūras, kuriomis gaunamos patikimos žinios, tiesiogiai susiję su skaitymo mokymusi ir mokymu, skaitymo sunkumais ir skaitymo vertinimu.[232] (Daugelį šių tyrimų apžvelgėme ankstesniuose skyriuose).

[232] U.S. Department of Education. (2002). Guidance for the Reading First program. Washington, DC: Author. [intraktyvus] <http://www.ed.gov/programs/readingfirst/guidance.pdf>

1.3.1 lentelė

Kalbos ir skaitymo ugdymo programos komponentai

PIRLS tyrime dalyvaujančios šalies pavadinimas	Šalies skaitymo sistemos bruožai				
	Tikslai ir uždaviniai	Procesas ar metodai	Priemonės	Planuojama mokymo trukmė	
				Bendra mokymo trukmė val. /sav.	Bendro mokymo laiko dalis (proc.)
					Skirta kalbai mokyti
Austrija k	●	●	○	21	32
Belgija (flamandų k.)	●	○	○	23	—
Belgija (prancūzų k.)	●	○	○	—	—
Bulgarija	●	●	○	23	30
Kanada, Alberta	●	●	●	25	25
Kanada, Britų Kolumbija	●	○	○	—	—
Kanada, Naujoji Škotija	●	●	○	25	37
Kanada, Ontarijo	●	●	○	—	—
Kanada, Kvebekas	●	○	○	25	28
Kinija Taipei	●	●	●	20	25
Danija	●	○	○	17	27
Anglija	●	●	○	24	—
Prancūzija	●	○	○	26	26
Gruzija	○	●	●	16	30
Vokietija	●	○	○	20	32
Honkongas	●	●	●	27	19
Vengrija	●	●	●	19	—
Islandija	●	●	●	27	22
Indonezija	●	●	●	19	20
Iranas	●	●	●	18	46
Izraelis	●	●	●	30	22
Italija	●	●	○	30	25
Kuveitas	●	●	●	26	26
Latvija	●	●	○	20	—
Lietuva	●	●	○	17	35
Liuksemburgas	●	●	○	25	46
Makedonija,	●	●	●	17	23
Moldova	●	●	●	18	25
Olandija	●	○	○	—	—
Naujoji Zelandija	●	●	○	—	—
Norvegija	●	○	○	22	27
Lenkija	●	●	●	15	—
Kataras	●	●	●	27	45
Rumunija	●	○	○	18	24
Rusijos Federacija	●	○	●	19	42
Škotija	●	●	○	23	20
Singapūras	●	●	●	25	27
Slovakijos Respublika	●	○	●	19	36
Slovėnija	●	●	●	18	30
Pietų Afrika	●	●	●	27	25
Ispanija	●	○	○	25	16
Švedija	●	●	○	—	—
Trinidadas ir Tobagas	●	●	●	25	50
JAV	●	●	●	—	—

Šaltinis: PIRLS 2006 *Encyclopedia*

.● taip, ○ ne, — mokymo laikas nenurodomas

JAV skaitymo standartai visai šaliai buvo nenustatyt iki 2010 metų birželio (*detaliau šiuos standartus aptarsime 1.6 skyriuje nagrinėdami skaitymo gebėjimų ugdymo sistemos ypatumus Lietuvoje*). Juos valstijos turės pritaikyti savo kontekstui. Iki tol kiekviena valstija turėjo profesinių asociacijų ir mokslininkų sukurtus skaitymo standartus. Standartuose buvo šios dalys: foneminis supratimas, fonika, skaitymo sklandumas, supratimas, literatūra, žodynas, gebėjimai ir nuostatos. Standartai grindžiami pranešimu „Vaikų mokymas skaityti“ („Teaching Children to Read“, 2000)[233].

Kaip matyti iš 1.3.2 paveikslo[234], darželyje JAV vaikai turi išmokti atpažinti ir iššifruoti pagrindinius žodžius. Foneminio supratimo ir fonikos gebėjimai ypač akcentuojami iki pirmos klasės, mažiau jiems dėmesio skiriama antroje ir trečioje klasėje, baigiant ketvirtoje. Daugelyje valstijų skaitymo ir rašymo gebėjimų standartai yra giliai integruoti su kitų dalykų mokymu. Esminiu skaitymo mokymo tikslu visuose standartuose yra nurodomas skaitomo teksto supratimas.

Laikas kalbos ir meno dalykams mokyti skiriamas ryte, tai 1,5–2 val. Kartais visas laikas skirtas mokyti skaityti. Mokoma foneminio suvokimo, fonikos, žodyno. Aukštesnėse klasėse daugiau akcentuojamas gebėjimas suprasti tekstą. Mokoma rasti ir išreikšti teksto informaciją ir daryti išvadas. Kiek daug mokoma interpretuoti tekstą, kritiškai mąstyti, priklauso nuo programos, mokyklos, mokytojo.

Technologijos nėra plačiai taikomos mokyti skaityti, vis dėlto kai kuriose mokyklose kompiuterinės programos teikia medžiagos diagnostikai, mokymui, lavinimui ir vertinimui. Ypač sparčiai daugėja technologijų mokinių pažangai stebėti. Mokslininkai, verslininkai, politikai kviečia mokyti „naujojo raštingumo“, gebėjimo rasti, rinkti ir naudoti Interneto informaciją.

Mokymo priemonės valstijų reikalavimu yra aprobuojamos mokyklose ir rajonuose. Tekstus skaitymui leidžia daugelis leidyklų. Komercinės programos siūlo daug medžiagos atskiriems skaitymo aspektams mokyti, pavyzdžiui, lentelės, pratybų sąsiuviniai fonikai ir foneminiam suvokimui, tekstai, kuriuos galima naudoti mokant, užduočių sąsiuviniai, skirti rašymui apie skaitymą, knygos, skirtos atskirų klasių vaikams skaityti savo malonumui. Daugelis komercinių programų įvairių poreikių vaikams mokyti bendrosios programos siūlo alternatyvius metodus. Kai kurios teikia medžiagą mokyti mažomis grupėmis. Kadangi daugelyje mokyklų skaitymo ir rašymo gebėjimai integruojami, tai ir komercinės programos integruoja skaitymo mokymą su rašymo mokymu ir dera su šalies skaitymo mokymo programa.

Skaitymo mokymo specialistų vaidmenys valstijose ir atskirose mokyklose irgi yra skirtingi. Vienose mokyklose jie padeda mokytojams paruošti medžiagą, teikia siūlymus, padeda organizuoti mokymą, diagnozuoti ir vertinti, kelti kvalifikaciją. Kitur skaitymo specialistai dirba individualiai ar maža grupe su turinčių sunkumų mokiniais.

Kadangi JAV vis daugiau mokinių namuose kalba gimtąja kalba, skirtinga nuo mokyklos, tai jų mokymas yra didelė problema. Kaip juos mokyti skaityti, vienos nuomonės nėra. Siūloma vienu metu mokyti ir anglų kalbos, ir skaityti, kitas požiūris siūlo leisti vaikui išmokti pirma skaityti gimtąja kalba, o po to mokyti skaityti anglų kalba.

---

[233] National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups*. (NIH Publication No. 00-4754). Washington, D.C.: United States Government Printing Office.
National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, D.C.: United States Government Printing Office.

[234] *The Reading Skills Pyramid*: Key skills and dependencies. © 1999-2010 CafePress.com . Internete: http://www.time4learning.com/readingpyramid/index.htm

1.3.2 pav. JAV skaitymo gebėjimų ugdymo piramidė (pagal Time4Learning)

Geriausia patirtis yra kaupiama centralizuotai („The What Works Clearnihouse“) ir viešai skelbiama lengvai pasiekiamose duomenų bazėse ir populiariuose pranešimuose. Tai yra labai efektyvių, rezultatyvių ir pritaikomų mokymo programų, metodų ir būdų aukštos kokybės apžvalgos. Šiuolaikinės skaitymo apžvalgos apima ugdymo metodus ir praktiką, kuri skirta gerinti anglų kalbos raštingumą ar pradinių klasių mokinių pažangą, metodus ankstyvajam ikimokykliniam ugdymui, kuris padėtų pasirengti mokyklai ir paskatintų vaiką pradėti skaityti.

Rekomendacijos, kaip mokyti skaityti, grindžiamos tyrimų apžvalga, siūlo mokytojams naudoti aštuonias efektyvias ir perspektyvias **skaitymo mokymo strategijas**: tai yra **(**1) **supratimo stebėsena, (**2) **mokymasis bendradarbiaujant, (**3) **grafinis ir semantinis sisteminimas, (**4) **pasakojimo struktūra, (**5) **atsakymai į klausimus, (**6) **klausimų kūrimas, (**7) **apibendrinimas ir (**8) **daugialypių strategijų taikymas**[235].

T. Trabasso, E. Bouchard (2002), taip pat J. P. Williams (2002)[236] pabrėžė, kad epizodinės turinio žinios yra pagrindas skaitytojui konstruoti gilesnį supratimą, mokinių apibendrinimai ir teksto santraukos skatina rasti ir sisteminti pagrindines sąvokas, sampratas ir temas. T. Trabasso, E. Bouchard nustatė **12 kognityvinių strategijų skaitymo supratimui pagerinti**:

1) supratimo tikrinimas,
2) grafinis vaizdavimas,
3) ankstesnių žinių pritaikymas,
4) klausimų kūrimas
5) ir atsakymai į juos,
6) pasakojimo struktūra,
7) pasakojimo plano schemos braižymas,
8) pagrindines sąvokų nustatymas,
9) pagrindinių sąvokų sisteminimas,
10) apibendrinimas,
11) žodyno turtinimas,
12) teksto santraukos rašymas.

Informaciniams tekstams skaityti ir suprasti J. T. Guthrie su kolegomis sukūrė ir projektuose patikrino sąvokomis grindžiamo skaitymo modelį (angl. *Concept-Oriented Reading Instruction* (CORI), kurį sudaro trys dalys: skaitymo supratimo strategijų mokymas, gamtos mokslų dalyko uždaviniai ir turinys, mokinių motyvavimas.

Tirdami mokinių skaitymo mokymą, J. T. Guthrie su kolegomis (2004)[237] pakartotinai atskleidė, kad pradinių klasių mokiniams davus skaityti tekstus, susietus tam tikra tema (gamtos, socialinių mokslų) ir gilinantis į tų tekstų sąvokas, turinį, pasiekiamas reikšmingas pokytis – labai pagerėja gebėjimai suprasti tekstą ir sustiprėja mokinių motyvacija skaityti. Šie tyrimai patvirtino teiginį, kad tam tikros srities ankstesnių žinių struktūra lemia, kaip tekstas bus suprantamas ir įsimenamas (C. A. Weawer ir kt., 1995).[238]

---

[235] National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, D. C.: United States Government Printing Office.

[236] Trabasso, T., Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend test strategically. Kn. C.C. Block, M. Pressley (red.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: The Guilford Press;
Williams, J. P. (2002). Using the theme scheme to improve story comprehension. Kn. C.C. Block, M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: research-based best practices*. New York: The Guilford Press.

[237] Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., & Others. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), p. 403–423.

[238] Weaver C. A., Bryant D. S., Burns K. D. (1995). Comprehension monitoring: Extensions of the Kintsch and van Dijk model. Kn. Weaver C. A., Mannes S., Fletcher C. (red.). *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch.* Hillsdale, NJ: Erlbaum; p. 177–193.

1.2.1 pav. Mokymo per pamoką schema CORI skaitymo modelyje (pagal J. A. McPeake, 2009)[239]

Dar viena skaitymo mokymo kryptis JAV yra **orientuojamasis** skaitymo mokymas (angl. *Guided Reading*)[240], kai dalis raštingumo ugdymo programos. Ši mokymo sistema išpopuliarėjo nuo 9 dešimtmečio kaip veiksminga mokomoji veikla, kuri buvo tobulinama, mažinant planavimo sąnaudas. Orientuojamojo skaitymo mokymo esminiai bruožai yra mokymas skaityti mažomis grupėmis (po 5–7 mokinius), kurios tik iš pradžių laikinai jungia panašių skaitymo gebėjimų mokinius, atrinktus pagal skaitymo testų rezultatus; bet mokiniams laisvai judant iš grupės į grupę, susidaro gana heterogeniškos grupės. Mokiniai skaito savo gebėjimų lygį atitinkančią gausią mokomąją medžiagą ir papildomą literatūrą. Tinkama skaityti medžiaga yra tokia, kur mokiniai gali atpažinti 95 procentus puslapio žodžių.

Veikla planuojama trimis etapais – prieš, per ir po skaitymo. Prieš skaitymą mokytojai mokinius supažindina su tekstais, padeda pasiruošti suprasti skaitysimą tekstą, populiariausia veikla – aktyvinti ankstesnes mokinių žinias ir žodyną. Per skaitymą organizuojamos veiklos, skirtos pagilinti supratimą – būsimų įvykių numatymas ir skaitymas tikrinant spėjimus; gali padėti skaitymo metu, aiškinami žodžiai, pildomas mokinių žodynas ir parodomos metakognityvinės strategijos, skaitoma ir garsiai, ir tyliai, mokiniai įtraukiami į diskusiją grupėje, pakartotinai garsiai skaito pastraipas, aiškindamiesi ir pasitikrindami supratimą. Po skaitymo grupėse ar visa klasė įtvirtina ir išplečia mokymąsi, mokytojas veda mini-pamokas temomis: pasakojimo elementai, žodynas, nuoseklumas, personažų kūrimo priemonės; numatymas, skaitymo sklandumas, teksto iššifravimas, sąsajos su asmenine patirtimi, kitais tekstais, pasaulėžiūra, išvados ir apibendrinimas, analizavimas, kritikavimas, teksto peržvalga, atrenkamasis skaitymas, atpasakojimas, žodžių reikšmės. Taip pat vertinamas ir apibūdinamas išmokimas, pastabos vėliau perkeliamos į mokinių gebėjimų aprašą, fiksuojama individuali pažanga.

Mokslininkai (žr. taip pat A. E. Farstrup, S. J. Samuels, 2002; R. Gersten ir kt., 2001)[241] patvirtino, kad teksto supratimo gebėjimams tobulinti svarbu yra modeliavimo ir orientavimo metodais mokyti **įvairių supratimo strategijų**, skaitymo turinį ir procesą kuo detaliau aptariant dialoge su mokiniais.

[239] McPeake J. A. (2009). CORI, Internete http://www.cori.umd.edu/research-projects/real/cori-in-middle-school-website.ppt#263,7,CORI: Flow of Instruction.

[240] Cunningham, P., Hall, D., Cunningham J. (2000). *Guided Reading The Four Blocks Way*.Greensborro, NC: Carson-Dellosa Publishing Company; Fountas, I., Pinnell, G. (1996). *Guiding Reading: Good First Teaching for All Children*. Portsmouth, NH: Heinemann Publishing Company.

[241] Farstrup, A. E., Samuels, S. J. (2002). *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association; Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71, p. 279–320.

Taip ryškinama **kumuliatyvaus (kaupiamojo) ir nekumuliatyvaus mokymo** priešprieša (K. Walsh, 2003, D. S. McNamara[242]). Kritikuojama **nekumuliatyvaus** mokymo praktika, tebevyraujanti JAV, kai pradinių klasių mokiniai užuot skaitę turiniu susietus tekstus, mokosi suprasti skaitydami atskirus pasakojimus. Nuolatinis nesusijusių tekstų skaitymas pašalina kumuliuotas turinio žinias (K. Walsh, 2003).[243]

Šiai problemai įveikti sukurtas Science IDEAS modelis, kuris integruoja gamtos mokslų ir skaitymo mokymą. Šiuo modeliu pasiektas geresnis teksto supratimas nei tradiciniame skaitymo mokyme, ir buvo patvirtintas principas, kad mokinių įtraukimas į giluminį, kaupiamąjį (kumuliatyvinį) ir prasmingą mokymąsi yra efektyvesnis požiūris ugdant skaitymo supratimo gebėjimus.

Science IDEAS modelis ***grindžiamas daugialype skaitymo supratimo strategija*** (M. R. Vitale, N. R. Romance, M. F. Dolan, 2006)[244], kuri remiasi požiūriu, kad skaitymas skirtas giliai suprasti žinias:

1) įvertinti ankstesnes žinias;
2) jungti ir sieti naujas žinias su ankstesnėmis;
3) rišliai žodžiu ir raštu reikšti žinių supratimą santraukomis ir apibendrinimais.

Jos tikslas – siekti, kad mokinys išmoktų sudaryti ir įvertinti nuoseklią žinių struktūrą, kurios pagrindu mokysis rišliai rašyti. Ši strategija kuria kumuliatyvaus prasmingo mokymosi aplinką, kurioje **tikėtinas rezultatas yra naujų ir turimų žinių integravimas kaip kompetencijos forma**. Daugialypę skaitymo supratimo strategiją sudaro trys procedūros:

1) teksto analizės substrategija: nustato pagrindines mintis, kaip plėtojama teksto idėja,
2) propozicijų žemėlapio (ar pasakojimo žemėlapio) braižymo substragegija,
3) santraukos rašymo substrategija: sudarytų propozicijų, sąvokų žemėlapį mokiniai naudoja rašydami pastraipos santrauką, ją redaguoja.

Visos substrategijos yra išsamiai pagrįstos moksliniais tyrimais (M. J. Dreher, 2002; C. Snow, 2002; T. Trabasso, E. Bouchard, 2002)[245].

Skaitymo sunkumų įveikimo gairės išdėstytos JAV valstybiniame dokumente „Individuals with Disabilities Act“ (2004). Jame pateiktos procedūros, kaip dirbti su vaikais, patiriančiais mokymosi sunkumų: kaip diagnozuoti, planuoti programas, stebėti pažangą. Kai kuriose mokyklose skaitymo problemas testais nustato mokytojai, specialistai ar mokyklos psichologai; mokiniams kuriamos individualizuotos ugdymo programos. Mokslininkai atskleidė, kad norint padėti vaikams, turintiems skaitymo sunkumų, svarbu kuo anksčiau nustatyti problemas ir pradėti lavinti. Mokyklos, kurias finansuoja programa „Reading First“, privalo vykdyti **keturių tipų skaitymo vertinimą**: (1) **identifikuoti problemas**, (2) **stebėti pažangą**, (3) **diagnozuoti ir vertinti rezultatus** – ir (4) **juo grįsti mokymą ir programos vertinimą**. Šie keturi tikslai turi apimti jau minėtus esminius penkis skaitymo gebėjimus.

Skaitymo trūkumų įveikimo būdą, vadinamą **PATH To Reading (PATH)** terapija (anksčiau vadinta MTR terapija, angl. k. – *Moving To Read*) atrado dr. Teri Lawton, CEO ir „Perception Dynamics“ instituto tyrimų vadovė. Tai yra metodika, kuri padeda pašalinti skaitymo trūkumus taikant kompiuterinę programą, pritaikytą asmeniniam kompiuteriui. Ši nauja **PATH** terapija buvo patentuota

[242] Vitale, MR, & Romance, NR (2007). A knowledge-based framework for unifying content-area reading comprehension and reading comprehension strategies. Kn. McNamara, D. S. (red.). (2007). *Reading comprehension strategies: Theory, interventions, and technologies*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

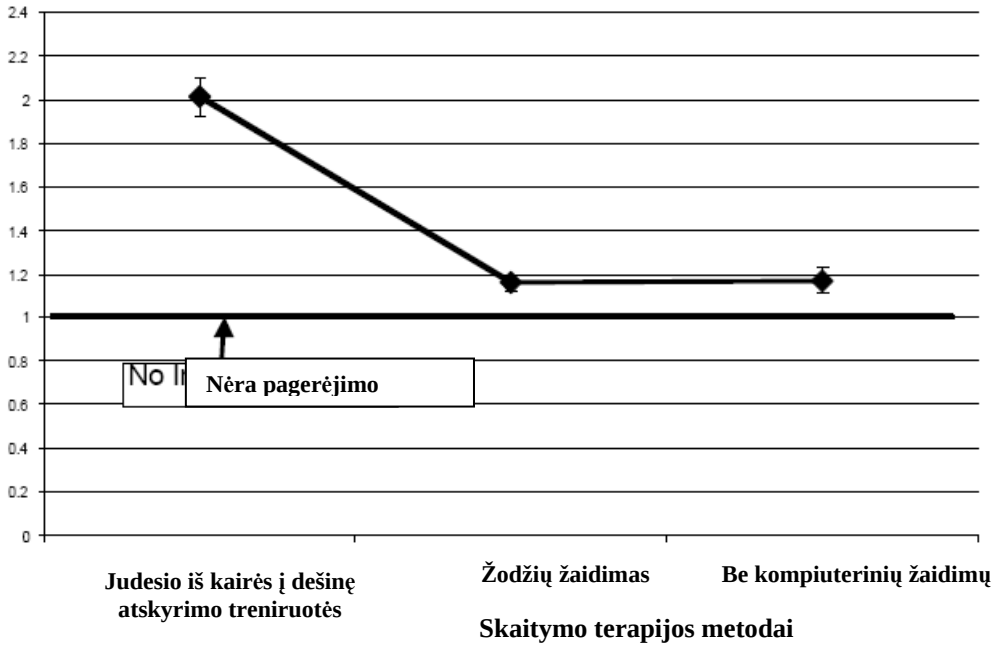
[243] Walsh, K. (2003). Basal readers: The lost opportunity to build background knowledge that propels comprehension. *American Educator*, 31, p. 25–27.

[244] Vitale, M. R., Romance, N. R., & Dolan, M. F. (2006). A knowledge-based framework for the classroom assessment of student science understanding. Kn. M. McMahon, P. ir kt. (red.). *Assessment in Science: Practical experiences and educational research*. (p. 1–14). Arlington, VA: NSTA Press.

[245] Dreher, M. J. (2002). Children searching and using information text. Kn. C. C. Block, M. Pressley (red.), Comprehension instruction: Research-based best practices (p. 289–304). New York: Guilford Press.

JAV[246], o vėliau ir visame pasaulyje. Pradinių klasių mokiniai, kurie patiria skaitymo sunkumų, per tris mėnesius gali labai pagerinti savo pasiekimus reguliariomis judesio iš kairės į dešinę atskyrimo treniruotėmis. Šios treniruotės trunka nuo 5 iki 10 minučių, vieną arba du kartus per savaitę. Tai visapusiška, greita (tetrunkanti tik 4 val., o kitoms terapijos formoms reikia ir 50 val.) ir efektyvi strategija, kuri per kelerius metus buvo labai sėkmingai pritaikyta 900 mokinių iš skirtingų 7 visuomeninių pradinių mokyklų. Programos taikymas buvo labai sėkmingas, todėl „Perception Dynamics“ institutas garantuoja, kad naudojant šią programą pagal nurodymus, jaunasis skaitytojas pakils iš pirmo lygio į trečią vos per penkiolika savaičių.

PATH terapija buvo sukurta aktyvinti tą neuronų zoną, dėl kurios skaitytojas atpažįsta raidžių žodyje ir žodžių puslapyje vietas. Kontroliuojami klinikiniai tyrimai parodė, kad šio smegenų kelio neišsivystymas yra sietinas su vaikų skaitymo problemomis. Paskutiniai atlikti tyrimai JAV patvirtino, kad judesio kelių smegenyse treniravimas gali labai pagerinti daugelio 2–4 klasių mokinių skaitymo gebėjimus (žr. 1.3.2 pav.).



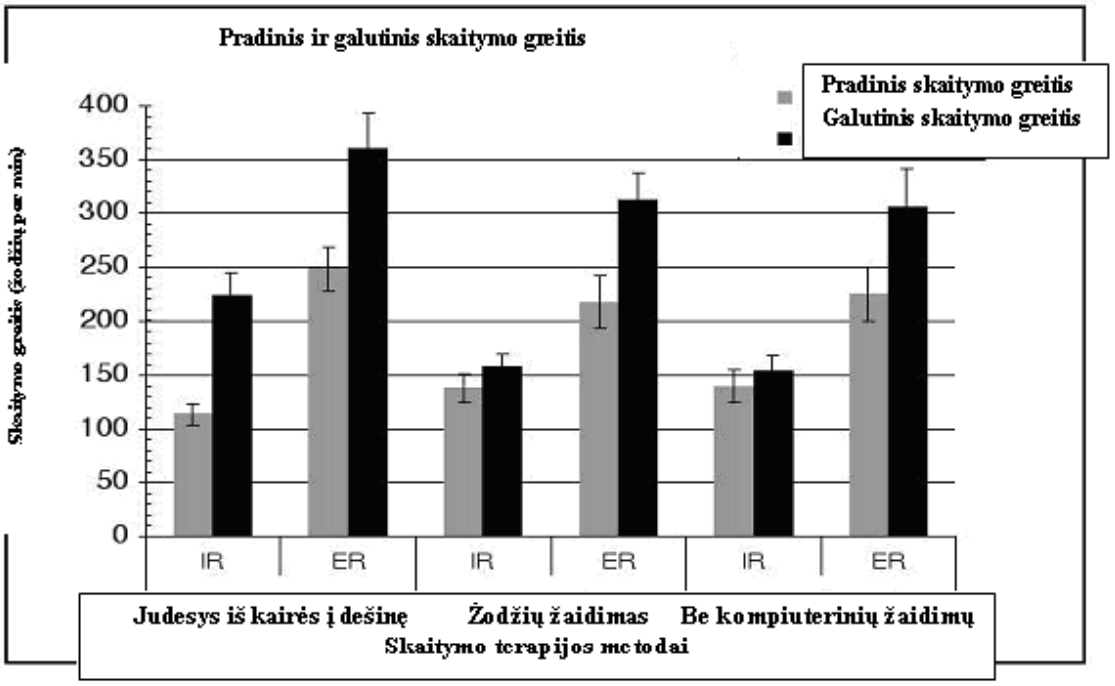
1.3.2 pav. Skaitymo terapijos metodų veiksmingumo palyginimas (T. Lawton, 2004)[247]

Metodikos autoriai pabrėžia, kad tai pirmas kartas, kai atrasta metodika pagerina ne tik nepakankamą sugebėjimą skaityti, bet ir patobulina jau turimus skaitytojų įgūdžius (žr. 1.3.3 pav.). Tyrimai patvirtino, kad mokymasis suvokiant (angl. *perceptual learning*) yra perkeliamas ir naujiems mokymosi uždaviniams, tad siekis išmokti atskirti judesį iš kairės į dešinę (esminis veiksmas skaitant) yra ne įgimta akių ir smegenų funkcijos dalis, o gebėjimas, kurį reikia išmokti. Kuo intensyviau buvo taikoma **PATH** terapija, tuo geriau vystėsi vaikų skaitymo sugebėjimai. Tyrimų duomenimis, ši programa gali būti taikoma šalinti įvairiausius skaitymo sutrikimus – ir įprastinius skaitymo sutrikimus, ir disleksiją, ir sutrikimus dėl aktyvumo ir dėmesio sutrikimo ar autizmo.

Kai kuriems vaikams skaitymo mokymasis – labai sunkiai įveikiama estafetė. Dėl to kaltas ne blogas mokytojas ar netinkamai vaikui keliami reikalavimai, su šia problema nesusijusi ir skurdi mokyklų materialinė bazė ar net paties moksleivio motyvacija mokantis skaityti. Kaip teigia T. Lawton,

[246] Lawton, T. (2000). Methods and Apparatus For Diagnosing and Remediating Reading Disorders, United States Patent No. 6,045,515.
[247] Lawton, T. (2004). Training directionally selective motion pathways can significantly improve reading efficiency. Human Vision and Electronic Imaging IX, (red. Bernice E. Rogowitz, Thrasyvoulos N. Pappas), Proc. of SPIE-IS&T Electronic Imaging, SPIE, Nr. 5292, p. 34–45. Internete: <http://www.pathtoreading.com/images/SPIE2004.pdf>

geresnės mokymo sąlygos, intensyvesnis darbas ir kitos taikomos tradicinės priemonės bus bereikšmės, jei vaikui, kuris patiria sunkumų skaitydamas, nebus pritaikyta atrastoji metodika (T. Lawton, 2004).



1.3.3 pav. Skaitymo terapijos metodų poveikio skaitymo greičiui palyginimas. IR – skaitymo sunkumų patiriantys mokiniai, ER – gerai skaitantys mokiniai (T. Lawton, 2004)

Grupė Jungtinių Amerikos Valstijų mokslininkų (P. Mooney ir kt., 2008)[248] pakartojo ir išplėtė tyrimą, kurio tikslas nustatyti ryšius tarp formalaus ir suminio skaitymo įgūdžių vertinimo būdų skirtingų mokinių imtyje. Mokinių skaitymo įgūdžiai buvo vertinami naudojantis *Luizianos švietimo vertinimo programa* ir *Dinaminiu pagrindinių ankstyvojo raštingumo įgūdžių vertinimu.* Rezultatai atskleidė vidutiniškai ir labai stiprius ryšius tarp Luizianos švietimo vertinimo programoje gauto mokinių skaitymo įgūdžių integruoto įvertinimo ir *Dinaminių pagrindinių ankstyvojo raštingumo įgūdžių įvertinimo*, vertinant skaitymo garsiai kokybę (R. H. Good, R. A. Kaminski, 2002)[249]. Taip pat buvo nustatyta, kad skiriamieji balai, pagal kuriuos yra identifikuojami mokiniai, galintys neišlaikyti švietimo vertinimo (Luizianos), yra tinkamo diagnostinio tikslumo.[250]

JAV mokslininkai kritikuoja dabartinę skaitymo gebėjimų ugdymo programų politiką, kad tradicinės skaitymo mokymo aplinkos neakcentuoja prasmingų žinių kumuliatyvaus ugdymo kaip pagrindo nei bendrajam lavinimui, nei specifiško turinio skaitymo supratimo kompetencijai, nors ir smarkiai daugėja informacinių tekstų naudojimo pradiniame ugdyme (M. R. Vitale, N. R. Romance, M. Klemtschy, 2006).[251]

---

[248] Mooney, P., McCarter, K. S., Schraven, J., Hintze, J. M., Mooney, E., Landry, D., Colclough, T., Gansle, K. A., Denny, R. K., Grandstaff-Beckers, G., Benner, G. J., Allor, J. H. (2008). Further evidence of oral reading fluency's utility in predicting statewide student reading proficiency. International Journal of Psychology: A Psychosocial Approach, 2, p. 121–146.

[249] Good, R. H.; Kaminski, R. A. (2002). DIBELS Oral Reading Fluency Passages for First through Third Grades (Technical Report No. 10). Eugene, OR: University of Oregon.

[250] Mooney, P. ir kt. (2008).

[251] Vitale, M. R., Romance, N. R. Klentschy M. (2006). *Improving School Reform by Changing Curricular Policy toward Content-Area Instruction in Elementary Schools: A Research-Based Model. P*aper presented at AERA discusses policy implications that would make content-area instruction (e.g., science, social studies, literature, mathematics) the focus of systemic school reform in grades K-5.

Švedija

Raštingumo tikslai turi būti pasiekti per trejus pirmuosius mokyklinius metus. Mokydamiesi švedų kalbos pradinėse klasėse mokiniai gali tobulinti šiuos gebėjimus: kalbėti, klausyti, skaityti, rašyti, be to, gauti patirties ir mokytis iš literatūros, kino filmų ir teatro. Kalba ir literatūra labai svarbios asmeninei tapatybei formuotis. Mokymosi tikslai irgi skatina mokinius gerai kalbėti ir rašyti, gerbti ir suprasti įvairią kalbėjimo ir rašymo raišką.

Skaitymo ugdymo turinį sudaro švedų kalbos mokymasis. Skirtumas tarp gimtosios ir antrosios kalbos mokymo yra tik mokymo būdai. Mokiniai turi įsisavinti švedų kalbą, suprasti jos raidą, sandarą, kilmę ir istoriją, suprasti, kodėl žmonės kalba ir rašo skirtingai. Mokiniai turi tobulinti gebėjimus skaityti, suprasti, interpretuoti ir pajusti skirtingus tekstus, pritaikyti skaitymą pagal teksto pobūdį ir tikslą. Susipažindami su švedų ir Šiaurės šalių, kitų pasaulio šalių rašytojais ir literatūra (skirtingų laikotarpių ir rūšių), mokiniai gali suprasti kultūrų įvairovę, susikurti savo vaizdinius ir norą mokytis, taip pat ir skaityti savo malonumui. Mokiniai turi išmokti taisyklingai kalbėti ir rašyti, pasitikėti, norėti ir gebėti išreikšti save skirtinguose kontekstuose.

Rašymo gebėjimai mokiniams yra mąstymo, mokymosi ir komunikavimo instrumentas. Mokiniai turi gilinti savo įžvalgas suprasdami kalbos taisykles ir gramatinę sandarą, gebėti laikytis rašytinės kalbos reikalavimų skirtinguose kontekstuose. Kritiškai reflektuodami ir bendraudami su kitais mokiniai turi gebėti tobulinti savo tekstus.

Baigdami penktą klasę, mokiniai turi gebėti:

- sklandžiai skaityti, suprasti grožinių ir negrožinių vaikams skirtų tekstų įvykius ir prasmę, diskutuoti apie savo skaitymo patirtį, reflektuoti tekstus;
- kurti įvairios paskirties tekstus kaip mokymosi ir bendravimo įrankius;
- sakyti viešąsias kalbas, suprantamai prezentuoti turinį ir sieti su gyvenimu;
- laikytis rašytinės kalbos taisyklių, bendrųjų rašybos taisyklių, gebėti naudotis žodynais.

Baigiant devintą klasę, mokinių skaitymo gebėjimai turi atitikti suaugusiųjų raštingumo apibrėžimą (*International Adult Literacy Study*), mokiniai turi gebėti naudotis spausdinta ir rašytine informacija, kad galėtų veikti visuomenėje, siekti savo tikslų ir tobulinti savo žinias ir potencialą. Baigdami devintą klasę mokiniai turi gebėti:

- aktyviai dalyvauti pokalbyje ir diskusijoje, dalintis savo mintimis, aiškiai ir suprantamai apibūdinti žodžiu darbą,
- skaityti amžiui tinkamą švedų ir Šiaurės šalių, kitų pasaulio šalių literatūrą, taip pat ir negrožinę, laikraščių straipsnius apie bendrus dalykus, gebėti rišliai atpasakoti turinį ir reflektuoti perskaitytą tekstą;
- reflektuoti ir susieti literatūrinius darbus su žmonių gyvenimu ir mąstymu, išreikšti autoriaus ketinimus ir poveikį skaitytojui;
- vertinti, pripažinti, apmąstyti paveikslo, filmo ir spektaklio turinį ir raiškos priemones;
- rašyti skirtingus tekstus ranka ir kompiuteriu, kad būtų suprantamas turinys ir laikantis rašymo taisyklių;
- išmanyti kalbą, kad galėtų stebėti kitų ir savo kalbos vartojimą.

Skaitymo mokymo priemonės, kaip ir vadovėliai ir mokomoji medžiaga, yra labai įvairios, jų naudojimą riboja tik ištekliai. Standartinių reikalavimų nėra. Mokytojai gali rinktis skaitymo serijas, atsižvelgdami į vietinės valdžios reikalavimus ir finansines galimybes.

Skaitymo mokymas pradinėse klasėse prasideda sulaukus septynerių metų. Nors skaitymo kaip atskiro dalyko nėra mokoma, jis kartu su rašymu sudaro pagrindinę mokymo pradinėse klasėse dalį. Mokant švedų kalbos, kalba ir literatūra neatskiriama. Todėl švedų kalba negali būti skirstoma į dalis, kurios būtų mokomos tam tikru nuoseklumu. Kita vertus, skaitymas ir rašymas yra esminiai visiems dalykams. Todėl mokytojai vienodai atsakingi už raštingumo gebėjimų ugdymą ir privalo suprasti kalbos svarbą mokymuisi, tad mokyti švedų kalbos yra visų mokytojų pagrindinė atsakomybė.

Kadangi švietimo sistema decentralizuota, nėra bendrų nurodymų, kiek mokinių mokyti, todėl kai kurios mokyklos kartu moko 6–10 metų vaikus (nuo 0–1 iki 3 klasės). Kitur sudaromos homogeniškos grupės. Dažniausiai mokomi 20–25 mokiniai.

Iš viso iki devintos klasės švedų mokiniai mokosi švedų kalbos 1490 val. Mokyklos nusprendžia, kaip šias valandas išskirstyti per metus.

Mokymo medžiaga tradiciškai yra labai gausi, nes Švedija turi daug puikios vaikų literatūros visoms klasėms. Daug mokytojų renkasi darbo su pradedančiaisiais modelį, kur jungiama vaikų literatūra su skaitiniais ir patys vaikai rašo tekstus savarankiškai arba jungdami su knygomis.

Technologijų, kaip nurodoma valstybiniuose ugdymo tiksluose, yra mokoma dvejopai – naudoti kaip priemonę, ir kaip gebėjimą naudoti įvairias galimybes informacijai įgyti. Technologijomis mokiniai turi įgyti kalbos žinių, išmanyti medijų funkcijas, mokytis interpretuoti ir kritiškai tikrinti, vertinti įvairius informacijos šaltinius ir jų turinį. Skaitymo mokymo pradžioje technologijų taikymas priklauso nuo mokytojo interesų ir mokyklos išteklių. Kompiuterinės programos yra prieinamos visų klasių mokiniams. Žemesnėse klasėse kompiuterinės programos taikomos mokyti kalbos suvokimo, skaityti ir rašyti. Dažniausiai kompiuteris naudojamas kaip rašymo priemonė. Jau nuo ankstyvo amžiaus mokiniai skatinami įvairiems atsiskaitymams informacijos ieškoti Internete. Be to, kompiuteris vertinamas kaip įrankis mokyti vaikus, patiriančius skaitymo ir rašymo sutrikimų.

Priklausomai nuo išteklių ir personalo, skaitymo specialistų vaidmuo yra įvairiais būdais organizuoti skaitymo mokymą pagal mokinio poreikius. Specialistai gali paskirti vieną sesiją per savaitę, mokymą mažomis grupėmis ar teikti pagalbą per pamoką.

Mokiniams, turintiems skaitymo sutrikimų ar sunkumų, pagalba teikiama kuo anksčiau. Pirmos klasės mokytojai atsakingi, kad šie sunkumai būtų identifikuoti. Daugelyje savivaldybių yra specialistų komandos, kurios pataria ir tėvams, ir mokytojams, vykdo mokymus, teikia trumpalaikę pagalbą vietinėse mokyklose. Regioniniuose centruose teikiami patarimai, kaip parengti mokomąją medžiagą ir priemones, gali būti diagnozuojama disleksija ar kiti skaitymo sutrikimai. Jei nustatomi sutrikimai, vaikas turi teisę gauti specialųjį mokymą, priemones, kompiuterinę programą.

Kanada

Kanadoje švietimo sistemos įvairios provincijose skiriasi. Mokiniai daugiausia mokosi valstybinėmis anglų ir prancūzų kalbomis. Kanadoje, taip pat, kaip ir Prancūzijoje, plačiai naudojamas ir rekomenduojamas naudoti fonologinis arba skiemenų metodas, kai nuo elementarių garsų einama prie jų junginių, žodžių ir galiausiai sakinių.

Nuo 1990 Kanados prancūzakalbių situacija pagerėjo, neraštingumas sumažėjo, tačiau dar 2003 metais raštingumo testų rezultatai buvo žymiai geresni anglakalbių nei prancūzakalbių. Tyrime[252] dalyvavo daugiau nei 23 000 kanadiečių. Žinių lygis vertintas penkiabalėje sistemoje. Nacionaliniu mastu 42 procentai populiacijos procentai tarp 16 ir 65 metų amžiaus nesugebėjo surinkti 3 balų įvertinimo, anglakalbių sudarė 39 procentai, o prancūzakalbių net 56 procentai. Šis įvertinimas laikomas mažiausias būtinas tinkamai funkcionuoti visuomenėje. Tyrimas atskleidė, kad esant tam pačiam išsilavinimo ir pajamų lygiui, prancūzakalbiams rečiau nei anglakalbiams būdingas kasdienio skaitymo įprotis, jie rečiau lankosi bibliotekose ir turi mažesnį skaičių knygų namuose. Daroma išvada, kad prancūzakalbiai mažiau nei anglakalbiai vertina knygas ir skaitymą. Kas antras anglakalbis teigia skaitantis knygas bent kartą per savaitę ir tik 35 procentai prancūzakalbių. Panašu, kad Kanados prancūzakalbiai (gimtoji kalba prancūzų) dažniau linkę skaityti ir rašyti angliškai nei prancūziškai ir dėl to atsiranda analfabetizmo problema (Fédération canadienne pour l'alphabétisation en frankais „Apprendre à lire : une clef pour l'avenir de nos enfants“ (2008).

[252] Étude : Alphabétisme et minorités de langue officielle (2006). Statistique Canada : Internete www.statcan.gc.ca; http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/061219/dq061219b-fra.htm

Ir 2008 m. tyrimas nustatė, kad anglakalbių skaitymo gebėjimai yra žymiai geresni nei prancūzakalbių, nes prancūzakalbių žemesnis bendras išsilavinimas ir jie skaito daug mažiau, nei anglakalbiai. Pati jauniausia karta pasivijo išsilavinimo lygį, tačiau vis dar aktuali skaitymo problema – neįmanoma išsiugdyti gerų skaitymo įgūdžių neskaitant knygų[253].

Ne visose provincijose yra skaitymo ugdymo programa, daug kur ji integruota į kalbos mokymo programas. Nova Scotia, kurioje dauguma mokosi anglų kalba, raštingumas yra prioritetinė švietimo sritis ir ji akcentuojama visų dalykų programose per visą mokymosi laiką. Nova Scotia turi Raštingumo sėkmės strategiją (angl. Literacy Success), kurioje daug dėmesio skiriama kaip tobulinti mokymą, kad gerėtų mokymosi pasiekimai. 2003 m. vyriausybė pareikalavo, kad būtų daugiau mokymosi medžiagos, skirtos raštingumui, išplečiant tradicinę raštingumo sampratą ir apimant medijų bei informacinį raštingumą. Pradinio ugdymo lygmuo šioje strategijoje remiasi *Aktyvaus jaunojo skaitytojo* (angl. *Active Young Readers;* pranc. *Jeunes lecteurs actifs)* iniciatyva[254], kuri sutelkia dėmesį į šiuos dalykus:

- aiškus skaitymo mokymaskalbų ir kitų dalykų pamokose;
- visoje programoje didesnė skaitymo mokymo ir skaitymo trukmė;
- išplėsta prieiga skaitytojams per programą *Reading Recovery (Information and communication technology programs of study*, 2000).
- visos mokyklos dėmesys raštingumui;
- raštingumo mokymosi aplinkos, kurios mokinius įtraukia į pačią didžiausią tekstų įvairovę ir pramoginę, ir klasikinę, pavyzdinę;
- aukštos kokybės mokytojams profesinis tobulinimasis ir aprūpinimas vertinimo, mokymo, metodiniais ir pagalbos ištekliais;
- leidiniai tėvams ir *Aktyvaus jaunojo skaitytojo svetainės informacija.*

Skaitymo strategija (politika) teigia, kad skaitymas, grafikos žiūrėjimas ir vizualūs pranešimai yra prasmės kūrimo procesai, tai įvairių reprezentacijų – rašto, televizijos, kino filmų, techninių tekstų ir kt. – supratimas.

Skaitymo programoje nurodomi tokie mokinių pasiekimai:

- naudoti įvairias ženklų sistemas (pragmatinę, semantinę, sintaksinę, grafofoninę) ir įvairias prasmės kūrimo strategijas;
- skaityti ir suprasti įvairius literatūrinius, informacinius, medijų ir vaizdinius tekstus;
- taikyti įvairias strategijas, išteklius ir technologijas informacijai rinkti, sieti ir interpretuoti;
- gebėti reikšti asmenišką ir kritišką nuomonę apie įvairius tekstus, suprasti teksto kalbos, raiškos, žanro, tikslų ir auditorijos santykius.

Skaitymo ugdymo programa sudaryta iš tokių skaitymo mokymo dalių:

- skaitymas garsiai ar raiškusis skaitymas;
- skaitymas bendradarbiaujant, orientuojamasis ir savarankiškas skaitymas (angl. *shared, guided, independent*);
- galimybė savo malonumui skaityti knygas ir kitus šaltinius;
- galimybės išreikšti asmenišką ir kritišką savo nuomonę, ja pasidalinti.

Pripažįstama, kad geri skaitytojai taiko įvairius teksto skaitymo būdus, siekdami suprasti tekstą. Skaitymo ugdymo programa nurodo, kad skaitytoją skatina ir padrąsina tokios skaitymo strategijos: numatymas, patvirtinimas, stebėjimas, žodžių išsiaiškinimas, pavyzdžiai ir skaitymo sklandumo lavinimas. Giliam supratimui būtinos strategijos yra ryšių nustatymas, įsivaizdavimas, išvadų darymas, klausinėjimas, svarbių detalių ar idėjų nustatymas, analizė ir sintezė. Skaitymas yra raidos procesas.

[253] Fédération canadienne pour l'alphabétisation en frankais „Apprendre à lire : une clef pour l'avenir de nos enfants“ (2008). Internete: http://espacealpha.cdeacf.ca/les_actualites/lire.php?article=2389

[254] Nova Scotia Department of Education. (2005). *Learning for life II: Brighter futures together*. Internete: http://www.ednet.ns.ca/pdfdocs/learning_for_life_II/LearningforLifeII.pdf;
Active young readers grades 4–6:Assessment Resource. Internete: from http://ayr.ednet.ns.ca/ayr_docs.shtml

Tikimasi, kad baigdami 4 klasę mokiniai pasiekia pereinamąjį amžių, jiems būdingas savarankiškesnis tekstų pasirinkimas, gebėjimas iškelti sau tikslus, taikyti vis daugiau supratimo strategijų. Jie skaito ilgesnius tekstus, nebūtinai su paaiškinamosiomis iliustracijomis ir geba iliustracijas ir žodžius apibendrinti, daryti išvadas. Be to, jie geba reikšti asmeninę, kritišką ir estetinę nuomonę. Teigiama, kad natūralu, jog ne visų mokinių skaitymo raida vienoda.

Programa ne tik pateikia gaires ir pademonstruoja skaitymo strategijas, ji taip pat sudaro sąlygas mokiniams apmąstyti ir aptarti, kaip jie supranta, kada skaito, skirti dėmesio supratimo strategijoms.pabėžiama, kad labai svarbu leisti mokiniams kuo daugiau ir dažniau skaityti tinkamo lygmens tekstų, kad lavintų skaitymo sklandumą. Raiškusis skaitymas irgi tinka sklandumui lavinti. Nors mokiniai visoje programoje skatinami suprasti kuo įvairesnius tekstus, bet pabrėžiama, kad spausdinti tekstai yra vis svarbesni kalbos ir kitų dalykų programose dėl informacinės techninės visuomenės konteksto. Mokiniai turi suprasti informaciją, pareikšti apie ją savo nuomonę, kelti klausimus, atrasti sąsajas ir ryšius, pasidalinti ir išreikšti, ką išmoko. Mokiniai turi naudoti daugiasluoksnius matematikos, gamtos mokslų, matematikos, muzikos ir elektroninių medijų tekstus. Taip pat jie turi išmokti specialių strategijų šiems visiems tekstams ir dalykams suprasti.[255]Tad 4–6 klasėse skaitymas vertinamas dvejopai – kaip mokymosi dalykas ir kaip primonė mokytis kitų dalykų.

Pradinėse klasėse skaitymo mokymui būtina skirti pakankamai laiko, programoje nurodoma, kad 1–2 klasėje skiriama mažiausiai 90 min kiekvieną dieną per kalbos pamokas, 3 klasėje mažiausiai 115 min kiekvieną dieną per kalbos pamokas, 4–6 klasėse mažiausiai 90 min kiekvieną dieną per kalbos pamokas. 4–6 klasėse papildomai dar skaityti vieną ar kelis skyrius iš „Learn to Read/Read to Learn Time“ per kalbos ar kitų dalykų pamokas dar bent 60 min. Šio amžiaus vaikai mokomi ir skaitymo bei supratimo strategijų.

Mokyklų vadovai rūpinasi profesionaliu skaitymo diagnozavimu testais, kad būtų pastebėti skaitymo sunkumų turintys vaikai, kuriems yra taikomos tinkamos mokymosi strategijos.

3, 6, 9 klasių mokinių kalbos ir matematikos pasiekimai vertinami, siekiant nustatyti mokymosi poreikius ir pritaikyti mokymo tobulinimo strategijas. Egzaminų rezultatai sudaro 30 proc. galutinio pažymio. Testai, kuriuos taiko provincija, yra kriteriniai, nors mokyklos gali taikyti ir komercinius testus.

Belgija

Belgijoje plačiai pripažįstama, kad skaitymas yra neišpasakytai svarbus mokymosi procesas, kuris yra ir labai nelengvas. 15-20 procentų mokyklinio amžiaus vaikų susiduria su kalbos ugdymo sunkumais[256]. Belgijoje taikomas abėcėlinis metodas, ugdantis foneminį sąmoningumą. Tyrimai atskleidė, kad pradinių klasių mokinių (antros klasės) rezultatai priklauso nuo klasės, kurioje vaikai mokosi ir labai siejasi su pedagogų naudojamais kalbos ugdymo metodais ir praktika. Siekiant efektyvumo, siūloma nuosekliai ugdyti raidžių-garsų atitikmenų supratimą ir teikti reikiamą dėmesį kodavimo mechanizmams analizuoti ir įsisavinti[257].

Kad suprastų tekstą, skaitytojas turi ne tik skaityti, bet ir stebėti supratimą ir reflektuoti skaitymo procesą, įveikti supratimo klaidas – geras skaitytojas turi meistriškai valdyti ir kognityvias strategijas, reikalingas tekstui suprasti: pakartotinis skaitymas, ankstesnių žinių atgaminimas, skaitymo greičio reguliavimas, ir metakognityvias: savistaba, įsisąmoninimas, ar pavyksta suprasti, gebėjimas vertinti

[255] Nova Scotia Department of Education (2003). *Engaging with text across thecurriculum: Grades 3–6.* Internete: from https://sapps.ednet.ns.ca/Cart/description.php?II=148&UID=20070215103735142.227.51.61

[256] Braibant Jean-Marc, Gerard François-Marie „Influence des méthodes d’enseignement de la lecture sur le niveau d’acquisition des élèves en 2e année primaire“ Internete http://www.fmgerard.be/textes/Methodes.pdf

[257] t.p.

užduotį ir išmanymas, kada ir kaip skaityti, kad suprastų situaciją, savo gebėjimus (H.Van Keer, 2004).[258]

Šiems gebėjimams ugdyti svarbu jungti du efektyvius mokymo aspektus – detalų mokymą taikyti skaitymo strategijas ir mokinių įtraukimą į dialogą apie skaitymo supratimo gebėjimus (tarpusavio mokymas). Eksperimentai, trukę visus mokslo metus, parodė, kad eksperimentinės grupės mokiniai reikšmingai labiau pagerino savo skaitymo supratimo gebėjimus ir per metus tapo savarankiškais skaitytojais. Penktos klasės mokiniai turėjo poroje antros klasės mokinį, kita grupė dirbo poromis su bendraklasiais. Porose buvo jungiami geriau skaitantys su geriau skaitančiais, bet vienodo socialinio statuso. Vienodo amžiaus mokiniai keitėsi vaidmenimis – vienas buvo dialogo vedantysis, kitas atsakinėjo ir atvirkščiai. Mokytojai vedė pamokas apie skaitymo strategijas, vadovavo pamokai ir padėjo refleksuoti patirtį. Strategijas jie aiškino, modeliavo ir demonstravo *mąstymo garsiai* būdu, aiškino, kodėl, kaip ir kada tam tikra strategija gali būti tinkama. Mokytojai stengėsi *mąstymo garsiai* būdu kuo daugiau atskleisti vidinių procesų: Kokia yra strategijos esmė, kilmė?; strategijos procedūrą: Kokie jos etapai, dalys?; strategijos sąlygos: Kada ją tinka naudoti? Po aiškinimo mokytojai demonstravo daug pavyzdžių ir juos išbandė su mokiniais. Šioje fazėje mokiniai buvo labai detaliai mokomi ir drąsinami, skatinami refleksuoti strategijas, naudoti strategijos vertinimo lenteles. Strategijos vertinimo lentelės padėjo mokiniams matyti, kokie strategijos žingsniai, suprasti struktūrą, jose buvo klausimų, kuriuos mokiniai turėtų užduoti sau. Klausimai buvo ne apie konkretų tekstą, bet tinkami visiems tekstams, kartu mokiniai buvo skatinami sugalvoti savų klausimų. Tekstai, kuriuos mokiniai skaitė buvo ir grožiniai ir negrožiniai, atitko jų interesus ir amžių.

Prieš eksperimentą mokytojai dalyvavo seminare, kaip organizuoti diadų darbą, gavo pamokų planus ir kitą metodinę medžiagą. Mokiniai buvo mokomi šešių strategijų rinkinio, kad net ir geri skaitytojai nesinaudotų viena įprastine skaitymo strategija, tai buvo a) ankstesnių žinių sužadinimas ir įsivaizdavimas apie ką gali būti tekstas, b) numatymai skaitant ir tikrinimas, ar numatymai pasitvirtina, c) pagrindinių dalykų atskyrimas nuo šalutinių, d) žodžių ir posakių supratimo stebėjimas ir tikslinimas; e) teksto žanro nustatymas ir pasirinkimas tinkamos skaitymo strategijos. Visos šios strategijos buvo taikomos prieš, per ir po skaitymo. Strategijų naudojimas leidžia vaikams daugiau kontroliuoti skaitymo aktą, orientuojant savo mąstymą, stebint supratimą ir, jei reikia, nustoti skaityti, kad išsiaiškintų, kas nesuprasta (H.Van Keer, 2004).

Rusijos Federacija

Šiuolaikinis požiūris į mokymą skaityti apibūdinamas literatūriniu skaitymu, kuris priskiriamas filologijos mokslui ir apima mokymąsi skaityti ir rašyti rusų kalba. Literatūrinio skaitymo programa apima vis daugiau skirtingų tekstų (taip pat ir mokslinių, publicistinių) kituose pagrindiniuose dalykuose – pasaulio pažinime, matematikoje, istorijoje. Literatūrinis skaitymas yra literatūrinio ugdymo dalis nuo pirmos iki vienuoliktos klasės.

Plačiausiai taikomas mokymo metodas yra sukurtas psichologo Daniil Elkonin‘o (1960): prieš mokantis rusų kalbos abėcėlės raidžių, turi būti parengiamasis darbas, kai vaikas išmokomas orientuotis gimtosios kalbos fonetinėje sistemoje. Mokiniai mokosi nustatyti garsų seką žodyje ir apibūdinti kiekvieną garsą – nustatyti, ar tai yra balsis, ar priebalsis, minkštasis ar kietasis priebalsis. Fonetinių žinių sistemos įsisavinimas ankstyvoje stadijoje padeda geriau susipažinti su skaitymo įgūdžiais.

Bendrasis literatūrinio skaitymo pradinėje mokykloje tikslas yra supažindinti vaikus su literatūra – rašymo menu, o per literatūrą vaikams atskleisti žmogiškųjų santykių pasaulį ir moralines vertybes. Literatūrinis skaitymas skirtas mokyti vaikus sąmoningai skaityti ir suprasti tekstus, įgyti sakytinės ir rašytinės kalbos gebėjimus. Skaitymas turi skatinti mokinių kūrybinių gebėjimų raidą ir savojo Aš suvokimą.

[258] Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. British Journal of Educational Psychology, 74, p. 37–70.

Valstybiniai Rusijos Federacijos pradinio ugdymo standartai patvirtina tokį literatūrinio skaitymo mokymo turinį visose pradinėse mokyklose:

- skaitymo technika ir teksto supratimas, grožinių ir mokslinių tekstų skaitymas tyliai ir garsiai, pagrindinės minties ir idėjos supratimas, gebėjimas atsakyti į klausimus apie teksto turinį, gebėjimas sudaryti paprastą planą ir pagal jį atpasakoti tekstą;

- skaitytojo požiūris ir orientacija knygų pasaulyje, apimant Rusijos ir pasaulio šalių tautosaką, pasakas, mitus ir legendas, rusų literatūros klasiką (vaikų literatūros sąrašas) ir moderniąją literatūrą, vaikų ir jaunimo laikraščius, žurnalus, bibliografinę informaciją (autorius, pavadinimas, anotacija, turinys), žodynus ir žinynus;

- specialios literatūros žinios – žanrai (pasakojimas ir pasaka, eilėraštis ir rimuotas tekstas, romanas ir pjesė), specialios tautosakos formos (dainos, patarlės ir kt.), tekto tema (pagrindinė mintis, subjektas, charakteris, herojus), raiškos priemonės tekste (epitetai, palyginimai, rimai poezijoje),

- kalbos raida, apimanti įvairias veiklas – klausymą, kalbėjimą, skaitymą, rašymą; žinios apie teksto tikslą (pasakojimas, aprašymas ar samprotavimas; pasaulio paveldą rusų kalba; emocinius ir stilistinius kalbos atspalvius (pavyzdžiui, raiškusis skaitymas, pasakojimas, viešojo kalbėjimo etiketas), supratimo demonstravimas atpasakojant, kuriant susijusį pasakojimą apie pagrindinius veikėjus, mokinio įspūdžių apie tekstą apibendrinimas.

Pagal valstybinius standartus, literatūrinio skaitymo mokymosi rezultatai yra ir žinios, kokie autoriai kokius kūrinius parašė, skaitytų kūrinių turinys. Mokiniai turi gebėti:

- sąmoningai skaityti literatūrinius tekstus (tyliai, savo tempu);
- nustatyti teksto pagrindinę mintį ir temą;
- atpasakoti tekstą (apie 1,5 puslapio ilgio);
- suskirstyti tekstą į pagrindines dalis ir parašyti paprastą planą;
- sukurti trumpą pasakojimą apie savo įspūdžius perskaičius tekstą, vertinti įvykius ar herojaus charakterį;
- atsiminti ir pacituoti rinktinius eilėraščius;
- sukurti trumpą žodinį pasakojimą duota tema;
- pateikti tautosakos formų pavydžių (patarlių, mįslių, pasakų);
- pasakyti pagrindinių žanrų svarbiausius skirtumus (pasakos, pasakojimo, pasakėčios), skirti tautosakos pasaką nuo literatūrinės;
- pateikti skirtingų temų literatūros tekstų pavyzdžius ir mokomosios medžiagos;
- atpažinti knygos elementų skirtumus (viršelis, turinys, antraštinis puslapis, iliustracijos, anotacija).

Mokiniai literatūrinio skaitymo metu įgytas žinias ir gebėjimus turi taikyti kasdieniniame gyvenime – pasirinkdami ir skaitydami įvairius šaltinius, **kad rastų informacijos ir skaitytų savo malonumui.**

Per praėjusį dešimtmetį Rusijos Federacijoje buvo parengta medžiaga devynioms skirtingoms skaitymo mokymo programoms, patvirtinta Švietimo ministro ir leista naudoti pradinėje mokykloje. Medžiaga skiriama pagrindiniams mokymosi gebėjimams ugdyti. Kiekvieną rinkinį sudaro skaitiniai, vadovėlis, mokinio knyga atsakinėjimui žodžiu ir raštu, mokytojo knyga. Visuose rinkiniuose yra rusų klasikinės literatūros, užsienio vaikų literatūros klasikos, įvairių etninių Rusijos grupių vaikų literatūros, šiuolaikinės vaikų literatūros.

Pradinėse klasėse nėra atskirų skaitymo mokytojų. Mokytojas moko visų dalykų. Klasėse mokosi vidutiniškai 25 mokiniai, kai kuriose kaimo mokyklose gali būti ir 5 mokiniai. Nėra skaitymo specialistų dirbti su mokiniais, turinčiais skaitymo sunkumų.

Pusė mokymo laiko skiriama kalbai mokyti pirmoje klasėje, antroje – 42 procentai, trečioje – 30 procentų mokymo laiko. Beveik kiekvienoje klasėje yra klasės biblioteka su pakankamai knygų ir vaikiškų žurnalų, kad vaikai galėtų pagal poreikius imti skaityti mokykloje ar parsinešti namo.

Skaitymo skatinimas

Savotiškas yra **skaitymas „savo malonumui**“. Viena iš mokomojo teksto skaitymo atmainų yra savarankiškas skaitymas, t. y. skaitymas savo poreikiams. Kartais savarankiško skaitymo knyga būna ypač sunki, ir neįgudę skaitytojai greitai praranda domėjimąsi skaitymu. Todėl ypač svarbus skaitytojo bendrasis išsilavinimas, nes ir pats skaitymas yra prasminga ir konstruktyvi patirtis, kuri sujungia skaitytojo pasaulėžiūrą su tekstu.

Tarptautinės mokyklų bibliotekų asociacijos (IASL) 2008 m. organizuotoje konferencijoje Kalifornijoje šalių atstovai dalijosi ir skaitymo skatinimo programų organizavimo patirtimi bei rezultatais[259]. Svarbiausios išvados ir novacijos yra Danijos, Švedijos rytinio skaitymo projektai, Rusijos tėvų įtraukimo į skaitymo mokymą organizuojant susirinkimus, neprogramino skaitymo reikšmė jaunimui:

- Ypač originali ir veiksminga pasirodė Danijos patirtis, kurią pristatė Danijos Mokyklų bibliotekininkų savivaldybių asociacijos pirmininkė Karin Gaardsted. Pagal 2002–2003 m. PISA **(**Programme for International Student Assessment**)** atliktus tyrimus, iš 30 šalių Danijos 16 vieta tikrai netenkino. Buvo imtasi įvairių iniciatyvų padėčiai pagerinti. Vienas iš iššūkių imtis aktyvių veiksmų skaitymo įgūdžių ugdyme buvo tai, kad iki 16 procentų jaunimo palieka švietimo sistemą be pakankamai efektyvių skaitymo kompetencijų viduriniam mokslui užbaigti. Buvo vykdomi 2 projektai: „Nacionalinis skaitymo čempionatas“ ir „Pasiruošk, nustatyk, atsakyk“. Projektas „Rytinis skaitymas visai mokyklai“, vykdomas jau penkeri metai įvairiose Danijos mokyklose, kasmet darosi vis populiaresnis. Mokykloje pirmasis pusvalandis skiriamas skaitymui – visi tyloje skaito pasirinktas knygas, vyresnėse klasėse kai kur buvo leidžiama skaityti ir laikraščius ar žurnalus. Vienos projektą vykdžiusios mokyklos direktorius suskaičiavo, kad 200 mokslo metų dienų po 30 min. kasdien sudaro garantuoto skaitymo 100 val. per mokslo metus kiekvienam mokiniui, o skaitymą palyginęs su futbolu, apibendrino: „daugiau praktikos – geresni rezultatai“. Skaitymo praktika turi būti ilgalaikė ir skaitomi tekstai turi atitikti skaitančiojo suvokimo lygį bei interesus. Mokyklos, pasirinkusios rytinio skaitymo praktiką po kelerių metų džiaugėsi pagerėjusiais skaitymo įgūdžiais, geresniais mokymosi rezultatais ir ramesne aplinka mokykloje, o apklausti vaikai buvo patenkinti tokia veikla, nes, pagerėjus skaitymo įgūdžiams, jie daug greičiau skaitė, geriau įsisavino skaitomą informaciją.<...> Kitoje Danijos mokykloje buvo nutarta skaityti tris dienas per savaitę iš ryto po 45 min. <...>Mokslininkai pabrėžia ankstyvojo skaitymo įgūdžių ugdymo svarbą. 2006 m. atlikto PISA tyrimo rezultatai Danijoje buvo žymiai geresni. Teigiama, kad vykdant skaitymo skatinimo projektus ir norint žinot jų poveikį svarbu testuoti mokinių skaitymo įgūdžius (greičio ir suvokimo) projektui prasidedant ir jam baigiantis. Buvo nustatyta, kad vidutiniškai Danijos mokiniai perskaito 900 puslapių per metus, o vaikas turi perskaityti bent 2000 puslapių, kad taptų geru skaitytoju. Taip pat nustatyta, kad 20–30 min. skaitymo mokykloje nepakanka. Dar bent tiek pat reikėtų skaityti kasdien namuose. Tam, kad rezultatai pagerėtų – skaitymo įgūdžių nauda reikia įtikinti ir tėvus, ir mokytojus.

- Vienos Švedijos mokyklos direktorė Marianne Stentebjerg, vykdžiusi panašų rytinio skaitymo projektą, teigė, kad „20 minučių rytinio skaitymo geriau negu 45 min. popietinio“. Kai kuriose mokyklose visuotinis rytinis skaitymas buvo organizuojamas tik vaikams nuo darželio iki 7 klasės.

[259] Kryžanauskienė, I. (2008). Skaitymo skatinimo programos kitose šalyse. Prieiga per internetą: <http://specialistams.skaitymometai.lt/index.php?466190639>.

- Kiti konferencijos pranešėjai kalbėdami apie vaikų požiūrį į skaitymą ir knygų pasirinkimą, akcentavo didelį tėvų vaidmenį. Originalus, pasisekimo sulaukęs projektas Rusijoje vykdomas ne vienerius metus „Tėvų susirinkimas dėl vaikų skaitymo“, kurio autorė ir iniciatorė Rusijos Mokyklų bibliotekininkų asociacijos prezidentė Tatjana Žukova. 2007 m. tokiu pat pavadinimu „Tėvų susirinkimas dėl vaikų skaitymo“ išleido metodinę ir informacinę knygelę su testų ir apklausų pavyzdžiais, tėvų susirinkimų scenarijais, patarimais tėvams ir kita medžiaga, patariančia, kaip padėti mokytojams ir bibliotekininkams patraukti vaikus skaityti knygas.

- Konferencijoje pabrėžta laisvo (neprogramino) skaitymo reikšmė jaunimui. Vaikai turėtų laisvai rinktis knygas ir niekam už jas neatsiskaitinėti. Akcentuota ir tai, kad jaunoji skaitytojų karta (gimusi po 1985 metų) renkasi jiems aktualaus turinio knygas, t. y. apie paauglių ir jaunimo problemas. Tyrimais paremtas Hughes-Hassell (JAV) pranešimas „Miesto paaugliai kalba apie laisvalaikio skaitymą“ atskleidė, kad dauguma paauglių skaitymą mato kaip atsitiktinę veiklą, dažniausiai jie nelaiko savęs skaitytojų bendrijos dalimi. Paklausti, ar jie kalba apie knygas su draugais, dauguma atsakė neigiamai. Jie kalba tik su mokytojais ir tik apie tas knygas, kurias reikia perskaityti pagal mokymo programą. Mokiniai linkę mažai skaityti vasarą. Jei 13–18 m. jaunuoliai skaito savo malonumui, jie ieško to, kas juos „užkabina“ ir atitinka jų interesus“. Mokyklų bibliotekininkai, pagal JAV miesto paauglių apklausos rezultatus, daro nedidelę įtaką renkantis knygas laisvalaikio skaitymui – vos 26 proc., tėvai – 72 proc., mokytojai – 65 proc. (I. Kryžanauskienė, 2008)[260].

Atskira skaitymo skatinimo (ir mokymo(-si) priemonė gali būti kompiuterinių programų taikymas, kaip jau buvo šiame skyriuje minėta anksčiau. Be šiame skyriuje minėtų skaitymo mokymo programų (PATH, ABRAKADABRA, SCoSS), kurios išsamiai pagrįstos moksliniais tyrimais ir eksperimentais, egzistuoja be galo gausi pasiūla. Vis dėlto jų taikymas kelia abejonių ir pabrėžia tyrimų būtinumą, nes ši kompiuterinių programų, kaip ir spausdintų tekstų, didelė ir labai patraukli pasiūla vis dar nėra išsamiai analizuojama, jų edukacinis veiksmingumas neaiškus, o poveikis galbūt net ir žalingas. Edukacinių technologijų interaktyvumas (sąveikos galimybė), skirtingai nei knygos, siekia tapti tarsi mokytojo pakaitalu. Ši rūšis *integruotose mokymosi sistemose*, gana brangiose programose, yra naudojama daugelyje mokyklų, nors jų vertė moksliškai nepagrįsta, ir tai kelia nerimą tėvams, kurie patiria spaudimą jas įsigyti, – perspėja Australijos mokslininnkai J. Stephenson, K. Wheldall (2008)[261] ir teigia, kad būtini mechanizmai, kurie užtikrintų mokyklos edukacinių išteklių kokybę, veiksmingumą, ir patikimą tėvų ir mokytojų informavimą: geriausi produktai yra pagrįsti moksliniais tyrimais, pedagogine praktika ir nepriklausomu vertinimu.

Kita problema, kurią atskleidė Jungtinės Karalystės mokslinkai (R. Levy, 2009)[262], yra gebėjimų perkeliamumas. Spartus skaitmeninių technologijų vystymasis keičia vaikų raštingumo „tekstinį peizažą“ ir daug tyrimų liudija, kad dar iki mokyklos vaikai įgyja didelę daugialypių formatų skaitymo patirtį (V. Carrington, 2005)[263]. Atskleista, kad įvairių žanrų tekstai, kuriuos parengiamųjų klasių mokiniai skaitė ekrane, veikia vienas kito supratimą, ir mokiniai išmoko taikyti įvairias supratimo strategijas, padedančias suprasti simbolių, taip pat ir žrašto, prasmę. Tačiau tradicinis mokymas pirmoje klasėje nepadėjo mokiniams šių strategijų pritaikyti. Todėl R. Levy teigia, kad mokytojai turi sukurti pedagoginius būdus, mokymo strategijas, kad mokiniai galėtų jungti skirtingų kontekstų supratimą. O kalbos mokymas turi būti integruojamas su IKT mokymu, informaciniu ir medijų raštingumu. Mokymo programoje turi atsirasti dalykas, kurio pagrindinė tema – prasmės mokymasis, o prasmė – esminė

[260] Kryžanauskienė, I. (2008). t. p.
[261] Stephenson, J., Wheldall, K. (2008). Miracles take a little longer: Science, commercialisation, cures and the Dore program. *Australasian Journal of Special Education, 32*(1), p. 67–82.
[262] Levy, R. (2009). „You have to understand words... but not read them“: young children becoming readers in a digital age. *Journal of Research in Reading*, 32 (1), p. 75–91.
[263] Carrington, V. (2005). New textual landscapes, informatikon and early literacy, Kn. J. Marsh (red.). *Popular culture, new media and digital literacy in early childhood*. Oxon: RoutledgeFalmer.

nuostata renkantis (G. Kress, 2006).[264] Todėl reikalingi tyrimai, kurie modeliuotų tokį mokomąją dalyką, kurie atsakytų, kaip vystosi mokinių gebėjimai suprasti multimodalinius tekstus (J. Marsh, E. Bearne, 2008)[265], ir kaip šiuos gebėjimus bei žinias išdėstyti ugdymo programose, taip pat reikia pedagoginių movacijų, kaip mokinius išmokyti pritaikyti pamokoje užmokyklinę skaitmeninio raštingumo patirtį.

Užsienio šalių skaitymo mokymo patirties apžvalga rodo, kad įvairių šalių ugdymo sistemose dominuoja bendras požiūris, pabrėžiantis holistinį kalbos ugdymą, skaitytojo ir teksto sąveiką, kultūrinio patyrimo ir kultūrinio konteksto svarbą, su kuriuo siejamas laisvalaikio skaitymo skatinimas, ilginant skaitymo mokymosi laiką ir į skaitymo mokymosi procesą įtraukiant mokinio tėvus ir bendruomenę.

Ugdymo programose skirtingai numatomas skaitymui skirtas laikas. Kai kuriose šalyse, pavyzdžiui, JAV, Švedijoje, Rusijos Federacijoje, pabrėžiama visų mokytojų bendra atsakomybė ugdyti skaitymo gebėjimus ne tik per gimtosios kalbos pamokas. Tai ilgina skaitymo laiką, mokiniai ne vien tik kalbos pamokose skaito ir analizuoja informacinius ir kitokius tekstus; pabrėžiama, kad informacinių tekstų supratimas didėja tik laikantis kumuliatyviojo (suminio) mokymo(si) principų ir kuo giliau siejant ankstesnę mokinio patirtį su žiniomis, gaunamomis ir naujai skaitomo teksto, bei savo minčių reiškimo rašant apibendrinimus.

Ugdymo sistemose ryškėja besiformuojančio raštingumo paradigma, kurią pagrindžia vis nauji tyrimai. Taip pat pakankamai nauja kryptis yra skaitymo strategijų taikymo savo skaitymo supratimui valdyti mokymas, kurio esmė – padėti vaikui taikyti daugialypes metapažinimo strategijas, apimančias kuo įvairesnius suvokimo modalumus.

Informacinių tekstų skaitymo mokymas išplečia kitų dalykų mokytojų atsakomybę – skaityti mokyti turi visi, tai skatina tobulinti mokytojų *mediakompetenciją*, įtraukti ją į mokytojų rengimą, kaip ir supratimą apie skaitymo gebėjimų lyčių skirtumus ir su jais susijusius skaitymo mokymo individualizavimo būdus: pritaikant ir mergaitėms, ir berniukams patrauklius tekstus ir mokymosi veiklas.

[264] Kress, G. (2006). Editorial. *English in Education*, 40, p. 1–4.
[265] Marsh, J., Bearne, E. (2008). Moving literacy on: Evaluation of the BFI training Project for Lead practiotioners on moving image education. Leicester: UKLA. Internete: http://www.ukla.org/downloads/moving_literacy_on.pdf.

1.4. L. Vygotskio sociokultūrinė teorija ir skaitymo gebėjimų ugdymas

Rusijos edukacinės patirties specifiškumas

Šiame kontekste Rusijos patirtis įdomi tuo, kad minėta valstybė pademonstruoja PIRLS studijoje sąlyginai gerus mokinių pasiekimus, nepaisant to, kad yra sudėtingo istorinio likimo valstybė, patirianti socialinį virsmą, perėjimą iš vienos politinės ekonominės santvarkos į kitą. Pažymėtina, kad šiandieninė Rusija yra valstybė, pasižyminti labai dideliais regioniniais, kultūriniais ir gerbūvio skirtumais. Metropoliniai centrai Maskva ir S. Peterburgas, netgi europiniu ar pasauliniu masteliu vertinant, pasižymi aukštu kultūriniu ir švietimo standartu. Kita vertus, yra depresuojančių regionų, miestų, kurie kadaise buvo „pririšti prie kurios nors vienos sovietinės ekonomikos šakos ir, šiai žlugus, neatsigauna iki šiol. Rusijoje yra vidutinio dydžio miestų, kuriuose nėra nei vieno knygyno. Šitaip paradoksaliai „laukinio kapitalizmo“ grimasa išsišiepia šalyje, kuri sovietmety pelnytai buvo tituluojama daugiausiai skaitančia valstybe Pasaulyje. Maža to, Rusijoje yra regionų, kuriuose praktiškai vyksta pilietinis partizaninis karas (Šiaurės Kaukazas). Kai prabyla patrankos, nutyla mūzos, todėl kalbėti apie švietimo ir kultūros plėtrą pilietinio partizaninio karo sąlygomis yra problemiška.

Akivaizdu, kad šios šalies mokinių rezultatai, bent jau hipotetiškai vertinant, labai priklauso nuo tyrimo imties sąžiningumo. Paėmus imties lizdus tendencingai, iš sėkmingesnių regionų, iš tarptautinės studijos tiesiog gali būti daromi politizuoti viešieji ryšiai. Pagražintus rezultatus gali lemti ir iš sovietmečio paveldėta raporto vyresnybei psichologija, švietimo valdininkų baimė, kad prastai pasirodžius tarptautinėje studijoje, pasipils sankcijos.

Kita vertus, nereikėtų atmesti versijos, kad Rusija yra valstybė, turinti solidžius kultūrinius išteklius ir socialiai orientuoto „emancipuojančio“ švietimo[266] patirties. Sovietinė santvarka buvo kuriama svajojant apie pasaulinę revoliuciją ir statoma ant keturių banginių: 1) industrializacijos, 2) militarizacijos, 3) kolektyvizacijos ir 4) kultūrinės revoliucijos. Anuometinių standartų požiūriu, kokybiškas švietimas ir bibliotekos atėjo į atokiausią kaimą. Pagal knygų leidybą, ypač vaikiškų knygų leidybą, SSRS buvo pirmaujanti pasaulio šalis, be kita ko, praktiškai likvidavusi neraštingumą. Paradoksas tas, kad stalininių represijų įkarštyje (1930–1940 m.) ir netgi II Pasaulinio karo metu sovietų mokslų akademijos institutai kūrė visų tautelių, kartais turinčių tik kelis šimtus ar tūkstantį gyventojų, gramatikas.

Unikalūs Levo Vygotskio ir jo pasekėjų eksperimentai

Šiame kontekste norėtųsi atkreipti dėmesį į kai kuriuos išskirtinius, neprarandančius aktualumo ir šiandien, sovietinės psichologijos ir pedagogikos mokslo pasiekimus. Visų pirma čia tenka kalbėti apie Levo Vygotskio (1896-1934)[267] kultūrinę istorinę psichologiją ir jo pasekėjų mokslines mokyklas. Vakaruose „psichologijos Mocartu“[268] tituluojamas L. Vygotskis išlieka pelnytai pripažintu ir netgi garbinamu bent kelių modernių mokslo šakų klasiku. Šiuolaikinį diskursą apie L. Vygotskio teoriją ir jos modernias interpretacijas žymi sąvokos: „Sociocultural Psychology“, „Sociocultural Theory“, „Kulturhistorische Theorie“.[269]

Šio tyrimo apie skaitymo gebėjimus kontekste kai kurie istoriniai minėtos mokslinės mokyklos pasiekimai ir šiuolaikinės interpretacijos verti dėmesio. Neatmestina galimybė, kad kai kurie Rusijos

[266] 20 a. bolševikinio perversmo ir stalinizmo išdavoje ši valstybė sunaikino savo aukštesniąją ir vidutinę klasę, o naujus ūkinius, mokslo, kultūros, karybos lyderius (neretai pasaulinio lygio) išsiugdė sau iš paties žemiausio socialinio sluoksnio atstovų.
[267] L. Vygotskis buvo litvakas, gimęs Aršos mieste, dabartinėjė Baltarusijos teritorijoje.
[268] 1978 m. tokį komplimentą metaforą pavartojo S. Toulmin, žymus JAV filosofas ir pedagogas. (http://vygotsky.afraid.org/ The Cambridge companion to Vygotsky). Kitas pasaulinės psichologijos klasikas J. Bruner, L. Vygotskio veikalų vertimo į anglų kalbą preambulėje parašė: „Vygotskis prašneko į mus iš ateities“.
[269] Merkys, G. (1998). Kulturhistorische Methode. In: *Handbuch der angewandten Psychoologie*. Bd. 2. Ecomed Verlag. Munchen.

didaktai teoretikai ir jų parengti pradinių klasių mokytojai remiasi savo tėvynainio L. L. Vygotskio ir jo mokslinių mokinių ir pasekėjų įdirbiu, rekomendacijomis.

Paminėtinas L. Vygotskio mokymas apie vaiko „aktualaus vystymosi zoną“ ir „artimiausio vystymosi zoną.“[270] Anot tradicinio psichopedagoginio požiūrio, vaiko mokymas ir mokymasis turi būti organizuojamas, atsižvelgiant į tai, kokią faktinę raidos fazę (pakopą) vaikas yra pasiekęs. Bene išsamiausiai šį požiūrį yra pagrindęs šveicarų kilmės psichologas Žanas Piažė (Jean Piaget). Pagal L. Vygotskį ugdymas turi būti suaugusiojo orientuojamas į artimiausią vystymosi zoną. Aktualaus vystymosi zona atspindi tą mentalinių operacijų visumą, kurią vaikas pajėgus atlikti visiškai savarankiškai. Artimiausia vystymosi zona atspindi būtent tas mentalines operacijas, kurias vaikas pajėgia įsisavinti esant suaugusiojo kultūriniam tarpininkavimui. Dažniausiai tas suaugęs kultūrinis tarpininkas būna pedagogas (arba tėvai). Pasak L. L. Vygotskio, ugdymas būna efektyviausias tada, kai jis yra orientuotas į artimiausią vystymosi zoną. Paprastai tariant, ties vaiko protinių galimybių riba orientuotas ugdymas ženkliai spartina vaiko kognityvinę raidą. Genialių psichopedagoginių hipotezių ir idėjų pažėręs L. L. Vygotskis mirė nuo tuberkuliozės labai anksti, būdamas tik 38 metų amžiaus 1934 m. Jo moksliniai mokiniai ir pasekėjai XX a. A. Lurija, L. Zankovas, D. Elkoninas, V. Davydovas, V. Galperinas, V. Talyzina apie 1950–1970 m. kai kurias jo idėjas patikrino empiriškai ir išbandė natūralių mokyklinių eksperimentų sąlygomis. Minėti autoriai žinomi ir cituojami Vakaruose, kai kurie veikalai anuomet buvo išversti į Vakarų kalbas.[271].

Kai kurie L. Vygotskio pasekėjų psichopedagoginiai eksperimentai buvo prabloškiančiai sėkmingi. Toks vertinimas nesusijęs su sovietams dažnai būdingu propagandiniu gyrimusi ir stachanovietišku patosu. Verta prisiminti, kad tie eksperimentai laiko požiūriu sutapo su sovietinio mokslo išsivystymo viršūne, su kosmoso užkariavimu (1961 04 12), su sovietų pirmavimu kuriant moderniausią ginkluotę. Žymus JAV politikos ir švietimo istorijos faktas – raportas „Nacija pavojuje“ (1983), kuriame visų pirma buvo raginama peržiūrėti JAV švietimo politikos prioritetus, buvo atsakas į akivaizdų ilgametį sovietų dominavimą kai kuriose su mokslu ir švietimu susijusiose srityse. Čia ypač turima galvoje švietimo visuotinumas, socialinis švietimo politikos kryptingumas, masinis aukštų edukacinių standartų įdiegimas[272].

Nemažai tų įdomių psichopedagoginių eksperimentų (pavyzdžiui, L. Zankovo, D. Elkonino ir V. Davydovo) buvo atlikti būtent pradinėje mokykloje ir, savaime suprantama, buvo susiję su skaitymo, rašymo ir skaičiavimo gebėjimų formavimu. Eksperimentavimo rezultatai parodė, kad tradicinę keturmetę pradinio ugdymo programą eksperimentinių klasių mokiniai kuo geriausiai įsisavina per tris metus.

D. Elkonino ir V. Davydovo mokslinės grupės atliktuose mokykliniuose eksperimentuose, eksperimentinių klasių antrokai pademonstravo tokius pat diktanto rašymo ir aritmetikos rezultatus, kaip kontrolinių grupių penktokai, atstovaujantys tipinę masinę švietimo praktiką. Dar anksčiau atlikti L. Zankovo eksperimentai, paremti L. L. Vygotskio įžvalgomis, taip pat atskleidė neišnaudotas pradinukų mokslumo ir sparčios kognityvinės raidos galimybes.

Minėtų mokslinių grupių eksperimentiniai rezultatai buvo entuziastingai išreklamuoti ir buvo prieita net iki pradinės mokyklos reformavimo. Nuo keturmetės pradinės mokyklos visoje buvusioje SSRS, taip pat ir Lietuvos SSR, buvo pereita prie trimetės pradinės mokyklos. Vadinamoji dalykinė sistema prasidėdavo 4 klasėje. Vėliau pačioje SSRS ir Rusijoje buvo pripažinta, kad šis reformavimo sprendimas anaiptol nebuvo labai sėkmingas. Eksperimentų autoriai, jų moksliniai pasekėjai ir reformatoriai pasiteisino: „eksperimentines programas įsisavino mokiniai, deja, jų nepajėgė įsisavinti mokytojai“. Tai, kad trimetė pradinė mokykla ir naujosios pradinio ugdymo programos į masinę švietimo praktiką reformų entuziazmo fone buvo įdiegtos tam visiškai neparengus mokytojų, yra

[270] Zona bližaiševo razvitija (rusų k.); Zone of Proximal Development (ZPD).
[271] Dawydow, W.W. (1977). Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Berlin: Volk und Wissen.
[272] Kai kurie pelnytai teigiami atsiliepimai apie švietimo praktikos ir mokslo pasiekimus buvusioje SSRS, deja, nepaneigia to fakto, kad sovietinio ugdymo turinys (iš dalies ir metodai) buvo autoritariniai, primityviai politizuoti, persmelkti ydingos ideologijos.

sovietinio švietimo ir mokyklos istorinė tiesa. Kaip ten bebūtų, skubota ir neparengta pradinės mokyklos reforma tam tikra prasme nepelnytai diskreditavo L. Vygotskio pasekėjų eksperimentus (valdžios pasitikėjimo ir paramos, finansavimo, prestižo dalinis praradimas) ir jie ilgainiui natūraliai užslopo. Sąstingio metais modernus empirinis eksperimentinis psichopedagoginės pakraipos tyrimas buvusioje SSRS darėsi vis mažiau populiarus.

Šiame kontekste pažymėtina ir tai, kad minėti eksperimentai ir jų refleksija, be kita ko, vėliau buvusioje SSRS[273] pradėjo diskusiją, nuo kelerių metų priimti vaiką mokytis padinėje mokykloje. Kitaip tariant, nuo kelių metų amžiaus vaikai turi būti sistemingai mokomi mokykloje? Ilgainiui buvo pereita prie šešiamečių mokymo ir apsispręsta, kad 7–8 metų vaikui ateiti į pradžios mokyklą yra per vėlu. Ypač tokiu atveju, jei jis bent kelerius metus nelankė ikimokyklinės įstaigos. Įvairių pasaulio šalių patirtis, pavyzdžiui, Japonijos, rodo, kad vaikus sistemingai mokyti galima pradėti pakankamai anksti, nuo 4 metų. Tiesiog svarbu, kad vaikai ateitų į tinkamai parengtą edukacinę aplinką. Sąvoka ***edukacinė aplinka*** čia suprantama plačiąją prasme, apimant vaiko amžiaus tarpsnį atitinkančias ergonomines higienines, estetines ir materialines prielaidas, įgalinančią humanistinę ir neautoritarinę psichosocialinę aplinką, mokymo ir mokymosi priemonių bei metodų įvairovę.

Dėl sovietų valstybės uždarumo, dėl politinės izoliacijos ir mokslo ideologizacijos pavykę L. Vygotskio pasekėjų eksperimentai anuomet nebuvo pakankamai išreklamuoti tarptautiniame Vakarų moksle, ypač JAV. Šiuo požiūriu JAV buvo išskirtinai svarbios. Tuo metu biheviorizmo įtakoje JAV buvo labai madingi psichopedagoginiai eksperimentai mokslinėse laboratorijose ir/arba mokyklose. Praktiškai tuo metu psichologijos ir edukaciniuose moksluose nebuvo galima gauti daktaro laipsnio (ar netgi paprasto universitetinio diplomo) neatlikus serijos empirinių tyrimų, susijusių su testavimu ir eksperimentavimu. Istorinis faktas, kad tuo metu Europoje (Vokiškai kalbančiuose kraštuose, Prancūzijoje) empirinė eksperimentinė psichopedagogika nebuvo išsivysčiusi ir tik atsikūrė[274], universitetuose dominavo filosofinė šaltinių pedagogika, o mokytojų rengimo institucijose dominavo praktinė (prakseologinė) ugdymo patirties refleksija, reikalinga tam tikram mokytojavimo standartui palaikyti. Vadinasi, rimčiau domėtis unikaliais sovietų psichologų ir pedagogų eksperimentais, juos reflektuoti ir kartoti anuomet Europoje nelabai buvo kam. Kai kurie pasauliniai psichologijos korifėjai, pavyzdžiui JAV mokslininkas Jerome Brunner, dievino ir propagavo L. Vygotskį, iniciavo jo svarbesnių veikalų vertimą ir leidybą anglų kalba. Vis dėlto JAV tyrėjai dėl įvairių priežasčių masiškai kartoti (replikuoti) savo kolegų – sovietinių mokslininkų atliktų eksperimentų nesiėmė. Viskas iš esmės pasiliko teorinių refleksijų ir diskusijų lygyje. Deja, Vakarų empirinėje eksperimentinėje psichologijoje ir pedagogikoje mokslo tiesa laikoma pagrįsta tik tokiu atveju, jei ji sistemingai pakartojama pakartotinio eksperimento sąlygomis. Taigi, dėl įvairių aplinkybių originalūs ir labai sėkmingi L. Vygotskio pasekėjų psichopedagoginiai eksperimentai, atlikti 1950–1970 m, į tarptautinį mokslą pilnai neįsiliejo, nebuvo jame adekvačiai atpažinti, išdiskutuoti, pakartoti ir tinkamai įvertinti. Viena iš priežasčių yra tam tikros kalbos dominavimo asimetrija moksle, tai ko nėra publikuota anglų kalba, to nėra ir moderniame tarptautiniame moksle.

Jei kažkas įtariai galvotų, kad L. Vygotskio pasekėjų eksperimentai ir tam tikri švietimo praktikos pasiekimai yra sovietų propagandos triukas, galima būtų pasiūlyti pagalvoti štai apie ką. Sovietų sąjungoje abitūra buvo pasiekiama būtent po 10 mokymosi metų. Daugelyje kitų šalių abitūra pasiekiama po 11, 12 ar net po 13 mokymosi metų, kaip Vokietijoje[275]. Mokymosi rezultatai yra mokymosi laiko funkcija. Todėl 2–3 metų trukmės mokymosi laiko tarpkultūrinis skirtumas, kol gaunamas brandos atestatas, yra labai kontrastingas ir esminis, ypač turint galvoje jauną mokinių amžių. Bet nėra jokio pagrindo teigti, kad buvusios SSRS ar posovietinės Rusijos abiturientai ir universitetų absolventai būtų mentaliai riboti mažaraščiai, būtų nukentėję nuo sutrumpinto ir paspartinto mokyklinio mokymosi. Griuvus sienai, didžiulė statistinė abiturientų ir universitetų absolventų iš buvusios SSRS

[273] Lietuvos TSRS viena pirmųjų pradėjo masiškai ir gana neblogai įgyvendinti šešiamečių mokymo idėją.

[274] Istorinis paradoksas tas, kad eksperimentinė pedagogika ir pedagoginė psichologija 19-20 a, sandūroje atsirado būtent Vokietijoje ir yra sietina su mokslo klasikų W. Wundt, W. Lay, E. Meumanm ir A. Fischer vardais. Dviejų pasaulinių karų išdavoje šis įdirbis buvo visiškai nuslopęs ir empirinė eksperimentinė prieiga (vok. *empirisch-analytische Erziehungswissenschaft*) atkurta tik apie 1960-1970 metus (P. Petersen, W. Brezinka, K. Ingekamp).

[275] Šiuo metu abitūra Vokietijoje pasiekiama po 12 metų mokyklinio mokymosi, tačiau vėl kyla sąjūdis, reikalaujantis grąžinti 13 metų mokymąsi.

masė sėkmingai adaptavosi Vakarų, taip pat ir JAV, mokslo bei studijų sistemoje. Tai ypač pasakytina apie fizikus, matematikus ir kt. Apie kokią nors mažaraščių masę iš buvusios SSRS kabėti netenka. Tarptautiniuose IEA mokymosi pasiekimų tyrimuose, įskaitant PIRLS, taip pat tarptautinėse moksleivių olimpiadose Rusija anaiptol neatsiduria dugne. Žinomiausią elektroninės paieškos sistemą „Google“ sukūrė keli išeiviai studentai iš Rusijos. Galbūt sąlyginės sėkmės priežastis sietina su nebloga, socialiai orientuota švietimo sistema, su sąlyginai nebloga moksline didaktine švietimo fundacija, kurioje ne paskutinę vietą užima ir L. Vygotskio ir jo pasekėjų įžvalgos.

Apibendrinant tai, kas pasakyta, verta prisiminti pedagogikos istorijos ekspertų pamėgtą sentenciją. Pastaroji teigia, kad atidžiau pažvelgus į ugdymo naujoves, dažnai paaiškėja, jog tai praeityje jau atrasti, tačiau primiršti dalykai, kuriuos tiesiog bandoma vėl prikelti ir kūrybiškai taikyti naujomis visuomeninėmis sąlygomis. Lakoniškai sentencijos esmę išreikšti būtų galima šitaip: nauja yra užmiršta sena. Taigi, hipotezės teisėmis galima būtų formuluoti konkrečią praktinę rekomendaciją – norint gauti kūrybinių didaktinių idėjų kaip efektyviai mokyti pradinukus skaityti, galbūt reiktų pasiimti ir pastudijuoti 1960–1970 metų L. Vygotskio pasekėjų mokslines ir metodines publikacijas, kurių anksčiau Lietuvos bibliotekose, bent jau pedagoginių institutų bibliotekose, tikrai buvo.

Žinoma, kad šiame kontekste tiek išreklamavus L. Vygotskį ir jo pasekėjus, derėtų pereiti prie konkrečių iš šios mokslinės mokyklos išplaukiančių didaktinių rekomendacijų, prie „pedagoginės receptūros“. Tai padaryti nėra paprasta dėl kelių priežasčių. Pirma, sovietinėje psichologijoje ir pedagogikoje nebuvo įprasta labai detaliai aprašyti eksperimento procesą ir diagnostines procedūras, kaip tatai buvo daroma empirinėje–eksperimentinėje Vakarų psichopedagogikoje. Sovietinių mokslininkų ataskaitose labiau apsiribojama bendrų eksperimentinės metodikos principų teoriniu pagrindimu ir apibūdinimu.

Antra, nėra taip paprasta, specifine terminija paremtus teorinius darinius ir rekomenduojamus pedagoginius principus, pateikti šiandieninės Lietuvos mokytojams suprantama kalba. Specifiniai L. Vygtoskio mokslinės mokyklos terminai, kaip antai: „aukštesniosios psichinės funkcijos“, „tarpinė stimuliacija“, „pagalbiniai psichologiniai instrumentai“, „atraminių veiksmų tipas“, „senzityvus periodas“ etc. giliau yra žinomi tik ekspertams, nagrinėjantiems jo mokslinį palikimą. Tarptautiniame moksle visuotinai prigijo anaiptol ne visos pagrindinės L. Vygotskio sąvokos. Plačiau galbūt žinomos „mediacija“ ir „artimiausia vystymosi zona“. Reikalingos būtų tam tikros parengiamosios L. Vygotskio veikalų, jo mokslinės tradicijos tęsėjų (dabartinių ir ankstesnių) studijos. Paradoksas tas, kad L. Vygotskio ir jo pasekėjų veikalus Lietuvos psichologai ir pedagogai neblogai išmanė, tačiau pastaruoju metu socialiniuose ir ugdymo moksluose buvo madinga visiškai atsiriboti nuo to, kas rusiška ir sovietiška, nežiūrint konkretaus mokslinio turinio ir išliekamosios vertės.

Visgi kai kuriuos pradinių klasių mokinių ugdymo metodinius principus ir didaktines rekomendacijas šiame kontekste galima suformuluoti konkrečiai. Jie galioja ir skaitymo gebėjimų ugdymui.

Mūsų nuomone, ypač įdomūs L. Zankovo[276] gauti duomenys ir jo suformuluotos pedagoginės rekomendacijos. Efektyvus, raidą skatinantis pradinukų mokymas ir mokymasis, pasak L. Zankovo, turi pasižymėti trimis pagrindiniais didaktiniais principais:

1) tam tikru mokomosios medžiagos sunkumo laipsniu,[277] kuris pasiekiamas didinant abstrakčios, teorinės medžiagos lyginamąjį svorį;

2) sąlyginai greitu mokymosi tempu;

3) mokymosi stimulų, mokymosi veiklos ir užduočių[278] įvairove.

[276] Sankow, L.W. (1990). *Izbrannyje pedagogičeskije trudy*. Moskwa. Pedagogika.

[277] Jokiu būdu nereikia suprasti taip, kad kuo sunkesnė mokymosi medžiaga, tuo aukštesni mokymosi rezultatai. Tiesiog čia kalbama apie mokomosios medžiagos optimalų sunkumą, kuris gali būti labiausiai tinkamas konkrečiai klasei ir konkrečiam mokiniui. Šis principas labiau pabrėžia nuostatą, kad mokomoji medžiaga neturėtų būti mokinimas per lengva ir nebereikalaujanti jokios protinės įtampios ir pastangų.

[278] Pavyzdžiui, Danutės ir Arkadijaus Kiseliovų parengti matematikos vadovėliai ir uždavinynai, paremti didele uždavinių turinio ir tipų įvairove, kaip tik ir atitinka L. Zankovo suformuotą mokymosi veiklos įvairovės principą.

Visi trys principai glaudžiai tarpusavyje susiję ir vienas iš kito išplaukia. L. Zankovas aršiai ir pagrįstai kritikavo tradicinę konservatyvią pradinio skaitymo mokymo ir mokomosios medžiagos įsisavinimo metodiką. Pavyzdžiui, kai pradinukai, vadovaujami mokytojos, kartu visa klase balsu, lėtu tempu ir raiškiai skiemenuodami skaito mokomąjį tekstą. Tokiu atveju pažeidžiami visi trys principai. Simptomiška, kad šioje studijoje grupinio interviu būdu apklausti geriausi šalies pradinių klasių mokytojai taip pat labai kritiškai atsiliepė apie tokį skaitymo mokymo(-si) metodą. Taigi, L. Zankovo rekomendaciją galima suformuluoti ir iš kitos pusės: jei mokomoji medžiaga per lengva, jei mokymosi tempas lėtas, o mokomoji veikla monotoniška, prasideda pradinuko smegenų veiklos slopinimas ir veiksmingas mokymas pasibaigia. Mokymasis pasidaro kankinantis, demotyvuojantis ir bukinantis. Vertinant iš L. Zankovo pažiūrų konteksto, faktas, kad vaikas atėjo į pradinę mokyklą jau mokėdamas skaityti, yra iš dalies rizikingas, kadangi mokymosi veikla jam gali būti per lengva, nuobodi ir neįdomi, arba mokytojas susiduria su iššūkiu kiekvienam vaikui parinkti skirtingo sunkumo ir apimties tekstą, sužiūrėti mokymosi veiklos tempą ir pan. Vėlgi simptomiška yra tai, kad mūsų apklausti pradinių klasių mokytojai iš dalies kritiškai ir su tam tikru didaktinės rizikos pajautimu vertina tą faktą, kai vaikai ateina į pirmą klasę jau mokėdami skaityti (detaliau apie grupinio interviu su Lietuvos pradinių klasių mokytojais skaitykite 4.1 skyrelyje).

Per lengva mokomoji medžiaga nesukuria prielaidų efektyviam mokymuisi ir sparčiai kognityvinei vaiko raidai. Savo ruožtu, kad mokiniai išvengtų nuobodulio, apsnūdimo, privalu: palaikyti mokymosi veiklos tempą ir vieną veiklos rūšį nuolat keisti kita. Optimalaus didaktinės medžiagos sunkumo idėja įgyvendinama didinant abstrakčios teorinės medžiagos lyginamąjį svorį ir atitinka vaiko artimiausios vystymosi zonos postulatą. Sparčiai kintanti mokymosi veiklos turinio ir tipų įvairovė reiškia, kad kaskart aktyvuojamos skirtingos vaiko aukštesniosios psichinės funkcijos, kad aktyvinamos skirtingos smegenų žievės zonos. Tai atitinka L. Vygotskio teorijos postulatą apie aukštesniųjų psichinių funkcijų lokalizaciją smegenų žievėje ir jų tarpusavio dinaminę sąveiką.

Iš šiuolaikinių pozicijų vertinant, kai norime užkardyti vaikų mokyklinį stresą ir pervargimą, kai kalbame apie vaikų su mokymosi sutrikimais ir negale integraciją klasėje, minėtos trys rekomendacijos gali pasirodyti netinkamos, netausojančios vaikų, nehumaniškos. Manytume, kad šis įspūdis yra paviršinis ir klaidingas[279].

Klaidinga galvoti, kad L. Vygotskio teorija ir psichopedagoginiai principai tinka tik sveikiems ir labai gabiems vaikams. Vienas iš tarptautiniu mastu pačių labiausiai žinomų L. Vygotskio pasekėjų, moderniųjų „*neurosciences*“ pradininkas A. Lurija daug ir sėkmingai dirbo su neįgaliaisiais: su asmenimis, kuriems dėl kontūzijos buvo neurologiškai pakenkta smegenų veikla, taip pat su asmenimis, turinčiais kompleksinę negalę. Vertas paminėjimo eksperimentas, kai keturi kompleksinę negalę - kurtumą, nebylumą ir aklumą vienu metu - turintys specialiosios mokyklos auklėtiniai sėkmingai baigė psichologijos studijas Maskvos universitete, maža to, bent keli iš jų tapo žinomais mokslininkais. Taigi, A. Lurija pasiekė išskirtinių laimėjimų planingai atstatydamas pažeistas smegenų funkcijas, pavyzdžiui, kalbos[280] atstatymas po smegenų traumos. Savo mokslinės karjeros pabaigoje A. Lurija pripažino, kad visą savo gyvenimą jis bandė įgyvendinti genialias L. Vygotskio įžvalgas, visų pirma mokymą apie tarpinę stimuliaciją.

Suprantant L. Vygotskio teoriją svarbus vaidmuo tenka tarpinės stimuliacijos, tarpininkavimo (mediacijos) idėjai, taip pat pagalbiniams psichologiniams instrumentams. Kultūriniu mediatoriumi gali

---

Savo ruožtu uždavinių įvairovė atveria galimybę parinkti optimalaus sunkumo uždavinius, galiausiai, uždavinių įvairovė ir gausa leidžia palaikyti optimalų mokymosi veiklos tempą.

[279] Galbūt čia praverstų analogija su fiziologinės prigimties funkcijų suformavimu ir sporto pasiekimų ugdymu. Be atitinkamo fizinių pratimų sunkumo, pratimų dinamikos ir įvairovės aukštų sportinių pasiekimų pasiekti neįmanoma. Išskirtiniai sportiniai pasiekimai galimi, kai treniruojamasi ties galimybių riba. Čia lyg ir pasireiškia asociacija su artimiausios vystimosi zonos samprata.

[280] Šiame kontekste svarbu matyti ne tik biomedicininę reabilitacijos prasmę, bet suvokti, kad kalbos atstatymas yra kultūriškai determinuotos aukštesniosios psichinės funkcijos atstatymas. Kalbos (taip pat ir skaitymo) psichinė funkcija turi savo neurologinius pamatus ir lokalizaciją smegenų žievėje, visgi kalba yra ne biologinės, o sociokultūrinės kilmės funkcija. Taigi, L. Vygotskio ir A. Lurijos darbai neatsitiktinai pavadinti kultūrine istorine psichologija.

būti semiotinis ženklas. Sąmoningai sukonstruoti pagalbiniai psichologiniai instrumentai padeda atstatyti pažeistą psichinę funkciją patologijoje arba pagreitintai ją suformuoti vaiko ontogenezėje, pavyzdžiui, mokymo(-si) procese.

Pats paprasčiausias pagalbinio psichologinio instrumento pavyzdys, beje, vaizdumo tikslais dažnai naudotas pačių kultūrinės istorinės psichologijos kūrėjų, yra ant virvutės arba nosinaitės sąmoningai užrištas mazgelis, kurį anksčiau neraštingi žmonės naudodavo tam, kad neužmirštų kažko labai svarbaus. Tai sąmoningai sukonstruotas psichologinis pagalbinis instrumentas, kuris optimizuoja atminties funkciją.

Kitas iškalbingas pavyzdys – A. Lurija teigiamai žiūrėjo į tai, kad studentai rengdavo „paruoštukus“. Anaiptol ne dėlto, jog būtų negerbęs akademinės etikos ir protegavęs nesąžiningumą. Esmė ta, kad išankstinis mokomosios medžiagos struktūravimas paruoštuke, schemų paišymas, simbolių, sąlyginių ženklų įvedimas, svarbiausių sąvokų pasižymėjimas yra savita vidinė veikla, kuri atlieka psichologinio pagalbinio instrumento parengimo ir tarpinės stimuliacijos funkciją. Egzamine vėliau užtenka atsiminti ne visą medžiagą, o tik tuos svarbiausius atraminius dalykus, ženklus, schemas, kurie buvo integruoti į paruoštuką. Tada per tai (prasminių asociacijų pavidalu ir nervinių ryšių pagalba) natūraliai ir lengvai atsigamina visas įsisavintos mokomosios medžiagos turinys, psichologinio triuko pagalba paskatinama gili ir produktyvi mentalinė veikla atitinkamos temos kontekste.

Kitas pagalbinio psichologinio instrumento ir tarpinės stimuliacijos pavyzdys, dažnokai prisimenamas L. Vygotskio pasekėjų. Darbuotojai atvedė L. Vygotskiui parodyti neurologiškai neblogai reabilituojamą ligonį, deja, pastarasis vėl nebesugebėjo paeiti. L. Vygotskis be jokių kalbinių komandų išdėliojo kabinete ant tamsių grindų takelį iš baltų popieriaus lapų ir gestu parodė eiti. Tokio pagalbinio psichologinio instrumento užteko, kad reabilituotas ligonis vėl savarankiškai eitų. Situacija tarsi primena biblijinį siužetą, visgi jokios ezoterikos čia nėra. Tiesiog tarpinės stimuliacijos pagalba (ne per įprastinius kalbinius ir klausos kanalus, bet netiesiogiai - per vaizdinį kanalą) buvo aktyvuoti papildomi ligonio smegenų žievės plotai ir to pakako, kad būtų paskatinta pakenktos ir reabilitojamos funkcijos raiška.

Norėdamas efektyviai mokyti pedagogas turi mokiniui nuolat konstruoti tokius psichologinės pagalbos instrumentus, panaudoti tarpinės stimuliacijos principus. Žinoma, tai iš pedagogo reikalauja labai gilaus atitinkamos psichopedagoginės teorijos išmanymo ir meistrystės. Galima kelti klausimą, ar tokie dalykai pedagogui, dirbančiam klasėje su grupe, yra prieinami? Galbūt tai daugiau galėtų būti specialiojo pedagogo ar logopedo prerogatyva, kuris paprastai dirba individualiai su pavieniu mokiniu?

Verta atkreipti dėmesį į tai, kad L. Vygotskis suformulavo universalų principą, kuriuo remiantis galima tokius psichologinės pagalbos bei tarpinės stimuliacijos instrumentus kurti ir efektyviai juos panaudoti neurologinėje reabilitacijoje arba suformuojant geidžiamą psichinę funkciją eksperimentinio ugdymo procese. Toliau svarbu tai, kad šitie principai nepaseno, neišsisėmė. Šiuos dalykus bando plėtoti šiuolaikiniai L. Vygotskio pasekėjai. Šiuo požiūriu komentuojama situacija primena kito psichologijos klasiko – Z. Freudo atvejį. Abu minėti klasikai kūrė maždaug tuo pačiu metu 20 a. pradžioje. Nėra pagrindo teigti, kad psichoanalizė kaip principas išsisėmė, paseno. Remdamiesi psichoanalize šiandien pasaulyje sėkmingai dirba šimtai tūkstančių psichoterapeutų. Nors L. Vygotskis ir šiandien tebėra dievinamas Vakaruose, jo pasiūlyta psichinių funkcijų reabilitavimo ir/arba suformavimo ontogenezėje technika, priešingai nei psichoanalizė, nesulaukė tokio visuotinio ir masinio paplitimo šiuolaikiniame pasaulyje. Kaip minėta, įtakos tam galėjo turėti kalbiniai, kultūriniai, ideologiniai politiniai barjerai. Bet nėra pagrindo teigti, kad L. Vygotskio pasiūlyta psichotechninė prieiga yra neefektyvi ir pasenusi, kad ji neturi tokio pat stipraus resurso, kokį turi psichoanalizė.

Kauzalinis genetinis metodas ir jo taikymo pavyzdžiai pradinėje mokykloje

Pasak L. Vygotskio, formuojant (arba atstatant) atitinkamą aukštesniąją psichinę funkciją ontogenezėje, reikia sudaryti eksperimentines situacijas ir uždavinius, inicijuoti ugdytinių vidines mentalines veiklas, kurie atkartotų tos psichinės funkcijos tapsmą filogenezėje, kitaip tariant, atkartotų šios funkcijos atsiradimą ir formavimąsi žmonijos kultūros istorijoje. Iš čia ir L. Vygotskio teorijos

pavadinimas – „Kultūrinė istorinė psichologija“ arba „Sociokultūrinė psichologija“. Savaime suprantama, kad mokymosi procese galima atkartoti tik tam tikrus vienos ar kitos psichinės funkcijos formavimosi žmonijos istorijoje esminius lūžio momentus.

Pati psichologinė technika, kurios pagalba ugdomojo eksperimento sąlygomis suformuojama arba reabilituojama konkreti funkcija, L. Vygotskio buvo pavadinta kauzaliniu genetiniu metodu. Psichologinė kauzalinio genetinio metodo technika yra paremta lygiagretumo tarp kultūrinės filogenezės ir vaiko ontogenezės principu. Šis principas reiškia, kad esminiai atitinkamos psichinės funkcijos tapsmo momentai, pasireiškę žmonijos kultūros istorijoje, turi būti integruoti į ugdymo procesą, į mokomosios medžiagos, mokomųjų uždavinių ir vaikų veiklos turinį.

Kalbant apie skaitymo gebėjimus ir jų ugdymą, L. Vygotskio kultūrinė istorinė teorija ir kauzalinis genetinis metodas įgauna išskirtinį prasmę bei perspektyvą. Kaip žinoma, L. Vygotskis skyrė elementariąsias psichines funkcijas ir aukštesniąsias psichines funkcijas. Pirmosios yra biologiškai determinuotos, jos pasireiškia ir gyvūnams, pavyzdžiui, žmogbeždžionėms. Kad funkcionuotų elementariosios psichinės funkcijos, kultūra nereikalinga, šių funkcijų egzistavimas paremtas natūralia biologine saviraida. Aukštesniosios psichinės funkcijos yra būdingos tik žmogui, jos, žinoma, turi savo neurologinius pamatus, lokalizaciją smegenų žievėje, visgi yra kultūriškai determinuotos ir atsiranda tik sociokultūrinės žmonių veiklos kontekste, yra interiorizuojamos (įsisavinamos iš kultūros). Pasak L. Vygotskio, kiekviena aukštesnioji psichinė funkcija žmogaus gyvenime į areną išeina du kartus. Pirmą kartą socialių santykių pavidalu, kaip išorinė kultūrinė duotybė, antra kartą kaip augančio individo įsisavinta (interiorizuota) vidinė psichinė realybė.

Pats taikliausias aukštesniųjų psichinių funkcijų raiškos pavyzdys yra kalbiniai gebėjimai, kultūrinių simbolių, ženklų ir prasmių supratimas, matematinių ir kitų mokslų abstrakcijų, supratimas, muzikinių kompozicijų ir harmonijos supratimas etc. Aukštesniosioms psichinėms funkcijoms priklauso ir vertybės bei socialinio elgesio normos. Savaime suprantama, kad skaitymas ir skaitymo gebėjimas yra tipinis aukštesniųjų psichinių funkcijų raiškos atvejis. Skaitymas yra labai sodri ir daugiaplanė aukštesnioji (kultūrinės prigimties) psichinė funkcija. Skaitymas apima ne tik kognityvinį pradą (grafinių simbolių ir jų prasmės atpažinimas, loginių struktūrų atpažinimas ir struktūravimas skaitomame pranešime), bet ir vertybinį pradą, socialiai vertingo elgesio pavyzdžius ir modelius, vaiko emocinį, motyvacinį bei estetinį santykį su skaitomos medžiagos turiniu. Iš čia išplaukia integralus, daugialypis, simultaninis skaitymo veiklos lavinamasis potencialas, kadangi vienu metu sinergiškai ugdomi bemaž visi pagrindiniai vaiko mentaliniai ir dvasiniai pradai – kognityvinis, socialinis, vertybinis, emocinis, motyvacinis, estetinis. Neatsitiktinai L. Vygotskis yra pabrėžęs intelekto ir emocijų susitikimo svarbą vaiko ontogenezėje bei ugdyme.

Klaidinga būtų galvoti, kad L. Vygotskio kauzalinis genetinis metodas yra kažkokia tai įmantri teorinė spekuliacija, kuri realiame ugdymo procese sunkiai įgyvendinama. Norėdami parodyti L. Vygotskio idėjų ir psichopedagoginių rekomendacijų realumą, veiksmingumą ir pritaikomumą, pateiksime keletą tikrai vykusių ugdomųjų eksperimentų pavyzdžių, kuriuos mokslininko pasekėjai atliko dirbdami būtent su pradinukais.

Tradicinio induktyvistinio pradinukų mokymo kritika. Ėjimo nuo abstrakcijos prie konkretybės principas kaip edukacinė inovacija

Šiame kontekste jau minėjome D. Elkonino ir V. Davydovo[281] atliktus matematikos ir gramatikos mokymo eksperimentus, kai eksperimentinių grupių antrokų mokymosi pasiekimai susilygino su kontrolinių grupių ketvirtokų ir penktokų pasiekimais.

Kaip žinoma, tradicinis pradinukų mokymas, ypač jei kalbama apie tokius bazinius dalykus, kaip skaičiavimo ir gramatikos mokymas, nuo seno yra paremti grynai induktyvistine prieiga. Dėstant einama nuo konkretaus prie abstraktaus. Pavyzdžiui, mokant skaičiavimo, pradžioje dirbama su pagaliukais, skaičiuojama iš pradžių iki 10, vėliau iki 100, pereinama prie aritmetinių operacijų ir tik

[281] Dawydow, W.W. (1977). Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Berlin: Volk und Wissen.

gerokai vėliau ateinama iki abstrakčių sąvokų – „aibė“, „daugiau“, „mažiau“, „lygu - nelygu„, „begalybė“ etc. Mokant skaitymo ir rašybos taip pat pradedama nuo pažinties su paprastesnės grafinės konfigūracijos raidėmis, nuo nesudėtingo skiemenavimo.

V. Davydovas savo eksperimentinę dėstymo metodiką perorganizavo taip, kad mokantis būtų einama nuo abstraktaus prie konkretaus, kitaip tariant, jis atsisakė tradicinės induktyvistinės pradinukų ugdymo prieigos ir nuėjo neįprastu keliu. Mokymas(-is) anaiptol neprasidėjo nuo skaičiavimo iki 10 ir pan. Pirmiausiai pradinukams buvo suformuotos abstrakčios matematinės sąvokos. Žaidžiant pagaliukais ar žirneliais, kitais materialiais objektais buvo atskleistos sąvokos „aibė“, „begalybė“, „daugiau už“, „mažiau už“, „pridėti“, „atimti“, „dauginti dalinti“. Paaiškėjo, kad įsisavinus abstrakčias matematines sąvokas, tradiciniai aritmetiniai skaičiavimai po to pradinukams sekėsi labai sklandžiai. Taigi pirma buvo suformuotos abstrakčios sąvokos, o tik vėliau pereita prie jų konkretaus taikymo.

Iš pirmo žvilgsnio gali pasirodyti, kad tai gilesnės teorinės prasmės neturinti eksperimentinė pedagoginė improvizacija, kurios išskirtinis rezultatyvumas atsitiktinis, kadangi ugdymo procesą kuravo mokslininkai, dirbo geri pedagogai etc. Vis dėlto V. Davydovo eksperimentinis pedagoginis sumanymas yra giliai ir subtiliai pagrįstas kultūrinės istorinės psichologijos postulatais ir iš jos nuosekliai išplaukia. Esmė ta, kad algebra kaip mokslas civilizacijos istorijoje atsirado, kai prasidėjo mąstytojų bandymai objektyviai egzistuojančius kiekybinius procesus apibūdinti būtent abstrakčiais modeliais. Matematikos mokslas *apriori* reiškia operavimą abstrakcijomis, o ne konkretybe. Priešingai, kiekviena tautelė ar gentis, netgi neturinti rašto, nekalbant jau apie mokslą, turėdavo primityvias, patirtimi grįstas vien induktyvias kalkuliacines sistemas, kad suskaičiuotų gyvulius, žvėris, gentainius ar priešus. Vadinasi, matematikos ir algebros, kaip mokslo, mokymas, remiantis kauzaliniu genetiniu metodu ir minėtu lygiagretumo postulatu, reikalauja nuo pat pradžių integruoti į ugdymo turinį matematines abstrakcijas ir būtent jomis grįsti pradinukų mokymą(-si), o ne induktyvizmu. Galima teigti, kad tradicinis indukcija ir konkretybe grįstas pradinis matematikos mokymas yra ribotas, kadangi yra orientuotas ne į mokslinės sąmonės ir teorinio matematinio mąstymo suformavimą, bet vaikų supažindinimą su elementariąja aritmetika. Pastaroji yra susijusi ne su mokslu, o su praktine ikimoksline žmonijos patirtimi, stichiškai susiformavusia ankstyvųjų civilizazijų atstovams sąveikaujant su kiekybiniu pasauliu ir bandant jį analizuoti. Tad nenuostabu, kad matematikos, mokymasis, ypač, kai pereinama nuo aritmetikos prie algebros, daugumai mokinių yra sunkus ir nelabai mėgstamas, menkai rezultatyvus dalykas. Priešingai, kai iš pat pradžių matematikos dėstyme atsisakoma induktyvizmo ir konkretybės, o sąmoningai susitelkiama ties abstrakcijų formavimu, galima jaunesniajame mokykliniame amžiuje, pasak eksperimentatorių, pasiekti išskirtinių matematinio ugdymo rezultatų.

Kaip minėta, eksperimentuojama buvo ne tik matematikos dalyke, bet ir mokant gramatikos, kuri neišvengiamai apima ir skaitymą. Čia vėl eksperimentatoriai nuėjo tuo pačiu abstrakcijų formavimo keliu. Buvo atsisakyta tradicinio pavienių, pradžioje pačių nesudėtingiausių raidžių ir jų junginių mokymo(-si). Mokiniai buvo supažindinti su rusų kalbai tipinėmis grafemomis ir fonemomis. Kai buvo įsisavinti universalūs ir abstraktūs kalbos, kaip komunikavimo agregato dalykai, tada konkrečių rašymo uždavinių sprendimas vėlgi pradinukams sekėsi labai sklandžiai.

Eksperimentinėje V. Davydovo idėjoje nesunku įžvelgti ir kitas prasmines sąsajas su pagrindiniais kultūrinės istorinės psichopedagogikos postulatais. Antai neįprastai ankstyvas mokinių operavimas abstrakcijomis atitinka artimiausios vystymosi zonos koncepto reikalavimą. Savo ruožtu pačios abstrakcijos (universalijos) suformavimas vaiko sąmonėje pasireiškia kaip pagalbinis psichologinis instrumentas, kaip tarpinė mentalinės veiklos stimuliacija kultūriniu ženklu, paprastai pasibaigianti pagreitintu ir efektyviu mokymusi. V. Davydovo, kuris buvo trečios generacijos L. Vygotskio pasekėjas,[282] eksperimentas, taip pat kitų minėto klasiko pasekėjų eksperimentai pagrindė *lavinamojo mokymosi* koncepciją (rus. *koncepcija razvivajuščego obučenija*). Išmokimas čia traktuojamas ne kaip mentalinės veiklos ar operacijų reproduktyvus įvaldymas pagal šabloną arba žinių ir informacijos sankaupa, bet kaip stabili, užmiršimo procesų jau menkai paveikiama, universali aukštesnioji psichinė funkcija, įgalinanti efektyviai ir sąmoningai spręsti visus tam tikro porūšio protinius uždavinius. Tam tikra prasme galima teigti, kad šiuo metu tarptautiniame moksle labai

[282] Paminėtina tokia mokslinės mokyklos seka – L. Vygotskis – D. Elkoninas, V. Davydovas.

madinga „kompetencijos“ sąvoka visiškai atitinka prieš keliasdešimt metų suformuluotas lavinamojo mokymosi koncepcijos idėjas. Tiesiog skirtingais žodžiais kalbama apie labai panašius arba bemaž identiškus reiškinius.

Kompetencijos sąvokos madingumas, masinė eksploatacija moksle, taip pat vaikų bei personalo ugdymo praktikos pasaulyje, turi ir kitą medalio pusę, ši sąvoka tampa *užpliurpta* sąvoka, *išplaunamas* jos konkretus turinys. Čia verta prisiminti, kad moderniajame moksle kompetencijos sąvoką įvedė lingvistikos Einšteinu vadinamas N. Chomskis. Kompetencija jis pavadino žmogaus kaip biologinės rūšies ir kultūrinės bendruomenės atstovo gebėjimą nuolat suprasti ir pačiam generuoti kalbines-gramatines formas. Kai žmogus dėl ontogenetinio brendimo ir kultūros poveikio įsisavina **universalias** kalbines gramatines formas, jis beveik be apribojimų gali suprasti kitų kas sykį sukuriamas konkrečias gramatines formas (mintis, prasmes) ir pats gali savarankiškai kas sykį generuoti vis naujas konkrečias formas (mintis). Metaforiškai kalbant, kompetencija primena radioaktyvumą. Į kokią konkrečią aplinką beperkeltum radioaktyvų daiktą, jis vis vien toliau spinduliuos. Taip pat ir žmogus, įvaldęs konkretų kompetencijos porūšį, kaip tam tikrą mentalinę universaliją, po to vis skirtingose aplinkose ir skirtinguose kontekstuose gali spręsti konkrečias ir vis naujas tam tikros rūšies problemas bei protinius uždavinius. Taigi kalba, kaip kompetencija, pagal N. Chomskį, ir kalba, kaip kultūriškai sąlygota aukštesnioji psichinė funkcija, pagal L. Vygotskį, yra bemaž tapatūs dalykai, tik apibūdinami skirtingais terminais, kadangi stebimi iš šiek tiek skirtingų pozicijų – lingvistikos ir psichologijos.

Prasminės sąsajos tarp kompetencijos ir aukštesniosios psichinės funkcijos sąvokų bei šiomis sąvokomis žymimų reiškinių yra akivaizdžios. Ir kompetencijos, ir aukštesniosios psichinės funkcijos suformavimas yra susiję su tam tikros universalios kultūrinės prigimties mentalinės operacijos įsisavinimu, kuris pasižymi didelėmis kūrybinio taikymo skirtinguose kontekstuose ir vis naujose situacijose galimybėmis. Atitinkamos mentalinės operacijos universalumas ir perkeliamumas kaip tik ir diferencijuoja ir kompetenciją, ir aukštesniąją psichinę funkciją nuo primityvios mechaninės žinių sankaupos, giliau neįsisąmoninto išmokimo pagal duotą šabloną. Lavinamojo mokymosi ir kompetencijų ugdymo konceptai laužo tradicinį, rutininį, reprodukuojančia veikla ir šablonu bei kopijavimu grįstą mokymą(-si), atveria galimybes siekti gilaus, refleksyvaus išmokimo.

Šiame kontekste vertas dėmesio iškalbingas faktas, gerai žinomas iš ugdymo praktikos. Pagrindinės mokyklos penktų klasių pedagogai, rugsėjo mėnesį perėmę buvusius ketvirtokus iš pradinių klasių mokytojų paprastai linkę skųstis, kad pastarieji kaip reikiant neišmokė vaikų nei rašto, nei skaičiavimo. Pradinių klasių mokytojai teisinasi, kad per ilgas vasaros atostogas pradinukams žinios tiesiog prisimiršo ,“išdulkėjo”. Paradoksas, bet šioje situacijoje, matyt, teisūs ir pradinių klasių, ir penktų klasių mokytojai. Iš tiesų, kol mokykloje vyksta kasdienis nepertraukiamas darbas, mokymasis, pratybos, pradinukai žinias ir įgūdžius išlaiko. Tai, kad po ilgesnės pertraukos mokinių sąmonėje taip stipriai suveikia užmiršimo procesai, matyt, rodo, jog atitinkamos žinių struktūros pradinukams buvo suformuotos tik kaip žinių sankaupa, bet nepakankamai suformuotos ir įtvirtintos kaip aukštesniosios psichinės funkcijos bei kompetencijos. Sykį suformuota aukštesnioji psichinė funkcija atspindi stabiliai įvaldytą vidinę mentalinę veiklą, kurią užmiršimo procesai menkai beapriboja. Lygiai taip pat ir suformuota kompetencija pasireškia tuo, kad jos turėtojas pasižymi universaliu gebėjimu įvairiuose konkrečiuose kontekstuose sėkmingai spręsti atitinkamo porūšio problemas, perkelti gebėjimus ir aktualizuoti juos naujose situacijose.

Teoriškai hipotetiškai vertinant, nekelia abejonių, jog mokslinio žinojimo proveržis apie pradinukų skaitymo gebėjimų ugdymą sietinas su bandymais detaliau specifikuoti tokias sąvokas kaip „skaitymo kompetencija“ ir „skaitymas kaip aukštesnioji psichinė funkcija“.

Skaitymo ir rašto kultūrinės filogenezės atkartojimas pradinukų mokymo(-si) procese

Skaitytojui neturėtų susidaryti įspūdis, kad eksperimentai, atlikti L. Vygotskio idėjų šviesoje, jau tėra tik psichologijos ir edukacinių mokslų istorija. Pradinių klasių mokinių ugdymo lauke yra labai neprastai sumanytų ir atliktų šiuolaikinių psichopedagoginių eksperimentų.

Turint galvoje būtent skaitymo gebėjimų ugdymo kontekstą, vertas dėmesio išskirtinai originalus pradinukų skaitymo ir raštingumo ugdymo eksperimentas, atliktas šiuolaikinėje Rusijoje. Eksperimento rezultatai buvo publikuoti 1996 metais specialiame žurnalo „Voprosy psichologiji“ numeryje, kuris buvo skirtas L. Vygotskio gimimo 100 metų jubiliejui paminėti. Straipsnyje „Dialogas su Vygotskiu apie rašytinę kalbą“[283] pristatomi natūralaus mokyklinio eksperimento su pirmokais rezultatai. Eksperimento autorius filosofijos mokslų daktaras A. Lobok specialiai provincijoje įsidarbino pradinių klasių mokytoju, kad gautų galimybę eksperimentuoti ir patikrinti savo psichopedagogines idėjas. Jo psichopedagoginis sumanymas tiek radikalus ir neįprastas, kad jis vargiai būtų radęs mokytoją, kuris būtų sutikęs dirbti pagal jo pasiūlytą metodiką. Nepaisant įspūdingų eksperimento rezultatų ir priblokiančios sėkmės ir dabar vargu ar rastųsi mokyklų vadovų, mokytojų ir pirmokų tėvų, kurie pasitikėtų labai savita ugdymo metodika.

Eksperimentatorius atsisakė visų tradicinių skaitymo ir gramatikos mokymo priemonių (vadovėlių, skaitinių), naudojamų Rusijoje pirmokų ugdymui. Pedagogas eksperimentatorius taip pat atsisakė visos tradicinės skaitymo ir rašymo mokymo metodikos, kai pradedama nuo pavienių nesudėtingų raidžių, garsų, jų jungimo į skiemenis etc. Dalis jo mokinių raides pažinojo, kiti ne. Rašyti vaikai iki eksperimento nemokėjo.

Savo eksperimentinį metodą A. M. Lobok pavadino „žodinės kalbos fiksavimo metodu“. Metodikos esmė ta, kad mokytojas nuolat skatino vaikus pasisakyti žodžiu, tuos pasisakymus raštu fiksuodavo lentoje. Skatinami buvo ne bet kokie pasisakymai ar elementari buitinė komunikacija, bet emocingi, estetiškai apiforminti, poetiniai pasisakymai, atspindintys vaiko vidinę dvasinę būseną, įspūdžius. Visi šie pasisakymai buvo nuolat fiksuojami lentoje. Po to mokytojas vėl ir vėl grįždavo prie tų pasisakymų juos mokiniam garsiai perskaitydamas ir taip juos primindamas, skatindavo pasisakymus išplėsti, papildyti, vėl juos užrašydavo ir kartu su mokiniais juos reflektuodavo. Ypač buvo skatinama, kad mokiniai kalbėtų emocingai, poetiškai, simboliškai ir metaforiškai.

Toks metodas padėjo, kad jau mokslo metų viduryje, o ypač pabaigoje visi mokiniai sklandų skaitymą ir gramatiką įsisavino labai natūraliai kaip šalutinį produktą. O pirmos klasės absolventų rašytinė kalba pasidarė brandi ir kognityviniu požiūriu (pasižyminti sudėtingomis gramatinėmis sintaksinėmis formomis) ir literatūriniu estetiniu požiūriu (kalbos poetiškumas, metaforiškumas).

A. M. Lobok teisingai atkreipia dėmesį, jog 8–9 metų vaiko rašytinė kalba atitinka geriausiu atveju 2 metų vaiko žodinę kalbą (aišku, protiškai išsivysčiusio vaiko). Vartodamas žodinę kalbą, normaliai protiškai išsivystęs pradinukas drąsiai vartoja sudėtingas sintaksines konstrukcijas (sudėtinį sakinį), neretai jo kalba yra pakankamai sklandi ir vaizdinga, o kalbos tempas optimalus. Deja, kai tik pradinukui tenka pereiti prie rašytinės kalbos, ji staiga regresuoja iki 2 metų vaiko sakytinės kalbos lygio. Rašoma palengva, tarsi iškalant žodžius ant akmens. Sakinių sintaksinė struktūra trumpa, primityvi, redukuota. Apie šitokių rašinių literatūriškumą kalbėti net neverta. Rašymas vaikams sekasi sunkiai, tokia veikla yra demotyvuojanti, varginanti, vaikų nemėgstama, maža to, rašytinės kalbos susikaustymo dažnas mokinys neįveikia net iki 5–6 klasės. Vaiko ontogenezėje pereinant nuo sakytinės kalbos prie rašytinės egzistuoja tam tikras psichologinis kliuvinys, kurį reikia išmontuoti. Tarp sakytinės ir rašytinės kalbos egzistuoja 6–7 metų trukmės ontogenitinė distancija. Eksperimentatorius parodė, kad šia ugdymo metodika jis šį kliuvinį sėkmingai sugriauna ir šią distanciją panaikina. Po metų eksperimentavimo su pirmokais pasiekiama, kad jų rašytinė kalba pagal savo kognityvinius ir sintaksinius parametrus, taip pat pagal literatūrinius estetinius parametrus nesiskiria nuo pradinukų sakytinės kalbos. Psichopedagogine prasme, vaikų raidos skatinimo prasme A. Lobok pasiūlyta metodika yra priblokiančiai efektyvi, inovacinė ir meistriška.

Iš pirmo žvilgsnio gali pasirodyti, kad A. M. Lobok pasiūlyta inovacinė metodika yra labai keista, kad nesakytume iliuzionistinė. Iš tiesų nedažnas pradinių klasių mokytojas ja patikėtų ir ryžtųsi tapti eksperimentatoriaus pasekėju. A. M. Lobok sukurta pradinukų raštingumo mokymo metodika yra giliai pagrįsta L. Vygotskio kultūrinės istorinės psichologijos postulatais. Mūsų nuomone, tai apskritai vienas elegantiškiausių minėtos mokslinės mokyklos eksperimentų. Jo esmė ta, kad šiame eksperimente

[283] Lobok, A.M. (1996). Dialog s Vygotskim po povodu pismennoi reči. Voprosy psichologii, 6, p. 41–52.

vadinamasis kauzalinis genetinis metodas labai vaizdžiai atsiskleidžia savo ugdomąsias ir psichotechines galias. Jau minėjome, kad kauzalinis genetinis metodas reikalauja atitinkamos psichinės funkcijos filogenezėje (kultūros istorijoje) rekonstruoti esminius lūžio momentus ir pabandyti juos sąmoningai integruoti į ugdymo turinį, į mokomąsias užduotis ir mokymosi veiklos turinį. Būtent tuomet, anot kultūrinės istorinės psichologijos, galima tikėtis pagreitinto ir labai efektyvaus atitinkamos psichinės funkcijos suformavimo individo ontogenezėje. Būtent tai ir padaro savo eksperimente A. M. Lobok.

Žmonijos kultūros istorijoje sakytinę kalbą nuo rašytinės iš karto atskyrė tai, kad pastaroji buvo fiksuojama materialioje laikmenoje (sutartinis ženklas, hieroglifas, raidė, tekstas). Kartą materialiai užfiksuotas pranešimas jau atveria principinę galimybę nuolat sugrįžti prie pranešimo apmąstymo. Įgavęs materialų pavidalą (fiksaciją), pranešimas pradeda savo savarankišką gyvenimą, nepriklausomai nuo to, kas, kada, kam ir kokiomis aplinkybėmis jį sukūrė, kam jis buvo siųstas ar skirtas. Prie materialiai užfiksuoto pranešimo prasminės refleksijos, interpretavimo nuolat gali grįžti pats kūrėjas, kiti interesantai ir pan. Šitaip mes šiandien skaitome ir interpretuojame antikinius ar viduramžių šaltinius. Atsiveria galimybė estetiškai ir emociškai iš naujo patirti pranešimą. Tokiu būdu pranešimo materiali fiksacija yra esminis lūžio momentas raštingumo kultūrinės filogenezės istorijoje. A. M. Lobok šį momentą taikliai atpažino ir subtiliai integravo į ugdymo turinį bei mokinių veiklą: užfiksuodavo mokinių pasisakymus ir nuolat skatino pakartotinai grįžti prie jų refleksijos.

Įsivaizduokime, kad civilizacijos apyaušryje puslaukinis žmogus sutartoje vietoje gentainiams palieka materialų ženklą. Tarkime, išraižo ką nors medžio žievėje, akmenyje, molingame skardyje ar pan. ir tokiu būdu padaro jam artimiems žmonėms svarbų pranešimą – „yra vandens“, „yra žvėrių“, „atsargiai, priešas“, etc. Čia vėl tenka rekonstruoti keletą esminių kultūrinės filogenezės momentų. Pirma, puslaukinis žmogus pranešimą sukuria, sugeneruoja pats ir visiškai savarankiškai. Antra, į šį pranešimą jis įdeda labai stiprias emocijas, kadangi nori pasiųsti savo bendruomenei, savo artimiesiems labai svarbią žinią. Tokiu atveju pačiam autoriui (siuntėjui) pranešimo turinio sugeneravimas, jo konvertavimas į materialų pavidalą (ženklą) taip pat ir pranešimo siuntimas pasireiškia kaip labai emociškai prisodrinta veikla. Eksperimentatorius A. M. Lobok šiuos esminius momentus vėlgi taikliai atpažino ir integravo į savo metodiką. Metodikos esmė ta, kad mokiniai patys sugeneruoja mintį, pranešimą, o ta mintis turi būti emociškai nuspalvinta, pranešėjui reikšminga.

Pažvelkime dabar į tradicinę skaitymo ir rašto ugdymo metodiką. Pirma, mokinys nėra pranešimo kūrėjas ir autorius. Jam kitas asmuo – vadovėlio autorius – pasiūlo pranešimo medžiagą ar jos elementus (raides, skiemenis, pavienius žodžius). Antra, pradinei raštingumo mokymosi fazei būdingi segmentiški kvazi- pranešimai, susidedantys tik iš skiemenų ar pavienių žodžių fragmentų. Tokie pranešimai apskritai neturi jokios prasmės nei patys savaime, nei juos iššifruoti bandančiam vaikui. Trečia, dėl to, kad pranešimą generuoja kiti asmenys ir dėl to, kad pranešimas (bent jau pradinėje mokymosi fazėje) yra be prasmės, apie kokį nors skaitančiojo ar rašančiojo vaiko emocinį santykį su pranešimu apskritai netenka kalbėti. Tokiu būdu psichologiškai subtiliau pažvelgus, keista yra ne A. M. Lobok pasiūlyta metodika, bet tradicinė raštingumo ugdymo metodika, kurią eksperimentatorius, vaizdžiai tariant, apverčia nuo galvos ant kojų ir sugražina į normalią padėtį.

Taigi išskirtiniai eksperimentatoriaus A. M. Lobok pasiekti pradinukų ugdymo rezultatai nėra atsitiktiniai. Jie dėsningai išplaukia iš kultūrinės istorinės psichologijos ir yra virtuoziškas kauzalinio genetinio metodo, kurį sukūrė L. Vygotskis, konkretaus kūrybingo pritaikymo pavyzdys. Galima tik priminti pagrindinę šio metodo taisyklę, kuri gali būti pavadinta filogenezės ir ontogenezės lygiagretumo taisykle. Formuojant kokią nors aukštesniąją psichinę funkciją (arba kompetenciją) svarbu retrospektyviai teorine refleksija rekonstruoti tos funkcijos tapsmo žmonijos istorijoje esminius lūžio momentus. Šiuos lūžio momentus reikia pabandyti integruoti į ugdymo turinį, į didaktines užduotis, į ugdytinių mokymosi veiklą. Jei tai pavyksta padaryti, tai, kaip rodo kultūrinės istorinės mokyklos pasekėjų eksperimentai, galima paspartinti ontogenetinę raidą, labai efektyvų mokymąsi ir/arba pažeistos psichinės funkcijos ar mentalinės operacijos reabilitavimą patologijoje.

Teoriškai hipotetiškai vertinant, nemenkas mokslinių žinių apie pradinių klasių mokinių raštingumo ugdymą proveržis, inovacinių ir labai efektyvių metodikų paieška galėtų ir turėtų būti siejami su tolesne kultūrinės istorinės psichologijos plėtote bei kauzalinio genetinio metodo taikymu.

1.5. Skaitymo gebėjimų samprata ir vertinimo instrumentai PIRLS tyrime

PIRLS papildo kitą IEA organizuojamą tyrimą – TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), kuriuo reguliariai renkama informacija apie ketvirtos ir aštuntos klasių mokinių matematikos ir gamtos mokslų gebėjimus. Taigi dalyvaudamos PIRLS ir TIMSS tyrimuose, šalys reguliariai gauna informaciją apie tai, kaip jų mokiniai skaito ir moka matematiką bei gamtos mokslus. PIRLS taip pat papildo kitą tarptautinį mokinių pasiekimų tyrimą – OECD PISA (*Programme for International Student Assessment*), kuriuo tiriami 15 metų mokinių skaitymo gebėjimai, tačiau jau truputį kitu – pasirengimo gyvenimui ir profesinei veiklai, – aspektu, kuris grindžiamas šiuolaikinėmis sociokultūrinėmis raštingumo teorijomis apie kalbos struktūrą ir panaudojimą. PISA 2006 tyrime **skaitymo gebėjimai apibrėžiami taip: gebėjimas suprasti, panaudoti ir apmąstyti rašytinius tekstus, siekiant įgyvendinti savo tikslus, plėsti žinias ir galimybes bei veiksmingai dalyvauti visuomenės gyvenime.**

James Gee (1998) „Įvade į raštingumo programą“ (Preamble to a Literacy Program) terminas ***raštingumas*** nusako žmogaus kalbos naudojimą. Gebėjimas skaityti, rašyti, klausyti ir kalbėti yra svarbiausias tarpininkas žmogaus socialinėje veikloje. Kiekviena kalba ir jos naudojimas turi sudėtingą struktūrą, daugybe ryšių susietą su jos funkcijomis. Būti raštingam kalbos atžvilgiu reiškia žinoti kalbos struktūros išteklius ir sugebėti jais pasinaudoti atliekant kelias skirtingas socialines funkcijas[284].

IEA Generalinė Asamblėja nusprendė organizuoti vaikų, baigiančių pradinę mokyklą, skaitymo gebėjimų tyrimą, kad išsiaiškintų šio amžiaus mokinių skaitymo pasiekimus ir jų patirtį mokantis skaityti namuose ir mokykloje. PIRLS tyrime[285] **skaitymo gebėjimai apibrėžiami kaip „gebėjimas suprasti ir naudoti tas rašytinės kalbos formas, kurios reikalingos gyvenant visuomenėje ir/arba vertingos individui. Jauni skaitytojai gali atrasti prasmę įvairiuose tekstuose. Jie skaito tam, kad ko nors išmoktų, kad dalyvautų skaitančiųjų bendruomenėje ir savo malonumui.**

Tyrimo populiacija – 9–10 metų vaikai. Daugelyje šalių tai 4 klasės mokiniai. Tokio amžiaus mokiniai jau yra išmokę skaityti ir pradeda naudoti savo skaitymo gebėjimus tolimesniam mokymuisi (A. Elijo, 2007), tekstų analizei, tekstų suvokimui. Todėl PIRLS tyrime[286] dėmesys sutelkiamas į dvi skaitymo paskirtis – **skaitymą literatūrinei patirčiai įgyti ir skaitymą informacijai gauti ir panaudoti**.

Skaitydamas literatūrinei patirčiai įgyti (grožiniai tekstai) skaitytojas pasineria į įsivaizduojamus įvykius, veiksmus, pasekmes, charakterius, atmosferą, jausmus ir idėjas bei gėrisi pačia kalba. Tam, kad suprastų ir vertintų literatūrą, skaitytojas turi susieti su skaitomu tekstu savo paties patirtį, jausmus, pritaikyti kalbos vertinimą ir literatūrinių formų žinias. Jauniems skaitytojams literatūra suteikia galimybę tirti situacijas ir jausmus, su kuriais jie dar nebuvo susidūrę, ir patirti įsivaizduojamą autonomiją, kuri realiai dar jiems nėra prieinama.

Antras skaitymo tikslas – **gauti informacijos ir ją panaudoti (informaciniai tekstai)**. Iš informacinių tekstų žmogus sužino, koks yra pasaulis, koks jis buvo, kaip kas veikia ir pan. Skaitytojas gali ne tik gauti informaciją, bet ir ją panaudoti apmąstymams bei veiksmams. Informaciniai tekstai nebūtinai turi būti skaitomi nuo pradžios iki galo, skaitytojas gali atsirinkti tas dalis, kurios jam reikalingos.[287]

PIRLS tyrime skaitymo gebėjimai suprantami pirmiausia kaip **teksto suvokimo gebėjimai**, o ne kaip skaitymo spartos ar raiškos gebėjimai. PIRLS tyrimas sutelkia dėmesį į tris skaitymo aspektus:

---

[284] Dudaitė, J. (2007). Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas PISA 2006. Ataskaita. Nacionalinis egzaminų centras. Vilnius.
[285] Elijo, A. Report on the 2006 International Survey of Reading Literacy PIRLS. (Tarptautinio skaitymo gebėjimų tyrimo PIRLS 2006 ataskaita), NEC, Vilnius.
[286] t. p.
[287] t. p.

- skaitymo paskirtį;
- suvokimo procesus ir skaitymo gebėjimus bei
- koks mokinių požiūris į skaitymą, su skaitymu susiję įpročiai.

PIRLS tyrime skiriami šie suvokimo procesai – skaitymo gebėjimai:

a) **sutelkti dėmesį ir atrasti aiškiai pateiktą informaciją**. Tai tiesioginis ir gana automatinis teksto supratimas, nereikalaujama gilesnės interpretacijos ar analizės, išvadų. Nėra ,,skylių“, kurias pats skaitytojas turėtų užpildyti, informacija yra tiesiogiai pateikta tekste. Vis dėlto skaitytojui reikia surasti reikiamą informaciją, atpažinti, kad ji yra susijusi su ta, kurios prašoma;

b) **padaryti tiesiogines išvadas**: išvados dažniausiai yra tiesiogiai susijusios su tekstu, paprasčiausiai sujungiamos kelios idėjos, pamatomas ryšys ir pan. Pavyzdžiui, išvada, kad vienas įvykis sukėlė kitą; suvokimas, kokia yra kelių argumentų pagrindinė mintis; ryšio tarp dviejų veikėjų paaiškinimas;

c) **interpretuoti ir integruoti idėjas bei informaciją** – tai gali būti ne tik idėjų iš teksto tiesioginis suvokimas, bet ir tam tikros savo patirties ar supratimo apie pasaulį panaudojimas. Tai labai natūralus procesas: kai skaitome, mes integruojame perskaitytą informaciją į tą, kurią jau turime sukaupę, kartu mes remiamės mūsų jau turima informacija ar supratimu, suvokdami kokį nors naują tekstą. Taigi bandoma išsiaiškinti, kaip mokiniai sugeba tai atlikti. Atsakant į šio tipo klausimus reikia surasti bendrą teksto idėją ar mintį; apmąstyti, kokie galėtų būti alternatyvūs veikėjų veiksmai; palyginti įvairią tekste pateikiamą informaciją; pajusti pasakojimo nuotaiką; interpretuoti tekste pateiktos informacijos pritaikymą realiame pasaulyje ir pan.;

d) **ištirti ir įvertinti turinį, kalbą bei teksto elementus**: tai yra mintimis pažvelgti į tekstą šiek tiek ,,iš šalies“. Tokio tipo klausimuose prašoma: įvertinti, ar tokie įvykiai išties galėtų atsitikti; paaiškinti, kaip autoriui pavyko sukurti netikėtą pabaigą; įvertinti tekste pateiktos informacijos aiškumą; apibrėžti autoriaus nuomonę ir pan.

Įvairūs teksto suvokimo procesai (skaitymo gebėjimai) buvo tiriami literatūrinėje ir informacijos gavimo srityje, naudojant testų sąsiuvinius su įvairaus tipo tekstais ir klausimais. Mokiniams testuoti buvo parengta 10 tekstų (5 grožiniai ir 5 informaciniai) ir 126 klausimai, kurių kiekvienas buvo orientuotas į vieną iš tyrime išskirtų ir matuotų skaitymo gebėjimų (teksto suvokimo procesų):

- sutelkti dėmesį ir rasti aiškiai pateiktą informaciją;
- daryti tiesiogines išvadas;
- interpretuoti ir integruoti idėjas ir informaciją;
- ištirti ir įvertinti turinį, kalbą ir teksto elementus.

Tyrime buvo naudojami penki skirtingi **informaciniai** tekstai, nė vieno iš jų nebuvo nacionalinio, visi versti iš anglų kalbos. Juos trumpai aptarsime.

Informacinis tekstas „Ryklys“ yra adaptuotas iš S. Simon knygos „Rykliai“ (Harper Collins, Niujorkas, 1995). Taip pat yra duota schema, kuri supažindina su ryklio kūno dalimis ir juslėmis: klausa, lytėjimas, rega, uoslė, skonis, gebėjimas priimti elektros signalus. Kiekviena iš jų trumpai aprašyta. Perskaičius šį tekstą, susipažinus su schema ir su trimis ryklio rūšimis (bangininis, kūjagalvis, didysis baltasis), reikia atlikti dvylika testo užduočių.

Kitas informacinis tekstas „Antarktida: ledo šalis“. Tekstas supažindina vaikus su Antarktida, jie gauna atsakymą į klausimą, kas yra Antarktida? Taip pat pridėtas 114 žodžių „Laiškas iš Antarktidos“ (adaptuotas iš S. Vyler „Laiškai iš Antarktidos“, 1997). Tekstas iliustruotas nuotraukomis. Vaikai turi atlikti vienuolika testo užduočių.

Trečias informacinis tekstas apie Leonardą da Vinčį „Žmogus, pralenkęs savo laikmetį”. Tekstas iliustruotas Leonardo da Vinči piešiniais „Skraidanti mašina“, „Parašiutas“, „Puslapis iš Laeonardo da

Vinči užrašų“. Mokiniams perskaičius tekstą ir susipažinus su piešiniais reikia atlikti dvylika testo užduočių.

Ketvirtas tekstas – reklaminis bukletas „Atrask dienos žygio pėsčiomis žavesį“, kuriame yra kelionės žemėlapis, žemėlapio sutartiniai ženklai. Susipažinus su instrukcija reikia atlikti dvylika testo užduočių.

Penktojo informacinio teksto „Maisto paieška“ (Didžioji Usborno eksperimentų knyga, Londonas, 1996) užduotys susiję su trijų mažų padarėlių – skruzdėlės, blakės ir slieko maisto paieška. Mokiniui reikia atlikti tris užduotis, kurios susiję su minėtais padarėliais.

Užduotys informacinių tekstų skaitymui ir supratimui vertinti labai įvairios, reikalauja, kad vaikas turėtų ir literatūrinės, ir kultūrinės, ir socialinės patirties. Mokiniui reikia daryti tiesiogines išvadas, kurios susijusios su tekstu, pvz., kodėl reikėjo padėti obuolį netoli skruzdėlyno? (kad skruzdėlėms būtų užkirstas kelias; kad skruzdėlės galėtų padaryti taką; kad skruzdėlės susipainiotų; kad skruzdėlės pradėtų blaškytis), nusakyti pagrindinę informacinio teksto mintį, pvz., kokia yra pagrindinė mintis, kurią tu supratai apie žygius pėsčiomis iš lankstinuko (tai brangu ir pavojinga; tai geriausias būdas pamatyti gyvūnų; tai sveika ir smagu; tai skirta tik žinovams); surasti skirtumus, pvz. kuo ryklio lytėjimo ir klausos juslės skiriasi nuo žmogaus lytėjimo ir klausos juslių? Prie kiekvienos juslės parašyk po vieną skirtumą (Lytėjimas//Klausa); palyginti įvairią tekste pateikiamą informaciją: kas yra bendra tarp skruzdėlių ir blakių naudojamų maisto suradimo būdų?

Pagrindinė penkių tyrime pateiktų **grožinės literatūros tekstų** forma yra pasakojimai su fantazijos elementais. Kai kurios grožinės literatūros tekstų formos (pavyzdžiui, poezija) nebuvo įtrauktos dėl skirtumų tarp įvairių šalių mokymo programų ir vertimų sunkumų.

PIRLS tyrime naudojamas grožinis tekstas – D. Engel pasaka „Mažas molio gabalėlis“. Tekstas iliustruotas piešiniais. Perskaičius tekstą reikia atlikti trylika testo užduočių. Kitas tekstas su pasakos elementais – I. Sigurdardottir „Gėlės ant stogo“, jį perskaičius reikia atlikti trylika užduočių. Perskaičius afrikiečių pasaką „Skrisk, Ereli, skrisk“, kurią perpasakojo Ch. Gregorowski, reikia atlikti dvylika užduočių. Perskaičius D. Pennac pasaką „Spindinti Šiaudinukė“, reikia atlikti keturiolika užduočių ir dvylika užduočių – perskaičius F. Hohler „Neįtikėtina naktis“.

Grožinių tekstų skaitymo gebėjimai vertinti įvairaus tipo užduotimis, pavyzdžiui, ryšio tarp dviejų veikėjų paaiškinimas (Kokie buvo berniuko jausmai senelės Gan atžvilgiu, kai ji tik įsikėlė ir pasakojimo pabaigoje? Pasiremk tuo, ką perskaitei, apibūdindama(-as) kiekvieną jausmą, ir paaiškink, kodėl jo jausmai pasikeitė); interpretuoti ir integruoti idėjas ir informaciją; rasti teksto idėją ar pagrindinę pasakojimo mintį (pavyzdžiui, žmones, kaip ir molį, lengva minkyti ir formuoti; pasaulyje yra daug liūdesio; kiekvienas yra laimingiausias tada, kai pasiekia savo tikslą; puodžiaus dirbtuvė yra geriausia pasaulyje vieta daryti gera); pajusti pasakojimo nuotaiką (pavyzdžiui, kaip senelė Gan jautėsi savo naujuosiuose namuose pasakojimo pabaigoje?); ištirti ir įvertinti turinį, kalbą bei teksto elementus (pavyzdžiui, tekste rask ir nurašyk žodžius, kurie aprašo auštančio dangaus grožį. Kodėl kylanti saulė pasakojime yra labai svarbi? – ji pažadino erelio instinktą skristi; ji karaliauja danguje; ji sušildė erelio plunksnas; ji apšvietė kalnų takus).

Tyrime buvo vertinami mokinių gebėjimai interpretuoti tekste pateiktos informacijos pritaikymą realiame pasaulyje, pavyzdžiui, ko galima pasimokyti iš šio pasakojimo? (Seni žmonės niekada nebūna laimingi, jei pakeičia savo gyvenamąją vietą; svetimoje vietoje gali jaustis kaip namuose, jei su savimi pasiimi įprastus daiktus; galima priprasti gyventi su gyvuliais, netgi jei jie triukšmingi; vaikai ir seni žmonės netampa gerais draugais); taip pat prašoma įvertinti, ar tokie įvykiai išties galėtų atsitikti; paaiškinti, kaip autoriui pavyko sukurti netikėtą pabaigą; įvertinti tekste pateiktos informacijos aiškumą; apmąstyti, kokie galėtų būti alternatyvūs veikėjų veiksmai.

Dalis testų klausimų buvo pasirenkamo atsakymo – mokiniai tiesiog turėjo pasirinkti tą atsakymą, kuris, jų manymu, yra teisingas. Visi pasirenkamo atsakymo klausimai buvo vertinami 1 tašku. Kitos užduotys – tai nurodymas mokiniams parašyti atsakymą, pagrįsti jį tekste pateikta

informacija ir t. t. Paprastai pateikiama apibendrinta taisyklė, kokį teksto suvokimą turėtų pademonstruoti mokinys, kad gautų atitinkamą taškų skaičių. Daugeliu atvejų klausimai yra vieno taško vertės, tačiau kai kurie sudėtingesni vertinami dviem ar net trimis taškais. Vertinant atsakymų teisingumą, nekreipiama dėmesio į taisyklingą gramatiką, gerą išraišką, tikslų minties suformulavimą. Klausimais tikrinami tik teksto suvokimo gebėjimai. Taigi, jei atsakymas atskleidžia vertinimo instrukcijose aprašytą suvokimą, jis yra įskaitomas, neatsižvelgiant į rašymo metu padarytas klaidas.

Visi iš tekstų ir su jais susijusių klausimų sudaryti „blokai“ buvo sudėti į testų sąsiuvinius. Kiekvienas vaikas testavimo metu pildė vieną sąsiuvinį, kuriame buvo du tokie „blokai“. Kiekvienai daliai buvo skiriama apie 40 minučių. Mokinių požiūris į skaitymą, su skaitymu susiję įpročiai buvo tiriami anketomis.

1.5.1 lentelė

Skaitymo pasiekimų lygmenys (PIRLS, 2006)

Lygmuo ir jį atitinkanti minimali skalės taškų reikšmė		**Pagrindiniai dalykai, kuriuos turi gebėti atlikti mokinys, pasiekęs atitinkamą lygmenį**	
		Skaitydamas ***grožinius tekstus***, mokinys turi gebėti:	Skaitydamas ***informacinius tekstus***, mokinys turi gebėti:
Minimalus lygmuo	**400**	• *Surasti atitinkamą pasakojimo vietą ir padaryti aiškiai teksto siūlomą išvadą.* • *Atpažinti aiškiai pateiktas detales.*	• *Surasti ir atkurti aiškiai pateiktą informaciją, pavyzdžiui, teksto pradžioje arba tiesiogiai apibrėžtoje dalyje.* • *Pradėti formuluoti tiesiogines, aiškiai teksto siūlomas išvadas.*
Vidutinis lygmuo	**475**	• *Identifikuoti pagrindinius įvykius, susieti jų seką ir susijusias pasakojimo detales.* • *Daryti tiesiogines išvadas apie pagrindinių veikėjų savybes, jausmus, motyvaciją.* • *Pradėti atrasti ryšius tarp atskirų teksto dalių.*	• *Surasti ir atkurti vieną ar du tekste pateiktos informacijos „gabaliukus“.* • *Daryti tiesiogines išvadas pagal informaciją, pateiktą vienoje teksto dalyje.* • *Panaudoti atskirų skyrelių pavadinimus, iliustracijas tam, kad surastų atitinkamas teksto dalis.*
Aukštas lygmuo	**550**	• *Surasti atitinkamus epizodus ir atskirti reikšmingas detales, išsibarsčiusias visame tekste.* • *Daryti išvadas, paaiškinančias ryšius tarp intencijų, veiksmų, įvykių ir jausmų, pagrindžiant tai tekste pateikta informacija.* • *Atpažinti tam tikrų teksto elementų naudojimą, pavyzdžiui, tam tikrus palyginimus, abstrakčias idėjas.*	• *Atpažinti ir naudoti įvairiausius teksto sudarymo ypatumus tam, kad surastų ir atskirtų atitinkamą informaciją.* • *Daryti išvadas remiantis abstrakčia ar paslėpta informacija.* • *Integruoti informaciją iš viso teksto tam, kad atpažintų pagrindines idėjas ir pateiktų paaiškinimus.* • *Palyginti ir įvertinti teksto dalis tam, kad suteiktų kažkam pirmenybę ir tai pagrįstų.* • *Pradėti suprasti tekstinius elementus, pavyzdžiui, paprastas metaforas ar autoriaus požiūrį.*
Aukščiausias lygmuo	**625**	• *Integruoti idėjas iš viso teksto tam, kad pateiktų interpretacijas apie veikėjų bruožus, motyvus ir jausmus, ir tinkamai paremti tai tekstu.* • *Interpretuoti palyginamąją kalbą.* • *Pradėti tirti ir vertinti pasakojimo struktūrą.*	• *Atskirti ir interpretuoti sudėtingą informaciją iš įvairių teksto dalių ir tinkamai paremti tai tekstu.* • *Suprasti teksto sudarymo ypatumų funkcijas.* • *Integruoti viso teksto informaciją, kad atkurtų veiksmų seką ir pagrįstų savo prioritetus.*

PIRLS tyrime naudojami pasiekimų lygmenys: minimalus, vidutinis, aukštas ir aukščiausias. Kiekvienam lygmeniui aprašyti kriterijai, taip pat nurodytas taškų atitikmuo skalėje (žr. 1.4.1 lentelę). Jie leidžia giliau pažvelgti į rezultatus, aiškinantis, kokių gebėjimų mokiniams kurioje šalyje geriau sekasi. Gali būti, jog šalyje yra daug labai gerų rezultatų pasiekusių vaikų ir kartu nemažai nepasiekiančių nė minimalaus lygmens. Arba atvirkščiai – dauguma mokinių pasiekia panašių rezultatų, t.y. nėra nei daug aukštus pasiekimus turinčių, nei žemų pasiekimų mokinių.

Tarptautiniai skaitymo pasiekimų lygmenys 2001 metais buvo apibrėžti per tarptautinius tyrimo procentilius, tačiau vėliau buvo nuspręsta naudoti iš esmės kriterinius pasiekimų lygmenų aprašus, taip pat turinčius ir skaitinius atitikmenis PIRLS skalėje. Apibrėžus skaitinę pasiekimų lygmenų reikšmę,

skaičiuojama, kiek procentų kiekvienos šalies mokinių tą lygmenį pasiekė. Be abejo, tie, kurie pasiekė aukštesnius lygmenis, laikomi pasiekusiais ir žemesniuosius.

Pasiekimai kiekviename lygmenyje charakterizuoja situaciją šalyje – kokius skaitymo gebėjimus mokiniai jau įsisavinę, ko dar reikia mokytis. Taip pat įdomūs patys pasiekimų lygmenų aprašai, kadangi jie demonstruoja pasauliniame kontekste priimtus tam tikrų teksto supratimo pasiekimų kriterijus pradinėje mokykloje. Todėl aptarsime kiekvieną iš jų, pateikdami pavyzdžius.

I. Minimalus pasiekimų lygmuo

Mokinys laikomas pasiekusiu minimalų lygmenį, jei surenka ne mažiau kaip 400 PIRLS skalės taškų. Šiuo atveju daugumai šalių svarbiau išsiaiškinti, kiek procentų mokinių nepasiekė nė šio lygmens, nes tai rodo dalį ketvirtokų, neišvysčiusių net bazinių skaitymo gebėjimų. Minimalaus lygmens pasiekimai apibrėžiami pagal skirtingus tekstų tipus.

Skaitydamas ***grožinius tekstus***, mokinys turi gebėti:

- atpažinti aiškiai pateiktas detales;
- surasti atitinkamą pasakojimo vietą ir padaryti aiškiai teksto siūlomą išvadą.

Skaitydamas ***informacinius tekstus***, mokinys turi gebėti:

- surasti ir atkurti aiškiai pateiktą ir lengvai pasiekiamą informaciją, pavyzdžiui, teksto pradžioje arba tiesiogiai apibrėžtoje dalyje;
- pradėti formuluoti tiesiogines, aiškiai teksto siūlomas išvadas.

II. Vidutinis pasiekimų lygmuo

Mokinys laikomas pasiekusiu vidutinį lygmenį, jei surenka ne mažiau kaip 475 PIRLS skalės taškus. Šio lygmens pasiekimai apibrėžiami pagal skirtingus tekstų tipus.

Skaitydamas ***grožinius tekstus***, mokinys turi gebėti:

- identifikuoti pagrindinius įvykius, susieti jų seką ir susijusias pasakojimo detales;
- daryti tiesiogines išvadas apie pagrindinių veikėjų savybes, jausmus, motyvaciją;
- pradėti atrasti ryšius tarp atskirų teksto dalių.

Skaitydamas ***informacinius tekstus***, mokinys turi gebėti:

- surasti ir atkurti vieną ar du tekste pateiktos informacijos „gabaliukus“;
- daryti tiesiogines išvadas pagal informaciją, pateiktą vienoje teksto dalyje;
- panaudoti atskirų skyrelių pavadinimus bei iliustracijas tam, kad surastų atitinkamas teksto dalis.

III. Aukštas pasiekimų lygmuo

Mokinys laikomas pasiekusiu aukštą lygmenį, jei surenka ne mažiau kaip 550 PIRLS skalės taškų. Šį lygį pasiekiantys mokiniai gerai skaito ir supranta perskaitytą tekstą. Šio lygmens pasiekimai apibrėžiami pagal skirtingus tekstų tipus.

Skaitydamas ***grožinius tekstus***, mokinys turi gebėti:

- surasti atitinkamus epizodus ir atskirti reikšmingas detales, išsibarsčiusias visame tekste;
- daryti išvadas, paaiškinančias ryšius tarp intencijų, veiksmų, įvykių ir jausmų, pagrindžiant tai tekste pateikta informacija;
- atpažinti tam tikrų teksto elementų naudojimą, pavyzdžiui, tam tikrus palyginimus, abstrakčias idėjas.

Skaitydamas ***informacinius tekstus***, mokinys turi gebėti:

- atpažinti ir naudoti įvairiausius teksto organizavimo bruožus tam, kad surastų ir atskirtų atitinkamą informaciją;

- daryti išvadas remiantis abstrakčia ar paslėpta informacija;
- integruoti informaciją iš viso teksto tam, kad atpažintų pagrindines idėjas ir pateiktų paaiškinimus;
- palyginti ir įvertinti teksto dalis tam, kad suteiktų kažkam pirmenybę ir tai pagrįstų;
- pradėti suprasti tekstinius elementus, pavyzdžiui, paprastas metaforas ar autoriaus požiūrį.

IV. Aukščiausias pasiekimų lygmuo

Mokinys laikomas pasiekusiu aukščiausiąjį lygmenį, jei surenka ne mažiau kaip 625 PIRLS skalės taškus. Šį lygį pasiekiantys mokiniai išsamiai atsako į PIRLS klausimus, gali interpretuoti palyginamąją kalbą, supranta teksto organizavimo bruožus. Šio lygmens pasiekimai apibrėžiami pagal skirtingus tekstų tipus.

Skaitydamas ***grožinius tekstus***, mokinys turi gebėti:

- integruoti idėjas iš viso teksto tam, kad pateiktų interpretacijas apie veikėjų bruožus, motyvus ir jausmus, ir išsamiai tai paremti tekstu;
- interpretuoti palyginamąją kalbą;
- pradėti tirti ir vertinti pasakojimo struktūrą.

Skaitydamas ***informacinius tekstus***, mokinys turi gebėti:

- atskirti ir interpretuoti sudėtingą informaciją iš įvairių teksto dalių, ir išsamiai tai paremti tekstu;
- suprasti teksto organizavimo bruožų funkcijas;
- integruoti viso teksto informaciją, kad atkurtų veiksmų seką ir išsamiai pagrįstų savo prioritetus.

Kiekvienas užduočių rinkinys yra skirtas arba grožiniam, arba informaciniam tekstui (žr. 1.4.2 lentelę). Taip pat kiekvieno rinkinio klausimais galima skirti daugiau dėmesio vienam ar kitam skaitymo gebėjimui įvertinti. Tačiau buvo siekiama, kad visų testų sąsiuvinių klausimų visuma tyrime sudarytų tokias proporcijas: po 20 proc. užduočių skiriama vertinti gebėjimams sutelkti dėmesį ir surasti aiškiai pateiktą informaciją bei ištirti ir įvertinti turinį, kalbą, teksto elementus, po 30 proc. skiriama vertinti gebėjimams daryti tiesiogines išvadas, interpretuoti ir integruoti idėjas ir informaciją.

1.5.2 lentelė

PIRLS testai ir pasiekimų skalės

Skaitymo paskirtis / Skaitymo gebėjimai	Literatūrinei patirčiai įgyti (grožiniai tekstai)	Informacijai gauti ir panaudoti (informaciniai tekstai)	Dalis procentais
Sutelkti dėmesį ir surasti aiškiai pateiktą informaciją			20
Daryti tiesiogines išvadas			30
Interpretuoti ir integruoti idėjas bei informaciją			30
Ištirti ir įvertinti turinį, kalbą bei teksto elementus			20
Dalis procentais	50	50	100

PIRLS tyrimas remiasi tikimybine testų teorija, pagal kurią mokinio ar jų grupės testo rezultatas gaunamas atsižvelgiant į kiekvieno klausimo sunkumą, skiriamąją gebą, spėjimo tikimybę ir kitus užduoties apibūdinimus. Tyrimo skalė yra sunormuota taip, kad tarptautinis rezultatų vidurkis 2001 metais buvo 500 taškų. Kiekviename vėlesniame tyrime skalė išlaikoma, panaudojant dalį buvusio tyrimo užduočių. Šitaip sukuriama sistema, leidžianti teikti patikimas išvadas apie rezultatų kaitą, nes tokie patys skalės taškai kiekviename tyrimo cikle atitinka iš esmės tokius pačius skaitymo gebėjimus.

Be bendrosios skaitymo pasiekimų skalės, taip pat naudojamos atskiros skalės grožiniams (50 proc.) ir informaciniams (50 proc.) tekstams suvokti.

Kitas esminis PIRLS tyrimo tikslas – ištirti namų ir mokyklos faktorius, susijusius su vaikų skaitymo gebėjimais. Dėl to tyrime buvo naudojamos mokinių, tėvų, mokytojų ir mokyklos direktorių anketos. Tai yra sociokultūrinis požiūris į skaitymą.

Kaip matyti, skaitymo sampratai, kuria pagrįstas PIRLS tyrimas, labiausiai artimi gebėjimai, kuriuos nagrinėja dialoginiai integraciniai skaitymo modeliai, galima pastebėti, kad užduotys apima trijų tipų: **turinio, formaliąją ir lingvistinę – schemas.** Iš esmės PIRLS tiriami skaitymo gebėjimai yra ne skaitymo sklandumo, spartos ar raiškos gebėjimai, o kalbos, **teksto – grožinio ir informacinio – supratimo gebėjimai** bei gebėjimai interpretuoti tekste pateiktos informacijos pritaikymą realiame pasaulyje. Pastaruosius gebėjimus 4 klasės mokiniai pradeda naudoti tolimesniam mokymuisi, tekstų analizei, tekstų suvokimui.

1.6. Skaitymo gebėjimų ugdymo sistemos ypatumų Lietuvoje apžvalga: didaktinis aspektas

Šiame skyriuje palyginti, kiek Lietuvos skaitymo gebėjimų samprata yra panaši į vyraujančias kitose šalyse, kiek ji panaši į PIRLS tyrime taikomą sampratą.

Įvairūs vaikų skaitymo specifikos aspektai Lietuvoje nagrinėjami, apie juos diskutuojama jau nuo XIX a. pabaigos, o ypač XX a. pradžios bei nepriklausomos valstybės (1918–1940 m.) metais. Vaikų skaitybos ir lektūros samprata ir padėtis visada buvo glaudžiai susijusi su mokykla, vaikų ugdymu ir mokymu[288].

Lietuvių kalbos pradinio ugdymo metodinėje literatūroje (E. Marcelionienė, 1997, 2008, V. Plentaitė, E. Marcelionienė, 2008)[289] remiamasi požiūriu, kad skaitymo procesą sudaro akustinis suvokimas (garsas, žodis, sakinys, jo intonacija), regimasis suvokimas (raidės forma, žodis, sakinys, tekstas, akių judesių koordinavimas, erdvės suvokimas), simbolinis ir verbalinis suvokimas, mąstymas.

Akustinis suvokimas – tai garso, žodžio, sakinio, jo intonacijos suvokimas, skaitymo ritmo ir tempo jutimas.

Regimojo suvokimo turinys yra raidės forma, žodis (pradžia ir galas), sakinys (ribos, skyrybos ženklai), tekstas (pastraipos, iliustracijos, išdėstymas), čia ir akių judesių koordinavimas (iš kairės į dešinę, galima mokyti su liniuote, lapeliu uždengiant dalį teksto), erdvės suvokimas (lietuvių kalba skaitome iš kairės į dešinę, iš viršaus į apačią).

Dar viena skaitymo proceso dalis – **mąstymas,** kuris susijęs su **simboliniu ir verbaliniu suvokimu**: žodyno, sąvokos ir žodžio ryšiais. Skaitytojas kritiškai vertina skaitomą tekstą, jungia savo patirtį su nauja informacija. Skaitant reikalingi gebėjimai atrinkti, rūšiuoti, klasifikuoti informaciją ir ją reikšti sąvokomis, suvokti reiškinių seką, visumą ir ją analizuoti. Esminis gebėjimas – sujungti proceso dalis, susieti garsą ir vaizdą.

Anksčiau Lietuvos elementorių autoriai rėmėsi Prano Naujokaičio detalia metodų schema. Jie traktavo, kad skaitymas – atvirkščias rašymui procesas, o kadangi lietuvių kalbos rašymas yra fonetinis, fonologinis, morfologinis, istorinis (tradicinis), tai ir mokant skaityti reikia paisyti šių kalbos lygmenų. Šiuolaikinėje lietuvių kalbos metodinėje literatūroje teorija apie skaitymo mokymą pateikiama I–IV klasių mokytojo knygose (E. Marcelionienė‘, 1997, 2008, V. Plentaitė, E. Marcelionienė, 2008**).**

Lietuvoje sukurta ir mokytojams sąlygiškai prieinama (iš dalies ribojama finansinių išteklių) pradinių klasių ugdymo aprūpinimo sistema atitinka šiuolaikinius kognityvinės psichologijos, pedagogikos reikalavimus (stokojame skaitymo testų ir mokytojo pagalbininko), mokymo praktika. Mokytojams pateikiami skaitymo mokymo principai, metodai, skaitymo mokymo tikslai, skaitymo proceso schema. Vadovėliuose, kaip ir ankstesniuose leidimuose, integruotas literatūrinis ir kalbinis ugdymasis, visos kalbinės veiklos sritys, visi kalbos lygmenys. Mokant skaityti lietuvių kalba taikomi garsų analizės, sintezės metodai.[290] Metodininkų pripažįstama, kad lietuvių kalbai tinkamiausias pradinis skaitymo mokymo būdas – **garsų analizės ir sintezės metodas**, kuris naudojamas ir atnaujintuose vadovėliuose „Šaltinėlis“ ir „Šaltinis“. Šis metodas sudaro prielaidą geriems skaitymo įgūdžiams (V. Plentaitė, E. Marcelionienė, 2003).

[288] Raguotienė, G. (2008) ...atversta knyga: kai kas apie skaitymą. Vilnius: Lietuvos nacionalinė Martyno Mažvydo biblioteka.
[289] Marcelionienė, E. (1997). Šaltinėlis. I klasės mokytojo knyga. Vilnius: Pedagogika.; Marcelionienė, E. (2008). Šaltinėlis. 1 klasės mokytojo knyga. Kaunas: Šviesa; Plentaitė V., Marcelionienė, E. (2008). ŠALTINIS. IV klasės mokytojo knyga. Metodinė knyga pradinio ugdymo specialybės studentams. Kaunas: Šviesa.
[290] Marcelionienė, E. (1997). Šaltinėlis. I klasės mokytojo knyga. Vilnius: Pedagogika; Marcelionienė, E. (2008). Šaltinėlis. 1 klasės mokytojo knyga. Kaunas: Šviesa.

Alternatyvių „Šok" serijos lietuvių kalbos vadovėlių: „Pupa“ I–IV klasei“, vadovėlių autoriai rūpinasi, kad mokiniai būtų nuosekliai supažindinami su žanrų įvairove – ir grožinius, ir negrožinius tekstus mokytųsi skaityti skirtingai per įvairių dalykų pamokas: ne tik per gimtosios kalbos, bet ir per pasaulio pažinimo, matematikos, muzikos pamokas.

Ugdymo turinį atnaujinus keturiomis kryptimis, ir **skaitymo mokymas atnaujintas**: ugdymo turinys orientuotas į bendrųjų kompetencijų ir esminių dalykinių kompetencijų ugdymą, ugdymas labiau individualizuojamas atsižvelgiant į skirtingus mokinių poreikius, didinama ugdymo turinio integracija, kad mokiniai geriau suprastų ir galėtų kūrybingai taikyti tai, ką išmoko, suderinta dalykų turinio apimtis, ugdymo turinys išdėstytas, kad ugdymo turinio elementus būtų lengviau klasifikuoti.[291]

Kaip jau buvo minėta, Lietuvoje atskiros skaitymo gebėjimų ugdymo programos neturime, šie gebėjimai integruojami į komunikacinės (priešmokykliniame ugdyme) ir kalbinės kompetencijos ugdymą (pradiniame ir t.t.). **Priešmokykliniame** ugdyme nurodomi tokie gebėjimai, kuriuos ankstesniuose skyreliuose minėjome aptardami skaitymo gebėjimų ugdymo sistemas ir ankstyvąjį raštingumą:

- kurti naujus žodžius, „žaisti“ kalba, pastebėti vaizdų, ženklų, raidžių, garsų skirtumus ir panašumus,
- imituoti skaitymą, komentuoti iliustracijas,
- domėtis knygomis, turėti pomėgį jas vartyti, klausytis skaitymo, pagarba ir potraukis knygai,
- elementariai išlavintas kalbos jausmas (mes, remdamiesi R.Gedutiene (2010) ir kt. autoriais, vietoj *kalbos jausmas* naudojome terminus *fonologinis supratimas* ir *fonologinis sąmoningumas*) – jaučia tekstų nuotaiką, junta kalbos vaizdingumą, ritmą, rimą, gali apibūdinti teksto pradžią, pabaigą ir teksto visumą, gebėjimas perskaityti savo vardą ar kitus vaikui reikšmingus žodžius, skaitymo ir rašymo krypties (iš kairės į dešinę) suvokimas.

Lygindami šiuos gebėjimus su gebėjimais, pateiktais 1.3.2 paveiksle, galime pastebėti, kad Lietuvos priešmokyklinio ugdymo programoje nefiksuojama **žodyno** raida, mažiau gebėjimų, susijusių su **abėcėlinės sistemos supratimo** pradmenimis: nėra planuojama gebėjimų padainuoti abėcėlės dainelę, skirti mažąsias ir didžiąsias raides. **Supratimo** gebėjimuose neminimas gebėjimas atsakyti į klausimus apie girdėtą pasakojimą – kodėl, ką, kaip, neminimas ir supratimui reikšmingas gebėjimas numatyti teksto turinį. Taigi Lietuvos priešmokyklinio ugdymo programoje pastebime per mažai akcentuojamą **supratimo** gebėjimų ugdymą, **žodyno** lavinimą ir per mažai **fonologinio supratimo** gebėjimų.

Atnaujintos Pradinio ugdymo bendrosios programos **skaitymą apibūdina dviem aspektais:** 1) **skaitymo technika, teksto suvokimas (sklandus ir sąmoningas skaitymas)** ir 2) **literatūros bei kultūros pažinimo pradmenys.** PIRLS tiria dvi skaitymo paskirtis – **skaitymą literatūrinei patirčiai įgyti ir skaitymą informacijai gauti ir panaudoti.**

Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai **pradinio** ugdymo Kalbų skyriuje skaitymo gebėjimus kalbinės kompetencijos uždaviniuose mini dvejopai: kaip rašytinės kalbos ugdymo priemonę: „išmokyti naudotis rašytiniais šaltiniais, išugdant sklandaus ir sąmoningo skaitymo įgūdžius“ ir kaip skaitytojo, jaučiančio skaitymo malonumą, auginimo uždavinį – toks skaitytojas turi estetinę nuovoką, supranta meno kūrinyje keliamas dvasines vertybes bei kalbos grožį ir suvokia mokslo populiariosios, periodinės literatūros ir kitų informacijos šaltinių svarbą, nuolat jaučia poreikį semtis iš jų žinių, geba savarankiškai rasti informaciją ir tikslingai ja naudotis (p. 114).

Kaip minėta 1.5 skyriuje, PIRLS skaitymo gebėjimai yra ,,**gebėjimas suprasti ir naudoti tas rašytinės kalbos formas, kurios reikalingos gyvenant visuomenėje ir/arba vertingos individui. Jauni skaitytojai gali atrasti prasmę įvairiuose tekstuose. Jie skaito tam, kad ko nors išmoktų, kad dalyvautų skaitančiųjų bendruomenėje ir savo malonumui.** Šis apibrėžimas yra akivaizdžiai labiau orientuotas į ugdytinį ir skaitymo vertę jam nei

[291] Marcelionienė, E.; Plentaitė, V. (2009). Kaip įgyvendiname naują lietuvių kalbos programą. *Žvirblių takas*, 1.

Kaip teigia V. Plentaitė ir E. Marcelionienė (2008)[292], kiekviena skaitymo sričių sudaro didesnį ar mažesnį konkretesnių ar abstraktesnių vaiko gebėjimų ir jiems pasiekti reikalingų žinių bei supratimo ugdymo ir ugdymosi lauką. Gebėjimų raida programoje nurodyta labai stambiais, apibendrintais blokais, mokinių pasiekimai labiau detalizuoti, o vertinimo skyriuje kiekvienas pasiekimas skaidomas dar į tris lygius.

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų Pradinio ugdymo bendrosios programos skyrius „Skaitymas (skaitymo technika, teksto suvokimas) ir literatūros bei kultūros pažinimo pradmenys“ pateikia **penkių dalių ugdymo turinį 1–4 klasei:** 1) sutartiniai ženklai. Raidė. Garso ir raidės santykis; 2) skaitymo procesas ir teksto suvokimas; 3) grožinio ir negrožinio teksto skaitymas; 4) jaunojo skaitytojo bruožai; 5) pažintis su knyga:

> „17.6.2.2.1. **Sutartiniai ženklai. Raidė. Garso ir raidės santykis**. Stebėdami aplinkoje, vadovėlyje ar kituose šaltiniuose (pvz., įvairiuose informaciniuose, reklaminiuose leidiniuose, periodinėje spaudoje ir kt.) pateiktus sutartinius ženklus (pvz., eismo, įstaigų, elektros, telefono ir kt.) susipažįsta su *ženklo* sąvoka. Lygindami įvairius ženklus su raidėmis supranta, kad raidės – taip pat žmonių sukurti ženklai, kuriuos reikia pažinti, kad galėtum perskaityti, kas parašyta. Praktiškai susipažįsta su lietuvių kalbos garsais ir jų ženklais – raidėmis, supranta garso ir raidės ryšį.
>
> 17.6.2.2.2. **Skaitymo procesas ir teksto suvokimas**. Pradinio skaitymo būdai. Skaitydami elementarius tekstus įtvirtina visas lietuvių kalbos abėcėlės raides ir išmoksta skaityti, kiekvienas mokinys pagal savo galimybes išmoksta skaityti ir suprasti skaitinio turinį. Iš pradžių skaito tekstus garsiai, vėliau, sutvirtėjus skaitymo įgūdžiams, vis dažniau skaito sau, tyliai, pašnibždomis, akimis. Klasės draugams skaito garsiai, siekdami kuo didesnio raiškumo.
>
> 17.6.2.2.3. **Grožinio ir negrožinio teksto skaitymas**. Skaito įvairius tautosakos, grožinės literatūros kūrinius, negrožinius tekstus. Mokosi skirti pasaką, dainą, mįslę, skaičiuotę, pamėgdžiojimą, eiliuotą ir neeiliuotą kūrinį. Perskaitę literatūros tekstą, atsako į klausimus remdamiesi literatūrine medžiaga. Tinkamai intonuodami (pagal kūrinio turinį) atpasakoja neilgą teksto ištrauką. Perskaitę, išgirdę pasaką, sakmę mokosi ją pasekti, su draugais suvaidinti. Mokosi aptarti eilėraščio vaizdus, nuotaiką, garsų sąskambius. Perskaitę prozos kūrinį ar jo ištrauką, pasako veikėjus ir įvykius. Pratinasi rasti reikiamą informaciją negrožiniame tekste: šio amžiaus vaikams skirtuose žodynuose, enciklopedijose, internete ir kitur.
>
> 17.6.2.2.4. **Jaunojo skaitytojo bruožai**. Skaitydami grožinius ir negrožinius tekstus nuolat tobulina skaitymo įgūdžius: skaitymo techniką, skaitymo sąmoningumą, raiškumą. Mokytojo ir kitų suaugusiųjų, draugų padedami ugdosi skaitytojo bruožus: pasirenka savo amžiui ir skaitymo gebėjimams tinkamą knygą, periodinį leidinį, mokosi tinkamai elgtis su knyga, ją perskaityti iki galo, gėrėtis jos iliustracijomis, domėtis iliustracijose pateikta informacija. Jeigu yra galimybių, mokosi naudotis internetu.
>
> 17.6.2.2.5. **Pažintis su knyga**. Kartu su mokytoju vartydami, žiūrinėdami, skaitydami vaikams skirtas knygas, vadovėlio tekstus, susipažįsta su knygos autoriumi, pavadinimu, dailininku, knygų įvairove, sužino, kad knyga gali būti parašyta autoriaus arba autorių, gali būti sudaryta iš liaudies kūrybos. Mokosi pasirinkti patinkamą knygą, pasakyti apie ją savo nuomonę. Žino vieną kitą rašytoją, rašantį jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikams.“

[292] Plentaitė V., Marcelionienė, E. (2008). Šaltinis. IV klasės mokytojo knyga. Metodinė knyga pradinio ugdymo specialybės studentams. Kaunas: Šviesa.

1.6.1 lentelė

Skaitymo tikslai Pradinio ugdymo bendrojoje programoje ir PIRLS 2006 medžiagoje

Pradinio ugdymo bendrojoje programoje		PIRLS
Skaitymo (skaitymo technika, teksto suvokimas) ir literatūros bei kultūros pažinimo pradmenų žinios ir supratimas Suprasti, koks skaitymo būdas kada labiausiai tinka. Atskirti spausdintinį tekstą nuo rašytinio, nusakyti vartojimo skirtumus. Pasakyti, pagal kokius požymius atskiriamas grožinis ir negrožinis tekstas. Savais žodžiais paaiškinti, kas yra prozos kūrinio tema ir pagrindinės idėjos. Pasakyti, kada naudojamasi žodynais, enciklopedijomis. Pasakyti mokiniams skirtos periodinės spaudos 1–2 leidinių pavadinimus. Žinoti, kaip reikia ieškoti reikiamo teksto knygoje. Suprasti sąvokas: *autorius, pavadinimas, dailininkas; tekstas, iliustracijos, turinys, leidykla, išleidimo metai.* Pakomentuoti bibliotekos taisykles, knygų pasirinkimo būdus.		***Žinių tiesiogiai netikrinama***
Gebėjimai. Skaitymo technika Skaityti sklandžiai, sąmoningai, įvairiais būdais. Skaityti ir suprasti klasės draugų, suaugusiųjų ranka parašytus tekstus.		***Tiesiogiai netikrinama***
Mokinys turėtų susiformuoti tokias **nuostatas**: „Siekti išmokti sklandžiai skaityti. Jausti poreikį perskaityti įvairios rašysenos tekstus (tiek bendraamžio, tiek suaugusiojo). Siekti įvertinti grožinį ir negrožinį tekstą. Noriai skaityti grožinius tekstus, į juos įsijausti. Skaityti įvairių žanrų tekstus, rinktis mėgstamiausią. Stengtis savarankiškai susirasti reikiamą, mokiniui įdomią informaciją. Stengtis skaityti vertingiausią periodinę spaudą. Jausti poreikį orientuotis knygoje. Ugdytis poreikį skaityti vaikų literatūros kūrinius, lankytis bibliotekoje, būti jos skaitytoju, laikytis bibliotekos taisyklių, saugoti ir tausoti knygas“. **Gebėjimai: teksto suvokimas** ir **literatūros bei kultūros pažinimo pradmenų gebėjimai** Skirti grožinį ir negrožinį tekstą: tekstuose pateiktą meninę ir dalykinę informaciją. Skaityti grožinės literatūros tekstus, savarankiškai kelti teksto klausimus, nusakyti temą ir pagrindines idėjas, veikėjus, veiksmo vietą ir laiką. Tekstą panaudoti kaip kūrybinio darbo pavyzdį. Skirti prozos, poezijos ir dramos kūrinį.		**Skaitydamas literatūrinei patirčiai** įgyti (grožiniai tekstai) skaitytojas pasineria į įsivaizduojamus įvykius, veiksmus, pasekmes, charakterius, atmosferą, jausmus ir idėjas bei gėrisi pačia kalba. Tam, kad suprastų ir vertintų literatūrą, skaitytojas turi susieti su skaitomu tekstu savo paties patirtį, jausmus, pritaikyti kalbos vertinimą ir literatūrinių formų žinias. Jauniems skaitytojams literatūra suteikia galimybę tirti situacijas ir jausmus, su kuriais jie dar nebuvo susidūrę, ir patirti įsivaizduojamą autonomiją, kuri realiai dar jiems nėra prieinama.
Skaityti šio amžiaus vaikams skirtą **informacinę** literatūrą. Savarankiškai rasti reikiamą informaciją žodynuose, vaikams skirtose enciklopedijose, internete ir kt. Mokytojui, tėvams padedant atsirinkti, kas yra vertingiausia periodinėje spaudoje, ją skaityti. Pagal galimybę naudotis interneto vaikams skirtų periodinių leidinių svetainėmis. Orientuotis knygoje (autorius, pavadinimas, dailininkas; tekstas, iliustracijos, turinys, leidykla, išleidimo metai), pagal turinį susirasti reikiamą tekstą. Laikytis bibliotekos taisyklių, pasirinkti dominančias knygas, jas skaityti iki pabaigos“.		**Gauti informacijos ir ją panaudoti (informaciniai tekstai).** Iš informacinių tekstų žmogus sužino, koks yra pasaulis, koks jis buvo, kaip kas veikia ir pan. Skaitytojas gali ne tik gauti informacijos, bet ir ją panaudoti apmąstymams bei veiksmams. Informaciniai tekstai nebūtinai turi būti skaitomi nuo pradžios iki galo, skaitytojas gali atsirinkti tas dalis, kurios jam reikalingos. ***Tiesiogiai netikrinama***

O lygindami Lietuvos programą su naujausiu šiai ataskaitai prieinamu dokumentu – JAV ugdymo standartais „The Common Core State Standarts for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects“ (2010)[293], kurie apima gebėjimus nuo priešmokyklinio ugdymo iki dvyliktos klasės, galime pastebėti, kad šiuose dokumentuose yra esminių skirtumų. Pasirengimas studijoms aukštojoje mokykloje ir karjerai yra atskaitos taškas skaitymo standartams formuluoti.

Pirmiausia JAV (kaip ir PIRLS tyrime) aiškiai atskiria grožinius tekstus nuo negrožinių: pradinėse klasėse (pavyzdžiui, ketvirtoje) didesnis svoris tenka grožiniams tekstams – jų skaitoma 50 procentų, vėliau informacinių tekstų apimtis turi didėti ir dvyliktoje klasėje sudaryti 70 procentų per

[293] The Common Core State Standarts for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects, 2010, June 2, Internete: http://www.corestandards.org/assets/CCSSI_ELA%20Standards.pdf

visus dalykus skaitomų tekstų, daug dėmesio skiriant publicistiniams, eseistiniams tekstams jau nuo šeštos klasės.

Kitas itin akcentuojamas JAV skaitymo standartuose dalykas – tai reikalavimai, kad mokytojai vienodai gerai išmanytų ir ką mokiniai skaito, ir kokie jų skaitymo įgūdžiai. Tai siekis, kad mokinių skaitomų tekstų sudėtingumas didėtų nuosekliai iš klasės į klasę iki lygmens, reikalingo studijuoti aukštojoje mokykloje ir pasirengti karjerai. Kartu turi nuosekliai augti mokinių gebėjimai kuo giliau suprasti ir pritaikyti tekstą, nustatyti vis daugiau ryšių ir sąsajų tarp tekstų ir jų idėjų, atsižvelgti į kuo daugiau teksto detalių ir kiek įmanoma atidžiau pastebėti teksto nenuoseklumą, neaiškumą ir prastą argumentavimą. Beje, pabrėžiama, kad skaitymo mokymas yra ir kitų dalykų mokymo(-si) objektas, o už šių gebėjimų ugdymą yra atsakingi visi mokytojai.

Nuo **priešmokyklinio ugdymo iki penktos klasės** skaitymo standartai yra sudaryti iš trijų dalių – grožinių (angl *Literature K-5*) ir informacinių (angl. *Informational texts K-5*) tekstų skaitymo gebėjimai – tai yra grožinių ir informacinių tekstų supratimo ir analizės bei interpretavimo gebėjimai, trečia gebėjimų grupė pavadinta „pagrindiniais“ (angl. *Foundational skills K-5*) skaitymo gebėjimais – tai skaitymo proceso ir skaitymo sklandumo gebėjimai. 10 standartas aptaria grožinių ir informacinių tekstų sudėtingumo, kokybės ir amžiaus grupės lygius ir priskiriami kalbinio ugdymo standartų grupei, kaip ir rašymo, klausymo, kalbėjimo, skaitymo gebėjimai.

JAV standartų literatūrinių ir informacinių tekstų skaitymo gebėjimai artimi Lietuvos dokumentuose nurodomai gebėjimų grupei „Grožinio ir negrožinio teksto skaitymas“, jie turi keturias bendras gebėjimų dalis: a) pagrindinės mintys ir detalės; b) raiška ir kompozicija; c) žinių ir idėjų integravimas; d) skaitymo ir teksto sudėtingumo lygmenys. Šiuos keturis skyrius sudaro dešimt gebėjimų, kurių raida dar detalizuojama pagal klases atskirai grožiniams ir informaciniams tekstams. Juos mokiniai turi būti įgiję baigdami penktą klasę.

Skyrius „**Pagrindinės teksto mintys ir detalės**“ apima šiuos gebėjimus:

1) įdėmiai skaityti ir rasti, kas tekste aiškiai išreikšta; daryti logiškas išvadas, savo išvadas raštu ar žodžiu pagrįsti tiksliomis citatomis;
2) atpažinti pagrindines teksto mintis ar temas ir analizuoti jų plėtojimą, gebėti apibendrinti jas pagrindžiančias detales ar mintis;
3) analizuoti, kaip ir kodėl individai, įvykiai ir mintys vystosi ir sąveikauja tekste.

Skyrius „**Raiška ir kompozicija**“ apima tokius gebėjimus:

4) interpretuoti žodžius, sakinius, kaip jie naudojami tekste, atsižvelgti į jų formos, konotacijos ir meninės raiškos prasmę, analizuoti, kaip meninė raiška formuoja teksto prasmę ir intonaciją;
5) analizuoti teksto struktūrą – sakinius, pastraipas, fragmentus ar skyrius, scenas kiekvieną atskirai ir jungiant į visumą;
6) įvertinti, kaip požiūrio atskaitos taškas ar tikslas lemia teksto turinį ir stilistiką.

Skyriuje „**Žinių ir idėjų integravimas**“ sutelkti šie gebėjimai:

7) integruoti ir vertinti įvairių medijų (vaizdinių ir kiekybinių bei žodinių) turinį;
8) apibūdinti ir vertinti teiginių argumentavimą įvairiuose samprotavimo tekstuose, vertinti argumentų, įrodymų tinkamumą ir pakankamumą;
9) analizuoti, kaip du ar daugiau tekstų atskleidžia panašią temą, kad konstruotų žinias ar kad galėtų palyginti autorių požiūrius.

Skyrius „**Skaitymo ir teksto sudėtingumo lygmenys**“ turi tik vieną gebėjimą –

10) savarankiškai ir meistriškai skaityti ir suprasti grožinius ir informacinius tekstus.

Trečioji JAV skaitymo standarto dalis „**Pagrindiniai skaitymo gebėjimai**“ apima keturias gebėjimų grupes: rašto samprata, fonologinis supratimas, garsų ir žodžių atpažinimas, skaitymo sklandumas. Lietuvos pradinio ugdymo programoje šiems gebėjimams skiriama dalis „17.6.2.2.1.

Sutartiniai ženklai. Raidė. Garso ir raidės santykis“ ir skaitymo procesas iš dalies „17.6.2.2.2. **Skaitymo procesas ir teksto suvokimas**“.

Lietuvos ugdymo dokumentuose nurodoma dar vieną atskira gebėjimų grupė – jaunojo skaitytojo bruožai, kurie tiesiogiai netikrinami PIRLS tyrime (žr. 1.6.1 ir 1.6.2 lenteles), tokių gebėjimų neaprašo minėti JAV skaitymo standartai.

Lietuvos mokinių žinios ir supratimas bei praktiniai gebėjimai apibūdinami trimis lygmenimis: **patenkinamuoju, pagrindiniu** ir a**ukštesniuoju.** Kiekvienas lygmuo dar skirstomas į kompetencijos dalis – žinias, gebėjimus ir nuostatas, o **PIRLS tyrimo medžiagoje pateikiami gebėjimų lygmenys skirstomi detaliau ir pateikiami keturi lygmenys – minimalusis, vidutinis, aukštesnysis, aukščiausiasis.** Žinių ir supratimo (pavyzdžiui, „Atskirti tekstą nuo pavienių sakinių. Pasakyti arba parodyti viršelyje knygos autorių, pavadinimą. Pasakyti, ar skaitomame tekste yra pramanyta (meninė) ar tiksli (dalykinė) informacija“) PIRLS tiesiogiai netikrina.

Jau III–IV klasėse pamažu pradeda formuotis sąmoningas meno kūrinio suvokimas. Pradinukas ima suvokti, kas jam patinka ir, svarbiausia, kodėl jam patinka arba nepatinka. Kad vaikas galėtų sąmoningai suvokti meninį tekstą, reikia literatūrologijos pradmenų, tiksliau išankstinio nuteikimo ir paruošimo (V. Plentaitė, M. Marcelionienė, 1997)[294]. Kaip matyti lentelėje, PIRLS 2006 užduotys vertino ir literatūrologinus pradmenis.

Lietuvos mokiniai, baigdami 4 klasę, jau turėtų suprasti nesudėtingo pasakojamojo kūrinio turinį: temą, pagrindinę mintį, įvykius, veiksmo vietą, laiką, veikėjus. Šiuos gebėjimus apima PIRLS užduotys, tačiau jose nėra vertinama, kaip mokiniai geba suvokti 10 metų vaikui prieinamus kultūros aspektus: pavyzdžiui, Lietuvos mokiniai turėtų įsiminti keletą žymiausių lietuvių literatūros ir užsienio rašytojų, žinoti apie baltų giminę (ypač latvius), žymiausius kalbininkus (J. Jablonskį, K. Būgą), elementariai suvokti reikšmingiausius lietuviškos knygos istorijos momentus (pirmoji lietuviška knyga, K. Donelaitis, spaudos draudimo metai, knygnešiai ir kt.) (I. Mykolaitienė, 1995, p.28-30)[295]. Programoje formuluojamos turėtų susiformuoti tokias **nuostatos, kurias** mokinys:

> „Siekti išmokti sklandžiai skaityti. Jausti poreikį perskaityti įvairios rašysenos tekstus (tiek bendraamžio, tiek suaugusiojo). Siekti įvertinti grožinį ir negrožinį tekstą. Noriai skaityti grožinius tekstus, į juos įsijausti. Skaityti įvairių žanrų tekstus, rinktis mėgstamiausią. Stengtis savarankiškai susirasti reikiamą, mokiniui įdomią informaciją. Stengtis skaityti vertingiausią periodinę spaudą. Jausti poreikį orientuotis knygoje. Ugdytis poreikį skaityti vaikų literatūros kūrinius, lankytis bibliotekoje, būti jos skaitytoju, laikytis bibliotekos taisyklių, saugoti ir tausoti knygas“.

Lietuvoje, kaip ir įvairių šalių ugdymo programose, akcentuojama, kad vaikas suvoktų tekstą, mokėtų nusakyti temą, idėją, veikėjų charakteristikas, atsakytų į pateiktus klausimus, jam reikalinga kultūrinė patirtis, kuri nuolat pasąmonėje sužadintų asociacijas. Nuo 7–11 metų prasideda ir aktyvusis literatūros skaitymas, kur yra veiksmas, žygdarbiai, teigiami ir neigiami personažai, laiminga pabaiga, gamta, pozityvizmas, optimizmas ir pan. – nesvarbu proza ar poezija (poetinių tekstų PIRLS tyrimo užduotyse nebuvo).

Sugretinus skaitymo sampratas Pradinio ugdymo bendrojoje programoje ir PIRLS tyrime, matyti, kad jos iš dalies sutampa, be abejo, dėl to, kad buvo atsižvelgta į tarptautinius tyrimus atnaujinant ugdymo programas.

Kita vertus, PIRLS tyrime vertinama mažiau gebėjimų – tik teksto supratimo. Savo ruožtu Pradinio ugdymo bendrojoje programoje teksto supratimo gebėjimai nėra tokie detalizuoti, nors kaip parodėme lentelėse (žr. 1.6.1 ir 1.6.2 lenteles), galima numanyti esmines sąsajas.

---

[294] Plentaitė V., Marcelionienė E. (2004). Kūrinio skaitymas pradinėse klasėse. *Gimtasis žodis*, Nr. 3.
[295] Mykolaitienė I., (1995). Lietuvių kalba pradinėse klasėse. Šiauliai.

1.6.2 lentelė

Skaitymo gebėjimai Pradinio ugdymo bendrojoje programoje ir PIRLS 2006 medžiagoje

Pradinio ugdymo bendrojoje programoje		PIRLS
17.6.2.2.1. **Sutartiniai ženklai. Raidė. Garso ir raidės santykis**. Stebėdami aplinkoje, vadovėlyje ar kituose šaltiniuose (pvz., įvairiuose informaciniuose, reklaminiuose leidiniuose, periodinėje spaudoje ir kt.) pateiktus sutartinius ženklus (pvz., eismo, įstaigų, elektros, telefono ir kt.) susipažįsta su *ženklo* sąvoka. Lygindami įvairius ženklus su raidėmis supranta, kad raidės – taip pat žmonių sukurti ženklai, kuriuos reikia pažinti, kad galėtum perskaityti, kas parašyta. Praktiškai susipažįsta su lietuvių kalbos garsais ir jų ženklais – raidėmis, supranta garso ir raidės ryšį.		
17.6.2.2.2. **Skaitymo procesas ir teksto suvokimas**. Pradinio skaitymo būdai. Skaitydami elementarius tekstus įtvirtina visas lietuvių kalbos abėcėlės raides ir išmoksta skaityti, kiekvienas mokinys pagal savo galimybes išmoksta skaityti ir suprasti skaitinio turinį. Iš pradžių skaito tekstus garsiai, vėliau, sutvirtėjus skaitymo įgūdžiams, vis dažniau skaito sau, tyliai, pašnibždomis, akimis. Klasės draugams skaito garsiai, siekdami kuo didesnio raiškumo.		a) **sutelkti dėmesį ir atrasti aiškiai pateiktą informaciją**. Tai tiesioginis ir gana automatinis teksto supratimas, nereikalaujama gilesnės interpretacijos ar analizės, išvadų. Nėra ,,skylių“, kurias pats skaitytojas turėtų užpildyti, informacija yra tiesiogiai pateikta tekste. Skaitytojui reikia surasti reikiamą informaciją, atpažinti, kad ji yra susijusi su ta, kurios prašoma;
17.6.2.2.3. **Grožinio ir negrožinio teksto skaitymas** Skaito įvairius tautosakos, grožinės literatūros kūrinius, negrožinius tekstus. Mokosi skirti pasaką, dainą, mįslę, skaičiuotę, pamėgdžiojimą, eiliuotą ir neeiliuotą kūrinį. Perskaitę literatūros tekstą, atsako į klausimus remdamiesi literatūrine medžiaga. Tinkamai intonuodami (pagal kūrinio turinį) atpasakoja neilgą teksto ištrauką. Perskaitę, išgirdę pasaką, sakmę mokosi ją pasekti, su draugais suvaidinti. Mokosi aptarti eilėraščio vaizdus, nuotaiką, garsų sąskambius. Perskaitę prozos kūrinį ar jo ištrauką, pasako veikėjus ir įvykius. Pratinasi rasti reikiamą informaciją negrožiniame tekste: šio amžiaus vaikams skirtuose žodynuose, enciklopedijose, internete ir kitur.		b) **padaryti tiesiogines išvadas**: išvados dažniausiai yra tiesiogiai susijusios su tekstu, paprasčiausiai sujungiamos kelios idėjos, pamatomas ryšys ir pan. Pavyzdžiui, išvada, kad vienas įvykis sukėlė kitą; suvokimas, kokia yra kelių argumentų pagrindinė mintis; ryšio tarp dviejų veikėjų paaiškinimas; c) **interpretuoti ir integruoti idėjas bei informaciją** – tai gali būti ne tik idėjų iš teksto tiesioginis suvokimas, bet ir tam tikros savo patirties ar supratimo apie pasaulį panaudojimas; gebėti surasti bendrą teksto idėją ar mintį; apmąstyti, kokie galėtų būti alternatyvūs veikėjų veiksmai; palyginti įvairią tekste pateikiamą informaciją; pajusti pasakojimo nuotaiką; interpretuoti tekste pateiktos informacijos pritaikymą realiame pasaulyje ir pan.; d) **ištirti ir įvertinti turinį, kalbą bei teksto elementus**: tai yra mintimis pažvelgti į tekstą šiek tiek ,,iš šalies“. Tokio tipo klausimuose prašoma: įvertinti, ar tokie įvykiai išties galėtų atsitikti; paaiškinti, kaip autoriui pavyko sukurti netikėtą pabaigą; įvertinti tekste pateiktos informacijos aiškumą; apibrėžti autoriaus nuomonę ir pan.
17.6.2.2.4. **Jaunojo skaitytojo bruožai**. Skaitydami grožinius ir negrožinius tekstus nuolat tobulina skaitymo įgūdžius: skaitymo techniką, skaitymo sąmoningumą, raiškumą. Mokytojo ir kitų suaugusiųjų, draugų padedami ugdosi skaitytojo bruožus: pasirenka savo amžiui ir skaitymo gebėjimams tinkamą knygą, periodinį leidinį, mokosi tinkamai elgtis su knyga, ją perskaityti iki galo, gėrėtis jos iliustracijomis, domėtis iliustracijose pateikta informacija. Jeigu yra galimybių, mokosi naudotis internetu.		***Tiesiogiai netikrinama***
17.6.2.2.5. **Pažintis su knyga**. Kartu su mokytoju vartydami, žiūrinėdami, skaitydami vaikams skirtas knygas, vadovėlio tekstus, susipažįsta su knygos autoriumi, pavadinimu, dailininku, knygų įvairove, sužino, kad knyga gali būti parašyta autoriaus arba autorių, gali būti sudaryta iš liaudies kūrybos. Mokosi pasirinkti patinkamą knygą, pasakyti apie ją savo nuomonę. Žino vieną kitą rašytoją, rašantį jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikams.		***Tiesiogiai netikrinama***

Pradinio ugdymo programoje nėra nurodomi skaitymo metakognityvių strategijų taikymo, supratimo valdymo gebėjimų: pavyzdžiui, „pastebi nesuprantamus žodžius ar pastraipas ir klausia paaiškinimo“ (žr. 1.3.2 pav.).

Tobulinant programas ir skaitymo standartus siūlytume detaliau aprašyti grožinio teksto ir negrožinio – informacinio, publicistinio teksto supratimo, analizės ir interpretavimo gebėjimus. Toks atskyrimas padėtų ir kitų dalykų mokytojams aktyviau dalyvauti skaitymo gebėjimų ugdyme.

Atnaujinto ugdymo turinio Pradinio ugdymo bendrojoje programoje skaitymo gebėjimų ugdymo gairės mokytojams taip pat pateikiamos (2008)[296]:

- mokyti skaityti taikant įvairias strategijas ir būdus: mokomasi skaityti įvairiais būdais: garsiai ir tyliai, tik perbėgant akimis ir lėtai, įsigilinant;
- mokyti skaityti ir analizuoti rankraštį: suaugusiojo bei bendraamžio ranka parašytus tekstus;
- mokyti skaityti, atpažinti, analizuoti ir vertinti įvairių stilių tekstus – grožinius ir negrožinius tekstus; aptarti jų skirtumus;
- padedant mokytojui mokyti nusakyti prozos kūrinio struktūrinius elementus – temą ir pagrindines idėjas, veikėjus, veiksmo vietą ir laiką;
- skirti skaityti įvairius grožinius tekstus ir pagal galimybes pastebėti estetinę tekstų funkciją ir patirti atradimo džiaugsmą – atrasti, kas tekstuose gražu, netikėta;
- ugdyti vaizduotę – mokiniai pasakoja, kaip įsivaizduoja skaitytus vaizdus;
- mokyti aptarti veikėjus, jų poelgius, juos vertinti;
- skatinti pasidalinti įspūdžiais apie tekstus: „Apie tai kalbamasi, dalijamasi savo išgyvenimais su kitais“;
- žadinti kūrybiškumą eksperimentuojant su skaitytu tekstu: praleisti, keisti žodžius, papildyti tekstą savais žodžiais, pratęsti pasakojimą;
- analizuodami konkrečius kūrinius mokiniai mokosi atpažinti žanrus – atskirti prozos, poezijos ir dramos kūrinį;
- supažindinti mokinius su informaciniais leidiniais, esančiais klasėje, mokyklos bibliotekoje, ir skatinti mokytis ieškoti informacijos žodynuose, enciklopedijose, internete;
- kolektyviai aptariama gauta informacija, analizuojama, interpretuojama, vertinama. Kartu su mokytoju aptariama periodinė spauda vaikams, aiškinamasi jiems įdomi ir reikšminga informacija. Ieškoma reikiamų tekstų, aptariami būdai, kaip greičiausiai juos galima susirasti (pavyzdžiui, naudojantis turiniu, abėcėliniu katalogu, paieška internete ir pan.). Aptariamas knygos viršelis, titulinis lapas, iliustracijos ir kt. Reguliariai lankomasi mokyklos bibliotekoje, konsultuojamasi su mokytoju, bibliotekininku, tėvais, klasės draugais pasirenkant knygas; laikomasi bibliotekos taisyklių (knygos saugomos, grąžinamos laiku ir pan.).“

Galima teigti, kad šiose gairėse pastebima gili pasaulinių žinių apie skaitymo mokymą refleksija, vis dėlto nėra kai kurių dalykų. Pavyzdžiui, neakcentuojamas metakognityvinių teksto supratimo strategijų mokymas. Nors rašoma, kad mokiniai aptaria savo įspūdžius, kad gautos informacijos aptarimas turėtų būti kolektyvinis, tačiau neminimas mokinių bendradarbiavimas gilinantis į teksto prasmę, suteikiant vis daugiau savarankiškumo patiems mokiniams. Taip pat neakcentuojamas informacinių tekstų siejimas su ankstesnėmis mokinio žiniomis ir tų žinių perkūrimo, pertvarkymo aptarimas, naujų žinių aptarimas. Šiose gairėse neatsispindi berniukų ir mergaičių skaitymo gebėjimų, motyvacijos ir interesų skirtumo įveikimo būdai, nėra išreikštos pozicijos, kaip naujų medijų formų plėtrą naudoti mokinio labui ir įveikti skaitymo sunkumus.

Apibendrinant pirmą ataskaitos dalį, galima teigti, kad skaitymas – ir psicholingvistinis procesas, ir sociokultūrinė elgsena. Daugybė pasaulio mokslininkų tiria skaitymo procesą, kuria įvairius jo modelius. Šie požiūriai apibendrinami pagal žiūros į skaitymą atskaitos tašką. Skaitymo **nuo grafinių atvaizdų į prasmę** modelis nurodo, kad mokant skaityti tekstas yra išeities taškas, o **sąvokų** modelyje pabrėžiami skaitytojo gebėjimai ir kognityvinė raidos stadija. Skaitymo **nuo bendro supratimo prie prasmės supratimo** modelis nurodo tokias skaitymo mokymosi proceso dalis: grafemų ir fonemų mokymasis, semantikos ir sintaksės pažinimas, teksto prasmės suvokimas, pasakojimo ir pasaulinės patirties įgijimas (K. S. Goodman, 1996[297], M. J. Adams, 1990)[298]. **Dialoginiame** (interaktyviame)

[296] Pradinio ugdymo bendroji programa. Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrųjų programų 1 priedas. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2008-08-26 įsakymas Nr: ISAK-2433 „Dėl pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrųjų programų patvirtinimo“, Valstybės žinios, 2008-08-30, Nr.99-3848.
[297] Goodman, K.S. (1996). *On reading.* Portsmouth, NH: Heinemann.
[298] Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

modelyje skaitymas yra procesas, kai skaitytojas nuolat konstruoja prasmę remdamasis tekstu, čia mokymasis skaityti susijęs su teksto supratimo lavinimo įgūdžiais, kultūrinio ir kitų kontekstų išmanymu.

Dialoginį skaitymo pobūdį atskleidę mokslininkų darbai, parodė, kad skaitymas yra aktyvus procesas, kurio metu naudojamos skaitytojo žinios, kurias skaitytojas gali papildyti, pertvarkyti, pakeisti naudodamasis teksto informacija. Skaitytojo ir teksto sąveika sukuria prasmę, teksto prasmė yra kuriama, o ne prezentuojama tekste.

Skaitymas yra sudėtinga prasmės gavimo iš rašytinio teksto sistema, kuriai būtini visi šie dalykai: įgūdžiai ir žinios, norint suprasti, kaip fonemos ar kalbos garsai yra susiję su rašmenimis; gebėjimas iššifruoti nežinomus žodžius; gebėjimas skaityti sklandžiai; pakankama pradinė informacija ir žodynas teksto supratimui lavinti; atitinkamų aktyviųjų rašto prasmės kūrimo strategijų tobulinimas; motyvacijos skaityti vystymas ir puoselėjimas. Pradinių klasių mokiniai turi įvaldyti esminius **pagrindinių skaitymo gebėjimų išmokimo** procesus: **foneminį suvokimą, kalbos garsyno savybes, žodyną, greitį (sklandumą) ir teksto supratimą**.

Daugelyje šalių, ir Lietuvoje, skaitymo mokymo programa yra jungiama su kitais dalykais – rašymu, kalbėjimu, klausymu, kai kur ir prezentavimu, ir priklauso kalbos ugdymo programai. Tik Olandija, Rusijos Federacija, Švedija, kai kurios JAV valstijos ir Kanados Ontarijo provincija turi atskirus ugdymo programų skyrius skaitymui mokyti.

Mokymo skaityti principai Lietuvos pradinio ugdymo programose paremti skaitymo sąmoningumo reikalavimais, nuostatomis – ugdymo kontekstualumu, visybiškumu: skaitydamas ne pavienius žodžius, o tekstus jam įdomiomis temomis, tekstus apie jį supantį pasaulį, vaikas gauna naujos informacijos, turtina savo gyvenimo patirtį, ugdosi jausmus, vaizduotę, pradeda formuotis sąmoningo meno kūrinio supratimo gebėjimus, kaupia literatūrologijos žinias.

Lyginant su kitų šalių skaitymo mokymu, pastebimi ir Lietuvos dokumentų, reglamentuojančių skaitymo ugdymo bruožus, ribotumai: priešmokykliniame ugdyme per mažai akcentuojamas supratimo gebėjimų ugdymas, žodyno turinimas ir mažiau yra fonologinio supratimo gebėjimų. Pradiniame ugdyme neakcentuojamas metakognityvinių teksto supratimo strategijų mokymas; neminimas mokinių bendradarbiavimas gilinantis į teksto prasmę, suteikiant vis daugiau savarankiškumo patiems mokiniams diskutuojant apie perskaitytus tekstus. Taip pat neakcentuojamas informacinių tekstų siejimas su ankstesnėmis mokinio žiniomis ir tų žinių perkūrimo, pertvarkymo aptarimas, naujų žinių aptarimas. Šiose gairėse neatsispindi berniukų ir mergaičių skaitymo gebėjimų, motyvacijos ir interesų skirtumo įveikimo būdai, nėra išreikštos pozicijos, kaip naujų medijų formų plėtrą naudoti mokinio labui ir įveikti skaitymo sunkumus.

Lietuvos atnaujintuose vadovėliuose vaiko patirtis susisteminta į mokiniui artimas temas ir duoda peno pokalbiams su draugais, mokytoju, bendravimui – taip į skaitymo mokymą integruojamas sakytinės ir rašytinės kalbos ugdymasis. Tai yra reikšmingi skaitymo motyvacijos stiprinimo veiksniai, kurie gali būti siejami su skaitymo ryte praktika, neformaliojo ugdymo veiklomis. Rytinio skaitymo idėja verta tapti ugdymo programos dalimi. Ir nors mokslininkai ir praktikai diskutuoja, ar mokantis skaityti, yra svarbus teksto paviršinio lygmens – raidžių, žodžių atpažinimas, nes mokinys lengvai išmoksta žodžius, galėdamas sukaupti pakankamos patirties, skaitydamas tinkamus, aktualius jam tekstus, vis dėlto kartu mokslininkai pabrėžia, kad tik teksto skaitymo rūšių įvairovė garantuoja skaitymo sistemos suvokimą. Švietimo sistemai reikia didelių investicijų įvairioms veikloms, aktyvizuojančioms mokymo procesą; skatinti mokykloje gyvą literatūros ir kultūros vyksmą, ieškoti įdomių skaitymo formų, laisvo ir iniciatyvaus mokinio santykio su knyga.

Ugdymo programos dalimi turėtų tapti ankstyvojo raštingumo samprata, o informacinių tekstų, susietų žinių turinio saitais, skaitymas turi būti pildomas metakognityvinių strategijų mokymu ir visų mokytojų prisiimta atsakomybe lavinti mokinių skaitymo gebėjimus ir mokinius įtraukti į giluminį, kaupiamąjį (kumuliatyvinį) ir prasmingą mokymąsi. Lietuvos mokiniams R. Melienė (2008) siūlo taikyti teksto supratimo gebėjimų ugdymo ir skaitymo motyvacijos stiprinimo mokanti(is) metakognityvinių

skaitymo strategijų heterogeninėje klasėje modelį – juo siekiama sudaryti galimybes išmokti planuoti skaitymo procesą, atsižvelgiant į išsikeltus skaitymo tikslus, turimą informaciją, kontroliuoti supratimo procesą keliant klausimus, išsiaiškinant ir numatant teksto faktus ir prasmes, vertinti rezultatą atsižvelgiant į iškeltus skaitymo tikslus ir skaitymo procesą.

Teksto supratimo ir žinių pritaikymo užduotys, kurios tikrinamos PIRLS testais, atspindi skaitymo tyrimo rezultatus. Tačiau ilgalaikių tyrimų, kurie leistų įvertinti lietuvių kalbos kontekste taikomas skaitymo mokymo edukacines technologijas ir jų veiksmingumą, kaip ir skaitymo sociologijos tyrimų, Lietuvoje trūksta.

Raštingumo samprata kinta naujų medijų amžiuje. Reikia ir skaitymo tyrimų, kurie nebesiremtų vien spausdinto teksto raštingumo samprata. Kad pradinių klasių mokiniai dalyvautų raštingumą puoselėjančiose veiklose, turi pasikeisti tradicinės mokinių ir mokytojų tapatybės. Nauji pedagoginiai požiūriai turi padėti mokytojams daugiau tyrinėti ir eksperimentuoti. To negalėdami – neturėdami laiko, ribojami programos ir išteklių –mokytojai neįveiks tradicinio požiūrio į raštingumą ir mokymą(-si) (G. Merchant, 2009, J. Gillen, 2009).[299]

Apibendrinant šią tyrimo dalį norėtųsi išskirti tokius esminius skaitymo gebėjimų ugdymo teiginius, kurie padėtų mokytojams suprasti ugdymo kelio ypatumus.

- Svarbiausi skaitymo pradžios gebėjimai yra fonologinis ir foneminis supratimas, skaitymo sklandumas, žodžių atpažinimas ir supratimas, abėcėlės žinios, ikimokykliniu tarpsniu – greitas automatinis atsitiktinių raidžių arba skaičių pavadinimas, greitas automatinis atsitiktinių paveikslėlio daiktų ar spalvų pavadinimas, gebėjimas rašyti kai kurias raides arba parašyti savo vardą, fonologinė atmintis.

- I–II klasių mokiniai patys be suaugusiųjų pagalbos negali suvokti turinio idėjų. III–IV klasių mokiniai jau yra įgiję skaitytojo patirties, nes jų gyvenimiška patirtis daug reikšmingesnė, todėl ji padeda jiems geriau suprasti save. Jie jau gali savarankiškai suprasti kūrinio idėją, jei kompozicija nėra sudėtinga ir yra anksčiau aptarę panašios struktūros kūrinių. Šių mokinių vaizduotė pakankamai išvystyta, ir jie gali pagal aprašymą įsivaizduoti anksčiau nematytą objektą, jei jis aprašytas vaikų išmoktomis kalbinėmis priemonėmis. Jie atskiria savo, kaip skaitytojo, poziciją ir autoriaus poziciją. Jie gali be pagalbos išsiaiškinti formaliuosius kūrinio bruožus, jei anksčiau skaitydami yra jau stebėję tokias pačias meninės raiškos priemones. Mokiniai gali patirti formos suvokimo malonumą, pastebėti ir įvertinti turinio ir formos atitikimą. Šiuo amžiaus tarpsniu išryškėja nauja skaitymo tendencija – vaikas nebesitenkina tik emocine reakcija į skaitomą tekstą, o siekia sau jį logiškai paaiškinti.

- Vienas svarbiausių teksto ypatumų yra rišlumas, todėl svarbu atskleisti sakinių vidinius loginius ir semantinius ryšius. Teksto rišlumo ir nuoseklumo supratimas priklauso nuo skaitytojo pastangų ir gebėjimų užpildyti spragas tarp sakinių savo daromomis išvadomis. Teksto supratimas rodo, kad asmuo geba konstruoti mentalinį teksto modelį.

- Nuo pat skaitymo pradžios formuojama žinių įgijimo technika, kuri padeda vaikui, kai jis randa naują, nepažintą žodį. Jei smegenyse yra informacija, ką žodis reiškia, tai žodis atpažįstamas, o jei tokio žodžio vaizdo asmens atmintyje dar nėra, tuomet skaitoma paraidžiui, paskiemeniui, sukuriamas garsinis žodžio vaizdas ir iš žodžio skambesio atpažįstama žodžio reikšmė. Žodžio reikšmė priklauso nuo intonacijos, žodžių ir sakinių tvarkos, gramatinio kaitymo ir esminių funkcinių žodžių. Todėl svarbu, kad būtų lavinamas „sakinio jausmas“, kurį turi pajusti kiekvienas skaitantysis.

[299] Merchant, G. (2009). Literacy in virtual worlds. *Journal of Reseach in Reading,* 32 (1), p. 38–56;
Gillen, J. (2009). Literacy practices in Schome Park: a virtual literacy ethnography. *Journal of Reseach in Reading,* 32 (1), p. 57–74.

- Gilesnį skaitomo teksto supratimą lemia didesnis skaitytojo aktyvumas ir pastangos. Neužtenka skaityti neaptariant žinių ir neformuluojant išvadų, nes tuomet teksto skaitymas tampa mechanišku kartojimu, o gauta informacija nebus panaudojama kitiems kontekstams suprasti. Kad giliau suprastų tekstą, skaitytojui būtinos žinios, su kuriomis būtų gretinamas tekstas, daromos išvados, jos papildo kuriamą situacijos pateiktį tiesiogiai tekste neužkoduota informacija. Vaikas, skaitydamas tekstą, panaudoja turimas žinias, jas pagilina ir išplečia. Jei vaikas turi žinių, jis skaitydamas jas papildo, pertvarko, pakeičia naudodamasis teksto informacija. Didelį vaidmenį skaitymo procese atlieka darbinė ir ilgalaikė atmintis.

- Skaitomą medžiagą padeda suvokti konteksto informacija (pavyzdžiui, skaitytojo požiūris, kuris veikia kaip teksto schema, nurodanti, kuri informacija svarbi). Kuo išsamesnės asmens žinios, tuo gilesnis teksto supratimas.

- Kad vaikai suvoktų grožinį tekstą, pirmiausia turi emociškai nusiteikti, nes emocijos mobilizuoja, aktyvina pažinimo procesus – suvokimą, atmintį, mąstymą, vaizduotę ir valią. Taip pat svarbi estetinė teksto kokybė, kuri tarytum atitrūksta nuo kasdieniškosios kalbos ir pereina į meniškumo sferą, kur užsimezga nauji skaitytojo ir meninio žodžio (teksto) vidiniai ryšiai.

- Mokytojui reikia puikiai taikyti didaktinius principus, kad išlaikytų „teksto malonumo“, skaitymo džiaugsmo ir modernios teksto analizės pradmenų dermę.

- Vaikai, kurie susidomi skaitymu ir turi teigiamą skaitymo motyvaciją, atkreipia dėmesį ir į savo skaitymo gebėjimus. Svarbu mokinius mokyti planuoti skaitymo procesą, atsižvelgiant į išsikeltus skaitymo tikslus, turimą informaciją, kontroliuoti supratimo procesą keliant klausimus, išsiaiškinant ir numatant teksto faktus ir prasmes, vertinti rezultatą atsižvelgiant į iškeltus skaitymo tikslus ir skaitymo procesą.

- Vaikų skaitymo gebėjimų ugdymui svarbus yra ir tinkamai paruoštų mokytojų skaitymo klausymas. Komentuojamasis mokytojo skaitymas, kai mokytojas tarsi tarpininkauja mokiniui ir tekstui ir gali atskleisti kūrinio menines priemones, kultūrinį kontekstą, padeda mokiniui tiesiogiai komunikuoti su tekstu ir bendradarbiauti su autoriumi.

- Skaitymo mokymo tyrimai siūlo skaitymo mokymo programą jungti su kitais dalykais – rašymu, kalbėjimu, klausymu, kai kur ir prezentavimu, integruotas skaitymas ugdo ir reiškinių supratimą, mokyti suprasti taikant įvairias teksto supratimo strategijas: veiksmingiausios yra ankstesnės informacijos sužadinimas, nežinomų žodžių apibūdinimas, teksto turinio grafinis vaizdavimas suformuluojant pagrindinę teksto mintį.

- Mokiniams reikia duoti laiko prisiminti, kas jau žinoma, ir sistemingos praktikos, padedančios atskleisti žinias. Informaciniams tekstams suprasti siūloma taikyti įvairius vizualizavimo būdus, pavyzdžiui, piramidės formą. Mokiniai gali būti mokomi perskaičius fragmentą nustatyti pagrindinę mintį ir atraminius teiginius, detales, kurias mokiniai surašo piramidės forma. Piramidė padeda mokiniams įsivaizduoti teksto, ypač aiškinamojo, informacinio, kompoziciją ir esminius teksto elementus. Taip pat naudingi minčių žemėlapiai, kurie padeda sumažinti pažintinį krūvį ir papildo naujomis kognityvinėms asociacijomis jau anksčiau sugrupuotas sąvokas. Kuo daugiau mokiniai skaito aiškinamąjį (informacinį) tekstą, tuo geriau, remdamiesi esminiais teksto elementais, įsisąmonina, ką turėtų apgalvoti skaitydami.

2. HOLISTINIS POŽIŪRIS Į SKAITYMO GEBĖJIMŲ UGDYMĄ IR JO SOCIALINĘ DETERMINACIJĄ

2.1. Skaitymo gebėjimų ugdymo sistema kaip savitas tyrimo objektas: teorinis ir metodologinis aspektas

Šiame kontekste principinę svarbą įgauna sąvoka „skaitymo gebėjimo ugdymo sistema“, todėl privalu atskleisti ir pagrįsti, kaip minėta iš daugelio leksinių vienetų susidedanti sąvoka traktuojama šioje užsakyto tyrimo ataskaitoje.

Pradėti interpretaciją verta nuo sistemos sąvokos. Sistema - visuma susijusių elementų, ryšys tarp kurių yra glaudesnis nei tarp jų ir sistemos aplinkos elementų. Sistemos elementai neprivalo būti susiję su visais kitais jos elementais, tačiau elementas, nesusijęs nė su vienu sistemos elementu, paprastai nelaikomas sistemos dalimi. Sistemos elementus siejantys ryšiai turi sudaryti tam tikrą vientisumą, kuris reiškiasi kaip sistemos savybės. Iš teorinių pozicijų žiūrint, sistema pagrįstai gali būti suprantama ne tik kaip realus objektas, bet ir kaip mintinis (mąstymo būdu sukonstruotas) tikrovės modelis. Kaip bus parodyta vėliau, būtent konstruktyvistinis požiūris į sistemos sąvoką šiame kontekste yra prasmingas.

Sistema paprastai turi savo vidinę ir išorinę struktūrą. Jei sistemos vidinis ir ypač išorinis struktūravimasis yra komplikuotas, daugiaplanis, tai ir pačias sistemos ribas darosi sunku vienareikšmiškai ir tiksliai apibrėžti, tiesiog rizikuojama užsižaisti sistemotyros procedūromis ir prarasti tyrimo objektą. Jei sistema bus apibrėžta siauriau, ji bus lengviau aprėpiama, o klasių logikos požiūriu tokia sistema atrodys nepriekaištingai ir netgi elegantiškai. Deja, čia rizikuojama mintinio eksperimento būdu „iškirpti“ sistemą iš jos natūralaus ir visybiško konteksto, atsiriboti nuo daugelio realių veiksnių. Remiantis tokia „iškirpta“ sistema kaip teoriniu modeliu geriausiu atveju bus sukuriamos tik partikuliarinės (nepilnos) žinios. Klausimas, kaip plačiai traktuoti sąvoką „skaitymo gebėjimų ugdymo sistema“, kaip optimaliai užsibrėžti šios savo turinį bei apimtį šiame tyrime yra principinis.

Šiame taikomojo mokslo veikale nemažai pastangų buvo investuota į „skaitymo“ ir „skaitymo gebėjimų“ sąvokos atskleidimą. Todėl toliau prasminga susitelkti į tokį komentuojamos kompleksinės sąvokos turinio aspektą, kaip „ugdymo sistema“. Kitaip tariant, reiktų atsakyti į klausimą, kas yra „ugdymo sistema“ ir kas yra „skaitymo gebėjimų ugdymo sistema“?

Pradžioje kyla pagunda pažvelgti į šią sąvoką (ir atitinkamą reiškinį) siaurai (reduktyviai), pavyzdžiui, per „klasės pamokos“ sistemos prizmę. Ugdymo sistema yra tai, kas vyksta pamokoje ir mokykloje. Tai– bendra mokytojo ir mokinių veikla, kuri vykdoma, siekiant ugdymo standartuose numatytų tikslų įgyvendinimo. Kryptingumą tokiai veiklai suteikia švietimo standartai, edukacinė tradicija, naudojamos metodikos ir pan. Esant tokiam požiūriui, ugdymo sistema apima: ugdymo standartus ir programas; ugdymo tikslus ir ugdymo planus; vadovėlius ir mokymo priemones (uždavinynus, skaitinius, mokytojo knygas); mokymo/mokymosi metodus; mokymo ir mokymosi organizacines formas, iš kurių pagrindinė yra pamoka[300]; mokymo ir mokymosi rezultatų vertinimo sistemą.

Nekelia abejonių, jog pradinio ugdymo kokybė priklauso nuo mokytojo pasirengimo, kuris ateina į klasę, ta kokybė taip pat priklauso ir nuo vadovėlių bei naudojamų mokymo/si metodų. Savo ruožtu mokytojų parengimo ir mokymo turinio vystymo kokybė priklauso nuo mokslo ir studijų

[300] Jei kalbame apie skaitymo ugdymą, tai galimos ir kitos įvairios mokymo ir mokymosi organizacinės formos: ekskursija į biblioteką, į knygyną ar knygų parodą, susitikimas su vaikų poetu ar rašytoju, skaitymo konkursas ar vakaras, viktorina ir pan.

atitinkamoje srityje būklės šalyje. Toliau tenka konstatuoti, kad dalis mokinių į pradinę mokyklą ateina jau mokėdami[301] skaityti, rašyti, skaičiuoti.

Vadinasi, skaitymo gebėjimų ugdymo sistema, norom nenorom, apima ir kitus svarbius komponentus (arba kontekstus) – ikimokyklinio ugdymo sistemą ir šeimą. Šie du kontekstai, ypač jei kalbame apie tarptautinių IEA skaitymo ir kitų tyrimų interpretaciją, yra pakankamai reikšmingi. Apie tai, liudija tas faktas, kad šeimos edukacinis kontekstas IEA inicijuojamų tyrimų instrumentų, klausimynų struktūroje paprastai įtraukiamas, kaip nepriklausomas tyrimo kintamasis. Šeimos edukacinis ir kultūrinis potencialas išlieka svarbus ugdimosi rezultatus įtakojantis veiksnys ne tik pradžios ar pagrindinėje mokykloje, bet praktiškai iki pat abitūros.

Jei kalbame konkrečiai apie skaitymo gebėjimų ugdymo rerzultatus, tai įtakos turi ir viešųjų bibliotekų tinklas, jų aprūpinimas, knygų leidybos politika šalyje. Yra žinoma, mokymosi pasiekimų tyrimų rezultatams, konkrečiai ir PIRLS Lietuvos rezultatams, esminę įtaką daro tokios sociologinės dimensijos kaip kaimo miesto skirtumai, mokyklos ir klasės mokinių socialinė struktūra ir pan.

Pateikti samprotavimai ir argumentai parodo, kaip greitai, paprastai ugdymo ir ugdymosi rezultatyvumo veiksniai (taip pat ir skaitymo gebėjimų ugdymo veiksniai) tarsi pabėga už mokyklos ir švietimo sistemos ribų ir tampa nuo minėtų dalykų mažai bepriklausomi. Kitaip tariant, gebėjimo skaityti rezultatus (ir mokymosi rezultatus apskritai) sistemingai paveikia ir tie veiksniai, kurie su mokykla ir švietimo sistema tiesiogiai niekaip nėra susiję.

PIRLS Lietuvos imties duomenų analizė įtikinamai parodė, kad bene stipriausias išorinis veiksnys, sistemingai paveikiantis skaitymo gebėjimus yra šeimos faktorius. Ta pati tendencija anksčiau buvo rasta ir nagrinėjant TIMMS Lietuvos duomenis. Ar iš tiesų šeima, jos kultūrinis kapitalas ir edukaciniai resursai pasidaro stipresnis ugdymo veiksnys už pačią mokyklą? Galbūt neturėtume tuo stebėtis, jei kalbėtume apie vertybinį ugdymą ir pan. Faktas, kad būtent mokymosi pasiekimų atveju šeima pasidaro stipresnis veiksnys už mokyklą, yra paradoksalus. Jis tarsi apskritai kvestionuoja

[301] Galima diskutuoti, ar tas faktas, kad vaikai išmoksta skaityti, rašyti ir skaičiuoti iki atėjimo pradžios mokyklon, turėtų būti vertinamas vienareikšmiškai ir tik pozityviai. Galbūt iš vaikų bandoma pavogti vaikystę? Galbūt tai yra perfekcionizmo ir konkurencijos kulto apraiška? Nors teigti, kad išmokti skaityti kuo jaunesniame amžiuje yra blogybė, taip pat būtų keistoka. Europietiškoji civilizacija tam ir išrado tokį fenomeną kaip pradžios mokykla, kad išmokyti vaikus bazinių tolesniam mokymuisi ir socializacijai dalykų: skaityti, rašyti, skaičiuoti. Jokios psichopedagoginės mokslinės rekomendacijos kaip ir jokie švietimo teisės aktai neįpareigoja skaitymo, rašymo ir skaičiavimo išmokyti vaikus iki atėjimo į pradinę mokyklą. Jei tų dalykų šeimoje išmokstama natūraliai, be psichologinio didaktinio presingo, tai nėra kritikuotina. Kita vertus tokie ankstyvi pasiekimai dažnai yra vaiko šeimos edukacinės aplinkos ir šeimos kultūrinio kapitalo pasekmė. Čia kartu slypi ir lygių galimybių pažeidimo pavojus, kadangi anaiptol ne visos šeimos pasižymi aukštu kultūriniu kapitalu. Raginimas šiuo požiūriu užtikrinti lygias galimybes čia reiškia ne kažkieno išskirtinai ankstyvų edukacinių pasiekimų ribojimą, bet intenciją bei švietimo ir socialinės politikos įsipareigojimą padėti tiems, kurie yra silpnesni. Kita vertus, mūsų nuomone, ne tiek svarbu, kad vyresnysis ikimokyklinukas paankstintai išmoktų skaityti ir rašyti, bet žymiai svarbiau, kad jis išmoktų kai kurių kitų tolimesniam mokymuisi esminių dalykų: planuoti ir organizuoti savo veiklą, gebėtų išlaikyti dėmesį, išmoktų klausytis ir suprasti kitus, būti grupėje, išbandytų save labai įvairiose veiklose, turėtų ų ir valios resursų, savikontrolės įgūdžių. Kai vaikas ateina į mokyklą mokėdamas skaityti ir rašyti, jam tarsi paspendžiami klastingi spąstai, jam susidaro įspūdis, kad mokykloje viskas prarasta, aišku ir lengva, kad nereikia kasdien mobilizuotis, sutelkti valią, protą ir pastangas. Vėliau, vyresnėse klasėse, pedagogų ir tėvų nuostabai buvusio pirmūno išskirtiniai pasiekimai neretai ima staiga nykti ir jis nusirita žemyn. Suprastėja ne tik kognityvinių parametrų (protavimo) raiška, bet ir valios bei motyvaciniai dalykai. Toks fenomenas, matyt, gali būti paaiškintas „artimiausios vystymosi zonos“ koncepcija, kurią pagrindė pasaulinės psichologijos klasikas Levas Vygotskis. Pasak klasiko, vaiko raida ir mokymasis klostosi kuo palankiausiai tada, kai mokymas organizuojamas ties vaiko galimybių riba, kai su pedagogo ir kultūrinės mediacijos pagalba bandoma vaikui padėti iš aktualaus vystymosi zonos patekti į artimiausią vystymosi zoną. Vaikas, kuris atėjo į mokyklą jau mokėdamas skaityti ir rašyti, tarsi pasidaro panašus į sportininką, kuris staiga nutraukia sunkių treniruočių ciklą ir pereina tik prie lengvos mankštos. Šių argumentų kontekste principinę reikšmę įgauna klausimas, kokie turi būti ikimokyklinio ugdymo tikslai. Ar ikimokyklinė įstaiga, taip pat ir šeima, turi paankstinti ir forsuoti skaitymo, rašymo, skaičiavimo mokymą, ar turi ugdyti ir kitas minėtas kompetencijas – veiklos planavimo ir organizavimo, motyvacijos ir valios, socialinės kompetencijos, savireguliacijos, klausymosi etc?

mokyklos misiją ir prasmę. Toks rezultatas, mūsų nuomone, bent jau iš dalies yra susijęs su mokslo artefaktais.

Klausimyninėse metodikose, kuriomis paprastai remiasi IEA tyrimai, įskaitant PIRLS, duomenis apie mokinio šeimą pavyksta surinkti gana patikimai ir validžiai. Atitinkamo diagnostinio konstrukto operacionalizacija labai paprasta, tarkime, kiek namų bibliotekoje knygų? Ar skaito kartu su tėvais? Koks tėvų išsilavinimas?, etc. Pavyzdžiui, klausimai apie tėvų išsilavinimą apskritai yra netgi ne „nuomonės klausimai“, bet yra „fakto tiesos klausimai“. Tuo tarpu klausimai apie ugdymo procesą mokykloje, užduodami anketose direktoriams ir mokytojams, diagnostine prasme yra mažiau patikimi ir validūs, čia labiau pasireiškia matavimo reaktyvumas ir atsakymų subjektyvizmas[302]. Taigi, jei kalbame apie mokymosi pasiekimų tyrimus, tai realybėje mokykla taip pat, kaip ir šeima, turėtų būti (ir matyt *de facto* yra) labai stiprus edukacinis veiksnys, tiesiog, naudojami klausimynai neleidžia to patikimai išmatuoti ir vėliau atspindėti paskaičiuotuose koeficientuose.

Nustatytas išskirtinai svarus šeimos ir kitų socialinių faktorių paveikumas mokymosi pasiekimams tikrai nėra mokslo klaida. Ko gero, kaip minėjome, klaida ir artefaktas yra tai, kad per silpnai pavyksta užčiuopti pačios mokyklos paveikumą mokymosi rezultatams. Šis keistas IEA tyrimų (TIMMS, PIRLS) paradoksas buvo pastebėtas ir kitose šalyse. Nenuostabu, kad kai kuriose šalyse, norint išbristi iš mokslo artefaktų ir objektyviau atspindėti tai, kas realiai vyksta pamokose ir kaip tatai faktiškai paveikia mokymosi pasiekimus, buvo inicijuotos tarpkultūrinės TIMSS vaizdo studijos, kurių metu buvo filmuojami ir po to nagrinėjami ištisi pamokų ciklai.

Iškeltų klausimų apie IEA tyrimus kontekste būtų galima ilgai diskutuoti, prasminga būtų kelti ir tikrinti pačias įvairiausias hipotezes. Tai nėra šio užsakomojo tyrimo tikslas. Reziumuojant privalu pabrėžti vieną esminį dalyką: būtų labai klaidinga pasirinktą ir konstruojamą „skaitymo gebėjimų ugdymo sistemos“ sampratą apriboti vien tik mokyklos ir švietimo sistemos kontekstu. Mūsų nuomone privalu į komentuojamos sąvokos turinį kuo plačiau įtraukti ir socialinius veiksnius.

Vadinasi, kalbėdami apie „skaitymo gebėjimų ugdymo sistemą“, šio teoriškai sukonstruoto darinio struktūroje turėtume išskirti bent dvi labai stambias struktūrines dedamąsias: 1) vidinius švietimo sistemos veiksnius (vidinę „švietimo virtuvę“) ir 2) išorinius socialinius veiksnius bei platesnį socialinį kontekstą.

Išsiaiškinimas sąvokų klausimu, tinkamo darbinio modelio turėjimas reikalingas todėl, kad privalu turėti „interpretavimo raktą“, vertinant kiekybinius PIRLS studijos rezultatus. Siauresnis ar platesnis koncepcinis požiūris į skaitymo gebėjimų ugdymo sistemą ir jos socialinį kontekstą kartu nubrėžia gaires, kas turėtų būti šalyje ir jos švietimo sistemoje daroma, keičiama ir tobulinama, kad pradinukų skaitymo gebėjimai būtų ugdomi tinkamai. Nors PIRLS tyrimo dizainas yra solidus, o naudojama diagnostinių požymių struktūra yra turtinga, visų galimų skaitymo gebėjimų ugdymo kontekstų bei determinantų ji deja neapima[303]. Iškyla platesnio teorinio požiūrio į nagrinėjamą reiškinį

[302] Iš tyrimų, atliekamų Lietuvos mokyklose (ypač iš kokybinių tyrimų) žinome, kad dirbant su mokytojų populiacija, apklausose pasireiškia respondentų orientacija į socialinius lūkesčius, atsakymuose figūruoja gražaus raporto psichologija, kitaip tariant, visokių vizitacijų, apklausų ir tikrinimų metu mokytojai yra linkę girtis. Kai mokytojų anketoje paklausia, ar jie daro tą ir aną, ar taiko tam tikrus metodus, tendencingai pasireiškia „taip“ atsakymų gausa. Tam tikras subjektyvizmas pasireiškia ir direktorių atsakymuose. Vieni linkę dejuoti, užsiimti saviplaka („prastas mokinių kontingentas“, „prasti mokytojai“), kiti , priešingai, bet kokiomis aplinkybėmis yra orientuoti į perfekcionistinį savęs ir savo mokyklos pristatymą. Dėl diagnostinių instrumentų, atspindinčių mokyklos kontekstą, objektyvumo stokos stiprių ir teoriškai prasmingų sąryšių tarp mokyklos ir pamokos charakteristikų ir faktinių mokymosi rezultatų užčiuopti nelabai pavyksta.

[303] Šiuo požiūriu galima išskirti bent kelis momentus. Pirma, PIRLS neapima labai daugelio svarbių švietimo socialinių aspektų, o tik sukuria pirminę informacinę bazę, įgalinančią tuos dalykus nagrinėti ateityje. Pavyzdžiui, labai prasminga būtų šalių reitingo rezultatus statistiškai susieti su tokiais nepriklausomais kintamaisiais, kaip: socialinės gerovės tipas atitinkamoje valstybėje; BVP, tenkantis vienam gyventojui; investicijos į švietimą, tenkančios 1 gyventojui; švietimo teisyno ir švietimo politikos ypatumai; mokytojų rengimas ir edukacinis cenzas (dominuoja mokytojai su aukštuoju išsilavinimu ar be); knygų leidybos ir apmokestinimo politika; valstybės taikomos švietimo rėmimo formos etc. Antra, skaitymas yra kultūros aktas, susijęs su interpretacija, individualių

sukonstravimo būtinybė. Iškyla klausimas, kokie veiksniai ir kontekstai apskritai lemia vaikų populiacijos skaitymo gebėjimus vienoje ar kitoje šalyje, regione, kultūroje. Jei į šį klausimą pasižiūrėsime siauriau, vien iš edukologijos ir švietimo organizavimo pozicijų, tai matysime tik vidinės „švietimo virtuvės“ problemas (ugdymo standartai, mokymo priemonės, skaitymo ugdymo metodikos ir tradicijos, mokymo/si metodai, mokytojų rengimas, etc.). Jei į keliamą klausimą pažiūrėsime per socialinę prizmę, tai nagrinėjimo akiplotis labai prasiplečia, kadangi iškyla švietimo ir socialinės politikos klausimai, lygių galimybių ir socialinės nelygybės problema, socialinio teisingumo problema, švietimo sistemos socialinio įgalumo problema ir kt.

Pažymėtina, kad šalys, atskiri geopolitiniai regionai, dalyvaujantys tokiuose tarptautiniuose švietimo pasiekimų tyrimuose kaip PIRLS, pasižymi ganėtinai skirtinga kultūrinės istorinės raidos situacija ir skirtingomis galimybėmis. Skiriasi šalių švietimo sistemos, politika ir teisynas, mokyklos struktūra ir mokyklų tipologinė įvairovė, mokytojų rengimo ir mokytojavimo tradicijos, pedagoginė pasaulėžiūra, galiausiai skiriasi ir ištekliai, kuriuos viena ar kita šalis gali skirti ir faktiškai skiria savo švietimui. Vaizdžiai tariant, „nuogas“ šalių dalyvių pasiekimų reitingas, kad ir koks bebūtų reikšmingas, įdomus, yra informaciniu požiūriu nepakankamas. Norint tokio tyrimo rezultatus panaudoti nacionalinės švietimo sistemos, įskaitant pradinį ugdymą, tobulinimui, privalu išsinagrinėti savo švietimo ir jo socialinio konteksto kultūrinį specifiškumą bei kontekstualumą.

PIRLS rezultatus daugiau ar mažiau reflektuoja kiekviena šalis dalyvė. Kai kuriose šalyse, pavyzdžiui, Vokietijos Federacijoje IEA tyrimų (taip pat ir PIRLS) diskursas paprastai peržengia uždaras mokslininkų ir švietimo organizatorių profesinių bendruomenių ribas ir tampa vos ne nacionalinio lygmens problema kurią noriai eksploatuoja žiniasklaida, apie kurią diskutuoja plačioji visuomenė ir netgi didieji politikai. Toks visuotinis domėjimasis IEA tarptautinių mokymosi pasiekimų tyrimų rezultatais yra gera paskata inicijuoti kritinę refleksiją apie švietimo sistemos būklę ir funkcionalumą atitinkamoje šalyje, pabandyti sugeneruoti naujas perspektyvias idėjas apie švietimo tobulinimo gaires. Akademiniu požiūriu simptomiška yra tai, kad IEA tyrimų ir konkrečiai PIRLS tyrimo rezultatais domisi anaiptol ne vien ugdymo mokslo atstovai, bet ir psichologai, sociologai, kitų konkrečių mokslų atstovai. Pagrįstai galima kalbėti apie tarptautinį tarpdisciplininį PIRLS rezultatų mokslinį diskursą.

Pažymėtina, kad minėtas tarptautinis PIRLS diskursas (tiek visuomeninis politinis, tiek akademinis) yra tikrai verti atidaus nagrinėjimo. Vis dėlto tuo pačiu metu tenka pripažinti, jog tokio diskurso refleksijos rezultatai bei radiniai negali būti automatiškai perkelti į Lietuvos kontekstą. Jie gali užvesti ant kelio, gali padėti sugeneruoti perspektyvias idėjas, tačiau negali tapti automatiškai perkelta rekomendacija. Gautus nacionalinius rezultatus privalu išsinagrinėti savo šalies specifiniame sociokultūriniame kontekste. Tam, kad šitą PIRLS refleksijos (tarptautinės ir nacionalinės) uždavinį vykdyti, vėlgi privalu turėti darbinį teorinį modelį, kuris užduotų matymo kampą ir duomenų interpretacijos raktą. Jei PIRLS tyrimą ir jo rezultatus būtų bandoma paaiškinti, pasiremiant to paties projekto (PIRLS) darbine koncepcija, tai toks bandymas reikštų tautologiją, nekalbant jau apie tai, kad PIRLS koncepcija labai daugelio skaitymo kaip sociokultūrinio ir edukacinio reiškinio aspektų neatspindi.

Grįžtant prie klausimo, kas yra „skaitymo gebėjimų ugdymo sistema“, kaip plačiai (ar kaip tik siaurai) tokią sąvoką traktuoti, norėtųsi atkreipti dėmesį keletą ontologinių ir epistemologinių aplinkybių. Skaitymo gebėjimų ugdymo sistema kaip tyrimo objektas yra sunkiai apčiuopiamas, o jo pažinimas, metaforiškai kalbant, yra „klastingas“ ir nedėkingas. Čia tenka savikritiškai pripažinti vieną

---

prasmių konstravimu ir pan., todėl skaitymą nagrinėti vien tik pozityvistiniais testavimo metodais, kurie labai tiko TIMSS atveju, yra ribota. Taigi PIRLS atspindėti praktiškai tik tie skaitymo aspektai, kuriuos galima užčiuopti objektyviais standartizuotais testais, paremtais apklausa raštu. Skaitymo gebėjimų tyrimui svarbūs būtų tokie metodai, kaip stebėjimas, filmavimas etc. Idealiu atveju turėtų būti taikomi ir kokybiniai metodai. Kita vertus, kokybiniais metodai s gauti rezultatai sunkiai palyginami tarptautininiu požiūriu. Todėl natūralu, kad PIRLS studija, kaip ir visos ankstesnės IEA studijos nuėjo masinio standartizuoto testavimo ir paklausų keliu. Bet kuriuo atveju svarbu suvokti, kad nei PIRLS skaitymo koncepto, nei gautų rezultatų nederėtų perdėtai sureikšminti, paversti etalonu, pagal kurį vos ne privalomai būtų vystomas nacionalinis ugdymo turinys, nacionaliniai mokinių testavimai ir pan. Labai daug skaitymo, kaip vidinio reiškinio aspektų, taip pat skaitymo socialinio konteksto aspektų PIRLS koncepcijoje liko neatspindėta.

šio atlikto tyrimo ribotumą. Jo esmė ta, jog tyrėjų komanda minėtus skaitymo ugdymo reiškinio pažinimo ypatumus ne iš karto atpažino, o susiorientavo tik projektui įsibėgėjus. Kūrybinės įtampos ir atiduotų pastangų prasme šis tyrimas buvo vienas sunkiausių kada nors Lietuvos Respublikos ŠMM užsakymu atliktų švietimo tyrimų[304], o jo rezultatai iš dalies yra nuviliantys. Ne dėl to nuviliantys, kad vertingų mokslinių radinių nėra. Tyrimas (ypač jo „empirinė statistinė“ dalis) davė daug vertingų mokslo faktų, o ir teorinė refleksija, tarptautinės patirties analizė, duomenų interpretacija davė nemažai impulsų konkretiems pamąstymams, kaip ir kurlink turėtų būti tobulinama Lietuvos pradinio ugdymo ir skaitymo gebėjimo ugdymo sistema. Tyrimo rezultatai iš dalies nuviliantys, nes nepaisant nuoseklių bandymų (iteracijų) autorių komandai taip ir nepavyko užbaigtu pavidalu pasiekti kai kurių tyrimo techninėje užduotyje suformuluotų tikslų. Tenka kalbėti tik apie bandymus ir apie dalinius, tarpinius rezultatus.

Vienas iš esminių šiai užsakytai studijai iškeltų tyrimo uždavinių buvo apibūdinti Lietuvoje susiklosčiusią skaitymo gebėjimų ugdymo sistemą, palyginti ją su analogiškomis kitų šalių sistemomis bei nustatyti jų sąsajas su skaitymo gebėjimų samprata, kuri naudojama tarptautinėje PIRLS studijoje.

Galima būtų pagrįstai samprotauti, kad prasmingas indikatorius, apibūdinantis, skaitymo gebėjimų edukacinę sistemą, yra ugdymo standartai (curriculum) ir šiuos standartus palydintys ugdymo turinio dokumentai: naudojamos mokymo priemonės, vadovėliai, skaitiniai, uždavinynai, mokytojo knygos etc. Jei kalbėtume, tarkime, apie gamtamokslinio, meninio ar sportinio ugdymo turinį, tai tokia medžiaga yra tarpkultūriškai universalios prigimties, vadinasi didesni tarpkultūriniai ir kalbiniai barjerai analizės procese neiškyla. Deja, jei kalbame apie skaitymo gebėjimų ugdymo turinio dokumentų analizę, tai visiškai akivaizdu, kad tokie dalykai pasislepia po kultūrinio specifiškumo skraiste, labai realiai iškyla kalbos barjeras. Akivaizdu, kad anglų kalbos, kaip įprastos tarptautinio bendravimo priemonės, čia akivaizdžiai nepakanka. Lygiai taip pat nepakanka ir keleto kitų didžiųjų kalbų (vokiečių, prancūzų, rusų), nes už dėmesio ribų lieka kitos kalbos ir kultūros – italų, ispanų, portugalų, skandinavų, tiurkų, Tolimųjų rytų šalių etc. Verta prisiminti, kad kai kurios kultūros turi skirtingus raidynus, skirtingas hieroglifų ir rašto sistemas etc. Žinoma, mokslinėje literatūroje egzistuoja skaitymo gebėjimų ugdymo sistemų įvairiose šalyse apžvalgos, visgi tokia medžiaga iš dalies yra mokslinės analizės požiūriu menkavertė (deskriptyvinė, bendro informacinio pobūdžio), kadangi tokių studijų autoriai paprastai naudoja skirtingas „ugdymo sistemos“ sąvokos sampratas, koncentruojasi į skirtingus indikatorius ir pan. Vadinasi, kokie nors analitiniai palyginimai ir korektiški apibendrinimai sunkiai įmanomi.

Vien tam, kad tarpkultūriniu palyginamuoju metodu išnagrinėti įvairių šalių skaitymo gebėjimų ugdymo standartus, mūsų nuomone, keletą metų turėtų darbuotis tarpdisciplininė didaktų, taip pat įvairių kalbų bei kultūrų žinovų komanda. Maža to, iškiltų tokiam analizavimui pradėti reikalingos pirminės medžiagos gavimo ir jos palyginamumo techniniai klausimai. Jei kalbėtume tik apie didžiąsias kalbas ir kultūras, tai tokią komandą nedidelėje Lietuvoje dar kaip nors suburtume. Deja, norėdami aprėpti įvairesnes kalbas ir kultūras, matyt, patirtume fiasko arba tektų pasitelkti ekspertus iš užsienio. Tokiu atveju komplikuotųsi tyrėjų komandos komunikavimo ir kūrybinio bendradarbiavimo schema, labai išaugtų tyrimo išlaidos, organizacinės ir laiko sąnaudos.

Galiausiai, jei kas nors pasišventęs tokį Sizifo darbą atliktų, tai rezultatas vis vien būtų nuviliantis. Labai klaidinga būtų manyti, kad ugdymo standartų ir ugdymo turinio dokumentų analizė, tegul ir labai išsamiai atlikta, jau pilnai ir iškalbingai atspindi tokį reiškinį, kaip skaitymo gebėjimų ugdymo sistema. Reikalo esmė ta, kad tai, kas surašyta standartuose ir kituose dokumentuose, nebūtinai visu pilnumu ir grožiu persikelia į socialinę praktiką. Socialiniame gyvenime rastume begales pavyzdžių, kai standartai ir normos eina sau, o realūs procesai eina sau ir tarp minėtų dalykų neretai egzistuoja didelė distancija. Taip pat ir tarp ugdymo standartų bei faktinės ugdymo realybės egzistuoja atotrūkis. Vėlgi esmė čia ne ta, kad kažkas sąmoningai neįgyvendina numatytų tikslų, neišpildo standartų, kurie kartais gali būti atitrūkę nuo gyvenimo, nerealūs. Ugdymo procesas yra labai labilus kūrybinės prigimties procesas, sunkiai pasiduodantis standartizacijai, kvantifikacijai ir pan. Kas dirbo mokytoju žino, kad dviejose tos pačios mokyklos klasėse kartais nepavyksta pravesti dviejų vienodų pamokų, kažkas numatytame plane nusimuša, pasikeičia ir pan. Maža to, vienos ir tos pačios šalies mokyklos pasižymi labai skirtingu mokinių kontingentu, skirtinga mokyklų edukacine ir organizacine

[304] Turimi galvoje tyrimai, kuriuos atliko prof. G. Merkio vadovaujamos tyrėjų komandos.

kultūra. Pagaliau labai skirtingi kaip kūrybinės pedagoginės asmenybė yra patys mokytojai. Pamokos ir ugdymo proceso įvairovė masinėje pradinių mokyklų praktikoje yra labai diversifikuota. Tokiu būdu oficialiuose tekstuose fiksuotas ugdymo standartas yra tik apytikslis orientyras ugdymo praktikai.

Yra visiškai akivaizdu, kad norint subtiliau užčiuopti tokį dalyką, kaip skaitymo gebėjimų ugdymo sistema, reikia nagrinėti ir tai, kas faktiškai vyksta mokyklose, pamokose, reikia nagrinėti įvairias faktiškai besirutuliojančio ugdymo proceso dimensijas. Čia negalima apsiriboti vien tekstinių dokumentų analize. Kyla klausimas, kaip tą faktiškai besirutuliojantį realų ugdymo procesą, naudojamus metodus, pedagoginės sąveikos ypatumus, psichologinę atmosferą ir socialinius santykius pamokoje atspindėti? Akivaizdu, kad to sėkmingai padaryti, panaudojus keliasdešimt „brūkšnelinių“ indikatorių, sudėtų į klausimyną mokytojui, negalima. Tada ir gaunami teorinės interpretacijos požiūriu keisis TIMSS ar PIRLS rezultatai bei koeficientai, kurie rodo, kad šeima arba mokyklos mokinių kontingento socialinė struktūra stipriau paveikia mokymosi pasiekimus nei paties ugdymo proceso charakteristikos.

Taigi, norint tarpkultūriškai išnagrinėti faktiškai vykstantį skaitymo gebėjimų ugdymo procesą, derėtų atlikti specialius įvairių šalių palyginamuosius tyrimus. Svorio centras tokiuose tyrimuose, priešingai nei tradicinėse IEA studijose turėtų būti ne mokymosi pasiekimų testavimas, bet bandymas užčiuopti patį ugdymo procesą, pedagoginę sąveiką, nagrinėti tipines pamokos struktūras, naudojamus metodus, charakteringas pedagogo ir mokinių veiklas. Kelių dešimčių klausimų apie tai, kaip mokytojas veikia pamokoje, kas vyksta mokykloje, čia aiškiai nepakaktų. Norint rekonstruoti pedagoginę sąveiką reikėtų parengti labai išsamius inventarijaus[305] tipo klausimynus. Turėtų būti ištiriama pedagogų autokoncepcija, pažiūros, turėtų būti įdiegta sistema fakto tiesos klausimų apie mokytojų tipinę veiklą ir elgesį ir naudojamas priemones konkrečiose situacijose. Neblogai pasitarnautų ekspertinės apklausos, taip pat kokybiniai metodai, stebėjimas, video studijos, ,grupiniai ir giluminiai interviu. Kita vertus, iš karto privalu pastebėti, kad tokie kokybiniai metodai produktyvūs mokslinės euristikos prasme, tačiau jų rezultatai sunkiai generalizuojami (priskiriami visai populiacijai) ir sunkiai tarptautiniu mastu palyginami.

Lengviausia ir visų patikimiausia skaitymo gebėjimų ugdymo sistemą empiriškai apčiuopti ir patikrinti pagal galutinį rezultatą, tai yra - pagal faktiškai pasiektus mokymosi rezultatus. Būtent tai bemaž visos IEA inicijuotos studijos, įskaitant PIRLS, ir nuosekliai daro. Tai - savotiška kokybės kontrolė pagal galutinį rezultatą. Kai negalima vykdyti procesinės kontrolės, visų paprasčiausia yra vykdyti faktinių rezultatų kontrolę, jei tik juos galima objektyviai užčiuopti. Kaip minėjome, galima didelių pastangų dėka tarptautiškai išnagrinėti ugdymo standartus, taip pat galima atlikti tarptautinį mokinių testavimą. Visa kas yra tarp ugdymo tikslo, kuris atspindėtas standartų ir ugdymo turinio dokumentų tekstuose, ir tarp faktinių mokymosi rezultatų, kurie atspindėti testavimo duomenyse, dėl savo labilios ir kūrybinės prigimties labai sunkiai pasiduoda moksliniam tyrimui. Iš visų ugdymo proceso komponentų, matyt, tik ugdymo tikslai(standartai) ir galutiniai rezultatai gali būti tiriami griežtu palyginamuoju metodu. Visi kiti procesai – mokytojo ir mokinių bendra veikla, pedagoginė sąveikos ypatumai, pedagoginė kūryba yra latentiniai, empiriškai sunkiai apčiuopiami. Masinėmis imtimis grįsti pozityvistiniai kiekybiniai metodai, kurie kaip tik ir įgalina daryti korektiškus tarptautinius palyginimus, čia menkai tepritaikomi. Kita vertus, šiuo aspektus būtų galima užčiuopti kokybiniais metodais, tačiau tokiu keliu gauti duomenys yra sunkiai perkeliami į populiaciją, o tarptautiniai palyginimai itin problemiški.

Vertos dėmesio ir dar kelios skaitymo gebėjimų sistemos tyrimą apsunkinančios aplinkybės. Skaitymo gebėjimų sistema yra socialinė posistemė, kuri: a) dėl savo kultūrinės prigimties yra menkai struktūruota, b) yra atspindėta skirtingos prigimties ir žanro tekstiniuose šaltiniuose; c) neturi vieningos konvencionalios sampratos, kas tai yra; d) kaip nagrinėjamas objektas neturi objektyvių skaitmeninių jį apibūdinančių indikatorių. Minėtų aplinkybių kombinacija daro tokį reiškinį, kaip skaitymo gebėjimų ugdymo sistema, menkai struktūruotu dariniu, sunkiai pasiduodančiu mokslinei analizei.

[305] Inventarijus – labai didelės apimties daugialypis klausimynas, skirtas tam, kad sudėtingas reiškinys būtų atspindėtas įvairiais aspektais. Inventarijus turi ne keliolika ar kelias dešimtis klausimų, bet šimtus ar net arti tūkstančio klausimų. Pirmieji inventarijai buvo skirti asmenybei tirti, pvz. garsusis MMPI. Vėliau inventarijaus tipo klausimynai pradėti taikyti ir kitose srityse: organizacijoms tirti, poreikį įvairioms paslaugos tirti ir pan.

Teisynas, teisinė sistema irgi yra komplikuota socialinė posistemė, tačiau tarpkultūriškai palyginti kelių šalių civilinius kodeksus, rinkimų ar pilietybės įstatymus ar netgi atitinkamas teisines praktikas yra žymiai parasčiau nei užčiuopti tokį amorfinį darinį, kaip „skaitymo gebėjimų ugdymo sistema“.

Įvairių mokesčių arba muitų sistemos taip pat yra sudėtingos socialinė posistemės, tačiau jos yra griežtai logiškai apibrėžtos, maža to, turi fiksuotą kiekybinį apibūdinimą. Tarkime, pridėtinės vertės mokestis X proc., pelno mokestis Y proc., o gyventojų pajamų mokestis Z proc. etc. Taigi, dėl konvencinių definicijų aiškumo, dėl konkrečių kiekybinių indikatorių buvimo toks iš tiesų sudėtingas dalykas kaip mokesčių sistema žymiai lengviau ir sėkmingiau gali būti tarpkultūriškai palyginamas nei skirtingai apibrėžiama ir sunkiai apčiuopiama „skaitymo gebėjimų ugdymo sistema“.

Pati sąvoka „skaitymo gebėjimų ugdymo sistema“ nuskamba nepretenzingai, truputį netgi buitiškai, nekelia įtarimų ir iš pirmo žvilgsnio neatrodo komplikuota. Juk kiekvienas tą sistemą, būdamas pradinuku, perėjo pats, paskui gal būt globojo besimokančius vaikus, anūkus. Kiekvieno žmogaus sąmonėje subjektyvios ikimokslinės teorijos teisėmis egzistuoja tam tikras supratimas apie tai, kas yra skaitymo gebėjimų ugdymas. Natūralu, kad tokią sąvoką lengva suformuluoti, kaip ir nėra sunku planuojamo tyrimo tiksluose suformuluoti įvairius aspektus, kurie mus tos sąvokos kontekste domina. Deja, kaip rodo išdėstyti samprotavimai ir projekto metu įgyta patirtis, tyrimo objektas „skaitymo gebėjimų ugdymo sistema“ yra mokslui kietas riešutėlis. Šis tyrimas ir jo objekto refleksija eilinį kartą parodė, kad objektai, kuriuos tenka nagrinėti ugdymo mokslui, iš tiesų yra labai komplikuoti, atliepia daugelį lygių ir kontekstų, sunkiai struktūruojami teoriškai, sunkiai operacionalizuojami bei matuojami, latentiški.

2.2. Vidiniai švietimo sistemos veiksniai

2.2.1. Pradinių klasių mokytojų rengimas, tęstinis kvalifikavimas ir atestavimas

Kalbant apie skaitymo gebėjimų ugdymą ir jo rezultatyvumą, vertas dėmesio veiksnys yra pradinės mokyklos mokytojų rengimas ir jau dirbančių mokytojų tęstinio kvalifikavimo sistema. Esminiai yra klausimai, kiek laiko užtrunka pradinių klasių mokytojo parengimas; kokioje aplinkoje ir kokio lygio institucijoje jis yra rengiamas? Toliau svarbu yra, ar turi mokytojas šiuolaikinę humanistinę pedagoginę pasaulėžiūrą, kokią mokymo ir mokymosi metodų bei organizavimo formų įvairovę pedagogas valdo, vaizdžiai tariant, kiek spalvų yra mokytojo pedagoginėje paletėje ir ar jis moka iš tų spalvų išgauti skambėjimą? Ar mokytojas geba pažinti vaikus ir jų problemas, dirbti su probleminiais vaikais iš kultūriškai ir ekonomiškai silpnesnių šeimų, ar moka koordinuoti mokyklos šeimos ir bendruomenės edukacines pastangas? Kitaip tariant, čia kalbame apie pradinių klasių mokytojo parengimo kokybę, apie jo profesinę kompetenciją ir profesinę autokoncepciją.

Vis dar plinta ribota ir ydinga pažiūra, jog žemesnių švietimo pakopų mokytojai turėtų būti rengiami ne universitete, bet kolegijoje. Iš įtakingų žmonių lūpų neformaliuose pokalbiuose ne sykį teko girdėti kažką panašaus: „kad darželyje pakeisti vaikams sauskelnes, universiteto nereikia“. Nuostata, esą, kuo žemesnė švietimo pakopa, tuo žemesnis gali būti pedagogo išsilavinimas, turi gilias istorines šaknis[306] ir vis dar yra įsitvirtinusi kai kurių netgi išsivysčiusių šalių švietimo praktikoje. Visuotinio viešųjų finansų taupymo sąlygomis atitinkamai nuostatai šalyje labai simpatizuoja kai kurie politikai, kai kurios įtakingos interesų grupės. Visgi Europoje ir JAV yra šiandien yra sutariama, kad 21 a. mokytojas turės įgyti universitetinį išsilavinimą, nepriklausomai nuo švietimo pakopos, kurioje darbuojasi. Ta intencija, pavyzdžiui, Vokietijoje vadinamosios pedagoginės aukštosios mokyklos (Pädagogische Hochschule) yra integruojamos padalinio teisėmis į universitetus.

Tai, kad pradinių klasių mokytojas į profesiją ateina per kolegiją iš principo nėra blogai. Svarbu, kad jo formalioji edukacija nesustotų, kad greta rutininio tęstinio profesinio kvalifikavimo jis turėtų ir aukštųjų studijų perspektyvą. Lozungas, kuo žemesnė švietimo pakopa, tuo kuklesnis pedagogo išsilavinimas yra neteisinga. Elitinėje gimnazijoje, kur mokinių kontingentas iš kultūriškai stiprių šeimų, stipriai motyvuotas mokymuisi, geidžia konkurencingo atestato, iš principo užtenka, kad, tarkime, geografiją dėstytų specialistas, išmanantis mokyklinę didaktiką ir savo dalyką. Pradinių klasių mokytojo kompetencija nei kiek neturėtų būti prastesnio lygio, tiesiog ji dar privalo būti išsiskleidusi ir į plotį, kadangi pradinių klasių mokytojas turi išmanyti ne tik bendrąją mokyklinę didaktiką, atskirų dalykų didaktikas (gamtos, gimtosios kalbos, menų, sporto), bet ir vaiko sveikatą, psichologiją, vaiko teises, šeimos psichologiją, socialinio darbo elementus. Todėl noras nustumti mokytojų (ypač pradinių klasių mokytojų) rengimą į kuo skurdesnę (iš tiesų tai į kuo pigesnę) edukacinę aplinką yra konservatyvus ir reakcingas. Vakaruose jau diskutuojama apie tai, kad mokytoją neapdairu ir iš dalies rizikinga rengti netgi pedagoginio profilio universitete. Reikalo esmė ta, kad specializuotas pedagoginis universitetas neretai pasižymi specifine subkultūra ir rizikuoja tapti specifine aplinka[307], kuri reprodukuoja ir įtvirtina pasenusį, konservatyvų mokytojavimą. Tinkamiausia edukacinė aplinka XXI a. mokytojo rengimui yra būtent klasikinis universitetas. Bent dalis šalies pradinių klasių mokytojų privalėtų pastudijuoti universitete.

---

[306] Ši nuostata istoriškai ateina iš industrializacijos laikotarpio pradžios. Industrializacija pareikalavo, kad netgi eilinis darbininkas mokėtų skaityti brėžinį, instrukcijas. Šitaip atsirado masinis valstybės ir/arba bendruomenių remiamas pradinis ugdymas. Atsirado ir tokia institucija kaip mokytojų seminarija, kurios paskirtis masiškai ruošti mokytojus žemiausiai švietimo pakopai. Aukštesniojo luomo atstovai ir toliau buvo ugdomi namuose, vėliau gimnazijoje ir universitete.

[307] Taip iš dalies yra todėl, kad į pedagoginį universitetą ne visuomet ateina patys gabiausi abiturientai. Taip pat ir patys gabiausi, produktyviausi mokslininkai ne visuomet ateina į pedagoginį universitetą ir jame užsibūna. Gabiausi ir produktyviausi mokslininkai paprastai ieško vietos prestižiniame universitete ir pedagoginį universitetą pasirenka nebent tik kaip starto aikštelę profesinės karjeros pradžioje. Vis dėlto jaunuolis, XXI a. atėjęs į universitetą įgyti kilnios ir nelengvos pedagogo profesijos, turėtų studijų metais pamatyti ir išgirsti tikrus įvairių mokslo šakų lyderius ir mokslo kūrėjus – filosofą, genetiką, ekonomistą, psichologą, sociologą ir politologą, teisininką, mediką, ekologą, etc.

Greta mokytojų rengimo ir tęstinio kvalifikavimo išskirtinio dėmesio vertas yra pradinių klasių mokytojų atestavimo klausimas. Mokytojų atestavimas yra (galėtų būti) svarus motyvacinis instrumentas, skatinantis mokytojus nuolat tobulėti ir siekti meistriškumo, publikuotis, dalintis patirtimi, rengti metodines-didaktines priemones ir kt. Deja, yra požymių, kad šalyje mokytojų (taip pat ir pradinukų mokytojų) atestacija nuėjo ne visai tuo keliu. Esama atestacijos tvarka, iš dalies proteguoja ne tuos pedagogus, kurie yra patys talentingiausi, o tuos, kurie geba geriau susitvarkyti dokumentus, suformuoti patrauklų kompetencijos portfelį, daryti viešuosius ryšius, sutarti su mokyklos ir vietos švietimo padalinio vadovybe. Mūsų tyrėjų grupė yra LR ŠMM užsakymu atlikusi šalies pedagogų profesinės raidos ir karjeros tyrimus[308], beje, paremtus pačios ministerijos surinkta žinybine švietimo statistika. Paaiškėjo, kad aukščiausią eksperto ir metodininko kvalifikacinę kategoriją turinčių pedagogų nuošimtis atskirose savivaldybėse skiriasi net 10 (!) kartų. Aukščiausios kvalifikacijos mokytojai neproporcingai susitelkia aukštesnėje švietimo pakopoje – gimnazijoje, - o pradinė ir pagrindinė mokykla šiuo požiūriu diskriminuojamos. Tokie nepalankūs ir netgi pribloškiantys faktai byloja, kad pedagogų atestavimo sistema šalyje šlubuoja. Pedagogo kvalifikacinę kategoriją ir atlyginimų „žirkles“ reikėtų labiau susieti su faktiniais ugdymo rezultatais. Nekelia abejonių ir tai, kad mokytojų įdarbinimas turėtų vykdomas konkurso tvarka, prasminga būtų kalbėti apie kadencijas. Tvarka galėtų būti panaši į tokią, kaip moksliniais ir pedagoginis personalas suformuojamas aukštosiose mokyklose. Nemenka problema yra mokytojų pensininkų klausimas. Esant tokiai sparčiai kaitai (visuomenės, mokyklos, edukacinių technologijų) pagyvenę mokytojai sunkiai adaptuojasi. Turėti mokykloje žvalų, sveiką, darbingą, atvirą inovacijoms ir kaitai pradinių klasių mokytoją, yra poreikis, kuris visiškai atitinka viešąjį interesą.

2.2.2. Mokslinis metodinis diskursas apie vaikystę. Pradinio ugdymo didaktikos mokslo būklė šalyje.

Tai, ar šalyje tinkamai rengiami pradinių klasių mokytojai, ar pradinio ugdymo (ir skaitymo gebėjimų ugdymo) kokybė yra gera, priklauso ir nuo mokslinio diskurso, nuo mokslinių tyrimų atitinkamoje srityje būklės. Mažoje šalyje negali būti pačiu aukščiausiu (ekscelencijos) lygiu atstovaujamos visos edukacinių ir gimininių mokslų specializacijos. Principinis klausimas yra tas, ar šalyje yra pakankama kritinė masė bent jau ekspertinio žinojimo[309] apie tai, kaip rengti pradinių klasių mokytojus, kaip organizuoti ugdymą vaikystėje, kaip ir kokias parengti ugdymo priemones, programas, vadovėlius, standartus ir pan.

Paradoksas yra tas, kad po nepriklausomybės atstatymo du dešimtmečius Lietuvos socialiniai ir humanitariniai mokslai išgyveno renesansą. Deja, yra daug požymių liudijančių, jog konkrečiai ugdymo ir socializacijos vaikystėje mokslas šalyje per tuos kelis dešimtmečius silpnėjo ir geso. Priešingai, Vakaruose vaikystė tapo solidžių tarpdisciplininių studijų objektu. Postūmį modernybėje šiam procesui davė visų pirma prancūzų mąstytojo ir kultūrologo Philippe Ariès veikalai. Vaikystė šiandien suvokiama kaip kraštutinai įdomus, unikalus ir sudėtingas sociokultūrinis fenomenas. Vaikai ir vaikystė yra visuomenės dalis. Liberalaus ir humanistinio ugdymo paradigma suvokia vaiką, kaip savitą ir pilnavertį socialinį veikėją, kuris kuria kultūrą, konstruoja socialinę realybę kartu su suaugusiais.

Šalyje, kurioje stinga aukštos prabos mokslinių vaikystės studijų, pasigendama platesnio mokslinio diskurso šia tema, pradinė mokykla vargiai taps intelektualia ir kūrybinga švietimo organizacija, o jos mokiniai kažin ar kada nors pademonstruos tarptautiniuose mokymosi pasiekimų tyrimuose (TIMSS, PIRLS) pakankamai aukštus rezultatus.

Šiuolaikinio mokslinio diskurso stoka apie vaikus ir vaikystę Lietuvoje, be kita ko, atspindi tradicinį, konservatyvų, autoritarinį požiūrį į vaiką, kur pastarasis suvokiamas ne kaip autonomiškas

[308] Merkys, G., Balčiūnas, S. (2004). Pedagogų profesinės raidos ir karjeros ypatumai mokyklų tinklo pertvarkos kontekste, Tyrimo ataskaita.

[309] Šalyje gali būti ir neatliekami visų įmanomų specializacijų tyrimai apie vaikystę, apie ugdymą ir socializaciją vaikystėje, tačiau svarbu, ar yra kritinė masė žmonių žinančių šiuolaikinio mokslo pasiekimus, taip pat gerosios praktikos pasiekimus atitinkamoje srityje. Kitas dalykas, ar tų žmonių nuomonės kas nors klausia, ar ji kam nors reikalinga?.

socialinis veikėjas, bet visų pirma kaip globos ir priežiūros objektas. Nors formaliai tai niekur neįvardinta, šio skyrelio autorius ekspertinio vertinimo teisėmis drįsta teigti, kad vaikystės socialiniai ir edukaciniai tyrimai šalies akademinėje bendruomenėje, taip pat mokslo ir studijų administratorių bendruomenėje lyg ir nelaikomi solidžiu tyrimo objektu. Socialiniam tyrinėtojui reprezentuoti save, savo padalinį ir pasakyti, kad tyrinėji, tarkime, „karjerą“, „kompetencijas“, „inovacijas“, „lyderystę“ etc. yra normalu, madinga ir solidu, Pasakyk, kad tyrinėji vaikystę ir tave suvoks, kaip ne visai naują rūbą užsidėjusį.

Nenuostabu, kad Lietuvoje nėra specializuoto mokslinio žurnalo apie socializaciją ir ugdymą vaikystėje. Šia tema praktiškai neleidžiami jokie solidesni tęstiniai mokslo leidiniai, stinga solidžių mokslinių konferencijų šia tema. Neįstrigo atmintin ir kokia nors iškilesnė mokslo monografija tuo klausimu. Tiesa, nebent neblogų straipsnių šia tema dar pasitaiko. Šalyje akivaizdžiai stinga mokslo padalinių (katedrų, institutų, laboratorijų, centrų), kurie: a) specializuotųsi būtent vaikystės srityje ir b) turėtų holistinę tarptautiškai validuotą socialinių, humanitarinių mokslų kompetenciją apie vaikystę. Galima kalbėti nebent tik apie pavienes iškilias specialistų, ekspertų personalijas, pasitaikančias tarp šalies edukologų, psichologų, pediatrų, humanitarų. Deja, institucinis atitinkamos specializacijos žinių ir kompetencijų atstovavimas Lietuvoje yra neišplėtotas. Tai yra labai prasta situacija, nes pavienis tyrėjas bet kada gali pakeisti savo tyrimų temą, pasitraukti iš mokslinės veiklos dėl ligos, amžiaus, emigracijos ir pan. Modernus institucinis atitinkamos tematikos atstovavimas yra tiesiog būtinas. Lietuvos vaikai ir jų vaikystė mūsų šaliai yra per daug svarbus dalykas, kad tokia padėtis ir toliau tęstųsi, niekam nesiimant iniciatyvos ir niekam neprisiimant atsakomybės už tokią reikalų būklę.

Tokia padėtis nėra atsitiktinė ir, autorių nuomone, turi gilias šaknis. Sovietmečiu Lietuva šiuo požiūriu be savojo įdirbio dar naudojosi didžiųjų sovietinio mokslo centrų įdirbiu. Pavyzdžiui, vien TSRS Pedagogikos mokslų akademijoje buvo net du didžiuliai mokslinių tyrimų institutai (MTI), orientuoti iš esmės vien į vaikystę: Tai – „Vaikų ir paauglių fiziologijos MTI“, taip pat „Ikimokyklinio ugdymo ir pradinės mokyklos MTI“. Pažymėtina, kad vaikystė ir ugdymo vaikystėje fenomenas iš dalies būdavo nagrinėjami ir kituose didžiuosiuose SSRS Pedagogikos mokslų akademijos institutuose. Šiuo požiūriu paminėtini „Bendrųjų auklėjimo problemų MTI“, „Meninio ugdymo MTI“, „Mokymo priemonių ir metodų MTI“ ir kiti institutai. Nepaisant sovietinės pedagogikos ir socialinių mokslų užteršimo ydinga totalitarine ideologija ir uždarumo, minėtuose institutuose buvo sukuriamos ir tarptautinio lygmens mokslo žinios. Visų dalykų ugdymo programos ir vadovėliai buvo parengiami centralizuotai[310], sąjunginėms respublikoms ir kitiems federaciniams dariniams telikdavo tuos dalykus tik nežymiai adaptuoti prie vietinės specifikos. Savo ruožtu respublikos, taip pat ir Lietuva, taip pat turėjo savo žinybinius pedagogikos mokslinių tyrimų institutus, veikiančius prie šakinės ministerijos. Lietuvoje šis institutas buvo uždarytas. Mokyklinė pedagogika ir ypač vaikystės pedagogika buvo paleistos visiškai saviveiklai ir saviraidai. Užsiims kokia nors katedra ar mokslininkas tokiomis temomis gerai, neužsiims, irgi neblogai. Deja, toks liberalizmas nieko nesureguliavo ir prie nieko gero neatvedė.

Tai, kad Lietuvoje beveik nėra specializuotų vaikystės mokslinių studijų padalinių veda prie to, kad atitinkama tyrimų kryptis šalyje nyksta, o prielaidos šios krypties moderniam ir kompetentingam atstovavimui yra silpnos. Bendrojo profilio edukacinių ar psichologinių mokslų padaliniai niekaip nėra įsipareigoję atstovauti ir plėtoti būtent vaikystės temą. Jei reikšminio žodžio „vaikystė“ nėra akademinio padalinio pavadinime, tai šalyje nelieka ir įsipareigojimo atitinkamą temą plėtoti dešimtmečiais, kaupti ekspertinę patirtį, formuoti atitinkamos tematikos mokslinę mokyklą. Užtenka, kad pasikeistų renkamas katedros vedėjas ar mokslo centro direktorius, kad koks nors vaikystės ekspertas ir tyrėjas išeitų į pensiją, ir bendro profilio akademiniame padalinyje tokia svarbi tematika ir problematika tiesio užgęsta.

Paminėtini ir kiti nepalankūs veiksniai. Lietuvos aukštajame moksle jau seniai įsivyravo menedžerizmas, požiūris į švietimą tik kaip į paslaugą[311], ekonominių naudingumo rodiklių fetišizavimas. Universitetuose ėmė galioti nerašyta taisyklė – nėra studijų programos, nereikia ir

[310] Didelė centralizacija švietime nėra vien gėris. Čia norima akcentuoti anaiptol ne centralizacijos naudą, bet gerai išplėtotą akademinių institucijų, orientuotų į vaikystės pažinimą, tinklą ir šių institucijų įsipareigojimus švietimo praktikos metodiniam aprūpinimui.

[311] Švietimas, be abejo yra paslauga, visgi visų pirma švietimas yra kultūros ir civilizacijos savikūros aktas.

katedros, nebent kalbama apie tokią katedrą, kuri gali teikti bendrojo universitetinio išprusimo modulius (pvz., filosofijos ar politologijos katedra). Edukacinės pakraipos katedros tokio statuso šalies universitetuose išsikovoti deja nepajėgė. Žaidimo taisyklės universitete pasidarė tokios – gera ta katedra, kuri turi daug studijų programų. Gera ta studijų programa, kuri surenka daug studijuojančių, ypač tokių, kurie moka už studijas. Kuo daugiau studentų auditorijoje dėstant konkretų modulį, tuo sąlyginai pigesnė viena „studentkreditė“, tuo pigesnės ir ekonomiškai naudingesnės studijos. Mokyklinio amžiaus vaikų demografinė duobė padarė tai, kad aukštųjų mokyklų vadovai į pedagoginio profilio katedrų, mokslo centrų plėtrą žiūrėjo labai skeptiškai. Įvairiuose ekspertų pasitarimuose ir netgi viešoje erdvėje pasigirdo siūlymų, kad ikimokyklinio ugdymo ir pradinės mokyklos pedagogai turėtų būti ruošiami išskirtinai kolegijose. Vaikystės fenomeno ir dalykų didaktikų[312] moksliniai tyrimai, atmetus vieną kitą išimtį, universitetuose praktiškai išnyko[313]. Atitinkamos pakraipos katedros, nelaukiant sunykimo, paprastai buvo reorganizuojamos. Spaudimo akivaizdoje buvę atitinkamos pakraipos specialistai ir padaliniai pradėjo dirbtinai maskuotis, konjunktūriškai keisti tyrimų kryptį, padalinio pavadinimą, ėmė alla prima siūlyti madingus studijų modulius ir studijų programas: „švietimo vadybą“, „lyderystę“, „kompetencijų ugdymą“, „suaugusiųjų švietimą“, „socialinę pedagogiką“ etc. Katedros, kaip universitetinio padalinio misija buvo redukuota vien į studijų organizavimą pagal konkrečius modulius ir studijų programas. Buvo pamiršta, kad katedros misija yra platesnė – vykdyti šalyje atitinkamos krypties tyrimus, kaupti atitinkamu klausimu aukščiausio lygio ekspertinę patirtį, skleisti naujausias mokslo žinias visuomenei, valdžiai, verslui.

Kitas labai svarbus aspektas, netiesiogiai lemiantis mokytojų rengimo ir pradinio ugdymo kokybę bei šios kokybės atspindžius tarptautiniuose mokymosi pasiekimų tyrimuose, yra dalykų didaktikų mokslo būklė. Tai, kad dalykų didaktikų (vadinamųjų metodikų) mokslo būklė šalyje yra prastoka, teko konstatuoti jau anksčiau[314]. Praktiškai bet kurioje švietimo pakopoje konkrečių dalykų didaktikų mokslinė mintis dažniausiai yra redukuota į uždavinių ir uždavinynų, skaitymo tekstų arba pavykusių pamokų konspektų tiražavimą. Pasigendama teorinės minties, teorinės refleksijos, mokslinių paradigmų diskurso. Dalykų didaktika šalyje rutuliojasi ne tiek kaip akademinė universitetinė tyrimų kryptis, bet kaip praktinės mokytojavimo veiklos refleksija. Pradinio ugdymo didaktai šalyje turi labai gerus praktinius žurnalus „Rubinaitis“, „Žvirblių takas“, „Gimtasis žodis“, deja, atitinkamos specializacijos akademinio leidinio, prezentuojančio universitetinį mokslą, šalyje nėra.

Dalykų didaktika tarsi pakimba tarp dviejų kraštutinumų – bendrosios didaktikos ir konkretaus dėstomo dalyko uždavinynų, pratybų sąsiuvinių. Bendroji didaktika visada šiek tiek scholastiška, kadangi ji pabėga nuo konkretaus dėstomo dalyko. Paskendimas vien uždavinių kūrime vėlgi yra labai siauras dalykas, kadangi ignoruojami kiti bendresnio pobūdžio aspektai – ugdytinių interesų ir poreikių diagnozavimas, mokinių motyvavimas, vertybinis ugdymas ir socialinių santykių organizavimas pamokoje, lytiškumo efektai, pamokos struktūravimas ir eiga, mokymosi metodai, integruotas mokymas, apjungiantis kelių dalykų medžiagą, mokytojo, specialistų ir šeimos bendradarbiavimas etc. Tie dalykai negali būti automatiškai perkelti iš bendrosios didaktikos ir mokyklinės pedagogikos, jie turi būti išauginami ir sukonstruojami iš konkretaus dalyko turinio bei jo dėstymo konteksto konkrečioje amžiaus grupėje. Čia nenorima sumenkinti uždavinių ir pratybų sąsiuvinių rengimo vaidmens. Būtent jų dėka mokytojas organizuoja mokinių pažintinę veiklą, jai vadovauja, gauna grįžtamąją informaciją apie mokomosios medžiagos įsisavinimą. Didelė problema ir akligatvis išryškėja, kai dalykų didaktikų mokslas redukuojasi bemaž vien į pratybų sąsiuvinių ir uždavinių gaminimą bei tiražavimą ir tiesioginį pamokos konkrečia tema aptarnavimą. Kitose šalyse dalykų didaktikų teorinis diskursas žymiai

[312] Modernios dalykų didaktikos, kurios yra orientuotos ne į konkretaus dalyko (matematikos, kalbos etc.) turinį, bet į vaiką, yra vaikystės mokslinių studijų dalis. Labai varganai šiandien atrodytų dalyko didaktika (ypač pradinio ugdymo didaktika), kuri ignoruotų modernias tarpdisciplininės vaikystės mokslines studijas, redukuodamasi vien tik į dalyko turinį ir iš jo išplaukiančius mokomuosius uždavinius ir pratimus.

[313] Galbūt tokia ekspertinė nuomonė kai kam pasirodys per daug kategoriška. Šiuo požiūriu kviestume padaryti tam tikrus santykinius palyginimus. Per nepriklausomybės laikotarpį Lietuvoje atsirado visiškai naujos, anksčiau šalyje nebūtos tyrimų kryptys – vadyba, švietimo vadyba, viešasis administravimas, socialinis darbas, politologija etc. Įsteigta atitinkamo profilio akademinių padalinių, mokslo žurnalų etc. Tuo pat metu tenka pastebėti, kad vaikystės mokslas tokio renesanso Lietuvoje, deja, nepatyrė.

[314] Merkys, G. (2004): Edukologija. Leidinyje: Lietuvos humanitarinių ir socialinių mokslų plėtros problemos. Sudarytojas G. Viliūnas. Vilnius.

ryškesnis, tematiškai įvairesnis ir turtingesnis. Vakaruose yra plečiamas institucinis dalykų didaktikų atstovavimas. Tarkime kokioje nors Europos branduolio valstybėje būtų labai sunku (praktiškai neįmanoma) įsteigti naują bendrosios pedagogikos katedrą, tačiau žymiai lengviau būtų įsteigti specializuotą katedrą, pavyzdžiui medijų pedagogikos, muziejinės pedagogikos, laisvalaikio pedagogikos, sveikatos pedagogikos, gamtos mokslų pedagogikos etc. Vakaruose ugdymo mokslo plėtros tendencija pasireiškia tuo, kad stiprinamas specializuotų, į konkretaus dalyko kontekstą orientuotų akademinių padalinių tinklas. Čia slypi neišnaudota galimybė Lietuvos pradinio ugdymo didaktikai, taip pat aukštesnių švietimo pakopų konkrečių dalykų didaktikoms atsinaujinti ir modernizuotis.

Išdėstyti argumentai leidžia hipotetiškai prognozuoti nepalankias tendencijas. Jei nebus reikiamu lygiu plėtojamos vaikystės mokslinės studijos, stiprinamos dalykų didaktikos, plečiamas atitinkamų tyrimų krypčių institucinis atstovavimas (akademiniai padaliniai, žurnalai, tikslinės mokslo programos etc.) tai ilgainiui kentės pradinės mokyklos mokytojų rengimo kokybė ir pradinio ugdymo didaktinio metodinio aprūpinimo kokybė. Ilgainiui visa tai paveiks ir pradinukų ugdymo kokybę ir tai, matyt, neigiamai atsispindės tarptautinėse mokymosi pasiekimų studijose. Prielaidų tikėtis išskirtinai aukšto Lietuvos pradinukų pasirodymo tokiose tarptautinėse studijose nėra.

2.2.3. Skaitymo gebėjimų ugdymas ir švietimo pagalba

Kalbant apie skaitymo gebėjimų ugdymą, verta dėmesio sritis yra institucijos ir specialistai, teikiantys pagalbą pradinių klasių mokytojui. Turima galvoje PPT (Pedagoginė Psichologinė Tarnyba) ir švietimo pagalbos specialistai, tiesiogiai dirbantys mokykloje (logopedas, specialusis pedagogas, socialinis darbuotojas). Šių specialistų svarbą patvirtino ir grupiniai interviu, atlikti su pradinių klasių mokytojais. Mokytojai pripažįsta, kad vaikus, kurie neturi mokymosi sunkumų, jie vienaip ar kitaip išmoko, ilgainiui išranda kokį nors didaktinį triuką ar prieigą. Visgi susidūrę su vaiku, kuris turi akivaizdžių mokymosi sunkumų, pradinukų mokytojai dažnai yra bejėgiai.

Mokytojai pripažįsta, kad be tokių specialistų pagalbos jie atsidurtų aklavietėje, tačiau tuo pat metu pabrėžia, kad tokio specialisto laiko išteklių visiems vaikams, kuriems reikalinga pagalba ir nuoseklesnis papildomas darbas, aiškiai nepakanka. Mažiau mokytojų pagyrimų, regis, nusipelno PPT veikla ir teikiama pagalba pradinių klasių mokytojui. Mokytojai pabrėžia nepakankamą atgalinį PPT ryšį su mokykla, pradiniu klasių mokytoju, konkrečiu problemišku vaiku ir jo šeima. LR ŠMM užsakymu Profesoriaus J. Ruškaus ir bendraautorių atliktas PPT veiklos tyrimas, tokius kritiškus minėtos institucijos vertinimus tik patvirtina.[315] Minėtas tyrimas originalus tuo, kad pagrindiniu informacijos šaltiniu buvo ne tradicinės apklausos, kuriose paprastai visi žino, ką ir kaip atsakyti, kaip pasigirti, bet mokinių bylų medžiaga. Kitaip tariant, buvo atlikta mokinių diagnozavimo PPT protokolų ir bylų kontentinė analizė. Paradoksalu, kad PPT paprastai moksliniais diagnostiniais terminais tik konfirmuoja, pervardina tai, ką šeima ir mokytojai patys žino, kad vaikas turi mokymosi ir/arba elgesio sutrikimų. Tai, kad PPT patikslina, sukonkretina vaiko problemas, kurios jau buvo atpažintos šeimoje ir mokykloje buitinio ir praktinio profesinio racionalumo rėmuose, be abejo nėra blogai. Problema ta, kad dominuoja medicininis klinikinis požiūris, kai susifokusuojama vien į neigiamų savybių, trūkumų ir raidos deficitų detalų įvardinimą, etikečių užklijavimą. Sukasi užburtas „velnio ratas“ - buitinėmis etiketėmis eilinių pedagogų paženklintas problemiškas mokinys mokyklos inciatyva yra nusiunčiamas į PPT, kuri uoliai pervardina tas etiketes moksliniais terminais, jas išplečia ir tokį stigmatizuotą bei etiketizuotą mokinį sugrąžina atgal į mokyklą. Problema ir neišnaudota galimybė yra ta, kad bylose vengiama įvardinti teigiamas diagnozuojamojo savybes. Beje, veiksmingas ugdymas įmanomas tik tada, kai remiamasi teigiamomis ugdytinio savybėmis. Paprastai bylose ir jų išrašuose, pasak tyrėjų, nėra siūlomos konkrečios efektyvaus darbo su tokiu mokiniu metodinės, didaktinės, psichokorekcinės rekomendacijos, nėra kuriamos ir projektuojamos pozityvios vaiko įgalinimo programos. Maža to, PPT specialistai pamato vaiką kartą į metus (arba dar rečiau), perleidžia per testų sistemą, uždeda klinikinę etiketę ir

[315] Ruškus, J., Ališauskas, A., Šapelytė, O. (2006). Pedagoginės psichologinės tarnybos (PPT) veiklos veiksmingumas. Tyrimo ataskaita. Šiaulių universitetas, Švietimo ir mokslo ministerija. Taip pat žr. Ruškus, J., .Mažeikis, G. (2007). Neįgalumas ir socialinis dalyvavimas. Kritinė patirties ir galimybių Lietuvoje refleksija, Šiaulių universitetas.

toliau jokių ryšių su mokykla ir šeima tiesiog nėra. Net ir tų retai pasitaikančių pozityvių, įgalinančių rekomendacijų atžvilgiu, kurias galbūt suformuluoja PPT specialistai, nėra jokio atgalinio ryšio: pasiteisino tos rekomendacijos ar nepasiteisino, lieka nežinoma, vaikas traktuojamas tarsi defektyvus avarinis pastatas, kuris gali tik toliau irti ir griūti. Praėjus ilgesniam laikui telieka tik patvirtinti, kad objektas griūva toliau. Grubi technokratinė analogija akivaizdžiai parodo, kad Lietuvos PPT ir švietimo pagalbos sistema tikrai turi galimybių tobulėti, humanizuotis, remtis įgalinimo pedagogika, ieškoti labiau šiuolaikiškų darbo formų. Medikalizuotas, klinikinis požiūris į edukacinę ir psichologinę diagnostiką Vakaruose buvo išsiplėtojęs XX a. pradžioje[316], 7–8 dešimtmetyje jis buvo atpažintas kaip blogybė ir praktiškai įveiktas.

2.2.4. Švietimo stebėsenos vaidmuo

Efektyvus ugdymas, efektyvi pradinio ugdymo (taip pat ir skaitymo gebėjimų ugdymo) sistema vargiai įmanomi be grįžtamojo pobūdžio informacijos apie ugdymo ir švietimo sėkmę. Jei mąstome apie klasės pamokos sistemos lygį, tai tokią grįžtamąją informaciją suteikia tradicinis mokymosi pasiekimų vertinimas pažymiu arba kokybine diagnostine išvada. Jei galvoje turime visą švietimo sistemą (taip pat ir tokią jos posistemę kaip pradinio ugdymo pakopa), tai grįžtamąją informaciją makro lygmeniu užtikrina švietimo stebėsena. Švietimo stebėseną reguliariai vykdyti įpareigoja įstatymas. Neneigiant pozityvių postūmių, kuriant šalyje švietimo stebėsenos sistemą ir konkrečius jos indikatorius, tenka pastebėti kai kurias neišnaudotas galimybes minimą procesą tobulinti.

Teoriškai hipotetiškai vertinant, švietimo stebėsenos indikatorių gali būti daug ir labai įvairių. Vieni iš jų gali atspindėti prielaidas siekti kokybiško švietimo (mokyklų tinklas, mokytojų išsilavinimas, IKT skverbtis švietime etc.), kiti atspindi švietimo ir ugdymo faktinį rezultatyvumą (populiacijos išsilavinimo rodikliai, iškritusių iš švietimo sistemos vaikų nuošimtis etc.). Švietimas gali būti vertinamas kaip efektyvus, atliekantis savo didaktinę ir socialinę misiją, kai pasiekiami užsibrėžti ugdymo tikslai, kai mokiniai įsisavina ugdymo standartuose numatytas žinias ir vertybes.

Taigi patys svarbiausi, iškalbingiausi švietimo indikatoriai sietini visų pirma su faktiniais mokymosi ir išmokimo rezultatais. Ir iš teorijos, ir iš praktikos žinoma, kad išskirtinis vaidmuo čia tenka nepriklausomam edukaciniam testavimui, kuris parodo, kaip giliai (ar tik paviršutiniškai) mokiniai įsisavino ugdymo turinį. Edukaciniu testavimu patikrinamas ne tik ugdymo standarto išpildymas (arba deficitas), bet ir jo realumas, naudojamų ugdymo priemonių, vadovėlių, metodų ir metodikų tinkamumas, pedagogų parengimo ir tęstinio kvalifikavimo tinkamumas, regioniniai skirtumai. Objektyvūs edukaciniai testai yra patikimesi už tradicinius pažymius ar kokybinius vertinimus, kuriuos mokiniams teikia mokytojai. Rašydamas mokiniui pažymį, mokytojas iš dalies vertina ir pats save. Be to, mokytojas susijęs su mokiniu emociniais ryšiais, susijęs galbūt netgi jo tėvais. Mokytojo teikiamas vertinimas nuspalvintas subjektyvumu. Todėl, siekiant patikimo grįžtamojo ryšio, objektyvūs, centralizuotai vykdomi edukaciniai testavimai yra nepamainomas dalykas. Verta pabrėžti, kad didžiulį ir pelnytą tarptautinį interesą, taip pat masinį įvairių šalių dalyvavimą sužadinę tarptautiniai mokymosi pasiekimų tyrimai, kuriuos inicijuoja IEA[317] (TIMSS, PISA, PIRLS etc.), yra paremti būtent objektyviu edukaciniu testavimu.

Problema ta, kad Lietuvoje tokie testavimai, ypač žemesnėse švietimo pakopose, nėra pakankamai išplėtoti. Verta priminti, kad sovietmety dėl ideologinių motyvų standartizuotas mokinių testavimas buvo uždraustas ir praktiškai nenaudojamas. Testavimas buvo laikomas buržuazinės švietimo sistemos atributu ir politiniu instrumentu, kurio pagalba aukštesnioji klasė vykdo mokinių selekciją, kilusių iš žemesnio socialinio sluoksnio ir tokiu būdu užtikrina esamos klasinės struktūros reprodukavimą. Anksčiau būdavo vadinamieji „direkciniai kontroliniai patikrinimai“. Nuo paprasto kontrolinio darbo raštu, kurio rezultatų šeimininkas paprastai yra pats mokytojas, vadinamieji

[316] Ruškus, J, .Mažeikis, G. Neįgalumas ir socialinis dalyvavimas. Kritinė patirties ir galimybių Lietuvoje refleksija, Šiaulių universitetas, 2007. Taip pat žr. Merkys, G., Žydžiūnaitė, V. Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo nauja samprata: projekto "Lietuvos profesinio rengimo institucijų pedagogų kompetencijų tobulinimo sistemos plėtra" modulis. Kaunas: Pedagogų profesinės raidos centras, 2007.
[317] International Educational Assessment

„direkciniai“ skirdavosi tuo, kad būdavo vykdomi pasirinktose mokyklose centralizuotai ir griežtos kontrolės sąlygomis[318.] Nuo profesionalaus edukacinio testavimo, paremto psichometrine statistika ir uždavinių išspręstumo skaičiavimu, direkciniai patikrinimai skirdavosi tuo, kad mokinių darbams būdavo surašomi tradiciniai penkiabalės sistemos įvertinimai ir tiesiog skaičiuojamas procentinis pažymių pasiskirstymas.

Jausdami objektyvios grįžtamosios informacijos apie ugdymo tikslų įgyvendinimą trūkumą, kai kurie Lietuvos mokyklų direktoriai susikooperuoja tarpusavyje ir vykdo kažką panašaus į minėtus „direkcinius kontrolinius“ keliose mokyklose vienu metu, o po to pasilygina pasiekimus, aptaria rezultatus. Žinoma, jokia psichometrinė analizė netaikoma, paprastai vėlgi skaičiuojami pažymių procentiniai pasiskirstymai. Savotiškus, pusiau oficialius mokinių žinių patikrinimus neretai organizuoja elitinės gimnazijos, norėdamos atsisijoti gabesnius mokinius. Tokių lokalių akcijų metu gauti duomenys nepakyla iki švietimo stebėsenos lygmens, o centrinės švietimo valdymo institucijos negauna objektyvios grįžtamosios informacijos apie ugdymo ir švietimo rezultatyvumą.

Kai kuriose anglosaksų kraštuose objektyvus mokinių edukacinis testavimas būdavo vykdomas arba kasmet, arba bent jau pasibaigus atitinkamai švietimo pakopai. Klausimas tik tas, kad konservatyviuose, į liberalizmą ir konkurenciją orientuotuose kraštuose mokinių testavimas būdavo (ir tebėra) panaudojamas ne tiek švietimo sistemos stebėsenai, kiek individualiems diagnostiniams sprendimams ir mokinių išskaidymui į skirtingus edukacinius srautus, tiksliau pasakius, mokinių selekcijai[319]. Demokratinės (į socialinį solidarumą ir socialinę integraciją orientuotos) švietimo politikos ir praktikos požiūriu toks testavimas mažai prasmingas ar netgi žalingas. Kita vertus, yra šalių (ypač Šiaurės Europoje), kurios tiesiog persisėmę socialinio solidarumo, teisingumo ir socialinės integracijos vertybėmis, todėl į standartizuotą kiekybinį mokinių vertinimą edukaciniais testais žiūrima ganėtinai kritiškai. Į mokymosi pasiekimus orientuoti norminiai edukaciniai testai parastai netaikomi ir netgi sąmoningai nekuriami. Toks požiūris į edukacinį testavimą,[320,]autorių nuomone, yra kraštutinis. Objektyvų edukacinį testavimą (galbūt ne visuotinį, o paremtą atrankiniu tyrimu[321]) tikslinga organizuoti ir pradinėje mokykloje. Toks atrankinis tyrimas visai neturėtų būti susijęs su egzaminavimu, konkrečios mokyklos lygio, konkrečios klasės ar juolab pavienio mokinio žinių patikrinimu bei pavienio mokytojo veiklos vertinimu. Testavimo rezultatai neturėtų daryti jokios tiesioginės įtakos konkretaus mokinio edukacinei biografijai ir konkretaus mokytojo profesinei karjerai. Tokių edukacinio testavimo tyrimų rezultatai turėtų atlikti švietimo stebėsenos indikatoriaus funkciją. Kaip minėta, jie padėtų įvertinti keletą svarbių dalykų[322]:

1. Kaip ir kokių lygiu pradinukų populiacija įsisavina standartuose užsibrėžtą ugdymo turinį?
2. Ar šiuo požiūriu egzistuoja ryškūs regioniniai, taip pat miesto kaimo skirtumai? Ar mokykla atlieka (neatlieka) kompensacinę įgalinimo funkciją, paspartindama ir išlygindama, mokinių, atsidūrusių nepalankiose socialinėse aplinkybėse, mokymosi pasiekimus?

---

[318] Kad „direkcinis“ kontrolinis rašto darbas būtų organizuojamas sąžiningai, kad jis atspindėtų tikrus rezultatus, vieno rajono mokytojai vykdavo inspektuoti į kitą rajoną, renginyje dalyvaudavo karinės ministerijos atstovas.

[319] Merkys, G., Žydžiūnaitė, V. Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo nauja samprata: projekto "Lietuvos profesinio rengimo institucijų pedagogų kompetencijų tobulinimo sistemos plėtra" modulis. Kaunas: Pedagogų profesinės raidos centras, 2007.

[320] šTestavimas, be abejo, gali būti panaudotas nedemokratiškiems tikslams, gali padaryti socialinę žalą.

[321] Iš visuotinio gyventojų surašymo praktikos, iš taikomosios statistikos praktikos yra žinoma, kad kokybiškai atliktas atrankinis tyrimas duoda patikimesnius rezultatus nei visos generalinės aibės (visos tikslinės populiacijos) ištyrimas. Dėl labai dideliu organizacinių užmojų gaunasi didesnė duomenų paklaida nei darant atrankinį tyrimą.

[322] Yra ir kitas tokios patikros edukaciniais testais naudingumo aspektas. Jei mokiniai tarptautinių švietimo palyginimo tyrimų metu sprendžia jiems labai neįprastas užduotis, tai prastesnis rezultatas iš dalies gali būti paaiškintas tuo, kad mokiniai tiesiog sutriko gavę naujo tipo nežinomas užduotis. Tokia diskusija ypač aktuali buvo sąlyginai nepalankių TIMSS rezultatų šviesoje, kadangi Lietuvoje mokiniai įprasto kontrolinio metu gauna 2-4 užduotis, bet paprastai negauna keliolikos uždavinių, kurie būna įdėti į standartizuotą edukacinį testą. Taigi, testavimo tyrimai pratintų mokinius prie įvairesnių mokymosi pasiekimų patikros procedūrų, prie testavimo procedūrų apskritai, kurios kai kuriuose kraštuose yra dažnos ne tik edukaciniame, bet ir profesinės karjeros kontekste.

3. Ar esami ugdymo standartai realūs, atitinkantys vaikų galimybes?
4. Ar pradinių klasių mokytojų rengimas ir tęstinis kvalifikavimas yra tinkami?
5. Ar taikomi vadovėliai, uždavinynai, pratybų sąsiuviniai, mokytojų knygos, metodai ir metodikos yra tinkami?
6. Ar pastaruoju metu padaryti pakeitimai ugdymo metodikose ir standartuose pasiteisino (nepasiteisino)?
7. Ar šalies pradinio ugdymo sektoriuje diegiama švietimo politika, vykdomos reformos sudaro (nesudaro) prielaidas siekti geresnės ugdymo ir švietimo kokybės?

Nežinant atsakymų į šiuos klausimus, apskritai negalima vykdyti tokio svarbaus proceso, kuris modernioje edukologijoje ir švietimo praktikoje vadinamas ugdymo turinio tobulinimu (Curriculum Development). Abitūros lygmeniu objektyvaus informavimosi kanalo funkciją iš dalies atlieka centralizuoti Nacionalinio egzaminų centro organizuojami valstybiniai egzaminai. Žemesnėse švietimo pakopose jokios grįžtamosios „populiacinės“ informacijos apie ugdymo standartuose užsibrėžtų tikslų pasiekimą bemaž nėra. Visgi valstybinių egzaminų statistika, nėra pilnavertis ir pakankamai iškalbingas kaip švietimo stebėsenos indikatorius. Nors laikančiųjų egzaminą abiturientų nuošimtis pakankamai didelis, yra visiškai akivaizdu, kad valstybinio egzamino dažnokai nelaiko būtent patys silpniausi mokiniai, taip pat mokiniai iš žemiausio sociokultūrinio sluoksnio. Vadinasi, abitūros valstybinių egzaminų rezultatų statistika parodo netikrą, smarkiai apvalytą ir padailintą vaizdą.

Lietuvoje kuriama visai nebloga švietimo stebėsenos sistema. Jos pagrindą sudaro vadinamoji Švietimo Valdymo Informacinė Sistema – ŠVIS. Tai moderni žinybinės statistikos apie mokyklas ir švietimą duomenų bazė. Ji iš principo prieinama visų lygių švietimo vadovams ir tyrėjams. Šiuo požiūriu pagal modernių IKT diegimą, pagal demokratiškumą LR ŠMM aplenkė kitas šalies žinybas. Visgi netoleruotina yra tai, kad gana plačioje švietimo stebėsenos indikatorių sistemoje stinga pačių svarbiausių ir iškalbingiausių indikatorių. Čia turima galvoje indikatoriai, atspindintys faktinį ugdymo standartuose numatytų edukacinių tikslų pasiekimo lygį. Galbūt situaciją taikliau apibūdinti padės analogija. Kaip atrodytų sveikatingumo (epidemologinė) statistika, jei būtų daug tikslių duomenų apie medikus, ligonines, jų aprūpinimą, paslaugų kaštus, bet visai nebūtų informacijos apie sergamumą konkrečiomis ligomis, jų paplitimą etc. Tokia sveikatos sistemos statistika atrodytų keistai ir būtų nefunkcionali. Deja, tokia iš dalies šiandien yra švietimo stebėsenos sistema šalyje. Apie švietimo kontekstą informacijos yra sočiai, o apie patį svarbiausią dalyką – ugdymo standartuose numatytų tikslų pasiekimą mokinių populiacijoje – reprezentatyvios ir patikimos informacijos vis dar stinga.

Šiame kontekste labai palankiai tenka vertinti atrankinius mokymosi pasiekimų tyrimus, paremtus objektyviu edukaciniu testavimu, kuriuos pastaruoju metu Lietuvoje nuosekliau pabandė atlikinėti Dr. P. Gudyno vadovaujamas Švietimo plėtotės centras. Testuojamos buvo matematikos ir lietuvių kalbos žinios pasirinktinai ketvirtose ir aštuntose bei šeštose ir aštuntose klasėse. Šių tyrimų imtys buvo reprezentatyvios, o tiriamų požymių struktūra sąlyginai turtinga. Kiek žinoma, ši prasminga iniciatyva prigeso. Autorių nuomone, atrankinius centralizuotai vykdomus edukacinio testavimo tyrimus reikėtų atgaivinti, plėsti, paversti juos sistema, skirti jiems lėšų.

Minėti nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai buvo vykdomi įgyvendinant Švietimo ir mokslo ministerijos Valstybinės švietimo strategijos įgyvendinimo programą, nuo 2008 metų mokinių pasiekimų tyrimų vykdymas reglamentuotas „Mokinių pasiekimų tyrimų vykdymo tvarkos apraše“. Nacionaliniai ketvirtos klasės mokinių pasiekimų tyrimai vykdomi kas du metai: 2003, 2005, 2007 metais; 2009 m. tyrimas nebuvo atliekamas. Tyrimas atrankinis, atrankos vienetas mokykla, apklausiami visi atrinktos mokyklos ketvirtos klasės mokiniai. Tyrimo imtis - 165 mokyklos, virš 5000 ketvirtos klasės mokinių. 2007 m. tyrimą administravo agentūra RAIT. Tyrimo diagnostiniai instrumentai: 90 min. trukmės lietuvių kalbos ir matematikos testas, mokinio bei mokytojo anketos.

Lietuvių kalbos testu tikrinami skaitymo (tyliai perskaityto grožinio ir informacinio teksto supratimas) ir rašymo gebėjimai. Reikia pažymėti, kad PIRLS skaitymo gebėjimai tiriami išsamiau, nei nacionaliniuose mokinių pasiekimų tyrimuose, o nacionaliniame tyrime dar testuojami ir rašymo gebėjimai.

Iš dalies 2007 m. 4 klasės nacionalinio mokinių skaitymo pasiekimų tyrimo rezultatai atkartoja PIRLS 2006 rezultatus. Vadinasi, abu tyrimai vienas kitą validuoja (patvirtina). Stebimas neigiamas skaitymo pasiekimų lygio pokytis, lyginant su 2005 m. rezultatais, mokiniai blogiau analizavo informacinių, nei grožinių testų rezultatus, mažėja mokinių, pasiekusių aukščiausią lygmenį. Taip pat ryškūs mergaičių ir berniukų, didmiesčių ir kaimo mokyklų skirtumai. Knygų skaičius, žurnalai, enciklopedijos, žodynai, atskleidžiantys šeimos kultūrinę aplinką teigiamai sąlygoja sėkmingą mokymąsi. Ankstyva skaitymo veikla su vaiku iki pradedant lankyti mokyklą yra svarbi mokymosi rezultatams. Išryškėja klasės efektas, tyrime vadinamas efektyvaus mokytojo efektu: mokytojų, kurie moko neefektyviai, klasėse mokinių iš palankios ir mažiau palankios namų aplinkos rezultatų skirtumas yra didesnis, nei mokytojų, kurie moko efektyviai (klasės mokinių rezultatai aukštesni).

Taigi, iš principo rasti dėsningumai yra daugmaž žinomi ir svarbiausias klausimas yra, kaip šią informaciją panaudoti gerinant mokinių mokymosi pasiekimus. Apskritai nacionalinių ir tarptautinių mokinių pasiekimų tyrimų informacijos panaudojimas daug diskutuojamas tarptautiniu lygmeniu. Vienas iš būdų panaudoti šią informaciją konkrečiose mokyklose yra vadinamasis pridėtinės vertės metodas, taikomas kai kuriose šalyse, kai mokyklos pažanga yra lyginama su kitų analogiškų mokyklų pažanga. Tačiau tam reikia tęstinio ir, pageidautina, visos populiacijos tyrimo. Nacionaliniame tyrime taip pat skaičiuojama pridėtinė mokyklos vertė , tačiau, matyt, kadangi tyrimas nėra kartotinis (po metų ar dviejų nėra testuojami tie patys mokiniai) pridėtine verte vadinamas mokyklos pasiekimų skirtumas nuo kitų panašių mokyklų vidurkio (konkreti metodika niekur nėra skelbiama). Antra, longitiudinio testavimo, tame tarpe ir PIRLS rezultatus reikėtų interpretuoti lyginant juos su nacionalinio lygmens priemonėmis, kurios buvo vykdomos tarp testavimų.

Kitas klausimas, kaip ir kokiu dažnumu vykdyti nacionalinius tyrimus. Dėl nacionalinių mokinių pasiekimų tyrimų žemesnėse klasėse ir ypač jų dermės su tarptautiniais tyrimais, egzaminais nėra galutinai apsispręsta, nauja koncepcija nepatvirtinta (nepavyko internete rasti, yra tik 2008 m. „Mokinių pasiekimų tyrimų vykdymo tvarkos aprašas“). Matyt, dėl krizės ir biudžeto deficito nacionaliniai pasiekimų tyrimai 2009 m., deja, nebuvo atliekami. Mūsų nuomone, nacionalinius mokinių testavimo tyrimus reikėtų žūtbūt tęsti, ypač pradinėse klasėse. Pirma, pradinėse klasėse šalies švietimo teisynas nenumato jokių egzaminų. Vadinasi, makro lygmeniu nėra ir nebus gaunama jokios grįžtamosios informacijos apie faktinį ugdymo standartų bei ugdymo tikslų įgyvendinimą šalies pradinukų populiacijoje. Antra, reikia pripažinti, kad dalyvavimas tarptautiniuose mokymosi pasiekimų tyrimuose kaip antai TIMSS arba PIRLS iš principo negali kompensuoti tos grįžtamosios diagnostinės informacijos, kurią potencialiai galėtų ir turėtų suteikti nacionaliniai mokinių testavimo tyrimai. Tarptautiniai mokymosi pasiekimų tyrimai, jų konceptas ir testų operacionalizacija paprastai nėra susijusi su nacionalinio ugdymo turinio (*curriculum*) vystymu ir nacionalinais ugdymo standartais. Tarptautiniai tyrimai nėra susieti su svarbiais Lietuvos švietimo sistemos reformavimo bei pokyčių įvykiais, pavyzdžiui, naujų vadovėlių ir mokymo priemonių įvedimu, pokyčiais mokytojų rengime, mokyklų tobulinimo programa, mokyklų tinklo pertvarka, mokyklos struktūros ir valdymo modelio programa ir pan. Be to, tarptautiniai mokymosi pasiekimų tyrimai yra siaurai specializuoti ir „proginiai“ Pavyzdžiui, PIRLS tyrimas nors ir pasižymi turtinga diagnostinių požymių struktūra, tačiau visai neatspindi rašybos kompetencijų. Tarptautiniuose mokymosi pasiekimų tyrimuose ateityje būtina dalyvauti, panaudoti šių tyrimų rezultatus švietimo stebėsenai, tačiau svarbu suvokti, kad negalima taupyti nacionalinių testavimo tyrimų sąskaita. Visa, kas pasakyta ypač aktualu pradinio ugdymo pakopai, kadangi pastaruoju metu diegiama pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo sistema PUPP apie mokymosi pasiekimų būklę 5–10 klasėje grįžtamosios populiacinės informacijos tikrai suteiks, ypač jei PUPP iniciatyvoje numatytos akcijos bus privalomos.

Ugdymo proceso ir švietimo sistemos tobulinimas Lietuvoje sietinas su centralizuotai ir sistemingai vykdomo objektyvaus edukacinio testavimo, paremto atrankiniais tyrimais, diegimu. Mūsų nuomone svarbu tokių nacionalinių tyrimų rezultatus ne tik išleisti atskirais leidinukais, kas buvo daroma, bet ir integruoti testavimo rezultatus į švietimo valdymo informacinę sistemą ŠVIS[323]. Visa, kas

[323] Žinoma, čia kiltų testavimo konfidencialumo ir anonimiškumo klausimas. Be abejo spontaniškai kiltų nervinga pradinių mokyklų ir netgi pavienių klasių bei jų mokytojų reitingavimo akcija su visomis iš to išplaukiančiomis neigiamomis pasekmėmis. Kita vertus, ar stručio politika – kišti galvą į smėlį – užuot sprendus konkrečias švietimo

pasakyta, be išlygų galioja pradinei mokyklai ir tokiam išskirtinės svarbos edukaciniam uždaviniui, kaip skaitymo gebėjimų ir skaitymo motyvacijos ugdymas.

2.2.5. Ugdymo pasiekimų vertinimo sistema

Bemaž prieš dešimtmetį (matyt, sekant Danijos ir kitų Šiaurės Europos kraštų pavyzdžiu) Lietuvos pradinėje mokykloje imta atsisakyti tradicinio pradinukų vertinimo mokykliniais pažymiais. Palaipsniui pereita prie vadinamojo idiografinio vertinimo, kai mokytojas nerašo tradicinio kiekybinio pažymio, bet išplėstinių aprašymų forma pateikia kokybinius vertinimus apie kiekvieno mokinio pasiekimus. Lietuvoje ši naujovė tąsyk iš karto susidūrė su kai kurių mokyklų direktorių ir tėvų nepritarimu. Dalis švietimo bendruomenių idiografinio vertinimo privalumais nepatikėjo iki šiol, pasitaikius progai, nuolat ragina sugrąžinti tradicinį mokinių vertinimą pažymiu.

Iš psichopedagoginių pozicijų žiūrint, kokybinis vertinimas yra visais atžvilgiais pranašesnis už tradicinį vertinimą pažymiu. Tai ypač pasakytina apie pradinę mokyklą. Šiame kontekste ekonomijos sumetimais nėra galimybės plėtoti išsamią diskusiją[324] apie minėtas vertinimo formas, jų privalumus ir trūkumus. Trumpai galima pasakyti tik tiek, kad iš ugdymo moksle ir praktikoje aprobuotų trijų mokymosi pasiekimų vertinimo strategijų būtent vertinimas mokykliniu pažymiu yra pats ydingiausias. Kaip gerokai pranašesnės vertinimo alternatyvos paminėtini: a) jau aptartas psichometrinis edukacinis testavimas, paremtas kiekybiniu atrankiniu tyrimu ir b) kokybinio tyrimo metodais paremtas vertinimas (diagnostika).

Į klausimą, kodėl tada vis dar išlieka vertinimas mokykliniu pažymiu, galima atsakyti, jog tiesiog pasireiškia tradicijos inercija ir tradicijos autoritetas. Vertinimas mokykliniu pažymiu neteikia jokios konkrečios informacijos nei apie mokinio pasiekimus, nei apie mokymosi sunkumus. Be to, vertinimas pažymiu kartais visai be blogos mokytojo valios yra pažeistas Toks vertinimas paprastai netampa tuo raktu, kuris galėtų atverti pozityvių ugdymo/si pokyčių perspektyvą ir nėra įgalinantis. Tarkime, jei mums pasakytų, kad mūsų sveikatos lygis (arba darbingumas) siekia 75 proc., tai toks atsakymas beprasmis, kadangi jis nieko nepasako apie tai, kokios organizmo sistemos ir funkcijos silpniau veikia, kaip gydytis, kaip atgauti sveikatą arbe bent jau sustabdyti jos prastėjimą. Būtent kokybinis vertinimas įpareigoja mokytoją apibūdinti konkrečius mokinio pasiekimus ir problemas ugdymo tikslų bei jų įgyvendinimo perspektyvos požiūriu. Kokybinis (idiografinis) vertinimas turi tik vieną esminį trūkumą – jis reikalauja iš mokytojo žymiai daugiau laiko sąnaudų, nei vertinimas pažymiu. Surašyti 20 mokinių septynetus ar dešimtukus yra žymiai lengviau ir greičiau nei aprašyti mokinių konkrečius pasiekimus pagal konkrečias vertinimo turinio ir ugdymo standarto dimensijas.

Šiandien tenka konstatuoti, kad kokybinio vertinimo sistema nors ir buvo pradinėje mokykloje formaliai ir masiškai įdiegta, visgi ji iki galo neprigijo ir, autorių nuomone, iš dalies netgi buvo profanuota. Akivaizdžiausias tokio kritiško požiūrio pagrįstumo įrodymas yra tas, kad mokytojai vis vien pasiliko prie vertinimo, paremto rangine skale (pvz., saulyčių, lapelių, gėlyčių rašymas ir pan.). Mokytojai ir toliau privengia pateikinėti išsamias kokybines kiekvieno mokinio pasiekimų ir mokymosi problemų deskripcijas. Viena iš giluminių to priežasčių, autorių nuomone, yra darbuotojo „profsąjunginis interesas“ išvengti ženkliai padidėjančio darbo krūvio, kai mokytojo darbinė motyvacija (atlyginimas) išlieka nepadidėjęs. Dalis mokytojų ir mokyklų vadovų nesuprato idiografinio vertinimo esmės. Nenorint varžyti mokytojų iniciatyvos ir kūrybos, kokia nors centralizuota ir oficialiai patvirtinta idiografinio vertinimo metodika nebuvo privalomai įdiegta, todėl lygiagrečiai pradėjo funkcionuoti įvairios „hibridinės“ vertinimo sistemos, kai pažymių rašymo atsisakyta, tačiau vis vien pasilikta prie ranginės skalės, o iki kokybinių aprašų (deskripcijų) nenueita. Kelių grupinių interviu metu, atliktų su

---

kokybės pronblemas, yra strategiškai teisinga. Jei mokyklos steigėjas, vietos bendruomenė žinotų realią būklę, gal tai paskatintų apdairiau ir atsakingiau spręsti mokyklų personalo valdymo ir ugdymo problemas, mokyklų aprūpinimo klausimus ir pan. Tose valstybėse, kuriose konkrečių mokyklų ir klasių pasiekimai viešai skelbiami, švietimo sistema anaiptol nesužlugo.

[324] Detaliau apie kokybinio (idiografinio) vertinimo privalumus kiekybinio vertinimo pažymiu atžvilgiu rekomenduotume pasiskaityti: Merkys, G. Žydžiūnaitė, V. (2007).Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo nauja samprata. Kaunas.

pradinių klasių mokytojais, respondentai išsakė nuomonę, kad reikalų būklė pradinukų vertinimo srityje nėra gera: „vertina kas kaip nori“, „vienu metu egzistuoja skirtingos vertinimo sistemos“.

Galima daryti prielaidą, kad vertinimo sistemos sutvarkymas ir tobulinimas prisidėtų prie pradinio ugdymo kokybės, įskaitant ir tokį svarbų uždavinį, kaip skaitymo gebėjimų ir motyvacijos ugdymas. Matyt visai nebūtina direktyviai įdiegti kažkokią standartizuotą ir unifikuotą vertinimo formą. Standartizacija ir unifikacija sunkiai suderinama su idiografiniu vertinimu, kadangi pastarasis yra paremtas kokybiniais metodais. Visgi prasminga būtų atlikti gerosios patirties apibendrinimo tyrimus šioje srityje, inicijuoti platesnę diskusiją, švietiamąją veiklą, parengti metodines priemones, išnaudoti pedagogų tęstinio kvalifikavimo sistemą.

2.2.6. Kompiuterizacijos vaidmuo ir pasekmės

Į mokinių šeimų buitį ir pradinę mokyklą atėjo kompiuterinės technologijos. Šis procesas nuolat spartėja. Atliekami tyrimai kas sykį parodo, kad šeimose, kuriose yra mokyklinio amžiaus vaikų, taip pat mokytojų namų ūkiuose kompiuterizacijos ir internetinės prieigos nuošimtis yra gerokai didesnis nei bendrojoje gyventojų populiacijoje. Pasak PIRLS Lietuvos imties duomenų, 2006 m. kompiuterį namuose turėjo 73 proc. pradinukų.[325.]

Kompiuteris atveria ugdymui, įskaitant pradinį ugdymą bei skaitymo gebėjimų ugdymą, dideles galimybes. Pagrindinės IKT panaudojimo kryptys yra bent kelios: a) ugdymo proceso dalyvių mokytojo apsirūpinimas informacija, b) mokomųjų programų etc., organizuojančių mokinių pažintinę veiklą panaudojimas (didaktiniai pavyzdžiai ir vaizdumas, uždaviniai ir pratybos, eksperimentavimas ir modeliavimas etc.); c) mokinių kūryba ir saviraiška klasėje bei namuose; d) didaktinės komunikacijos sklaida (tarp mokytojų, mokinių, tėvų, švietimo pagalbos specialistų); e) elektroninis dienynas, edukaciniai pasitikrinimo testai, mokymosi pasiekimų stebėsena etc.

Šiame kontekste mus labiausiai turėtų dominti kompiuterinių programų produktai, įgalinantys organizuoti ir moderuoti mokinių pažintinę veiklą. Iš psichologijos ir edukacinių mokslų, taip pat iš neurologinės reabilitacijos praktikos yra žinoma, kad kompiuterinė mediacija gali ženkliai paspartinti kognityvinių funkcijų raidą ir netgi jų atstatymą po neurologinių pakenkimų (smegenų traumos, insulto etc.)[326]. Visa kas pasakyta, galioja ir kalbos bei skaitymo gebėjimų psichinėms funkcijoms, kurios visų pirma yra paremtos kognityviniais procesais.

Kalbant apie skaitmeninę techniką, nemenkas strateginis pranašumas pradiniame ugdyme čia pasireiškia tuo, kad mokiniai labai noriai bendrauja su kompiuteriu. Kompiuteris sėkmingai išstumia tradicinę knygą. Jei mokiniai vengia knygos, bet noriai eina prie kompiuterio, tai pastarąją aplinkybę vaikų motyvavimo prasme tikslinga panaudoti ugdymui.

Žinoma, verta kelti klausimą, kiek čia galima būtų eiti į kompromisus, koks turėtų būti optimalus tradicinės knygos ir elektroninės knygos paplitimo ir panaudojimo pradinukų ugdymo procese santykis[327]? Vis dėlto yra žinoma, kad kompiuteriniai tekstai paprastai yra trumpesni, kalbinės išraiškos požiūriu skurdesni, vadinasi, ir jų ugdomasis potencialas ribotas. Kompiuterio ekranas pasižymi tokia higienos požiūriu neigiama savybe spinduliavimu. Niekas šiandien dar nežino, kokios bus

[325] Tai - 2006 m. duomenys, gauti vykdant Lietuvoje PIRLS apklausa ir testavimą. Gana ryškūs kaimo miesto skirtumai: kompiuterį turėjo 52 proc. kaimo mokyklų moksleivių ir 77 proc. miesto mokyklų moksleivių. Ar turi pradinukas kompiuterį, priklauso nuo tėvų išsilavinimo ir šeimos materialinių sąlygų. Pradinukų ketvirtokų šeimose, kurių tėvai turi aukštąjį universitetinį išsilavinimą, kompiuterizacija siekia - 89 proc. Šeimose, kur tėvai turi aukštesnįjį ar aukštąjį neuniversitetinį išsilavinimą ir vidurinį išsilavinimą analogiškas rodiklis siekia atitinkamai - 75 proc ir 56 proc.

[326] Žr. skyrelį 1.4. apie L. Vygotskio sociokultūrinę psichologiją.

[327] 2010 metų vasarą didžiausias Pasaulyje knygų prekybos tinklas „Amazon.com“ paskelbė, kad elektroninių knygų prekyba pirmą kartą persvėrė tradicinių spausdintų knygų prekybą. Ekspertai teigia, kad civilizacijos istorijoje įvyko svarbus lūžis. Nuogąstaujama, kad elektroninės tekstų laikmenos netruks nustumti į pašalį tradicinę spausdintą knygą. Nuogąstaujama, jog spausdintinė knyga išnyks, kaip atsiradus kompiuteriui išnyko rašomoji mašinėlė.

kompiuterizacijos nuotolinės pasekmės sveikatai, kai trijų metų vaikas sėda prie kompiuterio ir, tarkime, iki abitūros prie jo kasdien prabūna valandų valandas dar 15 metų. Pridėkim dar 4-5 studijų metus. Nuolatinis sėdėjimas prie kompiuterio susijęs su monotoniškais statiniais krūviais besiformuojančiam vaiko skeletui ir muskulatūrai tikrai nėra gerai. Tradicinės knygos skaitymas atveria didesnes galimybes išvengti monotoniškų statinių apkrovų, kadangi galima atsilošti fotelyje, atsiremti į stalą alkūnėmis, skaityti esant įvairioms kintančioms kūno padėtims.

Ypatingą nerimą keliantis dalykas yra vis didėjanti vaikų priklausomybė nuo kompiuterio. Vaiko pasinėrimas į realią veiklą, į realius socialinius kontaktus bei socialinius vaidmenis, pati svarbiausia ugdymo bei socializacijos prielaida, pakeičiamas specifine, socialiai redukuota būtimi virtualiame pasaulyje. Kaip vaikui išmokti išgirsti kitą, klausytis, įtaigiai ir sklandžiai kalbėti, įtikinėti, derėtis, spręsti konfliktus, koordinuoti veiklą, jei nuolat sėdima virtualiame pasaulyje, apeinant gyvus socialinius ryšius. Atsiranda toks neigiamas reiškinys, kai namuose motina, tėvas, regis, ištisai būna su vaiku, tačiau dėl visų šeimos narių pasinėrimo į kompiuterį tai nėra psichologiškai, socialiai ir kultūriškai pilnavertis tėvų ir vaikų buvimas kartu. Tiesiog kelios būtybės nuolat būna greta mechaniškai be kokio nors gilesnio socialinio ir emocinio ryšio. Pakertama, luošinama ankstyvoji socializacija, kurios pamatas visose civilizacijose iki šiol buvo vaiko ir jo artimiausių giminaičių, gentainių, taip pat bendruomenės narių buvimas kartu ir bendra veikla.

Visais laikais civilizacija, sudarydama jaunajai kartai vadinamąjį neformalųjį slaptąjį ugdymo turinį (hidden curriculum), galėdavo jį daugiau ar mažiau kultūriškai kontroliuoti (pvz., tautosaka, pasakos, patarlės, pasakojimai, ritualai ir žaidimai, elgesio modeliai, religinė moralė etc.). Kompiuteris ir internetas iš dalies atima galimybę suaugusiems kultūriškai ir pedagogiškai kontroliuoti paslėptojo ugdymo turinį, įtakoti socializacijos kryptingumą. Vaikas pagal savo interesus, beje visai nebūtinai kultūriškai ir pedagogiškai vertingus, pats savarankiškai susiformuoja, atsirenka informacijos srauto turinį, kurį diena iš dienos praleidinėja per savo smegenis. Iš kompiuterijos skverbties švietime ir socializacijos tyrimų yra žinoma, kad vaikai, kilę iš sociokultūriškai silpnesnio sluoksnio, paprastai pasižymi santykinai padidintu polinkiu vartoti kultūriškai menkavertę, žalingą informaciją, sklindančia iš kompiuterio. Čia turima galvoje naršymas doroviškai netinkamuose puslapiuose, liguistas polinkis žaisti pačius bukiausius, primityvią mačistinę elgseną bei agresiją skatinančius kompiuterinius žaidimus. Dėl naršymo internete vaikams kylančios rizikos buvo konstatuotos ir kitų tyrėjų Lietuvoje atliktose studijose[328].

Kompiuterija nepalankiai keičia vaiko dienos laiko struktūrą jos vienpusiškumo ir monotonijos didinimo kryptimi. Vietoj lankymosi pas bendraamžius, bendros veiklos planavimo ir organizavimo namuose ar lauke, fizinio aktyvumo ir sportinių žaidimų, 3–5 valandos, kurios lieka laisvos nuo mokyklos, mokinių yra nekontroliuojamai praleidžiamos prie kompiuterio.

Kompiuterijos plėtra visuomenėje ir švietime savotiškai atspindi kartų konfliktą. Sociodemografiniu požiūriu pasireiškia tendencija, jog vaikams ir jaunimui būdinga liguista priklausomybė nuo kompiuterio, kita vertus, vyresnės kartos atstovams, deja ir mokytojams, neretai būdinga sąlyčio su kompiuterinėmis technologijomis baimė (fobija) ar bent jau vengimas jomis naudotis.

Yra ir dar vienas liūdinantis ir nuviliantis kompiuterijos skverbties visuomenėje bei švietime faktas. Yra moksliškai pripažįstama, kad kompiuterinė technika gali gerokai praturtinti mokymosi procesą. Ypač didelės galimybės sietinos su tuo, kad kompiuterinė mediacija įgalina labai įvairiai struktūruoti ir modeliuoti mokomąją medžiagą, suteikti jai tokį didaktinio vaizdumo laipsnį, kuris yra visiškai neįmanomas tradicinėje spausdintinėje knygoje, plakate ar tradiciniame mokomajame kino filme.

Yra sukurta ir skaitymo gebėjimų ugdymo metodikų, paremtų kompiuteriu. Atsiveria didelės galimybės: a) didaktiškai struktūruoti raides, skiemenis, žodžius ir atskirus sakinio ar netgi ilgesnio teksto fragmentus; b) išskirti, paryškinti svarbiausius reikšminius žodžius tekste; c) įterpti įvairiausias tekstą išplečiančias ir skaityti motyvuojančias iliustracijas, d) modeliuoti šriftų grafinę įvairovę,

[328] Katkutė, A. (2006). Internetinės visuomenės vaidmuo vaikų ugdyme.

atstumus tarp raidžių ir eilučių; e) įjungti, kaip papildomą pagalbinį didaktinį instrumentą spalvas, garsus ir pan. Lyginant su tradicine knyga, kompiuteriu grįstas skaitymo gebėjimų ugdymas instrumentiniu požiūriu įgyja daug pranašumų. Kompiuterija paremtas ir praturtintas didaktinis instrumentarijus ypač gali pasitarnauti mokant skaityti vaikus, kurie turi mokymosi sutrikimų[329]. Jei kalbama apie vaikus, kurie neturi mokymosi sutrikimų, kurie yra gabūs, kurie gyvena didesnio kultūrinio kapitalo šeimose, tai tokie vaikai paprastai be didesnių pastangų skaityti tarsi savaime išmoksta dar iki mokyklos.

Vis dėlto problema yra ta, kad tokių kompiuterizuotų mokymo/si priemonių (čia kalbame ne vien apie skaitymą, o apie ugdymą apskritai), yra sąlyginai nedaug. Kai kas galbūt neįsigilinęs drįstų tokiam teiginiui paprieštarauti, nurodytų konkrečius internetinius adresus330 šalyje ir užsienyje apie IKT taikymą mokykloje ir pamokoje. Vis dėlto čia kalbame ne šiaip apie bet kokio didaktinio teksto ar medžiagos konvertavimo į elektroninę terpę, bet apie tokias programas ir mokymosi objektus, kurie būtų konstruojami moksliniais pagrindais, kurių ugdomasis veiksmingumas būtų patikrintas mokykliniu eksperimentu. Kažin ar bet koks tradicinės tekstinės mokomosios medžiagos perkėlimas į virtualią aplinką apriori yra pranašesnis dalykas. Pagaliau svarbu, kad į virtualią aplinką būtų sistemiškai būtų perkelta ne pavienė tema, bet didesnis dalyko pamokų ciklas.

Jei kalbama apie gamtamokslinį ugdymą, tai tokios priemonės paprastai yra kultūriškai universalios, todėl gali būti adaptuojamos bet kurios šalies švietimo sistemoje. Deja, skaitymas susijęs su tokiu svarbiausiu kultūros atributu kaip kalba, todėl tenka kalbėti apie skaitymo kultūrinį specifiškumą. Norint adaptuoti atitinkamas užsienines priemones jų vertimo į kitą kalbą nebepakaktų, jas tektų kurti naujai, arba bent jau rekonstruoti, pasiremiant svetimos kalbos pavyzdžiu.

Kompiuterizuotų mokymo priemonių ir mokymo objektų kūrimo bei plėtros klausimu palankaus vertinimo nusipelno Informacinių technologijų centro prie Lietuvos Respublikos ŠMM veikla. Vis dėlto pereinamosios ekonomikos ir ribotų išteklių šalyje sparčiau plėtoti mokomųjų programų kūrimą ir adaptavimą kartais yras problemiška. Netgi pasauliniu masteliu žiūrint, galima kelti retorinį klausimą, kodėl egzistuoja tokia didžiulė ir neteisinga kiekybinė asimetrija tarp ugdančiųjų žaidimų bei programų ir bukinančių kompiuterinių žaidimų, kodėl tiek daug resursų ir mentalinių pastangų yra skiriama bukiems, dehumanizuojantiems kompiuteriniams žaidimams kurti? Masinės ir hedonistinės pasilinksminimų kultūros dominavimas „rimtosios“ kultūros atžvilgiu yra visuotinis reiškinys. Vis dėlto kai kurių kompiuterinių žaidimų turinys yra tiek agresyvus ir dehumanizuojantis, kad žodis kultūra (tegul ir su priedėliu „masinė“) čia nelabai tinka.

Komentuojama asimetrijos tendencija (tarp ugdančiosios ir bukinančios kompiuterijos) yra labai nuvilianti, atspindinti neišnaudotas kultūrines edukacines galimybes. Čia nenorom kyla ir kai kurios istorinės analogijos. Labai didžiules edukacines viltis pagrįstai buvo galima sieti su J. Gutenbergo išradimu – spausdinta knyga. Perėjimas nuo labai brangių ranka perrašomų knygų prie sąlyginai pigesnių spausdinamų knygų atvėrė galimybę masinei edukacijai. Deja, Apšvietos laikotarpio istorinės pamokos parodė, kad tokia graži viltis iš dalies buvo tik iliuzija. Galiausiai knyga tai nebūtinai vien tik Biblija ar kitokia gėrio sklaida, juk kenkėjiškos bolševikinė ir nacistinė ideologijos taip pat išplito spausdintu žodžiu ir knygomis. Čia iš tiesų labai vietoje posakis, jog popierius (o šiandien dar pridėtume – kompiuteris) iškenčia viską.

Taigi, kompiuterija kultūriškai antropologiškai jau pakeitė ir toliau tebekeičia vaikystę. Tie pokyčiai, kaip buvo parodyta, nebūtinai veikia socializaciją ir vaikystę vien tik palankiai.

Pesimistinius vertinimu bei interpretacijas taipogi pagrindžia ir PIRLS studijos Lietuvos imties duomenys. Paaiškėjo, kad labai daug laiko prie kompiuterio namie praleidžiantys ketvirtokai pasižymi gerokai silpnesne skaitymo motyvacija nei jų bendraamžiai, sėdintys prie kompiuterio mažiau. Ilgas

[329] Detaliau žr. skyrelį 1.3. apie kompiuterinę skaitymo sunkumo terapijos programą PATH ir kitas programas.
[330] Dagienė, V. et.al. (2006). Elektroninis ugdymo turinys ir paslaugos skirtos pradiniam ir specialiajam ugdymui Lietuvoje ir užsienyje. Vilnius, Matematikos ir informatikos institutas

sėdėjimas prie kompiuterio visai nepagerina skaitymo gebėjimų, tačiau juos netgi šiek tiek mažina. Modernų kompiuterį, kuris gali užburti ir pritraukti vaiką, paprastai namų ūkyje turi vidutinės ir aukštesnės klasės atstovai. Paprastai mokiniai iš tokių šeimų, rodo geresnius mokymosi ir skaitymo gebėjimų rezultatus. Tą rodo ir PIRLS Lietuvos imties duomenys. Galima hipotetiškai teigti, jog labai ilgai (3-4 valandas kasdien) prie kompiuterio sėdintys vaikai rizikuoja prarasti minėtą skaitymo gebėjimų išsivystymo pranašumą, kuris paprastai būdingas mokiniams, kilusiems iš aukštesnio sociokultūrinio sluoksnio. Mokykla šiuo požiūriu galbūt pranašesnė už šeimą (namų ūkį), kadangi kompiuterio panaudojimas yra pedagogiškai ir socialiai kontroliuojamas.

Nepaisant išvardintų neraminančių kompiuterijos plėtros aplinkybių ugdymo mokslas ir praktika privalėtų žiūrėti į IKT plėtrą optimistiškai ir pozityviai. Rėmimasis pozityviomis aplinkybėmis ir optimistinis požiūris į ateitį yra vienas iš humanistinio ugdymo kertinių pamatų. Visų lygių švietimo vadovai Lietuvoje supranta IKT plėtros mokykloje ir ugdymo procese naudą. Vis dėlto kai kurios tyrėjų komandos anksčiau atliktos studijos[331], taip pat ir aktualūs pastebėjimai rodo esant galimybių IKT plėtros procesą pradinėje mokykloje pagerinti.

Pirma, Lietuvoje galioja sąlyginė tendencija, kuo aukštesnė švietimo pakopa, tuo geriau mokykla aprūpinta IKT priemonėmis. Gimnazijos čia pirmauja, neprastai atrodo ir pagrindinės mokyklos, kurios pasinaudojo Mokyklų tobulinimo programos (MTP) privalumais, o pradinė mokykla išlieka sąlyginai atsiliekanti. Įtakos čia galbūt turi mąstymo tradicijos inercija (esą, techninės įrangos pradinukams mažiau tereikia), taip pat pradinių klasių mokytojų rengimo bei tęstinio kvalifikavimo ypatumai, savita pradinių klasių mokytojų socialinė demografinė struktūra[332] savotiška kompiuterizacijos „sėkmės oaze“ mokykloje paprastai yra informatikos kabinetas ir informatikos dalykas. Kitų mokomųjų dalykų ir pradinio ugdymo aplinkoje IKT skverbtis nėra tolygi ir pakankama. Pasireiškia tam tikra technologinio fetišizmo tendencija- nuperkama ir įdiegiama naujausia įranga, kai kada Lietuvos mokyklos pradeda lenkti išsivysčiusiais šalis, tačiau gilesnė pedagoginė ir socialinė tokio proceso refleksija atsilieka, mokyklos edukacinė kultūra ir mokyklos kaip organizacijos kultūra taip sparčiai ir giliai nesikeičia.

Lietuvoje IKT skverbtis švietime daugiau pasireiškia kaip procesas, kuris laikosi ant iniciatyvių pedagogų praktikų ir švietimo vadovų. Visa tai juda į priekį kaip pedagogų praktikų sąjūdis. Deja, lyginant su Vakarų šalimis, Lietuvoje pasigendama specializuotų universitetinio lygmens akademinių padalinių, tyrimo centrų, kurie specializuotųsi būtent medijų pedagogikos ir medijų edukacijos srityje. Natūralu, kad pasigendama ir atitinkamo profilio mokslinių studijų, kurios atspindėtų socioedukacinius IKT plėtros švietime ir pamokoje aspektus, pavyzdžiui, mokinių lytiškumo ir amžiaus efektus; miesto kaimo ir luominius skirtumus; konkrečių dalykų turinio specifiką; pamokos struktūravimo kaitą ir mokymosi metodų atnaujinimą; IKT paveikumą mokymosi motyvacijai ir faktiniams ugdymo rezultatams etc.

Ekspertinio vertinimo teisėmis tenka įvardinti dar vieną nepalankią IKT plėtros šalies švietime tendenciją. Medijų pedagogikos ir medijų edukacijos klausimai nepakankami atspindėti visų lygių pedagogų rengimo (ir ypač pradinių klasių mokytojų) ugdymo turinyje (curriculum). Žinoma, kiekviena nauja specialistų karta, ateinanti mokytojauti į mokyklą, vis geriau išmano IKT. Vis dėlto tai daugiau yra ne atsinaujinusio pedagogų rengimo ir universiteto nuopelnas, o tiesiog bendro socialinės kaitos ir technologinės modernizacijos fono nuopelnas. Deja, IKT kompetencija ir medijų pedagogikos kompetencija, nors ir yra susiję, visgi nėra tapatūs dalykai. Medijų pedagogikos kompetencija

[331] Merkys, G. Balčiūnas, S. et al. (2006). IKT taikymas ugdyme. SITES 2006 Lietuva – užsakovas Švietimo informacinių technologijų centras.
Merkys G. Balčiūnas, S. et al. (2005). IKT taikymo Švietime tyrimas, parengiant rodiklius ir stebėsenos tvarką. Užsakovas – Švietimo informacinių technologijų centras.
Merkys, G.,Vaitkevičius, S., et al (2005). “Information communication technologies development in Education in Lithuania (2004-2005)”. Kaunas: KTU Socialinių tyrimų laboratorija. Užsakovas – Ltd. Microsoft Latvia. (Ataskaita saugoma Ltd. Microsoft - Latvia būstinėje).

[332] Pradinio ugdymo sektoriuje labai asimetriškai dominuoja mokytojos moterys, be to, yra žinoma, kad vyresnio amžiaus pedagogai ir pedagogės sunkiau įsisavina šiuolaikines kompiuterines technologijos ar netgi jaučia baimę dėl jų plitimo.

automatiškai talpina savyje gebėjimą efektyviai naudoti IKT profesijos ir asmeninio gyvenimo reikmėms, tačiau tuo neapsiriboja. Medijų pedagogikos kompetencija apima dar vieną esminę dedamąją - žinojimą, kaip IKT panaudoti ugdymo proceso ir jo rezultatų kokybei pagerinti, gebėjimą tai padaryti. Šiuo požiūriu programuotojo ar informatiko kompetencija ir šiuolaikinio pedagogo kompetencija esmingai skiriasi. Jei į mokyklą ateina jaunas specialistas, gerai žinantis IKT, tai dar nereiškia, kad jis žino, kaip tai efektyviai panaudoti ugdymo procese. Šalies universitetinis mokslas ir studijos tuo klausimų medžiagos ir patarsimų švietimo praktikai pateikia aiškiai per mažai.

2.2.7. Ikimokyklinio ugdymo vaidmuo

Iškalbingas socialinis ir švietimo rodiklis yra tai, koks nuošimtis mažamečių vaikų ir nuo kokio amžiaus dalyvauja švietimo sistemoje. Čia kalbama apie ikimokyklinį ugdymą ir ikimokyklinių įstaigų tinklą. Socialinė rodiklio esmė ta, kad jis parodo, ar moterims (motinoms) sudarytos sąlygos įsitraukti į darbo rinką, sugrįžti į karjerą, ar jos socialiai spaudžiamos likti šeimoje, rizikuoti prarasti profesinius įgūdžius ir pasmerkti save ilgalaikiui nedarbui.

Edukacinė rodiklio prasmė ta, kad jis parodo, kaip šalyje sudarytos sąlygos ankstyvajai vaikų socializacijai. Ankstyvas ir tinkamas (parengus sąlygas, specialistus, metodikas) mažamečių įsitraukimas į švietimo sistemą palankiai veikia jų raidą ir sukuria, kaip rodo daugelis tyrimų, prielaidas vaikų sėkmei mokykloje. Savo ruožtu vaiko mokyklinė sėkmė yra „tramplinas“ į karjerą, į gyvenimą. Ankstyvas vaikų įsitraukimas į švietimo sistemą didina lygias galimybes švietime, kadangi šeimų kultūrinis kapitalas ir edukacinės galimybės yra nevienodos. Nėra garantijų, kad kiekviena šeima ekonomiškai ir kultūriškai pajėgi sudaryti kuo tinkamiausias sąlygas vaiko raidai. Didesnė tikimybė tai pasiekti per ankstyvo ugdymo institucijų tinklą, juolab, kad bent jau Europos Sąjungoje seniai praėjo tie laikai, kada vadinamasis lopšelis – darželis užtikrindavo tik fizinę vaikų priežiūrą. Yra parengtos ir praktikoje patikrintos ankstyvo vaikų institucionalizuoto ugdymo metodikos.

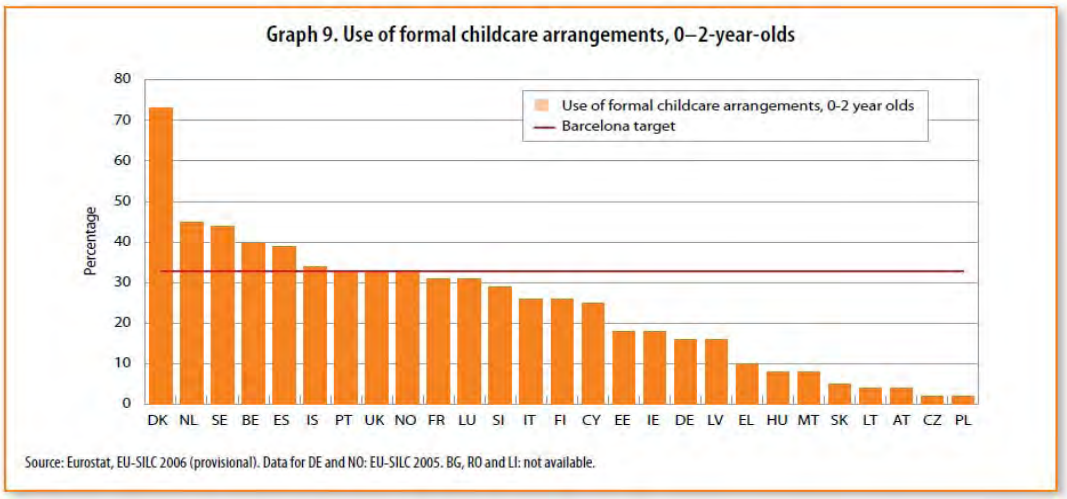
Kuo jaunesnis vaiko amžius, tuo gilesnius raidos pokyčius jis patiria, pavyzdžiui raidos šuoliškumo skirtumai tarp 1 ir 3 metų vaiko yra žymiai ryškesni nei atitinkamai tarp 5 ir 7 metų vaiko. Raidos psichologijoje kalbama apie vadinamuosius senzityvius periodus, kai vystymosi procese natūraliai susiklosto labai palankios aplinkybės vienai ar kitai vaiko aukštesniajai psichinei funkcijai ar mentalinei operacijai formuotis. Svarbu yra šio momento nepraleisti, kadangi praleidus senzityvų periodą, formuoti atitinkamą psichinę funkciją jau yra sunkiau. Pavyzdžiui, išskirtiniai muzikiniai gabumai (ypač jei kalbama apie atlikėjo ugdymą), išryškėja ankstyvame amžiuje ir turi būti toliau tobulinami. Ypač iškalbingas pavyzdys apie senzityvų periodą yra kalbų mokymasis. Jei mažas vaikas bręsta daugiakalbėje aplinkoje, tai jis natūraliai ir gerai išmoksta kelias kalbas, o vyresniame amžiuje analogiškam tikslui pasiekti tenka padėti daug pastangų, specialiai dirbti. Visa, kas pasakyta apie ankstyvąją raidą, galioja ir skaitymui. Daugelio žymių kūrėjų biografijas vienija specifinis biografijos faktas – jie visi labai anksti išmoko skaityti.

Vertas dėmesio faktas: vakarietiškoje kultūroje vis populiarėja netgi prenatalinė (embrioninė) pedagogika ir psichologija, organizuojami specialūs klubai, mokyklos besilaukiančioms motinoms ir šeimoms. Atitinkamų idealų ir praktikų kontekste juolab natūralus atrodo ir ankstyvas vaikų įtraukimas į institucionalizuotą ugdymą.

Neneigiant fakto, kad pavienėse šeimose gali būti sudarytos labai geros sąlygos ankstyvajai socializacijai, (pvz., išsilavinę tėvai, seneliai daug dėmesio skiria anūkų ugdymui, įskaitant ir skaitymą), statistine prasme vertinant, palankesnė, įvairesnė edukacinė aplinka potencialiai gali būti sudaroma būtent ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje. Jei šeimos kultūrinis kapitalas silpnas, tai vaikas ir jo vystimasis paprastai tampa šeimos ribotumo įkaitais. Socialinė nelygybė švietime tokiu atveju prasideda vaikui dar neatėjus į pirmą klasę.

Simptomiška, kad mūsų šioje studijoje apklausti labai patyrę ir sėkmingai Lietuvos pradinių klasių mokytojai pabrėžė, jog ikimokyklinės įstaigos nelankymas paprastai tampa didelė bėda vaikui, apribojančia jo „startą“ mokykloje, galimybes pritapti mokykloje ir sėkmingai mokytis. Taipogi ir

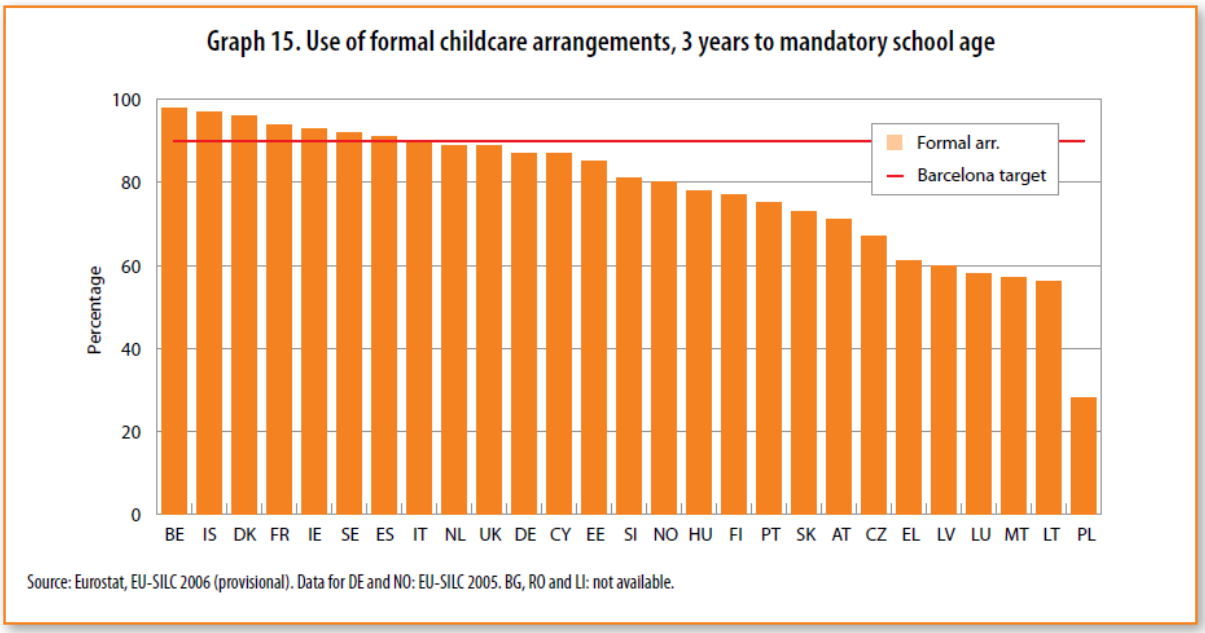
PIRLS Lietuvos imties duomenys rodo priklausomybę tarp ikimokyklinės įstaigos lankymo ir skaitymo gebėjimų.



2.2.7.1. Naudojimasis vaiko priežiūros ir ugdymo įstaigų paslaugomis ES, 0–2 metų amžiaus vaikų kohorta

Šaltinis: Eurostat, pagal EU SILC duomenis
P.S. Raudona linija žymi ES siektiną tikslą; kokio lygio vaikų priežiūra turėtų būti ES šalyse.

Jei kalbame apie ankstyvą mažamečių vaikų įsitraukimą į švietimo sistemą, tai svarbus klausimas, apie kokį įsitraukimo režimą kalbame, privalomą, ar neprivalomą. Trijų metų vaikas gali būti atiduotas į lopšelį, bet tai nėra privalomas įsitraukimas į formalią švietimo sistemą. Lietuvoje vaikai į pirmą klasę paprastai pradeda eiti nuo 7 metų amžiaus, o bent jau vienerius metus iki mokyklos galioja priešmokyklinio parengimo institutas. Šiaip jau galima sakyti, kad į formaliąją (privalomąją) švietimo sistemą mūsų mažyliai įsitraukia sąlyginai vėlokai.



2.2.7.2. Naudojimasis vaiko priežiūros ir ugdymo įstaigų paslaugomis ES, nuo 3 metų amžiaus iki mokyklos lankymo pradžios

Šaltinis: Eurostat, pagal EU SILC duomenis
P.S. Raudona linija žymi ES siektiną tikslą; kokio lygio vaikų priežiūra turėtų būti ES šalyse.

Europoje ryškėja kelios tendencijos – mažėja gimstamumas, kita vertus, vaikai vis anksčiau įtraukiami į formalųjį švietimą. Dėl minėtų socialinių veiksnių (motinų grįžimo į profesiją, lygių galimybių švietime užtikrinimo), dėl edukacinių veiksnių (ankstyvas kryptingas ugdymas palankiai veikia vaiko raidą), taip pat dėl vertybinių motyvų[333] (modernioje Vakarų kultūroje vaikai yra hipervertybė), Europos Sąjungoje vis palankiau žiūrima į ikimokyklinio ugdymo instituto plėtrą. Čia kalbama ne apie metus - kitus trunkantį priešmokyklinį parengimą, bet apie pakankamai ankstyvą vaikų įtraukimą į švietimo sistemą. Šiuo požiūriu ES šalyse rodiklių pavidalu yra užsibrėžtos konkrečios siekiamybės (žr. XX pav.). Deja, ES šalių pasiekimai pagal šį rodiklį labai nevienodi, o Lietuva šiame kontekste atrodo gana prastai – velkasi šalių reitingo apačioje.

Šie faktai ir argumentai skatina Lietuvos ikimokyklinio ugdymo statistiką panagrinėti detaliau (žr. 2.2.7.1. lentelę)

2.2.7.1. lentelė

Vaikų skaičius ikimokyklinio ugdymo įstaigose Lietuvoje (2000–2008). Kaimo/miesto skirtumai

Vaiko amžius		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Iš viso	1-6 metų	41.1	42.2	45	48.6	50.3	52.6	54.7	54.9	56.9
	Jaunesni nei 3 metų	13.7	14.9	16.5	17.8	19.3	21.3	23.5	24.7	23.2
	3-6 metų	53.1	55.9	58.5	61.8	64.1	69.6	70.0	72.4	74.8
Mieste	1-6 metų	58	59.3	61.5	65.2	68.2	72.7	74.6	74.6	75.3
	Jaunesni nei 3 metų	19.9	21	24	26.5	28.7	30.8	33.3	34.2	32.0
	3-6 metų	74.4	75.5	78.6	81.3	85.3	92.5	95.5	96.0	99.2
Kaime	1-6 metų	11.8	13.3	14.1	19.8	19.9	18.3	20.4	20.3	23.7
	Jaunesni nei 3 metų	3.2	3.8	3.5	3.8	3.8	4.8	5.7	6.7	6.2
	3-6 metų	15.6	17.8	19.5	27	27.3	24.6	27.2	26.7	32.2

Šaltinis: Lietuvos statistikos departamentas, 2009

Akivaizdžiai matyti, kad valstybė dėjo nemažai pastangų socialinio virsmo metu apgriautai ikimokyklinio ugdymo sistemai atstatyti. PIRLS kontekste mus labiau domina būtent 3–6 metų vaikų įtrauktis į švietimo sistemą. Šis rodiklis nuo 2000 metų nuolat augo. Per devynis metus rodiklis „užaugo“ nuo 53 iki 75 proc. Rodiklis, kai trys ketvirtadaliai vaikų prieš mokyklą bent kelis metus praleidžia ikimokyklinėje įstaigoje tikrai nėra prastas, nors atitinkamo rodiklio siekiamybė Europos Sąjungoje yra 90 proc. Deja, priblokiantis ir labai nepalankus yra faktas, atspindintis pagal šį rodiklį neleistinai didelį miesto ir kaimo skirtumų mastą. Antai mieste komentuojamas rodiklis siekia virš 99 proc., o analogiškas rodiklis kaime tesiekia 32 proc. Tai reiškia, kad kaime į ikimokyklinio ugdymo įstaigą ateina tik kas trečias vaikas, o mieste į ikimokyklinį ugdymą įtraukiama praktiškai visa tikslinė populiacija.

Pagal skaitymo gebėjimų rodiklį PIRLS Lietuvos imties duomenys ir taip fiksuoja drastiškus kaimo ir miesto skirtumus. Išdėstytų socialinių ir švietimo rodiklių šviesoje yra akivaizdu, jog valstybė nesukuria socialinių ir edukacinių instrumentų tokiai nelygybei ir socialinio teisingumo disfunkcijai įveikti. Drastiški kaimo ir miesto skirtumai šiuo požiūriu įgauna mastą, kuris su Europos Sąjungos valstybės statusu yra sunkiai suderinamas. Galima pagrįstai prognozuoti, kad kaimo miesto skirtumai švietime, kaimo diskriminacija švietime ir toliau didės. Šis faktas neišvengiamai atsispindės ir tarptautiniuose IEA atliekamuose mokymosi pasiekimų tyrimuose, jei tik jų nacionalinė atranka bus atlikta tinkamai ir sąžiningai.

Yra visa aibė priežasčių, kodėl sovietmečiu funkcionavusi ikimokyklinio ugdymo sistema iš dalies buvo apgriauta, o kaime bemaž sunaikinta. Šias priežastis – ideologines-politines, ekonomines ir demografines verta trumpai paminėti.

[333] Pasaulyje yra daug šalių, kur vaikai badauja, negauna medicininės pagalbos, nesimoko, išnaudojami darbe ir seksualiai, apginkluojami ir verčiami kariaut etc.

1. **Ideologinės-politinės ir pasaulėžiūrinės priežastys.** Sąjūdžio metais išryškėjo pelnytas nepasitenkinimas autoritariška ir unifikuota sovietine švietimo sistema, taip pat ir ikimokykliniu ugdymu. Katalikybės renesanso ir didelių ekonominių iliuzijų akivaizdoje kurį laiką buvo atsiradęs naivokas tradicinės šeimos idealas, kai vyras daug uždirba, o moteris pasišvenčia šeimai. Esant tokiam iliuziniam pasaulėžiūriniam modeliui, ikimokyklinio ugdymo, ypač ankstyvojo, sistema tampa lyg ir nereikalinga – „auginsime savo vaikus šeimoje“. Iš dalies dehumanizuotas ankstyvo ikimokyklinio ugdymo pobūdis sovietinio bloko kraštuose iki šiol tebėra diskusijų objektas. Berlyne veikia įžymusis DDR muziejus. Viena iš ekspozicijų pasakoja apie lopšelius-darželius (Krippe). Anuometinė metodika numatė, kad visi vaikai vienu metu susodinami ant naktinių puodelių. Vėliau atsirado netgi teorija, kuri vaikystėje, vadinamojoje Krippe patirtomis traumomis, bandė paaiškinti, kodėl būtent buvusioje VDR teritorijoje taip plinta radikalizmas ir dešinysis ekstremizmas (spalvotųjų mušimas, jų bendrabučių padeginėjimas etc.). Kita vertus, tokios interpretacijos gali pasitarnauti kaip viešųjų ryšių akcija, propagandinis pasiteisinimas dėl išplėtoto vaikų lopšelių ir darželių tinklo ir sistemos sugriovimo.

2. **Demografinės ir ekonominės priežastys**. Mažėjant gimstamumui, nykstant kaimams, kai kurios įstaigos nesukomplektuodavo reikiamo skaičiaus vaikų. Kaimo demografiniai ištekliai nyko ir dėl to, kad sugriuvo sovietinis ūkininkavimo modelis kaime. Darželius dažnai savo jėgomis pasistatydavo, remontuodavo, personalą išlaikydavo patys kolūkiai. Tuo pat metu pastatų išlaikymas šalto klimato juostoje drastiškai brangstant energetikai tapo nepakeliama našta savivaldybėms. Kai kuriose savivaldybėse išlaidos švietimui (pastatams ir atlyginimams) ėmė sudaryti iki 80 proc. savivaldybių biudžeto. Savivaldybės ėmė virsti savotiškomis „švietimo kasomis“. Tik griežtas taupymas, tinklo optimizavimas ir krepšelio įvedimas šią neigiamą tendenciją iš dalies sušvelnino. Tokiomis sąlygomis ikimokyklinių įstaigų pastatai keitė savo paskirtį, tapo nuomos ir netgi privatizavimo objektais.

Šias priežastis trumpai pakomentuoti prasminga buvo todėl, kad nekiltų noras užsiimti pernykščio sniego ieškojimu ir raganų medžiokle. Tai, kas įvyko – ikimokyklinių įstaigų tinklo apgriovimas – turėjo savo logiką ir gilumines priežastis. Daug svarbesnis klausimas, ką daryti ateityje.

Kritinė ikimokyklinio ugdymo būklė kai kuriose kaimiškose vietovėse ir seniūnijose yra žinoma ne tik iš centralizuotai renkamos žinybinės statistikos, bet ir iš gyvenimo kokybės atrankinių tyrimų, atliktų įvairiose šalies savivaldybėse[334]. Per Nepriklausomybės laikotarpį šalyje buvo pastatytas tik

[334] Merkys, G., Brazienė, R., Kondrotaitė, G. (2008). Subjektyvi gyvenimo kokybė kaip socialinis indikatorius: naujosios viešosios vadybos ir darnios plėtros kontekstas. // Social Research = Socialiniai tyrimai : mokslo darbai / Šiaulių universitetas. ISSN 1392-3110. 2008, nr. 2(12). p. 63-74.
Merkys, G., Brazienė, R., Kondrotaitė, G. (2008). Subjektyvi gyvenimo kokybė kaip socialinis indikatorius: viešojo sektoriaus kontekstas // Viešoji politika ir administravimas = Public policy and administration / Kauno technologijos universitetas, Lietuvos teisės universitetas. ISSN 1648-2603. Nr. 23. p. 23-38.
Merkys, G. ir kt. Kauno rajono gyventojų nuomonės tyrimas: Kauno rajono savivaldybės Gyvenimo ir veiklos kokybės gerinimo 2007–2013 m. strateginio plano įgyvendinimo kontekste, 2008. Užsakovas – Kauno rajono savivaldybė.
Merkys, G. ir kt. Mažeikių rajono gyventojų nuomonės tyrimas strateginio plano įgyvendinimo kontekste, 2008. Užsakovas – Mažeikių rajono savivaldybė.
Merkys, G. ir kt. (2006). Kauno rajono gyventojų nuomonės tyrimas strateginio plano įgyvendinimo kontekste. Užsakovas – Kauno rajono savivaldybės administracija.
Merkys, G. ir kt. (2006). Širvintų rajono gyventojų nuomonės tyrimas strateginio plano įgyvendinimo kontekste. Užsakovas – Širvintų rajono savivaldybės administracija.
Merkys, G. ir kt. (2006). Ukmergės gyventojų nuomonės tyrimas strateginio plano įgyvendinimo kontekste. Užsakovas – Ukmergės savivaldybės administracija.
Merkys, G. ir kt. (2006). Kazlų Rūdos gyventojų nuomonės tyrimas strateginio plano įgyvendinimo kontekste. Užsakovas – Kazlų Rūdos savivaldybės administracija.
Merkys, G. ir kt. (2005). Radviliškio rajono gyventojų ir ekspertų nuomonės tyrimas strateginio plano įgyvendinimo kontekste. Užsakovas – Radviliškio rajono savivaldybės administracija.

vienas vaikų darželis. Bėda ta, kad netgi pastačius šalyje pusšimtį naujų darželių, kaimų problema vargiai būtų išspręsta. Pastatyk naują darželį kaime, jis vis vien bus pustuštis. Vežioti vaiką į darželį šeimai kad ir 12–15 kilometrų yra per toli, o kiekviename pustuščiame kaime po darželį nepastatysi.

Vienintelė išeitis yra lanksčiai ieškoti naujų ikimokyklinio ugdymo tinklo vystymo ir paties ugdymo organizavimo modelių. Mūsų sąmonę iš inercijos per daug slegia įprastas ikimokyklinio ugdymo įstaigos įvaizdis: dideli pastatai, daug, vaikų, daug personalo, didelės išlaidos. Reiktų tyrinėti gerąją užsienio patirtį, išsinagrinėti edukacinę įvairovę šiuo klausimu. Kodėl negalvoti apie alternatyvias, diversifikuotas ikimokyklinio ugdymo formas. Ikimokyklinį ugdymą atokioje kompaktiškoje vietovėje gali susiorganizuoti kelios susikooperavusios šeimos, aktyvi vietos bendruomenė etc. Tokių įstaigų rėmimo ir finansavimo formos turėtų būti lanksčios, įvairios, kumuliatyvios. Gali būti rėmimas natūra. Savivaldybės turi savo pastatų fondą. Kaime dalis lėšų turėti ateiti iš centro, dalis iš steigėjo, dalis iš pačių tėvų. Alternatyvioms inovacinėms ikimokyklinio ugdymo organizavimo formoms aprobuoti turėtų būti panaudojamos ES fondų lėšos, kadangi tai ne tik švietimo, bet ir socialinė problema, kuri labai atitinka ES konjunktūrą ir yra gausiai remiama (pvz. moterų karjeros, socialiai atsakingos ir šeimai draugiškos organizacijos skatinimas). Jei vaikų yra nedaug, lanksčiau derėtų žiūrėti ir į higieninius standartus. Pavyzdys pamąstymui, šalyje veikia šešėlinė švietimo ekonomika. Jos esmė ta, kad tūkstančiai korepetitorių privačiai ruošia aukštesniosios ir vidutinės klasės vaikus sėkmingam valstybinių egzaminų laikymui ir sėkmingai imatrikuliacijai į universitetą. Niekas ten sanitarinių higieninių standartų netikrina. Mažam šeimyniniam darželiui nereikėtų taikyti normų, kurios taikomos masinio lankomumo įstaigai. Netgi į mažą kelių susikooperavusių šeimų darželį galima nukreipti dirbti kvalifikuotus ikimokyklinio ugdymo specialistus, jei jų nėra vietoje, taikyti rėmimą, mokėti kelionpinigius ir pan.

Patys steigėjai jau ieško lanksčių formų, kaip spręsti ikimokyklinių įstaigų tinklo problemą. Štai, interviu[335] metu, kurį tyrėjams davė Kauno rajono meras V. Makūnas, beje, į savivaldos lyderius atėjęs iš švietimo sektoriaus, sakė: „Kai deriname statybos firmoms leidimus statyti gyvenamųjų namų kompleksus, aš pats asmeniškai verslo vadovus agituoju kartu į projektą būtinai integruoti patalpas nedideliam darželiui, įrengimus vaikų užimtumui ir pan. bendrą sąmatą tai padidina nedaug, o marketingo požiūriu didelis privalumas. Sakau, kad jūs tikrai išlošite, didėja tikimybė, kad jauni žmonės tuos butus mielai nupirks.“

Yra visiškai akivaizdu, kad Lietuvos valdžios ir švietimo laukia didelis iššūkis, iš naujo apmąstyti ikimokyklinio ugdymo strategiją. Kitos ES šalys eina tuo klausimu pirmyn ir sėkmingai konkuruoja. Simptomiškas yra tas faktas, kad šalys kurios turi neblogai išplėtotą ikimokyklinio ugdymo sistema, neprastai atrodo ir PIRLS šalių reitinge. Jei situacija dėl mokyklinio ugdymo šalyje nesikeis, tikėtina sulaukti, kad ir kaip nepatraukliai tokia sąvoka skambėtų - „žmogiškųjų išteklių kokybės“ - prastėjimo visos gyventojų poliacijos lygmeniu.

Merkys, G. et al. (2005). Radviliškio rajono gyventojų ir ekspertų nuomonės tyrimas strateginio plano įgyvendinimo kontekste. Užsakovas – Radviliškio rajono savivaldybės administracija.

[335] Interviu duotas 2010 metų liepos 28 d.

2.3. Socialinė determinacija ir socialinis kontekstas

2.3.1. Šeimos kultūrinis kapitalas ir nelygybė švietime

Iš socializacijos tyrimų yra žinoma, kad vaikai ir jaunuoliai, kurių tėvas, senelis (pagal galimybę ir prosenelis) buvo vadinamųjų savarankiškų kūrybinių profesijų[336] atstovai, paprastai pasižymi gerokai aukštesniu kultūriniu intelektu ir aukštesniais mokymosi pasiekimais nei kontrolinių populiacijų vaikai ir jaunuoliai. Lietuvoje tokius tyrimus praktiškai neįmanoma „švariai“ atlikti, kadangi gyventojų, ypač išsilavinusių ir užėmusių aukštesnes pozicijas visuomenėje, populiacija, kaip žinoma iš istorijos, labai smarkiai nukentėjo nuo žudymų, įkalinimų, trėmimų, emigracijos. Natūralus kultūrinio kapitalo ir edukacinės tradicijos perimamumas ir tęstinumas mūsų šalies šeimose buvo sugriautas. Pastaruoju metu pastebimas ir motinos išsilavinimo vaidmuo vaiko mokymosi pasiekimams.

Šiame kontekste anaiptol nesinorėtų akcentuoti biologinio paveldimumo veiksnių, nors jie irgi realiai egzistuoja, priešingai, čia siekiama pabrėžti šeimos kultūrinio kapitalo, perduodamo iš kartos į kartą, šeimos edukacinių tradicijų vaidmenį ugdymo ir socializacijos procesuose. Deja, šeima gali tapti socializaciją ir ugdymą neigiamai įtakojančiu veiksniu. Čia turima galvoje skurdas, šeimos kultūrinio kapitalo ir edukacinių tradicijų deficitas ar netgi asocialumas. Socializacijos, socialinės nelygybės ir socialinės stratifikacijos teoretikai bei tyrinėtojai kalba apie skurdo (beje, ne tik ekonominio, bet ir kultūrinio) perdavimą iš kartos į kartą[337]. Galima akcentus sudėti dar stipriau, jei kalbame apie toki fenomeną, kaip skurdo perdavimas iš kartos į kartą, tai atitinkamo tipo nelygybės atsigaminimo mechanizmuose lemiamas vaidmuo tenka būtent kultūrinio kapitalo ir edukacijos deficitui.

Vertas dėmesio objektas yra šeimos ir mokyklos bendradarbiavimas. Šeima gali būti išsilavinusi, pasižymėti dideliu kultūriniu kapitalu, tačiau ji dėl tėvų užimtumo arba dėl to, kad vaikas neturi jokių mokymosi sunkumų, gali būti gana atitrūkusi nuo mokyklos. Kitu atveju vaikas gali turėti mokymosi sunkumų, šeimos kultūrinis kapitalas gali būti silpnas, tačiau šeima motyvuota reguliariai bendradarbiauti su mokykla ir mokytoju. Tokiu būdu atskiru įtakingu veiksniu tampa mokytojo ir šeimos bendradarbiavimas, siekiant ugdymo tikslų. Ypač svarbus yra mokytojo ir šeimos bendradarbiavimas pradinėje mokykloje ir būtent mokant skaitymo (taip pat rašymo ir skaičiavimo). Priešingai nei, tarkime, aukštesnio lygio muzikavimas ar dailė, taip pat sportinių pratimų atlikimas arba techninis konstravimas, užsienio kalbos mokymas, kurie paprastai reikalauja profesionalas ugdytojo pasirengimo, skaitymas yra universalus kultūrinis gebėjimas, universali kultūrinės prigimties psichinė funkcija. Šiuolaikinėje visuomenėje skaityti paprastai moka bemaž kiekvienas protiškai įgalus ir subrendęs bendrosios gyventojų populiacijos atstovas. Todėl, kai kalbame apie skaitymo gebėjimų ir skaitymo motyvacijos ugdymą, literatūrinio skonio ugdymą, šeima pasireiškia kaip pilnavertė ugdymo/si aplinka ir labai įtakinga ugdymo bei socializacijos instancija.

Šeima, jos kultūrinis kapitalas, edukacinės tradicijos vaiko mokymosi rezultatus paveikia labai realiai. Šitą rodo ir PIRLS studijos Lietuvos duomenys. Jei jau pripažįstame, kad šeima yra esminis edukacinis veiksnys (ypač skaitymo gebėjimų ugdymo atveju), tai neišvengiamai svarbūs pasidaro ir kiti socialiniai aspektai. Tarkime, kokios yra šeimų pajamos, koks tėvų darbinis krūvis, ar lieka jiems dvasinių ir laiko resursų skirti pakankamai dėmesio vaikų edukacijai ir bendradarbiavimui su mokykla, ar yra poreikis ir tradicija tokį dėmesį skirti, ar lieka šeimai lėšų, kurias galima būtų skirti namų bibliotekai, įskaitant vaikų bibliotekėlę? Ar šeimose yra poreikis, noras ir valia įsigyti knygų? Galbūt toks poreikis yra, bet bedarbių šeimoje, kuri galvoja kaip išgyventi, kaip susimokėti mokesčius, nėra ir nebus lėšų knygoms. Čia mes susiduriame su socialine politika, šalies ekonominiu pajėgumu, regioniniais skirtumais ir pan.

---

[336] Gydytojas, advokatas, architektas, inžinierius, menininkas, žurnalistas, mokslininkas etc.

[337] Žr. 1) Lewis, O. (1968). *La Vida: A Puerto Rican Family in the Culture of Poverty*. New York: Vintage. 2) Mikutavičienė, I. (2009). Švietimo ir socialinės nelygybės sąveikos fenomenas: Lietuvos kontekstas. Edukologijos daktaro disertacija. Vytauto Didžiojo universitetas ir kt.

2.3.2. Regioniniai (kaimo, miesto) skirtumai ir švietimo nelygybė

Neišvengiamai tenka kalbėti apie socialinius veiksnius pačia plačiausia prasme, kurie netiesiogiai daro įtaką vaikų mokymosi rezultatams, taip pat ir skaitymo gebėjimams. Antai, mokymosi pasiekimų tyrimuose (taip pat ir PIRLS Lietuvos rezultatuose) paprastai fiksuojami miesto kaimo mokinių pasiekimų skirtumai. Minėtų socialinių grupių palyginimo skirtumai paprastai dažniausiai yra kaimo nenaudai. Taip yra todėl, kad kaime edukaciniu kultūriniu požiūriu žmogiškieji ištekliai yra silpnesni, ten mažesnis gyventojų, turinčių aukštesnį išsilavinimo cenzą, nuošimtis, mažesnis nuošimtis išsilavinusių šeimų, mažesnis nuošimtis kvalifikuotų mokytojų ir pan. Visuotinai žinomas yra ir tas faktas, kad kaime vidutinis gyventojų pajamų lygis yra žemesnis nei mieste. Apskritai šalyje egzistuoja ryškūs regioniniai skirtumai, tenka kalbėti apie depresuojančius regionus, depresuojančias savivaldybes (Druskininkai, Tauragė) ir gyvenvietes (Didžiasalis, Tyruliai ir pan.). Antai, remiantis 2006 metų „ikikriziniais“ duomenimis, Vilniaus apskrityje vienam gyventojui teko 30 tūkst. dolerių BVP, o analogiškas rodiklis Tauragės apskrityje tesiekė tik 2 tūkst dolerių. Skirtumas, siekiantis net 15 kartų (!), yra prabloškiantis, varantis į nevilt̨, parodantis krašto ūkio ir socialinės politikos bejėgiškumą. Nesunku prognozuoti, kad 2008-2010 metų finansų ir ūkio krizė šiuo kontrastus tik dar labiau išryškins. Pavyzdžiui, pašalpų gavėjų skaičius vien Kauno rajone pastarosios krizės laikotarpiu ūgtelėjo nuo 4 iki 14 tūkst. asmenų.

Iš socialinės politikos tyrimų yra žinoma, kad nepalankios socialinės aplinkybės socializacijos procese sąveikauja sinergijos būdu ir save multiplikuoja. Nepalankios socialinės aplinkybės (pvz., vaiko gyvenimas depresuojančiame regione, nepilnoje šeimoje, nepasiturinčioje šeimoje, silpno kultūrinio kapitalo šeimoje etc.) ir yra linkę rezonuoti, sustiprinti viena kitos neigiamą veikimą.

Šiame kontekste verta pažymėti, kad PIRLS Lietuvos imties duomenys taip pat rodo didelius kaimo ir miesto skirtumus. Žinoma, kaimo nenaudai.

2.3.3. Teisinga ir socialinė bei švietimo politika. Lygių galimybių vertybės vaidmuo

Taigi, valstybėje, kuri laiko save modernia ar nori tokia būti, socialinei ir švietimo politikai tenka didelė atsakomybė ir iššūkis švelninti socialinius kontrastus, mažinti socialinę nelygybę, bent jau vaikams pasistengti užtikrinti lygias galimybes realiai, o ne pažadais ir deklaracijomis. Būtent švietimas modernioje visuomenėje, metaforiškai kalbant, gali būti tas „socialinis liftas“, socialinis „tramplinas“, kuris atveria vaikams galimybes pakilti socialinio mobilumo laiptais aukštyn ir įsitvirtinti gyvenime, ypač tokiems vaikams, kurie yra kilę iš ekonomiškai ir kultūriškai silpnesnio sluoksnio, iš depresuojančių regionų.

Moderni ir demokratiška visuomenė, be abejo, yra jautri žmogaus ir vaiko teisių, socialinės nelygybės ir lygių galimybių klausimams. Visgi modernioje hedonizmu ir vartotojiškumu grįstoje visuomenėje, ypač pasaulinės ūkio recesijos ir viešųjų finansų krizės sąlygomis, įsigali ekonominio redukcionizmo ir menedžerizmo pasaulėžiūra. Tai ypač būdinga buvusio socialistinio bloko šalims, įskaitant Lietuvą. Susidaro įspūdis, kad daugybė didelę socialinę įtaką turinčių žmonių, paprasčiausiai netiki lygių galimybių idėja, teisingesniu viešųjų gėrybių paskirstymu. Čia pirmiausiai turima galvoje toks viešasis gėris, kaip vaikų švietimas ir ugdymas. Kalbėjimas apie skurstančius vaikus, apie lygias galimybes ir teisingą startą gyvenime, apie būtinybę tinkamai aprūpinti mokyklas ir bibliotekas įtakingųjų dažnai yra ciniškai suvokiami kaip proginiai pakalbėjimai, sentimentalūs pagraudenimai, skambūs pažadai ar tiesiog, kaip efektyvių viešųjų ryšių dalis rinkimų išvakarėse. Iš tiesų gi viso ko esmė, pasak įtakingųjų, yra konkurencingumas, investicijos, pridėtinės vertės kūrimas ir viešųjų finansų suvaldymas.

Linkstama pamiršti, kad lygių galimybių konceptas yra svarbus ne vien tik humanizmo ir socialinio teisingumo požiūriu. Lygios galimybės – moralinis europietiškosios civilizacijos egzistencinis pagrindas. Jei visuomenėje nėra lygių galimybių idealo, jei tos galimybės sistemingai paminamos, ignoruojamos, tai tokia situacija yra grėsminga ir nepatraukli tuo, kad ji visos civilizacijos mastu vėl sudaro prielaidas morališkai pateisinti pačius radikaliausius revoliucinius „socialinio teisingumo

atstatymo“ veiksmus, paremtus utopinėmis ideologijomis, smurtinėmis socialinėmis praktikomis, kruvinų konfliktų ir klasių kovos eskalavimu, revoliucijų eksportu į kitas šalis ir žemynus. Visa tai, kaip žinoma, ilgainiui baigiasi totalitarizmu, ūkio sunaikinimu, visuotiniu skurdu, mokslo ir kultūros stagnacija, visuomenės užsidarymu nuo kitų civilizacijų ir kultūrų. Šiuo požiūriu labai pamokanti yra dramatiška 20 a istorija. Beje, čia verta prisiminti, kad ir dabar, 21 a. dar tebeegzistuoja valstybės, politinės ir ūkinės sistemos, grįstos bolševizmu bei jo modifikacijomis.. Žinoma, 21 a. istorija nekartos prieš tai buvo šimtmečio istorijos vingių. Į tą pačią upę neįmanoma įbristi du kartus. Visgi nekelia abejonių tai, jog socialinio teisingumo idealas, paremtas lygių galimybių samprata, yra fundamentalus moralinis priešnuodis, socialinės inžinerijos instrumentas prieš bandymus kurti naujas destruktyvias ideologijas, socialines ir politines praktikas, prieš bandymus suteikti moralinę aurą ekstremizmui ar netgi terorizmui. Skirtumas tik tas, kad XIX–XX a. tokių destruktyvių ideologijų atsiradimas buvo paremtas prieštaravimu tarp darbo ir kapitalo, o XXI a. tiesiog aktualizuojasi kitos prieštaravimų dimensijos. Tai – prieštaravimai tarp skirtingų civilizacijų ir konfesijų, tarp turtingos šiaurės ir skurstančių pietų, tarp šalių ir regionų, kurie turi strateginių išteklių ir kurie tokių neturi etc. Patys giluminiai prieštaravimai, kaip nuolatinis potencialių konfliktų šaltinis, visuomenėje išlieka.

Moderni visuomenė pripažįsta ir toleruoja tą nelygybę, kuri atsiranda žmonių veiklos rezultatuose. Savo ruožtu netolygūs žmonių veiklos rezultatai, natūraliai lemia netolygią žmonių socialinę padėtį, pajamas, įtaką ir galimybes. Žmonių nelygybė veiklos rezultatuose yra civilizacijos ir pažangos varomoji jėga nuo pat absoliutizmo ir luominių privilegijų[338] panaikinimo. Pripažindama ir netgi pateisindama nelygybę žmonių veiklos rezultatuose, moderni europietiška civilizacija nepripažįsta ir nepateisina nelygybės visuomeninio žaidimo taisyklėse.

Moderni visuomenė savo moralinę egzistenciją grindžia „lygių galimybių“ vertybe (ir konceptu), kuris reiškia vienodų visuomeninio žaidimo taisyklių sudarymą visiems individams, eliminuojant bet kokias atviro ar latentinio, tiesioginio ar netiesioginio diskriminavimo prielaidas bei apraiškas. Principinę reikšmę įgauna žmogaus (ir vaiko) teisės, taip pat visų lygybės prieš įstatymą principai. Taigi besąlygiška, netgi fanatiška pagarba žmogaus teisėms ir lygioms galimybėms Vakarų civilizacijoje nėra atsitiktinis dalykas. Nepasitenkinama gražių dalykų ir idealų surašymu į teisinius dokumentus, strategijas ar politines deklaracijas. Yra nuosekliai siekiama, kad atviros ar latentinės žmogaus teisių ir lygių galimybių pažeidimo apraiškos būtų teisinėmis, politinėmis ar švietimo ir viešosios nuomonės formavimo priemonėmis užkardomos, eliminuojamos iš socialinės praktikos.

Didžiulis žingsnis, ginant žmogaus teises ir įtvirtinant lygių galimybių principą, mūsų nuomone, Lietuvoje padarytas, kai 2000 m. buvo priimtas Lietuvos Respublikos Valstybės garantuojamos teisinės pagalbos (VGTP)[339] įstatymas ir lygių galimybių įstatymas[340]. Buvo įsteigta VGTP tarnyba, kurios misija – teikti nemokamas teisines paslaugas asmenims, kurie dėl menko pajamų lygio neišgali susimokėti advokatams, taip pat ir civilinėse bylose. Jei teisynas gražus, bet žmonės iš silpnesnio sluoksnio negali apginti savo teisių, tai visa tai tėra graži poza ir socialiai teisingos valstybės imitacija. Deja, Tarnybos veikla šalyje labai prastai išreklamuota, kaip rodo tyrimai[341], apie ją bendroji gyventojų populiacija beveik nieko nežino, per mažai žino netgi teisininkai profesionalai. Susidaro įspūdis, kad įsteigdama Tarnybą, šalies valdžia tiesiog atidavė duoklę europiniams įsipareigojimams, o dabar tiesiog yra suinteresuota nereklamuoti ir neplėsti Tarnybos veiklos, idant nebūtų papildomos naštos biudžetui.

Apskritai Lietuvos viešajame diskurse susiklostė aplinkybės, kurios atspindi nepilną (netgi labai redukuotą) požiūrį į lygias galimybes. Iš nacionalinės žiniasklaidos ir viešosios politikos diskurso susidaro įspūdis, kad lygios galimybės tai visų pirma moterų lygybės, seksualinių mažumų gynimo, romų gynimo, na dar kitų rasių atstovų gynimo klausimai ir pan., kad lygiomis galimybėmis užsiiminėja

[338] Europoje „iki Napoleono“ žmogaus statusą ir galimybes bemaž fatališkai nulemdavo ne tiek jo individualios pastangos ir pasiekimai, kiek luominė priklausomybė.
[339] http://www.teisinepagalba.lt/
[340] http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=222522&p_query=&p_tr2=
[341] Merkys, G. Mikutavičienė, I, Piščalkienė, V. ir kt. Kauno Valstybės garantuojamos teisinės pagalbos tarnybos teikiamų paslaugų kokybės, visuomenės informuotumo lygio ir informavimo šaltinių vertinimo, stebėsenos metodikos sukūrimo ir sociologinio tyrimo pagal patvirtintą metodiką atlikimas, 2008. Užsakovas – Kauno valstybės garantuojamos teisinės pagalbos tarnyba (VGTPT).

ir žmogaus teisėmis nuosekliau užsiiminėja kelios centralizuotos tarnybos sostinėje. Be abejo, tai labai svarbūs dalykai ir uždaviniai. Deja, už viešo diskurso ribų Lietuvoje yra atsidūrę daugelis kitų klausimų, susijusių su žmogaus teisėmis ir lygiomis galimybėmis, –pavyzdžiui, sveikatos apsaugos, švietimo ir kt.

2.3.4. Švietimas ir socialinių klasių reprodukcija. Švietimas kaip „socialinis liftas“

Išskirtinis vaidmuo įtvirtinant lygių galimybių vertybes ir socialines praktikas tenka švietimui. Žymusis sociologijos klasikas Pierre Bourdieu[342] ir jo pasekėjai įtikinamai parodė, kad visuomenės klasinė struktūra, socialinė nelygybė (tuo pačiu ir potencialūs socialiniai konfliktai) reprodukuojasi visų pirma per švietimo sistemą ir per socializaciją šeimose, pasižyminčiose skirtingu kultūriniu kapitalu. Genialiai minėto sociologo teorijai galima suteikti ne tik socialinės diagnozės ir socialinių reiškinių giluminio aiškinimo prasmę, bet ir socialinės inžinerijos prasmę. Tai reiškia, kad tinkamai vykdant demokratinę švietimo politiką, orientuotą į lygias galimybes, švietimas tampa tuo socialiniu instrumentu, kuris švelnina socialinę nelygybę ir realiai prisideda prie socialinio teisingumo.

Socialinės nelygybės ir klasinės reprodukcijos požiūriu Lietuvos bendrojo lavinimo sektoriuje susidarė paradoksali situacija. Mūsų šalies švietimo politika, švietimo teisynas, švietimo strateginės plėtros dokumentai tikrai neplėtoja konservatyvaus edukacinio elitarizmo, edukacinės selekcijos[343] ir konkurencinių vertybių švietime, bent jau tokioje švietimo pakopoje kaip bendrojo lavinimo mokykla. Atitinkamų dalykų neplėtoja ir šalies edukologija bei kiti socialiniai mokslai. Oficialiu lygmeniu, priešingai, švietime linkstama propaguoti socialinio solidarumo, įgalinimo, įtraukties, neįgaliųjų integracijos, švietimo pagalbos idėjas etc. Deja, faktiniai tėvų ir mokinių elgesio modeliai, masinis korepetitorių paslaugų (paralelinio ar netgi šešėlinio švietimo) išplitimas, taip pat žiniasklaidos pamėgtas mokyklų reitingavimas[344] rodo, kad paprotinės moralės ir masinės sąmonės lygmeniu egzistuoja labai stiprios socialinės simpatijos elitarizmui ir konkurencijos kultui švietime. Nors tai, kaip minėta, nėra politiškai ar teisiškai skatinama, visgi Lietuvoje latentiniu lygmeniu paspartintai formuojasi klasiniu požiūriu besisluoksniuojanti švietimo sistema. Šiuo požiūriu sluoksniuojasi ne tik mokyklos, bet netgi ir skirtingos klasės tos pačios mokyklos viduje, sluoksniuojasi netgi mokytojai. Tokia tendencija ypač nepatraukli pradinės mokyklos misijos požiūriu. Šitie dalykai, nors ir nebuvo tyrimo objektas, akivaizdūs analizuojant PIRLS tyrimo Lietuvos imties duomenis.

Taigi, jei kalbama konkrečiai apie švietimą, tai čia lemiamas vaidmuo tenka „teisingo starto“ idėjai. Tai reiškia, kad išsilavinimo kokybė idealiu atveju neturi būti nulemta vaiko luominės priklausomybės, miesto kaimo skirtumų ar kitų socialinių veiksnių. Modernios visuomenės socialinė politika ir demokratinė švietimo sistema turi budriai atitinkamus procesus sekti, įdiegti įvairius socialinius saugiklius, kompensavimo mechanizmus, siekti socialinio teisingumo. Mokykla idealiu

---

[342] Bourdieu, P. (1998). *Distinction: The Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.

[343] Sąlygine išimtimi galėtų būti laikoma šalyje funkcionuojanti centralizuotos abitūros sistema, paremta centralizuotai valdomais valstybiniais egzaminais. Jos neginčijamas privalumas tas, kad iš abitūros ir imatrikuliacijos į aukštąją mokyklą procesų bemaž visiškai eliminuota korupcija. Šiuo požiūriu daug laimi ir lygių galimybių idėja švietime. Deja, aukštesnioji ir vidutinė klasė korepetitorių pagalba masiškai inicijuoja papildomą švietimą savo vaikams. Šešėliniame švietimo sektoriuje tūkstančiai pedagogų dresuoja vaikus, kilusius iš socialiai stipresnio sluoksnio, sėkmingam pasirodymui valstybinių egzaminų metu. Didžiulė statistinė masė Lietuvos šeimų neturi resursu arba supratimo nukreipti savo atžalas papildomam mokymuisi į šešėlinį švietimą. Atrodo, kas gi čia blogo, kad dalis mokinių papildomai ruošiasi egzaminui ir giliau įsisavina ugdymo turinį. Deja šešėlinio švietimo egzistavimas yra baisus smūgis lygioms galimybėms švietime, smūgis „teisingo starto“ idėjai ir socialiniam teisingumui.. Paradoksas yra tas, kad atitinkama problema, kaip lygių galimybių pažeidimo problema, šalyje visai nėra atpažinta. Švietimo bendruomenės, švietimo politikai, švietimo tyrinėtojai dėl centralizuotos abitūros ir šešėlinio švietimo net nediskutuoja. Švietimo bendruomenes erzina nebent tik nuolat kaitaliojama valstybinių brandos egzaminų tvarka ir dėl „kieto“ konkurencinio egzaminavimo kylantis stresas.

[344] Mokyklų reitingavimas yra vienas iš informacijos kanalų apie konkrečias mokyklas ir švietimą. Bėda ta, kad tie reitingai fetišizuojami, klaidingai interpretuojami. Aukštas mokyklos reitingas gali rodyti ne mokyklos kaip ugdymo įstaigos efektyvumą, ne jos mokytojų profesinę meistrystę, bet tiesiog atspindėti mokyklos reputaciją, jos gebėjimą pritraukti iš mokinių iš specifinio sociokultūrinio sluoksnio, kuris yra pasiryžęs investuoti į savo vaikų švietimą, įskaitant šešėlinį.

atveju turėtų būti ta institucija, kuri išlygintų[345], kompensuotų vaikų kognityvinio, socialinio ir kultūrinio išsivystymo netolygumus, determinuotus nepalankios socialinės aplinkos ir socialinės nelygybės. Švietimas viešasis gėris, kuris turi būti prieinamas ir garantuojamas kiekvienam vaikui. Visa, kas pasakyta, iš principo galioja visoms švietimo pakopoms, profesiniam rengimui, aukštajam mokslui. Visgi šiuo požiūriu itin svarbus yra bendrojo lavinimo etapas (ir ypač skaitymo gebėjimų ugdymas pradinėje mokykloje).

Deja, PIRLS studijos Lietuvos imties duomenys visumoje rodo nepatrauklų vaizdą. Jokios stebuklingos burtų lazdelės pradinė mokykla ir švietimo sistema neturi. Tenka stebėti tendenciją: skaitymo gebėjimų ugdymo požiūriu, mokiniai ateina į mokyklą su labai skirtingu kultūriniu kapitalu ir skirtingomis galimybėmis. Bėda ta, kad jie su tomis skirtybėmis ir išeina į pagrindinę mokyklą. Pradinei mokyklai tų skirtumų išlyginti, sušvelninti, kompensuoti, deja, nepavyksta. Žinoma, kad pradinė mokykla išmoko skaityti ir silpnus mokinius[346]. Vis dėlto pradinė mokykla nesugeba padaryti taip, kad tas kultūrinis ir mokymosi pasiekimų kontrastas, kurį vaikai atsineša iš labai skirtingų šeimų, sumažėtų.

2.3.5. Skaitymas - vaiko socializacijos katalizatorius ir kultūrinis meta-gebėjimas

Skaitymo gebėjimų įgijimas yra socializacijos ir vaiko kultūrinio kapitalo formavimosi katalizatorius. Vaiko intelekto ir dvasingumo ugdymui be galo svarbūs yra dailė, muzikavimas, sportinė veikla, užsienio kalbų mokymasis etc. Netgi nekorektiška būtų ranguoti, kuris iš minėtų dalykų yra vertesnis ugdymui. Kaip ten bebūtų, tenka pripažinti, kad būtent skaitymas yra išskirtinės svarbos bazinis gebėjimas, atveriantis „antrinės“ socializacijos pradžią. Čia reikėtų paaiškinti, kas turima galvoje, kalbant apie „pirminę“ ir „antrinę“ socializaciją. Pirminė socializacija vyksta pačioje artimiausioje vaiko socialinėje aplinkoje – šeimoje, bendruomenėje. Būtent skaitymas (ir knyga) yra tas informacinis ir komunikavimo kanalas, kuris leidžia vaikui išsiveržti iš artimiausios socializuojančios aplinkos ir pradėti pažinti visos civilizacijos kultūrinį lobyną.

Minėta artimiausia socializuojanti aplinka labai svarbi vaikui, tačiau dėl savo lokalumo ji neišvengiamai yra ribota. Artimiausios aplinkos sąlyginį ribotumą geriausiai parodo nedidelis mintinis istorinis ekskursas. Dar XIX–XX amžių sandūroje Lietuvos kaimo gyventojo viso gyvenimo realūs socialiniai kontaktai, galima manyti, geriausiu atveju apsiribodavo 200–400 žmonių aibe. Žmogus komunikuodavo su savo kaimo bendruomene, nuvažiuodavo į turgų, į atlaidus, tačiau ten atvykdavo irgi tik aplinkinių kaimų gyventojai. Neraštingam žmogui bažnyčia ir socialiniai kontaktai, apsiribojantys kelių šimtų žmonių aibe, praktiškai ir sudarydavo visą jo socializacijos ir mokymosi iš gyvenimo resursą. Visiškai kitos socializacijos galimybės atsivertų, jei toks žmogus mokėtų skaityti ir turėtų priėjimą prie knygų. Žinoma, modernioje visuomenėje dėl transliuojamosios žiniasklaidos, dėl interneto, dėl žmonių geografinio mobilumo poveikio ribos tarp artimiausios aplinkos ir nuotolinės kultūrinės makro aplinkos, tarp pirminės ir antrinės socializacijos nebėra tokios aiškios, tačiau jos vis vien išlieka.

Išsiveržimas iš artimiausios aplinkos ir galimybė per knygą gilintis į visos žmonijos kultūrą, reiškia, kad prasideda „antrinė“ socializacija. Jei vaikas neišmoksta skaityti arba skaito silpnai, visavertė jo socializacija praktiškai neprasideda. Tokiam vaikui, galima sakyti, gyvenimas prasidėjo „melagingu startu“ ir apie jokias lygias galimybes ar palankią vaiko socialinę perspektyvą čia kalbėti netenka.

2.3.6. Skaitymas kaip kultūrinio vartojimo įprotis. Knygų pirkimo ir skaitymo skatinimas

Jei pripažįstame, kad pradinukų skaitymo gebėjimų lygiui turi įtakos luominis, regioninis faktoriai (miesto ir kaimo skirtumai)[347], tai svarbus pasidaro netgi toks klausimas, koks PVM tarifas yra

[345] Čia nekalbama apie tai, kad kaip nors turėtų būti prilaikomas „stipriųjų“ mokinių vystymasis ir edukacija. Mokykla turi tapti ta aplinka, kurioje „silpniems“ mokiniams sudaromos galimybės pasivyti, kompensuoti savo sociokultūrinį atsilikimą, atsiradusį dėl socialinės nelygybės.

[346] Interviu metu pradinių klasių mokytojai pabrėžė, kad, išskyrus sunkaus mokymosi sutrikimo atvejus, jie sugeba išmokyti skaityti ir silpnus vaikus, ilgainiui randą viena ar kitą metodinį būdą, jų derinį.

[347] PIRLS studijos Lietuvos duomenys šią tezę pilnai patvirtina.

taikomas knygoms, įskaitant vaikų knygas. Šiuo metu Lietuvoje taikomas 12 proc. PVM tarifas knygoms, kuris iki krizės buvo 5 proc. Mūsų turimais duomenimis kaimyninėje Latvijoje taikomas 8 proc. tarifas ir ketinama pereiti prie 12 proc. tarifo, kas sukėlė tenykštės visuomenės pasipiktinimą. Šiuo požiūriu be galo svarbus pasidaro netgi šalies dydis. Vienoks knygos tiražas gali būti 3 milijonus gyventojų turinčioje Lietuvoje ir, tarkime, 38 milijonus gyventojų turinčioje Lenkijoje. Knygos savikaina ir atitinkamai jos pardavimo knygyne kaina priklauso nuo tiražo, kuo didesnis tiražas, tuo sąlyginai pigesnis 1 knygos egzempliorius. Tokiame mažame krašte kaip Lietuva, valstybė privalėtų knygoms taikyti lengvatinį PVM tarifą. Žinoma, jei turima išminties į savo gyventojus žiūrėti ne kaip į vartojančią ir mokesčius mokančią statistinę masę, bet kaip į tautinę bendruomenę, turinčią intencijų globaliame pasaulyje užsitikrinti savo etninį ir kultūrinį tęstinumą.

Beje, mūsų mokslinės grupės atliktų kitų tyrimų duomenimis, netgi mokytojui, kuris turi stabilią ir ne visai prastai apmokamą darbo vietą, be to, pasižymi įpročiu daug skaityti, dažnai yra problema nusipirkti reikalingą knygą dėl lėšų stygiaus. Šiuo požiūriu į knygų pirkimą ir skaitymą galima pažvelgti ne tik kaip į kultūros ar edukacinį aktą, bet ir kaip į masinę vartojimo praktiką, kaip į konsumentinį įprotį. Iš ekonomikos teorijos ir praktikos yra žinoma, jog žemesnis PVM tarifas skatina vartojimą. Savo ruožtu intensyvesnis ir masiškesnis knygų vartojimas skatintų namų ūkiuose atitinkamą kultūrinį ir edukacinį įprotį, kaip madą, kurį socialinio išmokimo ir mėgdžiojimo būdu natūraliai perimtų vaikai. Vaiko skaitymo gebėjimai ir skaitymo motyvacija gali vystytis tik tada, kai šalia nuolatos atsiranda nauja, nežinoma ir kultūriškai vertinga knyga. Ši tezė tinka be išlygų ir namų ūkiui, šeimai, ir mokyklai. PIRLS studijos Lietuvos duomenys rodo esant ryšį tarp vaiko namų bibliotekėlės ir skaitymo gebėjimų.

2.3.7. Knygos prieinamumas. Viešųjų bibliotekų tinklo vaidmuo. Bibliotekos edukacinis konceptas

Jei vaikas neturi knygų privačioje namų aplinkoje[348], knygos jam turi būti prieinamos viešose aplinkose – mokykloje, teritorinėje bendruomenėje. Pakankamai svarbus momentas yra mokyklų ir jų bibliotekų aprūpinimas knygomis, turimų knygų fondų turtingumas bei įvairovė. Mokyklų tinklo optimizavimas, „mokinio krepšelio“ įdiegimas, mokyklų tobulinimo programa atvėrė mokykloms šokių tokių galimybių. Pozityvų impulsą suteikė tas faktas, kad 2008 metai buvo paskelbti skaitymo metais. Sunkoka būtų rasti mokyklos vadovą, kuris nesuprastų modernios ir turtingos bibliotekos svarbos. Bet riboti ištekliai ir krizė daro savo. Kaip ten bebūtų Lietuvos vaikų ir vaikystės aprūpinimas įdomiomis, patraukliai išleistomis, tačiau ekonomiškai įperkamomis knygomis yra labai subtilus dalykas. Šitokį gražų tikslą galima prilyginti absoliučiam gėriui ir siekiamybei. Vaikiškų knygų, kaip saugumo, sveikatos ir kitų absoliučių gėrybių, niekada nebus per daug. Todėl ateityje įdomu būtų gauti objektyvius[349] duomenis apie namų ūkių bibliotekas, vaiko bibliotekėlę šeimoje, apie knygų vaikams pirkimo dažnį ir pan. Gerai būtų turėti šiuo klausimu tarptautinio palyginimo duomenis. Kaip ten bebūtų, ES valstybė privalo siekti lygių galimybių užtikrinimo vaikams. Vaikas, kilęs iš ekonomiškai ir kultūriškai silpnesnės šeimos, neradęs knygos namuose, nesunkiai turi ją rasti ir gauti mokyklos bibliotekoje.

Savo ruožtu neužtenka vaikų bibliotekas fiziškai pripildyti naujomis knygomis. Reikšmingu dalyku tampa bibliotekos edukacinis konceptas[350]. Neužtenka paduoti nuo lentynos vaikui knygą ir užregistruoti šį faktą registracijos žurnale. Bibliotekos knygų fondas ribotų išteklių sąlygomis turi būti formuojamas itin apdairiai, nuolat tiriant vaikų skaitymo interesus ir poreikius, įvertinant atskirų knygų

[348] R. Plungės atliktas naujausias tyrimas rodo, kad privatūs vaikų edukacinė aplinka šeimose yra labai nevienoda pagal savo resursus bei galimybes ir esmingai priklauso nuo tėvų sociokultūrinio bei ekonominio statuso. Žr. Plungė, R. (2010). Vaiko ir paauglio privatus interjeras, kaip socializacijos ir ugdymosi aplinka. Edukologijos daktaro disertacija. Šiaulių universitetas.

[349] Apklausų duomenys (taip pat ir PIRLS duomenys) čia nėra iki galo patikimi, kadangi apklausa yra subjektyvus metodas, atspindintis tik nuomonę, įsivertinimą, bet ne faktinę realybę. Kai tiriamajam tenka vertinti save patį, savo namų ūkį pagal tokį parametrą, kaip namų bibliotekos turtingumas, galimi pagražinti, tendencingi atsakymai. Socialinių apklausų metodologijoje tai vadinama tiriamųjų orientacija į socialinius lūkesčius. Iškalbingesni ir objektyvesni būtų knygų pirkimo statistikos analizė, namų ūkio vartojimo krepšelio analizė, šeimos ir namų ūkio etnografinis tyrimas ir pan.

[350] Tautkevičienė, G. (2004). Studentų mokymosi aplinkų susiformavimui iš universiteto bibliotekos edukacinės aplinkos įtaką darantys veiksniai. Edukologijos daktaro disertacija. Kauno technologijos universitetas.

edukacinę literatūrinę vertę, ugdomąjį potencialą. Turi būti siekiama bibliotekos turimų leidinių žanrinės įvairovės (periodika, grožiniai leidiniai, informaciniai leidiniai, žodynai, vaikų enciklopedijos, elektroniniai bibliotekos ištekliai ir kt.).

Vaikų bibliotekos darbuotojas turi aktyviai prisiimti „rinkodaros tyrėjo“ ir edukatoriaus funkcijas. Vaikas yra knygų vartotojas, o bibliotekininkas - atitinkamo kultūrinio vartojimo poreikio tenkintojas, vadinasi, jis privalo nuolat tą kultūrinį poreikį tyrinėti. Edukatoriaus funkcijos pasireiškia tuo, kad bibliotekininkas turi būti pasirengęs skatinti vaiko interesą ir motyvaciją skaityti, gebėti parinkti jam tokią knygą, kuri skatintų vaiko ugdymąsi. Bibliotekoje svarbu sukurti jaukią, namų aplinkai artimą ir svetingą atmosferą, kad vaiką, ypač tokį, kuris kilęs iš kultūriškai silpnesnės šeimos, bibliotekos aplinka nuolat trauktų ateiti ir būti, vartyti ir skaityti leidinius. Biblioteka ne tik kultūringo laisvalaikio praleidimo vieta, bet mokymosi vieta. Bibliotekininkas turėtų bent jau bendrais bruožais žinoti ugdymo programas, reguliariai bendradarbiauti su konkrečių dalykų mokytojais. Bibliotekininkas turi būti mokytojo partneris, gebantis naudotis elektroniniais informacijos paieškos ištekliais. Bibliotekininkas, gebantis tinkamai naudotis internetu, gali kompensuoti apsirūpinimo informacija sunkumus, kurie kyla iš sąlyginio bibliotekos fondų skurdumo. Ne ką menkesnis bibliotekos vaidmuo pasirengiant popamokiniams mokyklos renginiams: viktorinoms, konkursams, etnokultūriniams renginiams, minėjimams ir pan. Biblioteka, be kita ko, yra tas mokyklos padalinys, kuris gali stiprinti ir mokyklos bendradarbiavimą su šeima bei vietos bendruomene.

Šiuolaikinį edukacinį ir bibliotekinį išsilavinimą turinčiam profesionalui viska, kas pasakyta apie biblioteką, yra akivaizdi trivialybė. Deja, realus gyvenimas nuo gražių vizijų ir idealų dažnai yra skaudžiai atitrūkęs. Šalyje stinga nuoseklesnių tyrimų, kuriuose būtų projektuojamas modernus bibliotekos edukacinis konceptas (modelis), būtų empiriškai patikrinamas masinės bibliotekininkų darbo praktikos atitikimas (arba neatitikimas) šiuolaikiniam modeliui. Patirtis rodo, kad bemaž kiekviena mokykla ir jos vadovas nuoširdžiai stengiasi savo biblioteką puoselėti, kaip šventovę. Biblioteka yra ta vieta, kuria mokykla didžiuojasi, į kurią dažnai atvedami mokyklos svečiai. Mokyklų šeimininkai pelnytai didžiuojasi moderniai kompiuterizuotomis darbo vietomis bibliotekose. Deja, tyrėjų mokslinės vizitacijos[351] konkrečiose švietimo įstaigose neretai parodydavo, kad bibliotekos neturi reikiamo dydžio ir išplanavimo patalpų, erdvės, neturi tinkamų baldų. Jau pati daugelio mokyklinių bibliotekų architektūrinė ir interjero dizaino struktūra, skaitytojo darbo vietos ergonomika apriori riboja ne vienos bibliotekos galimybes tapti labai patrauklia, masiškai mokinius pritraukiančia mokymosi ir kultūringo laisvalaikio aplinka.

Dar liūdniau, jei greta bibliotekų fizinio skurdumo prisideda dar skurdesnė bibliotekos edukacinės misijos samprata. Lietuvos Respublikos ŠMM užsakymu 2001 metais atliktas tyrimą[352] apie nepilnamečių vidutinės priežiūros įstaigų edukacinę veiklą ir būklę. Tarpdisciplininė tyrėjų grupė, prieš tai pasirengusi vertinimo metodiką, vizitavo visas 4 šalyje egzistuojančias minėto tipo ugdymo įstaigas. Vienas iš daugybės šio tyrimo diagnostinių požymių buvo „bibliotekos edukacinis konceptas“. Taigi, vienoje iš įstaigų tyrėjai pamatė liūdną bibliotekos vaizdą. Vadinamoji „biblioteka“ įrengta kažkokioje nedidutėje belangėje patalpoje, nelyginant kioske, ant durų kabo pakabinama spyna. Nuolatinio atsakingo bibliotekininko nėra. Kelias valandas per dieną bibliotekininko funkcijas slenkančio grafiko tvarka atlieka kažkuris iš mokytojų. Prisiskiantį vaizdą paliko ir bibliotekos fondai. Ugdytinių kontingento branduolį sudaro 13–16 metų paaugliai vaikinai, o bibliotekos fonde dominuoja senos apiplyšę knygelės pradinukams – „Rikiki“, „Trys paršiukai“ ir pan. Jokių minėto amžiaus tarpsnio vaikinų edukacinius kultūrinius poreikius atitinkančių knygų (apie sportą, techniką, konstravimą,

[351] Prof. G. Merkio ir S. Balčiūno mokslinė grupė pastaraisiais metais atliko visą ciklą užsakomųjų švietimo tyrimų, kurie, be kita ko, numatė mokslines tyrėjų vizitacijas mokyklose. Paminėtini šie tyrimai: 1. Mokyklų vidaus struktūros ir valdymo modelių projektų įgyvendinimo sėkmės vertinimas Užsakovas - Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija (2009). 2. Mokymosi prieinamumas Vilniaus rajono gyventojams. Užsakovas - Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija (2006). 3. Mokyklų tinklo pertvarkos socialinis poveikis bandomajame projekte dalyvavusiose savivaldybėse. Užsakovas - Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2005). 4. Švietimo įstaigų tinklo pertvarkos būtinumas ir perspektyvos iki 2012 metų Ekspertinio vertinimo tyrimas. Užsakovas – Panevėžio miesto savivaldybės administracija. (2005).

[352] Merkys G., Ruškus J., Juodraitis A. (Ats.Red.) (2002). Nepilnamečių resocializacija. Priežiūros įstaigų psichosocialinė ir edukacinė situacija Lietuvoje. Monografija. Šiaulių universiteto leidykla

žvejybą, nuotykius, meilę etc.), praktiškai nėra. Tenka kalbėti apie bibliotekos parodiją (kad nesakytume – profanaciją). Žinoma, per 10 pastaruosius metų daug kas turėjo keistis į gerąją pusę, tačiau teigti, kad „skurdo bibliotekų“ ir „profanacijos bibliotekų“ subkultūra negrįžtamai liko praeityje pagrindo nėra. Skurdo kultūra ir subkultūra, mūsų nuomone, sąlyginai daugiau yra išplitusi savivaldybių kuruojamose bibliotekose, kurios veikia atokiose teritorinėse bendruomenėse.

Paradoksas yra tas, kad krizinėje ribotų išteklių šalyje kaimo mokyklėlėje veikia skurdoka bibliotekėlė. Greta stovi savivaldybės bibliotekėlė, neretai dar skurdesnė už mokyklinę. Ir vienoj, ir kitoj, tikėtina, sėdėti po bibliotekininką, kuris nelabai moka naudotis kompiuterinėmis priemonėmis, ieškoti informacijos internetu. Šios bibliotekos priklauso tam pačiam steigėjui, tačiau skirtingoms žinyboms – Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo miniserijai ir Kultūros ministerijai[353]. Anaiptol ne visi steigėjai supranta būtinybę koncentruoti materialinius bei personalo išteklius ir turėti toje vietovėje vieną, bet visais atžvilgiais geresnę biblioteką. Savo ruožtu skurdi biblioteka, kaip kultūrinių paslaugų teikimo objektas, neskatina joje lankytis, neskatina „vartoti“.

Greta bibliotekų aprūpinimo ne mažiau svarbus klausimas yra vaikų literatūros leidybos ir vaikų literatūros kūrimo skatinimas. Visų pirma čia turima galvoje vaikiškos literatūros vertimų ir nacionalinių kūrėjų, dirbančių vaikams, skatinimo programos. Tam, kad kultūriškai atsverti bukinančius ir agresiją skatinančius kompiuterinius žaidimus, interneto kelius ir klystkelius, pasilinksminimų industrijos stimulus, skleidžiamus per transliuojamąją žiniasklaidą, vaikams turi būti pasiūlyta labai daug įvairių, patrauklių ir kultūriškai vertingų tradicinių knygų.

Toliau, esminis klausimas yra toks, ar valstybė taiko švietimo rėmimo priemones? Antai Vokietijos Federacinėje Respublikoje veikia švietimo rėmimo įstatymas BAFÖG (**B**ildungs**FÖ**rderungs**G**esätz). Besimokantieji ir mokantieji, jei perka mokymuisi knygas ir pateikia pirkimo čekius, gauna mokesčių lengvatas ir pan. Panašiai Lietuvoje buvo remiamas, iš dalies grąžinant mokesčius, kompiuterio įgijimas, kaupiamasis gyvybės draudimas. Tokią patirtį prasminga išstudijuoti, kita vertus, krizės sąlygomis, kai vienintelis viešosios politikos ir viešojo administravimo tikslų tikslas yra biudžeto deficito suvaldymas, tikėtis, kad tokios švietimą ir mokymąsi remiančios inovacijos bus diegiamos ir pas mus yra sunkoka.

[353] Mūsų nuomone, Kultūros ministerijos žinioje turėtų likti reikalai, susiję su profesionalaus meno ir kultūros bei jos paveldo puoselėjimu. Visa, kas susiję su masinio švietimo, saviveiklos skatinimu vietos bendruomenėse, turėtų kuruoti Švietimo ministerija.

3. TARPTAUTINĖS SKAITYMO GEBĖJIMŲ STUDIJOS (PIRLS) DUOMENŲ STATISTINĖ ANALIZĖ

3.1. Statistinės analizės metodika

3.1.1. Priklausomi ir nepriklausomi tyrimo požymiai

PIRLS 2006 tyrimo instrumentarijų sudaro IV klasės mokinių skaitymo pasiekimų testas ir keturi didelės apimties klausimynai: klausimynas mokytojui (41 klausimas, 144 požymiai), klausimynas mokyklos vadovui (26 klausimai, 105 požymiai), klausimynas mokiniui (24 klausimų, 86 požymiai), klausimynas tėvams (21 klausimai, 59 požymiai).

Analizuojant tyrimo rezultatus yra skiriamos šios požymių grupės: (1) Skaitymo pasiekimai, (2) Mokyklos aplinka: edukaciniai resursai ir socioekonominės sąlygos; (3) Bendroji mokytojo praktika ir mokymo skaityti strategijos, (4) Mokinio skaitymo veikla mokykloje, (5) Namų aplinka: edukaciniai resursai ir socioekonominės sąlygos.

Visus požymius galima skirstyti į dvi dideles grupes: priklausomi požymiai ir nepriklausomi požymiai. Tačiau būtina pabrėžti, kad toks skirstymas yra sąlyginis: ryšiai tarp požymių yra daug sudėtingesni. Pavyzdžiui, iš vienos pusės, mokinių požiūris į skaitymą sąlygoja jų skaitymo rezultatus, iš kitos pusės, skaitymo pasiekimai turi įtakos požiūriui į skaitymą. Įtaka gali būti ir netiesioginė. Pavyzdžiui, šeimos ekonominė situacija įtakoja skaitymo pasiekimus, tačiau gilesnė analizė atskleidė, kad geresnius skaitymo rezultatus lemia ne tiek geresnė šeimos ekonominė situacija, kiek su ja susijęs socialinis veiksnys – tėvų išsilavinimas. Atliepiant į techninės tyrimo užduoties reikalavimą, ataskaitoje pristatomame tyrime yra išskirti patys svarbiausi priklausomi ir nepriklausomi požymiai ir analizuoti jų tarpusavio ryšiai.

3.1.1.1 lentelė

Priklausomi tyrimo požymiai ir jų turinys

Tyrimo konstruktas	*Tyrimo kintamieji*	*Kintamųjų charakteristika*
Skaitymo pasiekimai	Bendrieji skaitymo rezultatai*; Grožinių tekstų skaitymo rezultatai* Informacinių tekstų skaitymo rezultatai*	IRT teorijos pagrindu apibendrinti mokinių skaitymo gebėjimų testavimo rezultatai
	Požiūris į skaitymą* (skaitymo nuostatos)	Pavyzdžiai: Man patinka kalbėti apie knygas su kitais žmonėmis; Aš manau, kad skaityti yra nuobodu.
	Nepriklausomos skaitymo veiklos namuose: Skaitymas informaciniu tikslu*	Pavyzdžiai: Aš skaitau tam, kad sužinočiau, kas man įdomu; Aš skaitau knygas, kurios aprašo įvairius dalykus;
	Grožinės literatūros tekstų skaitymas	Aš skaitau laikraščius. Aš skaitau savo malonumui ne mokykloje[354]

Priklausomi požymiai, kitaip dar vadinami kintamaisiais, yra pateikiami 3.1.1.1 lentelėje. Tyrimu yra ieškoma atsakymo, kas lemia geresnius ar blogesnius mokinių skaitymo pasiekimus. Skaitymo pasiekimus aprašo trys dimensijos: (a) Mokinio skaitymo rezultatai, (b) Požiūris į skaitymą, (c) Nepriklausoma skaitymo veikla namuose. Šie trys komponentai apjungiami viena – pasiekimų – sąvoka. Reikia pažymėti, kad tokia tyrimo prieiga iš esmės atitinka šiuo metu šalies ugdymo praktikoje stebimą

[354] Į skalę reikėtų įtraukti ir teiginį „Aš skaitau pasakas arba romanus“ tačiau teiginių analizė lytiškumo aspektu atskleidė, kad berniukų ir mergaičių atsakymai labai stipriai skiriasi. Galima kelti hipotezę, kad toks skirtumas yra nulemtas termino „romanas“ panaudojimo klausimo formuluotėje. Romanas asocijuojasi su meilės istorija, todėl berniukai šiam žanrui nuotykių ar fantastinės literatūros galėjo ir nepriskirti.

tendenciją pasiekimus apibrėžti kaip kompetencijas: šalia testavimo rezultatų yra analizuojamas požiūris į skaitymą (nuostata) ir nepriklausomos skaitymo veiklos.

Nepriklausomi požymiai. Tyrimo plane yra išskiriamos požymių grupės, kurie, tikėtina, yra susiję su skaitymo pasiekimais: (a) Mokyklos aplinka, (b) Namų aplinka (c) Bendroji mokytojo praktika ir mokymo skaityti strategijos. Nepriklausomų požymių sąraše galima išskirti veiksnius, kurie vienpusiškai sąlygoja mokinių pasiekimus (a ir b), bei veiksnius, kurie su skaitymo pasiekimais susiję abipusės priklausomybės ryšiais (c). Nepriklausomi požymiai, kitaip dar vadinami kintamaisiais, yra pateikiami 3.1.1.2 lentelėje.

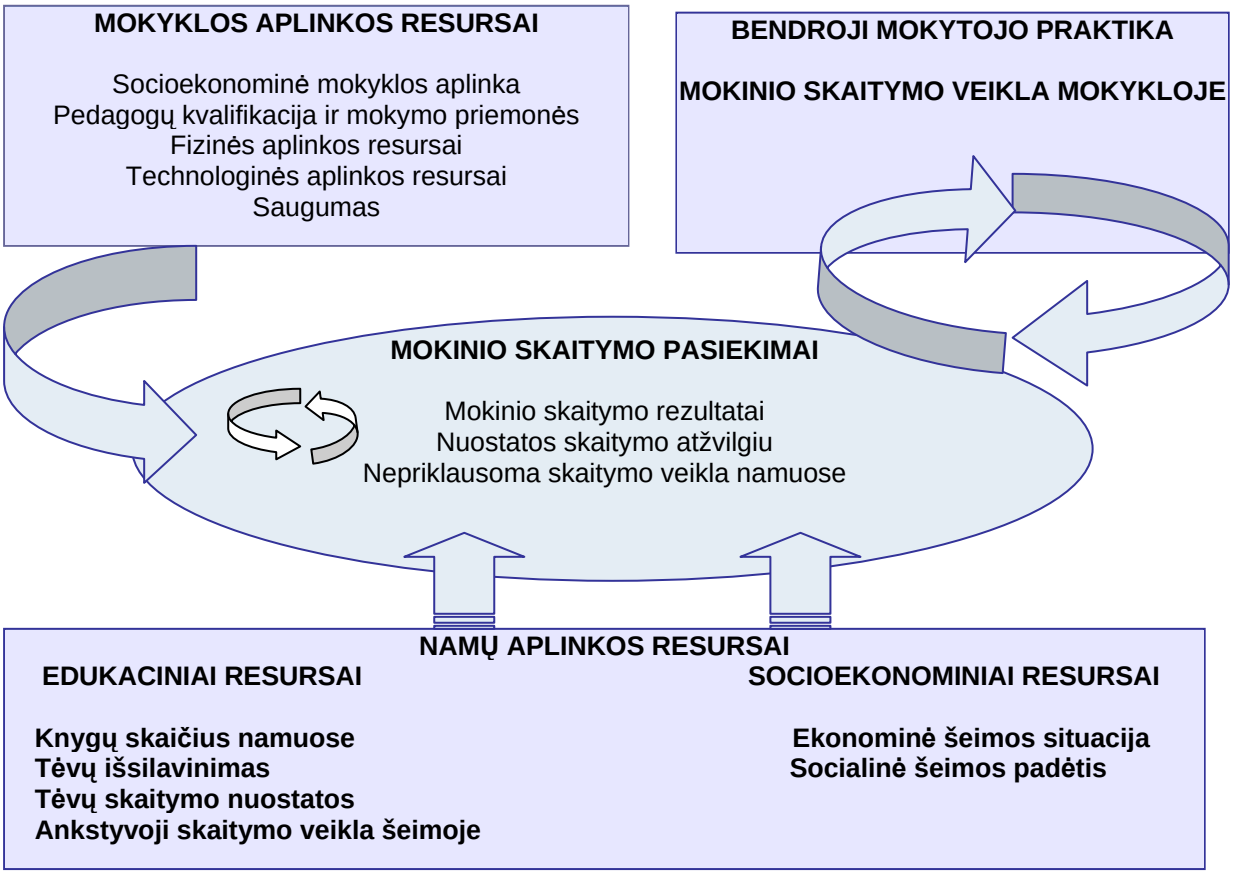
3.1.1.2 lentelė

Nepriklausomi tyrimo požymiai ir jų turinys

Tyrimo konstruktas	*Tyrimo kintamieji*	*Kintamųjų charakteristika*
Mokyklos aplinka	Mokyklos socioekonominė aplinka*	Mokykloje/klasėje besimokančių vaikų iš nepasiturinčių šeimų dalis. Mokykloje/klasėje besimokančių vaikų tėvų aukščiausio išsilavinimo indeksas
	Mokymo aplinkos resursai*	Pedagogų kvalifikacija, mokymo priemonės ir medžiagos.
	Fizinės aplinkos resursai*	Mokyklos pastatas, šildymas, vėdinimas, apšvietimas, klasės.
	Technologinės aplinkos resursai*	Kompiuteriai ir kompiuterinės programos, audiovizualinė įranga.
	Saugumas*	Pavyzdžiai: Prie mano draugo kabinėjosi kitas mokinys; Kitas mokinys mane užgavo.
	Mikroklimatas*	Pavyzdžiai: Man patinka būti mokykloje; Mano mokyklos mokiniai gerbia vienas kitą;
	Mokytojų pasitenkinimas darbu*	Pavyzdžiai: Aš esu patenkintas savo, kaip mokytojo, profesija; Kai pradėjau mokytojauti, turėjau daugiau entuziazmo, nei dabar.
Namų aplinka	Knygų skaičius namuose *	Knygų skaičius namuose (tėvų ir mokinių apklausos duomenys).
	Tėvų išsilavinimas*	Aukščiausias tėvų išsilavinimas.
	Tėvų skaitymo nuostatos *	Pavyzdžiai: Aš skaitau tik tada, kai reikia; Man patinka laisvalaikiu skaityti.
	Ankstyvoji skaitymo veikla šeimoje*	Pavyzdžiai: Prieš pradedant lankyti pradinę mokyklą: Skaitydavo knygas; Pasakodavo pasakas.
	Socialinė šeimos padėtis*	Aukščiausia tėvų profesija; Aukščiausias tėvų išsilavinimas.
	Ekonominė šeimos situacija	Ekonominės šeimos padėties vertinimas, tėvų anketa.
	Kalbinė šeimos situacija	Lietuvių kalbios vartojimas namuose; Kalba prieš pradedant lankyti mokyklą. (mokinių ir tėvų atsakymai).
	Informacinių technologijų naudojimas namuose	Laikas, skiriamas darbui ir žaidimas kompiuteriu namuose.
	Ikimokyklinis ugdymas įstaigoje	Darželio lankymo trukmė.
	Skaitymo pasiekimai iki pradedant lankyti mokyklą (tėvų vertinimas).	Pavyzdžiai: Prieš pradedant lankyti pradinę mokyklą: Pažino daugumą abėcėlės raidžių; Skaitė sakinius.

* Keletą klausimų apibendrinantis požymis.

Pateikiame apibendrintą priklausomų ir nepriklausomų požymių statistinės analizės schemą (žr. 3.1.1.1 pav.). Joje išskirti pagrindiniai kintamieji ir analizuojamų ryšių kryptys. Ratu einančios rodyklės reiškia, kad negalima vienareikšmiškai išskirti, kuris kintamasis yra priklausomas, kuris – nepriklausomas.



3.1.1.1 pav. **Priklausomų ir nepriklausomų požymių sąsajų tyrimo schema** (rodyklė reiškia ryšio kryptį)

3.1.2. Statistiniai metodai ir rezultatų pateikimas

Pirminė tyrimo rezultatų analizė atskleidė, kad esminių skirtumų tarp grožinių ir informacinių tekstų skaitymo rezultatų nėra: koreliacija 0,85. Panašaus stiprumo ryšys yra ir tarp atskirų grožinės literatūros tekstų arba tarp informacinės literatūros tekstų. Todėl ataskaitoje informacinius ir grožinius tekstus skirsime tik iliustruodami, kaip mokiniai sprendė atskiras testo užduotis, ar nagrinėdami informacinių tekstų skaitymo klasėje ar namuose įtaką mokymosi rezultatams, o analizuodami skaitymo gebėjimų priklausomybę nuo atskirų mokyklos ir namų aplinkos veiksnių, daugiausia nagrinėsime bendruosius skaitymo rezultatus.

Duomenų analizės tikslu mokinių skaitymo pasiekimų, mokytojų apklausos, mokinių apklausos ir mokyklos vadovų apklausos duomenų matricos yra sujungiamos, naudojant specialią programą *IBD Analyzer*. Tokiu būdu suformuota matrica buvo aprašyta lietuvių kalba. Iš viso jungtinėje duomenų matricoje pateikta 655 požymiai ir 4701 stebiniai (tiek mokinių buvo apklausta). Kiekvienam mokiniui priskiriami atitinkami jo tėvų, jo mokytojų, mokyklos, kurioje jis mokosi, duomenys.

Tyrime naudoti šie statistiniai metodai:

Dažnių analizė. Lentelėse ir diagramose pateikiamas respondentų atsakymų į klausimą procentinis pasiskirstymas. Interpretacijos tikslu, jei tai yra prasminga, požymiai yra ranguojami pagal raiškos intensyvumą (dažnumą, svarbą, poveikio intensyvumą ir pan.). Kartais požymių rangavimo ir vaizdesnio pateikimo tikslu yra skaičiuojami ir vaizduojami vidurkiai (nors skalės ir rangų), tačiau, šiuo atveju yra taikomi tikimybiniai neparametrinės statistikos metodai.

Požymių tarpusavio ryšių ir skirtumų tarp įvairių respondentų grupių analizė. Pateikiamos dažnių ar išvestinių indeksų lentelės, vaizduojančios priklausomo ir nepriklausomo požymio ryšius. Ryšio tarp požymių, matuojamų rangų ar pavadinimų skalėmis statistinis reikšmingumas patvirtinamas taikant chi kvadrato, kriterijų. Ryšys tarp požymių yra skaičiuojamas taikant Spearman koreliacijos koeficientą, jei vienas kintamasis yra pavadinimų ar rangų, kitas intervalų skalėje, vienpusis ryšys vertinamas naudojant koreliacinį santykį eta, kurio kvadratas žymi priklausomo kintamojo dispersijos dalį, kurią galima paaiškinti skirtumais tarp nagrinėjamų grupių. Normaliojo skirstinio atveju, skirtumai tarp grupių nagrinėjamu klausimu vertinami taikant įvairius dispersinės analizės modelius. Siekiant vaizdžiau atskleisti dėsningumus, yra naudojamas **kontrastinių grupių metodas,** t. y, priklausomo požymio raiška lyginama ne visoje populiacijoje, o grupėse, kuriose nepriklausomo požymio raiška yra pati mažiausia ir pati didžiausia (mūsų atveju, šios grupės apima po 25 procentus mokinių ar klasių).

Daugiamatės statistikos metodai, skirti ryšiams įvertinti. Darbe yra naudojami parametrinės statistikos metodai: regresinė analizė ir daugiamatė dispersinė analizė. Regresinės analizės modelyje vieno požymio įtaką kitam išreiškia determinacijos koeficientas R^2. Kuo jo reikšmė yra arčiau 1, tuo nepriklausomų kintamųjų visumos įtaka priklausomam kintamajam yra didesnė. Kiekvieno nepriklausomo kintamojo įtaką modelyje išreiškia standartizuotas regresijos lygties koeficientas beta. Neigiamos beta reikšmės reiškia, kad ryšys atvirkštinis, teigiamos – kad tiesioginis. Reikšmingumo lygmuo p skaičiuojamas tikrinant nulinę hipotezę, kad koeficientas beta lygus 0. Jei $p< 0,05$, atitinkamo nepriklausomo požymio įtaka priklausomam požymiui (skaitymo nuostatoms ar rezultatams) yra statistiškai reikšminga. Jei nepriklausomi kintamieji yra matuojami ne tik intervalų, bet ir pavadinimų skalėse, tikslinga yra naudoti daugiamatę dispersinę analizę. Šis matematinis modelis taip pat teikia determinacijos koeficientą, aprašantį, kaip ir regresijos atveju, kurią dalį nepriklausomo kintamojo galima paaiškinti priklausomų kintamųjų įtaka. Teikiamos F statistikos reikšmės p reikšmės, parodančios vieno kintamojo įtakos kitam statistinį reikšmingumą.

Indeksų metodas. Remiantis pirminiais duomenimis, skaičiuojami indeksai, apibendrinantys vieno ar keleto požymių raišką. PIRLS tarptautinės duomenų analizės metodikoje yra numatyti svarbiausių indeksų, atitinkančių tyrimo teorinius konstruktus, skaičiavimo metodai. Tačiau, tenka pažymėti, kad daugelis tarptautiniame tyrime sudarytų intervalų skalių yra vėliau transformuojamos į rangų

skales. Tai yra atliekama siekiant duomenų pateikimo vaizdumo ir tinka lyginant keleto šalių duomenis. Tačiau, vienos šalies atveju labai dažnai PIRLS ataskaitoje naudojami rangavimo metodai nėra tinkami, nes vienoje kategorijoje būna mažai stebinių ir hipotetinis dėsningumas neišryškėja. Todėl, tyrimo tikslu, yra sudaromos naujos skalės PIRLS indeksams matuoti arba konstruojami nauji indeksai, atitinkantys Lietuvos mokyklos situaciją.

Skalių metodai. Tai metodų grupė, apimanti naujų matavimo skalių sudarymą ir transformavimą. Šiuo tikslu darbe yra taikoma faktorinė analizė. Ji naudojama daugiausia konfirmacijos sumetimais, t. y., patvirtinti, kad požymių sistema išreiškia latentinę vientisą objekto savybę. Remiantis šios analizės rezultatais, požymiai yra apjungiami, sukuriant naują kintamąjį regresijos metodu. Skalės patikimumas įvertinamas skaičiuojant Cronbach alpha koeficientą (šių pagalbinių skaičiavimų rezultatai darbe nepateikiami). Jei kuris nors kintamasis sudarant PIRLS metodikoje nurodytus indeksus savo parametrais netiko „lietuviškai skalės versijai“, jis iš skalės yra pašalinamas. Siekiant atskleisti statistinius dėsningumus yra sudaromi ir PIRLS metodikoje nenurodyti indeksai.

Z-skalė. Dauguma indeksų yra matuojami z-skalėje. Skalė yra konstruojama naudojant regresijos metodą, kuris leidžia indeksą sudarančius kintamuosius į skalę jungti su skirtingais svoriais, todėl yra geriau atspindimas naujai sudaroma skale matuojamas tiesiogiai nestebimas požymis. Z-skalė yra standartizuota skalė, kurios vidurkis lygus 0, o standartinis nuokrypis lygus 1. Šios skalės labai patogios ir informatyvios nagrinėjant ir vertinant pažymių raišką atskirose respondentų grupėse. Siekiant rezultatų interpretavimo vaizdumo, tokiu būdu gauta intervalų skalė kartais kvartilių metodu transformuojama į rangų skalę.

Skirtumai tarp grupių ir statistinis patikimumas

Interpretuojant tyrimo duomenis, laikomasi nuostatos, kad maži, nors ir statistiškai reikšmingi skirtumai tarp grupių ar ryšį atskleidžiantys koeficientai nėra komentuojami. Esant labai didelei imčiai net ir mažiausias skirtumas yra statistiškai reikšmingas. Vertinant skirtumo ar ryšio dydį yra taikomos Cohen rekomenduotos normos, kurios dažnai naudojamos vertinant labai didelių ar labai mažų imčių atvejus[355]. Reikia pažymėti, kad žemiau nurodytos normos ir terminai „žemas“, „vidutinis“, „aukštas“ yra reliatyvūs ir daugelio autorių kritikuojami, tačiau didelės imties atveju tokia prieiga apsaugo nuo galimybių sureikšminti ypač silpnus, bet statistiškai reikšmingus ryšius. Jei požymio sklaida grupėse yra vienoda, Cohen‘s d matas atitinka vidurkių skirtumą z-skalėje.
Taigi, tyrimo tikslais yra naudojamos tokios skirtumo tarp grupių interpretacijos.

3.1.2.1 lentelė

Vidurkių skirtumo interpretavimas z-skalėje

Cohens d reikšmė arba skirtumas tarp grupių vidurkių z-skalėje	*Skirtumo tarp grupių interpretacija*
Nuo 0 iki 0,2	labai mažas, neinterpretuotinas
Nuo 0,2 iki 0,3	mažas
Nuo 0,3 iki 0,8	vidutinis
0,8 ir daugiau	didelis

Lygiai taip pat interpretuodami koreliacijos koeficientus, nurodysime tik tuos, kurie absoliučiu didumu yra ne mažesni už 0,2. Iš šio reikalavimo seka, kad įtaka labai maža, neinterpretuotina, jei determinacijos koeficientas R^2, rodantis paaiškintą priklausomo kintamojo sklaidos dalį, yra mažesnis už 0,04 (arba 4 proc.).

[355] **Thompson, B.** (2002). What future quantitative social science research could look like: Confidence intervals for effect sizes. *Educational Researcher, 31*(3), p. 25-32.

3.1.2.2 lentelė

Koreliacijos koeficiento interpretavimas z-skalėje

Koreliacijos koeficiento reikšmė (absoliučiu didumu)	*Ryšio stiprumo interpretacija*
Nuo 0 iki 0,2	labai silpnas, neinterpretuotinas
Nuo 0,2 iki 0,4	silpnas
Nuo 0,4 iki 0,6	vidutinio stiprumo
Nuo 0,6 iki 0,8	stiprus
Nuo 0,8 iki 1	esminis

Dažniais išreikšto skirtumo tarp požymio skirstinių atskirose grupėse interpretavimas. Jeigu skirtumai tarp grupių yra analizuojami požymių, matuojamų rangų ar pavadinimų skalėse, aspektu, analizuojami tik skirtumai tarp grupių, didesni nei 10 procentinių punktų.

Statistinę medžiagą ir interpretaciją ataskaitoje pateiksime tokia tvarka:
Pirmiausia pateikiama lentelė arba diagrama, arba tekstinė informacija, išreiškianti respondentų atsakymų į atskiras klausimų pozicijas pasiskirstymą procentais arba apibendrintą indekso vertinimą. Pozicijos pateikiamos ne teste numatyta tvarka, bet, jei yra prasminga, ranguojamos pagal svarbą, dažnumą, intensyvumą, įtaką, prioritetą ir pan. Trumpai apžvelgiami nagrinėjamo nepriklausomo kintamojo ryšiai su kitais tyrimo kintamaisiais. Toliau, yra tikrinama nepriklausomų kintamųjų įtaka mokymosi rezultatams ir skaitymo nuostatoms. Skaičiavimų rezultatai pateikiami lentelėje, diagramoje ar tekste. Po kiekviena diagrama ar lentele pateikiama interpretacija, kurioje apibrėžiama pagrindinė tendencija ar ryšiai. Kiekvieno skyriaus pradžioje pristatomi apibendrinti pagrindiniai rezultatai, kurie toliau yra detalizuojami, argumentuojami.

Pastabos dėl tyrimo imties

Tyrime dalyvavo 144 mokyklos, esančios įvairaus tipo gyvenamosiose vietovėse. Mokyklų imtis sudaryta sluoksninės tikimybinės imties metodu, atrankos vienetas yra mokykla. Kiekvienoje mokykloje tyrime dalyvavo visi mokyklos ketvirtose klasėse besimokantys mokiniai ir juos lietuvių kalbos mokantys mokytojai. Iš viso 270 klasių ir 4701 mokiniai ir 4503 jų tėvai. Tiriamųjų pasiskirstymas pagal gyvenamąją vietovę pateikiamas 3.1.2.3 lentelėje. Skaitymo pasiekimų analizės tyrimas yra atliekamas trimis lygiais:

- analizės vienetas yra mokinys. Čia yra nustatomi faktoriai, lemiantys kiekvieno mokinio skaitymo pasiekimus. Tyrimo imties tūris 4701.
- analizės vienetas yra klasė. Čia yra nustatomi faktoriai, lemiantys kiekvienos klasės skaitymo pasiekimus. Tyrimo imties tūris 270.
- analizės vienetas yra šalis. Čia šalys nagrinėjamos skaitymo pasiekimų kontekste, nustatomi faktoriai, išskiriantys Lietuvą iš kitų šalių. Tyrimo imties tūris 38.

3.1.2.3 lentelė

Tyrimo imties dydis atsižvelgiant į gyvenamosios vietovės dydį

Kiek žmonių gyvena mieste, miestelyje ar vietovėje, kurioje yra Jūsų mokykla?	*Mokinių skaičius*	*Mokinių tėvų/globėjų skaičius*	*Mokytojų/klasių skaičius*	*Mokyklų skaičius*
Mažiau nei 3 000 gyventojų	708	687	66	41
Nuo 3 001 iki 15 000 gyventojų	892	863	46	24
Nuo 15 001 iki 50 000 gyventojų	1109	1067	57	29
Nuo 50 001 iki 100 000 gyventojų	344	314	19	10
Nuo 100 001 iki 500 000 gyventojų	1166	1126	59	30
Daugiau nei 500 000 gyventojų	401	369	19	10
Total	4620	4426	270	144

3.2. Statistinio tyrimo rezultatai

3.2.1. Lietuvos mokinių rezultatai atliekant skirtingų rūšių tekstų skaitymo užduotis

Siekiant kuo išsamesnių bei patikimesnių tyrimo rezultatų, PIRLS tyrimo užduotys matuoja mokinių skaitymo gebėjimus keliais aspektais. Visų pirma, skiriami skirtingi pačių tekstų tipai, tuomet kalbama apie skirtingus skaitymo suvokimo procesus bei pasiekimų lygmenis. Šiame skyriuje aptarsime visus šiuos dalykus.

3.2.1.1. PIRLS tyrimo tekstų tipai

Skirtingi tekstų tipai – skirtingiems gebėjimams matuoti

Iš pirmo žvilgsnio gali atrodyti, jog skaitymas – pakankamai paprastas procesas, kurio metu tiesiog apdorojama perkaityta informacija. Tačiau panagrinėjus detaliau tampa aišku, jog tiek paties skaitymo, tiek informacijos suvokimo bei jos panaudojimo būdai skiriasi priklausomai nuo skirtingos skaitymo paskirties. Juk vienaip skaitome straipsnius laikraščiuose ir visai kitaip – mėgstamą grožinę literatūrą ar buities prietaisų instrukcijas. PIRLS tyrime atsižvelgiama ir į šias skaitymo proceso subtilybes.

PIRLS tyrime testuojant vaikų skaitymo gebėjimus naudojami dviejų tipų – grožiniai ir informaciniai – tekstai. Tai daroma siekiant ištirti, kaip vaikams sekasi naudotis itin aktualiomis jų amžiaus grupei skaitymo paskirtimis – t.y. skaitymu literatūrinei patirčiai įgyti bei informacijai gauti ir panaudoti. Pradinėje mokykloje išugdomi pagrindiniai skaitymo gebėjimai turėtų atsiskleisti nevienprasmiškai – jie turėtų lavinti tiek vaiko kūrybingumą, kuriame persipina įsivaizduojami pasauliai, fantastiški veikėjai, saviti jų charakteriai bei neįtikėtini gyvenimo įvykiai, perteikti turtinga, vaizdžia kalba, tiek gebėjimą susidoroti su konkrečia reikalinga informacija: ją atrinkti bei pasinaudoti savo reikmėms tiek atliekant tam tikrus veiksmus, tiek apmąstant aplinkinį pasaulį. Viena pagrindinių grožinių tekstų formų, naudojamų PIRLS tyrime, – pasakojimai, pasižymintys fantazijos elementų gausa. Tam, kad mokinys gerai suvoktų tokį tekstą, jis turi gebėti nuosekliai perskaityti tekstą nuo pradžios iki galo, nepamesdamas pagrindinės minties, įsigilindamas į nuotaiką. Be tam tikrų įvykių bei faktų, pasakojamų tekste, čia taip pat svarbi ir moralinė potekstė (pamokymai ir pan.), jausena, veikėjo jausmų pasaulis. Tuo tarpu informaciniuose tekstuose vyrauja tikrovės elementai, faktai – vaikas turi gebėti atsirinkti jam aktualią bei tam tikroje situacijoje (šiuo atveju – atsakant į tam tikrą klausimą) reikalingą informaciją. Tobuliausia, jei žiniomis gebama pasinaudoti ir praktikoje. Dar viena svarbi charakteristika yra tai, kad nėra būtinybės informacinį tekstą skaityti ištisai: galima tai daryti fragmentais ar dalimis, atsirinkus tik reikalingiausias vietas.

Iš viso PIRLS tyrime buvo naudojama 10 skirtingų tekstų – 5 informaciniai bei tiek pat grožinių. Šios proporcijos rodo, jog tyrime skiriamas vienodas dėmesys abiejų rūšių tekstams bei gebėjimams. Iš viso minėtiems tekstams buvo paruošti 126 klausimai, orientuoti į skirtingus teksto suvokimo procesus. Testavimo metu kiekvienas tyrime dalyvavęs mokinys gavo po vieną abiejų rūšių tekstą, į kurių klausimus atsakyti turėjo po 40 minučių.

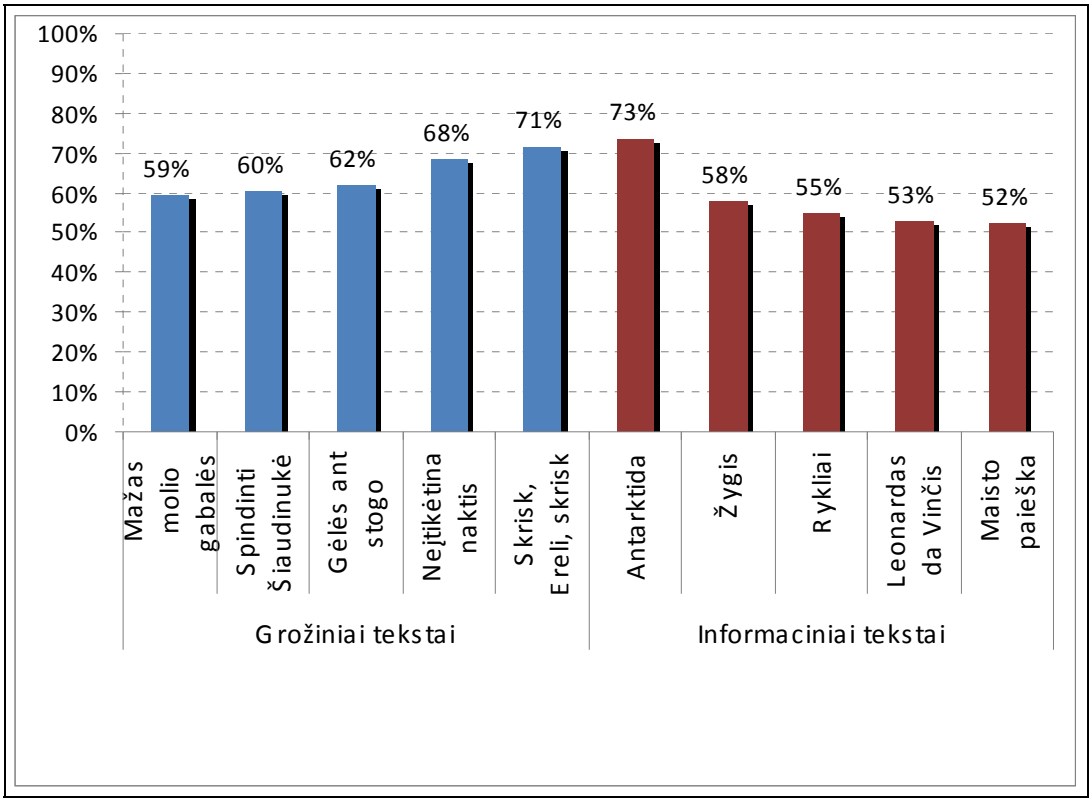
Lietuvos ketvirtokams suprantamesni grožiniai tekstai

Aptariant Lietuvos ketvirtokų rezultatus pagal skirtingus tekstų tipus, galime pastebėti tendenciją, rodančią, jog grožiniai tekstai bei su jais susiję klausimai mūsų vaikams kur kas geriau suprantami. Šis skirtumas išryškėjo jau pirmojo tyrimo ciklo 2001 m. metu, tačiau po 2006 metų jis tapo dar akivaizdesnis – išaugo nuo 6 iki 10 taškų. Matydami faktą, jog bendri mūsų ketvirtokų rezultatai, lyginant su 2001 m., krito, galime manyti, jog tai nutiko dėl bendro gebėjimų suprastėjimo, tačiau žvelgdami atidžiau galime pastebėti, jog šį dalyką lėmė būtent informacinių tekstų rezultatų kritimas. Pastarasis buvo 10 taškų, tuo tarpu atsakinėdami į grožinių tekstų klausimus mūsų ketvirtokai pasirodė vos 4 taškais prasčiau, nei 2001 metais.

Taip pat, nors bendroji logika sufleruotų, jog šiuo atveju turėtų išryškėti skirtumai tarp lyčių (kūrybingosios mergaitės turėtų lengviau susidoroti su grožiniais, racionalieji berniukai – su informaciniais tekstais), tačiau šio teoriškai tikėtino skirtumo tyrimas neparodė. Apskritai toks didelis atotrūkis tarp skirtingų tekstų rezultatų (12 taškų) nėra būdingas šalims dalyvėms: didesni skirtumai, nei pas mus, šiuo atveju yra tik Vengrijoje bei Kuveite. Galbūt tai aiškintina tuo, jog Lietuvos mokyklose vykdomose mokymo programose kur kas didesnis dėmesys ir yra skiriamas būtent grožiniams, o ne informaciniams tekstams.

Atskirų tekstų sunkumas

Galime trumpai apžvelgti ir atskirų tekstų rezultatus. Kokia tematika, pasakojimo stilius mūsų mokiniams pasirodė suprantamesni? Pažvelgę į 3.2.1.1.1 paveikslą matome, jog išties beveik visi informaciniai tekstai ketvirtokams sekėsi sunkiau, nei grožiniai: jei vien lengvesnių, palyginus su kitais, sunkumas buvo 58 proc. (tekstas „Žygis“), tai jis ir tai atsiliko nuo sunkiausio teksto iš grožinių, kurio sunkumas – 59 proc. („Mažas molio gabalėlis“). Keista tai, jog pats lengviausias mokiniams pasirodė informacinis tekstas „Antarktida“. Lengvumu jis stipriai atsiplėšia nuo kitų to paties tipo tekstų ir netgi lenkia lengviausią iš grožinių tekstų „Skrisk, ereli, skrisk“. Turint omenyje jau aptartą kontekstą, labiau tikėtina, kad tekstas tiesiog neatitiko bendro visų tekstų sunkumo lygmens, nei kad skaičiusiųjų jį gabumai pasitaikė išskirtinai geri. Sunkiausias iš visų tuo tarpu pasirodė informacinis tekstas „Maisto paieška“. Šiame tekste pateikiami 3 bandymų apie tai, ką ėda skirtingi smulkūs padarai (skruzdės, vėdarėliai bei sliekai), aprašymai ir papasakojama, kokiais būdais minėtieji padarai ieško maisto. Galima tik spėlioti, kodėl mūsų mokiniams šis tekstas pasirodė sunkiausias – galbūt tai lėmė neįprasta teksto struktūra, informacijos apie skirtingus objektus perteklius, o galbūt ketvirtokai tiesiog nėra susidūrę su gamtamokslinio pobūdžio bandymų aprašymais? Tuo tarpu vienas iš lengviausių grožinių tekstų „Neįtikėtina naktis“ (sunkumas – 68 proc.) išties galėjo prikaustyti vaikų dėmesį netikėto pobūdžio fantazija, paslaptingais įvykiais, keliančiais jaudulį ar net baimę. Tikėtina, kad informacinis tekstas „Žygis“, pasirodęs besąs kiek lengvesnis nei kiti šio pobūdžio tekstai (sunkumas – 58 proc.), taip pat patraukė vaikų dėmesį PIRLS testo kontekste kiek netikėta pateikimo forma (testų sąsiuviniuose ketvirtokai rado įsegtus lankstinukus) bei aiškia, neperkrauta teksto struktūra.



3.2.1.1.1 pav. **PIRLS tyrimo tekstų sunkumas**

3.2.1.2. Lietuvos mokinių pasiekimai skirtingų teksto suvokimo procesų (skaitymo gebėjimų) kontekste

Kaip minėta, PIRLS tyrimo tekstų klausimai orientuoti į skirtingus skaitymo gebėjimus/suvokimo procesus:

I. sutelkti dėmesį ir surasti aiškiai pateiktą informaciją;
II. daryti tiesiogines išvadas;
III. interpretuoti ir integruoti idėjas bei informaciją;
IV. ištirti ir įvertinti turinį, kalbą bei teksto elementus.

Šiame skyrelyje aptarsime mokinių rezultatus pagal skirtingas gebėjimų grupes, taip pat jas pačias pristatysime detaliau bei pateiksime po porą abiejų tekstų tipų (grožinio ir informacinio) klausimų pavyzdžių.

Kiek dėmesio PIRLS 2006 tyrime buvo skiriama kiekvienam iš minėtų suvokimo procesų, matyti 1.4.2 lentelėje. Atsižvelgiant į tiriamųjų amžių bei pasaulyje paplitusių jų mokymo programų ypatumus, kiek daugiau dėmesio buvo skirta tiesioginių išvadų darymui, o taip pat ir idėjų bei informacijos interpretavimui bei integravimui.

Palyginę rezultatus pagal tekstų tipus, pastebėjome aiškią tendenciją, jog mūsų ketvirtokams sėkmingiau sekasi susidoroti su grožiniais tekstais, nei informaciniais. Kaip yra su mūsų mokinių gebėjimais? Kurie iš minėtųjų yra ryškesni? Tam, kad rezultatai pagal šiuos pjūvius būtų patikimesni, PIRLS tyrimas 4 gebėjimų grupes sugrupavo į 2 blokus pagal suvokimo procesų giminingumą (didesnio klausimų skaičiaus rezultatų apibendrinimas yra statistiškai patikimesnis). Pirmajame bloke apjungti gebėjimai, susiję su dėmesio sutelkimu bei tiesioginių išvadų darymu (I ir II gebėjimų grupės), antrasis įvardijamas kaip interpretavimo, integravimo ir įvertinimo skalė (III bei IV grupės).

Šiuos du blokus lyginsime pagal procentinę dalį teisingai išspręstų užduočių, tiriančių minėtąsias gebėjimų grupes. Taigi galime drąsiai sakyti, kad mūsų ketvirtokai yra išsiugdę stipresnius pirmojo bloko gebėjimus: jie teisingai išsprendė 71 proc. visų su šiais gebėjimais susijusių užduočių, tuo tarpu antrasis blokas Lietuvai atnešė beveik 20 procentų mažesnį rezultatą (52 proc.). Lyginant su tarptautiniu vidurkiu, pastarąjį mes lenkiame abiem atvejais panašia procentine dalimi: atitinkamai 7 ir 8 procentiniais punktais. Mūsų rezultatai faktiškai nesiskiria nuo Latvijos rezultatų, taip pat panašūs į Nyderlandų, Švedijos, taip pat Bulgarijos rezultatus. Taigi didžiausia mūsų ketvirtokų stiprybė yra sutelkti dėmesį ties grožiniais tekstais bei daryti tiesiogines išvadas iš jų, taip pat rasti aiškiai pateiktą informaciją.

Toliau kiek detaliau panagrinėsime skaitymo suvokimo procesų grupes bei jas nagrinėjančių klausimų pavyzdžius.

I. Sutelkti dėmesį ir surasti aiškiai pateiktą informaciją

Kalbama apie tiesioginį ir gana automatinį teksto supratimą, nereikalaujama gilesnės interpretacijos ar analizės bei išvadų. Nėra „skylių“, kurias pats skaitytojas turėtų užpildyti, informacija yra tiesiogiai pateikta tekste. Vis dėlto skaitytojui reikia surasti reikiamą informaciją, atpažinti, kad ji yra susijusi su ta, kurios prašoma.

Pirmieji du pavyzdžiai – tai pasirenkamo atsakymo klausimai iš informacinio teksto „Maisto paieška“. Atsakymą į tai, ką reikia padaryti, kad būtų pasirūpinta mažaisiais padarėliais (klausimas pateiktas 3.2.1.2.1 paveiksle), vaikai gali aptikti jau trečioje teksto eilutėje. Nors ir nėra tiksliai atkartojama klausimo formuluotė, tačiau pats atsakymas pateikiamas tiesiogiai, kas stipriai palengvina klausimą. Vis tik Lietuvos mokiniai apytiksliai 5 proc. atsiliko nuo PIRLS šalių vidurkio (61 proc.) ir atsidūrė 35 šalių dalyvių sąrašo vietoje.

2. Kokį vieną dalyką tu turėtum padaryti, kad pasirūpintum šiais padarėliais?

A Ieškoti jų po uolomis ir akmenimis.

B Viską apie juos sužinoti.

C Surinkti jų tiek daug, kiek tik gali.

D Padėti juos ten, kur radai.

2006 m. Šalis	**Mokinių dalis procentais**
1. Islandija	93
...	
30. PIRLS	66
...	
35. LIETUVA	**61**
...	
48. Kataras	25

3.2.1.2.1 pav. **Pirmasis informacinio teksto pirmosios skaitymo gebėjimų grupės klausimo pavyzdys („Maisto paieška“)**

Antrajame pavyzdyje (žr. 3.2.1.2.2 pav.) teiraujamasi, kaip vėdarėliai randa maistą. Atsakymas pateikiamas grafiškai išskirtoje, paryškintoje teksto dalyje, trumpu sakiniu. Tai – puikus pavyzdys klausimo, reikalaujančio tiesiog atidumo, kadangi atsakymas pateikiamas visiškai ta pačia formuluote, kaip ir frazė, esanti tekste. Nors klausimų charakteristikos per daug nesiskyrė, tačiau šiuo atveju Lietuvos mokiniai pasirodė žymiai geriau, nei pirmojo pavyzdžio atveju – į klausimą teisingai atsakė 93 proc. mokinių, lenkiame PIRLS vidurkį 15 taškų, esame 3 pozicijoje.

6. Kaip vėdarėliai randa maistą?

A jie eina praėjimu

B jie jaučia maistą savo čiuptuvėliais

C jie seka kvapu pažymėtu taku

D jie mato maistą tamsoje

2006 m. Šalis	**Mokinių dalis procentais**
1. Rusija	95
...	
3. LIETUVA	**93**
...	
37. PIRLS	78
...	
48. Kuveitas	36

3.2.1.2.2 pav. **Antrasis informacinio teksto pirmosios skaitymo gebėjimų grupės klausimo pavyzdys („Maisto paieška“)**

Kiti du pavyzdžiai – iš grožinių tekstų. Pirmasis jų, iš teksto „Mažas molio gabalėlis“, yra atviro tipo klausimas (žr. 3.2.1.2.3 pav.).

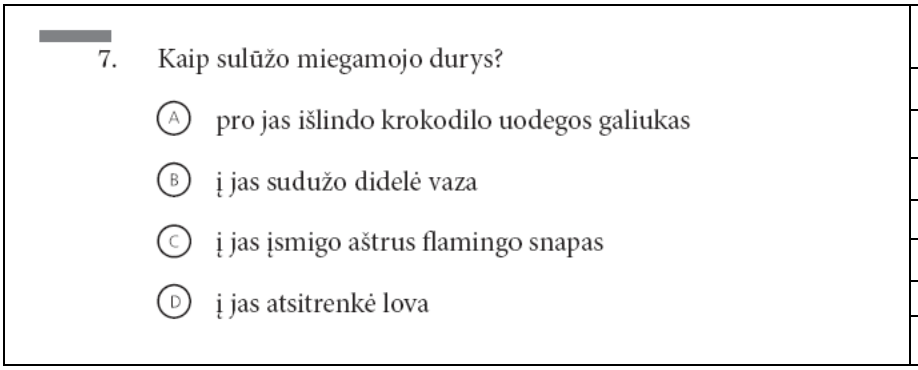
8. Koks nuostabus dalykas atsitiko po to, kai molio gabalėlis buvo išgulėjęs prie lango ilgą laiką? Kodėl jam tai buvo nuostabu?

2

Šalis	**Mokinių dalis procentais 2001 m.**	**Šalis**	**Mokinių dalis procentais 2006 m.**
1. Vokietija	62	1. Vokietija	67
...		...	
16. PIRLS	47	17. PIRLS	48
...		...	
20. LIETUVA	**45**	**21. LIETUVA**	**42**
...		...	
29. Iranas	17	29. Iranas	9

3.2.1.2.3 pav. **Pirmasis grožinio teksto pirmosios skaitymo gebėjimų grupės klausimo pavyzdys („Mažas molio gabalėlis“)**

Šio klausimo 2006 m. rezultatus galime palyginti su 2001 m. rezultatais, kadangi tekstas ir klausimas kartojosi. Klausime prašoma įvardinti konkretų įvykį, nutikusį po paminėtojo klausime, taip pat klausimo formuluotė atkartoja frazę tekste, kas tampa tarsi nuoroda, palengvinančia užduotį, ir reikalauja, vėlgi tiesiog dėmesio sutelkimo. Tačiau ir tarptautiniame (48 proc.), ir Lietuvos kontekste į šį klausimą vaikai atsakė pakankamai silpnai: mes atsidūrėme 21 vietoje (42 proc. mokinių į klausimą atsakė teisingai, nuo PIRLS vidurkio atsiliekame 6 proc.). Lyginant su 2001 metais smuktelėjome vieta žemyn.



7. Kaip sulūžo miegamojo durys?

A pro jas išlindo krokodilo uodegos galiukas

B į jas sudužo didelė vaza

C į jas įsmigo aštrus flamingo snapas

D į jas atsitrenkė lova

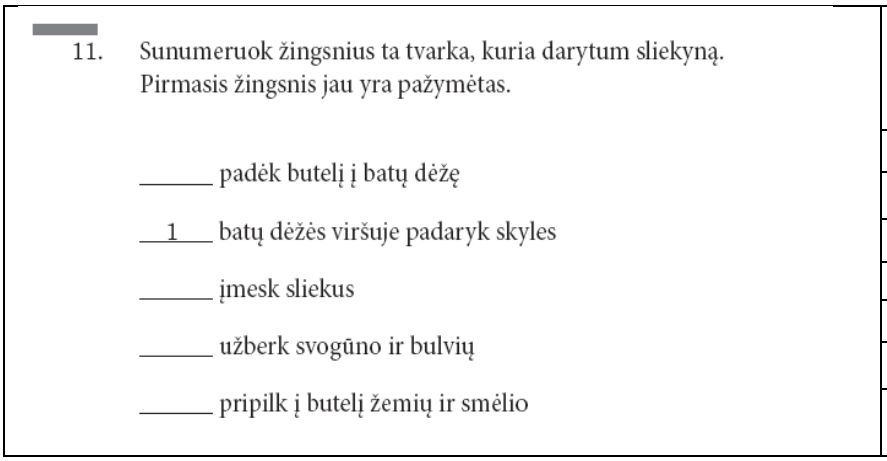
2006 m. Šalis	**Mokinių dalis procentais**
1. Rusija	96
...	
9. LIETUVA	**85**
...	
33. PIRLS	77
...	
48. PAR	40

3.2.1.2.4 pav. **Antrasis grožinio teksto pirmosios skaitymo gebėjimų grupės klausimo pavyzdys („Neįtikėtina naktis“)**

Antrasis pavyzdys, pateiktas 3.2.1.2.4 pav., yra klausimas iš teksto „Neįtikėtina naktis“. Tai pasirenkamojo tipo klausimas, kuriame nurodytas teisingas atsakymas taip pat tiesiogiai atkartoja tekstą. Šiuo atveju Lietuvos mokiniai su klausimu susidorojo kiek sėkmingiau, nei kitos tyrime dalyvavusios šalys bendrai – t.y. 8 procentais daugiau, nei siekia PIRLS vidurkis, mūsų vaikų į jį atsakė teisingai (85 proc.). Atsidūrėme 9 vietoje.

II. Daryti tiesiogines išvadas

Čia išvados dažniausiai yra tiesiogiai susijusios su tekstu, paprasčiausiai sujungiamos kelios idėjos, pamatomas ryšys ir pan. Pavyzdžiui, išvada, kad vienas įvykis sukėlė kitą; suvokimas, kokia yra kelių argumentų pagrindinė mintis; ryšio tarp dviejų veikėjų paaiškinimas.



11. Sunumeruok žingsnius ta tvarka, kuria darytum sliekyną. Pirmasis žingsnis jau yra pažymėtas.

_____ padėk butelį į batų dėžę

__1__ batų dėžės viršuje padaryk skyles

_____ įmesk sliekus

_____ užberk svogūno ir bulvių

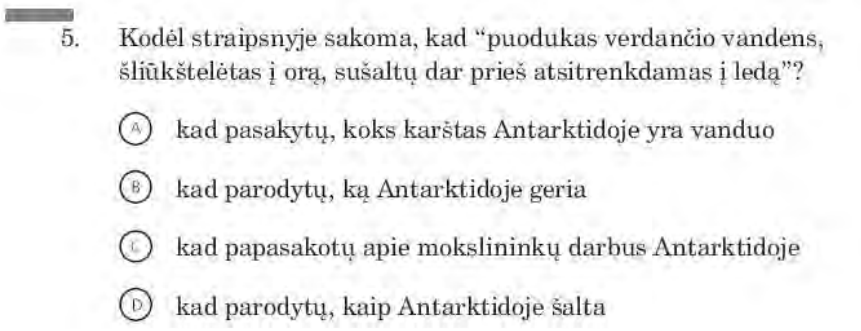
_____ pripilk į butelį žemių ir smėlio

Šalis	**Mokinių dalis procentais 2006 m.**
1. Švedija	49
...	
17. LIETUVA	**36**
...	
32. PIRLS	29
...	
48. Kuveitas	3

3.2.1.2.5 pav. **Pirmasis informacinio teksto antrosios skaitymo gebėjimų grupės klausimo pavyzdys („Maisto paieška“)**

Pirmasis informacinio teksto klausimo pavyzdys kaip tik atskleidžia įvykių eigos, jų priežastingumo suvokimą, kadangi prašoma sunumeruoti tam tikrus tekste aprašytus veiksmus eilės tvarka (tekstas „Maisto paieška“, žr. 3.2.1.2.5 pav.). Kaip bebūtų keista, šio tipo klausimas sunkiai sekėsi ir lietuvaičiams (36 proc. mokinių atsakė teisingai), ir kitų tyrime dalyvavusių šalių vaikams (PIRLS vidurkis – 29 proc.). Nors ir pasirodę silpnai, tačiau tarptautiniame kontekste, kuris taip pat yra prastas (aukščiausias rezultatas – vos 49 proc.), esame kiek stipresni, nei vidurkis ir atsidūrėme 17 pozicijoje.

Antrasis pavyzdys yra iš teksto „Antarktida“ (žr. 3.2.1.2.6 pav.). Vaikai turėjo pasirinkti vieną iš pateiktų atsakymų į klausimą apie tai, kodėl straipsnyje sakoma, kad verdantis vanduo, šliūkštelėtas į orą, sušaltų dar neatsitrenkęs į ledą. Šiuo atveju mokiniai turi pademonstruoti, kaip suvokė nurodytą teksto vietą – ar skaitydami siejo atskirus sakinius į vieną visumą, t.y, ar matomas ryšys tarp kelių pasakytų dalykų. Atsakydami į šį klausimą Lietuvaičiai pasirodė žymiai geriau – teisingai atsakė 92 proc. mokinių, ir, patekę į 14 vietą, atsidūrėme 3 pozicijomis aukščiau, nei 2001 m. Taip pat keliais procentais lenkiame ir šiuo atveju žymiai aukštesnį PIRLS vidurkį (88 proc.).


5. Kodėl straipsnyje sakoma, kad “puodukas verdančio vandens, šliūkštelėtas į orą, sušaltų dar prieš atsitrenkdamas į ledą”?

(A) kad pasakytų, koks karštas Antarktidoje yra vanduo

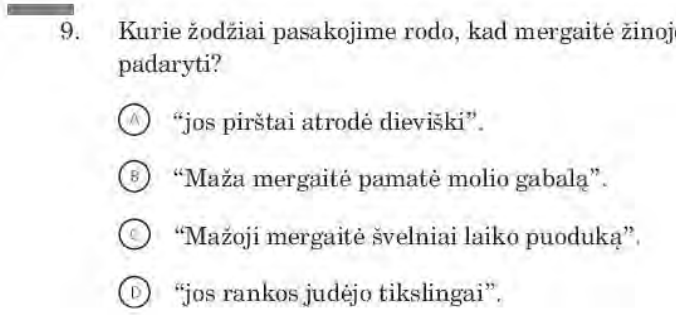
(B) kad parodytų, ką Antarktidoje geria

(C) kad papasakotų apie mokslininkų darbus Antarktidoje

(D) kad parodytų, kaip Antarktidoje šalta

Šalis	Mokinių dalis procentais 2001 m.	Šalis	Mokinių dalis procentais 2006 m.
1. Švedija	96	1. Olandija	98
...		...	
17. LIETUVA	**89**	**14. LIETUVA**	**92**
...		...	
21. PIRLS	86	22. PIRLS	88
...		...	
29. Marokas	44	29. Marokas	45

3.2.1.2.6 pav. **Antrasis informacinio teksto antrosios skaitymo gebėjimų grupės klausimo pavyzdys („Antarktida“)**


9. Kurie žodžiai pasakojime rodo, kad mergaitė žinojo, ką nori padaryti?

(A) “jos pirštai atrodė dieviški”.

(B) “Maža mergaitė pamatė molio gabalą”.

(C) “Mažoji mergaitė švelniai laiko puoduką”.

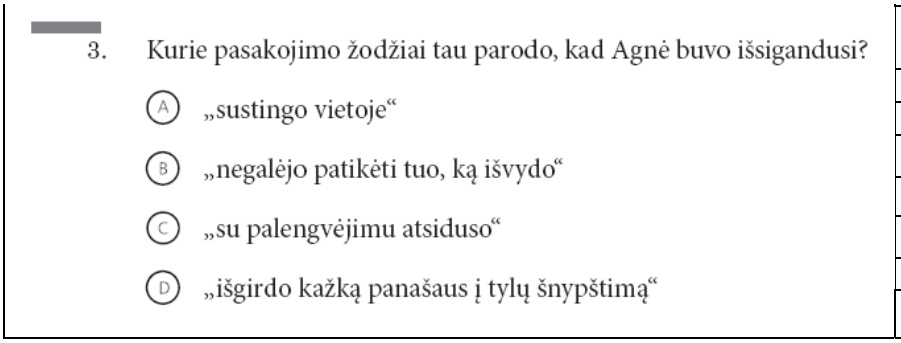
(D) “jos rankos judėjo tikslingai”.

Šalis	Mokinių dalis procentais 2001 m.	Šalis	Mokinių dalis procentais 2006 m.
1. Vengrija	67	1. Rusija	65
...		...	
7. LIETUVA	**53**	**9. LIETUVA**	**51**
...		...	
15. PIRLS	43	14. PIRLS	44
...		...	
29. Marokas	21	29. Marokas	22

3.2.1.2.7 pav. **Pirmasis grožinio teksto antrosios skaitymo gebėjimų grupės klausimo pavyzdys („Mažas molio gabalėlis“)**

Pirmasis grožinio teksto klausimo pavyzdys, pateiktas 3.2.1.2.7 paveiksle, yra iš teksto „Mažas molio gabalėlis“. Klausimas – uždaro tipo, jame teiraujamasi, kuri iš pateiktų citatų rodo, kad mergaitė žinojo,

ką nori pagaminti iš molio gabalėlio. Taigi mėginama sužinoti, kaip ketvirtokai geba sieti atskirus teiginius apie veikėją su bendra veikėjo veiksmų prasme, vienaip ar kitaip susijusia su kitais pasakojimo įvykiais. Tiek lietuvaičiams, tiek kitoms šalims – dalyvėms šis klausimas nepasirodė itin lengvas: teisingai į jį atsakė 51 proc. Lietuvos mokinių, ir tai yra 7 proc. daugiau, nei siekė PIRLS vidurkis. Lyginant su 2001 m., šis Lietuvos rezultatas pora proc. nukrito, kaip nukrito ir pozicija šalių sąraše – iš 7 į 9 poziciją.


3. Kurie pasakojimo žodžiai tau parodo, kad Agnė buvo išsigandusi?

A „sustingo vietoje“

B „negalėjo patikėti tuo, ką išvydo“

C „su palengvėjimu atsiduso“

D „išgirdo kažką panašaus į tylų šnypštimą“

2006 m. Šalis	**Mokinių dalis procentais**
1. Singapūras	84
...	
13. LIETUVA	**70**
...	
28. PIRLS	60
...	
48. Iranas	32

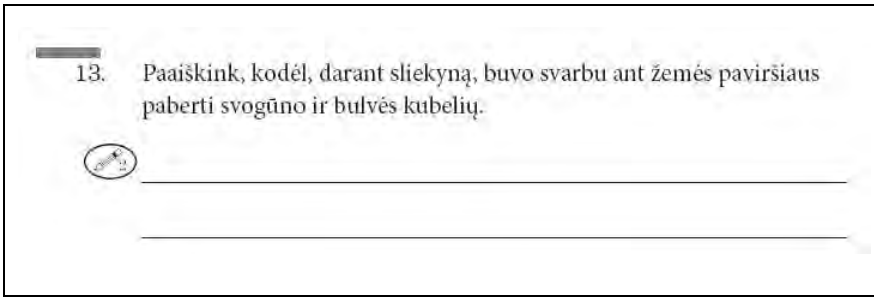
3.2.1.2.8 pav. **Antrasis grožinio teksto antrosios skaitymo gebėjimų grupės klausimo pavyzdys („Neįtikėtina naktis“)**

Antrasis pavyzdys (žr. 3.2.1.2.8 pav.) prašo nurodyti žodžius, išreiškiančius konkrečią pagrindinės teksto „Neįtikėtina naktis“ veikėjos emociją – išgąstį. Klausimas, vėl gi, yra pasirenkamojo tipo. Šiuo atveju ketvirtokams sekėsi kur kas geriau: 70 proc. mūsų mokinių į klausimą atsakė teisingai, PIRLS vidurkį lenkiame 10 procentų. Paradoksalu tai, jog, nors žymiai daugiau mūsų mokinių atsakė teisingai, esame žemesnėje pozicijoje (13), nei prieš tai aptartuoju atveju – tai lėmė faktas, jog ir tarptautiniu mastu mokiniams šis klausimas pasirodė lengvesnis.

III. Interpretuoti ir integruoti idėjas bei informaciją

Šiuo atveju tai gali būti ne tik tiesioginis teksto idėjų suvokimas, bet ir tam tikros savo patirties ar supratimo apie pasaulį panaudojimas. Tai labai natūralus procesas: kai skaitome, mes integruojame perskaitytą informaciją į tą, kurią jau turime sukaupę, kartu remiamės mūsų jau turima informacija ar supratimu, suvokdami kokį nors naują tekstą, Taigi bandoma išsiaiškinti, kaip mokiniai sugeba tai atlikti. Atsakant į tokius klausimus reikia surasti bendrą teksto idėją ar mintį; apmąstyti, kokie galėtų būti alternatyvūs veikėjų veiksmai; palyginti įvairią tekste pateikiamą informaciją; pajusti pasakojimo nuotaiką; interpretuoti tekste pateiktos informacijos pritaikymą realiame pasaulyje ir pan.

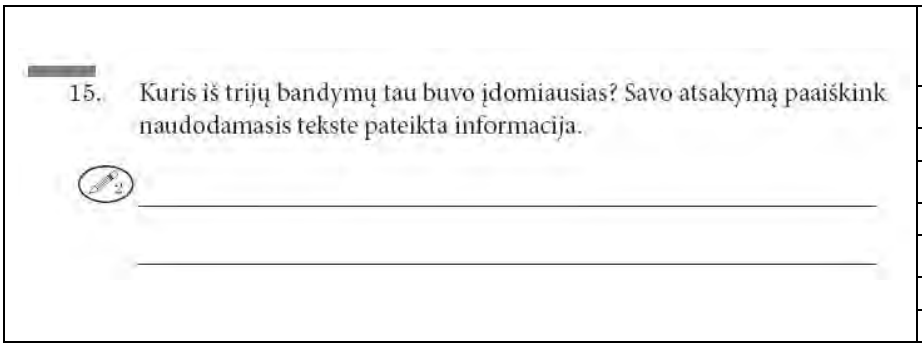
Pirmajame informacinio teksto klausimo pavyzdyje („Maisto paieška“, žr. 3.2.1.2.9 pav.) prašoma pagrįsti tam tikrų bandymo aprašyme nurodytų veiksmų prasmę. Klausimas atviras, kviečiantis vaikus pasamprotauti, galbūt pasitelkti tam tikra asmenine patirtimi. Deja, tiek pasaulio, tiek Lietuvos vaikams tai sekėsi prastai. Tai rodo jau vien PIRLS vidurkis – vidutiniškai vos 23 proc. pasaulio vaikų parašė teisingus atsakymus. Lietuvoje šis skaičius – dar pora procentų mažesnis, atsidūrėme 25 vietoje. Pats didžiausias rezultatas šiuo atveju yra 75 proc. teisingai atsakiusių vaikų (Bulgarijoje).


13. Paaiškink, kodėl, darant sliekyną, buvo svarbu ant žemės paviršiaus paberti svogūno ir bulvės kubelių.

2006 m. Šalis	**Mokinių dalis procentais**
1. Bulgarija	75
...	
21. PIRLS	23
...	
25. LIETUVA	**21**
...	
48. Marokas	6

3.2.1.2.9 pav. **Pirmasis informacinio teksto trečiosios skaitymo gebėjimų grupės klausimo pavyzdys („Maisto paieška“)**

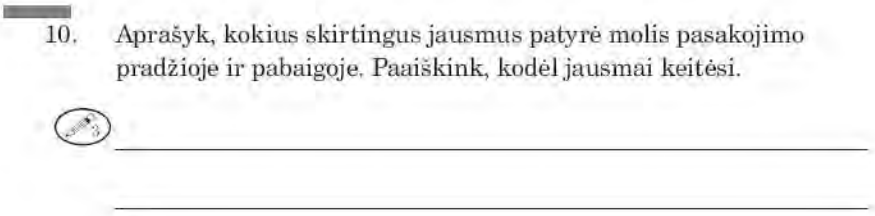
Tačiau panašu, jog lietuviams sekėsi pagrįsti tekstu savo nuomonę apie tai, kuris tame pačiame tekste aprašytas bandymas jiems buvo įdomiausias (žr. klausimą, pateiktą 3.2.1.2.10 paveiksle). Nors bendri PIRLS rezultatai panašūs į prieš tai aptarto klausimo rezultatus, tačiau Lietuva čia atsidūrė 2 pozicijoje, kadangi teisingai į klausimą atsakė 65 proc. mūsų ketvirtokų.


15. Kuris iš trijų bandymų tau buvo įdomiausias? Savo atsakymą paaiškink naudodamasis tekste pateikta informacija.

2006 m. Šalis	**Mokinių dalis procentais**
1. Honkongas	73
...	
2. LIETUVA	**65**
...	
30. PIRLS	36
...	
48. Marokas	3

3.2.1.2.10 pav. **Antrasis informacinio teksto trečiosios skaitymo gebėjimų grupės klausimo pavyzdys („Maisto paieška“)**

Vienas tipiškesnių grožinio teksto klausimo pavyzdžių, liečiančių gebėjimą interpretuoti ir integruoti idėjas bei informaciją, yra prašymas nurodyti veikėjų jausmus pasakojimo pražioje bei pabaigoje, paaiškinant jausmų kaitos priežastis. Kaip tik toks yra pirmasis pavyzdys iš teksto „Mažas molio gabalėlis“, pateiktas 3.2.1.2.11 paveiksle. Tiek tarptautiniu, tiek Lietuvos mastu ketvirtokams su šiuo klausimu susidoroti sekėsi gana vidutiniškai. Pirmoje vietoje esanti Švedija ir tai gali pasigirti vos 66 proc. mokinių, teisingai atsakiusių į šį klausimą. Mūsų šalis, kurioje ši mokinių dalis mažesnė 16 proc., atsidūrė 19 vietoje, žingsneliu lenkdama PIRLS vidurkį. Lyginant su 2001 m., tendencijos išlieka faktiškai nepakitę, išskyrus keliais procentais pakilusį PIRLS vidurkį ir tai, jog, nors pirmaujančioje Švedijoje bei Lietuvoje teisingai atsakė tiek pat vaikų, kiek ir 2006 m., anuomet Lietuva buvo atsidūrusi 7 punktais aukštesnėje pozicijoje.


10. Aprašyk, kokius skirtingus jausmus patyrė molis pasakojimo pradžioje ir pabaigoje. Paaiškink, kodėl jausmai keitėsi.

Šalis	**Mokinių dalis procentais 2006 m.**	**Šalis**	**Mokinių dalis procentais 2006 m.**
1. Švedija	66	1. Švedija	66
...		...	
12. LIETUVA	**50**	**19. LIETUVA**	**51**
...		...	
20. PIRLS	45	20. PIRLS	50
...		...	
29. Marokas	9	29. Marokas	8

3.2.1.2.11 pav. **Pirmasis grožinio teksto trečiosios skaitymo gebėjimų grupės klausimo pavyzdys („Mažas molio gabalėlis“)**

Kitame klausimo pavyzdyje prašoma iš kelių variantų pasirinkti vieną frazę, galinčią atspindėti pagrindinę teksto “Mažas molio gabalėlis” mintį (žr. 3.2.1.2.12 pav.). Tai taip pat vienas dažnesnių trečiosios gebėjimų grupės klausimų pavyzdžių. Galbūt dėl to, jog klausimas nereikalavo atsakymo paaiškinti savais žodžiais, šis klausimas visiems ketvirtokams sekėsi kur kas geriau. Lietuva šoktelėjo į 7 vietą, kadangi 68 proc. jos ketvirtokų atsakė teisingai. Pirmojoje vietoje esanti Rusija galėjo didžiuotis ja 80 proc. tokių mokinių, o PIRLS vidurkis rodo, jog vidutiniškai 57 proc. pasaulio mokinių sėkmingai

susidorojo su klausimu. Vis tik lyginant su 2001 m. matome, jog Lietuva prarado savo pranašumą – tais metais šio klausimo atveju ji buvo lyderė.

13. Kokia pagrindinė pasakojimo mintis?

A. Žmones, kaip ir molį, lengva minkyti ir formuoti.

B. Pasaulyje yra daug liūdesio.

C. Kiekvienas yra laimingiausias tada, kai pasiekia savo tikslą.

D. Puodžiaus dirbtuvė yra geriausia pasaulyje vieta daryti gera.

Šalis	**Mokinių dalis procentais 2001 m.**	**Šalis**	**Mokinių dalis procentais 2006 m.**
1. LIETUVA	**73**	1. Rusija	80
...		...	
18. PIRLS	53	**7. LIETUVA**	**68**
...		...	
29. Marokas	26	18. PIRLS	57
		...	
		29. Marokas	22

3.2.1.2.12 pav. **Antrasis grožinio teksto trečiosios skaitymo gebėjimų grupės klausimo pavyzdys („Mažas molio gabalėlis“)**

IV. Ištirti ir įvertinti turinį, kalbą bei teksto elementus

Turimas mintyje pažvelgimas į tekstą šiek tiek „iš šalies“. Tokiais klausimais prašoma: įvertinti, ar minimi įvykiai išties galėtų atsitikti; paaiškinti, kaip autoriui pavyko sukurti netikėtą pabaigą; įvertinti tekste pateiktos informacijos aiškumą; apibrėžti autoriaus nuomonę ir pan.

Pirmajame teksto „Maisto paieška“ klausimo pavyzdyje prašoma įvardyti pagrindinį straipsnelio tikslą (žr. 3.2.1.2.13 pav.). Tai – puikus teksto vertinimo „iš šalies“ pavyzdys. Ne tiek tyrinėjamas konkretus teksto turinys, kiek mėginama išmatuoti bendrą mokinių suvokimą apie jo paskirtį. Klausimas uždaras bei, kaip paaiškėjo, visoms tiriamoms šalims pasirodė išties sudėtingas. Lietuva, kurioje teisingai atsakiusiųjų mokinių skaičius atrodytų pakankamai vidutiniškas (65 proc.), ko ne dvigubai lenkdama PIRLS vidurkį užima 2 vietą šalių sąraše.

1. Koks yra pagrindinis straipsnelio tikslas?

A. Aprašyti skirtingus bandymus, kuriuos tu gali atlikti.

B. Suteikti informaciją apie skruzdėlių takus.

C. Parodyti, kaip atrodo maži padarėliai.

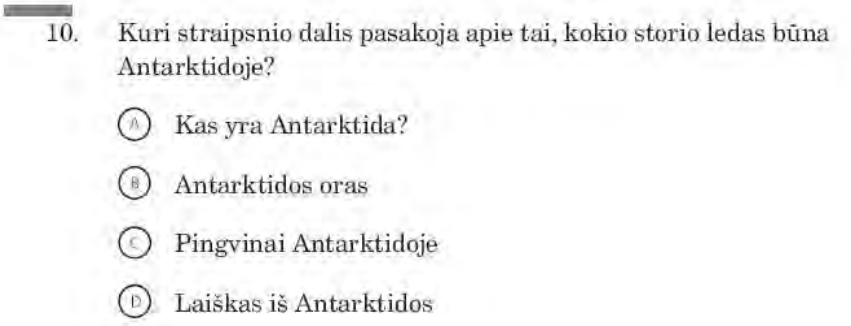
D. Paaiškinti, ką ėda sliekai.

2006 m. Šalis	**Mokinių dalis procentais**
1. Honkongas	73
...	
2. LIETUVA	**65**
...	
30. PIRLS	36
...	
48. Marokas	3

3.2.1.2.13 pav. **Pirmasis informacinio teksto ketvirtosios skaitymo gebėjimų grupės klausimo pavyzdys („Maisto paieška“)**

Kitame pavyzdyje iš teksto „Antarktida“ prašoma nurodyti, kurioje straipsnio dalyje pasakojamas tam tikras konkretus dalykas (žr. 3.2.1.2.14 pav.). Susiduriame su teksto elementų suvokimo vertinimu. Klausimas yra uždaro tipo, tarptautiniu mastu pasirodė lengvesnis, nei minėtasis prieš tai: Lietuva,

kurioje 75 proc. mokinių į klausimą atsakė teisingai, užima 7 vietą, dešimčia pozicijų lenkdama PIRLS vidurkį (63 proc.). Lyginant su 2001 m., į priekį žengtelėjo ir Lietuvos, ir kitų šalių mokiniai.


10. Kuri straipsnio dalis pasakoja apie tai, kokio storio ledas būna Antarktidoje?

A Kas yra Antarktida?

B Antarktidos oras

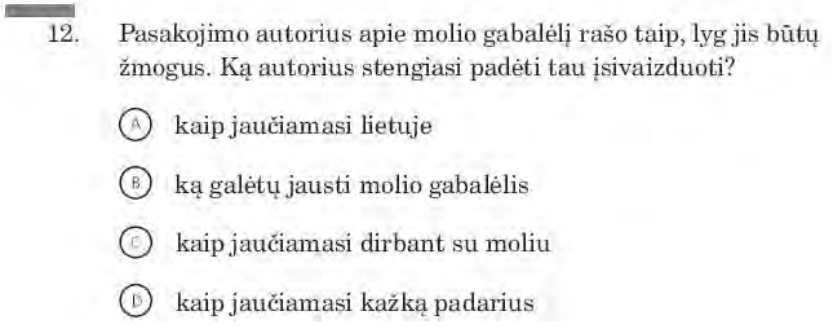
C Pingvinai Antarktidoje

D Laiškas iš Antarktidos

Šalis	Mokinių dalis procentais 2001 m.	Šalis	Mokinių dalis procentais 2006 m.
1. Švedija	82	1. Rusija	85
...		...	
10. LIETUVA	**69**	**7. LIETUVA**	**75**
...		...	
16. PIRLS	61	17. PIRLS	63
...		...	
29. Marokas	15	29. Marokas	12

3.2.1.2.14 pav. **Antrasis informacinio teksto ketvirtosios skaitymo gebėjimų grupės klausimo pavyzdys („Antarktida“)**

Teksto „Mažas molio gabalėlis“ klausime teiraujamasi, ką autorius stengiasi padėti įsivaizduoti skaitovui, suasmenindamas molio gabalėlį (žr. 3.2.1.2.15 pav.). Tai ne konkretaus teksto, o veikiau idėjos interpretacija, įvertinimas. Klausimas uždaras ir Lietuvai visai sėkmingas: esame 6 vietoje (71 proc. mokinių), PIRLS vidurkį (60 proc.) lenkdami 9 pozicijomis. Lyginant su 2001 m., pastebime, jog nuo to laiko yra įvykęs progresas ir tarptautiniu, ir Lietuvos mastu.


12. Pasakojimo autorius apie molio gabalėlį rašo taip, lyg jis būtų žmogus. Ką autorius stengiasi padėti tau įsivaizduoti?

A kaip jaučiamasi lietuje

B ką galėtų jausti molio gabalėlis

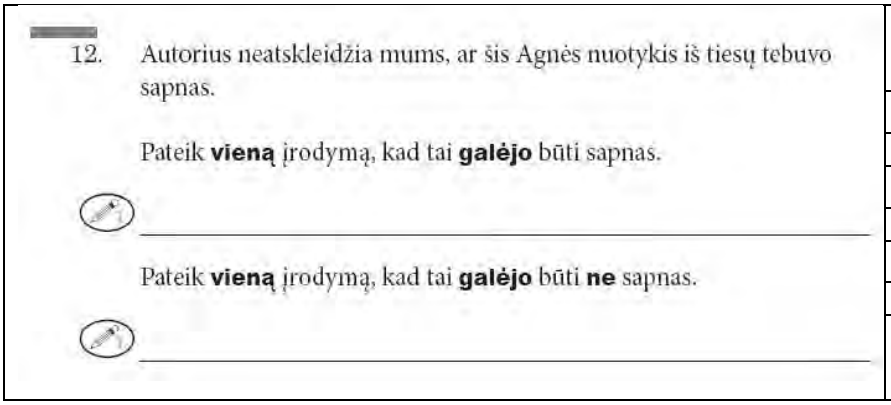
C kaip jaučiamasi dirbant su moliu

D kaip jaučiamasi kažką padarius

Šalis	Mokinių dalis procentais 2001 m.	Šalis	Mokinių dalis procentais 2006 m.
1. Anglija	80	1. Olandija	84
...		...	
8. LIETUVA	**63**	**6. LIETUVA**	**71**
...		...	
17. PIRLS	58	15. PIRLS	60
...		...	
29. Marokas	21	29. Marokas	21

3.2.1.2.15 pav. **Pirmasis grožinio teksto ketvirtosios skaitymo gebėjimų grupės klausimo pavyzdys („Mažas molio gabalėlis“)**

Antrame grožinio teksto pavyzdyje pateiktas klausimas („Neįtikėtina naktis“, žr. pav. 3.2.1.2.16) prašo savais žodžiais pagrįsti dvi skirtingas idėjas: kad įvykiai, pasakojami tekste, iš tiesų galėjo būti sapnas bei kad tai galėjo būti ir ne sapnas. Taigi, tikimasi logiškai pagrįstų svarstymų apie teksto turinį. Tačiau taip mąstyti pasaulio ketvirtokams, matyt, ne taip paprasta: pirmoje vietoje atsidūrusi Rusija tesidžiaugia 68 teisingai atsakiusių vaikų procentais. Kita vertus, PIRLS vidurkis yra pakankamai neprastas – 49 proc. vaikų. Lietuva atsidūrė net 23 pozicijomis aukščiau vidurkio (kuris yra 38 vietoje, Lietuvos rezultatas – 62 proc. ketvirtokų). Šio klausimo sunkumą galėjo lemti tai, kad atsakydami mokiniai ne tik turėjo suprasti tekstą, bet ir gebėti formuluoti, reikšti savo mintis raštu.


12. Autorius neatskleidžia mums, ar šis Agnės nuotykis iš tiesų tebuvo sapnas.

Pateik **vieną** įrodymą, kad tai **galėjo** būti sapnas.

Pateik **vieną** įrodymą, kad tai **galėjo** būti **ne** sapnas.

2006 m. Šalis	**Mokinių dalis procentais**
1. Rusija	68
...	
15. LIETUVA	**62**
...	
38. PIRLS	49
...	
48. Marokas	9

3.2.1.2.16 pav. **Antrasis grožinio teksto ketvirtosios skaitymo gebėjimų grupės klausimo pavyzdys („Neįtikėtina naktis“)**

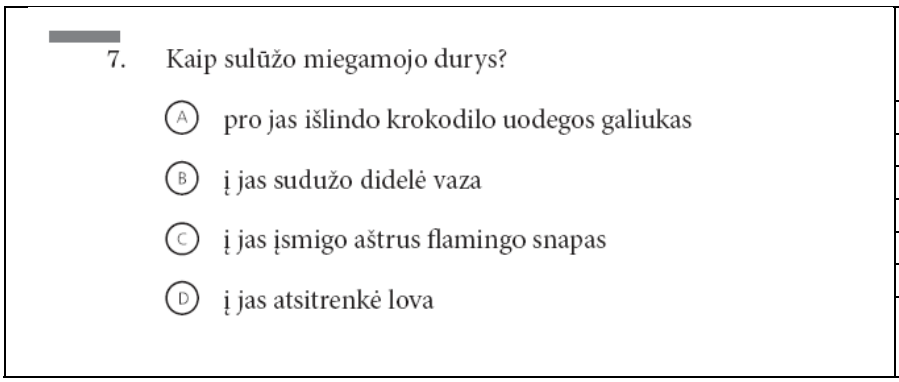
3.2.1.3. Lietuvos mokinių rezultatai PIRLS skaitymo pasiekimų lygmenų kontekste

PIRLS tyrimo rezultatų analizei naudojami ir pasiekimų lygmenys: minimalus, vidutinis, aukštas ir aukščiausias. Jie leidžia giliau pažvelgti į rezultatus, aiškinantis, kokių gebėjimų mokiniams kurioje šalyje geriau sekasi. Pasiekimai kiekviename lygmenyje charakterizuoja situaciją šalyje – kokius skaitymo gebėjimus mokiniai jau įsisavinę, ko dar reikia mokytis. Todėl aptarsime kiekvieną iš jų, pateikdami pavyzdžius ir pastebėjimus apie Lietuvos mokinių pasiekimus.

I. Minimalus pasiekimų lygmuo

- Mokinys laikomas pasiekusiu minimalų lygmenį, jei surenka ne mažiau kaip 400 PIRLS skalės taškų.

Pirmuosiuose dviejuose pavyzdžiuose pateikiami klausimai, susiję su grožiniu tekstu „Neįtikėtina naktis“. Tai – pasirenkamo atsakymo klausimai. Pirmasis jų – apie tai, kaip krokodilo uodega sulaužė miegamojo duris – reikalauja atpažinti svarbų pasakojimo įvykį (žr. 3.2.1.3.1 pav.). Šis klausimas buvo gana lengvas daugumai tyrime dalyvavusių šalių (tarptautinis vidurkis – 77 proc.), geriausius rezultatus čia pademonstravo Rusijos mokiniai, o Lietuvos ketvirtokų rezultatas (85 proc. teisingai atsakiusiųjų) buvo 8-tas tarp visų šalių.


7. Kaip sulūžo miegamojo durys?

A. pro jas išlindo krokodilo uodegos galiukas

B. į jas sudužo didelė vaza

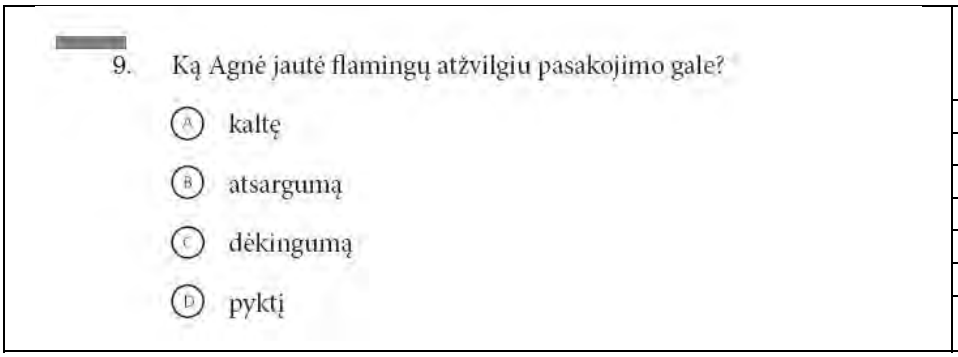
C. į jas įsmigo aštrus flamingo snapas

D. į jas atsitrenkė lova

2006 m. Šalis	**Mokinių dalis procentais**
1. Rusija	96
...	
8. LIETUVA	**85**
...	
31. PIRLS	77
...	
46. PAR	40

3.2.1.3.1 pav. **Pirmasis grožinio teksto minimalaus pasiekimų lygmens klausimo pavyzdys („Neįtikėtina naktis“)**

3.2.1.3.2 paveiksle pateiktas klausimas nukreipė mokinius į pasakojimo pabaigą, o tam, kad atsakytų į jį, mokiniai turėjo padaryti tiesioginę išvadą. Šis klausimas buvo sunkesnis už pirmąjį (tarptautinis vidurkis – 69 proc.), tačiau Lietuvos mokiniams jis sekėsi praktiškai taip pat, kaip ir pirmasis (šiuo atveju – 84 proc. teisingai atsakiusiųjų, vėl 8-ta vieta tarp šalių).


9. Ką Agnė jautė flamingų atžvilgiu pasakojimo gale?

A kaltę

B atsargumą

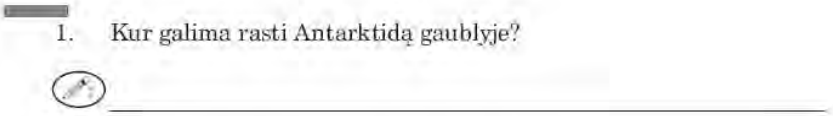
C dėkingumą

D pyktį

2006 m. Šalis	**Mokinių dalis procentais**
1. Taivanas	90
...	
9. LIETUVA	**84**
...	
27. PIRLS	69
...	
46. Kuveitas	31

3.2.1.3.2 pav. **Antrasis grožinio teksto minimalaus pasiekimų lygmens klausimo pavyzdys („Neįtikėtina naktis“)**

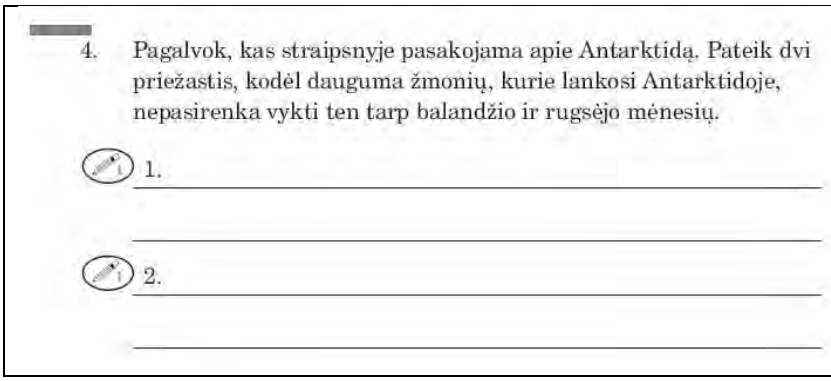
Informacinio teksto apie Antarktidą pagrindu sudarytų klausimų pavyzdžiai demonstruoja kiek kitokias tendencijas. Pirmasis klausimas, pateiktas 3.2.1.3.3 paveiksle, prašė mokinių parašyti, kur galima rasti Antarktidą gaublyje. Ši informacija buvo labai aiškiai pateikta pirmosios teksto pastraipos pabaigoje ir daugumoje šalių mokinių dauguma (apie 90 proc. ir daugiau) į šį klausimą atsakė teisingai (tarptautinis vidurkis – 81 proc.). Lietuvoje irgi 90 proc. ketvirtokų į šį klausimą atsakė teisingai, tačiau čia mūsų rezultatas, lyginant su kitomsi šalimis, yra tik vidutiniškas (19-ta vieta).


1. Kur galima rasti Antarktidą gaublyje?

2006 m. Šalis	**Mokinių dalis proc.**
1. Liuksemburgas	96
...	
19. LIETUVA	**90**
...	
36. PIRLS	81
...	
46. PAR	34

3.2.1.3.3 pav. **Pirmasis informacinio teksto minimalaus pasiekimų lygmens klausimo pavyzdys („Antarktida“)**

Panašiai yra ir su kitu informacinio teksto klausimu, kuris buvo kiek sunkesnis, nors minimalaus lygmens pasiekimas buvo fiksuojamas, kai mokinys pateikdavo bent vieną (iš dviejų prašomų) priežasčių, kodėl dauguma žmonių nevyksta į Antarktidą nuo balandžio iki rugsėjo mėnesio (žr. 3.2.1.3.4 pav.). Tarptautinis vidurkis šiuo atveju siekė 78 proc., o Lietuvos – 85 proc. Šiuo atveju mūsų šalis yra vos 23 šalių dalyvių sąrašo vietoje.


4. Pagalvok, kas straipsnyje pasakojama apie Antarktidą. Pateik dvi priežastis, kodėl dauguma žmonių, kurie lankosi Antarktidoje, nepasirenka vykti ten tarp balandžio ir rugsėjo mėnesių.

1.

2.

2006 m. Šalis	**Mokinių dalis proc. (bent 1 tšk.)**
1. Liuksemburgas	95
...	
23. LIETUVA	**85**
32. PIRLS	78
46. Kuveitas	33

3.2.1.3.4 pav. **Antrasis informacinio teksto minimalaus pasiekimų lygmens klausimo pavyzdys („Antarktida“)**

Žiūrint į bendrą minimalaus lygmens pasiekimų statistiką, matome, kad Lietuva čia yra absoliuti lyderė – minimalų lygmenį pasiekė net 99 proc. mokinių, viršydami tarptautinę medianą (94 proc.) 5 procentiniais punktais. Taigi galime džiaugtis, kad Lietuvoje praktiškai nėra ketvirtokų, neturinčių bazinių skaitymo gebėjimų.

II. Vidutinis pasiekimų lygmuo

Mokinys laikomas pasiekusiu vidutinį lygmenį, jei surenka ne mažiau kaip 475 PIRLS skalės taškus. Šio lygmens pasiekimai apibrėžiami pagal skirtingus tekstų tipus.

Pateiksime kelis grožinių ir informacinių tekstų klausimų pavyzdžius, iliustruojančius, ką turėtų gebėti atlikti vidutinį lygmenį pasiekiantis mokinys.

Pirmasis klausimas, pateikiamas 3.2.1.3.5 paveiksle, yra susijęs su grožiniu tekstu „Mažas molio gabalėlis“. Vidutiniškai apie du trečdalius mokinių (tarptautinis vidurkis – 68 proc.) gebėjo padaryti išvadą ir trumpai paaiškinti, ko molio gabalėlis norėjo pasakojimo pradžioje. Lietuvos mokiniai šį kausimą atsakė labai gerai (85 proc. teisingai atsakiusiųjų, 11 vieta tarp šalių).

3. Ko molio gabalėlis norėjo pasakojimo pradžioje?

1 _____

_____

2006 m. Šalis	**Mokinių dalis procentais**
1. Vengrija	89
...	
11. LIETUVA	**84**
...	
34. PIRLS	68
...	
46. Marokas	6

3.2.1.3.5 pav. **Pirmasis grožinio teksto vidutinio pasiekimų lygmens klausimo pavyzdys („Mažas molio gabalėlis“)**

O teisingai atsakyti į antrąjį klausimą apie grožinį tekstą „Neįtikėtina naktis“ ir prašiusį eilės tvarka sudėlioti pasakojimo įvykius (žr. 3.2.1.3.6 pav.), Lietuvos ketvirtokams sekėsi kur kas prasčiau (77 proc. teisingai atsakiusiųjų, 20 vieta tarp šalių), nors tarptautinis vidurkis (67 proc.) praktiškai nesiskyrė nuo ankstesniojo klausimo.

5. Pateiktus sakinius sudėliok teisinga eilės tvarka – taip, kaip klostėsi pasakojimo įvykiai.

Pirmasis sakinys jau yra pažymėtas.

___ Agnė pamatė krokodilą.

___ Krokodilas suėdė du flamingus.

___ Agnė bandė tėvams paaiškinti, kas sulaužė duris.

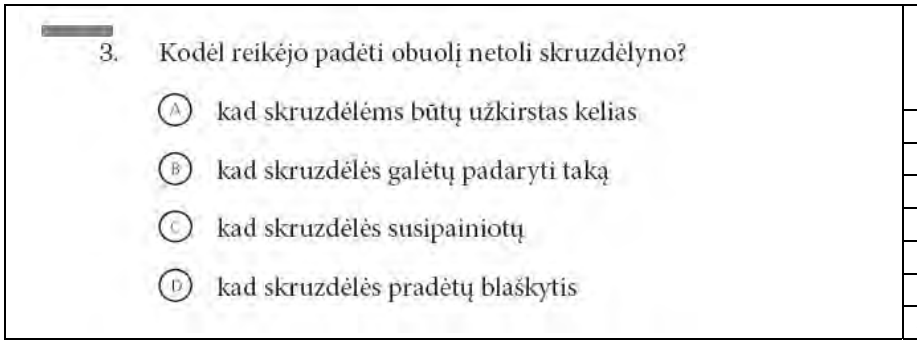
_1_ Agnė išėjo į tualetą.

___ Agnė įbėgo į miegamąjį ir užtrenkė duris.

2006 m. Šalis	**Mokinių dalis procentais**
1. Rusija	84
...	
19. LIETUVA	**77**
...	
35. PIRLS	67
...	
46. PAR	17

3.2.1.3.6 pav. **Antrasis grožinio teksto vidutinio pasiekimų lygmens klausimo pavyzdys („Neįtikėtina naktis“)**

Pirmasis informacinio teksto supratimo klausimas yra iš teksto „Maisto paieška“. Klausimu teiraujamasi, dėl kokių priežasčių reikia padėti obuolį netoli skruzdėlyno (žr. 3.2.1.3.7 pav.).


3. Kodėl reikėjo padėti obuolį netoli skruzdėlyno?

A kad skruzdėlėms būtų užkirstas kelias

B kad skruzdėlės galėtų padaryti taką

C kad skruzdėlės susipainiotų

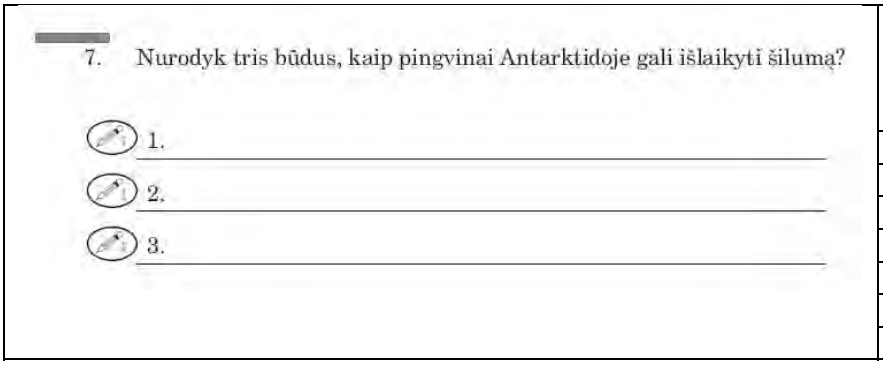
D kad skruzdėlės pradėtų blaškytis

2006 m. Šalis	**Mokinių dalis procentais**
1. Austrija	89
...	
19. LIETUVA	**79**
...	
35. PIRLS	72
...	
46. Kataras	26

3.2.1.3.7 pav. **Pirmasis informacinio teksto vidutinio pasiekimų lygmens klausimo pavyzdys („Maisto paieška“)**

Šis klausimas – pasirenkamo atsakymo, tačiau tam, kad į jį atsakytų, mokiniai turi padaryti išvadą, remdamiesi keliais informacijos „gabaliukais“, pateiktais tekste. Vidutiniškai 72 proc. mokinių teisingai atsakė į šį klausimą, o Lietuvoje – 79 proc. (19 vieta tarp šalių), taigi, sąlyginai gana vidutiniškai.

Tokia pati dalis (79 proc.) Lietuvos mokinių teisingai atsakė ir į antrąjį informacinio teksto klausimą iš teksto apie Antarktidą, tačiau to klausimo tarptautinis vidurkis kiek žemesnis (tik 67 proc.), Lietuvos mokiniai tarp atsakiusiųjų užima 15-tą vietą (žr. 3.2.1.3.8 pav.). Tai buvo atviro atsakymo klausimas, prašęs nurodyti tris būdus, kuriais pingvinai Antarktidoje gali išlaikyti šilumą. Vidutinį lygmenį pasiekusiems mokiniams pakako nurodyti bent dvi (iš trijų prašomų) priežastis.


7. Nurodyk tris būdus, kaip pingvinai Antarktidoje gali išlaikyti šilumą?

1. _____

2. _____

3. _____

2006 m. Šalis	**Mokinių dalis procentais (bent 2 tšk.)**
1. Rusija	92
...	
15. LIETUVA	**79**
...	
31. PIRLS	67
...	
46. PAR	20

3.2.1.3.8 pav. **Antrasis informacinio teksto vidutinio pasiekimų lygmens klausimo pavyzdys („Antarktida“)**

Apskritai vidutinį lygmenį Lietuvoje pasiekė 86 proc. mokinių, o tarptautinė mediana – 76 proc., taigi ir čia gerokai lenkiame tarptautines tendencijas.

III. Aukštas pasiekimų lygmuo

- Mokinys laikomas pasiekusiu aukštą lygmenį, jei surenka ne mažiau kaip 550 PIRLS skalės taškų.

Pateiksime kelis grožinių ir informacinių tekstų klausimų pavyzdžius, iliustruojančius, ką turėtų gebėti atlikti aukštą lygmenį pasiekiantis mokinys.

Pirmasis klausimas, pateiktas 3.2.1.3.9 paveiksle, yra susijęs su grožiniu tekstu „Mažas molio gabalėlis“. Tam, kad į jį atsakytų, mokiniai turėjo pademonstruoti gebėjimą atpažinti personifikavimo idėją. Atsakydami į šį pasirenkamo atsakymo klausimą teisingą atsakymą sugebėjo pasirinkti tik kiek daugiau nei pusė visų šalių dalyvių mokinių (55 proc.), o Lietuvoje – net 71 proc. (10-ta vieta tarp šalių).

12. Pasakojimo autorius apie molio gabalėlį rašo taip, lyg jis būtų žmogus. Ką autorius stengiasi padėti tau įsivaizduoti?

A kaip jaučiamasi lietuje

B ką galėtų jausti molio gabalėlis

C kaip jaučiamasi dirbant su moliu

D kaip jaučiamasi kažką padarius

2006 m. Šalis	Mokinių dalis procentais
1. Olandija	84
...	
10. LIETUVA	**71**
...	
32. PIRLS	55
...	
46. Indonezija	17

3.2.1.3.9 pav. **Pirmasis grožinio teksto aukšto pasiekimų lygmens klausimo pavyzdys („Mažas molio gabalėlis“)**

Antrasis pavyzdys (žr. 3.2.1.3.10 pav.) susijęs su grožiniu tekstu „Neįtikėtina naktis“ ir prašo identifikuoti du būdus, kaip žurnalas pasitarnavo Agnei, taigi mokiniai turi pademonstruoti savo aukštus skaitymo gebėjimus, pateikdami du tekstu paremtus argumentus (iš dviejų prašomų). Klausimas mokiniams buvo nelengvas ir tarptautiniu mastu: du būdus teisingai pateikė tik 41 proc. mokinių, o kai kuriose šalyse – vos 5-6 proc. Lietuvoje į jį teisingai atsakė 53 proc. mokinių (15-ta vieta tarp šalių).

8. Parašyk **du** būdus, kuriais žurnalas pasitarnavo Agnei.

1. _____

_____

2. _____

_____

2006 m. Šalis	Mokinių dalis procentais
1. Ontarijas (Kanada)	66
...	
15. LIETUVA	**53**
...	
34. PIRLS	41
...	
46. Marokas	5

3.2.1.3.10 pav. **Antrasis grožinio teksto aukšto pasiekimų lygmens klausimo pavyzdys („Neįtikėtina naktis“).**

Pirmasis aukšto pasiekimų lygmens klausimo pavyzdys iš informacinių tekstų susijęs su straipsniu apie Antraktidą. Čia mokiniams reikėjo pademonstruoti gebėjimą pasinaudoti teksto organizavimo bruožais – teksto dalių/skyrelių pavadinimais (žr. 3.2.1.3.11 pav.). Tarptautiniu mastu 57 proc. mokinių gebėjo surasti straipsnio dalį, kurioje minima informacija apie tai, kokio storio ledas būna Antarktidoje. Lietuvos mokiniams šis klausimas pasirodė gana lengvas – teisingą atsakymą pasirinko 75 proc. mokinių (10-ta vieta tarp šalių).

10. Kuri straipsnio dalis pasakoja apie tai, kokio storio ledas būna Antarktidoje?

A Kas yra Antarktida?

B Antarktidos oras

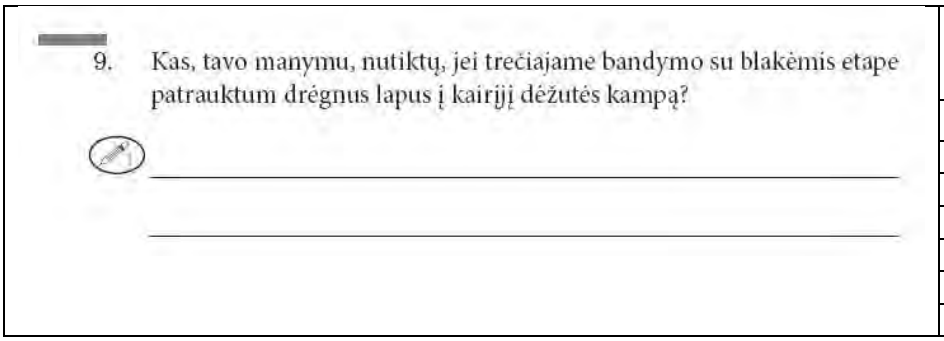
C Pingvinai Antarktidoje

D Laiškas iš Antarktidos

2006 m. Šalis	Mokinių dalis procentais
1. Rusija	84
...	
10. LIETUVA	**75**
...	
30. PIRLS	57
...	
46. Marokas	12

3.2.1.3.11 pav. **Pirmasis informacinio teksto aukšto pasiekimų lygmens klausimo pavyzdys („Antarktida“)**

Kiek sunkesnis mūsų mokiniams buvo antrasis klausimo pavyzdys iš informacinio teksto „Maisto paieška“ (pristatomas 3.2.1.3.12 paveiksle). Nors tarptautiniu mastu jis buvo tik kiek sunkesnis už ankstesnįjį (teisingai į jį atsakė 55 proc. mokinių), Lietuvoje tokių buvo 68 proc. (11-ta vieta tarp šalių), t.y. 7 procentiniais punktais mažiau nei ankstesniojo klausimo atveju. Šiame klausime reikėjo integruoti skyrelio apie bandymą informaciją ir padaryti išvadą apie eksperimento dalį. Įdomu, kad tarp geriausiai į šį klausimą atsakinėjusių Singapūro mokinių (84 proc. teisingai atsakiusiųjų) ir po jo einančių Italijos bei Rusijos rezultatų yra didžiulis – apie 10 procentinių punktų – skirtumas. Galbūt Singapūro mokiniams pats eksperimentų ir tokio tipo tekstų kontekstas pasirodė kur kas geriau pažįstamas.


9. Kas, tavo manymu, nutiktų, jei trečiajame bandymo su blakėmis etape patrauktum drėgnus lapus į kairįjį dėžutės kampą?

2006 m. Šalis	**Mokinių dalis procentais**
1. Singapūras	83
...	
11. LIETUVA	**68**
...	
33. PIRLS	55
...	
46. PAR	12

3.2.1.3.12 pav. **Antrasis informacinio teksto aukšto pasiekimų lygmens klausimo pavyzdys („Maisto paieška “)**

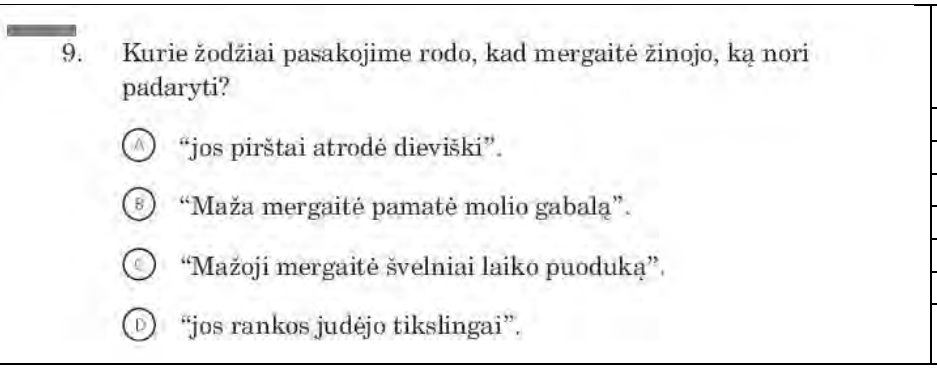
Apskritai aukštą skaitymo gebėjimų lygmenį Lietuvoje pasiekė 43 proc. mokinių, tuo tarpu tarptautinė mediana – 41 proc., taigi, priešingai nei minimalaus ir vidutinio lygmenų atveju, čia mūsų situacija jau nėra ženkliai geresnė, tiksliau – tik vidutiniška.

IV. Aukščiausias pasiekimų lygmuo

Mokinys laikomas pasiekusiu aukščiausiąjį lygmenį, jei surenka ne mažiau kaip 625 PIRLS skalės taškus.

Pateiksime kelis grožinių ir informacinių tekstų klausimų pavyzdžius, iliustruojančius, ką turėtų gebėti atlikti aukščiausią lygmenį pasiekiantis mokinys.

Pirmasis pavyzdys yra pasirenkamojo atsakymo klausimas iš grožinio teksto „Mažas molio gabalėlis“, kuriame mokinių buvo klausiama apie palyginamosios kalbos prasmę (žr. 3.2.1.3.13 pav.). 42 proc. mokinių tarptautiniu mastu teisingai atsakė į šį klausimą, Lietuvoje – 51 proc. (12-ta vieta tarp šalių), taigi pasirodėme žymiai geriau nei vidutiniškai.


9. Kurie žodžiai pasakojime rodo, kad mergaitė žinojo, ką nori padaryti?

A “jos pirštai atrodė dieviški”.

B “Maža mergaitė pamatė molio gabalą”.

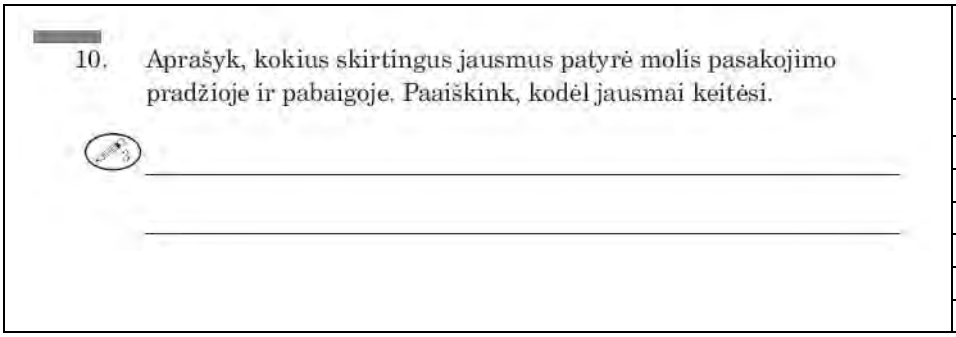
C “Mažoji mergaitė švelniai laiko puoduką”.

D “jos rankos judėjo tikslingai”.

2006 m. Šalis	**Mokinių dalis procentais**
1. Rusija	65
...	
12. LIETUVA	**51**
...	
23. PIRLS	42
...	
46. PAR	17

3.2.1.3.13 pav. **Pirmasis grožinio teksto aukščiausio pasiekimų lygmens klausimo pavyzdys („Mažas molio gabalėlis“)**

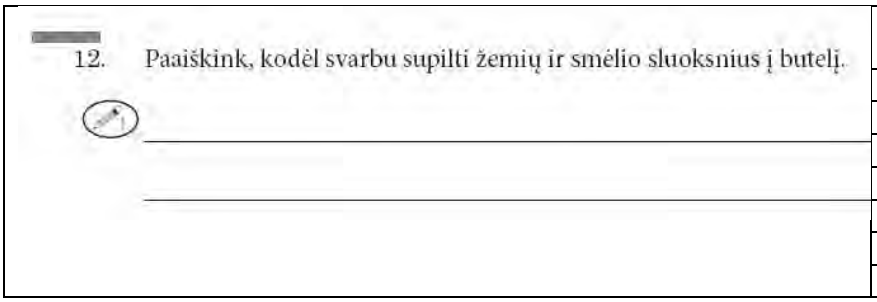
Tačiau į labai sunkų klausimą, reikalaujantį identifikuoti molio gabalėlio jausmus pasakojimo pradžioje ir pabaigoje ir paaiškinti, kodėl jie keitėsi (žr. 3.2.1.3.14 pav.), Lietuvos mokiniams sekėsi atsakinėti tik labai vidutiniškai: teisingai į jį atsakė tarptautiniu mastu – 27 proc., Lietuvoje – 28 proc. mokinių (rezultatas statistiškai reikšmingai nuo tarptautinio vidurkio nesiskiria, 28-ta vieta tarp šalių).


10. Aprašyk, kokius skirtingus jausmus patyrė molis pasakojimo pradžioje ir pabaigoje. Paaiškink, kodėl jausmai keitėsi.

2006 m. Šalis	Mokinių dalis procentais
1. Švedija	47
...	
28. LIETUVA	**28**
...	
31. PIRLS	27
...	
46. Kataras	3

3.2.1.3.14 pav. **Antrasis grožinio teksto aukščiausio pasiekimų lygmens klausimo pavyzdys („Mažas molio gabalėlis“)**

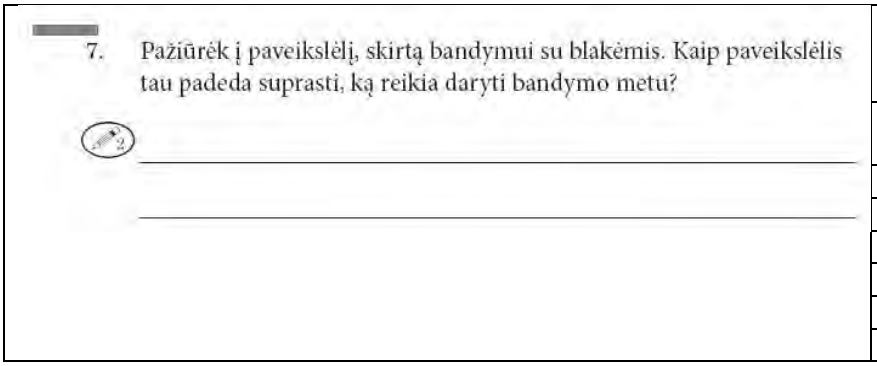
Informacinių tekstų pavyzdžių atveju situacija dar „liūdnesnė“. Nė vieno iš jų Lietuvos mokiniai neatsakė geriau nei siekia tarptautinis atsakymų vidurkis. Pirmojo klausimo, susijusio su „Maisto paieškos“ tekstu, atveju mokiniams reikėjo integruoti informaciją iš įvairių straipsnio dalių tam, kad padarytų išvadą ir paaiškintų bendrą bandymo su sliekynu idėją (žr. 3.2.1.3.15 pav.). Tarptautiniu mastu tik 26 proc. mokinių teisingai atsakė į šį klausimą, Lietuvoje – vos 29 proc. (rezultatas statistiškai reikšmingai nesiskiria nuo tarptautinio vidurkio, 16-ta vieta tarp šalių).


12. Paaiškink, kodėl svarbu supilti žemių ir smėlio sluoksnius į butelį.

2006 m. Šalis	Mokinių dalis procentais
1. Bulgarija	62
...	
16. LIETUVA	**29**
...	
23. PIRLS	26
...	
46. PAR	6

3.2.1.3.15 pav. **Pirmasis informacinio teksto aukščiausio pasiekimų lygmens klausimo pavyzdys („Maisto paieška “)**

Antrasis pavyzdys, taip pat klausimas iš „Maisto paieškos“ teksto (žr. 3.2.1.3.16 pav.), prašė paaiškinti paveikslėlio, pateikto prie bandymo aprašymo, paskirtį. Visų šalių mokiniams šis klausimas buvo labai sunkus. Visose šalyse teisingai į šį klausimą atsakė mažiau nei pusė mokinių, tarptautinis vidurkis – vos 21 proc., o Lietuvoje – dar mažiau, tik 18 proc., o tai yra statistiškai reikšmingai mažiau nei tarptautinis vidurkis.


7. Pažiūrėk į paveikslėlį, skirtą bandymui su blakėmis. Kaip paveikslėlis tau padeda suprasti, ką reikia daryti bandymo metu?

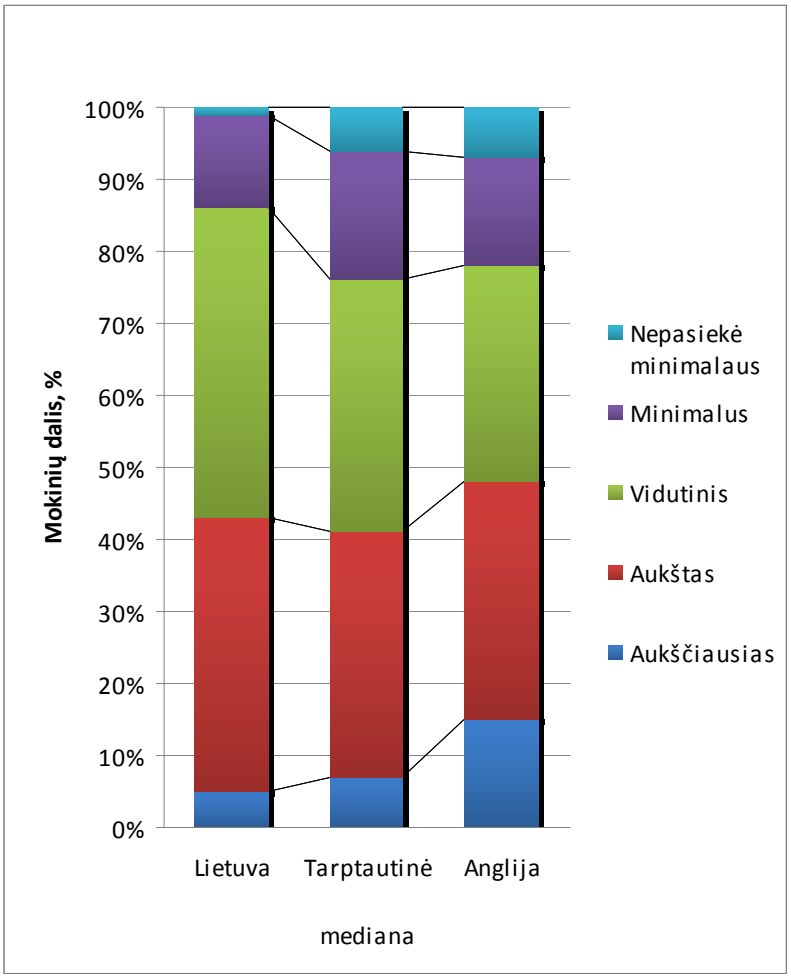
2006 m. Šalis	Mokinių dalis procentais
1. Ontarijas (Kanada)	48
...	
23. PIRLS	21
...	
29. LIETUVA	**18**
...	
46. Marokas	1

3.2.1.3.16 pav. **Antrasis informacinio teksto aukščiausio pasiekimų lygmens klausimo pavyzdys („Maisto paieška “)**

Apskritai aukščiausią skaitymo gebėjimų lygmenį Lietuvoje pasiekė vos 5 proc. mokinių, tuo tarpu tarptautinė mediana – 7 proc., taigi šiuo atveju mūsų situacija yra vidutiniškai prastesnė nei kitose šalyse.

Skaitymo pasiekimų lygių atžvilgiu įdomu palyginti Lietuvos ir Anglijos situaciją. Pagal skaitymo pasiekimų vidurkius mūsų šalių pradinukų rezultatai praktiškai nesiskiria, abiejų vidurkiai yra geresni nei tarptautinis vidurkis, tačiau, atkreipus dėmesį į tai, kokia mokinių dalis pasiekia atitinkamus skaitymo lygmenis, išryškėja skirtinga situacija (žr. 3.2.1.3.17 pav.).

Anglijos mokinių vidutiniai rezultatai geresni nei tarptautinis vidurkis iš esmės dėka geriausius pasiekimus turinčių mokinių gausos (tiek aukštą, tiek ir aukščiausią lygmenį Anglijoje pasiekia gerokai daugiau mokinių nei tarptautinė mediana), tuo tarpu vidutinį ir minimalų lygmenį pasiekia panaši mokinių dalis proc. kaip ir tarptautiniu mastu. Tuo tarpu Lietuvoje geras rezultatų vidurkis iš esmės pasiekiamas dėka to, kad minimalų ir vidutinį lygmenį pasiekia daugiau pradinukų nei tarptautiniu mastu (mūsų atveju, aukštą ir aukščiausią pasiekimų lygmenį pasiekia maždaug tiek pat mokinių kiek ir tarptautiniu mastu, tačiau gerokai daugiau pasiekia minimalų ir vidutinį lygmenį).



3.2.1.3.17 pav. **Mokinių, pasiekiančių atitinkamus skaitymo lygmenis, dalis Anglijoje ir Lietuvoje.**

Apibendrinimas. Galima teigti, jog Lietuvoje dar pilnai neišvystomi gabiausiųjų pradinukų skaitymo gebėjimai, tačiau sėkmingai užtikrinama, kad praktiškai visi mokiniai išvystytų bazinius skaitymo ir teksto suvokimo gebėjimus.

3.2.2. Klasė ir mokykla kaip mokinių skaitymo gebėjimų ugdymo veiksnys

Pagrindiniai faktai ir jų interpretavimas

Atskirų klasių skaitymo pasiekimai ženkliai skiriasi, todėl klasę galima analizuoti kaip statistinį vienetą. Duomenų sklaida tarp klasių yra didesnė už duomenų sklaidą klasių viduje, todėl pagrįstai galima kalbėti apie didelę mokytojo darbo ir klasės charakteristikų įtaką klasės mokinių rezultatams. Klasės faktorius paaiškina beveik 30 proc. visos bendros skaitymo rezultatų sklaidos, mokyklos faktorius – beveik 20 proc. Klasė ir jos, kaip statistinės analizės vieneto, socialinės charakteristikos išryškėja kaip esminis mokinių skaitymo gebėjimų ugdymo sėkmės veiksnys.

Atlikta kompleksinė klasės mokinių skaitymo pasiekimų lygio ir sklaidos priklausomybės nuo klasės dydžio, klasės tėvų socioekonominio statuso ir gyvenamosios vietovės, kurioje yra mokykla, tipo analizė leidžia hipotetiškai teigti, kad pasiekimų skirtumus tarp klasių nemaža dalimi apsprendžia socialinė diferenciacija, pasireiškianti tuo, kad aukštesnį socioekonominį statusą turintys tėvai, jei tik turi bent mažą galimybę, renkasi geresnį įvaizdį (tuo pačiu ir edukacinį potencialą) turinčias mokyklas/mokytojus. Klasėse, kuriose besimokančių mokinių tėvai turi aukštesnį socioekonominį statusą, dėka glaudesnio tėvų ir mokyklos bendradarbiavimo, aukštesnių mokytojo kompetencijų, didesnių namų edukacinių resursų formuojasi ugdymui palankesnė aplinka.

Gyvenamoji vietovė išryškėja kaip svarbus mokinių skaitymo pasiekimų veiksnys. Kaimo vietovėje klasės, kurių skaitymo pasiekimų vidurkis yra mažesnis už populiacijos vidurkį, sudaro virš 80 procentų viso kaimo vietovėje esančių mokyklų klasių skaičiaus, tuo tarpu didžiuosiuose šalies miestuose tokių klasių yra apie 30 procentų, skaičiuojant nuo atitinkamo klasių skaičiaus.
Klasių įvairovė pagal mokinių skaitymo pasiekimus didžiausia yra kaimo vietovėse, mažiausia – didžiuosiuose šalies miestuose.

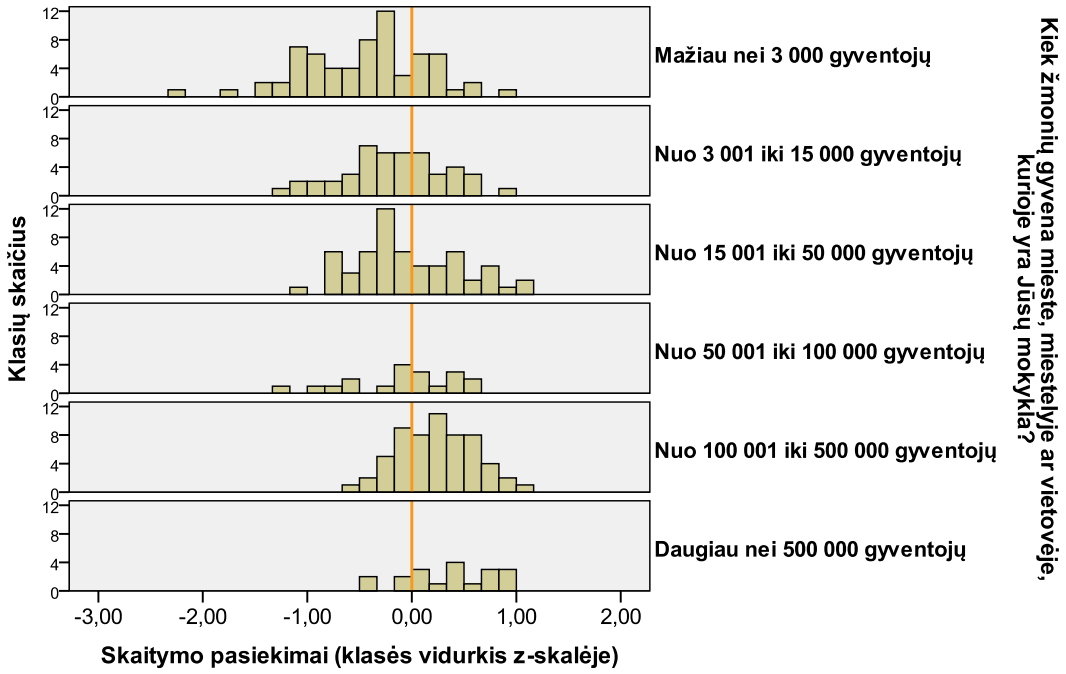
Galima pagrįstai teigti, kad mokinių skaitymo gebėjimų ugdymo/si galimybės mažose, heterogeniškose klasėse, ypač kaimo vietovėje, nėra tinkamai panaudojamos, tuo kompensuojant nepalankią socioekonominės aplinkos įtaką. Sekančiuose skyriuose bus atskleista, kad mokytojo naudojamos skaitymo gebėjimų ugdymo strategijos mažose klasėse iš esmės nesiskiria nuo didesnėse klasėse naudojamų.

Statistinės analizės rezultatai

Klasės skaitymo pasiekimų lygmuo ir jo sąsajos su gyvenamosios vietovės, kurioje yra mokykla, tipu

Klasė yra pagrindinis mokymosi organizavimo būdas, 1-4 klasių koncentrų vienos klasės mokinius daugiausia moko vienas mokytojas, todėl prasminga yra nagrinėti ne tik kiekvieno mokinio pasiekimus, bet ir klasės, kaip mokymo/mokymosi vieneto pasiekimus, siejant juos tiek su namų, tiek su mokyklos edukacine aplinka. Šią analitinę prieigą pagrindžia faktas, kad skaitymo pasiekimų dispersija klasių viduje yra santykinai maža, lyginant ją su dispersija tarp klasių (0,7 ir 4,7 atitinkamai, dispersijų santykis $F=6,1$, $p<0.001$). Tai yra, galima teigti, kad klasės savo pasiekimais skiriasi labiau, nei vienos klasės mokiniai tarpusavyje. Klasės faktorius paaiškina 27 proc. bendrosios skaitymo rezultatų sklaidos ($r^2=0,27$). Klasės, kaip mokymosi vieneto reikšmę skaitymo pasiekimams išreiškia faktas, kad mokyklos įtaka paaiškina mažesnį rezultatų sklaidos procentą (17 proc.), atmetus mokyklas, kuriose yra tik viena ketvirtokų klasė.

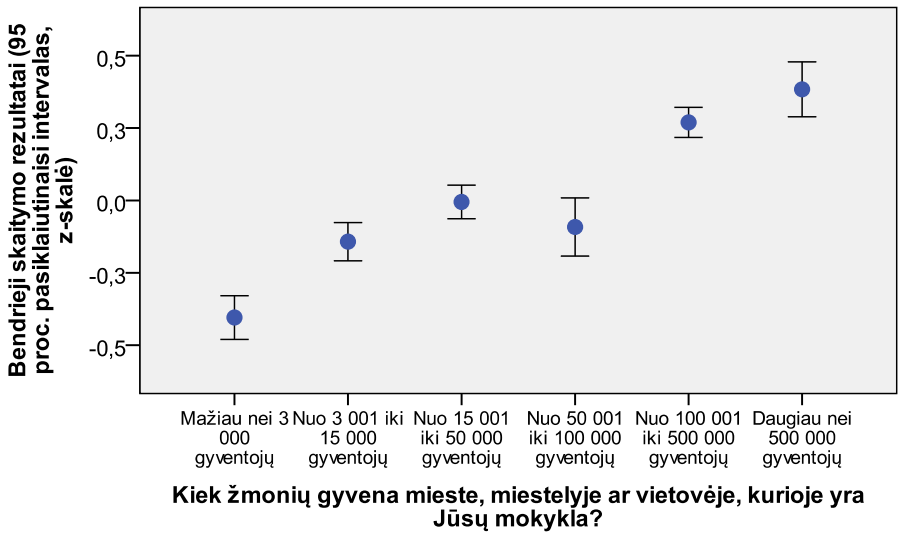
Statistiniais metodais eliminuosime tėvų socioekonominio statuso, ankstyvosios skaitymo veiklos, šios veiklos rezultatų bei gyvenamosios vietovės, kurioje yra mokykla, dydžio įtaką 4 klasės mokinių skaitymo pasiekimams. Tuo tikslu nagrinėsime daugiafaktorinės dispersinės analizės metodu, gautas liekanas. Dispersinės analizės modelyje priklausomas kintamasis buvo skaitymo pasiekimai, faktorius – gyvenamosios vietovės dydis, o kovariantai – kiti aukščiau paminėti kintamieji. Liekanos rodo, kokie yra mokinių pasiekimai, lyginant juos su to kitais, turinčias panašų socioekonominį statusą, panašų ikimokyklinį parengtumą, lankančiais to paties tipo vietovėje esančią mokyklą mokiniais. Analizuojant liekanų skirstinį, t. y. eliminavus minėtų kintamųjų įtaką mokinių skaitymo rezultatams, klasės įtaka išlieka ženkli. Klasės faktorius paaiškina 21 proc. bendros rezultatų sklaidos.



3.2.2.1 pav. **Klasių pasiskirstymas pagal mokinių skaitymo pasiekimus atsižvelgiant į gyvenamąją vietovę** (Histogramos)

Minėta santykinai didelės skaitymo pasiekimų įvairovės, lyginant jas tarpusavyje, tendencija išlieka ir analizuojant atskirų klasių rezultatus skirtingose gyvenamosiose vietovėse. 3.2.2.1 paveiksle pateiktas klasių pasiskirstymas pagal mokinių skaitymo pasiekimus. Abscisių ašyje atidėtas klasės mokinių pasiekimų vidurkis, stulpelių aukštis vaizduoja klasių skaičių, spalvota linija – tyrimo imties skaitymo rezultatų vidurkį. Klasių įvairovė pagal skaitymo pasiekimus yra mažiausia didžiuosiuose šalies miestuose, kur klasės faktorius lemia 17 proc. bendros duomenų sklaidos (r^2=0,17), didžiausia – kaimuose ir gyvenvietėse, kuriose yra mažiau, nei 3000 gyventojų (r^2=0,24). Kitose 3.2.2.1 pav. išskirtose vietovėse minėtas rodiklis siekia apie 21 proc. Bendrai klasių skaitymo pasiekimų duomenų sklaidai įtakos akivaizdžiai turi stebima tendencija, kad, mažėjant gyventojų gyvenamojoje vietovėje, kurioje yra mokykla, skaičiui, vis didesnė klasių dalis pagal skaitymo pasiekimų vidurkį yra žemiau visos imties vidurkio. Kaimo vietovėje klasės, kurių skaitymo pasiekimų vidurkis yra mažesnis už populiacijos vidurkį, sudaro **82 procentus** viso kaimo vietovėje esančių mokyklų klasių skaičiaus, tuo tarpu didžiuosiuose šalies miestuose tokių klasių yra **27 procentai,** skaičiuojama nuo atitinkamo klasių skaičiaus.

3.2.2.2 pav. vaizduojama kaip mokinių skaitymo gebėjimų ugdymo/si rezultatai priklauso gyvenamosios vietovės, kurioje yra mokyklos tipas. Kyla klausimas, kaip šiuos pasiekimus įtakoja klasės dydis ir homogeniškumas, nes, atrodytų, kaimo vietovėje, kurioje klasės yra mažesnės, galėtų būti palankesnės sąlygos ugdymo diferencijavimui ir individualizavimui, tuo kompensuojant ne itin palankią socialinės aplinkos įtaką.



3.2.2.2 pav. **Mokinių bendrieji skaitymo rezultatai priklausomai nuo vietovės, kurioje yra mokykla** n=4691

Klasės skaitymo pasiekimų ir klasės dydžio ryšys

Pateiksime bendrą statistiką, kiek ir kaip klasės dydis įtakoja mokinių skaitymo lygį konkrečioje klasėje, homogeniškose ar heterogoniškose klasėse yra aukštesni mokymosi pasiekimai ir atskleisime šio ryšio priežastis, vėliau detalizuodami tai kaimo ir miesto vietovei.

3.2.2.1 lentelėje pateikti duomenys apie ryšius tarp klasės skaitymo pasiekimų vidurkio, homogeniškumo mokinių skaičiaus klasėje. Klasės homogeniškumą skaitymo pasiekimų aspektu išreiškia standartinis nuokrypis: kuo jis didesnis, tuo homogeniškumas mažesnis.

3.2.2.1 lentelė

Klasės skaitymo pasiekimų ir klasės homogeniškumo bei klasės dydžio ryšiai

Spearman koreliacijos koeficientas (statistinės analizės vienetas- klasė n=270)

Gyvenamosios vietovės tipas		*Skaitymo pasiekimų lygis*	*Klasės homogeniškumas*	*Klasės dydis*
Kaimas	*Skaitymo pasiekimų lygis*	*1*		
Miestas				
Bendras				
Kaimas	*Klasės homogeniškumas)*	0,25*		
Miestas		0,23*	1	
Bendras		0,25*		
Kaimas	*Mokinių skaičius klasėje*	0,06	-0,22	
Miestas		0,28*	0,05	1
Bendras		0,41**	-0,001	

* p<0,05; ** p<0,01

Stebima paradoksali situacija: nustatytas vidutinio stiprumo ryšys tarp klasės dydžio ir klasės mokinių skaitymo rezultatų (koreliacijos koeficientas 0,41): **stebima aiškiai išreikšta tendencija, kad didesnėse klasėse mokinių pasiekimai yra geresni.** Galima būtų manyti, kad tokį, ryšį sąlygoja faktas, jog kaimo vietovėje klasės mažos (vidutinis mokinių skaičius -11,8) ir jų skaitymo pasiekimai yra blogesni, tuo tarpu miestuose klasės didesnės (vidutinis mokinių skaičius -22,4) ir jų pasiekimai yra geresni. Be abejo, tai įtakoja duomenų sklaidą, tačiau detalesnė analizė atskleidžia, kad skaitymo pasiekimų ir klasės dydžio ryšys labiau būdingas miestams (r=0,28), o ypač didiesiems miestams (r=0,38), tuo tarpu kaimo vietovėje esančiose mokyklose ryšio tarp klasės mokinių skaičius ir pasiekimų nėra nustatyta.

Toliau analizuojant klasės dydžio ir skaitymo pasiekimų ryšius, kyla klausimas, ar iš tiesų didesnės klasės yra palankesnės skaitymo mokymui, nei mažesnės? Atsakymą į šį klausimą bent iš dalies teikia 5.2.2 lentelėje pateikti duomenys apie tėvų socialinio statuso bei mokinių skaičiaus klasėje ryšį: kuo klasės tėvų socialinis statusas yra aukštesnis, tuo daugiau mokinių klasėje. Klasės mokinių skaitymo pasekimų ir klasės dydžio ryšiai yra silpnesni už klasės tėvų socialinio statuso ir klasės dydžio ryšį. Statistiniai duomenys puikiai atspindi faktą, kad aukštesnį socialinį statusą turintys tėvai, esant galimybei, pasirenka geresnį įvaizdį turinčią mokyklą, „geresnį“ mokytoją, todėl tokių mokytojų klasės yra pilnai sukomplektuotos, jose mokomas maksimalus leistinas mokinių skaičius. Tuo tarpu prastesnį įvaizdį tėvų tarpe turinčių mokytojų klasės yra nepilnai sukomplektuotos. Ypač ši tendencija išryškėja Vilniaus mieste.

3.2.2.2 lentelė

Klasės dydžio ir tėvų socialinio statuso bei klasės skaitymo pasiekimų lygmens ryšys, atsižvelgiant į vietovę, kurioje yra mokykla

Spearman koreliacijos koeficientas (statistinės analizės vienetas - klasė n=270)

Gyvenamosios vietovės, kurioje yra mokykla, tipas		*Tėvų socialinis statusas*	*Klasės skaitymo pasiekimų vidurkis*
Mažiau nei 3 000 gyventojų	Klasės dydis	0,35**	0,17
Nuo 3 001 iki 15 000 gyventojų		0,42**	0,23
Nuo 15 001 iki 50 000 gyventojų		0,58**	0,28*
Nuo 50 001 iki 100 000 gyventojų		-0,22	0,02
Nuo 100 001 iki 500 000 gyventojų		0,46**	0,34**
Daugiau nei 500 000 gyventojų		0,64**	0,45

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

Panašus rezultatas gautas ir analizuojant tėvų paskirstymą klasėse pagal socioekonominius rodiklius dispersinės analizės metodu. Mokyklos faktorius paaiškina 23 proc., klasės faktorius - 30 procentų tėvų išsilavinimo sklaidos (pateikiamas procentais išreikštas r^2 koeficientas). Tai reiškia, kad gana dažnai dauguma vienoje mokykloje, vienoje klasėje besimokančių vaikų priklauso tam pačiam socialiniam sluoksniui. Šį faktą iš esmės lemia du faktoriai: netolygus gyventojų pasiskirstymas gyvenamosiose vietovėse, priklausomai nuo socialinio sluoksnio, ir mokyklose taikomi mokinių atrankos ir mokinių paskirstymo į klases būdai.

Interpretuojant skaitymo pasiekimų skirtumus tarp atskirų klasių, reikšminga yra nustatyti, kaip pasiekimus klasėje lemia klasės homogeniškumas. Remiantis 5.2.1 lentelės duomenimis, galima teigti, kad tarp skaitymo pasiekimų lygmens klasėje ir klasės homogeniškumo skaitymo pasiekimų aspektu yra silpnas atvirkštinis ryšys. Tai yra stebima silpnai išreikšta, tačiau statistiškai reikšminga tendencija, kad homogeniškesnėse (skaitymo pasekimų aspektu) klasėse skaitymo rezultatai yra geresni. Stebimą reiškinį būtų galima paaiškinti didaktikos teorijoje žinomu dėsningumu, kad geresni bendrieji klasės rezultatai sąlygoja ir didesnę mokinių, kuriems ne taip gerai sekasi mokytis, motyvaciją ir, tuo pačiu, geresnius tokių mokinių pasiekimus.

Taigi, klasės dydžio ir skaitymo pasiekimų ryšys, kaip rodo tyrimo duomenys, yra aiškintinas klasių komplektavimo veiksniais. Mokinių skaitymo pasiekimų lygmens ir klasės dydžio priklausomybė, atskleista 3.2.2.2 lentelėje, leidžia teigti, kad nedidelės, mažai mokinių turinčios klasės galimybės, ugdant mokinių skaitymo gebėjimus, nėra pilnai išnaudojamos.

3.2.3. Klasės charakteristikos[356] ir jų reikšmė skaitymo pasiekimams

Pagrindiniai faktai ir jų interpretavimas

Jau buvo minėta, kad apie 30 proc. bendros mokinių skaitymo rezultatų sklaidos lemia klasės faktorius. Gilesnė socialinės aplinkos ir skaitymo pasiekimų analizė klasės lygmeniu leido atskleisti keletą dėsningumų, į kuriuos turėtų būti atsižvelgta tobulinant ugdymo procesą.

Nustatyta, kad klasės išorinės aplinkos edukacinės charakteristikos, atspindinčios jos, kaip ugdymo organizavimo vieneto, savybes (klasės lygis pagal tėvų išsilavinimą ir knygų skaičių namuose, tėvų skaitymo nuostatas, tėvų ankstyvąją skaitymo veiklą su vaiku), sąlygoja apie 50 proc. klasių pasiekimų sklaidos. Tuo tarpu tie patys faktoriai, analizuojant juos individualiu mokinio lygmeniu, lemia apie 20 proc. bendrųjų skaitymo pasiekimų sklaidos. Galima teigti, kad palanki klasės išorinė edukacinė aplinka sukuria stiprų sinerginį efektą, kurio dėka aukštesni tampa ne tik atskirų, palankioje namų edukacinėje aplinkoje augančių klasės mokinių, bet ir visos klasės mokinių skaitymo pasiekimai.

Klasės išorinės socioekonominės ir edukacinės aplinkos resursai atskirose geografinėse vietovėse yra pasiskirstę netolygiai. Gyvenamosios vietovės faktorius dar labiau išryškina namų kultūrinės aplinkos (tėvų išsilavinimas, knygų skaičius) reikšmę klasės skaitymo pasiekimams: kaimuose ir nedidelėse gyvenvietėse ji yra mažesnė, nei didžiuosiuose miestuose, kur tėvai (legaliai ar nelegaliai) gali pasirinkti pradinių klasių mokytoją. Pažymėtina, kad klasės tėvų ekonominis statusas neįtakoja klasės skaitymo rezultatų.

Pagrįstai kyla klausimas, ar tikslinga klases komplektuoti atsižvelgiant į tėvų sociooekonominę padėtį? Atsakymas priklauso nuo šalies ir mokyklos švietimo prioritetų: socialinės išskirties mažinimas ir aukšti klasės mokinių mokymosi pasiekimai nėra sklandžiai derantys švietimo tikslai.

Statistinės analizės rezultatai

Didaktinės veiklos organizavimo tobulinimui svarbios yra klasės, kaip mokymosi vieneto charakteristikos. Kaip jau buvo minėta, yra stebima ne tik mokinių, bet ir klasės duomenų dispersija, kas sudaro pagrindą klasę nagrinėti kaip statistinio stebėjimo vienetą. Tuo tikslu tyrimo duomenys buvo agreguoti ir sudaryta nauja matrica, kurios stebiniai yra klasės (n=270).

Sudarant matricą, naudojamos mokytojo ir mokyklos vadovo anketose pateikiamos, mokyklos, klasės ar mokytojo veikos su visa klase charakteristikos. Mokinių ar tėvų anketoje klasę charakterizuoja sukonstruotų indeksų skirstiniai. Siekiant išvengti išskirčių įtakos aprašant centrinę tendenciją, rodikliu, nusakančiu indekso skirstinį atskiroje klasėje yra pasirinkta medianos statistika. Pavyzdžiui, kiekvienos klasės bendruosius skaitymo rezultatus charakterizuoja klasės mokinių skaitymo rezultatų mediana, klasės tėvų skaitymo nuostatas charakterizuoja tos klasės mokinių tėvų skaitymo nuostatų mediana ir pan. Rangų ar pavadinimų kintamieji pateikiami mokinių, jų tėvų anketose apibendrinant duomenis klasėms nėra naudojami.

[356] Tyrimo rezultatai rodo, kad pagrįstai galima kalbėti ne tik apie mokyklos, bet ir apie klasės socioekonominės aplinkos charakteristikas, suprantant jas kaip apibendrintą informaciją apie klasės/mokyklos mokinių tėvų socioekonominę padėtį. Tuo būdu apibendrinti mokinių ir tėvų pateikti duomenys, gretinant juos su mokytojų ir mokyklos vadovų informacija jau nėra traktuojami kaip atspindintys edukacinę mokinio namų aplinką, bet išreiškiantys socioekonominį klasės, kaip statistinio analizės vieneto, kontekstą. Lygiai taip pat galima kalbėti apie klasės, kaip organizacinio vieneto skaitymo pasiekimus. Tyrime klasės pasiekimus charakterizuoja mokinių skaitymo pasiekimų mediana.

Klasės išorinės aplinkos edukacinių charakteristikų ir skaitymo pasiekimų lygmens ryšys

Didžiausią įtaką klasės pasiekimų lygmeniui turi išorinės[357] edukacinės klasės aplinkos, atspindinčios jos, kaip ugdymo organizavimo vieneto, savybės (klasės lygis pagal tėvų išsilavinimą ir knygų skaičių namuose, tėvų skaitymo nuostatas, tėvų ankstyvąją skaitymo veiklą su vaiku (žr. 3.2.3.1 lentelę).

3.2.3.1 lentelė

Klasės bendrųjų skaitymo rezultatų priklausomybė nuo klasės išorinės aplinkos edukacinių charakteristikų

Regresinės analizės rezultatai (n=270)

Namų edukaciniai resursai	*Standartizuotas regresijos koeficientas Beta*	*t reikšmė*	*p reikšmė*
Konstanta		5,4	0,000
Knygų skaičiaus namuose indeksas	0,22	2,9	0,003
Tėvų skaitymo nuostatų indeksas	0,05	,8	0,401
Ankstyvos skaitymo veiklos namuose indeksas	0,12	2,4	0,018
Aukščiausias tėvų išsilavinimas	0,41	5,6	0,000

R^2= 0.47

Regresinė analizė atskleidė netikėtai didelę klasės išorinės aplinkos edukacinių charakteristikų ir klasės mokinių skaitymo rezultatų ryšį. Lyginant šiuos duomenis su analogiškais duomenimis gautais atlikus regresinę analizę individualiu mokinio lygmeniu, galima teigti, kad tendencijos yra atkartojamos, tačiau ryšiai daug stipresni. Didžiausią įtaką iš visų 3.2.3.1 lentelėje pateikimų faktorių klasės skaitymo pasiekimams turi **tėvų išsilavinimas ir šeimos kultūrinį potencialą atspindintis fakto kintamasis – knygų skaičius namuose.** Tėvų skaitymo nuostatų įtaka nereikšminga, nes ją atspindi kiti modelyje pateikti fakto kintamieji. Galima teigti, kad apie 50 proc. klasės skaitymo pasiekimų sklaidos priklauso nuo to, kokia yra daugumos tą klasę lankančių mokinių namų edukacinė aplinka. Būtina pažymėti, kad interpretuojant šį rodiklį reikia priimti domėn, jog aukštesnį socialinį statusą turintys tėvai renkasi tuos mokytojus, kurie turi geresnį įvaizdį, o įvaizdis dažnai priklauso nuo realių mokytojo darbo rezultatų. Šie duomenys jokiu būdu nepaneigia skaitymo gebėjimų ugdymo reikšmės mokykloje.

Gyvenamosios vietovės įtaka mokinių skaitymo rezultatams

Jau buvo minėta, kad vienas iš faktorių, lemiančių nevienodą edukacinių resursų pasiskirstymą yra geografinė vietovė, todėl tikslinga edukacinių resursų įtaką mokymosi pasiekimams analizuoti gyvenamąją vietovę pasirinkus kontroliniu kintamuoju. Minėtas uždavinys sprendžiamas naudojant daugiafaktorinės dispersinės analizės metodą. Pagrindiniai skaičiavimų rezultatai pateikiami 3.2.3.2 lentelėje.

3.2.3.2 lentelė

Klasės mokinių bendrųjų skaitymo rezultatų priklausomybė nuo klasės išorinės aplinkos edukacinių resursų, atsižvelgiant į gyvenamąją vietovę

Dispersinės analizės rezultatai (n=270)

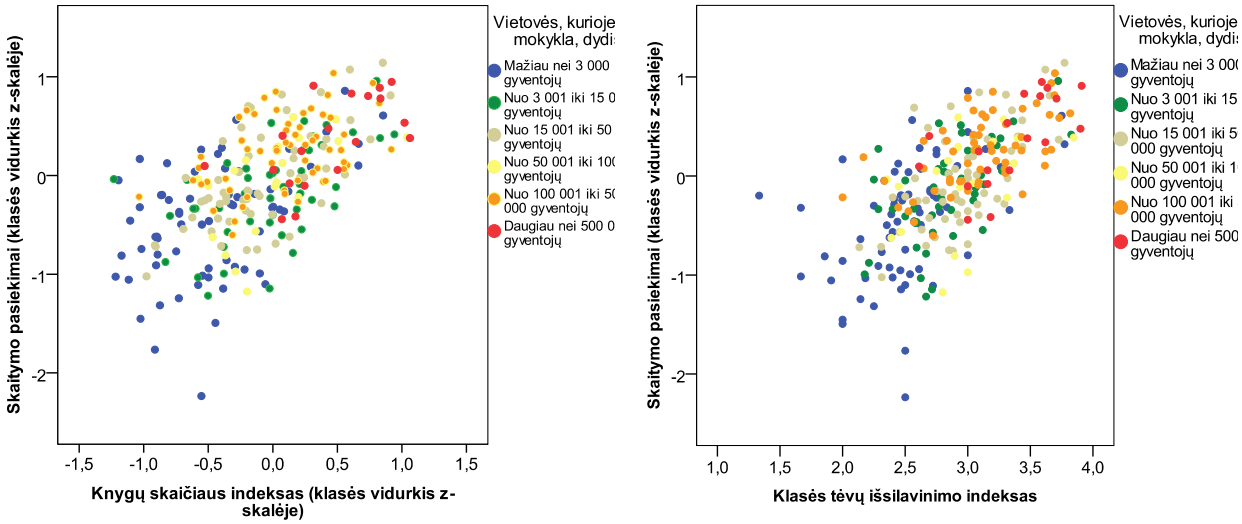
Namų edukaciniai resursai	*Dispersijos įvertis*	*F reikšmė*	*p reikšmė*
Knygų skaičiaus namuose indeksas	1,6	10,0	0,002
Ankstyvos skaitymo veiklos namuose indeksas	0,54	3,3	0,069
Aukščiausias tėvų išsilavinimas	2,96	18,2	0,000
Tėvų skaitymo nuostatų indeksas	0,15	0,93	0,336
Gyvenamosios vietovės, kurioje yra mokykla, dydis	0,41	2,5	0,028

R^2 = 0,49

[357] Terminas „išorinės“ naudojamas pabrėžti, kad jos formaliai nesusijusios su klasės viduje vykstančiais edukaciniais procesais, tokiais kaip klasėje naudojamos skaitymo mokymo strategijos, mokytojo kvalifikacija, klasės vidaus klimatu ir pan. Nors iš esmės tai yra klasės, kaip organizacinio vieneto, charakteristika.

Šalia namų edukacinių resursų faktorių stebime ir nedidelę, tačiau statistiškai reikšmingą gyvenamosios vietovės įtaką skaitymo pasiekimams, kuri nėra paaiškinama tėvų išsilavinimo ar mažesnio intensyvumo ankstyvojo skaitymo veikla namuose. Kintamųjų sąrašą papildžius gyvenamosios vietovės faktoriumi, determinacijos koeficientas padidėjo iki 0,49. (žr. 3.2.3.3 lentelę). Pažymėtina, kad gyvenamosios vietovės faktorius dar labiau išryškina aukščiausio tėvų išsilavinimo įtaką, o tėvų skaitymo nuostatų ir ankstyvųjų skaitymo veiklų namuose įtaka tampa nereikšminga.

Detaliau panagrinėsime didžiausią įtaką turinčių namų edukacinės aplinkos kintamųjų įtaką klasės skaitymo pasiekimams priklausomai nuo gyvenamosios vietovės.



3.2.3.1 pav. **Klasės bendrųjų skaitymo pasiekimų ir knygų skaičiaus bei klasės tėvų išsilavinimo namuose ryšys atsižvelgiant į gyvenamąją vietovę.** Kiekvienas taškas diagramoje žymi vieną klasę.

3.2.3.1 paveiksle pateikiame vaizdą, kaip pasiskirsto klasės pagal jų mokinių bendrųjų skaitymo pasiekimų lygį, atsižvelgiant į knygų skaičių namuose ir klasės tėvų išsilavinimą skirtingose vietovėse. Kiekvienai iš grupių pagal gyvenamąją vietovę atlikus regresinės analizės procedūras (priklausomas kintamasis bendrieji skaitymo rezultatai) ir apskaičiavus determinacijos koeficientus, gauti rezultatai.

3.2.3.3 lentelė

Knygų skaičiaus namuose ir tėvų išsilavinimo įtakos skaitymo rezultatams vertinimas skirtingose vietovėse. Determinacijos koeficientai R2. Priklausomas kintamasis: bendrieji skaitymo rezultatai

	Nepriklausomas kintamasis: Knygų skaičius namuose	*Nepriklausomas kintamasis: Tėvų išsilavinimas*
Mažiau nei 3 000 gyventojų	0,21	0,21
Nuo 3 001 iki 15 000 gyventojų	0,30	0,35
Nuo 15 001 iki 50 000 gyventojų	0,44	0,41
Nuo 50 001 iki 100 000 gyventojų	0,34	0,19
Nuo 100 001 iki 500 000 gyventojų	0,19	0,36
Daugiau nei 500 000 gyventojų	0,38	0,41

Galima teigti, kad knygų skaičiaus įtaka klasės mokinių skaitymo pasiekimams priklauso nuo gyvenamosios vietovės dydžio. Labiausiai klasės mokinių namuose turimų knygų skaičius įtakoja didesnėse gyvenamosiose vietovės esančių mokyklų klasių bendruosius skaitymo pasiekimus, mažiausiai – kaimo ir nedidelių gyvenviečių (iki 3 000) mokyklų mokinių skaitymo pasiekimus. Klasės tėvų išsilavinimo įtaka klasės mokinių skaitymo pasiekimams priklauso nuo gyvenamosios vietovės dydžio. Kaimuose, nedidelėse gyvenvietėse ši įtaka yra mažesnė, nei didžiuosiuose miestuose.

Klasės tėvų socioekonominės padėties įtaka skaitymo pasiekimams

Siekiant išsiaiškinti socioekonominės šeimos padėties įtaką buvo analizuoti kintamieji.
Klasės kalbinė aplinka[358] (apjungiantis tėvų ir mokinių atsakymus, kiek dažnai namuose kalbama ne lietuvių kalba), klasės tėvų ekonominis statusas, klasės tėvų socialinis statusas. Šiuo atveju kalbinė aplinka yra suprantama ne kaip kalbos vystymo veiksnys, bet kaip vienas iš socialinės integracijos požymių (čia reikia pažymėti, kad pokalbiai namuose kita, nei lietuvių kalba reiškia ne mažesnę integraciją, o kokybiškai kitą jos aspektą). Šis kintamasis atskleidžia daugumos klasės mokinių šeimos situaciją lietuvių kalbos, kaip gimtosios kalbos atžvilgiu.

Kiti du kintamieji, išreiškiantys socialinę padėtį: **aukščiausias tėvų išsilavinimas** ir **aukščiausia tėvų profesija** glaudžiai tarpusavyje koreliuoja (koreliacijos koeficientas 0,85), todėl (siekiant išvengti multikolinearumo regresinės analizės modelyje), buvo apjungti suformuojant naują kintamąjį – **socialinį statusą**. Ekonominę mokyklos ir mokinių situaciją aprašančių kintamųjų analizė atskleidė, kad klasės tėvų savo šeimos materialinės padėties vertinimas geriausia koreliuoja su informacija apie kompiuterį ir vaiko asmeninį telefoną (tyrimo metu šie prietaisai dar buvo prabangos dalykas). Taip suformuotas kintamasis **ekonominis statusas** – kitas materialinės namų aplinkos aspektas tiesiogiai susijęs su mokymusi yra mokinio darbo vietos įrengimas, apimantis informaciją apie asmeninį stalą, asmeninį kambarį, asmenines knygas. Pažymėtina, kad asmeninės darbo vietos įrengimas iš esmės nėra susijusi su ekonominiu statusu.

3.2.3.4 lentelė

Klasės socialinės-ekonominės aplinkos įtaka mokinių skaitymo pasiekimams

Klasės mokinių Socialinės-ekonominės aplinkos dedamosios	*Standartizuotas regresijos koeficientas Beta*	*t reikšmė*	*p reikšmė*
Konstanta		-0,07	0,94
Kalbinė aplinka (Lietuvių)	,018	0,41	0,68
Darbo vietos įrengimas	0,10	2,1	0,03
Klasės tėvų ekonominis statusas	0,02	0,36	0,72
Klasės tėvų socialinis statusas	0,68	10,4	0,000

R^2=0,46

Jau anksčiau matėme, kad su klasės tėvų socialiniu statusu susiję kintamieji stipriai įtakoja klasės mokinių skaitymo pasiekimus. Dabar detaliau panagrinėkime, kaip su klasės pasiekimais susijęs klasės mokinių tėvų ekonominis statusas. Nustatyta, kad ekonominis statusas praktiškai neįtakoja mokymosi pasiekimų, arba, tiksliau, jo įtaka pasireiškia per socialinį statusą: jei regresinės analizės modelyje paliktume vien ekonominį statusą, gautume, kad regresijos determinacijos koeficientas yra 0,21, tačiau šalia nagrinėjant ir socialinį statusą, ekonominių sąlygų įtaka tampa menka. Reikia pažymėti, kad kaimo vietovėje ir gyvenvietėse statistiškai reikšmingos įtakos mokinių pasiekimams klasės mokinių tėvų ekonominis statusas neturi. Kiek didesnė nagrinėjamų kintamųjų įtaka fiksuojama didmiesčiuose.

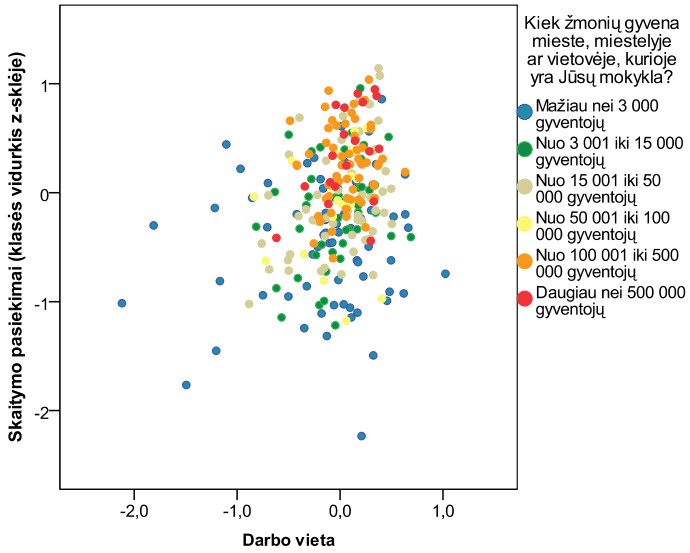
3.2.3.5 lentelė

Klasės mokinių tėvų ekonominio statuso įtaka klasės skaitymo rezultatams

Kiek žmonių gyvena mieste, miestelyje ar vietovėje, kurioje yra Jūsų mokykla?	*R^2 reikšmė*	*F reikšmė*	*p reikšmė*
Mažiau nei 3 000 gyventojų	0,04	3,6	0,061
Nuo 3 001 iki 15 000 gyventojų	0,12	7,2	0,010
Nuo 15 001 iki 50 000 gyventojų	0,11	8,0	0,006
Nuo 50 001 iki 100 000 gyventojų	-0,04	0,2	0,622
Nuo 100 001 iki 500 000 gyventojų	0,10	7,2	0,009
Daugiau nei 500 000 gyventojų	0,18	5,0	0,039

[358] Pažymėtina, kad tyrimu nustatyta, jos mokinio namų kalbinė aplinka turi įtakos jo skaitymo gebėjimų lygiui, tačiau čia keliamas kitas klausimas: ar klasės, kuriose yra daugiau vaikų iš daugiakalbių aplinkų, skaitymo lietuvių kalba pasikimai yra blogesni/geresni. Pažymėtina, kad tautinių mažumų mokyklos tyrime nedalyvavo.

Kitas ne tik su ekonomine, bet ir su socialine padėtimi susijęs kintamasis yra mokinio darbo vietos įrengimas (savo stalas, savo kambarys, savo knygos). Reikia pastebėti, kad pagal šį požymį išsibarstymas yra gana ženklus, ypač kaimo vietovėje (žr. 3.2.3.2 pav.): yra klasių, kurių mokiniai namuose turi labai geras darbo sąlygas ir klasių, kurių dauguma mokinių neturi net savo darbo stalo.



3.2.3.2 pav. **Klasės skaitymo pasiekimų ir mokinių darbo vietos įrengimo ryšys**

Tai rodo gana ryškią socialinę diferenciaciją vietovėse, iš kitos pusės, sureikšmina mokyklą, kaip socialinę išskirtį mažinantį veiksnį, ypač kaimo vietovėje ir mažesnėse gyvenvietėse. Tačiau pažymėtina, kad mokinių darbo vietos įrengimas klasės mokinių skaitymo pasiekimams įtakos neturi.

3.2.4. Mokyklos aplinka ir jos ryšys su skaitymo pasiekimais

Pagrindiniai faktai ir jų interpretavimas

Mokinių pasiekimams įtakos turi ne tik klasės, bet ir mokyklos aplinka. Svarbiausia mokyklos aplinkos dedamoji, atspindinti socioekonominę vietovės charakteristiką yra mokinių iš nepasiturinčių šeimų dalis mokykloje. Nepalanki mokyklos socioekonominės aplinkos situacija yra kaimo vietovėje: 85 proc. vaikų mokosi mokyklose, kuriose daugiau kaip ketvirtadalis mokinių yra iš nepasiturinčių šeimų. Miesto vietovėje tokių vaikų yra apie 20 proc. Nustatyta, kad šis rodiklis paaiškina 15 procentų mokyklų skaitymo rezultatų sklaidos. Kaimo vietovėje mokyklų pasiekimai vienodai žemi, nepriklausomai nuo vaikų iš nepasiturinčių šeimų mokykloje dalies. Miesto vietovėse aukštesniais mokinių skaitymo pasiekimais išsiskiria mokyklos, kuriose vaikų iš nepasiturinčių šeimų yra iki 10 proc.

Nustatyta, kad mokyklose, kuriose mokosi daug vaikų iš nepasiturinčių šeimų, ypač kaimo vietovėse, mokymosi programą tinkamai įgyvendinti (tame tarpe ir aukštesnių skaitymo rezultatų siekti) kliudo daugiau ne fizinės aplinkos resursų ar informacinių technologijų resursų trūkumas, bet mokytojo kvalifikacijos stoka (direktoriaus vertinimu)

Augant visuomenės socioekonominei diferenciacijai, (net ir teritoriniu aspektu) ateina metas ieškoti efektyvesnių mokyklos, ypač kaimo mokyklos, darbo formų, tikslingai kvalifikuoti mokytoją darbui atsižvelgiant į nepalankią ar heterogenišką mokyklos/klasės socioekonominę aplinką.

Statistinės analizės rezultatai

Šiame skyriuje pateiksime faktus pagrindžiančius mokyklos įtaką skaitymo rezultatams. Remsimės mokyklos vadovų pateikta mokyklos charakteristika. Analizuosime tiek mokyklos išorinę socioekonominę aplinką, tiek mokyklos resursus, apimant mokymosi aplinkos resursus (pedagogai, mokymo priemonės ir medžiagos), fizinės aplinkos resursus[359] (klasės, vėdinimas, apšvietimas), technologinės aplinkos resursus (kompiuteriai, internetas ir pan.) bei bendrą mokyklos resursų indeksą.

Švietimo praktikoje (spaudoje, mokytojų konferencijose) yra stebima aiški tendencija parstesnius mokinių mokymosi rezultatus aiškinti blogesne mokyklos socioekonomine aplinka. 20 proc. mokyklas lankančių vaikų tėvai savo šeimą įvardijo kaip nepasiturinčią arba visai neturtingą. Miesto vietovėje lankančių mokyklas tokių yra 19 procentų, kaimo vietovėje – 26 procentai. Mokinių tėvų nuomonė apie šeimos padėtį ir mokyklų vadovų nuomonė apie tai, kiek mokyklą lankančių vaikų yra iš pasiturinčių šeimų sutampa tik iš dalies: koreliacijos koeficientas 0,30. Tai paaiškinama tuo, kad sąvoka „nepasiturintis“ mokinių tėvų ir mokyklos vadovo gali būti suprantama pakankamai skirtingai. Iš kitos pusės, abu klausimai neprašo remtis faktais ir išreiškia tik nuomonę.

[359] Duomenys apie klasės materialinį aprūpinimą, technologinę įrangą yra nepateikiami, nes nuo tyrimo atlikimo dienos, ministerijos ir savivaldybių iniciatyva yra vykdyta nemaža projektų, kurių tikslas – geresnis materialinis mokyklų aprūpinimas.

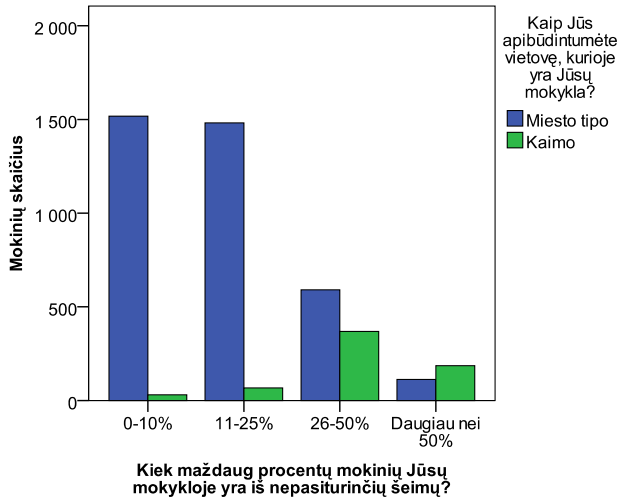
3.2.4.1 lentelė

Mokyklos klasių skaitymo rezultatai priklausomai nuo mokyklos socioekonominės[360] aplinkos

Kiek maždaug procentų mokinių Jūsų mokykloje yra iš nepasiturinčių šeimų?	*Klasių skaičius*	*Skaitymo rezultatų vidurkis (z-skalė)*
0-10%	79	0,25
11-25%	87	-0,18
26-50%	64	-0,25
Daugiau nei 50%	28	-0,29

Anova, F=15; p<0.001

Stebima skaitymo rezultatų priklausomybė nuo mokyklą lankančių šeimų turinės padėties (r=0,34). 3.2.4.1 lentelėje patekti rezultatai rodo, kad mokyklose, kuriose didelis procentas mokinių iš nepasiturinčių šeimų, klasių skaitymo rezultatų vidurkis yra 0,5 (z-skalė) mažesnis, nei mokyklose, kuriose vaikų iš nepasiturinčių šeimų yra mažai. Mokyklos socioekonominės aplinkos situacija lemia 15 proc. klasių pasiekimų sklaidos ir 5 proc. mokinių pasiekimų sklaidos. Tai rodo, kad atskiri mokiniai mokyklose, kuriose daug mokinių iš nepasiturinčių šeimų gali pasiekti geresnių rezultatų, tačiau visos klasės pasiekimai dažniausia yra blogesni.

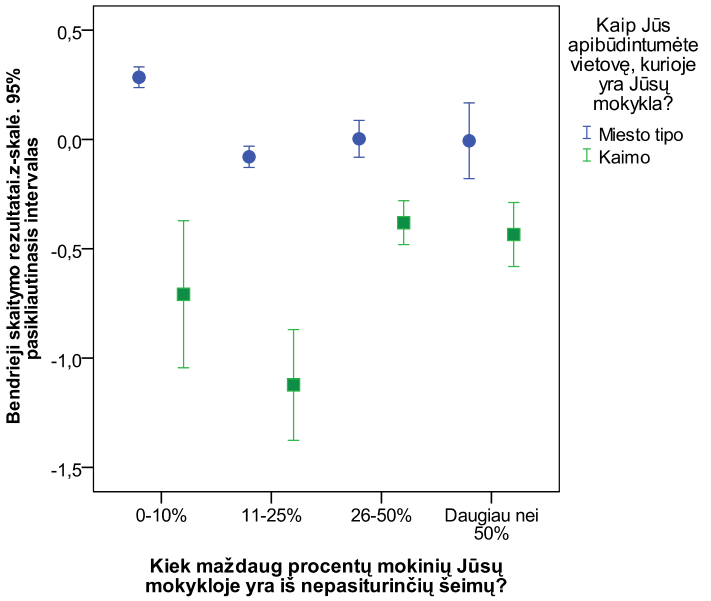


3.2.4.1 pav. **Vaikų iš nepasiturinčių šeimų skaičius kaimo ir miesto vietovėje esančiose mokyklose** (n=4691)

Situaciją darosi sudėtingesnė, jei analizuosime ją gyvenamosios vietovės, kurioje yra mokykla, atžvilgiu. **85 procentai kaimo vaikų mokosi mokyklose, kuriose daugiau kaip 25 procentai mokinių yra iš nepasiturinčių šeimų.** Tuo tarpu miesto vietovėje tokių mokinių yra 19 proc. Stebima ryški kaimo ir miesto gyventojų socioekonominė diferenciacija, kuri turi nemaža įtakos mokinių skaitymo pasiekimams.

Tolydaus pasiekimų lygmens kitimo priklausomai nuo socioekonominės mokyklos aplinkos, kuris buvo stebimas bendroje populiacijoje, nelieka. Miesto tipo gyvenamosiose vietovėse aukštesniais skaitymo pasiekimais išsiskiria mokyklos, kuriose mokosi iki 10 proc. mokinių iš nepasiturinčių šeimų. Kitose mokyklose mokinių pasikimai daugmaž vienodi. **Kaimo tipo mokyklose statistiškai reikšmingų skaitymo pasiekimų skirtumų priklausomai nuo mokyklos socialinės aplinkos nėra.** Didelė rezultatų sklaida kaimo mokyklose, kurias lanko iki 25 proc. mokinių iš nepasiturinčių šeimų, aiškintina tuo, kad tokių mokyklų kaimo vietovėje yra nedaug. Taigi, mokyklos socioekonominė aplinka daugiau įtakos mokinių pasiekimams turi miesto vietovėje, kaimo vietovėje mokinių pasiekimai nuo šio rodiklio mažai priklauso.

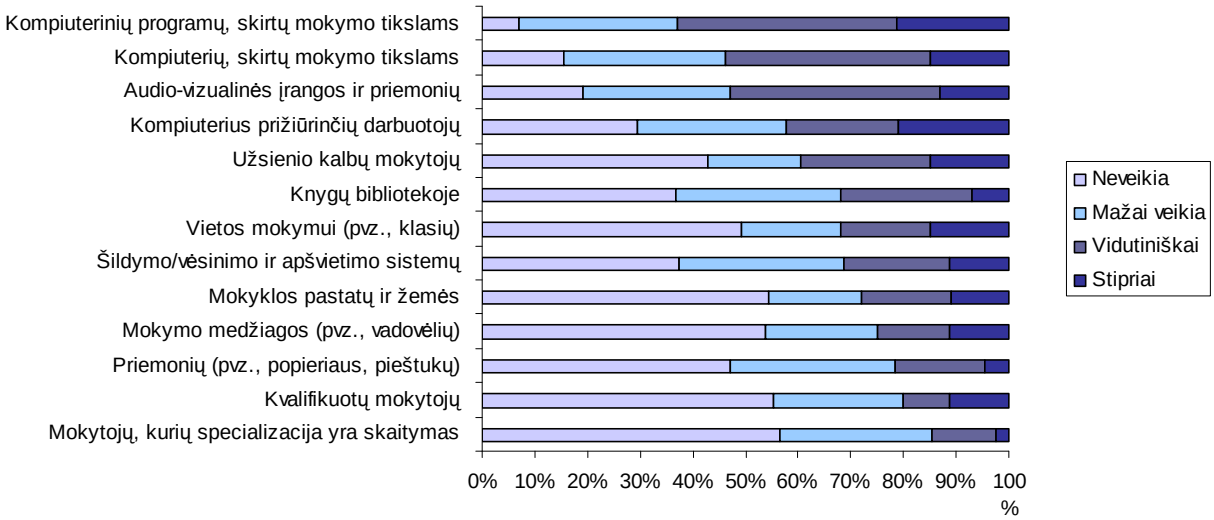
[360] Sosioekonominė aplinka vertinama remiantis mokyklos vadovo atsakymais.



3.2.4.2 pav. **Mokinių pasiekimai priklausomai nuo mokyklos aplinkos socioekonominės situacijos** (n=4681)

Mokyklos resursai ir mokinių skaitymo pasiekimai

3.2.4.3 paveiksle pateikti duomenys apie tai, kokių dalykų trūkumas, nepakankamumas ar netinkamumas, mokyklos vadovų nuomone, neigiamai veikia mokyklos pajėgumus tinkamai mokyti mokinius.



3.2.4.3 pav. **Kokių dalykų trūkumas, nepakankamumas ar netinkamumas veikia mokyklos pajėgumus tinkamai mokyti mokinius.** Mokyklų vadovų atsakymai. N=144

Mokyklos vadovų nuomone, daugiausia mokyklos pajėgumus tinkamai mokyti mokinius veikia kompiuterių, kompiuterinių programų bei audiovizualinių priemonių trūkumas. Mažiausiai trūksta kvalifikuotų mokytojų. 3.2.4.2 lentelėje pateikiami duomenys pagal gyvenamosios vietovės tipą. Kaimo mokyklose ryškėja savitumai: jose daugiau, nei miesto mokyklose, nurodomas kvalifikuotų mokytojų, mokymo medžiagos bei priemonių trūkumas. Galima teigti, kad kaimo mokyklose (2006 m.) mokymo aplinkos trūkumai, mokyklos vadovų nuomone, yra didesni, nei miesto mokyklose. Miesto mokyklų vadovai labiau nei kaimo, įsitikinę, kad mokymo rezultatus pagerintų IT diegimas.

3.2.4.2 lentelė

Kokių dalykų trūkumas, nepakankamumas ar netinkamumas veikia mokyklos pajėgumus tinkamai mokyti mokinius. Mokyklų vadovų atsakymai.

	Atsakymai „stipriai“ ir „visutiniškai“ (proc.)		*Miesto ir kaimo skirtumas (proc. punktai)*
	Miesto vietovė	*Kaimo vietovė*	
Kvalifikuotų mokytojų	16%	28%	-12%*
Mokytojų, kurių specializacija yra skaitymas	11%	19%	-8%*
Užsienio kalbų mokytojų	32%	56%	-24%*
Mokymo medžiagos (pvz., vadovėlių)	21%	38%	-18%*
Priemonių (pvz., popieriaus, pieštukų)	16%	37%	-21%*
Mokyklos pastatų ir žemės	29%	26%	3%
Šildymo/vėsinimo ir apšvietimo sistemų	32%	29%	3%
Vietos mokymui (pvz., klasių)	35%	23%	12%*
Kompiuterių, skirtų mokymo tikslams	58%	42%	16%*
Kompiuterinių programų, skirtų mokymo tikslams	65%	60%	5%
Kompiuterius prižiūrinčių darbuotojų	39%	46%	-7%
Knygų bibliotekoje	31%	34%	-3%
Audio-vizualinės įrangos ir priemonių	52%	54%	-2%

* p<0,05

Reikia pastebėti, kad siekiant įgyvendinti lygių galimybių principą, svarbu, kad mokyklos, ypač tos, kuriose mokosi vaikai iš nepasiturinčių šeimų būtų tinkamai aprūpintos. Remiantis mokyklos vadovų atsakymais buvo sudarytos skalės: mokymosi aplinkos resursai (mokytojai ir mokymo medžiagos ir priemonės), fizinės aplinkos resursai (pastatai ir įrengimai), technologinės aplinkos resursai (daugialypė terpė, kompiuterinės programos). 3.2.4.3 lentelėje pateikti duomenys, ką mokyklų vadovai mano apie mokyklos aprūpinimo trūkumus, kliudančius tinkamai įgyvendinti ugdymo procesą, priklausomai nuo mokyklos socialinės aplinkos.

3.2.4.3 lentelė

Mokyklos socioekonominės aplinkos ir mokyklos aprūpinimo resursais ryšiai

Lentelėje pateikti indeksų vidurkai z-skalėje

	Mokymosi aplinkos resursai (pedagogai ir mokymosi priemonės)	*Fizinės aplinkos resursai*	*Technologinės(informacinės) aplinkos resursai*	*Mokyklos resursų indeksas*
0-10%	0,41	-0,04	0,01	0,24
11-25%	-0,18	-0,02	-0,09	-0,17
26-50%	-0,31	0,25	0,21	0,05
Daugiau nei 50%	-0,57	-0,28	-0,11	-0,59
Eta kvadratu	10%*	3%	1%	6%*

Stebimas silpnas (r=0,30), statistiškai reikšmingas mokymosi aplinkos resursų (pedagogų kvalifikacija, mokymo priemonės) ir mokyklos socioekonominės aplinkos ryšys. Mokyklose, kuriose mokosi daugiau vaikų iš nepasiturinčių šeimų, mokyklų vadovai žemiau vertina mokytojų kvalifikaciją, dažniau pažymi mokymo priemonių ir medžiagų trūkumą. Mokyklose, kurios priklauso ekstremalioms grupėms pagal mokinių iš nepasiturinčių šeimų dalį, mokyklos mokymosi aplinkos resursų indekso vidurkių skirtumas sudaro 0,98 (z-skalėje), o apibendrintas mokyklos resursų indekso vidurkių skirtumas – 0,83 (z-skalėje). Tačiau tyrimo duomenys neleidžia teigti, kad mokykloms, kuriose mokosi daugiau vaikų iš nepasiturinčių šeimų, mokymosi programą įgyvendinti trukdo fizinės aplinkos ar technologinės aplinkos resursų trūkumas (ryšys nėra statistiškai reikšmingas). Tačiau tenka pažymėti, kad mokyklos mokymosi aplinkos resursų, kliudančių tinkamai įgyvendinti ugdymo programą ir klasės skaitymo rezultatų ryšys yra silpnas (r=0,18). Kiti mokyklos resursai reikšmingesnės įtakos skaitymo rezultatams neturi.

3.2.5. Namų socioedukacinės aplinkos bruožai ir jos ryšys su skaitymo pasiekimais

Pagrindiniai faktai ir jų interpretavimas

Namų edukacinės aplinkos įtaka galima paaiškinti 20 procentų bendrųjų skaitymo rezultatų sklaidos. Didžiausią įtaką iš šeimos edukacinės aplinkos dedamųjų turi tėvų išsilavinimas. Kad statistiškai reikšmingą įtaką skaitymo rezultatams (apibendrinantis modelis) turi tik mamos išsilavinimas, skaitymo rezultatai nuo tėvo išsilavinimo iš esmės nepriklauso.

Kitas kintamasis, reikšmingai įtakojantis skaitymo rezultatus yra kultūrinės aplinkos indikatorius – knygų skaičius. Knygų skaičius šeimoje priklauso nuo tėvų profesijos: aukštos kvalifikacijos specialistų namuose knygų yra gerokai daugiau, nei kvalifikuotų darbininkų namuose. Reikšminga yra tai, kad nuo tėvų pateikto savo ekonominės padėties vertinimo knygų skaičius namuose praktiškai nepriklauso: knyga vis dar yra šeimos kultūrinio, bet ne ekonominio kapitalo rodiklis.

Ankstyvosios skaitymo veiklos namuose 4 klasės mokinių skaitymo pasiekimams turi mažesnę įtaką, nei buvo galima tikėtis, šios veiklos lemia 3,5 proc. skaitymo rezultatų sklaidos. Veiklai su vaiku šeimoje iki jam pradedant lankyti mokyklą daugiau įtakos turi tėvų socialinis, nei ekonominis statusas. Kaimo vietovėje šeima tikslingu vaiko ugdymu užsiima šiek tiek rečiau, nei miesto vietovėje.

Ankstyvosios skaitymo veiklos rezultatas – vaiko skaitymo gebėjimai iki pradedant lankyti mokyklą. Nustatyta, kad iki pradedant lankyti mokyklą geriau skaitymo ir rašymo gebėjimai yra išlavinti aukštesnį socioekonominį statusą turinčių tėvų. Skaitymo gebėjimai iki pardedant lankyti mokyklą apsprendžia net 20 procentų skaitymo rezultatų 4 klasėje sklaidos.
Apibendrinat galima teigti, kad ikimokyklinis skaitymo gebėjimų ugdymas ir namų aplinkos įtaka mokantis pradinėje mokykloje paaiškina 30 proc. skaitymo rezultatų 4 klasėje įvairovės.
Edukacinės namų aplinkos įtaka mokinių skaitymo nuostatoms yra silpna. Didžiausią įtaką nuostatoms turi ankstyvoji skaitymo veikla namuose.

Suvokiant ankstyvojo vaikų ugdymo šeimoje svarbą, reikėtų ieškoti tėvų, auginančių ikimokyklinio amžiaus vaikus edukacinio švietimo formų, ypač kaimo vietovėje, kur didelė dalis vaikų nelanko darželio, neturi galimybių lavintis papildomo ugdymo įstaigose. Palankias sąlygas tam sukuria kaimuose besiplėtojantis bendruomeninis judėjimas į kurį įsijungia vietovės ugdymo, kultūros įstaigos. Be abejo, tokiai veiklai reikia lėšų, kvalifikacijų, organizacinio tinklo ir kitų išteklių, kurių kriziniu laikotarpiu nėra gausu, tačiau tikėtina, kad patrauklus, šiuolaikinis ankstyvasis tėvų švietimas, ypač socioekonominį nuosmukį patiriančiose vietovėse, galėtų pagerinti kaimo vaikų švietimo situaciją apskritai ir konkrečiai skaitymo gebėjimų ugdymo srityje (ne paskaitos, o bendri tėvų-vaikų užsiėmimai ir kt. formos).

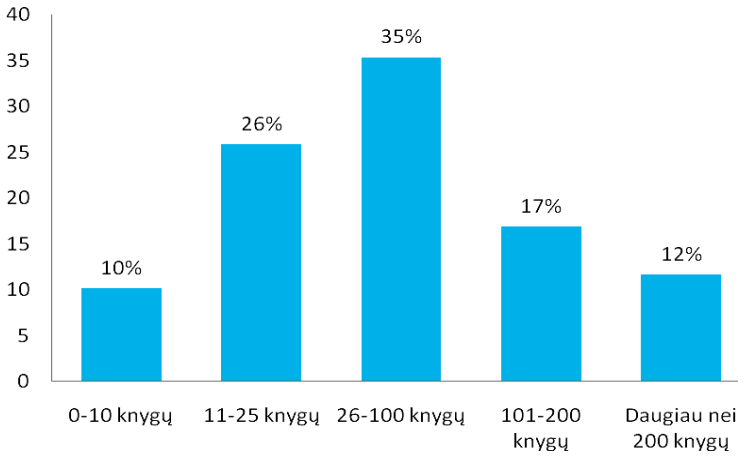
Kita problema, tiesiogiai susijusi su skaitymo pasiekimais yra vaikiškų knygų stygius nepasiturinčiose šeimose ir ribotos galimybės jas pirkti. Čia reikalinga valstybės politika, nukreipta į šio ypač svarbaus ugdymo resurso prieinamumo didinimą. Biblioteka čia nėra išeitis, vaikas privalo turėti savo knygų.

Statistinės analizės rezultatai

Tyrimu nustatyta, kad Lietuvoje klasės pagal jose besimokančių mokinių galimybes namuose disponuoti įvairiais edukaciniais resursais gana stipriai skiriasi. Edukacinių resursų indikatoriai PIRLS tyrime yra:

- knygų skaičius namuose;
- tėvų išsilavinimas;
- tėvų skaitymo nuostatos;
- ankstyvoji skaitymo veikla šeimoje.

Šiame skyriuje apžvelgsime, kas yra būdinga kiekvienam iš šių požymių bei atskleisime jų įtaką skaitymo pasiekimams.



3.2.5.1 pav. **Knygų skaičius namuose pasiskirstymas (mokinių duomenys, n=4700)**

Knygų skaičius namuose ir jo įtaka skaitymo pasiekimams. Tyrimo tikslu yra sudarytas knygų skaičiaus namuose indeksas, kuris apima mokinių ir tėvų duomenis apie knygų skaičių bei vaikiškų knygų skaičių namuose. Nustatytas vidutinio stiprumo (r=0,46) knygų skaičiaus namuose ir tėvų socioekonominio status ryšys. Knygų skaičius namuose daugiau priklauso nuo aukščiausio mamos išsilavinimo (r=0,45), nei nuo aukščiausio tėvo išsilavinimo (r=0,38). Reikšminga yra tai, kad tėvų profesija lemia 15 procentų knygų skaičiaus namuose indekso sklaidos, daugiausia knygų yra aukštos kvalifikacijos specialistų namuose, mažiausiai – darbininkų šeimose (žr. 3.2.5.1 lentelę). Reikšminga yra tai, kad nuo tėvų pateikto savo ekonominės padėties vertinimo knygų skaičius namuose praktiškai nepriklauso (r<0,20).

3.2.5.1 lentelė

Knygų skaičiaus namuose indekso vidurkis atsižvelgiant į tėvų profesiją

Aukščiausia tėvų profesija	*N*	*Vidurkis (z-skalė)*
Aukštos kvalifikacijos specialistas	1291	0,52
Smulkaus verslo savininkas	316	0,17
Tarnautojas	1132	-0,11
Kvalifikuotas darbininkas	530	-0,34
Darbininkas	254	-0,57
Dirbantys namuose	31	-0,88

Anova, F=110,0; p<0,001

Regresinės analizės modelio, kuriame nepriklausomas kintamasis yra knygų skaičiaus indeksas, priklausomas – skaitymo rezultatai, duomenys rodo, kad knygų skaičiaus namuose įtaka galima paaiškinti 12 procentų skaitymo pasiekimų sklaidos. Tačiau, kaip jau buvo parodyta, knygų skaičius stipriai priklauso nuo tėvų išsilavinimo, todėl tikslinga yra sudaryti sudėtingesnį modelį, kuriame nepriklausomi kintamieji būtų knygų skaičius ir tėvų išsilavinimas.

Tėvų išsilavinimas ir jo įtaka skaitymo rezultatams.

Aukštąjį universitetinį išsilavinimą turi 17 procentų su šeima gyvenančių tėvų ir 24 procentai mamų. Šeimos, kuriose abu tėvai turi aukštąjį universitetinį išsilavinimą sudaro 14 procentų šeimų. Ryšys tarp mamos ir tėvo išsilavinimo yra vidutinio stiprumo: ranginės koreliacijos koeficientas 0,56. Siekiant atskleisti, kaip mamos ir tėvo išsilavinimas įtakoja mokinio skaitymo pasiekimus, buvo atlikta

daugiafaktorinė dispersinė analizė (žr. 3.2.5.2 lentelę). Nustatyta, kad visi šie faktoriai kartu paaiškina 18 proc. bendros mokinių skaitymo pasiekimų sklaidos. Dispersinės analizės rezultatai pateikiami 3.2.5.2 lentelėje.

3.2.5.2 lentelė

Tėvų išsilavinimo įtaka mokinio skaitymo pasiekimams.
Dispersinės analizės rezultatai.

Faktoriai	*F reikšmė*	*p reikšmė*
Modelis	15,9	0,000
Aukščiausias mamos išsilavinimas	6,1	,000
Aukščiausias tėvo išsilavinimas	3,6	,001
Mamos ir tėvo išsilavinimo sąveika	1,5	,015

Determinacijos koeficientas R^2= 0,18

Pažymėtina, kad skaitymo rezultatams didesnę įtaką turi mamos, nei tėvo išsilavinimas, ir nedidelę įtaką - mamos ir tėvo išsilavinimo deriniai (palankiausia situacija yra stebima, kuomet abu tėvai turi aukštąjį išsilavinimą.). Pažymėtina, kad dispersinės analizės modelį papildžius trečiu kintamuoju – knygų skaičiaus indeksu - tėvo išsilavinimo įtaka skaitymo pasiekimams tampa statistiškai nereikšminga (žr. 3.2.5.3 lentelę).

3.2.5.3 lentelė

Edukacinės namų aplinkos įtaka mokinio skaitymo pasiekimams
Dispersinės analizės rezultatai.

Faktoriai	*F reikšmė*	*p reikšmė*
Modelis	15,8	0,000
Knygų skaičiaus indeksas	97,9	0,000
Aukščiausias mamos išsilavinimas	5,4	0,000
Aukščiausias tėvo išsilavinimas	1,7	0,095
Mamos ir tėvo išsilavinimo sąveika	1,5	0,016

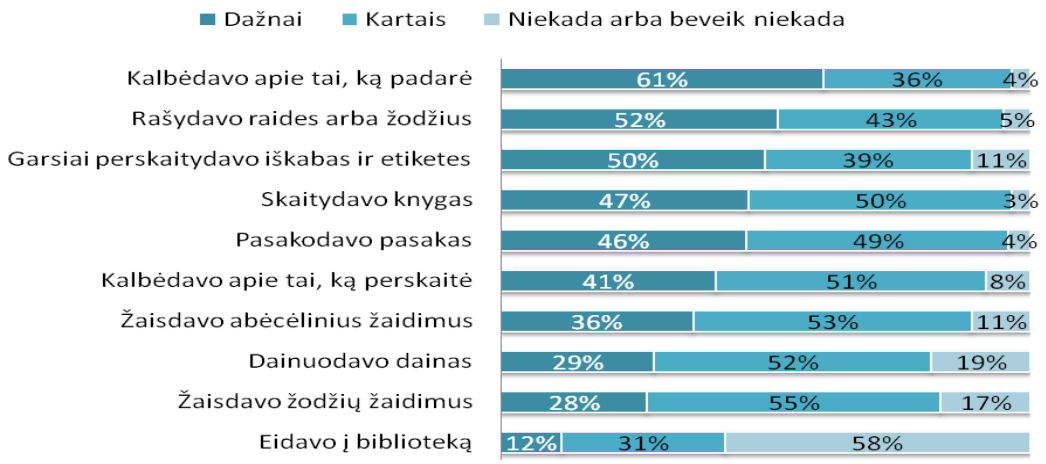
Determinacijos koeficientas R^2= 0.20

Ankstyvosios skaitymo veiklos namuose įtaka skaitymo rezultatams

Tačiau reikia pažymėti, kad knygų skaičius ir tėvų išsilavinimas yra fakto kintamieji, atspindintys edukacinius resursus šeimoje, tačiau neteikiantys informacijos, kaip šie resursai yra panaudojami. Resursų naudojimo aspektams ir jų įtakai skaitymo rezultatams atskleisti, buvo pasirinkti du kintamieji:

- ankstyvosios skaitymo veiklos namuose indeksas;
- tėvų skaitymo nuostatų indeksas.

Geriausiai situacijai atskleisti tinka klausimas apie skaitymo veiklas namuose prieš pradedant lankyti mokyklą (žr. 3.2.5.2 pav.). Pažymėtina, kad tėvų veiklos namuose skatinant savo vaiko, ketvirtos klasės mokinio, skaitymą ar teikiant jam pagalbą nėra tinkamas edukacinių resursų rodiklis, nes, kaip vėliau parodysime, galimas ir atvirkštinis ryšys: tėvai daugiau dėmesio skiria vaikams, turintiems prastesnius skaitymo rezultatus.

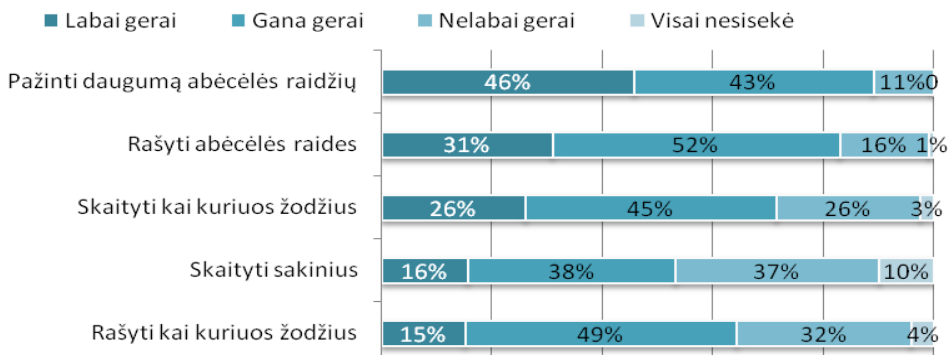


3.2.5.2 pav. **Skaitymo veiklos namuose prieš pradedant vaikui lankyti pradinę mokyklą** (n=3619)

Ankstyvosios skaitymo veiklos namuose indeksas yra sudarytas apibendrinus 3.2.5.2 paveiksle pateiktų požymių informaciją. Nustatytas reikšmingas faktas, kad ankstyvosios skaitymo veiklos namuose nežymiai priklauso nuo respondento socioekonominio statuso: daugiausia čia lemia tėvų išsilavinimas (skirtumas tarp šeimų kurių aukščiausias tėvų išsilavinimas yra vidurinis ir šeimų, kurių aukščiausias išsilavinimas yra aukštasis universitetinis z-skalėje sudaro 0,33) ir tėvų profesijos socialinis reitingas (skirtumas tarp aukštos kvalifikacijos specialistų ir kvalifikuotų darbininkų šeimų z-skalėje 0,38). Šeimos finansinė padėtis, iki pradedant lankyti mokyklą ankstyvąsias skaitymo veiklas šeimoje sąlygoja silpniau. Nustatytas silpnas nagrinėjamo požymio ryšys su tėvų skaitymo nuostatomis (r=0,28). T.y., kuo daugiau patys tėvai skaito, kuo pozityvesnes nuostatas turi skaitymo atžvilgiu, tuo didesnį dėmesį minėtame amžiaus tarpsnyje skiria vaiko veikloms susijusioms su skaitymo gebėjimų ugdymu. Ankstyvosios skaitymo veiklos namuose praktiškai priklauso ir nuo gyvenamosios vietovės, kurioje yra vaiko lankoma mokykla: skirtumas tarp kaimo ir miesto vietovės yra 0,25 standartinio nuokrypio.

Ankstyvąsias skaitymo veiklas namuose ir mokinio skaitymo pasiekimus ketvirtoje klasėje sieja statistiškai reikšmingas ryšys (r=0,18), t. y., kiek intensyviai šios veiklos buvo vykdomos, lemia tik 3,5 procentus bendros pasiekimų sklaidos. Lyginant 25 proc. mokinių, su kuriais iki mokyklos buvo dirbama mažiausiai su 25 proc. mokinių, su kuriais iki mokyklos buvo dirbama daugiausiai, skaitymo pasiekimų vidurkių skirtumas minėtose grupėse 4 klasėje sudaro 0,51 (z-skalėje). Iš 3.2.5.2 pav. paminėtų veiklų didžiausią ryšį su vaiko skaitymo pasiekimais turi knygų skaitymas (r^2=0,07)

Kitas svarbus rodiklis, susijęs su ankstyvąja skaitymo veikla yra mokinio skaitymo pasiekimai prieš pradedant lankyti pradinę mokyklą. 3.2.5.3 pav. pateikiami mokinių gebėjimų iki pradedant lankyti pradinę mokyklą duomenys (mokinių tėvų atsakymai).



3.2.5.3 pav. **Skaitymo ir rašymo gebėjimai prieš pradedant vaikui lankyti pradinę mokyklą** (n=3659)

Skaitymo ir rašymo gebėjimų prieš pradedant vaikui lankyti pradinę mokyklą indeksas yra sudarytas apibendrinus 3.2.5.3 paveiksle pateiktų požymių informaciją. Nustatyta, kad mergaitės, tėvų vertinimu, į mokyklą ateina turėdamos kiek stipriau išreikštus skaitymo ir rašymo gebėjimus, nei berniukai (skirtumas z-skalėje 0,35). Tai be genetinių, lytiškumu aiškinamų skirtumų, galėtų lemti ir tai, kad su mergaitėmis iki pardedant lankyti pradinę mokyklą yra šiek tiek daugiau dirbama lavinant skaitymo gebėjimus, nei su berniukais (skirtumas z-skalėje 0,22). Skaitymo ir rašymo pasiekimams iki pradedant lankyti pardinę mokyklą įtakos turi ir tėvų išsilavinimas: išsilavinimo skirtumais galima paaiškinti 4,5 procento nagrinėjamo indekso rezultatų sklaidos, skirtumas tarp šeimų kurių aukščiausias tėvų išsilavinimas yra vidurinis ir šeimų, kurių aukščiausias išsilavinimas yra aukštasis universitetinis z-skalėje sudaro 0,5. Pažymėtina, kad ekonominis šeimos statusas skaitymo pasiekimus iki pradedant lankyti mokyklą lemia mažiau, nei socialinis. Aukščiau pristatyti rezultatai apibendrinami 3.2.5.4 lentelėje. Skaitymo pasiekimai iki pradedant vaikui lankyti pradinę mokyklą praktiškai nepriklauso nuo to, kiek laiko vaikas lankė vaikų darželį.

3.2.5.4 lentelė

Namų aplinkos įtaka skaitymo ir rašymo pasiekimams prieš pradedant vaikui lankyti pradinę mokyklą. Dispersinės analizės rezultatai

Faktorius	*F reikšmė*	*P reikšmė*
Šeimos ekonominis statusas	23,9	,000
Aukščiausias išsilavinimas	35,5	,000
Aukščiausias profesijos reitingas	18,4	,000
Tėvų požiūris į skaitymą	34,0	,000
Vaiko lytis	23,0	,000
Gyvenamoji vietovė	3,0	,046

Determinacijos koeficientas R^2= 0,10

Kyla klausimas, kiek skaitymo pasiekimai prieš mokyklą įtakoja skaitymo pasiekimus ketvirtoje klasėje? Nustatyta, kad vaikai, geriau rašę ir skaitę prieš mokyklą (tėvų informacija), geriau skaito ir 4 klasėje (R^2= 0.21). Lyginant 25 proc. mokinių, turinčių geriausius pasiekimus (tėvų vertinimu) prieš mokyklą su 25 proc. mokinių, turinčių blogiausias pasiekimus, skaitymo rezultatų vidurkių skirtumas minėtose grupėse 4 klasėje sudaro 1,17 (z-skalėje). Skirtumai yra labai dideli. Tačiau, kaip matėme, vienareikšmiškai pasakyti, kad būtent skaitymo pasiekimai prieš mokyklą daug lemia, negalima, nes jie, savo ruožtu, priklauso nuo tėvų socioekonominio statuso, namų edukacinių resursų.

Tėvų požiūris į skaitymą ir jo reikšmė mokinių skaitymo pasiekimams

Kitas svarbus faktorius yra tėvų skaitymo nuostatos. Tyrimu nustatyta, kad tėvų skaitymo nuostatos priklauso nuo tėvų išsilavinimo (r=0,26), nuo aukščiausios tėvų profesijos (r=0,25), tačiau nepriklauso nuo šeimos ekonominės padėties vertinimo (r<0,20). Gyvenamosios vietovės atžvilgiu tėvų skaitymo nuostatos kiek stipriau, nei kitur, yra išreikštos Vilniaus mieste, kiek silpniau – kaimo vietovėje. Tėvų skaitymo nuostatos paaiškina 4 procentus bendros mokinių skaitymo rezultatų sklaidos. Galima teigti, kad šeimose, kuriose yra palankesnis požiūris į skaitymą, mokiniai geriau skaito.

Apibendrinti namų edukacinių resursų įtakos mokinių skaitymo rezultatams duomenys

3.2.5.5 lentelėje pateikiame regresinės analizės rezultatus kurie vaizduoja namų edukacinės aplinkos ir ikimokyklinio parengimo įtaką mokinių skaitymo rezultatams. Multikolinearumo ir išskirčių analizė rodo, kad regresinės analizės modelis yra tinkamas mokymosi pasiekimams vertinti. Standartizuoti regresijos lygties koeficientai parodo kiekvieno požymio įtakos bendriesiems klasės mokinių skaitymo pasiekimams dydį.

Duomenys rodo, kad visi edukacinius resursus išreiškiantys kintamieji apsprendžia apie 19 proc. atskirų mokinių skaitymo pasiekimų sklaidos. Papildžius kintamųjų sąrašą skaitymo gebėjimų iki pradedant lankyti pradinę mokyklą indeksu, buvo atribota edukacinės aplinkos įtaka iki lankant pradinę mokyklą.

Galima teigti, kad didžiausią įtaką iš edukacinę namų aplinką išreiškiančių faktorių skaitymo pasiekimams turi **tėvų išsilavinimas**, antroje vietoje - **knygų skaičius namuose**. Šie duomenys leidžia netiesiogiai vertinti, kad namų aplinkos įtaka mokinio skaitymo pasiekimas vaikui mokantis mokykloje lemia apie 10 procentų sklaidos.

3.2.5.5 lentelė

Edukacinės namų aplinkos įtaka mokinio skaitymo pasiekimams.
Regresinės analizės rezultatai

Namų edukaciniai resursai	*Standartizuotas regresijos koeficientas Beta*	*t reikšmė*	*p reikšmė*
Konstanta		6,4	0,000
Skaitymo ir rašymo gebėjimai prieš mokyklą	**0,36**	**24,4**	**0,000**
Aukščiausias tėvų išsilavinimas	**0,23**	**14,9**	**0,000**
Ankstyvos skaitymo veiklos namuose indeksas	0-,01	-0,8	0,384
Knygų skaičiaus indeksas	**0,15**	**9,5**	**0,000**
Ekonominis šeimos statusas	0,02	1,3	0,183
Tėvų skaitymo nuostatų indeksas	**0,04**	**2,5**	**0,011**

R^2= 0,30

Reikia pažymėti, kad skaitymo pasiekimai yra ne vien testavimo metu diagnozuoti skaitymo gebėjimai, bet ir mokinių nuostatos skaitymo atžvilgiu. 3.2.5.6 lentelėje yra pateikti duomenys apie tai, kaip edukacinė namų aplinka įtakoja mokinių skaitymo nuostatas. Iš visų nagrinėjamų namų edukacinės aplinkos požymių, skaitymo nuostatas labiausiai įtakoja (įtaka ganėtinai silpna) ankstyvosios skaitymo veiklos namuose. Iš veiklų susijusių su skaitymo mokymu šeimoje prieš mokyklą, didžiausią įtaką teigiamai skaitymo nuostatai turi tai, kad vaikams buvo skaitomos knygos ir su jais buvo kalbama apie tai, kas buvo perskaityta.

3.2.5.6 lentelė

Edukacinės namų aplinkos įtaka mokinio skaitymo nuostatoms
Regresinės analizės rezultatai

Namų edukaciniai resursai	*Standartizuotas regresijos koeficientas Beta*	*t teikšmė*	*p reikšmė*
Konstanta		-1,1	0,25
Knygų skaičiaus indeksas	0,07	3,7	0,00
Tėvų skaitymo nuostatų indeksas	0,06	3,0	0,00
Ankstyvos skaitymo veiklos namuose indeksas	0,15	8,1	0,00
Aukščiausias tėvų išsilavinimas	0,03	1,4	0,17

R^2= 0.04

3.2.6. Mokymas ir mokymasis mokykloje ir jų įtaka klasės skaitymo pasiekimams

Pagrindiniai faktai ir jų interpretavimas

Mokinio veiklos namuose ir mokykloje, pamokos organizavimas, be abejo, yra labai svarbūs skaitymo rezultatų determinantai, tačiau statistiniais metodais, remiantis diagnostinio tyrimo duomenimis, vienareikšmiškai nustatyti jų įtaką mokinių skaitymo pasiekimams ne visuomet pavyksta.

Lietuvoje, lyginant su kitų šalių duomenimis, skaitymo mokymui skiriama pakankamai daug laiko. Analizuojant šalies duomenis, reikšmingesnio statistinio pamokos laiką aprašančių kintamųjų ryšio su klasės skaitymo pasiekimais nėra nustatyta. Patvirtintas tik faktas, kad pasiekimų kokybei yra svarbu, kuri pamokos laiko dalis skiriama tiesiogiai mokymui.

Tyrimas neišryškino mokymo skaityti organizavimo būdų ir skaitymo pasiekimų sąsajų. Maža veiklos organizavimo būdų ir klasės dydžio priklausomybė leidžia teigti, kad nedidelių klasių galimybės organizuojant skaitymo mokymąsi nėra pilnai išnaudotos. Kalbant apie ugdymo proceso diferencijavimą, dažniausia situacija, kai mokytojai visiems mokiniams naudoja tą pačią medžiagą, bet leidžia jiems dirbti skirtingu tempu. Paradoksalu, bet stebima statistinė tendencija, kad klasių, kuriose taikomi diferencijavimo metodai, pasiekimai yra šiek tiek mažesni už bendrą vidurkį. Tokie duomenys atspindi tendenciją, kad ugdymas dažniau diferencijuojamas siekiant pagerinti blogiau besimokančių mokinių pasiekimus, nei tobulinti pažengusių mokinių skaitymo gebėjimus.
Skaitymo mokymui dažniausiai naudojami vadovėliai. Dažnesnis papildomos medžiagos (skaitinių, vaikiškų knygų, laikraščių) panaudojimas skaitymui susijęs su didesne mokinių skaitymo motyvacija ir žemesniais skaitymo rezultatais. Tokie tyrimo duomenys leidžia daryti prielaidą, kad papildoma medžiaga dažniau panaudojama skaitymo motyvacijos skatinimo, nei skaitymo mokymo tikslu.

Lietuvoje grožiniai tekstai skaitymui naudojami dažniau, informaciniai – rečiau, nei rodo tarptautinis vidurkis. Mokykloje skaitomų tekstų tematika ryšio su mokinių skaitymo rezultatais (tiek grožinių, tiek informacinių tekstų skaitymo) neturi. Duomenų analizė tarptautiniu lygmeniu leidžia teigti, kad dažnesnis informacinių tekstų skaitymas šiek tiek pagerina skaitymo rezultatus (kaip jie yra apibrėžti PIRLS), tačiau skirtumui tarp grožinių tekstų ir informacinių tekstų skaitymo rezultatų įtakos neturi. Galima daryti prielaidą, kad grožinių ir informacinių tekstų supratimas (PIRLS) remiasi iš esmės tais pačiais kognityviniais procesais.

Kalbant apie skaitymo mokymo strategijas, bene daugiausia diskusijų kelia garsaus skaitymo klasėje reikšmė. Galima pastebėti, kad rezultatai, kurių papratai siekiama garsaus skaitymo metodu, PIRLS iš esmės nėra testuojami. Faktas, kad klasėse, kuriose mokytojas dažniau naudoja skaitymo garsiai strategiją, skaitymo pasiekimai yra blogesni, tačiau apskritai mokinių, kurie dažnai skaito garsiai, pasiekimų vidurkis yra artimas imties vidurkiui, leidžia teigti, kad šis metodas klasėje taikomas nediferencijuotai (retai garsiai skaitoma mažai grupei) ir dažnas jo naudojimas ketvirtoje klasėje gali būti traktuojamas kaip neproduktyvi veikla.

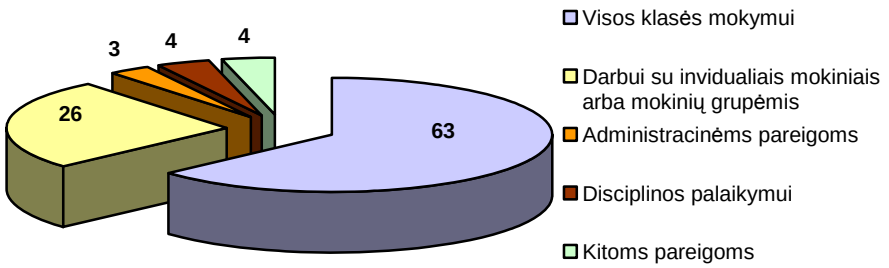
Statistiškai reikšmingų ryšių tarp įvairių veiklos formų, skirtų skaitymo supratimui ir įgūdžiams ugdyti, skaitymo supratimo strategijų taikymo dažnio ir klasės skaitymo rezultatų tyrimas neatskleidė.

Statistinės analizės rezultatai

Šiame skyrelyje skaitymo mokymas ir mokymasis mokykloje analizuojamas tik siejant jį su skaitymo pasiekimais. Išsamesnė analizė (pvz., mokymo strategijų ir mokytojo išsilavinimo, pasitenkinimo darbu ryšiai) nėra šio skyriaus tikslas.

Pamokos laiko struktūra ir jos ryšys su skaitymo pasiekimais

Pamokos laiko panaudojimas mokymui/mokymuisi yra vienas iš svarbiausių pamokos kokybės veiksnių. PIRLS tyrimo klausimyne mokytojams buvo pateiktas klausimas apie tai, kiek laiko paprastai jie skiria įvairioms veikloms pamokoje. Remiantis šiais duomenimis naudojant klasterinės analizės procedūras (k-vidurkių klasterinę analizę), buvo ieškoma, kokia pamokos laiko struktūra yra palankiausia, kaip organizuojama pamoka klasėse, kuriose mokinių skaitymo pasiekimai yra geriausi.



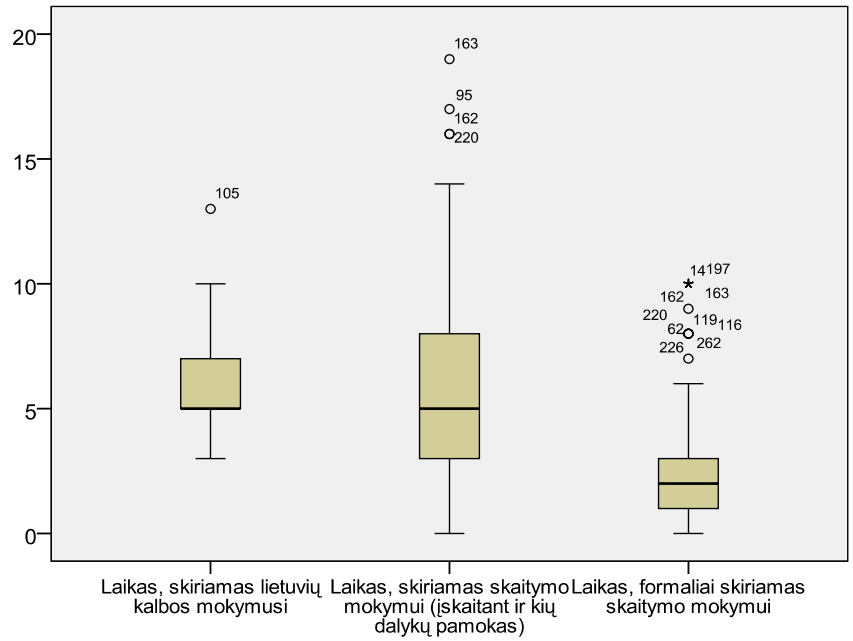
3.2.6.1 pav. **Pamokos laiko struktūra ketvirtose klasėse** (procentai, n=270)

Nustatyta, kad pamokos laiko struktūra nepriklauso nuo mokinių skaičiaus klasėje, t. y., ir mažose, ir didelėse klasėse galima stebėti įvairius darbo su visa klase bei darbo su mokinių grupėmis ir individualiai derinius. Nėra taip, kad mažesnėse klasėse būtų daugiau dirbama individualiai, didesnėse - grupėmis. Analizuojant skaitymo pasiekimų duomenų sklaidą, nustatyta, kad šiek tiek daugiau laiko administraciniams reikalams ir disciplinos palaikymui mokytojai skiria heterogoniškesnėse klasėse.

Pamokos laiko struktūra klasės pasiekimams daro labai nežymią įtaką ($p<0,1$): klasės pasiekimai praktiškai nepriklauso nuo to, kokiu būdu paskirstomas laikas darbui su visa klase, grupėmis ar individualiai. Išsiskiria mokytojų grupė (10 proc. visų respondentų), kuriems būdinga tai, kad pamokos laikas mokymui/mokymuisi nėra tinkamai išnaudojamas: vidutiniškai 14 proc. viso laiko skiriama administravimui ir drausmės problemoms spręsti, daugiau dirbama su visa klase (61 proc.), mažiau grupėse ir individualiai (15 proc.). Bendras klasių, kuriose dirba šie mokytojai, skaitymo pasiekimų vidurkis -0,35 (z-skalėje). Tyrimo duomenys neleidžia teigti, kad pamokos laiko struktūra turi įtakos mokinių skaitymo motyvacijai.

Laikas, skiriamas skaitymo mokymui ir jo ryšys su mokymosi pasiekimais

Iš tyrimo duomenų apie skaitymui skiriamą laiką geriausiai mokytojo dėmesį skaitymo mokymui atspindi laikas, skiriamas skaitymo mokymui, įskaitant kitų dalykų pamokas (žr. 3.2.6.2 pav.).
Skaitymo mokymui (įskaitant ir kitų dalykų pamokas) per savaitę vidutiniškai skiriama 5,6 valandos. Pažymėtina, kad mokytojų nuomonių išsibarstymas yra ženklus: tartkvartilinis plotis – 5 valandos. Atsakymai į šį klausimą rodo ir tai, kiek mokymą kitų dalykų pamokose mokytojas sieja su mokymu skaityti, tačiau reikia pripažinti, kad duomenys labai priklauso nuo to, kaip mokytojas supranta skaitymo veiklą. Todėl atsakymai greičiau rodo ne realiai skaitymui skiriamą laiką, bet mokytojo dėmesį skaitymo veiklai, išskiriant ją iš kitų veiklų.



3.2.6.2 pav. Laikas, skiriamas lietuvių kalbos ir skaitymo mokymui (valandos per savaitę)

Tyrimo duomenys neleidžia teigti, kad tarp laiko, skiriamo skaitymo mokymui ir klasės skaitymo rezultatų yra statistiškai reikšmingas ryšys. Šie duomenys atitinka ir tarptautinę tendenciją. Tačiau negalima daryti išvados, kad skaitymo pasiekimai nepriklauso nuo skaitymo mokymui skiriamo laiko. Čia yra susipynusios dvi tendencijos. Jei laiką traktuosime kaip nepriklausomą kintamąjį, ryšys turėtų būti tiesioginis – kuo daugiau skiriama laiko, tuo pasiekimai geresni. Jei laiką traktuosime kaip priklausomą kintamąjį – tikėtina, kad ryšys atvirkštinis – gerai skaitančiose klasėse skaitymo mokymui gali būti skiriamas mažesnis dėmesys.

3.2.6.1 lentelė

Bendrieji skaitymo rezultatai atsižvelgiant į tai, kaip dažnai mokoma skaityti

Kaip dažnai Jūs mokote skaityti ir/ar darote skaitymo pratimus su mokiniais?	*Respondentų skaičius*	*Vidurkis (z-skalė)*
Kas dieną	176	-0,13
Tris ar keturis kartus per savaitę	79	0,05
Rečiau nei tris kartus per savaitę	13	-0,05
Iš viso	268	-0,07

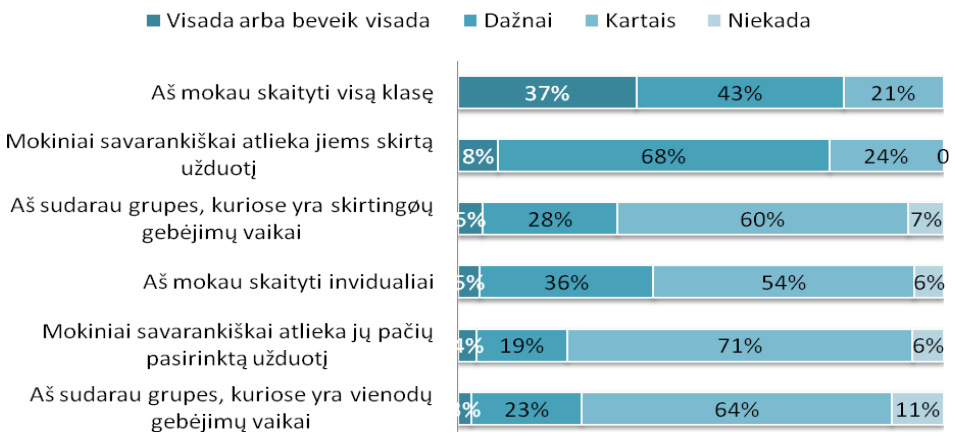
Anova, F=3,0; p=0.05

Tačiau stebimas silpnas statistiškai reikšmingas ryšys tarp mokymo skaityti dažnumo ir bendrųjų skaitymo rezultatų. Faktas, jog klasėse, kuriose kasdien mokoma skaityti, rezultatai šiek tiek blogesni už bendrą imties vidurkį aiškintinas tuo, kad silpniau skaitančiose klasėse mokytojai skaitymui skiria didesnį dėmesį. Apskritai diagnostinio tyrimo duomenys neleidžia nustatyti, kaip skaitymui skiriamas laikas įtakoja skaitymo pasiekimus. Tam reikia longitudinio tyrimo arba eksperimento.

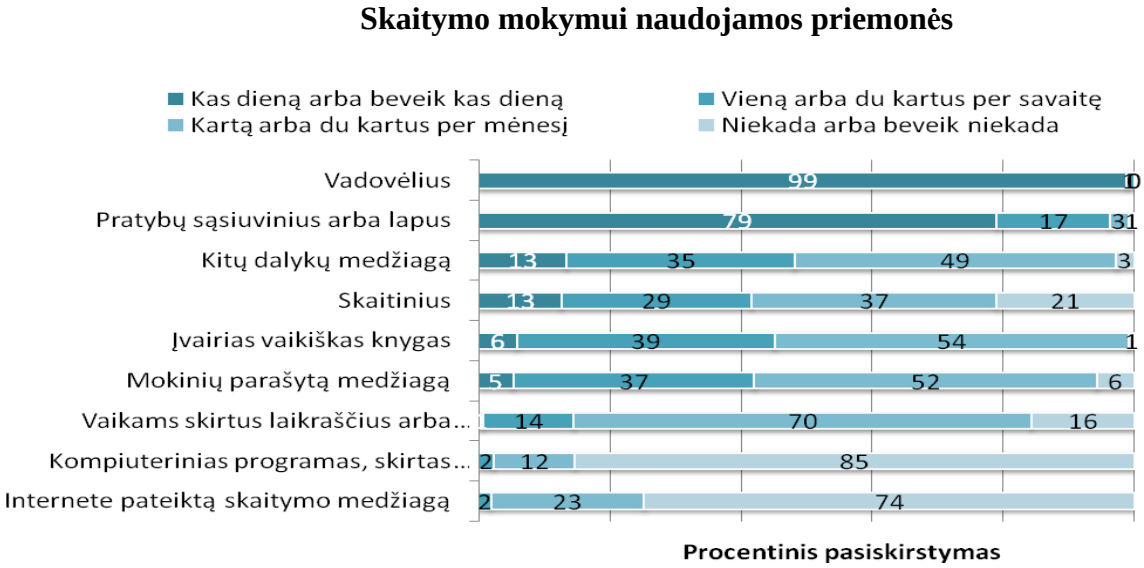
Mokymo skaityti organizavimo būdai ir ryšys su skaitymo pasiekimais

Kaip matyti iš rezultatų (žr. 3.2.6.3 pav.), mokydami skaityti mokytojai dažniausiai dirba su visa klase arba organizuoja savarankišką mokinių darbą. Rečiausiai naudojamas būdas yra mokinių darbas atliekant savo pačių pasirinktą užduotį.

Mažose klasėse šiek tiek rečiau, nei didelėse, mokoma skaityti individualiai, didelėse klasėse šiek tiek dažniau dirbama su visa klase. Grupinio darbo metodų taikymas nuo klasės dydžio nepriklauso. Statistinio ryšio tarp klasėje taikomų mokymo skaityti organizavimo būdų ir klasės mokymo pasiekimų tyrimas neatskleidė. Mokytojų naudojami klasės organizavimo būdai su klasės mokinių skaitymo nuostatomis nėra susiję.



3.2.6.3 pav. **Mokymo skaityti organizavimo būdai. Klasių, kuriose naudojamos šios priemonės, procentas** (n=270)



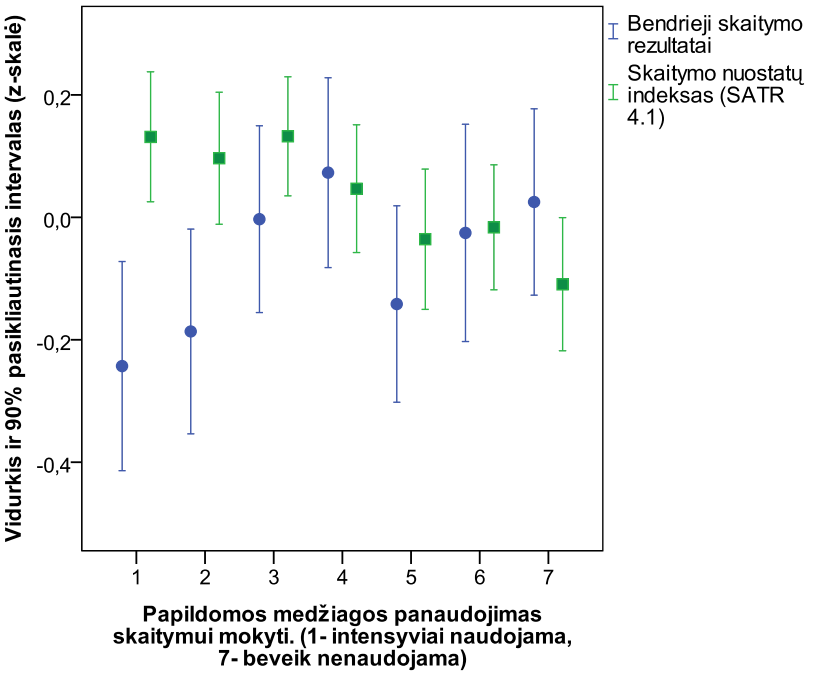
3.2.6.4 pav. pav. **Skaitymo mokymo priemonių naudojimas. Klasių, kuriose naudojamos šios priemonės, procentas** (n=270)

Lietuvos mokyklai yra būdinga tai, kad skaitymo mokymui daugiausia naudojama vadovėlių medžiaga ir santykinai retai kitos priemonės, tokios, kaip skaitiniai, vaikiškos knygos, laikraščiai ir žurnalai. Pažymėtina, kad santykinai retai skaitymui naudojama ir kitų dalykų medžiaga, t.y. skaitymo mokymas integruojamas į kitų dalykų pamokas.

Faktorinės analizės metodu atlikus priemonių grupavimą atsižvelgiant į jų panaudojimo dažnį buvo sudaryta *Papildomos medžiagos panaudojimo skaitymui skalė*, apimanti vaikiškų knygų, laikraščių bei žurnalų ir skaitinių naudojimą ugdymo procese.

Nustatyti silpni, tačiau statistiškai reikšmingi ryšiai tarp papildomos medžiagos panaudojimo skaitymui ir klasės skaitymo lygio bei skaitymo motyvacijos (koreliacijos koeficientai 0, 14 ir -0,17). Pažymėtina, kad skirtumai tarp ekstremalių grupių pagal papildomos medžiagos naudojimą (1 ir 7) tiek skaitymo rezultatų, tiek motyvacijos vidurkių yra nedideli ir siekia apie 0,2 standartinio nuokrypio. Papildomos medžiagos panaudojimu galima paaiškinti apie 4 proc. bendrųjų skaitymo rezultatų ir apie 5 proc. skaitymo nuostatų sklaidos. Tačiau čia įdomiausias yra skirtumas tarp pasiekimų ir motyvacijos.

3.2.6.5 paveiksle pateikiama informacija rodo, kad klasėse (tokių klasių yra 26 proc.), kuriose papildoma medžiaga yra naudojama intensyviai, skaitymo pasiekimai yra šiek tiek žemesni, tačiau skaitymo motyvacija – šiek tiek aukštesnė, nei klasėse, kuriose tokia medžiaga naudojama labai retai.

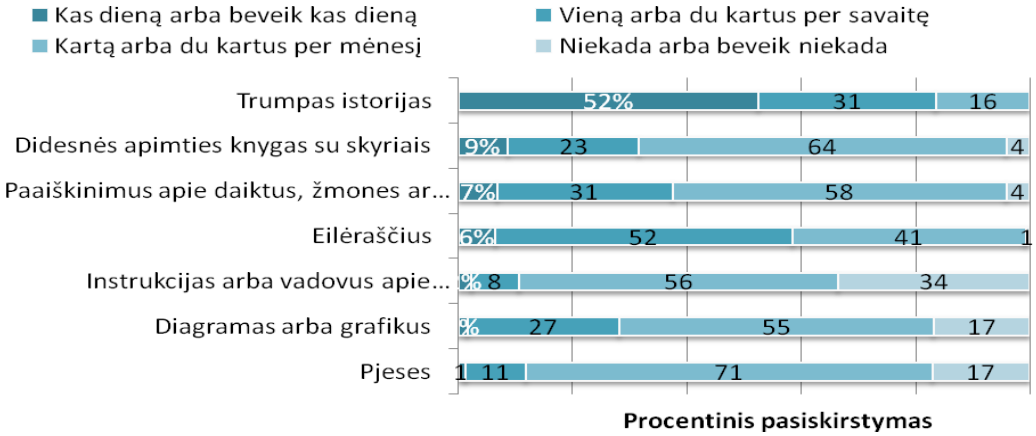


3.2.6.5 pav. **Bendrieji skaitymo rezultatai bei skaitymo motyvacija atsižvelgiant į papildomos medžiagos panaudojimą skaitymui** (n=4671)

Tokie tyrimo rezultatai leidžia daryti prielaidą, kad papildoma medžiaga dažniau panaudojama motyvacijos skatinimo, nei skaitymo mokymo tikslu.

Skaitymo tekstų tematika

Visi tekstai pagal tematiką buvo sugrupuoti į dvi dalis: grožiniai ir informaciniai. Buvo sudarytos skalės, išreiškiančios grožinių ir informacinių tekstų panaudojimo dažnį. Tyrimo duomenimis, Lietuvoje grožiniai tekstai skaitymui naudojami dažniau, informaciniai – rečiau, nei tarptautinis vidurkis. Skaitymo tekstų tematika (grožiniai ar informaciniai tekstai) ryšio su mokinių skaitymo pasiekimais, tiek skaitant grožinius, tiek informacinius tekstus neturi.



3.2.6.6 pav. pav. **Skaitymo tematika. Klasių, kuriose naudojamos šios priemonės, procentas** (n=270)

Analizuojant tarptautinius duomenis (šalių rezultatus) stebima tendencija, kad informacinių tekstų dažnesnis skaitymas šiek tiek pagerina tiek grožinių, tiek informacinių tekstų skaitymo rezultatus (koreliacijos koeficientai, atitinkamai 0,26 ir 0,27). Tačiau, jei nagrinėsime skirtumą tarp grožinių ir informacinių tekstų skaitymo rezultatų atskirose šalyse, negalima teigti, kad dažnesnis informacinių

tekstų skaitymas sąlygoja tai, kad šalyse informacinių tekstų skaitymo rezultatai yra geresni, nei grožinių tekstų skaitymo rezultatai. Šie duomenys leidžia teigti, kad informacinių tekstų skaitymas vysto skaitymo gebėjimus, papildo skaitymo įgūdžius tam tikrais aspektais, kurie gali būti sėkmingai perkelti ir skaitant grožinius tekstus.

Skaitymo mokymo strategijos

Beveik visi mokytojai (99 proc.) teigia, kad vienaip ar kitaip, esant reikalui, diferencijuoja skaitymo mokymo procesą. Dauguma (76 proc.) visiems teikia tą pačią medžiagą, bet leidžia dirbti skirtingu greičiu. Tokia tuometinė situacija galėtų būti aiškinama specializuotos literatūros, skirtos skirtingų skaitymo gebėjimų ir skirtingų poreikių mokiniams nepakankamumu.

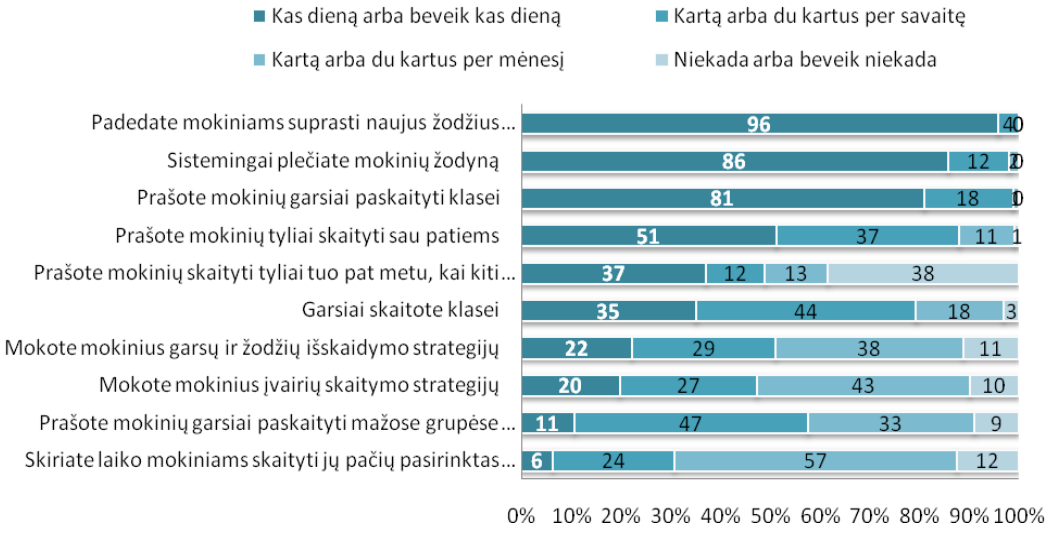
3.2.6.2 lentelė

Ugdymo proceso diferencijavimas mokant skaityti ir jo ryšys su skaitymo rezultatais (n=265)

Kuris iš šių variantų geriausiai atspindi būdą, kaip Jūs naudojate skaitymo medžiagą.	*Mokytojų dalis (proc)*	*Bendrieji skaitymo rezultatai (vidurkis z-skalėje)*
Aš naudoju tą pačią medžiagą visiems mokiniams, nes visi yra to paties lygio	5,3	0,40
Aš naudoju medžiagą visiems skirtingų lygių mokiniams, bet leidžiu jiems dirbti skirtingu greičiu	76,2	-0,10
Aš naudoju medžiagą visiems mokiniams, nepriklausomai nuo lygio, jie dirba tuo pačiu greičiu	1,1	-0,28
Aš naudoju skirtingą medžiagą skirtingų skaitymo lygių mokiniams	17,4	-0,12

3.2.6.2 lentelėje pateikti bendrieji skaitymo rezultatai, atsižvelgiant į mokymo proceso diferencijavimą, matyt išreiškia ne metodo įtaką skaitymo rezultatams, bet atvirkščiai: skaitymo pasiekimų sąlygotą metodų pasirinkimą. Homogeniškesnėse (tai rodo dispersijų analizės rezultatai) ir geresnių skaitymo pasiekimų klasėse dažniau naudojama ta pati medžiaga visiems mokiniams. Jei klasės pasiekimai blogesni, klasė nehomogeniška, taikomi ugdymo diferencijavimo metodai.

Mokytojo veikla mokant skaityti



3.2.6.6 pav. **Mokymo skaityti strategijos.** Klasių, kuriose naudojamos šios priemonės, procentas. (n=270)

3.2.6.6 pav. pavaizduotos mokytojo veiklos mokant mokinius skaityti. Analizuojant šių skaitymo mokymo strategijų ryšius su skaitymo pasiekimais, pastebėtas silpnas statistiškai reikšmingas atvirkštinis ryšys tarp mokymo veiklos skiriant laiko mokiniams patiems skaityti savo pasirinktas knygas ir skaitymo pasiekimų (žr. 3.2.6.3 lentelę). Šį faktą galima interpretuoti kaip tendenciją minėto metodo

daugiau taikyti klasėse, kurių skaitymo pasiekimų lygis yra žemesnis. Čia vėl matome tendenciją metodo, kuris iš esmės tinkamas geriau skaitantiems, nes mokytojui sudėtingiau gauti grįžtamąją informaciją kontrolės tikslu, panaudoti daugiau skaitymo motyvacijos tikslu, tokią veiklą organizuojant silpniau skaitančiose klasėse.

3.2.6.3 lentelė

Mokinių pasirinktų knygų panaudojimas mokant skaityti

Kaip dažnai Jūs skiriate laiko mokiniams skaityti jų pačių pasirinktas knygas?	*Mokytojų dalis (proc.)*	*Bendrieji skaitymo rezultatai (vidurkis z-skalėje)*
Kas dieną arba beveik kas dieną	6,4	-0,35
Kartą arba du kartus per savaitę	24,4	-0,18
Kartą arba du kartus per mėnesį	56,8	-0,03
Niekada arba beveik niekada	12,4	0,07

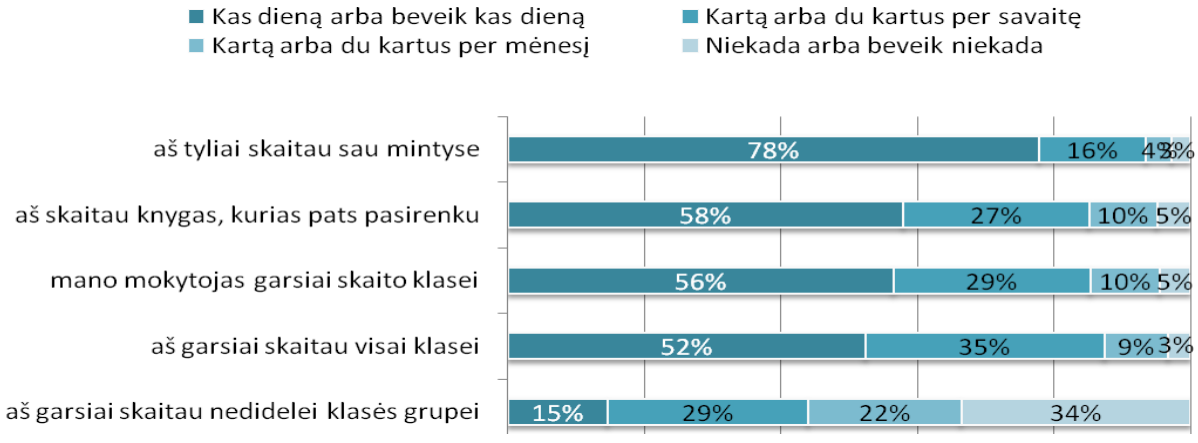
Anova, F=3,3; p=0,02

Analizuojant atsakymo į šį klausimą rezultatus tarptautinėje plotmėje, galima pastebėti įdomų dėsningumą: Lietuva gana stipriai skiriasi nuo PIRLS tarptautinio vidurkio pagal mokytojų pagalbą **padedant mokiniui suprasti naujus žodžius**. Pažymėtina, kad šiai veiklai didelis dėmesys skiriamas ir kitose taip vadinamose buvusio sovietinio bloko šalyse: Latvijoje, Gruzijoje, Rusijoje Rumunijoje, Lenkijoje, Bulgarijoje, Vengrijoje. Gali būti, kad šis reiškinys turi ideologinį pagrindą (unitarizmas).

Kitas plačiai diskutuojamas klausimas yra garsaus skaitymo ir klasės pasiekimų ryšys. Nepaisant didaktikos diskusijų apie garsaus skaitymo panaudojimą mokant skaityti, ko gero vieningai sutariama, kad garsus skaitymas duoda rezultatų tik tam tikrame skaitymo mokymo etape. Pažymėtina, kad tie skaitymo gebėjimai, kuriuos iš esmės siekiama lavinti garsaus skaitymo metodu, PIRLS nebuvo testuoti. Nustatyta, kad klasėse, kuriose mokiniai daugiau skaito garsiai, skaitymo rezultatai yra prastesni (r=-0,38). Ryšį galima iliustruoti tokiu faktu: ketvirtadalio klasių, kuriose mokiniai dažniausia skaito garsiai ir ketvirtadalio klasių, kuriose mokiniai rečiausiai skaito garsiai pasiekimų skirtumas yra 0,48 (z-skalė). Skaitymas garsiai paaiškina 10 procentų klasės pasiekimų sklaidos. Tačiau, jei nepriklausomu kintamuoju pasirinksime pasiekimus, jie paaiškina 14 procentų skaitymo garsiai metodo taikymo klasėse sklaidos. Viena vertus, statistiškai reikšmingus ryšius tarp klasės skaitymo lygmens ir mokinių skaitymo garsiai ir tyliai rezultatų galima aiškintini mokytojų įsitikinimu, kad garsus skaitymas daugiau reikalingas silpniau skaitantiems mokiniams, tyliai skaitoma, jei mokinių skaitymo pasiekimai geresni, antra vertus, garsus skaitymas užima laiką, panaudotiną aukštesnio lygmens skaitymo gebėjimams ugdyti, todėl klasės pasiekimai yra blogesni.

Mokinių skaitymo veiklos mokykloje

Mokinio nurodytus faktus apie veiklas mokykloje galima analizuoti dviem skirtingais aspektais: kaip individualią mokinio patirtį ir kaip klasės, kurioje mokinys mokosi, charakteristiką. Čia pateiksime duomenis apie mokinio individualią patirtį ir jos ryšį su mokymosi pasiekimais.



3.2.6.7 pav. **Skaitymo veiklų mokykloje dažnumas** (n=4625)

Mokinio ir mokytojo skaitymas garsiai mokykloje pakankamai plačiai paplitęs reiškinys: daugiau nei pusė mokinių kasdien klasėje skaito garsiai. Pateiksime informaciją, kaip su nurodytomis veiklomis susiję mokinių mokymosi pasiekimai (žr. 3.2.6.3 lentelę).

3.2.6.3 lentelė

Mokytojo skaitymo garsiai ryšys su mokinių skaitymo pasiekimais ir nuostatomis

Vidurkiai z-skalėje

Mokykloje mano mokytojas garsiai skaito klasei	*Bendrieji skaitymo rezultatai*	*Skaitymo nuostatų indeksas*
Kas dieną arba beveik kas dieną	-0,09	0,02
Kartą arba du kartus per savaitę	0,13	0,06
Kartą arba du kartus per mėnesį	0,27	-0,17
Niekada arba beveik niekada	-0,21	-0,15

F=29,1 p<0.001, η^2=1,8

Mokytojo veikla garsiai skaitant tekstą klasei susijusi su bendraisiais skaitymo rezultatais. Ryšys nėra tiesinis. Dažnas mokytojo skaitymas garsiai praktiškai nėra susijęs su skaitymo pasiekimais, tuo tarpu mokytojas retai garsiai skaito klasėse, kuriose rezultatai yra aukštesni už vidutinius. Jei mokytojas ketvirtoje klasėje garsiai beveik niekada neskaito, rezultatai yra šiek tiek blogesni už vidutinius. Mokinio skaitymo nuostatoms mokytojo garsus skaitymas įtakos neturi.

3.2.6.4 lentelė

Mokinio skaitymo garsiai ryšys su mokinių skaitymo pasiekimais ir nuostatomis

Vidurkiai z-skalėje

Mokykloje aš garsiai skaitau visai klasei	*Bendrieji skaitymo rezultatai*	*Skaitymo nuostatų indeksas*
Kas dieną arba beveik kas dieną	-0,09	0,08
Kartą arba du kartus per savaitę	0,09	-0,05
Kartą arba du kartus per mėnesį	0,27	-0,07
Niekada arba beveik niekada	-0,24	-0,45

Bendrieji skaitymo rezultatai F=24,7 p<0.001, r^2 =1,6
Skaitymo nuostatų indeksas F=17,0 p<0.001, r^2= 1,1

Analogiškas, labai silpnas ryšys yra pastebėtas nagrinėjant mokinio skaitymo garsiai ir bendrųjų pasiekimų priklausomybę: koreliacijos koeficientas tarp skaitymo garsiai klasėje indekso[361] ir bendrųjų skaitymo pasiekimų yra 0,13. Tačiau reikia pabrėžti, kad ryšys nėra tiesinis: retos skaitymo garsiai veiklos būdingesnės mokiniams su aukštesniais pasiekimais, tuo tarpu mokinai, kurie beveik niekada garsiai neskaito, turi žemesnius bendruosius skaitymo pasiekimus. Dažnai garsiai skaitančių mokinių pasiekimų vidurkis yra artimas visos populiacijos vidurkiui. Mokiniai, kurie klasėje garsiai skaityti kviečiami retai, turi žemą skaitymo motyvaciją.

Retai mokykloje mintyse sau tyliai skaitančių mokinių (jie sudaro apie 6 proc. visų mokinių) bendrieji skaitymo rezultatai yra žemesni. Interpretuojant 3.2.6.5 lentelėje pateiktus rezultatus, reikia atkreipti dėmesį į klausimo formuluotę. Žodis „sau“ gali būti suprastas dvejopai – „mokytojo neverčiamas, neprašomas“ ir pabrėžiant, kad skaitoma mintyse.

3.2.6.5 lentelė

Mokinio skaitymo tyliai ryšys su mokinių skaitymo pasiekimais ir nuostatomis

Vidurkiai z-skalėje

Mokykloje aš tyliai skaitau sau mintyse	*N*	*Bendrieji skaitymo rezultatai*	*Skaitymo nuostatų indeksas*
Kas dieną arba beveik kas dieną	3620	0,06	0,06
Kartą arba du kartus per savaitę	728	-0,15	-0,18
Kartą arba du kartus per mėnesį	177	-0,29	-0,34
Niekada arba beveik niekada	128	-0,36	-0,15

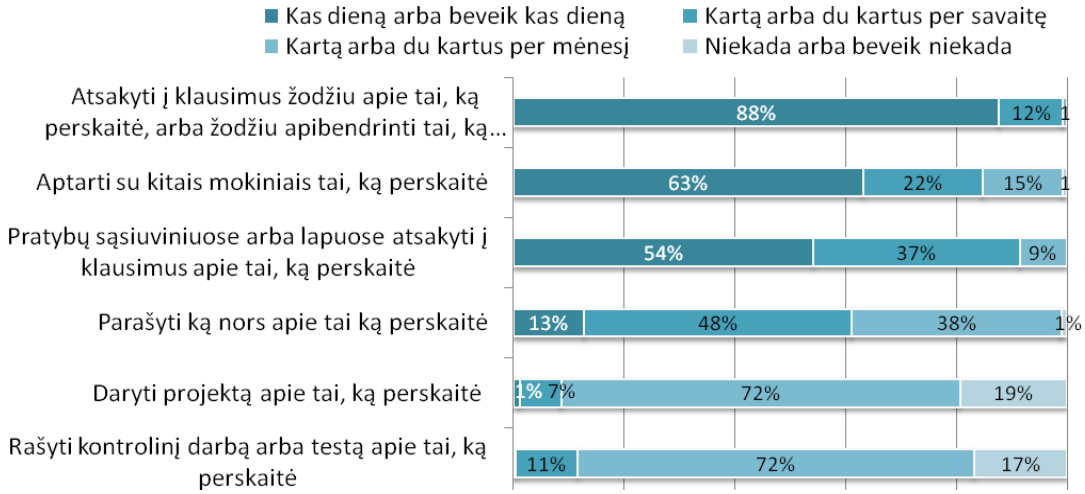
Bendrieji skaitymo rezultatai F=21,7 p<0.001, r^2 ==1,4. Skaitymo nuostatų indeksas F=19,7 p<0.001, r^2 ==1,3

[361] Indeksas yra sukonstruotas apibendrinus mokinio klausimyno klausimus apie skaitymą klasėje garsiai.

Apibendrinant galima konstatuoti, kad garsus ir tylus skaitymas klasėje yra silpnai susijęs su mokinių skaitymo pasiekimais, tačiau vienareikšmiškai, remiantis diagnostinio tyrimo rezultatais nusakyti, kuris kintamasis yra priklausomas, o kuris – nepriklausomas, negalima. Apžvelgiant tarptautinius rezultatus garsaus skaitymo klasėje atveju, galima pastebėti, kad dauguma šalių, kurių mokytojai daugiausia naudoja mokinių garsaus skaitymo klasėje metodą, yra buvusios sovietinio bloko narės.

Skaitymo supratimo įgūdžių ir strategijų vystymas

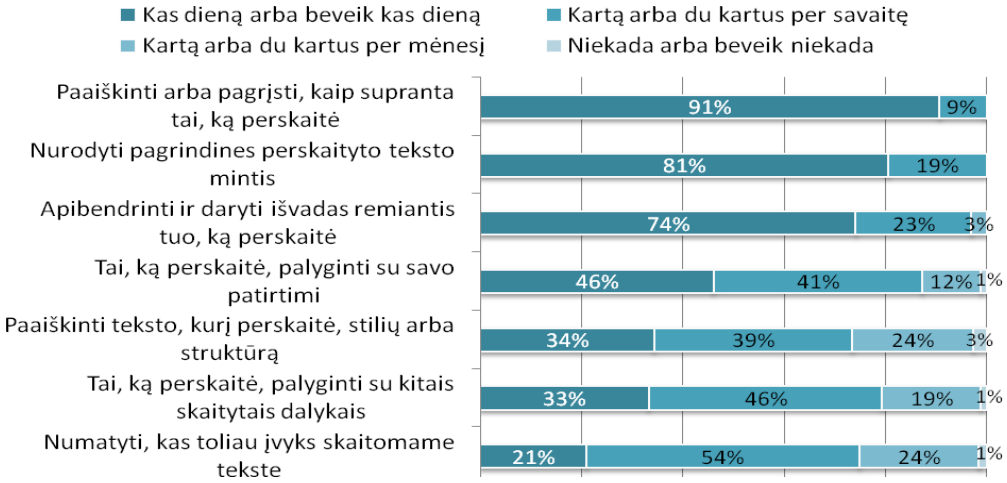
Šioje dalyje mokytojų buvo tiesiogiai klausiama, kokias formas ir būdus jie naudoja skaitymo supratimui ir įgūdžiams vystyti.



3.2.6.8 pav. **Skaitymo supratimo įgūdžių ir strategijų vystymas. Klasių, kuriose naudojamos šios priemonės, procentas** (n=270)

Dažniausiai mokinių prašoma atsakyti į klausimus žodžiu, pasidalinti su kitais mokiniais apie tai, ką perskaitė arba atlikti užduotis pratybų sąsiuviniuose. Rečiau mokytojai prašo raštu parašyti apie tai, ką perskaitė. Statistiškai reikšmingų ryšių tarp įvairių veiklos formų, skirtų skaitymo supratimui ir įgūdžiams ugdyti ir klasės skaitymo pasiekimų tyrimas neatskleidė, tačiau, reikia pažymėti, kad stebima silpnai išreikšta tendencija (koreliacijos koeficientas 0,18), kad klasėse, kuriose mokytojai dažniau paprašo mokinių padaryti projektą apie tai, ką perskaitė, yra geresnė mokinių skaitymo motyvacija**.**

Kitas klausimas susijęs su užduotimis, kuriomis siekiama vystyti mokinių skaitymo ir supratimo strategijas.



3.2.6.9 pav. **Užduočių, skirtų skaitymo ir supratimo strategijoms vystyti, dažnumas. Klasių, kuriose naudojamos šios priemonės, procentas** (n=270)

Lyginat su tarptautiniais pasiekimais, Lietuva daugelį užduočių mokiniams teikia dažniau, nei dauguma šalių. Statistiškai reikšmingų atskirų mokiniams teikiamų skaitymo užduočių ryšių su klasės mokinių pasiekimais ar motyvacija nėra nustatyta.

Klausimas apie kontrolinių testų panaudojimą mokymo procese nėra vienareikšmis. Viena vertus, siekiant gerų PIRLS rezultatų mokiniai turi turėti patirties atliekant panašius testus, tačiau, kaip rodo tarptautinio tyrimo rezultatai, imant statistinės analizės vienetais atskiras šalis, koreliacijos koeficientas tarp šalies skaitymo pasiekimų ir kontrolinius testus dažnai (bent kartą per savaitę) naudojančių mokytojų dalies (proc.) yra - 0,46. Vadinasi, dažnas kontrolinių testų naudojimas pasiekimų dažnai negerina. Yra tik 4 šalys, kur klasėse, kuriose testuojama bent vieną kartą per savaitę, skaitymo pasiekimai yra ženkliau geresni, nei rečiau testuojant, tuo tarpu priešinga tendencija būdinga 11 šalių.

3.2.7. Mokinių skaitymo veikla ne mokykloje ir jos ryšys su skaitymo pasiekimais

Pagrindiniai faktai ir jų interpretavimas

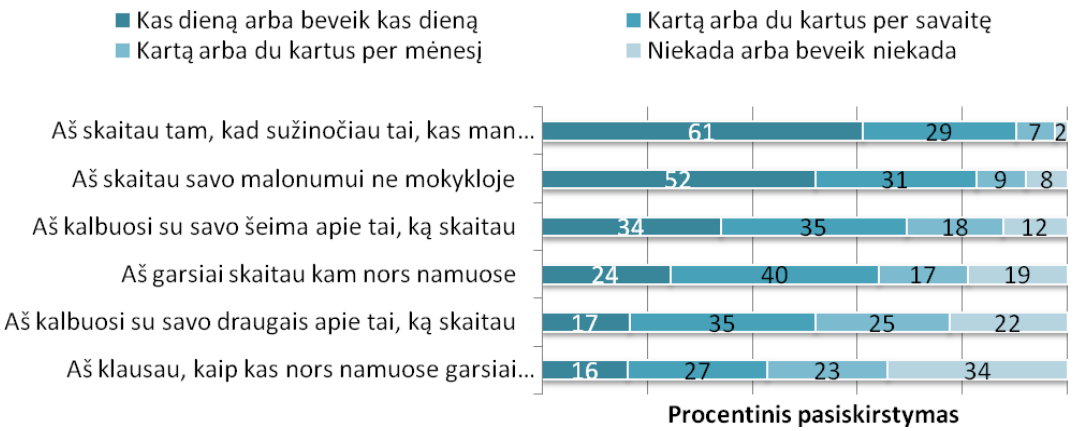
Savanoriškos skaitymo veiklos namuose gali būti interpretuotinos ir kaip skaitymo pasiekimų rodiklis ir kaip nepriklausomas kintamasis, analizuojant skaitymo rezultatus. Skaitymas namuose tiek informacijos tikslu, tiek savo malonumui, dažnesni pokalbiai su draugais apie tai, kas perskaityta, yra pozityvių skaitymo nuostatų raiška, tačiau labai mažai susiję su mokinių skaitymo rezultatais. Garsiai namuose dažniau skaito žemesnių gebėjimų mokiniai. Galima manyti, kad garsus skaitymas namuose dažnai yra savotiška **kontrolės forma**.

Dažnesnis informacinių ar grožinės literatūros tekstų skaitymas nei su informacinių tekstų, nei su grožinių tekstų skaitymo rezultatais, eliminavus lytiškumo įtaką, ryšio neturi, tačiau yra susiję su pozityvia skaitymo nuostata. Faktas, kad skaitymo veiklų namuose intensyvumas teigiamai susijęs su skaitymo nuostata, turėtų būti panaudotas skaitymo rezultatų gerinimui: savanoriškas skaitymo veiklas namuose reikėtų tikslingiau sieti su skaitymo gebėjimų ugdymu (formos, metodai, užduotys, leidžiančios savarankiško skaitymo metu kryptinga ugdytis skaitymo gebėjimus).

Tyrimu nustatyti skirtingi berniukų ir mergaičių interesai grožinei literatūrai ir informaciniams tekstams. Žinant, kaip rodo duomenys, grožinių ir informacinių tekstų ugdomąjį potencialą teksto supratimui, mokomosios medžiagos šiuo aspektu diferenciacija lytiškumo pagrindu, nepažeidžiant lyčių lygybės principų, gali būti panaudota skaitymo rezultatams gerinti.

Statistinės analizės rezultatai

Skaitymas ne mokykloje yra svarbi skaitymo ugdymo dalis. Antra vertus, mokinių skaitymas ne mokykloje gali būti suprantamas kaip skaitymo pasiekimai – realios savanoriškos dažnos skaitymo veiklos gali būti vienas iš skaitymo kompetencijos indikatorių. Šiame skyrelyje pateiksime duomenis apie mokinių skaitymo veiklas ne mokykloje bei atskleisime šių veiklų ryšį su skaitymo pasiekimais.



3.2.7.1 pav. **Skaitymo veiklos namuose** (n=1654)

Namuose dažniau garsiai skaito mergaitės, nei berniukai (bent kartą per savaitę, garsiai skaito atitinkamai 69 ir 59 proc.). Apie perskaitytas knygas su draugais taip pat dažniau kalba mergaitės, nei berniukai (bent kartą per savaitę atitinkamai 57 ir 46 proc. atitinkamai), tačiau pokalbiai su šeimos

nariais apie perskaitytus dalykus abiem lytims yra vienodai dažni. Savo malonumui dažniau skaito mergaitės, nei berniukai, skaitant informaciniu tikslu skirtumo tarp lyčių nėra.

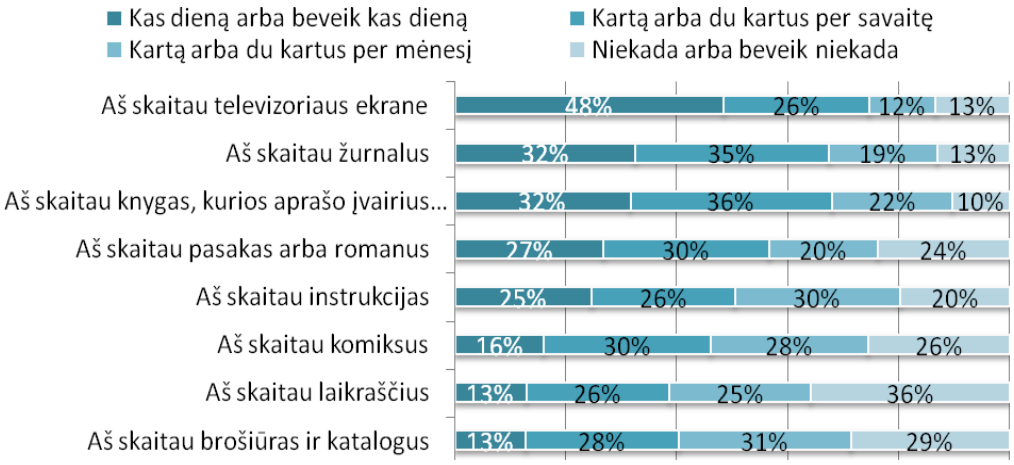
Namuose garsiai dažniau garsiai skaito kaimo vietovėje, nei miesto vietovėje esančių mokyklų mokiniai, mieste rečiau nei kaime kalbamasi su draugais apie tai, ką perskaitė. (Minėti skirtumai skaičiuojant bent kartą per savaitę užsiimančius šia veikla, sudaro apie 10 proc. punktų). Pažymėtina, kad savo malonumui bei informacijos tikslu kaimo ir miesto mokyklų vaikai namuose skaito vienodai dažnai.

3.2.7.1 lentelė

Skaitymo veiklų namuose ir bendrųjų skaitymo rezultatų ir skaitymo nuostatų ryšiai
(Spearman koreliacijos koeficientas)

Skaitymo veiklos namuose	*Bendrieji skaitymo rezultatai*	*Skaitymo nuostatos*
Aš garsiai skaitau kam nors namuose	-0,25**	0,19**
Aš klausau, kaip kas nors namuose garsiai skaito man	-0,22**	0,15**
Aš kalbuosi su savo draugais apie tai, ką skaitau	-0,01	0,34**
Aš kalbuosi su savo šeima apie tai, ką skaitau	0,05	0,30**
Aš skaitau savo malonumui ne mokykloje	0,19**	0,48**
Aš skaitau tam, kad sužinočiau tai, kas man įdomu	-0,04	0,32**
Skaitymo veiklų ne mokykloje intensyvumas (jungtinis indeksas)	-0,11**	0,48**

Skaitymo veiklų namuose dažnumas daugiau susijęs su skaitymo nuostata, nei su bendraisiais skaitymo rezultatais. Yra natūralu, kad namuose dažniau garsiai skaito mokiniai, kurių skaitymo rezultatai yra prastesni, tačiau pažymėtina, kad dažniau garsiai skaitančių namuose ir skaitymo nuostatos yra šiek tiek pozityvesnės. Įdomu tai, kad skaitymas namuose informaciniu tikslu su skaitymo pasiekimais ryšio neturi, tuo tarpu savo malonumui dažniau skaito aukštesnius skaitymo rezultatus turintys mokiniai. Skaitymas namuose yra teigiamos skaitymo nuostatos išraiška. Dažnesni pokalbiai apie tai, ką mokiniai skaito, kaip rodo tyrimo duomenys, dažnesnis skaitymas savo malonumui ar informaciniu tikslu yra pozityvių skaitymo nuostatų indikatorius.



3.2.7.2 pav. **Skaitymo veiklos namuose šaltiniai n=4634**

Yra natūralu, kad berniukų ir mergaičių skaitymo interesai yra skirtingi: komiksus, instrukcijas skaito daugiau berniukai, nei mergaitės (skirtumas 16 proc. punktų), tuo tarpu pasakas, arba romanus[362] –

[362] Pažymėtina, kad tokį didelį skirtumą tarp mergaičių ir berniukų atsakymų į klausimą apie pasakų ir romanų skaitymą galėjo sukelti termino „romanas“ panaudojimo klausimo formuluotėje. Romanas buitinėje kalboje asocijuojasi su meilės istorija, todėl, tikėtina, kad šiai knygų kategorijai vaikai nepriskiria fantastinės, nuotykių literatūros.

daugiau mergaitės, nei berniukai (skirtumas ženklus - 24 proc. punktai). Skaitant laikraščius, brošiūras, televizoriaus ekrane didesnių skirtumų tarp lyčių tyrimas neatskleidė. Kaimo vietovėse esančių mokyklų mokiniai dažniau nei miesto skaito laikraščius (14 proc. punktų). Kalbant apie kitas literatūros formas, didesnių skirtumų tarp kaimo ir miesto mokyklų tyrimas neatskleidė.

Faktorinės analizės pagrindu buvo suformuotas mokinių skaitymo namuose informaciniu tikslu indeksas, parodantis, kiek dažnai mokiniai namuose skaito informacinius šaltinius. Tyrimo rezultatai atitinka anksčiau aprašytas tendencijas: nustatyta, kad informaciniais tikslais namuose dažniau skaito aukštesnę skaitymo motyvaciją turintys mokiniai, tačiau nei su grožinės literatūros tekstų skaitymo pasiekimais, nei su informacinių tekstų skaitymo pasiekimais statistiškai reikšmingo ryšio nenustatyta. Tiesa, ekstremalių grupių metodu atskleisti nežymūs skirtumai: komiksus, instrukcijas, brošiūras, katalogus, knygas, kurios aprašo įvairius dalykus (sportininkus, gyvūnus ir pan. dažniau skaito mokiniai, kurių skaitymo pasiekimai yra žemesni, o romanus ir pasakas – kurių pasiekimai aukštesni (skaitymo pasiekimų vidurkių skirtumai tarp ekstremalių grupių, t. y. mokinių, kurie šią literatūrą skaito dažnai ir retai, sudaro apie 0,2 standartinio nuokrypio). Tačiau tai jokiu būdu nesuponuoja išvados, kad skaitymas informacijos tikslu sąlygoja žemesnę skaitymo pasiekimų kokybę. Tiesiog geriau ir blogiau skaitančių mokinių interesai šiek tiek skiriasi. Be to, rezultatams, kaip buvo parodyta, įtakos turi ir lytiškumo veiksnys.

Daug stipresni ryšiai, nei skaitymo pasiekimų atveju, yra fiksuojami nagrinėjant skaitymą ne mokykloje informaciniais tikslais ir skaitymo nuostatą (r=0,32). Žinant, kad mokinių skaitymo nuostata tiesiogiai, nors ir silpnai koreliuoja su skaitymo pasiekimais, ir suvokiant nuostatų reikšmę ugdant gebėjimus, rekomenduojama informacinių tekstų skaitymą kryptingiau panaudoti skaitymo gebėjimų ugdymui. Šiuo metu, kaip rodo tyrimo rezultatai, informacinių tekstų naudojimo skaitymui dažnumas ne tik namuose, bet ir mokykloje (indeksas sudarytas remiantis mokytojų atsakymais) nei su grožinių tekstų, nei su informacinių tekstų skaitymo rezultatais ryšio neturi.

3.2.8. Informacinių technologijų naudojimas ir skaitymo pasiekimai

Pagrindiniai faktai ir jų interpretavimas

Informacinės technologijos (IT) tampa vienu iš svarbiausių veiksnių ugdymo procese. Laikas, namuose anksčiau skiriamas knygų skaitymui, vis dažniau naudojamas darbui ar pramogoms naudojant IT. Žiūrėdamas televizorių ketvirtokas vidutiniškai kasdien (2006 m. duomenys) praleidžia 2 val. 45 min., žaisdamas kompiuteriu – 2 val., naršydamas ir skaitydamas internete – apie 1 val., tuo tarpu knygų skaitymui skiria vidutiniškai 1 val. 25 min. Kadangi duomenys surinkti apklausos būdu, galima abejoti dėl tikslumo, tačiau faktas, kad IT namuose skiriama apie 4 kartus daugiau laiko, nei knygų ir žurnalų skaitymui, akivaizdus.

Nustatyti ženklūs lytiškumo skirtumai: televizorių daugiau žiūri, o ypač vaizdo ir kompiuterinius žaidimus žaidžia daugiau berniukai, nei mergaitės, o žurnalams ir knygoms daugiau dėmesio skiria mergaitės. 20 proc. berniukų ir 6 proc. mergaičių teigia, kad namuose istorijų ir straipsnių knygose ir žurnaluose neskaito. Situacija kaimo ir miesto vietovėse beveik nesiskiria.

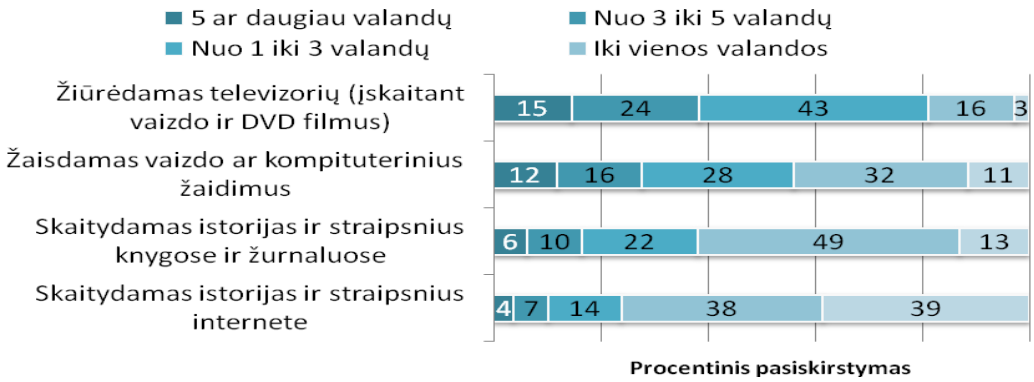
Mokiniai, ilgiau, nei 3 val. per dieną namuose ar kitur kur praleidžiantys prie televizoriaus ar kompiuterio ekrano, už savo bendraamžius skaito blogiau. Bendrieji skaitymo rezultatai paaiškina apie 1,5 proc. IT naudojimo namuose dažnumo sklaidos, tuo tarpu IT naudojimo dažnumas paaiškina apie 3 proc. skaitymo rezultatų sklaidos. Galima pagrįstai teigti, kad dažnas IT, ypač kompiuterinių žaidimų naudojimas namuose turi silpną, tačiau statistiškai reikšmingą įtaką skaitymo rezultatams. Internetas, kaip skaitymo gebėjimų ugdymo terpė namuose, turi labiau neigiamą, nei teigiamą įtaką. Dažniau naudojantys IT mokiniai pasižymi ir žemesnėmis skaitymo nuostatomis.

Nustatytas faktas, kad daug skaitantys namuose mokiniai turi vidutinius, arba net ir žemus skaitymo pasiekimus, tačiau aukštą skaitymo motyvaciją, aiškintinas tuo, kad teksto skaitymas, be informacinės teksto funkcijos, kurią iš esmės ir realizuoja PIRLS tyrimo užduotys (ne tik informacinių tekstų, bet ir grožinių tekstų skaitymo), atlieka ir emocinių, estetinių poreikių tenkinimo funkciją. Mokiniui patinka skaityti, skaitydamas jis patiria malonumą, tačiau teksto analizės gebėjimai yra prasčiau išvystyti. Orientuojantis vien į PIRLS skaitymo rezultatų sampratą, absoliutinti juos kaip skaitymo pasiekimus, nėra tikslinga. Būtina ir kita dedamoji, kurią išreiškia skaitymo motyvacija (skaitymas savo malonumui), atspindinti daugiau estetinių, nei informacinių poreikių tenkinimą.

Statistinės analizės rezultatai

Informacinių technologijų naudojimas namuose

Kaip rodo tyrimo rezultatai, mokiniai teigia, kad pakankamai daug skaito informacijos pateikiamos televizijos ekrane. Palyginkime laiką, skiriamą informacijai gauti naudojant klasikines technologijas (knygas ir žurnalus) ir laiką, skiriamą informacinėms technologijoms (televizijai, kompiuteriniams žaidimams, internetui). Reikia pažymėti, kad per laikotarpį, praėjusį nuo PIRLS 2006 tyrimo pradžios IT naudojimas Lietuvos gyventojų populiacijoje išaugo, todėl svarbi ne tyrimo rezultatų raiška, o ryšiai su kitais tyrimo kintamaisiais.



3.2.8.1 pav. **Laikas, skiriamas IT technologijoms ir skaitymui namuose** (n=4643)

Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad televizorių daugiau žiūri, o ypač vaizdo ir kompiuterinius žaidimus žaidžia daugiau berniukai, nei mergaitės. Tačiau reikia pažymėti, kad informacijai internete abi lytys laiko skiria panašiai. Žurnalams ir knygoms daugiau dėmesio skiria mergaitės: tik 6 proc. mergaičių nurodo, kad tam neskiria laiko, tuo tarpu taip teigia 20 proc. berniukų. Jei mergaičių IT pramogoms skiriamas laiko skirstinys daugmaž atitinka knygoms ar žurnalams skiriamo laiko skirstinį, tai berniukams skirstiniai gerokai skiriasi: daug daugiau laiko skiriama IT pramogoms, nei knygų skaitymui (žr. 3.2.8.1 lentelę). Pažymėtina, kad žymesnių skirtumų (grupių skirstiniai skiriasi 10 proc. punktų ir daugiau) lyginant atsakymus į šiuos klausimus pagal vietovės kurioje yra mokykla, tipą, nėra nustatyta: kaimo ir miesto vietovėje situacija mažai skiriasi.

3.2.8.1 lentelė

Laikas (valandos per savaitę), skiriamas namuose vaizdo ar kompiuterinius žaidimams ir knygų bei žurnalų skaitymui namuose

Laikas	*Laikas, skiriamas vaizdo ar kompiuteriniams žaidimas*		*Laikas, skiriamas knygų ir žurnalų skaitymui*	
	Mergaitė	Berniukas	Mergaitė	Berniukas
5 ar daugiau valandų	5%	19%	7%	6%
Nuo 3 iki 5 valandų	11%	21%	12%	9%
Nuo 1 iki 3 valandų	27%	30%	27%	16%
Iki vienos valandos	41%	24%	48%	49%
Nė kiek laiko	17%	7%	6%	20%

Mokslinėje spaudoje yra daug diskutuojama kaip laikas praleistas prie televizoriaus ar kompiuterio susijęs su mokymosi pasiekimais. Atsakant į šį klausimą pateiksime eilę lentelių, vaizduojančių bendrųjų skaitymo rezultatų ir skaitymo nuostatų ryšį su laiku, praleistu prie televizoriaus ir kompiuterio bei skaitant knygas ir straipsnius.

3.2.8.2 lentelė

Bendrųjų skaitymo rezultatų ir laiko skiriamo IT bei spausdintų šaltinių skaitymui ryšys
(pateikiamas bendrųjų skaitymo rezultatų vidurkis z-skalėje)

Skiriama laiko įprastą darbo dieną	*Žiūredamas televizorių*	*Žaisdamas vaizdo ar kompituterinius žaidimus*	*Skaitydamas istorijas ir straipsnius internete*	*Skaitydamas istorijas ir straipsnius knygose ir žurnaluose*
5 ar daugiau valandų	-0,23	-0,51	-,65	-0,30
Nuo 3 iki 5 valandų	0,01	-0,14	-,36	-0,05
Nuo 1 iki 3 valandų	0,18	0,18	,02	0,27
Iki vienos valandos	-0,11	0,14	,14	0,04
Nė kiek laiko	-0,76	-0,03	,00	-0,38

3.2.8.3 lentelė

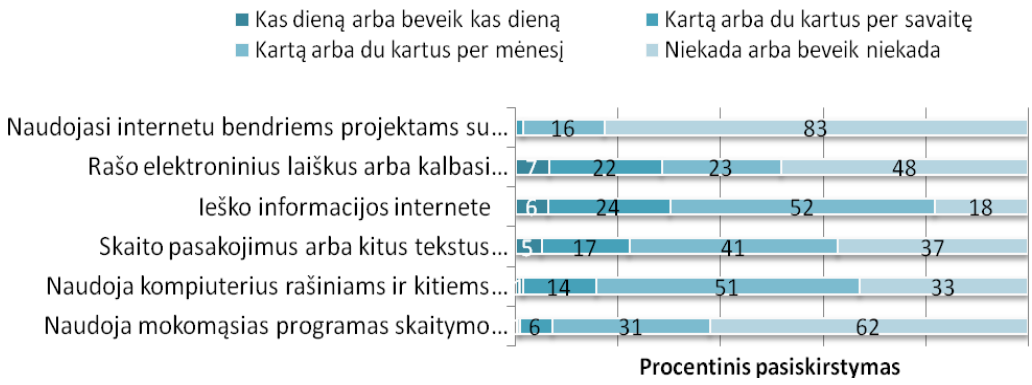
Skaitymo nuostatų ir laiko skiriamo IT bei spausdintų šaltinių skaitymui ryšys

(pateikiamas skaitymo nuostatų vidurkis z-skalėje)

Skiriama laiko įprastą darbo dieną	*Žiūredamas televizorių*	*Žaisdamas vaizdo ar kompituterinius žaidimus*	*Skaitydamas istorijas ir straipsnius internete*	*Skaitydamas istorijas ir straipsnius knygose ir žurnaluose*
5 ar daugiau valandų	-0,37	-0,57	-0,14	0,41
Nuo 3 iki 5 valandų	-0,11	-0,22	0,04	0,36
Nuo 1 iki 3 valandų	0,12	0,02	0,11	0,34
Iki vienos valandos	0,19	0,24	0,05	-0,05
Nė kiek laiko	-0,01	0,20	-0,08	-0,87

Dažnas televizoriaus žiūrėjimas (5 ir daugiau valandų) neskatina mokinio skaitymo pasiekimų (r^2 =3,8). Dažniau televizorių žiūri mažesnę skaitymo motyvaciją turintys mokiniai (r^2 =3,4). Ypač stipriai su skaitymo pasiekimais yra susijęs laikas, parleidžiamas žaidžiant kompiuterinius ir vaizdo žaidimus (r^2 =5,0). Mokinių, dažnai kompiuterį naudojančių pramogoms skaitymo nuostatos taip pat yra gerokai žemesnės (r^2 =6,9). Laikas, ilgesnis nei 3 valandos kasdien, praleidžiamas naršant internete neigiamai veikia skaitymo pasikimus (r^2 =6,9), tačiau su skaitymo nuostatomis ryšio praktiškai neturi. Tačiau, jei sudaryti matematinį modelį, kuriame nepriklausomas kintamasis yra skaitymo pasiekimai, išaiškėja, kad laikas, skiriamas knygų ir žurnalų skaitymui namuose yra susijęs su skaitymo pasiekimais, tačiau pažymėtina, kad ryšys yra netiesinis ir silpnas (r^2 =3,1). Laiko, skiriamo knygų ir žurnalų skaitymui namuose ir skaitymo motyvacijos ryšys yra vidutinio stiprumo (r^2 =15,8). Nustatyta, kad mokinių, knygų skaitymui skiriančių labai daug laiko (5 ir daugiau val. kasdien) skaitymo pasiekimai yra žemesni, 3-5 valandas skiriančių – artimi vidurkiui, tačiau skaitymo motyvacija yra gerokai aukštesnė už vidutinę. Jei mokinys skaitymui laiko neskiria, jo pasiekimai žemi, motyvacija – labai žema. Reikia pažymėti, kad teksto skaitymas, be informacinės teksto funkcijos, kurią iš esmės ir realizuoja PIRLS tyrimo užduotys (ne tik informacinių tekstų, bet ir grožinių), atlieka ir emocinių, estetinių poreikių tenkinimo funkciją, kuri PIRLS tyrime iš esmės nėra paliesta. Silpnas skaitymo motyvacijos ir skaitymo rezultatų, silpnas skaitymo veiklų namuose dažnumo ir skaitymo rezultatų ryšys išreiškia menką teksto estetinės ir informacinės funkcijų suderinamumą. Gali būti, kad mokiniui patinka skaityti, skaitydamas jis patiria malonumą, tačiau teksto analizės gebėjimai yra prasčiau išvystyti. Iš esmės daugelis PIRLS užduočių net ir grožiniuose tekstuose yra orientuotos į teksto supratimą ir loginių ryšių analizę.

Informacinių technologijų naudojimas mokykloje



3.2.8.2 pav. **Informacinių technologijų naudojimas mokykloje.** Mokytojų atsakymai (n=263)

55 proc. mokytojų teigia (2006 m.), kad jų klasė gali naudotis kompiuteriais. Bent vienas kompiuteris yra 35 proc. klasių. Informacija apie tai, kaip kompiuterinės technologijos yra naudojamos skaitymui mokyti, pateikiama 3.2.8.2pav. Statistiškai reikšmingų ryšių tarp klasės pasiekimų lygmens ir kompiuterio naudojimo skaitymo mokymui mokykloje tyrimas neatskleidė.

3.2.9. Lietuvos mokinių skaitymo pasiekimai ir skaitymo veiklos tarptautinio tyrimo rezultatų kontekste

Pagrindiniai faktai ir jų interpretavimas

Pagrįstai galima teigti, kad 10 šalių mokinių skaitymo rezultatai yra geresni, nei Lietuvos. Šių šalių ir Lietuvos pasiekimų skirtumas ne tik statistiškai reikšmingas, bet ir remiantis Cohen‘s efektinio dydžio vertės nustatymo metodika, interpretuotinas kaip mažas (4 šalys) ar vidutinis – (6 šalys).

Šalių grožinių ir informacinių tekstų skaitymo rezultatai labai stipriai koreliuoja tarpusavyje. Ryšys yra panašaus lygmens, kaip ir atskirų grožinių tekstų tarpusavyje ar atskirų informacinių tekstų tarpusavyje skaitymo rezultatų. Informacinių ir grožinių tekstų skaitymo skirtumas su šalies skaitymo pasiekimais nėra susijęs. Šalių lygmeniu tyrimo duomenys neleidžia teigti, kad informacinių tekstų naudojimas skaitymui yra susijęs su informacinių tekstų skaitymo kokybe.

Lietuva pagal skaitymo rezultatus ir skaitymo motyvaciją patenka į šalių, kuriose abu šie rodikliai yra vidutiniai, grupę. Stebimas dėsningumas, kad aukštesni skaitymo rezultatai atitinka žemesnę skaitymo motyvacijos reikšmę daugiau būdingas buvusio sovietinio bloko šalims.

Iš namų socioedukacinių resursų, labiausia su skaitymo pasiekimais yra susijęs **vaikiškų knygų skaičius**. Šalys, kuriose šiuo požiūriu namų aplinka yra palankesnė, pasiekia geresnių skaitymo rezultatų. Pažymėtina, kad mažu vaikiškų knygų skaičiumi pasižymi visos buvusio sovietinio bloko šalys. Labai retai, lyginant su kitomis šalimis, mokant skaityti, vaikiškos knygos yra naudojamos ir klasėje.

Galima pagrįstai teigti, kad šalyse, kuriose plačiau naudojamas **skaitymo balsu metodas**, skaitymo rezultatai yra žemesni. Balsu dažniau skaito buvusio sovietinio bloko šalių mokiniai, tačiau minėta tendencija yra fiksuojama tiek vienoje, tiek kitoje šalių grupėje. Panaši situacija ir analizuojant skaitymą namų darbams: **namų darbams skaityti dažniau užduodama buvusio sovietinio bloko šalyse, ryšys su skaitymo pasiekimais yra atvirkštinis, tačiau silpnesnis.**

Lietuvoje, kaip ir daugelyje kitų buvusio sovietinio bloko šalių, mokytojai nurodo, kad labai dažnai vienalaikiškai moko įvairiausių skaitymo strategijų, tuo tarpu šalyse, pasiekusiose aukštesnių rezultatų, minėti rodikliai yra vidutiniai (išskyrus Rusiją). Hipotetiškai būtų galima teigti, kad mokant skaityti Lietuvoje neįvertinama sisteminio skaitymo strategijų mokymo svarba.

Galima pagrįstai teigti, kad buvusio sovietinio bloko šalys išsiskiria mokymo skaityti organizavimu, naudojama medžiaga ir skaitymo mokymo strategijomis.

Statistinės analizės rezultatai

Šio skyrelio pradžioje pateiksime statistiką, kuria argumentuosime Lietuvos skaitymo pasiekimų rezultatų reitingą tarptautiniame kontekste. Besivystančios šalys, pasiekusios labai žemų skaitymo rezultatų (Marokas, Kuveitas, ir pan.), nėra nagrinėjamos. Iš viso analizuojami 38 šalių rezultatai.

Kaip interpretuoti šalių pasiekimų reikšmes?

Lietuvos bendrųjų skaitymo rezultatų vidurkis yra 537 taškai, o standartinė paklaida 1,6. Tai yra su 95 procentų tikimybe Lietuvos moksleivių skaitymo gebėjimų vidurkis yra intervale nuo 534 iki 540. Tačiau reikia pažymėti, kad standartinė paklaida, o tuo pačiu ir pasikliautinasis intervalas labai priklauso

nuo tyrimo imties. Kuo tyrimo imtis didesnė, tuo, esant tai pačiai sklaidai, pasikliautinasis intervalas mažesnis. Orientuotis, kiek tarpusavyje skiriasi šalių vidurkiai, galima PIRLS skalę lyginant su z-skale. Kadangi PIRLS skalės vidurkis yra 500, o standartinis nuokrypis – 100, tai z-reikšmę gausime iš analizuojamos šalies vidurkio atėmę 500 ir skirtumą padaliję iš 100.

Paprasčiausia yra skirtumus tarp šalių interpretuoti naudojant Cohan‘s d skirtumą. Jis gaunamas nagrinėjamo dydžio vidurkių skirtumą atskirose grupėse padalijus iš bendro abiejų grupių standartinio nuokrypio. Žinant d reikšmę, galima naudojantis metodikos skyriuje nurodyta interpretacija įvardinti, kiek ženklus yra skirtumas.

Lietuvos vidurkis yra 537, d=0,37. Galima teigti, kad apie 65 proc. Lietuvos moksleivių skaitymo rezultatai yra aukštesni, nei PIRLS vidurkis. Tačiau pažymėtina, kad PIRLS vidurkį naudoti atskaitos tašku vertinant Lietuvos pasiekimus nėra visiškai pagrįsta. Indonezija, Kuveitas, Pietų Afrikos Respublika, Kataras, Marokas, Trinidadas ir Tobago, įtrauktos į šalių, kuriose vykdoma PIRLS, sąrašą, pasižymi santykinai žemais skaitymo pasiekimais. Tyrimo autorių nuomone, tokia prieiga nėra tikslinga, todėl duomenų analizę atliksime atmetę minėtų septynių, žemiausius pasiekimus turinčių, šalių duomenis.

Jei skaičiuosime PRLS vidurkį atmetę minėtų septynių, žemiausius pasiekimus turinčių šalių duomenis, gausime 532 reikšmę[363]. Nors ir galėtume teigti, kad Lietuvos skaitymo pasiekimų vidurkio (537) skirtumas nuo šios reikšmės yra statistiškai reikšmingas, tačiau efektinis dydis - d reikšmė yra lygi 0,06. Tokio dydžio skirtumą galima iliustruoti pavyzdžiu: apie 52 proc. Lietuvos moksleivių rezultatai yra aukštesni už 532. Taigi, Lietuvos rezultatas yra artimas tokiu būdu apskaičiuotam vidurkiui.

Naudodami efektinio dydžio kategoriją, palyginsime Lietuvos ir keleto kitų šalių pasiekimus. Lietuva yra 21 eilėje, skaitymo pasiekimų vertinimo vidurkis 537.

- Danija 15 eilėje. Vidurkis – 546. Lietuvos ir Danijos vidurkių skirtumo efektinė vertė – 0,14. Apie 56 proc. Danijos mokinių rezultatai yra aukštesni už Lietuvos vidurkį.
- Vengrija 9 eilėje. Vidurkis – 551. Lietuvos ir Danijos vidurkių skirtumo efektinė vertė – 0,22. Apie 59 proc. Vengrijos mokinių rezultatai yra aukštesni už Lietuvos vidurkį.
- Rusija pirmoje eilėje. Vidurkis – 595. Lietuvos ir Danijos vidurkių skirtumo efektinė vertė – 0,44. Apie 67 proc. Rusijos mokinių rezultatai yra aukštesni už Lietuvos vidurkį.

Taigi, laikantis Cohen‘s d interpretacijos nuostatų, tik pradedant Vengrija, galėtume vardinti šalis, kurių rezultatai yra aukštesni, nei Lietuvos.

Bendrųjų skaitymo rezultatų vidurkis Lietuvoje 2006 m. skaičiuojant PIRLS skalės taškais, buvo 6 mažesnis, nei 2001 metais. Skirtumas statistiškai reikšmingas, tačiau skaičiuojant z- skalėje, jis su daro 0,06, (Cohen‘s d efektinis dydis = 0,11). Vertinant šį skirtumą, galima pateikti tokį pavyzdį: 54 proc. Lietuvos 4 kl. mokinių pagal skaitymo rezultatus 2006 m. yra žemiau už 2001 m. Lietuvos vidurkį. Skirtumas nėra didelis. Tačiau detalesnė analizė, taikant ne kriterijumi, o norma grįstą lyginimą, atskleidžia gana nepalankią situaciją: 2001 m. PIRLS tyrime dalyvavusių šalių mokinių skaitymo pasiekimų vidurkių vidurkis buvo 525, o 2006 m. tų pačių šalių vidurkių vidurkis – 531. Pažymėtina, kad mediana taip pat padidėjo 10 taškų, todėl galima teigti, kad šalių, dalyvavusių 2001 ir 2006 m. PIRLS tyrimuose, rezultatai pagerėjo.

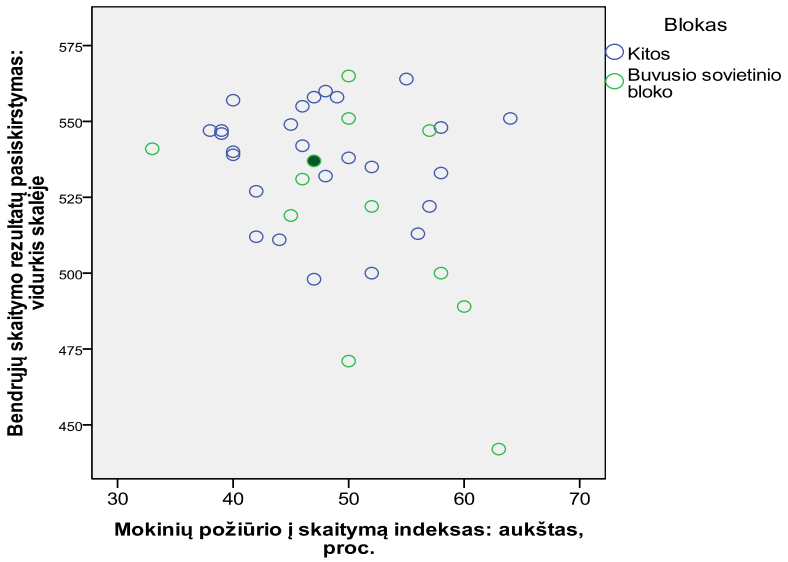
Šiame kontekste išryškėja, kad Lietuvos rezultatai, lyginant ją su kitomis šalimis, smuktelėjo žemyn. 2001 m. Lietuvos mokinių rezultatų vidurkis 18 taškų viršijo vidutinę PIRLS tyrime dalyvavusių šalių mokinių skaitymo rezultatų reikšmę (Cohen‘s d=0,30), tuo tarpu 2006 m. skirtumas sudarė 6 taškus (Cohen‘s d=0,10). Lietuvos mokinių skaitymo rezultatų skirtumas nuo pirmoje pozicijoje esančių šalių 2001 m. sudarė 11 taškų, 2006 m. - 28 taškus. 2001 m. Lietuvą lenkė (skirtumas buvo statistiškai reikšmingas) praktiškai tik viena Olandija, o 2006 m. - 14 tų pačių 2001 m. tyrime dalyvavusių šalių.

Šalių skirtumai skaitymo rezultatų kontekste

[363] Skaičiuojant vidurkį šalims suteikiamas vienodas svoris.

Lietuvos ir kitų šalių pozicijai eilėje nurodyti yra naudojamas decilinis rangas: šalys pagal rodiklio raišką suskirstomos į 10 grupių, kiekvienai grupei priskiriamas skaičius nuo 1 iki 10. Kuo didesnis skaičius, tuo stipresnė rodiklio raiška.
Toliau pateiksime duomenis, kurie parodys, kas lemia šalies skaitymo pasiekimus ir palyginsime atskiras šalis pagal skaitymo mokymo strategijas.
Tuo tikslu yra formuojama duomenų matrica, kurios stebiniai yra atskiros šalys, o kintamieji – šalių skaitymo pasiekimai ir kitos charakteristikos, atskleidžiančios šalių situaciją skaitymo mokymo aspektu. Šalys yra grupuojamos jų duomenis transformavus į z-skalę. Grupavimui naudojamas Ward metodas, panašumo matas – Euklido atstumo kvadratas.

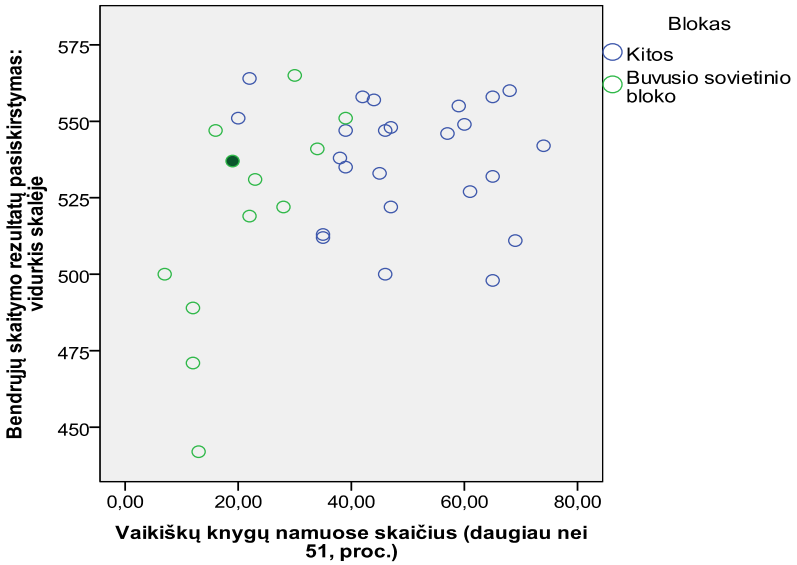
Šalių grožinių ir informacinių tekstų skaitymo rezultatai yra labai glaudžiai susiję: koreliacijos koeficientas 0,96. Ryšys yra esminis, jį galima interpretuoti kaip dar vieną statistinį įrodymą, kad, iš esmės, PIRLS grožinių ir informacinių tekstų analizės užduotys paremtos tais pačiais bendraisiais skaitymo gebėjimais. Todėl toliau nagrinėsime bendrųjų skaitymo rezultatų, apjungiančių minėtas dvi veiklas, raišką. Stebimas silpnas neigiamas mokinių požiūrio į skaitymą ir skaitymo rezultatų ryšys (-0,33): tendencija, kad geresni rezultatai pasiekiami šalyse, kuriose mokiniai ne taip palankiai žiūri į skaitymą. Kaip jau buvo minėta, daugelis PIRLS užduočių yra orientuotos į teksto supratimą ir loginių ryšių analizę, tuo tarpu požiūris į skaitymą daugiau matuoja estetinę ir emocinę skaitymo naudą. Matyt, programų lygmeniu, šiuos du tikslus suderinti yra gana sudėtinga. Tačiau pažymėtina, kad dėsningumas daugiau būdingas buvusio sovietinio bloko šalims (žr. 5.7.1 pav.)



3.2.9.1 pav. **Mokinių požiūrio į skaitymą ir skaitymo rezultatų ryšys.** Taškas vaizduoja vieną šalį. Lietuva pažymėta tamsiai žaliu tašku.

Lietuva pagal skaitymo rezultatus ir skaitymo motyvaciją patenka į šalių, kuriose šie abu rodikliai yra vidutiniai, grupę (5 decilinis rangas) (žr. P1 pav.). Santykinai žema skaitymo motyvacija, lyginant su skaitymo pasiekimais pasižymi Latvija, Belgija, Olandija (FL), santykinai aukšta – Ispanija, Moldova, Gruzija, Rumunija, Makedonija.

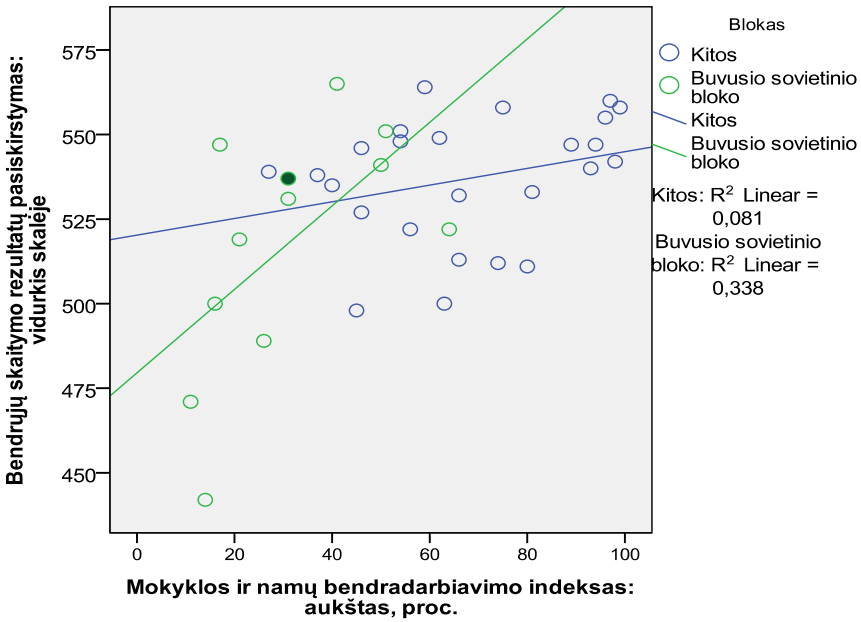
Kokie namų aplinkos resursai įtakoja šalių skaitymo pasiekimus? Edukacinių resursų namuose indeksas paaiškina apie 10 procentų šalių skaitymo pasiekimų įvairovės. Daugiausia iš indeksą sudarančių požymių įtakos turi **didesnis knygų, ir ypač vaikiškų knygų skaičius namuose**. Natūralu, kad nagrinėjant šalis, nei aukštasis universitetinis tėvų išsilavinimas, nei ankstyvoji veikla su vaiku didelės įtakos neturi: šalių švietimo sistemos yra labai skirtingos.



3.2.9.1pav. **Vaikiškų knygų namuose skaičiaus ir skaitymo rezultatų ryšys.** Taškas vaizduoja vieną šalį. Lietuva pažymėta tamsiai žaliu tašku. .(n=38)

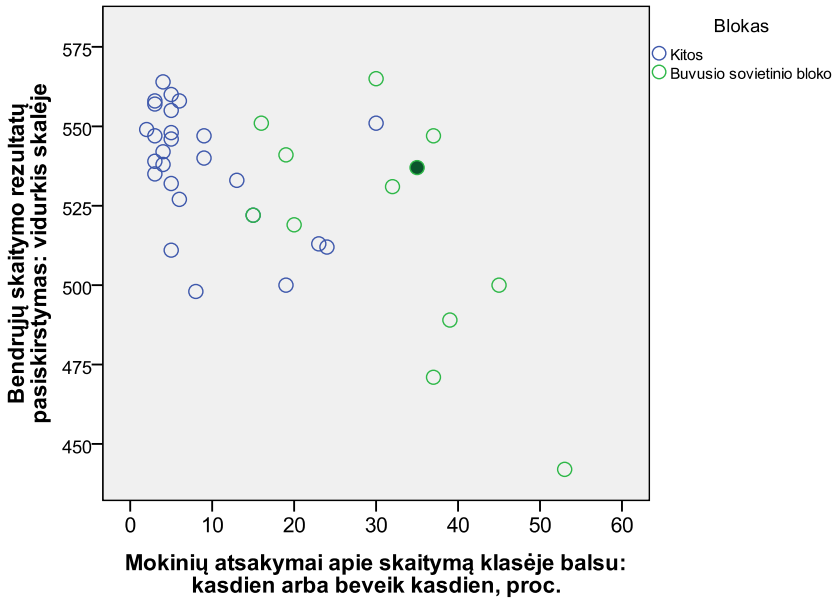
Įdomu, kad nagrinėjant namų aplinkos resursus: tėvų išsilavinimą, ankstyvąsias skaitymo veiklas, vaikiškų knygų skaičių namuose, tėvų požiūrį į skaitymą: Lietuva patenka į grupę, kurioje yra dauguma buvusių sovietinio bloko šalių (žr. P2 pav.). Pagal edukacinių resursų namuose indeksą Lietuva taip pat užima 5 poziciją. Jei pagal aukščiausią tėvų išsilavinimą šalis turi 6 rangą, tai pagal ankstyvąsias skaitymo veiklas – 4, o pagal vaikiškų knygų skaičių namuose - 2. Tuo tarpu, kaip buvo parodyta, **vaikiškų knygų skaičius namuose** gana stipriai lemia šalies skaitymo rezultatus.

Gana svarus veiksnys, leidžiantis išskirti žemesnius ir aukštesnius mokymosi pasiekimus turinčias šalis yra mokyklos ir šeimos bendradarbiavimas (r=0,49, žr. 3.2.9.2 pav.). Pažymėtina, kad Lietuva pagal mokyklos ir šeimos bendradarbiavimą užima neaukštą 3 poziciją. Jei nagrinėtume vien buvusias sovietinio bloko šalis, šio veiksnio įtaka būtų dar didesnė (r=0,58), tuo tarpu kitų šalių grupėje ryšys silpnesnis (r=0,29).



3.2.9.2 pav. **Mokyklos ir šeimos bendradarbiavimo ir bendrųjų skaitymo rezultatų ryšys**.(n=38)

Trečiasis aspektas šalių palyginimui yra skaitymo mokymo organizavimas. Yra pasirinkti tokie skaitymo mokymą reprezentuojantys rodikliai: Skaitymo mokymo programose naudojamos mokymo priemonės (skaitiniai, vaikiškos knygos), mokinių skaitymas klasėje balsu, kontrolinių darbų ar testų naudojimas, skaitymas namų darbams. Ir vėl Lietuva patenka į grupę, kurioje daugumą sudaro buvusios sovietinio bloko šalys (žr. P3). Lietuva pasižymi tuo, kad skaitymo mokymui labai daug naudojamas vadovėlis (10 pozicija), skaitinių naudojimas atitinka šalių vidurkį (5 pozicija), tačiau vaikiškų knygų skaitymui mokyti yra naudojama labai mažai (1 pozicija). Lietuva (8 pozicija šalių tarpe), kartu su kitomis buvusiomis sovietinio bloko šalimis išsiskiria tuo, kad klasėje **daug skaitoma balsu**. Iš kitų, nesovietinio bloko šalių balsu daug skaitoma Izraelyje, Ispanijoje, Italijoje.



3.2.9.3 pav. **Skaitymo balsu klasėje ir skaitymo rezultatų ryšys.** Taškas vaizduoja vieną šalį. Lietuva pažymėta tamsiai žaliu tašku. (n=38)

Kitas postsovietinio bloko šalims būdingas rodiklis yra didelis **skaitymo namų darbams krūvis**. Lietuva čia užima 8 poziciją. Apskritai, galima pažymėti, kad, surangavus šalis pagal namų darbų kiekį, į pirmą tryliktuką be buvusių sovietinio bloko šalių įeina tik Izraelis ir Ispanija.

Diskriminacinė analizė atskleidė, kad pagal pagrindinius analizuotus parametrus: *laiką, skiriamą skaitymui, darbo klasėje organizavimą ir mokomosios medžiagos naudojimą mokant skaityti ir namų darbų* kiekį galima vienareikšmiškai nusakyti, ar šalis priklausė buvusių sovietinių šalių blokui.

Detalesnė lyginamoji skaitymo mokymo proceso analizė atskleidė, kad pagal mokant skaityti naudojamą literatūros žanrą, Lietuva patenka į šalių, kuriose eilėraščiai ir pjesės gana dažnai (mokytojų teigimu) naudojami skaitymo mokymui (atitinkamai, 8 ir 9 pozicija). Stebima bendra tendencija, kad šalyse, kuriose, mokytojų teigimu, skaityti mokoma daugiau naudojant eilėraščius ir poemas, skaitymo rezultatai yra blogesni (atitinkamai,r=-0,39; r=-0,52). Tačiau, pažymėtina, kad tokią situaciją lemia faktas, jog dauguma šalių, kuriose minėti tekstai yra dažniau naudojami, priklauso buvusio sovietinio bloko šalių kategorijai. Analizuojant ne buvusio sovietinio bloko šalis, ryšys tarp skaitymo rezultatų ir eilėraščių naudojimo mokant skaityti yra silpnesnis (r=-0,22). P4 paveiksle yra pateikiami klasterinės analizės rezultatai, atsižvelgiant į tai, kaip dažnai mokytojai skaitymo mokymui naudoja skirtingo tipo tekstus. Stebime situaciją, kad pagal šių požymių kombinaciją, buvusio sovietinio bloko šalys priklauso vienam klasteriui. Tenka pastebėti, kad klasterį, kuriam priklauso ir Lietuva, sudaro tiek žemus, tiek aukštus mokinių skaitymo pasiekimus turinčios šalys.

Analizuojant mokymo strategijų klausimą, reikia pažymėti, kad Lietuvai, kartu su buvusiomis sovietinio bloko šalimis, būdinga tai, kad mokytojai labai daug dėmesio skiria nežinomų žodžių aiškinimui, kiek mažiau – supratimo strategijų mokymui. Šalyse, kuriose daugiau dėmesio skiriama padėti mokiniui

suprasti naujus žodžius, pasiekimai šiek tiek žemesni, nei kitose šalyse (r=-0,26). Tačiau apskritai, negalima teigti, kad šalies mokinių skaitymo pasiekimai susiję su dažniau (ar rečiau) taikomais atskirais supratimo strategijų mokymo metodais. Lietuvai, kaip ir kitoms postsovietinio bloko šalims, patekusioms į tą patį klasterį būdinga tai, kad labai didelis procentas mokytojų nurodė, kad kasdien ar beveik kasdien taiko visas skaitymo mokymo strategijas (žr. P5 pav.). Pažymėtina, kad į šį klasterį patenka šalys tiek su aukštesniais, tiek su žemesniais pasiekimais.

Tiriant nurodytų skaitymo mokymo veiksnių ryšį su skaitymo pasiekimais šalių aspektu, nustatyta, kad dažnesnis skaitinių, kaip pagrindinės mokymo priemonės naudojimas susijęs su kiek žemesne požiūrio į skaitymą reikšme (r=-0,2), tačiau vaikiškų knygų naudojimas pamokose palankesnis mokinių motyvacijai, o su pasiekimais praktiškai nesusijęs. Šalyse, kuriose mokiniai klasėje daug skaito garsiai mokinių skaitymo pasiekimai yra žemesni (r=-0,60), o skaitymo motyvacija aukštesnė (r=0,51). Panaši situacija yra su namų darbais. Šalyse, kuriose namuose užduodama daugiau skaityti, pasiekimai yra blogesni (r=-0,46), tačiau motyvacija - geresnė (r=-0,36)

Gerus skaitymo rezultatus pasiekusių šalių ir Lietuvos situacijos palyginimas

Kyla klausimas, kas išskiria šalis, kurioms būdingi aukšti skaitymo pasiekimai, kuo situacija šiose šalyse pagal analizuojamus požymius skiriasi nuo Lietuvos. Imame 8 ir 9 pozicijoje pagal skaitymo pasiekimus esančias šalis. Lietuvos rangą pagal nagrinėjamas pozicijas lyginame su vidutiniu šių šalių rangu. Vienareikšmiškai išsiskiria **vaikiškų knygų skaičius namuose**, kur rangų skirtumas sudaro 5. Skaitymo mokymui (tiesiogiai ir integruotai) tose šalyse **skiriama kiek mažiau valandų**, nei Lietuvoje, tačiau šalių įvairovė šiuo aspektu pakankamai didelė. Skaitymo mokymui dažniau naudojamos įvairios knygos vaikams (rangų skirtumas 5,6), rečiau skaitoma balsu (išskyrus Rusiją, rangų skirtumas -5), mažiau užduodama skaityti namams (išskyrus Rusiją, rangų skirtumas -3,6)

Kalbant apie mokyklos ir namų aplinkos rodiklius, vienareikšmiškai išsiskiria vaikiškų knygų skaičius namuose (rangų skirtumas sudaro 4,4), mokyklos klimatas (rangų skirtumas sudaro 4,8) bei mokyklos ir namų bendradarbiavimas (rangų skirtumas sudaro 4,8). Visose išvardintose pozicijose Lietuvos situacija yra artima Rusijos, kuri pirmauja pagal mokinių skaitymo rezultatus situacijai, tačiau, lyginant su dauguma kitų aukštus rezultatus turinčių šalių duomenimis, situacija nagrinėjamais aspektais Lietuvoje yra nepalanki.

Skaitymo mokymui (tiesiogiai ir integruotai) šalyse, pasižyminčiose aukštesniais mokinių skaitymo pasiekimais, skiriama kiek mažiau valandų, nei Lietuvoje, tačiau šalių įvairovė šiuo aspektu pakankamai didelė. Skaitymo mokymui dažniau naudojamos įvairios knygos vaikams (rangų skirtumas 4,6), rečiau skaitoma balsu (išskyrus Rusiją, rangų skirtumas 4,6), mažiau užduodama skaityti namams (išskyrus Rusiją, rangų skirtumas 2,7). Atskirai reikia pažymėti, kad Lietuvoje daug dažniau, nei šalyse, pasižyminčiose aukštesniais mokinių skaitymo pasiekimais (išskyrus Rusiją), mokytojai nurodo, kad kasdien moko įvairių skaitymo strategijų: padeda suprasti naujus žodžius, išskirti pagrindinę mintį, paaiškinti ir pagrįsti, apibendrinti ir padaryti išvadas, nusakyti teksto stilių ir struktūrą ir pan. (rangų skirtumas nuo 2,7 iki 4,9). Aiškinant šią, iš pirmo žvilgsnio keistą, situaciją – strategijų mokoma intensyviau, tačiau rezultatai yra blogesni - galima kelti hipotezę, kad tokius Lietuvos (ir daugelio kitų buvusio sovietinio bloko šalių) mokytojų atsakymus lėmė du veiksniai: (1) sisteminio skaitymo strategijų mokymo suvokimo stoka (2) jautrumas socialinio užsakymo spaudimui (atsakinėja taip, kaip reikia).

4. PEDAGOGŲ, VADOVĖLIŲ AUTORIŲ IR LEIDĖJŲ POŽIŪRIS Į SKAITYMO GEBĖJIMŲ UGDYMO SISTEMĄ LIETUVOJE: GRUPINIŲ INTERVIU METODIKA IR REZULTATAI

Vaikų skaitybos ir lektūros samprata ir padėtis visada buvo glaudžiai susijusi su mokykla, vaikų ugdymu ir mokymu[364]. Įvairūs vaikų skaitymo specifikos aspektai Lietuvoje nagrinėti, apie juos diskutuota jau XIX a. pabaigoje, o ypač XX a. pradžioje bei nepriklausomos valstybės (1918-1940 m.) metais. Nors tai nėra nauji dalykai, šiandieniniai lietuvių pedagogai, vadovėlių ir tekstų autoriai turi juos aiškintis iš naujo tam, kad vaikų skaitymo gebėjimai nuolat tobulėtų[365].

Šeima, mokykla, biblioteka yra tos kultūrinės institucijos, kurios ugdo vaiko skaitymo gebėjimus, lavina kultūrinį skonį, pagarbą ir meilę knygai. Puikūs skaitymo gebėjimai pradinėse klasėse reikalingi tolimesniam žinių siekimui ir jų panaudojimui iškeltiems tikslams, akiračio praplėtimui, integracijai, sprendimų priėmimui, raštingumui ir kritiniam mąstymui.

Šioje tyrimo dalyje pateikiamos Lietuvos pradinio ugdymo mokytojų, I-IV klasės gimtosios kalbos vadovėlių autorių ir leidėjų patirtys, kurios susijusios su skaitymo gebėjimų ugdymo sistema Lietuvoje, kurią sudaro gimtosios kalbos vadovėliai, mokytojų knygos, programų kokybė, užklasinės literatūros prieinamumas, mokytojos, bibliotekininko ir šeimos sąveikos reikšmingumas, mokytojų kompetencija, edukacinės namų ir mokyklos aplinkos, specialistų pagalba, ŠMM materialinis aprūpinimas.
Lietuvos pradinio ugdymo mokytojų, vadovėlių autorių ir vadovėlių leidėjų nuomonėms bei patirčiai tirti pasitelktas *grupinio interviu metodas*.

Grupinio interviu metodas taikomas tuo metu, kai apklausiama nedidelė asmenų grupė. Interviu yra pokalbio, diskusijos pobūdžio. Tyrėjas-moderatorius diskusijos metu pateikia grupei klausimus, diskusinę medžiagą. Tokią grupę paprastai sudaro 5-12 respondentų, kuriems būdingas vienas požymis (atliekamo tyrimo atveju – institucinis). Šis interviu metodas suteikia galimybę tyrėjui atskleisti ne tik nuomones, bet ir argumentacinę logiką, motyvaciją. Grupinis interviu įgalina atskleisti nuomonės formavimąsi, argumentų įtaką grupės narių nuomonėms bei interakcijų metu gimstančią nuomonę[366].
Tyrimo metu grupinio interviu metodas buvo taikomas tam, kad padėtų geriau suvokti Lietuvos skaitymo gebėjimų ugdymo sistemos turinį ir formas.

Grupinio interviu metodu apklausti Lietuvos pradinio ugdymo pedagogai (19), pradinio ugdymo vadovėlių autoriai ir leidėjai (5).

Interviu su mokytojais metu siekta išsiaiškinti, kaip vertinamas Lietuvos skaitymo gebėjimų ugdymo turinys, gimtosios kalbos vadovėliai, kaip padedama siekti skaitymo įgūdžių vaikui, kuris atėjo iš žemo socialinio sluoksnio ar tas, kuris turi kalbos sutrikimų. Ar visada laiku į mokytojos kreipimąsi sureaguoja pedagoginė psichologinė tarnyba, kaip aprūpinamos knygomis mokyklos bibliotekos, klasės, kodėl vaikai geriau skaito grožinius, o ne informacinius tekstus? Ar vyksta dialogas tarp tėvų ir mokytojų?

Interviu su vadovėlių autoriais ir leidėjais siekta išsiaiškinti, kuo pranašesni nauji vadovėliai už senesnius, kaip vadovėlių autoriai vertina skaitymo gebėjimų ugdymo turinį, kokias įžvelgia problemas švietimo sistemoje, su kokiomis problemomis dažniausiai susiduria ruošdami naujus vadovėlius, kas labiausiai trukdo įgyvendinti naujas, pažangias, progresyvias idėjas kuriant naujus vadovėlius ir metodinę medžiagą. Taip pat respondentų buvo paprašyta Lietuvos skaitymo ugdymą palyginti su pasaulio tendencijomis, išsakyti nuomones, kodėl vaikai geriau skaito grožinius, o ne informacinius tekstus, kokia bibliotekos reikšmė vaiko skaitymo gebėjimams.

[364] Raguotienė G., ...atversta knyga, Vilnius, 2008.
[365] Raguotienė G., Žodžiai apie knygą, Vilnius, 1998.
[366] Telešienė A., Mokymosi prieinamumas Vilniaus rajono gyventojams, Kaunas, 2006.

4.1. Grupinis interviu su pradinių klasių mokytojais

Mokytojų buvo klausiama - ko gi reikia, kad vaikas taptų uoliu skaitytoju ir pasiektų puikių skaitymo rezultatų? Mokytojos teigia, jog pirmiausia, vaikas *„turi surasti savo knygą, kol nerado, tol neskaito, o kai užsikabina ir nesustoja“*, tačiau, kad vaikas surastų jam patinkančią knygą, *„jis turi turėti mokytoją, tėvus, kurie padėtų jam atlikti tą darbą“*.
Itin daug diskusijų kyla, ar vaikas atėjęs į pirmąją klasę turi/neturi mokėti skaityti. Darželyje ikimokyklinėse grupėse vaikai jau pradedami mokyti skaityti tuo tikslu, kad atėję į pirmąją klasę jau mokės skaityti, todėl jam bus lengviau įsisavinti žinias, užduotis, priimti ir suprasti daugiau informacijos. Tačiau pedagogai su tokia vyraujančia nuostata kategoriškai nesutinka. Jie teigia, kad ankstyvas mokymas skaityti padaro kartais net ir nepataisomą žalą vaiko raidai.
Mokytojai:

„Skaitymas tiesiog brukamas. Tai mada darželyje“. *„Septyneris metus ruošiau vaikus prieš mokyklą meninėje studijoje. Ir tėvų pagrindinis klausimas būdavo, ar vaikas išmoko skaityti? Vaikas atėjęs į pirmą klasę gali nemokėti skaityti, bet pasiekia gerų rezultatų. Didžiulis vargas su vaikais, kurie atėjo mokėdami skaityti. Pirmokų buvo net neįmanoma išmokyti, kad baigiant sakinį nuleidžiame balsą. Tie vaikai, kurie neskaitė, skaito puikiai, o tie kurie skaitė, jie slebizavoja“*.

Mokytojai žavisi ir giria naujuosius vadovėlius „Pupa“ ir „Šaltinėlis“, kurie padeda kūrybiškai dirbti ir suteikia laisvę rinktis, kokias skaitymo ugdymo metodikas taikyti per pamokas. Mokytojai akcentavo *geros pradžios metodiką*, kuri siūlo sulėtinti skaitymo tempą, jei vaikas nespėja, tam, kad jis suvoktų tekstą. Mokytojai taiko lėtą ir daugkartinį skaitymą.

Mokytojai:

„Labai patinka naujas vadovėlis, kur yra trys knygos – Marcelionienės. Pradžioje galvojau, kad nesąmonės, mesiu tas knygas ir dirbsiu su viena. Atėjo daug vaikų mokančių skaityti, gal tik penki vaikai nemokėjo ir pirma knyga jiems buvo neįdomi, o vaikai norėjo knygos, kuri skirta stipresniems. Pavasarį pasiekė gebėjimai aukštų rezultatų. Pirmokų vadovėlis labai patiko ir jiems, neįdomu ta pirmoji knyga, kur su garsais ir raidėmis susipažinti. Patiko, kad yra kompaktas, ten skaito ir rašytojai savo kūrybą, mokytojui lengviau“. *„Atskiri tekstai pagal gebėjimus – suskemenuoti tekstai, smulkiom raidelėm tekstai, jie visi ta pačia tema. Tai geros pradžios metodika, technikų įvairovė. Naujos programos jau leidžia sulėtinti tempą, anksčiau reikėjo laikytis tempo“*. *„Pirmoje klasėje yra papildomi skaitymo išmokimo darbai. Daugiau suteikta laisvės vaikui ir mokytojui“*.

Tačiau yra ir priešingų nuomonių. Dalis mokytojų didžiule kliūtimi, kuri trukdo siekti gerų skaitymo rezultatų, įvardina vadovėlius.

Mokytojai:

„Siaubingai perkrauti vadovėliai, beprotiškai daug tekstų, neinama į teksto gilumą, o mechaniškai skaitoma. Vaikas turi įsijausti. Geriausių kūrinių įdėti šeši lapai, pavyzdžiui, A. Lindgren. Daug medžiagos, vaikai perkrauti. Vaikai nespėja“. *„Vadovėliuose trūksta instrukcijų, brėžinių. Dalykinių tekstų mažai – berniukams reikia instrukcijų“*. *„Tekstai per sunkūs mokytis gramatikos“*.

Mokytojai metodines priemones vertina palankiai. Jiems pakanka metodinių priemonių, *„yra išleistos pratybos, sąsiuviniai orientuoti į skaitymą. Labai svarbu, kad praktikas rašytų pratybas ir knygas. Vadovėlių autorės sukūrusios knygų klubą, ten galima pasitikrinti, kaip tu suvoki tekstą“*. *„Apie naujus metodus tikrai yra literatūros, tik skaityk. Žurnalai „Žvirblių takas“, „Dialogas“*. *„Mokytojo knyga taip pat gera pagalbininkė“*.

Vaikų skaitymui didelę įtaką turi ne tik tekstai, vadovėliai, mokytojas, bet ir šeimos sociokultūrinė aplinka bei šeimos ir mokyklos sąveika. Tėvai, kurie aktyviai domisi mokykla ir rūpinasi vaiku, turi teigiamas skaitymo nuostatas, diskutuoja su vaikais apie perskaitytas knygas, tuomet ir skaitymas yra svarbi kultūrinė laisvalaikio forma.

Mokytojai:

„Tėvai skaito, apsišvietę žmonės, tai ir vaikai skaito ir knyga jiems vertybė“. „Tėvai perka knygas, domisi knygomis, užeina į knygyną, patinka ir vaikams knygyne“. „Vaikas perskaito ir mama perskaito, o tada vyksta diskusijos“. „Knygos skaitymas – bendras interesas, tada vaikas skaitys. Pirmoje klasėje labai daug skaitau kūrinių, antroje paruošiu tėvus, prašau, kad padėtų – paskaito vaikas, paskaito tėvai. Antras etapas – paruošti tėvus, kad jie skaitytų. Jei tėvai pasižiūri teigiamai, rezultatai aukšti. Kartais reikia priversti“.

Tačiau mokytojai atkreipia dėmesį, kad tėvai vaikų skaitymo gebėjimus pirmiausiai sieja su rezultatais, o ne su teksto suvokimu, pajautomis, kokius pamąstymus sukėlė perskaitytas tekstas, kokias vertybes skatina kūrinys. Tėvams svarbiausia, ar vaikas moka skaityti.

Iš socialiai apleistų šeimų vaikai namuose neskaito ir neturi knygų. Mokytojos teigimu, *„dalis vaikų neskaito, nes jie neturi įgūdžių, jie negalės skaityti storų knygų. Pirma, antra klasė, kai mokome technikos, tie vaikai neturi namuose geros aplinkos, neskaito namuose“.*

Šiandieninėse mokyklose vaikams gerų skaitymo įgūdžių pasiekti trukdo kalbos ir klausos sutrikimai. Mokytojos teigimu, *„didžiausios priežastys – sutrikimai – šveplumas, klausos sutrikimai, kalbos defektai. Didžiausia problema - komunikacinės kalbos sutrikimai*. Tačiau, skaitymo sutrikimai nesietini su protiniu atsilikimu. Tai paslėpta negalė, dėl kurios dažnai gabūs ir protingi vaikai laikomi bukais ir tinginiais[367]. Mokytojas vienas nepajėgus padėti vaikui, kuris turi kalbos ar klausos sutrikimų, tačiau logopedai, mokytojo pagalbininkas, pedagoginė psichologinė tarnyba itin mažai padeda.
Mokytojų teigimu, logopegas gal ir padėtų, tačiau jis *„dirba tik du kartus per savaitę, o tai labai mažai“. „Jis gali padėti problematiškam vaikui, tačiau logopedas ateina kelis kartus per savaitę ir atlieka tik tam tikro garso korekciją“.*

Itin negatyvios mokytojų nuomonės apie psichologines pedagogines tarnybas.

Mokytojai:

„Turėjau vieną vaiką, kuris karpydavo vaikams plaukus, pirštus. Kai kreipiausi į psichologinę tarnybą, man pasakė, - kada jam užeina tokie priepoliai, turi su juo žaisti ant kilimėlio, bet jis to nenori, jis nori karpyti vaikams pirštus. Tai baisu, toji tarnyba nieko nedavė, jie nieko nepasiūlė, pirašė socialinį apleistumą“. „Psichologinė tarnyba nustatinėja programas vaikams. Kaip dirbti su vaikais, kurie turi sunkumų, tačiau jie nepateikia metodų, kaip tą darbą atlikti. Tarnybos surašo, kad reikalingos adaptuotos, modifikuotos programos. Tos tarnybos yra ne pagalba, o viršininkai. Norėtųsi pamatyti nors vieną psichologinę-adaptuotą programą. Jos nėra“. „Su protiškai neįgaliais vaikais eidavau į pedagoginę psichologinę tarnybą. Mane kaip mokytoją ten įleisdavo, tėvų ne. Prašydavau, jūs man padėkite, kaip elgtis su vaiku, kuris nuolat beldžia kojomis, nes universitete tokių žinių negauname (baigė Šiaulių universitetą). Tačiau tarnybos darbuotojai neatsakė nė į vieną mano klausimą. Vaikas nuolat judina kojas, ką daryti, ar stabdyti, ar kontroliuoti. Jie atsakydavo – pagalvosime, pasakysime. Atsakymo taip ir negavau“.

Jei klasėje yra problemiškas ar adaptuotas vaikas mokytojui reikalingas padėjėjas, tačiau, mokytojų teigimu, retai jų sulaukiama, todėl lieka vienintelė išeitis – mokytis vieniems iš kitų.

Mokytojai glaudžiai bendradarbiauja su mokyklos bibliotekininkais. Organizuoja skaitymo gebėjimų ugdymui skirtus projektus, literatūrinius susitikimus. Tikslas, kad vaikai pamatytų gyvą autorių, kad išgirstų jo mintis, nes šiandienis vaikas apsuptas informacinių technologijų, todėl, mokytojos teigimu, *„labiau domisi reklama, o skaitymui teikia minimalią reikšmę, nes jei neperskaitei kūrinio, gali paklausti draugo. Mokytojai susižavi grupiniu darbu ir mokslumo principai lieka užgniaužti“.*

[367] Raguotienė G., Skaitybos trikdžiai. Rubinaitis, 2007.

Mokytojai:

„Darome bendrus projektus, kuriame kompiuterines užduotis apie perskaitytas knygas, apdovanojame vaikus, kurie daugiausiai perskaito knygų“. „Knygnešio dieną organizuojama akcija – Padovanok knygą mokyklai. Kiekvienos klasės vaikai suneša po lituką ir nuperkame knygų ir padovanojame“. „Kalėdoms perkamos knygos – saldumynai ir knygos. Tada lengva dirbti, nes vaikai turi naujausią knygą ir visi vienodas“. „Organizuojami projektai, laukia susitikimas su R. Skučiate, buvo su Kasparavičiumi ir analizavome „Dingusį paveikslą“, atvažiuoja leidėjai, nusiperka vaikai knygą, gauna autografą. Vaikų mintis surašom į žurnalą „Žvirblių takas“. „Į literatūrines šventes eina su tėvais, mato, kaip rašytojui uždeda karūną, gauna autografus. Buvome susitikime su Sigute Ach“. „Kiekviena klasė turi skaitymo kalendorių, perskaitom, kokia mėnesio knyga, skatinama, kad lankytų ir elektroninę biblioteką, bet tai daro ne visi“. „Biblioteka aprūpinta neblogai, atsižvelgia ir į mūsų nuomonę, kai perka knygas. Perkamos geriausios knygos“.

Asmenine mokytojo iniciatyva knygų yra ir klasėse. Jų atsineša *„vaikai iš namų, ir padovanoja“* (mokytoja). Tačiau yra ir tokių mokyklų bei klasių, kur vaikai neturi knygų namuose ir negali atnešti į klasę, tačiau vaikai lanko miesto biblioteką.

Mokytojai:

„Klasėje nedaugelis turi knygų, tačiau eina į miesto biblioteką, ten jie susitinka, bendrauja, klasėje vaikai knygų neatsineša, nes negali nusipirkti todėl, kad knygos brangios. Jie atradę biblioteką, susitinka ten ir dirba. Ir eina į miesto biblioteką, ten yra klubas ir jie bendrauja. O į klasę iš namų knygų neatsineštų, nes vaikai knygų daug neturi, nes knygos brangios“. „Skaitymo skatinimas vyksta palaipsniui, tačiau naujas knygas pirkti brangu. Būna taip, kad visa iniciatyva baigiasi priėjus prie šeimos ir čia didžiulį vaidmenį suvaidina šeimos situacija“. „Mokyklos užsisako elementariuosius vadovėlius, o papildomos medžiagos nenuperka. Mes (mokytojos) perkame pačios, kopijuodavome. Jei mokytoja pareikalauja, perka tėvai tas knygas“.

Tačiau geros iniciatyvos neužtenka, mokytojai susiduria su rimtais barjerais, kurie užkerta kelią aktyviam ir veiksmingam šeimos, mokyklos, bibliotekos bendravimui, kad pasiektų rezultatą – išugdytų uolų skaitytoją, brandų žmogų. Didžiausia problema – knygų kainos. Šeima dėl menkų ekonominių resursų negali vaikui nupirkti knygų, o mokyklos bibliotekose jų taip pat trūksta dėl nepakankamo ŠMM finansavimo, kuris skirtas mokyklų bibliotekoms.

Apibendrinimas. Pagrindiniai veiksniai, kurie įtakoja skaitymo gebėjimų ugdymo sistemą yra sociokultūriniai ir socioekonominiai. Vis dar ryški mokyklose ir klasėse socialinė diferencijacija, kurią išspręsti vien mokytojų geros iniciatyvos neužtenka, reikalinga tėvų, ŠMM ir valstybės parama. Mokymo priemones mokytojai įvertino palankiai, tačiau, kaip didžiausia problemą įvardino prastą mokyklų aprūpinimą jomis.

4.2. Grupinis interviu su vadovėlių autoriais ir leidėjais

Dažnai nutinka taip, kad vaikui skaitymas tampa sunkiu ir nemaloniu darbu. Tyrėjams rūpi išsiaiškinti, kokie veiksniai neigiamai įtakoja vaiko skaitymo motyvaciją ir skaitymo nuostatas. Viena jų, kurią pažymi respondentai - mokytojų literatūrinės kompetencijos stoka. Pradinių klasių pedagogai neatrenka vaikams tekstų pagal jų amžiaus tarpsnius, gebėjimus, patirtį, neįsigilina į literatūros reikšmę jų vystymuisi. Nutinka taip, kad vaikui duodami skaityti tekstai, kur daug jam nesuprantamų žodžių, tuomet dažniausiai įvyksta priešingas veiksmas – vaikas atbaidomas nuo skaitymo. Vaiko ir vaikystės raidos tyrėjai pažymi, jog svarbu vaikams parinkti literatūrą pagal jų amžiaus tarpsnius, nes jei vaikui bus duodami skaityti sunkesni ar lengvesni tekstai nei jo branda, literatūrinė ir kultūrinė patirtis, skaitymas nesuteiks malonumo, o tai neigiamai įtakos skaitymo įgūdžius ir mokslo pasiekimus.

Vadovėlių autoriai ir leidėjai teigia:

„Kai mes mokome vaikus skaityti 1-2 klasėje, didele dalimi yra atbaidymas nuo skaitymo, nes yra vaikams per sunku. Skaitančiam vaikui antroje klasėje skaityti davė Lindgren, Mašioto tekstus, kuriose yra tarmybių ir sunkiai suprantamų žodžių, paimta dalis teksto gal iš Marcelionienės ar kito kokio vadovėlių komplekto, iš kokios trečios dalies. Mokinių skaitymo lygiai skirtingi, su tokiais tekstais tik atgrasoma nuo skaitymo, nes vaikas dar neturi automatizmo ir jis jaučia įtampą“.

Taigi labai svarbu, kad tekstas sudomintų vaiką, jis turi būti suprantamas ir aktualus, susiję su skaitančio vaiko patirtimi. Tačiau tam reikalinga tekstų įvairovė, nes vaikas pirmiausiai pasirinks tekstą, kuris jam artimas, kuris atitinka jo gyvenimiškąją patirtį. Reikia tekstų, kurie nagrinėtų įvairiausias gyvenimiškąsias problemas, net ir subkultūros bei skaudžias socialines vaiko, mokyklos ir šeimos gyvenimo situacijas. Respondentų buvo klausiama - *Kodėl nėra pradinių klasių vadovėliuose tekstų įvairovės?*

Leidėjai:

„Sėkmingai kurti vadovėlius trukdo mokymosi programos ir standartai, nes juose trūksta nuoseklumo. Koncepcija turi būti programose ir standartuose, o mes autorei, kaip idiotai, turime į tą „Prokrusto lovą“ lįsti, tie, kurie kuria programą, vieną dalyką paima iš vienos varpinės, kitą iš kitos, sumeta į lenteles ir prašau, padarykite vadovėlį. Tegu ministerija padaro penkeriems metams programas ir jų neliečia“.

Taip pat respondentai itin nusivylę nepriklausomais ekspertais, kurie tikrina vadovėlio turinį ir tekstus. Ir tuos tekstus, kurie analizuoja skaudžias visuomenės problemas arba *žiauriai aštrius tekstus* (vadovėlio autorė) dėl nesuprantamų priežasčių išmeta. Paaiškinimas labai paprastas – kad nepadarytų žalos jauno žmogaus pasaulėžiūrai. Vadinasi, pradinių klasių moksleiviui vadovėlis nesuteikia galimybės išgyventi ir teigiamų, ir neigiamų patirčių dvasiškai ir emociškai, neugdo jo kūrybinės fantazijos, tokių moralinių savybių, kaip atjauta, drąsa, stiprybė, kova, meilė. Vaikui nesudaryta kultūrinė ir edukacinė aplinka, kuri padėtų jam vystytis kaip visavertei, dvasiškai brandžiai asmenybei.

Vadovėlių autoriai:

„Lietuvių literatūroje tokių ‘aštrių‘ tekstų ilgą laiką beveik nebuvo. M. Lukšienė sakydavo, kad neduokite nusaldintų, gražių tekstų. Įdėjome E. Liegutės „Dramblienės“ apsakymo ištrauką, kur iš vaiko alkoholikė motina atima batus ir vaikas į mokyklą ateina su senais batais prikimštais šiaudų. Tai ekspertai tą tekstą išėmė. Tautosakoje yra toks sakinys „galvą geniui čekšt“, ir jį išėmė. Buvo įdėta ištrauka, kai motina paėmė iš tėvo pinigų ir padavė vaikui. Tai buvome apkaltintos, kad mokome vaikus vogti. Tokių dalykų bijome“. „Buvo paminėtas čigonas, o Viešpatie! *Kitataučius paminėk, tai taip teksto ir nepriims. Negalima pasakyti, kad kažkas yra neįgalus, galima tik nupiešti, aš jį nupiešiau, nes man nepraėjo tokie tekstai. Švedai, kurie paėmė Indonezijos modelį, įveda tekstus su isterike motina, kuri rėkia ant savo vaiko, jie nebijo tokių tekstų. Jonukas ir Gretutė tinka, raganą į pečių įkiša ir sudegina, ir nieko, tokius palieka“*.

Leidėjų teigimu, tekstai turi skatinti vaiko kūrybiškumą, jie turėtų būti parašyti specialiai pradinių klasių vaikams, o ypač pirmokams, tačiau trūksta rašytojų, kurie tą idėją įgyvendintų.

Leidėjai:

„Geriau užsakyti rašytojui, kuris parašytų, bet kai reikia pirmai klasei, kai iškeli užduotis - nominatyviniai sakiniai, triskiemeniai žodžiai, jei keturskiemenis, tai vienas žodis arba du ir atviri skiemenys, kad nebūtų tarptautinių žodžių, reikia tempo, labai paprastai ir kad būtų įdomu, tai ir neatsiranda, kas tą idėją įgyvendintų“. „Tekstus reikia rašyti pradinukams, o stilių, įvairovę, sinonimiką išmokysime, bus dar laiko. Daryti tėkstelius tokius, kad tame tėkstelyje būtų 50 procentų naujienų, o 50 procentų senienų. Pamato „ir“ - atpažįsta ir jam nereikia mokytis skaityti to žodžio, pamato vardą - atpažįsta, tas nereikalauja energijos. Užsieniniai vadovėliai prasideda dialogais, ten daug kas kartojasi, daug ką galima suvokti iš konteksto, vaikai nuspėja, kas toliau bus. Švedai, kol vaikas slebizavoja, duoda jam skaityti žodį „kokokola“. Veikiama atpažinimo principu“.

Kadangi trūksta specialiai pradinio ugdymo vaikams skirtų tekstų, tiek lietuvių, tiek užsienio rašytojų tekstai yra trumpinami ir pritaikomi jaunam skaitytojui. Apie adaptuotus tekstus ir adaptuotas knygas vaikų literatūros specialistai atsiliepia tik neigiamai. Adaptuoti arba sutrumpinti tekstai neskatina vaiko kūrybiškumo, mechaniškai jį vaikas skaityti išmoks, bet nepajus to kūrinio pasaulėvaizdžio, vertybinių pamatų, veikėjų charakterių, nes adaptuotame kūrinyje tai, ką sukūrė autorius beveik nelieka – ir prasmė, ir turinys, ir žanras, ir kalba tampa išbarstyti. Adaptacijos problemą leidėjai pavadino *pavojaus zona*.

Leidėjai:

„Visiškas ŠMM paklydimas su klasikiniais tekstais, klasikų tekstais, tiek lietuvių, tiek užsienio, ir Erlickas, ir Geda. Pažiūrėkime, kas iš jų lieka, jei jie yra adaptuojami, jei iš novelių lieka pastraipa, kad ir P. Cvirkos apie gniūžčių karą, ten ne Cvirka, ten iškreipta ir pagrindinė idėja. O kur dar tarmybės, ilgi sakiniai, kuriuos vaikui nuryti sunku. Darosi absurdas, vaikas skaito Vaižgantą, bet turėtų būti pagal Vaižgantą. Sakot Gedą labai vaikai skaito, bet kas iš jo lieka, kaip jis suprantamas. Skaičiau Jūsų klausimus (pastaba vadovėlių autorėms) po Erlicko ir Gedos eilėraščių, tai griūk stačias, ką padarėte iš klasikų, jei aptarėte tris strofas, tai aptarkite ir ketvirtą, o ketvirta prieštarauja, nes netinka to amžiaus vaikams“.

Tarptautinis skaitymo gebėjimų tyrimas PIRLS 2006 parodė, kad Lietuvos pradinio ugdymo vaikai informacinius tekstus suvokia prasčiau nei grožinius. Respondentų teigimu, infromacinius tekstus vaikai skaito prasčiau nei grožinius todėl, nes tokių tekstų vadovėliuose beveik nėra ir jie visiškai neruošiami suvokti negrožinio teksto. O juk grožinio/negrožinio teksto skaitymo ir suvokimo principai ir yra skirtingi.

Leidėjai:

„Kalbame apie negrožinį tekstą. Taigi grožinio ir negrožinio teksto suvokimas yra skirtingas ir mūsų mokykloms tą reikia įsisąmoninti“. „Vyresnėse klasėse atrodo, kad vaikai perkrauti grožiniais tekstai, ir dabar, bus smarkus palengvinimas, kai pereisime prie negrožinio teksto, bet jam reikia žymiai daugiau informacijos, nes suvokti negrožinį tekstą reikalingi atskiri kontekstai. Grožinio teksto esmę supranti, o negrožinis reikalauja didesnių patyrimų ir žinių. Ir tai akivaizdu vyresnėse klasėse, kai mokiniui tenka atsakyti į klausimą – kokia tema? Nors nuo ketvirtos klasės kalama ir kalama, bet paruošti vaikai netinkamai, neišmokomi skaityti negrožinių tekstų. Negrožinio teksto suvokimo nemokame mokyti, netinkamai parengiami moksleiviai“.

Norint pasiekti geresnių dalykinio teksto skaitymo rezultatų mokytojai negrožinį tekstą skatyti turėtų mokyti ne tik per gimtosios kalbos pamokas, bet ir per pasaulio pažinimo, matematikos, muzikos, dailės, darbų. Pavyzdžiui, per dailės pamoką vaikai skaito instrukciją, kaip naudoti dažus. Naujuose vadovėliuose jau yra instrukcijos, kurias vaikai mokosi skaityti, tačiau svarbu suvokti, kad skaitymas nėra galimybė skaityti tik grožinį tekstą, skaityti reikia viską – etiketės, instrukcijas, rekomendacijas ir tt. Tuomet vaikai lengvai įsisavins negrožinio teksto principus.

Vadovėlių autoriai ir leidėjai:

„Mokytojas didesnę dalį skiria prasčiau skaitantiems arba kurie dar visiškai neskaito, o skaitantys vaikai paliekami likimo valiai, kad užsiimtų patys, paliekama nuošaly. Lietuvoje ši problema sprendžiama nekokybiškai“. „Švedai yra aprašę įvairius skaitymo lygių perėjimus iš vieno lygio į kitą ir nusprendžia, kada į kurią grupę perkelti vaiką. Jie vienam vadovėly nori turėti skirtingus tekstus. Ir fonetika, ir sintaksė, ir semantika, ir perkėlimo lygiai yra. Ir metodika parengta viename vadovėlyje, ir tekstai visiems skirtingiems skaitymo lygiams“.

Tačiau dažnai mokytojas neturi kur susipažinti su naujausiomis mokymo metodikomis, nes vadovėlių autorių teigimu, itin trūksta kvalifikuotų metodininkų ir metodinės literatūros.

Vadovėlių autoriai:

„Lietuvoje mažai jėgų, metodininkų, kurie rašytų. 1963 m. išėjo rimta kapitalinė metodika, kai Rusijoje daugybė knygų, medodikų. Mums reikia daugiau rašyti mokytojams, per maža mokytojams pagalba“. „Kiek spaudos yra? „Žvirblių tako“ kaip ir nebėra, mokyklos neužsako, „Dialogas“ metodinių dalykų nespausdina, labai geras „Rubinaitis“, bet ir tas ties bankroto riba“.

Skaitymo gebėjimų ugdymo metodikai svarbūs yra *pasakojimai ir pokalbiai,* kurie šiuolaikinėse mokyklose tampa visiškai nepopuliarūs. Minėti skaitymo ugdymo metodai padeda vaikams išmokti nusakyti temą, o suvokus apie ką tekstas, lengviau jį analizuoti. Vaikus reikia skatinti per pamokas pasakoti, juos reikia provokuoti užduodant įvairiausius klausimus. Minimalaus pasakojimo, kaip ir informacinio teksto skaitymo reikia ir

„per etikos, ir per gamtos pažinimo pamokas, jei vaiką bandai išprovokuoti apie ką nors papasakoti, ar paveikslėlį, ar įvykį, jis papasakos ir mokės nusakyti temą. Vaikai turi ką pasakyti, jie turi turėti galimybę paviešinti savo nuomonę. Juk į pačius kebliausius klausimus atsako tie vaikai, kurie blogiausiai mokosi. Vadinasi, tas blogas mokinys yra drąsesnis. Turi vykti dialogas“, pabrėžia leidėjai.

Mokinių skaitymui svarbų vaidmenį vaidina biblioteka, kuri yra mokyklos sociokultūrinės aplinkos veidrodis, tačiau, respondentų teigimu, Lietuvos mokyklų bibliotekos yra labai prastai aprūpintos knygomis ir nėra glaudaus bibliotekų ir mokinių bendradarbiavimo.

Vadovėlių autoriai ir leidėjai:

„Mokykla ir biblioteka labai svarbu, bet Lietuvoje tai visiškai sugriuvę. Jei vaikas per pamoką gauna užduotį, jis turėtų su lapu popieriaus nueiti į biblioteką ir dirbti savarankiškai, bet ar pas mus taip yra? Norvegijoje su vaikais dirba, o pas mus išvaro, jei vaikai ateina. Pradinukų klasė turi būti prisodrinta knygų. ŠMM turi susirūpinti, kad mokykla galėtų nusipirkti knygų. Paskelbiame temą ir turi būti knygų, kurias reikia perskaityti. Mes labai biedni“. „Ir svarbiausia, kad krepšelio pinigų už kuriuos galima pirkti knygų nenaudotų stogų lopymui“. „Egzistuoja tik asmeninė iniciatyva ir išimtys „išimtys geri bibliotekininkai, yra mokytojų, kurios knygas perka, su rašytojais bendrauja“.

Vadovėlių autoriai ir leidėjai susirūpinę ir dėl jaunosios pedagogų kartos.

„Esu dirbusi ir pedagoginiame, ir kolegijoje. Ir kai absolventė padaro trisdešimt klaidų diktante, neskaito rašytojų. Kas stoja į pedagoginį, tas, kur niekur neįstoja. Kas šiandieną ruošia pedagogus, juk nuleista iki kolegijų lygmens, o pasauly reikalingas magistras, sunaikino katedrą pedagoginiame universitete“. „Prastėja pedagogų kvalifikacija. Šiauliai buvo pedagogų kalvė, nieko neliko, baisus dalykas“. „Universitetuose turi būti ruošiami mokytojai, o ne kolegijose. Pradinių klasių mokytojas turi būti ir socialinis darbuotojas“.

Respondentai atkreipė dėmesį į tai, kad pradinių klasių vaikams būtinas vienas pagrindinis mokytojas.

Vadovėlių autoriai ir leidėjai:

„*Pirmoje klasėje yra šeši-septyni mokytojai, o nėra pagrindinio mokytojo. Lietuvių ir matematiką moko aukščiausio cenzo mokytoja, pasaulio pažinimą – mergaitė dar neturinti net bakalauro, muziką atskiras, dailę atskiras, šokį atskiras, etiką ir tikybą atskiras. Integruotas mokymas neįmanomas be pagrindinio mokytojo. Vaikai į ateinantį mokytoją reaguoja neigiamai*“.

Tai, kad šiandieną mokyklose nemažai atskirų dalykų moko skirtingi mokytojai, respondentai įvertino neigiamai. Jų pagrindinis argumentas buvo susietas su vaiko psichologine būsena.

Apibendrinimas. Pradinių klasių vadovėliuose vis dar jaučiamas didelis stygius tekstų įvairovės ir kokybiškų tekstų. Vaiko skaitymo gebėjimus įtakoja ir tai, kad ateina prastai paruošti specialistai (mokytojai, bibliotekininkai), kad pradinių klasių dalykus dėsto skirtingi mokytojai. Respondentai akcentavo ir menką bibliotekų finansavimą, kuri taip pat yra viena iš skaitymo ugdymo sistemos sudėtinių dalių.

Empirinės dalies išvados ir rekomendacijos

Lietuva tiek pagal skaitymo rezultatus, tiek pagal skaitymo motyvaciją patenka į šalių, kuriose abu šie rodikliai yra vidutiniai, grupę. Ketvirtos klasės mokinių bendrųjų skaitymo rezultatų vidurkis Lietuvoje 2006 m. skaičiuojant PIRLS skalės taškais, buvo 6 taškais mažesnis, nei 2001 metais. Skirtumas nėra ženklus, tačiau taikant norma grįstą lyginimą, galima teigti, Lietuvos reitingas šalių, dalyvavusių 2001 ir 2006 m. PIRLS tyrimuose tarpe ženkliai pablogėjo. Statistiškai tokį rezultatą lėmė tai, kad daugiau abiejuose tyrimuose dalyvavusių šalių minėtu laikotarpiu pagerino, nei pablogino rezultatus, be to padidėjo ir šalių skaitymo rezultatų vidurkių dispersija. Pažymėtina, kad šalys, kurios ženkliai pagerino savo rezultatus, vykdė sėkmingas struktūrines ar ugdymo turinio reformas arba projektus, nukreiptus į skaitymo gebėjimų ugdymo tobulinimą. Tuo tarpu Lietuvoje minėtu laikotarpiu įvykę ugdymo turinio pokyčiai teigiamo rezultato (PIRLS skaitymo pasiekimų samprata) neatnešė. Pristatomame tyrime nėra tiesiogiai analizuojama rodiklių dinamika, nes, kaip buvo minėta, šalies bendrieji skaitymo pasiekimai nuo 2001 m. pakito labai nežymiai (vidurkių pokytis nėra ženklus), todėl priežastiniai ryšiai statistiškai analizuojant „nepriklausomų“ kintamųjų pokyčius negali būti atskleisti.

Atskirų klasių skaitymo pasiekimai ženkliai skiriasi, klasė ir jos charakteristikos išryškėja kaip esminis mokinių skaitymo gebėjimų ugdymo sėkmės veiksnys. Pasiekimų skirtumus tarp klasių apsprendžia keleto faktorių sąveika: aukštesnį socioekonominį statusą turintys tėvai, renkasi geresnį įvaizdį (tuo pačiu ir edukacinį potencialą) turinčias mokyklas/mokytojus. Klasės lygis pagal tėvų išsilavinimą, knygų skaičių namuose, tėvų skaitymo nuostatas, tėvų ankstyvąją skaitymo veiklą su vaiku, sąlygoja apie 50 procentų klasių skaitymo pasiekimų sklaidos, tuo tarpu tie patys faktoriai, analizuojant juos individualiu mokinio lygmeniu, lemia apie 20 procentų bendrųjų skaitymo pasiekimų skaidos. Tokie rezultatai leidžia teigti, kad klasėse, kuriose besimokančių mokinių tėvai turi aukštesnį socioekonominį statusą, dėka glaudesnio tėvų ir mokyklos bendradarbiavimo, aukštesnių mokytojo kompetencijų, didesnių namų edukacinių resursų formuojasi ugdymui palankesnė aplinka, kurios išdava yra aukštesni daugumos toje klasėje besimokančių mokinių skaitymo rezultatai.

Gyvenamoji vietovė, kurioje yra mokykla, net ir eliminavus mažiau palankios edukacinės namų aplinkos įtaką, išryškėja kaip svarbus mokinių skaitymo pasiekimų veiksnys. **Kaimo vietovėje mokyklų pasiekimai žemi, nepriklausomai nuo vaikų iš nepasiturinčių šeimų dalies mokykloje.** Klasės, kurių skaitymo pasiekimų vidurkis yra mažesnis už populiacijos vidurkį kaimo vietovėje, sudaro virš 80 procentų viso kaimo vietovėje esančių klasių skaičiaus, tuo tarpu didžiuosiuose šalies miestuose tokių klasių yra apie 30 procentų**,** skaičiuojant nuo atitinkamo klasių skaičiaus. Pažymėtina, kad miesto vietovėje mokinio namų edukacinės aplinkos potencialas mokinių skaitymo rezultatams turi didesnę įtaką, nei kaimo vietovėje. Mokyklų vadovų teigimu, kaimo vietovėse, mokymosi programą tinkamai įgyvendinti trukdo daugiau ne fizinės aplinkos resursų ar informacinių technologijų trūkumas, bet mokytojo kvalifikacijų stoka. Didėjant visuomenės socioekonominei diferenciacijai, tikslinga kryptingai kvalifikuoti tiek dirbantį mokytoją, tiek būsimą specialistą, parengiant darbui nepalankioje ar heterogeniškoje mokyklos/klasės socioekonominėje aplinkoje.

Namų edukacinės aplinkos įtaka ir skaitymo gebėjimų raiška iki pradedant lankyti pradinę mokyklą apsprendžia 30 procentų mokinio bendrųjų skaitymo rezultatų ketvirtoje klasėje sklaidos. Didžiausią įtaką iš šeimos edukacinės aplinkos dedamųjų turi tėvų, o ypač mamos išsilavinimas bei knygų, o ypač vaikiškų knygų skaičius namuose. Šie faktai leidžia teigti, kad, siekiant gerinti mokinių skaitymo pasiekimus, reikėtų ieškoti veiksmingesnių tėvų edukacinio švietimo formų, suteikiant, visų pirma, pradinių klasių mokytojams daugiau andragogikos žinių. PIRLS tyrimo rezultatai rodo, kad šalyse, kuriose labiau išplėtotas mokyklos ir šeimos bendradarbiavimas, mokinių skaitymo rezultatai yra geresni. Reikėtų atkreipti dėmesį į ikimokyklinio amžiaus vaikus turinčių tėvų edukacinį švietimą kaimo vietovėje, kur didelė dalis vaikų nelanko darželio, neturi galimybių lavintis papildomo ugdymo įstaigose. Palankias sąlygas tam sukuria kaimuose besiplėtojantis bendruomeninis judėjimas, į kurį įsijungia vietovės ugdymo, kultūros įstaigos. Be abejo, tokiai veiklai reikia lėšų, kvalifikacijų, organizacinio tinklo ir kitų išteklių, kurių kriziniu laikotarpiu nėra gausu, tačiau tikėtina, kad patrauklus, šiuolaikiškai organizuotas ankstyvasis tėvų švietimas (ne paskaitos, o bendri tėvų-vaikų užsiėmimai ir

kt. formos), ypač socioekonominį nuosmukį patiriančiose vietovėse, galėtų pagerinti kaimo vaikų švietimo situaciją apskritai ir skaitymo gebėjimų ugdymo situaciją, konkrečiai.

Kita problema, tiesiogiai susijusi su skaitymo pasiekimais, yra mažas vaikiškų knygų skaičius, ypač ribotos nepasiturinčių šeimų galimybės jas pirkti. Be abejo, knygų skaičius, kaip šeimos kultūrinio kapitalo indikatorius, glaudžiai susijęs su tėvų išsilavinimu ir profesija, tačiau ir statistiškai eliminavus tėvų išsilavinimo įtaką, knygų skaičius išlieka statistiškai reikšmingas skaitymo pasiekimų veiksnys. Lietuva pagal vaikiškų knygų skaičių namuose užima vieną iš paskutinių vietų PIRLS tyrime dalyvavusių šalių tarpe. Biblioteka čia nėra išeitis, nes kaip rodo tyrimo duomenys, apsilankymai bibliotekose menkai įtakoja skaitymo pasiekimus: vaikas privalo turėti savo knygų. Pirmiausia čia reikalinga valstybės politika, nukreipta į šio ypač svarbaus ugdymo resurso prieinamumo didinimą. Antra, padedant šeimai įsigyti knygų vaikams, būtų galima plačiau išnaudoti įvairias viešojo ir privataus sektoriaus partnerystės formas, skatinti knygų leidėjus remtis socialiai atsakingo verslo nuostatomis.

Suvokiant ryškią namų aplinkos įtaką mokinių skaitymo pasiekimams, realu būtų galvoti apie kompleksinę valstybės programą, kurios tikslas yra aktyvinti skaitymo veiklas šeimoje, įtraukiant į ją ne tik švietimo ministerijai pavaldžias institucijas, bet ir privatų sektorių, kultūros institucijas, nevyriausybines organizacijas.

Atlikta antrinė PIRLS tyrimo Lietuvoje duomenų analizė interpretuotinų statistiškai reikšmingų ryšių tarp mokymo skaityti organizavimo būdų, įvairių veiklos formų, skirtų skaitymo supratimui ir įgūdžiams ugdyti, skaitymo supratimo strategijų taikymo dažnumo (išskyrus skaitymą balsu) ir klasės skaitymo rezultatų iš esmės neatskleidė. Mokinio veiklos namuose ir mokykloje, pamokos organizavimas, be abejo, yra labai svarbūs skaitymo rezultatų determinantai, tačiau, remiantis diagnostinio tyrimo duomenimis, statistiniais metodais negalima vienareikšmiškai nustatyti jų įtakos mokinių skaitymo pasiekimams, negalima išskirti veiksmingo mokytojo darbo modelio. Pirma, teoriniame modelyje negalima vienareikšmiškai apspręsti, kuris kintamasis – skaitymo pasiekimai ar skaitymo mokymas/sis – yra priklausomas/nepriklausomas. Antra, tų pačių kintamųjų ryšys vienu atveju gali būti tiesioginis, kitu – atvirkštinis. Trečia, gali pasireikšti socialinių lūkesčių efektas, kuomet mokytojai savo veiklą klasėje pristato taip, kaip iš jų tikimasi. Iš esmės, mokymo metodo efektyvumą patvirtina pedagoginis eksperimentas, tačiau, reikia pažymėti, kad detalesnė duomenų analizė ir jų lyginimas su kitų šalių rezultatais atskleidė keletą skaitymo mokymo ypatumų, turinčių įtaką skaitymo rezultatams.

Tyrimas atskleidė, kad pagal mokymo skaityti organizavimo būdus, įvairias veiklos formas, skirtas teksto supratimui ugdyti, skaitymo supratimo strategijų mokymo dažnumą, įvairių teksto rūšių naudojimą mokymui buvusio sovietinio bloko šalis, tame tarpe ir Lietuvą, galima vienareikšmiškai priskirti vienam klasteriui. Apibendrinant galima teigti, kad buvusio sovietinio bloko šalims būdinga tai, kad, mokytojų teigimu, mokydami skaityti jie daug dažniau vykdo beveik visas aukščiau nusakytas veiklas, nei kitų šalių mokytojai. Tokia pozicija galėtų būti paaiškinta „sovietine tradicija“, kai „daugiau reiškia geriau“, tačiau tokia strategija matomai neduoda norimo rezultato. Galima manyti, kad visų metodų taikymas vienu metu sukuria situaciją, kurioje mokytojai neišnaudoja kiekvieno teksto skaitymo ir suvokimo metodo teikiamų specifinių galimybių.

Kalbant apie skaitymo mokymo strategijas, bene daugiausia diskusijų kelia mokinių skaitymo balsu klasėje reikšmė. Faktas, kad **klasėse**, kuriose mokytojas dažniau naudoja skaitymo garsiai strategiją, skaitymo pasiekimai yra blogesni, tačiau apskritai mokinių, kurie dažnai skaito garsiai, pasiekimų vidurkis yra artimas imties vidurkiui, leidžia teigti, kad šis metodas ketvirtoje klasėje taikomas nediferencijuotai (retai garsiai skaitoma mažai grupei, dažnai garsiai skaito tiek gerai, tiek silpniau skaitantys mokiniai) ir dažnas jo naudojimas ketvirtoje klasėje gali būti traktuojamas kaip neproduktyvi veikla. Tačiau, reikia pabrėžti, kad rezultatai, kurių papratai siekiama garsaus skaitymo metodu, PIRLS iš esmės nėra testuojami. Tyrimo duomenys rodo, kad šalyse, kuriose plačiau naudojamas skaitymo balsu metodas, skaitymo rezultatai yra žemesni. Balsu dažniau skaito buvusio sovietinio bloko šalių mokiniai, tačiau minėtas atvirkštinis dažno skaitymo balsu ir skaitymo rezultatų ryšys yra nustatytas tiek vienoje, tiek kitoje šalių grupėje. Tobulinant mokinių skaitymo gebėjimus, pamokoje reikėtų aiškiai įvardinti rezultatus, kurių siekiama šiuo mokymo metodu ir kritiškai įvertinti jų aktualumą konkrečiam mokiniui ir visai klasei apskritai.

Lietuvoje grožiniai tekstai skaitymo mokymui naudojami dažniau, informaciniai – rečiau, nei rodo tarptautinis vidurkis. Šalies mokykloje skaitomų tekstų tematika ryšio su mokinių skaitymo rezultatais (tiek grožinių, tiek informacinių tekstų skaitymo) neturi, tačiau duomenų analizė tarptautiniu lygmeniu leidžia teigti, kad dažnesnis informacinių tekstų skaitymas šiek tiek pagerina tiek informacinių, tiek grožinių tekstų skaitymo rezultatus (kaip jie yra apibrėžti PIRLS). Kalbant apie įvairių grožinių tekstų tipų panaudojimą skaitymui mokyti, ryšių su šalies mokinių skaitymo rezultatais tyrimas taip pat neatskleidė. Tačiau pažymėtina, kad Lietuva patenka į šalių, kuriose eilėraščiai ir pjesės gana dažnai (mokytojų teigimu) naudojami skaitymo mokymui, o stebima bendra tendencija, kad šalyse, kuriose, mokytojų teigimu, skaityti mokoma naudojant eilėraščius ir pjeses, skaitymo rezultatai blogesni. Tiesa, rezultatai, kurių dažnai siekiama naudojant tokio pobūdžio tekstus, PIRLS tyrime tiesiogiai testuoti nebuvo. Lyginant su 2001 metais, informacinių tekstų naudojimo skaitymui mokyti dažnumas Lietuvoje nepakito, tuo tarpu stebima tarptautinė tendencija (PIRLS šalys) informacinių tekstų skaitymui skirti daugiau dėmesio. Tuo iš dalies galima paaiškinti ir santykinai ženklų neigiamą Lietuvos mokinių informacinių tekstų skaitymo rezultatų pokytį lyginant su 2001 m. O, pavyzdžiui, ženklus teigiamas Rusijos mokinių skaitymo rezultatų pokytis gali būti aiškinamas ne tik perėjimu nuo trimetės prie keturmetės pradinės mokyklos, bet ir ženkliai išaugusiu informacinių tekstų naudojimo skaitymui mokyti dažnumu. Labai stiprus ir iš esmės nepriklausantis nuo informacinių tekstų naudojimo skaitymui mokyti dažnumo informacinių tekstų skaitymo rezultatų ir grožinių tekstų skaitymo rezultatų tarpusavio ryšys leidžia daryti prielaidą, kad grožinių ir informacinių tekstų supratimas, kaip jie yra apibrėžti PIRLS metodikoje remiasi iš esmės tais pačiais pagrindiniais, kognityviniais procesais, o skiriasi tik užduočių turinys ir pobūdis. Apibendrinant galima teigti, kad informaciniai tekstai turi nemažą teksto supratimo ugdomąjį potencialą, todėl, tikėtina, kad šiek tiek dažnesnis ir **metodiškai pagrįstas** informacinių tekstų skaitymas galėtų pagerinti ne tik informacinių tekstų, bet ir grožinių tekstų skaitymo rezultatus.

Santykinai mažai Lietuvos moksleivių pasiekia aukštus skaitymo rezultatus. Viena iš priežasčių, kurią atskleidė statistinis tyrimas, galėtų būti menkas ugdymo proceso, ir ypač turinio, diferencijavimas. Dažniausia yra situacija, kai mokytojai visiems mokiniams naudoja tą pačią medžiagą, bet leidžia jiems dirbti skirtingu tempu. Stebima statistinė tendencija, kad klasių, kuriose taikomi diferencijavimo metodai, pasiekimai yra šiek tiek mažesni už bendrą vidurkį reiškia, kad ugdymas dažniau diferencijuojamas siekiant pagerinti blogiau besimokančių mokinių pasiekimus, nei tobulinti pažengusių mokinių skaitymo gebėjimus. Intensyvus papildomos medžiagos naudojimas klasėje skaitymui mokyti, kaip rodo tyrimo rezultatai, daugiau susijęs su teigiama skaitymo motyvacija, nei su aukštais skaitymo pasiekimais. Lygiai taip pat metodą, kuris tiktų aukštus skaitymo pasiekimus turinčiam mokiniui – savo pasirinktos knygos skaitymą klasėje – mokytojai dažniau naudoja silpniau skaitančių mokinių skaitymo motyvacijai didinti.

Informacinės technologijos (IT) tampa vienu iš svarbiausių veiksnių ugdymo procese. Laikas, namuose anksčiau skiriamas knygų skaitymui, vis dažniau naudojamas darbui ar pramogoms naudojant IT. Nustatyta, kad IT namuose skiriama apie 4 kartus daugiau laiko, nei knygų ir žurnalų skaitymui, akivaizdus, 20 proc. berniukų ir 6 proc. mergaičių teigia, kad namuose knygų ar žurnaluose visai neskaito. Galima pagrįstai teigti, kad dažnas IT, ypač kompiuterinių žaidimų naudojimas namuose daro silpną, tačiau statistiškai reikšmingą įtaką skaitymo rezultatams. Internetas, kaip skaitymo gebėjimų ugdymo terpė namuose, iki šiol daro labiau neigiamą, nei teigiamą įtaką. Dažniau naudojantys IT mokiniai pasižymi ir žemesnėmis skaitymo nuostatomis. Statistiškai reikšmingų ryšių tarp klasės pasiekimų lygmens ir kompiuterio naudojimo skaitymo mokymui mokykloje tyrimas neatskleidė.

Vienas iš skaitymo pasiekimų komponentų yra skaitymo motyvacija. Skaitymo motyvacija ir skaitymo rezultatai (PIRLS samprata) nėra lengvai suderinamos skaitymo pasiekimų dalys. Nustatytas faktas, kad daug skaitantys namuose mokiniai turi vidutinius, arba net ir žemus skaitymo pasiekimus, tačiau aukštą skaitymo motyvaciją, tarp mokinių skaitymo motyvacijos ir skaitymo rezultatų yra silpnas tiesioginis ryšys. Analizuojant atskirų šalių pasiekimus, stebimas dėsningumas, kad aukštesni skaitymo rezultatai atitinka žemesnę skaitymo motyvacijos reikšmę, tiesa, tai daugiau būdinga buvusio sovietinio bloko šalims. Tokie duomenys aiškintini tuo, kad teksto skaitymas, be informacinės teksto funkcijos, kurią iš esmės ir realizuoja PIRLS tyrimo užduotys (ne tik informacinių tekstų, bet ir grožinių tekstų skaitymo),

atlieka ir emocinių, estetinių poreikių tenkinimo funkciją. Mokiniui patinka skaityti, skaitydamas jis patiria malonumą, tačiau teksto analizės gebėjimai gali būti prasčiau išvystyti. Orientuojantis vien į PIRLS skaitymo rezultatų sampratą, absoliutinti juos kaip skaitymo pasiekimus, nėra tikslinga. Būtina ir kita dedamoji, kurią išreiškia skaitymo motyvacija (skaitymas savo malonumui), atspindinti daugiau estetinių, nei informacinių poreikių tenkinimą.

- Lietuvos ketvirtokams kur kas geriau sekėsi atlikti užduotis, susijusias su grožinių tekstų suvokimu, nei informacinių. Ypač sunkiai jiems sekėsi atlikti užduotis, susijusias su gamtamoksliniu kontekstu. Atrodo, kad tokių tekstų Lietuvoje skaitoma mažai. Be abejo, tai nėra lietuvių kalbos pamokų užduotis, ir norint pasiekti šioje srityje geresnių rezultatų, įprotis skaityti, nagrinėti, suprasti ir interpretuoti įvairaus tipo informacinius tekstus turėtų būti sistemingai vystomas kitų dalykų pamokose.
- Nors lyginant su kitomis šalimis Lietuvos ketvirtokams gana gerai sekėsi atlikti įvairius skaitymo gebėjimus matuojančias užduotis, tačiau vis dėlto atotrūkis tarp jų pasiekimų, atliekant užduotis, reikalaujančias tik atrasti informaciją ir daryti tiesiogines išvadas, bei tų, kurios prašo interpretuoti ir integruoti informaciją bei įvertinti turinį, kalbą bei teksto elementus, yra didžiulis. Taigi poreikis pateikti pradinių klasių mokiniams įvairaus sudėtingumo, gilesnius teksto analizės klausimus išlieka.
- Lietuvos ketvirtokų pasiskirstymas pagal tarptautinius skaitymo pasiekimų lygmenis rodo, kad Lietuvoje dar pilnai neišvystomi gabiausiųjų pradinukų skaitymo gebėjimai, tačiau sėkmingai užtikrinama, kad praktiškai visi mokiniai išvystytų bazinius skaitymo ir teksto suvokimo gebėjimus. Būtų svarbu išlaikyti mūsų šalies įspūdingus pasiekimus užtikrinant pagrindinių gebėjimų ugdymą visiems mokiniams ir tuo pačiu skirti dėmesio parengti programas, leidžiančias pilniau atsiliepti į gabiausiųjų mokinių poreikius.

Grupinio interviu metu pedagogai pabrėžė, jog vaikų skaitymo gebėjimų ugdymo sistemai itin svarbios yra kultūriškai stiprios šeimos ir mokyklos aplinkos. Taip pat nemenka kliūtis siekti puikių skaitymo rezultatų yra psichologinių tarnybų nekompetenciją ir aplaidumas, per mažas dėmesys vaikams, kurie turi kalbos sutrikimų. Pedagogai atkreipė dėmesį į tai, kad reikia šviesti tėvus, kad jie suprastų tikrąją, o ne formaliąją skaitymo, knygos, kaip kultūros lobyno prasmę ir padėtų kartu su mokytoju ugdyti vaiko skaitymo gebėjimus. Pedagogai itin palankiai vertina vadovėlius ir metodines priemones, tačiau įvardinama knygų ir vadovėlių įsigijimo finansavimo problema.

Leidėjų ir vadovėlių autorių teigimu, norint, kad vaikai taptų uoliais skaitytojais ir pasiektų gerų skaitymo rezultatų, pirmiausiai reikalinga tekstų įvairovė. Atrenkant tekstus svarbus ir lytiškumo aspektas. Respondentų teigimu, pradinių klasių vadovėliai vis tik dar labai mergaitiški, o tai yra svari priežastis, kodėl mergaitės skaito geriau nei berniukai (tą rodo tyrimų duomenys). Reikalinga daugiau berniukams skirtų tekstų, kurie jiems įdomūs ir susiję su pačiu vaiku. Tada vaikas skaitydamas tokį tekstą suranda jam jau pažįstamų žodžių, situacijų, artimų herojų. Kitas svarbus aspektas, kurį pabrėžė respondentai – atkreipti dėmesį į gerai skaitančius, gabius vaikus, kad nesumažėtų jų skaitymo motyvacija ir nekristų žemyn skaitymo gebėjimai. Galbūt gabiems vaikams reikalingos atskiros skaitymo knygos. Mokytojų darbą palengvintų ir rimti, išsamūs metodiniai leidiniai, tačiau respondentai skundžiasi, kad valstybė švietimui neskiria reikiamo finansavimo, kad bibliotekos būtų aprūpintos naujausia literatūra, metodiniais leidiniais, žurnalais. Vadovėlių autoriai iškelia sau tikslą, kad gimtosios kalbos sistemą reikia atskleisti per literatūrą, vadovaujasi fenomenologijos principais – į pasaulį žvelgti vaiko akimis. Toks žiūros taškas padės atrinkti tinkamus tekstus ir paskatins mokinių skaitymo motyvaciją.

APIBENDRINIMAS IR REKOMENDACIJOS

1. PIRLS konceptas, tiriamų požymių struktūra, kad ir kaip yra išsamiai ir kompetentingai parengti, vis dėlto neatspindi daugelio svarbių aspektų, galinčių, hipotetiškai mąstant, turėti esminį paveikumą skaitymo gebėjimų pasiekimams tikslinėse populiacijose.

1.1. Pirma, PIRLS neatspindi daugelio kontekstinių socialinių veiksnių. Ateityje prasminga būtų statistikai susieti šalių reitingo duomenis su tokiais socialinio konteksto veiksniais (nepriklausomais veiksniais), kaip: BVP tenkantis 1 gyventojui, socialinės nelygybės indeksas, regioninių skirtumų mastas, BVP dalis tenkanti švietimui, knygų leidybos rėmimo politika, socialinės gerovės tipas valstybėje, ikimokyklinio ugdymo įstaigų tinklo plėtra ir aprėptis, mokytojų rengimas, dalykų didaktikų mokslo ir vaikystės mokslo būklė ir kt.

1.2. Skaitymas yra visų pirma kultūros aktas, todėl jis negali būti visybiškai ištirtas, taikant masiniu atrankiniu tyrimu grįstą standartizuotą mokinių testavimą. Tokia prieiga labiau neproblemiška ir adekvati yra būtent gamtamokslinių gebėjimų tyrimo atveju (pvz., TIMSS). Skaitymui ir skaitymo gebėjimams tyrinėti greta pozityvistinės metodologijos turėtų būti taikoma ir kultūros mokslų metodologija, paremta hermeneutika, fenomenologija, kokybiniais socialinių mokslų metodais. Teorijų ir metodologijų pliuralizmo bei daugiaparadigmiškumo sąlygomis čia norima ne kvestionuoti PIRLS vertę, bet atkreipti dėmesį, jog šio tarptautinio tyrimo nederėtų ateityje fetišizuoti, besąlygiškai imti vien PIRLS skaitymo koncepciją, kaip modelį, vystant nacionalinį ugdymo turinį, organizuojant nacionalinį testavimą ir pan. Tiesiog, PIRLS duomenys yra verta dėmesio informacija ir tiek.

1.3. PIRLS tiriamų požymių struktūroje, diagnostiniai kintamieji, atspindintys mokyklos kontekstą ir ypač didaktinį aspektą, remiantis hipotezės teisėmis išsakyta ekspertine nuomone, yra nepakankamai validūs. Todėl rezultatuose ir gauname faktą, kad šeima ir socialiniai veiksniai yra stipresni skaitymo gebėjimo determinantai nei mokykla ir pats ugdymo procesas. Galima daryti prielaidą, kad sukūrus subtilesnius ir diagnostiškai patikmesnius instrumentus, būtų galima fiksuoti didesnį mokyklos, pamokos ir didaktinių veiksnių paveikumą skaitymo gebėjimams, kuris realybėje tikrai egzistuoja., gali būti pagrįstai postuluojamas, remiantis teorija ir *comon sense*.

1.4. Kita vertus, į tyrime nustatytą socialinių veiksnių didesnę determinacinę galią, reiktų pažiūrėti atsakingai. Toks faktas leidžia, bent jau hipotezės teisėmis, teigti, kad Lietuvos pradinė mokykla, matyt, prastokai atlieka savo misiją ir socialinę funkciją. Vaikai, ateidami į mokyklą atsineša iš šeimų labai skirtingą kultūrinį kapitalą ir labai skirtingas potencines skaitymo gebėjimų išsiugdymo galimybes, o kartu ir mokyklinės socializacijos galimybes apskritai. Kitaip tariant, vaikai jau į pirmą klasę ateina su potencialiai išreikšta socialine ir švietimo nelygybe, o mokykla šios nelygybės visumoje nesugeba redukuoti, sušvelninti, kaip nors „kompensuoti“ vaikams iš silpnesnio sociokultūrinio sluoksnio, emancipuoti ir paspartinti jų raidą. Kultūriniu ir edukaciniu požiūriu stiprus vaikas ateina į pradžios mokyklą, tikėtina, stiprus iš jos ir išeina. Jei ateina vaikas su silpnu kultūriniu kapitalu, tai, nors ir pramokęs skaityti, jis sąlyginai su silpnu kultūrinu bei edukaciniu potencialu nukeliauja į aukštesnes švietimo pakopas ir gyvenimo „falšstartas“ tokiam vaikui tęsiasi toliau. Pradinė mokykla turi ateityje stiprinti savo pedagoginę meistrystę ir didaktinį gebėjimą dirbti ne tik su gabiais vaikais ir vaikais iš aukštesnio socialinio sluoksnio, bet ir su vaikais, turinčiais mokymosi sutrikimų, su vaikais, ateinančiais iš sociokultūriškai silpnų šeimų. Būtent pagal šį gebėjimą reikėtų vertinti pedagogų, mokyklų, jų vadovų ir netgi steigėjų bei švietimo sistemos apskritai veiklą. Funkcionali mokykla yra ne ta, kuri tradicijos ar viešųjų ryšių pagalba pritraukia stipresnį mokinių kontingentą, bet ta mokykla, kuri geba išmokyti VISUS, ypač mokinius su mokymosi sutrikimais ir mokinius iš silpnesnio socialinio sluoksnio.

2. Tam tikros galimybės efektyvinti skaitymo gebėjimų ugdymo sistemą, sugeneruoti naujas didaktines idėjas sietinos su L. Vygtoskio kultūrinės istorinės psichopedagogikos refleksija ir kūrybingu taikymu. Čia turima galvoje tiek minėtos mokslinės mokyklos klasikinių eksperimentų taikymu, tiek su modernių vakarietiškų L. Vygotskio teorijos interpretacijų taikymu.

3. Būtų labai netoliaregiška skaitymo gebėjimų ugdymo sistemos sampratą, taip pat PIRLS Lietuvos duomenų refleksiją apriboti vien tik tokiu vidiniu švietimo sistemos komponentu kaip ugdymo turinys. Mūsų ekspertinės nuomonės, išsakomos hipotezės teisėmis, labai svarbūs ir kiti švietimo sistemos konteksto veiksniai. Norint siekti aukštesnių Lietuvos mokinių skaitymo gebėjimų reiktų:

3.1. stiprinti pradinių klasių mokytojų rengimą, tęstinį kvalifikavimą ir atestavimą. Reikėtų įveikti dėl viešųjų finansų taupymo motyvo kylančią pagundą nustumti pradinių klasių mokytojų rengimą iš universiteto į kolegijų sektorių. Mokytojų ir mokyklų vadovų atestaciją reikėtų labiau susieti su faktiniais pasiekimais, ypač su mokytojo ir mokyklos gebėjimu išmokyti visus vaikus, nepriklausomai nuo jų kilmės ir mokymosi sutrikimų. Atitinkama linkme reikėtų stiprinti mokytojų ir mokyklų vadovų tęstinio kvalifikavimo turinį.

3.2. Stiprinti modernaus vaikystės mokslo ir dalykų didaktikų mokslo būklę šalyje, plėsti atitinkamų akademinių padalinių tinklą, įsteigti ir remti specializuotus tokios pakraipos mokslo žurnalus, startuoti atitinkamos tematikos neblogai finansuojamą mokslo programą, įveikti neigiamą požiūrį į ugdymo mokslą apskritai, įveikti sąlyginį ugdymo mokslo apleistumą apskritai.

3.3. Stiprinti švietimo pagalbos institucijų ir specialistų veiklą. Vaikai, turintys mokymosi sutrikimų, turėtų turėti žymiai daugiau kontaktinių valandų su logopedu ir specialiuoju pedagogu. Stiprinti socialinio pedagogo pozicijas ir prestižą mokykloje bei visuomenėje. Plėtoti mokytojo pagalbininko profesinį institutą ir pareigybę, ypač tuo atveju, jei yra daugiau vaikų su mokymosi sutrikimais. Įpareigoti PPT tampriau bendradarbiauti su konkrečia mokykla ir jos pedagogais bei specialistais. Tobulinant švietimo teisyną ir specialistų kvalifikavimą, pasiekti, kad mediciniškas, klinikinis diagnostinis požiūris, kuris šiandien dominuoja PPT sektoriuje, ilgainiui virstų įgalinimo pedagogikos ir socialinio dalyvavimo pasaulėžiūra bei praktika.

3.4. Reguliariai vykdyti nacionalinį pradinės mokyklos mokinių testavimą, paremtą reprezentatyviu atrankiniu tyrimu. Skirti specialių ir stabilų finansavimą tokiai veiklai, formuoti nacionalinio mokinių testavimo rezultatų duomenų bazę, integruoti ją į ŠVIS bazę, reguliariai inicijuoti antrinę šios duomenų bazės analizę. Mokinių nacionalinio testavimo ir stebėsenos rezultatus sieti su nacionalinio ugdymo turinio tobulinimu, kitais švietimo pokyčiais.

3.5. Pergalvoti iš naujo pradinės klasės mokinių vertinimo sistemą. Įveikti neretai pasitaikančias pažangios kokybinės (idiografinės) vertinimo metodikos vulgarizacijas.

3.6. Kurti specialias Lietuvių kalbai ir kultūrai adaptuotas mokymo programas, skirtas įveikti skaitymo mokymosi sunkumus, skatinti raštingumo mokymosi motyvaciją. Galbūt reikėtų parengti specializuotą ilgalaikę nacionalinę programą: „Vaikystė ir IKT“ arba „Vaikystė ir medijų pasaulis“, kuri būtų finansuojama ir iš biudžeto, ir iš ES.

3.7. Reformuoti ikimokyklinių įstaigų tinklą. Ieškoti naujų ikimokyklinio ugdymo formų, išbandyti naujus lanksčius nedidelio darželio modelius: remti susikooperavusių šeimų iniciatyvas, bendruomeninio darželio idėją etc. Studijuoti pažangią užsienio patirtį. Atsisakyti vienpusiško tradicinio darželio modelio – dideli pastatai, dideli pajėgumai,. daug vaikų, daug personalo, didelės išlaidos etc.; .remti jaunų, šiuolaikinė išsilavinimą įgijusių pedagogų atvykimą į periferiją. Įveikti atsilikimą, kuris, ES standartais vertinant, egzistuoja mažamečių vaikų ankstyvo įtraukimo į ikimokyklinio ugdymo sistemą srityje. Įveikti grėsmingą mastą įgaunančius miesto ir kaimo skirtumus atitinkamoje srityje.

4. tyrimo metu nustatytas ryškus socialinio konteksto veiksnių paveikumas skaitymo gebėjimams leidžia, ekspertinės nuomonės ir hipotezės teisėmis, formuluoti šias socialinės politikos tobulinimo idėjas ir konkrečius pastebėjimus:

4.1. Skatinti šeimos kultūrinį kapitalą, puoselėti šeimos edukacines tradicijas

4.2. Nuosekliai siekti regioninių (kaimo ir miesto) skirtumų mažinimo

4.3. Skatinti skaitymo kaip kultūrinio vartojimo įprotį, sumažinti PVM tarifą knygoms. Inicijuoti valstybės remiamas, knygų vaikams vertimo, sukūrimo ir leidybos programas.

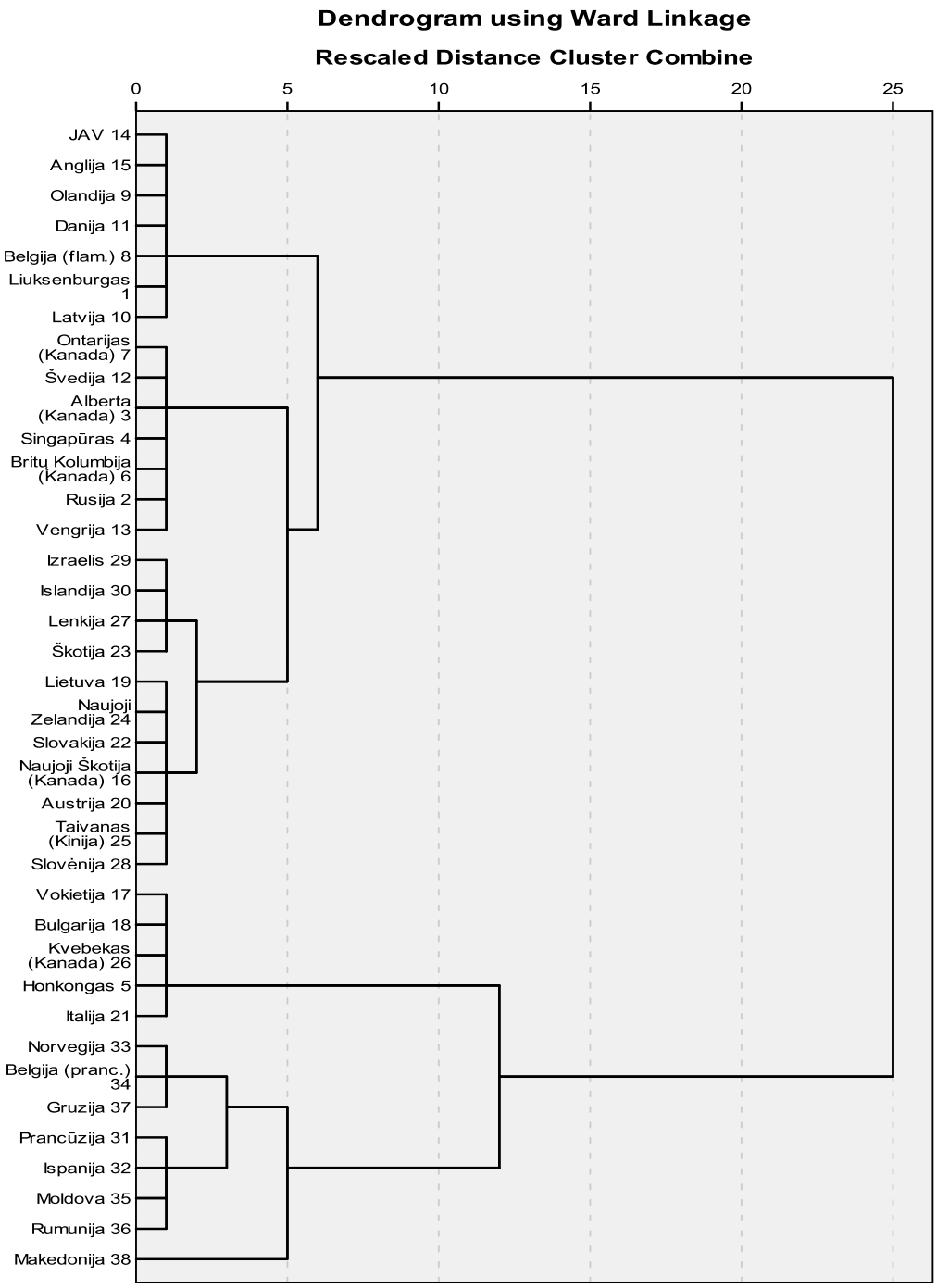
4.4. Didinti knygos prieinamumą visiems visuomenės sluoksniams ir ypač vaikams. Reformuoti. viešųjų bibliotekų tinklą. Teisyno tobulinimo ir kvalifikavimo priemonėmis įdiegti masinėje kultūrinio darbo praktikoje modernų bibliotekos edukacinį konceptą. Švietimas ir socialinių klasių reprodukcija. Švietimas kaip „socialinis liftas“.

4.5. Socialinę ir švietimo politiką grįsti modernia ir moksliškai pagrįsta samprata apie švietimo funkcijas šiuolaikinėje visuomenėje. Tai dialektinė samprata, kai pripažįstami du vienas kitą paneigiantys švietimo pradai:

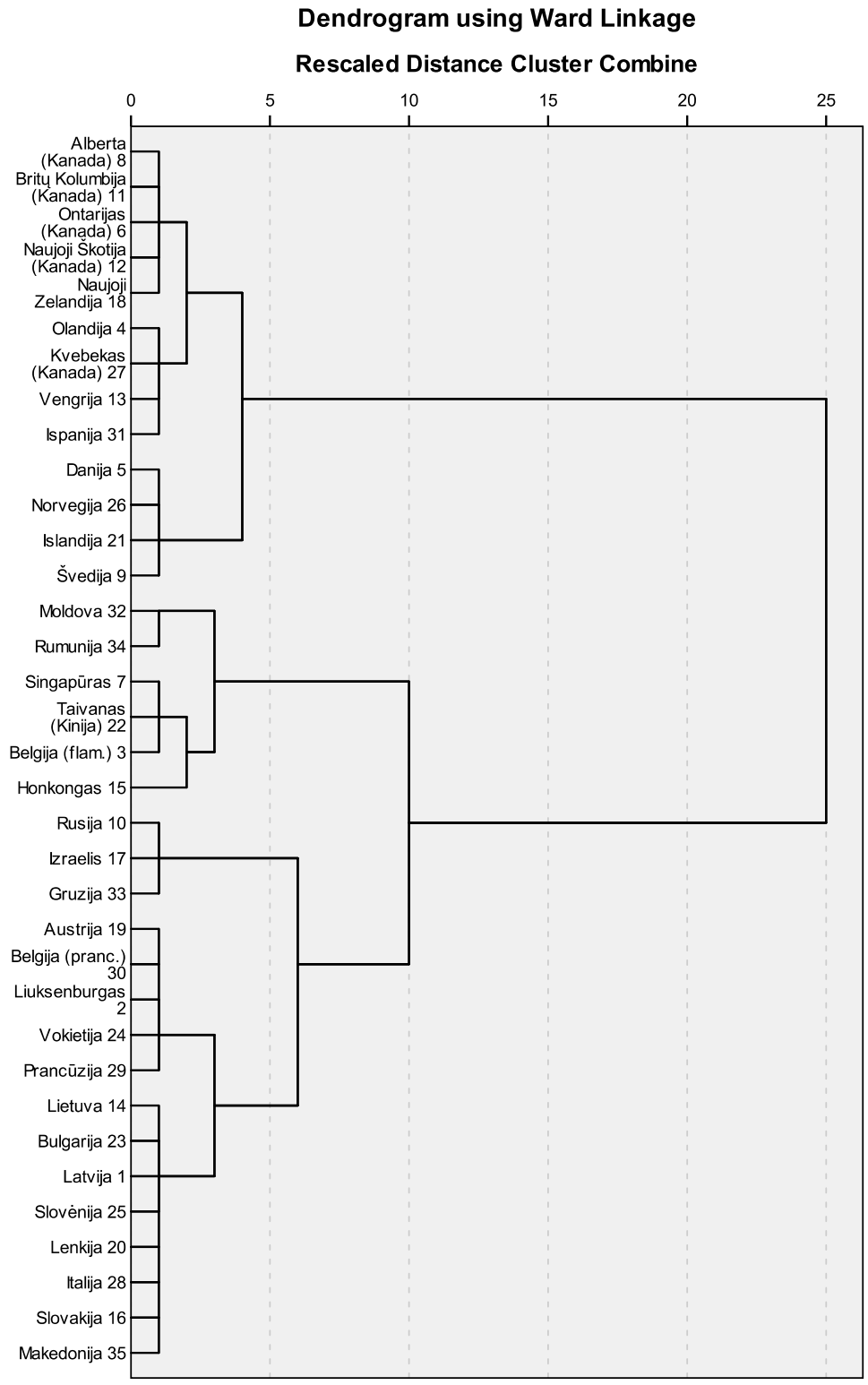
> švietimas, kaip klasinės visuomenės reprodukavimo instrumentas, kaip socialinės nelygybės konstravimo ir įtvirtinimo instrumentas;
>
> švietimas, kaip „socialinis liftas“, vaikų ir jaunimo iš silpnesnio socialinio sluoksnio įgalinimo instrumentas, socialinio teisingumo ir lygių galimybių įtvirtinimo instrumentas.

4.6. Įveikti pasaulėžiūrinį ribotumą, kada Lietuvoje per menkai suprantamos labai glaudžios lygių galimybių ir švietimo sąsajos. Lietuvos viešoji erdvė ir visuomeninis politinis diskursas per menkai atspindi švietimą: kaip specifinį sektorių, kuriame šiurkščiai pažeidžiamos lygios galimybės ir socialinis teisingumas, kaip sektorių, kuris, esant demokratinei švietimo ir socialinei politikai, gali labai veiksmingai pridėti prie lygių galimybių ir socialinio teisingumo.

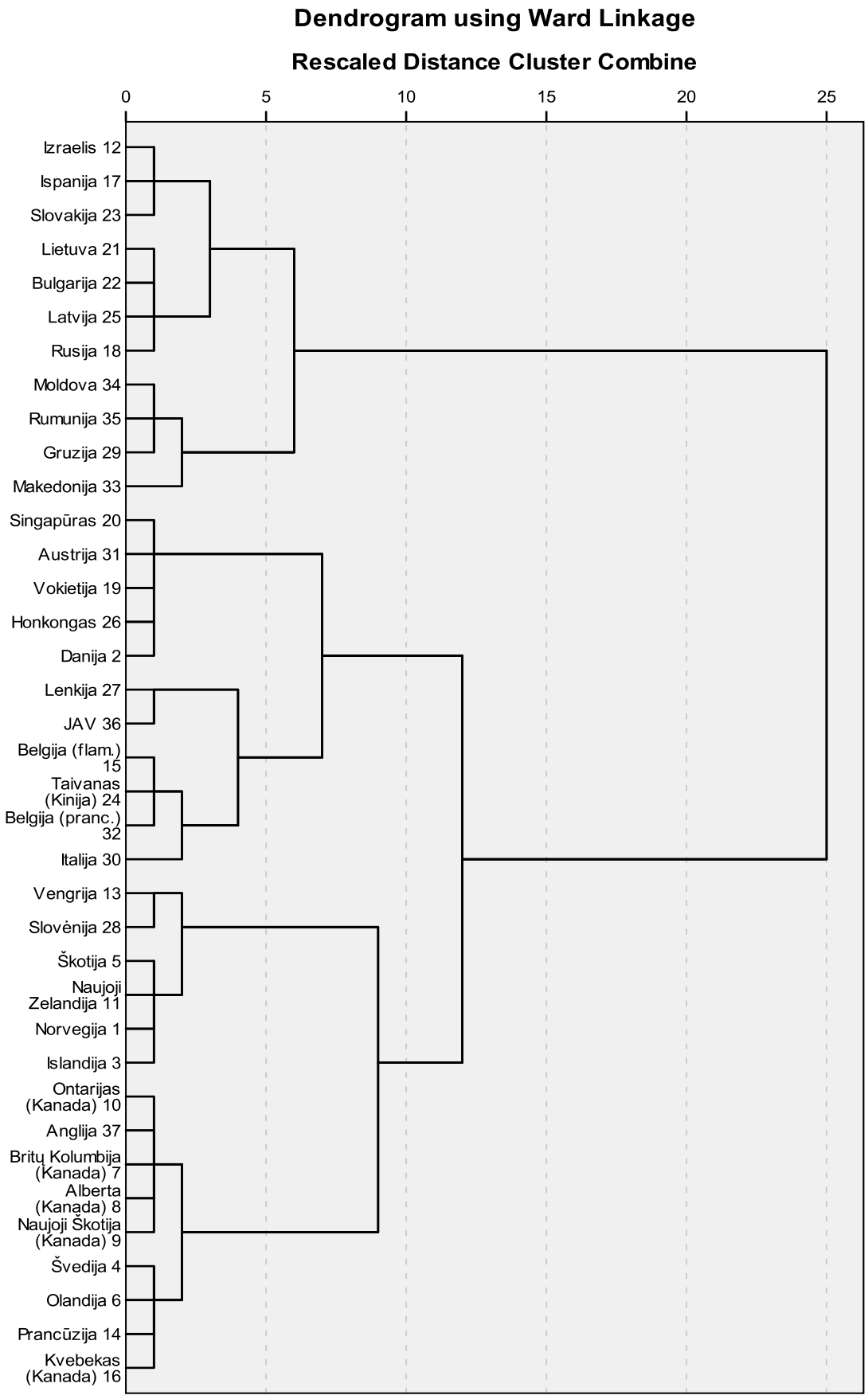
PRIEDAI



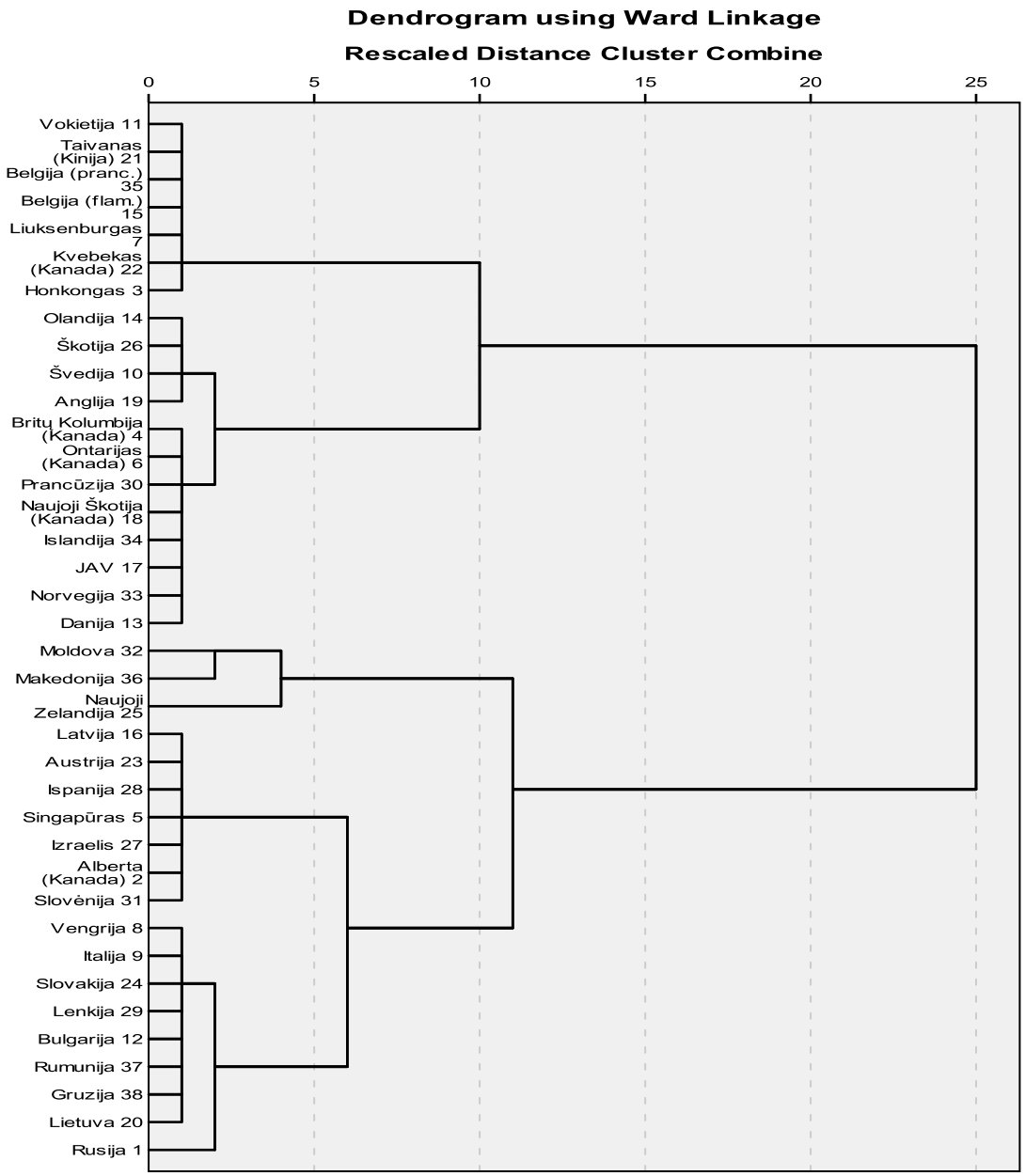
P1 pav. Šalių grupavimas pagal skaitymo pasiekimus ir skaitymo motyvaciją



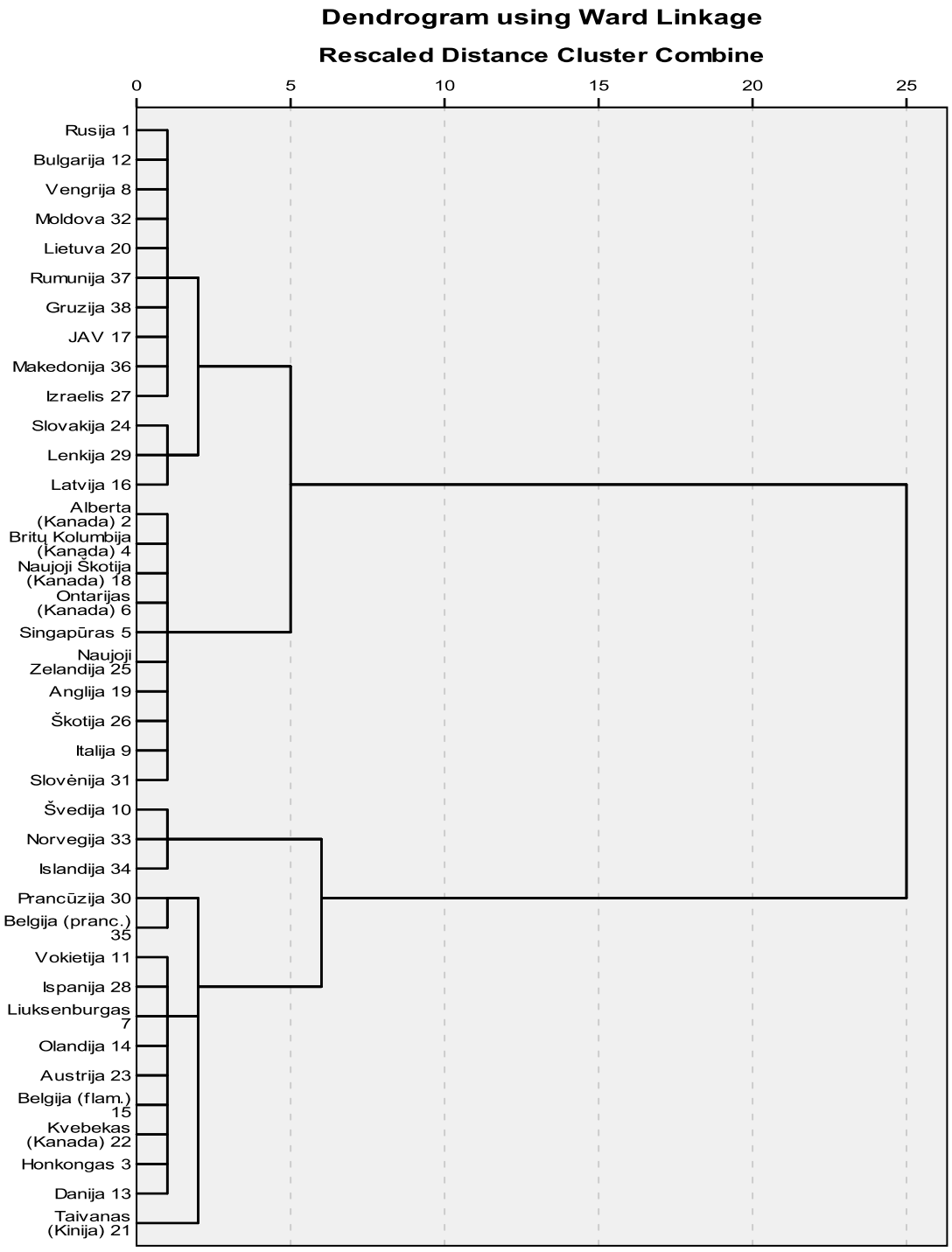
P2 pav. **Šalių grupavimas pagal namų aplinkos edukacinius resursus: tėvų išsilavinimą, ankstyvąsias skaitymo veiklas, vaikiškų knygų skaičių namuose, tėvų požiūrį į skaitymą**



P3 pav. **Šalių grupavimas pagal mokymo skaityti organizavimą:** Skaitymo mokymo programose naudojamos mokymo priemonės (skaitiniai, vaikiškos knygos), mokinių skaitymas klasėje balsu, kontrolinių darbų ar testų naudojimas, skaitymas namų darbams.



P4 pav. **Šalių grupavimas pagal skaitymui naudojamų tekstų tipus** (trumpi apsakymai, knygos ir ilgesni skyriai knygose, eilėraščiai, dramos)



P5 pav. **Šalių grupavimas pagal skaitymo supratimo mokymo strategijas (padedama suprasti naujus žodžius, išskirti pagrindinę mintį, palyginti perskaitytą su savo patirtimi, apibendrinti ir padaryti išvadas ir kt.)**