Liepājas Universitāte

Izglītības zinātņu institūts

Andris Krieķis

Sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģiskie nosacījumi

Promocijas darbs
zinātnes doktora grāda (Ph.D.) iegūšanai
izglītības zinātņu nozarē

Darba zinātniskā vadītāja -

Dr. paed., profesore **Zenta Anspoka**

Promocijas darbs ir izstrādāts Eiropas Sociālā fonda projekta "Liepājas Universitātes akadēmiskā personāla pilnveide stratēģiskās specializācijas jomās – logopēdija, pirmsskolas izglītība un sākumizglītība" (Nr. 8.2.2.0/18/I/003) ietvarā.

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Liepāja

2022

Anotācija

Andra Krieķa promocijas darbs "Sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģiskie nosacījumi" izstrādāts Dr.paed. profesores Zentas Anspokas vadībā laika posmā no 2015. līdz 2022. gadam.

Promocijas darba mērķis: izstrādāt zinātniski pamatotus un sākumskolēna attīstības virzībai piemērotus lasītprasmes attīstības pedagoģiskos nosacījumus, tos empīriski pārbaudīt un apkopot pētījuma rezultātus.

Pētījuma 1.daļā, balstoties uz jaunākajiem pētījumiem, analizēts lasītprasmes jēdziens, paplašināts tā skaidrojums, kā arī definēti lasītprasmes kvalitātes kritēriji, rādītāji un līmeņi. Analizēts lasīšanas process, izveidots sākumskolēna – lasītāja – portrets, skaidrota sākumskolēna lasītprasmes attīstība pedagoģiskajā procesā, ir izvirzīti pedagoģiskie nosacījumi un to saturs, kas ievērojami sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesā.

Pētījuma 2. daļā veikts konstatējošais pētījums par lasītprasmes jēdziena skaidrojumu no skolēna un skolotāja viedokļa, Latvijas sākumskolēnu – lasītāju, sākumskolēna lasītprasmes attīstību – skolotāja viedoklis. Konstruēts sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālās darbības modelis, un tas pedagoģiskajā procesā eksperimentāli pārbaudīts. Pēc pētījumā iegūto datu analīzes papildināti pedagoģiskie nosacījumi, kas ievērojami sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesā. Izstrādāti teorētiskajā un praktiskajā pētījumā balstīti secinājumi.

Pēc promocijas darba nobeiguma satura iespējams secināt par hipotēzē ietverto nosacījumu pārbaudes gaitu un saskatīt pētījuma zinātnisko un praktisko novitāti.

Būtiskākie sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģiskie nosacījumi, kas ievērojami skolēna lasītprasmes attīstības procesā, ir skolēna lasītprasmes attīstības pilnveides mērķa un uzdevumu formulēšana. Mērķis tiek izvirzīts pēc skolēna vajadzības aktualizēšanas izprast tekstā ietverto informāciju, mērķa un uzdevumu formulēšanā iesaistās ne tikai skolēns un skolotājs, bet arī pastāv sadarbība starp skolēnu un skolotāju un attiecība – skolēns un skolēns. Nozīmīga ir skolēna individuālā darbība, un tas, ka īpaši svarīga skolotāja profesionālā lietpratība to nodrošināt tā, lai skolēns, nemanāmi vadīts no skolotāja puses, iet uz izvirzīto mērķi un spēj analizēt sasniegtā rezultāta kvalitāti. Nepieciešams pievērst lielāku uzmanību skolēna lasītprasmes pilnveides procesā iesaistīto dalībnieku sadarbībai, jo tā ir būtiska, ja domā par lasītprasmi ne tikai kā individuālu vērtību, bet arī kā sabiedrībai nozīmīgu vērtību un kā konkrētā sociālā vidē pozitīvas izmaiņas veicinošu.

Atslēgvārdi: lasītprasme, lasītprasmes attīstība, lasītprasmes kvalitāte, lasīšanas process, sākumskolēna un skolotāja sadarbība.

Annotation

The doctoral dissertation “The pedagogical conditions in the development of the primary school students’ reading skills” by Andris Krieķis was written in the period of time from year 2015 to 2022 under the leadership of Dr. paed. Professor Zenta Anspoka.

The aim of the dissertation: to establish the scientifically grounded pedagogical conditions in the development of the primary school students’ reading skills, to test them empirically and summarize the results of the research.

In the first chapter, basing on the latest research, the author has analysed the concept of the reading skills, has expanded its explanation as well as has defined the criteria, indicators and levels of reading skills. The author has explicated the reading process, has created a portrait of the primary school student, has explained the development of the primary school students’ reading skills in the pedagogical process, has identified the pedagogical conditions and their content in the development process.

In the second chapter an exploratory study is performed about the explanation of the concept of reading skills from the perspective of a teacher and a student. A model of the procedural action in the development of primary school students' reading skills has been constructed, and it has been experimentally tested in the pedagogical process. After the analysis of the data which was obtained in the research, the pedagogical conditions have been supplemented which have been recognized in the process of developing the reading skills of a primary school student. The conclusions based on the theoretical and practical research have been made.

According to the final content of the dissertation, it is possible to draw conclusions about the course of testing the conditions which were included in the hypothesis and to see the scientific and practical novelty of the research.

The most important pedagogical conditions in the development of primary school students' reading skills, which are significant in the process of students' reading skills development, are defining the goal and tasks in the development of students' reading skills. The aim is to update the student's need to understand the information contained in the text, not only the student and the teacher are involved in defining the aim and tasks, but there is also a collaboration between a student and a teacher and a student-student relationship.

The individual activity of a student is important, and it is especially important that the professional competence of the teacher ensures that the student, guided imperceptibly by the teacher, achieves the goal and is able to analyse the quality of the achieved result.

It is necessary to pay more attention to the collaboration of participants involved in the process of improving students' reading skills because it is essential to think about the reading skills not only as an individual value but also as a value in the society which may promote a positive change in a particular social environment.

Keywords: reading skills, the development of reading skills, the quality of reading skills, reading process, the collaboration between a primary school teacher and student.

Saturs

Anotācija 2
Annotation 3
Ievads 6
1. Sākumskolēna lasītprasmes attīstība 19
1.1. Lasītprasmes un lasīšanas procesa vispārīgs raksturojums 19
1.2. Sākumskolēna – lasītāja - raksturojums 32
1.3. Sākumskolēna lasītprasmes attīstība pedagoģiskajā procesā 36
2. Sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģiskie nosacījumi – empīrisks pētījums 49
2.1. Pētījuma vispārīgs raksturojums. 49
2.2. Konstatējošais pētījums par sākumskolēna lasītprasmes attīstību. 50
2.2.1. Konstatējošā pētījuma vispārīgs raksturojums 50
2.2.2. Konstatējošā pētījuma datu analīze 53
2.2.2.1. Lasītprasmes jēdziena skaidrojums no skolotāju un skolēnu viedokļa: datu analīze 53
2.2.2.2. Pētījuma "Latvijas sākumskolēna – lasītāja – portrets" datu analīze 59
2.2.2.3. Sākumskolēna lasītprasmes attīstība no skolotāju viedokļa: datu analīze 71
2.2.2.4. Pētījuma "Sākumskolas skolotājs – sākumskolēna lasītprasmes attīstības veicinātājs" datu analīze 72
2.3. Sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģisko nosacījumu kopas un procesuālās darbības modeļa aprobācija pedagoģiskajā procesā 81
2.3.1. Sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģisko nosacījumu kopa un procesuālās darbības modelis, tā raksturojums 81
2.3.2. Procesuālās darbības modeļa un tajā ietverto sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģisko nosacījumu aprobācijas procesa, dalībnieku un metodikas apraksts 84
2.3.3. Sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālās darbības modeļa un tajā ietverto sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģisko nosacījumu aprobācijā iegūto datu analīze 95
Nobeigums 123
Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes 126
Literatūras un avotu saraksts 127
Pielikumi 151

Ievads

Domājot par lasītprasmi pasaulē, ņemama vērā ne tikai būtiskākā skolēna izglītošanās esošā situācija, bet arī ar viņa nākotni saistīties aspekti.

Jēdziens *lasītprasme* šī brīža zinātniskajā telpā kļuvis ļoti mainīgs un plašs. Tā interpretācija atbilstoši pētāmās problēmas būtībai ir daudzšķautņaina, tādējādi arī pati lasītprasmes attīstība kļuvusi daudz sarežģītāka, plašāka un pats process paredz daudzveidīgāku skatījumu uz tā būtību.

Pētījumi rāda, ka lasītprasme tiek skaidrota kā personības attīstības raksturojošais lielums (Ptičkina, 1997; Anspoka, 2008; Karule, 1997; Lindo, 2014; Timm, Uibu, 2015; Doležalova, 2015; Kang, 2014), kā izpratnes kvalitāte (Cain, 2004; Primor, 2011; Afflerbach, Craisas, Doyle, 2017; Davis, Vehabovic, 2017), kā komunikācijas prasmes aspekts (Hahnel, Goldhammer, Naumann, Krohne, 2016), kā prasme lasīt dažādus tekstus (Hahnel, Goldhammer, Naumann, Krohne, 2016; Houston, 2011; Rosenwald, 2014; Fesel, Segers, Clairiana, Verhoeve, 2015), kā arī lasītprasme kā sociāl- emocionāls aspekts (Bowman-Perrot, Burke, Zhang, Zaini, 2014). Lasītprasmes jēdzienu analizējot dažādi, var secināt, ka svarīgākais ir to nevienkāršot, bet censties interpretēt un vērtēt pēc iespējas plašāk.

Analizējot dažādus lasītprasmes jēdziena skaidrojumus, iespējams konstatēt, kas no sabiedrības un skolēna viedokļa ir nepietiekamā līmenī izprasts - kāda ir atšķirība starp tehnisko lasīšanu un apzinātu lasīšanu, kuras galvenais uzdevums ir izpratnes kvalitāte. Tāpēc nepieciešams sākotnēji izglītot arī skolotājus, lai viņi būtu profesionāli gatavi, lai atbilstoši mūsdienu izglītības prasībām veicināt skolēna lasītprasmes attīstību, lai būtu kā skolēna palīgi un rosinātu katru skolēnu pilnveidot savu lasītprasmi, būtu spējīgi noteikt katra skolēna individuālo lasītprasmes līmeni, saskatīt skolēna individuālo attīstību.

Skolotāja un skolēna darbība un sadarbība – palīdzēt skolēnam lasītprasmes attīstības procesā – ir nozīmīga mācību procesa daļa. Īpaši svarīga tā ir sākumizglītības posmā, jo tieši šajā posmā mācību procesā svarīgi panākt, ka skolotājs kļūst sākumskolēnam (pētījuma ietvaros par sākumskolēnu tiek uzskatīts Latvijas izglītības sistēmā skolēns no 1. līdz 6. klasei) par mācīšanās procesa dalībnieku, un lasītprasmes attīstības process notiktu uz līdzatbildības, savstarpējās cieņas attiecībām. Ņemot vērā sākumskolēna pieredzi, ne vienmēr viņš uzreiz var daudz ko izdarīt, un skolotājs var parādīt kādas rīcības, šajā gadījumā, lasītprasmes attīstības veidus u.c.

Tieši skolotāja prasme izmantot tādus pedagoģiskos paņēmienus, kas rosinātu veidot savstarpējo saistību starp skolēna vēlmes + skolēna potenciāls + skolēna griba + skolēna atbildība + skolēna individuālais darbs – skolēna un skolotāja darbība un sadarbība, ir

noteicošais, lai lasītprasmes attīstības process būtu balstīts uz pozitīvas domāšanas un aktīvas darbības principiem.

Starp skolotājiem aktualizējams jautājums par lasītprasmi kā pieredzes iegūšanas veidu, jo skolēni ir gatavi plašam dialogam (saziņai) ar pasauli, kura sniedz dažāda veida atbildes uz jautājumiem. To risināšanas veids, izmantojot mūsdienu tehnoloģijas un internetu, ir balstīts uz loģiku, loģisku darbību kopumu, un pats galvenais, skolēniem svarīgi, lai tiek akcentēti noteikumi, kāpēc un kā katrs no uzdevumiem tiks veikts (Latham, Faulkner, 2013). Tā ir jauna prasme, kā rezultātā tiek sasniegti cita veida lasītprasmes kvalitātes rādītāji, kas lielā mērā bija sveši, neapzināti agrākajām paaudzēm, t.sk. mūsdienu skolotājiem, vecākiem, vecvecākiem. Izprotot lasītprasmi no mūsdienu skolēna skatpunkta, tās analizēšana un skolēnu lasītprasmes kvalitātes noteikšana un vērtēšana ir skatāma arī no indivīda funkcionalitātes un kompetences aspekta.

Lasītprasme var būt saistīta ar skolēna zināšanu un prasmju līmeni kāda cita mācību priekšmeta satura apguvē, tas ir, ne vienmēr skolēns nezina kādas zinātnes jautājuma saturu, bet gan neprot izlasīt (Fuchs, Fuchs, 2002), tāpat var būt, ka skolēns nevis neprot lasīt, bet nav, iespējams, mācīts lasīt konkrētus tekstus. Bez prasmes lasīt augstākā kvalitātē skolēns var būt pazudis plašajā informācijas pasaulē, nespēj risināt ikdienas problēmsituācijas (Csobanka, 2016). Lasītprasme ir arī priekšnoteikums mācību satura apguvei skolā. Skolēni, kuriem ir zema lasītprasmes kvalitāte, nav gatavi augstākā līmenī paplašināt savu pieredzi izglītības procesā un pēc tam arī darba tirgū (Psacharopoulos, Patrinos, 2018). Lasītprasme izpaužas kā skolēna prasme risināt problēmjautājumus, izmantojot konkrētas zinātnes pieņemto terminoloģiju. Taču tā sākotnēji ir jāapgūst, un tikai tad var to lietot (Edwards, Maloy, Anderson, 2009). No tā izriet, ka skolotāja uzdevums ir palīdzēt attīstīt skolēna lasītprasmi tā, lai skolēns to var izmantot atbilstoši mērķim (Edwards, Maloy, Anderson, 2009).

Zemi lasītprasmes kvalitātes rādītāji novērojami jau sākumskolā (Kucan, Palincsar, 2010), taču, kā tika minēts, lasītprasme ir nozīmīga izglītības ieguves procesā kopumā, lasot informāciju no dažādiem informācijas avotiem (Linder, Mueller, Gibbs, Alper, Freeman, 2017), un ikvienam skolēnam ir tiesības uz kvalitatīvu izglītības ieguves procesu un pašizaugsmi (McLeskey, Waldron, 2011).

Mūsdienu sabiedrība pēc būtības ir mainījusies, notiek strauja tās attīstība. Amerikas Mediju institūta (*American Press Institute*) veiktajā pētījumā noskaidrots, ka 4 no 10 amerikāņu sociālie mediji ir viņu ziņu avots un 78 % viedtālruņu īpašnieku izmanto savu mobilo ierīci, lai iegūtu jaunākās ziņas (American Press Institute, 2014). Taču ir jautājums, kāda ir iepriekš minētā lasītprasmes kvalitāte. Tas skaidrojams ar to, ka sabiedrība pāriet no senāko uz jaunāko tehnoloģiju izmantošanu (Greenfield, 2014). Pētījums rāda, ka ASV 69% pieaugušo

apgalvojuši, ka gadā izlasījuši vai gandrīz izlasījuši tikai vienu grāmatu drukātā veidā (Zickur, Rainie, 2014). To, ka ir izveidojusies vajadzība pēc cita līmeņa lasītprasmes, rāda arī pētījumi par cilvēku smadzeņu darbību, proti, smadzenes adaptējas un veido jaunu shēmu (struktūru), lai pārvaldītu digitālajos resursos atspoguļotu apjomīgu informāciju. Tieši digitālo mediju attīstība veido jaunu, alternatīvu lasīšanas formu, struktūru, un rodas jauna lasītā izpratne (Rosenwald, 2014).

OECD (*The Organisation for Economic Co-operation and Development*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) un Eurydice kvantitatīvo un kvalitatīvo pētījumu par skolēnu lasītprasmi iegūtie dati rāda noteiktas iezīmes, iespējamos problēmjautājumus, kas rosina veikt padziļinātākus pētījumus, lai, uz tiem pamatojoties, radītu mūsdienu izglītības sistēmā pamatotus un izmantojamus sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģiskos nosacījumus.

OECD PISA programma lasīšanas kompetenci definē kā "rakstītā teksta izpratni, izvērtēšanu un izmantošanu tā, lai skolēns sasniegtu savus mērķus, pilnveidotu zināšanas, potenciālu un piedalītos sabiedrības dzīvē" (Geske, Grīnfelds, Kangro, Kiseļova, 2016, 53).

Latvijā 2009. gadā, kā liecina PISA pētījums, bija 17,6% skolēnu ar vāju lasītprasmi un kopumā maz skolēnu, kas var veikt augstākās grūtības pakāpes lasīšanas uzdevumus. Pētījums atklāja arī vēl vienu problēmu – negatīvu attieksmi pret lasīšanas procesu kā tādu (Geske, Grīnfelds, 2010).

Latvija OECD Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 2012 (Latvija OECD Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 2012 – pirmie rezultāti un secinājumi) ir atklāts, ka Latvijas skolēniem ir vidēji sasniegumi lasīšanā – 489 punkti, kas ir zem vidējā OECD līmeņa, un tas ir statistiski nozīmīgi. Jāuzsver, ka ir ļoti mazs lasītāju skaits ar augstu lasītprasmes līmeni. Ja skolā, kurā veica pētījumu, mācās 1000 skolēnu, tikai trīs no tiem bija ar augstu lasītprasmes līmeni (Geske, Grīnfelds, 2010).

Latvijas skolēnu lasītprasmes līmenis aug. "Salīdzinot ar 2012. gada testēšanas rezultātiem, tas ir 493 punkti. Arī šajā reizē punktu skala, atspoguļojot valstu sasniegumus, ir saglabāta. Taču šī pētījuma eksperti un datu analizētāji uzsvēra, "vai tomēr sešos PISA ciklos, kas aptver tik ilgu laika periodu (2000 – 2015), iespējams novērtēt valstu vidējos sasniegumus tajā pašā skalā, un kāda ir vērtējuma precizitāte, ja (..) pētījumu ciklu īstenošanas metodoloģija ir zināmā mērā mainījusies – ir grozītas skalas veidošanas procedūras, teksta dizains un administrēšana, ieviesta datorizētā testēšana", mainījušies jaunieši un sabiedrība kopumā". (Geske, Grīnfelds, Kangro, Kiseļova, 2016, 53).

"Latvijas skolēniem sasniegumi 2009. gadā ir 484 punkti, 2012. gadā – 489 punkti un 2015. gadā - 488 punkti. Redzams, ka Latvijas skolēnu lasīšanas kompetence kopš 2009. gada

ir pavisam nedaudz uzlabojusies (par 2 punktiem), taču pieaugums nav statistiski nozīmīgs" (Geske, Grīnfelds, Kangro, Kiseļova, 2016, 57).

Kā atzīst PIRLS 2016 pētījuma veicēji, mērķis ir "sniegt labāko politiski nozīmīgāko informāciju par to, kā uzlabot mācīšanu un mācīšanos, lai palīdzētu skolēniem kļūt par izglītotiem un pašpietiekamiem lasītājiem" (Mullis, Martin, Foy, Hooper, 2017). PIRLS 2016 pētījuma rezultāti rāda, ka "Latvijas skolēnu vidējie sasniegumi lasītprasmē ir 558 punkti, kas ir ievērojami augstāk par PIRLS 2016 pētījuma dalībvalstu vidējiem sasniegumiem. Kopš mērījuma 2006. gadā Latvijai ir nozīmīgs sasniegumu kāpums, tātad mūsu 4. klases skolēni desmit gadu laikā ir kļuvuši prasmīgāki lasītāji. Valstu sarakstā Latvijas skolēni atrodas 11.vietā. 2001. gada pētījumā Latvija bija 5.vietā aiz Zviedrijas, Nīderlandes, Anglijas un Bulgārijas, bet 2006. gadā, neskaitot atsevišķas Kanādas provinces, - 13.vietā. (Ozola, 2017). Taču Latvijā ir mazāk skolēnu ar ļoti augstiem sasniegumiem nekā varētu gaidīt no normālsadalījumam atbilstošas populācijas (Ozola, 2017), kas ir nozīmīgi talantīgu skolēnu pilnveidei.

Tāpat uzmanība pievēršama PIRLS 2016 pētījuma aspektam, ka "salīdzinoši par īpaši zemiem var uzskatīt skolēnu ar latviešu mācību valodu vidējos sasniegumus, lasot literāros tekstus pieredzes gūšanai. Latviešu skolēniem ir salīdzinoši vājākā prasme saprast, piemēram, pasaku un stāstu vēstījumu" (Ozola, 2017), to var ietekmēt skolēna sociālekonomiskais stāvoklis - atšķirības starp skolēniem šajā aspektā var veidot atšķirības lasītprasmes līmenī pat viena mācību gada gradācijā (Mullis, Martin, Foy, Hooper, 2017), kā arī ģimenes izglītības līmenis, lasīšanas veidošanas tradīcijas tajā (Hartas, 2011) un skolēna individuālās valodas prasme (Pennycook, 2010), kas savukārt var ietekmēt pat nelielas pārmaiņas, politiku un dažādus citus aspektus (Pavlenko, 2012).

Šaubas raisa PIRLS 2016 pētījuma aspekts, ka no "visu valstu ceturto klašu skolēniem Latvijas skolēnu vidējais vecums bija viens no lielākajiem -10,9 gadi, kas apvienojumā ar obligāto pirmsskolas izglītību no piecu gadu vecuma deva mūsu valsts skolēniem visai lielas priekšrocības" (Ozola, 2017). Šis šī vecuma skolēnu attīstībā ir ļoti mainīgs laiks, tāpēc analizējams, cik lielā mērā vecumposma atšķirība ietekmē rezultātu salīdzināšanas datu ticamību, ja Latvijas skolēni, kuri piedalījās pētījumā, bija vecāki kā citu valstu dalībnieki.

Pētījumi rāda, kāda ir situācija lasītprasmes attīstībā jauniešu vidū, kuri jau lielu laika periodu ir bijuši Latvijas izglītības sistēmā. Pēc PISA pētījuma rezultātiem par Latvijas jauniešiem secināms, ka par lasītprasmes attīstību nepieciešams domāt jau pirmsskolā (gatavojoties lasīt) un visnopietnāk sākumskolā, jo 1.–3. klase ir laiks, kurā skolēni apgūst mācīšanās pieredzi, tajā skaitā arī lasīšanas pieredzi, lasīšanas izmantošanu mācīšanās procesā. Tāpat sākumskola ir labākais laiks, kad bērnam visvieglāk apgūt burtus un prasmi tekoši lasīt

(Abadzi, 2016; Gambrell, 1996), kas savukārt nodrošina skolēna spēju analizēt savas prasmes, plānot un regulēt savu attīstību kopumā (Best, Miller, Naglieri, 2011). Ja skolēnam sākumskolā lasītprasme ir zemā līmenī, viņam var būt grūtības saprast sarežģītākus tekstus turpmākajā izglītības ieguves procesā (Timm, Uibu, 2015; Golke, Dorfler, Artelt, 2015). Tāpat lasītprasme visu laiku jāpilnveido, jo nepilnveidošanas gadījumā tās kvalitāte samazinās (Alexander, Entwisle, Olson, 2007).

Minētajos pētījumos uzrādītie jauniešu rezultāti ir sekas kāda darbībai vai bezdarbībai, tāpēc nopietnāk uzmanība pievēršama tam, kā problēmu risināt sākotnēji, lai skolēns spētu uzrādīt augstākus zināšanu un prasmju rādītājus, jo pastāv sakarība starp lasītprasmes kvalitāti dažādos izglītības posmos un mācību sasniegumiem tajos (Stanley, Petscher, Catts, 2017; Hulslander, Olson, Willcut, Wadsworth, 2010). Ir svarīgi, kā process tiek individuāli plānots un realizēts, ja zināms, ka pirmsskolā un daudz dziļākā līmenī sākumskolā skolēni ir gatavi apgūt kaut ko jaunu un izmantojamu praktiskā darbībā. Skolotājam nepieciešams apzināties, ka skolēni, kuriem patīk un patiks lasīt, veiks lasītprasmes uzdevumus daudz biežāk nekā tie, kuriem nepatīk lasīt. Rezultātā – motivēts lasītājs kļūs daudz prasmīgāks (Morgan, Fuchs, 2007).

Ja no 2009. gada nav būtiski mainījusies skolēnu lasītprasme, tad nepieciešams domāt par tādu darbību kopumu, lai jau pašā pamatizglītības ieguves sākumposmā mainītu skolēnu lasītprasmes attīstības tendences. Tas saskan arī ar to, ka, piemēram, "PISA 2018 pētījumā lasītprasme ir galvenā saturiskā joma" (Geske, Grīnfelds, Kangro, Kiseļova, 2016, 57).

Salīdzinot ciklu – PISA 2015, Latvijas skolēniem lasītprasme ir statistiski nozīmīgi samazinājusies. Lai arī atsevišķi sasniegumi skolēniem lasītprasmes jomā ir uzlabojušies, piemēram, prasme atrast informāciju un to izprast, Latvijas skolēniem ir zemāki sasniegumi informācijas izvērtēšanas un reflektēšanas jomā. Nozīmīga problēma ir arī skolēnu mazais vārdu krājums, kas traucē uztvert un izprast tekstu, neprasme strādāt ar dažādiem avotiem. Joprojām Latvijā sasniegumi lasīšanā ir atšķirīgi atkarībā no dzimuma vai izglītības iestādes atrašanās vietas. Meitenēm ir ievērojami augstāki sasniegumi nekā zēniem, starp Latvijas skolām ar augstiem vidējiem sasniegumiem dominē Rīgas skolēni. Ne mazāk nozīmīgs ir fakts, ka tiem skolēniem, kuri lasa dažāda veida tekstus, vidējie sasniegumi lasītprasmē ir augstāki. Savukārt skolēniem, kuri lasīšanu izmanto galvenokārt tikai mācību vajadzībām, nelasa sava prieka pēc un lasīšanu neuzskata par vienu no saviem vaļaspriekiem, ir zemāki sasniegumi. Pat tiem skolēniem, kuri vairākas reizes dienā lasa e-pastu, ziņas, tiešsaistē meklē informāciju mācību nolūkiem, piedalās grupu diskusijās vai forumos, meklē tiešsaistē dažādus sarakstus, informāciju par pasākumiem, padomus u.c., vidējie sasniegumi lasīšanā ir augstāki par to skolēnu sasniegumiem, kuri šādās darbībās iesaistās retāk vai neiesaistās vispār (Latvija OECD

Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā PISA 2018 –pirmie rezultāti un secinājumi, 2019).

Starptautiskā Eurydice pētījuma „Lasītprasmes mācīšana Eiropā: konteksts, rīcībpolitika un prakse" dati liecina, ka apmēram vienai piektdaļai piecpadsmitgadnieku Eiropas Savienībā ir lasīšanas grūtības. Uzmanība bieži vien netiek pievērsta lasīšanas grūtību riska grupām. Tiek uzskatīts, ka lasīšanas grūtības var novērst efektīvāk, ja problēmas tiek identificētas un risinātās pēc iespējas agrāk un ja mācību materiāli ir atbilstīgi pielāgoti skolēna vajadzībām. (Lasītprasmes mācīšana Eiropā: konteksts, rīcībpolitika un prakse, 2009), nodrošinot individuālu pieeju skolēna lasītprasmes attīstībai.

Lasītprasmes līmenis ir pamatprasmju apguves un mūžizglītības nosacījums, kā arī pastāv sakarība starp cilvēka lasītprasmes līmeni un viņa uzvedību, emocionalitāti un sociālo iekļaušanos (Guthrie, McRae, Klauda, 2007). Nepieciešams rīkoties efektīvāk, uzlabojot izredzes iegūt izglītību un dzīvot labklājībā, tāpēc izstrādājamas jaunas stratēģiskas programmas pamatiemaņu, konkrēti, lasītprasmes apguvei agrīnā vecumā, palīdzot skolotājiem apzināties lasītprasmes lomu cilvēka dzīvē, šī jēdziena mainību (Clark-Chiarelli, 2018), sniegt metodisko atbalstu, piedāvājot viņiem noderīgus mācību līdzekļus, kurus izmantot mācību procesā (Kim, Boyle, Zuilkowski, 2016).

Pētījumos ir atklāts, ka lasīšanas motivācija tiek grauta jau 2. klasē, jo uzdevumi netiek pielāgoti atbilstoši spējām un interesēm (ES oficiālais Vēstnesis, 2010, 117/1; Marinak, Gambrell, 2010). Būtiski izmantot dažādus metodiskos paņēmienus, lai jau sākotnēji pedagoģiskajā darbībā tiktu veicināta skolēnu vēlme mācīties lasīt. Nepieciešami precīzi sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģiskie nosacījumi, sākumskolēna lasītprasmes kvalitātes noteikšanas kritēriji un rādītāji, lasītprasmes attīstības procesuālās darbības sistēma (šajā gadījumā modelis) (Abadzi, 2013; Kim, Boyle, Zuilkowski, Nakamura, 2016), kā arī metodika, kā veicināt lasītprasmes kvalitātes paaugstināšanos (Strasser, del Rio, 2013).

Palīdzība pilnveidot lasītprasmes kvalitāti jaunākajā skolas vecumā varētu būt arī citu svarīgu jautājumu risinājums. Skolēniem, kuriem ir problēmas vairākās lasīšanas jomās, vēlāk ir lielākas problēmas arī attīstīt valodu un runu, izpratni un motivāciju, citu mācību satura apguvi (Ritchey, Silverman, Schatschneider, Speece, 2015). Tāpat pastāv sakarība starp lasītprasmes kvalitāti un lietojamību; lasītprasmes kvalitāti un prasmju apguvi citās zinātnēs; lasītprasmes kvalitāti un sociālekonomisko stāvokli (Hua, Gongb, Laib, Leunga, 2018; Hatlevik, Scherer, Christophersen, 2017; Hatlevik, Ottestad, Throndsen, 2015).

Iepriekš aprakstītajos pētījumos minētais noteica promocijas darba "**Sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģiskie nosacījumi**" temata aktualitāti.

Pētījuma robežas.

Pētījums veikts Latvijas sākumizglītības posmā, no visiem sākumskolas izglītības jautājumiem izdalot sākumskolēna lasītprasmes attīstības aspektu. Sākumskolēna lasītprasmes kvalitāte un tās attīstība tiek uzlūkota kā līdzeklis kvalitatīvas izglītības iegūšanai un vispusīgai personības attīstībai.

Promocijas darbā tiek analizētas tās pedagoģijas, psiholoģiskās, lingvodidaktikas teorijas, kas pamato pedagoģiskās darbības nosacījumus skolēna lasītprasmes attīstībai.

Pētījuma objekts. Sākumskolas pedagoģiskais process.

Pētījuma priekšmets. Sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģiskie nosacījumi.

Pētījuma mērķis.

Izstrādāt zinātniski pamatotus un sākumskolēna attīstības virzībai piemērotus lasītprasmes attīstības pedagoģiskos nosacījumus, tos empīriski pārbaudīt un apkopot pētījuma rezultātus.

Pētījuma hipotēze.

Sākumskolēna lasītprasmes attīstības norit kvalitatīvāk, ja

- pedagoģiskajā procesā apzināts skolēna potenciāls (lasītprasme, lasītāja pieredze, lasītāja interese, vajadzības) un tā izmantošanas iespējas;
- pedagoģiskajā procesā tiek apzināts skolotāja profesionalitātes potenciāls (zināšanas par skolēnu, zināšanas par lingvodidaktikas aspektiem, savas iespējas, zināšanas un prasmes veidot metodiskos līdzekļus atbilstoši mērķim un uzdevumiem, profesionālās vides izpratne) un tā pilnveides iespējas;
- sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesā notiek skolēna un skolotāja darbības analīze un pašanalīze.

Pētījuma uzdevumi:

1. Analizēt pedagoģijas, psiholoģijas, lingvistikas un lingvodidaktikas teorijas par pētāmo problēmu.
2. Izveidot un empīriski pārbaudīt teorētiski pamatotu pētniecisko metodiku (aptaujas “Sākumskolas skolotājs – sākumskolēna lasītprasmes attīstības veicinātājs”, “Latvijas sākumskolēna (lasītāja) portrets”, sākumskolēna lasītprasmes kvalitātes diagnostikas testi).
3. Izveidot sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālās darbības modeli, kas balstīts uz teorētiski pamatotiem sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģiskajiem nosacījumiem.

4. Analizēt iegūtos rezultātus un precizēt praksē zinātniski pārbaudītos sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģiskos nosacījumus.

5. Izstrādāt teorētiskajā un praktiskajā pētījumā balstītus secinājumus.

Pētījuma metodoloģiskais un teorētiskais pamats.

- Pedagoģijas teorijas par mācību procesa organizēšanu sākumskolēna lasītprasmes attīstības aspektā (Anspoka, 2008; Conradi,2014; Csobanka, 2016; Fuchs, 2015; Geiger, Millis, 2004; Golke, Dorfler, Artel, 2015; Hyman, Moser, Segala, 2014; Hosp, Nicole, 2014; Kang, 2014).
- Pedagoģijas teorijas par lasītprasmes attīstību mūsdienu kontekstā (Aydemir, Ozturk, 2012; Houston, 2011; Latham, Faulkner, 2013; Mourlam, Strouse, Newland, Lin, 2019).
- Lingvistikas un lingvodidaktikas teorijas par lasītprasmes jēdzienu un lasīšanas procesu (Aberšek, Ropič, Hus, 2009; Anspoka, 2008; Ptičkina, 1997; Aydemir, Ozturk, 2012; Cain, 2004; Clinton, 2015, Doležalova, 2015; Hahnel, Goldhammer, Naumann, Krohne, 2016; Kang, 2014; Karule, 1997; Latham, Faulkner, 2013; Lindo, 2014; Magliano, Millis, Ozuru, McNamara, 2007; Ozola, 2012; Primor, 2011; Timm, Uibu, 2015).
- Pedagoģiskās psiholoģijas teorijas par mācību procesa organizēšanu no sākumskolēna psiholoģiskā aspekta (Calkins, Perry, 2016; Krastiņa, Pipere, 2004; Marganski, 2017; McKenna, White, 2017; Mimeau, Ricketts, Deacon, 2018; Ristic, Enns, 2015; Santrock, 2011; Seemiller, Grace, 2016; Šteinberga, 2013).

Pētījuma dizains.

Pētījums klasificējams kā paralēlais triangulācijas jaukto pētījumu dizains, jo paredz vienlaicīgu kvalitatīvo un kvantitatīvo datu vākšanu, lai atbildētu uz vienu pētījuma jautājumu, apstiprinātu, savstarpēji salīdzinātu vai ar faktiem pamatotu atklājumus viena konkrēta pētījuma ietvaros. Kvantitatīvo un kvalitatīvo datu vākšana notiek paralēli vienā pētījuma posmā (Pipere, 2011, 2016).

Pētījuma bāze.

- **655 skolotāji** (no tiem 16 skolotāji sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālās darbības modeļa aprobācijā).
- **819 skolēni** (2.–3. klase) (no tiem 369 skolēni sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālās darbības modeļa aprobācijā).

Pētījuma metodes.

Teorētiskās:

- zinātniskās literatūras analīze,

Empīriskās metodes:

Datu ieguves metodes

- aptaujas metode, ietverot slēgta, daļēji slēgta un atvērta tipa jautājumus,
- LIX metode teksta lasāmības noteikšanai,
- diagnosticējošais darbs sākumskolēna lasītprasmes līmeņa noteikšanai,
- pedagoģiskais izmēģinājums,
- fokusgrupas intervija.

Kvalitatīvo datu apstrādes metodes

- tematiskā analīze,
- kvalitatīvā kontentanalīze,

Kvantitatīvo datu apstrāde un atspoguļošana veikta, izmantojot SPSS 17.0 un Ms Excel datu apstrādes programmas, izmantojot šādas statistiskās datu apstrādes metodes:

- biežuma sadalījums,
- aritmētiskais vidējais,
- standartnovirze,
- Kronbaha alfa tests,
- Paired Samples Test (statistiski nozīmīgu izmaiņu konstatēšanai grupā)

Pētījuma posmi.

1.tabulā atspoguļoti pētījuma posmi.

1.tabula

Pētījuma posmi

Laiks	**Darbība**
Līdz 2015. gada septembrim	Priekšizpēte, pētāmās problēmas apzināšana
2015. gada septembris – 2018. gada maijs	Pētāmās problēmas aktualitātes pamatošana. Zinātniskās literatūras analīze.
2017. gada maijs – 2017. gada septembris	Konstatējošā pētījuma metodikas izveide.
2017. gada septembris – 2017. gada decembris	Konstatējošā pētījuma metodikas aprobēšana, precizēšana.
2018. gada janvāris – 2018. gada maijs	Konstatējošā pētījuma norise.
2018. gada maijs – 2018. gada septembris	Konstatējošā pētījuma iegūto datu apstrāde, analīze. Sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālās darbības modeļa un tā aprobācijas programmas izveide.

2018. gada septembris – 2019. gada aprīlis	Sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālās darbības modeļa aprobācija.
2019. gada aprīlis – 2020. gada decembris	Iegūto datu apstrāde, analīze.
2021. gada marts – 2021. gada decembris	Izstrādāti teorētiskajā un praktiskajā pētījumā balstīti secinājumi.
2021. gada janvāris – 2022. gada marts	Promocijas darba noformēšana. Sagatavošana iesniegšanai Liepājas Promocijas padomei.

Pētījuma zinātniskā novitāte.

1. Paplašināts lasītprasmes jēdziena būtības skaidrojums.
2. Paplašināts lasīšanas procesa skaidrojums.
3. Izveidota sākumskolēna – lasītāja izpētes metodika un līdzekļi tās pārbaudei.
4. Paplašināti sākumskolēna lasītprasmes kvalitātes noteikšanas kritēriji un rādītāji, to noteikšanai izmantojamo diagnosticējošo darbu izstrādes metodika.
5. Pilnveidotas teorijas par lasītprasmes attīstības pedagoģiskajiem nosacījumiem sākumskolā, pamatojoties uz mūsdienu skolēna attīstības likumsakarībām un pārmaiņām izglītības procesos Latvijā.
6. Konstruēts sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālās darbības modelis.

Pētījuma praktiskā nozīme:

1. Empīriski pārbaudīts sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālās darbības modelis.
2. Pedagoģiskajā praksē aprobēti sākumskolēnu lasītprasmes attīstības pedagoģiskie nosacījumi, sākumskolēna – lasītāja izpētes metodika un līdzekļi, diagnosticējošie darbi sākumskolēna lasītprasmes līmeņa noteikšanai.
3. Pētījumā aprobētā metodika, kuru iespējams ieviest Latvijas izglītības sistēmā, lai samazinātu skolēnu skaitu, kuriem ir zems lasītprasmes līmenis.
4. Pētījumā aprobēto pētīšanas metodiku iespējams izmantot kā atsevišķas vienības citos pētījumos.
5. Pētījumā iegūtās atziņas iespējams izmantot, veidojot mācību priekšmetu programmas, standartu, mācību līdzekļus, diagnostikas darbus un valsts pārbaudes darbus.
6. Pētījumā iegūto informāciju iespējams izmantot pedagogu tālākizglītībā.

Pētījuma rezultātu aprobācija.

Zinātniskās publikācijas.

1. Krieķis, A. (2014). Lasītprasmes jēdziena interpretācijas šodienas lasītmācīšanas un lasītmācīšanās procesā. *Pedagoģija: teorija un prakse VII*, Liepājas Universitāte, ISSN 1407-9143, 89. – 95. lpp.
2. Krieķis, A.(2016). Funkcionālās lasīšanas problēm jautājumi un risināšanas iespējamie paņēmieni sākumskolā (1.- 4. klase). *Pedagoģija: teorija un prakse VIII*, Liepājas Universitāte, ISSN 1407-9143, 39. – 50. lpp.
3. Krieķis, A. (2018). Lasītprasmes jēdziens, tā skaidrojums Latvijas sākumskolas skolotāju skatījumā. *LATVIA 100: EXPECTATIONS, ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES*, Turība, ISSN 1691-6069, 123. – 131. lpp.
4. Krieķis, A. (2018). Sākumskolēna (2. klase) lasītprasmes attīstība: pedagoģiskie nosacījumi. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*, Liepājas Universitāte, ISSN 1407- 9739, 145. – 155. lpp .
5. Krieķis, A., Anspoka, Z. (2020). Sākumskolēna – lasītāja raksturojums: problēmas un risinājumi. *Sabiedrība. Integrācija. Izglītība. III daļa*, Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, ISSN 1691 – 5887. 316 – 327. lpp.

Dalība ar referātiem starptautiskās konferencēs.

1. Krieķis, A. (2013). *Lasītprasmes nozīme izglītības ieguves procesā.* Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas IX Starptautiskā Jauno zinātnieku konference. Rīga, oktobris.
2. Krieķis, A. (2013). *Lasītprasmes jēdziena interpretācijas šodienas lasītmācīšanas un lasītmācīšanās procesā.* Liepājas Universitātes 7. Starptautiskā zinātniskā konference Pedagoģija: teorija un prakse. Liepāja, aprīlis.
3. Krieķis, A. (2015). *Funkcionālās lasīšanas problēmjautājumi un risināšanas iespējamie paņēmieni sākumskolā (1.- 4. klase).* Liepājas Universitātes 7. Starptautiskā zinātniskā konference Pedagoģija: teorija un prakse. Liepāja, septembris.
4. Krieķis, A. (2015). *Skolēnu lasītprasme un lasīšanas paradumi – pedagogu vērtējums.* Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas XI Starptautiskā Jauno zinātnieku konference. Rīga, oktobris.
5. Krieķis, A. (2016). *Sākumskolēna (1. – 3. klase) lasītprasmes attīstība: dokumentu analīze.* Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas XII Starptautiskā Jauno zinātnieku konference. Rīga, decembris.

6. Krieķis, A. (2017). *Skolēns starpdisciplinārās mācībās.* Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas X Starptautiskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā.* Rīga, aprīlis.

Semināru vadīšana.

1. Krieķis, A. (2015). *Ko nozīmē lasīt 1. klasē?* Starptautiskā izstāde "Skola 2015". Rīga, februāris.
2. Krieķis, A. (2015). Ko nozīmē lasīt skolā, sabiedrībā un mājās? Izstāde "Bērnu pasaule". Rīga, aprīlis.
3. Krieķis, A. (2016). *Sākumskolēna un skolotāja mijiedarbība, attīstot lasītprasmi.* Zemgales reģiona Kompetenču attīstības centra rīkotajā konferencē "Lasītprasmes tendences tehnoloģiju laikmetā". Jelgava, marts.
4. Krieķis, A. (2020). *Skolotājs un skolēna lasītprasme*. Ikgadējais skolotāju seminārs. Rīgas Pļavnieku pamatskola.

Pedagogu profesionālās pilnveides kursu satura izstrāde un programmas vadīšana.

1. 2015. gada marts – novembris. RIIMC veidotais kurss pedagogu profesionālajai pilnveidei " Lasītprasmes veicināšanas praktiskie uzdevumi". Rīga.
2. 2015. gada septembris – novembris. RIIMC veidotais kurss pedagogu profesionālajai pilnveidei "Lasītprasmes attīstīšana sākumskolā". Rīga.
3. 2016. gada marts – šobrīd. Biedrības "Izcilības akadēmija" pedagogu profesionālās pilnveides kurss "Lasītprasmes attīstīšana sākumskolā". Latvija.
4. 2016. gada septembris – 2018. gada septembris. ZRKAC pedagogu profesionālās pilnveides kurss "Mūsdienīgas darba formas lasītprasmes attīstīšanai sākumskolā". Jelgava.
5. 2018. gada februāris – šobrīd. Biedrības "Izcilības akadēmija" pedagogu profesionālās pilnveides kurss "Sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģiskie nosacījumi". Latvija.
6. 2019. gada februāris - šobrīd. Biedrības "Izcilības akadēmija" pedagogu profesionālās pilnveides kurss "Pieejas teksta izpratnes veicināšanā". Latvija.
7. 2020. gada septembris – šobrīd. Biedrības "Izcilības akadēmija" pedagogu profesionālās pilnveides kurss "Teksta adaptācija, izmantojot lasāmības principus". Latvija.
8. 2020. gada septembris – šobrīd. Biedrības "Izcilības akadēmija" pedagogu profesionālās pilnveides kurss "Pirmsskolēna lasītprasmes attīstība". Latvija.

Dalība projektos, kuru saturs atbilst promocijas darba kontekstam

1. 2019. gada 1. septembris – 2021. gada 10. aprīlis. Projekts “Pedagogu darba sistēma bērnu lasītprasmes attīstībai” - ekspertu grupas vadītājs.

1. Sākumskolēna lasītprasmes attīstība

1.1. Lasītprasmes un lasīšanas procesa vispārīgs raksturojums

Lasītprasme ir viena no valodas pamatprasmēm vai runas darbības veidiem. Lingvodidaktikā šī jēdziena būtība tiek skaidrota, ņemot vērā, ka jēdziens sevī ietver divus morfēmiski un saturiski savstarpēji saistītus vārdus *lasīt* un *prast.*

Pedagoģijā prasmi var skaidrot kā priekšnosacījumu kādas darbības apguves vai izpildes pakāpei, kas tiek pilnveidota mērķtiecīgā darbībā, individuāli vai kāda cita vadībā, šajā gadījumā – pedagoģiskajā procesā. Prasme tiek pilnveidota, katru reizi sasniedzot cita līmeņa prasmes kvalitāti, tiek attīstīta atkārtotos vingrinājumos, tādējādi lasītprasme arī ir mainīga un ar pozitīvu attīstības tendenci, mainās tās kvalitāte (Ptičkina,1997; Anspoka, 2008; Karule,1997).

Jēdziens *lasītprasme* skaidrojams kā māka saistīt skaņu ar tai atbilstošo grafisko apzīmējumu – burtu; savienot burtus vārdos, uztvert, izprast, analizēt un novērtēt rakstītu tekstu, apzināties lasīšanas mērķi un izvēlēties atbilstīgu lasīšanas veidu, ievērot lasītāja kultūru. Vieni no lasītprasmes kvalitātes rādītājiem ir apzinātība, pareizība, izteiksmīgums un lasīšanas ātrums, kas nosacīti svarīgs ir tikai lasītprasmes apguves un pilnveides sākuma posmā (Anspoka, 2008; Ptičkina, 1997; Ozola, 2012; Landerl, Wimmer, 2008). Vēlāk noteicošā lasītprasmes kvalitāte ir prasme no lasītā teksta iegūt informāciju, to apstrādāt, izmantot un sniegt atgriezenisko saiti (Fuchs, Compton, Fuchs, Bryant, Hamlett, Lambert, 2012), kas, piemēram, sākumskolēnam ir nozīmīgi izglītības ieguves procesā, lai patstāvīgi varētu iegūt informāciju un to izmantot.

Lasītprasmes jēdziens analizējams izpratnes kvalitātes skaidrojuma kontekstā, jo izpratne par lasīto atspoguļo lasītprasmes kvalitāti kopumā (Soden, Christofer, Hulslandre, Olson, Culting, Keenan, 2015). **Lasītā izpratne** tiek skaidrota dažādi. Izpratnes sākumposms saistīts ar lasīšanas tekošumu, dekodēšanas prasmi (Tilstra, McMaster, Von den Broek, Kendeou, Rapp, 2009), kas ir ļoti nozīmīgi lasītprasmes pilnveides sākumposmā - 2., 3. klasē. Kā cits skaidrojums ir minama vārdu izpratnes, klausīšanās prasmes un dzirdētā izpratnes attiecība (Ehri, 2014), kas ir nozīmīgi, kad lasītājs lasīšanas sākumposmā klausās vārdus, pēc tam lasa skaļi un saklausa, ko izlasījis. Vārdu izpratne ir ļoti nozīmīga, jo to izpratnes kvalitāte korelē ar teksta izpratnes kvalitāti kopumā (Perfetti, Stafura, 2014), taču šis aspekts ir vērtējams arī plašāk - teikuma un teksta kontekstā (Perfetti, Laudi, Oakhill, 2005). Šī apgalvojuma ietvaros minams plašāks lasītprasmes jēdziena skaidrojuma aspekts izpratnes kontekstā, ka izpratne ir vārdu izpratne, vārdu izpratne saistījumā ar citu vārdu, vārdu izpratne teksta kontekstā, izlasīto vārdu saglabāšana atmiņā, atceroties apzīmējumus (grafisko atveidojumu);

vārdu lasīšana atbilstoši mutvārdu un rakstu valodas prasmēm (Wolf, Barzillai, 2009), tādējādi iespējams apgalvot, ka lasītprasmes kvalitāte saistīta arī ar izpratnes un atmiņas kvalitāti (Ojha, Ismail, Kuppusamy, 2018). Izpratne saistāma ar situācijas un informācijas, kas aprakstītas tekstā, kodēšanas prasmi, kas ļauj saprast un izprast to, kas pausts tekstā, analizēt informāciju (Scott, Huntington, 2007).

Izpratnes kvalitāte ir saistāma ar teksta nozīmīgumu lasītājam, lasītāja agrāko pieredzi un zināšanām, kas palīdz uztvert skaidrāk tekstā ietverto informāciju. Šī saistība korelē arī ar lasītāja un teksta īpašībām, lasītāja metakognitīvajām spējām, resursiem (zināšanām) un lasīšanas motivāciju, vajadzību lasīt, teksta veidu, tekstā lietoto valodu, vārdu garumu un sarežģītību, teikumu uzbūvi, teksta loģiku (Golke, Dorfler, Artelt, 2015; Clinton, 2015; Zwaan, Radvansky, 1998; Magliano, Millis, Ozuru, McNamara, 2007; Xia, Kochmar, Brincoe, 2016). Tas viss kopā veido lasītāja prasmju līmeni, kas vēlāk ir viens no nosacījumiem lasītprasmes attīstības procesā.

Izpratnes kvalitāte var būt saistīta ar uzmanību lasīšanas laikā. Tādējādi veidojas lasītā saskaņošana ar pieredzi, lasītāja individuālajām iezīmēm un lasīšanas procesa kvalitāti kopumā (Otero, 1998). Tieši izpratnes kvalitāte sniedz lasītājam iespēju izprast, ko autors vēlējies pateikt (Cain, 2004; Primor, 2011) ar tiešā un netiešā veidā sniegtu informāciju (Florit, Rock, Levorato, 2011; Oakhill, Cain, 2012), un lielā mērā arī nosaka, kā turpmāk, piemēram, skolēns iesaistīsies, būs ieinteresēts un motivēts lasīt cita veida informāciju. Ja sākumskolēnam nebūs skaidrs, ko izlasījis, interese par turpmāko darbību un lasīšanu kā procesu ilgtermiņā var nenotikt.

Izprast lasīto ir lasīšanas mērķis (Tighe, Wagner, Schatschneider, 2015). Šī mērķa sasniegšana var būt arī kā lasīšanas procesa beigas (Afflerbach, Craisas, Doyle, 2017) vai kā izejas punkts lasīt vēl, lai pilnveidotu savu pieredzi, iegūtu papildu informāciju (Davis, Vehabovic, 2017).

Lasītprasme var tikt skaidrota kā **sabiedrībai nozīmīga indivīda prasme**. Lasītprasme paredz izprast un lietot noteiktām sabiedrības grupām, kurām indivīds ir piederīgs, rakstītās valodas formas (Anspoka, 2008), un kā personības attīstība kopumā, jo lasītprasme tiek skaidrota kā pasaules vai sevis izprašana (Manguel, 1997), pārmaiņu veicināšana savai pilnveidei (Wolf, 2007), sevis pozicionēšana dažādās situācijās (Semino, 1997) un lasītprasme kā indivīda spēja iegūt izglītību un iesaistīties sabiedrības procesos kopumā (Ojha, Ismail, Kuppusamy, 2018). Tātad jāņem vērā lasītāja vecumposms, dažādas personības iezīmes un lasīšanas tradīcijas valstiskā, lokālā, ģimeniskā un personiskā līmenī, kas ir mainīgie lielumi, kad tiek salīdzināta dažādu lasītāju lasītprasme (Lindo, 2014; Timm, Uibu, 2015; Doležalova, 2015; Kang, 2014).

Lasītprasme ir kā **lasītāja prasme komunicēt**, jo lasīšanas procesā notiek komunikācija starp lasītāju un tekstu. Šī prasme ļauj iepazīt un uztver galvenokārt jau to, kas ir rakstīts, bet, lai tas notiktu, ir nepieciešama iedziļināšanās aprakstītajos notikumos, analīzes prasmes un zināšanas par kultūru kopumā (Takahashi, 2015), un tas prasa gan laiku, gan garīgu piepūli. Pēc tā var spriest, ka jēdziens "lasītprasme" ir kā informācijas iegūšanas un arī refleksijas sniegšanas veids individuāli, neatkarīgi no kāda, izmantojot garīgo un fizisko potenciālu, kontrolējot savu lasītprasmes kvalitāti un attīstību, kas nosaka indivīda ilgtspējīgu attīstību un komunikācijas kvalitāti reāli vai virtuāli (Hahnel, Goldhammer, Naumann, Krohne, 2016; Pennington, Waxler, 2018; Comings, Strucker, Bell, 2017; Cunningham, Zibulsky, 2011; Kim, Phillips, 2014; Oakhill, Cain, Elbro, 2015).

Iepriekš minētais paplašina lasītprasmes jēdziena skaidrojumu pieredzes paplašināšanas kontekstā, jo lasītprasme nosaka, cik daudz, kā un ko lasītājs no iegūtās informācijas izmantos, cik tā ilgtermiņā viņam būs noderīga, kā un cik kvalitatīvi paplašinās pieredzi, kā veidosies sintēze starp lasītāja pieredzi un iegūto pieredzi, mijiedarbojoties ar kādu citu vai tekstu (Pennington, Waxler, 2018). Ja lasītprasmes jēdzienu un lasītprasmes kvalitāti aplūko pieredzes kontekstā, tad tā ir skaidrojama – jo mazāka pieredze, jo lasīšanas laikā lasītājs izmantos vienu lasīšanas veidu, taču lasītāja pieredzes paplašināšanās procesā palielinās arī pieejamība un veidi iegūt informāciju no dažādi lasāmiem tekstiem (Shanahan, Shanahan, 2012).

Tāpēc var uzskatīt, ka lasītprasme ir tas, kā indivīds veido mijsakarību starp teksta sintakstisko atveidojumu un teksta saturu (Stanley, Petscher, Catts, 2017), piemēram, prasme lasīt dažāda apjoma tekstu, vārdus, teikumus un rindkopas (Pennington, Waxler, 2018).

Mainoties teksta veidam, informācijas izkārtojumam, atspoguļojumam, mainās arī lasītprasme (Hogan, Murphy, 2007), tāpēc lasītprasme skaidrojama kontekstā, kādus tekstus lasītājs lasa, kādā veidā atspoguļota informācija, tās apjoms, pieejamais lasīšanas laiks un informācijas lietošanas nepieciešamība. Tiek novērotas kļūdainas atbildes uz zinātniska rakstura jautājumiem, taču ne vienmēr nezināšana balstās uz lasītāja zināšanu trūkumu par kādu jautājumu, bet gan lasītāja lasīšanas pieredzes dēļ (Edwards, Maloy, Anderson, 2009; Slaoti, 2002).

Lasītprasme ir atkarīga no spējas pazīt rakstu sistēmas elementus no tā, kāds lasītājam ir vārdu krājums, tekstveides pieredze (izpratne par teksta daļām, teksta iekšējo loģiku, teksta mērķtiecīgumu), zināšanas par tekstu tipiem un to struktūru, saturs, praktiskā pieredze lasīt un analizēt teksta saturu (Hahnel, Goldhammer, Naumann, Krohne, 2016; Saxton, 2010; Koda, 2005; Maslo, Tiļļa, 2005; Aberšek, Ropič, Hus, 2009; Guthrie, 2002). Sākumskolā nozīmīgi lasītprasmi analizēt kontekstā, kādā grūtības pakāpē lietotas morfēmiskās un sintaktiskās

konstrukcijas (lietoto vārdu skaits, garums; zilbju skaits vārdā attiecībā pret vārdu skaitu; vārdu skaits attiecībā pret teikumu skaitu u.tml.) (Stenner, 1996) sakarībā ar izpratni (Ojha, Ismail, Kuppusamy, 2018).

Šodienas skolēnu paaudze tiek saukta par digitālo paaudzi. Bērni, kuri dzimuši pēc 1980. gada un kuri jau kopš dzimšanas ir piedzīvojuši digitālo pasauli nevis kā viņiem jaunizveidotu veidojumu, bet gan kā dabisku, reālu, neatņemamu, nemaināmu vidi, daļu no ikdienas. Viņi jau dzīves sākumā mācās regulāru piekļuvi plašam un bagātam resursu klāstam digitālā formātā, kas paredzēts gan informācijai, gan izklaidei (Palfrey, Gasser, 2008).

Šodienas skolēni veido plašu dialogu ar pasauli - sniedz un saņem dažādas atbildes, mācās izvērtēt sev vēlamās. Šie skolēni var būt veiksmīgi elektronisko tehnoloģiju lietotāji, lai risinātu problēmjautājumus. Šāds jautājumu risināšanas veids, izmantojot mūsdienu tehnoloģijas un internetu, ir balstīts uz loģiku, loģisku darbību kopumu, akcentējot noteikumus, kāpēc un kā katrs no uzdevumiem tiks veikts (Latham, Faulkner, 2013). Tādējādi **lasītprasme** ir **prasme strādāt ar daudzveidīgiem tekstiem**, kas ir ne tikai drukāti, bet atspoguļotu arī digitāli.

Skolēnam nepieciešama tāda lasītprasme, kas ļauj orientēties, integrējot gan vairākus drukātos tekstus, gan digitālos tekstus, drukātos un digitālos tekstus, saprast sakarības starp tajos sniegtās informācijas saturu, jo ļoti liela daļa skolēnu ir gatavi lietot digitālās ierīces patstāvīgi visu laiku skolā (Mourlam, Strouse, Newland, Lin, 2019; Aydemir, Ozturk, 2012). Digitāls teksts ir vizuāls, kombinēts ar attēliem, audio u.c., ar iespēju darboties, ietverts mazā laukā, ar dažādu lietoto vārdu, simbolu, apzīmējumu nozīmi (Pennington, Waxler, 2018). Digitālo tekstu lasītprasme ir spēja izprast tekstus, kas ir sakārtoti digitālā veidā, ne drukātā formātā (Hahnel, Goldhammer, Naumann, Krohne, 2016; Godwin – Jones, 2011). Tāpēc šāda veida lasītprasme nosaka ne tikai lasīšanu ar acīm un informācijas analizēšanu, bet darbošanos ar rokām, lai tehniski aktivizētu, piemēram, pieeju informācijai, tāpēc izprotams ir aspekts, ka skolēns vienlaicīgi, piemēram, var apstrādāt e-pastu, rakstīt īsziņu, pētīt interneta vietnēs atspoguļoto informāciju, klausīties mūziku un, iespējams, piedalīties mācību stundā un tiešajā komunikācijā (Pennington, Waxler, 2018), tas viss veido mūsdienās ļoti nepieciešamu prasmi – spēju vienlaicīgi strādāt ar vairākiem un dažādiem informācijas avotiem. Taču šī brīža vajadzība ātri apstrādāt un reflektēt par informāciju rada apstākļus, kad skolēniem nav dots laiks, lai lēnām darītu lietas, lēnām lasītu, lēni analizētu, iztēlotos, transformētu sevi lasītajā, analizētu informācijas noderīgumu un patiesumu (Honore, 2004).

Digitālie teksti mūsdienās kļūst kā daļa no lasītāja informācijas sniegšanas un saņemšanas avotiem (Corbeil, Valdes-Corbeil, 2007), tāpēc svarīgi apjaust, ka mūsdienās teksti bieži tiek arī veidoti atbilstoši lasītāja vēlmēm, lietojot valodu, kura ir pieņemama, viegli

izprotama lasītājam - izmantotas īsas teksta daļas, īsi vārdi, teikumi. Tāpat teksts kopumā ir veidots kā informācijas sniegums īsā vienībā, kurā lineāra teksta veidā sniegtā informācija ir vienādās vai mazākā proporcijā ar attēliem vai kādiem citiem audiovizuāliem veidiem (Pennington, Waxler, 2018; Matausch, Pebock, Puhretmair, 2014). Ir jārēķinās, ka digitālā lasītprasme (veids, kā tiek lasīts teksts) veido jaunu, alternatīvu lasīšanas pieredzi, teksta un lasītāja mijattiecību, arī lasītprasmes kvalitāti (Rosenwald, 2014; Fesel, Segers, Clariana, Verhoeve, 2015), jo digitāli sniegtā informācija bieži vien indivīda vajadzības apmierina daudz biežāk un ātrāk nekā tradicionāli piedāvātie materiāli (Houston, 2011).

Apkopojot analizēto informāciju, tika izveidots pārskats par lasītprasmes jēdziena skaidrojumu teorētiskajā literatūrā (sk. 2. tabulu).

2.tabula

Pārskats par lasītprasmes jēdziena skaidrojumu

Lasītprasme - atveidot skaņas ar burtiem, savienot burtus vārdos, uztvert, izprast, analizēt un novērtēt rakstītu tekstu.	Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, Šalme 2011; Ptičkina, 1997; Anspoka, 2008.
Lasītprasmes kvalitāti raksturo apzinātība, pareizība, izteiksmīgums, lasīšanas ātrums.	Anspoka, 2008; Anspoka, Tūbele, 2015; Ptičkina, 1997; Ozola, 2012; Landler, Wimmer, 2008.
Lasītprasmes kvalitāti raksturo prasme iegūt informāciju, to apstrādāt, izmantot un reflektēt.	Fuchs, Compton, Fuchs, Bryant, Hamlett, Lambert, 2012.
Lasītprasme ir kā izpratnes kvalitātes rādītājs, jo lasītprasmes procesā svarīgs lasīšanas mērķis, atbilstošs lasīšanas veids un lasītāja kultūra.	Soden, Christofer, Hulslandre, Olson, Culting, Keenan, 2015; Tilstra, McMaster, Von den Brock, Kendon, Rapp, 2009; Ehri, 2014; Perfetti, Safura, 2014; Wolf, Barzillai, 2009; Golke, Dorfler, Artelt, 2015; Clinton, 2015; Zwaan, Radvansky, 1998; Millis, Ozuru, Mcnamara, 2007; Xia, Kochmar, Brincoe, 2016; Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, Šalme 2011.
Lasītprasme - sabiedrībai nozīmīga indivīda darbības prasme.	Anspoka, 2008; Anspoka, Tūbele, 2015; Manguel, 1997; Wolf, 2007; Semiro, 1997; Lindo, 2014; Timm, Uibu, 2015; Doležalova, 2015; Kang, 2014.
Lasītprasme - lasītāja prasme komunicēt.	Takahashi, 2015; Mahnel, Goldhammer, Naumann, Krohne, 2016; Cunningham, Zibulsky, 2011; Kim, Phillips, 2014; Oakhill, Cain, Elbro, 2015.
Lasītprasme - līdzeklis lasītāja pieredzes paplašināšanai.	Stanley, Petscher, Catts, 2017; Hogan, Murphy, 2007; Edwards, Maloy, Anderson, 2009; Slaoti, 2002; Hahnel, Goldhammer, Naumann, krohne, 2016; Marcia, 2015; Saxton, 2010; Aberšek, Rupič, Hus, 2009; Guthrie, 2002.
Lasītprasme - prasme strādāt ar daudzveidīgiem tekstiem.	Hahnel, Goldhammer, Naumann, Krohne, 2016; Godwin-Jones, 2011; Honore, 2004; Matausch, Pebock, Puhretmair, 2014, Rosenwald, 2014; Fesel, Segers, Clariana, Verhoeve, 2015; Houston, 2015.

Apkopojot pētījumos lasītprasmes jēdzienu no dažādiem aspektiem, var secināt, ka mūsdienās, mainoties vajadzībai lasīt dažāda veida tekstus, jēdziens paplašināms.

Kā būtisks **lasītprasmes jēdziena paplašinājums** ir *prasme izvēlēties lasīšanas veidu ne tikai, lai sasniegtu izvirzīto mērķi, bet arī, lai noteiktā laika vienībā gūtu informāciju, kas ir piedāvāta un formulēta dažādos informācijas avotos, atrastu sakarības, vispārinātu, izmantotu un interpretētu iegūtās informācijas saturu jaunu spriedumu radīšanā, kā arī varētu sniegt*

atgriezenisko saiti, iesaistīties diskusijā ar citiem lasītājiem par iegūtās informācijas saturu, tā veicinot kā savas, tā citu lasītprasmi un mainot lasītprasmes nozīmību sociālā līmenī.

Lasītprasme ir prasme, ar kuru cilvēks nepiedzimst. Galvenokārt lasītprasmi cilvēks apgūst izglītības iestādē, t.i., pirmsskolā un skolā. Kā tika minēts, ka tieši sākumskolas vecumā var būt vērojams būtisks lasītprasmes attīstības progress, varētu paredzēt, ka vecākie sākumskolas skolēni uzrāda arvien labākus rezultātus lasītprasmē (Umbraško, 2016). Lai to konstatētu, nepieciešams definēt **lasītprasmes kvalitātes kritērijus, rādītājus un līmeņus**.

Lasītprasmes kvalitātes kritēriji, rādītāji un līmeņi definēti atbilstoši 2. tabulā minētajam teorētiskajam ietvaram un paplašinātajam lasītprasmes jēdzienam. Zemāki lasītprasmes kvalitātes kritēriju rādītāji raksturo tādu lasītāju, kurš mazāk tur prātā lasīšanas mērķi, kā rezultātā daudz retāk pielāgo paša izvēlēto lasīšanas stilu atbilstoši lasīšanas mērķim (Georgiou, Das, 2016). Sākumskolā augsta līmeņa izpratni un lasītpratēju raksturo tas, ar kādu tekstu viņš strādās un kāda ir viņa kā lasītāja pieredze, jo skolēnam var būt tekoša, pareiza lasītprasme, taču tajā pašā laikā neizpratne, ko izlasīja (Brasseur-Hock, Hock, Kieffer, Biancarose, Deshler, 2011), tas var būt saistīts ar ierobežotu vārdu krājumu, zināšanu trūkumu par teksta uzbūvi un grūtībām vispārināt teksta saturu (Lesaux, Kieffer, Faller, 2010).

Lasītprasmei nav iespējams noteikt sākuma punktu jeb nulles pozīciju. To šādā situācijā definē kā zemu vai nepietiekamu. Nav iespējams noteikt, vai lasītprasmes nav vispār, tāpēc lasītprasme analizējama ne tikai pēc procentuāli pareizo atbilžu summas, bet galvenokārt pēc tā, kā lasītājs uztver un spēj apstrādāt tekstu, izmantot iegūto informāciju un par to sniegt atgriezenisko saiti.

Lasītprasmes kvalitāti var arī raksturot no lasītāja prioritātes vai aktivitātes lasīšanas procesā aspekta - lasa fragmentāri, meklējot signālvārdus vai informācijas daļas (pasīva iesaiste) vai iedziļinoties, veidojot interpretāciju, spriedumus lasītā kontekstā (aktīva iesaiste) (Pennington, 2018; Strickland, Stephanie, Coverley, 2012); tekstu uztver veselumā, lasot dažādas informatīvas tā daļas (aktīva iesaiste) (Pennington, 2017); kāda ir lasītāja iztēles, attēla un informācijas sintēzes attiecība (aktīva iesaiste) (Pennington, Waxler, 2018).

Lasītprasmes kvalitāti veido arī lasāmo tekstu pieejamība un lasīšanas daudzums (Ismail, Kuppusamy, Negroo, 2017). Piemēram, tie, kuri būs attīstījuši prasmi lasīt digitālā veidā atspoguļotus tekstus, tādu pat lasīšanas pieeju izmantos, kad lasīs drukātu tekstu, tāpēc ne vienmēr lasītprasmes kvalitāte būs tāda pati (Wolf, 2007). Tāpat, ja lasītājam tiek dots tikai lineārs teksts bez attēliem vai kāda cita veida atbalsta informācija, tiek augstākā kvalitātē aktivizēta un pilnveidota lasītāja pieredze, tās izmantošanas iespējas, lai izprastu lasītā saturu (Pennington, Waxler, 2018), jo netiek dota nekāda papildus atbalstoša informācija.

Tātad iepriekš minētais ļauj izdalīt pieņēmumu par aktīvu un pasīvu lasītāja iesaisti lasīšanas procesā, kas nosaka arī lasītprasmes kvalitāti.

Aktīvu un pasīvu iesaisti lasīšanas darbībā iespējams skaidrot kā reproduktivitāti un produktivitāti (Nunan, 2015). Reproduktivitāte tiek skaidrota kā informācijas uztvere un atcerēšanās noteiktā laika vienībā; informācijas ieguvēja darbība ir pasīva (Freire, 2000). Informācija tiek iegūta, neveidojot diskusiju ar sevi, neanalizējot kontekstu, kritiski to nevērtējot (Montuori, 2005), tā var būt īsu atbilžu sniegšana bez pamatojuma par faktiem, faktu atspoguļošana (Shute, 2008). Produktivitāte ir tad, kad indivīds kā informācijas ieguvējs ir aktīvs; informācija tiek analizēta un vērtēta, tiek par to reflektēts (Freire, 2000; Montouri, 2005), tiek sniegtas paplašinātas atbildes, informācijas ieguvei izmantojot dažādus lasīšanas veidus, pilnveidojot sevi un paaugstinot lasīšanas sniegumu (Hattie, 2012). Tātad reproduktīvitāte ir pasīva lasīšanas darbība, taču produktivitāte – aktīva. Analizējot reproduktivitāti un produktivitāti savstarpējā saistībā, iespējams pieņemt, ka reproduktivitāte ir produktivitātes sasniegšanas procesa virzītājs un produktivitātes pamats, lai būtu iespējams veidot lasītā interpretāciju (Watkins, 2011; Paran, 2003).

Atbilstoši minētajam ir izdalīti lasītprasmes kvalitātes noteikšanas kritēriji, rādītāji un to raksturojošie līmeņi (sk. 3.tabulu). Katram rādītājam ir trīs līmeņi: 1.līmenis liecina par zemu lasītprasmi, 2.līmenis – par vidēju, 3.līmenis liecina, ka lasītprasme ir augsta. Jāņem vērā, ka **lasītprasmes kvalitātes kritēriji jāskatās vecumposma attīstības likumsakarību un lasītā teksta sarežģītības kontekstā.** Tāpat lasītprasmes kvalitātes kritēriji ir atspoguļoti, izmantojot dažādus rādītājus, jo lasītprasmes kvalitātes rādītāji zemā līmenī var būt saistīti, piemēram, ar zemu lasītāja pašvērtējumu spējai lasīt kopumā, taču tajā pašā laikā skolēns var uzrādīt arī vidēju vai augstu līmeni kādā no citiem lasītprasmes kvalitātes rādītājiem (Hall, 2012). Var būt arī tāda situācija, ka skolēnam, kuram kāds rādītājs, kas raksturo lasītprasmes kvalitātes kritēriju, ir augstā līmenī, tanī pat laikā kāds cits rādītājs ir zemā līmenī, jo skolēnam nav pieredzes lasīt cita veida tekstu, lietot kādus vārdus, nav izprotams teksta izkārtojums u.tml. (Hall, 2009, 2012). Tāpat, mainoties skolēna vārdu krājumam (ne vienmēr tas ir saistīts ar dzimtās valodas lietojamību), kas tiek izmantots lasīšanas procesā (Krasny, Sadoski, 2008), mainoties uzdevumiem lasītprasmes pilnveides procesā, sākumskolēna lasītprasmes kvalitātes kritēriju rādītāju līmeņi var strauji mainīties (Dooley, Matthew, 2009).

3.tabula

Lasītprasmes kvalitātes noteikšanas kritēriji, rādītāji un līmeņi

Lasītprasmes kvalitātes kritērijs	**Rādītāja apzīmējums**	**Rādītājs**	**Zems līmenis**	**Vidējs līmenis**	**Augsts līmenis**
Spēja reproducēt tekstu (teksta daļu) – reproduktivitāte	A	Satura uztvere veselumā	Formulē, par ko ir teksts.	Formulē, par ko ir teksts; min piemēru no teksta kā pamatojumu.	Formulē, par ko ir teksts; min vismaz divus savstarpēji saistītus piemērus no teksta kā pamatojumu.
	B	Notikumu un to secības uztvere	Izdala spilgtākos notikumus; nosaka pirmo un pēdējo notikumu.	Izdala spilgtākos notikumus; nosaka pirmo un pēdējo notikumu; daļēji veido pārējo notikumu secību.	Izdala spilgtākos notikumus; veido to secību.
	C	Tekstā minētās vietas, laika, varoņu noteikšana	Pēc atslēgas vārdiem izdala vārdus, kuri atspoguļo vietu, laiku un varoņus.	Daļēji pēc konteksta nosaka tekstā minētās vieta, laiku un varoņus.	Pēc konteksta nosaka minētās vietas, laiku un varoņus.
Spēja uztvert un analizēt tekstu (teksta daļu) - produktivitāte	D	Virsraksta un temata savstarpējās saistības izpratne	Ar palīdzību pārrunā teksta saturu, formulē tematu; sniedz apgalvojumu par virsraksta un temata savstarpējo saistību.	Ar palīdzību formulē teksta tematu un sniedz pamatotu apgalvojumu par virsraksta un temata savstarpējo saistību.	Formulē pamatotu teksta tematu un sniedz pamatotu apgalvojumu par virsraksta un temata savstarpējo saistību.
	E	Tekstā minēto varoņu un viņu rīcības raksturošana un pamatošana attiecīgajos darbības apstākļos	Savstarpēji saista iepriekš izdalītos varoņus ar viņu rīcību.	Savstarpēji saista iepriekš izdalītos varoņus ar viņu rīcību, pamatojot ar attiecīgajiem darbības apstākļiem.	Izdala varoņus, formulē viņu rīcību, pamatojot ar atbilstošiem darbības apstākļiem.
	F	Teksta pamatdomas /idejas uztvere un prasme to interpretēt	Pamato iepriekš formulētu pamatdomu/ideju.	Formulē pamatdomu/ideju. Saista ar piemēru no teksta.	Formulē pamatdomu/ideju. Saista ar piemēru no teksta. Vispārina.
	G	Attiecīgai zinātnes jomai un/vai teksta veidam raksturīgu vārdu, jēdzienu un informācijas izkārtojuma saskatīšana	Ar palīdzību nosaka attiecīgās zinātnes jomu, kura saistīta ar lasāmo tekstu, vai teksta veidu. Saskata dotos vārdus un jēdzienus.	Zinot attiecīgo zinātnes jomu, kura saistīta ar lasāmo tekstu, vai teksta veidu, saskata raksturīgus vārdus, jēdzienus.	Nosaka attiecīgo zinātnes jomu, kura saistīta ar lasāmo tekstu, vai teksta veidu. Izdala raksturīgos vārdus un jēdzienus.

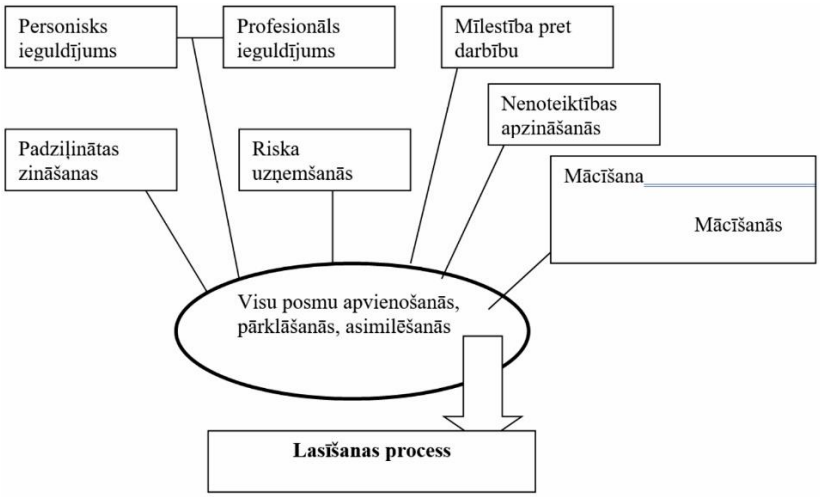
*Zems līmenis ir, ja skolēns sniedz apgalvojumus, par ko ir teksts, pamatojot to ar piemēriem no teksta; skolēns uztver tekstā atspoguļotos notikumus, minētos varoņus, skolēns nosaka darbības vietu un laiku; skolēns lasītajā tekstā saskata zinātnes jomai un teksta veidam raksturojošus vārdus, jēdzienus un informācijas izkārtojumu.
**Vidējs līmenis ir, ja skolēns sniedz apgalvojumus, par ko ir teksts, pamatojot to ar piemēriem no teksta; skolēns uztver tekstā atspoguļotos notikumus, minētos varoņus, skolēns nosaka darbības vietu un laiku, sniedz apgalvojumus par teksta virsrakstu, to pamato, tādējādi demonstrē prasmi analizēt un saistīt, vispārināt, sašaurināt vai paplašināt informāciju; skolēns lasītajā tekstā saskata zinātnes jomai un teksta veidam raksturojošus vārdus, jēdzienus un informācijas izkārtojumu, izprot un lieto.
***Augsts līmenis ir, ja skolēns sniedz apgalvojumus, par ko ir teksts, pamatojot to ar piemēriem no teksta; skolēns uztver tekstā atspoguļotos notikumus, minētos varoņus, nosaka darbības vietu un laiku, sniedz apgalvojumus par teksta virsrakstu, skaidro teksta pamatdomu, to pamato, tādējādi demonstrē prasmi analizēt un saistīt, vispārināt, sašaurināt vai paplašināt informāciju; skolēns lasītajā tekstā saskata zinātnes jomai un teksta veidam raksturojošus vārdus, jēdzienus un informācijas izkārtojumu, tos izprot un lieto.

Tātad kā noteicošais skolēna lasītprasmes kvalitātes raksturlielums ir, kā skolēns uztver, izprot tekstā pausto informāciju, to prot interpretēt un izmantot atbilstoši vajadzībai (Burden, Byrd, 2016; Oostdam, Blok, Boendermaker, 2015; Allyn, 2016).

Lasītprasmes attīstība notiek **lasīšanas procesā**. Tas raksturojams no dažādiem aspektiem, piemēram, psiholoģiskā, sociālā, individuālā, psiholoģiskā u.tml. (sk. 1.attēlu). Lasīšanas process, īpaši pašā izglītības iegūšanas sākotnējā līmenī, ir ļoti sarežģīts darbību kopums, jo sākumskolas posmā galvenokārt lasīšanas procesu saista ar mācīšanos lasīt, lai nākamajos izglītības ieguves posmos lasītu, lai mācītos (Pressley, Allington, 2014). Lasīšanas process paredz dažādus posmus, to savstarpējo saistību un mijiedarbību, saistību ar indivīda iezīmēm. Lasīšanas process ir cieši saistīts ar personisku un profesionālu ieguldījumu, mācīšanu un mācīšanos, skolēna un skolotāja potenciāla apzināšanos un abpusēju darbību un sadarbību. Sākotnējā lasīšanas procesā tieši mācīšanas daļai ir nozīmīgāka loma ne kā mācīšanās daļai. Vēlāk, kad skolēnam ir pietiekamas zināšanas un prasmes, mācīšanas daļa paliek attiecīgi mazāka, mainās arī skolēna un skolotāja sadarbības forma.

Lasīšanas process pieprasa lasītprasmes jēdziena izpratni, dziļas zināšanas (īpaši mācot lasīt) par to, kas ir lasīšana kā process, lasīšana kā personīgi nozīmīga darbība, arī par to, ka lasīšana ir zināma riska uzņemšanās, kā arī reizēm zināmas nenoteiktības apzināšanās (Latham, Faulkner, 2013). Lasāmais teksts nodrošina gan valodas struktūras apguvi kopumā,

gan rosina domāt un diskutēt par lasīto. Lasīšanas process saistīts ar dažādu zinātņu tekstu lasīšanu, pievēršot uzmanību un uzsverot saistību ar reālo dzīvi (Comb, 2010; Tompkins, 2011).



1. attēls. **Lasīšanas apguves procesu ietekmējošie faktori**

Vispārīgi lasīšanas procesu skaidro no vārdu nozīmju uztveršanas, jēdzieniskās saiknes saskatīšanas, sapratnes un izpratnes, lasītā analītiska vērtējuma, sociālo prasmju attīstības un vērtību izpratnes aspekta (Blakemore, Frith, 2005).

Tas nozīmē, ka lasīšanas process saistīts arī ar lasīšanas ātrumu, raitumu (bez aizķeršanās), mērķtiecīgumu, izpratni un nemainīgu attīstību. Lasīšanas ātrums, raitums, mērķtiecība un izpratne, pozitīva attieksme, uzmanība, koncentrēšanās spējas un gatavība kaut ko lasīšanas procesā mainīt, sastopoties ar jauniem lasīšanas veidiem un izaicinājumiem, veido lasītprasmes kvalitāti (Grabe, 1991; Kang, 2014).

Mūsdienās lasīšanas process saistīts ar multidimensionāliem aspektiem – skaņu, rakstītiem, drukātiem, zīmētiem simboliem, kustīgiem simboliem, taustāmiem, dažādu faktūru un formu simboliem, kas pieejami gan reālā, gan virtuālā vidē (Amiama-Espaillat, Mayor-Ruiz, 2017; Csobanka, 2016).

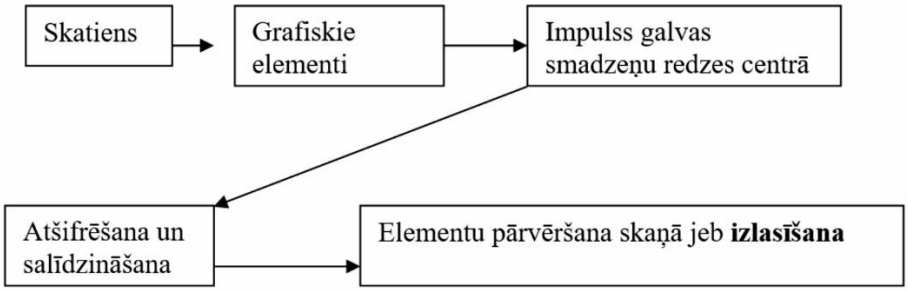
Lasīšanas process vienmēr notiek tagadnē, izmantojot pieredzi, piemēram, zināšanas par skaņu atveidojumu, teksta saturu, veidu, struktūru, vārdu krājumu, jēdzieniem, izprotot saturu konteksta līmenī; lai saprastu lasīto un veidotu jaunu pieredzi; vērtētu tekstu, paustu attieksmi, veidotu mijsakarību – lasīšana un sevis apzināšanās (Duke, Cartwright, 2019; McKee, Carr, 2016; Dymock, Nicholson, 2010; Hosp, Nicole, 2014; Duke, 2011; Manoli, Papadopulou, 2013). Tātad lasīšanas process saistīts ar fonemātiku, raitumu, vārdu krājumu, zināšanām par teksta veidu, struktūru.

Lasīšanas procesā skatiens ir vērsts uz teksta grafiskajiem elementiem – uz burtu, to savienojumiem, vārdiem, frāzēm vai lielākām vienībām. Grafiskie elementi ar savu formu, lielumu, krāsu rada impulsus galvas smadzeņu redzes centrā. Smadzenēs redzes priekšstatu

impulsi tiek atšifrēti un salīdzināti ar tiem burtu vai to savienojumu redzes tēliem, ko glabā atmiņa. Redzes tēlu atšifrēšanas laikā lasītājs tos pārvērš skaņās, veselu vārdu un frāžu skanējumos, t.i., tiek izlasīti vai nu atsevišķi burti, vai vārdi, vai vēl lielākas vienības. Šāds mehānisms raksturīgs gan skaļai, gan klusai lasīšanai. Tikko redzes impulss nonāk galvas smadzenēs, no tām tiek tālāk raidīts signāls uz runas kustību un dzirdes centriem, kas arī sāk darboties. Rezultāts – tiek izlasīta noteikta teksta vienība atkarībā no cilvēka lasīšanas lauka apjoma (Ptičkina, 1997; Mayer, 2008; Leu, Kinzer, 2017; McBride, 2016; Fields, 2010). Sākot lasīšanu kā skaļu darbību (izrunā skaņas skaļi), process tiek pietuvināts runai, taču lasītā izpratne ir zemā līmenī. Kad lasītājs sāk lasīt klusi (domās), process kļūst daudz personiskāks, nozīmīgāks, tādējādi palielinās arī lasītā analīze (Pennington, Waxler, 2018).

Lasīšanas procesā lasītājs izmanto vārdu krājumu, ko skaidro kā kognitīvu procesu, jo lasīšana ir arī teksta vizuāla apstrāde, kas nozīmē apstrādes procesā izmantot atmiņā esošus tēlus, bieži saistot tos ar reālajā situācijā prezentētajiem tēliem (Schneider, McGrew, 2012) - emocionālo vai faktoloģisko pieredzi, vai abām (Paulson, Armstrong, 2010). Lasītājs domās atdarina aprakstīto darbību kā reālās dzīves pieredzi (Esrock, Kuzmicova, 2014), par notikumu izdara spriedumus, secinājumus (Bortolussi, Dixon, 2013). Tas nozīmē, ka gadījumā, kad lasīšanas process lasītājam sagādās pozitīvas izjūtas, lasītprasmes kvalitāte mainīsies straujāk (Duke, Cartwright, 2019).

Šī procesa rezultātā veidojas valoda, paredzot gan pirms tās veidošanās, gan pēc tās apzinātu vārdu, zīmju, attēlu kopu lasīšanu (Legge, 2007; Fields, 2010). Pārskatu par iepriekš teikto sk. 2.attēlā.



2.attēls. **Lasīšanas procesa skaidrojums no psiholingvistiskā aspekta**

Lasīšanas process ir saistīts arī ar uzmanību. Lai sākotnēji lasītu un vēlāk veiktu šo darbību jau dažādos izpratnes un uztveres līmeņos, svarīgi apzināties koncentrēšanās un uzmanības līmeni.

Tāpat lasīšanas procesā liela nozīme ir lasītāja uzmanībai, domājot par lasīšanas pareizību, precizitāti. Ja pareizība ir zema vai tā ir neprecīza, tad skolēns velta lielāko daļu savas uzmanības, lai izprastu atsevišķu vārdu nozīmes (Freed, Adams, Lockton, 2015), samazinās lasīšanas ātrums, izlasītā apjoms un visa lasītā teksta uztvere un izpratne kopumā. Tāpēc īpaši

sākumskolā svarīga ir tekoša lasītprasme, kura ir ne tikai burtu savienojumu izlasīšana, bet arī, piemēram, piktogrammu, simbolu vai kāda viena objekta, attēla uztvere un izprašana (Silverman, Speece, Harring, Ritchey, 2013; Garcia, Cain, 2014), taču jāņem vērā, ka tekošums var atšķirties, ja vārdu vai attēlu lasa bez konteksta vai tekstuālā kontekstā (Protopapas, Simos, Sideridis, Mouzaki, 2012). Jāpiezīmē, ka lasīšanas procesā smadzenes reaģē nevis uz vārda valodisko struktūru, bet gan uz to, kāda informācija tajā ietverta, kāds tēls ar to saistās. Tad dekodēt tekstuālo informāciju. Ir iespējams arī pretējs process, ja lasītājam nerodas nekādas asociācijas ar izlasītajā vārdā, vārdu savienojumā, teikumā vai pat tekstā ietverto informāciju.

Lasīšanas procesā lasītājam jāspēj vienlaikus veikt dažādus uzdevumus noteiktā laikā, dalīt uzmanību (spēt koncentrēties uz īpašiem uzdevumiem, ignorējot nenozīmīgu informāciju), ierobežot virspusēji iegūto informāciju (apzināti apspiest dominējošo atbildi, kad tas nepieciešams) (Georgiou, Das, 2016).

Lasīšanas process ir kā vārda skaniskais atveidojums, izmantojot tā grafiskos elementus (Ptičkina,1997; Elkonin, 1973; Geva, Ramirez, 2015), tāpēc lasīšanas procesā nākas rēķināties ar to, ka lasītājs mācās lasīt ļoti pakāpeniski, proti, no grafiskā elementa saskatīšanas nonāk līdz zilbes vai veselu vārdu izrunāšanai, prasmei uztvert lasītā jēgu, izprast lasīto un to interpretēt, tāpēc pirms mācīšanās lasīt, jāmācās arī lietot valodu, runājot par dažādām lietām, pareizi izrunājot vārdus un klausoties skaņas un to visu pārrunājot (Paris, Paris, 2006), jo pastāv nozīmīga sakarība starp skaņu un vārdu izrunu, skaņu un vārdu saklausīšanu un lasītā izpratni (Paige, Rupley, Smith, Rasinski, Nichols, Magpuri-Lavell, 2017; Alvarez-Canizo, Martinez-Garcia, 2019), kā arī saistība starp izlasīto, izrunāto vārdu pareizību, sapratnes un izpratnes ātrumu par lasīto, vēlāk piemērotu frāžu izmantošanu, lai reflektētu par lasīto, lasīto saistītu ar savu pieredzi, sociāliem un sociokultūras aspektiem (Shadiev, Hwang, Chen, Yueh-Min, 2014).

Vārdus tekstā cilvēks atpazīst, izmantojot burta un skaņas attiecības, tos izrunājot, saistot ar kontekstu, atsaucoties uz savā atmiņā esošās šo vārdu skaidrojuma pieredzes. Vārda atpazīšanas (izpratnes) process katram cilvēkam ir atšķirīgs. Vārdus, kurus cilvēks nevar izlasīt pēc atmiņas, viņš lasa fonētiski un analizē pēc konteksta. Taču, ja fonētiskās apstrādes prasme cilvēkam ir lēna, arī vārda apstrāde un pēc tam teksta apstrāde ir traucēta (Torgensen, Hudson, 2006). Tāpat arī vārda garums ietekmē vārda atpazīšanas precizitāti. Šādas sakarība ir novērojama lēnāk lasošo skolēnu grupās (Kassaliete, 2015).

Lasīšanas procesā pats grūtākais ir saklausīt vārdu un zilbju pirmās skaņas, tās izrunāt, vēlāk izteikt jau zilbes un atsevišķus vārdus. Kad skolēns spēj patstāvīgi izlasīt zilbes un atsevišķus vārdus, uzskata, ka lasīšanas apguves process ir noritējis veiksmīgi, un tālāk ir tikai pilnveides posms (Ptičkina, 1998, 1999).

Apkopojot iepriekš minēto, lasīšana saistāma ar metakognitīvo spēju attīstīšanu, vērtēšanu, plānošanu (DeStefano, LeFevre, 2007). Piemēram, hipertekstu lasīšanas procesā vienlaicīgi nepieciešams strādāt ar vairākiem tekstiem. Šāds lasīšanas process ietver kognitīvo spēju saskaņotību. Lasītājam nozīmīgs ir mērķis, kāpēc lasa, lasītājs veido priekšskatījumu, prognozēšanu, atlasa informāciju, saista to ar vizuālu atveidojumu. Veido secinājumus, saskaņojot dažādas domāšanas un praktiskās darbības, tādējādi lasītājs vairāk orientējas uz teksta izpratni un izmantošanu atbilstoši mērķim (Salmeron, 2009; Waniek, Bruntein, Naumann, Krems, 2003; Block, Duffly, 2008). Digitālo resursu izmantošanas nolūks korelē ar digitālo resursu lietotspēju un sniegtā materiāla saturisko stabilitāti, nemainību un uztveri (Hyman, Moser, Segala, 2014), kā arī, lasīšanas procesā izmantojot dažādas tehnoloģijas, netieši tiek pilnveidots arī lasīšanas tekošums (Burns, Silberglitt, Christ, Gibbons, Coolong-Chaffin, 2016; Schwanenflugel, Benjamin, 2017), jo lasīšanas procesā, īpaši mūsdienās, lasītājs ne vienmēr var nonākt pie atbildēm, lasot, piemēram, no augšas uz leju (Jacobs, 2013).

Līdz ar to 1. attēlā un 2. attēlā apkopotajam ir cieša saistība, jo lasītprasmes process ir komplekss process, kas sevī ietver kognitīvo, psiholoģisko, sociālo un emocionālo aspektu. Kā svarīgākie secinājumi šajā sakarā ir šādi:

1. Nozīmīgs lasītprasmes kvalitātes rādītājs ir prasme apstrādāt galvas smadzenēs izlasīto informāciju un reflektēt par to.
2. Lasītā izpratne saistīta ar dekodēšanas prasmi, tekošumu/raitumu, klausīšanās un dzirdētā izpratnes mijsakarībām, vārda nozīmes izpratni kontekstā, uzmanību un atmiņu.
3. Lasītprasmes jēdziens tiek skaidrots arī sociālo grupu kontekstā; katrā sociālā grupā tiek lietota konkrēta veida valoda, kas nosaka arī lasītā uztveres līmeni un teksta satura izpratni un spēju iegūto informāciju izmantot reālā un virtuālā komunikācijā. Citiem vārdiem sakot, lasītprasmes apguves kvalitāti nenosaka tikai prasme dekodēt skaņas u.tml., bet arī sociālā vide, kurā atrodas lasītājs.
4. Mūsdienās lasītprasmes apguves procesā skolēnam ir nepieciešamība lasīt un izprast tekstus, kuri ir digitālā formātā, un tas nozīmē, ka lasīšana notiek ne tikai ar acīm, bet arī darbojoties ar rokām.
5. Lasītāja aktivitāte lasīšanas darbībā – pasīva vai aktīva jeb reproduktivitāte vai produktivitāte – veido lasītprasmes kvalitāti.
6. Lasītprasmes kvalitātes rādītāji: satura uztvere veselumā, notikumu un to secības uztvere, tekstā minētās vietas, laika, varoņu noteikšana, virsraksta un temata savstarpējās saistības izpratne, tekstā minēto varoņu un viņu rīcības raksturošana un pamatošana attiecīgajos darbības apstākļos, teksta pamatdomas/idejas uztvere un

prasme to interpretēt, attiecīgai zinātnes jomai un/vai teksta veidam raksturīgu vārdu, jēdzienu un informācijas izkārtojuma saskatīšana.

7. Sākumskolas posmā galvenokārt lasīšanas procesu saista ar mācīšanos lasīt, lai nākamajos izglītības ieguves posmos lasītu, lai mācītos.
8. Lasīšanas procesā notiek uzmanības fokusēšana uz to saturu, kas palīdz skolēnam ne tikai apgūt lasītprasmi, bet arī paplašināt izpratni par reālo dzīvi.
9. Lasīšanas procesu raksturo lasīšanas ātrums jeb raitums, mērķtiecība un izpratne, attieksme pret šo procesu, uzmanība, koncentrēšanās spējas un gatavība kaut ko mainīt lasīšanas procesā, lai uzlabotu lasītprasmes kvalitāti.
10. Lasīšanas procesā lasītājs izmanto lasītāja zināšanas un pieredzi, lai saprastu un izprastu lasīto, veidotu jaunu pieredzi, vērtētu tekstu, veidojot mijsakarību – lasīšana un sevis apzināšanās.
11. Lasīšanas procesā liela nozīme ir uzmanībai, kura ir viens no nosacījumiem uztveres un lasītā izprašanas kvalitātei, vienlaikus veicot dažādus uzdevumus lasīšanas laikā.
12. Lasīšanas saistāma ar metakognitīvo spēju attīstīšanu, vērtēšanu un plānošanu, spēju vispārināt par lasīto, saskaņojot dažādas domāšanas operācijas un praktiskās darbības, tādējādi nodrošinot teksta izpratni un izmantošanu atbilstoši mērķim.
13. Lasīšanas procesā lasītājs gūst emocionālo pieredzi un gandarījumu, kā arī interesi par lasīšanu kā personības attīstības līdzekli.

1.2. Sākumskolēna – lasītāja - raksturojums

Sākot darbu, lai skolotājs palīdzētu sākumskolēnam pilnveidot lasītprasmi, nepieciešams izprast, kāds ir topošais lasītājs - sākumskolēns. No skolotāja izpratnes par skolēnu ir atkarīgs turpmākais sākumskolēna lasītprasmes attīstību veicinošais process, jo skolotāja darbībai ir liela nozīme bērna attīstībā (Fahey, Insel, Roth, 2011).

Cits skaidrojums ir skolēna sociālās uzvedības kontekstā. Mūsdienu skolēnam ir no skolotāja atšķirīga attieksme, vērtības, izpratne par uzvedību, mācīšanās procesu u.tml. (Twenge, Exline, Grubbs, Sastry, Campbell, 2015). Sākumskolēnu raksturo kā godīgu, uzticamu, līdzjūtīgu, apdomīgu, atbildīgu, atvērtu un apņēmīgu (Seemiller, Grace, 2016). Viņa tehnoloģiju un brīvpieejas pasaules veidotā pieredze ir ļoti nozīmīga, kas nosaka arī jauna veida komunikācijas veidošanos. Komunikācijā ar vienaudžiem (sociālo grupu) daudz vairāk izmanto e-vidi nekā klātienes komunikāciju (Jain, Vatsa, Jagani, 2014; Marganski, 2017). Jaunā pieredze kļūst arī kā savas sociālās lomas paplašināšana (Bassiouni, Hackley, 2014; Dupont, 2015).

Ja skatās no skolēna psiholoģiskās attīstības viedokļa, tad sākumskolēniem "raksturīga ļoti spilgta, dzīva iztēle ar tieksmi uz fantāziju (fantazēšanu)" (Krastiņa, Pipere, 2004, 36), viņi visu uztver kā īstenību, reāli notikušu faktu, tāpēc būtisks ir skolotāja kvalitatīvais darbs un mācību materiāla izvēle. Bieži vien, saskatot skolēnu spējas iztēloties, iejusties, skolotājs gaida refleksiju un izmantošanas fāzi, taču šajā vecumposmā pilnvērtīgi tas nav iespējams, jo konkrēto operāciju stadijā (tikai no 7 gadiem) skolēni kļūst spēcīgāki veikt dažādas loģiskas darbības, bet tikai ar konkrētiem priekšmetiem. Šajā stadijā skolēni spēj risināt klasifikācijas, grupēšanas un sakārtošanas (sarindošanas) problēmas. Viņi vairs nekoncentrē uzmanību uz spilgti uztveramām dimensijām, bet spēj uztvert arī dažādas tekstā paustās nianses. Tomēr skolēns vēl nesaprot, kādi principi ir iesaistīti problēmas risinājumā. Lai arī viņiem ir spilgta, dzīva iztēle, 7 – 11 gadu vecumā joprojām ir grūtības ar augstas pakāpes abstraktu domāšanu (Šteinberga, 2013), jo, piemēram, lasītprasmes attīstības aspektā 2. un 3.klases skolēns vienlaicīgi spēj gan dekodēt lasīto vārdu, gan arī analizēt tā nozīmi, taču ne vienmēr teksta kontekstā; raksturo lietas, tās neredzot, taču to visu veic, galvenokārt pamatojoties uz savu pieredzi (Mimeau, Ricketts, Deacon, 2018; Ricketts, Bishop, Nation, 2011; Berko, Gleason, 2009;).

7 – 10 gadu vecumā skolēns līdzīgos priekšmetus atrod pareizi, bet ir grūtības nosaukt kopīgo pazīmi (Vigotskis, 2013; Santrock, 2011), tāpēc skolēniem ir grūtības noteikt teksta pamatdomu, mērķi vai ideju, kāpēc tas ir sarakstīts, kāpēc teksts būtu jālasa, kādu vēstījumu tas sniedz. Nostiprinās priekšstati par telpu un perspektīvu, ir saprotams, kas ir paraugs un kā to lietot. Skolēni šajā vecumā ļoti veiksmīgi spēj darboties pēc parauga, pēc iepriekš apgūtiem algoritmiem, tos pielietot, risinot netradicionālas problēmsituācijas, kas paredz, ka sākotnēji, piemēram, atsevišķu vārdu analizēšana vairs nav pirmšķirīga, bet gan kā noteicošā vienība kļūst teksts, kaut arī tā izpratne ir sarežģīta (Cain, 2015).

"3. un 4. klase ir pārejas sākums no bērnu iztēles, kas pamatā ir saistīta ar rotaļu darbībām, pasaku un citiem fantāzijas tēliem, uz pusaudžiem raksturīgām romantiskām fantāzijām. (..) Deviņos gados vērojams valodas spēju kritums (3., 4. klase). Neprasme izteikt savas domas, nabadzīgs vārdu krājums, neprasme izmantot sinonīmus un antonīmus var ievērojami bremzēt skolēnu intelektuālās un radošās attīstības procesu (Krastiņa, Pipere, 2004, 37). Šajā periodā valodas apguvē un literatūras kā mākslas jomas mācību satura apguvē skolotājs gaida, ka skolēns pielietos dažādas leksikoloģijas kategorijas un ka gan runā, gan mutvārdos centīsies lietot dažādu sarežģītības konstrukciju teikumus. Jāapzinās, ka sākumskolēnā lasīšanas laikā ir attiecība – lasu skaļi – domāju skaļi-, kas maina arī lasītprasmes kvalitātes rādītāju līmeņus (Ness, Kenny, 2016) un ka aptuveni līdz 3. klases beigām skolēns mācās lasīt un tikai vēlāk gan mācās lasīt, gan lasa, lai mācītos (Leidig, Grunke, Urton, Knaak,

Hisgen, 2018), tādējādi lasīšana kļūst nozīmīga un lasītprasmi pilnveido mācību procesā kopumā (Cunningham, 2017).

Deviņos un desmit gados egocentriskums ir mainījis savas izpausmes formas, deviņgadīgi bērni, jau kontrolējot savas emocijas, cenšas veidot jau pārdomātus lēmumus (Calkins, Perry, 2016), vienreiz noformulējuši kādu hipotēzi, drīzāk noraidīs jaunus faktus, kas ir pretrunā ar šo hipotēzi, nekā mainīs savu viedokli" (Krastiņa, Pipere, 2004, 37). Šis aspekts ļauj veiksmīgi strādāt pie teksta analīzes procesa, meklēt dažādas nianses, tā attīstot lasītprasmi augstākā kvalitātē, jo skolēns, vēlētos pierādīt savu taisnību, ir spiests domāt, analizēt, meklēt dažādus pierādījuma avotus, jo šis vecumposms ietver sevī, ka skolēns sāk apzināties, ka dažādi apgalvojumi ne vienmēr uzreiz ir kā vienīgā pareizā atbilde, ka pastāv arī interpretāciju iespējas (Wellman, 2015), un skolēnam ir iespēja būt tādam pašam (īpašam un neatkārtojamam), veidojot savu iedomu transformāciju, izmantojot tehnoloģijas un internetu (Santos de Souza da Silva, Prochnow, Pellegrini, 2018).

Sākumskolas skolēna mācīšanās ir vērsta uz izzināšanas procesu. Viņš ir jaunais atklājējs, līdz ar to svarīgi strādāt pie mācību organizācijas procesa. Izziņas interese veicina arī uzmanības koncentrēšanu, domas, iztēles aktivizēšanu un veicina personības attīstību kopumā. Skolēns spēj izdalīt savu uzmanību no blakus stimuliem, lai veiktu dažādus uzdevumus, ja vadās pēc norādījumiem (Ristic, Enns, 2015). Skolotājs skolēnu tikai ierosina kādas prasmes apguvei, ļaujot tālāk skolēnam pašam darboties, un tā viņš jūtas kā atklājējs un spēj būt iniciators tālāko uzdevumu izvirzīšanā (Anspoka, 2008; Anspoka, Tūbele, 2015). Tā skolēnam veidojas īpašas zināšanas par kādu ar lasīšanu saistītu aspektu, un skolēna īpašās zināšanas kādā jomā ir kā nosacījums kādu jaunu vai to pašu zināšanu un/vai prasmju apguvei augstākā kvalitātē (Martinez, 2010). Šajā vecumā skolēns apzinās atmiņu kā līdzekli kādas problēmas risināšanā (Ornstein, 2010). Nepieciešams sniegt tādu lasāmo materiālu, kas kāpinātu prāta spējas, nevis tikai ekstensīvi uzkrātu priekšstatus, to panākot ar galvenokārt rakstnieka manieri un varēšanu rakstīt dažādi, jo "sākumskolas bērniem dabiska ir iekšējā motivācija. Viņiem patīk pats mācīšanās process, jo mācīties ir interesanti, svarīgi un nozīmīgi. Zinātkāre ir dabiskais dzinulis. Ņemot vērā, ka tieksmi mācīties nosaka griba, kuru nevar ietekmēt ar varu, tādējādi šeit nepalīdzēs atzīme kā varas simbols skolotāja rokās" (Krastiņa, Pipere, 2004, 11). Tāpat jāizprot, ka lasīšanas pieredze, vērtības un mācīšanās kultūras stili, motīvi nav universāli (Gutierrez, Rogoff, 2003; Huntsinger, Jose, Larson, Kreig, Shaligram, 2000).

Svarīgi apzināties ikviena skolēna vajadzības, lai pēc iespējas ātrāk un kvalitatīvāk veicinātu viņa attīstības progresu (Mayer, Alexander, 2017), to ietverot kopējo vajadzību kontekstā. Lai skolēns būtu spējīgs apgūt ko jaunu, tieši šobrīd vairāk nekā iepriekšējām paaudzēm, nepieciešams kāds, kas viņu izprot, tic, atbalsta viņu un palīdz apgūt ko jaunu

(McKenna, White, 2017), jo izpratne un sadarbība, klātesamības vienotība un kopīga attīstība panāks, ka skolēns nekļūs vientuļš reālajā pasaulē, dzīvojot it kā ar visiem kopā virtuāli (Csobanka, 2016).

Tātad sākumskolēnam ir vajadzība pēc kaut kā jauna, interesanta un aizraujoša. Viņš, izmantojot apkārtējo pasauli, cenšas noskaidrot lietu un parādību mijsakarības, līdz ar to arī veido izlasītā strukturēšanu ar reālo dzīvi. Viņam ir nepieciešams būt aktīvam, fantāzijas pilnam un saskatīt savu pūļu novērtējumu (Anspoka, 2008). Sākumskolēnam svarīga ir izvēles iespējamība, piemēram, izvēlēties lasāmo materiālu, jo tā būs izvēle lasīt, dalīties, ieteikt un sadarboties (Porath, 2016).

Tāpat sākumskolēnu raksturo vēlme izmantot tehnoloģijas; iegūt informāciju no dažādām informācijas ieguves vietām; radīt, pārveidot un izmantot tekstus, bieži cita darbu uzdodot par savu; dot priekšroku multimediāliem un vizuāliem materiāliem; būt atvērtam e-vides komunikācijai, brīvi paužot savas emocijas un domas, mijiedarbojoties ar vecākiem draugiem, pieaugušajiem; mācīties mēģinot un kļūdoties, risinot nestandarta uzdevumus nestandarta veidā; tūlītējas atgriezeniskas saites gaidīšana; būt uz mērķi orientētam (Korat, Falk, 2017; Cheng, Tsai, 2016; Seemiller, Grace, 2016, Altun, Tantekin, Erden, Snow, 2018; Harison, McTavish, 2018; Kucirkova, Littleton, Cremin, 2017; Urquhort, Igel, 2012; Iorgulescu, 2016; Spires, Bartlett, 2012; Fernandez-Cruz, Fernandez-Diar, 2016; Cetin, Halisdemir, 2019; Csobanka, 2016).

Rezumējot nodaļā (*Sākumskolēna – lasītāja - raksturojums*) aplūkotās atziņas, izdarāmi šādi secinājumi:

1. No skolotāja izpratnes par skolēnu var būt atkarīgs turpmākais sākumskolēna lasītprasmes attīstību veicinošais process, jo skolotāja mērķtiecīgai darbībai ir liela nozīme bērna attīstībā.
2. Sākumskolēna raksturojums veidojams viņa uzvedības kontekstā.
3. Sākumskolēniem ir spilgta, dzīva iztēle, viņi visu uztver kā īstenību, reāli notikušu faktu, taču joprojām ir grūtības ar augstas pakāpes abstraktu domāšanu.
4. Sākumskolēns vienlaikus spēj gan dekodēt lasīto vārdu, gan arī analizēt tā nozīmi, taču ne vienmēr teksta kontekstā; raksturo lietas, tās neredzot, to visu veic, galvenokārt pamatojoties uz savu, nevis objektīvos faktos balstītu pieredzi.
5. Sākumskolēna mācīšanās ir vērsta uz izzināšanas procesu. Skolēns spēj izdalīt savu uzmanību no blakus stimuliem, lai veiktu dažādus uzdevumus, vadoties pēc norādījumiem.

6. Nepieciešams apzināties ikviena skolēna vajadzības, lai pēc iespējas ātrāk un kvalitatīvāk veicinātu viņa attīstības progresu, to ietverot kopējo vajadzību kontekstā.
7. Sākumskolēnam svarīga ir izvēles iespējamība, piemēram, izvēloties lasāmo materiālu, ir augstāka motivācija un lasīt, dalīties ar iegūto pieredzi, ieteikt to citiem vai citā veidā sadarboties.

1.3. Sākumskolēna lasītprasmes attīstība pedagoģiskajā procesā

Sākumskolēna lasītprasmes attīstības process ir balstīts uz konkrētiem pedagoģiskajiem nosacījumiem, ar pedagoģiskajiem nosacījumiem saprotot, zināšanas un prasmes par to, kā formulēt darbības mērķi, sistematizēt un pēc tam to realizēt (šeit – palīdzēt apgūt lasītprasmi) atbilstoši skolēna vajadzībām un spējām un vērtēt un pašvērtēt procesu (Shulman, 1986; Grossman, 1990). Pedagoģiskie nosacījumi uzskatāmi arī par faktoriem, kas ietekmē un virza skolēna un skolotāja rīcību atbilstoši mācību mērķim, lai nodrošinātu kādas prasmes apguves kvalitāti (Hodgen, 2011; Pozdeeva, Obskov, 2015; Ball, Lubienski, Mewborn, 2001). Tieši sākumskolēnas lasītprasmes aspektā no pedagoģisko nosacījumu perspektīvas tiek uzsvērts, ka sākumskolēna lasītprasmes attīstības veicinošs process skolotājam jāorganizē tā, lai skolēns izprastu lasīšanas mērķi, lai skolēns prastu lasīt atbilstoši izvirzītajam mērķim, kritiski izvērtētu lasīto, izteiktu spriedumus, veiktu uzdevumus, kas paredz kopējā darbībā analizēt izlasīto tekstu un rosinātu lasīt vairākkārt, iedziļinoties detaļās, nepazaudējot kopskatu (Dedze, 1999).

Apkopojot iepriekš minēto, vispārināms, ka pedagoģiskie nosacījumi ir sistematizētu faktoru kopums, kuru ievērošana sekmīgāk veicina kādu zināšanu, prasmju un attieksmju kvalitatīvāku attīstību.

Tāpat sākumskolēna lasītprasmes attīstība pedagoģiskajā procesā saistāma ar "Noteikumos par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem" minēto mērķi un uzdevumiem, ka "pamatizglītības satura mērķis ir vispusīgi attīstīts un lietpratīgs skolēns, kurš ir ieinteresēts savā intelektuālajā, sociāli emocionālajā un fiziskajā attīstībā (..), mācās ar prieku un interesi, sociāli atbildīgi līdzdarbojas sabiedrības norisēs un uzņemas iniciatīvu (..)". Definētie "Noteikumos par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem" uzdevumi paredz "nostiprināt un attīstīt zināšanas, izpratni un pamatprasmes noteikumu minētajās jomā" , piemēram, kā arī "apgūt dažādos kontekstos un mācību jomās (..) minētās caurviju prasmes, lai stiprinātu jaunu zināšanu sasaisti ar personisko pieredzi, veidotu pozitīvas attiecības (..)" (Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem, 2018).

Minētajā dokumentā definēti pamatizglītības obligātā satura īstenošanas principi, un pētījuma kontekstā par svarīgākajiem uzskatāmi šādi:

- "skolēns nostiprina lietpratību, integrēti praktiskajā darbībā mērķtiecīgi apgūstot zināšanas, izpratni un pamatprasmes mācību jomās, attīstot caurviju prasmes, veidojot ieradumus, (..) un paužot attieksmes;
- skolēna mācīšanās ir saistīta ar viņa pieredzi un ikdienu, skolēns ir iesaistīts viņam aktuālu lēmumu pieņemšanā(..);
- pedagogs plāno un vada skolēna mācīšanos, izvirzot skaidrus sasniedzamos rezultātus, izvēloties atbilstošus un daudzveidīgus uzdevumus, sniedzot atbalstošu un attīstošu atgriezenisko saiti un iespēju mācīties iedziļinoties – skaidrot darbību gaitu, domāt par mācīšanos un sasniegto rezultātu;
- pedagogs mācīšanās mērķu sasniegšanai izmanto daudzveidīgas mācību organizācijas formas, variējot to īstenošanu atbilstoši skolēna mācīšanās vajadzībām;
- izglītības iestāde pēc iespējas agrāk pirmreizēji noskaidro skolēna pamatprasmes un mācīšanās vajadzības un seko katra skolēna izaugsmei, iegūtos datus izmanto pedagoģiskās darbības plānošanā un atbilstošā atbalsta izvēlē un īstenošanā, palielinot ikviena skolēna pilnvērtīgas līdzdalības iespējas mācību procesā" (Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem, 2018).

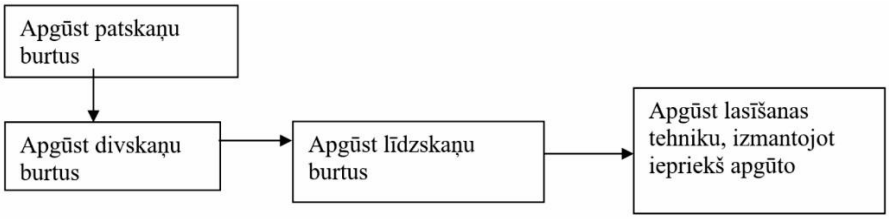
Lai apgūtu lasītprasmi, savstarpējā saistībā skatāmi mācību procesa komponenti: mācību mērķis, mācību saturs, mācību metodika un sasniegumu vērtēšanas sistēma.

Līdz ar to lasīšanas procesā no mācību satura viedokļa, sākot apgūt lasītprasmi, ir savstarpējo objektu – burtu, burtu savienojumu – mijsakarība, jo burtu savienojumus, kas atspoguļo skaņu secību, lasa kā vārdus (Ptičkina, 1997). Lai šāds process noritētu daudz veiksmīgāk, attīstāma fonemātiskā dzirde un vārdu skaņu analīzes prasme. Ar fonemātisko dzirdi saprot spēju atšķirt vārdā atsevišķas skaņas. Šī spēja, kā arī prasme noteikt vārdā ietilpstošās skaņas un to secību ir lasīšanas pamatā. Fonemātiskā dzirde attīstās vārdu analīzes un sintēzes procesā (Ptičkina, 1997). Šajā procesā svarīgi, ka skolēni paši izrunā analizējamās vienības.

Grafisko skaņu apzīmējumu (burtu) apguves procesā darbojas asociācijas starp skaņas artikulāciju un dzirdes priekšstatu no vienas puses un burta redzes priekšstatu no otras puses (Ptičkina, 1997). Šādai darbībai nepieciešami neskaitāmi atkārtojumi, kas nozīmē personai, kura māca skolēnam burtus, domāt, kā radīt apstākļus un situācijas, kurās tiks nostiprināta asociācija starp skaņu un tās grafisko attēlojumu – burtu.

Sākot mācīties lasīt, iespējams izmantot paņēmienu, kurā notiek burtu mācīšanās, izrunājot ar burtam atbilstošu skaņu, vēlāk zilbju lasīšana. No šī viedokļa svarīgi sākumā ir

apgūt patskaņu burtus, vēlāk divskaņu un līdzskaņu burtus, jo tas dod iespēju „operēt" ar to atbilstošām skaņām, radot iespēju vēlāk lasīt jau zilbes un vārdus (sk. 3.attēlu).

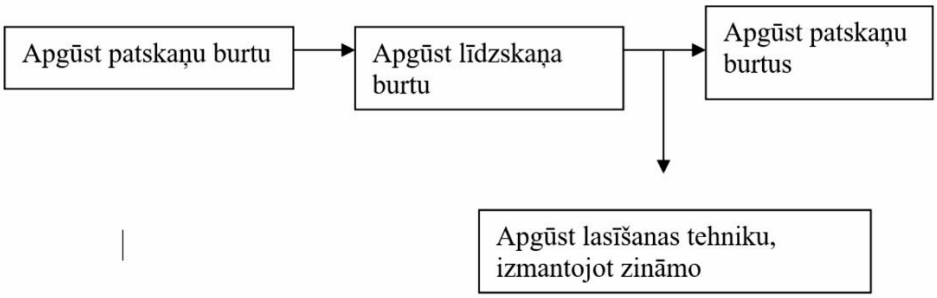


3. attēls. **Secīga patskaņu, divskaņu un līdzskaņu apguve, mācoties lasīt**

Šāds paņēmiens ļauj skolēnam mehāniski pilnveidot savu lasītprasmi, nedomājot par lasītā jēgu, jo skolēns, kad ir apguvis patskaņus un divskaņus, iegaumējot vienu līdzskani, var vingrināties līdzskaņa saistīšanā ar visiem apgūtajiem patskaņiem un divskaņiem, tā panākot jau pilnīgākas un noturīgākas prasmes zilbju lasīšanā (Karule, 1997).

Lasot jaukti – patskaņi kopā ar divskaņiem un/vai līdzskaņiem -, jāpanāk un jānodrošina neminēšanas apstākļus. Šādos gadījumos var izmantot modeļu „mājiņas", kur katrai skaņai ir sava vieta, var pārbaudīt, vai izlasītais vārds tiešām ir izlasīts, nevis uzminēts (Ptičkina, 1997).

Cits lasītprasmes apguves veids ir tad, ja pārmaiņus mācās gan patskaņus, gan līdzskaņus, kas vēlāk dod iespēju veidot apgrieztās zilbes un vārdus (sk. 4.attēlu). Šāds veids palīdz ātrāk saplūdināt dažādas skaņas, veidot zilbes un vēlākā posmā jēgpilnus, skolēnam saprotamus vārdus.



4.attēls. **Patskaņu, divskaņu un līdzskaņu apguve pārmaiņus, mācoties lasīt**

Skolēns līdzās patskaņu un divskaņu burtiem apgūst arī līdzskaņu burtus, lai ātrāk izlasītu veselus vārdus un teikumus, reizumis pat tekstus, pazīstot tikai daļu no burtiem (Anspoka, Tūbele, 2015; Stanovich, 2000).

Šajā procesā svarīgākais ir, kā persona, kura atbilstoši skolēnam palīdz apgūt jaunas prasmes, to dara, cik tas ir mērķtiecīgs un sistēmisks process. Pats grūtākais ir radīt ne tikai apstākļus atkārtojamības nodrošināšanai, bet arī to, lai šī darbība notiktu dažādi, lai skolēns nezaudētu interesi. Jāveido tādi uzdevumi, kas nodrošina dažādus apgūstamo burtu

izmantošanas variantus, kas katru reizi ir citādi, kā arī uzdevumiem ir dažādas grūtības pakāpes, jo pats galvenais – lasīšanas process skolēnam nedrīkst būt garlaicīgs. Skolēnam nepieciešama interese par darāmo, tāpēc aktuāls jautājums ir mācību metodika.

Mācību metodika nevar pastāvēt ārpus konkrētas mācību vides. Ar mācību vidi promocijas darbā tiek saprasts mērķtiecīgi organizēts fizisko, sociālo un informatīvo apstākļu kopums, kurā skolēns veido un īsteno savu pieredzi: zināšanas, prasmes un attieksmes pret sevi un apkārtējo pasauli (Andersone, 2007).

Viens no nosacījumiem, lai veicinātu skolēna lasītprasmes attīstību un to izmantotu izglītības ieguves procesā, ir sadarbība. Pats būtiskākais ir noteikt, kāds ir katras iesaistītās personas mērķis. "Sadarbībā visu iesaistīto pušu mērķi ir tuvināti, mērķa sasniegšanas līdzekļi ir pieejami un saprotami, kā arī motivācija ir apzināta, kas nodrošinātu darbībai jēgu" (Šteinberga, 2013, 59). Tas nozīmē mērķu un metožu izvirzīšanu kopā ar skolēnu un atbildības uzņemšanos no abām pusēm par sasniedzamajiem rezultātiem (Anspoka, 2008).

Tāpat sadarbību raksturo abu pušu izpratne par mērķa sasniegšanas veidiem, iespējām un ceļiem, pieeju to sasniegšanai, nepieciešamajiem līdzekļiem, kā arī sadarbības procesa un rezultāta vērtējumu un pašnovērtējumu. Šī sadarbības izpratne pēc būtības iespējama tikai tad, ja tas, kurš māca, un tas, kurš mācās, atrodas subjekta – subjekta attiecībās (Šteinberga, 2013). Sākumskolēnam vajadzība pēc sadarbības ar skolotāju ir viena no noteicošajām, lai viņš iekļautos mācību procesā kopumā. Skolotājam ir jāuzticas skolēnam. Svarīgi, cik lielā mērā pats skolotājs ir un būs gatavs sadarboties ar sākumskolēnu, būt vienādā subjekta - subjekta attiecību līmenī.

Lasītprasmes attīstības procesā nozīmīga ir kopīga lasīšana. Tai ir pozitīva ietekme uz vārdu krājuma palielināšanos, lasīšanas un rakstīšanas prasmēm un sociālo un emocionālo attīstību, kognitīvo attīstību kopumā, kas rosina skolēna nepārtrauktu vēlmi apgūt jaunas prasmes, attīstīt izzināšanas un mācīšanās spējas (Reese, Cox, 1999; Laible, Song, 2006; Lauricella, Barr, Calvert, 2014).

Sadarbība ievērojami atšķiras dažādās situācijās (Crain-Thoreson, Dahlin, Powelle, 2001). Sākumskolas vecuma skolēnam ir svarīgi, lai kāds iesaistās līdz ar viņu dažādos izglītības, šajā gadījuma lasīšanas, procesos. Pieaugušā (šajā gadījumā skolotāja) iesaiste veicina pozitīvas attieksmes veidošanos pret lasīšanu kā darbību pašā skolēnā (Senechal, 2006).

Ja izglītības process notiek skolotājcentrētā līmenī, kurā viņš ir kā lasīšanas eksperts, kas sniedz zināšanas, prasmes, veidus, skolēns kļūst par pasīvu šī procesa dalībnieku. Sadarbības procesā skolēns kļūst par aktīvu procesa dalībnieku, lai iegūtu jaunas zināšanas, apgūtu vai pilnveidotu prasmes, paustu attieksmi un plānotu mācību procesu (Woolfolk Hoy, Neinstein, 2011), un skolotājs mācās kopā ar skolēnu (Mulcahy, 2010), tā izglītības process

pāriet no monologa uz dialogu, kas ir atbalsts skolēnam, kopīgi veidots process, notiek analīze un pašanalīze (Matusov, 2009; Pianta, La Paro, Hamre, 2008; Hamre, Pianta, Downer, Decoster, Jones, Brown, Hamagami, 2013), tādējādi iespējams pamatot, ka skolēna un skolotāja darbības/sadarbības kvalitāte veido lasītprasmes kvalitāti (Curby, Rimm – Kaufman, Ponitz, 2009).

Sākumskolā skolēniem jāpalīdz apgūt dažādus teksta lasīšanas veidus, atbildēt uz jautājumiem un iesaistīties organizētās diskusijās, veicināt skolēna paškontroli, līdz ar to pašmotivāciju noteiktu prasmju attīstības sekmēšanai, jo sākumskolā skolotājs sākotnēji palīdz skolēnam apgūt, kā lasīt tekstu, kā to saprast, kā analizēt sniegto informāciju, to interpretēt un izmantot, lai sniegtu atgriezenisko saiti (Ritchey, Palombo, Silverman, Speece, 2017).

Nozīmīga kļuvusi nevis mācīšana, bet gan mācīšanās un apgūto zināšanu un prasmju pārbaude reālās, dzīvē lietojamās situācijās (personīgās pieredzes veidošanās). Mācību satura kvalitāti, līdz ar to arī sākumskolēna lasītprasmes attīstības veicināšanas kvalitāti un pēc tam konkurētspēju sabiedrībā, no skolotāja puses nosaka, cik pārliecinoši skolotāja piedāvātajos mācību materiālos atklājas konkrētā laikmeta notikumi un tajā ietvertās dzīves pieņemtās normas, vai arī, cik precīzi un mērķtiecīgi tiek veidota diskusija, izmantojot metodisko uzdevumu atbalstu, analizējot lasīto tekstu, palīdzot ieraudzīt lasītājam aktuālās mūsdienu problēmas (Ramsey, 2004), jo lasītprasmes attīstības sekmēšanu mūsdienās var realizēt, piedāvājot visiem skolēniem vienādu tekstu, taču ar dažādiem (izvēles) uzdevumiem (Porath, 2016).

Mācīšanās nav lineāra, tā notiek dažādos veidos un virzienos, katram skolēnam citā tempā (Šteinberga, 2013; Krastiņa, Pipere, 2004). Tas parādās arī sākumskolēna lasītprasmes attīstībā. Attīstība norit visu laiku, dažādos aspektos, tikai cik lielā mērā skolotājs apzinās katru no sākumskolēna lasītprasmes attīstības aspektiem, vai skolotājs rada apstākļus, kuros skolēns demonstrē savas zināšanas, prasmes un pieredzes, kas nav saistītas tikai ar skolotāja izvēlētā teksta saturu un formu.

Mācīšanās rādītājs ir apguves vieglums, apmierinātība ar iegūto rezultātu (Šteinberga, 2013; Krastiņa, Pipere, 2004). Sākumskolēna lasītprasmes attīstībā šis rādītājs saistīts ar skolēna uzmanības, zināšanu, prasmju un attieksmju noturības ilgumu (atbilstošs lasāmais materiāls) un to, ka skolēns rezultātu salīdzina ar izvirzīto mērķi (kāpēc lasīja) un novērtē savus sasniegumus, lai rosinātu iekšējās motivācijas veidošanos sarežģītāku uzdevumu veikšanai.

Nozīmīgs ir "*plastiskums*" pārejā uz jauniem darbības paņēmieniem un veidiem (Šteinberga, 2013; Krastiņa, Pipere, 2004). Tas nozīmē, ka sākumskolā skolotājs rāda, kā lasīt dažādus tekstus, liek apzināties, ka informācija ir atspoguļota dažādos veidos, parāda, kā var

pielietot dažādus paņēmienus, izmantot savu potenciālu, lai vieglāk uztvertu tekstu un veiktu uzdevumus.

Jebkura pedagoģiskā darbība, t.sk. lasītprasmes attīstības veicināšana, sākas ar individuālo vajadzību noskaidrošanu, jo nav noteicošais attīstīt tikai kādas prasmes kvalitāti (šajā gadījumā lasītprasmes), bet gan veicināt indivīda attīstību kopumā. Tas nozīmē - nepieciešams domāt par individuālu pieeju lasītprasmes attīstības veicināšanā, ņemot vērā skolēna intereses, izvēli, pārliecību un vērtības (Fox, Maggioni, 2016; Cornelius-White, 2007), kā arī individuālās atšķirības lasīšanas procesā, tās nosakot jau agrā bērnībā (Magliano, Perry, 2008). Atšķirīga ir gan skolēna atmiņa, gan uztvere, uzmanība, fonētiskā izpratne, vārdu identificēšana, raitas lasīšanas kvalitāte, vārdu krājums, pamatzināšanas, procesā iesaistīšanās kvalitāte, motivācija, izvēlētie darbības līdzekļi, pašcieņa, pašapziņa, domāšanas mehānisms, iepriekšējas zināšanas par teksta saturu, veidu. Atšķirības lasīšanas izpratnes līmenī saistītas ar atšķirībām vispārējo zināšanu līmenī par lasīto tematu vai par teksta veidu, žanru (Fox, Maggioni, 2016). Iepriekš minētais nosaka nodrošināt individuālu atbalstu (Harris, Godall, 2007).

Individuālo vajadzību apzināšana veido indivīda brīvību un tādējādi arī atbildību par veicamajiem uzdevumiem un rezultātu, kas kļūst par būtisku pašmotivācijas faktoru (Grolnic, Ryan, 1987). Palielinot skolēna atbildības robežas, viņš centīsies sasniegt vairāk un veiks uzdevumus kvalitatīvāk. Taču jāapzinās, ka īpaši sākumskolā skolotājs ir tas, kas dod ļoti precīzu ievirzi procesā, palīdz noteikt darbības mērķi un uzdevumus, kā arī kopā izveido darbības un rezultāta vērtēšanas kritērijus un rādītājus. Ja skolēnam ir zema izpratne par lasīto, ne vienmēr var izdarīt vispārīgus secinājumus par viņa lasītprasmes attīstības sasniegumiem, tās attīstību kopumā, (Golke, Dorfler, Artelt, 2015). Tāpēc nedrīkst skolēna sasniegumus vērtēt starp var vai nevar. Tie jāskata skolēna attīstības aspektā. Tā vietā starp pretstatiem vienmēr ir iespējas, kuras skolēns nevar spontāni vai pienācīgi izmantot, lai veiktu konkrētu uzdevumu. Uzdevumu var veikt, ja izmanto citas viņa prasmes un cita cilvēka palīdzību (Golke, Dorfler, Artelt, 2015).

Būtiska loma ir skolēnu pašvērtējumam, jo lasītprasme ir individuāli attīstāma prasme, tās attīstības dinamika ir atkarīga no paša skolēna. Pašvērtējums ir psiholoģiska kategorija un izpaužas kā personības uzvedību regulējošs mehānisms, un tas noteikti ietekmē mācīšanās procesu. Pedagoģiskajā procesā nozīmīgāks ir pašvērtēšanas process un šo prasmju attīstīšana. Novērtēšanas un pašvērtēšanas būtiskākā atšķirība ir tā, ka novērtēt var tikai to, ko var izmērīt. Pašnovērtējums ir ne tikai rezultāta, bet arī procesa novērtēšana, kā arī to procesu daļu novērtēšana, kas no malas nav novērtējamas (motivācija, subjektīvas grūtības, resursu ieguldījums u.c.) Integrējot gan novērtējumu, gan pašnovērtējumu, visefektīvāk ir redzams

turpmākās attīstības iespējas, atklājas vēl nezināmais un parādās iespējas pilnveidoties (Šteinberga, 2013).

Skolotājs, skolēnus nodrošinot ar konkrētu informāciju par katra un grupas kopumā lasītprasmes sasniegumiem, veido mācību sasniegumu uzlabošanos (arī lasītprasmes), kas tādējādi pozitīvi ietekmē motivāciju un pašvērtējumu, kam savukārt ir galvenā loma lasīšanas motivācijā (Forster, Souvignier, 2014), bet jāatceras, ka "motivāciju veicina taisnīgs novērtējums, kas ir tuvināts pašvērtējumam" (Šteinberga, 2013, 44). Īslaicīgi, īpaši sākumskolas posmā, iespējams, izmantot arī ārējos motivatorus, jo tie var veicināt lasīšanu un lasītprasmes attīstību (Sani, Ariffin, Shaik-Abdullah, 2014) it kā straujāk, tomēr, domājot par skolēna lasītprasmes attīstību un lasīšanu ilgtermiņā, uzmanība pievēršama iekšējai motivācijai. Iekšēji motivēts skolēns vairāk veltīs pūles, lai saprastu jēgu, un meklēs ceļus, lai atrisinātu jautājumu, padarot lasīšanas grūtību atrisinājumu daudz radošāku un stratēģiskāku. Pretēji - ārēji motivēti skolēni daudz vieglāk apjūk, lasot tekstu, tiek ierobežota viņu uzmanība, un teksts tiek lasīts ar ierobežotiem aspektiem, bez tā padziļinātas izpratnes (Wang, Guthrie, 2004). Tas nozīmē, ka skolas, sabiedrības, ģimenes un paša skolēna galvenais uzdevums mācīšanās darbības procesā panākt darbības vajadzības motīvu, jo "vajadzība ir galvenais mācīšanās motīvs" (Šteinberga, 2013, 42). Ja skolēns neizjutīs vajadzību un viņam netiks radīti apstākļi, lai viņš sāktu domāt par šo vajadzību, darbības process var būt formāls.

Lai sekmētu sākumskolēnu lasītprasmes attīstību pedagoģiskajā procesā, būtiska loma lasīšanas procesā ir plānošanai. Tieši plānošana ir nozīmīgs skolēna lasītprasmes attīstības nosacījums, saprotot, ka plānošana diferencējama, sākot no zemākās pakāpes (Georgiou, Das, 2016; Cunningham, Zibulsky, Stanovich, Stanovich, 2009).

Liela loma ir skolotāja personībai un tam, cik mērķtiecīgi, un kādas metodes viņš piedāvās izvirzīto uzdevumu veiksmīgākai izpildei (Anspoka, 2008). Skolotājs ir tas, kas galvenokārt mācību procesā sākumskolā izvēlas lasāmo un analizējamo tekstu, veido un koordinē gan mutiski, gan ar rakstiskiem uzdevumiem darbu ar tekstu, palīdz, vedina saskatīt tekstā vajadzīgākos, noderīgākos, galvenos, tālāk izmantojamos aspektus. Skolotāju klasē var uzskatīt par organizācijas vadītāju, no kura profesionalitātes ir atkarīga katra skolēna darbības rezultāti – individuālā izaugsmes dinamika, emocionālā, intelektuālā un sociālā kultūra (Colleman, Earley, 2005). Skolotāja ticība skolēna lasītprasmes attīstībai veido skolēna lasītprasmes kvalitāti (Cash, Cabell, Hamre, DeCoster, Pianta, 2015; Schachter, Spear, Piasta, Justice, Logan, 2016). Tātad, domājot par skolēna lasītprasmes kvalitātes maiņu no skolotāja lomas noteikšanas, var secināt, ka svarīga ir skolotāja personība, profesionalitāte, informētība par skolēnu, skolotāja uzskati, skolotāja un skolēna darbības un sadarbības kvalitāte, kā arī vērtēšana un pašvērtēšana.

Vērtējama ir atgriezeniskās saites sniegšana, kas parasti definēta kā informācijas nodrošinātājs, lai pārliecinātu skolēnu par viņa sasniegumu vai izpratnes līmeni gan pēc lasīšanas (Hattie, Timperley, 2007), gan arī lasīšanas laikā (Lorens, Cerdan, Vidal-Abarca, 2014; Adams, Strickland, 2012). Atgriezenisko saiti galvenokārt izmanto, lai pilnveidotu zināšanas, prasmes, paplašinātu pašpieredzi un sasniegumus kopumā (Golke, Dorfler, Artelt, 2015). Kļūdu labošana ir pamatota saistībā ar informācijas apstrādi kopumā. Mācīšanās progress ir problēmu apzināšanās un risināšana (Mory, 2004).

Atgriezeniskā saite ir arī pamudinājums (Wirth, 2009). Pamudinājums ir kā balsts pašvirzītiem mācību uzdevumiem, un tie ne vienmēr ir saistībā ar īpašiem sasniegumiem uzdevumu realizācijā. Turklāt pamudinājums ir kā daļa no mērķa sasniegšanas procesa, parasti kombinējot ar refleksijas procesu. Atgriezenisko saiti veido zināšanu, intereses un sava pašvērtējuma aktivizēšana; lasīšanas metožu izvēles pamatošana; novērtēšana; mērķa sasniegšanas vērtēšana kontekstā ar priekšstatu (Swart, Nielen, Sikkema de Jong, 2019). Laicīga un bieža atgriezeniskā saite par sasniegumiem un attīstību veicina straujāku lasītprasmes attīstību (Hamre, Hatfield, Pianta, Jamil, 2014).

Skolotāja uzdevums ir censties veicināt skolēna mācīšanās potenciālu (Fišers, 2005), tāpēc skolotāja uzdevums ir piedāvāt skolēnam izprast viņa sasniegumus noteiktā laikā. Ne vienmēr ir lietderīgi dot kopīgu vērtējumu par visu mācību procesu, jo sākumskolēns uztvers konkrētas detaļas par konkrētiem mācību satura apguves jautājumiem. Sasniegumu dinamikas analīze var tikt realizēta, veicot noteiktos laika intervālos, kā īsi pārbaudes darbi visa mācību gada garumā (Fuchs, 2015). Akcentējami skolēna tieši individuālie sasniegumi un iespējas realizēt mācību uzdevumus. Tas pozitīvi ietekmē arī skolēna kā lasītāja pašvērtējumu (Forster, Souvignier, 2014).

Lasītprasmes apguves un attīstības pedagoģiskajā procesā liela uzmanība pievēršama vietai, kurā skolēns apgūst prasmi, un tam, ko lasa. Šis kopums veido skolēna aizrautību. Piemēram, viena no bērnu grāmatu raksturīgākajām pazīmēm ir valodas rotaļa, kas ir pamatā arī savdabīgai, jau iepriekš apskatītai dzīves mācības interpretācijai, pasaules apguves aspektiem un veidiem, kā ar vārda izpratni apgūt "apkārt uzdotos" jautājumus. Šādā veidā pozitīvi veikta darbība, lasīšana, veicina izpratnes spējas attīstību, kas ir lasīšanas procesa viens no pamatvienības elementiem. Tas liek lasītājam lasīšanas laikā un pēc tam pasmaidīt, iejusties tajā vidē, ko viņš pazīst, kas viņu interesē, un kopumā tas ir apliecinājums pozitīvai attieksmei pret lasīšanas procesu (Stikāne, 2005; Gootkina, 2010).

Mācību vide, kurā tiek apgūta kāda prasme, šajā gadījumā lasītprasme, ir nozīmīga cilvēka uzvedībai un attīstībai kopumā. Tāda, kā tā tiek uztverta, nevis tāda, kāda tā varētu būt

objektīvā realitātē (Bronfenbrenner, 1981), kas savukārt nosaka mācību procesā iesaistīto pušu uzvedību.

Mācību vidi, kurā tiek pilnveidota skolēna lasītprasme, vistiešāk veido skolotāji un skolēni, katra uzvedībai kļūstot par rādītāju. Tieši "darbības uzvedības paraugs, nevis vārdi ir tie, kas audzina" (Šteinberga, 2013, 55), respektīvi, jebkuras darbības tradīcijas veidošana sevī un tikai tad tās pārnese uz otru. Tieši tas, cik un kā sākumskolas skolotājs pilnveidos sevi lasītprasmes attīstības ziņā, kādus mācību līdzekļus un metodiskos paņēmienus izmantos savai attīstībai, noteiks arī, cik veiksmīgi un kādā kvalitātes pakāpē spēs to nodot skolēnam, tā veidojot lasītprasmes kvalitātes veicinošu vidi. Sākumskolēnu lasītprasmes attīstība netiks sekmēta, ja skolotājs spēs tikai runāt par tās nozīmīgumu un nepieciešamību, taču nesekos līdzi jaunākajām tendencēm, pats necentīsies būt profesionāls, daudzpusīgs lasītājs.

Lasītprasmes pilnveides procesā jādomā, kā jēgpilni izmantot dažādas metodes un līdzekļus atbilstoši skolēna interesēm, vajadzībām un individuālajām spējām (Tomlinson, Moon, 2013), kā izvēlēties katram skolēnam atbilstošākās metodes lasīšanas intereses radīšanai un tās daudzpusīgai attīstīšanai (Serry, Oberklaid, 2015), jo intensīvs darbs ar tekstu nodrošina prasmju ieguvi, kuras skolēns izmantos pamatskolas un vēlāk citos dzīves posmos. Kad skolēns apgūst citu mācību priekšmetu saturu, viņš galvenokārt balstās uz izlasītā analīzi un salīdzināšanu ar iegūto pieredzi (Anspoka, 2008). Tas var izpausties, ka skolēns jautā sev "ko izlasīja", pēc tam cenšas reflektēt ar saviem vārdiem (Hagaman, Reid, 2008; Ilter, 2017), jo bez uzmanīgas, jēgpilnas lasītā attīstīšanas jau sākotnējā tās apguves procesā vairākums vēlākā posmā nesasniedz savu pilnīgo lasītprasmes (lasītāja) potenciālu (Gambrell, 1996), tāpat arī mācību saturs daudz ciešāk ir saskaņots ar mērķtiecīgi orientētiem tā apguves paņēmieniem un to izmantošanu (Hyman, Moser, Segala, 2014).

Klasēs ar piemērotiem resursiem un stratēģiski plānotu atbalstu tiek veicināta pilnvērtīga un pieredzējuša lasītāja veidošanās (Unrau, Ragusa, Bowers, 2015; Houston, 2011; Taylor, 2011), tomēr ikvienā mācību satura apguves situācijā joprojām izprotams, ka skolēns mācās lasīt un lasa, lai mācītos (Jacobs, 2008).

Nozīmīgi ir pētījumi, kas atklāj skolēna pozitīvo attieksme pret digitāliem tekstiem un to lasīšanu (McKenna, Conradi, Lawrence, Jang, Maeyer, 2012). Kad skolēns apgūst digitālo lasīšanu kā jaunāko lasīšanas veidu, viņš mācās apdomāt tās nepieciešamību, atšķirību no cita veida tekstiem. Lai skolēns varētu kvalitatīvi apgūt mūsdienīgu izglītības saturu, viņam nepieciešama šī prasme (Aydemir, Ozturk, 2012). Ātra piekļūšana informācijai, kas atveidota digitālā veidā, būtiska arī no emocionālā viedokļa, jo skolēnam rodas pozitīvāka attieksme pret lasīšanu mācību procesā, kā arī vienu no brīvā laika pavadīšanas alternatīvām. Tas saistīts ar šādu tekstu interaktivizāciju un vizuālo pievilcību, kas ir viens no lasīšanas motivatoriem

(Coiro, 2013). Tekstu, kuri atveidoti digitāli, lasīšana kopumā rada pozitīvu attieksmi pret procesu kā tādu, bet ne vienmēr tas var būt noteicošais straujākai lasītprasmes attīstībai (McKenna, Conradi, Lawrence, Jang, Maeyer, 2012). Šī brīža pasaules situācija nosaka, paredz un ļauj ikvienam skolotājam, vecākam un bērnam ar datora un interneta palīdzību ātri piekļūt plašai digitālā veidā atveidotai informācijai. Tas ir nozīmīgi, jo mūsdienu dinamiskajā un mainīgajā laikmetā ir svarīgi novērtēt digitalizācijas priekšrocības, piemēram, pārvietojamību, glabāšanas kapacitāti, interaktivitāti un paātrinātās publicēšanas un informācijas atjauninašanas iespējas (Dixon, 2012).

Taču digitālie teksti prasa apgūt cita veida lasītprasmi un arī citus lasīšanas veidus, paņēmienus darbam ar tekstu (Kang, 2014). Digitālā teksta struktūra palīdz lasītājam saprast sakarību starp avotu un apgūt vispārīgo orientēšanos tekstos, veicina izpratni par lasīto un par daudzveidīgāku mācīšanās paņēmienu izmantošanu (Aydemir, Ozturk, 2012). To, ka skolēni ne vienmēr spēj vienlīdz augstā līmenī izprast līdzīga satura, bet dažādā veidā sniegtu informāciju, norāda, ka pastāv savstarpējā mijattiecība starp digitālā veidā sniegtu mācību saturu un sasniegumiem gadījumos, kad skolēns uzmanību koncentrē uz lasītā izpratni (Brown, 2012).

Mācību procesā biežāk ir iekļaujamas vietnes, kuras skolēns izmanto ne tikai klasē, bet arī savā brīvajā laikā. Tādējādi skolēnam jau pazīstamajā platformā var iekļaut arī mācību satura apguvei paredzētos uzdevumus, tikai citā kontekstā un kvalitātē. Tas nozīmē, ka skolēnam vairs nav jāapgūst paņēmieni, kā piekļūt informācijai, bet ir tikai jātērē laiks u.c. resursi mācību satura apguvei (Conradi, 2014). Šāda pieeja izriet arī no tā, ka divas trešdaļas bērnu un pusaudžu katru nedēļu lasa tīmekļa vietnēs pieejamo informāciju, emuārus, darbojas sociālās tīmekļa vietnēs un aktīvi izmanto e-pastu u.tml. Tāpēc mācību procesā vienmēr ir svarīgi atrast tādus līdzekļus, kuru izmantošanas prasmi skolēns var pārnest dažādos apstākļos (Clark, Osborne, Dugdale, 2009).

Ja skolēna pieredze kaut kādā mērā nesaskan ar skolā veidoto mācību procesu, tas var radīt zināmas problēmas - mainās mācību satura izpratnes kvalitāte. Ja izmantojamais ir pielāgots skolēna valodai, paredz funkcijas, kas ir viņam aktuālas un zināmas, tas ir ceļš kvalitatīvākai skolēna izaugsmes sekmēšanai kopumā (Lauricella, Barr, Calvert, 2014).

Lasītprasmes attīstības procesā ir svarīgi, kā skolēns saprot, ko nozīmē teksts (Eason, 2012). Skolotājs rada apstākļus skolēnam veidot izpratni par tekstu kā unikālu vienību, redzot skolēnu kā unikālu lasītāju (Rune, 2003). Skolotājs kopā ar skolēnu analizē tekstu, padziļināti strādā ar to, tā palīdzot saskatīt problēmu, kuru skolēns var izvērst (Valeinis, 1991).

Taču jādomā, kāda ir arī piedāvāto tekstu autoru dažādība, jo, piemēram, pārlieku liels viena autora tekstu klāsts, kaut arī tas ir piemērots skolēnam no vecumposma viedokļa un viņa

kā lasītāja intereses, var radīt situācijas, ka skolēns lasa un reflektē par izlasīto, respektējot viena autora stilu. Lai skolēns apgūtu daudzveidīgāku pieredzi un viņu varētu uzskatīt par prasmīgu lasītāju, svarīgi ir mācību procesā nodrošināt proporcionālu dažādu autoru, dažādu žanru un stilu darbus (Navsaria, Sanders, 2015; Anspoka, Tūbele, 2015).

Palīdzot skolēnam izvēlēties lasāmo tekstu, būtisks ir arī tā satura funkcionalitātes princips. Tas nozīmē, ka jābūt skaidram, vai lasītais teksts rosinās izmantot visas valodas funkcijas, kā arī vajadzību izteikt attieksmi pret lasīto u.c. (Anspoka, 2008). Funkcionalitātes princips paredz, ka skolēns apgūst visus tos lasīšanas veidus, kas viņam nepieciešami mācību procesā un ikdienas dzīvē.

Lasot dažādu literatūru, kas ir bagāts īstenības izziņas avots un personības veidošanas līdzeklis, veidojot harmonisku personību, pilnveidojas cilvēka zināšanas, vēlāk pieredze, emocionālā pasaule, griba, tāpēc tekstiem jābūt ar skaidri uztveramu saturu, mākslinieciskо līdzekļu ziņā bagātiem un attieksmju izteikšanu rosinošiem (Anspoka,2008).

Daiļliteratūras izmantošana skolēnam sniedz gan zināšanas, gan emocijas, gan arī sekmē viņa garīgo, sociālo, ētisko un estētisko vērtību veidošanos, šie teksti ir ar vērtīborientējošu raksturu. Daiļliteratūras tekstā skolēns var ieraudzīt vispārnozīmīgas problēmas un meklēt viņam svarīgas, veidot arī savu personīgo attieksmi pret tām. Būtiski ir lasāmā teksta saturu izvēlēties arī tādu, kas ietver laikmeta problēmas, aktuālos jautājumus, ar kuriem ikdienā saskaras skolēns. Tāpat, izvēloties lasāmos darbus vai to fragmentus, nepieciešams apzināties gan to kultūrvēsturisko nozīmi, gan mākslinieciskо vērtību, gan tajos ietverto emocionālo vērtību sekmējošo un audzinošo jautājumu saturu (Anspoka, 2008).

Izvēloties mācību līdzekļus skolēna lasītprasmes attīstībai, svarīgi izvēlēties ne tikai zinātniski pamatotus, sabiedrībā atzītus un novērtētus tekstus, kas nerada šaubas par ietvertajām laikmeta problēmām, kā arī sniegtās informācijas objektivitāti, kvalitāti un patiesumu, bet arī tādus, kas skolēnam māca apgūt prasmi novērtēt iegūto informāciju no ticamības viedokļa. Šādu pieredzi īpaši labi var apgūt, ja skolēns apzināti mācās izmantot konkrētus līdzekļus informācijas kritiskai izvērtēšanai.

Izvēloties prozas žanru, akcentējams, ka latviešu bērnu literatūrā nozīmīgs ir tieši literārās pasakas žanrs. Tas ir gan plaši pārstāvēts rakstniecībā, gan atzīts lasītāju vidū. Vērtējot šo žanru no mācību satura viedokļa, tad uzsverama un izceļama tajā pausto daudzveidīgo vērtību sistēma. Pasakas ir piemērota lasāmviela bērniem, jo tā ietver neizmērojamu radošuma veicinošu potenciālu (Stikāne, 2005), kas paredz analizēt daiļdarbu, vērtējot varoņa rīcības, analizējot notikumu vietas, sižeta saistību ar virsrakstu u.c.

Daudz grūtāks, bet lasīšanas prasmju attīstīšanā nozīmīgs ir dzejas žanrs. Tas neparedz tiešu atbilžu ieraudzīšanu, bet liek padziļināti analizēt, meklēt kopsakarības un saprast

vistiešākajā veidā zemtekstus. Strādājot ar dzeju, iepriekš svarīgi zināt, kāds ir skolēna lasītprasmes līmenis un prasme strādāt ar grūtākiem uzdevumiem, jo neveiksmju gadījumos tiks mazināta interese gan par lasīšanas procesu kā tādu, gan arī par dzejas lasīšanu kopumā.

Plānojot diferencētu sākumskolēnu lasītprasmes attīstības veicināšanas procesu, iekļaujami trīs sākumskolēna lasītprasmes attīstības aspekti saistībā ar teksta izvēli. Pirmais - teksts ir viegli uztverams, otrais - teksts satur jaunu leksiku, kas uztverama no konteksta, trešais – teksts ir gan apjoma, gan sarežģītības ziņā grūtāk uztverams, tas prasa augstu kritiskās domāšanas līmeni un problēmsituāciju risināšanas prasmi (Chun, 2009).

Mūsdienās skolotāji joprojām bieži skolēna lasītprasmes attīstības procesā izmanto piedāvātās iespējas, kas tiek saistītas ar dotajām programmām un piedāvātajiem mācību līdzekļiem (Latham, Faulkner, 2013).

Veidojot mācību līdzekļus lasītprasmes attīstīšanai, ņemami vērā teksta noformēšanas tehniskie aspekti. Lasāmie teksti noformējami tā, lai netiktu apgrūtināta lasāmība, uztvere un sapratne. Svarīgs vidējais burtu lielums, lai netiktu pazaudēta teksta viengabalainība vai apgrūtināta tā lasīšana. Pie teksta noformēšanas paredzama arī krāsu, burtu biezumu lietojamība, uzsverot virsrakstus, apakšnodaļu izcēlumus, svarīgu, nozīmīgu frāžu lietojamību (Geiger, Millis, 2004). Tajā pašā laikā jāapzinās, ka reālajā dzīvē skolēnam pieejamie un lasīt nepieciešamie teksti nebūs tā noformēti, tāpēc mācību procesā iekļaujami arī oriģinālā veidā noformēti teksti, kādi tie ir reālajā dzīvē, tas tikai veicinās kvalitatīvāku lasītprasmes attīstību.

Rezumējot nodaļā aplūkoto, izdarāmi šādi secinājumi:

1. Lasītmācīšanās sākuma posmā svarīga ir pareiza skaņas izruna, vēlāk lasītā sapratne un izpratne, tā mainoties lasītprasmes kvalitātei.
2. Sākumskolēna lasītprasmes attīstības veicinošs process sākas ar precīzu mērķa izvirzīšanu.
3. Lasīšanas procesā pārsvarā ir savstarpēji saistītu valodas vienību – burtu, burtu savienojumu – mijsakarība.
4. Viens no galvenajiem nosacījumiem, veicinot skolēna lasītprasmes attīstību un to izmantojot izglītības ieguves procesā, ir sadarbība.
5. Lasīšanas procesā skolēns pārbauda iegūtās zināšanas un prasmes reālās, dzīvē lietojamās situācijās, kā arī apgūst jaunas zināšanas un prasmes, veicina kritiskās domāšanas attīstību, tajā skaitā arī pārliecību par lasīšanu kā jēgpilnu darbību.
6. Lasītāja individuālo vajadzību noskaidrošana ir svarīga, lai nodrošinātu individuālu pieeju pedagoģiskajā procesā.

7. Skolēna lasītprasmes kvalitāti ietekmē arī skolotāja profesionalitāte, tajā skaitā arī informētība par skolēnu, viņa vajadzībām, skolotāja un skolēna darbības un sadarbības, kā arī vērtēšanas un pašvērtēšanas organizāciju.
8. Lasītprasmes pilnveides procesā ir jādomā, kā jēgpilni izmantot dažādas metodes un citus līdzekļus atbilstoši skolēna interesēm, vajadzībām un individuālajām spējām.
9. Aktuāls jautājums mūsdienās ir lasāmo tekstu izvēle. Respektējami gan dažāda žanra, kā arī metodiskie paņēmieni informācijas izvērtēšanai no ticamības un emocionālās pieredzes veidošanās viedokļa.

2. Sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģiskie nosacījumi – empīrisks pētījums

2.1. Pētījuma vispārīgs raksturojums

Pētījuma mērķis. Konstatēt, kādi pedagoģiskie nosacījumi ievērojami sākumskolēna lasītprasmes attīstības veicināšanai.

Pētījuma uzdevumi.

1. Izstrādāt teorijās balstītu konstatējošā pētījuma metodiku (skolotāju un skolēna anketas, 2. un 3. klases skolēnu lasītprasmes diagnosticējošos darbus).
2. Veikt konstatējošo pētījumu par sākumskolēna lasītprasmes attīstību un definēt sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģisko nosacījumu kopu.
3. Balstoties uz pētījuma rezultātiem, konstruēt sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālās darbības modeli, to raksturot.
4. Izveidot metodiku modeļa aprobācijai, aprobācijas procesā iegūto datu apstrādei.
5. Veikt sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģisko nosacījumu kopas un procesuālās darbības modeļa aprobāciju pedagoģiskajā praksē, iegūtos datus analizēt.
6. Precizēt un papildināt sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģisko nosacījumu kopu.
7. Izstrādāt teorētiskajā un praktiskajā pētījumā balstītus secinājumus.

Pētījuma norises laiks: 2017. gada maijs – 2021. gada decembris.

Pētījuma norises vieta: Latvijas izglītības iestādes, kurās tiek realizēta sākumizglītības programma, un skolotāju semināri Rīgā. Datu ticamības nodrošināšanai pētījums veikts visos Latvijas kultūrvēsturiskajos novados sākumskolās, pamatskolās un vidusskolās, kā arī skolās un klasēs ar dažādu skolēnu skaitu.

Pētījuma dalībnieki: 655 skolotāji (no tiem 16 skolotāji sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālās darbības modeļa aprobācijā) un 819 skolēni (2. – 3. klase) (no tiem 369 skolēni sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālās darbības modeļa aprobācijā).

2.2. Konstatējošais pētījums par sākumskolēna lasītprasmes attīstību

2.2.1. Konstatējošā pētījuma vispārīgs raksturojums

Pētījuma ietvaros tika veidota mērķtiecīga izlase, kas nozīmē, ka „pētnieks pārdomāti un apzināti izveido visproduktīvāko izlasi, kas spētu sniegt atbildes uz pētījuma jautājumiem" (Kamerāde, Mārtinsone, Pipere, 2016., 311). Mērķtiecīgo izlasi raksturo: respondentu personīgā pieredze pētījuma problēmā, spēja paust savu viedokli par to, skaidru dalībnieku atlases kritēriju izveidošana, izstrādāts pamatojums izlases veidošanai (Kamerāde, Mārtinsone, Pipere, 2016., 311).

Konstatējošā pētījuma mērķis: analizēt skolēnu un skolotāju viedokļus par dažādiem ar lasītprasmes attīstību saistītajiem jautājumiem, kuri balstīti darba 1.nodaļas aplūkotajās teorētiskās atziņās, lai izveidotu pedagoģisko nosacījumu kopu un to paplašinātu satura skaidrojumu sākumskolēna lasītprasmes attīstības veicināšanai.

Pamatojums konstatējošā pētījuma nepieciešamībai un tā norises metodikai:

- Lasītprasmes attīstības pilnveides procesa plānošana nedrīkst būt balstīta tikai uz skolēna lasītprasmes līmeņa diagnostikas datiem, bet sākotnēji jāiegūst un jāanalizē informācija – kāds ir skolēns un skolotājs kā individualitāte, kas veidos sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesu un indivīdu sadarbību (Neuman, 2016).
- Uzmanības pievēršana skolēna lasītprasmes attīstībai iespējama tikai tad, ja visi aspekti ir apzināti (Hall, 2016) - skolēna izpratne par viņa lasītprasmi, tās attīstību, izpratne par sevi kā lasītāju; skolotāja izpratne par skolēnu un viņa lasītprasmi, savu lasītprasmi un profesionalitāti, izpratne par sevi kā lasītprasmes attīstības sekmētāju.
- Izpratnes nozīmīgums par skolēna lasītprasmes pilnveides procesā iesaistītajiem indivīdiem saistīts ar to, ka pedagoģijā viena no problēmām ir tāda, ka skolotāji māca skolēnus, neizprotot, neapzinoties sevi gan kā vispusīgu personību, gan attiecīgās jomas profesionāli (Burden, Byrd, 2016).
- Sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesā jāveido sakarība, ko skolotājs un skolēns zina gan par sevi, gan viens par otru (Nathan, Petrosino, 2003).
- Pedagoģiskajā procesā, kas ir sadarbībā veidots, tiek pilnveidota ikviena procesā iesaistītās puses pieredze (Enriquez, 2011).
- Nozīmīgi analizēt informāciju par skolēnu un skolotāju kā individualitātēm, jo tā sniedz daudz vairāk informācijas un tā ir izmantojama daudz augstākā līmenī mācību procesā (šajā gadījumā lasītprasmes attīstības veicinoša procesa) (Davis, Vehabovic, 2017. (Wentzel, 2016; Fisher, Frey, 2016).

- Mainība lasītprasmes kvalitātes rādījumos var būt saistīta ne tikai ar skolēna un skolotāja individualitātes aspektu, bet gan to, kā abas puses sevi pozicionē vidē, kurā atrodas, pieņemamām un izprotamām sadarbības formām un skolēna un skolotāja pieeju tehnoloģijām un internetam (Amiama-Espaillat, Mayor-Ruiz, 2017).
- Lai mainītu kāda skolēna prasmi, attieksmi u.c., nepieciešams izprast viņu un sadarbības partneri tiešā sociālā vidē, kurā abas puses atrodas, apgūstot lasītprasmi, veidojot attieksmi u.tml. (MacLean, Kutin, Best, Bruun, Green, 2014).
- Skolēns un skolotājs var sevi pozicionēt, atbildot uz jautājumiem, kas skar viņa konkrēto pieredzi (Hall, 2016; Kontovourki, 2012).

Balstoties uz iepriekš aprakstītajiem apgalvojumiem, konstatējošajā pētījumā tika izmantota aptaujas forma – anketa -, kas ļauj pēc iegūtajām atbildēm spriest par skolēnu un skolotāju viedokli pētāmajā jautājumā.

Konstatējošā pētījuma 1. uzdevums. Skaidrot, kā lasītprasmes jēdzienu saprot un interpretē Latvijas skolotāji, kuri ikdienā strādā ar sākumskolas skolēniem.

Respondenti. 655 skolotāji (kvalifikācija – pirmsskolas/sākumskolas, sākumskolas, sākumskolas/pamatskolas skolotājs).

Pētījuma norise. Tiek veikta sniegto atbilžu jēgas kontentanalīze. Atbildes par to, kas ir lasītprasme, skolotāji sniedz gan interneta vietnē, gan atbildot klātienē, kad apmeklē pedagogu profesionālās pilnveides kursus "Lasītprasmes attīstīšana sākumskolā".

Kontentanalīzē izdalītas satura vienības, tās kvalitatīvi un kvantitatīvi analizētas, mērot iegūtās satura vienības minēšanas biežumu. Šī pētījuma ietvaros svarīgi ir divi aspekti – viens, kas ļauj izdalīt lasītprasmes jēdziena interpretācijas virzienus (izveidotās satura vienības un to paplašinātie skaidrojumi), otrs – cik lielā mērā kāds no apgalvojumiem ir biežāk lietotais skolotāju (respondentu) vidē un kā tas atspoguļo skolotāja profesionālo darbību skolēna lasītprasmes attīstībā.

Konstatējošā pētījuma 2. uzdevums. Skaidrot skolēnu (2. – 3. klase) izpratni par to, kas ir lasītprasme un lasīšana, un tās saistību ar skolēna lasītprasmi.

Respondenti. 728 skolēni.

Pētījuma norise. Skolēni atbildes sniedz brīvā formā. To 2. klases skolēnu, kuri neprata rakstīt tā, lai tiktu uztverta viņu paustā doma, atbildes pierakstīja skolotāja, kura attiecīgajā grupā vadīja anketēšanas procesu.

Konstatējošā pētījuma 3. uzdevums. Veidot datos balstītu 2. – 3. klases skolēna kā lasītāja aprakstu.

Respondenti. 819 2. – 3. klases skolēni.

Pamatojums konstatējošā pētījuma 2. un 3. uzdevuma nepieciešamībai un izvēlētajai pētījuma metodikai. Pētījumā tika izmantota anketa (sk. 1. pielikumu), kurā 2. un 3. klases skolēni bija eksperta lomā, sniedzot padomus saviem vienaudžiem. Šāda metodika tika izmantota tādēļ, ka skolēni, sniedzot padomus savam vienaudzim, netieši atklāj arī sev nozīmīgus, pieredzē balstītus faktus. Ja tiktu jautātas atbildes, lietojot 2. personu, tad skolēns, pamatojoties uz vecumposma īpatnībām, sniegtu iestudētas, iemācītas vai "pareizās" atbildes, dati nebūtu reprezentabli. Skolēna pašvērtējums šajā vecumposmā ietver arī daudz lielāku salīdzinājumu ar kādu sociālo grupu un tās pozicionēšanu kā sevi. Tas parāda, ka sākumskolēns nevis analizē, kāds viņš ir vai ko darītu kādā situācijā, bet cita pieredzi spēj interpretēt caur savu, pamatojot to kā kopīgi risināmu situāciju. Skolēni, kuriem ir vairāk nekā 7 gadi, sevis raksturošanā ietver sociālās grupas raksturojumu un otrādi (Davis-Kean, Jager, Collins, 2009). Atbilstoši jaunākās skolas vecuma skolēna pašvērtējuma attīstības virzībai sākumskolēni savu kā lasītāja personību ir spējīgi veidot jau sākumskolā (Brown, 2011). Tā tiek pausta valodā, kuru viņi lieto savos apgalvojumos un pieņēmumos (Janks, 2010). Komunikācijā (šajā gadījumā rakstveidā) izmantotā valoda sākumskolas posmā ļoti tieši atspoguļo gan skolēna lasītprasmi, gan attieksmi pret lasīšanu, gan raksturo skolēnu kā lasītāju un rāda iespējamo virzienu tās sekmēšanai (Johnston, 2012). Ar izmantoto pētījuma pieeju iespējams izprast, kāda ir lasītāja identitāte, cik indivīds tic, ka saprot lasīto, kādas ir viņa vērtības un attieksme pret tām, ko sniedz lasītais teksts, un apzinās sevi kā konkrēta teksta prasmīgu lasītāju (Hall, 2010; Mcrae, Guthrie, 2009), jo pastāv saistība starp lasītprasmes kvalitāti un ticību sev (Walgermo, Foldnes, Uppstad, Solheim, 2018). Tāpat nozīmīga ir informācija par skolēnu, jo pastāv atšķirība starp to, kad un kā skolēns sācis gatavoties lasīšanai, veicis pirmslasīšanas posmu un kad sācis lasīt kopumā (Bates, D'Agostino, Gambrell, Xu, 2016). Šāds lasītāja pieredzes atspoguļojums var sniegt nozīmīgu informāciju, ka, piemēram, skolēns sākumskolā daudz lasa, bet to dara tikai savam priekam, izklaidei, taču neveidojas prasme lasīt dažādus tekstus (Knutsen, 2018).

Pētījuma norise. Skolēni atbildes sniedza rakstos. Netika noteikts laika ierobežojums atbilžu sniegšanai. Tie 2. klases skolēni, kuri neprata rakstīt tā, lai tiktu uztverta viņu paustā doma, atbildes pierakstīja skolotāja, kura attiecīgajā grupā vadīja anketēšanas procesu.

Pētījuma anketas, izmantojot Latvijas Pasta pakalpojumus, tika nosūtītas skolotājiem, kuru skolēni piedalījās šajā pētījumā. Kad anketas tika aizpildītas, tās, izmantojot Latvijas Pasta pakalpojumu, tika nosūtītas atpakaļ datu apstrādei. Katra anketa bija anonīma.

Konstatējošā pētījuma 4. uzdevums. Apkopot un analizēt informāciju par skolotāju profesionālās darbības aspektiem (problēmjautājumi, informācijas tehnoloģiju u.c. mācību

līdzekļu izmantošana, profesionālā pilnveide u.c.) skolēna lasītprasmes attīstības veicināšanas aspektā.

Respondenti. 599 (kvalifikācija – pirmsskolas/sākumskolas, sākumskolas, sākumskolas/pamatskolas skolotājs) skolotāji.

Pamatojums konstatējošā pētījuma 4. uzdevuma nepieciešamībai un izvēlētajai pētījuma metodikai. Sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesā skolā ļoti svarīgs ir skolotājs, jo, pirmkārt, skolotājs šajā vecumposmā ir autoritāte, otrkārt, skolotājs ir tas, kurš palīdz mērķtiecīgi organizētā procesā apgūt vairākas pamatprasmes, t.sk. arī lasītprasmi (Cartwright, Duke, 2019).

Skolotāja profesionālā attīstība ir komplekss process. Svarīga ir skolotāja kompetence, kas ietver viņa zināšanas, prasmi un attieksmi pret lasītprasmi, kā pilnveidot savu un skolēnu lasītprasmi (Brevik, 2014; Doležalova, 2015), jo sākumskolēnam lasīšana var nebūt kā prioritāte ikdienas darbībā, tāpēc svarīgi, ka šo prasmi mērķtiecīgi un regulāri veicina skolotājs ar atbilstošu mācību saturu un tā apguves metodiku (De Naeghel, Valcke, Van Keer, 2014). Tāpat nozīmīgi izprast, kā skolotājs ir gatavs mainīties savā profesionālajā darbībā, jo skolotājam ir sevi jāizglīto par mācību procesa izaicinājumiem un esošajām pārmaiņām tajā; analizēt, kas izdodas, kam pievēršama uzmanība, kas ir maināms (Hall, 2016; Porath, 2016).

Pētījuma norise. Tika veikta aptauja (sk. 2. pielikumu), kurā skolotāji brīvā formā sniedza atbildes par to, ar kādiem problēmjautājumiem sākumskolēna lasītprasmes aspektā skolotāji saskaras, kādus mācību līdzekļus izmanto (atbilžu varianti tikai doti, pamatojoties 1.nodaļā analizēto un konstatēto; izmantota Likerta skalu), kādas tehniskās ierīces izmanto mācību procesā, cik lielā mērā skolotāji piekrīt dotajiem apgalvojumiem (sākumskolēna raksturojums, sākumskolēna lasītprasme u.tml.).

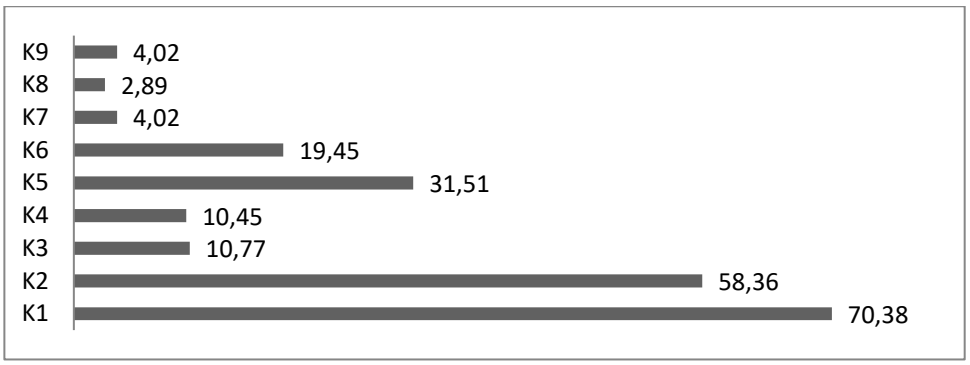
Iegūtie dati ļauj analizēt, kādas metodes darbā izmanto skolotāji, lai attīstītu sākumskolēnu lasītprasmi. Izmantota kvalitatīvā kontentanalīze satura vienību – metodisko paņēmienu nosaukumu – iegūšanai un kvantitatīvā kontentanalīze satura vienību minējuma biežuma procentuālajam atspoguļojumam.

2.2.2. Konstatējošā pētījuma datu analīze

2.2.2.1. Lasītprasmes jēdziena skaidrojums no skolotāju un skolēnu viedokļa: datu analīze

Skolotāju atbilžu, par to, kas ir lasītprasme, iegūto satura vienību paplašinātais skaidrojums atspoguļots 3. pielikuma 1. tabulā.

5. attēlā atspoguļots satura vienību minējumu biežums procentos.



5.attēls. **Satura vienību minējumu procentuālais biežums**

Tā kā sākumskolas skolotāja profesionālā darbība paredz mainību dažādos laika posmos un tādējādi arī darbu ar ļoti dažādu (arī vienlaikus) skolēnu vecumposmu (1. klase, 2. klase, 3. klase u.tml.), netika izdalīts skolotāju darbības lauks (klase) brīdī, kad tika veikts pētījums, jo būtiski bija uzzināt skolotāja – profesionāļa – vispārīgo redzējumu, nevis skatījumu noteiktā viņa tā brīža aktuālās darbības periodā. Tāpat skolotāja, noteiktas jomas profesionāļa, atbildes raksturam nebūtu jāveido sakarība ar attiecīgo izglītības posmu, kurā strādā laikā, kad sniedz atbildi par kādu pedagoģiskā procesā svarīgu, vispārināmu un individualizējamu jēdzienu. Svarīgi bija izprast jēdziena skaidrošanas galvenos aspektus. Līdz ar to arī procentuāli netika analizēts izveidoto satura vienību minēto paplašināto skaidrojumu aspektu procentuālais dalījums.

Visbiežāk lasītprasme saistīta ar uztveri, sapratni un izpratni, jēgpilnu lasīšanu un lasītā teksta novērtēšanu. Skolotāji galvenokārt akcentē, kā skolēns saprot un izprot tekstu. Pētījuma laikā radās jautājums, vai skolotājs pēc būtības izdala sapratni un izpratni kā dažādus jēdzienus vai tos pieņem un lieto kā vienādus. Tādējādi analīzes procesā šie abi jēdzieni netika izdalīti, bet pieņemti kā līdzīgi un savstarpēji saturiski saistīti. Tas, ka 70,38% skolotāji uzskata sapratni un izpratni kā būtiskāko, saistāms ar to, ka sākumskolas skolotāji jau 1. – 3. klasē no skolēna netieši sagaida lasītprasmi kā skolēnam izmantojamu līdzekli mācību satura apguvē, jo pieņem, ka iepriekšējā izglītības ieguves posmā (pirmsskolā) lasīšanas tehnika ir apgūta.

Respondenti arī norāda, ka skolēns jēgpilni lasa (saprot, kādu informāciju sniedz teksts), tas ir, tika nodalīta "tehniskā lasītprasme, lasīšana". Būtiski, ka skolotāji min - skolēns saprot (atbilstoši viņa spējām un attīstībai), kāpēc lasa. Šajā daļā skolotāji mazāk uzsver uztveri un lasītā teksta novērtēšanu. Domājams, ka uztveres neakcentēšanas biežums saistāms ar to, ka skolotājs neiedziļinās vai neizšķir jēdzienus – uztver, saprot un izprot -, tāpēc vienu un to pašu domu (savu domu) pauž ar dažādiem jēdzieniem.

Respondentu atbildes liecina, ka lasītā teksta novērtēšana saistāma galvenokārt ar lasītāja pieredzes veidošanos. Skolotāji atsevišķi neizdala lasītā teksta novērtēšanu. Tas,

iespējams, skaidrojams ar to, ka sākumskolēni prot novērtēt lasīto tekstu, vadoties pēc savas subjektīvās pieredzes, nevis pēc dažādiem citiem kritērijiem.

58,36% respondentu savā skaidrojumā min, ka lasītprasme ir prasme atpazīt, savienot, skaņot burtus un zilbes, "nedeformējot" izlasīt vārdus un teikumus. Tāpat minēts, ka skolēns prot "tehniski" (visbiežāk bez izpratnes) lasīt tekstu un ievērot pieturzīmes. Lasītprasmi nesaista ar darbību pēc teksta izlasīšanas. Minētais kopumā raksturo lasīšanas tehnikas aspektu.

Šāda parādība ir skaidrojama ar to, ka neformālās sarunās ar sākumskolas skolotājiem, viņi min, ka katru gadu palielinās to skolēnu skaits, kuri uzsāk mācības 1. klasē bez lasītprasmes "tehniskā līmenī". Skolēni atpazīst lielos drukātos burtus, bet nav prasmes tos lietot, lai lasītu. Tādējādi nav iespējams domāt par jebkādām tālākām lasītprasmes izmantošanas darbībām.

Šajā sakarā būtiski minēt lasīšanas tempa/ātruma nozīmīgumu. Skolotāji atzīst, ka skolēniem sākumskolas sākumposmā jāprot noteiktā tempā (lai netiktu "deformēts" teksts) lasīt. Pēc respondentu domām, tempa attīstīšana paredz tehniskās lasītprasmes kvalitātes uzlabošanos. Brīdī, kad tehniskā lasītprasme ir attīstīta noteiktā kvalitātē, visa uzmanība veltāma darbam ar to, ko izlasīja, tā izmantošanai, jo citādi, kā atzīst respondenti, skolēns pratīs tikai tehniski lasīt tekstu, bet nevarēs to izmantot savas attīstības nodrošināšanai.

No tā var secināt, ka sākumskolas skolotāji lasītprasmes tehniku un tempu saista ar diviem aspektiem: pirmais – ja skolotājs strādā 1. klasē, tad visbiežāk svarīga tieši tehnika un ātrums, otrais – ja skolotājs strādā citos sākumskolas posmos, tad lasītprasme ir prasme strādāt ar tekstu, lai iegūto informāciju izprastu, novērtētu un izmantotu; lasīšanas temps vairs nav būtisks.

31, 51% respondentu lasītprasmes jēdzienu saista ar to, kādā kvalitātē skolēns spēj izlasīt un izprast tekstu, lai tajā ietverto saturu izmantotu. Tas saistāms ar to, ka lasītprasme mācību satura apguves procesā ir svarīga, lai strādātu ar informāciju.

Saistībā ar iepriekš teikto ir arī cits aspekts – respondenti atzīst, ka izmantošana un atgriezeniskās saites sniegšana ir cieši saistīta ar lasīšanas (dekodēšanas) kvalitātes prasmi analizēt. Skolēns kvalitatīvāk atlasa informāciju, ja ir iepriekš veikta augstākā līmenī lasītā teksta analīze.

Pētījuma rezultāti liecina arī par to, ka skolotāji lasītprasmes jēdzienu saista ar "*atcerēšanos*". Skolēns veic ļoti daudz darbību ar lasīto tekstu gan lasīšanas laikā, gan pēc tās, un tas var notikt tikai tad, ja skolēns atceras, ko izlasījis. Būtiski pievērst uzmanību tam, ka, paaugstinot lasāmā teksta saturisko un apjoma līmeni, tiek veicināta atmiņas līmeņa paaugstināšanās. Tas skaidrojams ar to, ka atmiņu iespējams attīstīt gan dalīti no lasītprasmes, lai pēc tam lasītu augstākā kvalitātē, gan arī atmiņu pilnveidot, attīstot lasītprasmi.

19,45% respondentu lasītprasmes jēdzienu skaidro, izdalot atgriezeniskās saites sniegšanu, attieksmes veidošanu par lasīto un radošumu. Atgriezeniskās saite, kuru sniedz skolēns, ietver arī viņa attieksmi. Ja tikai katrs 5.skolotājs lasītprasmi saista ar atgriezenisko saiti, tad ir jautājums, kā skolotājs iegūst informāciju par skolēna lasītprasmes līmeni, ja nenotiek reflektēšanas process.

Līdzīgas ir satura vienības K3 (10,77%) un K4 (10,45%). Tās ietver skaidrojumu, ka lasītprasme ir skolēna prasme lasīt dažādu veidu un līmeņu tekstus, orientēties tekstā (satura vienība K3). Tas ir saistīts ar to, ka sākumskolā skolēns tikai mācās dažādus lasīšanas veidus, iepazīst dažādus tekstus, to formas. Tomēr būtiski analizēt šos datus no cita skatpunkta – ja skolotājs pats neskaidro, ka tas ir būtisks lasītprasmes jēdziena skaidrojuma aspekts, tad var rasties šaubas, cik lielā mērā šis aspekts tiek rosināts attīstīt sākumskolas posmā jau mācību procesā.

Lasītprasmes jēdziens tika skaidrots arī kā motivācija uzzināt, pieredzes paplašināšana, intereses radīšana (satura vienība K4). Tāpēc lasītprasmes kvalitāte nosaka, cik lielā mērā būs motivēts uzzināt vairāk. Jo mirklī, kad skolēns saprot, ka tieši lasot var uzzināt vairāk, arī lasītprasme un mācīšanās motivācija uzlabojas. Tāpat arī skolēna lasītprasme nosaka viņa ieinteresētību procesā, piemēram, lasīt daiļliteratūru.

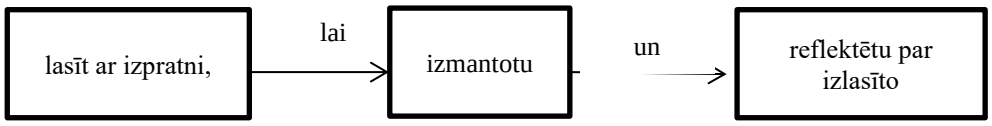
Kā vismazāk ir izcelts domāšanas aspekts (satura vienība K8) (2,89%). Pētījuma rezultāti liek secināt, ka nepieciešams daudz strādāt pie tā, lai lasītprasmes attīstības procesā vairāk tiktu akcentēta skolēna spriestspēja jaunā kvalitātē.

Lasītprasmes jēdziena skaidrojums tiek saistīts arī ar lasītāja emocijām, izjūtām (satura vienība K7). To izcēluši 4.02 % respondentu. Rezultāti tomēr neļauj spriest, ka skolotāji emociju un izjūtu jēdzienus saista ar atgriezenisko saiti, tos īpaši izceļot, vai emocijas un izjūtas uzskata kā cita veida, atšķirīgus jēdzienus, nevis atgriezeniskās saites daļu.

Iegūtie rezultāti ļauj pieņemt, ka interese un motivācija paplašināt savu pieredzi, lai varētu snieg atgriezenisko saiti, noteiks lasīšanas tehniku (satura vienība K2), izpratnes (satura vienība K1) un izmantošanas (satura vienība K5) kvalitāti.

Atbilstoši iegūtajiem datiem lasītprasmes jēdziens tiek skaidrots arī šādi (sk. 6. attēlu).

Lasītprasme ir skolēna prasme



6. attēls. **Skolotāju atbildes par to, kas ir lasītprasme - vispārinājums**

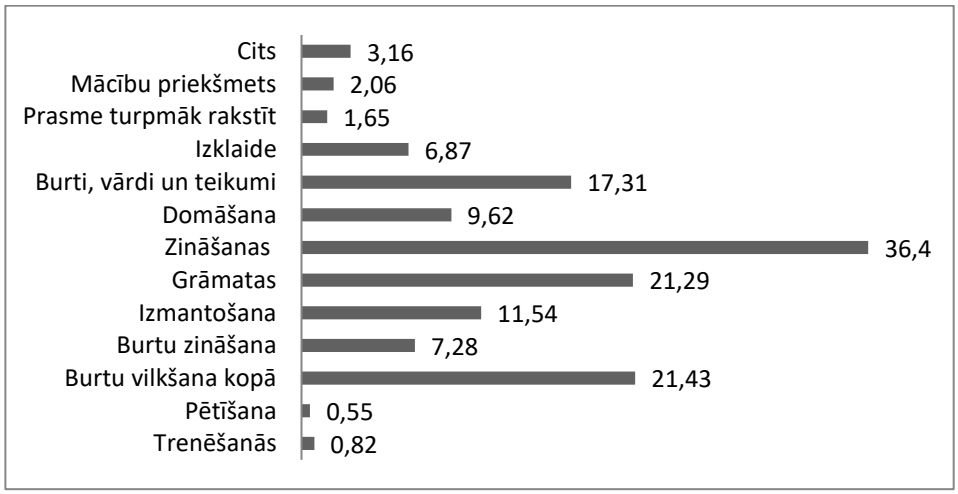
Tiek pieņemts, ka lasītprasme (pareizība un temps) ir cieši saistīts ar apzinātu lasītprasmi (lasīt un izprast).

Tika pārbaudīts, kuras satura vienības ir statistiski nozīmīgas. Tika secināts, ka statistiski nozīmīgas ir satura vienības "K1" (X^2(n=655, p =0,000)) un "K2" (X^2(n=655, p =0,005)). Pārējās satura vienības nav statistiski nozīmīgas, kas rāda dažādo skolotāju izpratni par to, kas ir lasītprasme.

Apkopojot atspoguļoto informāciju, var secināt:

1. Skolotāji lasītprasmi vispārināti saista ar uztveri, sapratni un izpratni, kā arī akcentē tehniskās lasītprasmes nozīmību skolēna lasītprasmes attīstības procesā.
2. No pētījumā iesaistītajiem respondentiem 1/3 skolotāju uzsver lasītprasmi informācijas, kuru skolēns izmantos, ieguvei.
3. Katrs piektais skolotājs lasītprasmes attīstības procesā uzsver atgriezenisko saiti, tās kvalitāti, jo tā, pēc respondentu domām, vislabāk var redzēt lasītāja motivāciju un emocionālo stāvokli lasīšanas procesā.
4. Pētījuma rezultāti ļauj apgalvot, ka sākumskolas skolotājam uz sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesu jāskatās kompleksi, uzsverot ne tikai lasīšanas tehniku, informācijas nozīmību, lasīšanas apzinātību, bet arī skolēna vajadzību saņemt regulāru un viņa darbību motivējošu atgriezenisko saiti.

Tika veikta arī skolēnu anketēšana un iegūto rezultātu kvantitatīvā un kvalitatīvā kontentanalīze. 728 skolēnu (2., 3. klase) sniegtās atbildes ļāva izdalīt satura vienības skaidrojumam, kas ir lasītprasme. Skolēni atbildēja brīvā formā. Viņiem netika piedāvāti atbilžu varianti. 7. attēlā atspoguļots skolēnu skaidrojums.



7. attēls. **Skolēnu vārda "lasīšana" skaidrojumu saturiskās vienības un to procentuālais dalījums**

Tika pārbaudīts, cik statistiski nozīmīgas (X^2) ir satura vienības. Tika konstatēts, ka neviena kontentanalīzē izveidotā satura vienība nav statistiski nozīmīga. Tas rāda ļoti dažādo jēdziena skaidrojuma atšķirību skolēnu vidū. Tāpat saturiski līdzīgās satura vienības netika apvienotas vienā satura vienībā un tādējādi aprēķināts to statistiskais nozīmīgums, jo nozīmīgi ir sekot skolēnu dažādajām interpretācijām, lai tās varētu veiksmīgāk izmantot reālajā mācību procesā.

Kā atspoguļots 7. attēlā, skolēni visbiežāk lasīšanu saista ar zināšanu ieguvi. Tas skaidrojams ar to, ka šajā vecumposmā skolēni lieto tādus pašus apgalvojumus kādus pieaugušais, t.sk. skolotājs. Var pieņemt, ka skolēniem, iespējams, teikts, ka skolā jāprot lasīt, lai mācītos, jāprot lasīt u.tml., tādējādi skolēns uzskata – ja pratīs lasīt, tad iegūs arī zināšanas.

Ir arī tādas atbildes, kas liecina, ka skolēni lasītprasmi saista ar grāmatām un burtu vilkšanu kopā. Burtu vilkšana, sākotnēji pazīšana un iegaumēšana ir šajā vecumposmā atmiņā "vissvaigāk" nogulsnējusies darbība, jo sākumskolas posms ir lasīšanas tehnikas gan kādam skolēnam apguves, gan pilnveides laiks, tādējādi arī ietver burtu iegaumēšanu un strādāšanu ar tiem. Tāpat sākumskolā skolēniem, kuriem zemāks lasītprasmes līmenis, lasītprasmes pilnveides process pamatā balstīts uz tehniskās lasītprasmes attīstīšanu, bez kuras nav iespējams apgūt lasītā izpratni.

Starp atbildēm ir izdalīta "grāmata". Tieši grāmata tiek saistīta ar lasīšanu un lasītprasmes attīstīšanu. Ja kāds no pieaugušajiem vēlas, lai bērns sāktu lasīt vai pilnveidotu savu lasītprasmi, tad, protams, visbiežāk tiks lietota grāmata. Arī skolā tas ir galvenais "lasāmais" teksts. Respondenti tekstu pozicionē grāmatas veidolā, netiek akcentēti jau agrāk apgūtie teksta veidi – piktogrāfisks teksts, ilustrācija u.c..

17,31% skolēnu uzskata, ka lasīšana ir burti, vārdi un teikumi, tādējādi arī tiek domāts par tehnisko lasītprasmi, iespējams – analītiskā līmeņa sākumposmu, taču atšķirība ir tāda, ka šajā gadījumā skolēnam jau ir izveidojusies sākotnējā lasītprasme, jo viņš spēj operēt ar vārdu kā burtu vienību kopumu un teikumiem.

Skolēni lasītprasmi skaidro kā "izmantošanu" (11,54%) un domāšanu (9,62%). Šajā gadījumā būtiski akcentēt, ka pie izmantošanas šis skolēnu kopums uzskata, ka lasītprasme ir informācijas iegūšana, kuru pēc tam var izmantot. Domājot par sākumskolēnu lasītprasmes attīstību, ar dažādiem metodiskajiem paņēmieniem nepieciešams panākt, ka skolēns pēc iespējas ātrāk izprot, ka lasītprasme ir lielisks un ļoti nozīmīgs cilvēka darbības līdzeklis, ar kuru iespējams iegūt zināšanas, kuras izmantot. Tāpat šos datus pastarpināti var saistīt ar apgalvojumu "zināšanas", jo jebkura informācijas ieguve un izmantošana ir zināšanu veidotāja. No tā var secināt, ka skolēni kā vienu no augstāk minētajiem apgalvojumiem izdala tieši lasītprasmes nozīmi zināšanu ieguvē.

Procentuālais dalījums (9,62%) ir satura vienībai "domāšana". Tas nozīmē, ka skolēni lasītprasmi saista ar domāšanu, atbildot, ka "kļūst gudrākas smadzenes, attīsta smadzenes, var domāt u.c.". Taču šajā gadījumā ir pamats domāt, ka, iespējams, skolēnam pēc būtības tās ir frāzes, kuras iegaumētas no pieaugušo teiktā.

Lasītprasmi nesaista ar trenēšanos (0,82%) un mācību stundu (2,06%). Tas ļauj pieņemt, ka lasītprasme tiek attīstīta mācību satura apguves procesā, nevis izdalot kā atsevišķu, atrautu darbību.

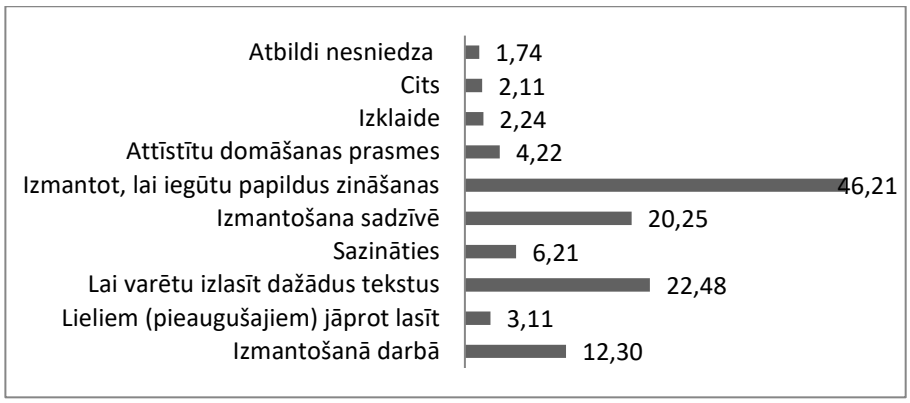
Apkopojot iegūto informāciju, secināms:

1. Skolēns lasīšanu saista ar informācijas ieguvi un jaunu zināšanu apguvi mācību procesā.
2. Ņemot vērā to, ka lasītprasmes apguve lielākai daļai sākumskolēnu ir skolā, lasīšanas procesā skolēni uzsver lasīšanas tehniku (burtu vilkšana kopā, zilbju vilkšana kopā u.tml.).
3. Pēc skolēnu domām, lasīšana ir asociējama ar objektu "grāmata", un tas saistīts ar to, ka lasītprasmes apguvei tiek izmantotas gan mācību grāmatas, gan daiļliteratūra u.tml.

Salīdzinot skolotāju un skolēnu sniegtās atbildes par lasītprasmes un lasīšanas jēdzienu interpretēšanu, secināms, ka kopīgās vienības ir tehniskās lasītprasmes apguve un tās izmantojamības jautājums zināšanu ieguves procesā. Nav būtisku atšķirību skolēnu un skolotāju priekšstatos par lasītprasmi.

2.2.2.2. Pētījuma "Latvijas sākumskolēna – lasītāja – portrets" datu analīze

Kopumā tika apstrādātas 819 skolēnu, no kuriem 53% ir 3. klases skolēni, 47% 2. klases skolēni; 51% meitenes un 49% zēni anketas. Skolēni sniedza padomu, kāpēc ir jāprot lasīt. Izmantojot jēgas kontentanalīzi, tika izdalītas satura vienības, kuras minētas skolēnu sniegtajās atbildēs un, izmantojot kvantitatīvo kontentanalīzi, tika analizēts iegūto satura vienību minējumu (atkārtojuma biežums). 8. attēlā atspoguļotas skolēnu sniegtās atbildes par to, kāpēc jāprot lasīt.



8.attēls. **Skolēnu atbildes uz jautājumu "Kāpēc jāprot lasīt?" – satura vienības, to procentuālais minējumu biežums**

46,21% uzskata, ka jāprot lasīt, lai lasīšanu izmantotu papildu zināšanu ieguvei. No tā var secināt, ka Latvijas sākumskolēns uzskata, ka lasīšana ir kā līdzeklis mācību satura apguvei.

Līdzīgs sadalījums ir par "*izmantošanu sadzīvē*" (20, 25%) un "*lai varētu izlasīt dažādus tekstus*" (22,48%) Atbildēs izdalīts, ka lasītprasmi vajag arī ikdienā un ar sadzīvi saistītās situācijās, īpaši lasot tādus tekstus kā avīzes, informatīvi ziņojumi u.c. Šie dati rāda sakarību ar iepriekš minēto, ka sākumskolēns lasīšanas jēdzienu saista ar zināšanām.

Atbilstoši sākumskolēna vecumposma raksturojumam var novērot, ka vairāk nekā katrs desmitais (12,30 %) 2. un 3. klases skolēns lasīšanas nozīmīgumu saista ar izmantošanu darbā. Šajā aspektā, iespējams, parādās pieaugušo autoritātes ietekme, jo skolēns ir informēts, ka lasīšana ir svarīga, lai dabūtu labu darbu. Jāatzīmē, ka visbiežāk darba aspekts parādās reģionu skolās. Līdzīgs minējums ir par to, ka "*pieaugušajiem jāprot lasīt*" (3,11%). Šis minējums netiek saistīts ar izmantošanu darbā, bet izdalīts īpaši, jo ir uzsvērts pieaugušā raksturojums (*pieaugušajiem jāprot lasīt*) - 3.11% 2. un 3. klases skolēnu uzskata, ka viens no pieaugušo personības rādītājiem ir viņa lasītprasme.

6,21% respondentu lasīšanu saista ar sazināšanās iespējamību un kvalitāti. Skolēni min tādus aspektus kā e-pasts "*varētu izlasīt, kas atsūtīts*", arī rakstītās vēstules u.c. Tas praksē iezīmē pētījumos atspoguļoto tendenci (Shanahan, Shanahan, 2008; Hahnel, Goldhammer, Naumann, Krohne, 2016; Marcia, 2015, Saxton, 2010; Koda, 2005; Aberšek, Ropič, Hus, 2009; Guthrie, 2002; Godwin-Jones, 2011; Corbeil, Valdes-Corbeil, 2007), ka lasītprasmes jēdziens un lasīšanas process nav saistāms tikai ar tradicionālajiem līdzekļiem – grāmatām, darba burtnīcām -, bet arī ar digitālajiem.

2. un 3. klases skolēni izceļ domāšanas saistību ar lasītprasmi. Rezultāts ir neliels – 4,22%, taču tas ir būtisks no tāda aspekta, ka vispār šāda satura vienība izdalīta. Skolēni to skaidro ar "*domāšanu*", "*attīsta smadzenes*", "*rosina iztēloties*" u.c. Šis rādītājs ir nozīmīgs,

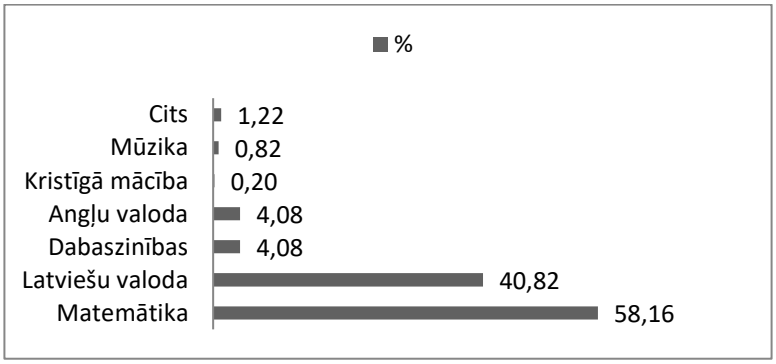
salīdzinot ar skolotāju sniegto atbildi par to, kas ir lasītprasme, jo 2,89% lasītprasmi saistīja ar domāšanas attīstīšanas procesiem, kas ir gandrīz divas reizes mazāk kā minēja skolēni.

2,24% respondentu lasītprasmi un lasīšanu saista ar izklaidi, brīvo laiku. Pēc tā var spriest, ka sākumskolēns principā nesaista lasīšanu ar brīvo laiku. Pastāv varbūtība, ka izveidojusies nepatika pret lasīšanu, tāpēc tā nesniedz prieku, jo viņa lasītprasme ir pārāk zemā kvalitātē, lai to izmantotu lasīšanas procesā, kas sniegtu pozitīvas emocijas, vai arī lasīšana kā izklaide mūsdienās vairs nav nozīmīga, jo tās vietā ir nākuši citi daudz spilgtāki un izteiksmīgāki izklaides veidi.

Kā nākamā sadaļa pētījumā tika izdalīts aspekts, vai skolēnam ir grūtības skolā saistībā ar lasītprasmi (nesaprata, ko izlasīja, neprata izlasīt u.c.). Tika skaidrots, kurā vai kuros mācību priekšmetos šāda situācija ir bijusi, kā skolēns risināja problēmu. Atbildot par mācību priekšmetu un par to, kā tika risināta situācija, skolēni atbildēja brīvā formā. Kvantitatīvajos aprēķinos tika analizētas kvalitatīvajā kontentanalīzē iegūtās satura vienības no skolēnu sniegtajām atbildēm.

Atbildi par to, vai skolēnam ir bijusi situācija, ka kādā mācību stundā bija jāizlasa uzdevuma nosacījums, taču viņš nesaprata, atbildi sniedza 809 respondenti, no kuriem 36% atbildēja "Nē", bet 64% respondentu atbildēja ar "Jā".

Atbildi par to, kuros mācību priekšmetos saskārušies saistībā ar lasītā neizpratnes grūtībām, sniedza 490 respondenti. 9. attēlā atspoguļots mācību priekšmetu procentuālais dalījums.

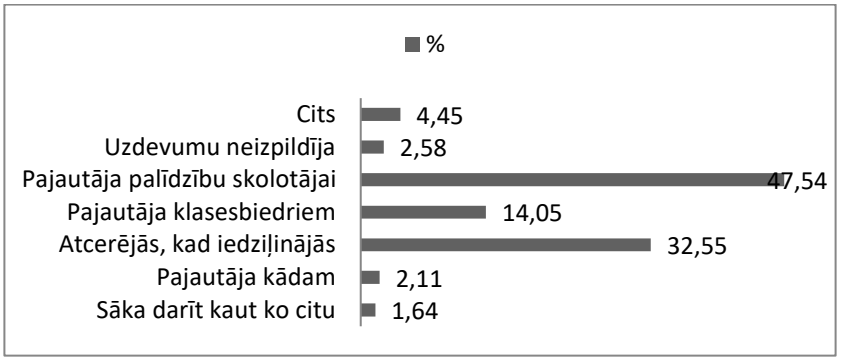


9.attēls. **Lasītprasmes grūtības mācību priekšmetā - satura vienības, to procentuālais minējumu biežums**

Pēc iegūtajiem datiem var secināt, ka vislielākās grūtības skolēniem ir matemātikā. Tas liek domāt par to, ka skolotājam būtu pilnveidojama lasītprasme tieši šāda veida tekstu lasīšanā. Nav zināms, vai šajā gadījumā grūtības skolēns saista tikai ar viņa lasītprasmes problēmām, vai tām ir saistība arī matemātikas satura nepārvaldīšanu. Šie dati būtu ņemami vērā skolēnu tālākizglītības posmā, jo pamatskolā skolēniem būs fizika un ķīmija, kuros arī varētu būt līdzīgas lasītprasmes grūtības.

40,82% respondentu ar lasīšanas grūtībām ir saskārušies latviešu valodā. Tas ir saistāms ar to, ka viens no latviešu valodas mācību satura apguves jautājumiem ir tieši lasītprasme (dažādi lasīšanas veidi, dažādi uzdevumi, darbs ar tekstu u.c.).

Atbildi par to, ko darīja, lai atrisinātu ar lasītprasmi saistīto problēmu, sniedza 427 respondenti. 10. attēlā atspoguļots kvalitatīvajā kontentanalīzē izdalīto apgalvojumu kopums un to minējumu biežums procentos.



10.attēls. **Kā skolēns atrisināja ar lasītprasmi saistīto problēmu mācību procesā - satura vienības, to procentuālais minējumu biežums**

Kā biežāko risinājuma veidu respondenti min "*pajautāja palīdzību skolotājai*" (47,54%). Tas saskan arī 1.nodaļā analizēto un secināto, ka īpaši sākumskolas periodā liela nozīme ir skolotāja un skolēna sadarbībai.

Kā otrs biežāk minētais risinājuma veids ir "*atcerējos, kad iedziļinājos*" (32,55%). Šis rādītājs saistāms ar to, ka biežāk minētais mācību priekšmets, kurā skolēns saskāries ar grūtībām, bija matemātika, kurā kā problēmu risināšanas līdzeklis ir zināmi algoritmi.

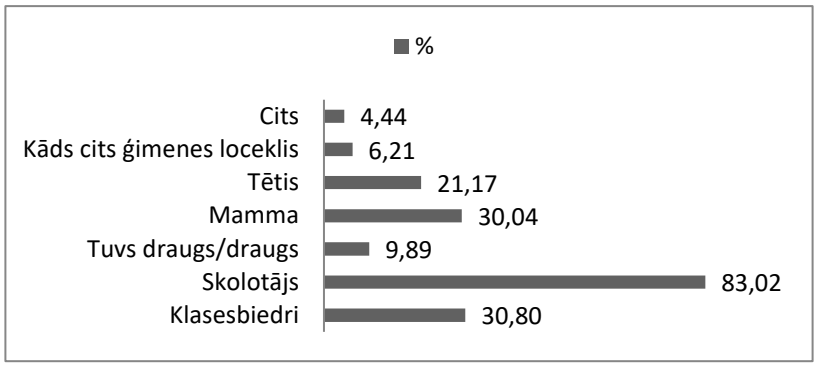
Īpaši nozīmīgs ir klasesbiedru aspekts, jo 14,05% skolēnu uzsvēra atbildi "*pajautāju klasesbiedriem*". Šāds rezultāts ļauj skolotājam izmantot skolēnu sasvstarpējo sadarbību, lai risinātu lasītprasmes problēmjautājumus un to attīstītu daudz augstākā kvalitāte.

Respondentiem tika modelēta situācija par to, ka kādam skolēnam ir bijusi situācija, ka viņš neprata izlasīt kādus vārdus vai visu tekstu. Viņš nezina, kam lūgt palīdzību. Tika jautāts, kam līdzīgā situācijā palīdzību lūgs skolēns (respondents). Atbildi uz šo jautājumu sniedza 789 pētījuma dalībnieki.

11. attēlā redzams, ka 83.02% respondentu palīdzību lūgtu skolotājai, kas atkārtoti apstiprina skolotāja lielo un nozīmīgo lomu mācību procesā sākumskolā. Tāpat šis rādītājs apstiprina to, ka sākumskolas skolotājam nepieciešamas ļoti plašas zināšanas, lai palīdzētu ikvienam skolēnam, jo viņš to uzskata par autoritāti, tāpēc prioritāri vērsīsies pēc palīdzības tieši pie viņa.

Atbilstoši vecumposma iezīmju raksturojumam, tika novērots, ka 30,04% respondentu vērsīsies pēc palīdzības pie mammas vai pie klasesbiedra. Ja domājam par mācību procesa

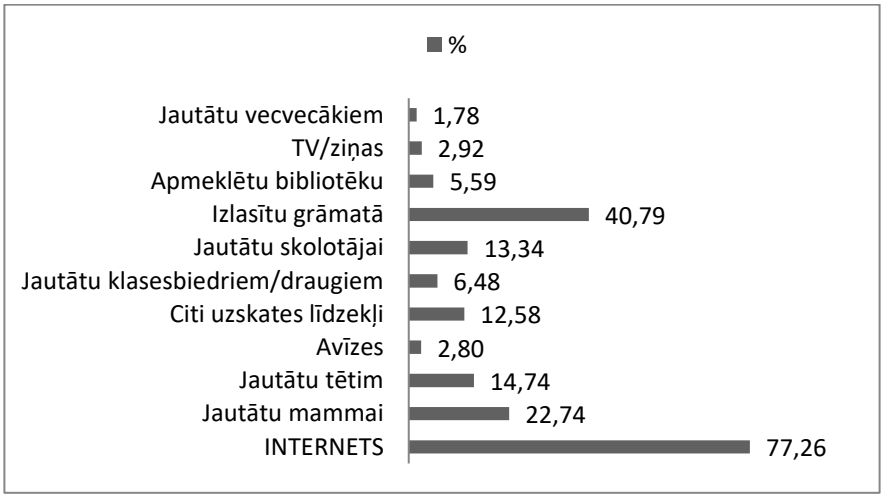
organizēšanu, tad būtiski ir apdomāt, cik efektīva būs skolēnu savstarpējā mācīšanās 2., 3. klasē, ja tikai 30,04 % skolēnu uzskata, ka pie klasesbiedra var vērsties pēc palīdzības, lai risinātu kādu jautājumu. Iespējams, tas ir tādēļ, ka šajā vecumposmā arī citiem klasesbiedriem nav izveidojies līdzīgs zināšanu, prasmju un pieredzes kopums, tajā skaitā arī sadarbības prasmes.



11. attēls. **Kam skolēni lūgtu palīdzību par lasītprasmes jautājumiem - satura vienības, to procentuālais minējumu biežums**

Lai skaidrotu, ko skolēni izmanto, lai atrastu atbildes uz jautājumiem, tika lūgts skaidrot, kur respondenti meklētu atbildi uz jautājumu līdzīgā situācijā, kāda modelēta anketā (sk. 3. pielikuma 4. punktu). Atbildi uz šo jautājumu sniedza 787 pētījuma dalībnieki.

12. attēlā redzams, ka skolēni kā prioritāti informācijas iegūšanai izmantos internetu (77,26%). Šeit būtiski minēt, ka pie satura vienības "*internets*" tika skaitītas arī atbildes, kuras saturēja informāciju – meklētu telefonā, planšetē, datorā, jo skolēni bieži vien nenošķir ierīci no interneta kā pakalpojuma. Šie dati rāda, ka pedagoģiskajā procesā nepieciešams paredzēt mācīt skolēnu strādāt ar šo resursu, lai viņš prastu atlasīt noteiktu informāciju no ļoti plaša digitālo materiālu klāsta, kā arī tiktu radīti apstākļi mācību procesā un saturā tādi, kuros skolēns sāktu analizēt no interneta iegūtās informācijas satura ticamību.



12. attēls. **Kur un kā skolēni iegūtu informāciju, lai atbildētu uz kādu jautājumu vai risinātu problēmu - satura vienības, to procentuālais minējumu biežums**

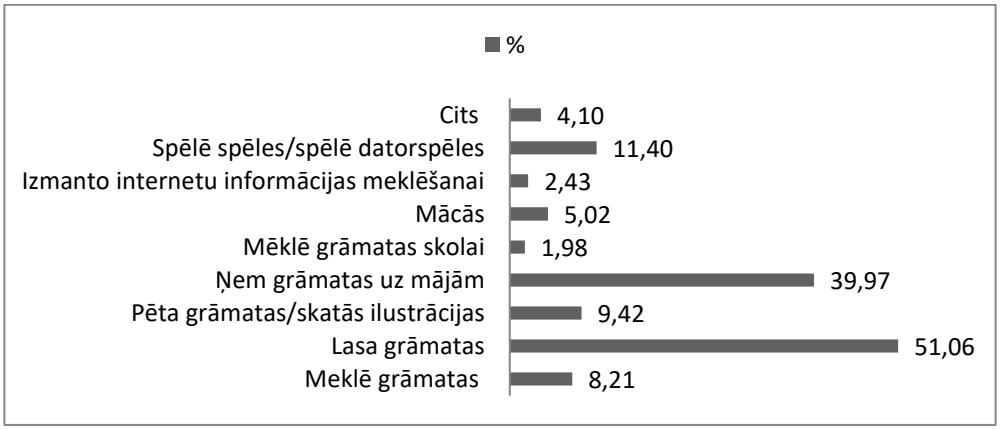
Kā otru visbiežāk izmantoto resursu skolēni min satura vienību "*izlasītu grāmatā*" (40,79 %), kas rāda, ka joprojām iespiestais materiāls, īpaši mācību grāmatas, skolēniem ir aktuāls, skolā viņi to izmanto. Tas ir īpaši aktuāls vidēs, kurās interneta pieslēgums nav pieejams vai kāda iemesla dēļ tiek liegts to izmantot, vai nav ierīču e-resursu izmantošanai.

Būtisks rādītājs, ka par vienu no informācijas avotiem skolēni uzskata mammu (22,74%) un tēti (14,74%), taču skolotājs kā informācijas nesējs ir tikai 13,34% respondentu. Iespējams, tas ir tāpēc, ka, šo jautājumu respondenti interpretējuši kā uzdevumu, kuru veic mājās, tādēļ skolotājam nav tik nozīmīgs.

Tika noteikts, ka statistiski nozīmīga (X^2) ir satura vienība, ka skolēni informāciju meklētu internetā (X^2(n=787, p =0,000)), pārējās satura vienības nav statistiski nozīmīgas, kas rāda lielās atšķirības sākumskolēnu vidū.

Skolēniem tika uzdos jautājums par to, vai viņi apmeklē bibliotēku. Atbildi sniedza 804 respondenti, no kuriem 82% respondentu apgalvoja, ka apmeklē bibliotēku, bet 18% to neapmeklē.

Atbildes par to, kāpēc apmeklē bibliotēkas, sniedza 658 respondenti. 13. attēlā atspoguļotas viņu sniegtas atbildes (iegūtas kvalitatīvajā kontentanalīzē), to biežums izteikts procentos.



13. attēls. **Kāpēc skolēns apmeklē bibliotēku - satura vienības, to procentuālais minējumu biežums**

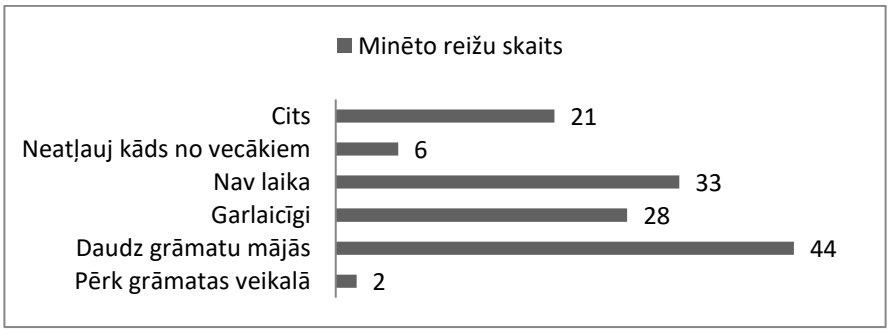
Kā biežāk lietotā satura vienība bija "*lasa grāmatas* " (51,06%), 39,97% respondentu maina grāmatas. Pēc šiem datiem var noprast, ka 39,97 % respondentu bibliotēku izmanto kā vietu, kur paņemt grāmatas, lai mājās lasītu, tādējādi šādam daudzumam skolēnu bibliotēka ir nozīmīga lasītveicināšanai. 11,40% respondentu min satura vienību "*spēlē spēles/ spēlē datorspēles*". Šāds rādītājs nozīmē, ka vairāk nekā katram desmitajam 2., 3. klases skolēnam bibliotēka ir arī nozīmīga brīvā laika pavadīšanas vieta.

Būtiski ir pievērst uzmanību, ka tikai 1.98% respondentu bibliotēku izmanto, lai meklētu grāmatas skolai, 8,21% meklē kādas konkrētas grāmatas. Tas apstiprina arī teorētiskos

apgalvojumus, ka sākumskolēns ir nepieredzējis lasītājs un viņam nav pieredzes izvēlēties konkrētu daiļdarbu; vai 5,02 % respondentu bibliotēku izmanto kā mācīšanās vietu, tas ir, aptuveni katrs divdesmitais skolēns bibliotēkā mācās.

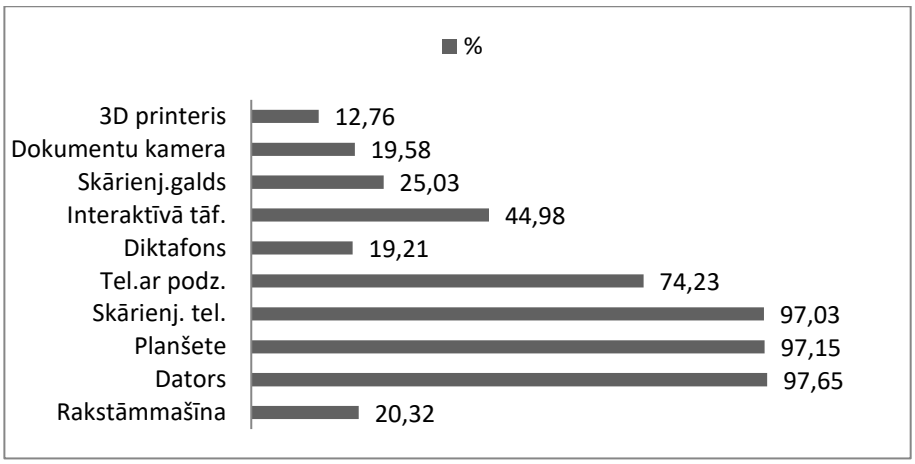
Domājot par bibliotēku attīstību, īpaši reģionos, šie dati ir ļoti nozīmīgi, jo, mainot bibliotēkas darbības principus un piedāvājuma nodrošinājumu, skolotājs sadarbībā ar bibliotēkām (īpaši iedzīvotāju ziņā mazos reģionos), to var izmantot kā ļoti būtisku resursu mācību vides palielināšanai un kā nozīmīgu resursu mācību satura apguvei.

14. attēlā atspoguļoti iemesli, to biežums, kāpēc skolēns neapmeklē bibliotēku. Kā biežāk minētais iemesls ir "*daudz grāmatu mājās*" un "*nav laika*", taču ņemams vērā, ka uz šo jautājumu atbildi sniedza tikai 18 % respondentu, tādēļ apgalvojumi nav statistiski nozīmīgi un attiecināmi uz izlasi.



14. attēls. **Satura vienības un to minēto reižu skaits par to, kāpēc skolēns neapmeklē bibliotēku - satura vienības, to procentuālais minējumu biežums**

Mūsdienās svarīga ir prasme darboties ar informācijas tehnoloģijām. 807 respondenti sniedza atbildes par to, ar kurām no minētajām ierīcēm, viņuprāt, prot rīkoties. 15. attēlā atspoguļots, ka prot rīkoties ar skārienjutīgo telefonu, planšeti un datoru, attiecīgi – 97,03%, 97,15% un 97,65%. Gandrīz puse – 44,98% respondentu atzīst, ka prot rīkoties ar interaktīvo tāfeli, kura ir ienākusi mūsdienu pedagoģiskajā procesā. Līdzīgi – skārienjutīgais galds (25,03%) un dokumentu kamera (19,58%). Analizējot šos datus, jāņem vērā, ka tas ir pašu skolēnu pašvērtējums, nevis empīriskais pētījums praksē.

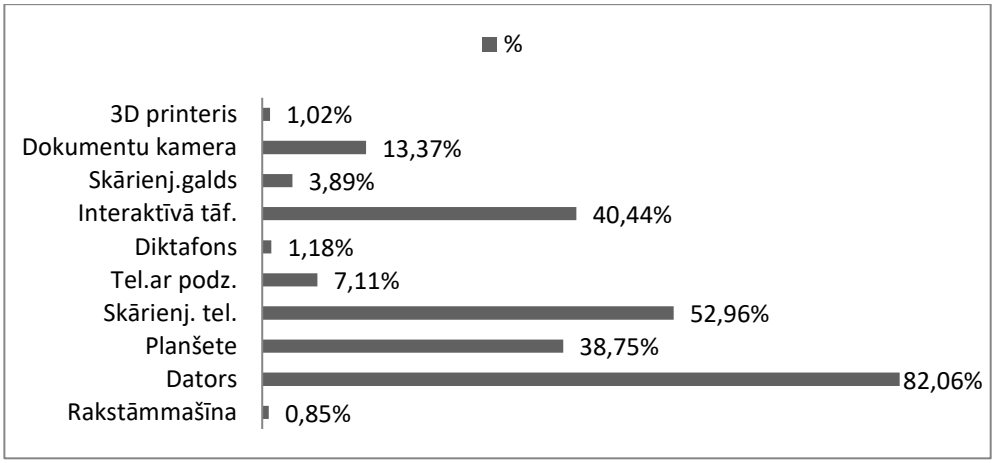


15. attēls. **Ar kādām ierīcēm skolēns prot rīkoties - satura vienības, to procentuālais minējumu biežums**

Statistiski nozīmīgs (X^2) atbilžu variants "*dators*" (X^2(n=788, *p* =0,000)), "*planšete*" (X^2(n=788, *p* =0,000)), "*skārienjutīgais telefons*" (X^2(n=788, *p* =0,000)), "*telefons ar podziņām*" (X^2(n=788, *p* =0,000)).

Paralēli šim jautājumam skolēniem tika lūgts atbildēt, kuras no tehnoloģijām viņi izmanto mācību procesā. Uz šo jautājumu atbildi sniedza 591 respondents.

16. attēlā atspoguļots, ka 82% respondentu apgalvo, ka mācību procesā izmanto datoru, kas ir pietuvināts arī datiem par to, vai prot rīkoties ar datoru.



16. attēls. **Kuras ierīces skolēns izmanto mācību procesā - satura vienības, to procentuālais minējumu biežums**

Statistiski nozīmīgs (X^2) bija atbilžu variants"dators" (X^2(n=591, *p* =0,000)).

4. tabulā ir salīdzināts, kādas ir procentuālās atšķirības starp to, kad skolēns uzskata, ka prot lietot tehnoloģisko ierīci un to, vai izmanto mācību procesā. Visās sadaļās ir novērojams, ka procentuālais dalījums sadaļā "*izmanto mācību procesā*" ir zemāks kā sadaļā "*prot lietot*".

4. tabula

Atbilžu procentuālais salīdzinājums starp skolēnu sniegtajām atbildēm, ar kurām ierīcēm, viņaprāt, prot rīkoties un kuras, viņaprāt, izmanto mācību procesā

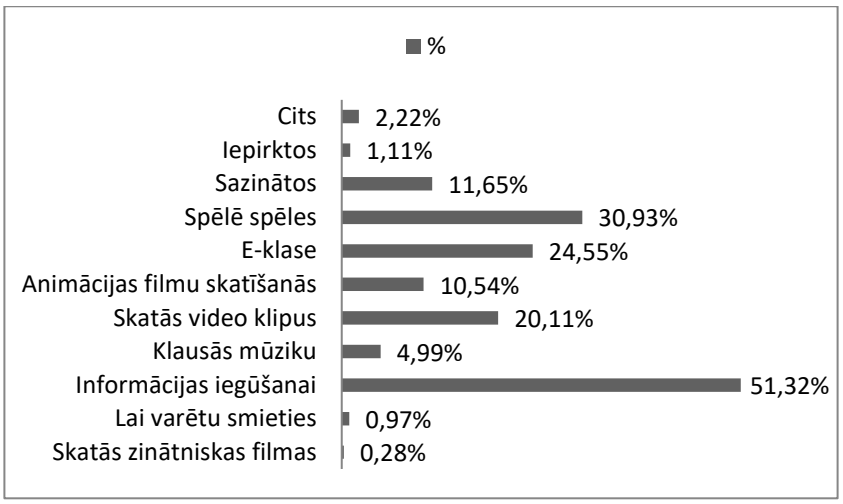
Ierīce	**Prot lietot**	**Izmanto mācību procesā**
Rakstāmmašīna	20,32%	1%
Dators	97,65%	82%
Planšete	97,15%	39%
Skārienjutīgais telefons	97,03%	53%
Telefons "ar podziņām"	74,23%	7%
Diktafons	19,21 %	1%
Interaktīvā tāfele	44,98%	40%
Skārienjutīgais galds	25,03%	4%
Dokumentu kamera	19,58%	13 %
3D printeris	12,76%	1%

Šie dati liecina, cik lielā mērā izglītības iestāde apzinās iespējamo skolēna pieredzi kā resursu, ko var jau izmantot mācību procesā, tādējādi panākot, ka mācību satura apguves process kļūst daudz pietuvinātāks skolēniem.

Mūsdienās neatņemams ikdienas resurss ir internets, tā lietošana, par kuru, īpaši sākumizglītības posmā, tiek veidotas plašas diskusijas, cik atbalstāms, noderīgs tas ir, kā iespaido sākumskolēnu. Uz jautājumu "*Vai tu izmanto internetu*?" atbildi sniedza 802 respondenti, no kuriem 92% apgalvo, ka to izmanto, bet 8% neizmanto.

Uz jautājumu "*Kāpēc izmanto internetu*" atbildi sniedza 721 respondents. Izmantojot kvalitatīvo kontentanalīzi, tika izdalītas attiecīgi minētās respondentu atbilžu satura vienības un aprēķināts to procentuālais minējumu biežums.

17. attēlā atspoguļots, ka 51,32% respondentu internetu izmanto, lai iegūtu informāciju, un tas atkal liecina par to, ka mācību saturs sākumskolēnu lasītprasmes attīstībai ziņā būtu veidojams tā, lai radītu apstākļus, kuros skolēns mācītos un vēlāk arī atbilstoši savam vecumposmam kritiski vērtētu piedāvātās informācijas klāstu.



17. attēls. **Kāpēc skolēns izmanto internetu - satura vienības, to procentuālais minējumu biežums**

30,93 % respondentu internetu izmanto, lai spēlētu spēles. Taču nav noteikts, cik respondentu izmantojuši internetu, lai kādu spēles versiju lejupielādētu un to spēlētu pēc tam bez interneta pieslēguma. Tāpēc apgalvot, ka tikai 30,93% respondentu spēlē videospēles, nebūtu korekti.

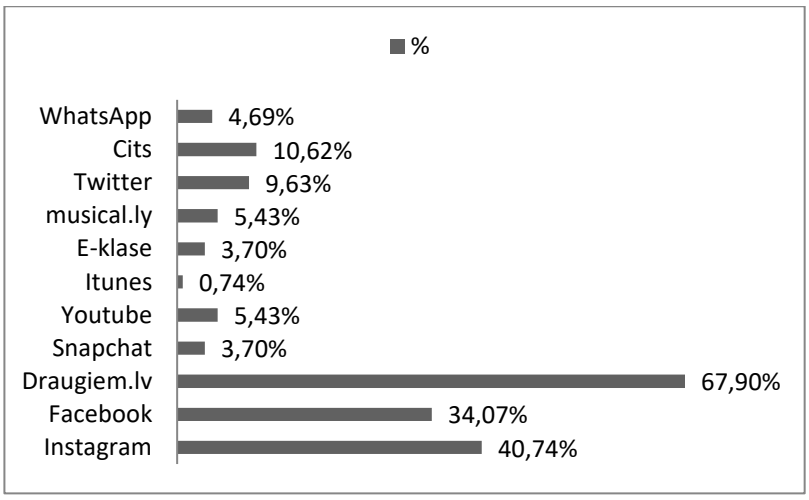
Pēc rādītāja, ka 30,93% respondentu izmanto internetu, lai spēlētu spēles, var secināt, ka spēlēs izmanto tehniku, kuru skolēni ir jau apguvuši, iespējams izmantot mācību procesā, lai, piemēram, attīstītu skolēnu lasītprasmi, izmantojot interneta resursus. Tas nozīmē, ka šiem 30, 93% skolēnu nebūs nepieciešams iepriekš apgūt videospēlēm līdzīgas tehnikas lietošanu.

Mūsdienu izglītībā strauji ienāk elektronisko klases žurnālu izmantošana, piemēram, e-klase, kura ļauj skolotājam to ļoti veiksmīgi un daudzpusīgi izmantot mācību procesā, taču fakts, ka tikai 24,55% respondentu izmanto internetu, lai lietotu e-klases pakalpojumus, kas ir būtisks mācību procesā, liecina par to, ka skolēnam tas vai nu nav aktuāli, vai nav apstākļi, lai šīs elektroniskās vides lietošana būtu skolēna darbības paradums.

Pieņemot, ka internets zināmā mērā nodrošina izklaidi, minams, ka tikai 20,11%, izmantojot internetu, skatās videoklipus, 10,54% skatās animācijas filmas, bet 4,99% klausās mūziku, tādējādi tomēr pēc šiem datiem nevaram runāt par bieži sastopamu parādību – internets = izklaide.

Tika noskaidrots, cik un kuros sociālajos portālos skolēnam ir savs konts. Atbildi sniedza 788 respondenti, no kuriem 53% ir savs konts, bet 47% nav sava sociālā konta kādā no portāliem.

Uz jautājumu "*Kurus sociālos portālus skolēns lieto?*" atbildes sniedza 405 respondenti. 18. attēlā atspoguļots atbilžu vienību procentuālais biežums.



18. attēls. **Skolēns sociālajos tīklos - satura vienības, to procentuālais minējumu biežums**

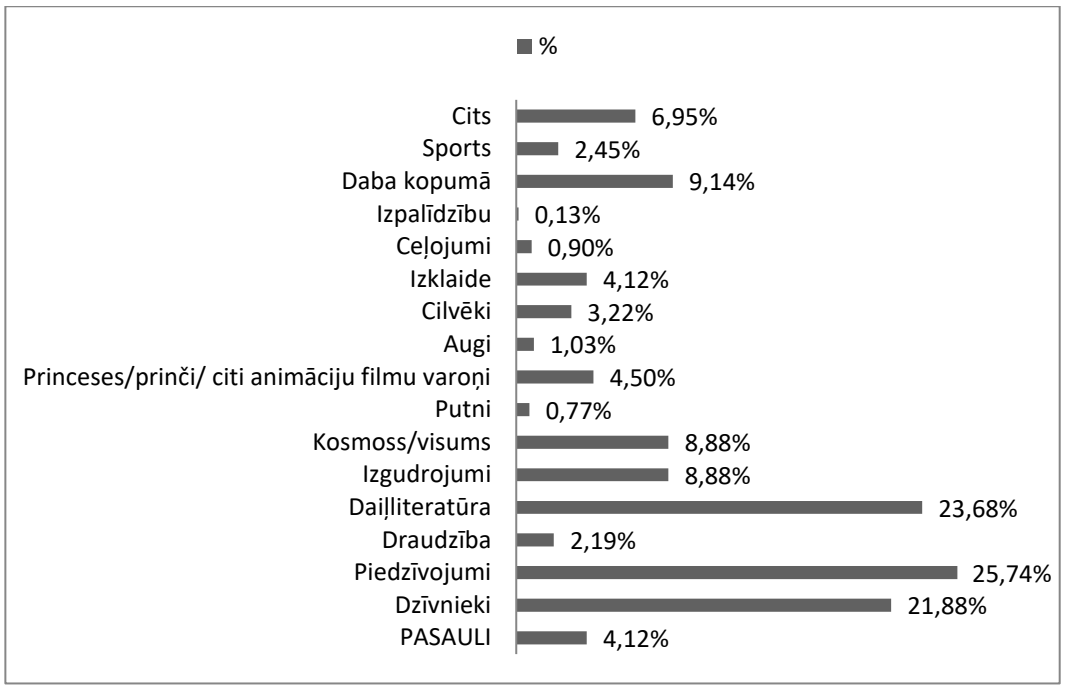
Kā biežāk lietotie sociālie portāli ir "*Draugiem.lv*" (67,90%), "*Instagram*" (40,74%), "*Facebook.com*" (34,07%). Šie rādītāji ļauj skolotājam izmantot skolēnu pašu apgūto tehniku, lai pēc tāda paša principa, kā notiek lietojamība minētajos sociālajos tīklos, varētu veicināt sākumskolēna lasītprasmes attīstību, izmantojot uzdevumus.

Analizējot datus kopumā, var secināt, ka sākumskolas skolēniem nav tipiski bieži, lielā apjomā lietot sociālos tīklus. Tajā pašā laikā ir arī jārēķinās, vai vienmēr šī lietošana ir kvalitatīva.

Palīdzot mācību satura apguves procesā pilnveidot sākumskolēnu lasītprasmi, viens no būtiskiem nosacījumiem ir skolēna vajadzībām un interesēm atbilstošu lasāmo tekstu izvēle. Tas svarīgi īpaši mūsdienu mainīgajā pasaulē, kad skolēna pasaules uztvere un izpratne tikai veidojas.

Pētījuma ietvaros tika skaidrots, par ko 2., 3. klases skolēniem patīk lasīt. Atbildes sniedza 777 respondenti. Izmantojot kvalitatīvo kontentanalīzi, tika analizēts, kādas satura vienības atbildēs skolēni izmanto, kāds ir to procentuālais minējuma biežums (sk. 19. attēlu). Satura vienība "*daiļliteratūra*" tika izmantota gadījumā, kad respondents min konkrētu daiļliteratūras darbu, nevis tematisko virzienu, kā tas ir pārējās satura vienībās.

Visbiežāk minētās satura vienības saistās ar piedzīvojumiem (25,74%), daiļliteratūru (23,68%) un dzīvniekiem (netiek izdalīts konkrēts dzīvnieku veids, kā tas ir pie satura vienības "putni") (21,88%).



19. attēls. **Par ko skolēniem patīk lasīt - satura vienības, to procentuālais minējumu biežums**

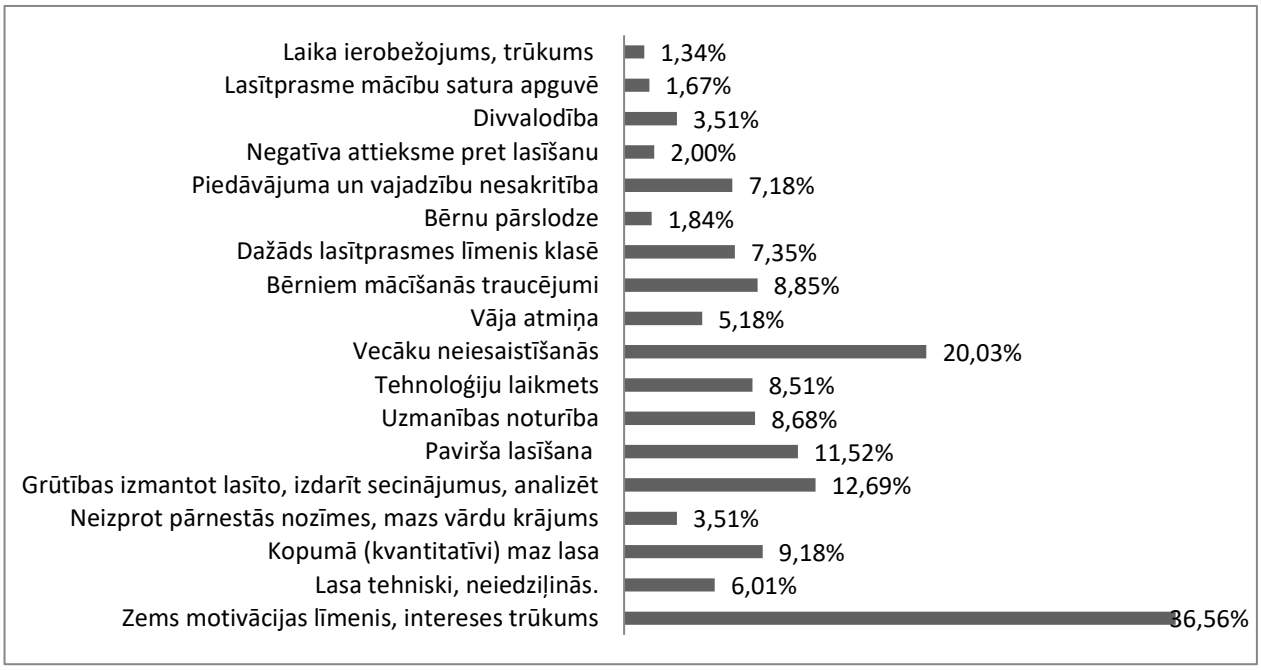
Tāpat ņemams vērā, ka līdzīgi ir izdalītas tādas satura vienības kā "*daba kopumā*", "*kosmoss/visums*" un "i*zgudrojumi*". Analizējot iegūtos datus, var spriest, ka sniegtās satura vienības ir ļoti atšķirīgas, tāpat to procentuālais sadalījums ir ļoti izkliedēts. Skolotājam ir jāizvērtē klases kolektīvs, lai izprastu tā mirkļa klases aktualitāti, lai sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesā lasāmais teksts tiktu maksimāli pietuvināts skolēna vēlmēm un tā brīža aktualitātei.

Iepriekš aplūkotais ļauj secināt:

- Skolēns lasītprasmi saista ar zināšanu ieguvi.
- Vairāk nekā pusei (64%) skolēnu lasītprasmes kvalitāte radījusi problēmas kāda mācību priekšmeta satura apguvē (uzdevumu izpildē). Visbiežāk minēta matemātika un latviešu valoda.
- Kā informācijas ieguves vietu skolēni min internetu, nenorādot vietnes, un grāmatu.
- Gandrīz visi skolēni (97%) uzskata, ka prot lietot skārienjutīgos telefonus, planšeti un datoru.
- Gandrīz visi skolēni (92%) izmanto internetu. Kā galveno izmantošanas mērķi min informācijas iegūšanai, izklaidei (spēles, mūzikas klausīšanās, video skatīšanās), saziņai (e-klase).
- Skolēniem aktuāla lasāmviela ir daiļliteratūras darbi, to fragmenti, piedzīvojumu literatūra, teksti par dzīvniekiem.

2.2.2.3. Sākumskolēna lasītprasmes attīstība no skolotāju viedokļa: datu analīze

Tika veikta aptauja, kurā skolotāji brīvā formā sniedza atbildi par to, ar kādiem problēmjautājumiem lasītprasmes aspektā viņi saskaras. Atbildes sniedza 599 skolotāji (n=599). Izmantojot kvalitatīvo kontentanalīzi, tika iegūtas satura vienības (problēmjautājumi). Tās tika kvantitatīvi apstrādātas, atspoguļojot to procentuāli minēto biežumu (sk. 20.attēlu).



20. attēls. **Sākumskolēnu lasītprasmes problēmjautājumi - satura vienības, to procentuālais minējumu biežums**

Iespējams secināt, ka skolotāji visbiežāk izceļ satura vienību "zemes motivācijas līmenis, intereses trūkums" (36,56%), un tas liecina par to, cik piedāvātais mācību saturs un forma ir atbilstošs skolēna vajadzībām, prasmēm.

Kā nākamo satura vienību skolotāji izcēluši "*vecāku neiesaistīšanās*" (20.03%). Šajā gadījumā būtu nepieciešami papildu pētījumi, lai noskaidrotu, cik lielā mērā vecāki iesaistās sākumskolēnu lasītprasmes attīstības veicināšanā un cik lielā mērā vecākam nepieciešams iesaistīties. Nav datu, kas liecinātu, ko no vecāka sagaida skolotājs, ko vecāks sagaida no skolotāja.

Līdzīgi izdalītas satura vienības ir "*pavirša lasīšana*" (11,52%) un "*grūtības izmantot lasīto, izdarīt secinājumus, analizēt*" (12,69%). Šīs satura vienības ir cieši saistītas ar lasītprasmes kvalitāti un lasītprasmes līmeni. Mūsdienu skolēnam ir zems uzmanības noturības un koncentrēšanās līmenis, kas traucē kvalitatīvi lasīt, tādējādi lasīšanas procesā pieļauj daudz tehnisku kļūdu.

Lai skolēna lasītprasmes attīstība būtu augstākā kvalitātē, īpaši sākotnējā lasīšanas posmā, tas ir, sākumskolā, nepieciešami regulāri vingrinājumi, lasīšana kā tradīcija, ieraduma

darbība. Kā problēmjautājumu "*kopumā (kvantitatīvi) maz lasa*" izcēluši 9,18% respondentu, kas apliecina vajadzību saprast, kā radīt apstākļus, lai lasīšana skolēnam veidotos kā ieraduma darbība. Šajā gadījumā kā risinājums intereses un motivācijas veicināšanai būtu skolēnu minēto tekstu (daiļliteratūra, teksti par dzīvniekiem, piedzīvojuma literatūra) pastiprināta izmantošana mācību procesā.

2.2.2.4. Pētījuma "Sākumskolas skolotājs – sākumskolēna lasītprasmes attīstības veicinātājs" datu analīze

Tika veikts pētījums par sākumskolas skolotāju kā skolēna lasītprasmes attīstības veicinātāju. Tika izmantota aptaujas anketa (sk. 2.pielikumu). Anketā minēto mācību līdzekļu, resursu un tehnoloģisko ierīču saraksts veidots, pamatojoties uz dažādām pamatizglītības paraugprogrammām, skolotāju veidotajām paraugprogrammām, profesionālo pieredzi, neformālām sarunām ar citiem profesionāļiem. Anketas 4. jautājumā ietvertie apgalvojumi veidoti, pamatojoties uz darba 1. nodaļā atspoguļotajām teorētiskajām atziņām, izvirzītajiem secinājumiem.

Lai 4. pielikuma 1.tabulā atspoguļoti piedāvātie iespējamie mācību līdzekļi sākumskolēnu lasītprasmes attīstības veicināšanai un vidējie rādītāji (M) un standartnovirze (SD), cik lielā mērā katru no tiem skolotāji izmanto.

Analizējot, cik bieži kādus no mācību līdzekļiem izmanto skolotājs savā profesionālajā darbībā, tika iegūti šādi dati. Starp apgalvojumiem "*drīzāk izmantoju, bet ne regulāri*" un "*izmantoju regulāri, gandrīz katru dienu*" tika izdalīti šādi mācību līdzekļi (sk. 5. tabulu).

5.tabula

Mācību līdzekļu izmantošana skolotāja profesionālajā darbā - apgalvojumu "drīzāk izmantoju, bet ne regulāri" un "izmantoju regulāri, gandrīz katru dienu" atbilžu procentuālais atspoguļojums

Latviešu valodas mācību grāmata*	drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 12,3% izmantoju regulāri, gandrīz katru dienu – 82,6%
Uzdevuma nosacījumi*	drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 18,6% izmantoju regulāri, gandrīz katru dienu – 76,6%
Daiļliteratūras grāmatu ilustrācijas	drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 65,2% izmantoju regulāri, gandrīz katru dienu – 21,8%
Noteikumi	drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 64% izmantoju regulāri, gandrīz katru dienu – 23%

**rādītāji atspoguļo augstāku pozitīvo tendenci ("izmantoju regulāri, gandrīz katru dienu")*

Izdalītie mācību līdzekļu veidi kopumā atspoguļo izmantošanas tendenci mācību procesā.

Starp apgalvojumiem "*drīzāk izmantoju, bet ne regulāri*" un "*izmantoju regulāri, gandrīz katru dienu*" tika izdalīti šādi mācību līdzekļi. "*Latviešu valodas mācību grāmata*" un "*uzdevuma nosacījumi*" parāda, ka tiek izmantoti regulāri, gandrīz katru dienu, kas ir augstāka izmantošanas tendence. Taču šajā aspektā minams, kāda mācību grāmata tiek izmantota, vai ar

to var sasniegt visus mācību mērķus un uzdevumus, tās atbilstība skolēna vajadzībām, prasmēm un mūsdienu aktualitātei, jo viens no problēmjautājumiem pēc skolotāju minētā bija, ka skolēni neizprot uzdevuma nosacījumus, tādējādi rodas grūtības lasīt.

Sadaļā, kuriem apgalvojums ir gan ar drīzāk pozitīvu, gan negatīvu (drīzāk neizmantošanas) tendenci izdalīti šādi iespējamie mācību līdzekļu veidi (sk. 6. tabulu). Ar * atzīmēti tie mācību līdzekļu veidi, kuriem ir procentuāli uz izmantošanu tendēts lielums.

6. tabula

Mācību līdzekļu izmantošana skolotāja profesionālajā darbā - apgalvojumu "drīzāk neizmantoju (dažas reizes)" un "drīzāk izmantoju, bet ne regulāri" atbilžu procentuālais atspoguļojums

Latviešu valodas darba burtnīca	drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 16% drīzāk izmantoju, bet ne regulāri -12,3%
Daiļliteratūras tekstu oriģināli*	drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 10,4% drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 73,1%
Adaptēti daiļliteratūras teksti*	drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 13,2% drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 61,3%
Teksti no enciklopēdijām*	drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 30,2% drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 60,1%
Raksti no interneta*	drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 29,5% drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 55,2%
Raksti no avīzēm	drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 47,3% drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 34,8%
Raksti no žurnāliem	drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 44,3% drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 43,4%
Diagrammas*	drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 36,4% drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 49,4%
Kartes*	drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 23,4% drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 65%
Shēmas*	drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 27,1% drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 57,1%
Instrukcijas*	drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 21,8% drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 54,1%
Pirkumu čeki/maksājuma uzdevumi	drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 50,8% drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 23%
Reklāmas bukleti	drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 48% drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 36%
Informatīvi bukleti	drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 49% drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 35,5%
Komiksi*	drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 36,2% drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 49,9%
Iesniegumi	drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 37,8% drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 31,8%
Ielūgumi	drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 25,3% drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 61%
Apsveikumi*	drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 19,7% drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 67,5%
Informatīvi teksti*	drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 15,8% drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 52,7%
Skolēnu izdomāti teksti*	drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 9,7% drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 65,4%
Paša/pašas izdomāti teksti*	drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 18,1% drīzāk izmantoju, bet ne regulāri – 59,2%

**rādītāji atspoguļo pozitīvu tendenci ("drīzāk izmantoju, bet ne regulāri")*

Ar augstu procentuālo rādītāju (<60 %) ir "*daiļliteratūras tekstu oriģināli*", kas rāda, ka skolotāji domā, kā mācību procesā ieviest oriģināldarbu izmantošanu, tad "*adaptēti daiļliteratūras teksti*", "*kartes*", "*ielūgumi*", "*apsveikumi*", "*skolēnu izdomāti teksti*". Jāuzsver, ka skolotāji izmanto kartes, kas mūsdienu skolēnam ir īpaši pieņemami, jo sākumskolas skolēni ir "*mazie pētnieki*", tādējādi šādā veidā tiek nodrošināta skolēna vajadzība būt atklājējam un tiek stiprināta skolēna spēja redzēt nianses ļoti shematiski atspoguļotā tekstā. Tas, ka tiek izmantoti ielūgumi un apsveikumi, iespējams, saistāms ar to, ka šie aspekti ir pamatizglītības standartā.

Starp apgalvojumiem "*tādu/tādus nezinu*", "*neizmantoju (zinu, bet neizmantoju)*" un "*drīzāk neizmantoju (dažas reizes)*" tika izdalīti šādi mācību līdzekļi (sk. 7. tabulu).

7. tabula

Mācību līdzekļu izmantošana skolotāja profesionālajā darbā - apgalvojumu "tādu/tādus nezinu", "neizmantoju (zinu, bet neizmantoju)" un "drīzāk neizmantoju (dažas reizes)" atbilžu procentuālais atspoguļojums.

Tekstus "mūzikas valodā"	Tādu/tādus nezinu – 19,5% Neizmantoju (zinu, bet neizmantoju) – 21,6% Drīzāk neizmantoju (dažas reizes) - 31,1%
E-biļetes	Tādu/tādus nezinu – 8,1% Neizmantoju (zinu, bet neizmantoju) – 51,5% Drīzāk neizmantoju (dažas reizes) - 21,8%
Sociālo portālu profilu teksti	Tādu/tādus nezinu – 1,9% Neizmantoju (zinu, bet neizmantoju) – 51% Drīzāk neizmantoju (dažas reizes) - 32%
"čatu" teksti	Tādu/tādus nezinu – 3,2% Neizmantoju (zinu, bet neizmantoju) – 69,1% Drīzāk neizmantoju (dažas reizes) - 24,4%
Sms, Twittera teksti	Tādu/tādus nezinu – 2,8% Neizmantoju (zinu, bet neizmantoju) – 68,7% Drīzāk neizmantoju (dažas reizes) - 24,1%
E-pastu teksti	Tādu/tādus nezinu – 2,1% Neizmantoju (zinu, bet neizmantoju) – 60,8% Drīzāk neizmantoju (dažas reizes) - 26,7%
Datorspēles (videospēles)	Tādu/tādus nezinu – 3% Neizmantoju (zinu, bet neizmantoju) – 47,6% Drīzāk neizmantoju (dažas reizes) - 29,2%
Līgumi	Tādu/tādus nezinu – 3,5% Neizmantoju (zinu, bet neizmantoju) – 53,8% Drīzāk neizmantoju (dažas reizes) - 30,6%

Šie dati liecina par to, ka visus no minētajiem līdzekļiem skolotājs zina, taču ikviens no tiem (procentuāli lielākais apgalvojums) netiek izmantots, izņemot "*tekstus "mūzikas" valodā*". Iespējams, ka tas saistīts ar vecumposma (sākumskolēni) vajadzībām un mācību satura specifiku. Taču šie dati atspoguļo arī zināmu pretrunu, ka gandrīz 92% skolēnu izmanto internetu, tie ir teksti, ar kuriem skolēns vistiešākajā veida ikdienā saskaras, pats pareizāk vai nepareizāk, augstākā vai zemākā līmenī mācās lasīt, tāpēc būtu nepieciešams mācību procesā

vairāk iekļaut minēto tekstu lasīšanas apguvi, jo tā ir vide, kurā dzīvo un ar kuru saskaras šodienas skolēns.

Tika skaidrots, cik bieži skolotājs kādas no tehnoloģijām izmanto mācību procesā (sk. 1. tabulu 5. pielikumā).

Analizējot, cik bieži kādas tehniskās ierīces skolotājs izmanto savā profesionālajā darbībā, tika iegūti šādi dati. Starp apgalvojumiem "*drīzāk izmantoju, bet ne regulāri*" un "*izmantoju regulāri, gandrīz katru dienu*" tika izdalīti šādas tehnoloģijas (skat. 8. tabulu).

8. tabula

Tehnisko ierīču izmantošana skolotāja profesionālajā darbā - apgalvojumu "drīzāk izmantoju, bet ne regulāri" un "izmantoju regulāri, gandrīz katru dienu" atbilžu procentuālais atspoguļojums

Tehniskā ierīce	**Apgalvojuma procentuālais sadalījums**
Dators*	Drīzāk izmantoju (bet ne regulāri) – 9,3% Izmantoju (gandrīz katru dienu) – 89,3%
Printeris*	Drīzāk izmantoju (bet ne regulāri) – 33,4% Izmantoju (gandrīz katru dienu) -63,3%
Kopējamā iekārta*	Drīzāk izmantoju (bet ne regulāri) – 27,6% Izmantoju (gandrīz katru dienu) – 68,2%

**rādītāji atspoguļo augstāku pozitīvo tendenci ("izmantoju (gandrīz katru dienu)")*

Starp apgalvojumiem "*drīzāk neizmantoju (dažas reizes)*" un "*drīzāk izmantoju (bet ne regulāri)*" tika izdalītas šādas tehnoloģijas (sk. 9. tabulu).

9. tabula

Tehnoloģiju izmantošana skolotāja profesionālajā darbā - apgalvojumu "drīzāk neizmantoju (dažas reizes)" un "drīzāk izmantoju (bet ne regulāri)" atbilžu procentuālais atspoguļojums

Skārienjutīgs mobilais tālrunis*	Drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 17,9% Drīzāk izmantoju (bet ne regulāri) – 22,7%
Skeners*	Drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 28,1% Drīzāk izmantoju (bet ne regulāri) – 35,5%
Interaktīvā tāfele *	Drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 23% Drīzāk izmantoju (bet ne regulāri) – 30,9%
Video projektors*	Drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 9,3% Drīzāk izmantoju (bet ne regulāri) – 33,2%

**rādītāji atspoguļo pozitīvu tendenci ("drīzāk izmantoju (bet ne regulāri)")*

Starp apgalvojumiem "*tādu nezinu", "nekad (zinu, bet neizmantoju)*" un "*drīzāk neizmantoju (dažas reizes)*" tika izdalīti šādi mācību līdzekļi (sk. 10. tabulu).

10. tabula

Tehnoloģiju izmantošana skolotāja profesionālajā darbā - apgalvojumu "tādu nezinu", "nekad (zinu, bet neizmantoju)" un "drīzāk neizmantoju (dažas reizes)" atbilžu procentuālais atspoguļojums

3D printeris	Tādu nezinu – 5,1% Nekad (zinu, bet neizmantoju) – 81,4% Drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 10.2%
3D brilles	Tādu nezinu – 3.2% Nekad (zinu, bet neizmantoju) – 86,3% Drīzāk neizmantoju (dažas reizes) -9,7%
Balsošanas pultis (iekārta)	Tādu nezinu – 2,8%

	Nekad (zinu, bet neizmantoju) – 77,3% Drīzāk neizmantoju (dažas reizes) -14,6%
Planšete	Tādu nezinu – 0,5% Nekad (zinu, bet neizmantoju) – 53,8% Drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 21,6%
Mobilais tālrunis "ar podziņām"	Tādu nezinu – 1,2% Nekad (zinu, bet neizmantoju) – 70,5% Drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 15,5%
Dokumentu kamera	Tādu nezinu – 54,8% Nekad (zinu, bet neizmantoju) – 5,6% Drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 13,9%
Kodoskops	Tādu nezinu – 2,3% Nekad (zinu, bet neizmantoju) – 75,9% Drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 15,3%
Rakstāmmašīna	Tādu nezinu – 1,2% Nekad (zinu, bet neizmantoju) – 93,7% Drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 4,4%
Diktofons	Tādu nezinu – 1,2% Nekad (zinu, bet neizmantoju) – 82,8% Drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 13,2%
Interaktīvais galds	Tādu nezinu – 7,2% Nekad (zinu, bet neizmantoju) – 87,9% Drīzāk neizmantoju (dažas reizes) – 3,9%

Analizējot iegūtos datus, var secināt, ka skolotāji galvenokārt no tehnoloģijām izmanto datoru, printeri un kopējamo iekārtu. Tas skaidrojams ar to, ka mūsdienu izglītības procesā ir elektroniskie žurnāli, tādējādi katram skolotājam ikdienas darba procesā ir jāizmanto dators. Netika skaidrots, cik lielā mērā dators tiek izmantots, realizējot kādu mācību uzdevumu. Šādu tehnoloģiju izmantošana mācību procesā ir nepieciešama, lai palīdzētu skolēnam iemācīties lasīt tekstus digitālā vidē, jo tas prasa citu teksta veidu lasīšanu un paņēmienus, kā arī tas nepieciešams izglītības ieguves posmos.

Dati atspoguļo skolotāju regulāro kopējamo iekārtu un printeru izmantošanu. Tas skaidrots ar to, ka ikviens papildus mācību materiāls ir jāpavairo atbilstoši skolēnu skaitam. Tas, ka skolotājs mācību procesā neizmanto tikai mācību grāmatu un/vai darba burtnīcu, liek izmantot minētās tehnoloģijas. Tādējādi šāds datu atspoguļojums savā aspektā ļauj secināt, ka skolotājs ikdienas procesā domā par mācību līdzekļu dažādošanu, iespējams, domājot par skolēnu individuālajām un konkrētajām vajadzībām vai "*aizpilda*" mācību procesu ar citu kolēģu iedotajiem materiāliem.

Skolotāji minējuši, ka izmanto skārienjutīgo mobilo tālruni, skeneri, interaktīvo tāfeli, videoprojektoru, taču nevienā netika uzrādīts augstāks pozitīvais rādītājs ar tendenci <60%. Visi pozitīvie rādītāji bija robežās no 22% (katrs 5. skolotājs) līdz 35% (gandrīz katrs 3. skolotājs), tādējādi šis aspekts liek secināt, cik lielā mērā skolotāji ir gatavi palīdzēt sākumskolēnam attīstīt viņa lasītprasmi atbilstoši mūsdienu laikmetam, izmantojot tehnoloģijas. Šajā aspektā veidojas zināma pretruna, ka 97% skolēnu uzskata, ka prot rīkoties ar datoru, skārienjutīgo telefonu un planšeti, kas var būt viens no līdzekļiem, lai dažādotu

skolēna lasītprasmes pilnveides procesu, bet skolotājs tos (telefonu un planšeti) drīzāk vai nekad neizmanto.

Pamatojoties uz 1. nodaļā analizēto un secināto, tika izveidota apgalvojumu kopa par sākumskolēna lasītprasmes attīstību; tika skaidrots, kā Latvijas skolotāju starpā tiek uztverti kādi no šiem apgalvojumiem. Iegūtie dati tika atspoguļoti tabulā (sk. 11. tabulu).

11. tabula

Apgalvojumu kopa par sākumskolēna lasītprasmes attīstību no skolotāju viedokļa

1 - nav viedokļa
2 - nepiekrītu
3 - drīzāk nepiekrītu
4 - drīzāk piekrītu
5 - pilnībā piekrītu
n= 431

Apgalvojums	**M=**	**SD=**	**Procentuālais sadalījums pēc atbildēm**
Sākumskolas skolēni izprot, kas ir lasīšana	4,19	0,71	Nav viedokļa – 0,9% Nepiekrītu- 0,7% Drīzāk nepiekrītu – 9,5% Drīzāk piekrītu – 55,2% Pilnībā piekrītu – 33,6%
Sākumskolas skolēni izprot lasīšanas nozīmi mācību satura apguvē	3,94	0,74	Nav viedokļa – 1,2% Nepiekrītu- 1,2% Drīzāk nepiekrītu – 20% Drīzāk piekrītu – 58,5% Pilnībā piekrītu – 19,3%
Svarīgi ikdienas mācību procesā radīt apstākļus, lai regulāri tiktu attīstīta skolēnu lasītprasme.	4,87	0,40	Nav viedokļa – 0% Nepiekrītu- 0,2% Drīzāk nepiekrītu – 0,2% Drīzāk piekrītu – 11,6% Pilnībā piekrītu – 87,9%
Svarīgi gandrīz katru dienu mainīt lasītprasmes attīstīšanas paņēmienus.	4,24	0,86	Nav viedokļa – 2,1% Nepiekrītu- 1,4% Drīzāk nepiekrītu – 10,9% Drīzāk piekrītu – 41,5% Pilnībā piekrītu – 44,1%
Svarīgi izmantot dažādu sarežģītības pakāpju lasītprasmes uzdevumus.	4,64	0,54	Nav viedokļa – 0,2% Nepiekrītu- 0% Drīzāk nepiekrītu – 1,9% Drīzāk piekrītu – 31,1% Pilnībā piekrītu – 66,8%
Būtiska ir skolotāja loma sākumskololēna lasītprasmes attīstībā.	4,52	0,69	Nav viedokļa – 1,2% Nepiekrītu- 0,5% Drīzāk nepiekrītu – 3% Drīzāk piekrītu – 36,2% Pilnībā piekrītu – 59,2%
Sākumskolēnu lasītprasmes attīstības pamats ir mācību līdzekļu kvalitāte.	4,06	0,86	Nav viedokļa – 1,4% Nepiekrītu- 1,6% Drīzāk nepiekrītu – 20,4% Drīzāk piekrītu – 42% Pilnībā piekrītu – 34,6%
Sākumskolēnu lasītprasmes attīstība galvenokārt tiek veicināta dzimtās valodas stundās.	3,65	0,85	Nav viedokļa – 0,2% Nepiekrītu- 9% Drīzāk nepiekrītu – 29,7% Drīzāk piekrītu – 46,6% Pilnībā piekrītu – 14,4%

Sākumskolēnu lasītprasmes līmenis mainās atkarībā no tā, kura mācību priekšmeta teksti jālasa.	3,37	0,92	Nav viedokļa – 3,7% Nepiekrītu- 11,8% Drīzāk nepiekrītu – 36,2% Drīzāk piekrītu – 40,6% Pilnībā piekrītu – 7,7%
Latvijā ir pietiekami daudz lasītprasmes attīstīšanas programmu.	2,81	0,25	Nav viedokļa – 26% Nepiekrītu- 6% Drīzāk nepiekrītu – 33,6% Drīzāk piekrītu – 29,7% Pilnībā piekrītu – 4,6%
Latvijā ir pietiekami daudz pedagogu profesionālās pilnveides kursu par skolēnu lasītprasmes attīstību.	3,16	0,62	Nav viedokļa – 14,8% Nepiekrītu- 6,7% Drīzāk nepiekrītu – 36% Drīzāk piekrītu – 32,9% Pilnībā piekrītu – 9,5%
Gari, lineārveida teksti nogurdina skolēnu.	4,22	1,00	Nav viedokļa – 5,6% Nepiekrītu- 1,6% Drīzāk nepiekrītu – 4,9% Drīzāk piekrītu – 41,5% Pilnībā piekrītu – 46,4%
Skolēniem jāpiedāvā īsāki un vizuāli noformēti teksti.	4,25	0,75	Nav viedokļa – 0,5% Nepiekrītu- 1,4% Drīzāk nepiekrītu – 10,4% Drīzāk piekrītu – 47,6% Pilnībā piekrītu – 40,1%
Pedagogam jāpilnveido sava lasītprasme.	3,68	1,29	Nav viedokļa – 9,7% Nepiekrītu- 9,3% Drīzāk nepiekrītu – 16,9% Drīzāk piekrītu – 30,6% Pilnībā piekrītu – 33,4%
Mūsdienās novērojams, ka ir jautājumi, kuros sākumskolēnam ir augstāks lasītprasmes līmenis kā skolotājam.	2,43	1,06	Nav viedokļa – 22,7% Nepiekrītu- 29,7% Drīzāk nepiekrītu – 31,8% Drīzāk piekrītu – 13% Pilnībā piekrītu – 2,8%
Skolotājam jāizvēlas lasāmās daiļliteratūras grāmatas, no kurām izvēlēties skolēnam.	3,67	0,94	Nav viedokļa – 4,4% Nepiekrītu- 4,6% Drīzāk nepiekrītu – 27,4% Drīzāk piekrītu – 47,6% Pilnībā piekrītu – 16%
Skolēnu sadarbība ir nozīmīga lasītprasmes attīstībā.	4,24	0,88	Nav viedokļa – 3,5% Nepiekrītu- 0,7% Drīzāk nepiekrītu – 6,5% Drīzāk piekrītu – 47,1% Pilnībā piekrītu – 42,2%
Sākumskolas posmam ir būtiskākā loma turpmākajā lasītprasmes attīstības procesā.	4,79	0,52	Nav viedokļa – 0,7% Nepiekrītu- 0,2% Drīzāk nepiekrītu – 0,9% Drīzāk piekrītu – 15,8% Pilnībā piekrītu – 82,4%
Skolotājs, kurš regulāri lasa, ir paraugs skolēniem.	4,53	0,83	Nav viedokļa – 2,6% Nepiekrītu- 1,2% Drīzāk nepiekrītu – 3,5% Drīzāk piekrītu – 26,2% Pilnībā piekrītu – 66,6%
Svarīgi skolēnam attīstīt tādu lasītprasmi, ar kuru viņš spēs ātri apstrādāt informāciju.	4,80	0,58	Nav viedokļa – 1,4% Nepiekrītu- 0% Drīzāk nepiekrītu – 0,5% Drīzāk piekrītu – 13,7% Pilnībā piekrītu – 84,5%

Analizējot iegūtos datus, 87,9% pilnībā piekrīt, ka ikdienas mācību procesā jārada apstākļi, lai regulāri tiktu veicināta sākumskolēna lasītprasmes attīstība. Tendenciozs rādītājs ir tas, ka mūsdienu skolotājs joprojām uzsver savu varu mācību procesā, tādējādi mācību process, iespējams, nav tendēts uz sadarbību, bet gan drīzāk uz stingri vadītu mācību stilu. To rāda dati, ka apgalvojumā 59, 2% skolotāji pilnībā piekrīt un 36,2% skolotāji drīzāk piekrīt, ka būtiska ir skolotāja loma sākumskolēna lasītprasmes attīstībā. No vienas puses tas rāda, ka skolotājs nav gatavs pat pieņemt domu, ka kāds cits varētu ieņemt būtisku lomu kādā no sākumskolēna attīstības procesiem, ka, piemēram, pašam sākumskolēnam būtu galvenā un būtiskākā loma savas lasītprasmes attīstības veicināšanā. No otras puses, tas, ka skolotājs uzskata savu lomu sākumskolēnu lasītprasmes attīstībā kā būtisku, uzliek par pienākumu daudz augstākā kvalitātē veidot un virzīt mācību procesu, iedziļinoties ikviena skolēna vajadzībās un savas profesionalitātes pilnveidē.

Uzmanība pievēršama apgalvojuma datiem, ka sākumskolēna lasītprasmes attīstība galvenokārt tiek veicināta dzimtās valodas stundās (*pilnībā piekrītu – 14,4%, drīzāk piekrītu – 46,6%*). Ja lielākā daļa skolotāju uzskata, ka lasītprasmes attīstība galvenokārt tiek veicināta dzimtās valodas stundās, tad ir jautājums, kā skolēns mācās lasīt dažādu zinātņu tekstus, lai par tiem spētu spriest un tādējādi apgūt mācību satura jautājumus.

Dati rāda, ka nav vienotas tendences par apgalvojumu "*sākumskolēna lasītprasmes līmenis mainās atkarībā no tā, kura mācību priekšmeta teksti jālasa*". Gan pozitīvai tendencei ir 48,5%, gan negatīvai tendencei ir 48%.

Tas, ka mūsdienu skolēns pieprasa īsus, kodolīgus tekstus un skolotāju izpratni par šo jautājumu, apstiprina apgalvojumu "*gari, lineārveida teksti nogurdina skolēnu*" un "*skolēniem jāpiedāvā īsāki un vizuāli noformēti teksti*" pozitīvo tendenču rādītāji – 87,9% un 87,7%.

Tas, ka mūsdienu skolotājs īsti nav gatavs vienlīdzīgi pieņemt skolēnu kā sadarbības partneri izglītības ieguves procesā, rāda apgalvojuma "*mūsdienās novērojams, ka ir jautājumi, kuros sākumskolēnam ir augstāks lasītprasmes līmenis nekā skolotājam*" dati. Negatīvu tendenci (*drīzāk nepiekrītu, nepiekrītu*) pauž 61,5% skolotāji. 22,7% skolotājiem nav viedokļa par šo jautājumu. Apgalvojuma "*nav viedokļa*" izteikšana ir lietišķāka un arī parāda viņa kā skolotāja darbības analīzi un pašanalīzi. Jautājumā, kurā skolotājam būtu jāizanalizē reālā situācija viena jautājuma robežās, nevajadzētu parādīties rādījumam "*nav viedokļa*" 22, 7% apmērā (gandrīz katram piektajam skolotājam nav viedokļa šajā jautājumā).

Tika analizēts, kādus paņēmienus savā ikdienas darbā izmanto skolotāji, lai attīstītu sākumskolēnu lasītprasmi. Izmantojot kvalitatīvo kontentanalīzi, tika iegūtas satura vienības – metodisko paņēmienu nosaukumi, procentuāli tika atspoguļots minējumu biežums. Atbildes sniedza 266 skolotāji.

6. pielikuma 1. attēlā atspoguļoti pētījumā iegūtie dati.

Iegūtie dati tika apkopoti tabulās atbilstoši minētā procentuālajam biežumam.

12. tabulā atspoguļotas izteikuma vienības – metodiskie paņēmieni, kuru biežums ir >30%.

12. tabula

Izteikumu biežums (>30%) par skolotāju izmantotajiem metodiskajiem paņēmieniem sākumskolēnu lasītprasmes attīstības veicināšanai

Izteikums / Metodiskais paņēmiens	Izteikumu biežums %
Darbs ar tekstu, darba lapas	39,47%

13. tabulā atspoguļotas izteikuma vienības – metodiskie paņēmieni, kuru biežums ir no 20% līdz 30 %

13. tabula

Izteikumu biežums (20% - 30%) par skolotāju izmantotajiem metodiskajiem paņēmieniem sākumskolēnu lasītprasmes attīstības veicināšanai

Izteikums / Metodiskais paņēmiens	Izteikumu biežums %
Lasīšana priekšā	21,05%
Lasīšana pusbalsī	26,69%
Klusā lasīšana	24,44%

14. tabulā atspoguļotas izteikuma vienības – metodiskie paņēmieni, kuru biežums ir no 10% līdz 20%.

14. tabula

Izteikumu biežums (10% - 20%) par skolotāju izmantotajiem metodiskajiem paņēmieniem sākumskolēnu lasītprasmes attīstības veicināšanai

Izteikums / Metodiskais paņēmiens	Izteikumu biežums %
Lasīšana pāros	13,16%
Lasīšana lomās	10,53%
Lasīšanas svētki/izstādes/iepazīstināšana ar jaunākajā grāmatām	13,53%
Lasīšana kopā	19.92%
Panorāmveida lasīšana	10,90%
Teātra izrādes iestudēšana	17.29%
Tekstu ilustrēšana	11,28%
Grāmatu saraksts	13,16%
Klases mapes ārpusklases lasīšanai	13,91%
Teksta prognozēšana	13,53%

Nodaļā aplūkotais ļauj secināt:

1. Skolotājs mācību procesā, lai veicinātu sākumskolēna lasītprasmes attīstību, galvenokārt izmanto latviešu valodas mācību grāmatu, uzdevumu nosacījumus, daiļliteratūras grāmatu ilustrācijas. Retāk skolotājs izmanto daiļliteratūras tekstu oriģinālus, adaptētus tekstus, tekstus no enciklopēdijām, rakstus no interneta vietnēm. Skolotājs neizmanto galvenokārt

e-vidē atspoguļotus tekstus, piemēram, e-biļetes, sociālo portālu un profilu tekstus, "čatu" tekstus, e-pastu tekstus u.tml.

2. E-vidē sastopamo tekstu neizmantošana sākumskolēna lasītprasmes pilnveides procesā veido pretrunu, ka skolēns "dzīvo" e-vidē un ka viņam tāpēc būtu jāmācās lasīt, analizēt, izmantot un veidot attieksmi par vidē sastopamo informāciju.
3. Skolotāji galvenokārt izmanto datorus, kā arī materiālu pavairošanas iekārtas – printerus, kopēšanas iekārtas. Retāk izmanto skārienjutīgo mobilo tālruni, skeneri un tehnoloģijas informācijas atspoguļošanai – interaktīvo tāfeles, videoprojektorus. Neizmanto planšetes, kuras savukārt kā izmantojamas uzskata skolēni.
4. Skolotāji galvenokārt piekrīt apgalvojumam, ka ikdienas mācību procesā jārada apstākļi, lai regulāri tiktu veicināta sākumskolēna lasītprasmes attīstība. Tāpat skolotājs uzskata sevi kā galveno procesa veidošanā, virzīšanā un vērtēšanā.
5. Akcentējams, ka 61% skolotāju uzskata, ka skolēna lasītprasme tiek veicināta galvenokārt dzimtās valodas stundās. Tas liek vērtēt, kā skolēns tiek mācīts lasīt dažādu zinātņu tekstus.
6. Gandrīz visi skolotāji piekrīt apgalvojumam, ka "gari, lineārveida teksti nogurdina skolēnu" un ka "skolēniem jāpiedāvā īsāki un vizuāli noformēti teksti".
7. Apgalvojumu, ka skolotāji nav gatavi pieņemt sākumskolēnu kā līdzvērtīgu sadarbības partneri, apliecina dati par apgalvojumu, ka "mūsdienās novērojams, ka ir jautājumi, kuros sākumskolēnam ir augstāks lasītprasmes līmenis nekā skolotājam".
8. Skolotāji norāda, ka bieži kā galveno darba formu izmanto "darbu ar tekstu, darba lapas", retāk – "lasīšanu priekšā", "lasīšanu pusbalsī", "kluso lasīšanu". Reti izmanto darba formas, kura balstītas sadarbībā, piemēram, lasīšana pāros, lasīšana lomās, iestudējumu veidošana u.tml.

2.3. Sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģisko nosacījumu kopas un procesuālās darbības modeļa aprobācija pedagoģiskajā procesā

2.3.1. Sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģisko nosacījumu kopa un procesuālās darbības modelis, tā raksturojums

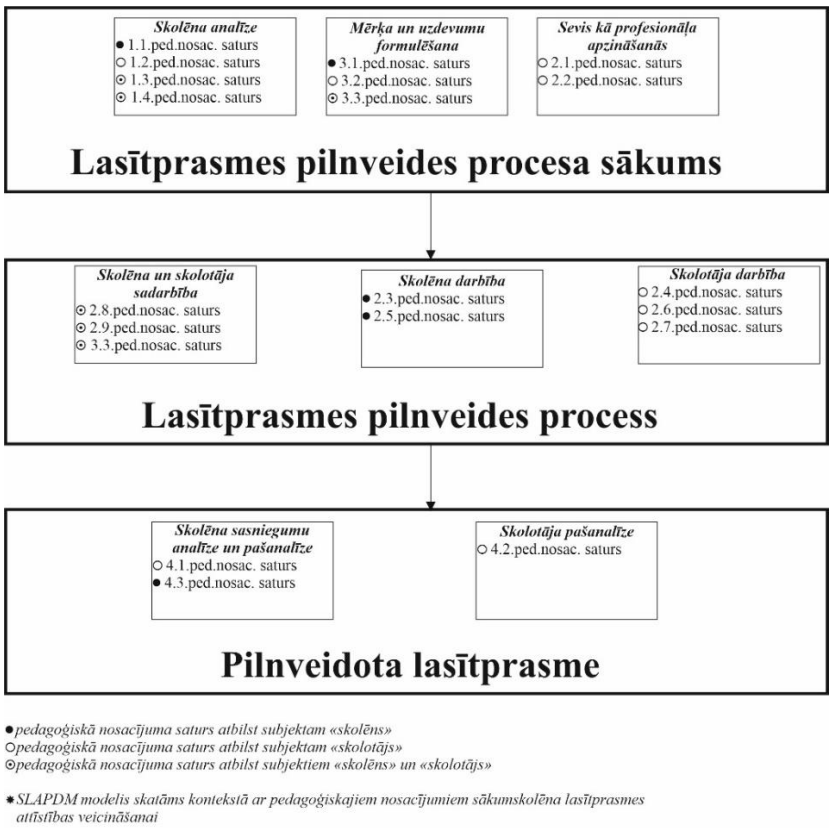
Pamatojoties uz iepriekšējās nodaļās analizēto, tika izveidoti pedagoģiskie nosacījumi sākumskolēna lasītprasmes attīstības veicināšanai (sk. 15. tabulu).

15. tabula

Pedagoģiskie nosacījumi sākumskolēna lasītprasmes attīstības veicināšanai

Pedagoģiskie nosacījumi, kas ievērojami skolēna lasītprasmes attīstības procesā	**Pedagoģisko nosacījumus saturs no lasītprasmes attīstības procesā iesaistīto subjektu darbības aspekta.**
1. Lasītprasmes attīstības kvalitātes pamatā ir diagnosticēta situācija, kas ļauj noteikt katra skolēna lasītprasmes līmeni *Lasītprasmes līmenis tiek diagnosticēts un pilnveidots atbilstoši lasītprasmes kvalitātes kritērijiem un rādītājiem	1.1. Skolēns subjektīvi konstatē savu lasītprasmes līmeni.
	1.2. Skolotājs veic skolēna lasītprasmes līmeņa diagnosticēšanu un atbilstoši lasītprasmes kritērijiem un rādītājiem nosaka skolēna lasītprasmes līmeni.
	1.3. Skolotājs un skolēns konstatē skolēna lasītprasmes līmeni.
	1.4. Skolēns un skolotājs analizē sākotnējo skolēna lasītprasmes līmeni.
2. Lasītprasmes attīstībā tiek ņemta vērā skolēna lasītprasmes pieredze un vajadzības, uz tā pamata tiek veidots lasītprasmes kvalitātes pilnveides process un saturs.	2.1. Skolotājs zina, kāds ir skolēns, viņu izprot no dažādiem aspektiem.
	2.2. Skolotājs pirms skolēna lasītprasmes pilnveides procesa analizē sevi kā profesionāli.
	2.3. Skolēns atbilstoši savām spējām apzinās savu lasītāja pieredzi, piedalās lasītprasmes kvalitātes pilnveides procesā.
	2.4. Skolotājs, apzinoties skolēna kā lasītāja pieredzi un savu kā profesionāļa pieredzi, veido lasītprasmes kvalitātes pilnveidei rosinošu vidi.
	2.5. Skolēns mācās lasīt dažādus tekstus, apgūt dažādus lasīšanas veidus, iegūt dažādu informāciju, to uztvert un izprast, kritiski vērtēt.
	2.6. Skolotājs regulāri pilnveido savu profesionalitāti.
	2.7. Skolotājs veido skolēna vajadzībām atbilstošus mācību līdzekļus lasītprasmes kvalitātes pilnveidei.
	2.8. Skolēns un skolotājs lasītprasmes pilnveides procesā analizē informāciju par lasītāja pieredzi un vajadzībām, lai veidotu atbilstošu turpmāko procesuālo darbību.
	2.9. Skolēns un skolotājs analizē savstarpēju sadarbību teksta veidu un darbības metožu izvēlē, piedāvāšanā un apguvē.
3. Lasītprasmes attīstības procesā skolēns un skolotājs izprot, ka lasītprasmes kvalitātes pilnveides process un saturs izriet no lasīšanas mērķa/nolūka.	3.1. Skolēns atbilstoši savām spējām formulē lasīšanas mērķi un piedāvā to skolotājam.
	3.2. Skolotājs skaidri izvirza lasīšanas mērķi skolēna lasītprasmes attīstības veicināšanai un piedāvā to skolēnam.
	3.3. Skolēns sadarbībā ar skolotāju vienojas par lasīšanas mērķi.
4.Lasītprasmes attīstības procesa posma noslēgumā skolēns un skolotājs veic analīzi un pašanalīzi	4.1. Skolotājs analizē skolēna darbību un sadarbību.
	4.2. Skolotājs analizē savu darbību un sadarbību.
	4.3. Skolēns analizē savu darbību un sadarbību.

Pamatojoties uz izveidotajiem pedagoģiskajiem nosacījumiem sākumskolēna lasītprasmes attīstības veicināšanai, 1.nodaļā aplūkotajām teorētiskajām atziņām tika konstruēts sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģisko nosacījumu aptverošs un atspoguļojošs sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālās darbības modelis (sk. 21. attēlu) (turpmāk SLAPDM).



21. attēls. **Sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālās darbības modelis (SLAPDM)**

Procesuālās darbības centrā, kas šajā gadījumā ir domāts mācību process skolā, viens no subjektiem ir "*skolēns*". Tiek ņemts vērā skolēna vispārīgais raksturojums (vecums, dzimums, dzīvesvieta, individuālā psihiskā un fiziskā attīstība, citas individuālās iezīmes), vajadzības (tiek noteikts, kāpēc skolēnam būtu nepieciešams lasīt kādu tekstu vai attīstīt kādu savas lasītprasmes aspektu), pieredze (kāda ir skolēna pieredze saistībā ar lasīšanas procesu kopumā, kādas ir zināšanas par lasīšanas tehniku, zināšanas, lai lasītu, pieredze par lasītā teksta saturu) un lasītprasmes līmenis (kāds ir skolēna lasītprasmes līmenis).

Kā otrs subjekts procesuālās darbības centrā ir izdalīts "*skolotājs*". Tas ietver to, ko un cik daudz skolotājs zina par skolēnu, kuram viņš palīdzēs attīstīt viņa lasītprasmi (domāts, ka skolotājs zina visu, kas ir minēts aprakstā pie subjekta "*skolēns*"), skolotājs analizē un pilnveido savu profesionalitāti atbilstoši laikmetam, kurā skolotājs strādā, prasībām (zināšanas, prasmes, pieredze un attieksme) un analizē savas iespējas.

Abi subjekti - "*skolēns*" un "*skolotājs*" – *darbības/sadarbības* procesā attīsta skolēna lasītprasmi kopumā un arī kādu konkrētu lasītprasmes aspektu. Akcentējams, ka sadarbības procesā notiek ikvienas no iesaistītajām pusēm darbība, kas ir patstāvīgs process, lai veidotu sadarbībā virzītu lasītprasmes attīstības procesu. Darbība no "*skolēna*" puses nozīmē veikt uzdevumus, par kuriem vienojies ar skolotāju, darbība no "*skolotāja*" puses nozīmē – pilnveidot

savu profesionalitāti, vairāk iepazīt skolēnu, meklēt dažādus skolēnam piemērotākos risinājumus, piedāvāt skolēnam dažādus uzdevumus viņa lasītprasmes attīstībai.

Darbības un sadarbības procesā norit sākumskolēna un netieši arī skolotāja lasītprasmes attīstība. Procesa beigās tiek veikta skolēna un skolotāja darbības analīze un pašanalīze.

Sākumskolēna lasītprasmes attīstība ir atkarīga no skolēna mērķiem, vērtībām, ticībai sev, ticībai tam, ko lasa, lasīšanas procesam un plānotā un sasniegtā rezultāta, pašanalīzei un analīzei (Guthrie, Wigfield, 2000), jo pastāv saistība ar analīzes procesu, pašvērtējumu, vērtējumu un lasītprasmi, tās attīstību kopumā (Walgermo, Foldnes, Uppstad, Solheim, 2018).

Tātad skolēna lasītprasmes attīstības procesuālo darbību veido skolēna sākotnējais lasītprasmes līmenis, skolēna vajadzības, skolotāja zināšanas par skolēnu un sevi kā profesionāli, skolotāja un skolēna darbība un sadarbība, pašvērtēšana un vērtēšana.

2.3.2. Procesuālās darbības modeļa un tajā ietverto sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģisko nosacījumu aprobācijas procesa, dalībnieku un metodikas apraksts

Pēc SLAPDM izveides notika tā aprobācijas process reālā mācību vidē, tādējādi šo pētījumu iespējams klasificēt kā kvalitatīvi novērtējošu pētījumu (Mayring, 2002; Kroplijs, Raščevska, 2004), jo paredz sākumskolēna lasītprasmes attīstības analīzi reālajā situācijā pedagoģiskajā procesā.

Pētījums klasificējams kā salīdzinošais cēloņsakarību pētījums, kad nenotiek manipulācija ar neatkarīgo mainīgo, bet tiek pētīta pedagoģiskā procesa realitāte (Cohen, Manion, Morrison, 2000; Kroplijs, Raščevska, 2004; Geske, Grīnfelds, 2006).

Modeļa aprobācijā piedalījās 16 Latvijas sākumskolas skolotāji, kuri aprobācijas laikā strādāja ar 2. un/vai 3. klase skolēniem. Modeļa aprobācija ilga no 2018. gada septembra līdz 2019. gada aprīlim.

16. tabulā atspoguļots SLAPDM aprobācijas process un tā saturs, kas tika organizēts arī kā pedagogu profesionālās pilnveides kurss 36 stundu apjomā (programmas aprakstu sk. 7. pielikumu). Pedagogu profesionālās pilnveides programma izstrādāta, balstoties uz teorijām par lasītprasmi un lasīšanas procesu saistībā ar sākumskolēna vecumposma attīstības likumsakarībām. Programmā ir divas daļas – lasītprasmes teorētiskais pamatojums un metodiskais piedāvājums praksei latviešu valodas un citu mācību priekšmetu stundās sākumskolā.

16. tabula

Sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālā darbības modeļa aprobācijas procesa un satura atspoguļojums

Laiks	Darbība	
Līdz 10.09.2018. skolotāji apmeklēja pedagogu profesionālās pilnveides kursus "Sākumskolēnu lasītprasmes attīstīšana" (8 vai 12 stundu programma) (8. pielikums). Pedagogu profesionālās pilnveides programma izstrādāta, balstoties uz teorijām par lasītprasmi un lasīšanas procesu saistībā ar sākumskolēna vecumposma attīstības likumsakarībām. Programmā ir divas daļas – lasītprasmes teorētiskais pamatojums un metodiskais piedāvājums praksei latviešu valodas un citu mācību priekšmetu stundās sākumskolā. Kursi notika kādā no Latvijas novadiem.		
10.09.18. – 28.09.18.	Klases skolēna – lasītāja - portreta izveide (izmantota konstatējošā pētījumā aprobētā anketa (sk. 1.pielikumu)). Sava potenciāla apzināšanās ((izmantota konstatējošā pētījumā aprobētā anketa (sk. 2. pielikumu) ar papildinājumu). Skolēna lasītprasmes līmeņa diagnosticēšana.	Skolotāji anketas, lai izveidotu skolēna – lasītāja – portretu, pārskatu par sava potenciāla apzināšanos un lasītprasmes līmeņa diagnosticējošos darbus, kā arī procedūras aprakstu saņēma e-pastā. Skolotāji katram savas klases skolēnam piešķīra kodu, to atšifrējums pētniekam nebija zināms. Aizpildītas anketas un diagnosticējošos darbus kodētā veidā sūtīja atpakaļ pētniekam pa pastu. Skolotāji skolēnu diagnosticējošos darbus nelaboja. Tāpat skolotājiem nebija zināms, cik par katru uzdevumu iespējams saņemt punktus vai arī nebija zināma atbilžu interpretāciju skala, kā arī kuri lasītprasmes kritēriju rādītāji tiek ar katru uzdevumu diagnosticēti, tādējādi tika nodrošināts, ka skolotājs, iespējams, neuzlaboja skolēnu darbu rezultātus. Tāpat skolotājs bija ieinteresēts uzzināt datus, lai izprastu, kā ar savas klases skolēnu veiksmīgāk strādāt.
28.09.18. – 15.10.18.	Datu apstrāde, interpretācija.	Skolotājiem tika sniegta informācija tikai par klases kopējo portretu, kādas tendences ir novērojamas katrā no aptaujas aspektiem. Tāpat tika sniegta informācija par klases kopējo lasītprasmes līmeni, kādas ir galvenās tendences klasei kopumā un katram skolēnam, kādi ir galvenie pozitīvie aspekti, kādi - pilnveidojamie.
20.10.18.	Klātienes seminārs (I) Rīgā.	Semināra laikā tika pilnveidoti teorētiskie jautājumi par lasītprasmes jēdzienu un lasīšanas procesu, kā arī tika skaidrota sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālā darbības modeļa struktūra, tā saturs, tika atklāti empīriskā pētījuma konstatējošās daļas rezultāti. Skolotāji analizēja anketu (sava potenciāla apzināšanās) datus, tos papildināja, saistot ar savas klases skolēnu potenciālu, apzinoties savas klases skolēnu lasītprasmes līmeni, tā pozitīvos un pilnveidojamos aspektus. Katrs skolotājs izstrādāja plānotā pedagoģiskā procesa pārskata tabulu, kurā tika atspoguļoti viņa klases skolēna potenciāls, viņa kā skolotāja potenciāls, risināmie problēmjautājumi. Semināra turpinājumā skolotāji kopā ar kolēģiem un semināra vadītāju modelēja iespējamos problēmjautājumu risināšanas veidus.
22.10.18. – 3.12.18.	Skolotāja darbs reālā praksē.	Atbilstoši seminārā izveidotajai pārskata tabulai, skolotājs risināja paša virzītos problēmjautājumus, ievērojot sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālā darbības modeļa struktūru un saturu. Katru nedēļu skolotāji rakstiski sniedza pedagoģiskā darbības atspoguļojumu. Šajā formā tika lūgts sniegt atbildes, neuzdodot jautājumu, bet sniedzot tematisko virzienu atbildei, lai novērstu, ka skolotājs "pieraksta" "vēlamās" atbildes. Tādējādi tika panākts, ka kvalitatīvās kontentanalīzes procesā bija iespējams atklāt, kuri sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālā darbības modeļa komponenti tiek akcentēti. Skolotājs drīkstēja sūtīt arī paša veidotos vai pilnveidotos/adaptētos/pārveidotos mācību materiālus, kuri, viņaprāt, sekmē sākumskolēna lasītprasmi. Pēc katra pedagoģiskās darbības atspoguļojuma skolotājs saņēma refleksiju no pētījuma virzītāja, ieteikumus turpmākajam darbam, atbildes uz skolotāja jautājumiem pētījuma virzītāja kompetences robežās. Skolotāji katru nedēļu saņēma jaunizveidotos mācību materiālus sākumskolēna lasītprasmes attīstības veicināšanai, kurus skolotājs pēc saviem ieskatiem varēja iekļaut mācību procesā. Kopumā tika izveidots mācību materiālu komplekts sākumskolēna lasītprasmes attīstības

		veicināšanai 260 lapaspušu apjomā. Tajā domāts par dažādu tekstu veidu, žanru, apjoma iekļaušanu, ievērots veidošanas princips, lai sekmētu kāda no lasītprasmes kvalitātes kritērija rādītāja pilnveidi. Par šo darbību skolotāji sniedza savu redzējumu par izmantojamību, ko vajadzētu mainīt u.tml., tādējādi pētījuma ietvaros tika arī aprobēti jaunizveidotie mācību materiāli skolēna lasītprasmes attīstības sekmēšanai.
4.12.18. – 7.12.18.	Skolēna lasītprasmes līmeņa starpposma diagnosticēšana (2. mērījums).	Skolotāji diagnosticējošo darbu variantus, kā arī procedūras aprakstu saņēma e-pastā. Kodētā veidā aizpildītus darbus pa pastu sūtīja labotājam (pētījuma virzītājam). Skolotāji paši darbu nelaboja, viņiem nebija zināma punktu skala, atbilžu kopas, kā arī informācija par jautājumiem, kurus lasītprasmes kritērija rādītāju katrs no tiem diagnosticē.
10.12.18. – 14.12.18.	Diagnosticējošo darbu labošana, datu atspoguļošana.	Tika sniegta informācija par klases kopējo lasītprasmes līmeni, kādas ir galvenās tendences klasei kopumā un katram skolēnam, kādi ir galvenie pozitīvie aspekti, kādi - pilnveidojamie.
15.12.18.	Klātienes seminārs (II) Rīgā.	Skolotāji dalījās pārdomās par pētījuma iepriekšējā posma norisi. Semināra laikā skolotāji pilnveidoja savas teorētiskās zināšanas par sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālā darbības modelī ietvertajiem komponentiem. Analizēja skolēnu lasītprasmes līmeņa 2. diagnosticējošā darba rezultātus. Skolotāji pilnveidoja/pārveidoja 1. klātienes seminārā izveidoto pedagoģiskā procesa pārskata tabulu, kurā tika atspoguļoti viņa klases skolēna potenciāls, viņa kā skolotāja potenciāls, risināmie problēmjautājumi.
17.12.18. – 09.03.19.	Skolotāja darbs reālā praksē.	Atbilstoši seminārā izveidotajai pārskata tabulai, skolotājs risināja paša virzītos problēmjautājumus, ievērojot sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālā darbības modeļa struktūru un saturu. Katru nedēļu skolotāji rakstiski sniedza pedagoģiskā darbības atspoguļojumu. Šajā formā tika lūgts sniegt atbildes, neuzdodot jautājumu, bet sniedzot tematisko virzienu atbildei, lai novērstu, ka skolotājs "pieraksta" "vēlamās" atbildes. Tādējādi tika panākts, ka kvalitatīvās kontentanalīzes procesā bija iespējams atklāt, kuri sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālā darbības modeļa komponenti tiek akcentēti. Skolotājs drīkstēja sūtīt arī paša veidotos vai pilnveidotos/adaptētos/pārveidotos mācību materiālus, kuri, viņaprāt, sekmē sākumskolēna lasītprasmi. Pēc katra pedagoģiskās darbības atspoguļojuma skolotājs saņēma atgriezenisko saiti no pētījuma virzītāja, ieteikumus turpmākajam darbam, atbildes uz skolotāja jautājumiem pētījuma virzītāja kompetences robežās. Skolotāji katru nedēļu saņēma jaunizveidotos mācību materiālus sākumskolēna lasītprasmes attīstības veicināšanai. Kopumā tika izveidots mācību materiālu komplekts sākumskolēna lasītprasmes attīstības veicināšanai 260 lapaspušu apjomā. Tajā domāts par dažādu tekstu veidu, žanru, apjoma iekļaušanu, ievērots veidošanas princips, lai sekmētu kāda no lasītprasmes kvalitātes kritērija rādītāja pilnveidi. Skolotājs pēc saviem ieskatiem varēja iekļaut mācību procesā. Par šo darbību skolotāji sniedza savu redzējumu par izmantojamību, ko vajadzētu mainīt u.tml., tādējādi pētījuma ietvaros tika arī aprobēti jaunizveidotie mācību materiāli skolēna lasītprasmes attīstības sekmēšanai.
11.03.19. – 15.03.19.	Skolēna lasītprasmes līmeņa starpposma diagnosticēšana (3. mērījums).	Skolotāji diagnosticējošo darbu variantus, kā arī procedūras aprakstu saņēma e-pastā. Kodētā veidā aizpildītus darbus pa pastu sūtīja labotājam (pētījuma virzītājam). Skolotāji paši darbu nelaboja, viņiem nebija zināma punktu skala, atbilžu kopas, kā arī kurus lasītprasmes kritērija rādītāju katrs no jautājumiem diagnosticē.
18.03.19. – 12.04.19.	Datu apstrāde, interpretācija.	Tika sniegta informācija par klases kopējo lasītprasmes līmeni, kādas ir galvenās tendences klasei kopumā un katram skolēnam, kādi ir galvenie pozitīvie aspekti, kādi - pilnveidojamie.
13.04.19.	Noslēguma seminārs Rīgā. Fokusgrupas intervija	Seminārā skolotāji analizēja skolēna lasītprasmes līmeņa diagnosticējošā darba rezultātus. Vērtēja pilnveidoto/ 1. un 2. klātienes seminārā izveidoto pārskata tabulu, kurā tika atspoguļoti viņa klases skolēna potenciāls, viņa kā skolotāja potenciāls, risināmie problēmjautājumi. Salīdzināja un

		analizēja sākumskolēna lasītprasmes līmeņa datus pa mērījumiem, saistot ar izvirzītajiem problēmjautājumiem un pedagoģiskā darbības pārskata tabulām. Izteica secinājumus. Semināra 2. daļā notika fokusgrupas intervija.

17. tabulā atspoguļota informācija par aprobācijas procesā iesaistītajiem dalībniekiem.

17. tabula

Pārskats par aprobācijas procesā iesaistītajiem dalībniekiem

Grupas kods	Klase	Skolēnu skaits klasē/grupā	Skolēnu skaits skolā pētījuma veikšanas periodā
10.	3.	29	360
11.	3.	25	930
1.	2.	26	368
2.	2.	22	713
12.	3.	29	1135
13.	3.	8	81
3.	2.	13	193
4.	2.	25	978
5.	2.	23	338
14.	3.	25	368
6.	2.	30	1135
7.	2	25	256
15.	3.	29	978
16.	3.	20	143
9.	2.	25	420
8.	2.	15	713

Pēc 17. tabulā atspoguļotajiem datiem var secināt, ka modeļa aprobācijā piedalījās 369 skolēni (204 2. klases skolēni un 165 3. klases skolēni) un 16 skolotāji no dažādiem Latvijas reģioniem, aptverot visus Latvijas kultūrvēsturiskos novadus un skolu tipus. Dalījums pa klašu grupām – deviņas 2. klases grupas un septiņas 3. klases grupas.

Aprobācijas gaitā apstiprinās teorijās izteiktie apgalvojumi, ka lasītājs lasa dažādu iemeslu dēļ: lai iegūtu jaunas zināšanas, apsvērtu dažādas problēmas risināšanas iespējas, veidotu jaunu pieredzi caur savas identitātes attīstību kāda cita iespaida rezultātā, kā arī, lai vienkārši pavadītu laiku (Davis, Vehabovic, 2017). Lai noteiktu sākumskolēnu lasītprasmes attīstības dinamiku un pēc to datiem veiktu attiecīgo grupu skolotāju atbilžu analīzi, kā rezultātā tiktu konstatēti, kuri sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālā darbības modelī atspoguļotie komponenti, tādējādi arī pedagoģiskie nosacījumi, un kādā mērā tiek ievēroti, tika analizēti trīs skolēna lasītprasmes līmeņa diagnosticējošo darbu (darbu paraugus sk. 9., 10., 11. pielikumā) dati.

Joprojām kā informācijas ieguves veidu skolēns izmanto tekstus drukātā veidā (Robb, 2015).Viens no teksta lasīšanas grūtības pakāpes noteikšanas veidiem ir pēc vārdu skaita, to garuma un teikumu garuma (Uitdenbogerd, 2005). Lasītprasmes attīstības pilnveides sākumposmā svarīgi to analizēt teksta lasīšanas grūtības pakāpes kontekstā (Ronald, Ruth,

2007). Tādējādi izmantojamas dažādas formulas, lai noteiktu teksta lasīšanas grūtības līmeni. Viena no tām ir Lasbarhetsindex(LIX) formula (Carl-Hugo Bjornsson, 1968; Anderson, 1983; Schulz, 1981), kura tiek veidota šādi: LIX = (vārdu skaits/pieturzīmju skaits) + 100*(garie vārdi, kuros ir vairāk nekā 6 zīmes/ vārdu skaits). LIX formula ir izmantojama vairākās valodās, jo tā rāda teksta sarežģītības robežas, nevis veido konkrētu iedalījumu (Musvoto, Gouws, 2010), tādējādi robežu diapazons var būt tas, kurā analizēta teksta izpratnes sarežģītība. LIX indeksa interpretēšanai piedāvāti dažādi iedalījumi, piemēram, <25 ļoti vienkāršs teksts; 25 – 30 vienkāršs teksts; 30 – 40 vidējas grūtības teksts, piemēram, vienkāršs fantāzijas žanrs; 40 – 50 teksts ietver faktus; 50 – 60 nepieciešamas īpašas zināšanas par teksta tematu; 60 > - zinātniska rakstura teksts, piemēram, promocijas darbs. Vai arī šāds iedalījums: <24 ļoti viegli lasīt; 25 – 34 viegli lasīt; 35 – 44 vidēji grūti lasīt; 45 – 54 grūti lasīt; >55 ļoti grūti lasīt (Tillman, Hagberg, 2014; Mifsud, 2018).

18., 19., 20. tabulā atspoguļots lasītprasmes kvalitātes kritērija rādītāja apzīmējums un atbilstošais uzdevums diagnosticējošajā darbā, ar kuru tas tiek diagnosticēts, kā arī teksta lasīšanas grūtības līmenis (LIX indekss). Izdalīti rādītāju diagnosticējoši uzdevumi, jo tā pēc diagnosticēšanas daudz precīzāk iespējams pilnveidot skolēna lasītprasmi tajos aspektos, kur tas ir visvairāk nepieciešams, jo tieši dažādu aspektu (šajā gadījumā lasītprasmes kvalitātes rādītāju) diagnosticēšana parāda noteiktas skolēna vajadzības, un skolotājs var atbalstīt viņu ar atbilstošu, mērķtiecīgi orientētu lasītprasmes pilnveides procesu (Shanahan, 2014). Tāpat diagnosticēšanas process ir svarīgs, jo par skolēna lasītprasmes kvalitāti iespējams pārliecināties tikai tad, kad tiek skatīts, kā viņš patstāvīgi strādā ar tekstu, kā tiek galā ar noteikta satura jautājumu, kā arī vērtējot sniegumu veselumā (Deacon, Mimeau, Chung, Chen, 2019).

18. tabula

1. sākumskolēna lasītprasmes līmeņa diagnosticējošā darba uzdevumu (sk. 9. pielikumu) skaidrojums atbilstoši lasītprasmes rādītājiem

Lasītprasmes kvalitātes kritērijs	**Uzdevums diagnosticējošajā darbā**	**Rādītāja apzīmējums**
Spēja reproducēt tekstu (teksta daļu) - reproduktivitāte	1.	A
Spēja uztver un analizēt tekstu (teksta daļu) – produktivitāte	3.	B
	2.	C
	4.	G
	5.	E
	6.	F
	7.	D
	7.	G
LIX (teksta lapa, 2. un 3. klase) = 26,25 (piezīme: izmantota viena diagramma, 3 attēli, kuros ir pa vienam objektam) LIX (uzdevumu formulējumi, apgalvojumi uzdevumos, citi lietotie vārdi, 2. klase) = 31,94 (piezīme: izmantoti 2 attēli, kuros ir pa vienam objektam)		

LIX (uzdevumu formulējumi, apgalvojumi uzdevumos, citi lietotie vārdi, 3. klase) = 31,58 (piezīme: izmantoti 3 attēli, kuros ir pa vienam objektam) LIX (vidējais visā darbā, 2. klase) = 29,10 LIX (vidējais visā darbā, 3. klase) = 29,00

19. tabula

2. sākumskolēna lasītprasmes līmeņa diagnosticējošā darba uzdevumu (sk. 11. pielikumu) skaidrojums atbilstoši lasītprasmes rādītājiem

Lasītprasmes kvalitātes kritērijs	**Uzdevums diagnosticējošajā darbā**	**Rādītāja apzīmējums**
Spēja reproducēt tekstu (teksta daļu) - reproduktivitāte	1.1.	A
Spēja uztver un analizēt tekstu (teksta daļu) – produktivitāte	1.2.	B
	1.3.	C
	1.4.	D
	1.5./1.6./1.7.	E
	1.8.	F
	2.1.	D
	2.2.	G
LIX (1. uzdevuma teksta lapa, 2. klase) = 28,20 LIX (1. uzdevuma formulējumi, apgalvojumi uzdevumos, citi lietotie vārdi, 2. klase) = 33,30 LIX (2. uzdevuma teksta lapa, 2. klase) = netiek piemērots LIX (2. uzdevuma formulējumi, apgalvojumi uzdevumos, citi lietotie vārdi, 2. klase) = 28,88 LIX (1. uzdevuma teksta lapa, 3. klase) = 30,90 LIX (1. uzdevuma formulējumi, apgalvojumi uzdevumos, citi lietotie vārdi, 3. klase) = 34,45 LIX (2. uzdevuma teksta lapa) = netiek piemērots LIX (2. uzdevuma formulējumi, apgalvojumi uzdevumos, citi lietotie vārdi, 3. klase) = 26,39 (piezīme: izmantoti 7 simboli) LIX (vidējais visā darbā, 2. klase) = 30,13 LIX (vidējais visā darbā, 3. klase) = 30, 58		

20. tabula

3. sākumskolēna lasītprasmes līmeņa diagnosticējošā darba uzdevumu (skat. 12. pielikumu) skaidrojums atbilstoši lasītprasmes rādītājiem

Lasītprasmes kvalitātes kritērijs	**Uzdevums diagnosticējošajā darbā**	**Rādītāja apzīmējums**
Spēja reproducēt tekstu (teksta daļu) - reproduktivitāte	1.	A
Spēja uztver un analizēt tekstu (teksta daļu) – produktivitāte	4.	B
	2.1.	C
	2.2.	D
	6.	E
	3.	E
	5.	D
	7.	G
LIX (teksta lapa, 2. un 3. klase) = 39,28 (piezīme: izmantoti 15 vārdi dažādā fontā un atspoguļojumā; 3 piktogrammas, 12 attēli, kuriem nav tiešas saistības ar teksta saturu) LIX (uzdevumu formulējumi, apgalvojumi uzdevumos, citi lietoti vārdi, 2. klase) = 38,14 (piezīme: izmantoti 3 attēli, 1 piktogramma, 4 vārdi dažādā fontā un atspoguļojamā) LIX (uzdevumu formulējumi, apgalvojumi uzdevumos, citi lietoti vārdi, 3. klase) = 37,17 (piezīme: izmantoti 6 attēli, 1 piktogramma, 9 vārdi dažādā fontā un atspoguļojamā)		

LIX (vidējais visā darbā, 2. klase) = 38,71 LIX (vidējais visā darbā, 3. klase) = 38,23

Katras darba nedēļas beigās pa e-pastu aprobācijā iesaistītie skolotāji sūtīja atbildes uz iepriekš konstruētas anketas jautājumiem par paveikto nedēļas laikā. Jautājumi tika veidoti, lai to atbildēs būtu nepieciešams atbildēt par pedagoģiskajiem nosacījumiem un to saturu, kas ievērojami skolēna lasītprasmes attīstības procesā. Divu dienu laikā skolotāji saņēma atgriezenisko saiti no aprobācijas vadītāja, ieteikumus par turpmāko darbību, tādējādi visu aprobācijas laiku tika nodrošināta arī skolotāju profesionālā pilnveide.

Izmantojot metodiku (sk. 21. tabulu), tika analizētas skolotāju atbildes par SLAPDM realizēšanu.

21. tabula

Metodika, pēc kuras tiek izvērtēta sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālā darbības modeļa realizēšana, analizējot skolotāju anketu atbildes

SLAPDM ietvertais komponents	**SLAPDM ietverto komponenta kvalitāte**	**Zemā līmenī**	**Daļēji**	**Augstā līmenī**	**Atbilstošs pedagoģiskais nosacījums sākumskolēna lasītprasmes attīstības veicināšanai (sk. 15. tabulu)**
Sākumskolēna lasītprasmes attīstība – subjekts skolēns	Sākumskolēna lasītprasmes attīstības mērķa un uzdevuma formulēšana (1.2.).	Mērķis un uzdevumi tiek formulēti vispārīgi.	Mērķa un uzdevumu formulējumā ir saskatāmi daži precīzi definēti sākumskolēna lasītprasmes attīstības aspekti.	Mērķa un uzdevumu formulējumos precīzi definēti, kuri sākumskolēna lasītprasmes attīstības aspekti tiks veicināti.	3.1., 3.2., 3.3.
	Skolēna kā individualitātes analīze (1.1.)	Vispārīga, bet neprecīza skolēna individualitātes analīze	Tikai daži skolēna kā individualitātes aspekti tiek analizēti.	Precīzi nosaka, kuri skolēna kā individualitātes aspekti svarīgi skolēna lasītprasmes attīstības procesā.	1.1., 1.2., 1.3., 1.4.
Sākumskolēna lasītprasmes attīstība – subjekts skolotājs	Sevis kā profesionāļa apzināšanās (2.).	Vispārīgi analizē sevi kā profesionāli.	Sevis analizēšanā saskata atsevišķus aspektus saistībā ar izvirzīto sākumskolēna lasītprasmes attīstības mērķi un uzdevumiem.	Precīzi nosaka, kuri profesionālie aspekti un kādam izvirzītā sākumskolēna lasītprasmes attīstības mērķim un uzdevuma tiks izmantoti.	2.1., 2.2.

Sadarbība	Skolēna un skolotāja sadarbība (3.).	Darbībā vērojami atsevišķi vienlīdzības principos balstīti sadarbības aspekti.	Darbībā vērojami vienlīdzības principos balstīta sadarbība, neakcentējot izvirzīto sākumskolēna lasītprasmes attīstības mērķi un uzdevumus.	Darbībā vērojami vienlīdzības principos balstīta sadarbība, akcentējot sākumskolēna lasītprasmes attīstības mērķi un uzdevumus.	2.8., 2.9., 3.3.
Darbība	Skolēna darbība (4.1.).	Vispārīgi tiek atspoguļota un analizēta skolēna darbība. Nākamajās darbībās netiek novērots izmaiņu veicinošs process.	Ir saskatāmi dažos gadījumos precizēti raksturota skolēna darbība, tās analīzes aspekti. Dažreiz nākamajās darbībās tiek novērots izmaiņu veicinošs process.	Detalizēti tiek raksturota un analizēta gandrīz katra skolēna darbība.	2.3., 2.5.
	Skolotāja darbība (4.2.).	Dažkārt pilnveido, pielāgo un piedāvā jau izveidotos mācību materiālus.	Dažreiz novērojams, ka rada un piedāvā jaunus mācību materiālus kāda sākumskolēna lasītprasmes aspekta attīstības veicināšanai.	Rada un piedāvā jaunus mācību materiālus, lai veicinātu konkrētus sākumskolēna lasītprasmes attīstības aspektus.	2.4., 2.6., 2.7.
Analīze/pašanalīze	Skolēna sasniegumu analīze/pašanalīze (5.1.).	Dažkārt novērojams, ka skolēns veic savas darbības pašanalīzi un tiek veikta viņa darbības analīze.	Skolēns veic savas darbības un sasniegumu pašanalīzi un tiek veikta viņa darbības analīze, izdalot atsevišķus sākumskolēna lasītprasmes attīstības aspektus.	Skolēns regulāri vai gandrīz regulāri, izdalot atsevišķus sākumskolēna lasītprasmes attīstības aspektus, veic savas darbības un sasniegumu pašanalīzi, un tiek veikta viņa darbības analīze.	4.1., 4.3.
	Skolotāja pašanalīze (5.2.).	Vispārīgi analizē savu darbu un sasniegumus. Nākamajās darbībās nav saskatāmas izmaiņas.	Ir saskatāmi atsevišķi sava darba un sasniegumu analīzes aspekti, novērotas kādas izmaiņas turpmākajā darbībā.	Precīzi analizē gandrīz katru darbību un sasniegumus, veic izmaiņas turpmākajā darbībā.	4.2.

Izmantojot sākumskolēna diagnosticējošo darbu datus (darbu paraugus sk. 9., 10., 11. pielikumā) tika konstatēts, kurās grupās kādā no lasītprasmes kvalitātes kritēriju un rādītāju līmeņu mērījumiem ir statistiski nozīmīgas izmaiņas. Tāpēc tikai šo grupu skolotāju sniegtās atbildes par SLAPDM aprobācijas procesu tika analizētas, izmantojot gan kvantitatīvo, gan kvalitatīvo kontentanalīzi, atspoguļojot skolotāju izteikumus, jo skolēna lasītprasmes kvalitāte, tās attīstība, kuras virzībā akcentējami kādi nosacījumi (šajā gadījumā pedagoģiskie nosacījumi sākumskolēna lasītprasmes kvalitātes attīstībai) nepieciešams analizēt ne tikai caur vispārīgu izpratnes prizmu, bet arī jāskata aspekti, kuri analizēti paralēli uzdotajiem jautājumiem kā interpretāciju par lasīto un kopā ar procesa analīzi (Davis, Vehabovic, 2017). Katram 21. tabulā atspoguļotajam skolēna lasītprasmes attīstības procesuālā darbības modelī ietverto komponentu kvalitātes līmenim tika piešķirts koeficients – zems līmenis – 1, daļēji – 2, augsts līmenis – 3, tādējādi kvantitatīvajā kontentanalīzē iegūtos datus atspoguļojot kā koeficientu, kurus salīdzinot iespējams analizēt sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālās darbības modeļa realizāciju kopumā kvantitatīvi. Analizēto datu kopu veidoja tikai to skolēnu dati, kuri piedalījās visos 3 mērījumos, tādējādi skolēnu skaits atšķiras no 17. tabulā minēto skolēnu skaita.

Tika pārbaudīta sākumskolēnu lasītprasmes līmeņa diagnosticēšanas testu uzdevumu (sk. 9., 10., 11. pielikumu un 22. tabulu) savstarpējā saskaņotība (*Cronbach's Alpha*).

22. tabula

Sākumskolēnu lasītprasmes līmeņa diagnosticēšanas testu uzdevumu savstarpējās saskaņotības atspoguļojums

	Cronbach's Alpha
1.diagnosticējošais darbs 2. klasei (sākotnējā lasītprasmes līmeņa novērtēšana)	0,79
2.diagnosticējošais darbs 2. klasei (starpposms)	0,61
3.diagnosticējošais darbs 2. klasei (noslēguma mērījums)	0,67
1.diagnosticējošais darbs 3. klasei (sākotnējā lasītprasmes līmeņa novērtēšana)	0,72
2.diagnosticējošais darbs 3. klasei (starpposms)	0,61
3.diagnosticējošais darbs 3. klasei (noslēguma mērījums)	0,62

Tiek pieņemts, ka Chronbach's Alpha drīkst būt līdz 0,60, lai attiecīgo testu varētu izmantot un dati būtu ticami (George, Mallery, 2003; Wim, Katrien, Patrick, Patrick, 2008), tāpat, ja tests ir domāts izpētei un ir kā izmēģinājums, tad Chronbach's Alpha ticama ir no 0,60

(Straub, Boudreau, Gefen, 2004), kā arī, ja testa pantu pazīmes ir ļoti daudzveidīgas un variatīvas un pantu skaits ir neliels (Raščevska, 2005).

Izmantojot "*Paired Samples Test*", tika veikti aprēķini, lai konstatētu, vai starp mērījumiem (sākumskolēna lasītprasmes attīstība) grupas ietvaros ir statistiski nozīmīgas izmaiņas (*p <0,05*). Statistiski nozīmīgas izmaiņas sākumskolēna lasītprasmes attīstībā grupām starp mērījumiem 23. tabulā ir izceltas.

23. tabula

Statistiski nozīmīgu izmaiņu atspoguļojums grupām starp skolēnu lasītprasmes līmeņa diagnosticējošajiem mērījumiem

Grupa	Izmaiņas periodā starp 1.un 2.mērījumu	Izmaiņas periodā starp 2. un 3.mērījumu	Izmaiņas periodā starp 1. un 3.mērījumu
1.	*p* = **0,00** *t* = **-5,00**	*p*= 0,43 *t*= -0,82	*p*= **0,00** *t*= **-4,93**
2.	*p*= **0,01** *t*= **-3,24**	*p*= **0,00** t= **-4,57**	*p*= **0,00** *t*= **-6,56**
3.	*p*= **0,03** *t*= **-2,70**	*p*= 0,36 *t*= 0,98	*p*= 0,18 *t*= -1,48
4.	*p*= 0,67 *t*= -0,44	*p*= **0,00** *t*= **-5,44**	*p*= **0,00** *t*= **-4,18**
5.	*p*= 0,53 *t*= -0,65	*p*= 0,11 *t*= -1,70	*p* = **0,02** *t*= **-2,69**
6.	*p*= 0,84 *t*= 0,20	*p*= **0,01** *t*= **-2,91**	*p*= **0,04** *t*= **-2,20**
7.	*p*= 0,78 *t*= -0,29	*p*= 0,40 *t*= -0,87	*p*= 0,25 *t*= -1,21
8.	*p*= 0,42 *t*= 0,83	*p*= **0,00** *t*= **-3,59**	*p*= **0,04** *t*= **-2,32**
9.	*p*= 0,72 *t*= -0,37	*p*= 0,19 *t*= -1,46	*p*= 0,07 *t*= -2,19
10.	*p*= **0.02** *t* = **- 2,65**	*p*= 0.08 *t* = -1,89	*p*= **0,01** *t*= **-4,47**
11.	*p*= 0,07 *t*= -1,97	*p*= **0,00** *t* = **-4,61**	*p*= **0,00** *t* = **-7,85**
12.	*p*= **0,00** *t* = **-3,86**	*p*= **0,00** *t* = **-4,54**	*p*= **0,00** *t* = **-8,54**
13.	*p*= **0,03** t = **-3,36**	*p*= 0,39 *t* = -0,96	*p*= **0,00** *t* = **-6,41**
14.	*p*= **0,00** *t* = **-4,05**	*p*= **0,00** *t* = **-7,21**	*p*= **0,00** *t* = **-6,86**
15.	*p*= 0,09 *t* = -1,82	*p*= **0,00** *t* = **-6,06**	*p*= **0,00** *t* = **-7,94**
16.	*p*= **0,00** *t* = **-6,81**	*p*= 0,70 *t* = -0,39	*p*= **0,00** *t* = **-6,04**

Tika analizētas to grupu, kurām kādā no periodiem ir statistiski nozīmīgas izmaiņas lasītprasmes attīstībā, skolotāju sniegtās atbildes, izmantojot 21. tabulā atspoguļoto metodiku. Anketās sniegtās atbildes tika analizētas, ievērojot arī to sniegšanas periodu, kad bijušas statistiski nozīmīgas izmaiņas skolēnu grupas lasītprasmes līmenī, piemēram, ja grupai nozīmīgas izmaiņas lasītprasmes attīstībā ir starp 1. un 2. mērījumu, tad tika analizētas šajā periodā iesniegto skolotāja anketu atbildes.

4. grupas skolotāja anketas netika analizētas, jo tika iesniegtas divas, kā arī 11. grupas skolotāja atbildes netika analizētas, jo tās bija aizpildītas nepilnīgi, neatklājot visu informāciju, tāpēc šo grupu dati, izmantojot šādu pētīšanas metodiku, nav izmantojami, lai korekti konstatētu un vispārinātu, kādi pedagoģiskie nosacījumi tika ievēroti, lai varētu runāt par sākumskolēna lasītprasmes attīstību.

Lai padziļināti skaidrotu statistiski nozīmīgās izmaiņas, tika arī analizēts, kā mainās skolēnu lasītprasmes kvalitāte kopumā grupā, jo lasītprasmes kvalitāti iespējams skatīt viena skolēna, skolēna klases lasītprasmes, kā arī lielākas grupas kontekstā (Allyn, 2016).

Tika analizēti dažādu Latvijas vispārizglītojošo skolu skolēnu sasniegumu vērtēšanas nolikumi, lai izveidotu skolēna lasītprasmes pilnveides procesā iesaistītajām personām saprotamu vispārinātu summatīvo vērtēšanas skalu, kurā summatīvi procentuāli pareizā darba izpilde tiktu saistīta ar līmeņu gradācijas skalu. Tā tiktu vispārināti arī skolēna lasītprasmes līmeņi atbilstoši summatīvi procentuāli pareizai izpildei (kopā iegūtie punkti = procentuālā izpilde) katrā diagnosticējošajā darbā (sk. 24. tabulu). Izmantojot testa metodi skolēna lasītprasmes kvalitātes diagnosticēšanai, lai to analizētu veselumā, ieteicams ievērot 5% - 15% mainīguma diapazonu, kas veidojas, piemēram, laika ierobežojuma, kādu individuālo apstākļu, valodas barjeras vai lietoto vārdu neizpratnes, teikumu un teksta formas dēļ (Davis, Vehabovic, 2017), tādēļ attiecīgi izdalīts Z1 un Z2 – zems lasītprasmes kvalitātes rādītāju līmenis kopumā, V1 un V2 – vidējs lasītprasmes kvalitātes rādītāju līmenis kopumā, A1 un A2 – augsts lasītprasmes kvalitātes rādītāju līmenis kopumā.

24. tabula

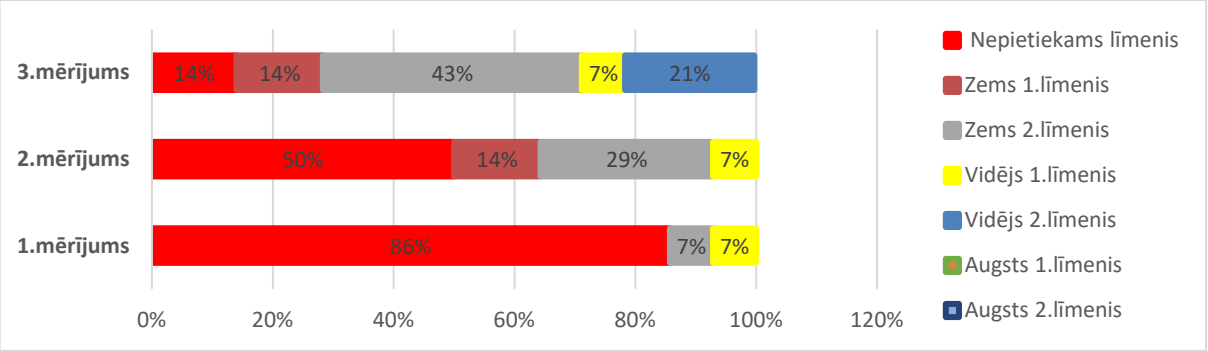
Sākumskolēna lasītprasmes kvalitātes kritēriju līmeņa atspoguļojošā procentuālā skala

N	**Z1**	**Z2**	**V1**	**V2**	**A1**	**A2**
- 33% *	34% - 45%	46% - 57%	58% - 72%	73% - 86%	87%-93%	94% - 100%

Piezīme.
N – nepietiekams līmenis
Z1 – zems 1.līmenis
Z2 - zems 2.līmenis
V1 – vidējs 1.līmenis
V2 – vidējs 2.līmenis
A1 – augsts 1.līmenis
A2 – augsts 2. līmenis
*Procentuāli pareizi izpildītais apjoms, šāds pieraksts izmantots arī pārējiem līmeņiem.

2.3.3. Sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālās darbības modeļa un tajā ietverto sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģisko nosacījumu aprobācijā iegūto datu analīze

Analizējot 2. grupas (visā pētījuma posmā tika iesniegtas 63% anketas) rezultātus, tika secināts, ka starp mērījumiem tika uzrādīti šādi skolēnu lasītprasmes līmeņi (sk. 22. attēlu).



22. attēls. **2. grupas skolēnu procentuālais sadalījums pēc lasītprasmes kvalitātes līmeņa noteikšanas veiktajiem mērījumiem**

Pēc 22. attēlā atspoguļotajiem datiem var secināt, ka 86% skolēniem bija nepietiekams lasīšanas līmenis, kas kopumā klasei ir ļoti augsts rādītājs, taču tas ļauj skolotājam veiksmīgi strādāt ar klasi kā ar vienkopas grupu. Tikai viens skolēns uzrādīja savu lasītprasmes līmeni robežās 58% - 72% pareizas izpildes. Salīdzinot 1. un 3.mērījumu, 6 reizes ir samazinājies to skolēnu skaits, kuriem 1. mērījumā bija nepietiekams līmenis, un trīs reizes ir palielinājies to skolēnu skaits, kuriem lasītprasmes līmeni var novērtēt robežās 73% - 86% (V2 līmenis). Izmaiņas skolēnu lasītprasmes līmenī ir statistiski nozīmīgas, jo ir nepietiekamā līmenī sākotnējās darbības punkts. Pēc tā var secināt, ka pie šādiem darbības sākuma izejas nosacījumiem šajā vecumposmā skolēna lasītprasmes līmenis mainās ļoti strauji.

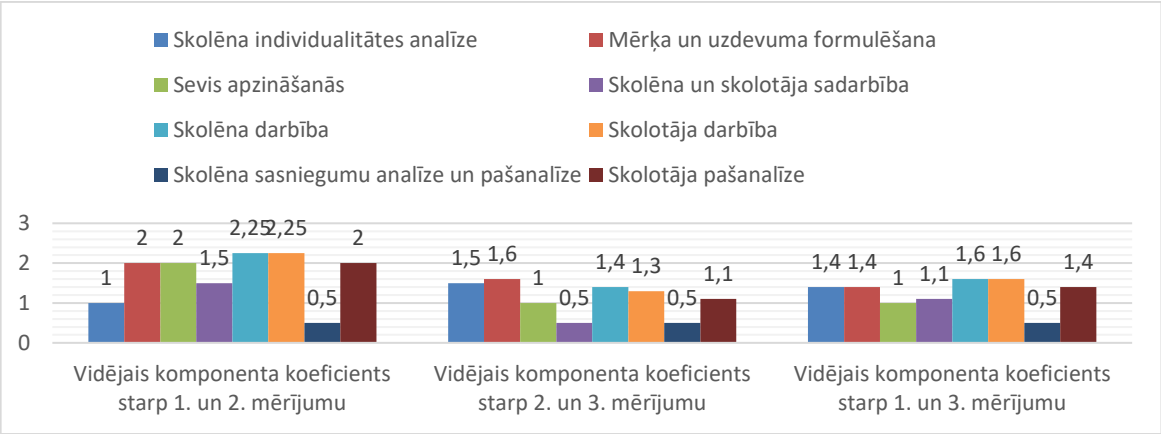
25. tabulā ir atspoguļots, kā mainās skolēnu skaits, kuriem mērījumu laikā mainījies arī lasītprasmes līmenis.

25. tabula

2. grupas skolēnu izmaiņas pa lasītprasmes līmeņiem pēc veiktajiem mērījumiem

Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni, 2.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu	**Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3. mērījumā, salīdzinot ar 2.mērījumu**	**Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu**
5 (no tiem 3 skolēni uzrādīja par 2 līmeņiem augstāku rezultātu)	**14** (no tiem 3 skolēni uzrādīja par 2 līmeņiem augstāku rezultātu un 1 skolēns uzrādīja par 3 līmeņiem augstāku rezultātu)	**12** (no tiem 7 skolēni uzrādīja par 2 līmeņiem augstāku rezultātu un 1 skolēns uzrādīja par 3 līmeņiem augstāku rezultātu un 1 skolēns par 4 līmeņiem augstāku rezultātu)
Piezīme. n=14		

2. grupai bija statistiski nozīmīgas izmaiņas starp 1. un 2. mērījumu, 2. un 3. mērījumu un 1. un 3. mērījumu (sk. 23. tabulu). Analizējot šīs grupas skolotāja atbildes, kuras sniegtas periodā starp 1. un 2. mērījumu, pēc izveidotajiem kritērijiem un rādītājiem, var secināt (sk. 23. attēlu), ka visaugstākie rādītāji ir komponentiem "skolēna darbība" un "skolotāja darbība", kuri rāda tendenci tuvoties 3. līmenim. Tiek domāts par skolēna darbību, cenšoties nākamajās darbībās kaut ko mainīt, iegūstot informāciju no darbības analīzes, kā arī skolotājs pielāgo esošos mācību materiālus un cenšas veidot savus. Nozīmīgs ir rādītājs, kurš atspoguļo skolēna sasniegumu analīzi un pašanalīzi, jo dati rāda, ka tā netiek akcentēta, taču skolotājs veic pašanalīzi 2. līmeņa robežās.



23. attēls. **SLAPDM ietverto komponentu atspoguļojums 2. grupas skolotāja anketās**

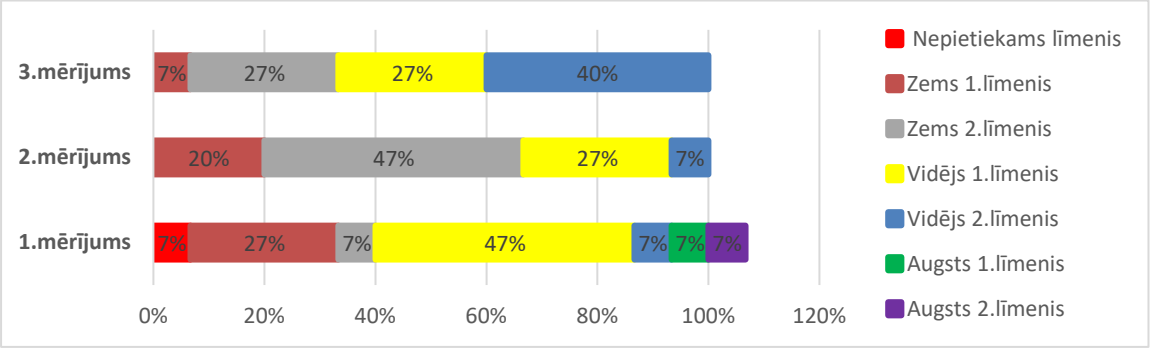
Tāpat 2. grupai bija statistiski nozīmīgas izmaiņas starp 2. un 3. mērījumu. Analizējot šajā posmā iesūtīto anketu atbildes, tika secināts, ka neviens no rādītājiem nesasniedz 2. līmeni. Tikai komponenti "skolēna individualitātes analīze" un "mērķa un uzdevuma formulēšana" uzrāda tendenci tuvoties rādītāja 2. līmenim. Šajā posmā skolotājs akcentējis skolēna potenciāla apzināšanos ar tendenci virzīties prom no vispārīga skolēna potenciāla apzināšanās, kā arī sākumskolēna lasītprasmes attīstības mērķi un uzdevumu formulē ar tendenci censties tos izteikt skaidrāk un precīzāk.

Statistiski nozīmīgas izmaiņas uzrāda dati, salīdzinot 1. un 3. mērījumu – pētījuma sākumu un noslēgumu. Analizējot 2. grupas skolotāja visā posmā sniegtās atbildes (1. līdz 3. mērījums), tika secināts, ka augstākie ir komponenti, kuri saistīti ar skolēna un skolotāja darbību, rādot tendenci tuvoties komponenta 2. līmenim. Jāņem vērā, ka joprojām zemākajā līmenī ir komponenti, kuri atspoguļo skolēna sasniegumu analīzi un pašanalīzi, sevis apzināšanos un skolēna un skolotāja sadarbību.

Skolotāju sniegto atbilžu analīzes laikā tika izdalīti viņu izteikumi no sniegtajiem papildus komentāriem, piezīmēm u.tml. Piemēram, "*skolēni pēc izveidotiem kritērijiem viens*

otru vērtē". Šis izteikums saistīts ar skolēna darbību, taču nav minēts pašvērtējuma veicināšanas aspekts, kas parādās zemajā skolēna sasniegumu analīzes un pašanalīzes līmenī. Vēl "*skolēni izstrādā vēstules rakstīšanas nosacījumus, iepriekš tās lasot*" vai "*skolotāja uzdod uzvedinošus jautājumus*", kas norāda par skolēna un skolotāja darbību, "*ja skolēns pats uzdod jautājumu, tas motivē atrast atbilstošo atbildi*" (skolēna darbība, skolotāja darbība). Sniegtās atbildes rāda, ka tiek domāts par skolēnu un viņa potenciāla apzināšanos, to apliecina tādi izteikumi kā "*skolēni kļūdas uztver ļoti emocionāli*" (skolēna individualitātes analīze), "*skolēniem, kuriem ir mācību grūtības, problēmas rada liels informācijas daudzums*" (skolēna individualitātes analīze), "s*kolēns, atpazīstot daiļliteratūras teksta fragmentu mācību grāmatā, atnes grāmatas oriģinālu skolotājai, tādējādi skolotājs var pats izlasīt oriģināldarbu pilnībā*" (skolēna un skolotāja sadarbība), "*ja teksts ir kādā citā formātā* (daiļliteratūras grāmata), *tad skolēni uztver nedaudz haotiski, nepieņem, ka var mācīties no daiļliteratūras teksta, ne tikai mācību grāmatas*" (skolēna individualitātes analīze un skolēna darbība).

Analizējot 8. grupas (visā pētījuma posmā tika iesniegtas 36% anketas) rezultātus tika secināts, ka starp mērījumiem tika uzrādīti šādi skolēnu lasītprasmes līmeņi (sk. 24. attēlu).



24. attēls. **8. grupas skolēnu procentuālais sadalījums pēc lasītprasmes kvalitātes līmeņa noteikšanas veiktajiem mērījumiem (summatīvais rādījums)**

Pēc 24. attēlā atspoguļotajiem datiem var secināt, ka mazs (tikai 7 %) ir to skolēnu skaits, kuriem ir nepietiekams lasītprasmes līmenis. Pirmā mērījuma dati rāda, ka gandrīz puse grupas skolēnu (46,67%) lasītprasmes līmeni uzrāda 58% - 72% pareizas uzdevuma izpildes robežās. Kā redzams 3. mērījuma datos, gandrīz tāds pats skolēnu skaits (40%) ir paaugstinājis savu lasītprasmes līmeni par vienu lasītprasmes līmeņa mērījuma soli (dati atspoguļoti 26. tabulā).

26. tabula

8. grupas skolēnu izmaiņas pa lasītprasmes līmeņiem pēc veiktajiem mērījumiem

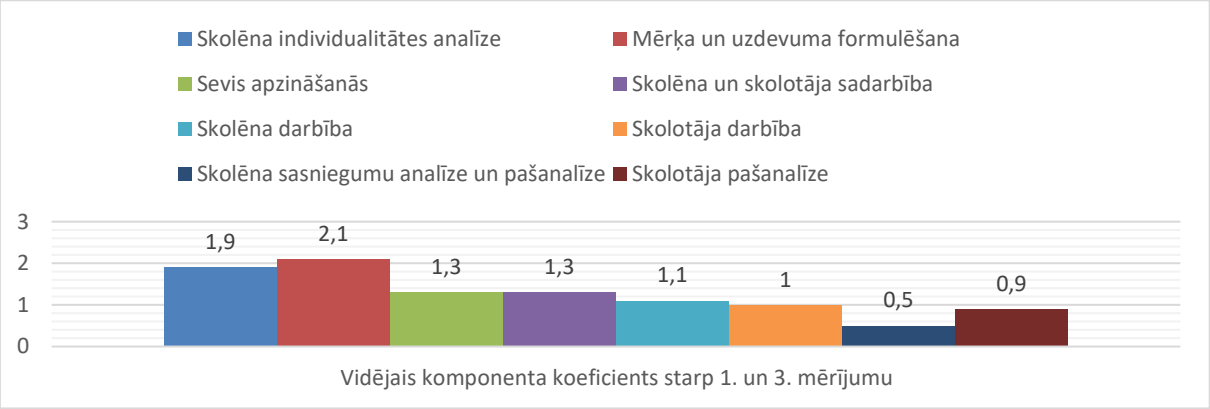
Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni, 2.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu	Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3. mērījumā, salīdzinot ar 2.mērījumu	Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu

4	**7** (no tiem 2 skolēni uzrādīja par 2 līmeņiem augstāku rezultātu un 1 skolēns par 3 līmeņiem augstāku rezultātu)	**8** (no tiem 2 skolēni uzrādīja par 2 līmeņiem augstāku rezultātu)
5 skolēni uzrādīja zemāku līmeni kā 1.mērījumā		
Piezīme. n=15		

Statistiski nozīmīgas izmaiņas skolēnu lasītprasmes līmeņa noteikšanas mērījumos parāda starp 2. un 3. mērījumu un 1. un 3. mērījumu. No 8. grupas skolotāja posmā starp 2. un 3. mērījumu tika iesniegta viena anketa, tāpēc pēc tās nevar analizēt, kādi pedagoģiskie nosacījumi parādījās, lai varētu spriest par iespējamo ietekmi uz statistiski nozīmīgām izmaiņām skolēnu lasītprasmes līmeņa mērījumos.

8. grupai statistiski nozīmīgas sākumskolēnu lasītprasmes līmeņa izmaiņas tika konstatētas arī starp 1. un 3. mērījumu.

Analizējot 8. grupas skolotāja anketās sniegtās atbildes, tika konstatēts (sk. 25.attēlu), ka visaugstākie līmeņi (2,1) ir komponentam, kas atspoguļo sākumskolēna lasītprasmes attīstības mērķa un uzdevuma/u formulēšanu, skaidrojot, ka formulējumā ir daži precīzi definēti sākumskolēna lasītprasmes attīstības aspekti. Tāpat vērā ņemams ir skolēna individualitātes analīzes komponents (1,9), kas ļauj secināt, ka ir tendence apzināties skolēna potenciālu. Arī šajā grupā rādītājs, kas atspoguļo skolēna sasniegumu analīzi un pašanalīzi, ir viszemākajā līmenī, nesasniedzot rādījuma 1. līmeni.

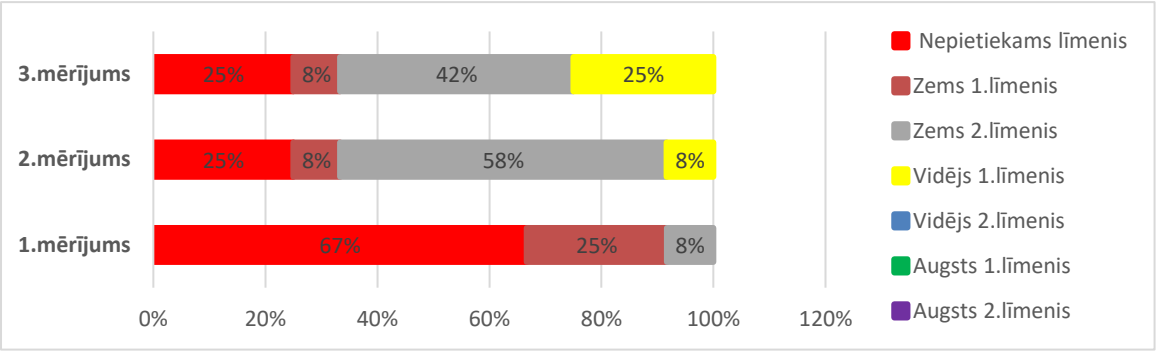


25. attēls. **SLAPDM ietverto komponentu atspoguļojums 8. grupas skolotāja anketās**

Skolotājas anketu analīžu procesa iegūti raksturīgākie izteikumi: "*skolēni šajā vecumposmā pievērš uzmanību, kā ir formulēti uzdevuma nosacījumi*" (skolēna individualitātes analīze, skolēna darbība), "*skolēniem tekstus, kas ir "ārpus" mācību grāmatas, ir daudz grūtāk lasīt*" (skolēna individualitātes analīze), kā arī "*cenšos radīt atbilstošu atmosfēru*" (skolotāja darbība), "*izmantoju pozitīvo motivāciju, uzslavas un cenšos pamanīt katru uzlabojumu lasītprasmes attīstībā*" (skolotāja darbība), "*atzīmēju skolēnu, kurš savā darbībā veic ko*

pozitīvu saistībā ar savas lasītprasmes attīstības veicināšanu" (skolēna un skolotāja sadarbība, skolotāja darbība, skolēna sasniegumu analīze un pašanalīze).

Analizējot 1. grupas (visā pētījuma posmā tika iesniegtas 81% anketas) rezultātus var secināt, ka starp mērījumiem ir uzrādīti šādi skolēnu lasītprasmes līmeņi (sk. 26. attēlu).



26.attēls. **1.grupas skolēnu procentuālais sadalījums pēc lasītprasmes kvalitātes līmeņa noteikšanas veiktajiem mērījumiem (summatīvais rādījums)**

27. tabulā ir atspoguļots, kā mainās skolēnu skaits, kuriem starp mērījumiem ir mainījies lasītprasmes līmenis.

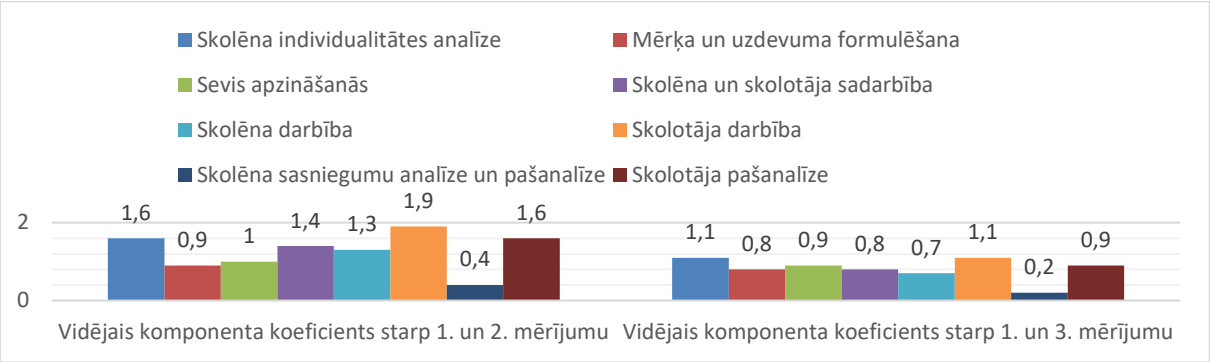
27. tabula

1. grupas skolēnu izmaiņas pa lasītprasmes līmeņiem pēc veiktajiem mērījumiem

Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni, 2.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu	**Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3. mērījumā, salīdzinot ar 2.mērījumu**	**Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu**
7 (no tiem 5 skolēni uzrādīja par diviem līmeņiem augstāku rezultātu)	**4** (no tiem 4 skolēni uzrādīja par diviem līmeņiem augstāku rezultātu)	**7** (no tiem 4 skolēni uzrādīja par diviem līmeņiem augstāku rezultātu un 2 skolēni par trim līmeņiem augstāku rezultātu)
	2 skolēni uzrādīja zemāku līmeni kā otrajā mērījumā	
Piezīme. n=12		

1. grupai statistiski nozīmīgas sākumskolēnu lasītprasmes līmeņa izmaiņas tika novērotas starp 1. un 2. mērījumu un 1. un 3. mērījumu.

Analizējot 1. grupas skolotāja atbildes (1. un 2. mērījums), var konstatēt (sk. 27. attēlu), ka augstāko līmeni atspoguļo skolotāja darbības komponents, kuram ir tendence tuvoties 2. līmenim. Tas saistīts ar skolotāja darbību veidot jaunus mācību materiālus atbilstoši skolēna vajadzībai un konkrēta lasītprasmes aspekta attīstības veicināšanai. Nozīmīgs ir arī skolotāja pašanalīzes (skolotājs veic savas darbības analīzi, rādītāja līmenis tuvojas tendencei veikt izmaiņas turpmākajā darbībā) un skolēna individualitātes analīzes, kas ietver skolēna potenciāla apzināšanos, komponents.

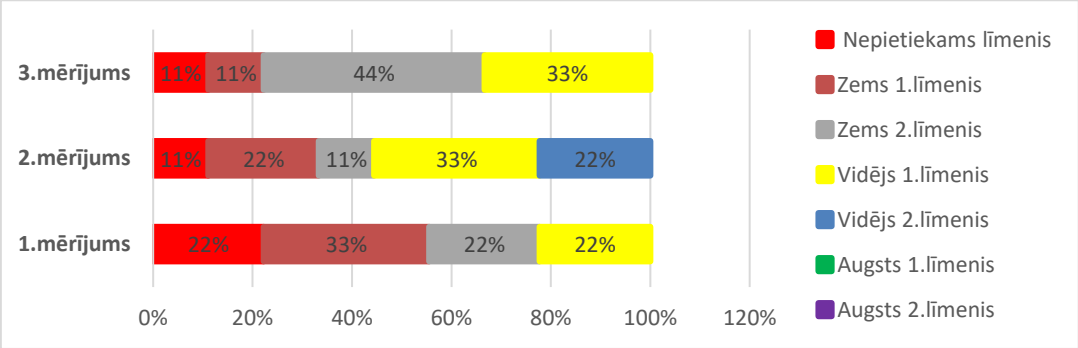


27. attēls. **SLAPDM ietverto komponentu atspoguļojums 1. grupas skolotāja anketās**

Analizējot 1. grupas skolotāja anketas (1. un 3. mērījums) pēc kritērijiem, tika konstatēts (sk. 27. attēlu), ka tāpat kā skolotāja atbilžu (1. – 2. mērījuma periods) augstākie līmeņa rādījumi ir komponentiem, kuri raksturo skolotāja darbību un skolēna individualitātes analizēšanu.

Visiem rādītājiem komponentu līmeņa koeficients ir samazinājies, bet tas skaidrojums ar to, ka 2. posmā grupas skolotāja iesniegtās anketas un to atbildes bija nepilnīgas. Vairāki būtiski jautājumi par kritērijos minētajām pazīmēm skolotāja iesniegtajās anketās nav novēroti. Tāpat arī šī iemesla dēļ netika izdalīti izteikumi, kuri kaut kādā mērā papildina vai atklāj kritēriju un to komponentu līmeņus.

Analizējot 3. grupas (visā pētījuma posmā tika iesniegtas 90% anketas) rezultātus var secināt, ka starp mērījumiem ir uzrādīti šādi skolēnu lasītprasmes līmeņi (sk. 28. attēlu). Pēc pirmā mērījuma datiem var secināt, ka ir gandrīz vienāds skolēnu dalījums pa līmeņiem no nepietiekama (N) līmeņa līdz vidējam 1. līmenim (V1), 3. mērījums rāda, ka proporcionālais dalījums būtiski mainījies, nosakot, ka vidējā 1.līmenī (V1) ir 3. daļa 3. grupas skolēnu.



28. attēls. **3. grupas skolēnu procentuālais sadalījums pēc lasītprasmes kvalitātes līmeņa noteikšanas veiktajiem mērījumiem (summatīvais rādījums)**

28. tabulā ir atspoguļots, kā mainās skolēnu skaits, kuriem starp mērījumiem ir mainījies arī lasītprasmes līmenis.

28. tabula

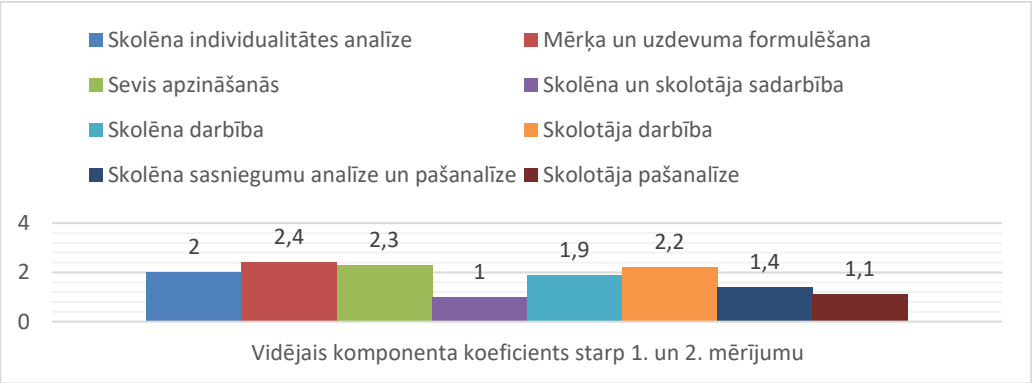
3. grupas skolēnu izmaiņas pa lasītprasmes līmeņiem pēc veiktajiem mērījumiem

Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni, 2.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu	**Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3. mērījumā, salīdzinot ar 2.mērījumu**	**Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu**
3 (no tiem 1 skolēns uzrādīja par diviem līmeņiem augstāku rezultātu un 2 skolēni par trim līmņiem augstāku rezultātu)	**1** (no tiem 1 skolēns uzrādīja par diviem līmeņiem augstāku rezultātu)	**4** (no tiem 3 skolēni uzrādīja par diviem līmeņiem augstāku rezultātu)
	5 skolēni uzrādīja zemāku līmeni kā 2.mērījumā	*3 skolēni uzrādīja zemāku līmeni kā 1.mērījumā*
Piezīme. n=9		

Nozīmīgi, ka 28. tabulā atspoguļotais, skolēnu lasītprasmes līmenis ir ļoti mainīgs un "*nestabils*". Tas tiek pamatots ar to, ka 3. mērījumā 3 skolēniem no grupas ir zemāks lasītprasmes līmenis kā 1. mērījumā.

3. grupai statistiski nozīmīgas sākumskolēnu lasītprasmes līmeņa izmaiņas tika novērotas starp 1. un 2. mērījumu.

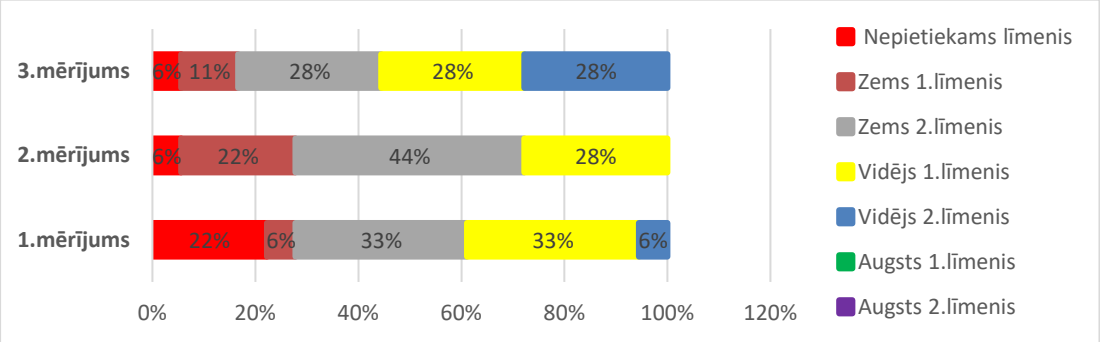
Analizējot 3. grupas skolotāja atbildes (1. un 2. mērījums), tika konstatēts (sk. 29. attēlu), ka visaugstākais rādītāji ir mērķa un uzdevuma formulēšanas komponentam, kas rāda tendenci tuvināties rādītāja 3. līmenim, atklājot, ka mērķa un uzdevuma/u formulējumā precīzi tiek definēti sākumskolēna lasītprasmes attīstības aspekti. Tāpat komponents "Sevis apzināšanās" apliecina, ka skolotājam ir svarīgi precīzi noteikt savus potenciāla aspektus. Ar tendenci tuvināties rādītāja 3. līmenim ir arī skolotāja darbības atspoguļojošs komponents, un tas izskaidrojams ar skolotāju darbu pašiem veidot jaunus mācību materiālus, lai veicinātu konkrētus sākumskolēna lasītprasmes attīstības aspektus konkrētā pedagoģiskajā procesā.



29. attēls. **SLAPDM ietverto komponentu atspoguļojums 3. grupas skolotāja anketās**

Analizējot skolotāja sniegtās atbildes, netika izdalīti izteikumi, kuri papildinātu vai atspoguļotu kādus citus kritērijiem atbilstošus rādītājus.

Analizējot 6. grupas (visā pētījuma posmā tika iesniegtas 100% anketas) rezultātus secināts, ka starp mērījumiem ir uzrādīti šādi skolēnu lasītprasmes līmeņi (sk. 30. attēlu).



30. attēls. **6. grupas skolēnu procentuālais sadalījums pēc lasītprasmes kvalitātes līmeņa noteikšanas veiktajiem mērījumiem (summatīvais rādījums)**

29. tabulā ir atspoguļots, kā mainās skolēnu skaits, kuriem starp mērījumiem ir mainījies arī lasītprasmes līmenis.

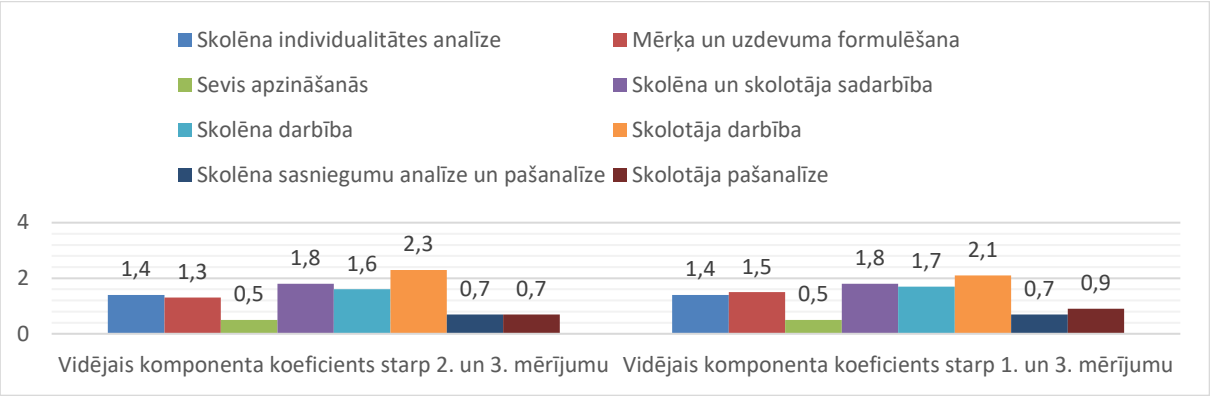
29. tabula

6.grupas skolēnu izmaiņas pa lasītprasmes līmeņiem pēc veiktajiem mērījumiem

Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni, 2.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu	**Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3. mērījumā, salīdzinot ar 2.mērījumu**	**Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu**
7 (no tiem 2 skolēni uzrādīja par diviem līmeņiem augstāku rezultātu)	**10** (no tiem 6 skolēni uzrādīja par diviem līmeņiem augstāku rezultātu)	**9** (no tiem 3 skolēni uzrādīja par diviem līmeņiem augstāku rezultātu un 2 skolēni par trim līmeņiem augstāku rezultātu)
5 skolēni uzrādīja zemāku līmeni kā pirmajā mērījumā	*3 skolēni uzrādīja zemāku līmeni kā otrajā mērījumā*	*2 skolēni uzrādīja zemāku līmeni kā pirmajā mērījumā*
Piezīme. n=18		

6. grupai statistiski nozīmīgas sākumskolēnu lasītprasmes līmeņa izmaiņas tika novērotas starp 2. un 3. mērījumu un 1. un 3. mērījumu.

Analizējot 6. grupas skolotāja atbildes (2. un 3. mērījums), tika konstatēts (sk. 31. attēlu), ka visaugstākais rādītāja līmenis ar tendenci tuvināties komponenta 3. līmenim ir komponentam, kas atspoguļo skolotāja darbību. To apliecina skolotāja atbildēs norāde par jauniem mācību materiāliem, lai veicinātu konkrētus lasītprasmes attīstības aspektus atbilstoši situācijai. Šīs grupas skolotāja atbildēs ir minēts augsts komponents (1,8) - skolēna un skolotāja sadarbība, kas netika novērots iepriekš minēto grupu skolotāju sniegtajā informācijā. Salīdzinoši augsts (1,6) ir skolēna darbības atspoguļojošais komponents. Ļoti zemā līmenī ir sevis apzināšanās, skolotāja pašanalīzes un skolēna sasniegumu analīzes un pašanalīzes komponentu līmeņu koeficients.

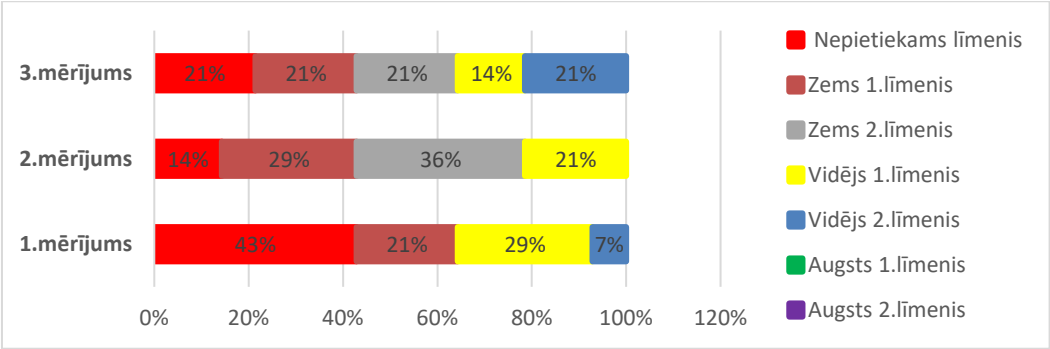


31. attēls. **SLAPDM ietverto komponentu atspoguļojums 6. grupas skolotāja anketās**

Analizējot 6. grupas skolotāja atbildes (1. un 3. mērījums), tika konstatēts, ka līmeņu komponenti ir tendenciozi līdzīgi kā starp 2. un 3. mērījumu.

Skolotāja sniegto atbilžu analīzes laikā tika izdalīti arī izteikumi, kuri papildina vai citādi atspoguļo iepriekš analizēto: "*lasot tekstu, kuros daudz jaunu jēdzienu, skolēniem tiek nodrošināts atbalsts*" (skolēna un skolotāja sadarbība, skolotāja darbība); *"liela apjoma kompleksi uzdevumi tiek dalīti un veikti pa daļām*" (skolēna un skolotāja sadarbība, skolotāja darbība); "*sākumskolēnu lasītprasmes attīstības vecināšanas procesā tiek izmantoti dažādas sarežģītības pakāpju uzdevumi*" (skolotāja darbība); "*sākumskolēnu lasītprasmes attīstības veicināšanas procesā būtu jāizmanto dažādas metodes darbā ar tekstu*" (skolotāja darbība) un "*vajadzētu "neapmuļļāt" uzdevumus, bet sadalīt tos daļās, lai atgrieztos, kad ir pietiekami/atbilstoši daudz laika*" (skolotāja darbība); "*ieguldot ilgu laiku, lai sagatavotos, var sasniegt augstākus sākumskolēna lasītprasmes attīstības rezultātus*" (skolotāja darbība), "*iesāktie darbi tiek pabeigti tajā pat dienā, lai skolēnam nezustu aktualitāte*" (skolēna un skolotāja sadarbība, skolotāja darbība, skolēna darbība); "*katram skolēnam skolā tiek nodrošināta grāmata, kuru brīvajos brīžos var palasīt*" (skolēna individualitātes analīze, skolēna un skolotāja sadarbība); "*piedāvātie teksti, no kuriem skolēns izvēlas, ir atbilstoši skolēna attīstības līmenim*" (skolēna individualitātes analīze, skolēna un skolotāja sadarbība, skolēna individualitāte analīze, skolēna un skolotāja darbība, skolēna sasniegumu analīze un pašanalīze); "*skolēnus izdodas ieinteresēt ar to, ko kāds cits skolēns jau lasa vai nesen lasījis*" (skolēna un skolotāja sadarbība, skolotāja darbība).

Analizējot 5. grupas (visā pētījuma posmā tika iesniegtas 90% anketas) rezultātus, var secināt, ka starp mērījumiem uzrādīti šādi skolēnu lasītprasmes līmeņi (sk. 32. attēlu).



32. attēls. **5. grupas skolēnu procentuālais sadalījums pēc lasītprasmes kvalitātes līmeņa noteikšanas veiktajiem mērījumiem (summatīvais rādījums)**

30. tabulā ir atspoguļots, kā mainās skolēnu skaits, kuriem starp mērījumiem ir mainījies arī lasītprasmes līmenis.

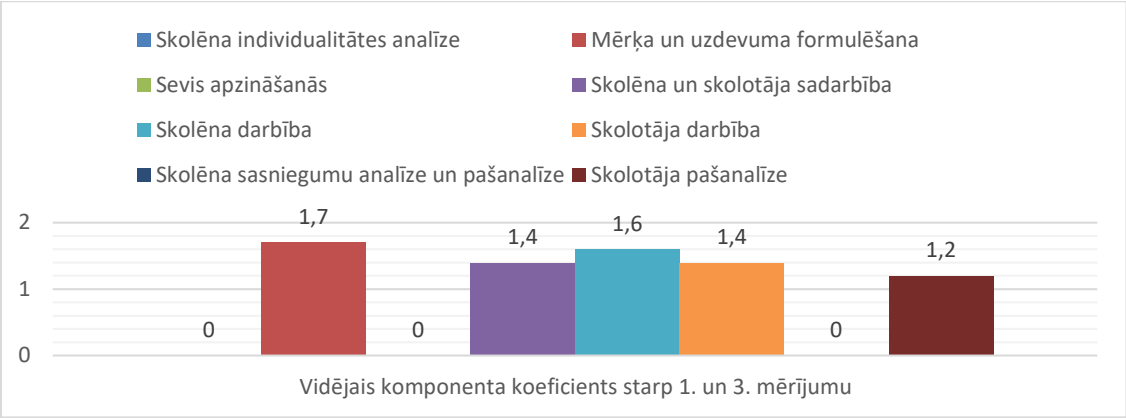
30. tabula

5. grupas skolēnu izmaiņas pa lasītprasmes līmeņiem pēc veiktajiem mērījumiem

Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni, 2.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu	**Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3. mērījumā, salīdzinot ar 2.mērījumu**	**Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu**
7 (no tiem 1 skolēns uzrādīja par diviem līmeņiem augstāku rezultātu)	**6** (no tiem 1 skolēns uzrādīja par diviem līmeņiem augstāku rezultātu)	**6** (no tiem 3 skolēni uzrādīja par diviem līmeņiem augstāku rezultātu)
2 skolēni uzrādīja zemāku līmeni nekā pirmajā mērījumā	*3 skolēni uzrādīja zemāku līmeni nekā otrajā mērījumā*	*1 skolēns uzrādīja zemāku līmeni nekā pirmajā mērījumā*
Piezīme. n=14		

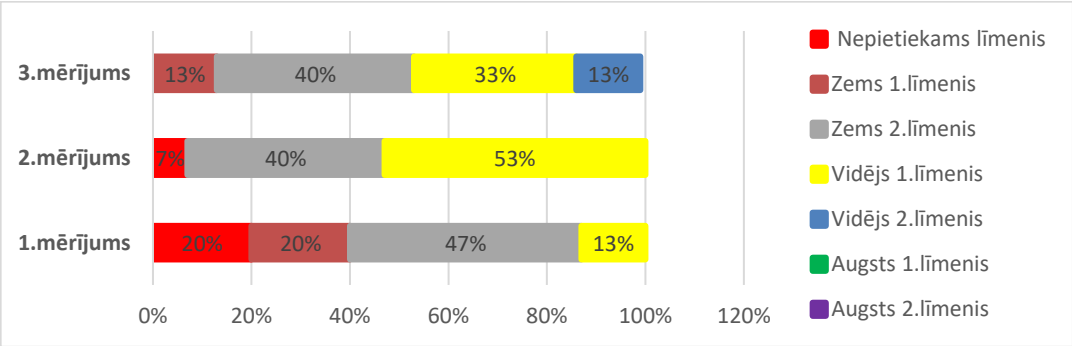
5. grupai statistiski nozīmīgas sākumskolēnu lasītprasmes līmeņa izmaiņas tika novērotas starp 1.un 3.mērījumu.

Analizējot 5. grupas skolotāja atbildes (1. un 3. mērījums), tika konstatēts (sk. 33.attēlu), ka visaugstākais (1,7) ir komponentam, kurš atspoguļo mērķa un uzdevuma formulēšanas aspektu ar tendenci precīzāk definēt lasītprasmes attīstības aspektus. Līdzīgs komponenta līmeņa koeficients ir skolēna darbības raksturojošam komponentam, kurš ietver tendenci analizēt skolēna darbību. Komponents "Skolotāja darbība" uzrāda līmeņa rādītāja koeficientu 1,4, kas norāda, ka skolotājs rada jaunus mācību materiālus kāda sākumskolēna lasītprasmes aspekta attīstības veicināšanai. Atbildēs nav novēroti komponenti: skolēna sasniegumu analīze un pašanalīze, skolēna potenciāla apzināšanās un sevis apzināšanās.



33. attēls. **SLAPDM ietverto komponentu atspoguļojums 5. grupas skolotāja anketās**

Analizējot 10. grupas (visā pētījuma posmā tika iesniegtas 90,91% atbildes) rezultātus, var secināt, ka starp mērījumiem ir uzrādīti šādi skolēnu lasītprasmes līmeņi (sk. 34. attēlu).



34. attēls. **10. grupas skolēnu procentuālais sadalījums pēc lasītprasmes kvalitātes līmeņa noteikšanas veiktajiem mērījumiem (summatīvais rādījums)**

Pēc 34. attēlā atspoguļotajiem datiem var secināt, ka 20% skolēnu bija nepietiekams lasīšanas līmenis. Pētījumā beigās šajā grupā nav neviena skolēna, kuram būtu nepietiekams lasīšanas līmenis. Analizējot iegūtos datus, var secināt, ka gandrīz puse grupas skolēnu (47%, 40%, 40%) visos mērījumos uzrāda Z2 (zemu 2. līmeni), kas ir robežās no 46% līdz 57%. Taču trešā daļa grupas skolēnu (33%), salīdzinot ar 1. mērījumu, uzrāda V1 līmeni, kas ir robežās no 58% līdz 72%, kas nozīmē, ka skolotājam ir lielākas iespējas jau censties strādāt, orientējot skolēnus uz lasītprasmes līmeņa augstāku attīstību.

31. tabulā ir atspoguļots, kā mainās skolēnu skaits, kuriem starp mērījumiem ir mainījies arī lasītprasmes līmenis.

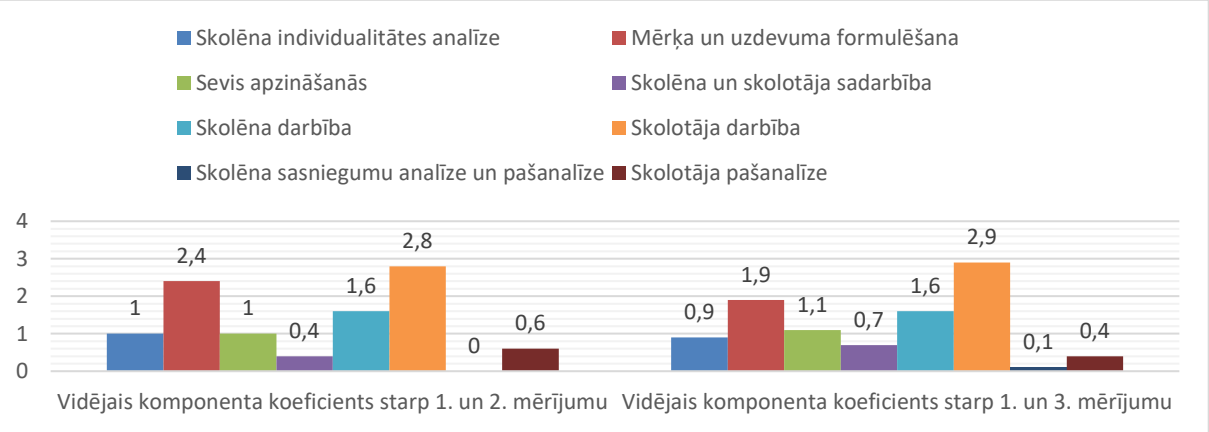
31. tabula

10. grupas skolēnu izmaiņas pa lasītprasmes līmeņiem pēc veiktajiem mērījumiem

Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni, 2.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu	Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3. mērījumā, salīdzinot ar 2.mērījumu	Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu

8 (no tiem 3 skolēni uzrādīja par 2 līmeņiem augstāku rezultātu un 2 skolēni par 3 līmeņiem augstāku rezultātu)	**3** (no tiem 3 skolēni uzrādīja par 2 līmeņiem augstāku rezultātu)	**9** (no tiem 5 skolēni uzrādīja par 2 līmeņiem augstāku rezultātu un 1 skolēns uzrādīja par 3 līmeņiem augstāku rezultātu)
2 skolēni uzrādīja zemāku līmeni kā 1.mērījumā	*3 skolēni uzrādīja zemāku līmeni kā 2.mērījumā*	*1 skolēns uzrādīja zemāku līmeni kā 1.mērījumā*
Piezīme. n=15		

10. grupai ir statistiski nozīmīgas izmaiņas starp 1.un 2. mērījumu un 1. un 3. mērījumu. Analizējot šīs grupas skolotāja atbildes, var secināt (sk. 35. attēlu), ka starp 1. un 2. mērījumu augstākais (2,8) ir skolotāja darbības atspoguļojošajam komponentam, sasniedzot gandrīz 3. līmeni. Tas nozīmē, ka skolotājs veido jaunus mācību materiālus, lai veicinātu konkrētu lasītprasmes attīstības aspektu. Šis rādījums atspoguļo arī mērķa un uzdevuma formulēšanu (komponenta līmeņa koeficients - 2,4), kas nozīmē tendenci precīzi formulēt mērķi un uzdevum/us. Atbilžu analīzē nav novērots skolēna sasniegumu analīzes un pašanalīzes atspoguļojošs komponents, savukārt konstatēts, ka, nesasniedzot komponenta pirmo līmeni, ir skolotāja pašanalīzes un skolēna un skolotāja sadarbības atspoguļojošs komponents.

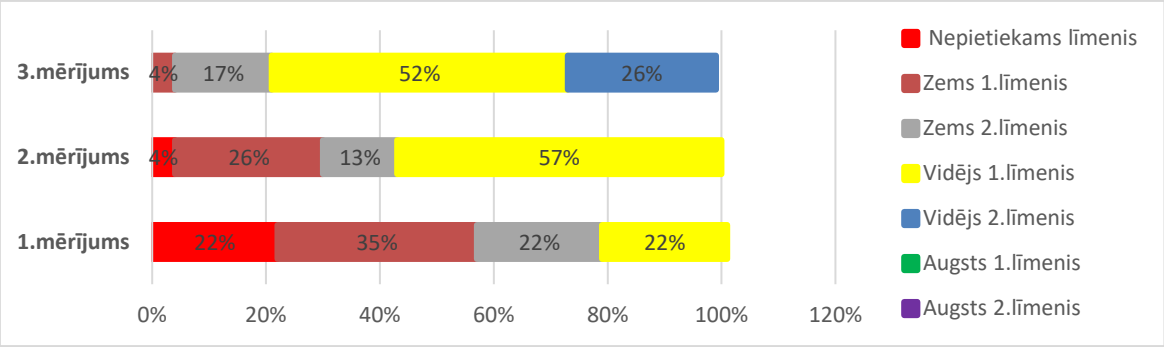


35. attēls. **SLAPDM ietverto komponentu atspoguļojums 10. grupas skolotāja anketās**

Analizējot 10. grupas skolotāja atbildes visā posmā (1. līdz 3. mērījums), var secināt, ka, tāpat kā analizējot 1.un 2.mērījuma posma datus, augstākais ir komponents, kas raksturo skolotāja darbību. Skolēna sasniegumu analīzes un pašanalīzes, skolotāja pašanalīzes un skolēna un skolotāja sadarbības raksturojošie komponenti ir ar tendenci pieaugt, tomēr joprojām nesasniedz 1. līmeni.

Skolotāja sniegto atbilžu analīzes laikā izdalīti izteikumi, kas papildina vai citā veidā atspoguļo iepriekš analizēto: "*skolotāja darbā ir nozīmīgi, ka skolēni sāk jautāt dažādus jautājumus*" (skolēna un skolotāja sadarbība, skolēna darbība, skolotāja darbība); "*skolēniem darbs patīk vairāk, ja viņiem jālasa īsāks teksts, var ātrāk atrast atbildi un ir interesanti un aizraujoši darboties*" (skolēna individualitātes analīze, skolēna darbība, skolotāja darbība).

Analizējot 12. grupas (visā pētījuma posmā tika iesniegtas 90,91% anketas) rezultātus, var secināt, ka starp mērījumiem tika uzrādīti šādi skolēnu lasītprasmes līmeņi (sk. 36. attēlu).



36. attēls. **12. grupas skolēnu procentuālais sadalījums pēc lasītprasmes kvalitātes līmeņa noteikšanas veiktajiem mērījumiem (summatīvais rādījums)**

Pēc 36. attēlā atspoguļotajiem datiem var secināt, ka 22% skolēnu bija nepietiekams lasīšanas līmenis. Pētījumā beigās šajā grupā nav neviena skolēna, kuram būtu nepietiekams lasīšanas līmenis. Tāpat iegūtie dati rāda, ka pēc pētījuma 1. posma (2. mērījums) un pētījuma noslēgumā (3. mērījums) vairāk nekā puse (57% un 52%) uzrāda savu lasītprasmes līmeni V1 līmenī, bet pētījuma noslēgumā V2 līmeni sasniedza 26 % skolēnu. Kopumā vidējā līmenī pētījuma noslēgumā bija 78% skolēnu, kas ir par 56% skolēnu vairāk nekā pētījuma sākumā.

32. tabulā ir atspoguļots, kā mainās skolēnu skaits, kuriem starp mērījumiem ir mainījies arī lasītprasmes līmenis.

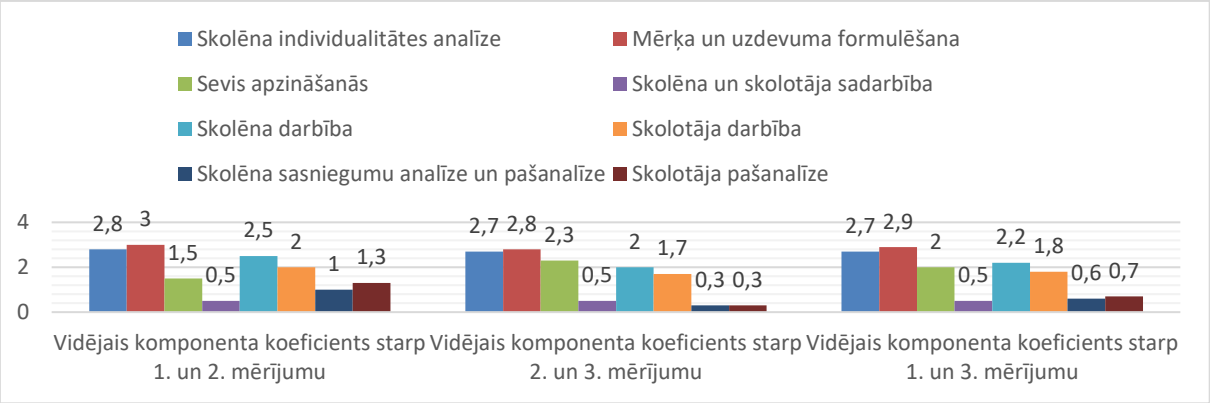
32. tabula

12. grupas skolēnu izmaiņas pa lasītprasmes līmeņiem pēc veiktajiem mērījumiem

Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni, 2.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu	**Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3. mērījumā, salīdzinot ar 2.mērījumu**	**Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu**
14 (no tiem 5 skolēni uzrādīja par 2 līmeņiem augstāku rezultātu un 1 skolēns par 3 līmeņiem augstāku rezultātu)	**16** (no tiem 4 skolēni uzrādīja par 2 līmeņiem augstāku rezultātu)	**21** (no tiem 11 skolēni uzrādīja par 2 līmeņiem augstāku rezultātu un 2 skolēni uzrādīja par 3 līmeņiem augstāku rezultātu)
**3 skolēni uzrādīja zemāku līmeni kā 1.mērījumā*	**2 skolēni uzrādīja zemāku līmeni kā 2.mērījumā*	
Piezīme. n=15		

12. grupai bija statistiski nozīmīgas izmaiņas starp visiem mērījumiem. Analizējot šīs grupas skolotāja atbildes, kuras sniegtas periodā starp 1. un 2. mērījumu, var secināt (sk. 37. attēlu), ka augstākais ir mērķa un uzdevuma formulēšanas raksturojošs komponents (koeficients – 3), skolēna individualitātes analīzes raksturojošs komponents sasniedz 1 rādītāja līmeņa koeficientu 2,8, kas atspoguļo, ka tiek noteikts kāds skolēna potenciāls un tas tiek izmantots.

Būtiski ir minēt skolēna darbības raksturojošu komponentu, kura līmeņa koeficients ir 2,5 , kas nozīmē, ka tiek detalizēti analizēta gandrīz katra skolēna darbība. Šīs grupas skolotāja atbildes atspoguļo skolēna un skolotāja sadarbību zemā līmenī.

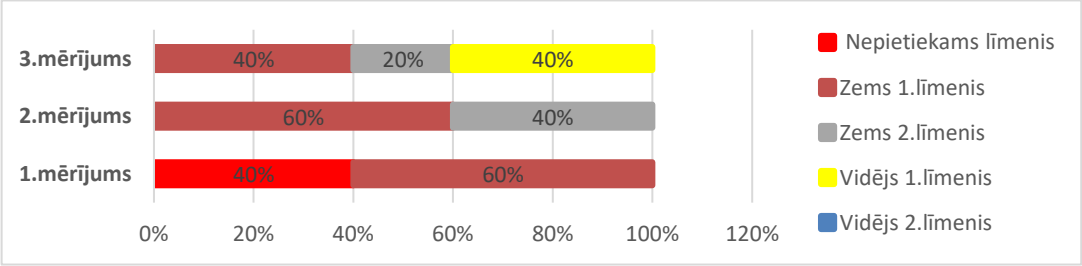


37. attēls. **SLAPDM ietverto komponentu atspoguļojums 12. grupas skolotāja anketās**

Tāpat 12. grupai bija statistiski nozīmīgas izmaiņas starp 2. un 3. mērījumu. Analizējot šajā posmā iesūtīto atbilžu datus, tika secināts, ka joprojām augstākie komponenta līmeņa koeficienti ir komponentiem, kuri raksturo mērķa un uzdevuma formulēšanu un skolēna individualitātes analizēšanu. Būtiskas izmaiņas ir komponentam "Sevis apzināšanās", kas mainījies no tendences tuvināties rādītāja 2. līmenim uz tendenci tuvināties komponenta 3. līmenim, kas nozīmē, ka ir tendence skolotājam noteikt, kuri viņa potenciāla aspekti un kādam izvirzītā sākumskolēna lasītprasmes attīstības mērķim un uzdevumam/iem tiks izmantoti. Būtiski samazinājies skolotāja pašanalīzes komponenta līmeņa koeficents.

Statistiski nozīmīgas izmaiņas uzrāda arī dati, salīdzinot 1. un 3. mērījumu – pētījuma sākumu un noslēgumu. Analizējot 12. grupas skolotāja atbildes (1. līdz 3. mērījums) visā posmā, var secināt, ka augstākie koeficienta rādītāji atspoguļo mērķa un uzdevuma formulēšanu (2, 9) un skolēna individualitātes analizēšanu (2,7), līdzīgi ir skolēna darbības un skolotāja darbības raksturojoši komponenti - attiecīgi 2,2 un 1,8. Kā apliecinājums ir izteikums: "*skolēniem šajā vecumā* (3. klase) *darbs nešķiet viegls, kas paredz vairākas domāšanas operācijas*" (skolēna individualitātes analīze).

Analizējot 13. grupas (visā pētījuma posmā tika iesniegtas 63,64% anketas) rezultātus, secināms, ka starp mērījumiem tika uzrādīti šādi skolēnu lasītprasmes līmeņi (sk. 38. attēlu).



38. attēls. **13. grupas skolēnu procentuālais sadalījums pēc lasītprasmes kvalitātes līmeņa noteikšanas veiktajiem mērījumiem (summatīvais rādījums)**

Pēc 38. attēlā atspoguļotajiem datiem var secināt, ka 40% skolēnu bija nepietiekams lasīšanas līmenis, un neviens skolēns nav sasniedzis augstāku līmeni par Z1, tas nozīmē, ka visa klase, kas pēc skolēnu skaita gan ir ļoti neliela, uzrāda lasītprasmes līmeni (pareizības procentuālo apjomu) līdz 45%. Pētījuma noslēgumā (3. mērījums) skolēnu izkliedētība pa līmeņiem ir mainījusies, sasniedzot proporcionāli līdzīgu sadalījumu (40% : 20% : 40%) pa trim līmeņiem (Z1, Z2, V1).

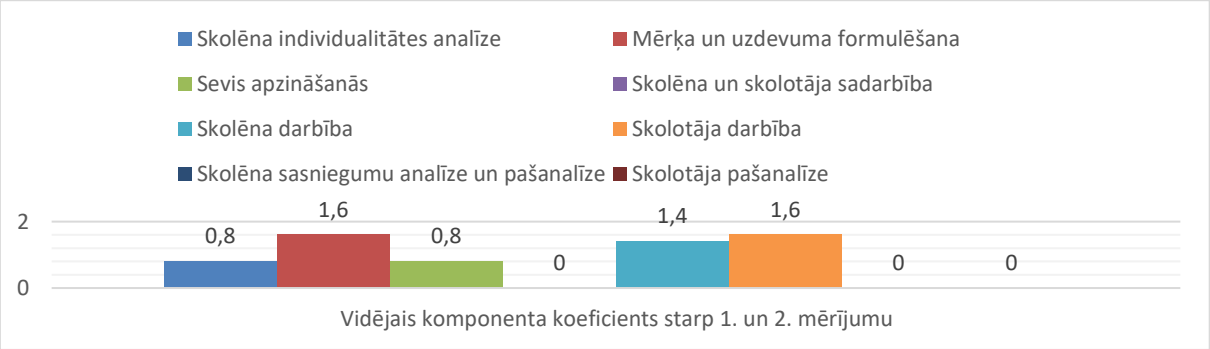
33. tabulā ir atspoguļots, kā mainās skolēnu skaits, kuriem starp mērījumiem ir mainījies arī lasītprasmes līmenis.

33. tabula

13. grupas skolēnu izmaiņas pa lasītprasmes līmeņiem pēc veiktajiem mērījumiem

Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni, 2.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu	**Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3. mērījumā, salīdzinot ar 2.mērījumu**	**Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu**
4 skolēni	**3** skolēni	**5** (no tiem 2 skolēni uzrādīja par 2 līmeņiem augstāku rezultātu)
Piezīme. n=5		

13. grupai bija statistiski nozīmīgas izmaiņas starp 1. un 2. mērījumu. Analizējot šīs grupas skolotāja atbildes, secināms (sk. 39. attēlu), ka augstākais komponenta līmeņa koeficients ir skolotāja darbības, kā arī mērķa un uzdevuma formulēšanas raksturojošiem komponentiem - 1,6. Tie rāda skolotāja darbību veidot jaunus mācību materiālus, lai veicinātu konkrētus lasītprasmes attīstības aspektus, precīzi formulēt lasītprasmes attīstības mērķi un uzdevumu/us. Komponenta "skolēna darbība" augstais rādītājs skaidrojams, ka ir tendence to analizēt un veidot izmaiņu veicinošu procesu.



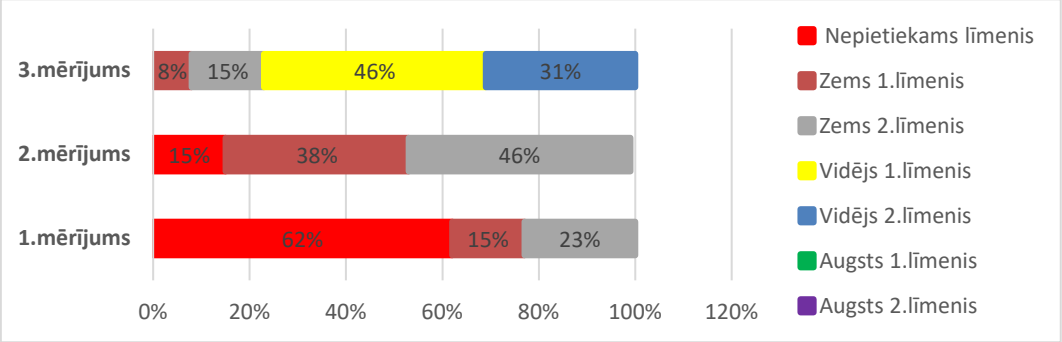
39. attēls. **SLAPDM ietverto komponentu atspoguļojums 13. grupas skolotāja anketās**

Statistiski nozīmīgas izmaiņas uzrāda arī dati, salīdzinot 1. un 3. mērījumu – pētījuma sākumu un noslēgumu, taču šie dati netika analizēti, jo 2. posmā skolotāja iesūtīja divas anketas

un, izmantojot šādu datu apstrādes un analīzes metodi, dati un to analīzes procesā iegūtie secinājumi ir nekorekti.

Kā apliecinājums iepriekš analizētajiem datiem minami papildus izdalītie izteikumi: "*mācību process organizējams tā, lai skolēni pēc iespējas mazāk saskartos ar viņa tā brīža gatavībai neatbilstošām grūtībām, jo tiklīdz skolēns jūt grūtības, tūdaļ zūd interese*" (skolēna individualitātes analīze, skolēna un skolotāja sadarbība, skolēna darbība, skolotāja darbība, skolēna sasniegumu analīze un pašanalīze); "*izmantojot iespēju, ka klasē ir mazs skolēnu skaits, mācību stundā var vienu grāmatu lasīt visi skolēni, jo skolēnu skaita dēļ grāmata "ātri apceļo" visus skolēnus vairākkārt* (skolēna individualitātes analīze, skolotāja darbība), "*stundas laikā izmantojams tik liels tekstuālais apjoms, t.sk. grāmatas, kuru mācību stundas laikā var izlasīt*" (skolēna darbība, skolotāja darbība).

Analizējot 14. grupas (visā pētījuma posmā tika iesniegtas 63,64% anketas) rezultātus, secināms, ka starp mērījumiem ir uzrādīti šādi skolēnu lasītprasmes līmeņi (sk. 40. attēlu).



40. attēls. **14. grupas skolēnu procentuālais sadalījums pēc lasītprasmes kvalitātes līmeņa noteikšanas veiktajiem mērījumiem (summatīvais rādījums)**

Pēc 40. attēlā atspoguļotajiem datiem var secināt, ka vairāk nekā puse grupas skolēnu (62%) 1. mērījumā uzrāda nepietiekamu līmeni, savukārt 3. mērījumā nav neviena skolēna, kuram būtu nepietiekams lasītprasmes līmenis. Analizējot 1. un 2. mērījuma datus, redzams, ka skolēnu sadalījums pēc viņu lasītprasmes līmeņiem ir izkliedēts 3 līmeņos, sasniedzot Z2 līmeni, bet 3. mērījuma dati rāda, ka skolēnu sadalījums pēc viņu lasītprasmes līmeņiem ir izkliedēts 4 daļās, paredzot diapazonu līdz V2 līmenim. 1. mērījuma dati rāda, ka lielākā daļa grupas skolēnu uzrāda nepietiekamu lasītprasmes līmeni, bet pētījuma beigās lielākā grupas daļa (46% un 31% skolēnu) uzrāda V1 un V2 lasītprasmes līmeni, kas paver skolotājam cita veida mācību darbības iespējas.

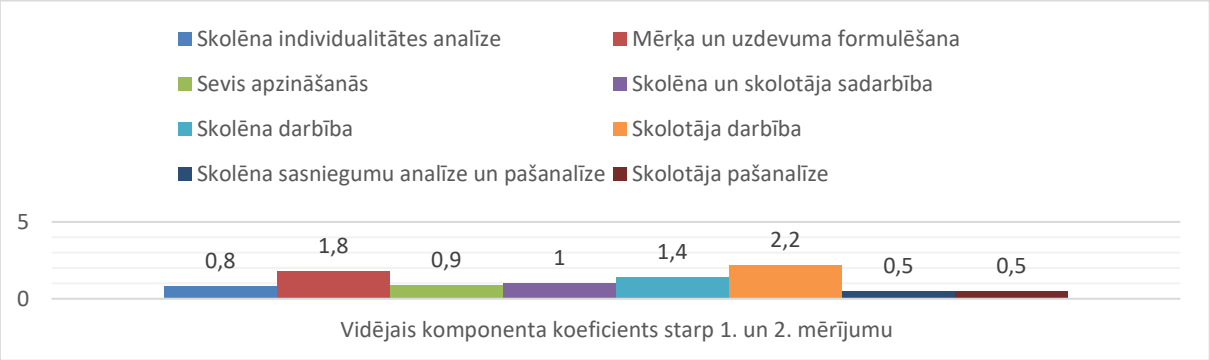
34. tabulā ir atspoguļots, kā mainās skolēnu skaits, kuriem starp mērījumiem ir mainījies arī lasītprasmes līmenis.

34. tabula

14. grupas skolēnu izmaiņas pa lasītprasmes līmeņiem pēc veiktajiem mērījumiem

Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni, 2.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu	**Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3. mērījumā, salīdzinot ar 2.mērījumu**	**Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu**
8 (no tiem 1 skolēns uzrādīja par 2 līmeņiem augstāku rezultātu)	**13** (no tiem 4 skolēni uzrādīja par 2 līmeņiem augstāku rezultātu, un 1 skolēns uzrādīja par 3 līmeņiem augstāku rezultātu)	**13** (no tiem 3 skolēni uzrādīja par 2 līmeņiem augstāku rezultātu, un 2 skolēni uzrādīja par 3 līmeņiem augstāku rezultātu, un 3 skolēni uzrādīja par 4 līmeņiem augstāku rezultātu)
Piezīme. *n=13*		

14. grupai bija statistiski nozīmīgas izmaiņas starp 1. un 2. mērījumu. Analizējot šīs grupas skolotāja atbildes, secināms (sk. 41. attēlu), ka augstākie komponenti ir skolotāja darbības (2,2), mērķa un uzdevuma formulēšanas (1,8) un skolēna darbības (1,4) raksturojošie komponenti. Tie skaidro skolotāja darbību un prasmi veidot mācību materiālus kāda lasītprasmes aspekta attīstībai, tendenci precīzāk definēt sākumskolēna lasītprasmes attīstības aspektu un analizēt skolēna darbību, kā arī censties veidot izmaiņu veicinošu darbības procesu.



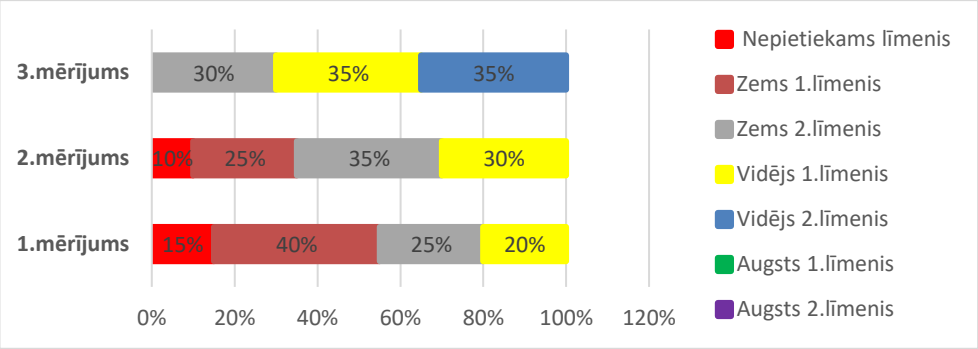
41. attēls. **SLAPDM ietverto komponentu atspoguļojums 14. grupas skolotāja anketās**

Tāpat 14. grupai bija statistiski nozīmīgas izmaiņas starp 2. un 3. mērījumu un 1. un 3. mērījumu, bet šie dati netika analizēti, jo 2. posmā skolotāja iesūtīja 2 anketas, izmantojot šādu analīzes metodi, secinājumi varētu būt nekorekti.

Kā papildinājums 14. grupas skolotājas atbilžu analīzes procesā iegūtajiem datiem ir izteikumi, piemēram, "*panākt, lai skolēniem rastos daudz jautājumu, kas būtu kā viens no rādītājiem, ka viņi ir ieinteresēti un vēlas pildīt dotos darbus*" (skolēna individualitātes analīze, skolotāja darbība, skolēna un skolotāja sadarbība), "*radīt apstākļus, ka skolēni ir priecīgi, ka saprot kādu no veicamajiem darbiem vai tā aspektiem*" (skolotāja darbība), "*radīt apstākļus, ka*

skolēni vairāk stāsta par savām domām pēc izlasītā, nevis par tā sižetu" (skolēna individualitātes analīze, skolēna un skolotāja sadarbība, skolēna darbība, skolotāja darbība).

Analizējot 15. grupas (visā pētījuma posmā tika iesniegtas 63,64% anketas) rezultātus tika secināts, ka starp mērījumiem tika uzrādīti šādi skolēnu lasītprasmes līmeņi (sk. 42. attēlu)



42. attēls. **15. grupas skolēnu procentuālais sadalījums pēc lasītprasmes kvalitātes līmeņa noteikšanas veiktajiem mērījumiem (summatīvais rādījums)**

Pēc 42. attēlā atspoguļotajiem datiem var secināt, ka pēc skolēnu lasītprasmes līmeņu 1. un 2. mērījuma datiem ir plaša skolēnu izkliedētība un amplitūda, taču pēc 3. mērījuma skolēnu izkliedētība ir mazinājusies, un skolēnu lasītprasmes līmenim grupā ir proporcionāls dalījums (30% : 35% : 35%), uzrādot lasītprasmes līmeņa amplitūdu no Z2 līdz V2 līmenim.

35. tabulā ir atspoguļots, kā mainās skolēnu skaits, kuriem starp mērījumiem ir mainījies arī lasītprasmes līmenis.

35. tabula.

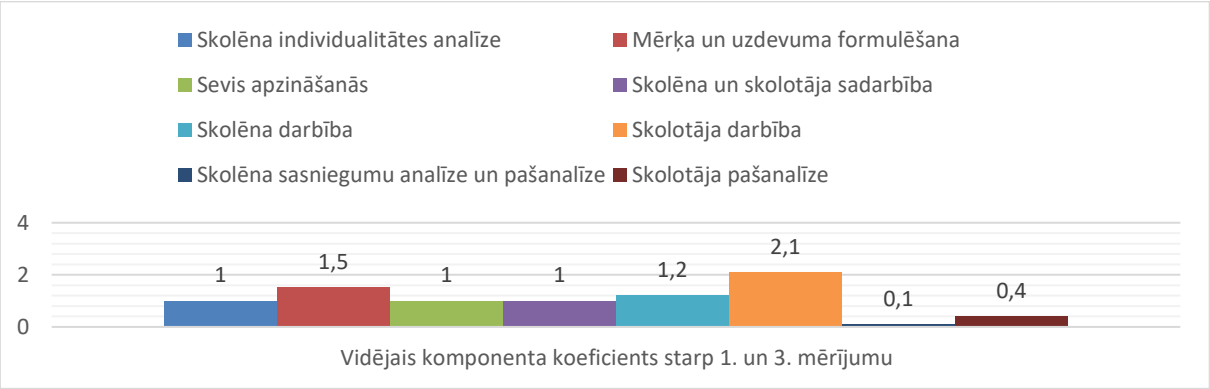
15. grupas skolēnu izmaiņas pa lasītprasmes līmeņiem pēc veiktajiem mērījumiem

Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 2.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu	**Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3. mērījumā, salīdzinot ar 2.mērījumu**	**Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu**
9 (no tiem 3 skolēni uzrādīja par 2 līmeņiem augstāku rezultātu)	**16** (no tiem 6 skolēni uzrādīja par 2 līmeņiem augstāku rezultātu, un 2 skolēni uzrādīja par 3 līmeņiem augstāku rezultātu)	**18** (no tiem 7 skolēni uzrādīja par 2 līmeņiem augstāku rezultātu, un 3 skolēni uzrādīja par 3 līmeņiem augstāku rezultātu)
4 skolēni uzrādīja zemāku līmeni kā 1.mērījumā		
Piezīme. n=20		

15. grupai bija statistiski nozīmīgas izmaiņas starp 2. un 3. mērījumu. Šī mērījuma posma skolotāja atbildes netika analizētas, jo tika iesūtītas 3 anketas, no kurām viena bija nepilnīgi aizpildīta, tāpēc, izmantojot šādu pētīšanas metodi, iegūtie dati un to analīzes procesā izvirzītie secinājumi varētu būt nekorekti.

Statistiski nozīmīgas izmaiņas uzrāda arī dati, salīdzinot 1. un 3. mērījumu. Analizējot 15. grupas skolotāja atbildes visā posmā (1. līdz 3. mērījums), tika secināts (sk. 43. attēlu), ka

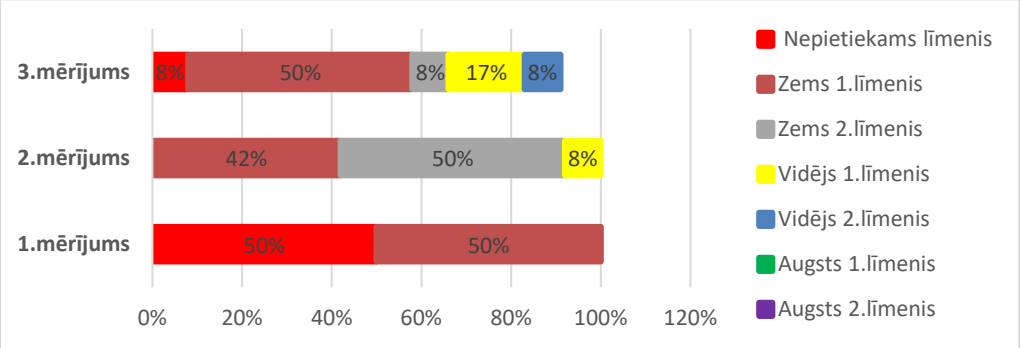
augstākie koeficientu rādītāju līmeņi ir skolotāja darbības raksturojošam komponentam (tendencei, ka skolotājs veido mācību materiālus sākumskolēna lasītprasmes attīstības aspekta veicināšanai), mērķa un uzdevuma formulēšani (tendencei precīzāk definēt sākumskolēna lasītprasmes attīstības mērķi un uzdevumu/us) un skolēna darbības raksturojošam komponentam (tendencei analizēt skolēna darbību un veidot mainītu darbības procesu).



43. attēls. **SLAPDM ietverto komponentu atspoguļojums 15. grupas skolotāja anketās**

Kā papildinājums iegūtajiem datiem ir skolotāja izteikumi: "*skolēniem biežāk vingrināma acu muskulatūra, radot apstākļus lasīt dažāda formāta tekstus*" (skolēna individualitātes analīze, skolotāja darbība), "*kooperējoties skolēni ļoti labi viens otru māca*" (skolēna darbība), "*radīt apstākļus, ka skolēni var lasīt nestandarta tekstus, jo tas aizrauj pat slinkos, vienmēr nogurušos skolēnus*" (skolēna un skolotāja sadarbība, skolotāja darbība, skolēna individualitātes analīze).

Analizējot 16. grupas (visā pētījuma posmā tika iesniegtas 54,55% anketas) rezultātus tika secināts, ka starp mērījumiem tika uzrādīti šādi skolēnu lasītprasmes līmeņi (sk. 44. tabulu).



44. tabula. **16. grupas skolēnu procentuālais sadalījums pēc lasītprasmes kvalitātes līmeņa noteikšanas veiktajiem mērījumiem (summatīvais rādījums)**

Pēc 44. attēlā atspoguļotajiem datiem var secināt, ka 1. mērījuma dati atspoguļo netipisku grupas sadalījumu pa līmeņiem (N – 50%, Z1 – 50%), taču, kā novērojams 2. un 3. mērījuma datos, skolēnu lasītprasmes līmeņa izkliedētība kļūst ļoti plaša, pētījuma beigās uzrādot grupas ietvaros 5 dažādus lasītprasmes līmeņus.

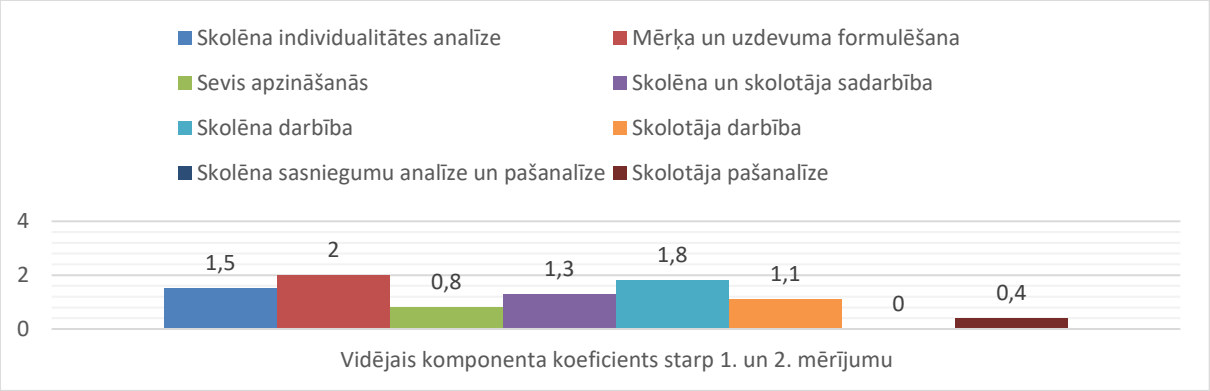
36. tabulā ir atspoguļots, kā mainās skolēnu skaits, kuriem starp mērījumiem ir mainījies arī lasītprasmes līmenis.

36. tabula

16. grupas skolēnu izmaiņas pa lasītprasmes līmeņiem pēc veiktajiem mērījumiem

Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni, 2.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu	**Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3. mērījumā, salīdzinot ar 2.mērījumu**	**Skolēnu skaits, kuri uzrādīja augstāku lasītprasmes līmeni 3.mērījumā, salīdzinot ar 1.mērījumu**
10 (no tiem 4 skolēni uzrādīja par 2 līmeņiem augstāku rezultātu)	**4** (no tiem 2skolēni uzrādīja par 2 līmeņiem augstāku rezultātu)	**9** (no tiem 2 skolēni uzrādīja par 2 līmeņiem augstāku rezultātu un 2 skolēni uzrādīja par 3 līmeņiem augstāku rezultātu)
	5 skolēni uzrādīja zemāku līmeni kā 2.mērījumā	
Piezīme. n=12		

16. grupai bija statistiski nozīmīgas izmaiņas starp 1. un 2. mērījumu. Analizējot šīs grupas skolotāja atbildes, tika secināts (sk. 45. attēlu), ka augstākais koeficients (2) ir mērķa un uzdevuma formulēšanas komponentam, kas norāda par mērķa un uzdevuma/u formulējumā saskatāmiem dažiem precīzi definētiem sākumskolēna lasītprasmes attīstības aspektiem. Ir tendence analizēt skolēna darbību un veidot izmaiņu veicinošu procesu, kā arī precīzāk apzināties skolēna potenciālu. Šajā posmā atšķirībā no citiem skolotājiem salīdzinoši augsts (1,3) līmeņa koeficients ir skolēna un skolotāja sadarbības raksturojošam komponentam.



45. attēls. **SLAPDM ietverto komponentu atspoguļojums 16. grupas skolotāja anketās**

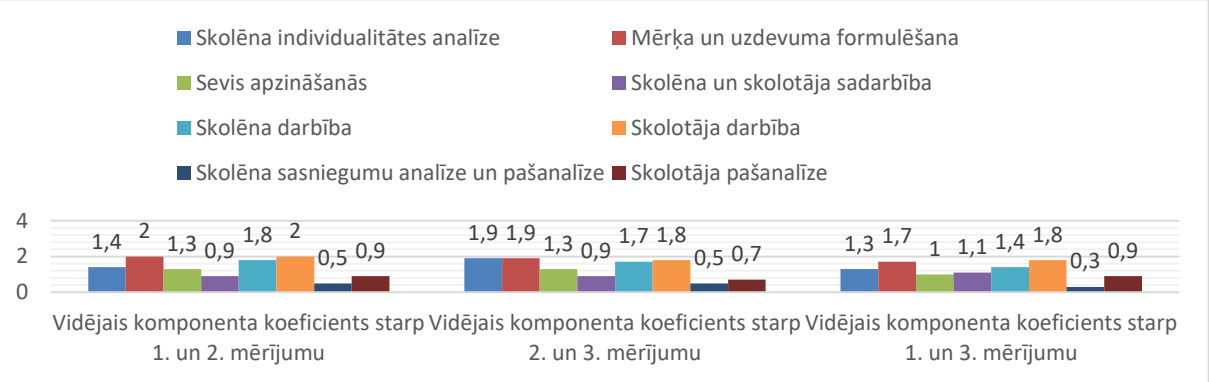
Statistiski nozīmīgas izmaiņas uzrāda arī dati, salīdzinot 1. un 3. mērījumu , taču 2. posmā tika iesūtītas tikai 2 anketas, tāpēc, izmantojot šādu metodiku, dati netika analizēti un interpretēti.

Iegūto datu papildinošs interpretējums ir skolotāja atbilžu analīzes procesā iegūtie izteikumi: "*sākumskolēnam tiek piedāvāts tāds materiāls, lai to varētu pēc iespējas vieglāk saistīt ar realitāti, jo sākumskolēnam grūtības lasīto savienot ar realitāti*" (skolēna individualitātes analīze, skolotāja darbība), "*izmantot skolēna iepriekšējo pieredzi, jo skolēni,*

kuri jau savā pieredzē agrāk ir saskārušies ar noteiktu teksta žanru un veidu, ir palīgi skolotājam" (skolēna individualitātes analīze), "*klases vidi būtu nepieciešams pārveidot ne tik akadēmisku*" (skolēna un skolotāja sadarbība, skolotāja darbība).

Tika aprēķināti rādītāju vidējie līmeņa koeficienti grupu kopām, kurām ir uzrādītas statistiski nozīmīgas izmaiņas skolēna lasītprasmes attīstībā starp mērījumiem (1. un 2. mērījums, 2. un 3. mērījums, 1. un 3. mērījums) un kuru skolotāju anketas attiecīgā mērījuma posmā tika analizētas.

46. attēlā atspoguļots, ka grupām kopumā starp 1. un 2. mērījumu augstākais koeficients ir komponentiem, kuri atspoguļo mērķa un uzdevuma formulēšanu, skolēna darbību, skolotāju darbību. Zemāks rādītāja koeficients ir komponentam "skolēna individualitātes analīze" un "sevis apzināšanās". Tādējādi vispārināti var secināt, ka skolēna lasītprasmes attīstībā ievērojams sākumskolēna lasītprasmes attīstības mērķa un uzdevuma formulēšana, pēc kura norit skolotāja un skolēna darbība, apzinoties skolēna un skolotāja potenciālu.



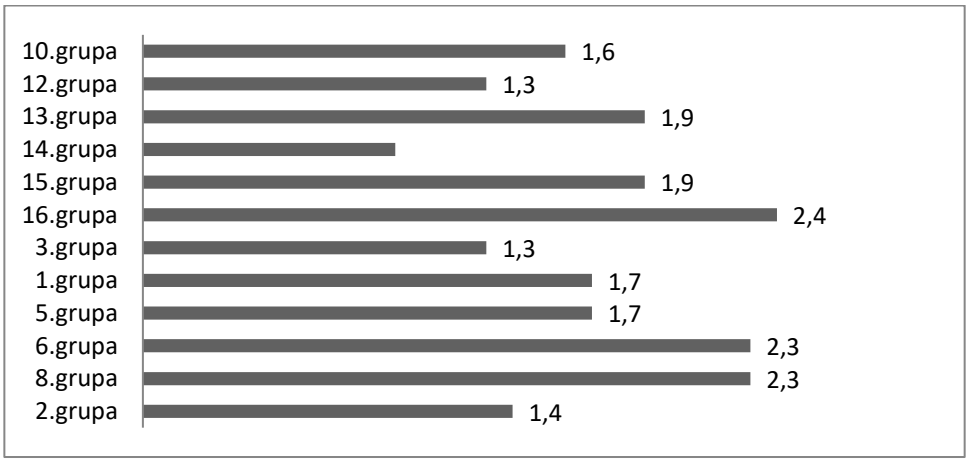
46. attēls. **SLAPDM ietverto komponentu kvalitātes līmeņa koeficients grupām, kurām skolēna lasītprasmes attīstība bija statistiski nozīmīga, salīdzinot 1. un 2.mērījumu, un kuru grupu skolotāju anketas tika analizētas**

Salīdzinot 2. un 3. mērījumu, augstākie koeficientu rādītāji ir komponentiem: mērķa un uzdevuma formulēšana, skolēna individualitātes analīze, skolēna darbība un skolotāja darbība, tādējādi šajā gadījumā iespējams secināt, ka sākumskolēna lasītprasmes attīstībā ievērojama sākumskolēna lasītprasmes mērķa un uzdevuma/u formulēšana, apzinoties skolēna potenciālu un pilnveidojot skolotāja un skolēna darbību.

Aplūkojot informāciju, kura sasniegta par komponentiem starp 1. un 3. mērījumu, secināms, ka augstākie koeficientu rādītāji ir komponentiem "mērķa un uzdevumu formulēšana", "skolotāja darbība", "skolēna darbība". Tiek domāts par sevis (skolotāja potenciāla) apzināšanos, ir tendence veidot sadarbību starp skolēnu un skolotāju. Taču ļoti zemā līmenī ir komponenti, kuri atspoguļo skolēna sasniegumu analīzi un pašanalīzi, kā arī skolotāja pašanalīzi.

SLAPDM aprobācijā kā viena no iespējām skolotājiem tika dota iespēja strādāt arī ar jaunizveidotiem metodiskiem materiāliem. Kopumā tika izveidots mācību materiālu komplekts sākumskolēna lasītprasmes attīstības veicināšanai 260 lapaspušu apjomā. Tajā domāts par dažādu tekstu veidu, žanru, apjoma iekļaušanu, ievērots veidošanas princips, lai sekmētu kāda no lasītprasmes kvalitātes kritērija rādītāja pilnveidi. Sniegtie materiāli tika veidoti pēc 1.nodaļā sniegtajām teorētiskajām atziņām un konstatējošā pētījumā iegūtajiem datiem. Aprobācijas ietvaros skolotāji pēc izvēles par tiem sniedza atgriezenisko saiti un/vai atsūtīja sniegto mācību materiālu jau pārveidotu viņa skolēnu vajadzībām.

47. attēlā atspoguļots, cik lielā mērā skolotāji savā darbā sniegto metodisko atbalstu izmantoja. Tika izdalīts kritērijs "*Skolotāja prasme izvērtēt un izmantot piedāvātās iespējas*" (sk. 21. tabulu). Tika aprēķināti vidējie koeficientu rādītāji katram grupas skolotājam (kuru grupai izmaiņas skolēnu lasītprasmes attīstībā kādā no mērījumiem bija statistiski nozīmīgas (sk. 23. tabulu), atbilstoši viņa iesūtīto anketu skaitam visā sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālās darbības modeļa aprobācijas periodā. Netika analizēti 4. un 11. grupas skolotāju dati.



47. attēls. **Grupas vidējais koeficients kritērijam "Skolotāja prasme izvērtēt un izmantot piedāvātās iespējas"**

3 grupu skolotāju koeficients tuvinās līmenim, ka skolotājs izmanto piedāvātos materiālus, sniedz atgriezenisko saiti par to, kā arī veic materiāla pielāgošanu atbilstoši skolēna vajadzībām. Pārējie grupu skolotāji izmanto sniegto materiālu, rādot tendenci, ka izmanto sniegto materiālu, sniedzot vispārīgu atgriezenisko saiti un daļēji to pielāgojot skolēna vajadzībām. Tas nozīmē, ka skolotāju nodrošināšana ar kvalitatīviem, pētījumos balstītiem mācību materiāliem ir nepieciešama, lai augstākā kvalitātē sekmētu sākumskolēna lasītprasmes attīstību.

Pamatojoties uz iepriekš atspoguļotajiem datiem, tika organizēta fokusgrupas intervija, lai precizētu, kā mācību procesā izpaužas SLAPDM ietverto komponentu kvalitātes. Fokusgrupas intervija tika veikta ar skolotājām, kuras piedalījās SLAPDM aprobācijā.

Dalībnieces nezināja savas klases skolēnu lasītprasmes līmeņa datu statistisko nozīmīgumu sākumskolēnu lasītprasmes attīstībā savā grupā. Fokusgrupas intervijā netika izdalīti un kodēti intervijas dalībnieki, jo svarīgi bija uzzināt vispārējo skatījumu par kādu no izvirzītajiem jautājumiem. Intervija bija brīvā formā, bez laika ierobežojuma, nepārtraucot vai nelūdzot precīzi strukturēt savas atbildes. Intervijas saturs tika interpretēts, pārfrāzējot izteikumus, kā pamatojumu saglabājot atbilstošā izteikuma transkripta oriģinālu. Skolotāju izteikumi tika grupēti pēc to saturiskās līdzības, tos vispārinot.

Apkopojot izteikumus, kā viena no skolotāju izteikumu grupām bija saistīta ar savu (skolotāja) darbību, piemēram, skolotājs apliecina, ka "*pētījuma dēļ sāku vairāk pievērst uzmanību tam, ko es gribu panākt, kam es agrāk baigi nepievērsu uzmanību, bija jālasa, kaut kādi uzdevumi jāpilda, bet jēgpilni varbūt es to nedarīju. Šobrīd, gatavojoties katrai stundai, es pastiprināti domāju, ko es ar to gribu panākt*" (skolotāja pašanalīze). Šādi izteikumi liecina par to, ka skolotāji sākuši domāt par to, kā un kāpēc kādu no darbībām veic mācību stundā skolēna lasītprasmes attīstībai.

Tika analizēti arī skolotājas izteikumi, piemēram, "*bērni mani pieradināja pie pilnīgi svešiem tekstiem*" (skolēna un skolotāja sadarbība, skolotāja pašanalīze), "*izteiktāk pievērsos bērnu literatūrai*" (skolotāja darbība, skolotāja pašanalīze), "*iemācīju sevi neatbildēt bērnu vietā, bet radīt apstākļus, jautājumu kopu, lai bērni paši nonāk pie atbildes, kaut vai stundā izrunājot vienu jautājumu, iemācījos sevi savākt, izturēt līdz galam, ļaut bērniem strādāt, nevis pateikt priekšā*" (skolēna un skolotāja sadarbība, skolotāja darbība un pašanalīze), "*iemācījos, strādājot ar grāmatu, kritiskāk izvērtēt uzdevumus un paņemt tos, kuri sniedz vislielāko pienesumu. Lai uzdevumi liktu viņiem domāt, meklēt, analizēt, nevis tikai kaut ko atzīmēt, apvilkt*" (skolotāja darbība un pašanalīze), "*pašam skolotājam jāpārvalda brīvi materiāls, ar kuru viņa skolēni strādā*" (skolotāja pašanalīze), "*tas ko es mācu, saistīts ar dzīvi, lai es ar klasi būtu šodienā*" (skolēna individualitātes analīze, mērķa un uzdevuma formulēšana, skolotāja darbība). "*Ievērot radošumu un būt ieinteresētam procesā"* (skolotāja darbība), *"skolotāja entuziasms, skolotājam ir jāgrib"* (skolotāja darbība un pašanalīze), *"skolotājam ir jāpatīk tam, ko viņš dara"* (skolotāja pašanalīze), *"pārliecība par to, ko tu dari, pa vidu nepadoties*" (skolotāja darbība un pašanalīze), "*es kā paraugs*" (skolotāja darbība un pašanalīze). No šiem izteikumiem var secināt, ka nozīmīga loma ir tam, kā skolotājs redz sevi kā ieinteresētu un motivētu, redzot dažādu jautājumu risinājuma veidus, veicinot skolēna sasniegumu izaugsmi augstākā kvalitātē.

Tāpat tika analizēti arī šādi izteikumi: "*jāapzinās, ka, rakstiski atbildot uz lasītprasmes uzdevumu jautājumiem, pasliktināsies rokraksts. Ja tas ir lasītprasmes uzdevums, tad skolēni lielāku koncentrēšanos liek uz to domu, ko vēlas ieraudzīt, rokraksts paliek pēdējā vietā. 2.*

klase ir tas vecums, kad mainās rokraksts, un viņiem tā doma tā skrien uz priekšu, ka roka netiek līdzi" (skolēna un skolotāja sadarbība, skolēna un skolotāja darbība, skolēna sasniegumu analīze un pašanalīze). "*Viņi* (skolēni) *vienlaicīgi vēl divas darbības nesavelk kopā – vai nu glīti raksta, vai nu domā un analizē*" (skolēna individualitātes analīze). Citi izteikumi saistīti ar skolēnu vecumposma attīstības likumsakarību pārzināšanu, "*ja 2.un 3.klase skolēnam nenodrošinās apstākļus domāt par kādu jautājumu, ja skolotājs nepajautās, tad viņš* (skolēns) *pats neaizdomāsies par to domāt*" (skolēna individualitātes analīze, skolēna un skolotāja darbība). Būtisks izteikums saistībā ar šo rādītāju ir " *panākt savstarpējo uzticēšanos* (skolotājs – skolēns)*, ka viņš* (skolēns) *nebaidās runāt, uzdot jautājumus, konsultēties*" (skolēna un skolotāja sadarbība).

Šajā sadaļā izdalāms būtisks skolotāju izteikums, kas saistīts ar grupas iepazīšanu pirms pedagoģiskā procesa uzsākšanas, apzinoties skolēna potenciālu (skolēna individualitātes analīze) – "*ļoti nozīmīgi ir iepazīt klasi, ar kuru skolotājs strādā, zināt to materiālu, ko no katra bērna var panākt*".

Fokusgupas intervijas kvalitatīvās analīzes procesā tika izdalīti arī citi izteikumi: "*tad, kad skolēns strādāja ar garāku nelineāru tekstu un tika ar to galā, viņš bija gandarītāks, nekā strādājot ar lineāru tekstu, kas jau viņam ir pierasta prakse*" (skolēna un skolotāja darbība, skolēna sasniegumu analīze un pašanalīze); "*stundas darbā, izmantojot tekstu no kāda bērna lasītās grāmatas, var panākt to, ka bērni savā starpa sāk mainīties ar grāmatām*" (skolēna un skolotāja sadarbība, skolotāja darbība); "*izmantot tādu materiālu, kas pēc iespējas vairāk un precīzāk ataino līdzību ar realitāti, līdzības pārceļot uz reālo dzīvi*" (mērķa un uzdevuma formulēšana, skolotāja darbība).

Citi aspekti ir šādi: "*svarīga ir teksta izvēle (no viņa dzīves, dzīvnieki, fantāzija, spoku stāsti)* (skolēna individualitātes analīze, mērķa un uzdevuma formulēšana, skolotāja darbība)*, ja ir saistošs un interesants* (teksts)*, tad tik sāpīgi neuztver tā garumu un virkni uzdevumu pēc tā*" (skolēna individualitātes analīze, skolotāja darbība); "*ja teksts patīk, bērnam vieglāk izdarīt darbu, ar to strādāt*" (skolēna individualitātes analīze, skolotāja darbība); "*lasāmajam jābūt ar līdzpārdzīvojumu, jo tad to atcerēsies*" (skolotāja darbība, skolēna sasniegumu analīze un pašanalīze).

Ļoti precīzi komponenta saturu par skolēna individualitātes analizēšanu atspoguļo izteikums "*piedāvāt literāro materiālu atbilstoši viņa* (skolēna) *vecumposmam – teksts, ilustrācijas, noformējums*".

Nākamie izteikumi saistīti ar komponentiem: skolēna individualitātes analīze, mērķa un uzdevuma formulēšana, skolēna darbība, skolotāja darbība. "*Ievērot sistemātiskumu darbā, metodiskos paņēmienus iestrādāt, nevis tos bieži mainīt*" (skolotāja darbība); "*ikvienu*

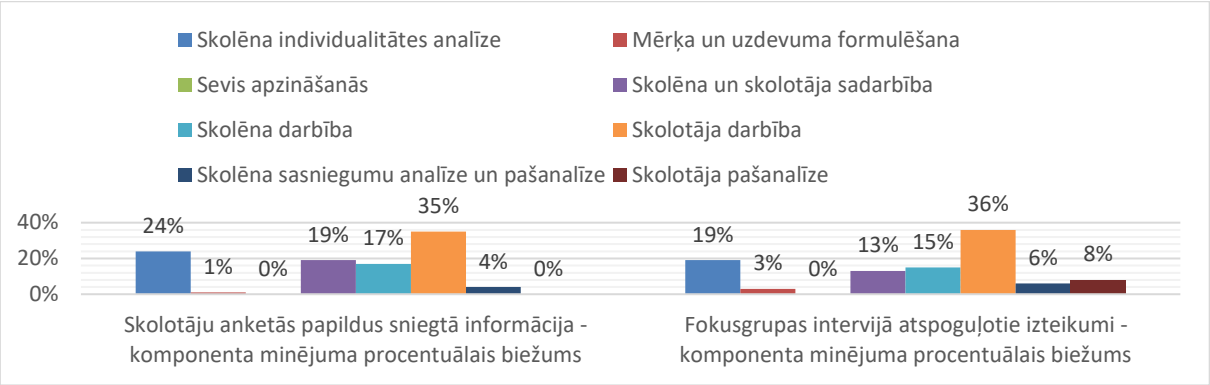
uzdevumu novest līdz galam, neņemot vērā, cik ilgu laiku tas prasa, lai bērnam nerastos izjūta, ka var kādus darbus neizdarīt līdz galam" (skolēna un skolotāja darbība); "*ievērot pakāpenību*" (skolēna individualitātes analīze, mērķa un uzdevuma formulēšana, skolotāja darbība), "*konsekventas, skolēniem izprotamas un zināmas prasības*" (skolēna individualitātes analīze, skolotāja darbība); kā papildinājums komponentu par skolēna un skolotāja darbību atspoguļojumam ir izteikumi "*panākt ieraudzīt detaļu, kaut ko tādu, ko es gribu, lai ierauga, mācoties lasīt*"; "*censties tekstā uztvert, atrast galveno, ja tas palīdz ikviena teksta uztverē*"'; "*nodrošināt lasīt visur*"; "*ļaut skolēnam pašam atrast tekstā atbildes*"; "*daiļliteratūras lasīšanu padarīt par svētkiem*".

Nākamie izteikumi tieši saistīti ar komponenta par skolēna un skolotāja darbību un netieši ar komponentiem: skolēna individualitātes analīze, skolēna sasniegumu analīze un pašanalīze, skolotāja pašanalīze. "*Padarot grūtākas situācijas, kā bērns spēj uzreiz izpildīt, viņā sāk veidoties apziņa, ka jāprot lasīt*" (skolēna individualitātes analīze, skolēna un skolotāja darbība); "*"sitot" bērnu laukā no viņa komforta zonas, bērns sāk domāt*" (skolotāja darbība); "*dot iespēju augt tiem, kuriem ir augsti sasniegumi*" (skolēna sasniegumu analīze un pašanalīze); "*redzēt ikviena skolēna sasniegumus, par tiem viņam atgādināt*" (skolēna sasniegumu analīze un pašanalīze) "*atbildi un rezultātu sagaidīt no ikviena skolēna*" (skolotāja pašanalīze).

Skolotāji fokusgrupas intervijas laikā akcentēja arī vides atbilstību sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesā. Šajā sakarā tika minēti šādi izteikumi: "*nodrošināt vidi, kas nav standarts*" (skolotāja darbība); "*nodrošināt apstākļus, lai bērns justos komfortabli nevis ar sevi, bet atrodoties vidē*" (skolēna individualitātes analīze, skolotāja darbība); "*pozitīva gaisotne, pozitīvās attiecības klasē, jo tad nevienam nekas nav neiespējams*" (skolotāja darbība).

Izmantojot izveidotu metodiku (sk. 21. tabulu), tika analizētas skolotāju anketās papildus sniegtā informācija, komentāri, piezīmes par SLAPDM realizēšanu, aplūkojot komponentu minējumu biežumu.

Pēc 48. attēlā sniegtās informācijas var spriest, ka visaugstākais procentuālais dalījums ir komponentam, kas atspoguļo skolotāja darbību. Tas skaidrojams ar to, ka tiek analizētas skolotāju sniegtās atbildes, tāpēc skolotājs arī daudz vairāk uzsver savas darbības nozīmību. Galvenokārt anketās minētie izteikumi šī komponenta aspektā ir saistīti ar pozitīvas mācību vides sekmēšanu, pozitīvu uzslavu izteikšanu, veiksmju (progresa) saskatīšanu skolēna darbos, veicot uzdevumus, tiek domāts pie to jēgas un izvirzītā mērķa sasniegšanas, nevis pie uzdevumu kvantitatīvas izpildes.



48. attēls. **SLAPDM ietverto komponentu procentuālais minējumu biežums skolotāju anketās**

Kā otrais procentuāli augstāk izdalītais komponents ir saistīts ar skolēna analīzes aspektu. Tas ir ļoti nozīmīgi, jo arī teorētiskās atziņas pauda to, ka nepieciešams apzināties skolēnu, viņa iespējas, vajadzības u.tml. Šajā sakarā minami tādi izteikumi kā skolēnu emocionalitātes izvērtējums, mācību grūtības un mācību satura piemērošana gan pēc satura, gan kvantitātes, gan pēc formas. Tāpat izteikumi saistīti ar individualitātes apzināšanos, ka ikviens skolēns klasē (sociālā grupā) ir individualitāte, un lasītprasmes kvalitātes sekmēšana ir individuāli pilnveidojama prasme, lasītprasme kļūst par indivīda raksturlielumu.

Kā trešais procentuāli augstāk izdalītais komponents pietuvinātās vienībās ir "skolēna un skolotāja sadarbība" un "skolēna darbība". Jāmin, ka, analizējot tikai skolotāju anketas bez izdalītām izteikumu vienībām, skolēna un skolotāja sadarbības atspoguļojošais komponents bija zemā līmenī, bet, izdalot satura (izteikumu vienības), var secināt, ka sadarbībai ir liela nozīme. Komponents "skolēna darbība" ir līdzīgi izteikts kā, analizējot anketas jautājumus (neņemot vērā piezīmju, komentāru, papildus sniegtās informācijas daļas) pēc līmeņiem (zems, daļēji, augsts līmenis).

Pēc šādas metodikas procentuāli tika analizēti fokusgrupā minētie izteikumi.

Fokusgrupas intervijā izteiktās satura vienības, kuras atspoguļotas procentuālā dalījumā, rāda tādu pat tendenci kā anketu izteikumu vienību procentuālajā dalījumā. Tāpat ļoti svarīga ir skolotāja darbība, skolēna analīze, sadarbība un skolēna darbība.

Apkopojot visus datus, var secināt, ka augstākais rādījums ir komponentam, kas saistīts ar skolotāja darbību, kā nākamais atspoguļo skolēna individualitātes analīzi, līdzīgi rādījumi ir komponentiem, kuri sniedz informāciju par skolēna darbību un mērķa un uzdevuma formulēšanu. Zemākie rādījumi ir komponentiem, kuri saistīti ar pašanalīzes jautājumu – "skolotāja pašanalīze" un "skolēna sasniegumu analīze un pašanalīze"

Atbilstoši iegūtajai informācijai tika papildināts pedagoģisko nosacījumu sākumskolēna lasītprasmes attīstības veicināšanai saturs (sk. 37. tabulu). Papildinātais saturs ir izcelts.

37. tabula

Pedagoģiskie nosacījumi sākumskolēna lasītprasmes attīstības veicināšanai ar papildinātu to saturu

Pedagoģiskie nosacījumi, kas ievērojami skolēna lasītprasmes attīstības procesā	Pedagoģisko nosacījumus saturs no lasītprasmes attīstības procesā iesaistīto subjektu darbības aspekta.
1. Lasītprasmes attīstības kvalitātes pamatā ir diagnosticēta situācija, kas ļauj noteikt katra skolēna lasītprasmes līmeni *Lasītprasmes līmenis tiek diagnosticēts un pilnveidots atbilstoši lasītprasmes kvalitātes kritērijiem un rādītājiem	1.1. Skolēns subjektīvi konstatē savu lasītprasmes līmeni.
	1.2. Skolotājs veic skolēna lasītprasmes līmeņa diagnosticēšanu un atbilstoši lasītprasmes kritērijiem un rādītājiem nosaka skolēna lasītprasmes līmeni. **Diagnostika tiek veikta vairākas reizes mācību gada ietvaros.**
	1.3. Skolotājs un skolēns konstatē skolēna lasītprasmes līmeni.
	1.4. Skolēns un skolotājs analizē **(savu) un cita klasesbiedra** sākotnējo skolēna lasītprasmes līmeni, **uzsverot pozitīvās izaugsmes dinamikas aspektus.**
2. Lasītprasmes attīstībā tiek ņemta vērā skolēna lasītprasmes pieredze un vajadzības, un, uz tā pamata tiek veidots lasītprasmes kvalitātes pilnveides process un saturs.	2.1. Skolotājs zina, kāds ir skolēns, to izprot no dažādiem aspektiem.
	2.2. Skolotājs analizē sevi kā profesionāli pirms lasītprasmes pilnveides procesa skolēna kontekstā, **domājot par mācību vidi, saturu un lasītprasmes pilnveides procesu**.
	2.3. Skolēns, atbilstoši savām spējām, apzinoties lasītāja pieredzi, **izmanto iespējas kvalitatīvākai darbībai (piem., mazs skolēnu skaits klasē),** piedalās savas lasītprasmes kvalitātes pilnveides procesā.
	2.4. Skolotājs, apzinoties skolēna kā lasītāja pieredzi un savu kā profesionāļa pieredzi, veido lasītprasmes kvalitātes pilnveides rosinošu vidi.
	2.5. Skolēns apgūst lasīšanas veidus; mācās lasīt dažādus tekstus (**pēc formas, satura un lasāmības**), iegūst dažādu informāciju.
	2.6. Skolotājs profesionāli pilnveidojas.
	2.7. Skolotājs veido skolēnam atbilstošus, vajadzību apmierinošus, **mūsdienām atbilstošus** mācību līdzekļus lasītprasmes kvalitātes pilnveidei; **uzmanību pievērš uzdevumu formulējumiem un to mērķim**.
	2.8. Skolēns un skolotājs lasītprasmes pilnveides procesā analizē informāciju par lasītāja pieredzi un vajadzībām, lai veidotu atbilstošu turpmāko procesuālo darbību.
	2.9. Skolēns un skolotājs analizē savu, **kā arī skolēnu savstarpējo sadarbību** teksta veidu un darbības metožu izvēlē, piedāvāšanā un apguvē.
3. Lasītprasmes attīstības procesā skolēns un skolotājs izprot, ka lasītprasmes kvalitātes pilnveides process un saturs izriet no lasīšanas mērķa/nolūka.	3.1. Skolēns atbilstoši savām spējām **un pēc interesi rosinošiem jautājumiem** formulē lasīšanas mērķi un piedāvā to skolotājam.
	3.2. Skolotājs skaidri izvirza lasīšanas mērķi skolēna lasītprasmes attīstības veicināšanai un piedāvā to skolēnam.
	3.3. Skolēns sadarbībā ar skolotāju **un/ vai klasesbiedru** vienojas par lasīšanas mērķi, **ņemot vērā arī lasītprasmes līmeņa diagnosticējošos rezultātus.**
4.Lasītprasmes attīstības procesa posma noslēgumā skolēns un skolotājs veic analīzi un pašanalīzi	4.1. Skolotājs analizē skolēna darbību un sadarbību.
	4.2. Skolotājs analizē savu darbību un sadarbību, **maina tos darbības principus, kuri traucēja palīdzēt pilnveidot skolēna lasītprasmes attīstību; pilnveido sadarbības prasmes; mērķtiecīgi maina lasītprasmes apguvei paredzētos uzdevumus ne tikai plānotā posma beigās, bet arī lasītprasmes apguves procesā.**
	4.3. Skolēns analizē savu darbību un sadarbību, **maina darbības principus, kuri, iespējams, traucēja palīdzēt pilnveidot lasītprasmes attīstību; pilnveido sadarbības prasmes; mērķtiecīgi maina lasītprasmes apguvei**

	paredzētos uzdevumus ne tikai plānotā posma beigās, bet arī lasītprasmes apguves procesā.

Nobeigums

Lasītprasme ir viena no valodas pamatprasmēm, kas mūsdienu situācijā kļuvusi svarīga katra indivīda dzīvē un sabiedrībā kopumā.

Lasītprasmes apguve un attīstība ir arī viens no sākumskolas mācību procesa uzdevumiem. Mūsdienu izglītībā sākumskolā vairāki lasītprasmes jēdziena un lasīšanas procesa attīstības skaidrojuma aspekti ir mainījušies. To ietekmē vajadzība labi lasīt, apgūstot visu mācību priekšmetu saturu. Mūsdienās arī sākumskolēnam konkrētu mērķu īstenošanai jāprot lasīt dažāda veida tekstus – no tradicionālās grāmatas līdz e-grāmatai, jāapgūst prasme lasīt tekstu iedziļinoties, prasme pārskatīt tekstus, lai atrastu un izlasītu tikai konkrētu informāciju u.c.

Līdz ar to ir paplašinājies lasītprasmes jēdziens. Mūsdienās lasītprasme ir saistāma ar prasmi ne tikai skaņas aizstāt ar atbilstošiem burtiem, izlasot vārdu, bet arī izprast, vērtēt un izmantot lasīto, lai sasniegtu savus mērķus, komunicētu un piedalītos sabiedrības dzīvē. Tā ir arī prasme izvēlēties lasīšanas veidu, lai noteiktā laika vienībā iegūtu dažādos informācijas avotos piedāvātu informāciju, atrastu sakarības starp jēdzieniem, faktiem, vispārinātu, izmantotu un interpretētu iegūtās informācijas saturu jaunu spriedumu radīšanā, kā arī varētu sniegt atgriezenisko saiti, iesaistīties diskusijā ar citiem lasītājiem par iegūtās informācijas saturu, tā veicinot kā savas, tā citu lasītprasmi un mainot lasītprasmes nozīmību sociālā līmenī.

Pētījumā ir definēti lasītprasmes kvalitātes kritēriji, rādītāji un līmeņi. Svarīgākie lasītprasmes kvalitātes rādītāji ir apzinātība, pareizība, izteiksmīgums un lasīšanas ātrums, prasme iegūt informāciju no teksta, to apstrādāt un sniegt atgriezenisko saiti par lasīto, kas ir nozīmīgi izglītības ieguves procesā, lai patstāvīgi varētu strādāt ar informāciju.

Viens no lasītprasmes kvalitātes rādītājiem ir-lasītāja spēja iesaistīties lasīšanas procesā (pasīvi vai aktīvi), kas pētījumā formulēta kā reproduktivitāte vai produktivitāte. Reproduktivitāte tiek skaidrota kā informācijas uztvere un atcerēšanās noteiktā laika vienībā. Informācija tiek iegūta, neveidojot diskusiju ar sevi un citiem, neanalizējot kontekstu, kritiski to nevērtējot. Tā ir īsu atbilžu sniegšana par lasīto bez pamatojuma ar faktiem, attieksmes paušanas. Savukārt produktivitāte saprotama kā indivīda spēja aktīvi informācijas avotu saturu analizēt un vērtēt, par to reflektēt, sniegt paplašinātas atbildes, kā arī informācijas ieguvei izmanto dažādus lasīšanas veidus.

Būtiska ir arī lasītā izpratne un lietojamība. Lasītā izpratne sākas no atsevišķu vārdu, vārdu savienojumu izpratnes teikuma un teksta kontekstā, vārdu grafiskā atveidojuma saglabāšanas atmiņā, tādējādi lasītprasmes kvalitāti raksturo prasme veidot mijsakarību ar izpratnes un atmiņas kvalitāti. Tāpat izpratnes kvalitāte saistīta ar uzmanību lasīšanas laikā,

veidojot mijsakarības ar lasītāja pieredzi, lasītāja individuālajām iezīmēm un lasīšanas procesu kopumā.

Apkopojot konstatējošajā pētījuma datus un iegūtās atziņas no analizētajām teorijām, tika izvirzīti pedagoģiskie nosacījumi un to saturs, kas ievērojami sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesā. Pedagoģiskie nosacījumi ir

- lasītprasmes attīstības kvalitātes pamatā ir diagnosticēta situācija, kas ļauj noteikt katra skolēna lasītprasmes līmeni,
- lasītprasmes attīstībā tiek ņemta vērā skolēna lasītprasmes pieredze un vajadzības, un uz tā pamata tiek veidots lasītprasmes kvalitātes pilnveides process un saturs,
- lasītprasmes attīstības procesā skolēns un skolotājs izprot, ka lasītprasmes kvalitātes pilnveides process un saturs izriet no lasīšanas mērķa/nolūka,
- lasītprasmes attīstības procesa posma noslēgumā skolēns un skolotājs veic analīzi un pašanalīzi.

Pedagoģiskie nosacījumi ietverti konstruētajā sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesuālās darbības modelī. Tas pedagoģiskajā procesā eksperimentāli pārbaudīts.

Būtiskākākais empīriskajā pētījumā radies secinājums ir šāds: sākot apgūt lasītprasmi, sākumskolēnam svarīgi apgūt prasmi formulēt lasīšanas mērķi un uzdevumus. Tas ļauj nodrošināt precīzu skolotāja un skolēna darbību, apzinoties skolēna un skolotāja potenciālu, un, ja nepieciešams, arī veikt izmaiņas skolēnu un skolotāja darbībā łasītprasmes pilnveides procesā. Pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka nozīmīga ir ne tikai skolēna, bet arī skolotāja profesionālās darbības pilnveide gan noteiktā skolēnu lasītprasmes pilnveides posmā, gan pēc tā. Empīriskā pētījuma rezultāti rāda tendenci, ka skolotājs skolēna lasītprasmes pilnveides procesā uzsver savas darbības nepieciešamību, taču būtiski, ka skolēns un skolotājs veic pašanalīzi, tā pilnveidojot turpmāko lasītprasmes attīstības procesu.

Pēc pētījumā iegūto datu analīzes papildināts pedagoģisko nosacījumu, kas ievērojami sākumskolēna lasītprasmes attīstības procesā, saturs. Papildinātie pedagoģiskie nosacījumi ir šādi:

- būtiska ir skolēna lasītprasmes līmeņa diagnosticēšana vairākas reizes mācību gadā, jo sākumskolā izmaiņas lasītprasmes attīstībā notiek strauji, mainīgi, jo tieši šajā periodā skolēns apgūst dažādas lasīšanas tehnikas, mācās lasīt dažādus tekstus;
- savas un cita skolēna darbības analīzē uzsvērt pozitīvos attīstības dinamikas aspektus, mainīt lasītmācīšanās formas (individuāli, sadarbībā ar skolotāju,

sadarbībā ar klasesbiedru, grupā utt.), uzdevumus lasītprasmes pilnveides procesā;

- skolotājam vairāk domāt par mācību vides pielāgošanu un iespēju mērķtiecīgāku izmantošanu skolēna lasītprasmes pilnveidei,
- pilnveidojot lasītprasmi, izmantot dažāda veida tekstus atbilstoši mūsdienu attīstības tendencēm un to informācijas izmantošanas nepieciešamībai ikdienā,
- pilnveidot sadarbību, piemēram, skolēns – skolotājs, lai lasītprasmes attīstības procesā iesaistītās personas būtu līdzvērtīgas, tāpat akcentēt skolēna un skolēna sadarbības formas, tā panākot, ka tiek vienlaicīgi risinātas ar lasītprasmes pilnveidi līdzīgas problēmas.

Sākumskolēna lasītprasmes attīstību veicinošais process sākas ar mērķa izvirzīšanu. Svarīgi, lai tas tiek izvirzīts skolēna un skolotāja sadarbības procesā, apzinoties skolēna un skolotāja vajadzības lasītprasmes pilnveides procesā. Lai tās realizētu, nepieciešams vairākas reizes mācību gadā veikt skolēna lasītprasmes kvalitātes monitoringu, tā precizējot arī attiecīgā mācību procesa mērķi un uzdevumus. Sasniegumu analīzes procesā svarīgi redzēt savu un citu klasesbiedru attīstības dinamiku. No skolotāja puses ir jāprot uzsvērt skolēna pozitīvās izaugsmes aspektus. Atspoguļotais grupas (klases) kopējais lasītprasmes sniegums kādā no mērījumu posmiem ļauj skolotājam analizēt ikviena skolēna izaugsmi attiecībā pret grupas vidējo līmeni, diferencēt skolēnus, kā arī skolēnam apzināties savu lasītprasmes līmeni attiecībā pret vienaudžiem.

Mācību procesā nepieciešams domāt par mācību vides maiņu, mainību un pielāgotību dažādām situācijām, padarot to brīvāku, ne vienmēr akadēmisku, izmantot pieejamos resursus un iespējas. Mainīšanās līdzi dažādām situācijām lasītprasmes pilnveides procesā paredz, ka skolotājam rūpīgi jāpārdomā, kāpēc un kādus izmanto mācību līdzekļus, kādā mērā tie atbilst skolēna vajadzībām, mūsdienu prasībām, izvirzītajam mērķim un uzdevumiem, to metodiskajam noformējumam.

Promocijas darba izstrādes laikā atklātas turpmākās pētniecības iespējas, un tās ir

- teksta lasāmības līmeņa noteikšanas metodikas pilnveide skolēnu zināšanu, prasmju un attieksmju diagnosticēšanai;
- izveidotā SLAPDM aprobācija 4. – 6. klases un 7. – 9.klases posmos, lai konstatētu nemainīgos nosacījumu satura aspektus visos posmos.

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes

1. Lasīšanas procesā notiek lasītāja dialogs ar tekstu, un tā kvalitāte atkarīga no gatavības izvirzīt lasīšanas mērķi un uzdevumus, zināšanām par tekstu kā loģiski strukturētu, jēdzieniski saistītu izteikumu kopumu, dažādiem teksta lasīšanas paņēmieniem, prasmes uztvert teksta saturu un struktūru, analizēt teksta valodas saistību ar teksta saturu un saskatīt teksta satura un tā lasīšanas personīgo nozīmīgumu, kā arī vērtēt savu lasītāja pieredzi un iespējas tās pilnveidei.

2. Lasītprasmes attīstības procesā sākumskolā noteicošais nav skolēna bioloģiskais vecums, bet viņa intelektuālās un emocionālās attīstības līmenis un psiholoģiskā gatavība sadarboties ar skolotāju, kura profesionālā darbība balstās uz zināšanām par mūsdienu sākumskolēna vajadzībām, lasītprasmes attīstības metodiku, prasmi to izmantot pedagoģiskajā procesā, kā arī profesionālās darbības pašanalīzes prasmi un prasmi izmantot citu profesionāļu piedāvātās iespējas.

3. Sākumskolēna lasītprasmes attīstības pamatā ir pedagoģisko nosacījumi, kas ietver skolēna un skolotāja vajadzību noskaidrošanu sadarbības procesā, mērķa izvirzīšanu, darba plānošanu, tā analīzi un pašanalīzi, lai veiktu vajadzīgās izmaiņas lasītprasmes kvalitātes pilnveidei.

Literatūras un avotu saraksts

1. Abadzi, H.(2016). Turning a molehill into a mountain? Hoe reading curricula are failing the poor worldwide? *Prospects, 46(3 -4),* 319 – 224.

2. Abadzi, H. (2013). *Literacy for all 100 days? A research-based strategy for fast progress in low income countries (global partnership for education working paper series No.7).* Washington, DC: Global Partnership for Education.

3. Aberšek, K.M., Ropič, M., Hus, V. (2009). Children's literature, teachers and integrative education: theory and school reality. *Problems of education in the 21 st.century,* vol 14, 44 -55.

4. Adams, R. H., Strickland, J. (2012). The effects of computer-assisted feedback strategies in technology education: A comparison of learning outcomes. *Journal of Educational Technology Systems, 40,* 211-223.

5. Afflerbach, P., Crassas, M.E., Doyle, B. (2017). Reading assessment in the 21st century. *What's new in literacy teaching? Weaving together time-honored practices with new research* (Ch. 6). New York, NY: Teachers College Press.

6. Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review, 72,* 167–180.

7. Allyn, P. (2016). *Core ready lesson sets for grades 6–8.* Upper Saddle River, NJ: Pearson.

8. Altun, D., Tantekin Erden, F., Snow, C. E. (2018). A multilevel analysis of home and classroom literacy environments in relation to preschoolers' early literacy development. *Psychology in the Schools, 55*(9), 1098–1120.

9. Alvarez-Canizo, M., Martinez-Garcia, C. (2019). Development of reading prosody in school-age Spanish children: a longitudinal study. *Journal of Research in reading, Vol. 00,* p.1 – 18.

10. Amiama-Espaillat, C., Mayor-Ruiz, C. (2017). Digital Reading and Reading Competence: The influence in the Z generation from the Dominican Republic, *Comunicar, 52,* XXV, 105-113.

11. Anderson, J. (1983). Lix and rix: Variations on a little-known readability index. *Journal of Reading, 26,* 490–496.

12. Andersone, R. (2007). *Izglītības un mācību priekšmetu programmas*. Rīga: RaKa.

13. Anspoka, Z. (2008). *Latviešu valodas didaktika 1. - 4. klase*. *Monogrāfija.* Rīga: Raka.

14. Anspoka, Z., Tūbele, S. (2015). *Lingvodidaktika. 1 – 6. klasei.* Rīga: LVA.

15. Aydemir, Z., Ozturk, E. (2012). The effects of reading from the screen on the reading motivation levels of elementary 5th graders. *The Turkish Onlaine Journal of Educational Technology,* Vol.11 Issue 3, 357 – 365.

16. Ball, D. L., Lubienski, S., Mewborn, D. (2001). Research on teaching mathematics: The unsolved problem of teachers' mathematical knowledge. *Handbook of research on teaching* (pp. 433-456). New York, NY: Macmillan.

17. Barnes, M. A. (2015). What Do Models of Reading Comprehension and Its Development Have to Contribute to a Science of Comprehension Instruction and Assessment for Adolescets? *Improving Reading Comprehension of Middle and High School Students*. Springer, 1 -15.

18. Bassiouni, D. H., Hackley, C. (2014). 'Generation Z' children's adaptation to digital consumer culture: A critical literature review. *Journal of Customer Behaviour, 13*(2), 113-133.

19. Bates, C. C., D'Agostino, J. V., Gambrell, L., Xu, M. (2016). Reading recovery: Exploring the efects on frst graders' reading motivation and achievement. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 21*(1), 47–59.

20. Berko Gleason, J. (2009). *The development of language* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

21. Best, J. R., Miller, P. H., Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences, 21*, 327–336.

22. Blakemore, J.E.O., Berenbaum, S.A., Liben, L.S. (2009). *Gender development.* Clifton, NJ: Psychology Press.

23. Blakemore, S-J., Frith, U. (2005). *The Learning Brain: Lessons for Education.* United Kingdom: Blackwell Publishing.

24. Block, C.C., Duffy, G.G. (2008). Research on teaching comprehension. Where we've been and where we've going. *Comprehension instruction. Research – based best practicies,*New York: The Guilford Press, p.19 – 37.

25. Bortolussi, m., Dixon, P. (2013). Minding the text: Memory for literary narrative. *Stories and minds: Cognitive approaches to literary narrative,* Lincoln: University of Nebraska Press, 23 – 37.

26. Brasseur-Hock, I. F., Hock, M.F., Kieffer, M.J., Biancarose, G., Deshler, D. D. (2011). Adolescent struggling readers in urban schools: Results of a latent class analysis. *Learning and Individual Differences, 21*, 438 – 452.

27. Brevik, L.M. (2014). Making implicit practice explicit: How do upper secondary teachers describe their reading comprehension strategies instruction? *International Journal of Education Research,* 67, p. 52 – 66.

28. Brown, R. (2012). Preliminary findings from a survey of student acceptance and use of e-textbooks in higher education. *Allied Academies International Conference: Proceedings of the Academy of Educational Leadership (AEL*), 17(2), 1–5.

29. Brown, S. (2011). Becoming literate: Looking across curricular structures ar situated identities. *Early Childhood Educational Journal, 39*, 257 – 265.

30. Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zhang, N., Zaini, S. (2014). Direct and collateral effects of peer-tutoring on social and behavioral outcomes: A meta-analysis of single-case research. *School Psychology Review, 43*, 260-285.

31. Burden, P.R., Byrd, D.M. (2016). *Methods for effective teaching* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

32. Burns, M. K., Silberglitt, B., Christ, T. J., Gibbons, K. A., Coolong-Chaffin, M. (2016). Using Oral Reading Fluency to Evaluate Response to Intervention and to Identify Students not Making Sufficient Progress. *The Fluency Construct* (pp. 123-140): Springer.

33. Cain, K. (2004). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities,* 44(5), p.431 – 443.

34. Cain, K. (2015). Literacy development: The interdependent roles of oral language and reading comprehension. *Routledge handbook of communication disorders* (pp. 204-214). New York, NY: Routledge.

35. Calkins, S.D., Perry, N.B. (2016). The development of emotion regulation. *Developmental psychopathology* (3rd ed.). New York: Wiley.

36. Cartwright, K.B., Duke, N.K. (2019). The DRIVE model of reading: Making the complexity of reading accessible. *The Reading Teacher, 73*(1), 7–15.

37. Cash, A. H., Cabell, S. Q., Hamre, B. K., DeCoster, J., Pianta, R. C. (2015). Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children's language and literacy development. *Teaching and Teacher Education, 48*, 97–105.

38. Cetin, M., Halisdemir, M. (2019). School Administrators and Generation Z Students' Perspectives for a Better Educational Setting. *Journal of Education and Trainig Studies, Vol. 7*, 2, p. 84 – 97.

39. Cheng, K. H., Tsai, C. C. (2016). The interaction of child–parent shared reading with an augmented reality (AR) picture book and parents' conceptions of AR learning. *British Journal of Educational Technology*, *47*(1), 203-222.

40. Chris, C. (2016). Content Validity: Definition, Index & Examples. *Research Methods in Psychology: Help and Review*. Chapter 11.

41. Chun, C.W. (2009). Critical literacies and graphic novels for English-language learners: Teaching maus. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), p.144 – 153.

42. Clark-Chiarelli, N., Louge, N. (2016). Teacher quality as a mediator for student achievement. *Understanding what works in oral reading assessments* (pp. 30 - 40). Monreal: UNESCO.

43. Clark, C., Osborne, S., Dugdal, G. (2009). *Reaching out with role models: Role models and young people's reading.* London: National Literacy Trust.

44. Clinton, V. (2015). Examining associations between Rading motivation and inference generation beyond Reading skill. *Reading Psychology*, p.1- 26.

45. Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. www.readingonlaine.org/electronic/RT/2-03_column/ (skatīts 15.03.2011.).

46. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer Place of Publication.

47. Colleman, M., Earley, P. (2005). *Leadreship and Managamnet in Education. Cultures, Change and Context.* New York: Oxfort University Press.

48. Comb, M. (2010). *Redears and writers in the primary grades.* Boston: Allyn & Bacon.

49. Comings, J.P., Strucker, J., Bell, B. (2017). Two reading assessments for youth in alternative basic skills and livelihood skills training programs, *Quarterly Review of Comparative Education, Vol.47*, 229 – 243.

50. Conradi, K. (2014). Tapping technology's potential to motivate readers. *Sage journals, 96*(3), 54-57.

51. Corbeil, J., Valdes-Corbeil, M. (2007). Are you ready for mobile learning? *EDUCAUSE Quarterly*, 30(2), 51–58.

52. Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*, 113–143.

53. Crain-Thoreson, C., Dahlin, M.P., Powell, T.A. (2001). Parent-child interaction in three conversational contexts:variations in style and strategy. *New Dir.Child Adolesc. Dev.92,* p.23-37.

54. Csobanka, Z. E. (2016). The Z Generation. *Acta Technologica Dubnicae, Vol. 6,* 2, p. 63 – 76.

55. Cunningham, P.M. (2017). *Phonics they use* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

56. Cunningham, A. E., Zibulsky, J., Stanovich, K. E., Stanovich, P. J. (2009). How teachers would spend their time teaching language arts: The mismatch between self-reported and best practices. *Journal of Learning Disabilities, 42*, 418–430.

57. Cunningham, A. E., Zibulsky, J. (2011). Tell me a story: Examining benefits of shared reading. *Handbook of early literacy research* (pp. 396–411). New York: Guilford.

58. Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., Ponitz, C. C. (2009). Teacher–child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology, 101*, 912–925.

59. Davis, S. D., Vehabovic, N. (2017). The Dangers of Test Preparation: What Students Learn (and Don't Learn) About Reading Comprehension From Test-Centric Literacy Instruction. *The Reading Teacher, vol.71*, p.579 – 588.

60. Davis-Kean, P.E., Jager, J., Collins, W.A. (2009). The self in action: An emerging link between self-beliefs and behaviors in middle childhood. *Child Development perspective, 3,* 184 – 188.

61. De Naeghel, J., Valcke, M. Van Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing 27*(9), 1547-1565.

62. Deacon, H.S., Mimeau, C., Chung, S. C., Chen, X. (2019). Young readers' skill in learning spellings and meanings of words during independent reading. *Journal of Experimental Child Psychology, 181,* 56 – 74.

63. Dedze, I. (1999). *Reading Ability of Latvian Students*. Institute of International Education, Stocholm University.

64. DeStefano, D., LeFevre, J. (2007). Cognitive load in Hypertext reading: A review. *Computer in Human Behavior,* 23(3), p.1616 – 1641.

65. Dixon, A. (2012). From touchstones to touch screens: The evolution of a book lover. *Horn Book Magazine*, 88(2), 69–71.

66. Doležalova, J. (2015). Competencies of Teachers and Student Teachers for the Development of Reading Literacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 171, p.519 – 525.

67. Dooley, C.M., Matthews, M.W. (2009). Emergent comprehension: Understanding comprehension development among young literacy learners. *Journal of Early Childhood Literacy, 9*(3), 269–294.

68. Duke, N.K., Pearson, P.D., Strachan, S.L., Billman, A.K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. *What reaserc has to say abou reading instruction,* Newark, DE: International Reading Association, p.51 -93.

69. Duke, N.K., Cartwright, K.B., (2019). Implications of the DRIVE Model of Reading: making the Complexity of Reading Actionable. *The Reading Teacher, 73*(1), 123 – 128.

70. Dupont, S. (2015). Move over Millennials, here comes Generation Z. *Public Relations Tactics, 22*(5), 19, pieejams: https://apps.prsa.org/Intelligence/Tactics/Articles/view/11057/1110/Move_Over_Millennials_Here_Comes_Generation_Z_Unde#.XsZXuGgzZPZ

71. Dymock, S., Nicholson, T. (2010). "High 5!": Strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher, 64*(3), 166–178.

72. Edwards, S.A., Maloy, R.W., Anderson, G. (2009). Reading Coaching for Math Word Problems. *Literacy Coaching Clearinghouse,* pieejams: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530295.pdf

73. Ehri, L.C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading, 18* (1), 5 – 21.

74. Elkonin, D. (1973*). Compraretive Reading. Cross – National Studies of Behavior and Proceses in Reading and Writing*. New York.

75. Enriquez, G. (2011). Embodying wxclusion: The daily melancholia and performative politics of struggling early adolescent readers. *English teaching: Practice and Critoque, 10*, 90 – 112.

76. Esrock, E., Kuzmicova, A. (2014). Visual imagery in reading. *Encyclopedia of aesthetics*, Oxford: Oxford University Press, 416 – 420.

77. Fahey, T.D., Insel, P.M., Roth, W.T. (2011). *Fit and well (9 th ed*), New York:McGraw-Hill.

78. Fernandez-Cruz, F.J., Fernandez-Díar, M.J. (2016). Generation Z´s Teachers and their Digital Skills. Comunicar, 46(XXII), 97-105.

79. Fesel, S.S., Segers, E., Clariana, R.B., Verhoeven, L. (2015). Quality of children's knowledge representations in digital Text comprehension: Evidence form Pathfinder networks. *Computers in Human Behavior,* 48, p.135- 146.

80. Fisher, D., Frey, N. (2016). *Improving adolescent literacy* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

81. Fields, R. D. (2010). Change in the brain's white matter: The role of the brain's white matter in active learning and memory may be underestimated. *Science, 330*(6005), 768–769.

82. Fišers, R. (2005). *Mācīsim bērniem mācīties*. Rīga: RaKa.

83. Florit, E., Roch, M., Levorato, M.C. (2011). Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: The role of verbal and inferential skills. *Discourse Processes, 48*(2), 119–138.

84. Forster, N., Souvignier, E. (2014). Learning progress assessment and goal setting: Effects on reading achievement, reading motivation and reading self- concept. *Learning and Instruction,* 32, 91 – 100.

85. Fox, E., Maggioni, L. (2016) Identifying Individual Differences in Reading. *Handbook of Individual Differencies in Reading. Reader, Text, and Context*. Routledge., 32 – 44.

86. Freed, J., Adams, C., Lockton, E. (2015). Predictors of reading comprehension ability in primary school-aged children who have pragmatic language impairment. *Research in Developmental Disabilities* 41 – 42, p.13 – 21.

87. Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Continuum.

88. Fuchs, D., Compton, D., Fuchs, L., Bryant, J., Hamlett, C., Lambert, W. (2012). First grade cognitive abilities as longterm predictors of reading comprehension and disability status. *Journal of Learning Disabilities, 45*, 217–231.

89. Fuchs, L.S. (2004). The past, present, and future of curriculum – based measurement research. *School Psychology Review,* 33, p. 188-192.

90. Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hosp, M.K., Jenkins, J.R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: Atheoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5,* p.239 – 256.

91. Fuchs, L.S., Fuchs, D. (2002). Mathematical problem-solving profilies of students with mathematics difficulties with and without comorbid reading dificulties. *Jornal of Learning Disabilities, 35,* p.563 – 573.

92. Gambrell, L. (1996). Creating clasroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher, 50* (1), 14 -25.

93. Gambrell, L., Marinak, B. (2015). Reading Motivation: What the Research Says. http://www.readingrockets.org/article/29624 (skat.15.05.2015.).

94. Garcia, J.R., Cain , K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research, 84* (1), 74 – 111.

95. Geiger, J.F., Millis, K.K. (2004). Asseing the Impact of Reading Goals and Text Structures on Comprehension. *Reading Psychology*. An International Quarterly, *vol.25, No 2*, p. 93 – 100.

96. George, D., Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

97. Georgiou, G.K., Das, J.P. (2016). What component of executive functions contributes to normal and impaired reading comprehension in young adults? *Research in Developmental Disabilities,* 49 – 50, p.118 – 128.

98. Geske, A., Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.

99. Geske, A., Ozola, A., (2007). *Skolēnu sasniegumi lasītprasmē Latvijā un pasaulē*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.

100. Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A., Kiseļova, R. (2010). *Ko skolēni zina un prot - kompetence lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs:* Latvija OECD valstu Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 2009. Rīga: LU PPMF.

101. Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A., Kiseļova, R. (2016). *Latvija OECD Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 2015 – pirmie rezultāti un secinājumi*. Rīga: Latvijas Universitāte.

102. Geva, E. and Ramírez, G. (2015). *Focus on Reading*, Oxford: Oxford University Press.

103. Godwin - Jones, R. (2011). Emerging Technologies Autonomous Language Learning. *Language Learning and Technology*, 15(3), 4-11.

104. Golke, S., Dorfler, T., Artelt, C. (2015). The impact of elaborated feedback on text comprehension within a computer-based assessment. *Learning and Instructions*, 39, p.123 – 136.

105. Gootkina, N.I. (2010). School readiness in the context of the problem of preschool and primary school education continuity. *Psychological science and education. Perspectives on early childhood care and education.* (3), 85 – 91.

106. Grabe, W. (1991). Current developmentsin second language reading research. *TESOL Quarterly, 25,* 375- 406.

107. Greenfield, K.T. (2014). Faking cultural literacy. *New York Times,* pieejams: https://www.nytimes.com/2014/05/25/opinion/sunday/faking-cultural-literacy.html

108. Grolnick, W.S., Ryan, R.M. (1987). *Autonomy Support in Education: Creating the Facilitating Environment.* The Falmer Press, London, New York.

109. Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education.* New York, NY: Teachers College Press.

110. Gutierrez, K.D., Rogoff, B. (2003). Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice. *Educational Researcher, 32*(5), p.19 – 25.

111. Guthrie, J.T., McRae, A., Klauda, S.L. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist, 42*(4), 237–250.

112. Guthrie, J. T., Wigfeld, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, *Handbook of reading research* (pp. 403–422). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

113. Hagaman, J. L., Reid, R. (2008). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of middle school students at risk for failure in reading. *Remedial and Special Education, 29,* 222-234.

114. Hahnel, C., Goldhammer, F., Naumann, J., Krohne, U. (2016). Effects of linear reading, basic computer skills, evaluating online information, and navigation on reading digital text, *Computers in human Behavior,* 55, p.486 – 500.

115. Hall, L. A. (2009). Struggling reader, struggling teacher: An examination of student-teacher transactions with reading instruction and text in social studies. *Research in teh Teaching of English, 43,* 286 – 309.

116. Hall, L. A. (2010). The negative consequences of becoming a good reader: Identity theory as a lens for understanding struggling readers, teachers, and reading instruction. *Teacher College Record, 112,* 1792 – 1829.

117. Hall, L. A. (2012). Moving out of silence: Helping struggling readers find their voices in text-based discussions. *Reading & Writting Quarterly, 28*, 307 – 332.

118. Hall, L.A. (2016). The role of identity in reading comprehension development. *Reading & Writing Quarterly, 32*(1), 56–80.

119. Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., Decoster, J., Jones, S., Brown, J., Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of effective teaching in over 4,000 classrooms. *Elementary School Journal, 113*, 461–487.

120. Hamre, B. K., Hatfield, B., Pianta, R. C., Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development, 85*, 1257–1274.

121. Harris, A., Godall, J. (2007). *Engoing parents in raising achievments do parents know the matter*? *Research Report*. DCSF RN004. London: DCSF.

122. Harrison, E., McTavish, M. (2018). 'i'Babies: Infants' and toddlers' emergent language and literacy in a digital culture of iDevices. *Journal of Early Childhood Literacy, 18*(2), 163–188.

123. Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal, 37*, 893-914.

124. Hatlevik, O.E., Ottestad, G., Throndsen, I. (2015). Predictors of digital competence in 7th grade: A multilevel analysis. *Journal of Computer Assisted Learning, 31*, 220 – 231.

125. Hatlevik, O.E., Scherer, R., Christophersen, K.A. (2017). Moving beyond the study of gender differences: An analyses of measurement invariance and differential item functioning of an ICT literacy scale. *Computers & Education, 113*, 280 – 293.

126. Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London, UK: Routledge.

127. Hattie, J., Timperley, K. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), p.81 – 112.

128. Hogan, T. P., Murphy, G. (2007). Comparative review: Recommendations for preparing and scoring constructed-response items: What the experts say. *Applied Measurement in Education, 20*(4), 427 - 441.

129. Hodgen, J. (2011). "Setting, Streaming and Mixed Ability Teaching." *In Becoming a Teacher: Issues in Secondary Education*, 210–221. Maidenhead: Open University Publishing.

130. Honore, C. (2004). *In praise of slowness: How a worldwide movement is challenging the cult of speed.* New York: HarperCollins.

131. Hosp, J., Nicole, S. (2014). Reading Assessment: Reading Fluency, Reading Fluently, and Comprehension - Commentary on the Special Topic. *School Psychology Review, 43*(1), 59-68.

132. Houston, C. (2011). *Digital Books for Digital Natives. A Tour of Open Access Children's Digital Literature Colletions*. Children and Libraries. Winter.

133. Hua, X., Gongb, Y. Laib, C., Leunga, F.K.S. (2018). The relationship between ICT and student literacy in mathematics, reading and science across 44 countries: A multilevel analusis. *Computers & Education, 125*, 1 – 13.

134. Huntsinger, C.S., Jose, P.E., Larson, S.L., Kreig, D.B., Shaligram, C. (2000). Mathematics, vocabulary and reading development in Chinese American and European American children over the primary school years. *Journal of Education Psychology, 92, p.*745 – 760.

135. Huslander, J., Olson, R.K., Willacutt, E.G., Wadsworth, S.J. (2010). Longitudinal Stability of Reading-Related Skills and Their Prediction of Reading Development, *Scientific Studies of Reading, 14*(2), 111 – 136.

136. Hyman J. A., Moser M. T., Segala L. N. (2014). Electronicreading and digital library tehnologies: understanding learner expectation and usage intent for mobile learners**.** *Education Teach Research Dev, 62, 35 – 52.*

137. Igel, C., Urquhort, V. (2012). Generation Z, meet cooperative learning. *Middle School Journal, 43*(4), 16-21.

138. Ilter, I. (2017). Improving the reading comprehension of primary-school students at frustrationlevel reading through the paraphrasing strategy training: A multiple-probe design study. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*, 147-161.

139. Iorgulescu, M. (2016). Generation Z and its perception of work. *Cross-Cultural Management Journal, 18*(1), 47 – 54.

140. Ismail,A., Kuppusamy, K.S., Nengroo, A.S. (2017). Multi-tool accessibility assessment of government department websites: a case-study with jkgad, *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology* 1–13.

141. Jacobs, G.E. (2013). Remagining multiliteracies: A response to Leander and Boldt. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 57*(4), 270 – 273.

142. Jacobs, V.A. (2008). Adolescent literacy: Putting the crises in contex. *Harvard Educational Review,* 78, 7.– 39.

143. Jain, V., Vatsa, R., Jagani, K. (2014). Exploring generation Z's purchase behavior towards luxury apparel: A conceptual framework. *Romanian Journal of Marketing, 2*, 18-29.

144. Janks, H. (2010). *Literacy and power*. NY: Routledge.

145. Johnston, P.H. (2012). *Opening minds: Using language to change lives*. Portland, ME: Stenhouse.

146. Kang, H. (2014). Understanding online reading throeught the eyes of first and second language readers: An exploratory study. *Computers&Education,* 73, 1 – 8.

147. Karl L. W. (2012). A Brief Introduction to Reliability, Validity, and Scaling. *ReliabilityValidity-Scaling, vajag lpp*

148. Karule, A. (1997). *Ābeces mācīšanas metodika*. Rīga: Zvaigzne ABC.

149. Kassaliete, E. (2015). Redzes uztveres raksturlielumi grafēmu kognitīvajā apstrādē. *Promocijas darbs.*

150. Kim, Y., Boyle, H., Zuilkowski, S., Nakamura, P. (2016). *Landscape report on early grade literacy*. Washington, DC: U.S. Agency for International Development.

151. Kim, Y.-S., Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly, 4*(3), 269–281.

152. Knutsen, K., P. (2018). Understanding the Psychological Reading Process: Preparing pre-service ESL Teachers to Become Reading Teachers. *Acta Didactica Norge, vol.12*, 1 – 22.

153. Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

154. Kontovourki, S. (2012). Reading leveled books in assessment-saturated classrooms: A close examination of unmarked processes of assessment. *Reading Research Quarterly, 47*(2), 153–171.

155. Korat, O., Falk, Y. (2017). Ten years after: Revisiting the question of e-book quality as early language and literacy support. *Journal of Early Childhood Literacy,* 147 – 174.

156. Krasny, K.A., Sadoski, M. (2008). Mental imagery and affect in English/French bilingual readers: A cross-linguistic perspective. *The Canadian Modern Language Review, 64*(3), 399–428.

157. Krastiņa,E., Pipere, A. (2004). *Mācību sasniegumu pašizvērtēšana.* Rīga: RaKa.

158. Kroplijs, A., Raščevska, M. (2004). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnes*. Rīga: RaKa.

159. Kucan, L., Palincsar, A.S. (2010). Locating struggling readers in a reconfigured landscape: A conceptual review. *Handbook of reading research, Vol IV* p.341 – 358, NY: Routledge.

160. Kucirkova, N., Littleton, K., Cremin, T. (2017). Young children's reading for pleasure with digital books: Six key facets of engagement. *Cambridge Journal of Education, 47*(1), 67–84.

161. Kuzmicova, A. (2014). Literary narrative and mental imagery: A view from embodied cognition. *Style, 48*(3), 275 – 293.

162. Laible, D., Song, J. (2006). Constructing emotional and relational understanding: the role of affect and mother-child discourse, *Merril-Palmer Quart.*, 52, p.44-69.

163. Laiveniece, D. (2003). *Valodas mācība pusaudzim.* Rīga: RaKa

164. Landerl, K., Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 150–161.

165. Lasītprasmes mācīšana Eiropā: konteksts, rīcībpolitika un prakse. (2009) *Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis*. LV 6.5.2010. C 117/1–7.

166. Latham G, Faulkner J. (2013). Teachers of reading: Where new narratives in the virtual informe practice. *Australian Journal of Language and Literacy*, vol.36, No.1, 56 – 64.

167. Lauricella, A., Barr, R., Calvert, S. (2014). Parent-child interactions during traditional and computer storyboook reading for children's comprehension: Implications for electronic storybook design. *International Journal of Child-Computer Interaction, 2,* p.17 – 25.

168. Lauricella, A., Barr, R., Calvert, S. (2009). Emerging computer skills: influences of young children's executive functioning abilities and parental scaffolding techniques in the US, *J.Child Media,* 3, p.217- 233.

169. Leiddig, T., Grunke, M., Urton, K., Hisgen, S. (2018). The Effects of the RAP strategy Used in a Peer-tutoring Setting to Foster Reading Comprehension on high-Risk Fourth Graders, *Learning Disabilities: A Contemporary Journal 16* (2), 231 – 253.

170. Legge, G.E. (2007). *Psychophysics of reading in normal and low vision*. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum.

171. Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Faller, S. E. (2010). The effectiveness and ease of implementation o fan academic vocabulary intervention for linguistically diverse students in urban middle schools. *Reading Research Quarterly, 45*, 196 – 228.

172. Leu, D.J., Kinzer, C.K. (2017). *Phonics, phonemic awareness, and word analysis for teachers* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

173. Linder, D. E., Mueller, M. K., Gibbs, D. M., Alper, J. A., Freeman, L. M. (2017). Effects of an Animal-Assisted Intervention on Reading Skills and Attitudes in Second Grade Students. *Early Childhood Education Journal,* 1-7.

174. Lindo, E.J. (2014). Family background as a predictor of reading comprehension performance: An examination of the contributions of human, financial, and social capital. *Learning and Individual Differences,* 32, p.287 -293.

175. Lorens, A. C., Cerdán, R., Vidal-Abarca, E. (2014). Adaptive formative feedback to improve strategic search decisions in task-oriented reading. *Journal of Computer Assisted Learning, 30*, 233-251.

176. MacGinitie, W.H., MacGinitie, R.K., Maria, K., Dreyer, L.G. (2000). Gates–MacGinitie Reading Tests (4th ed.). Itasca, IL: Riverside.

177. MacLean, S. J., Kutin, J., Best, D., Bruun, A., Green, R. (2014). Risk profiles for early adolescents who regularly use alcohol and other drugs compared with older youth. *Vulnerable Children and Youth Studies, 9*(1), 17-27.

178. Magliano, J.P., Millis, K., Ozuru, Y., McNamara, D.S. (2007). A multi-dimensional framework to evalute assessment tools. *Reading comprehension strategies:Theories, interventions, and Technologies,* p.107 – 136, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

179. Magliano, J., Perry, P. (2008). Individual differences. *Encyclopedia of educational psychology*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 511 – 516.

180. Marinak, B., Gambrell, L. (2010). Reading Motivation: Exploring the Elementary Gender Gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129 – 141.

181. Manguel, A. (1997). *A history of reading*. New York: Penguin Group.

182. Manoli, P., Papadopoulou, M. (2013). Elementary EFL Teachers' Familiarity with Reading Strategies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 116, p.2131 – 2136.

183. Marganski, A. (2017). Sexting in Poland and the united states: A comparative study of personal and social-situational factors. *International Journal of Cyber Criminology, 11*(2), 183- 201.

184. Martinez, M.E. (2010). *Learning and cognition.* Upper Saddle River, NJ: Merrill.

185. Maslo, I., Tiļļa, I. (2005). Kompetence kā audzināšanas ideāls un analītiskā kategorija. *Skolotājs,* Nr. 3, 4.- 9.

186. Matausch, K., Pebock, K. B., Puhretmair,F. (2014). Accessible web content: A noble desire or a need? *Procedia Computer Science 27,* 312–317.

187. Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. Hauppauge, NY: Nova.

188. Mayer, R.E., Alexander, P.A. (Eds.) (2017). *Handbook of research on learning and instruction* (2nd ed.). New York: Routledge.

189. Mayring, P. (2002). Qualitative content analysis: Research instrument or mode of interpretation? *The role of the researcher in qualitative psychology*, pp. 139-148), Tubingen: Ingeborg Huber.

190. McBride, C. (2016). *Children's Literacy Development: A Cross-Cultural Perspective on Learning to Read and Write* (2nd ed.), Abingdon: Taylor & Francis.

191. McKee, L., Carr, G. (2016). Supporting Beginning Readers in reading to Learn: A Comprehension Strategy. *The Reading teacher, Vol. 70*, p. 359 – 363.

192. McKenna, M.C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B.G., Maeyer, J.P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934 – 956.

193. McKenna, J. M., White, S. R. (2017). Examining the use of police in schools: How roles may impact responses to student misconduct. *American Journal of Criminal Justice: AJCJ*, 1- 23.

194. McLeskey, J., Waldron, N. L. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: can they be both effective and inclusive? *Learning Disabilities Practice, 26*, 48-57.

195. McRae, A., Guthrie, J.T. (2009). promoting reasons for reading: Teacher practices that impact motivation. *Reading more, reading better*, p.55 – 78, NY: Guilford.

196. Mifsud, G. (2018). The Readability of Maltese Examination Texts. *Malta Review of Educational Research, Vol.13*, 65 – 78.

197. Mimeau, C., Ricketts, J., Deacon, S. H. (2018). The role of orthographic and semantic learning in word reading and reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 22*, 384–400.

198. Montuori, A. (2005). Literature review as creative inquiry. Reframing scholarship as a creative process. *Journal of Transformative Education, 3*(4), 374–393.

199. Morgan, P.L., Fuchs, D., (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children,* 73(2), 165 – 183.

200. Mory, E.H. (2004). Feedback research revisited. *Handbook of research on educational communications and technology*, Taylor&Francis, p.745 – 783.

201. Mourlam, D.J., Strouse, G.A., Newland, L.A., Lin, H. (2019). Can they do it? A comparison of teacher candidates' beliefs and preschoolers' actual skills with digital technology and media. *Computers & Education, 129,* 82 – 91.

202. Mulcahy, C. M. (2010). *Marginalized literacies: Critical literacy in the language arts classroom*. Charlotte, NC: Information Age.

203. Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading.* Available: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website, https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/internationalresults/ (skatīts. 09.01.2018.).

204. Musvoto, S.N., Gouws, D.G. (2010). The concept of a scale in accounting measurement. *South African Journal of Economic and Management Sciences (SAJEMS), 13*(4), 424 – 436.

205. Nathan, M.J., Petrosino, A.J. (2003). Expert blind spot among preservice teachers. *American Educational Research Journal, 40*(4), 905–928.

206. Navsaria, D., Sanders, L.M. (2015). Early literacy promotion in the digital age. *Pediatric Clinics of North America, 62,* 1273–1295.

207. Ness, M., Kenny, M. (2016). Improving the quality of think- alouds. *The Reading Teacher, 69*(4), 453–460.

208. Neuman, S.B. (2016). The danger of data- driven instruction. *Educational Leadership, 74*(3), 24–29.

209. Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem. (2018). Pieejams: https://likumi.lv/ta/id/303768-noteikumi-par-valsts-pamatizglitibas-standartu-un-pamatizglitibas-programmu-paraugiem

210. Nunan, D. (2015). *Teaching English to Speakers of Other Languages: An Introduction,* Abingdon: Taylor & Francis.

211. Oakhill, J.V., Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading, 16(*2), 91–121.

212. Oakhill, J.V., Cain, K., Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension*. New York, NY: Routledge.

213. Ojha, P.K., Ismail, A., Kuppusamy, K.S. (2018). Persual of Readability with Focus on Web Content Understandability, *Journal of King Soud University – Computer and Information Sciences*, pieejams: https://www.researchgate.net/publication/323939475_Perusal_of_Readability_with_Focus_on_Web_Content_Understandability .

214. Oostdam, R., Blok, H., Boendermaker, C. (2015). Effects of individualized and small-group guide oral reading interventions on reading skills and reading attitudes of poor readers in grades 2-4. *Research Papers in Education, 30*, 427–450.

215. Ornstein, P.A., Coffman, J.L., Grammer, J.K., San Souci, P.P., McCall, L.E. (2010). Linking the classroom contex and the development of shildren's memory skills. *The handbook of research on school, schooling, and human development.* New York: Routledge

216. Otero, J. (1998). Influence of knowledge activation and context on comprehension monitoring of science texts. *Metagcognition in educational theory and practice,* p.145 – 164.

217. Ozola, A. (2012). *Zēnu tekstizpratības uzlabošanas iespējas izglītības vadības kontekstā.* Rīga: LU akadēmiskais apgāds.

218. Ozola, A. (2017). *Starptautiskā lasītprasmes novērtēšanas pētījuma IEA PIRLS 2016 pirmie rezultāti par 4. klašu skolēnu lasītprasmi Latvijā un pasaulē.* Rīga:LU akadēmiskais apgāds.

219. Paige, D.D., Rupley, W.H., Smith, G.S., Rasinski, T.V., Nichols, W., Magpuri-Lavell, T. (2017). Is prosodic reading a strategy for comprehension? *Journal for Educational Research Online, 9*(2), 245–275.

220. Palfrey, J.G., Gasser, U (2008). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York: Basic Books (1).

221. Paran, A. (2003).Intensive reading, *English Teaching Professional*, 28, 40 - 48

222. Paris, S.G., Paris, A.H. (2006). Assessments of early reading. *Handbook of child psychology* (6th ed.), *vol 4: Child psychology in practice,* New York: Wiley, 48 – 74.

223. Paulson, E.J., Armstrong, S.L. (2010). Situating reader štance within and beyond the efferent-aesthetic continuum. *Literacy Researcher and Instruction, 49*, 86-97.

224. Pavlenko, A. (2012). Multilingualism and emotions. *The Routledge handbook of multilingualism*, pp. 454–469. Oxford: Routledge.

225. Pennington, Martha C. (2017). Literacy, culture, and creativity in a digital era. *Pedagogy, 17*(2), 259–287.

226. Pennington, M.C., Waxler, R.P. (2018). Whay reading books still matters. *The Power of Literature in digital Times*. New York, Routledge.

227. Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Oxford: Routledge.

228. Perfetti, C.A., Landi, N., Oakhill, J.V. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Oxford, UK: Blackwell.

229. Perfetti, C.A., Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 22–37.

230. *Pētniecība: teorija un prakse* (2016). Mārtinsones, K., Piperes, A., Kamerādes, D. red., Rīga: RaKa.

231. Pianta, R. C., La Paro, K. M., Hamre, B. K. (2008). *The Classroom Assessment Scoring System manual, K–3*. Baltimore, MD: Brookes.

232. Piažē Ž., (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis.

233. Pipere, A. (2011). Kvalitatīvo pētījumu dizainu veidi. *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes.* Rīga: RaKa, 220.– 242.lpp.

234. Porath, S. L. (2016). Conceptual, pedagogical, cultural, and political dilemmas of implementing a constructivist workshop approach to listening literacy. *Teachers and Teaching*, 1 – 13.

235. Pozdeevaa, S., Obskov, A. (2015). Justification of the Main Pedagogical Conditions of Interactive Teaching a Foreign Language in High School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 206, 166 – 172.

236. Pressley, M., Allington, R. L. (2014). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. Guilford Publications.

237. Primor, L., Pierce, M.E., Katzir, T. (2011). Predicting reading comprehension of narrative and expository texts among Hebrew-speaking readers with and without a reading disability. *Ann.of Dyslexia*, 61, p.242 – 268.

238. Protopapas, A., Simos, P.G., Sideridis, G.D., Mouzaki, A. (2012). The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis. *Reading Psychology, 33* (3), 217 – 240.

239. Psacharopoulos, G., Patrinos, H. (2018). Returns to investment in education: A decennial review of the global literature. *Education Economics, 26*(5), 445 – 458.

240. Ptičkina, Ā. (1997). *Kā mācīsim bērnus lasīt un rakstīt*. Eksperimentāls metodisks līdzeklis skolotājiem un vecākiem. Rīga: Zvaigzne ABC.

241. Ptičkina, Ā. (1998). *Lasīsim raitāk!* Metodiskie ieteikumi lasītprasmes apguvei. Rīga: Zvaigzne ABC.

242. Ptičkina, Ā. (1999). *Lasīšanas mācības sākumskolā*. Rīga: Pētergailis.

243. Ramsey, P.G. (2004) *Teaching and Learning in a Diverse World*. New York: Teachers College Press.

244. Raščevska, M. (2005). *Psiholoģisko testu un aptauju konstruēšana un adaptācija*. RaKa.

245. Reese, E., Cox, A. (1999). Quality of Adult Book Reading affects children's emergent literacy *Dev.Psychol, 35,* p.20 – 28.

246. Ricketts, J., Bishop, D. V. M., Nation, K. (2008). Investigating orthographic and semantic aspects of word learning in poor comprehenders. *Journal of Research in Reading, 31,* 117–135.

247. Ristic, J., Enns, J.T. (2015). Attentional development: The past, the present, and the future. *Handbook of child psychology and developmental science*: *Cognotive processes* (p.158 – 202), John Willey&Sons.

248. Ritchey, K.D., Silverman, D.R., Schatschneider, C., Speece, D.L. (2015). Prediction and Stability of Reading Problems in Midlle Childhood. *Journal of Learning Disabilities,* Vol. 48(3) 298 – 309.

249. Ritchey, K. D., Palombo, K., Silverman, R. D., Speece, D. L. (2017). Effects of an informational text reading comprehension intervention for fifth-grade students. *Learning Disability Quarterly, 40,* 68-80.

250. Robb, A. (2015). 92 percent of college students prefer reading print books to e-readers. Technology section. Pieejams: https://newrepublic.com/article/120765/naomi-barons-words-onscreen-fate-reading-digital-world

251. Ronald, P.R., Ruth, R. (2007). Generating Reading Readability Scores for Project Gutenberg Texts. Pieejams: http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/CL2007/paper/120_Paper.pdf

252. Rosenwald, M.S. (2014). Serious reading takes a hit from online scanning and skimming, researchers say. *Washington Post*, pieejams: http://static.trogu.com/documents/articles/palgrave/references/rosenwald%20Serious%20reading%20takes%20a%20hit%20from%20online%20scanning%20and%20skimming.pdf

253. Rune, M. (2003). *Stratēģijas literatūras apguvē pamatskolā*. Rīga: RaKa.

254. Salmeron, L., Baccino, T., Canas, J.J., Madrid, R.I., Fajardo, I. (2009). Do graphical overviews facilitate or hinder comprehension in hypertext? *Computers &Education*, 53, p.1308 – 1319.

255. Sani, A.M., Ariffin, T.F.T., Shaik-Abdullah, S. (2014). *I'll read in English if…:*A Glimpse into the nature oftertiary ESL reading motivation, *Procedia – Social Behavioral Sciences* 118, p.343 – 350.

256. Santos de Souza da Silva, C., Prochnow, T. R., Pellegrini, G. (2018). Z Generation Youth and Interest in Science. *Acta Scientiae, 20*, 6, p.1056 – 1070.

257. Santrock, J.W. (2011). *Life-Span Development*. Connect Learn Succeed.

258. Saxton, M. (2010). *Child language. Acquisition and Development*. London SAGE Publications Ltd.

259. Schachter, R. E., Spear, C. F., Piasta, S. B., Justice, L. M., Logan, J. A. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences, and children's language-and literacy-learning opportunities: What is the connection? *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 281–294.

260. Schneider, W.J., McGrew, K. (2012). The Cattell–Horn – Carroll model of intelligence. *Contemporary Intellecual Assessment: Theories, Tests, and Issues (3rd ed.)*.New York: Guilford, 99 – 144.

261. Schulz, R.A. (1981). Literature and readability: Bridging the gap in foreign language reading. *The Modern Language Journal, 65*, 43–53.

262. Schwanenflugel, P. J., Benjamin, R. G. (2017). Lexical prosody as an aspect of oral reading fluency. *Reading and writing, 30*(1), 143-162.

263. Scott, V.M., Huntington, J.A. (2007). Literature, the interpretive mode, and novice learners. *Modern Language Journal, 91*, 3–14.

264. Seemiller, C., Grace, M. (2016). *Generation Z goes to college*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

265. Semino, Elena (1997). *Language and world creation in poems and other texts.* London and New York: Longman.

266. Senechal, M (2006) *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading*. Washington, DC: U.S. Goverment Printing Office.

267. Serry, T.A., Oberklaid, F. (2015). Children with reading problems: Missed opportunities to make diference. *Australian Journal of Education,* Vol.59(1), 22 – 34.

268. Shadiev, R., Hwang, W.-Y., Chen, N.-S., Yueh-Min, H. (2014). Review of speech-to-text recognition technology for enhancing learning. *Journal of Educational Technology & Society, 17*(4), 65 – 84.

269. Shanahan, T., Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders, 32*(1), 7 - 18.

270. Shanahan, T. (2014). How and how not to prepare students for the new tests. *The Reading Teacher, 68*(3), 184–188.

271. Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs for the study of teaching. *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.

272. Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research, 78*, 153- 189.

273. Silverman, R. D., Speece, D. L., Harring, J. R., Ritchey, K. D. (2013). Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading, 17*(2), 108–133.

274. Skujiņa, V., Anspoka, Z., Kalnbērziņa,V., Šalme, A. (2011). *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: LVA, LU Valodas institūts.

275. Slaoti, D. (2002). The World Wide Web for academic purposes: old study skills for new? *English for Specific Purposes,* 21 (2), 105 – 124.

276. Soden, B., Christopher, M. E., Hulslander, J., Olson, R. K., Cutting, L., Keenan, J. M. (2015). Longitudinal stability in reading comprehension is largely heritable from grades 1 to 6. *PLoS ONE, 10*, 1 - 13.

277. Spires, H. A., Bartlett, M. E. (2012). Digital literacies and learning: Designing a path forward. *Friday Institute White Paper Series*, 5., pieejams: https://www.fi.ncsu.edu/wp-content/uploads/2013/05/digital-literacies-and-learning.pdf

278. Stanley, C.T., Petscher, Y., Catts, H. (2017). A longitudinal investigation of direct and indirect links between reading skills in kindergarten and reading comprehension in tenth grade, *Reading and Writing, Vol.31*, 133 – 153.

279. Stanovich, K. (2000). *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*, New York: Guilford Press.

280. Stenner, A.J. (1996). *Measuring reading comprehension with the lexile framework*.

281. Stikāne, I. (2005). *Vērtību pasaule bērnu literatūrā*. Rīga: RaKa.

282. Strasser, K., del Río, F. (2013). The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children. *Reading Research Quarterly, 49*(2), 169–187.

283. Straub, D., Boudreau, M.C., Gefen, D. (2004). Validation guidelines for IS positivist research. *Communications of the Association for Information Systems, 13*, 380-427.

284. Strickland, Stephanie, Coverley, M. D. (2012). Creativity and writing in digital media: New frontiers and cutting edges. *Writing & Pedagogy, 4*(2), 345–354.

285. Swart, E.K., Nielen, T.M.J., Sikkema de Jong, M.T. (2019). Supporting learning from text: A meta-analysis on the timing and content of effective feedback. *Educational Research review, Vol.28*, pieejams: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X1930154X

286. Šteinberga, A. (2013). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: RaKa.

287. Takahashi, K. (2015). Literary texts as authentic materials for language learning: The current situation in Japan. *Literature and language learning in the EFL classroom* (pp. 26–40). London: Palgrave Macmillan.

288. Taylor, A. K. (2011). Students learn equally well from digital as from paperbound texts. *Teaching of Psychology*, 38(4), 278–281.

289. Tighe, E. L., Wagner, R. K., Schatschneide, C. (2015). Applying a multiple group causal indicator modeling framework to the reading comprehension skills of third, seventh, and tenth grade students. *Reading and Writing, 28*, 439–466.

290. Tillman, R., Hagberg, L. (2014*). Readability algorithms compatibility on multiple languages*. Stockholm: School of Computer Science Kungliga Tekniska Högskolan.

291. Tilstra, J., McMaster, K., Van den Broek, P., Kendeou, P., Rapp, D. (2009). Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of Research in Reading, 32*, 383–401.

292. Timm, M., Uibu, K. (2015). Development Of Student Text Comprehension And Language Semantics In Primary School. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, p.793 – 800.

293. Tomlinson, C.A., Moon, T.R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated clasroom.* Alexandria, VA: ACSD.

294. Tompkins, G.E. (2011). *Literacy in the early grades.* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

295. Torgensen, J.K., Hudson, R.F. (2006). Reading fluency: critical issues for struggling readers. *International reading association monograph of the British journal of educational psychology*, 1 – 16.

296. Twenge, J. M., Exline, J. J., Grubbs, J. B., Sastry, R., Campbell, W. K. (2015). Generational and time period differences in American adolescents' religious orientation, *PLoS ONE, 10*(5), 1966–2014.

297. Uitdenbogerd, A. (2005). Readability of French as a Foreign Language and its Uses. Pieejams: https://www.researchgate.net/publication/228633252_Readability_of_French_as_a_Foreign_Language_and_its_Uses

298. Umbraško, S. (2016). Intelekta saistība ar zīmju valodas un lasīšanas prasmi bērniem ar dzirdes traucējumiem. *Promocijas darbs.*

299. Unrau, N., Ragusa, G., Bowers, E. (2015). Teachers focus of motivation for reading: „It's alla about knowing the relationship". *Reading Psychology,* 36:105 – 144.

300. Valeinis, V. (1991). *Daiļdarba analīze. 1. daļa. Dzejoļa analīze.* Rīga: LU.

301. Vigotskis, Ļ. (2013). *Domāšana un runa: vispārīgās psiholoģijas problēmas*. Publicētava.

302. Zickuhr, K., Rainie, L. (2014). A snapshot of reading in America in 2013. Pieejams: https://www.pewresearch.org/internet/2014/01/16/a-snapshot-of-reading-in-america-in-2013/

303. Zwaan, R.A., Radvansky, G.A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin, 123*(2), p.162 – 185.

304. Waniek, J., Brunstein, A., Naumann, A., Krems,J.F. (2003). Interaction between text structure representation and situation modeli n hypertext reading. *Swiss Journal of Psychology,* 62(2), p.103- 111.

305. Walgermo, B. R., Foldnes, N., Uppstad, P. H., Solheim, O. J. (2018). Developmental dynamics of early reading skill, literacy interest, and readers' self-concept within the first year of formal schooling. *Reading and Writing, 31*(6), 1379–1399.

306. Wang, J. H., Guthrie, J.T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension. *Reading Research Quarterly, 39* (2), p.162 – 186.

307. Watkins, P. (2011). Making the most of it, *English Teaching Professional*, 74 – 79.

308. Wellman, H.M. (2015). *Making minds*. New York: Oxford University Press.

309. Wen, L., Elicker, J. G., McMullen, M. B. (2011). Early childhood teachers' curriculum beliefs: Are they consistent with observed classroom practices? *Early Education & Development, 22,* 945–969.

310. Wentzel, K.R. (2016). Teacher-student relationships. *Handbook of motivation at school* (2nd ed.). New York: Routledge.

311. Wim J., Katrien W., Patrick D. P., Patrick V. K., (2008). *Marketing Research with SPSS.* Prentice Hall; Pearson Education.

312. Wirth, J. V. (2009). The Function of Social Work. *Journal of Social Work, 9*(4), 405 – 419.

313. Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain.* New York: HarperCollins.

314. Wolf, M., Barzillai, M. (2009). The importance of deep reading. *Educational Leadership, 66*(6), 32–37.

315. Woolfolk Hoy, A., Weinstein, C. (2011). Student and teacher perspectives on classroom management. *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (pp. 181–219). New York & London: Routledge.

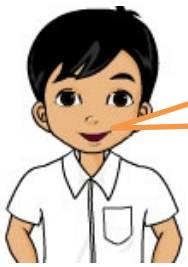
316. Xia, M., Kochmar, E., Briscoe, T. (2016). Text Readability assessment for Second Language Learners. *Procceding of the 11th Wokshop on Innovative Use of NLP for building Educational Applications*, 12 – 22.

Pielikumi

1.pielikums.

**Skolēniem tika dots materiāls, kuram ir lielāks burtu fonts.*

_____ (Skolotājas piešķirtais kods) _____(klase)



Sveiki! Mani sauc KĀRLIS! Mācos 3.klasē. Man ir radušies daudz jautājumu, uz kuriem nevaru atrast atbildes. Lūdzu, uzraksti savus ieteikumus par situācijām, kuras man ir radušās!

1. Pirms es sāku mācīties skolā, visi pieaugušie un draugi man teica, ka jāprot lasīt. Tagad esmu 3.klases skolēns. Joprojām vēl nezinu, kas ir lasīšana.
   KAS, TAVUPRĀT, IR LASĪŠANA?

   Lasīšana
   ir_____
   _____
   _____

   VAI, TAVUPRĀT, CILVĒKAM JĀPROT LASĪT?
   IZVĒLIES - JĀ vai NĒ!

   JĀ,
   jo_____
   _____
   NĒ,
   jo_____
   _____

2. Man bija jāizlasa uzdevums, taču nesapratu, kas man tajā ir jādara.
   VAI TEV ARĪ TĀ IR GADĪJIES? _____
   JA IR GADĪJIES, UZRAKSTI, KURĀ STUNDĀ TAS NOTIKA? KĀ TU TIKI GALĀ AR ŠO DARBU??
   _____
   _____
   _____

3. Man ir bijušas situācijas, kad nezinu, kam jautāt palīdzību, ja neprotu izlasīt kādus vārdus vai visu tekstu!

KAM MAN JAUTĀT PALĪDZĪBU?

_____
_____

4. Mums skolā jāraksta projekts par pasaules ievērojamākajām vietām. Es nezinu, kur meklēt informāciju?

1.pielikums.

KUR TU ŠĀDOS GADĪJUMOS MEKLĒ INFORMĀCIJU? *Lūdzu, uzraksti, dažus variantus*!

_____

_____

_____

5. Pagājušajā nedēļā pie mums ieradās sieviete no pilsētas bibliotēkas. Jautāja par to, kuri bieži apmeklē bibliotēku. Es nesapratu, kas ir bieži.
   VAI TU APMEKLĒ BIBLIOTĒKU? _____
   **JA APMEKLĒ*, KO TU TAJĀ DARI?
   **JA NEAPMEKLĒ*, KĀPĒC TO NEDARI?

   _____

   _____

   _____

6.1. Man sociālajās zinībās jānoskaidro, kādas ierīces prot lietot mani vienaudži. Lūdzu, palīdzi!
ATZĪMĒ (X), AR KURĀM IERĪCĒM TU PROTI RĪKOTIES!

RAKSTĀMMAŠĪNA ☐

DATORS ☐

SKĀRIENJUTĪGAIS GALDS ☐

PLANŠETE ☐

DATU KAMERA ☐

SKĀRIENJŪTĪGAIS TELEFONS ☐

3D PRINTERIS ☐

TELEFONS AR PODZINĀM ☐

DIKTAFONS ☐

INTERAKTĪVĀ TĀFELE ☐

6.2.APVELC TĀS IERĪCES, KURAS TU ESI IZMANTOJIS MĀCĪBĀM!

7. Mamma man sākusi atļaut lietot internetu, taču ar dažādiem nosacījumiem. Dienā to drīkstu izmantot tikai divas stundas.

VAI TU LIETO INTERNETU?_____
**Ja JĀ, uzraksti*, KĀPĒC TU IZMANTO INTERNETU!

_____
_____
_____

8. **VAI TU LASI ŽURNĀLUS**? _____ *Ja lasi*, KĀDUS?

   _____

9. **VAI TU LASI AVĪZES**? ____ Ja lasi, KĀDAS?

   _____

10. VAI TU LASI RAKSTUS INTERNETĀ? _____ Ja lasi, KURĀS MĀJASLAPĀS?

    _____

11. **VAI TU ESI KĀDĀ NO SOCIĀLAJIEM PORTĀLIEM VAI SOCIĀLAJIEM KONTIEM** *(piemēram, DRAUGIEM.LV, FACEBOOK. COM, TWITTER, INSAGRAM)?* _____ *Ja esi*, KUROS?

    _____
    _____

12. Es drīz došos tālā ceļojumā. Ar lidmašīnu būs jālido 12 stundas ☹. Esmu priecīgs, ka drīkstu ņemt līdzi trīs grāmatas ☺! **KURAS GRĀMATAS TU MAN IETEIKTU ŅEMT LĪDZI**?

_____
_____
_____

13. Man ļoti patīk lasīt par kosmosu un vulkāniem ☺! **PAR KO TEV PATĪK LASĪT?**

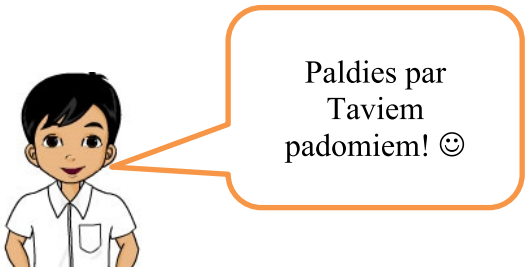
_____
_____
_____

14. Reiz mūsu skolotāja atļāva izvēlēties, par ko vēlamies lasīt. Gandrīz visa klase gribēja izlasīt, kā tika izgudrots vilciens ☺. Nākamajā nedēļā atkal varēsim izvēlēties. **PAR KO TU MAN IETEIKTU IZLASĪT?**

_____

15. Pieaugušie man katru dienu stāsta, ka viss, ko lasām skolā, ir man noderīgs ☺. Dažreiz es piekrītu, taču dažreiz tomēr nepiekrītu. **KĀ DOMĀ TU**? *Pastāsti vairāk!*

_____
_____
_____



2.pielikums.

Sākumskolēnu lasītprasmes līmenis un tās attīstība ir būtisks pamats turpmākajā izglītības ieguves procesā. Skolotāja profesionalitāte un ikdienā ieguldītais darbs ir viens no būtiskākajiem faktoriem. Aptaujas mērķis ir noskaidrot, kādi metodiskie paņēmieni tiek izmantoti ikdienas darbā un kādas ir pedagoga - profesionālās iespējas. Tieši Jūsu, profesionāļu, skatījums ir ļoti būtisks, lai izveidotu sākumskolēnu lasītprasmes attīstības veicinošu darbības modeli.

1. Kāds ir Jūsu darbs stāžs sākumskolas pedagoga profesijā?

līdz 5 gadiem	
6 - 10 gadi	
11 - 15 gadi	
15 - 20 gadi	
20 un vairāk gadu	

2. Lūdzu, novērtējiet, CIK BIEŽI, minētos līdzekļus Jūs izmantojat skolēnu lasītprasmes attīstības veicināšanai!

		Tādu nezinu	**Neizmantoju (zinu, bet neizmantoju)**	**Drīzāk neizmantoju (dažas reizes)**	**Drīzāk izmantoju (bet ne regulāri)**	**Izmantoju (gandrīz katru dienu)**
1.	Latviešu valodas mācību grāmata					
2.	Latviešu valodas darba burtnīca					
3.	Daiļliteratūras tekstu oriģināli.					
4.	Adaptēti daiļliteratūras teksti					
5.	Teksti no enciklopēdijām					
6.	Raksti no interneta					
7.	Raksti no avīzēm					
8.	Raksti no žurnāliem					
9.	Diagrammas					
10.	Uzdevuma nosacījumi					
11.	Teksti "mūzikas valodā"					
12.	Kartes					
13.	Shēmas					
14.	Instrukcijas					
15.	E-biļetes					
16.	Pirkumu čeki					
17.	Reklāmas bukleti					
18.	Informatīvi bukleti					
19.	Daiļliteratūras grāmatu ilustrācijas					

20.	Komiksi					
21.	Sociālo portālu (Draugiem.lv, Facebook.com u.c.) profilu teksti					
22.	"Čatu" teksti					
23.	Sms, Twittera teksti					
24.	E-pastu teksti					
25.	Datorspēles (videospēles)					
26.	Līgumi					
27.	Iesniegumi					
28.	Ielūgumi					
29.	Apsveikumi					
30.	Noteikumi					
31.	Informatīvi teksti (evakuācijas plāns, stundu saraksts u.c.)					
32.	Pašu skolēnu izdomāti teksti					
33.	Paša/pašas izdomāti teksti					

3. Lūdzu, novērtējiet, cik bieži minētās tehnoloģijas Jūs izmantojat savā ikdienas darbā!

		Tādu nezinu	**Neizmantoju (zinu, bet neizmantoju)**	**Drīzāk neizmantoju (dažas reizes)**	**Drīzāk izmantoju (bet ne regulāri)**	**Izmantoju (gandrīz katru dienu)**
1.	Dators					
2.	Printeris					
3.	Kopējamā iekārta					
4.	3D printeris					
5.	3D brilles					
6.	Balsošanas pultis (iekārta)					
7.	Skeneris					
8.	Planšete					
9.	Mobilais tālrunis "ar podziņām"					
10.	Skārienjutīgs mobilais tālrunis					
11.	Interaktīvā tāfele					
12.	Dokumentu kamera					
13.	Video projektors					
14.	Kodoskops					
15.	Rakstāmmašīna					
16.	Diktofns					
17.	Interaktīvais galds					

4. Lūdzu, atzīmējiet, cik lielā mērā Jūs piekrītat šiem apgalvojumiem!

		Nav viedokļa	Nepiekrītu	Drīzāk nepiekrītu	Drīzāk piekrītu	Pilnībā piekrīitu
1.	Sākumskolas skolēni izprot, kas ir lasīšana.					
2.	Sākumskolas skolēni izprot lasīšanas nozīmi mācību satura apguvē.					
3.	Svarīgi ikdienas mācību procesā radīt apstākļus, lai regulāri tiktu attīstīta sākumskolēna lasītprasme.					
4.	Svarīgi gandrīz katru dienu mainīt lasītprasmes attīstīšanas paņēmienus.					
5.	Svarīgi izmantot dažādu sarežģītības pakāpju lasītprasmes attīstīšanas uzdevumus.					
6.	Būtiska ir pedagoga loma sākumskolēna lasītprasmes attīstībā.					
7.	Sākumskolēna lasītprasmes attīstības pamats ir mācību līdzekļu kvalitāte.					
8.	Sākumskolēnu lasītprasmes attīstība galvenokārt tiek veicināta dzimtās valodas stundās.					
9.	Sākumskolēnu lasītprasmes līmenis mainās atkarībā no tā, kura mācību priekšmeta teksti jālasa.					
10.	Latvijā ir pietiekami daudz lasītprasmes attīstīšanas programmu.					
11.	Latvijā ir pietiekami daudz pedagogu profesionālās pilnveides kursu par skolēnu lasītprasmes attīstību.					
12.	Gari, lineārveida teksti nogurdina skolēnu.					
13.	Skolēniem jāpiedāvā īsāki un vizuāli noformēti teksti.					

14.	Pedagogam regulāri jāpilnveido sava lasītprasme.					
15.	Mūsdienās novērojams, ka ir jautājumi, kuros sākumskolēnam ir augstāks lasītprasmes līmenis kā skolotājam.					
16.	Skolotājam jāizvēlas lasāmās daiļliteratūras grāmatas, no kurām izvēlēties skolēnam.					
17.	Skolēnu savstarpējā sadarbība ir nozīmīga lasītprasmes attīstībā.					
18.	Sākumskolas posmam ir būtiskākā loma turpmākajā lasītprasmes attīstības procesā.					
19.	Skolotājs, kurš regulāri lasa, ir paraugs skolēniem.					
20.	Svarīgi skolēnam attīstīt tādu lasītprasmi, ar kuru viņš spēs ātri apstrādāt informāciju.					

5. Kā Jūs skaidrotu jēdzienu "lasītprasme"? *(Ja Jūs esat uz šo jautājumu atbildējis/usi Andra Krieķa vadītajos kuros, lūdzu, atkārtoti atbildi NESNIEGT) (atbilde uz jautājumu nav obligāta)*

6. Ar kādiem problēmjautājumiem lasītprasmes aspektā Jūs saskaraties savā profesionālajā darbībā? *(Ja Jūs esat uz šo jautājumu atbildējis/usi Andra Krieķa vadītajos kuros, lūdzu, atkārtoti atbildi NESNIEGT) (atbilde uz jautājumu nav obligāta)*

7. Kādus metodiskos paņēmienus Jūs izmantojat sākumskolēnu lasītprasmes attīstīsanai? *(atbilde uz jautājumu nav obligāta)*

8. Kuras 5 daiļliteratūras grāmatas Jūs ieteiktu citiem skolotājiem izmantot darbā ar skolēniem? *(atbilde uz jautājumu nav obligāta)*

3.pielikums.

1. *tabula. Pētījumā izveidotās un izmantotās satura vienības un to paplašinātais skaidrojums*

Satura vienības kods (K…)	**Satura vienības paplašinātais skaidrojums**
K1	Satura vienība ietver atbildes aspektu par: • uztveri (skolotājs min, ka lasītprasme, piemēram, ir saistīta ar teksta, informācijas, lasāmā uztveri), • sapratni un izpratni (skolotājs min atbildi, kurā minēts, ka lasītprasme saistīta ar teksta, lasītās informācijas, lasāmā saprašanu, izpratni, tāpat tika skaitītas arī atbildes, kas ietver jēgpilnu izpratni), • jēgpilnu lasīšanu, apzinātība, apzināta lasīšana (skolotājs min vārdu jēgpilns (locījumos), saistot to, ka skolēns saprot, ko lasa, kāpēc lasa, nedara to tehniski), • lasītā teksta novērtēšana (skolotājs min vārdus, kā lasītā teksta, informācijas, lasāmā materiāla novērtēšana).
K2	Satura vienība ietver atbildes aspektu par: • pareizu lasīšanu (skolotājs to atspoguļo kā gramatiski pareizu, nenorauj galotnes, neizdomā vārda beigas vai visu vārdu, lieto pareizas un atbilstošas pieturzīmes, pareiza burtu/skaņu savienošana, zilbju savienošana, nav akcentēts izpratnes, lietojamības vai emocionālais, vai motivējošais aspekts), • tempu (skolotājs min vārdus, kas saistīti ar tempa ievērošanu, kā piemēram, steidzas, nesteidzas, "nedeformē" tekstu, atbilstošs temps u.tml.).
K3	Satura vienība ietver atbildes aspektu par: • lasīšanu dažādos līmeņos (skolotājs min vārdus, frāzes, kuras atspoguļo informāciju, ka skolēnam jāprot lasīt dažāda līmeņa teksti), • dažādu tekstu lasīšanu (skolotājs min vārdus vai frāzes, kurās tiek atspoguļota informācija par to, ka skolēnam jāprot lasīt dažādus tekstus atbilstoši nepieciešamajai dzīves situācijai), • orientēšanos tekstā (skolotājs min vārdus vai frāzes, kurās tiek atspoguļots, ka skolēnam jāprot orientēties tekstā – atrast informāciju, saskatīt galveno, to izcelt, kārtot informāciju u.tml.).

K4	Satura vienība ietver atbildes aspektu par: • motivāciju uzzināt (skolotājs min, ka lasītprasme var tik skaidrota caur motivācijas jēdzienu, ka tas ir "instruments", ar kuru skolēns būs motivēts vai nemotivēts uzzināt vairāk), • pieredzes paplašināšanu (skolotājs min, ka lasītprasme var būt kā skolēna darbības "instruments", ar kā palīdzību var tik noteiktā darbības kvalitāte paplašināta pieredze), • savas prasmes pilnveidošanu (skolotājs min, ka lasītprasme ir līdzeklis, kas skolēnam palīdz pilnveidot savas prasmes), • intereses radīšanu (skolotājs min, ka lasītprasme var tik saistīta gan ar intereses radīšanu par daiļliteratūru, gan par citas informācijas vai attiecīgās jomas lauka aptveršanu plašākā aspektā, izprotot, ka lasīšana ir veids, kā ikdienas darbības procesus padarīt skolēnam interesantākus.
K5	Satura vienība ietver atbildes aspektu par: • izmantošanu, lai risinātu citas problēmas (skolotājs min, ka lasītprasmes ir līdzeklis, ar kura palīdzību skolēns spēj iegūt informāciju, kuru pēc tam var izmantot, pielietot dažādu citu problēmjautājumu risināšanai), • analizēšanu (skolotājs min, ka lasītprasme ir kā skolēna tālākās informācijas analizēšanas kvalitāte), • atcerēšanos (skolotājs min, ka skolēns spēj atcerēties izlasīto informāciju), • izdzīvošanu (skolotājs min, ka skolēns lasot iegūst informāciju, ar kuru var izdzīvot ikdienas procesos), • sociālo iekļaušanos (skolotājs min, ka lasītprasme ir saistāma ar sociālo iekļaušanos, ka tā ir veiksmīgas iekļaušanās viens no nosacījumiem, analizē sociālo aspektu), • būtiskākās informācijas atlasīšanu (skolotājs un, ka skolēns spēj veiksmīgi, sākotnēji ar palīdzību, vēlāk pats, atlasīt galveno informāciju, spēj noteikt, kas ir galvenā informācija, to izmantot tālākās darbības, analīzes procesā), • nozīmīgumu izglītības ieguves procesā (skolotājs akcentē, ka lasītprasme ir nozīmīga, lai skolēns veiksmīgi un noteiktā kvalitātē iegūtu izglītību, apgūtu mācību satura jautājumus).
K6	Satura vienība ietver atbildes aspektu par: • atgriezeniskās saites sniegšanu citiem (skolotājs min, ka skolēns spēj iegūto informāciju tieši vai interpretētu sniegt citiem, tā var būt gan

	verbāla, piemēram, atstāstot, diskutējot, jautājot, izsakot viedokli, monologruna, gan neverbāla, piemēram, tekstveidne, viedoklis, pārdomu darbs), • attieksmes veidošanu par izlasīto (skolotājs min, ka skolēnam izveidojas attieksme, nostāja, pozīcija pret to, ko izlasījis), • radošumu (skolēns spēj iegūto informāciju radoši izmantot (ilustrācijas, teksta turpināšana, jaunrade u.c.).
K7*	Satura vienība ietver atbildes aspektu par: • emocijām (skolotājs min, ka skolēns pauž emocijas (pozitīvas un negatīvas) lasīšanas procesā un/vai pēc tā), • izjūtas (skolotājs min, ka skolēns apzinās savas izjūtas lasīšanas procesā un/vai pēc tā).
K8*	Satura vienība ietver atbildes aspektu par: • domāšanu (skolotājs akcentē smadzeņdarbības procesus).
K9**	Satura vienība ietver atbildes aspektu par: • izteiksmīgumu (skolotājs min vārdu savienojumu "izteiksmīga lasīšana", akcentu lietošanu, frāzējums, uzsvari, saprotamība u.c.).

*Satura vienības K7 unK8 iespējams pievienot kā skaidrojošu aspektu kādā no iepriekšējām satura vienībā, taču pētījuma procesā – atbilžu atlases un analīzes laikā – tika pieņemts tos izdalīt kā atsevišķus, jo tie ir ļoti netradicionāli, "ārpus" bieži pieņemtā teorētiskā skaidrojuma, saistīts ar skolotāju iespējamo netradicionālo, mūsdienīgo un starpdisciplināro skatījumu.

**Satura vienības K9 tika izdalīts atsevišķi, jo izteiksmīgums ir skatuves darbības daļa, kura paredz lasītājam iepriekš sagatavoties. Nav iespējams mērīt un vērtēt skolēna lasītprasmi izteiksmīguma aspektā, ka tiek piedāvāts viņam iepriekš neiepazīts teksts. Taču šīs satura vienības izdalīšana un analizēšana rāda, cik lielā mērā mūsdienu skolotājs pievērš uzmanību izteiksmīgai – mākslinieciskai lasītprasmei.

1.tabula. Pedagogu atbilžu atspoguļojums (vidējie rādītāji) par iespējamo mācību līdzekļu izmantošanu sākumskolēnu lasītprasmes attīstības veicināšanā.

1- tādu/tādus nezinu
2- neizmantoju (zinu, bet neizmantoju)
3- drīzāk neizmantoju (dažas reizes)
4- drīzāk izmantoju, bet ne regulāri
5- izmantoju regulāri, gandrīz katru dienu

n=431

Iespējamie mācību līdzekļi	**M=**	**SD**
Latviešu valodas mācību grāmata	4,74	0,67
Latviešu valodas darba burtnīca	3,75	1,15
Daiļliteratūras tekstu oriģināli	3,98	0,59
Adaptēti daiļliteratūras teksti	3,77	0,95
Teksti no enciklopēdijām	3,61	0,68
Raksti no interneta	3,58	0,77
Raksti no avīzēm	3,08	0,89
Raksti no žurnāliem	3,24	0,91
Diagrammas	3,45	0,83
Uzdevumu nosacījumi	4,69	0,67
Teksti “mūzikas valodā”	2,64	1,12
Kartes	3,61	0,81
Shēmas	3,56	0,80
Instrukcijas	3,85	0,83
e-biļetes	2,42	0,81
Pirkumu čeki/maksājuma uzdevumi	3	0,77
Reklāmas bukleti	3,26	0,77
Informatīvie bukleti	3,24	0,77
Daiļliteratūras grāmatu ilustrācijas	4,05	0,68
Komiksi	3,43	0,78
Sociālo portālu profilu teksti	2,63	0,85
“čatu” teksti	2,29	0,61
Sms, twittera teksti	2,31	0,63
e-pastu teksti	2,48	0,78
Datorspēles (videospēles)	2,68	0,85
Līgumi	2,52	0,77

Iesniegumi	3,06	0,84
Ielūgumi	3,59	0,76
Apsveikumi	3,77	0,69
Noteikumi	4,06	0,70
Informatīvie teksti	3,89	0,90
Skolēnu izdomātie teksti	3,96	0,77
Paša/pašas izdomātie teksti	3,78	0,84

5.pielikums.

1.tabula. Pedagogu atbilžu atspoguļojums (vidējie rādītāji) par tehnoloģiju izmantošanu mācību procesā.

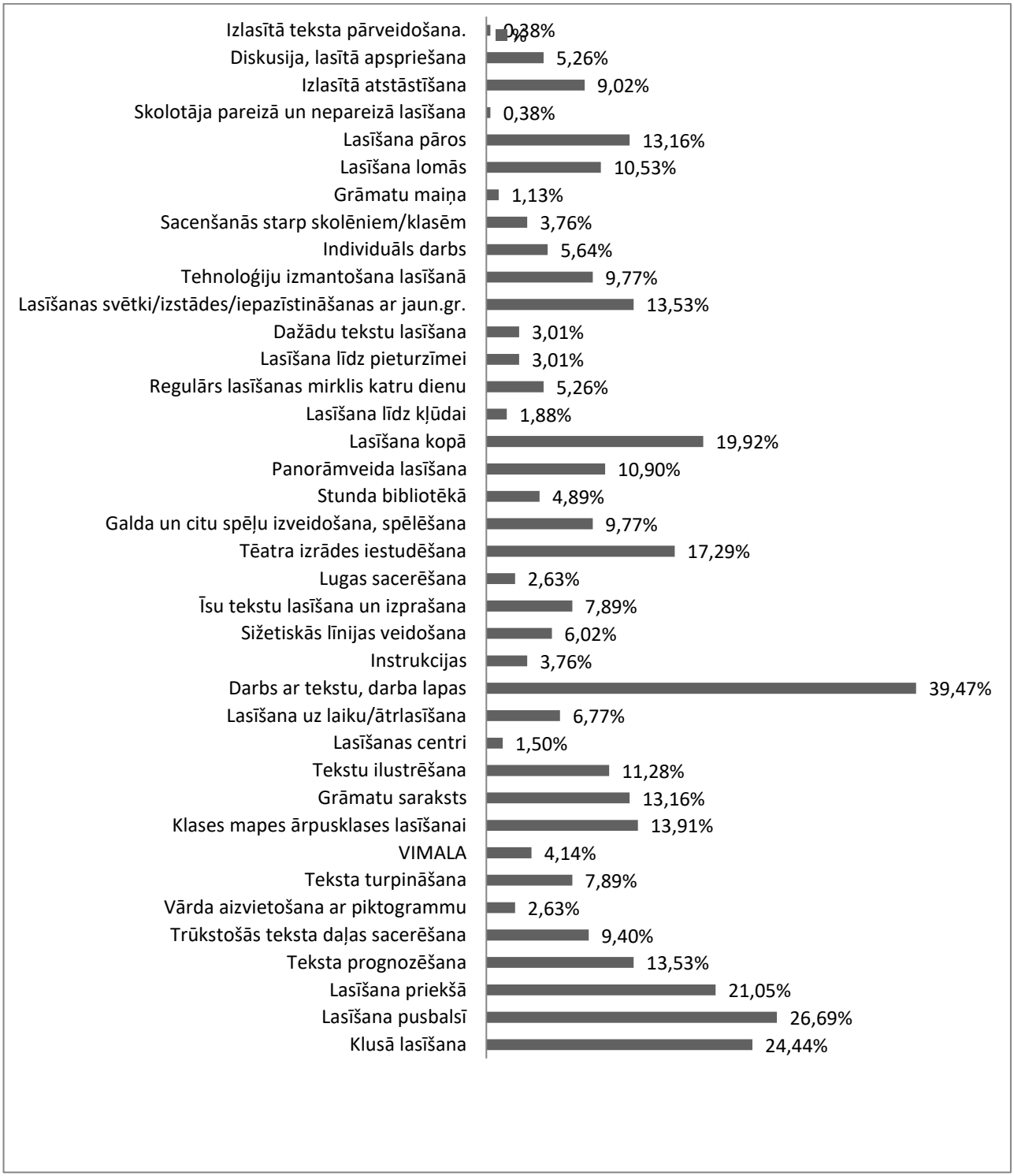
1- tādu nezinu
2- nekad (zinu, bet neizmantoju)
3- drīzāk neizmantoju (dažas reizes)
4- drīzāk izmantoju (bet ne regulāri)
5- izmantoju (gandrīz katru dienu)

n=431

Tehnoloģija	**M=**	**SD=**
Dators	4,87	0,43
Printeris	4,60	0,56
Kopējamā iekārta	4,62	0,64
3D printeris	2,12	0,54
3D brilles	2,09	0,40
Balsošanas pultis(iekārta)	2,24	0,61
Skeners	3,14	0,95
Planšete	2,74	0,94
Mobilais tālrunis “ar podziņām”	2,47	0,89
Skārienjutīgs mobilais tālrunis	3,60	1,20
Interaktīvā tāfele	3,36	1,09
Datu kamera	2,68	1,08
Video projektors	3,87	1,12
Kodoskops	2,28	0,66
Rakstāmmašīna	2,05	0,30
Diktofons	2,18	0,49
Interaktīvais galds	1,99	0,40

6.pielikums.

1. attēls. Pedagogu izmantotās metodes sākumskolēnu lasītprasmes attīstības veicināšanai, to procentuālais minējumu biežums.



7.pielikums.

Programmas nosaukums. Sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģiskie nosacījumi.
Programmas mērķauditorija. Latvijas sākumskolas skolotāji.
Programmas mērķis. Praksē pārbaudīt zinātniski pamatotu lasītprasmes attīstības veicinošu strukturālās darbības modeli.
Programmas uzdevums. **1.** Pilnveidot teorētiskās zināšanas par lasītprasmes jēdzienu un metodiskajiem paņēmieniem tās attīstības veicināšanai; **2.** Pilnveidot zināšanas par sākumskolēnu vecumposma iezīmēm, salīdzinošajām pārmaiņām mūsdienu izglītībā lasītprasmes attīstības kontekstā; **3.** Pilnveidot zināšanas un prasmes par skolēna lasītprasmes līmeņa diagnosticēšanu; **4.** Pilnveidot zināšanas un prasmes par strukturālās darbības plāna izveidi sākumskolēna lasītprasmes attīstības veicināšanai;
Plānotie rezultāti. Skolotājiem būs paplašināts skatījums par lasītprasmes jēdziena skaidrojumu mūsdienu izglītības kontekstā. Teorētiski apgūstot metodiskos paņēmienus, skolotāji ilgtermiņa praktiskā darbībā varēs tos aprobēt un pielāgot savu skolēnu lasītprasmes attīstības veicināšanas specifikai. Paplašinot zināšanas par sākumskolēnu vecumposma iezīmēm, skolotājs daudz mērķtiecīgāk un precīzāk varēs veidot mācību procesu un pielāgot mācību satura apguves jautājumus. Lai kvalitatīvi veicinātu sākumskolēnu lasītprasmes attīstību, skolotājs, izmantojot īpašu diagnosticēšanas metodiku, varēs daudz precīzāk izveidot lasītprasmes attīstības vecinošu strukturālās darbības plānu.

N.p.k.	Tematika ar īsu satura anotāciju	Stundu skaits	Īstenošanas formas, metodes, pārbaudes formas un metodes	Lektors (vārds, uzvārds)
1	2	3	4	5

	Lasītprasmes jēdziens, tā interpretācijas 21.gadsimtā; Lasītprasmes jēdziena skaidrojums, pamatojoties uz jaunākajiem Latvijas un pasaules zinātniskajiem pētījumiem, interpretāciju saistot ar mūsdienu izglītības tendencēm.	1	Lekcija	Andris Krieķis
	Sākumskolēnu vecumposma raksturojums lasītprasmes attīstības kontekstā. Pamatojoties uz zinātniskajiem pētījumiem par sākumskolēna vecumposma īpatnībām, izveidots sākumskolēna – lasītāja- portrets, tas analizēts skolēna lasītprasmes attīstības kontekstā.	1	Lekcija	Andris Krieķis
	Metodiskie paņēmieni sākumskolēnu lasītprasmes attīstības veicināšanai; Tiek sniegts pētījumos iegūts, zinātniski pamatots, metodisko paņēmienu kopums, skaidrots, kā tos iespējams izmantot, pielāgot skolēna vajadzībām.	4 (3 + 1)	Lekcija, grupu darbs, pedagoģiskais izmēģinājums	Andris Krieķis
	Pedagoga – lasītprasmes attīstības veicinātāja un sākumskolēna – lasītāja – portreta izveide, analīze. Izmantojot aprobētu metodiku un pētījuma formu, tiek veidots konkrētu skolēnu – lasītāju – portrets, kas skolotājam sniedz	3 (1 + 1 + 1)	Lekcija, pedagoģiskais izmēģinājums, grupu darbs	Andris Krieķis

	iespēju daudz precīzāk noteikt skolēna vajadzības, darbības mērķus, pielāgojot darba formas un saturu.			
	Sākumskolēna lasītprasmes līmeņa diagnosticēšana. Apgūstot aprobētu sākumskolēna lasītprasmes līmeņa diagnosticēšanas metodiku, skolotājs spēs noteikt savu klases skolēnu līmeni un spējas, pilnveidot turpmākās darbības plānu.	1 + 1	Lekcija, pedagoģiskais izmēģinājums	Andris Krieķis
	Strukturālās darbības modeļa izstrāde skolēna lasītprasmes attīstības veicināšanai. Izmantojot iepriekš apgūtās zināšanas un prasmes, skolotājs spēs izveidot strukturālās darbības modeli.	5	Lekcija, individuālais darbs;	Andris Krieķis
	Strukturālās darbības modeļa aprobācija pedagoģiskajā izmēģinājumā. Izmantojot izveidoto strukturālās darbības modeli, skolotājs praksē to izmēģina, pielāgojot paņēmienu kopumus savam darbības stilam, to pilnveidojot.	15	Lekcija, individuālais darbs, seminārs;	Andris Krieķis
	Skolotāja un skolēna darbības analīze, iegūto datu izmantošanas iespējas turpmākajā darbā. Strukturālās darbības modeļa aprobācijas procesā iegūto rezultātu analīze ļauj izvērtēt savu darbību, to pilnveidot,	5	Lekcija, pāru darbs, grupu darbs, individuālais darbs.	Andris Krieķis

	nosakot jaunus mērķus un uzdevumus skolēnu lasītprasmes attīstības veicināšanai.			
	KOPĀ	**36**		

Programmas nosaukums. Lasītprasmes attīstīšana sākumskolā

Programmas mērķauditorija. Pirmsskolas un sākumskolas skolotāji.

Programmas mērķis. Pilnveidot sākumskolas un pirmsskolas skolotāju zināšanas par lasītprasmes attīstīšanu gan teorētiskā, gan praktiskā līmenī, apgūstot dažādus jaunus metodiskos paņēmienus un darba formas, metodiskos līdzekļus, izmēģinot tos praktiskā darbībā.

Programmas uzdevums.

1. Pilnveidot sākumskolas skolotāju zināšanas un prasmes par lasītprasmes attīstīšanu;
2. Radīt priekšstatu pirmsskolas skolotājiem par prasībām sākumskolā lasītprasmes attīstīšanas aspektā;
3. Papildināt metodisko līdzekļu un paņēmienu bāzi, to aprobēt;
4. Aplūkot jaunāko Latvijā izdoto bērnu literatūru, tendences tajā;

Plānotie rezultāti. Programmas noslēgumā dalībniekiem būs gan teorētisks, gan praktisks zināšanu un prasmju papildinājums lasītprasmes attīstīšanas jautājumā. Tiks radīti jauni metodiskie paņēmieni un līdzekļi lasītprasmes attīstīšanā. Skolotājiem būs zināšanas par jaunāko Latvijā izdoto bērnu literatūru, tendencēm tajā.

Anotācija Programma „Lasītprasmes attīstīšana sākumskolā" ir veidota, lai paplašinātu sākumskolas un pirmsskolas skolotāju zināšanas par lasītprasmes attīstīšanu mūsdienu skolā. Tās realizācijas procesā skolotāji gūs zināšanas par jaunākajiem pētījumiem lasītprasmes attīstīšanas jomā, jēdziena interpretāciju pasaules izglītības kontekstā, aprobēs un veidos jaunus mācību līdzekļus un metodisko paņēmienu kopu, kuru izmantot praktiskā darbībā savā skolā un klasē. Skolotāji aprobēs teātra režijas metodikas izmantošanu lasītprasmes attīstīšanā un gūs priekšstatu par jaunāko Latvijā izdoto bērnu literatūru un tendencēm tajā.

N.p.k.	Tematika ar īsu satura anotāciju	Stundu skaits	Īstenošanas formas, metodes, pārbaudes formas un metodes
1	2	3	4
1.	**Lasītprasmes līmenis, tā noteikšana.** Lai attīstītu lasītprasmi, nepieciešams sākotnēji noteikt lasītprasmes līmeni.	2	Lekcija, praktiskais darbs

	Izprotot lasītprasmes līmeņa noteikšanas kritērijus teorētiskā aspektā, iespējams veidot metodiskos materiālus gan lasītprasmes līmeņa noteikšanai, gan prasmes attīstīšanai.		
2.	**Lasītprasmes jēdziens, tā interpretācijas 21.gadsimtā**. Mūsdienu skolēnam jāprot kvalitatīvi lasīt ne tikai iespiestos daiļliteratūras darbus, bet gan brīvi orientēties digitālajā vidē (interneta vietnes, sociālie portāli), gan arī uztvert informatīvos tekstus (ziņojumi, norādes, pamācības u.c.). Mūsdienu sabiedrība un veiksmīga iekļaušanās tajā paredz izšķirt daiļliteratūras lasīšanu no funkcionālo lasīšanu.	2	Lekcija, diskusija, praktiskais darbs.
3.	**Lasītprasmes attīstīšana – praktiskie uzdevumi.** Izprotot lasītprasmes attīstīšanas teorētiskos aspektus, iespējams veidot praktisko vingrinājumu kopu, to pielāgojot noteiktai skolēnu grupai. Tiek sniegti praktiski ieteikumi, demonstrēti aprobēti materiāli gan daiļliteratūras, gan teksta veidu lasītprasmes attīstīšanai atbilstoši funkcionalitātei.	5	Lekcija, grupu darbs, pāru darbs, diskusija.
5.	**Staņislavska režijas pamatnostādņu pielāgošana un izmantošana lasītprasmes attīstīšanā.** Apgūstot režijas pamatnostādnes un tās izmantojot praksē, iespējams veidot metodisko paņēmienu kopu, lai attīstītu lasītprasmi.	1	Seminārs, pārrunas, grupu darbs
6.	**Tendences jaunākajā Latvijā izdotajā bērnu literatūrā.** Lai veicinātu	2	Lekcija, pārrunas.

	lasītprasmi, skolotājam jābūt priekšstatam par mūsdienās izdoto jaunāko bērnu literatūru, virzienu tendencēm, atspoguļotajiem problēmjautājumiem tajā.		
	KOPĀ	**12**	

Programmas vadītājs Andris Krieķis, mag.paed, Rīgas Franču liceja skolotājs _____ _____

(datums) (paraksts)

(paraksta atšifrējums)

Programmas nosaukums. Lasītprasmes attīstīšana sākumskolā

Programmas mērķauditorija. Pirmsskolas un sākumskolas skolotāji.

Programmas mērķis. Pilnveidot sākumskolas un pirmsskolas skolotāju zināšanas par lasītprasmes attīstīšanu gan teorētiskā, gan praktiskā līmenī, apgūstot dažādus jaunus metodiskos paņēmienus un darba formas, metodiskos līdzekļus, izmēģinot tos praktiskā darbībā.

Programmas uzdevums.

1. Pilnveidot sākumskolas skolotāju zināšanas un prasmes par lasītprasmes attīstīšanu;
2. Radīt priekšstatu pirmsskolas skolotājiem par prasībām sākumskolā lasītprasmes attīstīšanas aspektā;
3. Papildināt metodisko līdzekļu un paņēmienu bāzi, to aprobēt;
4. Aplūkot jaunāko Latvijā izdoto bērnu literatūru, tendences tajā;

Plānotie rezultāti. Programmas noslēgumā dalībniekiem būs gan teorētisks, gan praktisks zināšanu un prasmju papildinājums lasītprasmes attīstīšanas jautājumā. Tiks radīti jauni metodiskie paņēmieni un līdzekļi lasītprasmes attīstīšanā. Skolotājiem būs zināšanas par jaunāko Latvijā izdoto bērnu literatūru, tendencēm tajā.

Anotācija Programma „Lasītprasmes attīstīšana sākumskolā" ir veidota, lai paplašinātu sākumskolas un pirmsskolas skolotāju zināšanas par lasītprasmes attīstīšanu mūsdienu skolā. Tās realizācijas procesā skolotāji gūs zināšanas par jaunākajiem pētījumiem lasītprasmes attīstīšanas jomā, jēdziena interpretāciju pasaules izglītības kontekstā, aprobēs un veidos jaunus mācību līdzekļus un metodisko paņēmienu kopu, kuru izmantot praktiskā darbībā savā skolā un klasē. Skolotāji aprobēs teātra režijas metodikas izmantošanu lasītprasmes attīstīšanā un gūs priekšstatu par jaunāko Latvijā izdoto bērnu literatūru un tendencēm tajā.

N.p.k.	Tematika ar īsu satura anotāciju	Stundu skaits	Īstenošanas formas, metodes, pārbaudes formas un metodes
1	2	3	4
1.	**Lasītprasmes līmenis, tā noteikšana.** Lai attīstītu lasītprasmi, nepieciešams sākotnēji noteikt lasītprasmes līmeni.	1	Lekcija, praktiskais darbs

	Izprotot lasītprasmes līmeņa noteikšanas kritērijus teorētiskā aspektā, iespējams veidot metodiskos materiālus gan lasītprasmes līmeņa noteikšanai, gan prasmes attīstīšanai.		
2.	**Lasītprasmes jēdziens, tā interpretācijas 21.gadsimtā**. Mūsdienu skolēnam jāprot kvalitatīvi lasīt ne tikai iespiestos daiļliteratūras darbus, bet gan brīvi orientēties digitālajā vidē (interneta vietnes, sociālie portāli), gan arī uztvert informatīvos tekstus (ziņojumi, norādes, pamācības u.c.). Mūsdienu sabiedrība un veiksmīga iekļaušanās tajā paredz izšķirt daiļliteratūras lasīšanu no funkcionālo lasīšanu.	2	Lekcija, diskusija, praktiskais darbs.
3.	**Lasītprasmes attīstīšana – praktiskie uzdevumi**Izprotot lasītprasmes attīstīšanas teorētiskos aspektus, iespējams veidot praktisko vingrinājumu kopu, to pielāgojot noteiktai skolēnu grupai.Tiek sniegti praktiski ieteikumi, demonstrēti aprobēti materiāli gan daiļliteratūras, gan teksta veidu lasītprasmes attīstīšanai atbilstoši funkcionalitātei.	3	Lekcija, grupu darbs, pāru darbs, diskusija.
4.	**Tendences jaunākajā Latvijā izdotajā bērnu literatūrā.** Lai veicinātu lasītprasmi, skolotājam jābūt priekšstatam par mūsdienās izdoto jaunāko bērnu literatūru, virzienu tendencēm, atspoguļotajiem problēmjautājumiem tajā.	2	Lekcija, pārrunas.
	KOPĀ	**8**	

Programmas vadītājs Andris Krieķis, mag.paed, latviešu valodas un literatūras skolotājs, RPIVA pētnieks

_____ _____

(datums) (paraksts) (paraksta atšifrējums)

TEKSTA LAPA

Fabiola Nonna, Lūkass Veidenbahs, Joelle Tourloniasa

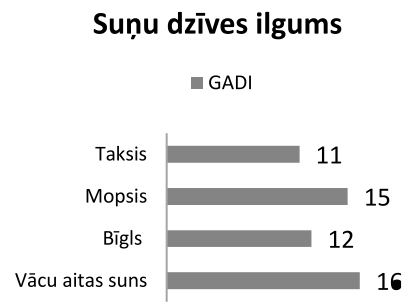
Jauns stāsts par MOPSI KARLU, kas iemīlējās un atrada draudzeni

Mani sauc Karls, es esmu mopsis. Šodien gan ir skaista diena! Mēs ar saimnieci un manu labāko draudzeni Paulu pastaigājamies pa pilsētu. Ak, kas tad tas? Ieraugu skaistāko suņumeiteni, ko dzīvē esmu redzējis! Mana sirds sāk mežonīgi dauzīties.

MOPSIS – ķīniešu izcelsmes suņu šķirne.

RAKSTURS –rotaļīgs, stūrgalvīgs, pakļāvīgs, kluss, šarmants, sabiedrisks, uzmanīgs un gudrs.

KRĀSA – smilšukrāsa, smilšukrāsa ar melnu, tikai melna.



Vakarā nevaru aizmigt. Vēders kņud tā, it kā pa to skraidītu skudriņas. Paula mani vēro.

-Kas tev lēcies? – viņa jautā.

-Ak, Paula, man visu laiku jādomā par to suņumeiteni. Viņai bija tik zīdainas austiņas, un viņa smaržoja labāk par jebkuru graužamkaulu!

- Skaidra lieta, - norūca Paula. – Tu esi iemīlējies. Nu gan ir ziepes!

Rīta agrumā mūs pamodina skaļas balsis. Tas nevar būt – tur ārā stāv skaistās suņumeitenes saimnieks. Viņš skaļi sauc: - Koko, Koko! Kur tu esi?

Ahā, tātad viņu sauc Koko! Tik skaists vārds.

Un, kā var nojaust, viņa ir pazudusi.

-Paula! – es saucu. – Skaistā Koko ir pazudusi! Saimnieks viņu meklē. Viņa ir kaut kur ārā. Pilnīgi viena! Un viņai droši vien ir bail. Mums viņa jāatrod!

- Nu labi, - Paula nopūšas un pa logu izlec dārzā…

Ap plkst.10.00 sākam meklēt Koko. Meklējam jau vairākas stundas (aptuveni divas) un nevaram atrast. Kanāla malā satiekam draudzīgo Pēteri. Viņš te dzīvo jau sen, un visi zina, ka viņš ir labākais pēdu dzinējs pilsētā. Satraukts es viņam pastāstu, ka mēs meklējam Koko un kā viņa izskatās. – Es viņu redzēju tur. – Pēteris pagriež galvu kanālmalas virzienā.

-Mēs viņu noteikti atradīsim! – Un viņš sāk ošņāt pēdas.

Pēc brītiņa mēs apstājamies pie tuneļa. Piepeši no tuneļa izdzirdam bailīgus smilkstus. Vai tā varētu būt Koko? Uzreiz pēc tam atskan skaļa riešana un rūkšana. Es saožu badīgu elpu un netīru kažoku.

-Ātri! – es iekliedzos, saņemu dūšu un metos iekšā tunelī.

Mēs tūliņ ieraugām Koko. Viņu ielenkusi suņu banda.

-Ja Koko nokritīs kaut matiņš no galvas, jums būs darīšana ar mums. – Paula piedraud un sāk nikni riet. Arī mēs ar Pēteri pievienojamies. Kopā sataisām tādu jezgu, ka ielas suņi atkāpjas, un viņu vadonis noņurd:

-Ek, cik stulbi! Lasāmies prom, puiši!

-Fū! Jūs mani izglābāt pēdējā brīdī, - saka Koko. Viņas balss tik skaista, ka man kļūst silti ap sirdi.

-Kā tu šeit gadījies? – Paula grib zināt.

-Es dzenāju tauriņus. Un vienā brīdī vairs nesapratu, kur atrodos, un tad pēkšņi uzradās tā suņu banda… Esmu tik priecīga, ka jūs mani šajā vēlajā pēcpusdienā atradāt, - suņumeitenīte piebilst.

-Ejam uz tirgus laukumu, - Koko ierosina. – Tur vienmēr var paēst. Tikai kā mēs tur nokļūsim?

Koko ir taisnība, tirgū nočiept desu ir nieka lieta. Paulu un Pēteri gan tas neinteresē. Viņi viens otru kārtīgi apošņā. Pirms Paula pārcēlās dzīvot saimnieces mājā, arī viņa bija īsta ielas sunene, tāpēc abiem noteikti ir daudz kas pārrunājams.

Tirgus laukumā mūsu priekšā stāv Karla un Paulas saimniece. Viņa izskatās stipri satraukta un pikta.

-Tad redz, kur jūs esat! Kā jūs drīkstējāt tā vienkārši aizlaisties? – viņa rājas.

-Izskatās, ka jūsu trīs suņi ir atraduši manu Koko, - līdzās atskan kāda balss.

-Kāpēc trīs? Manējie ir Karls un Paula, – saimniece norāda uz mums abiem.

-Šķiet, viņi ar Paulu labi saprotas.

-Tiesa kas tiesa! –piekrīt saimniece, pilnīgi aizmirsusi, ka dusmojas uz mums. Viņa noteikti ir lepna par mūsu drosmi. Un es esmu priecīgs, ka atradām Koko. Man šķiet, es esmu pa īstam iemīlējies…

**Skolēni saņēma materiālu ar lielāku burtu fontu.*

_____ _____**3**._____ _

Skolotājas piešķirtais kods /KLASE/

Lasi stāstu TEKSTA LAPĀ un veic uzdevumus!

1.uzdevums. Atzīmē (X), vai apgalvojums ir pareizs!

	APGALVOJUMS.	**JĀ**	**NĒ**
1.	Graužamkauls smaržo labāk kā Koko.		
2.	Dzenājot putniņus, Koko apmaldījās.		
3.	Kanāla malā satika Pēteri.		
4.	Paula ir bijusi ielas sunene.		
5.	Mopsis bija laimīgs, ka ieraudzīja Koko.		
6.	Koko tika atrasta tunelī.		
7.	Saimniekam pieder Koko.		
8.	Karls suņumeiteni ieraudzīja pilsētā.		

2.uzdevums. Ar (X) atzīmē, kurās vietās notika darbība! Izraksti vārdus, vārdu savienojumus vai teikuma daļas, kas to pierāda!

	DARBĪBAS VIETA	**Laiks**	**PIERĀDĪJUMS**
0.	*Mežā .*	*No rīta, kad satika draugu.*	*Viņš gāja pa mežu un ieraudzīja sēni.*
1.	Tunelī.		
2.	Ostas malā.		
3.	Telpā, kur guļ Paula un Karls.		
4.	Tirgus laukumā.		
5.	Uz ielas.		

3.uzdevums. Dotos apgalvojumus sakārto tāda secībā (1., 2., 3.....), kā tie parādījās tekstā!

0.	*Šodien ir skaista diena.*
	Mopsis izstāsta, ka meklē pazudušo suņu meiteni.
	Koko vairs nedraud briesmas.

	Saimniece satiek savus suņus Karlu un Paulu.
	Divu suņu pastaiga pa pilsētu.
	Tiek sadzirdēti bailīgi smilksti.
	Skaļas balsis rīta agrumā..

4.uzdevums. Izdomā teksta virsrakstu, kurā būtu četri vārdi! Pamato, kāpēc tas ir piemērots!

5.uzdevums. Raksturo Karlu un viņa rīcību! Uzraksti divus pamatojumus!

Raksturojums._____

Pamatojums._____

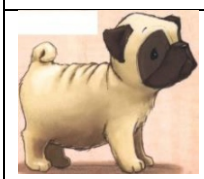
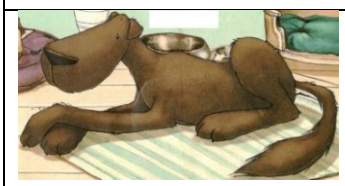
Pamatojums._____

6.uzdevums. Par ko ir stāsts? Kas par to liecina?

Stāsts ir par_____

Pamatojums._____

7.uzdevums. Aizpildi tabulā tukšās vietas!

	Vārds	**Izcelsme**	**Dzīves ilgums**	**Dzīvesvieta**	**Draugs vai draugi**
	Karls				
		Koreja	17 gadi		
		Spānija	19 gadi		

**Skolēni saņēma materiālu ar lielāku burtu fontu.*

_____ _____**2**._____

Skolotājas piešķirtais kods /KLASE/

Lasi stāstu TEKSTA LAPĀ un veic uzdevumus!

1.uzdevums. Atzīmē (X), vai apgalvojums ir pareizs!

	APGALVOJUMS	**JĀ**	**NĒ**
1.	Mopsis suņumeiteni ieraudzīja pilsētā.		
2.	Suņumeietene smaržo labāk par graužamkaulu.		
3.	Suņumeitene pieder saimniecei.		
4.	Pēteri satika upes malā.		
5.	Koko tika atrasta tunelī.		
6.	Koko apmaldījās, jo dzenāja putniņus.		
7.	Paula ir bijusi ielas sunene.		
8.	Karls ir laimīgs, ka atrada Koko.		

2.uzdevums. Ar (X) atzīmē, kurās vietās un kad notika darbība! Izraksti vārdus, vārdu savienojumus vai teikuma daļas, kas to pierāda!

	DARBĪBAS VIETA	**Laiks**	**PIERĀDĪJUMS**
0.	*Mežā .*	*No rīta, kad satika draugu.*	*Viņš gāja pa mežu un ieraudzīja sēni.*
1.	Tunelī.		
2.	Ostas malā.		
3.	Tirgus laukumā.		
4.	Uz ielas.		

3.uzdevums. Dotos apgalvojumus sakārto tāda secībā (1., 2., 3.....), kā tie parādījās tekstā!

0.	*Šodien ir skaista diena.*
	Karls pastāsta, ka meklē Koko.
	Koko tiek izglābta.
	Tiek satikta Karla un Paulas saimniece.
	Karls un Paula pastaigājas pa pilsētu.

	Tiek sadzirdēti bailīgi smilksti.
	Karlu pamodina skaļas balsis.

4.uzdevums. Izdomā teksta virsrakstu, kurā būtu trīs vārdi! Pamato, kāpēc tas ir piemērots!

5.uzdevums. Raksturo Karlu un viņa rīcību! Pamato!

Raksturojums._____

_____

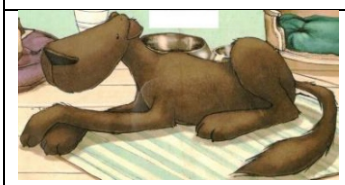
Pamatojums._____

6.uzdevums. Par ko ir stāsts? Kas par to liecina?

Stāsts ir par_____

Pamatojums._____

7.uzdevums. Aizpildi tabulā tukšās vietas!

	Vārds	**Izcelsme**	**Dzīves ilgums**	**Dzīvesvieta**	**Draugs vai draugi**
	Karls				
		Koreja	17 gadi		

PALDIES PAR DARBU!

**Skolēni saņēma materiālu ar lielāku burtu fontu.*

_____ _____**2**._____

Skolotājas piešķirtais kods /KLASE/

1.uzdevums. Lasi tekstu un veic uzdevumus!

Ābolvīrs

Kādā patīkami siltā dienā Koko un Riko pastaigājās dārzā; viņi taisīja ķēmīgas ēnas, uzrāpās kokā un šūpoja astes, tēloja sliekas un izskraidījās pa priekšu kādai sakaitinātai mušai.

"Celsim sniegavīru!" Koko negaidīti piedāvāja.

"Kur mēs dabūsim sniegu?"

"Njā, ir divi būtiski trūkumi – ir silta diena, krāsojas lapas, un nav vēl sniega," Koko nācās atzīt.

Kamēr abi tā spriedelēja, Riko gadījās uzkāpt uz sapuvuša ābola. Paspēris to tālāk, žurku puika palēcās no prieka. "Pamēģināsim uzcelt vīru no āboliem!"

"Tu esi gudrākais no muļķīgākajām žurkām, kādas es pazīstu, Riko!" Koko apkampa draugu, un abi sāka meklēt lielākos ābolus.

Kad trīs milzīgi un spīdīgi āboli bija atrasti, žurkulēni tos uzstutēja citu citam virsū, tad uzmeklēja zariņus un sasprauda vīram matu vietā.

"Ha! Es kabatā atradu degunu!" Koko pārsteigts iesaucās.

"Tavs deguns, manuprāt, joprojām ir vecajā vietā," Riko iebilda.

"Ne jau mans – ābolvīra deguns!"

Koko izvilka no kabatas ozolzīli, bet Riko no upeņu ogām izveidoja acis un muti. Nu dārzā stāvēja glīts ābolvīrs. Žurku puikas bija ļoti gandarīti par paveikto.

Koko uzjautrinādamies piedāvāja ar āboliem arī papikoties.

"Nu nē!" Riko šaubījās.

"Labi jau labi! Klau, šis vecis saulē nemaz nekūst!" Koko nopriecājās, un abi draugi bija vienisprātis, ka ābolvīrs sanācis skaists un … sulīgs.

(Pēc E.Gulbes.)

1.1.uzdevums. Ar "X" pareizo apgalvojumu!

	Apgalvojums	**Jā**	**Nē**
1.	Riko piedāvāja celt sniegavīru.		
2.	Ābols, uz kura uzkāpa žurku puika, bija sapuvis.		
3.	Koko no kabatas izvilka ozolzīli.		
4.	Riko šaubījās par pikošanos ar āboliem.		
5.	Ābolvīrs saulē nekusa.		
6.	Āboli, no kuriem tika gatavots ābolvīrs, bija strīpaini.		

1.2.uzdevums. Sanumurē darbības pareizā secībā! Sāc ar "1."!

	Riko no upeņu ogām izveido acis un muti.
	Žurku puikas taisa ķēmīgas ēnas.
	Koko apkampa Riko.
	Riko uzkāpj uz sapuvuša ābola.

1.3.uzdevums. Kur un kad notiek darbība? Kas par to liecina?

Darbība notiek _____

Pamatojums: _____

1.4.uzdevums. Kāpēc darbam ir šāds virsraksts? Pamato!

Atbilde:_____

Pamatojums:_____

1.5.uzdevums.

Kā žurku puikas jutās stāsta sākumā? Pamato!

1.6.uzdevums.

Kā žurku puikas jutās, kad saprata, ka nevar uzcelt sniegavīru? Pamato!

1.7.uzdevums.

Kā žurku puikas jutās, ceļot vīru no āboliem un beigās to uzceļot? Pamato!

1.8.uzdevums.

Ko, tavuprāt, autors vēlējās tev ar šo stāstu iemācīt? Pamato!

2.uzdevums.
Izpēti informāciju A, B! Veic uzdevumus!

A

LATVIJAS LEĻĻU TEĀTRIS

PIRMIZRĀDE

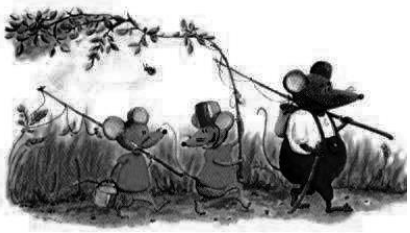
Evija Gulbe
Ģirta Šoļa dramatizējums

KOKO UN RIKO

Koko un Riko ir izdomas bagāti un zinātkāri žurku puikas, kas kopā ar ģimeni dzīvo Grauzēju ielas vecākā nama pagrabā. Kādas ir pazemes iemītnieku attiecības ar citiem nama iemītniekiem, ko dara mazi žurku puikas, kad viņiem "nav ko darīt", ko par dzīvi virszemē domā onkulis Prīdis un Ģertrūdes tante, to visu uzzināsiet, noskatoties ritmiski muzikālo izrādi bez "liekiem" vārdiem (žurkas taču īsti neprot cilvēku valodu) par abu žurkulēnu un viņu radinieku piedzīvojumiem.

Režisors: Ģirts Šolis
Māksliniece: Linda Lošina
Leļļu māksliniece: Anita Znutiņa-Šēve
Scenogrāfs: Oskars Dreģis
Mūzikas un dziesmu tekstu autors: Mikus Frišfelds

Lomās: Dace Vītola
Arnita Jaunzeme
Lienīte Osipova
Anrijs Sirmais
Pēteris Galviņš



B

ATLAIDES

10% atlaide 15–29 cilvēku grupai
15% atlaide 30 un vairāk cilvēku grupai

20% atlaide daudzbērnu ģimenēm, uzrādot vecāku pasi vai ...ņu dzimšanas apliecības.
...laide ģimenēm, kurām ir bērni **...vajadzībām,** uzrādot apliecību.

SESTDIENA 9. SEPTEMBRIS	11.00 MAZĀ ZĀLE	D. MELLINGS L. KIRMUŠKAS SKATUVES VERSIJA IZRĀDE 2 CĒLIENOS	KUR ŅEMT VIENU APKAMPIĒNU?	IZRĀDE BEIDZAS 12.10 EUR 10.00 2+
	15.00 LIELĀ ZĀLE	I. SPROGE IZRĀDE 2 CĒLIENOS	JOKA PĒC ALFABĒTS	IZRĀDE BEIDZAS 16.10 EUR 6.00–12.50 3+
SVĒTDIENA 10. SEPTEMBRIS	11.00 MAZĀ ZĀLE	ARĪ SKOLĒNIEM A. ČEHOVS D. PETRENKO DRAMATIZĒJUMS IZRĀDE 2 CĒLIENOS	KAŠTANKA	IZRĀDE BEIDZAS 11.40 EUR 10.00 6+
	15.00 LIELĀ ZĀLE	PIRMIZRĀDE E. GULBE IZRĀDE 2 CĒLIENOS	KOKO UN RIKO	EUR 7.00–14.00 4+
CETURTDIENA 14. SEPTEMBRIS	18.30 MAZĀ ZĀLE	ARĪ SKOLĒNIEM E. KĀSTNERS Ģ.ŠOĻA SKATUVES VERSIJA IZRĀDE 2 CĒLIENOS	DIVAS LOTIŅAS	IZRĀDE BEIDZAS 20.00 EUR 10.00 5+
PIEKTDIENA 15. SEPTEMBRIS	18.30 LIELĀ ZĀLE	E. GULBE IZRĀDE 2 CĒLIENOS	KOKO UN RIKO	EUR 6.00–12.50 4+
	18.30 MAZĀ ZĀLE	V. BUŠS E. KAUFELDA SKATUVES VERSIJA IZRĀDE 2 CĒLIENOS	MAKSS UN MORICS	IZRĀDE BEIDZAS 19.45 EUR 10.00 4+
SESTDIENA 16. SEPTEMBRIS	11.00 LIELĀ ZĀLE	A. LINDGRĒNE, S. JĒTESTAMS IZRĀDE 2 CĒLIENOS	BRĀLĪTIS UN KARLSONS, KAS DZĪVO UZ JUMTA	IZRĀDE BEIDZAS 12.45 EUR 6.00–12.50 4+
	15.00 MAZĀ ZĀLE	D. STRELĒVICA IZRĀDE 2 CĒLIENOS	KAZLĒNI UN VILKS	IZRĀDE BEIDZAS 16.00 EUR 10.00 2+
	11.00 MAZĀ ZĀLE	I. GRINDENKO PĒC ANGLU TAUTAS PASAKAS MOTĪVIEM IZRĀDE 2 CĒLIENOS	TRĪS SIV... ...VILKS	IZRĀDE BEIDZAS 12.10 EUR 10.00 ...

2.1. uzdevums. Izmantojot A un B informāciju, īsi atbildi uz jautājumiem!

1. Kur notiek izrāde "Koko un Riko"? _____
2. Cik aktieru (vīriešu) piedalās izrādē? _____
3. Ja izrādi apmeklē 17 cilvēku grupa, cik liela atlaide tiek piešķirta?_____
4. Ja Jēkabam mamma iedos 7 EUR, vai viņš 15.septembrī varēs apmeklēt izrādi "Koko un Riko"?_____
5. Cikos 15.septembrī sākas izrāde "Koko un Riko"?_____
6. Kas ir Prīdis? _____
7. Ja Tu atrastos uz Grauzēju ielas, kāds nams Tev būtu jāmeklē, lai atrastu pagrabu, kur dzīvo žurku puikas? _____
8. Ja bērnam ir 3 gadi, vai izrāde "Koko un Riko" ir piemērota?_____
9. Kā sauc izrādes "Koko un Riko" mākslinieci?_____
10. Vai tiesa, ka izrāde "Koko un Riko" beidzas plkst.19.45? _____

**Skolēni saņēma materiālu ar lielāku burtu fontu.*

_____ Skolotājas piešķirtais kods

_____3._____ /KLASE/

1.uzdevums. Lasi tekstu un veic uzdevumus!

Ābolvīrs

Kādā patīkami siltā dienā Koko un Riko pastaigājās dārzā; viņi taisīja ķēmīgas ēnas, uzrāpās kokā un šūpoja astes, tēloja sliekas un izskraidījās pa priekšu kādai sakaitinātai mušai.

"Celsim sniegavīru!" Koko negaidīti piedāvāja.

"Kur mēs dabūsim sniegu?"

"Njā, ir divi būtiski trūkumi – ir silta diena un nav vēl sniega," Koko nācās atzīt.

Kamēr abi tā spriedelēja, Riko gadījās uzkāpt uz sapuvuša ābola. Paspēris to tālāk, žurku puika palēcās no prieka. "Pamēģināsim uzcelt vīru no āboliem!"

"Tu esi gudrākais no muļķīgākajām žurkām, kādas es pazīstu, Riko!" Koko apkampa draugu, un abi sāka meklēt lielākos ābolus.

Kad trīs milzīgi un spīdīgi āboli bija atrasti, žurkulēni tos uzstutēja citu citam virsū, tad uzmeklēja zariņus un sasprauda vīram matu vietā.

"Ha! Es kabatā atradu degunu!" Koko pārsteigts iesaucās.

"Tavs deguns, manuprāt, joprojām ir vecajā vietā," Riko iebilda.

"Ne jau mans – ābolvīra deguns!"

Koko izvilka no kabatas ozolzīli, bet Riko no upeņu ogām izveidoja acis un muti. Nu dārzā stāvēja glīts ābolvīrs. Žurku puikas bija ļoti gandarīti par paveikto.

Koko uzjautrinādamies piedāvāja ar āboliem arī papikoties.

"Nu nē!" Riko šaubījās.

"Labi jau labi! Klau, šis vecis saulē nemaz nekūst!" Koko nopriecājās, un abi draugi bija vienisprātis, ka ābolvīrs sanācis skaists un … sulīgs.

(Pēc E.Gulbes.)

1.1.uzdevums. Ar "X" pareizo apgalvojumu!

	Apgalvojums	**Jā**	**Nē**
1.	Riko piedāvāja celt sniegavīru.		
2.	Ābols, uz kura uzkāpa žurku puika, bija bojāts.		
3.	Āboli, no kuriem tika gatavots ābolvīrs, bija milzīgi un strīpaini.		
4.	Ābolvīra deguns bija ozolzīle.		
5.	Riko nevarēja izlemt, vai ar āboliem var pikoties.		
6.	Ābolvīrs saulē nekusa.		

1.2.uzdevums. Sanumurē darbības pareizā secībā! Sāc ar "1."!

	Tiek novēroti divi trūkumi.
	Augļi tiek uzstutēti cits citam virsū.
	Izveidotā būtne sanāca skaista un sulīga.
	Skraida pa priekšu mušai.
	Kabatā tiek atrasts deguns.

1.3.uzdevums. Kur un kad notiek darbība? Kas par to liecina?

Darbība notiek _____

Pamatojums: _____

1.4.uzdevums. Kāpēc darbam ir šāds virsraksts? Pamato!

Atbilde: _____

Pamatojums:_____

1.5.uzdevums.

Kā žurku puikas jutās stāsta sākumā? Pamato!

1.6.uzdevums.

Kā žurku puikas jutās, kad saprata, ka nevar uzcelt sniegavīru? Pamato!

1.7.uzdevums.

Kā žurku puikas jutās, ceļot vīru no āboliem? Pamato!

1.8.uzdevums.

Ko, tavuprāt, autors vēlējās tev ar šo stāstu iemācīt? Pamato!

2.uzdevums.

Izpēti informāciju A, B! Veic uzdevumus!

A

LATVIJAS LEĻĻU TEĀTRIS

PIRMIZRĀDE

Evija Gulbe
Ģirta Šoļa dramatizējums

KOKO UN RIKO

Koko un Riko ir izdomas bagāti un zinātkāri žurku puikas, kas kopā ar ģimeni dzīvo Grauzēju ielas vecākā nama pagrabā. Kādas ir pazemes iemītnieku attiecības ar citiem nama iemītniekiem, ko dara mazi žurku puikas, kad viņiem "nav ko darīt", ko par dzīvi virszemē domā onkulis Prīdis un Ģertrūdes tante, to visu uzzināsiet, noskatoties ritmiski muzikālo izrādi bez "liekiem" vārdiem (žurkas taču īsti neprot cilvēku valodu) par abu žurkulēnu un viņu radinieku piedzīvojumiem.

Režisors: Ģirts Šolis
Māksliniece: Linda Lošina
Leļļu māksliniece: Anita Znutiņa-Šēve
Scenogrāfs: Oskars Dreģis
Mūzikas un dziesmu tekstu autors: Mikus Frišfelds

Lomās: Dace Vītola
Arnita Jaunzeme
Lienīte Osipova
Anrijs Sirmais
Pēteris Galviņš

B

ATLAIDES

10% atlaide 15–29 cilvēku grupai
15% atlaide 30 un vairāk cilvēku grupai

20% atlaide **daudzbērnu ģimenēm,** uzrādot vecāku pasi vai [illegible]ku dzimšanas apliecības.
[illegible]laide ģimenēm, kurām ir bērni **[illegible]vajadzībām,** uzrādot apliecību.

SESTDIENA 9. SEPTEMBRIS	11.00 MAZĀ ZĀLE	D. MELLINGS L. KIRNŪŠKAS SKATUVES VERSIJA IZRĀDE 2 CĒLIENOS	**KUR NEMT VIENU APKAMPIENU?**	IZRĀDE BEIDZAS 12.10 EUR 10.00 2+
	15.00 LIELĀ ZĀLE	I. SPROĢE IZRĀDE 2 CĒLIENOS	**JOKA PĒC ALFABĒTS**	IZRĀDE BEIDZAS 16.10 EUR 6.00–12.50 3+
SVĒTDIENA 10. SEPTEMBRIS	11.00 MAZĀ ZĀLE	ARĪ SKOLĒNIEM A. ČEHOVS D. PETRENKO DRAMATIZĒJUMS IZRĀDE 2 CĒLIENOS	**KAŠTANKA**	IZRĀDE BEIDZAS 11.40 EUR 10.00 6+
	15.00 LIELĀ ZĀLE	PIRMIZRĀDE E. GULBE IZRĀDE 2 CĒLIENOS	**KOKO UN RIKO**	EUR 7.00–14.00 4+
CETURTDIENA 14. SEPTEMBRIS	18.30 MAZĀ ZĀLE	ARĪ SKOLĒNIEM É. KESTNERS Ģ.ŠOĻA SKATUVES VERSIJA IZRĀDE 2 CĒLIENOS	**DIVAS LOTIŅAS**	IZRĀDE BEIDZAS 20.00 EUR 10.00 5+
PIEKTDIENA 15. SEPTEMBRIS	18.30 LIELĀ ZĀLE	E. GULBE IZRĀDE 2 CĒLIENOS	**KOKO UN RIKO**	EUR 6.00–12.50 4+
	18.30 MAZĀ ZĀLE	V. BUŠŠ E. KAUFELDA SKATUVES VERSIJA IZRĀDE 2 CĒLIENOS	**MAKSS UN MORICS**	IZRĀDE BEIDZAS 19.45 EUR 10.00 4+
SESTDIENA 16. SEPTEMBRIS	11.00 LIELĀ ZĀLE	A. LINDGRĒNE, S. JĒTESTAMS IZRĀDE 2 CĒLIENOS	**BRĀLĪTIS UN KARLSONS, KAS DZĪVO UZ JUMTA**	IZRĀDE BEIDZAS 12.45 EUR 6.00–12.50 4+
	15.00 MAZĀ ZĀLE	D. STRELĒVICA IZRĀDE 2 CĒLIENOS	**KAZLĒNI UN VILKS**	IZRĀDE BEIDZAS 16.00 EUR 10.00 2+
	11.00 MAZĀ ZĀLE	I. GRINDENKO PĒC ANGĻU TAUTAS PASAKAS MOTĪVIEM IZRĀDE 2 CĒLIENOS	**TRĪS SIV[illegible] [illegible]VILKS**	IZRĀDE BEIDZAS 12.10 EUR 10.00 [illegible]

2.1. uzdevums. Lasi Edgara rakstīto vēstuli un pasvītro, kas tajā ir **NEPAREIZI** ! Izmanto A un B informāciju!

SVEIKS, JĒKAB!
VAI ZINĀJI, KA NACIONĀLAJĀ TEĀTRĪ IR IESTUDĒTA LUGA BĒRNIEM "KOKO UN RIKO"? TĀS REŽISORS IR ĢIRTS ŠOLIS, MĀKSLINIECE IR EVIJA GULBE. BET PATS LABĀKAIS, KA IR ARĪ LEĻĻU MĀKSLINIECE UN HOREOGRĀFS.
JA NEESI LASĪJIS GRĀMATU, TAD ZINI, KOKO UN RIKO IR IZDOMAS BAGĀTI UN ZIŅKĀRĪGI PEĻU PUIKAS. VIŅI DZĪVO GRAUZĒJU IELAS JAUNĀKĀ NAMA PAGRABĀ. JA VĒLIES UZZINĀT, KO PAR DZĪVI VIRSZEMĒ DOMĀ VECTĒVS PRĪDIS UN ĢERTRŪDES TANTE, TAD TEV JĀNĀK KOPĀ AR MANI UZ IZRĀDI! ES TEVI AICINU! ☺ ☺ ☺
IZRĀDE NOTIKS PIEKTDIEN, 14.SEPTEMBRĪ, PLKST.18.30 MAZAJĀ ZĀLĒ. (TEĀTRĪ, KURU JAU PIEMINĒJU☝ ! TEV PAR BIĻETI MAN VAJADZĒS ATDOT 5 EUR! (PALŪDZ MAMMAI)☹!
TĀ KĀ ES ESMU NO DAUDZBĒRNU ĢIMENES, MAN BŪS BIĻETE AR 10% ATLAIDI.
ATCERĒJOS, TEV TAČU IR MAZĀ MĀSIŅA ALMA! 👍 TU RAKSTĪJI, KA VIŅAI PAGĀJUŠAJĀ MĒNESĪ PALIKA 3 GADI, PAŅEM VIŅU LĪDZI! ŠĪ IZRĀDE BŪS VIŅAI PIEMĒROTA!

UI! ATCERĒJOS!
IZRĀDE BEIGSIES 19.45
ARĪ MANS TĒTIS, ANRIJS SIRTUS, BŪS VIENĀ NO LOMĀM! ☺

UZ TIKŠANOS,
EDGARS

**Skolēni saņēma materiālu ar lielāku burtu fontu.*

_____ ___2.__

Skolotājas piešķirtais kods /KLASE/

1.uzdevums. **Lasi tekstu, atzīmē (X), vai pareizi!**

	Apgalvojums.	**Jā**	**Nē**
1.	Varonis ieskrēja tualetē.		
2.	Par maršrutu Pinka neteica ne vārda.		
3.	Skrituļslidas darbināja titāna baterijas.		
4.	Divu sekunžu laikā varēja sasniegt ātrumu 100km/h.		
5.	Pie starta piešķīra 13.numuru.		
6.	Spiegdamas un čīkstēdamas peles aizsteidzās uz starta līniju.		
7.	Pinkija pamāja ar cepuri.		

2.1.uzdevums. **Kur un kad notiek darbība? Pamato!**

_____

2.2.uzdevums. **Kāpēc ir šāds virsraksts? Pamato!**

_____

3.uzdevums. **Par kuriem varoņiem stāstīts?**

1) Varonis. _____

Raksturojums._____

2) Varonis. _____

Rakturojums. _____

4.uzdevums. **Dotos apgalvojumus sakārto pareizā secībā!**

0.	Bēg no fotogrāfiem.
	Iebēga tualetē.
	Žurnālisti steidz pie Džeronīmo.
	Ar papīra dvieli izslauka mitrās acis.

	Peles aizsteidzas uz starta līniju.
	Spiež sarkano pogu.

5.uzdevums. **Skaidroattēlus! Ko tie palīdz saprast?**

6.uzdevums. **Kādā krāsā poga?**

	Ieslēdz motoru.
	Palielina ātrumu.
	Bremzes.

7. uzdevums. **Kāpēc teksts rakstīts šādi?**

**Skolēni saņēma materiālu ar lielāku burtu fontu.*

_____ 3.___

Skolotājas piešķirtais kods /KLASE/

1.uzdevums **Lasi tekstu, atzīmē (X), vai pareizi!**

	Apgalvojums.	**Jā**	**Nē**
1.	Skrituļslidas darbināja titāna baterijas.		
2.	Par maršrutu Pinka neteica ne vārda.		
3.	Spiegdamas un čīkstēdamas peles aizsteidzās uz starta līniju.		
4.	Pinkija pamāja ar cepuri.		
5.	Varonis iebēga tualetē.		
6.	Pie starta iedeva 13. numuru.		
7.	Divu sekunžu laikā varēja sasniegt ātrumu 100 km/h.		

2.1.uzdevums **Kur un kad notiek darbība? Pamato!**

_____

2.2.uzdevums **Kāpēc šāds virsraksts? Pamato!**

_____

3.uzdevums **Par kuriem varoņiem stāstīts?**

1) Varonis _____

Raksturojums_____

Pamato *(vārdi vai vārdu savienojumi)*_____

2) Varonis _____

Raksturojums _____

Pamato *(vārdi vai vārdu savienojumi)*_____

4.uzdevums **Dotos apgalvojumus sakārto pareizā secībā!**

0.	Izvairās no fotogrāfiem.
	Iebēga labierīcībās.
	Ziņkārīgie steidzās pie Džeronīmo.
	Izslauka pieraudātās acis.
	Visi tiek aicināti uz startu.
	Pēc pogas nospiešanas Džeronīmo jūt, ka pie kājām ir spārni.

5.uzdevums **Skaidro attēlus! Ko tie lasītājam palīdz saprast?**

6.uzdevums **Nosaki pogas krāsu!**

	Piespiež, lai motors beigtu darboties.
	Lai varētu braukt ātrāk.
	Lai samazinātu ātrumu.

7. uzdevums **Skaidro, kāpēc teksts rakstīts šādi?**

5.uzdevums **Skaidro attēlus! Ko tie lasītājam palīdz saprast?**

6.uzdevums **Nosaki pogas krāsu!**

	Ieslēdz motoru.
	Palielina ātrumu.
	Bremzes.

7. uzdevums **Skaidro, kāpēc teksts rakstīts šādi?**

TEKSTA LAPA

/"Simts stundā" ir peles Džeronīmo Stiltona stāsts/

13

SIMTS STUNDĀ

Lai izvairītos no fotogrāfiem, iespruku tualetē. Tur, grūtsirdības nomākts, vaicāju sev, **kāpēc, kāpēc, kāpēc** mūžīgi nonāku šādās situācijās. Vai es biju nodarījis ko ļaunu?

Starp citu, pirms brīža uzzināju (tas bija vēl viens sīkums, par kuru Pinkija neminēja ne vārda), ka **SACENSĪBU** maršruts ir tūkstoš trīs simti kilometru garš. **1300 km.**

Veseli tūkstoš trīs simti kilometru! Reaktīvās skrituļslidas darbināja titāna baterijas, kuras spēja nodrošināt darbību vairākas dienas. Maksimālais ātrums bija trīs

simti kilometru stundā. **300 km/h** Tūlīt pēc motora ieslēgšanas tās ar rāvienu uzņēma gaitu. Šausmīgi īsā mirklī, tikai trīs sekunžu laikā jau varēja brāzties ar ātrumu simts kilometri stundā. Biju tuvu asarām!

Ar papīra dvieli izslaucīju mitrās acis, tad saņēmos un izgāju no tualetes.

Pie starta man piešķīra **13**. numuru.

– Šef, vai esi drošs, ka saprati, kā slidas darbojas? – Pinkija norūpējusies vaicāja, spodrinot manas SKRITUĻSLIDAS.

– Hmm, man liekas, ka jā. Lai iedarbinātu motoru, jānospiež tālvadības pults zaļā poga, bet, lai izslēgtu, jāspiež sarkanā.

Nēē, **šef!** Nepareizi! Ieslēgšanai jānospiež sarkanā poga, bet izslēgšanai – zaļā!

– Ak jā, patiešām! Tātad, lai palielinātu ātrumu, jāizmanto dzeltenais pārslēgs, bet bremzes darbina oranžais, tas ir – violetais, nē! – zilais... es to nespēšu, velciet man nost skrituļslidas! – izmisumā iespiedzos.

Iestājās pilnīgs klusums, visu skatieni bija pievērsti man. Ziņkārības pārņemtie žurnālisti steidzās pie manis.

– *Stiltona kungs,* lūdzu sniedziet paskaidrojumus! Jūs atsakāties piedalīties? Jums ir nervu sabrukums?

Tobrīd skaļrunī atskanēja:

– visiem sagatavoties! Tūlīt būs starts!

Spiegdamas un pīkstēdamas peles aizsteidzās uz starta līniju.

– Trīs, divi, viens... Sagatavoties, aiziet!

Apjukumā vairs neaptvēru, kura poga jāspiež, lai iedarbinātu slidas.

Pagriezos pret Pinkiju, lai lūgtu palīdzību, un viņa pavicināja ar cepuri.

Ak jā, tā bija sarkanā poga!

Tikko to nospiedu, likās, ka slidas ir atdzīvojušās. Es jutos tā, it kā pie kājām būtu piestiprināti spārni.

– PALĪGĀĀĀĀĀĀ!

PALĪGĀĀĀĀĀĀĀĀĀ!